

Att undervisa om det ofattbara

En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen
i skolans historieundervisning

Ylva Wibaeus



Stockholms
universitet

© Ylva Wibaeus Stockholm 2010

ISSN 1104-1625-170

ISBN 978-91-7447-144-1

Omslagsbild: Erik Wibaeus

Printed in Sweden by US-AB, Stockholm 2010

Distributor: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Boken tillägnas min mamma Alice

Abstract

To Teach the Inconceivable – A study of the Holocaust as a field of knowledge when taught and learnt in upper and upper secondary school.

The main purpose is to study the meaning that teachers give the Holocaust as a field of knowledge; the subsequent nature of their teaching; and how it is understood by the students. In connection to this, the purpose is also to discuss the potential of developing a historical consciousness among the students as well as the possibility of bringing insights into the importance of fundamental democratic values. The intentions described by the teachers when teaching the Holocaust as a field of knowledge vary relatively much. Five main themes are found that show these variations. These are: “Never again!”, “Not only the Holocaust!”, “Think critically!”, “Understand the psychology of man!” and “Realize the value of democracy!” Common to the first two themes is the teachers’ intention to inform students about crimes against humanity during the Nazi rule and/or under communist regimes. These teachers are mainly using tools that illustrate the horrific aspects of the crimes, focusing on the victims and the perpetrators. The three following themes differ from the first two as they focus the teaching on the steps to Auschwitz, instead of on the Holocaust itself. The intention here is to create an understanding of factors that can contribute to an explanation of what made the Holocaust possible. The concept of a historical consciousness is not expressively used or explained in the teaching, although it is obvious that some of the teachers expect their students to think in the dimensions of the past, the present and the future, as well as understand the relation between these dimensions.

Keywords: teaching and learning history in school, Holocaust as a field of knowledge; teachers’ intentions, students understanding, historical consciousness, fundamental democratic value.

Innehållsförteckning

Förord.....	11
Kapitel 1. Inledning	13
Mot en global horisont.....	13
Historieundervisningens uppgift i skolan.....	15
Kapitel 2. Inriktning, syfte och disposition.....	19
Historieundervisningens professionella sammanhang.....	19
Syfte och forskningsfrågor	24
Disposition	25
Kapitel 3. Historieundervisningens historiska sammanhang	27
Historia i skolan	28
Faktorer som bidrar till att konstituera skolans historieämne och historieundervisning	28
Historieundervisning sedd över tid – några utmärkande drag	29
Värden i historieundervisningen då och nu – en översikt	31
Sammanfattning och några reflektioner	39
Kapitel 4. Teoretiska perspektiv och utgångspunkter	43
Historiens betydelse för människan	43
Människans relation till historien	47
Den lilla och stora historien.....	51
Historiemedvetande	54
Historiemedvetande – ett centralt begrepp inom historiedidaktiken	54
Historiemedvetande – en integrerad del av vår identitet, vårt vetande och våra handlingar	55
Historiemedvetande som en kompetens	58
Historia och värden	67
Ett ämnesdidaktiskt perspektiv	70
Om undervisning.....	70
Om lärande	73
Studiens forskningsfrågor	81
Kapitel 5. Metod	83
Empiriskt underlag och urval	83
Tillvägagångssätt/datainsamling	85
Metod för analys och tolkning av empiri.....	88

En hermeneutisk ansats	90
Kvalitets- och forskningsetiska aspekter	93
Kapitel 6. Historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen – lärarper-	
spektiv	97
I. "Aldrig mer!"	98
"De ska förstå hur fruktansvärt detta är!"	98
"Det får inte hända igen!"	101
"Aldrig mer!" – Fördjupad tolkning	105
II. "Inte bara Förintelsen!"	110
"Hellre lite mer om Stalin!"	110
"Det får inte bli slagsida!"	111
"Folkmord generellt"	113
"Andra, liknande exempel i nutid"	117
"Inte bara Förintelsen!" – Fördjupad tolkning	118
III. "Tänk kritiskt!"	123
"Hur man kan låta sig övertygas"	123
"Argument mot nynazistiska budskap och historierevisionism"	127
"Tänk kritiskt" – Fördjupad tolkning	128
IV. "Förstå människans psykologiska mekanismer!"	131
"Det bor en fascist i oss alla!"	132
"Ökad självkännedom"	133
"Det handlar om oss!"	139
"Förstå människans psykologiska mekanismer" – Fördjupad tolkning	141
V. "Inse värdet av demokrati!"	145
"Från Magna Charta till Mänskliga Rättigheter"	146
"Utopia – mitt önskesamhälle"	151
"Inse värdet av demokrati!" – Fördjupad tolkning	157
Sammanfattande reflektioner	159
Kapitel 7. Historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen – elevper-	
spektiv	165
Möten med elever i gymnasieskolan	165
Jonas, 16 år	167
Helena, 16 år	172
Jesper, 17 år	177
Annika, 17 år	179
Kim, 17 år	182
Sammanfattande reflektioner	186
Möten med elever i grundskolan	188
Elever i årskurs 9 möter en överlevande	188
En historiektion med elever i klass 9 på Sgr-skolan	195
Jan, 16 år	198
Möte med klass 9 på Ågr-skolan	203
Sara, 16 år	207
Sammanfattande reflektioner	209

Kapitel 8. Sammanfattande diskussion – att undervisa om det ofattbara ..	211
Lärarnas intentioner med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen – En värdefyll historieundervisning	212
Hur elever uppfattar intentionen med undervisningen – "Varför ska det snackas så mycket om Förintelsen?"	213
Kunskapsområdet Förintelsen gestaltas i konkret undervisning – ett lärarperspektiv	216
"Hur det hela gestaltas handlar mycket om vilka eleverna är!"	217
Kunskapsområdet Förintelsen gestaltas i konkret undervisning – ett elevperspektiv	220
"Det här kan vi redan!"	220
"Min gammelfarmor överlevde Förintelsen!"	222
"Jag fattar ändå inte hur det kunde hända?"	224
"Allt blir så meningslöst!"	225
Att belysa Förintelsens historia utifrån olika aktörsperspektiv	226
Relationen dåtid–nutid–framtid, en komplex tankefigur	229
To Teach the Inconceivable	233
The Holocaust as a Field of Knowledge When Taught and Learnt in Upper and Upper Secondary School	233
Aim and Purpose	233
History in School	235
Theoretical Approach	238
The Research Questions of the Thesis	245
Method	246
A Teaching of History Based on Values	248
Referenslitteratur	253
Webb-baserade källor	259
Bilaga 1	260
Presentation av lärarna som deltagit i intervjuer och skolorna dessa arbetar på ..	260
Bilaga 2	265
Brev till informanter	265
Bilaga 3	266
Huvudfrågor till lärarna, med tänkbara följdfrågor	266
Bilaga 4	268
Frågor till elever i anslutning till undervisning om kunskapsområdet Förintelsen ..	268

Förord

Först vill jag uttrycka min tacksamhet över att ha fått möjlighet att genomgå en forskarutbildning och fördjupa mig i ett ämnesområde med frågor som länge intresserat mig. Det har varit en sann och stor glädje att helhjärtat få ägna sig åt *en* uppgift och inte vara uppsplittrad på en mängd olika sammanhang som annars är vardag i mitt arbete som lärarutbildare. Jag vill också understryka hur viktigt detta varit för att åstadkomma det som krävs för den här typen av arbete. Det är min fasta övertygelse att både forskarutbildning och processen med avhandlingsarbetet berikar och stärker den egna yrkesprofessionen liksom den bidrar till den egna personliga utvecklingen.

De på förhand givna kraven som ställs på den här typen av ”resa” innebär att man som forskarstuderande i hög grad är hänvisad till sig själv. Det innebär i sin tur att man stundtals känner sig ganska ensam. För mig har detta inneburit både omtumlande och utvecklande erfarenheter. Visst har det funnits stunder av tvivel och frustration men framförallt av glädje.

Det har varit en glädje att möta lärare och elever på olika skolor. Ni har alla varit både vänliga och generösa i ert sätt att ta emot mig och dela med er av tid och erfarenheter. Det har varit inspirerande möten som ofta gett mig något nytt att fundera på. Ett stort varmt tack till alla er, utan er hade det inte blivit någon avhandling!

Jag är både glad och tacksam för alla er som följt min resa, ni som stått på land i olika hamnar och stöttat och uppmuntrat. Tack kära och nära kolleger, ni har varit ovärderligt stöd, i synnerhet när jag tvivlat på den egna förmågan och när olika hinder tornat upp sig!

Det gäller också alla er som följt resan på lite närmare håll, forskare och forskarstuderande i E-korridoren. Ni har alla på olika sätt utmanat mig och bidragit till att göra min resa stimulerande, utvecklande och rolig.

Särskilt tack till dig, Kirsten Grønlien-Zetterqvist, som större delen av resan har delat ”hytt” med mig. Dina omsorger om mig och för den kombinationen av kunskande och fingertoppskänsla du besitter när det gäller att visa på möjliga sätt att ”färdas” utan att behöva ge avkall på det som driver en, passionen, har varit ovärderliga. Tack även för givande samtal om ”varat” i allmänhet och Heidegger i synnerhet.

Det har varit en glädje och ett privilegium att under flera år ha fått möjlighet att delta i arbetsseminarier under Sven Hartmans ledning. Tack vare dessa kunde det egna skrivandet komma igång relativt tidigt. De bidrog också till att göra mig medveten om svårigheten och utmaningen när det gäller att formulera och kommunicera sina tankar, och inte minst, att ta emot och ge konstruktiv

kritik. Sättet på vilka dessa arbetsseminarier genomförs har lärt mig minst lika mycket som det innehållsliga i olika texter. Disciplinen att alltid komma påläst till seminarierna i kombination med ett tillåtande diskussionsklimat, vågar jag påstå har varit avgörande för att jag över huvud taget skulle våga mig ut på den här resan. De har också betytt mycket när det gäller hur jag närmade mig och tog mig an den egna forskningsuppgiften. Tack Sven och alla ni andra som har bidragit till dessa givande arbetsseminarier!

Det har varit en förmån att få ha dig, Sven Hartman, som lärare och handledare. Du är och förblir en stark förebild när det gäller ditt breda vetenskapliga kunnande och när det handlar om sådant som språklig stringens och klarhet. Du är också en förebild på så sätt att du aldrig sätter dig på några höga hästar, du deltar och möter studenter, lärare och doktorander, professorer etc. som en jämlike och på ett ödmjukt sätt. Tack Sven, för att du har låtit mig resa på mitt sätt, utifrån mina förutsättningar och för att du har tagit dig an mina texter med intresse och för dina knivskarpa analyser och kommentarer.

Ett varmt tack till er i läsgruppen, Boel Englund, Pär Frohnert och Annika Ullman för värdefulla synpunkter som på ett konstruktivt sätt hjälpte mig framåt i avhandlingsprocessen.

Min familj som tålmodigt har följt min resa med dess upp- och nedgångar är ovärderlig! Tack Pelle, Erik och Anders för att ni har visat sådan omsorg om mig! Dina kommentarer Erik, av typen, ”Hur svårt kan det va?” har varit uppfriskande när jag stönat över avhandlingsarbetet. Ja, hur svårt kan det vara, har jag då tänkt i mitt stilla sinne, och brustit ut i skratt. Det har bidragit till att jag fått distans både till mig själv och till det jag håller på med. Tack Anders för att du ”tvingat” med mig på arrangemang av olika slag fastän jag framhärdat att jag absolut inte har tid. Det har inneburit att jag själv, de egna tankarna och texten fått välbehövlig och nödvändig vila. Jag vill också tacka dig käre Wilmer, för att du alltid legat och väntat på matte sena kvällar.

Jag vill också rikta mitt varma tack till dig, Hédi Fried. Tack vare dig kom jag i kontakt med Facing History and Ourselves (FHAO) i Boston, USA som inneburit och innebär värdefulla kontakter och möten med lärare och forskare från världens alla hörn när det gäller utbildning och forskning i demokratifrågor. Vårt möte för snart femton år sedan blev starten på både en lång vänskap och gemensamt arbete, och embryot till mitt avhandlingsarbete. Sättet på vilket du ångar på, trots din höga ålder, skänker kraft och får mig ofta att tänka, orkar hon, så orkar jag!

Stort, varmt tack till Eva Spångberg och Gull-Britt Larsson för ert arbete med det redaktionella. Tack också Marianne Stevendahl för att du alltid håller koll både på referenser, och på mig!

Det slår mig också att det trots allt finns en fortsättning på den här ”resan”. Det är mötet med läsaren, med forskarsamhället, verksamma lärare, och andra som är intresserade av historieundervisning och värdefrågor. Jag ser fram emot att få diskutera mina erfarenheter med er.

Sollentuna augusti, 2010

Kapitel 1. Inledning

Mot en global horisont

I en värld som blir alltmer global med människor som rör sig mellan regioner och länder, ofrivilligt eller frivilligt, och där nationsgränser blir mer flytande, där finns risk att människor känner sig vilsna och otrygga (Bauman, 2004). Historien har visat hur sådana känslor kan underblåsas och förstärkas av främlingsfientliga grupper eller politiska partier och vinna legitimitet i staters namn. Mot bakgrund av 1900-talets mörka historia kan det vara lätt att instämma i det filosofen Hegel hävdade, att det enda historien lär oss är att vi ingenting lär av historien.

När stater och styrande tenderar att bortse från det som historien kan lära, hur vi kan förhindra att liknande grymheter upprepar sig, betyder detta inte att historien är värdelös och att människan inte kan lära av historien. Den avgörande frågan är emellertid på vilket sätt det är möjligt att lära av historien.

I den utbildningspolitiska debatten förekommer ofta uppfattningen att bara vi skaffar oss *mer* historiska kunskaper så kommer dessa också fungera förebyggande. Exempelvis finns idag mycket och väl dokumenterad historisk kunskap om Förintelsen under andra världskriget och kunskaper om vad som ledde fram till denna katastrof. I Sverige har forskning sedan slutet av 1990-talet presenterat mer kunskap om Sveriges roll under andra världskriget.¹ Projektet Levande Historia initierades 1997 av dåvarande statsminister Göran Persson som inneburit utbildningssatsningar på mer kunskaper om Förintelsen och andra folkmord (SOU 2001: 5). Dessa kunskaper till trots, förmår politiska partier och grupperingar med nazistiska förtecken, locka till sig anhängare och därmed potentiella väljare. Homofobi, antisemitism och rasism tillhör inte enbart det förgångna utan finns närvarande här och nu². Enbart mer historiska kunskaper utgör inte någon garanti mot ondska eller onda handlingar.

I Sverige finns (ännu) en relativ stark tilltro till skola och utbildning när det gäller att lära unga människor inse det värdefulla i demokrati och när det gäl-

¹ Se till exempel Forskningsprogrammet: *Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen* (SweNaz) (finansieras av Vetenskapsrådet; koordinator Klas Åmark. <http://vr-proj.vr.se>

² Se till exempel rapporten *Intolerans: antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga*. Ring, Jonas & Morgentau, Scarlett (2004) Stockholm: Brottsförebyggande rådet (BRÅ) och *Antisemitiska attityder och föreställningar i Sverige*. Bachner, Henrik & Ring, Jonas (2006). Stockholm: Brottsförebyggande rådet (BRÅ)

ler att förebygga antidemokratiska tendenser. I läroplanerna betonas skolans demokratiska uppdrag. Man lyfter fram att detta uppdrag ska genomsyra hela skolans arbete och förhållningsätt.

Det kan finnas risk att skolans normativa och demokratifostrande uppdrag hamnar i skymundan när skolan som idag, tävlar om elever i en konkurrensutsatt verksamhet enligt en marknadslogik som blivit allt mer märkbar (Irisdotter, 2006). Valfrihet och konkurrens kräver mätbarhet så att skolornas, lärarnas och elevernas resultat kan jämföras. Detta bidrar till att betyg, tester och skolstatistik får ökad betydelse och därmed ökar också risken för en instrumentell orientering, där mätbara kunskaper betonas på bekostnad av skolans demokratiska uppdrag (Hartman, 2005).

Den danske filosofen Peter Kemp skriver i sin bok *Världsmedborgaren* (Kemp, 2005) att globala frågor innebär pedagogiska utmaningar och att det är nödvändigt att vår syn på skola och utbildning förändras. Enligt Kemp är vi fel ute om skolan fortsätter att betona vikten av kvantitativa och mätbara kunskaper och resultat, och fokuseringen på eleven som ett individuellt projekt. Han menar att vi måste bort från rädslan att ge uttryck för en bestämd hållning. Han är oroad över att dagens utbildningssystem inte längre sysslar med kunskaper som är bildande. En bildningsskola kan inte vara värdeneutral, enligt Kemp, den har en idé om det goda livet, en vision om mänskliga relationer och om en rättvis världsordning. Skolan, menar han, måste kunna visa på hur vi ska kunna leva tillsammans.

I det sammanhanget kan skolans historieundervisning fylla en viktig funktion. Även om historiska kunskaper kan vara intressanta för sin egen skull kan de också bidra till en retrospektiv syn på oss människor när det gäller hur vi valt att förhålla oss till varandra och den omgivande världen, och därigenom utgöra det erfarenhetsrum mot vilket vi kan ta spjörn och diskutera hur vi kan förverkliga förväntningar som finns på framtiden när det gäller en fredlig samvaro.

Begreppen ”Förintelsen”, ”Holocaust”³ och ”Shoa”⁴ antyder alla att det handlar om en historisk erfarenhet som går ”utöver gängse ramar för känsla, förståelse, värdering och politisk handling” (Fjellström & Fruitman, 2000, s.7). I skärningspunkten mellan kunskap om Förintelsen och vad undervisning om Förintelsen syftar till vill jag i denna avhandling problematisera vad detta kan innebära i en svensk skolkontext.⁵

³ Den engelska termen ”Holocaust” är den internationellt gängse termen och har konstruerats från grekiskan *holo* som betyder hel eller omfattande, *caustos* som betyder bränna och som associeras till omfattande brännoffer eller grundlig förstörelse.

⁴ *Shoa* betyder på hebreiska den stora katastrofen

⁵ I den här avhandlingen finns inte utrymme att göra en jämförelse med andra länders historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Sett i ett internationellt perspektiv finns dock ett rikt utbud av utbildningsprogram och kurser inom det här området, som vänder sig till skolor, lärare och/eller elever. Dessa finns vanligtvis under den gemensamma beteckningen ”Holocaust Education”. Nedan finns några exempel på organisationer, universitet, museer etc. som erbjuder pedagogiska uppslag när det gäller urval av innehåll och lektionsplanering i samband med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen:

Historieundervisningens uppgift i skolan

Skolans historieundervisning har enligt mitt förmenande en inneboende potential när det gäller att förena historia med frågor om grundläggande demokratiska värden⁶ och frågor om hur det samhälle ser ut som är värt att sträva efter. Att det handlar om en potential och inte om en realitet visar till exempel den europeiska *Youth and History*-undersökningen som genomfördes på 1990-talet (Angvik & von Borries, 1997). Av undersökningen framgick bland annat att ungdomar i Sverige liksom i övriga nordiska länder hade ett lägre intresse för politik, för demokratins utveckling och när det gäller att delta i politiskt arbete, än det europeiska genomsnittet.⁷ Historikern och lärarutbildaren Per Eliasson framhåller med hänvisning till undersökningen att en viktig ingrediens i ett medborgarskap är förmågan att analysera och välja mellan olika politiska framtidsalternativ men att när det gäller historieundervisning verkar denna inte ha bidragit i någon högre grad. (Eliasson, 2009)

Inom vetenskapen finns det åtskilliga teorier om relationen mellan samhälle och historia och historieskrivning. Även om detta inte utgör fokus i avhandlingen kan det dock finnas anledning att så här inledningsvis se närmare på de uppgifter som ges skolans historieämne i gällande läroplanstexter då de kan betraktas som ett samhälleligt uttryck för dessa.⁸ I kursplanen för historieämnet i gymnasieskolan kan man läsa att ämnet ska bidra till att fostra eleven till en demokratisk medborgare med förmågor som man menar är viktiga i ett samhälle som präglas av mångfald:

Historia ger möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, vilket i sin tur bidrar till att stärka medborgarrollen och grunden för demokratin. Historiska insikter om andra folk, länder och kulturer skapar

Facing History and Ourselves www.facinghistory.org/

House of Wannsee www.ghwk.de/engl/eduengl.htm

The Danish Center for Holocaust and Genocide Studies www.holocaust-education.dk

The Ghetto Fighters' House Museum www.gfh.org.il/eng/

The Holocaust Centre Beth Shalom hcentrenew.aegisdns.co.uk/

The Holocaust Education Development Programme (HEDP) part of the Institute of Education, University of London www.hedp.org.uk

Remembrance and Beyond (United Nations) www.un.org/holocaustremembrance

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter www.hlsenteret.no

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research www.holocausttaskforce.org/education

United States Holocaust Memorial Museum www.ushmm.org/education/

Yad Vashem, www.yadvashem.org/

⁶ I det följande väljer jag att kalla frågor om grundläggande demokratiska värden för värdefrågor.

⁷ Se Sirkka Ahonen (1999)

⁸ De läroplaner och tillhörande kursplaner som här berörs är de som var gällande vid tidpunkten för studiens genomförande. Det är dels Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo-94, dels Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf-1994. När det gäller kursplaner för skolämnet historia riktas fokus på de uppgifter som ges ämnet för dels elever i de högre åldrarna, SO/historia i årskurs 6-9 i grundskolan, dels uppgifter som ges ämnet i A-kursen i historia i gymnasieskolan.

förutsättningar för internationellt samarbete samt ökad förståelse i en multietnisk, konfliktfylld värld (Lpf-94, se www.skolverket.se/kursplan/HistoriaA).

Historiska kunskaper betraktas alltså som viktiga och värdefulla när det gäller att utveckla demokratiska insikter och en interkulturell kompetens hos eleverna. Mot bakgrund av att ämnet inte längre utgör ett obligatoriskt ämne i gymnasieskolan och i början av på 2000-talet framstår som ett av skolans småämnen förefaller det utbildningspolitiska agerandet ambivalent.

Historieämnet ges i ovanstående kursplaneformulering en normativ uppgift av relativt komplex karaktär. Eleven ska via historieundervisningen bibringas historiska kunskaper på ett sätt som innebär att eleven förstår och inser betydelsen av grundläggande värden som t.ex. solidaritet och tolerans. Eleven ska dessutom, genom att bibringas historiska insikter om andra folk, länder och kulturer, kunna använda dessa kunskaper på ett sådant sätt att de bidrar till ökade förutsättningar för samarbete över nationsgränser och till en ökad förståelse i en värld som är multietnisk och konfliktfylld.⁹ Utifrån en viss kontext, historia i skolan, ska alltså kunskap om något, ett ämnesinnehåll i historia, generera insikter i betydelsen av ett värde som t.ex. solidaritet, vilket i sin tur ska generera ett förhållningssätt och en handlingskompetens i relation till andra kontexter. *Hur* detta låter sig göras i ett konkret undervisningssammanhang ger kursplanen dock inga anvisningar om, det vill säga hur läroplanens och kursplanens fostrande mål hittar väg in i historieundervisningen, via ett historiskt ämnesinnehåll.

Utgångspunkten för mina studier är ett antagande om att historieundervisning inrymmer möjligheter och potential när det gäller att historiska kunskaper kan generera insikter i betydelsen av demokratiska värden, värden som är av grundläggande betydelse för mellanmänniska relationer och för en fredlig samvaro i en gemensam värld. En sådan historieundervisning ställer krav på den undervisande historieläraren både när det gäller att besitta goda ämneskunskaper och goda pedagogiska och ämnesdidaktiska kunskaper.

Den här studien riktar uppmärksamhet mot undervisningsfrågor i historia, det vill säga såväl pedagogiska som ämnesdidaktiska frågor. Det är dels frågan som handlar om syfte och principer för urval, det vill säga *vad* för slags kunskaper och *varför* just dessa. Dels är det frågan som handlar om på vilket sätt, *hur* dessa kunskaper kan möta eleven och åstadkomma ett lärande som ger de önskade effekterna.

Det är med utgångspunkt i dessa frågor som jag vill beskriva, belysa och diskutera om och i så fall på vilket sätt kunskapsområdet Förintelsen gestal-

⁹ I det här sammanhanget infinner sig också frågan om vilken medborgarroll som åsyftas, den nationella, den europeiska och den globala. Det är ju inte alldeles självklart att dagens unga (elever) i första hand ser sig som medborgare enbart utifrån nationsbegreppet utan också, eller, ser på sitt medborgarskap utifrån det faktum att man kanske har ett dubbelt medborgarskap eller helt enkelt inte tänker utifrån ett nationellt begrepp utan i termer av ett europeiskt eller globalt medborgarskap. Det framgår heller inte vilken slags förståelse det är frågan om eller på vilka grunder en multietnisk värld förutsätts vara konfliktfylld. Frågor som det dock inte finns utrymme att diskutera i den här avhandlingen.

tas i skolans historieundervisning när det gäller att bibringa elever insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden, och motivera till förhållningssätt och handlingar i överensstämmelse med dessa. Avhandlingens syfte preciseras ytterligare i nästa kapitel.

Kapitel 2. Inriktning, syfte och disposition

Historieundervisningens professionella sammanhang

Under nästan tjugo år, från 1981 och fram till millennieskiftet, arbetade jag som gymnasielärare i historia och samhällskunskap. Till några av de första erfarenheterna från den egna undervisningen hörde att jag i arbetet med mina mestadels ambitiösa elever, upplevde att historia inte verkade angå, beröra och engagera på samma sätt som samhällskunskap. Där kom deras frågor och funderingar ofta mycket spontant med reflektioner kring det innehållsliga utifrån deras egna erfarenheter och upplevelser. När elevernas egna frågor hade väckts var det också relativt enkelt för mig som undervisande lärare att se hur de kunde få koppling till ”större” och angelägna samhällsfrågor i nuet. Även om många visade intresse för historieämnet, var ambitiösa och flitiga och kunde en hel del, föreföll det mig som deras fokus mera låg på vad som skulle komma på prov och hur man kunde nå ett bra betyg i ämnet. Att ungdomarna verkade mer intresserade av det som händer här och nu och mindre för det som varit, betraktade jag i början av min lärarkarriär som något ganska oproblematiskt. I samtal med kolleger bekräftades detta ofta med kommentarer som handlade om att elever vanligtvis är för unga för att inse det roliga och värdefulla i historia och att ett djupare historieintresse är något som kommer med tiden. De första åren i yrket lät jag mig nöjas med sådana förklaringar. När jag så i mitten på 1980-talet hamnade på en gymnasieskola där man hade valt att lägga historiekursen i årskurs ett (och inte i årskurs tre som varit fallet på min första arbetsplats) aktualiserades åter frågan om hur jag skulle kunna hitta ingångar till historieämnet så att de här, 16-åriga, eleverna kunde uppleva historia som något angeläget, något som hade med dem och deras liv att göra.

På spaning efter mer utvecklade tankar kring historieundervisning återvände jag till mina anteckningar från seminarierna i historia under lärarutbildningen i början av 1980-talet. Jag kunde konstatera att utbildningens metodiklektioner, ur mitt perspektiv, föreföll ha utgått från ett förgivet tagande när det gällde sådant som handlade om urval av stoff, det vill säga *vad* det ska undervisas om och *varför* just detta urval. Merparten av mina anteckningar utgjordes av ett slags knep- och knåp- övningar med exempel på *hur* man kan undervisa utifrån ett *givet* stoff. Problematiseringar av sådant som t.ex. hur elever upp-

fattar och förstår historia i skolan lyste med sin frånvaro, något som så här i efterhand delvis kan förklaras av att ämnesdidaktik och historiedidaktik som begrepp inte existerade i lärarutbildningen vid den här tidpunkten. Min spaning resulterade också i upptäckten av boken *Liv och historia* där litteraturvetare Jan Thavenius formulerar sin syn på skolans historieämne (Thavenius, 1983). Han lyfter fram att historia är något som vi har men också något som vi lever och att det är därför den ”stora” historien bör möta den ”lilla” historien. Det är med en sådan dialektisk syn på historien, det ömsesidiga beroendet mellan den lilla och den stora historien, som eleven, enligt Thavenius, kan ges möjlighet att få syn på hur liv och historia hör samman.

Historieämnet framträder i det här perspektivet som någonting mer än ett givet stoff i läroboken som exempelvis antiken, medeltiden etc. och som läses kronologiskt, i en rörelse framåt. Thavenius tankar bidrog till att utmana egna funderingar kring vad historieundervisning skulle kunna vara.

1990-talet innebar genomgripande förändringar av den svenska skolan. Till dessa förändringar hörde bland annat kommunaliseringen av skolan. Den statliga kontrollen skulle fortsättningsvis ske via styrdokument (skollagen, läroplaner och kursplaner m.m.) och via centrala utvärderingar. Det nya styrsystemet krävde en ny typ av styrdokument och både de obligatoriska och frivilliga skolformerna fick nya läroplaner som trädde i kraft år 1994, Lpo-94 och Lpf-94.

Vid den här tidpunkten, mitten av 1990-talet, hade lärararbetet på gymnasieskolan där jag arbetade börjat organiseras i form av arbetslag som bland annat innebar att de ”gamla” ämneskonferenserna blev färre. Det bidrog till att utrymme för diskussion av specifika ämnesfrågor ämneskollegor emellan minskade vilket i sin tur reducerade möjligheten att utbyta tankar och resonemang kring hur målen i den nya kursplanen för ämnet kunde uttolkas.

Att förändringarna innebar påfrestningar och frustrationer för många lärare under den här tiden illustrerar följande kommentar som yttrades av en av mina informanter när vi samtalade om krav på och villkor för historieundervisningen: ”Ta begreppet historiemedvetande till exempel, det gör mig bara medveten om något jag borde hantera, men som jag inte vet hur, det ger mig bara dåligt samvete!”¹⁰

Det som framförallt upprörde känslor hos många historielärare inom gymnasieskolan handlade om att reformen innebar att historia inte längre skulle utgöra ett kärnämne, det vill säga ett obligatoriskt ämne för alla program i gymnasieskolan.¹¹ Många såg detta som en paradox, å ena sidan uttrycks värdet av historiska kunskaper, kunskaper som anses särdeles viktiga i en värld som blir allt mer global och med ökade krav på interkulturell kompetens. Å andra sidan blir dessa kunskaper en angelägenhet enbart för de elever som väl-

¹⁰ Begreppet historiemedvetande infördes i kursplanerna för historieämnet i samband med de nya läroplanerna för grund- och gymnasieskolan 1994 (Lpo-94 och Lpf-94).

¹¹ I Lpf-94 blev historia ett karaktärsämne som innebar att det enbart läses på tre av sexton nationella program; det naturvetenskapliga, det samhällsvetenskapliga och det estetiska programmet (SKOLFS 1992:12).

jer ett av tre, av totalt sexton nationella program¹². Kursplaneformuleringarnas högt ställda förväntningar och krav när det gäller vad ett lärande i ämnet ska åstadkomma i kombination med reducerat antal timmar, uppfattades även av många blivande historielärare som en utmaning, milt uttryckt.

Till reformeringen av skolan i början av 1990-talet hörde även ett nytt betygssystem. Målrelaterade betyg ersatte de relativa betygen, en förändring som av många beskrevs som ett paradigmskifte. Detta innebar bland annat att centralt formulerade mål och betygskriterier för respektive skolämne skulle uttolkas och formuleras på lokal nivå. Även det ett både svårt och tidskrävande arbete för lärarna. Den nya tankefigur som det målrelaterade betygssystemet innebar tillsammans med kravet på kommunicerbarhet till både elever och deras föräldrar kan delvis förklara varför krav på fler skriftliga prov med mätbara resultat ofta framfördes som en framkomlig väg i de gemensamma diskussionerna på skolan där jag arbetade vid den här tidpunkten. Till detta bidrog även friskolornas etablering under 1990-talet. Detta i kombination med en ökad valfrihet för elever och deras föräldrar att välja skola innebar konkurrens om elever på en öppen marknad (Hartman, 2005). Detta kunde noteras på skolan där jag arbetade bland annat genom att talet om hur skolan kunde profileras blev allt mer förekommande och där statistik som t.ex. redovisade andel elever med högsta betyg ingick i marknadsföringen av skolan. De nya kraven innebar bland annat att flera av lärarna, inklusive mig själv, upplevde en ökad bundenhet till stoffet i läroböckerna. Det vill säga ett stoff som när det gällde historia, ofta var fyllt med mycket fakta men som sällan bidrog till att göra historien levande och som väckte elevernas intresse och frågor.

Till samhällsförändringar som ägde rum under 1990-talet hörde en ökad flyktinginvandring till Sverige med stora grupper av människor från forna Jugoslavien och från utomeuropeiska länder som t.ex. Iran och Irak. I mitt arbete som lärare kom jag därför att möta allt fler elever med utländsk bakgrund i flertalet klasser jag undervisade. Detta bidrog i sin tur till ytterligare funderingar kring principer för urval i historieämnet liksom hur detta, urvalet, skulle kunna få sin koppling till eleverna. Jag konstaterade nämligen att såväl läroböcker i historia som övrigt material t.ex. historiska filmer, bildband m.m. till övervägande del hade fokus på Sverige och Europa. När andra delar av världen presenterades var ett västerländskt perspektiv det dominerande och för det mesta saknades det problematiseringar kring anlagda perspektiv över huvud taget.¹³ I ljuset av detta föreföll det inte så märkligt att några av mina iranska elever och som endast bott i Sverige några år verkade ha svårt att hitta något som väckte deras nyfikenhet och intresse bland de arbetsområden som läroboken i historia presenterade som förslag på fördjupningar.

¹² Enligt nuvarande bestämmelser är gymnasieskolan uppdelad i 17 treåriga nationella program, 13 yrkesinriktade och 4 studieinriktade, <http://www.sweden.gov.se/sb/d/2526>

¹³ Detta att läroböcker i historia domineras av dels ett svenskt-europeiskt, dels ett västerländskt perspektiv konstaterar bland andra Kenneth Nordgren i sin avhandling *Vems historien* (Nordgren, 2006) och Niklas Ammert i sin avhandling *Det osamtidas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år* (Ammert, 2008)

Under senare delen av 1990-talet uppmärksammades en rad händelser i det svenska samhället med uttalade främlingsfientliga och rasistiska motiv. Till dessa hörde bland annat (ny)nazistiska¹⁴ demonstrationer på ett flertal orter i Sverige och hatbrott som var riktade mot invandrare och homosexuella. Mordet på fackföreningsmannen Björn Söderberg¹⁵ kunde ses som kulmen på en serie av nazistiska dåd under året 1999. Vid den här tidpunkten upptäcktes på skolan där jag arbetade, att antisemitisk propaganda, vid ett flertal tillfällen hade distribuerats till elever via facken till deras skåp. På lärarkonferenser diskuterades hur man skulle hantera detta och hur man skulle bemöta elever som uppträdde i kläder med nazistiska symboler. Allt oftare väcktes också frågan om hur skolan skulle hantera problemet med elever som gav uttryck för främlingsfientliga åsikter, något som flera lärare menade blivit allt mer förekommande och i synnerhet bland elever på yrkesinriktade program. Det var dock sällsynt att dessa frågor diskuterades och fick sin koppling till frågor som handlade om ämnesundervisning, det vill säga hur frågor om t.ex. rasism, homofobi skulle kunna ta plats, motiveras och behandlas utifrån det innehållsliga i de olika skolämnena, med undantag för samhällskunskapsämnet. När det nya ”ämnet” Livskunskap började dyka upp på ett flertal gymnasieskolor nappade även ”min” skola på att införa detta som en obligatorisk kurs för alla elever med förhoppningen att detta skulle kunna ta hand om flera av de här ”nya” och svåra utmaningarna och problemen på skolan.

Ungefär vid samma tidpunkt lanserade regeringen, på initiativ av dåvarande statsminister Göran Persson, projektet Levande Historia 1997, senare myndigheten Forum Levande historia, med utbildningssatsningar på mer kunskaper om Förntelsen och andra folkmord (Ku 1999:9, dir. 1999:75). Initiativet till Levande historia-projektet härrörde från en undersökning 1997 av forskare på dåvarande Centrum för Invandrarforskning vid Stockholms universitet (CEIFO) i samarbete med Brottsförebygganderådet (BRÅ). Undersökningen bestod av en enkätundersökning bland elever i årskurs sex, åtta och nio i grundskolan samt årskurs två och tre på gymnasiet. Undersökningen belyste bland annat utsatthet för etniskt och politiskt relaterat hot, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati bland skolelever.¹⁶ Forskarna tolkade svaren som att flertalet elever kände till för lite om Förntelsen, resultat som senare reviderades då det framkom att elever som går i årskurs 6 vanligtvis inte möter kunskapsområdet då utan företrädesvis på högstadiet.

På flera skolor runt om i landet anordnades temadagar under rubriker som

¹⁴ Enligt historikern och forskaren Heléne Löw är det mer korrekt att benämna nazism som uppträder idag som nazism och inte som nynazism då det handlar om uttryck för samma ideologi som tidigare Löw, (2004). *Nazismen i Sverige 1924-1979: pionjärerna, partierna, propagandan.*

¹⁵ Björn Söderberg mördades utanför dörren till sitt hem i Sättra i Stockholm den 12 oktober 1999 av organiserade nazister. Bakgrunden till dådet handlade om att Björn hade agerat öppet och konsekvent mot främlingsfientlighet och nazism på sin arbetsplats.

¹⁶ Totalt inkom 7 927 besvarade enkäter från 120 skolor på 60 orter. www.LevandeHistoria.org/Intoleransrapporten

t.ex. ”Aldrig mer Auschwitz”. Några av de uttalade syften som angavs i samband med dessa var att man genom att informera om nazismens brott ville skapa insikter hos elever om betydelsen av demokratiska värden som respekt och tolerans.

På skolan där jag arbetade ansvarade historielärarna för ett arrangemang som innebar att en man kom till skolan och berättade för eleverna i åk 3 om sina upplevelser och erfarenheter av att ha genomlidit och överlevt Auschwitz. Ett initiativ som uppskattades av flertalet elever men som ur mitt perspektiv också var problematiskt. Det handlade dels om det faktum att detta främst engagerade lärare i de samhällsorienterande ämnena och alltså inte alla lärare på skolan. Dels handlade det om att själva arrangemanget tog gestalt på precis samma sätt år efter år, något som åtminstone hos mig gav en känsla av rutinnässighet och att man på skolan tycktes anse att man på det här sättet hade täckt upp för uppgifter som handlar om att motverka främlingsfientlighet och rasism etc. Ur min synvinkel fanns även ett annat problem som eventuellt kunde kopplas till detta och som handlade om att jag under senare tid hade kunnat notera en ”trötthet” eller ointresse, hos vissa elever när vi tog upp och behandlade Förintelsen under andra världskriget i historieundervisningen. Några elever hade under några historielektioner fällt följande kommentarer: ”Måste vi hålla på med det där igen, jag är så trött på allt tjat om judeutrotningen!”, ”Varför bara det här när det finns en massa andra folkmord som vi inte läser om?” För mig var detta en helt ny erfarenhet! Visserligen hade jag mött enstaka elever som uttryckt sig främlingsfientligt, antisemitiskt och rasistiskt och där det inte fanns anledning att betvivla att de verkligen hyste sådana värderingar, vilket självfallet var ett stort problem i sig att försöka hantera. De här kommentarerna uppfattade jag emellertid som problematiska på ett annat sätt. Det föreföll som om talet om Förintelsen under vissa omständigheter verkade ha motsatt effekt på eleverna, det vill säga tvärtemot det undervisning och informationskampanjer syftade till när det gällde att informera eleverna om nazismens brott.

När jag tog upp detta med en grupp blivande historielärare som jag undervisade i lärarutbildningen parallellt med mitt arbete i skolan, uttryckte flera av dem att de tyckte det var svårt att närma sig ett område som ofta associeras med så fasansfulla och obegripliga handlingar. Ungefär samtidigt berättade några lärarkollegor från en förortskommun söder om Stockholm, att det faktiskt inte var möjligt att tala om Förintelsen, ”med stort F”, i klasser där flertalet av ungdomarna har muslimsk bakgrund och där allt tal om det judiska av elever förknippades med den politik Israel för mot palestinier. Utgångspunkten i Förintelsen är inte självklar menade dessa lärare. Den kan snarare skapa blockering, fjärmande och motsättningar än intresse för och koppling till tolerans- och demokratifrågor.

De didaktiska utmaningarna i historia hade utifrån min lärarhorisont till en början främst handlat om att försöka realisera en historieundervisning som angår och berör och där det förflutna får koppling till angelägna frågor i nutid och i framtiden. Ovanstående erfarenheter, den rasistiska propagandan på sko-

lan, debatten om en tilltagande främlingsfientlighet i samhället och elevernas "trötthet" eller ointresse för undervisning om Förintelsen, i kombination med ett krympande historieämne, bidrog till att även andra frågor, relaterade till historieundervisning, kom i förgrunden. Till sådana frågor hörde bland annat frågan på vilket sätt historieundervisningen skulle kunna bidra när det gäller att generera kunskaper och insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden och som kursplanen uttrycker som ett av målen med ämnet. Det vill säga, *hur* historieundervisning kan gestaltas när det gäller att utmana normer och värderingar, medvetandegöra fördomar och stereotypa bilder av olika grupper av människor med betydelse för attityder, förhållningssätt och handlande. Det är mot denna bakgrund som avhandlingens kunskapsintresse tar riktning och mot vilken avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar började formuleras.

Syfte och forskningsfrågor

En utgångspunkt för denna studie är den demokratifostrande uppgift som ges historieämnet i skolans centrala styrdokument. Enligt min tolkning innebär denna uppgift att det finns en etisk-moralisk dimension i den pedagogiska ansatsen i historieundervisning, i synnerhet när det gäller historia som väcker moraliskt engagemang.

Syftet med denna avhandling är dels att belysa vilka innebörder som lärare ger kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning, på vilket sätt sådan undervisning gestaltas och uppfattas av elever. Dels är syftet att diskutera detta i relation till möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa elever insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden.

Med grundläggande demokratiska värden avses värden som skolans läroplan¹⁷ fastslagit skall utgöra skolans värdegrund. Till dessa värden hör människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta (Lpo 1994, s.3). Jag väljer här att inte problematisera värdebegreppet då hela undersökningen ingår i en skolkontext där verksamheten förväntas bestämmas av det som i läroplanen benämns värdegrund. Med kunskapsområdet Förintelsen avses innehåll i skolämnet historia som tar upp och behandlar Förintelsen i Europa under andra världskriget och som inbegriper dess historia, det vill säga även faktorer som ledde fram till Förintelsen.¹⁸

¹⁷ Läroplanerna utgörs dels av 1994 års Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo-94 (Svensk facklitteratur, Stockholm 1998), dels av 1994 års Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf-94 (Stockholm: Utbildningsdep.)

¹⁸ I skolans läroböcker brukar kunskapsområdet Förintelsen behandlas i anslutning till den period i historien som omfattar tiden från och med slutet av första världskriget; Versaillesfreden 1919, mellankrigstiden och till och med slutet på andra världskriget 1945. Se till exempel Sandberg, Karlsson, Molin, Ohlander (2000) *Epos, historia för gymnasieskolans kurs A och SO-boken* Almgren, Almgren & Wikén (1996) *Historia åk 7-9*.

Studiens empiriska material utgörs av intervjuer med SO/historielärare, i grundskolan, respektive i gymnasieskolan. Dessutom utgörs det empiriska materialet av observationer av historieundervisning, explorativa intervjuer med några elever samt fältanteckningar.

De övergripande forskningsfrågorna är följande:

- Hur beskriver SO/historielärare sina intentioner med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen och att sådan undervisning gestaltas?
- Hur uppfattar och tar elever emot denna undervisning, vilka reflektioner gör de?
- Hur gestaltas undervisning om kunskapsområdet Förintelsen i några klasser i grundskolans årskurs nio respektive årskurs ett i gymnasieskolan?
- Hur kan ovanstående tolkas när det gäller att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa elever insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden?
- Vilka ämnesdidaktiska svårigheter respektive möjligheter synliggörs i det här sammanhanget?

Dessa forskningsfrågor utvecklas och preciseras i anslutning till teorikapitlet (s.81-82).

Disposition

Kapitel 1 inleds med några tankar och perspektiv på historieämnets och historieundervisningens uppgift i skolan mot bakgrund av nya utmaningar och krav i dagens samhälle. I kapitel 2 redogörs för hur avhandlingens kunskapsintresse successivt vuxit fram och hur de egna erfarenheterna som historielärare vid två olika gymnasieskolor och som lärarutbildare under drygt femton år, bidragit när det gäller motiv och inriktning för avhandlingens kunskapsintresse. I anslutning till detta preciseras studiens syfte och övergripande frågeställningar.

Avhandlingens kunskapsintresse är skolans historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen med fokus på värdefrågor. I kapitel 3 ges en översikt när det gäller vad utbildningspolitiker har velat med skolans historieundervisning under olika perioder utifrån styrdokument, vad som stått i fokus i debatter om skolans historieämne och vad som kan sägas vara utmärkande drag för innehållet i läroböcker i historia och för historieundervisning under olika perioder. I den historiska översikten riktas fokus på värden som historieämnet fått till uppgift att förmedla.

I kapitel 4 presenteras teoretiska utgångspunkter och perspektiv. Kapitel 5 är ett metodkapitel som redovisar det empiriska underlaget och metodologisk ansats; metod för insamling av data, metod för bearbetning och tolkning av data, samt några kvalitets- och forskningsetiska aspekter. I Kapitel 6, redovisas studie 1, intervjuer med lärarna. I kapitel 7 redovisas studie 2, intervjuer med elever och observationer av undervisning. I kapitel 8 sammanfattas och diskuteras studien.

Kapitel 3. Historieundervisningens historiska sammanhang

Från tiden kring förra sekelskiftet och fram till ungefär mitten av 1900-talet, ansågs historiska kunskaper viktiga att bibringa de unga i skolan och historia tillhörde ett av skolans viktigaste ämnen. Då var ämnets främsta uppgift att bidra till att stärka den nationella identiteten. Idag är skolans historieämne ett av skolans småämnen och detta trots att ämnet bland annat fått till uppgift att bidra till att stärka demokratiska värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, värden som anses särskilt viktiga i ett samhälle som präglas av mångfald.

I det här kapitlet är syftet att presentera en historisk översikt av skolämnet historia och uppmärksamma förändringar som skolämnet genomgått med fokus riktat mot värden som ämnet fått till uppgift att förmedla under olika perioder. Tanken är att detta kan utgöra en ram och ett sammanhang för det avhandlingen vill belysa.

Först uppmärksammas några faktorer som bidragit i formeringen av skolans historieämne och vad som kan sägas karakterisera skolans historieundervisning under olika perioder. Med detta som en utgångspunkt presenteras därefter en historisk översikt av skolans historieämne och historieundervisning med fokus på *värden* som ämnet fått till uppgift att förmedla.¹⁹ Översikten gör inte anspråk på att vara heltäckande, i det avseendet finns andra källor att tillgå.²⁰ Kapitlet sammanfattas med några reflektioner kring historieämnet och historieundervisning i nutid som det centrala.

¹⁹ Eftersom avhandlingen intresserar sig för historieundervisning som äger rum i åk 9 respektive åk 1 i gymnasiet uppmärksammas och belyses styrdokument som avser dessa årskurser. Det innebär att det är kursplaner i historia som avser grundskolans åk 6-9, i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo-94) respektive gymnasieskolan, Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf-94).

²⁰ Se till exempel Tingsten, 1969, Andolf, 1972, Englund, 1986, 2005, Karlsson, 1999, Långström, 1997, 2001, Zander, 2001, Ammert, 2008.

Historia i skolan

Faktorer som bidrar till att konstituera skolans historieämne och historieundervisning

Skolans historieundervisning är en verksamhet som till stor del bestäms av yttre faktorer. Förutom vetenskapliga och ideologiska drivkrafter handlar det framförallt om politiska och fackliga krav (Karlsson, 1998, s.26). Det innebär att dominerande intressegrupper, mer eller mindre aktivt, direkt och indirekt, bestämmer vad som skall utgöra väsentlig kunskap i det förflutna och därmed bidrar till att socialisera in kommande generationer i det rådande samhället utifrån de här premisserna. Även om historieämnet har varit viktigt för framväxten av en fungerande politisk och ideologisk legitimitet påpekar historikern Ulf Zander att detta inte alltid skett på ett medvetet plan av de styrande:

Det finns i varje demokratiskt samhälle en benägenhet att inte betrakta de egna värderingarna som värderingar, utan som allmänmänniska sanningar vilka vidareförmedlas via en opartisk undervisning (Zander, 1998, s.36).

Zander framhåller att det kan vara svårare att legitimeras historieämnet i demokratiska samhällen eftersom antalet intresse- och påtryckningsgrupper är stort och deras målsättningar inte alltid är likartade. Det innebär att ämnets företrädare måste kunna påvisa ämnets kvaliteter och oumbärlighet, relativt andra ämnen. Av detta följer att historieämnets utformning och karaktär ofta är ett resultat av de konflikter, kompromisser och samarbeten som dessa olika intressegrupper och samhällsintressen engagerar sig i. När det gäller historieämnet närvaro inom utbildningssystemet pekar Zander på att det finns ett begränsat antal användningsområden som kan ge historieämnet legitimitet. Han hänvisar till pedagogen Tomas Englund som menar att historieämnet genomgående har styrts av att det egna landets utveckling står i centrum och att samtiden betraktas som kulmen på en progressiv utveckling.²¹

I skolans styrdokument, läroplaner och kursplaner, meddelar staten vad man anser att unga medborgare bör ha grundläggande kunskaper om. Dessa utgör riktlinjer för lärarens undervisning. Styrdokument utgör på så sätt en källa till kunskap om vad för slags kunskaper som anses viktiga vid en viss tidpunkt. Detta behöver dock inte betyda att innehållet i styrdokumentet står i överensstämmelse med det som behandlas i undervisningen I Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan år 2003 (Skolverket, 2005, s.55) uppger nämligen två tredjedelar av lärarna i de samhällsorienterande ämnena att styrdokument som läroplaner och kursplaner inte påverkar deras undervisning i större omfattning.²² I vilken utsträckning detta stämmer med verkligheten är

²¹ Englund beskriver detta som att historieämnet styrts av en referensram som han benämner "historieämnets selektiva tradition" (Englund, 1986).

²² En svårighet när det gäller att använda styrdokument som källa till kunskaper om undervis-

dock svårt att bedöma enligt historiedidaktikern Bengt Schüllerqvist, eftersom det saknas heltäckande studier om hur historieundervisning gått till i skolan (Schüllerqvist, 2006, s.72)²³.

I Skolverkets rapport uppger lärare i de samhällsorienterande ämnena att läroboken inte spelar en central roll för deras planering och urval i undervisning något som enligt Niklas Ammert eventuellt kan hänga samman med att läroboksanvändning inte ansetts vara kreativ under senare tid och av det skälet har fått nedtonad betydelse (Ammert, 2008, s.18). Forskning visar dock entydigt att läroboken styr undervisningen och att den har en central position både när det gäller planering och genomförande och att när det gäller historieundervisning gäller detta i synnerhet (Långström, 1997, s.11, Ammert, 2008, s.274).²⁴. Innehållet i svenska läroböcker i historia har i sin tur traditionellt styrts av nationella planer som staten har anvisat (Ammert, 2008, s.26).²⁵ Det innebär, för att använda Zanders formulering, att ”Vad som anses väsentligt eller mindre väsentligt av de dominerande intressegrupperna och läroboksförfattarna styr i sin tur elevernas uppfattning av historia och därmed deras framtida ställningstaganden” (Zander, 1998, s.35).

Historieundervisning sedd över tid – några utmärkande drag

Den norske didaktikern Sigmund Ongstad lyfter fram att ämnen och kunskapsområden utgör sociala och historiska konstruktioner (Ongstad, 2006).

ning utgör det faktum att skolans styrdokument från och med reformeringen av grund- och gymnasieskolan 1994 inte är regelstyrda utan målstyrda. Målen är av den karaktär att de fordrar uttolkningar på lokal nivå vilket inneburit både större frihet och större variation mellan kommuner och skolor när det gäller vad som behandlas och betonas i ämnet och när det gäller på vilket sätt detta är tänkt att möta eleverna.

²³ När det gäller mer omfattande studier av historieundervisning bör nämnas pedagogen Ola Halldéns studier under 1980- och 1990- talen och som bland annat omfattar studier om hur elever uppfattar och förstår ett innehåll i historia (Halldén, 1986, 1988, 1993, 1994). Likaså historikern Sture Långströms undersökning av ungdomars syn på historia och historieundervisning (Långström, 2001) som lyfter fram att det saknas kunskap om effekterna av undervisning och hur eleverna upplever den i de olika ämnena. Långström tolkar sina resultat som att det finns ett betydande glapp mellan hur eleverna vill ha undervisningen och den i skolorna vanligen förekommande uppläggnings av lektionerna.

²⁴ De svenska elevernas svar i den europeiska undersökningen ”Youth and History” (Angvik & Borris, eds., 1997) visar att Sverige representerar ett genomsnitt när det gäller läroboksanvändning i undervisning. Historikern Sture Långström hänvisar till amerikansk forskning som pekar på lärobokens centrala ställning i undervisning (Långström, 1997, s.11). I Sture Långström undersökning av ungdomars syn på historia och historieundervisning (Långström, 2001) framgår att flertalet elever ser historieämnet som viktigt och givande och att de flesta har en positiv syn på sina historielärare men att läroböcker ligger långt ner på listan när det gäller vilket sätt att möta historien som eleverna tycker bäst om.

²⁵ Niklas Ammert konstaterar att förhållandet mellan lärobok och de omgivande förutsättningarna och kraven, som t.ex. lagstadgade styrdokument, marknadskrav, politiskt klimat, vetenskapliga rön m.m. inte är klarlagt och pekar på att det är omöjligt att avgöra vad som påverkar läroboken mest. Han drar slutsatsen att dagens läroböcker mer är ett resultat av den rådande historiekulturen än av historievetenskapens lägesrapporter och rön (Ammert, 2008, s.277).

Han understryker att man bör se ett ämne både som en produkt och som en process. När ett kunskapsområde definieras, beskrivs eller praktiseras i en kursplan, lärobok, betygskriterier eller i undervisning kan vi tala om ämnet som produkt. Processperspektivet markerar att ämnen och kunskapsområden är i förändring. Ongstad kallar sådana ämnesförändringar för ”omställings-elementer” (Ongstad, 2006, s.26) Med termen vill han uppmärksamma nya inslag i ämnet, som till exempel kunskap om var det kommer ifrån, hur det kan läras, förstås, omsättas och vidareföras. Omställningen sker för att göra kunskapen mer användbar i det nya skedet och kan bidra till att ämnet rekonstrueras och omdefinieras.²⁶

En som uppmärksammat historieundervisning i ett processperspektiv är den danske historiedidaktikern Sven Sødning-Jensen. Han beskriver hur samhället sätter avtryck i undervisningsplaner och läroböcker vid olika tidsperioder (Sødning-Jensen, 1978).²⁷ Med inspiration från den tyske pedagogen Wolfgang Klafki klassificerar Sødning-Jensen olika typer av historieundervisning när det gäller innehåll, form och mål. Han delar in historieundervisning i klassisk-objektivistisk-formell och kategorial, fyra kategorier som visar en utveckling över tid. Lite förenklat kan man säga att kategorierna beskriver historieundervisning vid tiden kring förra sekelskiftet och fram till 1945 som klassisk och som utmärks av att vara oproblematiserad och nationalistisk. Tiden efter 1945 och fram till 1960-talet utmärks undervisningen av en objektivistisk målsättning med uppgift att ge en saklig och oproblematiserad återspeglning av det förflutna, så här var det. Under 1960- och början av 1970-talet framträder en formell undervisningsteori med betoning på elevens metodiska och källkritiska färdigheter. Mot slutet av 1970-talet framträder den kategoriala undervisningsteorin som är mer inriktad på att förklara och förstå orsakssamband och samhällsutveckling och med syftet att kunskaperna ska bidra till att förändra världen.²⁸

Zander uppmärksammar också historia ur ett processperspektiv när han belyser olika former av offentligt historiebruk under hela 1900-talet, inklusive skolans bruk av historia (Zander, 2001). Han utgår från de kategorier som Klas-Göran Karlsson, med inspiration av Sødning-Jensen, lanserat i sin under-

²⁶ Med Ongstads distinktion mellan ämne som produkt och ämne som process framhåller Schüllerqvist kan också skillnaderna mellan vissa typer av ämnesdidaktisk forskning belysas. Den fenomenografiska forskningen har ofta utgått från etablerade kunskapsområden, dvs. ämnen såsom de definierades eller utövades av lärare, förstods eller missförstods av elever, vid en viss given tidpunkt medan läroplansforskningen i högre grad har haft ett processperspektiv (Schüllerqvist, 2006).

²⁷ Även om Sødning-Jensen utgår från det danska skolväsendet för sina kategorier finns likheter med det som gäller för svenska förhållanden.

²⁸ Pedagog Tomas Englund som varit inspirerad av Sødning-Jensens forskning i sin avhandling *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet* (Englund, 1986) belyser bland annat historieämnets förändring i läroplaner fram till 1960-talet och vad detta inneburit i ett läroboksperspektiv. I senare forskning konstaterar han att svenska läroplaner och läroböcker har en framtoning fram till andra världskriget som utmärks av att vara patriarkalisk, efter 1945 och fram till 1980-talet som vetenskaplig-rationell, och från 1980-talet som demokratifostrande (Englund, 2005).

sökning av historiebruket i det sen- och postsovjjetiska samhället (Karlsson, 1999). De olika formerna av historiebruk, vetenskapligt, existentiellt, moraliskt, ideologiskt, och ickebruk, ser Zander som idealtypiska och som svåra att i praktiken separera från varandra. Han kan också tänka sig ytterligare några former av historiebruk, det pedagogiska som är närstående det politiska med dess tonvikt på historiska lärdomar och det kommersiella som åsyftar historiska jubiléer och minnesfester.²⁹

Enligt Zander kan den klassiska historieundervisningen enligt Sørdring-Jensen ses som exempel på moraliskt och ideologiskt historiebruk och det som i praktiken dominerade kring sekelskiftet 1900. Den objektivistiska och i viss mån den formella historieundervisningen, enligt Sørdring-Jensen, anser Zander utgör exempel på vetenskapligt historiebruk. Tiden efter 1945 kännetecknas däremot av ett ickebruk av historia i vissa politiska sammanhang. Ett sådant förhållningssätt till historia innebär att man hyser uppfattningen att det förflutna inte kan bidra med råd och vägledning i nuet. Den uppfattningen anser Zander har medfört ett minskat intresse för historia i den politiska sfären och kan man anta, antagligen även för historia i skolan. Ett ickebruk av historia har enligt Zander ofta gått hand i hand med en försvagning av det existentiella historiebruket, t.ex. historiens betydelse för frågor om identitet och tillhörighet (Zander, 2001, s.353).

Tiden efter 1989 har enligt Zander varken inneburit historiens återkomst eller ett ickebruk av historia, snarare ett politiskt historiebruk. Som exempel på ett sådant pekar han på behandlingen av 1900-talets svenska historia där kontraster eller icke önskvärda utvecklingslinjer mellan nu och då uppmärksammas, särskilt i anslutning till det i slutet av 1990-talet nyväckta intresset för Förintelsen. Ser man till skolans kursplan för historieämnet som bland annat uttrycker att historia ska bidra till insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden och fostra elever till demokratiskt kompetenta medborgare torde denna, med Zanders terminologi, således utgöra exempel på ett politiskt-pedagogiskt historiebruk.

Värden i historieundervisningen då och nu – en översikt

Gud och fosterlandet

Under större delen av 1800-talet befann sig historieämnet i nationens tjänst (Zander, 2001). Detta att historieundervisningen skulle bidra till en gemenskapskänsla hos det egna folket var inte något unikt för Sverige utan en internationell företeelse (Larsson, 2001, s.11). Under den här tiden var det vanligt att historikern var vetenskapsman, läroboksförfattare och politiker på samma gång. Det fanns därmed en samstämmighet kring valet av stoff i undervisning liksom vilka mål som skulle styra den. På så sätt fanns det egentligen inga konflikter om vilka grunder som förmedlingen av det förflutna skulle baseras

²⁹ I fokus för Zanders intresse står emellertid hur kombinationer av olika historiebruk växlar över tid och rum.

på. En sådan form av undervisning behövde enligt Zander inte någon ”värde-neutralitet” (Zander 2001, s.45). Skolans historieundervisning skulle bidra till att stärka den nationella samhörigheten och återspegla en nationell självförståelse, men också bilda av ”den andre”, andra länder och andra folk. I denna process spelade folkskolans etablering en viktig roll. I huvudsak handlade det om att värna kärleken till fosterlandet, nationen Sverige stod i centrum för historieintresset i vilket stormaktstiden hade en given plats. Orsaken till nationens starkt framskjutna ställning förklarar Zander med det starka samband som fanns mellan etnisk tillhörighet och nationell identitet och genom den betoning som gjordes på förhållandet mellan forna storhetstider och moderna framsteg.

Läroverksreformen 1905 innebar ett genombrott för historieämnet. Historia skulle tillsammans med svenskämnet ansvara för att förmedla det nationella kulturarvet till eleverna. Historieämnet stärkte sin ställning i skolan genom att det tilldelades fler timmar än tidigare och avskiljdes från geografin. Svenska och historia kom tillsammans med den sedan länge etablerade undervisningen i bibel- och katekesstudier utgöra fokus för skolans undervisning. På det sättet kom nationalistiska och religiösa uppfattningar att korsbefrukta varandra och ”Gud och fosterlandet” blev ledstjärna i undervisningen (Zander, 1998, s.43). Den här typen av historieundervisning, som är kännetecknande för tiden kring förra sekelskiftet, kallar Sven Södring-Jensen klassisk.³⁰ Till några av den klassiska historieundervisningens utmärkande drag hör att det är individer och händelser ur historien som lyfts fram som centrala och att fosterlandskärlek ges ett överordnat värde. Enligt Ammert visar både Tingsten och Andolf i sina analyser av äldre läroböcker att de värden som betonas är de som kristendomen förkunnar och som hör ihop med ett patriotiskt hjältemod. Den äldre tidens läroböcker innehåller ”explicita värden och normer enligt en religiös patriarkalisk ideologi” vilken Tingsten benämner kallelsenationalistisk (Ammert, 2008, s.186). Göran Andolf konstaterar i sin analys av äldre historieläroböcker, att den centralstyrning som 1868 års lärobokskommissionens fastställande av normer för läroböcker innebar, hade en konserverande effekt på undervisningens innehåll (Andolf, 1972).

Fosterlandet och hembygden

De religiösa motiven tonades så småningom ner och ersattes gradvis med att fosterlandskärleken lyftes fram i kombination med folkkulturella värden, hembygdskänsla och humanitet (Larsson, 2001, s.51). En typisk lärobokstext från det tidiga 1900-talet uppvisar en kronologisk ordning, ofta framställd i form av en lång, mer eller mindre sammanhängande berättelse med en början, mitt

³⁰ Sven Södring-Jensen menar att en sådan föreligger när det råder enighet om vilka mänskliga prestationer och kulturer som förtjänar att betecknas som klassiska. Vad som är att anse som klassisk förändras i takt med nya dagspolitiska behov. Ett annat vanligt inslag i den klassiska historieundervisningen är framstegstanken där historien ska bidra med berättelser om hittills uppnådda framsteg med syftet att vara vägvisare för framtiden (se Södring-Jensen, 1978, s.67-78). Pedagogerna Tomas Englund som inspirerats av Jensens kategorier benämner den här perioden som den patriarkala perioden (Englund, 1986).

och ett slut och med tydliga aktörer (Ammert, 2008, s. 83). Ammert konstaterar att läroböckerna från den här tiden innehåller en rad sedelärande berättelser med i huvudsak en konservativ ideologisk prägel. Berättelserna fungerar som ett slags vägvisare för elevernas liv i nuet och framåt genom att de förmedlar moraliska tankar om handlingar och uppträdande. Tolkningar som görs av historiska händelser, som t.ex. franska revolutionen, utgår från absolut monarki som norm och där sådant som omstörtande samhällsförändringar presenteras negativt. Tolkningarna är gjorda utifrån lärobokens samtid snarare än utifrån värdeklimatet vid tiden för den historiska händelsen. Därigenom fungerar historieundervisningen exemplarisk, ”det vill säga beskriver historiska personer i största storhet och djupaste förfall, att inspireras respektive avskräckas av” (Ammert, 2008, s. 86).

Från och med 1920-talet försvinner enligt Ammert de tidigare relativt ljusa beskrivningarna av krig vilket bör ses i ljuset av erfarenheterna från första världskriget. Strävan efter rättvisa är ett centralt motiv i flera läroböcker vilket kan ses mot bakgrund av den pågående demokratiseringsprocessen i Sverige med bland annat lagstadgad kvinnlig rösträtt 1921. En annan skillnad som kan märkas i läroböcker från och med 1920-talet är att enskilda aktörer tonas ner och att dessa framställs mer nyanserat. Trots detta anser Ammert att det inte råder någon tvekan om att det är aktörer, människors tankar och vilja, som avgör historiens förlopp i läroböcker fram till ca 1945. Han konstaterar också att den här typen av berättelser bidrar till att göra historien närvarande, förståelig och viktig för läsaren (Ammert, 2008, s. 114). Det råder heller inte någon tvekan om att läroböcker från tiden kring sekelskiftet och till och med 1940-talet är värdeladdade (Ammert, 2008, s. 27).

Zander konstaterar att skolans historieämne inte genomgick några större förändringar vid tiden efter första världskriget förutom att det gavs större utrymme för kulturhistoria och mindre för krigshistoria i läroböckerna. Även om erfarenheterna från första världskriget och demokratins genombrott ledde till inslag i läroböckerna som syftade till att fostra till fred och demokratiskt sinnelag, så kvarstod i praktiken uppgiften att bibringa eleverna fosterlandskärlek (Zander, 1998, s. 46).

Att det skedde så få förändringar i skolans historieläroböcker kan enligt Zander delvis förklaras av att socialdemokraterna kom att överta den överideologi som nationalismen utgjorde vid den här tidpunkten. I samband med att socialdemokraterna kom i regeringsställning 1932 och därmed bytte roll, från att ha varit samhällskritiker till att bli försvarare av samhället, skapades behovet av det Zander benämner, ett ideologiskt historiebruk. Detta tog sin utgångspunkt i vad arbetarna, fackföreningarna, SAP åstadkommit från sent 1800-tal, en historieskrivning som socialdemokraterna själva kontrollerade. Detta utslöt dock inte enligt Zander uppmärksammandet av äldre traditioner som i vissa fall integrerades i den socialdemokratiska historiesynen. (Zander, 2001, s. 238)

Nuet och framtiden – det kan bara bli bättre

Erfarenheterna av andra världskriget innebar enligt Zander att den klassiska historieundervisningen gjorde moralisk konkurs. Nazismens brott hade visat vad en konsekvent fosterlandskärlek i värsta fall kunde leda till. Efter 1945 ställdes krav på att samhällsutvecklingen skulle demokratiseras vilket också inbegrep lärarens roll. De här tankarna låg i linje med John Deweys plädering för en nutids- och framtidsinriktad demokratisk och kosmopolitisk uppfostran och undervisning (Zander, 2001, s.330). Det fanns även inflytelserika debattörer i Sverige som var inne på liknande tankegångar.³¹

Skolkommissionen 1946 ansåg att skolreformens uppgift var att anpassa skolan efter det moderna samhällets behov (Larsson, 2001, s.53). Ett modernt samhälle menade man ställde nya krav på undervisningens innehåll. Innehåll som ansågs otidsenligt skulle rensas ut och ersättas med sådant som var i nivå med samhällsutvecklingen och som pekade framåt. Skolkommissionen lyfte fram behovet av samhällsorientering, något man ansåg särskilt viktigt ur medborgerlig synpunkt. Det som föreslogs var att medborgarfostran skulle läggas på ett utvidgat medborgar- och kunskapsämne. I kommissionsbetänkandet framfördes krav om att fredsfostran och kritiskt tänkande kom in i undervisningen, ett innehåll som lades på det nya ämnet samhällskunskap. Att det blev samhällskunskapsämnet som kom att stärka sin ställning i jämförelse med historieämnet har enligt Zander flera förklaringar. En förklaring utgjorde det faktum att samhällskunskapen och historia skiljdes från varandra, tidigare hade de utgjort ett gemensamt ämne, historia med samhällslära. En annan förklaring var att det tog lång tid för läroböckerna i historia att förändras i linje med ett samhälle där demokratin hade ersatt nationalismen som överideologi. Ytterligare en förklaring som Zander anger är att samhällskunskapsämnet ansågs bättre lämpat när det gällde att utgöra ett komplement till arbetsmarknadspolitiken och till det expanderande näringslivets behov av praktiskt utbildad arbetskraft (Zander, 1998, s.57). Tomas Englund beskriver det här som en kamp mellan två ämnen, där sambandet mellan dem bröts därför att de representerade två helt olika modeller för samhällsorientering som stod mot varandra på grund av deras olika värdebas (Englund, 1986, s.404).

När den legitimitetsgrund som historieämnet i skolan tidigare vilat på hade spelat ut sin roll fick ämnet svårt att hitta en ny och förändrad position utifrån vilken det kunde finna legitimitet. Den här svårigheten förstärktes av att tiden efter 1945 kom att präglas av fokus på nuet och på framtiden och där det förflutna i ett ideologiskt och politiskt perspektiv uppfattades som otidsenligt. Medan betoningen i skolans historieämne kom att ligga på modern historia låg den hos historikerna på den äldre historien.³² Detta ledde till motstridiga uppfattningar om historieämnets fortsatta utformning i skolan.

³¹ Till de mer progressiva krafterna i Sverige hörde vid den här tidpunkten socialdemokraterna Rickard Sandler och Oscar Olsson som båda i den offentliga debatten framhöll betydelsen av ett utvidgat medborgarkunskapsämne (Zander, 1998, s.55).

³² Enligt Zander hängde detta ihop med att tanken på att forska om den turbulenta samtidshistorien vid den här tidpunkten (tiden närmast efter andra världskriget) fortfarande betraktades

Efter 1945 koncentreras historieundervisningen till moderna och samtids-historiska händelser med intresse för industrialiseringen och folkrörelserna och så småningom för internationella och globala perspektiv. Zander gör iakttagelsen att när det gäller skildringar av svenskt 1900-tal finns en betoning på konsensus och samförstånd snarare än på motsättningar och konflikter med nödvändiga historiska förklaringar. Läroböcker som före 1945 hade kännetecknats av inlevelsefulla historiska berättelser och exempel med handlingskraftiga personer i centrum, exempelvis de populära och länge förekommande läroböckerna av Grimberg³³, ersattes av historia med mer abstrakta och strukturella perspektiv. Med Sødning-Jensens terminologi framträder under den här perioden en objektivistisk undervisning. I en sådan får eleverna enligt denne endast veta vad, inte varför (Sødning-Jensen, 1978, s.44). Historien framställs som en korrekt återspeglning av det förflutna, konkret och oproblematiserat.

Det är först på 1960-talet som den kronologiskt framställda historien tonas ner och lämnar plats för en historia som utgår från nuet, ofta med tematiska beskrivningar. När historiska händelser behandlas är det vanligt att sådant som klassfrågor och sociala motsättningar står i fokus och att läroboksförfattarna använder sig av tolkningsramar från nutid (Ammert, 2008, s.99).³⁴ I Ammerts analys av historieläroböcker från 1960-talet pekar han bland annat på att det moderna Sverige ofta framställs i kontrast mot det gamla Fattig-Sverige. På så sätt blir sämre förhållanden i det förflutna ett sätt att legitimera nuets politiska och sociala system. Läroböckerna innehåller fortfarande berättelser men är i jämförelse med tidigare, korta, sällan fullständigt kronologiska i sin utsträckning och utan tydliga aktörsperspektiv. Detta bidrar till en upplevelse av historien som "inte längre levd" (Ammert, 2008, s.115). Beskrivningarna är ofta passiva, något bara sker, och orsaker till olika skeenden spelar en underordnad roll. Det saknas alternativa och nyanserade tolkningar av de händelser och förlopp som beskrivs (Ammert, 2008, s.157). När det gäller gymnasiets historieläroböcker från samma period uppvisar de i stort sätt samma mönster med den skillnaden att det är vanligare att läsaren erbjuds kritiskt hållna textavsnitt och övningar. Ammert bedömer att den typen av historieundervisning som successivt växer fram under 1960-talet kan liknas vid det Sødning-Jensen benämner en formell undervisningsteori (även om den inte helt överensstämmer med dennes tankar). I den formella undervisningsteorin finns tanken på elevens metodiska och källkritiska färdigheter. Det är arbetssätt snarare än

med stor misstänksamhet och att det fanns en rädsla för möjliga och upprörande diskussioner om skuld och ansvar. Detta bidrog till att historien bland historiker istället blev "äldre" (Zander, 1998 s.59).

³³ Grimberg, Carl, (1875-1941), historiker vars historiesyn präglades av nationellt patos och konservativt politiskt synsätt. Utgav de populära *Svenska folkets underbara öden* (1913-24) och *Världshistoria: Folkens liv och kultur* (1913-58) <http://www.ne.se>

³⁴ Betoningen på nuet bör enligt Ammert ses i ljuset av enhetsskolans genomförande år 1962. Genom att historieundervisningen från och med nu skulle tilltala alla elever kan det vara rimligt att tänka att historieundervisningen som en konsekvens av detta tar utgångspunkt i det som eleverna känner till, det närvarande nuet (Ammert, 2008, s.115).

stoffinnehåll som utgör fokus. Det som tidigare uppfattats som fasta värden började ifrågasättas och brytas ner.

Identitet, samhörighet och solidaritet

I början av 1970-talet började frågor om identitet och samhörighet i samhället att synas tydligt, och som bör ses i ljuset av en begynnande inflation och ekonomisk kris vid samma tidpunkt. Läroplanstexten i Lgr -69 ger uttryck för en önskan om stärkt lojalitet och samhörighet med samhället (Ammert, 2008 s.122). 1970-talets inflation, oljeprishöjningar och arbetslöshet innebar ett ökat ifrågasättande och en nedmontering av tron på objektiva sanningar. För historievetenskapen medförde detta att den hamnade i en identitetskris. Historikerna fick svårt att argumentera för sitt ämne inför allmänhet och myndigheter vilket inte gagnade uppfattningen om ämnet i skolan (Zander, 2001, s.357).

Den tilltagande politiska radikaliseringsen under den här tiden bidrog till ett ökat intresse för olika minoriteters och andra ohörda gruppers röster i historien utanför historiker-samhället och som Zander benämner moraliskt historiebruk. Det tilltagande intresset för en historia ”underifrån” visade sig också i ett ökat intresse för lokalhistoria. I skolans historieläroböcker framträder nytilkomna avsnitt om t.ex. latinamerikanska länders befrielsekamp och kvinnornas historia. Det här intresset menar Zander hade en koppling till den rådande ekonomiska krisen. Kunskaperna om det förflutnas villkor och kamp utgjorde enligt Zander en gemensam referenspunkt i det kollektiva motståndet mot företagsnedläggningar och i kampen för nya arbetstillfällen (Zander, 2001, s.396). När konjunkturen vände, i mitten av 1980-talet svalnade intresset för rörelsen.

I äldre tiders historieundervisning var en given utgångspunkt att eleverna hade samma grundläggande referensram oavsett var i Sverige man undervisade. Eftersom befolkningen uppvisade en så stor homogenitet fanns enligt Zander inga hinder mot att basera historieämnet på en statsnationalistisk uppfattning (Zander, 1998, s.64). Även om den inriktningen var mest påtaglig i början av 1900-talet pekar Zander på att det dröjde lång tid innan den försvagades. Även om en brytpunkt kom i samband med andra världskriget anser han att tankar om att särskilja svenskar från andra levde kvar långt in på 1960-talet, bl.a. i den rashygieniska forskningen. När invandringen till Sverige ökade på 1960-talet framfördes krav om att detta skulle få effekt på historieundervisningens innehåll. Elever med invandrarbakgrund skulle ges möjlighet att bevara och stärka sin identitet. En sådan undervisning skulle också innebära att man på ett bättre sätt skulle kunna tillvarata invandrarnas egna erfarenheter och kunskaper om invandring. Det dröjde dock till 1980-talet innan dessa krav fick någon egentlig genomslagskraft. Frukten av dessa resonemang kan ses i vissa läroböcker i historia för gymnasiet som utkom under 1990-talet, men då enbart på B-kursen i historia som endast kan läsas som tillval. I dessa behand-

las teman eller tvärsnitt som till exempel. sådant som nation och etnicitet, ”vi och dom”.³⁵

En annan intressant aspekt som Zander lyfter fram rör historieläroböckers framställning om tiden efter andra världskriget. Han pekar på som det som den australiske historikern Richard Bosworth kallat ”det långa andra världskriget” (Zander, 2001, s.315). Uttrycket åsyftar den arketypiska berättelsen om kampen mellan de goda demokraterna som hade heroiska motståndsrörelser på sin sida och de onda diktaturerna på den andra. Även om Sovjetunionen befanns på den uppoffrande ”goda sidan” så kom andra världskriget mentalt att sträcka sig ytterligare 45 år framåt beroende på det kalla krigets kamp mellan de västerländska demokratierna och det kommunistiska östblocket. Den här framställningen, de goda mot de onda, dominerar i läroböcker, litteratur, konst – spel och i dokumentärfilmer fram till 1990. Värt att notera är att skildringen av Sverige och dess roll under andra världskriget framställdes som en ”bystander”, en åskådare, något Zander anser var relativt oproblematiskt ända fram till 1990-talet (Zander, 2001, s.447).

Delaktighet och demokrati

Från och med 1980-talet blir det vanligare med framställningar i läroböcker som fokuserar på att eleven kan förstå och förklara samhällsutveckling, känna delaktighet i, och med demokratiska medel påverka, samhället. Detta förhållningssätt skulle kunna placeras inom den kategori som Sødring-Jensen kallar kategorial historieundervisning .

Mot slutet av 1980-talet och början av 1990-talet märktes ett ökat intresse för historia hos allmänheten. Intresset visade sig främst i en ökad utgivning och försäljning av en rad populärvetenskapliga historieböcker.³⁶ Historieämnets ställning i skolan förblev dock svag, något som bland annat kunde märkas i det minskade antal timmar ämnet gavs i de nya timplanerna (Lgr-80) och genom sammanslagningen av de samhällsorienterande ämnena till ett gemensamt ämne, SO, i grundskolans högstadium. Allmänhetens intresse för historia visade sig också i samband med utställningen ”Den svenska historien” i början av 1990-talet.³⁷ I anslutning till denna fördes en debatt om historieämnet

³⁵ Se till exempel läroboken ”Historiens Spegel” (1995) Oredsson; Sverker & Andersson, Lars (red.) Akademiförlaget.

³⁶ En av de böcker som fick många lovord var Peter Englunds bok *Poltava – Berättelsen om en armés undergång* från 1988. Zander ser på bokens framgångar som delvis ett resultat av att den kom i en tid av ekonomisk nedgång och kris, då behovet att läsa om en tidigare, större kris var stor. Författaren själv, Peter Englund menade att det stora intresset för hans bok delvis skulle ses mot bakgrund av den strukturella och individfattiga historieskrivning som hade utmärkt det objektiva – vetenskapliga historiebruket under 1960- och 70-talen. Hans berättelse förmedlade visserligen den stora historien men det fanns också en historia underifrån, berättelser som handlade om människor av kött och blod. Han ansåg att han i sin skolning till historiker hade fjärrmat sig från den naiva förtrollning som dragit honom till historieämnet och betonade att historien måste befolkas av människor för annars blir den abstrakt och likgiltig och krymper samman till att bli ett glaspärlespel för de närmast sörjande i akademikernas tillbomnade tempel (Englund, 1990, s.9).

³⁷ Initiativet till utställningen kom från Statens Kulturråd som arrangerade utställningen med

där vissa beklagade sig över att den svenska historien hade förträngts under efterkrigstiden. Det här menade vissa innebar problem eftersom svenskarna som ett resultat av detta, hade allt färre kollektiva minnesbilder, något som i sin tur medförde en tilltagande vilsenhet i nuet. Enligt Zander ansåg vissa att historielöshetens orsaker kunde sökas i det faktum att undervisningen i skolämnet historia hade skurits ned, medan andra hävdade att det var de professionella historikernas som hade misslyckats med att nå ut till den intresserade allmänheten (Zander, 2001, s.436).

Mångfald – hänsyn, solidaritet och tolerans

I mitten på 1990-talet reformerades både grund- och gymnasieskolan. I den nya läroplanen för gymnasiet 1994 (Lpf-94) reducerades historieämnet ytterligare.³⁸ En förklaring till detta var enligt Klas-Göran Karlsson att ämnet inte fick någon politisk uppbackning som religionsämnet (Karlsson, 1998). Av kursplanen för historieämnet kan man dock utläsa att historiska kunskaper anses centrala och värdefulla för att eleverna ska kunna utveckla insikter i betydelsen av demokratiska värden och öka förståelsen för människors olikheter.

Om och på vilket sätt kursplanen fått genomslag i skolans historieundervisning kan ju som tidigare påpekats vara svårt att uttala sig om då det saknas heltäckande studier om hur historieundervisning går till. Historiedidaktikern Kenneth Nordgren konstaterar i sin avhandling *Vems är historien?* (Nordgren, 2006) att grundskolans och gymnasieskolans läroplaner ger skolämnet historia i uppdrag att utveckla elevers interkulturella kompetens men trots sina intentioner har kursplanerna svårt att frigöra sig från en uppdelning i vi (svenskar) och de (minoriteter, invandrare)³⁹. ”Styrdokumentet uttrycker en ambivalens mellan att betrakta kultur och identitet som stabila fenomen och att se dem som föränderliga, interagerande processer” (Nordgren, 2006, s.217). När det gäller läroböckerna i historia anser han inte att dessa medverkar till någon förståelse för det mångkulturella samhället då de har en så tydlig eurocentrisk framtoning. Han konstaterar att historieämnet i skolan inte har lyckats tillvara ta den potential som finns när det gäller att belysa mångkulturella frågor. Den mångkulturella utvecklingen och skolans interkulturella ambitioner har förändrat kontexten runt historieämnet och hans undersökning tyder på att det varit svårt att anpassa ämnet till dessa samhällsförändringar.

hjälp av en grupp historiska experter (med bland andra historikern Peter Englund) och som visades i samarbete med Nordiska museet och Historiska museet i Stockholm åren 1993-94.

³⁸ I läroplanen för gymnasieskolan, Lpf-94, föreskrivs vissa ämnen som obligatoriska, dessa benämns kärnämnen. Historia utgör inget kärnämne utan ett karaktärsämne som läses enbart på tre studieförberedande program (Naturvetenskaps-, Samhällsvetenskaps- och Estetiska programmet). Vid tiden för min undersökning var gällande kursplanen den från år 1994

³⁹ Nordgren har utifrån styrdokument och läroböcker bland annat undersökt vilka mål och möjligheter skolämnet historia har i dagens mångkulturella samhälle.

Sammanfattning och några reflektioner

Forskning visar att innehållet i svenska läroböcker i historia traditionellt har styrts av nationella planer som staten har anvisat och att läroboken har en central position både när det gäller planering och genomförande av historieundervisning. På vilket sätt denna påverkan sker är dock svårt att bedöma eftersom det saknas heltäckande studier om hur historieundervisning gått till i skolan.

På sin färd genom 1900-talet har skolans historieämne genomgått relativt stora förändringar när det gäller vilka värden ämnet och undervisningen fått till uppgift att förmedla. Från en nationell fostransroll där kristna värden och värnandet av fosterlandet och hembygden stod i fokus till en demokratifostande med hänsyn, solidaritet och tolerans som centrala värden. När ämnets främsta uppgift var att fostra medborgarna i en nationell anda hyste det en stark och icke ifrågasatt position, en position som i praktiken kvarstod fram till andra världskriget. Erfarenheterna från andra världskriget innebar att den nationalistiska historieundervisningen gjorde moralisk konkurs. Detta tillsammans med fokuseringen på nuet och framtiden bidrog till svårigheter för historieämnet att hitta en ny plattform utifrån vilket det kunde hävda sin legitimitet. Den snabba ekonomiska utvecklingen efter kriget och framväxten av den svenska välfärdstaten innebar att samhällets fokus riktades på nuet och framtiden och på utbildning som ansågs samhällsnyttig. I det perspektivet betraktades historieämnet som både otidsenligt och onyttigt. Att utveckla unga människors demokratiska och medborgerliga kompetenser blev uppgifter som lades på det nya ämnet samhällskunskap. I synen på vad som kunde ge skolans historieämne legitimitet rådde motsättningar. På den ena sidan stod utbildningspolitiker som hävdade samhällsnyttig utbildning, på den andra sidan stod historiker som hävdade de klassiska bildningsidealerna. Det faktum att innehållet i historieläroböckerna, och därmed antagligen historieundervisningen, länge hängde kvar vid gamla ideal och värden, i kombination med att historikerna vände sina blickar mot en allt äldre historia, bidrog detta inte till några fruktbara förutsättningar för en nyorientering eller omställning av skolans historieämne och dess undervisning. Det är först i och med 1960-talets läroböcker i historia som avgörande förändringar kan iakttas. I dessa betonades nutidshistoria, ofta med en objektivistisk framtoning, så här var det! De tidigare kronologiska berättelserna med en början, mitt och ett slut och med tydliga aktörer ersattes av en mer tematiskt presenterad historia, ofta med strukturella perspektiv. Det förflutna framställdes ofta som en eländig kontrast till ett allt bättre närvarande nu.

Under 1970-talet är det värden som samhörighet och solidaritet och begreppet identitet som står i fokus för ämnet i skolan. Att just dessa värden ges en framskjuten position kan ses i ljuset av att samhället vid den här tidpunkten befann sig i en ekonomisk kris. Historien kunde då fungera som gemensam referenspunkt i ett kollektivt motstånd mot att företag lades ned och att folk blev arbetslösa. Ett allmänt intresse för minoriteters och ohörda gruppers historia liksom rätten att undersöka den egna historien kom till uttryck i kursplaner

för historieämnet och betydelsen av lokalhistoria lyftes fram. Skolans historieämne hade dock fortsatt svårt att få gehör och vinna legitimitet, ett faktum som förstärktes i samband med att konjunkturen vände uppåt i början av 1980-talet, då behovet av nuets spegling mot det förflutna inte längre uppfattades som lika angeläget.

Med reformeringen av grund- och gymnasieskolan 1994 reducerades historieämnet ytterligare. Detta trots att kursplanen ger uttryck för högt ställda ambitioner och förväntningar när det gäller att ämnet ska bidra till att utveckla insikter i betydelsen av demokratiska värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, värden som anses viktiga för förståelsen av varandra i en allt mer mångkulturell värld. Det illustrerar att kursplaner ofta är ett resultat av många och olika krav och kompromisser med risk att framstå som motsägelsefulla.

Ett exempel på motsägelsefullhet utgör formuleringarna i kursplanen för historieämnet i grundskolan (Lpo-94). Å ena sidan betonas värdet av historia för att skapa förståelse för andra folks historia och kultur, å andra sidan framhålls värdet av historia ”för förmedlingen av det gemensamma historiska arvet” med betoning på vikingatid, medeltid och svensk stormaktstid i Sverige och i Norden. Hur man har tänkt att elever med sina rötter i andra länders kulturer skall tillgodogöra sig den här gemensamma, svensk-nordiska, referensramen framstår som oklart. Zander tolkar detta som ett uttryck för att föreställningen och uppfattningen att det finns en homogen svensk kultur och givna kulturella värden finns kvar i 1990-talets Sverige. Liknande slutsatser drar Kenneth Nordgren där han i sin granskning av kursplaner i historia, när det gäller att vara interkulturellt inriktade, konstaterar att de både är otydliga och till viss del motsägelsefulla. Trots sina interkulturella intentioner har kursplanerna enligt Nordgren svårt att frigöra sig från en uppdelning i vi (svenskarna) och de (minoriteter, invandrare).

Föreställningen att det finns ett på förhand givet stoff med fasta kulturella värden, visar även Niklas Ammerts i sina analyser av historieläroböcker under 1900-talet: ”Den stora berättelsen, den som innehåller kanoniskt stoff och som länge har ansetts vara grunden för bildning och allmänbildning i vårt västerländska samhälle, lever i tämligen oförändrad form genom hela det tjugonde århundradets läroböcker”(Ammert, 2008, s.114).

Om läroboken spelar en central roll för planering och genomförande av historieundervisning, vilket forskning entydigt visar, kan man anta att tanken på ett givet innehåll också sätter sin prägel på det som tas upp och behandlas i historieundervisning. Man kan i det sammanhanget fundera på vilket sätt det svenska samhällets omvandling, från att ha varit eller åtminstone uppfattat sig som ett relativt homogent samhälle, till ett mer mångkulturellt påverkar skolans historieundervisning. Det vill säga, om och i så fall hur historieundervisningen beaktar det faktum att det idag finns många elever som har sina rötter i andra länder och länder som ligger utanför Europa.

Intressant att notera är att ungefär samtidigt som skolans historieämne reducerades till ett av skolans småämnen, tog dåvarande statsminister Göran Persson initiativ till regeringens satsning på projektet Levande Historia (1997)

senare myndigheten Forum Levande Historia. I programförklaringen framgår att ett av syftena med verksamheten är att ”med utgångspunkt i Förintelsen skapa en diskussion om frågor om demokrati, tolerans, medmänsklighet och människors lika värde”(www.levandehistoria.org). Satsningen kan tolkas som ett uttryck för att historia och värdefrågor ansågs ha nära koppling till varandra och således angelägna. Det som dock förvånar är satsningen på en central myndighet utan motsvarande satsning på historieämnet i skolan, det vill säga, varför det ena men inte det andra. I ansatsen ligger nämligen att mer kunskaper i allmänhet och historiska kunskaper i synnerhet ska medföra att man kommer tillrätta med sådant som t.ex. dagens främlingsfientlighet.

Man kan i det sammanhanget fundera om det i myndighetens satsningar på informativa utställningar, med presentation av ny forskning och fördjupad kunskap i historia inte finns risk att dessa blir hängande i luften om de inte samtidigt hävdas i kombination med ämnesdidaktiska och pedagogiska kunskaper. Det vill säga, kunskaper om hur ett historiskt innehåll som väcker moralisk indignation kan gestaltas i undervisningen så att elever bibringas förståelse och insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Frågan tillhör en av de centrala frågorna i denna avhandling.

De demokratiska värdenas framlyfta position i kursplanerna för historia, såväl grundskolans som gymnasieskolans, bör ses i ljuset av att läroplanerna för båda skolformerna (Lpo-94, Lpf-94)⁴⁰ över lag betonar skolans centrala uppdrag att förmedla, gestalta och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Även om tidigare läroplaner också värnat de demokratiska värdena betonas de nu även i kursplanerna och i direkt anslutning till målen för historieämnet.

Betydelsen av att i undervisning låta värdefrågor och ämnesinnehåll utgöra ett gemensamt sammanhang lyfts fram i *Värdegrundsboken* (Zackari- Modig, 2000). I boken som skrevs av Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt, under den socialdemokratiska mandatperioden 1998-2002, betonas vikten av att kontextualisera kunskaper på ett sådant sätt att de uppfattas som angelägna för eleverna och relaterar till deras egna frågor om etik och moral:

... Skolans svåra uppgift är att sätta in kunskap i ett sammanhang som berör oss, som relaterar till vår egen tid, oss själva och våra egna frågor om moral och etik (Zackari & Modig, 2000, s.6)

Att värdefrågor kom i förgrunden i skolans styrdokument i mitten på 1990-talet kan delvis ses mot bakgrund av de antidemokratiska krafter som kom i rörelse i Sverige under slutet av 1980-talet⁴¹ och där det uppmärksammade

⁴⁰ Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo-94, s.3f. Läroplanen för de frivilliga skolformerna; Lpf-94 Skolverket (1994) samt Läroplanen för förskolan, Lpfö-98. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/pdf/skolfs1994-1s.pdf>.

⁴¹ Se till exempel historikern Helén Lööws studie av nazismen i Sverige 1980-1997 (Löw, 1998). I en studie av *Nazismen i Sverige 1980-1997. Den rasistiska undergroundrörelsen: musiken, myterna, riterna*, Ordfronts Förlag, Stockholm (1998) gör hon en vetenskaplig kartläggning av den moderna rasideologiska rörelsen i Sverige.

mordet på syndikalisten Björn Söderberg tydligt visade att dessa krafter måste tas på allvar. Värdefrågors ökade betydelse under senaste decenniet kan enligt pedagogikforskaren Gunnel Colnerud i ett längre tidsperspektiv ses som ett uttryck för den sekulariserade skolans försök att återknyta till en moralisk läroplanskod (Colnerud, 2003, s.13). Pedagogen Sven Hartman ser på begreppet värdegrund mot bakgrund av frånvaron av värden som uppstått i samband med att kyrkan och kristendomsundervisningen gjort sitt definitiva uttåg ur skolan och det faktum att vi blivit ett mångkulturellt samhälle med flera och andra aspekter på vad som utgör en gemensam värdegrund (Hartman, 2005, s.70).

Värdefrågors relativt framskjutna position i skolans styrdokument från 1994 kan, enligt Gun Oker-Blom, eventuellt ses som en reaktion på att vi håller på att skapa ett samhälle med alltför många värden och där det blir svårt att skilja grundläggande demokratiska värden från sådana värden som av politiska eller kommersiella skäl förefaller viktiga (Oker-Blom, 2005, s.13). Eftersom allt i tillvaron inte kan ha samma värde behöver barn och unga vägledning i ett samhälle där allt fler val ska göras, inte minst val som handlar om vilket samhälle de vill leva i och vara med och utveckla liksom vilka värden som är värda att försvaras.

I talet om skolans viktiga uppdrag, att förmedla kunskaper *och* värden, finns en risk att detta kan uppfattas som dubbelt i den betydelsen att det handlar om två skilda delar eller aspekter på skolans verksamhet. Det blir då lätt att hamna i en diskussion om vad som är viktigast, det ena eller det andra (Fritzén, 2003, s.67). Min utgångspunkt är att dessa aspekter på skolans uppdrag inte kan ses som skilda från varandra. Ett meningsfullt pedagogiskt arbete innefattar båda dessa aspekter och borde kunna komma till konkret uttryck på flera och olika sätt i skolans verksamhet och således även i samband med ämnen och ämnesinnehåll som elever möter i undervisningen. Ser vi till formuleringarna i kursplanerna för historia är det enligt min mening tydligt att dessa två aspekter på kunskap, framträder som sammanvävda med varandra.

Kapitel 4. Teoretiska perspektiv och utgångspunkter

Den här avhandlingen har som syfte att dels belysa vilka innebörder som lärare ger kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning, på vilket sätt sådan undervisning gestaltas och uppfattas av elever. Dels är syftet att diskutera detta i relation till möjligheten att utveckla ett historiemedvetande och bibringa elever insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Det innebär att det handlar om skolämnet historia, kunskapsområdet Förintelsen och värdefrågor, och om undervisning och lärande i historia. Då ingen teori ensam förmår att på ett heltäckande sätt bidra till att beskriva, förklara och förstå det avhandlingen vill belysa, innebär det att de teoretiska perspektiven är flera. Urvalet av de teoretiska perspektiven har gjorts utifrån mitt forskningsintresse och utifrån vad som kan anses relevant utifrån mitt empiriska material. Det handlar om historiefilosofiska, historiedidaktiska och ämnesdidaktiska perspektiv och där gränsdragningar mellan de olika perspektiven inte alltid är så tydliga utan ofta går in i varandra.

I det följande uppmärksammas och diskuteras först några historiefilosofiska perspektiv på historiens betydelse för människan och på relationen mellan människan och historia. I anslutning till detta belyses begreppet historiemedvetande, ett centralt begrepp inom historiedidaktiken. Därefter uppmärksammas och diskuteras relationen mellan historia och värden. Slutligen ringas studiens kunskapsområde in i ett ämnesdidaktiskt perspektiv och redovisas de analysfrågor som konstruerats utifrån de valda teoretiska perspektiven och utgångspunkterna. Frågorna utgör därmed en slags ”verktygslåda” som används för mina analyser och tolkningar med det gemensamma syftet att tillsammans bidra till att förklara och förstå innebörder i det empiriska materialet.

Historiens betydelse för människan

I boken *Om historiens nytta och skada* (Nietzsche, 1998)⁴² diskuterar filosofen Nietzsche historiens betydelse för människan och dess roll och uppgift i samhället. Han är kritisk till tidens ohämmade dyrkan av historien och lyfter fram att vi måste öka vår förmåga att bruka historien för *livets* skull (Nietzsche,

⁴² Friedrich Nietzsches skrift *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (*Om historiens nytta och skada för livet*) utkom första gången 1874. Den ingick i en serie otidsenliga betraktelser som Nietzsche utgav 1873-76.

1998, s.37). Enligt Nietzsche varierar behovet av historia beroende på vilken livssituation människan befinner sig i. Den verksamma människan behöver en viss typ av historia, den bevarande människan en annan och den lidande människan ytterligare en annan. Utifrån detta antagande gör Nietzsche en indelning av historia i monumental, antikvarisk och kritisk historia, tre former av historia som han menar korresponderar till olika livssituationer och behov hos människan och samhället.⁴³ I ett sunt samhälle råder enligt Nietzsche balans mellan dessa tre behov eller perspektiv på historia.

Den monumentala historien har till uppgift att fungera som förebild och inspiration och visa på möjligheter när det gäller vad människan kan uppnå. Om det här perspektivet tillåts dominera riskerar emellertid historien att bli mytisk med en kraft som kan bedra genom sina falska förespeglningar.⁴⁴ Den antikvariska historien har som sin främsta uppgift att fungera bevarande, något som Nietzsche menar gagnar livet. Den skapar en känsla av rotfasthet och trygghet och bidrar till att människan känner sig förankrad. I ett antikvariskt förhållningssätt till historien ingår att t.ex. värna hembygden, restaurera och bevara gamla miljöer, möbler och saker från förfäderna. Om det här förhållningssättet tillåts dominera kan det innebära negativa konsekvenser på så sätt att allt gammalt betraktas som lika ärevärdigt och allt som är nytt därmed avvisas.

Det tredje, kritiska perspektivet, på historia är enligt Nietzsche nödvändigt för att befrämja livet (Nietzsche, 1998, s.57). För att kunna leva måste människan ibland ha kraft att bryta sönder och lösa upp det förflutna. Det gör hon, enligt Nietzsche, genom att dra det förflutna inför rätta. Ett kritiskt förhållningssätt till historien innebär enligt Nietzsche att närma sig historia med en revoltstämning. Det innebär att våga kritisera vad som varit eller fungerat dåligt eller mindre bra i det förflutna för att därigenom få syn på och kunna formulera hur vi önskar att det vore.

Problemet med det här perspektivet är dock att avgöra var gränsen mellan gammalt och nytt går eftersom den som sätter sig till doms över det förflutna ju själv är en produkt av den tradition denne vill kasta ut. Nietzsche betonar att det kritiska perspektivets ska bidra till att göra ”klart hur orättvis förekomsten

⁴³ Klas-Göran Karlsson utvecklar dessa tankar i boken *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995* (Karlsson, 1999). Utifrån begreppet historiebruk visar han på olika sätt att bruka historien, vetenskapligt, existentiellt, moraliskt och ideologiskt bruk samt icke-bruk av historia (Karlsson, 1999, s.57). Dessa olika sätt att bruka historien svarar enligt Karlsson mot olika mänskliga behov, utnyttjas av olika brukargrupper och har olika funktion i samhället. Begreppet historiebruk utvecklas och belyses även i Ulf Zanders avhandling, *Fornstora dagar, moderna tider* (Zander, 2001). I sin bok *Historiebruk – att använda det förflutna* (Aronsson, 2004) tar historikern Peter Aronsson ett brett grepp om bruken av historia och lämnar förslag till teori- och begreppssammanhang för hur man kan förstå och förklara samhällets och människors historiebruk.

⁴⁴ Historikern Alf, W. Johansson uppmärksammar i förordet till boken *Om historiens nytta och skada* (Nietzsche, 1998) att det monumentala perspektivets dominans kan innebära att historien får en mytisk kraft som kan bedra. Han drar i det sammanhanget paralleller till den roll historien spelade för nationalismen och inbördeskriget i forna Jugoslavien under början av 1990-talet.

av vissa saker är; det kan gälla ett privilegium, en kast, en dynasti och hur väl dessa företeelser förtjänar att gå under”(Nietzsche, 1998, s.58).

Ett samhälle som försjunkar i sin historia riskerar enligt Nietzsche att få existentiella konsekvenser för människorna. De blir sämre lämpade att möta livet vilket i sin tur resulterar i sänkt livskvalitet. Nietzsche talar om att det finns ett mått av historiskt medvetande som kan skada det levande (Nietzsche, 1998, s.28) och som till och med kan leda till undergång för en människa. Det måste uppvägas av en förmåga att kunna glömma och förhålla sig ”ohistoriskt” (Nietzsche, 1998, s.31). Det här ska dock inte uppfattas som att Nietzsche föraktar eller förkastar den historiska kunskapen i sig. Vad han tycks mena är att historien kan fungera livsbejakande och identitetskapande under vissa villkor och förutsättningar, och därigenom utgöra en frigörande kraft.

När Nietzsche diskuterar historiens olika uppgifter gör han alltså det utifrån tanken att historien främst ska brukas för livets skull. Hans utgångspunkt handlar om att behovet av historia varierar mellan människor, samhällen och över tid. Att vi har olika behov av historia innebär att människor och samhällen också förhåller sig olika till historien vilket i sin tur medför att dessa, våra olika förhållningssätt till historien, tar sig olika uttryck.

I ljuset av ett sådant resonemang kan man tänka att vuxna som haft tid att samla på sig en stor mängd erfarenheter genom att de har en större del av livet bakom sig, tenderar i högre utsträckning att relatera till det som varit, till det förflutna, än vad kanske barn och unga människor gör. Barn och unga, som ännu inte hunnit samla på sig så många erfarenheter och som har en större del av livet framför sig, tenderar sålunda att i högre utsträckning än vuxna relatera till det som är i nuet och till det som komma skall, till framtiden. I analogi med detta kan tanken prövas huruvida unga människors behov av, intresse för, samt förhållningssätt till historia är av annat slag än vuxnas och vad aspekter som kön, klass och etnicitet har för betydelse när det gäller vad som står i fokus för individens behov av och intresse för historia. Sådana frågor motiverar enligt min mening ett närmare studium av elevers behov av och intresse för historia som presenteras dem i skolan, ur deras perspektiv. Det vill säga, på vilket sätt ett kunskapsområde som behandlas i historieundervisning och som står i fokus i denna avhandling, har koppling till det som handlar om elevers erfarenheter, behov och intressen.

Nietzsche ser risker med ett samhälle som försjunkar i sin historia eftersom ett sådant förhållningssätt till historien kan ”skada det levande” och därmed få negativa existentiella konsekvenser för människorna. Att enbart blicka bakåt tenderar enligt Nietzsche att göra människorna sämre lämpade att ”möta livet”. Det vill säga, det tenderar att inskränka vår förmåga att se möjligheter och att tänka samt handla framåt. En sådan tanke motiverar enligt min mening ett närmare studium av om och på vilket sätt det som behandlas i historieundervisningen får koppling till angelägna frågor i nuet och framtiden.

När Nietzsche hävdar att det finns sätt att förhålla sig till historien som kan innebära negativa existentiella konsekvenser för människorna, tycks han mena att det finns förhållningssätt till historien som fungerar destruktivt för männis-

kan och samhället och som hindrar henne från att bejaka livet och därmed stå rustad för mötet med nya utmaningar. I det perspektivet har Nietzsches tankar beröring med dem psykoanalytikern Julia Kristeva utvecklar i sin bok *Fasans makt* (Kristeva, 1992). I fokus för hennes intresse står visserligen varken historia eller vår relation till densamma utan den mänskliga psykologiska reaktionen när vi konfronteras med något som väcker vår avsky. Utifrån en teori om abjektet och abjektionen hävdar Kristeva att det är en mänsklig psykisk reaktion att vilja stöta bort eller kasta ifrån sig det som väcker vår avsky. I ett avsnitt skriver hon om abjektet i relation till nazisternas folkmord:

I de mörka salarna i det museum som nu är det som återstår av Auschwitz, ser jag en hög med barnskor eller något liknande som jag redan har sett någon annanstans, under en julgran till exempel, dockor tror jag. Abjektionen i det nazistiska brottet når sin höjdpunkt när döden, som i vilket fall som helst dödar mig, bebländar sig med det som i mitt levande universum förväntas rädda mig från döden: barndomen och... (Kristeva, 1992, s.42)

Abjektet utlöses därför att det uppstår förvirring kring gränsdragning mellan subjekt och objekt, mellan den egna kroppen och omvärlden. Det som väcker avsky behöver kunna tillskrivas definierbara gränser och former för att kunna betraktas som ett objekt och få en plats utanför det egna subjektet men samtidigt en plats i den förståeliga omvärlden. Av det följer att det mänskliga psyket strävar efter att till varje pris göra det avskyvärda förståeligt och begripligt. För att skapa en tydligare gräns reagerar subjektet genom att stöta bort och kasta ifrån sig det som utlöst det abjekta. Abjektionen kan därmed ses som en skyddande process som försöker oskadliggöra det abjekta, och är ett sätt att hantera känslan av avsky på ett psykiskt plan.⁴⁵

I ljuset av dessa tankar hos Kristeva och Nietzsches tankar om förhållningssätt sig till historien som kan innebära negativa existentiella konsekvenser för människorna, kan man fundera om, och i så fall hur, historieundervisning som tar upp och behandlar historia som upprör och väcker moralisk avsky, kan fungera frigörande och handlingsorienterande. Det vill säga om och i så fall hur sådan undervisning förmår skapa balans mellan att å ena sidan utveckla kunskaper och insikter i vad människan förmår och är benägen till under vissa omständigheter, och å andra sidan, skapa tilltro till demokratiska och humanistiska värden och till människans möjlighet att påverka och förändra.

⁴⁵ Kristeva har utvecklat sitt abjektionsbegrepp inom ett teoretiskt fält som omfattar psykoanalysen, poetiken och antropologin. Begreppet abjektion kommer från latinets *abjicere* som betyder att kasta ifrån sig. Om inte detta sker är det nämligen subjektets gränser och former som hotas – det icke-definierbara ifrågasätter subjektets idé om sig själv och omvärlden och hotar att invadera subjektets kropp och upplösa dess gränser. I sin avhandling i konsthistoria, *Bilder av Förintelsen. Mening. Minne. Kompromettering*, Palmkrons förlag, (Lund 2002) använder Max Liljefors bland annat Kristevas teori för sin konsttolkning av hur Förintelsen har gestaltats i några konstverk.

Människans relation till historien

Historiefilosofen David Carr uppmärksammar i sin bok *Time, Narrative and History* (Carr, 1991) att varje människa har en relation till det historiskt förflutna. Av det skälet är han kritisk till att frågor som stått i fokus för historiefilosofier mestadels haft fokus på det kognitiva:

Questions about our knowledge of the past are really questions about the historian's knowledge of the past; in other words, knowledge is portrayed as the sort possessed or sought by someone with an interest in objective and warranted claims, securely grounded in the evidence; and the past portrayed as it is known by someone with such an interest (Carr, 1991, s.2).

Hans kritik handlar således om att våra kunskaper om det historiskt förflutna mestadels utgår från vad som är historikerns kunskaper om det förflutna. Med andra ord är han kritisk till hur vi ser på och uppfattar historia. En syn på historia som utgår från historikerns synsätt innebär enligt Carr att kunskaper om det förflutna blir synonyma med kunskaper som gör anspråk på objektivitet. Carr vill istället lyfta fram det faktum att människan har en relation till det historiskt förflutna och som inte primärt handlar om kunskaper *om* det förflutna utan om en naiv och en förvetenskaplig hållning. Han uttrycker detta på följande sätt:

What I am saying is that in a naive and prescientific way the historical past is there for all of us, that it *figures* in our ordinary view of things, whether we are historians or not (Carr, 1991, s.3).

Den här förvetenskapliga hållningen menar Carr framträder i vårt vanliga sätt att se på saker vare sig vi är historiker eller inte. Fenomenologer brukar tala om den som en icke-tematisk eller förtematisk medvetenhet om det historiskt förflutna. Den fungerar som en bakgrund mot vilken vi erfar eller gör våra erfarenheter av nuet.

Att förstå historia utifrån ett filosofiskt perspektiv möjliggör enligt Carr att relatera historia till ett större sammanhang med dess förtematiska, bakgrundsmedvetenhet och inte enbart till en disciplin som relaterar historien till dess kognitiva aspekt. Av det skälet argumenterar Carr för ett fenomenologiskt perspektiv på historia. Med ett sådant perspektiv kan det förflutna framträda som en del av människans erfarenhet av världen.

I likhet med flera fenomenologer använder Carr termen *historicitet* för att beteckna att vi är historiska varelser redan innan vi är historiebetraktare.⁴⁶ Genom att vi är det förra så blir vi också det senare. Människan förnimmer det förflutna innan hon betraktar det och den historiska världen är alltid närvarande. Varje individ observerar inte bara historien utifrån, utan är också sammanflätad med historien. Carr pekar på det som Dilthey formulerat om att:

⁴⁶ Den term Carr själv använder är engelskans "historicity" med hänvisning till fenomenologer som Husserl, Heidegger och Dilthey. (Carr, 1991, s.4)

The historical world is always there and the individual not only observes it from the outside but is intertwined with it (Carr, 1991, s.4).

Det innebär att vi inte kan förstå historia som vi kan förstå och erfara naturen eftersom den som studerar historia är samma person som den som gör historia. Att vi är historiska varelser och sammanflätade med historien betyder inte enbart att vi alla är en del av den historiska processen, utan att vi både är i historien och i världen. Historien erbjuder en horisont och bakgrund för de dagliga erfarenheter vi gör. En sådan syn, applicerad på historia som presenteras i skolan skulle, som jag förstår Carr, bland annat innebära att historieundervisningen behöver uppmärksamma och synliggöra för eleverna att, och på vilket sätt, historien finns närvarande i våra liv och att vi både är skapade av och gör historia.

Carrs resonemang inrymmer tydliga influenser från bland annat filosofen Heidegger, något Carr själv påpekar. Framförallt tycks detta gälla de tankar Heidegger utvecklar när han försöker sätta ord på det som utgör "historiens väsen" (Heidegger, 2004, s.378). För att komma åt och kunna beskriva vad som ursprungligen är historiskt använder sig Heidegger av de betydelser som ofta ges begreppet historia i vardagen. När man till vardags säger att något tillhör historien uppfattas historia som ett varande som är förgånget. Det kan antingen tolkas som något som inte längre är för handen eller något som åtminstone inte längre har någon inverkan på nutiden. Men enligt Heidegger kan det också tolkas i en motsatt betydelse, och som enligt Heidegger kommer till uttryck när man säger att man inte kan dra sig undan från historien. Här åsyftar termen historia det förgångna men samtidigt något ännu efterverkande. Heidegger talar om detta som att historia tillhör tillvarons vara:

Historia betyder här ett händelse- och verkningssammanhang som drar fram genom förgångenhet, nutid och framtid. Härvid har förgångenheten ingen särskild förrangställning (Heidegger, 2004, s.379).

För att klargöra vad historia som förteoretisk eller förvetenskaplig erfarenhet handlar om kan vi, enligt Carr, använda det narrativa i form av berättande och berättelser.⁴⁷ För Carr utgör berättelser och berättande konkreta exempel på sätt att organisera våra erfarenheter av tid. Carr ser på berättande, tid och historia som sammanflätade med varandra och menar att berättandet inrymmer möjligheten att se världen som något mer och som något annat. Han hänvisar i det här sammanhanget till det Ricoeur uttryckt om att "the narrative opens us to the realm of the 'as if'..." (Carr, 1991, s.15). Berättelser beskriver inte världen utan återbeskriver den och utgör en språklig innovation som innebär att någonting nytt läggs till världen genom att man sätter ord på den.

Att närma sig berättande fenomenologiskt inrymmer dock vissa problem enligt Carr och som denne menar hör ihop med att fenomenologens undersök-

⁴⁷ Carr använder själv begreppen story och story-telling i det här sammanhanget och som jag översatt till berättelse och berättande (Carr, 1991, s.4).

ning främst är kopplad till individuell erfarenhet, något som inte är tillräckligt för hans syfte. Carr anser att det också krävs att man tar med en social dimension som innebär att se människan som ett socialt subjekt som är flexibelt, rörligt och framförallt, som är i utveckling.⁴⁸

I fokus för Carrs intresse ligger den historiska erfarenheten som han menar ligger bakom och som föregår såväl historikerns som den litterära författarens text och berättelse. Hans tes går ut på att berättelsens struktur genomsyrar hur vi erfar tid och social existens:

...that narrative structure pervades our very experience of time and social existence... (Carr, 1991, s.9).

Som jag förstår Carr är berättelser till sin form intressanta för att de utgör en syntes av en mångfald aspekter på våra liv och för att berättelser är ett sätt att bringa ordning i den brokighet som mänskligt liv handlar om. Man skulle eventuellt kunna uttrycka detta som att berättelser bidrar till att bringa ordning i våra liv, och därmed till att göra livet begripligt. Med hänvisning till Ricoeur uttrycker Carr det på följande sätt:

Narrative is a "synthesis of the heterogeneous" in which disparate elements of the human world – "agents, goals, means, interactions, circumstances, unexpected results, etc." – are brought together and harmonized (Carr, 1991, s.15)

Carr lyfter fram betydelsen av flera av de teoretiker som på olika sätt bidragit till vår förståelse av det narrativa, till exempel Ricoeur, Mink, White m.fl. På en punkt anser han dock att de misstagit sig eller missförstått det narrativa, och som handlar om synen på dess relation till den riktiga världen, "the relation to "real" world"(Carr, 1991, s.16). Carr betonar att hans avsikt inte är att gå i polemik med olika teoretiker om det problem som dessa ofta fokuserar och som handlar om berättelsers representativitet. Han vill istället framhålla det samband som finns mellan berättande och vardagligt liv.⁴⁹ Hans främsta syfte handlar om att visa att litterärt fullfjädrade berättelser är sprungna ur våra liv. Med hjälp av berättelser kan vi enligt Carr beskriva hur vi som individer och samhällen erfar, handlar och lever. Det är vårt sätt att vara och hantera tid:

... is our way of experiencing, of acting, and of living both as individuals and as communities. It is our way of being in and dealing with time (Carr, 1991, s.185).

Det som enligt Nordgren utmärker Carr's syn på det narrativa är dennes fe-

⁴⁸ Enligt Carr är det en kombination av fenomenologi, narrativ teori och hegeliansk fenomenologi som möjliggör detta (s.5) och som denne utvecklar i bokens femte kapitel, "From I to We" (Carr, 1991, s.122).

⁴⁹ Carr hänvisar i det här sammanhanget till personer som enligt denne ligger nära det vad han vill komma, litteraturkritikern Barbara Hardy, historikern Peter Munz, den tyske filosofen Wilhelm Schapp och Frederick Olafson. (Carr, 1991, s.16).

nomenologiskt inspirerade utgångspunkt som hjälper oss ”att förstå historiemedvetandets orienterande funktioner: vi tenderar att tolka verkligheten som meningsfull och sammanhängande och handlar därför i enlighet med det” (Nordgren, s.256).⁵⁰

Carr lyfter fram att berättelser och historier inte enbart representerar eller skildrar fysiska händelser utan mänskliga erfarenheter, handlingar och lidanden som inbegriper den mänskliga aktivitet som handlar om att skapa och finna mening i fysiska och andra händelser (Carr, 1991, s.20). Det tidliga erfars dock på olika sätt. Carr hänvisar här till Husserl som skiljer mellan primärminne (primary memory or retention) och som handlar om något som dröjer sig kvar, och sekundärminne (secondary memory or recollection) som handlar om minne i mer vanlig bemärkelse. Båda relaterar till det förflutna men på olika sätt.

Som jag förstår detta utgör primärminnet en fond eller bakgrund mot vårt sekundärminne, det som står i förgrunden. Det handlar alltså om två olika sätt att bli medveten om det förflutna som står i en inbördes relation till varandra. Medan sekundärminnet kommer och går så hör primärminnet ihop med all erfarenhet. Carr liknar det med hur vi upplever en melodi, vi hör inte tonerna var och en för sig utan erfar dem som en helhet. Carr pekar här på det som Husserl urskilde som skillnaden mellan den interna och den externa horisonten och som kan liknas vid hur vi ser och uppfattar en kub. Det är min medvetenhet om att en kub har sex sidor som gör att jag inte bara ser en sida av kuben även om det är den som är i förgrunden. På samma sätt, menar Carr, är det med vår uppfattning om tiden, den kan inte erfaras som någonting annat än i form av händelser, saker som tar tid eller som upptar tid. Det tidliga är inte synligt för mig. På samma sätt är det med erfarenheten, jag lever genom den.

Det är i analogi med ovanstående resonemang som Carr tänker sig det historiska. Det kan inte erfaras i sig självt, men i det narrativa, genom berättandet organiseras och framträder det som en rörelse mellan det som varit, det som är nu och det som komma skall. I det narrativa framträder alltså det historiska som sammanflätat med olika tidliga horisonter. Berättelser upprättar samband mellan dåtid, nutid och framtid:

Their articulated structure belongs to the background of what I am experiencing, which is melodies, concerts, trees falling, persons talking, and other events in the world I am always located in the now with respect to past and future experiences (Carr, 1991, s.27).

Enligt Carr är berättelsens utformning i högsta grad avhängig den tidpunkt

⁵⁰ Genom att ställa historikern Hayden White och historiefilosofen David Carr mot varandra uppmärksammar och diskuterar Nordgren på vilket sätt deras synsätt skiljer sig när det gäller det narrativa. Han lyfter fram Carrs utgångspunkt om att ”Vi förstår det som händer, inte som en rad isolerade händelser, utan som en berättelse som genom tid och rum (om än lösligt) knyter ihop olika delar till ett sammanhang” och som även förklarar varför berättelser både kan hållas vid liv och förändras över tid (Nordgren, 2006, s.256-257).

i livet då den berättas. Vi omtolkar ständigt det vi varit med om i ljuset av senare erfarenheter.⁵¹

När Carr sammanfattar sina tankar lyfter han fram att vi lever och organiserar våra liv som berättelser. I förgrunden står det närvarande nuet, utifrån vilket vi riktar våra liv mot en annalkande framtid samtidigt som det förflutna dröjer sig kvar bakom oss:

All this is to say that we (the communal we, again, for any given community) live an ongoing communal life projecting a future before us and retaining a past behind us, which is being organized prospectively and retrospectively in a narrative fashion. The past is prethematic in the sense that it is not under scrutiny for its own sake but functions as part of a larger complex (Carr, 1991, s.168).

Med ett fenomenologiskt förhållningssätt till historien ger Carr historien en betydelse av annat slag än den som företrädesvis ges historieämnet i skolan. Detta, att människan är en historisk varelse, innebär att hon är *i* historien och att historien därmed utgör något fundamentalt och grundläggande i våra liv. Genom det narrativa, sättet på vilket vi människor erfar tid och erfarenheter, visar Carr hur det förhåller sig när vi uppfattar och erfar historien. Den utgör den interna horisont utifrån vilken vi orienterar oss i nuet och mot framtiden. Det innebär att det förflutna finns i vårt medvetande och interagerar med och påverkar våra tankar och vår förståelse av nuet och förväntningar vi har på framtiden. Av detta följer att historia inte handlar enbart om det förflutna utan om det samband som finns mellan dåtid, nutid och framtid. Vilken betydelse detta kan få för historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen och som står i fokus för den här avhandlingens intresse, vill jag återkomma till och det görs i kapitel 8.⁵²

Den lilla och stora historien

Tanken att människan är en historisk varelse och sammanflätad med historien, utgör också utgångspunkt i boken *Liv och historia* av litteraturvetaren Jan Thavenius (Thavenius, 1983). Det faktum att människan är sammanflätad med historien innebär enligt Thavenius att det också finns en relation mellan

⁵¹ Historikern Roger Johansson, hänvisar till Carr när han analyserar hur historien om händelserna i Ådalen 1931 har berättats och hur dessa berättelser har förändrats fram till 1990-talet (Johansson, 2001). Han lyfter fram att historia skrivs i bestämda sammanhang där vi läser in oss i en större historia som ger oss svar och förklaringar på det samhälle vi lever i och som vi förväntar oss. Händelserna i Ådalen har enligt Johansson blivit en bild genom vilken vi även har tolkat andra händelser i vår omvärld, den har blivit en del av ett historiemedvetande.

⁵² Tanken på berättandets centrala och viktiga funktion när det gäller vår förståelse av vad historia går att känna igen hos den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen (2004). Denne pekar bland annat på berättandets och berättelsers pedagogiska funktion när det gäller att utveckla ett historiemedvetande och som vi återkommer till längre fram i texten, i samband med att jag uppmärksammar och belyser hur Bernard Eric Jensens ser på berättelser när det gäller att kvalificera ett historiemedvetande (Jensen, 1997, s.66).

det som utgör människans egen, ”lilla” historia och det som utgör den ”stora” historien (Thavenius, 1983, s.21). Den här relationen menar han har betydelse för om och hur elever intresserar sig för och förstår historia i skolan.

I människans förhållande till historien ingår både att varje människa har en historia och att hon äger denna, sin egen historia. Detta inbegriper också en frihet och möjlighet att förhålla sig till den: ”Det räcker inte enbart med att känna sin historia. Kunskaperna ska användas för att skapa den historia som ligger framför oss”(Thavenius, 1983, s.30). De här tankarna känns delvis igen hos Nietzsche som betonar att historien ska brukas för *livets* skull och som enligt denne bland annat handlar om förmågan att se möjligheter och att tänka samt handla framåt.

Historia är alltså både något som vi har och något vi lever. Motsättningen mellan mänsklig frigörelse och omänskligt förtryck i historien kan enligt Thavenius få olika verkningar. De långa tidsperspektiven kan förefalla väldigt nedslående och frågan som då ofta infinner sig är om det överhuvudtaget finns ett gott liv att leva. Det är dock viktigt, säger Thavenius att vi inser att det inte är historiens tragik vi står inför, utan ett människoverk och att motsättningen har sin grund i de vid olika tider härskande maktförhållandena: ”Vi lever här och nu, men våra liv är riktade mot framtiden och måste förklaras med sina förutsättningar i det förflutna” (Thavenius, 1983, s.17).

Två centrala utgångspunkter i Thavenius resonemang handlar om att historia som skrivs är till för vår skull och inte tvärtom, och det faktum att alla har en livshistoria. Det vanligaste är dock att vi ofta uppfattar historia som något ”stort i rummet”, som samhällens liv, stora ekonomiska och sociala förändringar eller konflikter som avgörs på slagfältet. Det är mindre vanligt att vi uppfattar historia som det lilla rummet, t.ex. livet vid arbetsbänken eller vid köksbordet, och som utgör delar av den stora historien. Även om ingen förnekar att alla människor har en historia, är det däremot mindre klart vad dessa, våra, livshistorier har med den stora historien att göra. Genom berättelsen om det egna livet med minnen och erfarenheter bygger vi vår självuppfattning liksom de planer och drömmar om framtiden som vi har. Men hur vi lever våra liv hänger också samman med hur vi uppfattar den stora historien och vårt förhållande till den. Den stora historien har skapat betingelser som vi lever under och som påverkar vår syn på oss själva och vår plats i världen. På så sätt är den stora och lilla historien ömsesidigt beroende av varandra.

Sambandet mellan våra liv och den ”stora” historien innebär enligt Thavenius att det vore oklokt att stänga ute den lilla historien. Vi uppfattar ju inte först våra liv som historia och sedan som delar av den stora historien utan vi lever med en dualistisk motsättning mellan den lilla och den stora historien, mellan vardag och värld. Det är just den här närheten och förtrogenheten i vår vardag som utgör ett hinder för att vi ska uppfatta den som historisk. De närliggande erfarenheterna blir ofta så självklara, de bara finns där som om de inte ingick i ett historiskt sammanhang. Även om det är svårt att få syn på det näraliggande och ännu svårare att få ett perspektiv på detta, det som utgör den ”osynliga vardagen”, är det för den skull inte riktigt att vända sig bort från

den. Istället för att förklara bort vardagen, genom vanan och upprepningarna som gör den svår att handskas med, så kan man peka på frågor som kräver svar och gåtor som pockar på tolkningar. Om det är motsättningar mellan liv och historia som hindrar oss från att se sambanden mellan dem är det, enligt Thavenius, dessa hinder som borde angripas.

I Thavenius resonemang kan man känna igen det som pedagogen och filosofen John Dewey diskuterar i boken *Demokrati och Utbildning* (Dewey, 1997), om hur skolämnet historia får sin legitimitet och identitet. Enligt Dewey bör historieundervisningen ta sin utgångspunkt i den lilla historien; i det egna livet, familjens och närsamhället, det som eleven känner och kan relatera till och därför antagligen är nyfiken på. Genom att börja i den lilla historien kan eleven få syn på och erfara sådana fenomen och händelser som bidragit till eller bromsat samhällsutvecklingen just i den miljö eleven känner. När eleven blivit äldre och erfarit mer kan dessa erfarenheter kopplas till den stora historien, i vilken teorier om vad som t.ex. utgör historiens drivkrafter kan studeras. Det viktiga för all undervisning är dock enligt Dewey att det hela utgår från ett intresse som enligt denne alltid är sprunget ur den egna erfarenheten, det egna sociala livet.

Enligt Thavenius är det vårt sätt att betrakta vad historia är som hindrar oss från att se samband mellan våra liv och historia. Det förefaller alltså som Thavenius i likhet med Carr anser att det är vår kunskapssyn som sätter gränser och hindrar oss från att uppfatta och förstå vad historia är. En kunskapssyn som premierar historiska fakta, strukturer och förhållanden på bekostnad av vanliga människors konkreta erfarenheter riskerar enligt Thavenius att skapa distans till och mystifiera historien. Av det skälet anser han att vi inte kan fortsätta att berätta den stora historien för nya generationer och låta var och en på egen hand komma till insikt om sin egen historia och dess samband med den stora historien. Det vi istället bör göra är enligt Thavenius att införliva den dialektiska synen på historia med vår förståelse av vad historia är och med vårt sätt att forska och undervisa i historia. Det är av den anledningen han anser det så angeläget att låta den stora historien möta den lilla historien.

Ett sådant resonemang överfört till tankar om historieundervisning i skolan torde bland annat innebära att det blir väsentligt att använda sådana berättelser i undervisningen som handlar om elevens liv och erfarenheter och som utgör deras historia. Det blir också väsentligt att visa på det ömsesidiga samband som finns mellan elevens lilla historia och den stora historien.

Den enskildes historia som ofta speglar en brokig mängd aspekter av mänskligt liv, innebär att den ofta beskriver fenomen som är av universell karaktär. Det kan handla om konflikter mellan människor och därmed om hur vän- och fiendebilder konstrueras, vad som kan förklara detta, och vilka konsekvenser det kan få. Det innebär i sin tur en möjlighet att uppmärksamma värden som eventuellt står i konflikt med varandra och vad frånvaro av ett värde som t.ex. solidaritet kan innebära både på personlig och samhällelig nivå.

I ljuset av ovanstående resonemang kan det därför finnas anledning att uppmärksamma vilka slags berättelser som står i förgrunden för historieundervis-

ning om kunskapsområdet Förintelsen, på vilket sätt sådana används i sådan undervisning och vad tanken är att de ska åstadkomma. Resonemanget leder också in på begreppet historiemedvetande.

Historiemedvetande

Historiemedvetande – ett centralt begrepp inom historiedidaktiken

Gemensamt för de teoretiska resonemang som hittills behandlats är att de, mer eller mindre explicit, tar utgångspunkt i en föreställning om historia som inte enbart synonymt med det förgångna utan som förutsätter historiens relation till samtiden och framtiden. Därmed har dessa resonemang också nära koppling till begreppet historiemedvetande. Begreppet tillhör idag ett av de centrala begreppen inom historiedidaktiken vid sidan om begreppen historiebruk och historiekultur.⁵³ Historiemedvetande är dock inte helt enkelt att utreda eftersom det går att finna flera och olika definitioner av begreppet. Detta är i sin tur kanske inte så konstigt när dess beståndsdelar utgörs av historia och medvetande, två begrepp som var för sig är omdiskuterade. Historiemedvetande har använts som historiedidaktiskt begrepp i mer än tjugo år och har i vissa länder fått en mer framträdande roll, t.ex. Tyskland, Danmark och Sverige, i jämförelse med den anglosachsiska världen och övriga nordiska länder. När historiedidaktiker definierar begreppet är det vanligt att de utgår från det som den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann formulerade i en artikel från 1979.⁵⁴ Jeismann tillhör de tyska historiedidaktiker som sedan 1970-talet har pläderat för att begreppet historiemedvetande ska betraktas som utgångspunkt för historiedidaktiken. Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen påpekar att många dock inte uppfattat att Jeismann ger fyra, delvis olika, uttolkningar av begreppet som har betydelse eftersom skillnaden blir betydande beroende på vilken av dessa definitioner man väljer som utgångspunkt.⁵⁵

⁵³ Peter Aronsson utreder de tre begreppen i boken *Historiebruk: Att använda det förflutna* (Aronson, 2004).

⁵⁴ Jeismanns artikel heter ”Geschichtsbewusstsein“ ur *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1979)

⁵⁵ Jensen återger Jeismanns fyra definitioner av historiemedvetande enligt följande:

1. Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetenskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
2. Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av nutiden och perspektiv på framtiden.
3. Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
4. Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen (Jensen, 1997, s.51)

Den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen skriver att historiemedvetande förhåller sig till historievetenskap som livsvärlden förhåller sig till vetenskapen inom den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen. Det vill säga, livsvärlden ligger till grund för och föregår vetenskapen (Rüsen, 2004, s.17). Det innebär att vi lever och handlar alltid redan i någon form av historiemedvetande och i historiska berättelser, t.ex. berättelser om kalla krigets slut, kommunismens fall och den ökande globaliseringen. Genom sådana berättelser läser vi oss själva och vår situation och orienterar vårt handlande inför framtiden. Begreppet historiemedvetande fångar just detta fenomen. Att förstå sin situation i relation till ett förflutet och till en framtid är något som är av allmänmänsklig natur och mera grundläggande än historievetenskap. Historievetenskap anser Rüsen utgör en särskild form av historiemedvetande och som utmärks av sitt anspråk på rationalitet och sin metodiska och systematiska karaktär (Rüsen, 2004, s.18). Att definiera historiemedvetande som en kompetens innebär enligt Rüsen att utifrån en kombination av historiska kunskaper, ha förmåga att tyda och tolka fenomen i det förflutna och applicera dessa tolkningar på nuet för att förstå sin situation och kunna orientera sig i tillvaron.

När historikern och historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson uttolkar begreppet historiemedvetande ansluter han i hög grad till den innebörd Rüsen ger begreppet. Enligt Karlsson handlar begreppet historiemedvetande om hur våra tolkningar av det förflutna, vår förståelse av samtiden och våra perspektiv på framtiden står i förbindelse med varandra och påverkar varandra ömsesidigt:

Historiemedvetande är med andra ord den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntan om en specifik framtida utveckling (Karlsson, 2004, s.45).

När något förändras i nuet så påverkar det även vår syn på det förflutna och på våra föreställningar och förhoppningar om framtiden. På motsvarande sätt påverkar vår tolkning av det förflutna, hur vi ser på vår samtid och framtid. Med hjälp av begreppet historiemedvetande kan människans relation till det förflutna beskrivas och förklaras.

Historiemedvetande – en integrerad del av vår identitet, vårt vetande och våra handlingar

Det är med utgångspunkt i Rüsens tankar om historiemedvetande som den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen prövar att applicera begreppet på skolans historieundervisning (Jensen, 1997). Det som gör Jensens resonemang intressant och relevant ur avhandlingens perspektiv är att Jensen prövar att beskriva *hur* människan använder sina insikter i samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan och där kopplingen

mellan historia och värden synliggörs. Jensen har i likhet med Rüsen en syn på historia som innebär att historia inte kan begränsas till det vetande som är förknippat med vetenskapligt historiskt arbete eller till historia i formella utbildningssammanhang:

I vardagslivet finns ett ständigt samspel mellan dåtidstolkning, samtidsanalys och framtidsförväntan. Man förlorar lätt förståelsen för detta samspel om ens utgångspunkt är det traditionella historiebegreppet, det vill säga om man förstår historia som dåtid och historiker som specialister på det förgångna. I så fall blir snart den fackhistoriska medvetandeformen allenarådande mått stock och norm (Jensen, 1997, s.58).

En central utgångspunkt hos Jensen handlar om att människors historiemedvetande skapas och kommuniceras i en mängd olika livssammanhang; när vi ser på TV, går på bio, spelar dataspel, läser historiska romaner och umgås med varandra. Det innebär att skolans historieundervisning endast utgör ett av flera sammanhang där historiemedvetande skapas eller kommuniceras. Om man ser det som historieämnets uppgift att bearbeta och vidareutveckla ungdomars historiemedvetande är det enligt Jensen viktigt att också ta hänsyn till ”historia utanför skolan” och som eleverna känner och brukar i sin vardag. Det finns annars en risk att historia i skolan kan upplevas som oväsentlig och irrelevant för våra ungdomar. Jensen argumenterar därför för en historieundervisning som med hans egna ord har ”ett mer uppenbart bruksvärde än vad som är normen i dagens skola” (Jensen, 1997, s.49).

Begreppet historiemedvetande avgränsar Jensen genom att se på det som en delmängd av ett större begrepp, tidsmedvetande. Ett sådant begrepp kan t. ex handla om ett medvetande som rör naturprocesser som årets gång, geologiska processer, planeters kretslopp m.m. Ett sådant resonemang gör det möjligt att avgränsa historiemedvetande till att endast gälla medvetandet om förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och som ”innefattar sociokulturella processer, det vill säga processer som förverkligats genom och tack vare människors handlingar” (Jensen, 1997, s.54).⁵⁶

Jensens synsätt innebär att man tar utgångspunkt i den betydelse som historiemedvetandet har i människors liv och sociala samspel och som utgör en integrerad del av människans identitet, vetande och handlingar. Det innebär att man inte kan förstå och förklara människors handlingar utan att ta hänsyn till deras historiemedvetande. Att ta sin historiedidaktiska utgångspunkt i enlighet med Jensen betyder att man betraktar historia som en samlingsbenämning för de sociokulturella processer som människan lever och verkar i och som omfattar dåtid, nutid och framtid:

⁵⁶ Han påpekar dock det problematiska med termen medvetande, en både i vardagliga och i vetenskapliga sammanhang, komplicerad term och föreslår det lämpliga i att arbeta med olika grader av medvetande vilka kan placeras på en skala från omedvetenhet, över drömmmedvetande, det förmedvetna, performativt medvetande, och självmedvetenhet till självinsikt och självreflexion (s.55). Detta gör han för att förtydliga att förståelsen av medvetandet både är förknippad med analysen av enskilda individer och med en sociologisk eller socialhistorisk dimension av begreppet.

Det är ett samspel mellan människors dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan, där inget av leden tilldelas en definitionsmässig förstarangsposition (Jensen, 1997, s.58-59).

Den definition av historiemedvetande som Jensen ansluter sig till innebär att man ger begreppet en både bred och vittomfattande betydelse. Att han förespråkar ett så pass vittomfattande historiebegrepp grundar sig främst på det faktum att det i vardagslivet ständigt finns ett samspel mellan dåtidstolkning, samtidsanalys och framtidsförväntan. Han menar att om utgångspunkten är det traditionella historiebegreppet, dvs. att man förstår historia i första hand som dåtid finns risk att medvetandeformen blir fackhistorisk och den som blir den gällande. I vissa konkreta sammanhang kan det ju vara så att det är det förflutna som dominerar medan det i andra sammanhang kan vara närvaron av ett framtidsscenario, en längtan om en bättre framtid, det som dominerar. Oavsett vilket, utgör båda former av historiemedvetande.

Jensen gör också en distinktion mellan begreppen historiemedvetande och historiskt medvetande då han menar att begreppen ofta felaktigt uttrycks som synonyma med varandra. Begreppet historiemedvetande ser Jensen som ett överordnat begrepp och som omfattar:

... alla former av medvetande som berör processförhållandet mellan dåtid, nutid och framtid och där processerna betraktas som betingade eller framkallade av människors handlingar, det vill säga samspelet mellan dåtidstolkning ↔ nutidsförståelse ↔ framtidsförväntan (Jensen, 1997, s.59).

Historisk medvetenhet ser han som en delmängd av detta breda historiemedvetande och åsyftar en medvetenhet om att man själv är en produkt av historien och att historiska förändringar är oundvikliga och jämför detta med begreppet ”*historicitet*” (Jensen, 1997, s.60). Den historiedidaktik Jensen förespråkar tar sin utgångspunkt i en dubbel förutsättning:

... dels att människors historiemedvetande utgör ett oundgängligt inslag i deras identitet, sociala kunskaper och handlingar, dels att människor både som individer och som grupper är såväl skapade av historia som skapare av historia (Jensen, 1997, s.60).

Det innebär att personers och grupper handlingar alltid ska ses mot bakgrund av deras historiemedvetande. Här menar inte Jensen att man kan härleda konkreta handlingar ur ett givet historiemedvetande utan vad han eftersträvar är att lyfta fram att olika former av historiemedvetande sätter gränser för olika handlingsutrymmen som en person eller grupp har till sitt förfogande och som kommer att påverka deras val av agerande. Det betyder att även det omvända kan gälla, det vill säga, om en person eller en grupp ska ändra på det befintliga handlingsutrymmet kräver det att personen eller gruppen bearbetar det historiska arv som finns inbyggt i deras historiemedvetande. Människans historiemedvetande bör enligt Jensen ses som ett grundläggande och nödvändigt element i människors handlingar och som en drivkraft i sociohistoriska

processer. När han förespråkar en alternativ historiedidaktik tar han således inte utgångspunkt i det vetenskapliga historieämnet utan i ett antropologiskt-sociologiskt dubbelförhållande:

... dels att människor så väl är skapade som skapare av historia, dels att historiemedvetandet produceras och används i en mängd olika sociokulturella sammanhang (Jensen, 1997, s.70-71).

Det här påståendet får enligt Jensen flera konsekvenser. Det innebär dels att historiemedvetandet ses som en integrerad och oundgänglig del eller inslag i människors identitet, i deras vetande och i deras handlingar. Dels innebär det att människor kan leva och handla utan historieundervisning men inte utan historiemedvetande. Av detta följer att historiemedvetandet produceras i en mängd sammanhang som i sin tur enligt Jensen innebär att man måste ta itu med problemet huruvida skolans historieundervisning ska konkurrera med eller samarbeta med dessa andra sammanhang där historiemedvetande produceras. Jensen anser det nödvändigt, om historieundervisningen ska ha en chans och kunna legitimeras, att den både kan erbjuda och arbeta med sådana former av historiemedvetande som ur elevernas synvinkel framstår som relevanta för deras livsvärldar och som kvalitativt är bättre än andra former av historiemedvetande: ”En sådan historieundervisning måste lära sig att arbeta i och med spänningsfältet mellan livsvärldsrelevans och ämneskvalitet” (s.71). Enligt Jensen är det alltså bara idé att fortsätta med historieundervisning i skolan om den ger eleverna något annat och mer än det utbud som de ändå skulle komma i kontakt med. Huvuduppgiften för skolans historieundervisning anser han därför måste vara att utveckla en kvalificerad läromiljö för producenter och användare av historiemedvetande.

Enligt Jensen kan man inte räkna med att den befintliga historieundervisningen fungerar som en sådan bra läromiljö. Mycket av dagens undervisning i historia utgår från en kronologisk historia utifrån vilken eleven ska tillägna sig grundläggande kunskaper om gångna processer och förhållanden.⁵⁷ Enligt Jensen arbetar den inte utifrån att eleven ska nå insikt om att de själva ”är” historia. Det bidrar till att det blir svårt för eleven att se och göra kopplingar mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan.

Historiemedvetande som en kompetens

Utifrån Jensens perspektiv innebär att ägna sig åt historia till vardags någonting mer än att enbart ta reda på fakta. Med hänvisning till den tyske historikern Rolf Schörken lyfter Jensen fram att det handlar om att ägna sig åt något som utgör ett ”livs- och nutidsåberopande” (Jensen, 1997, s.72). Det innebär

⁵⁷ Detta bekräftas bland annat av Hartsmars studie (Hartsmar, 2001) som pekar på att undervisning i historia (i de lägre åldrarna) innebär undervisning om kulturförmedling av dåtid. Övriga tidsdimensioner negligeras. Historia studeras kronologiskt. Det förflutna likställs med isolerade händelser, historiska personer och föremål. Begreppet tid problematiseras sällan.

att människans sökande i dåtiden alltid måste utgå från aktuella erfarenheter i livsvärlden. Jensen säger att han delar Rolf Schörkens uppfattning att historia uppfyller tre grundläggande behov i människans vardag: 1) ett orienteringsbehov, 2) ett behov av självkänedom och självspjgling, 3) ett behov av att kunna öka sina livsmöjligheter (s.72). Om man följer de didaktiska konsekvenserna av detta innebär det att historieundervisningen ska utformas på ett sådant sätt att den försöker tillgodose de här behoven hos eleverna. Även om Jensen ser det som utmärkt om historieläraren kan klargöra hur ett valt ämnesområde kan användas för att uppfylla dessa grundläggande mänskliga behov påpekar han att det även behövs en framtidsdimension för att åstadkomma en livsvärldsrelevant historieundervisning, något han inte anser att Schörken närmare beaktar. Han ställer sig också kritisk till betoningen av historia som ett behov. En behovsbetraktelse av historia kan enligt Jensen medföra att det blir svårt att tänka dynamiskt och utvecklingsorienterat om historiemedvetandets bruksfunktioner och att skilja mer kvalificerade former från mindre kvalificerade former. Han föreslår istället att man närmar sig från en annan synvinkel. En sådan innebär att man kan börja med att undersöka hur samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan används för att människor ska kunna verka och utveckla sig i sociokulturella sammanhang. Eftersom människan lever i tid och rum, är dessa oupplösligt förbundna med varandra i ett sociokulturellt sammanhang. En av historiemedvetandets funktioner är att det kan användas för att orientera sig i tid och rum. Det kan vara rum i skilda tider, dåtid, nutid, framtid men det kan också röra sig om olika rum i samma tid. Det är också skillnad mellan att orientera sig i ett dåtida, nutida eller framtida rum, en skillnad som inte ska förbises, men som det samtidigt finns ett samband emellan. Den centrala utgångspunkten hos Jensen är att människan använder sina insikter i samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan vid flera tillfällen och på olika sätt. De här olika sätten kallar Jensen för "läro- och bildningsprocesser i historiemedvetandet" (Jensen, 1997, s.74) och han tror sig kunna urskilja åtminstone fem sådana processer:

1. historiemedvetande som identitet
2. historiemedvetande som mötet med det annorlunda
3. historiemedvetande som sociokulturell läroprocess
4. historiemedvetande som värde- och principförklaring
5. historiemedvetande som berättelse.

Enligt Jensen ska de här fem läroprocesserna betraktas som olika sätt på vilka människan använder sitt historiemedvetande. Sett i ett historieundervisningsperspektiv tolkar jag detta som att undervisning som medvetandegör en eller flera av dessa processer också bidrar till att utveckla och kvalificera elevers historiemedvetande. De här fem läro- och bildningsprocesserna utgör enligt Jensen mentala processer som har att göra med hur vi uppfattar, förstår och värderar vår tillvaro, oss själva och varandra. Det handlar således om proces-

ser som erbjuder möjlighet att få syn på under vilka värdepremisser detta äger rum såväl i nuet som i historien.

När det gäller undervisning om kunskapsområdet Förintelsen och som står i fokus för avhandlingens intresse, skulle Jensens poäng få betydelse på så vis att undervisningen behöver uppmärksamma och belysa villkor och förutsättningar som rådde i 1920-30-talets Tyskland, och i övriga Europa, liksom valmöjligheter och alternativ som människor upplevde stod till buds. Detta inbegriper även värden och värderingar som omhuldades av dåtidens samhälle och dess människor, och i synnerhet sådana värden och värderingar som har koppling till föreställningar och fördomar om judar och till en antisemitism med historiska rötter.⁵⁸

Då ett syfte med avhandlingen är att diskutera undervisning om kunskapsområdet Förintelsen i förhållande till historiemedvetande och till möjligheten att bibringa elever insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden är det således av intresse att uppmärksamma och undersöka om, och i så fall hur, de olika aspekter av historiemedvetande som Jensen beskriver gestaltas i undervisningen. Det finns därför anledning att närmare belysa vad Jensen menar är utmärkande för respektive läroprocess i historiemedvetandet och hur man kan tänka kring dessa processer i konkreta undervisningssammanhang i historia.

Historiemedvetande som identitet och som mötet med det annorlunda (processerna 1 och 2)

Jensen betraktar de två första processerna, historiemedvetande som identitet och som mötet med det annorlunda, som sammanvävda med varandra (Jensen, 1997, s.74). De är det eftersom en identitet skapas genom speglingar mot någon/några och klagörs och markeras i skillnaderna gentemot den andre/de andra. För att bli del av en föreställd gemenskap krävs enligt Jensen att man etablerar förbindelse mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan. Som läroprocesser kan de enligt Jensen ses som försök att bearbeta och besvara frågor om vem jag/ vi är och vilka som är de andra. Han understryker att det här inte enbart rör sig om intellektuella processer utan processer som även formar och förändrar människors känslor och åsikter. Historiemedvetandet är således en del av uppbyggnaden eller nedbrytandet av vän- och fiendebilder liksom skapandet och ombildningen av lojaliteter och aversioner. Enligt Jensen kan historieundervisning inte undgå att arbeta med historiemedvetandet som identitet och som möte med det annorlunda. En kvalificerad historieundervisning förmår utvidga kunskapen om egen och andras identiteter och kultur. För att detta ska vara möjligt anser Jensen att det

⁵⁸ I boken *Återkomsten* (Bachner, 2004) förespråkar idéhistorikern Henrik Bachner en förståelse av antisemitismen som ett kulturellt fenomen. Detta menar han är angeläget för om vi ska förstå att dess bas utgörs ”av en i den kristna – västerländska civilisationen djupt rotad och historiskt vidareförmedlad föreställningsvärld såväl som en av dessa föreställningar skapad negativ emotionell struktur” (s.23).

bland annat är viktigt att ifrågasätta det centralperspektiv som ofta dominerar skolans historieundervisning:

Istället för att betrakta historiska processer uppifrån och utifrån måste man satsa på att se "oss själva" och "de andra" som led i flera pågående traditions- och verkanshistorier (Jensen, 1997, s.75).

För att konkretisera vad han menar tar han upp behandlingen av vikingar som utgör ett vanligt inslag i skolans historieundervisning. Utifrån ett centralperspektiv studeras vikingar under perioden mellan järnålder och medeltid. Utifrån en identitetshistorisk synvinkel fick emellertid vikingar avgörande betydelse först under 1800-talet. Det var då de blev "upptäckta" och kom att användas för att präglade föreställningar om "oss själva" och "de andra".

Om man applicerar de här tankarna hos Jensen på undervisning om kunskapsområdet Förintelsen innebär det som jag förstår dem att det blir angeläget att uppmärksamma identitetsbegrepp och benämningar som tillskrivits olika grupper av människor genom historien (t.ex. zigenare, lappar, invandrare etc.) och visa hur sådana negativa tillskrivna identiteter är verksamma i nuet och bidrar till att påverka våra föreställningar om olika människor eller grupper av människor. Genom att skärskåda olika identitetsbegrepp kan man, i likhet med begreppet vikingar, visa hur olika traditioner bidragit till att skapa och ibland även förstärka tillskrivningar av olika grupper av människor och diskutera vilka konsekvenser detta inneburit. Det här menar Jensen är särskilt betydelsefullt om eleven ska förstå att det handlar om föreställningar och begrepp som konstrueras, det vill säga om identitetsskapande som en sociokulturell process. Det innebär att man inte kan tala om "de andra" utan att också tala om sig själv, och att vän- och fiendebilder måste ses som två sidor av samma mynt.

Enligt Jensen måste vi dock beakta att det finns olika grader av medvetande. Vi måste ta hänsyn till och inkludera det förmedvetna eller det omedvetna, annars kommer vi inte fram till annat än falska och skeva perspektiv. Lite mer konkret tolkar jag detta som att det torde vara angeläget att undervisningen arbetar med föreställningar och fördomar som finns om "den Andre" och att inte väja för sådana eller tro att vi är fördomsfria. Dessutom krävs en "insikt i det interkulturellas grammatik" (Jensen, 1997, s.74) och som enligt honom innebär när det handlar om undervisning, att arbeta med inlevelseförmåga i det annorlunda, göra perspektivbyten och att arbeta med flera perspektiv samtidigt. Han betonar när det gäller att kvalificera en identitetsskapande och identitetsbearbetande undervisning, att det också krävs att dess värderings- och principgrund bearbetas och klarläggs och att denna grund diskuteras och förverkligas i undervisningssituationen. Lite mer konkret tolkar jag detta som att det innebär att i undervisningen uppmärksamma under vilka värdepremisser föreställningar och fördomar som finns om "den Andre" har uppstått och etablerats, det vill säga med vilka syften.

Historiemedvetande som sociokulturell läroprocess och som värde- och principförklaring (processerna 3 och 4)

På samma sätt som Jensen menar att historiemedvetande som identitet och som mötet med det annorlunda är sammanvävda processer, förhåller det sig med historiemedvetande som sociokulturell läroprocess och som värde- och principförklaring:

Människor måste sammankoppla sina tolkningar av dåtiden, sin förståelse av nutiden och sina förväntningar av framtiden i försöken att komma till insikt om hur man kan och ska leva. Det fordrar med andra ord att det ständigt skapas förståelse för vad som faktiskt är möjligt att genomföra under bestämda natur- och kulturförhållanden och vad som är önskvärt, förnuftigt och bra (Jensen, 1997, s.76).

För att få insikt i vad som faktiskt var möjligt under skilda natur- och kulturberingelser måste man enligt Jensen försöka förstå och förklara vilka förutsättningar och möjligheter, som stod till buds för människor i olika sammanhang. Det kan ju annars vara lätt, med facit i hand, att sätta sig till doms över historien. Med hänsyn taget till vilka förutsättningar och villkor som faktiskt stod till buds vid en given tidpunkt menar Jensen att det också är angeläget att ge elever möjlighet att också diskutera vad som hade varit en önskvärd, förnuftig och bra utveckling.

Även om skolans historieundervisning enligt Jensen inte kan undgå att komma in på den här typen av problem och frågeställningar tror han inte att detta sker på ett medvetet eller explicit sätt. Det tror han kan bero på att man inte inser historiemedvetandets centrala bruksfunktioner i historieundervisning. Det vill säga, att undervisningen inte beaktar den historia som finns utanför skolan och som eleverna känner och brukar i sin vardag. För att åstadkomma en historieundervisning som har ett större bruksvärde krävs enligt Jensen att den ser som sin uppgift att klargöra samband mellan handlingsförutsättningar och handlingsmöjligheter och mellan val och konsekvenser av handlingar. Det kräver att valda ämnen och problemställningar behandlas utifrån både ett konkret individperspektiv och ett allmänt, generellt perspektiv (Jensen, 1997, s.77). Det innebär som jag förstår Jensen att i undervisningen utgå från elevers egna erfarenheter och upplevelser av händelser och fenomen och koppla dessa till liknande fenomen på en samhällelig nivå. Det kan handla om sådana erfarenheter som elever har genom att de till exempel av olika skäl har tvingats bryta upp och flytta med sin familj från ett land till ett annat eller från en ort till en annan⁵⁹. En sådan erfarenhet kan synliggöra både vilka handlingsmöjligheter som stod till buds, vilka överväganden som gjordes, liksom konsekvenser som deras val fick. Genom att koppla sådana erfarenheter till liknande fenomen

⁵⁹ Nanny Hartsmar konstaterar i sin avhandling *Historiemedvetande – Elevers tidsförståelse i en skolkontext* (Hartsmar, 2001) att utvecklingen av historiemedvetandet är oupplösligt förbundet med individens hela livssituation. Detta innebär att människans egen historia, den lilla historien, hör samman med den historia vi alla är en del av, den stora historien (Hartsmar, 2001, s.79).

men på en samhällelig nivå, till exempel befolkningsomflyttningar, migration etc. såväl i historien som i samtiden, kan synliggöras samband mellan handlingsvillkor, valmöjligheter och konsekvenser av olika handlingar. Det kan också öka eleverns förståelse och insikt om sådant som hör ihop med att känna främlingskap och utanförskap och därigenom också innebörden i betydelsen av värden som solidaritet och gemenskap etc.

För att på det här sättet komma åt relationen som finns mellan dåtid–nutid–framtid krävs enligt Jensen att den traditionella arbetsdelningen mellan undervisning i historia och samhällskunskap upphävs (Jensen, s77.). Utan att ta ställning till det nödvändiga i detta, tolkar jag hans resonemang, som att det innebär att historieundervisningen även behöver beakta och arbeta med den ”lilla” och den ”stora” historien och visa på relationen som finns däremellan.

För att åstadkomma en kvalificerande läromiljö i det här sammanhanget, krävs enligt Jensen också att historieundervisningen betraktar kontrafaktiska analyser som en del av sitt arbetsfält. Det innebär att man intresserar sig för vad som kunde tänkas ha skett om förutsättningar, möjligheter och val hade varit annorlunda än vad de faktiskt var (Jensen, 1997, s.77). Jensen menar att kontrafaktiska analyser är vanligt förekommande i t.ex. skönlitteraturen, i film och datorspel och av det skälet måste kunna ses som självklara hjälpmedel i undervisning.

I Jensens perspektiv innebär ovanstående resonemang att historieundervisningens uppgift handlar både om att undersöka vad som var möjligt under bestämda förutsättningar och att diskutera vad som hade varit önskvärt, förnuftigt och bra. Att ta lärdom av historien innebär att sammanlänka dåtid, nutid och framtid, både vad gäller negativa som goda exempel. Jensen nämner här Förintelsen under andra världskriget som ett viktigt exempel när det gäller hur vi genom att se på detta som ett dåligt exempel också kan diskutera vad som hade krävts för att scenariot hade blivit ett annat.

Enligt Jensen visar historieundervisning som arbetar med att undersöka och avgränsa värderingar och principer enligt vilka vårt umgänge med varandra och omvärlden kan eller måste regleras, hur historiemedvetandet som identitet och som värderings- och som principförklaring är sammanvävda med varandra. Det visar också, att historieundervisning och medborgarfostran är två sidor av samma mynt. Han förtydligar att om skolans historieundervisning ska kunna bli mer kvalificerad i det här sammanhanget måste undervisningen öka elevernas insikter om hur man motiverar och tidigare försökt att motivera olika värderings- och principval.⁶⁰ Ett sätt som Jensen föreslår är att använda historieundervisning för att konfrontera eleverna med värderings- och principdilemman och presentera situationer där olika intressen och hänsyn framstår som oförenliga. Om man vill att eleverna inte bara ska få insikter om att det finns sådana dilemman utan också ska kunna ta ställning och motivera sina

⁶⁰ Enligt Jensen innebär en sådan kvalificering av historieundervisningen att historieläraren också måste förbättra elevernas kunskaper om etik och filosofi då han anser att dessa är nödvändiga kunskaper om man ska arbeta med historia som ett fostrande ämne.

ställningstaganden föreslår han rollspel som ett lämpligt hjälpmedel för en sådan träning.⁶¹

Historiemedvetande som berättelse (process 5)

Berättelsen utgör den femte läro- och bildningsprocess som Jensen tycker sig kunna urskilja bland de mentala processer där människors historiemedvetande kommer till uttryck. Berättelsen är enligt Jensen dock av ett annat slag än övriga processer och kan därför inte klart skiljas från de andra bildnings- och läroprocesserna. Han förklarar att det beror på att historiemedvetande som identitet och som mötet med det annorlunda ofta har karaktären av berättelser (Jensen, 1997, s.78).

Med berättelse åsyftar Jensen människors förmåga att kunna förstå och framställa sina egna och andras liv som konkreta och specifika förlopp i tid och rum. De här förloppen menar han måste ses och framställas som processer som dels har en början utifrån vilken förändringar äger rum, dels ett slut, preliminärt eller definitivt. Det är processer som enligt Jensen bara kan förstås och tolkas fullt ut om de betraktas utifrån de specifika natur- och kulturbe- tingelser som rådde då processen ägde rum. För att skolan ska kunna utgöra en kvalificerande läromiljö i det här sammanhanget krävs enligt Jensen att undervisningen vidareutvecklar elevernas narrativa kompetens. Jensen menar att man här kan använda den tankefigur som historiefilosofen Carr diskuterar och som innebär att man identifierar två olika positioner för det narrativa. Den ena positionen innebär att det narrativa ses som något som människor skapar i efterhand genom att framställa handlings- och händelseförlopp på ett bestämt sätt. Berättelsens form och struktur liknar då den litterära. Den andra positionen innebär att det narrativa ses ”mot bakgrund av att människolivet, individen såväl som kollektivets, består av ett komplext antal ”levda berättelser” (Jensen, 1997, s.78). Det är den senare positionen som Jensen själv finner mest intressant och som han anser är mest rik på perspektiv.

Det här innebär enligt Jensen att det blir angeläget i undervisningen att öka elevernas insikt i människors historieskapande verksamhet samtidigt som deras egen förmåga att berätta vidareutvecklas. I detta ingår enligt Jensen bland annat att låta elever undersöka och återberätta sina egna upplevda erfarenheter och historia. Undervisningen bör välja sådana former av berättelsen som både är jämförbara med och som förmår återge den förståelse av människors histo- rieskapande som inkluderas i denna tolkning av historiemedvetande:

Det betyder exempelvis att det asymmetriska förhållandet som alltid finns mel- lan människans erfarenhetsrum och hennes förväntanshorisont måste bearbetas förståelse- och framställningsmässigt. Detta förhållande gäller oavsett om det är fråga om dåtida, nutida eller framtida händelseförlopp (Jensen, 1997, s.79).

⁶¹ Enligt mitt förmenande kan man här tänka sig flera sätt där undervisningen kan konfrontera elever med olika värderings- och principdilemman. Förutom det Jensen föreslår erbjuder bland annat undervisning med olika ”case” enligt casemetodiken, se t.ex. Christensen, Carl Roland & Hansen, Abby, J. (1986), Wassermann, Selma (1994), spelsimulationer men även andra former av interaktiva läromedel sådana möjligheter.

I det här citatet använder sig Jensen av begreppen erfarenhetsrum och förväntanshorisont med hänvisning till historiefilosofen Reinhart Koselleck som utreder begreppen i sin bok *Erfarenhet, tid och historia* (Koselleck, 2004). Jensen anser att begreppen är användbara därför att de uppmärksammar och skapar förståelse för hur människans historieskapande verksamhet går till.

Om vi studerar dessa begrepp i enlighet med Koselleck ska begreppen eller kategorierna ses som sammanflätade med varandra på så sätt att det ena förutsätter den andra: ”Ingen erfarenhet utan förväntan och ingen förväntan utan erfarenhet” (Koselleck, 2004, s.169). Båda begreppen menar Koselleck antyder något allmänmänniskt, de hänvisar till något antropologiskt givet förutan vilket historia inte vore möjligt eller ens tänkbart. Kosellecks utgångspunkt innebär att förfluten tid, nutid och framtid utgör olika skikt i samma historiska ögonblick. Det handlar alltså inte om hur vi ska förstå tiden själv, utan om hur erfarenheterna eller föreställningarna om hur tiden har kommit till uttryck i ett historiskt perspektiv, och hur detta har påverkat vår uppfattning om tid och därmed om historia.⁶² Begreppen erfarenhetsrum och förväntningshorisont, ska uppfattas som grundläggande betingelser för allt mänskligt handlande och bör ses som ett asymmetriskt begreppspar och inte som ett motsatspar eftersom begreppen hänger ihop.

Man kan inte ha förväntningar utan att ha erfarenheter och omvänt kan man inte ha erfarenheter utan förväntningar. Kategorierna hjälper oss att förstå att det förflutna närvaro är annorlunda än framtidens närvaro. Koselleck menar att det är meningsfullt att säga att erfarenheten som härrör från det förflutna är rumslig eftersom den just är samlad till en helhet i vilken många skikt av svunna tider är närvarande. För att konkretisera vad han menar använder Koselleck sig av en metafor. Erfarenheten, menar han ”påminner om glasluckan till tvättmaskinen genom vilken man kan se än det ena än det andra plagget i tvätten som i sin helhet befinner sig i tumlaren” (Koselleck, 2004, s.173). När det gäller förväntan däremot, är det enligt Koselleck meningsfullt att tala om horisont eftersom horisonten är den linje bortom vilken ett nytt erfarenhetsrum öppnar sig vilket ännu inte kan överblickas. Förväntningar man hyser kan bli överspelade medan gjorda erfarenheter samlas. Det som är skillnaden mellan begreppen utgör enligt Koselleck ett strukturellt kännetecken hos historien. I historien händer alltid mer eller mindre än vad som ligger i de givna förutsättningarna. Men man måste också beakta att en erfarenhet kan rymma felaktiga minnesbilder eller öppna nya perspektiv. Koselleck betonar att även om händelserna 1933 i Tyskland inträffat en gång för alla så kan de erfarenheter som byggs på dessa förändras över tid. Erfarenheter överlagras

⁶² Kosellecks behandling av tidsbegreppet knyter an till en filosofisk-hermeneutisk tradition med språket som delvis bestämmande för hur vi förstår världen. Koselleck går dock inte med på att all historia kan reduceras till enbart det språkliga, utan anknyter till en innehållsbestämning av tiden som är beroende av historiska situationer, sociala strukturer, empiriska tilldragelser, handlingar och processer. Han närmar sig således tiden på ett dubbelt sätt; dels språkligt – hermeneutiskt, dels historiskt – strukturellt eller som Jordheim uttrycker det i inledningen till boken *Erfarenhet och historia*: ”mellan det som kan läsas, förstås och tolkas och det som måste levas, uthärdas eller utkämpas” (Koselleck, 2004, s.10).

och genomtränger varandra, och nya förväntningar inverkar retrospektivt på dessa erfarenheter:

Överraska kan endast det som inte förväntas, och då föreligger en ny erfarenhet. Ett genombrott i förväntningshorisonten ger alltså upphov till en ny erfarenhet (Koselleck, 2004, s.176).

Enligt Koselleck är det i spänningsfältet mellan erfarenhet och förväntan som nya lösningar provoceras fram och som frambringar historisk tid. Det hittillsvarande erfarenhetsrummet är med andra ord aldrig tillräckligt för att bestämma förväntningshorisonten. På ett asymmetriskt sätt knyter de det förflutna och framtiden till varandra.

Jensen sammanfattar Kosellecks resonemang på följande sätt:

Att förstå mänskligt handlande och därmed historia fordrar insikt i hur människors erfarenhetsrum är förknippade med deras förväntanshorisonter; det krävs alltså insikt i den historiska tid som de arbetar med och verkar i. Om man vill förstå historisk-sociala processer, måste uppmärksamheten också riktas mot de berörda människornas förväntanshorisonter (Jensen, 1997, s.63).

För Jensen innebär Kosellecks resonemang att historiska processer måste framställas som öppna processer ”så att man hela tiden känner och förstår att det mycket väl kunde ha gått annorlunda” (Jensen, 1997, s.79).

Berättelsen erbjuder enligt Jensen möjlighet att påvisa samspelet mellan det som varit, det som är och det som utgör våra förväntningar om hur det ska bli. Det faktum att vi lever och berättar våra liv på det sättet innebär att berättelser blir centrala för om eleven ska förstå att vi lever i ett historiemedvetande. Historiska berättelser låter oss ana hur dåtidens människor tänkte om sitt förflutna, om sin samtid och vilka förhoppningar de hyste inför framtiden.

De här tankarna överförda på tankar om historieundervisning gör att det finns anledning att uppmärksamma om och i så fall på vilket sätt berättande och berättelser som förekommer i undervisning om kunskapsområdet Förintelsen synliggör att historiska händelser och processer som återges måste betraktas och förstås utifrån de specifika natur- och kulturbetingelser som rådde då dessa ägde rum. Till kulturbetingelser vid en viss tidpunkt torde även räknas idéer, värden och värderingar som genomsyrat samhället och varit förhärskande vid en viss tidpunkt och som kan bidra till att förklara människors attityder och val av handlingar. Utifrån avhandlingens problemställningar är det därför av intresse att undersöka om historiska berättelser som används i undervisning om kunskapsområdet Förintelsen beaktar samhällliga villkor över tid. Det vill säga om det framgår och utreds att samhällliga villkor och värden som är förknippade med dessa, inte är stabila utan föränderliga.

Historia och värden

Att fälla omdömen om och värdera handlingar i det förflutna inrymmer vissa problem. För att förstå varför begreppen historia och värden är svåra att förena måste man enligt Klas-Göran Karlsson förstå och beakta den historievetenskapliga grundtanken som utgår från att varje tid och varje samhälle måste bedömas utifrån dess särskilda förutsättningar (Karlsson, 2005). Han understryker att styrkan i den vetenskapliga historien med dess analytisk-kritiska förhållningssätt till historien ligger i att man så långt det är möjligt försöker förklara och förstå historiska skeenden på historiska villkor, sakliga såväl som värdemässiga. Det innebär att varje historia är bunden till sina värden. En historiker kan därför inte i sitt arbete lägga samtidens skiftande värden till grund för de värderingar som görs av historiska händelser eller fenomen. ”Historien har inget värdefacit i nuets dominerande föreställningar om vad som är gott och ont, rätt och fel och bra och dåligt” (Karlsson, 2005, s.14). Han påpekar det problematiska i det här sättet att tänka genom att uppmärksamma att samma inställning har använts genom historien för att urskulda eller försvara misstag som begåtts men även sådant som folkmord, terror etc. Det innebär att även om ett sådant sätt att argumentera kan sägas leva upp till vetenskapliga krav är den förkastlig ur ett värdegrundsperspektiv. Just därför är det enligt Karlsson så väsentligt när det gäller skola och utbildning att återropa ”ett värdegrundsarbete som innefattar en strävan att etablera och utveckla en rad fasta, stabila värden som kan anses grundläggande för ett västerländskt medborgarsamhälle, däribland fred, frihet och demokrati” (s.14). Det innebär att värdefrågor, som t.ex. brist på respekt för mänskliga rättigheter och frågor som väcker moralisk indignation och ideologisk träta långt efter att historien i fråga ägde rum, bör ses som centrala frågor för såväl forskning som undervisning i historia.⁶³

För att undanröja den problematiska relationen mellan historia och värden krävs enligt Karlsson en dubbel förmåga när det gäller att tänka historia, en dubbel tankeoperation. En sådan dubbel tankeoperation innebär att hantera historia dels utifrån den historievetenskapliga grundtanken, dels utifrån värdegrundstanken med dess normativa och fostrande uppgift att etablera och utveckla fasta, stabila demokratiska värden. ”Vi kan inte och bör inte undvika moral, men vi kan och bör undvika att moralisera” (Karlsson, 2005, s.16). Genom att konfrontera det som är våra värden i nuet med historiska värden får vi perspektiv på vår egen tids värden, och därmed kan vi förstå världens begränsningar i tid och rum. Det gäller inte minst sådana värden som kan te sig mycket upprörande och starkt avvikande från vår egen tids moraliska föreställningar. Vår egen tids värderingar är således nödvändiga som en tolkningsram när vi försöker förstå varför människor i det förflutna bedömde och behandlade sina medmänniskor som de gjorde. Detta innebär enligt Karlsson

⁶³ Enligt Karlsson är detta dock sällan fallet när det gäller forskning som han anser kan hänga samman med att värdefrågor lätt leder till inomvetenskapliga konflikter och till utomvetenskaplig inblandning där ingetdera uppskattas i historiker-samhället (s. 14).

att även om vi har befälet över historien så kan tolkningen av den fungera som ett korrektiv i vår nutidsförståelse och därmed bidra till dubbel tolerans och respekt för det annorlunda. Vår nutida utgångspunkt är därmed den viktigaste enligt Karlsson eftersom det är utifrån den som vi kan och bör ta avstånd från historiska brott mot mänskliga rättigheter.⁶⁴

Med Kosellecks termer skulle man eventuellt kunna uttrycka detta som att samtidens förändrade ”erfarenhetsrum” har flyttat fram förväntningshorisonten. Det vill säga, 1900-talets erfarenheter av världskrig, Förintelsen, men också av demokratins framväxt, Berlinmurens fall m.m., har tillsammans skapat ett erfarenhetsrum som skiljer sig från det som rådde vid tiden kring förra sekelskiftet och utifrån vilken vi nu blickar framåt och hyser förväntningar på framtiden.

Karlsson lyfter fram att det är när vi konfronterar våra nutida begrepp med de historiska aktörernas begrepp som historien blir till och får mening. Han betonar att det dock är väsentligt att alltid sträva efter att göra historien historisk rättvisa eftersom resultatet annars riskerar att bli att vi förklarar historiens individer och samhällen som dummare eller ondare än oss själva. Det innebär att vi bör ställa frågor till historien som kan förklara och göra onda handlingar begripliga i ett tidssammanhang och som inkluderar både den historia som ligger bakom händelsen, fenomenet och som utgör den historiska kontexten, och de föreställningar som hörde den tiden till, när det hela ägde rum.

För att våra tolkningar av historien ska kunna fungera som ett korrektiv i vår nutidsförståelse krävs dock någonting mer, enligt Karlsson. När det gäller arbetet med historia i skolan, anser han att det innebär att det blir angeläget i historieundervisning att inte enbart resonera kring följderna av vissa händelser, hur något blev, utan att även resonera över hur det kunde ha blivit, givet de omständigheter som var för handen då (Karlsson, 2005, s. 19). Det här sättet att arbeta med historien brukar benämnas kontrafaktisk historieundervisning och utgör ett centralt inslag bland annat i amerikanska läroplaner (Lund, 2006).

Att arbeta kontrafaktiskt innebär alltså att inte enbart fokusera på det som har hänt och ge monokausala förklaringar utan även ge eleverna möjlighet att förstå att människor alltid har gjort val bland olika handlingsalternativ.⁶⁵

Dessa tankar påminner till viss del om dem Nietzsche ger uttryck för när han talar om historiens kritiska uppgift och dess frigörande kraft och lyfter fram vikten av att kritisera vad som fungerat dåligt eller mindre bra i det för-

⁶⁴ Som exempel lyfter Karlsson fram att Förintelsen av Europas judar 1941-1945 inte blir mindre avskyvärda handlingar för att det vid den tidpunkten inte fanns någon FN-organisation vars medlemsländer hade kommit överens om att ratificera en konvention om mänskliga rättigheter. Lika lite menar han att frånvaron av etablerade begrepp kan få definiera vår syn på det förflutna. Begreppet folkmord togs inte i bruk förrän 1951 men innebär inte att man därför kan undvika att tala om folkmordet på armenierna i det osmanska riket 1915-16.

⁶⁵ I sin avhandling *Det osamtidas samtidighet* (Ammert, 2008) studerar Ammert hur olika konkreta uttryck för historiemedvetande gestaltas i svenska historieläroböcker för årskurs nio över tid. Han lyfter fram som ett tydligt resultat att innehåll som behandlar framtidsperspektivet är nedtonat i senare decenniernas läroböcker. Om och när ett sådant perspektiv förekommer handlar det främst om resonemang och uppgifter av överkurskaraktär (Ammert, 2008, s. 118).

flutna för att därigenom få syn på och formulera en önskvärd utveckling. De känns även igen hos Jensen när han diskuterar behovet av en läromiljö som bidrar till att utveckla elevers historiemedvetande, och som bland annat innebär att intressera sig för historien utifrån vad som kunde tänkas ha skett om förutsättningar, möjligheter och val varit annorlunda än de faktiskt var. Nietzsche betonar dock inte, som kontrafaktisk historia, betydelsen av att resonera kring historiska händelser, med hänsyn tagen till givna ramar och premisser för det inträffade. Gemensamt för båda är dock synen på historiens uppgift som framåtsyftande och handlingsorienterande.

En historieundervisning som erbjuder möjlighet att formulera kontrafaktiska resonemang, och diskutera vad som borde ha varit en önskvärd utveckling utifrån givna premisser, torde enligt mitt förmenande också kunna inrymma möjlighet att synliggöra och göra jämförelser mellan dåtida och samtida värderingar och värden, och att diskutera vilka värden som är eftersträvansvärda och varför de är det. Detta skulle i sin tur kunna bidra till att skapa förståelse för värdeförändringar eller förskjutningar av värden som ägt rum över tid liksom vad frånvaron av demokratiska värden inneburit vid olika tidpunkter.

Karlsson påpekar att kontrafaktiskt i historieundervisning innebär att det inte kan råda vad som brukar kallas värderelativism. Det vill säga, tanken på att vi aldrig kan eller bör hävda generella sanningar om eller värden i det förflutna eller angående något som ligger utanför oss själva. En värderelativistisk syn på historien innebär att vi aldrig kan producera kunskaper och föreställningar som står över diverse maktintressen utan bara studera historia med våra egna ideologiska, kulturella och sociala glasögon (Karlsson, 2005, s.15). Karlsson förkastar ett sådant synsätt om vi ser till historiens uppgift i ett värdegrundsperspektiv eftersom det skulle innebära att alla fasta och beständiga värden förflyktigas. Med hänvisning till filosofen Arne Naess föreslår Karlsson att vi istället närmar oss historia med en relationistisk hållning (Karlsson, 2005, s.17). En sådan hållning innebär att värden, även om de är beroende av tid och rum, kan värderas vilket i sin tur möjliggör att de kan kommuniceras och debatteras i historieundervisning. Karlsson framhåller betydelsen av att förankra läroplanens värdegrund i historieämnet och i ett processinriktat tänkande. Det anser han är väsentligt eftersom värdegrunder inte utgör något stabilt och fast utan utvecklas och förändras ständigt och bara på det sättet kan bli förpliktigande.

Karlsson lyfter också fram att det i ett värdegrundsperspektiv på historieundervisning är väsentligt att skapa insikt i att människan som individ eller gruppmedlem både *är* och *gör* historia (Karlsson, 2005, s.18.). För att kunna påvisa detta föreslår han att vi använder två olika historiska konstruktioner eller perspektiv som den aktiva människan kan placeras i, det genetiska och det genealogiska. Det genetiska perspektivet är framåtsyftande, kronologiskt orienterat och baserat på utvecklingstanken. Det här perspektivet på historien hjälper oss att förstå hur t.ex. nutida konflikter och problem har uppstått och växt fram, hur vår tillvaro har förändrats över tid och vilka krafter som varit involverade i denna förändring. Det är också ett perspektiv som dominerar i i

historieläroböcker (Eliasson, 2008) och kan man anta i historieundervisning. Det genetiska perspektivet är intressant eftersom det förutom att erbjuda ett resonerande kring följderna av vissa intentioner, även erbjuder möjligheten att resonera kontrafaktiskt. Det vill säga resonera över hur det kunde ha blivit, utifrån de omständigheter som var för handen då och vad som hade krävts för att något skulle ha tagit en annan riktning än vad som blev fallet. Det genetiska perspektivet har dock sina begränsningar eftersom det inte visar att människan också *gör* historia. Genom att placera människan i det andra perspektivet, det genealogiska, menar Karlsson att detta kan möjliggöras.

Det genealogiska perspektivet är till skillnad från det genetiska perspektivet inte kronologiskt och förklarar inte historia i termer av orsak och verkan. Det är förbundet med företeelser som handlar om medvetande, mening monument och myter. Det är i det genealogiska perspektivet Karlsson placerar begreppet historiemedvetande. Det uppmärksammar nämligen hur människan genom att bruka historia i sitt vardagliga liv för olika syften, existentiella, ideologiska, moraliska, politiska eller andra, både ger mening åt det förflutna och orienterar sig mot framtiden (Karlsson, 2005, s.19). Enligt Karlsson handlar det om en mental process i vilken människan binder samman sin förståelse av nutid med sina tolkningar av det förflutna och sina förväntningar på framtiden. Det genealogiska perspektivet innebär en möjlighet att få syn på hur människors avsikter och målsättningar fått både avsiktliga och oavsiktliga konsekvenser. Det innebär att visa att historia är och alltid kommer att vara ett resultat av mänskliga handlingar. I ett värdegrundsperspektiv är detta av intresse eftersom det kan synliggöra värdepremisser för val av beslut och handlingar som människor gjort.

Innan det är dags att ”knyta ihop säcken” och sammanfatta vad som utifrån hittills redovisade teoretiska perspektiv och utgångspunkter tas med som hjälp för mina analyser och tolkningar av empirin, behövs även ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Det vill säga ett perspektiv som bidrar till att sätta ord på och begreppsliggöra beskrivningar, analyser och tolkningar av undervisning och lärande i skolämnet historia, och som i det här fallet gäller kunskapsområdet Förintelsen i skolans SO/historieämne. Detta motiverar följande avsnitt.

Ett ämnesdidaktiskt perspektiv

Om undervisning

När man idag talar om undervisning på ett allmänt plan brukar begreppet didaktik vara det begrepp som används. Begreppet är mångtydigt och härstammar etymologiskt från det grekiska ordet *didaskhein* som betyder undervisa eller konsten att lära ut. Comenius definierade redan på 1600-talet didaktik som läran om val och behandling av undervisningens innehåll. I Sverige fick begreppet en renässans i mitten av 1980-talet och introducerades i lärarutbild-

ningen då det behövdes ett samlande namn på undervisning och inläring för att fylla det avstånd som under en längre tid funnits mellan olika ämnesdiscipliner och pedagogikämnet (Behre, G. & Odén, B. 1982).

Begreppet didaktik avser själva undervisningssituationen, dess förutsättningar och villkor, förlopp och effekter.⁶⁶ Till de klassiska didaktiska frågorna hör: *Vad* ska det undervisas om, *Varför* just detta?, *Hur* och *När* ska undervisningen äga rum?, vilket även omfattar frågan om hur undervisningen har effekt. Till de didaktiska frågorna hör även *för vem* undervisningen är avsedd, och som berör sådant som individuella förutsättningar, lärandets miljö och organisering liksom frågan *med vad?*, det vill säga den roll som olika artefakter spelar för lärandet. Frågorna hänger intimt samman med varandra och påverkar varandra ömsesidigt. Tillsammans kan frågorna sägas behandla undervisningens villkor och förutsättningar, dess innehåll och dess form. Att problematisera dessa frågor innebär att vetenskapliggöra undervisningspraktiken. Frågor som kan anses som allmängiltiga för undervisning inom flera ämnesområden brukar betecknas som allmändidaktiska medan frågor som är knutna till undervisning med ett specifikt innehåll, t.ex. inom ett specifikt ämne, brukar betecknas som ämnesdidaktiska (Selander, 2006).

Svein Sjøberg uppmärksammar att begreppet didaktik används med lite olika innehåll i olika länders traditioner. Den engelska användningen av begreppet skiljer sig från den som vi känner från svensk, dansk, och norsk tradition där begreppet används mer eller mindre i linje med tysk användning (Sjøberg, 2000, s.27). Den tyska användningen av begreppet brukar dock skilja didaktiken från metodiken och kan därför ses som en snävare definition av begreppet didaktik. I en snävare betydelse bedöms frågor om undervisning utifrån de didaktiska frågorna *Varför och Vad?*, medan en utvidgad didaktik även omfattar frågan om *Hur?*

Svein Sjøberg ser didaktik som en del av pedagogiken, närmare bestämt de värderingar som är knutna till den innehållsmässiga aspekten av undervisningen. Lite mer konkret handlar det om värderingar som ligger bakom principer för urval och för strukturering av undervisningens innehåll. Ämnesdidaktik blir då ämnens didaktik och handlar om: ”didaktiska överväganden i mer konkreta innehållsmässiga sammanhang, alltså knutet till det vi talar om som ämne” (Sjøberg, 2000, s.28). Som exempel på ämnesdidaktiska frågeställningarna anger han följande:

- Hur blir ett ämne till, vad är det? Kunde det ha varit annorlunda? Vilka processer och krafter är det som formar ett skolämne?
- Hur legitimeras och motiveras ämnet, hur kan det försvara sin plats i skolan?
- Vad är ämnets särart som vetenskaps- och skolämne?
- Vad är centralt begreppsmässigt innehåll, vad är centrala processer?
- Vilka slags värderingar, normer och ideal ligger implicerade i ämnena?

⁶⁶ Se t.ex. Dahlgren, L-O, Säljö, R. (red. 1985) och Uljens, M., (1997).

- Hur bidrar ämnet till att nå de mål som skolan ska arbeta mot?
- Hur kan lärostoffet struktureras och läggas till rätta, så att lärande kan äga rum? (Sjøberg, 2000, s.28)

De ämnesdidaktiska frågorna är viktiga både för läraren och för eleven. Att problematisera och diskutera den här typen frågor ingår i en reflekterande lärares professionella hållning och påverkar bland annat hur mötet mellan elev/er och ett innehåll kommer till uttryck och därmed också om och hur lärandet fungerar. Svaren på frågorna kräver, förutom gedigna ämneskunskaper, kunskaper från en rad områden som t.ex. kunskaper om ämnets vetenskapliga och skol- historiska utveckling, skolämnets relation till det vetenskapliga ämnet liksom kunskaper i inlärnings- och utvecklingspsykologi, genusvetenskap m.m.

I den här avhandlingen berörs direkt och indirekt flera av ovanstående ämnesdidaktiska frågor. Centrala ämnesdidaktiska frågor som berörs i avhandlingen är dels frågan om hur historielärare resonerar och reflekterar när det gäller intentionerna med undervisning av ett specifikt kunskapsområde i SO/historieundervisningen, vad de avser med undervisning om, i det här fallet, kunskapsområdet Förintelsen, och hur detta motiveras. Dels frågan om hur kunskapsområdet gestaltas för att dessa intentioner ska uppnås. Det innebär att det således handlar om hur ett kunskapsområde ges legitimitet och motiveras i ett undervisningssammanhang i historia, något som i sin tur berör principer och värderingar bakom urval och hur detta är tänkt att möta eleverna så att ett lärande kan äga rum.

Genom att avhandlingen uppmärksammar och belyser ett filosofiskt sätt att betrakta skolämnet historia och möjligheter som inryms i detta berörs även de ämnesdidaktiska frågorna om vad som utmärker historia som skolämne liksom vad som skiljer det från det vetenskapliga ämnet historia. Därigenom berörs indirekt även den ämnesdidaktiska fråga som handlar om hur skolämnet historia kan motiveras och försvara sin plats i skolan.

Svein Sjøberg menar att ämnesdidaktik kan ses som en bro mellan skolämne och pedagogik (Sjøberg, 2000, s.29). I begreppet inkluderas då alla de överväganden som är knutna till den innehållsmässiga sidan av skolans undervisning i ämnet. Om man uppe på bron arbetar med en fråga som både har en innehållslig aspekt och en undervisningsaspekt så sysslar man med ämnesdidaktik. De centrala komponenterna i Sjøbergs modell utgörs av ämne och pedagogik. Det bör dock noteras att pedagogik i det här sammanhanget definieras som praktik och inte som vetenskaplig disciplin.

Utifrån Sjøbergs definition av ämnesdidaktik kan den här avhandlingen således betraktas som ämnesdidaktisk genom att den fokuserar på didaktiska överväganden som SO/historielärare gör i anslutning till ett innehåll i skolämnet historia. Historiedidaktikern Bengt Schüllerqvist påpekar dock att det i ämnesdidaktiken även kan ingå frågor om påverkansprocesser utanför utbildningssystemet liksom sådant innehåll som inte betecknas som ämne, t.ex. förskolans innehåll, (Schüllerqvist, 2005, s.9).

Utifrån den norske didaktikern Ongstads tanke om att ämnen förändras i tider av snabba förändringar kan man tänka att det svenska samhällets omvandling från ett relativt homogent till ett mångkulturellt samhälle torde få implikationer för skolans historieundervisning. Ur avhandlingens perspektiv kan ett sådant resonemang vara av intresse, inte minst då det handlar om historieundervisning som fokuserar på europeisk historia, i det här fallet kunskapsområdet Förintelsen, och där det kan förmodas att förförståelsen hos ungdomar med skolbakgrund i Sverige och Europa är av annat slag än hos de med annan bakgrund. Det finns därför anledning att uppmärksamma och belysa vad skolan som en del av vårt mångkulturella samhälle innebär för de ämnesdidaktiska överväganden som historielärare gör när det gäller urval av innehåll och hur detta, urvalet, uppfattas och förstås av elever.

Med Sjøbergs definition av ämnesdidaktik, som en bro mellan ett ämne och pedagogik, vore det naturligt att tänka att historiedidaktik därmed utgör bron mellan ämnet historia och pedagogik. Schüllerqvist påpekar att begreppet historiedidaktik dock har en vidare innebörd och idag står även för andra påverkansprocesser än de som äger rum inom utbildningssystemet (Schüllerqvist, 2005). Schüllerqvist talar i det här sammanhanget om att historiedidaktiken har olika arenor och gör en distinktion mellan historieundervisning inom högskoleväsendet och inom ungdomsskolan. Lärarutbildningen betraktas som en egen arena och intar en mellanposition eftersom den är placerad inom högskolan men syftar till att förbereda processer som ska äga rum inom ungdomsskolan (Schüllerqvist, 2005, s.11). Termen historiedidaktik kan enligt Schüllerqvist därmed sägas inkludera forskning inom pedagogmiljö, historikermiljö eller i annat sammanhang. Historiedidaktisk forskning som äger rum inom pedagogikmiljö har undervisning och lärande i historia i fokus medan den som äger rum inom historikermiljö främst har ett samhällsligt bruk av historia i fokus och där skolväsendets bruk av historia ses som en av många former av historiebruk (Aronsson, 2002). Utifrån ett sådant synsätt intresserar sig den här avhandlingen för den historiedidaktiska arena som handlar om undervisning och lärande i historia i ungdomsskolan. Det handlar med andra ord om historiedidaktisk forskning inom pedagogikmiljö.

Om lärande

De ämnesdidaktiska överväganden som en lärare gör i anslutning till planering och genomförande av undervisning i ett ämne påverkar den effekt som undervisningen får. Det innebär att val av stoff, arbetssätt och metoder får konsekvenser för på vilket sätt eleverna möter och tar emot den avsedda undervisningen och därmed vilket lärande som äger rum. Svaren på de didaktiska frågorna, *vad* det ska undervisas om, *varför* just detta och *hur*, inrymmer och inbegriper således kunskaper om hur elever lär, i det här fallet hur de lär historia. Det illustrerar ämnesdidaktikens nära relation till den del av det pedagogiska vetenskapliga fältet som sysslar med frågor av kognitiv karaktär. Av det skälet uppmärksammas och redogörs i det följande för några av den

kognitiva forskningens bidrag med särskild relevans när det handlar om elevers lärande i historia. Urvalet är gjort utifrån mina forskningsfrågor och mitt empiriska material med syftet att bidra till att förklara och förstå de delar av empiriska materialet som handlar om hur elever tar emot och uppfattar den historieundervisning som står i fokus för den här avhandlingen.

Läroarbetsvetaren och forskaren Gerd Arfwedson framhåller att undervisning är beroende av, förutom lärarens goda ämneskunskaper och undervisningsförmåga även en rad andra faktorer. Det handlar om sådant som lärarens sociala kompetens och hans/hennes förmåga att interagera med och väcka intresse för ämnet/ämnesinnehållet hos eleverna, faktorer som kan vara helt avgörande för om undervisningen har effekt. Arfwedson påpekar dock att det inte går att komma ifrån den kognitiva forskningens betydelse, framförallt allt bidrag från nyare kognitionsforskning.⁶⁷ Hon framhåller att det inom denna idag finns ett stort medvetande om den stora komplexitet som det handlar om när det gäller att få barn och ungdomar att lära sig saker och att detta är av största vikt för alla lärare (Arfwedson, 2004, s.93).

Bland de forskningsbidrag Arfwedson uppmärksammar finns några som hon anser är av stort intresse i ett undervisningsperspektiv därför att de kastar ljus på det som krävs för att elever ska lyckas lära sig saker i skolan:

... att genom undervisning få elever att lära sig inte bara traditionella skolkunskaper utan också strategier och inställningar och/eller dispositioner, som kan underlätta inlärandet av dessa traditionella skolkunskaper (Arfwedson, 1998, s.94).⁶⁸

De slutsatser som forskarna drar utgör enligt Arfwedson således inte enbart kunskaper om hur elever lär skolkunskaper, utan även kunskaper om metoder och strategier som behövs för att kunna förvärva dessa. Det vill säga, kunskaper som handlar om att lära eleverna hur de lär.

Inom den kognitiva forskningen talar man om olika typer av kunskap, formell och informell kunskap, begreppslig kunskap, procedurkunskap, representationell kunskap och metakognition.⁶⁹ Med hjälp av begreppen kan man både beskriva någons sätt att tänka och bygga upp undervisningsstrategier i syfte att utveckla detta tänkande (Arfwedson, 2004, s.95). Den kognitiva forskningen hävdar att det framförallt handlar om att utveckla ett antal kritiska egenskaper hos eleverna om de på bästa sätt ska lära in de här olika typerna

⁶⁷ Gerd Arfwedson skiljer mellan äldre kognitionsforskning och ny typ av kognitionsforskning från och med 1980-talet. Hon poängterar dock att båda hämtar sin teoretiska bas och sina metoder från Piagets utvecklingsteori med stadiindelning och från delar av Vygotskij's teori, främst hans teser om kommunikationens betydelse, tänkandet som aktivitet m.m.

⁶⁸ För sitt val av forskningsbidrag som Arfwedson presenterar skriver hon att hon låtit sig inspireras av den amerikanske forskaren Richard Prawat som tillhör specialisterna på inlärningsforskning. Hans forskning hämtar idéer och tankar från både Piaget och Vygotskij. Det är framförallt Prawats försök att syntetisera resultat från studier av både kunskapsbas, strategianvändning och dispositioner och som enligt Arfwedson gör honom intressant (Arfwedson, 1998, s.94).

⁶⁹ Om kunskapsbegreppet se t.ex. Arfwedson, 2004, s.54-59.

av kunskaper. Till dessa kritiska egenskaper hör förmåga till organisering av kunskap och medveten reflexion över kunskapen. Lite förenklat kan man säga att kunskapens tillgänglighet är beroende av i vilken grad eleven kan organisera och strukturera kunskapen på ett sammanhängande sätt och medvetet reflektera över vad hon/han kan och inte kan. Det innebär t.ex. att eleven ska kunna se relationer och samband mellan att, veta att (know that), veta varför (know why) och veta hur hon/han vet detta (know how) (s.96). Att upprätta bra relationer mellan dessa tre förmågor anses av många kognitionsforskare som en central förutsättning för om kunskap ska bli tillgänglig för eleven och för om hon/han ska kunna använda denna i andra sammanhang liksom vid senare tillfällen.

De här tankarna känns igen i det brittiska förnyelseprojektet av skolans historieundervisning som drogs igång i slutet av 1970-talet ”School Council History Project, New History” med sociologen Dennis Schemilt som projektledare (Lund, 2006).⁷⁰ Schemilt ansåg att traditionell historieundervisning konstituerar information, inte kunskap. Den lär eleverna att behärska ett överenskommet narrativ, men inte att värdera det vilket medför att eleverna inte heller blir medvetna om varifrån kunskapen kommer, hur den etableras, tolkas eller konstrueras. En central utgångspunkt och tanke i projektet handlade om att varje ämnesdisciplin har ett särskilt kunskapsinnehåll, ett sätt att etablera kunskap och en begreppsapparat.⁷¹ När det gäller historisk kunskap lyftes fram tre aspekter: faktakunskap (veta att), metodisk kunskap (veta hur) och begreppskunskap. Dessa tre aspekter menade man måste finnas med för att bygga den historiska kunskapen. Faktakunskapen har en narrativ struktur, och kan ses som en följd av händelser placerade i tid och rum, och med orsaker och konsekvenser. Metodkunskap innebär att veta hur historisk kunskap etableras och konstrueras. Om elever ska förstå hur historia skapas är det väsentligt att eleven i historieundervisning får arbeta som en historiker gör. Den tredje aspekten, begreppskunskap, handlar om ämnets nyckelbegrepp, och som dels utgörs av begrepp av mer övergripande karaktär, t.ex. begreppen tid, orsak, förändring och källa, dels av innehållsbegrepp som är epokspecifika, t.ex. begreppen terrorbalans, kapitalism.⁷²

Ser vi till historiedidaktisk forskning och utveckling inom den anglosach-

⁷⁰ En central utgångspunkt för projektet var de studier som visat, i motsats till tidigare piagetianskt inriktade studier, att fjorton- till sextonåringar mycket väl klarar av att konstruera det förflutna på ett genuint historiskt sätt. Projektet syftade dels till att arbeta med historia i samklang med vad man ansåg utgör ämnets inneboende natur, subject matter knowledge, dels att arbeta med historia som utvecklar historisk empati. Dessutom ville man utveckla modeller för att förstå och stimulera progression hos eleverna (Lund, 2006, s.36).

⁷¹ Det kan jämföras med det som kognitionsforskare talar om som domänspecifik kunskap och som visat sig ha väsentlig betydelse i samband med lärande (Arfwedson, 1998, s.61).

⁷² De historiska begreppen skiljer sig dock från begrepp inom andra discipliner på så sätt att alla inte är vetenskapsspecifika eftersom historia är en del i mänskligt liv och förekommer även i utomvetenskapliga sammanhang. ”Tid” är både ett vardagsbegrepp som ett centralt historiskt begrepp. ”Förändring och kontinuitet” är en del av mänsklig erfarenhet men samtidigt en viktig parameter för att förstå samhällsliga erfarenheter.

siska delen av världen, England, USA men även Norge, under de senaste decennierna är det med utgångspunkt i dessa tankar som man intresserat sig för hur elevers historiska tänkande kan utvecklas i en progression (Husbands, Kitson & Pendry, 2003, Lee, 2004, Ashby & Lee, 2005, Lund 2006). En huvudtanke är att läraren ska välja förmåga och kunnande som man tänker sig att undervisningen ska utveckla hos eleverna. För detta menar man, krävs en teoretisk förståelse av ämnet och dess kunskapsformer. Genom att urskilja och tydliggöra olika kunskapsformer tänker man sig att detta möjliggör en fördjupad analys, väldefinierade lärandeobjekt och en genomtänkt iscensättning av undervisningen. Den norske historiedidaktikern Erik Lund som inspirerats av främst den brittiska historiedidaktiken uttrycker detta som att det handlar om tre aspekter eller former av kunskap som står i ett ömsesidigt förhållande till varandra och utifrån vilka historisk förståelse konstrueras (Lund, 2006). Dessa tre former av kunskaper benämner han som: *veta hur*-kunskaper och som handlar om att veta hur historisk kunskap konstrueras, *veta att*-kunskaper som handlar om att veta vad och varför något hände, och *ämnesspecifika begrepp* där han skiljer mellan nyckelbegrepp som är oberoende epok till exempel begreppen förändring och kontinuitet och innehållsbegrepp som är centrala för en viss epok, till exempel terrorbalans, privilegiesamhälle. Om man har som utgångspunkt att den historiska kunskapen består eller utgörs av de här tre kunskapsformerna, är tanken att detta också möjliggör för läraren att medvetandegöra och verbalisera vad det är man har i fokus när man undervisar historia. Genom att man ser på den historiska kunskapen som uppbyggd av olika former möjliggörs resonemang kring progression som inte enbart handlar om reproduktion och ackumulerande av fakta.

Enligt mitt förmenande inrymmer de här tankarna flera för historieundervisningen konstruktiva idéer, inte minst genom att de tydliggör skillnaden mellan ”veta att-kunskaper” (i det här fallet, veta något om ett historiskt fenomen som Förintelsen; bidragande orsaker och konsekvenser) och ”veta hur-kunskaper”; hur vi vet det vi vet. Det som däremot inte lyfts fram är tankar om hur undervisningen kan ge historien en framåtsyftande och handlingsinriktad funktion. Det vill säga, hur undervisningen kan utveckla förmågor hos eleverna som handlar om att ta ställning till olika fenomen och diskutera vad som hade varit en önskvärd utveckling givet de omständigheter som var för handen då och vad som hade krävts för att utvecklingen skulle ha tagit en annan och önskvärd riktning.

Om skolans historieundervisning syftar till att fostra elever i ett tänkande som innebär att få syn på och förstå vad avsaknad av demokratiska värden betytt genom historien liksom vilka värden som är värda att försvaras behöver undervisningen också se som sin uppgift att utveckla elevers förmåga att tänka och diskutera kontrafaktiskt kring olika historiska fenomen. Det innebär att de därigenom kan få syn på värdeförskjutningar som ägt rum utan att det innebär att moralisera över det som ägt rum. Att arbeta med historia kontrafaktiskt inrymmer också en möjlighet att i undervisningen uppmärksamma och belysa hur den lilla historien hänger ihop med den stora historien och som delvis kan

förklara varför till exempel våra föräldrars och far- och morföräldrars livsmöjligheter liksom deras förhoppningar och drömmar skiljer sig från dem vi har idag. Genom att synliggöra hur olika värdepremisser interagerar med och spelar roll i var och ens lilla historia kan elever dels få syn på relationen och kopplingen som finns mellan det som utgör var och ens egen historia och det som utgör den stora historien. Dels få syn på vilka samhällsliga villkor och värden som var för handen då jämfört med idag och som innebär att det blir angeläget att fundera över värden som är värda att ta ställning för, och om det finns värden som försumrats och som är värda att återerövas.

Då ett syfte i avhandlingen är att diskutera undervisning om kunskapsområdet Förintelsen i förhållande till möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa dem insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden finns det anledning att uppmärksamma vilken typ av historiska kunskaper som dominerar undervisningen. Av särskilt intresse i det här sammanhanget är att uppmärksamma i vad mån undervisningen arbetar med sådana kunskaper som innebär att elever får förståelse och insikt om varför kunskaper om Förintelsen och dess historia påverkar vår nutidsförståelse och har relevans för aktuella frågor i nuet, och för oss själva. Man skulle i analogi med Lunds terminologi kunna benämna den här typen av kunskaper som "veta varför-kunskaper" och som kan innebära att undervisningen ger eleven möjlighet att reflektera över det denne har lärt sig. Det vill säga att få tid att fundera över implikationerna av dessa kunskaper, vad de kan innebära för oss här och nu.

När det gäller studier som är inriktade på att undersöka elevers historiemedvetande mer specifikt, konstaterar Niklas Ammert i sin avhandling, *Det osamtidas samtidighet* (Ammert, 2008) att det är tunnsått med sådana i Sverige (Ammert, 2008, s.68).⁷³ Enligt Ammert kan en förklaring vara att det är svårt att identifiera och analysera historiemedvetande hos en individ. En annan, att det inte finns någon vedertagen teoretisk ram för en sådan analys.⁷⁴ Han lyfter dock fram att det på den internationella arenan har gjorts flera försök och pekar i det sammanhanget på empiriska studier, genomförda av Peter Lee och Peter Seixas, två forskare som oberoende av varandra, har formulerat olika typer eller nivåer av historiemedvetande (Ammert, 2008, s.69-70). Deras studier är dock mer inriktade på att studera progressionen i elevers historiemedvetande än på att undersöka hur ett historiemedvetande kan utvecklas och kvalificeras i ett undervisningssammanhang och som är i fokus för studien i denna avhandling.⁷⁵

⁷³ Ammert nämner dock utvärderingen av den svenska grundskolan år 2003 som diskuterade svenska elevers historiemedvetande utifrån deras svar på en specifik fråga (Ammert, 2008, s.68).

⁷⁴ För fler exempel på empiriska studier som bygger på en teoretisk grund där historiemedvetande är ett av flera centrala begrepp hänvisas till den redogörelse Ammert presenterar i sin avhandling (Ammert, 2008, s.36).

⁷⁵ En mer djupgående studie av elevers historiemedvetande har genomförts i Danmark av Marianne Poulsen (1999). Hon fann bland annat att eleverna på gymnasiet hade en mycket

I Sverige är det främst pedagogen Ola Halldén som ägnat forskning åt hur elever förstår och lär historia (1986, 1987, 1993, 1994a, 1994b, 1997) och den som citeras flitigt internationellt (Scüllerqvist, 2005, s.43).⁷⁶ Halldén belyser bland annat några av de problem som han anser är förknippade med elevers lärande i historia och som av det skälet bör uppmärksammas. Ett problem handlar om hur elever uppfattar och förstår en historisk framställning och där Halldén drar vissa paralleller mellan retoriken och det som gäller för en undervisningssituation (Halldén, 1987). Inom retoriken hävdas att inledningen i ett tal eller anförande ska låta publiken, lyssnarna, ana det som komma skall. Man kan beskriva det som att talaren lägger ut en tråd eller sår några frön med vars hjälp publiken kan följa med och tolka den information som sen följer i berättelsen. På motsvarande sätt blir eleven i en undervisningssituation presenterad en mängd fakta som han/hon måste ordna till en sammanhängande bild så att meningsfulla samband skapas. För att detta ska vara möjligt "måste eleven ha någon övergripande uppfattning om undervisningsinnehållet i sin helhet; eleven måste ha fått fatt i den tråd som löper igenom lärarens framställning och ha en föreställning om vad det är läraren vill plädera för" (Halldén, 1987, s 147). Om detta inte sker blir det svårt för eleven att avgöra vad som är rimliga tolkningar av de fakta som presenteras. Det som utgör problemet för eleven i det här sammanhanget handlar sålunda om att hon/han inte känner till eller uppfattar syftet med presentationen, och därför inte kan förstå information/fakta som presenteras.

Ett annat problem när det gäller att förstå en historisk framställning handlar om att elever tenderar att personifiera samhällsliga institutioner och kollektiva fenomen och att de ofta försöker hitta förklaringar till historiska händelser i handlingar, reaktioner eller intentioner hos enskilda individer eller individualiserade fenomen (Halldén, 1986).

Om historieundervisningen tar fasta på beskrivningar av processer och på strukturella förhållanden så kan det bidra till att eleverna lätt kommer att förlora den tråd som är lärarens och som gör att det blir svårt att få någon förståelse av det som presenteras. Halldén beskriver detta som att det förefaller som eleverna tenderar att helt tappa tråden genom att det sker ett "förallmänligande av de frågeställningar som tas upp till behandling" (Halldén, 1988). Det föreligger alltså en risk att eleverna inte ser eller uppfattar vad information som ges dem i undervisningen har relevans för. Det blir en detaljrikedom som saknar riktning. Det som enligt Halldén krävs för att eleverna inte ska förlora sig i sidospår och "tappa tråden", är att de har målet för framställningen klart för sig. Det vill säga att eleverna känner till syftet med det som presenteras.

I sina senare studier uppmärksammar Halldén bland annat faktorer som påverkar undervisnings- och lärandeprocesser i historia på en interpersonell nivå, mellan lärare och elever, och hur ett ämnesinnehåll i historia realiserar och tar

tydligare framtidsorientering i sin syn på historia än i folkeskolan och en uppfattning om att historia skulle användas för att förstå nutiden.

⁷⁶ Halldén har sedan mitten på 1990-talet ägnat forskning främst åt begreppsutveckling inom det naturvetenskapliga fältet.

gestalt hos elever (Halldén, 1994). En av Halldéns utgångspunkter är att elever i en undervisningssituation ofta blir presenterade delar av information eller fakta som de sedan förväntas göra något med, t.ex. att läsa en text och sammanfatta den, genomföra en laboration eller övning och redovisa resultaten, samt diskutera och redogöra för diskussionen inför klassen. Alla dessa aktiviteter genomförs via ett språkligt utbyte som kan beskrivas i termer av talaren med sina specifika intentioner, tolkaren som är lyssnaren och mottagaren av dessa intentioner samt de språkliga symboler som används och genom vilka kommunikationen sker. I en lärandesituation handlar det således om lärarens intentioner eller avsikter i form av en uppgift eller anvisning som ges till eleven. Uppgiften står i förbindelse med de språkliga symbolerna och elevens tolkning av uppgiften som ett problem att lösa eller ett projekt att genomföra. Så långt är samtalet i en undervisningssituation inte olik den som uppträder i andra, vanliga kommunikationssituationer och precis som i andra kommunikationssituationer uppstår missförstånd och missuppfattningar. Sådana missförstånd eller missuppfattningar är av intresse i vanliga kommunikationsstudier men av särskilt intresse när det gäller undervisningssituationer.

En elev som håller på med en inlärningsaktivitet försöker att lära något. För den pliktrogne eleven i en formell undervisningssituation är detta något, den uttolkning som eleven gör av uppgiften som läraren har formulerat. Om nu elevens tolkning av uppgiften skiljer sig från det som var lärarens avsikt med uppgiften betyder detta att eleven konsekvent försöker lära sig något annat än vad läraren vill. Att det här inte är ett ringa eller marginellt problem har en serie studier visat (Halldén, 1982). Halldén pekar på att det finns flera faktorer eller variabler som påverkar elevens uttolkning av de givna uppgifterna. Det kan dels handla om elevens uppfattning och föreställning om skolan och vad det betyder att lära sig och försöka lära sig i skolan. Dels kan det handla om elevens föreställning om läraren som en länk mellan skolan som social institution och klassrumsarbetet och den person som sätter normen för vad som räknas till skolarbete och vad som är att betrakta som kunskap i skolan. Därutöver finns en uppsättning variabler som är relaterade till elevens kognitiva förmåga med avseende på uttolkningen av uppgiften. Till dessa hör elevens föreställning eller uppfattning om själva ämnet. Halldén använder här termen "alternative structures" och refererar i det sammanhanget till forskarna Rosalind Driver och John Easley som myntade begreppet i samband med sina studier av undervisning i NO-ämnena (1994a).⁷⁷ Om en elev ger fel svar behöver detta inte innebära att det handlar om en missuppfattning, svaret kan vara rätt utifrån ett annat sätt att se på eller förklara världen. Svaret kan alltså vara konsekvent förenligt utifrån andra uppfattningar, utifrån en annan kontext än den som presenterades i samband med uppgiften. Även om "alter-

⁷⁷ I deras studier gjordes en åtskillnad mellan sådana missuppfattningar (misconceptions) som var relaterade till och ett resultat av att man missförstod (misunderstood) modeller och teorier som hade presenterats och sådana missuppfattningar som var relaterade till alternativa tankestrukturer som eleverna utvecklade i undervisningssituationer för att begreppslicgöra sina erfarenheter av sin omvärld.

nativa strukturer” har reserverats för förförståelse när det gäller NO-ämnen så förefaller det enligt Halldén rimligt att anta att individer har uppfattningar och föreställningar inte bara om den fysiska världen utan även om den sociala världen. Halldén tänker sig att elever på motsvarande sätt som i NO-ämnen har föreställningar på historia som ju utgör en del av vår sociala omvärld. Den fråga som därför bör ställas är frågan om det finns någonting i själva ämnet historia som föregår förförståelsen och som påverkar möjligheten för eleven att ta till sig och lära sig detta ämne.

Ett sådant resonemang torde eventuellt kunna kopplas till det som tidigare förts om att elevers bakgrund kan spela roll för deras förförståelse och därmed för hur de uppfattar och förstår ett historiskt innehåll, t.ex. kunskapsområdet Förintelsen med dess särskilda betydelse och speciella konnotationer sett i ett europeiskt perspektiv.

Ett annat problem som Halldén belyser i samband med historieundervisning handlar om den metod som är vanligt förekommande och som kortfattat innebär att läraren i samband med instruktion och genomgång av ett innehåll, t.ex. en historisk händelse, använder sig av klassrumssamtalet (Hallén, 1986). I det här samtalet blir eleverna presenterade delar av fakta som hör ihop med händelsen och läraren försöker därigenom att få eleverna att dra vissa slutsatser kring förhållandena runt denna händelse och ange vad de tror hände därefter. Halldén menar att vi i detta sammanhang kan tala om en gemensam väg av resonering eller av resonemang och som etableras genom dessa klassrumssamtal. Resonerandet är gemensamt i den bemärkelsen att det handlar om ett samarbete mellan läraren och eleverna. Detta etableras genom lärarens intentioner med frågor, tillsammans med elevernas svar på dessa frågor som passas in på den väg av resonering eller resonemang som läraren strävar efter att etablera. Det är detta som sen blir till själva inlärningsuppgiften. Den här vägen av resonering är dock inte delad eller gemensam i den bemärkelsen att varje enskild elev tar till sig resonemanget. Snarare är den gemensam i betydelsen av att det är lärarens intention att få alla elever att ta till sig detta resonemang. För eleven blir det här problematiskt när han/hon inte upptäcker det meningsbärande syftet med de fakta som presenteras, eftersom dessa fakta är beroende av vad det hela ska leda fram till. I sin analys av klassrumssamtalen pekar Halldén på det problem som eleverna har när det gäller att upptäcka vilken händelse som var av central betydelse, en process som är beroende av elevens förståelse av vad det är som denna händelse leder fram till (Halldén, 1994b). I syfte att förstå förklaringsvärdet i fakta måste eleverna komma på och tolka de fakta som ingår i sammanhanget. Vad som behöver förklaras är vad som avses att bli förklarat i presentationen. I detta ligger enligt Halldén en paradox. För att förstå poängen med lärarens beskrivning blir en nödvändig förutsättning för eleven att också förstå vad beskrivningen syftar till att förklara. Och för att förstå vad som ska förklaras föresätts en kännedom med beskrivningen.

De här tankarna hos Halldén har relevans framförallt när det gäller analyser och tolkningar av den del av avhandlingens empiriska material som utgör elev-

ernas utsagor. De innebär att det är av intresse att uppmärksamma hur elever uppfattar och förstår det som är lärarens intentioner med det som behandlas i undervisningen. Elevers kommentarer och svar på frågor som ur lärarens perspektiv eventuellt förefaller märkliga eller ”fel” kan ur elevens perspektiv både förefalla rimliga och relevanta därför att de förstås utifrån en alternativ tankestruktur, en annan förståelsehorisont. Detta kräver i sin tur en lyhördhet inför sådana resonemang hos elever som eventuellt tar andra riktningar än det som är lärarens intentioner och som inte behöver tolkas som uttryck för missförstånd eller missuppfattningar. Av intresse är också att uppmärksamma föreställningar som elever har kring det som behandlas i undervisningen, i det här fallet kunskapsområdet Förintelsen. Det kan t.ex. handla om sådana föreställningar som är förknippade med själva kunskapsområdet, och som i det här sammanhanget eventuellt kan hänga ihop med den ökade uppmärksamhet som getts Förintelsen i Sverige sedan slutet av 1990-talet, inte minst tack vare projektet Levande Historia. Detta kan eventuellt bidra till att påverka hur elever intresserar sig för, uppfattar och tar emot kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning. Mina egna erfarenheter från undervisning om Förintelsen under andra världskriget visar också att elever tenderar att tappa intresse för kunskapsområdet och hålla tillbaka mer genuina frågor om de uppfattar att de bör argumentera och förhålla sig på ett politiskt korrekt sätt.

Studiens forskningsfrågor

Utifrån de presenterade teorierna i föregående avsnitt ämnar jag nu sammanfattande precisera studiens forskningsfrågor som används för analyser och tolkningar av det empiriska materialet.

- Hur beskriver de medverkande lärarna intentionerna med att ta upp och behandla kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning? Det vill säga, hur motiveras och legitimeras kunskapsområdet? Hur uppfattar och förstår elever dessa intentioner, vilka reflektioner gör de?
- Vilket urval av innehåll gör lärarna i undervisning kunskapsområdet Förintelsen? Vad väljs ut och varför just detta? Hur uppfattar och tar elever emot detta urval av innehåll?
- Hur gestaltas kunskapsområdet Förintelsen i undervisningen, utifrån lärarnas och elevernas beskrivningar, och utifrån undervisningsobservationer, när det gäller:
 - relationen mellan dåtid–nutid och framtid
 - frågor som rör identitet och mötet med det annorlunda
 - värdefrågor; värderings- och principdilemman
 - historiskt berättande/berättelser
 - kontrafaktisk historia

- elevens erfarenheter och elevens egen historia, relationen mellan den lilla och stora historien
- elevers föreställningar om kunskapsområdet historia i andra sammanhang; utanför skolan
- metarefleksion; ”veta varför-kunskaper
- ”Hur kan undersökningsmaterialet tolkas när det gäller vilka innebörder som ges kunskapsområdet Förntelsen i skolans historieundervisning och hur elever uppfattar sådan undervisning? Vad säger detta i sin tur om möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa dem insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden?

Kapitel 5. Metod

I det här kapitlet redogör jag i korthet först för studiens empiriska underlag, urval och tillvägagångssätt. Därefter följer en beskrivning av metod för analys och tolkning av det empiriska materialet. Sist i kapitlet diskuteras kvalitets- och forskningsetiska aspekter.

Empiriskt underlag och urval

För att nå avhandlingens syfte har jag dels genomfört intervjuer med SO/historielärare om, och observationer av, historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Dessutom har jag gjort intervjuer med elever. Till detta kommer även fältanteckningar som gjorts i anslutning till mina besök på skolorna och i anslutning till intervjuerna.

Intervjuerna är av två slag: dels enskilda intervjuer med SO/historielärare och explorativa intervjuer med elever. Dessa ägde rum under läsåren 2003-2004. Dels genomfördes en fokusgruppintervju med en grupp historielärare, höstterminen 2004.

När det gäller *enskilda lärarintervjuer* har sammanlagt *sju* SO/historielärare intervjuats. Tre av dessa lärare undervisar SO/historia i årskurs nio i grundskolan, varav två på en grundskola som hädanefter benämns Sgr-skolan, belägen i norra Storstockholmsområdet, och en lärare på en grundskola som hädanefter benämns Ägr-skolan, belägen i västra Storstockholmsområdet. Övriga fyra lärare undervisar historia⁷⁸ i årskurs ett i gymnasieskolan⁷⁹. Tre av dem undervisar på en gymnasieskola som hädanefter benämns Xgy-skolan, belägen i norra Storstockholmsområdet, och en lärare undervisar på en av Stockholms innerstadsskolor som hädanefter benämns Rgy-skolan.

Lärarna och skolorna som dessa arbetar på presenteras kortfattat i samband med att intervjuerna med lärarna redovisas.⁸⁰

När det gäller *explorativa⁸¹ intervjuer med elever* har sammanlagt *tio* elever intervjuats. Av dessa går fem elever i årskurs nio i grundskolan, varav två på

⁷⁸ Historia i gymnasieskolan gäller A-kursen i historia.

⁷⁹ I gruppen gymnasielärare ingår även en blivande gymnasielärare i historia som gör sin avslutande praktiktermin på Xgy-skolan under läsåret 2003-04.

⁸⁰ En översikt och mer utförlig presentation av lärarna som deltagit i undersökningen och de skolor dessa arbetar på ges i bilaga 1.

⁸¹ Explorativa intervjuer kännetecknas enligt Kvale av att vara öppna och föga strukturerade (Kvale, 1997, s.94)

Sgr-skolan och tre på Ägr-skolan. Övriga fem elever går årskurs 1 i gymnasieskolan, Xgy-skolan på det Naturvetenskapliga programmet.

Eleverna presenteras i anslutning till att intervjuerna med dem redovisas.

I fokusgruppintervjun har deltagit sex historielärare på en gymnasieskola som härnäst benämns Tgy-skolan, belägen i nordöstra Storstockholmsområdet. Fokusgruppintervjun har i jämförelse med de enskilda djupintervjuerna inte erbjudit samma möjlighet för informanterna att mer ingående berätta om sig själva varför deras presentationer är något mer kortfattade.

Observationer har gjorts i anslutning till att jag som forskare följt SO/historieundervisning i tre olika klasser som behandlat kunskapsområdet Förintelsen⁸² Dels har jag följt SO/historieundervisning i grundskolan, årskurs nio, varav en klass på Sgr-skolan och en på Ägr-skolan. Dels har jag följt historieundervisning i en gymnasieklass, årskurs ett på Xgy-skolan på det Naturvetenskapliga programmet.

Det var i samband med det senare som jag även gavs möjlighet att få ta del av tankar och reflektioner som eleverna i gymnasieklassen gjorde i anslutning till undervisningen. Dessa formulerade skriftligt i det läraren kallade elevens ”loggbok” eller ”tankebok”. I fortsättningen benämns dessa elevanteckningar skrivloggar. Fältanteckningar har gjorts i samband med mina besök på skolorna och i samband med intervjuerna.

Tabell 1. Översikt över intervjuer och observationer

Intervjuade	Grundskola, årskurs 9			Gymnasium, årskurs 1			
	Sgr*	Ägr	Totalt	Xgy	Rgy	Tgy	Totalt
Enskilda lärare	2	1	3	3	1	–	4
Elever	2	3	5	5	–	–	5
Lärare, fokusgrupp	–	–	–	–	–	6	6
Undervisningsobservationer**	10 x 40	6 x 40	16 lekt 640 min	4 x 80	–	–	4 lekt 320 min

* Skolorna beskrivs mer utförligt i anslutning till analys och tolkning av den del av empirin som utgör undervisningsobservationer och elevintervjuer i kapitel 7, och i bilaga 1.

** Antal lektioner x lektionstid i minuter.

Till en början avsåg jag att avgränsa undersökningen till enbart A-kursen i historia på gymnasiet men efter att ha varit i kontakt med några lärare på olika gymnasieskolor förstod jag att det inte kan tas för givet att kunskapsområdet tas upp och behandlas där. Av det skälet ansåg jag det angeläget att även ta

⁸² Observationer av undervisning innebar att jag följde undervisning under de lektioner där läraren deklarerat att denne skulle ta upp och belysa kunskapsområdet Förintelsen ur någon aspekt.

med årskurs nio i grundskolan eftersom det företrädesvis är där som kunskapsområdet Förintelsen behandlas.

Att det blev just de här skolorna som kom att ingå i studien hade att göra med att jag i mitt arbete som lärarutbildare stod i kontinuerlig kontakt med skolor i vissa av lärarutbildningens partnerområden.⁸³ Detta underlättade både när det gällde att komma i kontakt med lärare som var intresserade av att ingå i studien och när det gällde att etablera förtroende för mig som forskare.

Att valet föll på just de här lärarna hörde ihop med att det var de, som anmälde sitt intresse att delta i min studie. Vid den tidpunkten hade jag inte för avsikt att intervjua några elever. Den tanken väcktes i samband med att jag följde tre lärares SO/historieundervisning och i samband med detta mötte elever som då kunde tillfrågas om de kunde tänka sig att bli intervjuade.

Tillvägagångssätt/datainsamling

Under höstterminen 2003 tog jag kontakt med SO/historielärare på skolor i två kommuner i Storstockholmsområdet och som ingick som s.k. partnerområden i lärarutbildningen. De fick ett brev med information om mitt tilltänkta forskningsprojekt med en förfrågan om de kunde tänka sig att ingå i min studie.⁸⁴ Jag frågade dels om de kunde tänka sig att ställa upp på en enskild intervju, dels om möjligheten att få närvara under lektioner som kunskapsområdet Förintelsen behandlades i historieundervisningen.

Sju lärare i SO/historia svarade att de kunde tänka sig att bli intervjuade varav fyra även ställde sig positiva till min närvaro i samband med deras historieundervisning.⁸⁵ För att förvissa mig om att det senare även inbegrep deras elever bad jag lärarna höra av sig i god tid före mitt besök om de uppfattade att det fanns elev/er som ställde sig negativa.

Intervjuerna utarbetades utifrån det som Steinar Kvale beskriver som en kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1997, s.85). Genom att i min egen intervjuundersökning försöka identifiera och följa de metodstadier som Kvale föreslår, skapades möjlighet att vaska fram essensen i det som sades under

⁸³ Organisering av partnerområden hängde i sin tur samman med några av intentionerna i den lärarutbildningsreformen som trädde i kraft höstterminen 2001 och som innebär att lärarstudentens verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen (VFU) organiseras i ett nära samarbete mellan företrädare från lärosäte och från partnerområdet, där det senare utgör en kommun/kommundel eller stadsdel.

⁸⁴ Kopia på brevet finns i bilaga 2.

⁸⁵ De lärare som svarade nekande på min fråga om att få närvara i samband med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen angav som skäl antingen att kunskapsområdet redan hade behandlats och därför inte var aktuellt den här terminen eller, som i ett fall, uppgav läraren att denne inte hade för avsikt att ta upp och behandla kunskapsområdet i sin historieundervisning (gällde A-kursen i historia på en av gymnasieskolorna). Ytterligare en lärare avböjde men gav ingen närmare förklaring. Under intervjun med denne framträdde hon dock som både mycket erfaren och ambitiös varför jag tolkade hennes avböjande som ett uttryck för en rädsla att bli granskad med risk för att uppfattas som inte tillräckligt bra eller duglig.

intervjuerna och samtidigt behålla ett reflexivt förhållningssätt som forskare.⁸⁶ Det har betydelse att som forskare veta vad man frågar om och varför, så att innebörden som har betydelse för projektet kan klargöras under intervjun och att förtydliganden av uttalanden som görs kan erhållas (Kvale, 1997, s.125). Det krävs också medvetenhet om att samtalet i forskningsintervjun, även om det handlar om ett tema av ömsesidigt intresse inte utgör något ömsesidigt samspel mellan två likställda parter (Kvale, 1997, s.118). Forskaren behöver kunna balansera mellan kunskapssökandet och den mänskliga interaktionens etiska aspekter. Det vill säga, att som forskare ha gjort klart hur sådant som handlar om konfidentialitet ska bevaras vad gäller intervjun och därigenom undvika att den intervjuade känner sig utlämnad och osäker, och att denne senare eventuellt ångrar sig och vill ta tillbaka sina yttranden. Kvale talar i det här sammanhanget även om vikten att undvika att intervjun förvandlas till en terapeutisk situation (Kvale, 1997, s.118). Ett reflexivt förhållningssätt innebär också att undvika att identifiera sig för mycket med sina intervjupersoner, och därmed förlora sitt kritiska perspektiv. Det senare är också något jag varit extra uppmärksam på genom den egna lärarbakgrunden.

Frågorna som formulerades var några få huvudfrågor som till sin karaktär var mycket öppna⁸⁷. Frågorna var av den typen som Kvale beskriver som användbara i den halvstrukturerade intervjuformen (Kvale, 1997, s.125). Avsikten var att få till stånd ett samtal där informanterna gavs möjlighet att reflektera och ”tänka högt” kring sin undervisning och undvika en situation där denne kunde uppleva att han/hon skulle leverera genomtänkta eller politiskt korrekta svar på mina frågor. Egna erfarenheter från liknande situationer, hade gjort mig medveten om att lärare ofta räds att framstå som den som inte kan svara på frågor eller som ger uttryck för tvivel, något som ju inte är så märkligt eftersom det i förväntningarna på läraren ofta ligger att de sitter inne med de ”rätta” svaren. Dels var syftet att ge den intervjuade stort utrymme att interagera i anslutning till och mellan mina huvudfrågor och en möjlighet för mig att verifiera tolkningar av det som sades under själva intervjun och som enligt Kvale utgör ett av kvalitetskriterierna i den kvalitativa forskningsintervjun (Kvale, 1997, s.134).

Under vårterminen 2004 genomfördes enskilda intervjuer med sju SO/historielärare. Varje intervju varade cirka en och en halv timme. De lärare som gett sitt godkännande till min närvaro i samband med historieundervisning och som jag ämnade följa under de lektioner som kunskapsområdet Förintelsen behandlades, valde jag att intervju efter det att jag observerat undervisningen. Främsta skälet till detta var att jag utifrån mina observationer av undervisningen skulle kunna hitta beröringspunkter och frågor som kunde användas vid

⁸⁶ De sju metodstudierna i en intervjuundersökning från ursprungsidé till slutrapport benämner Kvale: 1) tematisering med teoretisk reflexion över forskningsämnet och formulering av forskningsfrågorna, via 2) planering av undersökningen i syfte att söka besvara forskningsfrågorna, där både konstruktionen av kunskap och de moraliska implikationerna beaktas, till 3) intervju, 4) utskrivning, 5) analys, 6) verifiering, 7) rapportering (Kvale, 1997, s.85).

⁸⁷ Frågorna finns i bilaga 3.

intervjutillfället. Intervjuerna bandades och transkriberades. Transkriptionen sändes till respektive lärare⁸⁸ som ombads läsa igenom denna, dels för att göra förtydliganden i de fall något visat sig vara svårt att uppfatta på bandupptagningen, dels för att ytterligare precisera något av det som tagits upp under intervjun. En av informanterna lämnade sådana kommentarer.

Under vårterminen 2004 observerade jag historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen i de klasser vars lärare och elever gett sitt godkännande till min närvaro i samband med detta. Observationer av historieundervisning genomfördes dels i en klass årskurs nio på Ägr-skolan vid tre tillfällen under tre veckor, sammanlagt 6 lektioner à 40 minuter. Dels genomfördes sådana observationer i en klass årskurs nio på Sgr-skolan vid fyra tillfällen under fyra veckor, sammanlagt 10 lektioner à 40 minuter.⁸⁹

I gymnasieskolan genomfördes observationer av historieundervisning i en klass, årskurs ett på det Naturvetenskapliga programmet på Xgy-skolan vid fyra tillfällen under fyra veckor, sammanlagt 4 lektioner à 80 minuter. I samband med mina observationer av historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen gjordes fältanteckningar med fokus på vad som togs upp under lektionerna, vilka frågor som behandlades samt kommentarer och frågor från elever mm. Dessutom fördes fältanteckningar i anslutning till mina besök på skolorna och i mötet med informanterna under intervjuerna. Avsikten var främst att skapa en uppfattning om det sammanhang där undervisningen äger rum, vad som behandlas och på vilket sätt.⁹⁰ Men jag ville även hitta relevanta beröringspunkter inför kommande intervjuer. Dessutom fick jag möjlighet i en av klasserna att läsa elevers skrivloggar. Det var spontana tankar och reflektioner som varje elev formulerade skriftligt i sin loggbok i direkt anslutning till ett visst moment eller avsnitt i undervisningen. Det var bland annat dessa skrivloggar som, trots att de var relativt kortfattade texter, innehöll flera, för min studie, intressanta perspektiv på undervisningsinnehåll och som väckte tanken att även låta intervjuva några elever. Elevernas skrivloggar kom därigenom att utgöra startpunkt för mina elevintervjuer. De visade sig också värdefulla som stöd och komplement i mitt analys- och tolkningsarbete av hela intervjumaterialet.

Explorativa intervjuer med elever ägde rum under vårterminen 2004.

⁸⁸ De transkriberade intervjuerna som skickades till var och en av lärarna var endast ”tvättade” från språkliga fel av grammatisk karaktär (t.ex. honom /han, eller när det var uppenbart att det handlade om en felsyftning).

⁸⁹ Undervisningsobservationer av lite annat slag gjordes även i samband med att en temadag kring Förintelsen genomfördes i den ena grundskolan, Sgr-skolan, för alla elever i årskurs nio. Skolan som hade bjudit in en person som överlevt Förintelsen berättade under en förmiddag i skolans matsal om sina upplevelser från andra världskriget och om sin lägervistelse i koncentrationslägret Auschwitz - Birkenau. Under eftermiddagen fick elever i några av klasserna möta och ställa sina egna frågor till den här personen under sammanlagt två timmar. Dessa lektioner bandades.

⁹⁰ I det här sammanhanget lämnade forskningskursen ”Analyser av interaktion i klassrummet” bidrag när det gäller hur jag som forskare kan observera det som sker under en lektion och som bland annat handlar om att se betydelsen av den kontext som elever och lärare befinner sig i. Se till exempel Corsaro, W. A. (1981), Garpelin, A. (1997), Sahlström, F. (1999).

Avsikten var att få ett kompletterande perspektiv på de teman som togs upp i lärarintervjuerna. Elevintervjuerna planerades i anslutning till att undervisning om kunskapsområdet var avslutad eller gick mot sitt slut och innan ett nytt historiskt avsnitt skulle presenteras. Anledningen var att jag dels ville försöka fånga en helhetsbild av elevers tankar och funderingar kring kunskapsområdet Förintelsen och undvika att föregripa frågor om sådant som eventuellt skulle tas upp och belysas under kommande lektioner.⁹¹ Dels ville jag att eleverna skulle ha den här undervisningen i relativt färskt minne så att det fanns möjlighet att i elevintervjun relatera till sådant som framkommit i intervjun med deras lärare och i anslutning till mina observationer.⁹²

De elever som frivilligt anmält sitt intresse att delta i en enskild intervju blev intervjuade. Sammanlagt genomfördes tio elevintervjuer, dels med fem elever i årskurs nio i grundskolan, dels med fem elever i årskurs ett på Naturvetenskapligt program i gymnasieskolan. Varje intervju varade mellan 20–30 min som bandades och transkriberades.

Under höstterminen 2004 genomfördes även en fokusgruppintervju med sex historielärare på en gymnasieskola som alla undervisade A-kursen i historia. I fokus för intervjun stod deras tankar och reflektioner kring undervisning om kunskapsområdet Förintelsen utifrån några av didaktikens huvudfrågor, varför–vad–hur.⁹³ Intervjun varade i drygt två timmar och bandades och transkriberades.

Sammantaget är det alltså ett omfattande material som ligger till grund för min undersökning. Delar av datainsamlingen var inte planerad från början utan genomfördes för att det plötsligt uppstod ett tillfälle att tillföra ytterligare perspektiv på tolkningen av lärarintervjuerna. Det är dessa intervjuer som utgör kärnan i min empiri.

Metod för analys och tolkning av empiri

I det här avsnittet redogörs för metodologiska utgångspunkter och som i projektets inledande fas inspirerats av forskningsmetoden Grundad Teori (Guvå & Hylander, 2003) men som i övrigt ansluter till Hermeneutiken (Ödman, 1987, 1996, Ricoeur, 1988, Gadamer, 2002, Heidegger, 2004).

Förutom att fokusgruppintervjun lämnade ytterligare empiriskt underlag till min studie, innebar arbetet med den även en startpunkt för hur jag metodologiskt skulle gå tillväga med min empiri. Fokusgruppintervjun genomfördes nämligen i samband med en forskarutbildningskurs i grundad teori (förkortas

⁹¹ Frågor som ställdes till elever finns i bilaga 4.

⁹² Om avsikten med intervjuerna istället varit att utvärdera undervisningen kan man tänka att det funnits en poäng i att låta det förflyta mer tid mellan frågor och undervisningstillfälle, men så var alltså inte fallet.

⁹³ De frågor och rubriker som fokusgruppintervjun utgick från var i princip desamma som i de enskilda intervjuerna (se bilaga 3).

hädanefter GT)⁹⁴ och innebar metodologisk vägledning i ett första skede. Det bör dock poängteras att jag endast låtit mig inspireras av vissa delar av forskningsmetoden och att avsikten inte varit att tillämpa GT som forskningsmetod i sin helhet. GT visade sig fruktbar till en viss punkt varvid en hermeneutisk ansats kom att dominera det fortsatta arbetet med analys och tolkning av empirin.

Det som bidrog till att väcka mitt intresse för GT som forskningsmetod var att den beskrivs som en kvalitativ forskningsmetod som ligger relativt nära det empiriska datamaterialet (Alvesson, Sköldberg, 1994, s.63). GT är också en metod som praktiker inom olika fält anses känna igen sig i:

Att utifrån den egna praktiska erfarenheten skapa begrepp och teoretiska modeller, som sedan omformuleras och revideras allteftersom ny kunskap växer fram, är ett vardagsnära arbetssätt, som många praktiskt verksamma känner igen och använder sig av i sin yrkesutövning (Guvå & Hylander, 2003, s.5).

I GT handlar det primära syftet om att bringa ordning i det vi uppfattar som verklighet för att därmed bättre förstå den. Poängen är att samla och utveckla idéer som är genererade från empiriska data. Det handlar både om att fånga komplexitet i den verklighet som inte kan förstås eller förklaras i termer av kausala samband och att urskilja mönster av samvarierande processer som till en början kan förefalla otydliga och svårfångade.⁹⁵

Det som också bidrog till att väcka mitt intresse för GT som forskningsmetod var att den beskrivs som en systematisk, metodisk ansats som kan fungera disciplinerande för en praktiker som ofta är belastad av egen praktisk professionell verksamhet. Det betonas vikten av att forskaren stannar upp i sin forskningsprocess för att pröva och ompröva sina antaganden. Som forskare behövde jag ju både kunna lyfta blicken över den praktikerhorisont jag så länge befunnit mig i och ompröva antaganden, framförallt sådana som härörde från den egna lärarefarenheten och som därför eventuellt tagits mer eller mindre för givna.

Inom GT används ofta observationer som datainsamlingsmetod men hindrar inte att man som forskare även använder sig av andra insamlingsmetoder (Guvå & Hylander, 2003, s.35). En del forskare anser att intervjuer utgör ett nödvändigt komplement till observationsdata så att dessa kan ges en mening och för att undvika missförstånd. Individer kan alltså utgöra en datakälla ge-

⁹⁴ Det är en kvalitativ forskningsmetod som fick namnet, ”Grounded Theory”, i samband med att boken *The Discovery of Grounded Theory* kom ut i USA år 1967 av författarna Glaser och Strauss (Alvesson & Sköldberg, 1994, s.63)

⁹⁵ Enligt Glaser och Strauss är utmärkande för GT sättet på vilket olika metoder vävs ihop till en helhet, en helhet som omfattar hela forskningsprocessen från problemformulering och urval av data till bearbetning och analys. Om detta råder dock inte samstämmighet bland forskare. Till exempel menar Wilson & Hutchinson att man kan kombinera en hermeneutisk ansats med GT för att bättre förstå komplexa mänskliga fenomen (Guvå & Hylander, 2003, s.10).

nom att deras olika aspekter på de sociala fenomen som är i fokus för studien är av intresse.

Fokusgruppintervjun genomfördes med främsta syfte att fråga om sådant som i tidigare insamlat datamaterial redan fångat mitt intresse och väckt frågor. I den transkriberade fokusgruppintervjun försökte jag således hitta sådana data som säger något om det jag studerar. Det vill säga, vilka intentioner lärare har med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen, hur sådan undervisning gestaltas och hur detta uppfattas av elever.

Efter en första läsning av den transkriberade texten svärtades alla sådana ord, begrepp, utsagor och delar av utsagor, som jag intuitivt uppfattade hängde ihop med det som var i fokus för mitt intresse.⁹⁶

Detta arbete innebar dels att några teman växte fram som kunde prövas mot det övriga empiriska materialet som jag inte hade rört på länge. Dels innebar det en möjlighet att se på detta, tidigare insamlade datamaterial, med nya ögon. Vid den här tidpunkten kom det fortsatta analys- och tolkningsarbetet att ske med en hermeneutisk ansats som innebar att det utkristalliserades fem återkommande teman och som vi återkommer till i kapitel 6.

En hermeneutisk ansats

När jag närmar mig min empiri med en hermeneutisk ansats innebär det att jag ansluter mig till Heidegger, Gadamer och Ricoeur, företrädare av den moderna hermeneutiken med rötter i fenomenologin. Hermeneutik handlar om tolkning. Enligt Heidegger är människan förstående och tolkande till sitt väsen. Hon befinner sig alltid redan i en värld utifrån vilken hon tolkar och förstår saker, människor och företeelser hon möter (Heidegger, 2004).

Genom att människan är förbunden med världen, tingen och andra människor innebär det att hon måste förhålla sig till dem. Förförståelsen är grunden för vår existens och för vår förståelse.⁹⁷ Den är också grunden för vår intentionalitet eftersom det i vårt sätt att existera ligger att vår varseblivning alltid är riktad mot något.

Gadamer som vidareutvecklar Heideggers teori (Gadamer, 2002) menar i likhet med denne att människan är till genom att "avtäcka varandet" mot bakgrund av en vara – förståelse utifrån vilken vi ger olika varanden, som vi träffar på, sina betydelser (Gadamer, 2002). Vi ser alltså inte på världen som

⁹⁶ Det här arbetet kallas för kodning och är ett av de centrala begreppen inom GT. Genom att ställa frågor till materialet kan incidenter utkristalliseras. Dessa kudas, benämns och får en slags etikett, och ges därigenom en innebörd. På så sätt skapas nya data. I ett första skede är allt av intresse, kodningen är öppen och förutsättningslös. Kodningen kan också generera nya idéer om hur data kan ordnas utifrån olika aspekter och på olika teoretiska nivåer (Guvå & Hylander, 2003, s.48ff).

⁹⁷ Begreppet förförståelse är inte helt enkelt. Heidegger kallar förförståelsen en ursprunglig existentiell vara – art, ett sätt att vara till. Genom att människan alltid redan befinner sig i en värld utifrån vilken hon tolkar och förstår saker, människor och företeelser hon möter innebär det att tillvaron redan är förstådd på något sätt. Föremål, människor och företeelser visar sig "som något" (Heidegger, 2004, D 1, s.91-122, 151-171).

en värld för sig utan vi tolkar och förstår den som en värld för oss och därmed kan vi inte förhålla oss neutrala eller objektiva till den.

I likhet med Heidegger lägger Gadamer stor vikt vid tolkarens förförståelse och att den är av avgörande betydelse. Vår förförståelse har sin grund i att vi som människor är historiska varelser och hör hemma i olika traditioner som medför att världen presenterar sig för oss på ett visst sätt. Det innebär att när vi försöker förstå något har vi redan föreställningar⁹⁸ om det innehåll som presenteras oss och som både kan underlätta och försvåra vår förståelse. Frågan som då infinner sig är hur det är möjligt att medvetandegöra denna förförståelse, göra den synlig och hantera den så att den inte kommer att äga sin makt över tolkningen. Det vill säga, hur långt vi kan försöka uttolka en text för att så att säga göra den rättvisa och hur vi kan veta när vi nått dithän. Gadamer påpekar att varje text måste förstås utifrån sin tid (2002, s. 142-143). Att försöka förstå någonting innebär att försöka se någonting på ett annat och nytt sätt. Att tolka innebär att medvetandegöra den förförståelse som styr vår omedelbara förståelse (Ödman, 1996).

Genom att som forskare beskriva egna erfarenheter och utgångspunkter finns en möjlighet att synliggöra och medvetandegöra vissa av de föreställningar som finns närvarande i tolkningsarbetet. Därmed inte sagt att det ens är möjligt att medvetandegöra och upptäcka alla sådana föreställningar. Dock har jag under hela arbetets gång ständigt funderat och reflekterat över vad den egna professionsbakgrunden och de egna föreställningarna inneburit för mina tolkningar. Stora förkunskaper och lång erfarenhet kan utgöra en belastning genom att de leder till en "förvetenhet" (Hartman, 2003, s.22). Det vill säga undvika att ta reda på något därför att man tror sig redan veta. Det har funnits en strävan att ständigt ompröva mina tolkningar i syfte att upptäcka och förhindra att den egna förförståelsen oreflekterat tagit makten över dessa.

Gadamer menar att en text i likhet med uttalanden gör anspråk på att säga något sant om det som den talar om. Det du säger till mig, t.ex. att imorgon är det tisdag, innebär ju att jag accepterar detta utan att börja undersöka hur du har kommit fram till detta. Det finns alltså redan initialt ett slags förtroende mellan oss. Detta uttrycker Gadamer som att vi rör oss i en "meningsbärande dimension" (Gadamer, 2002, s.138). På samma sätt, menar han, är det med en text. Jag läser en text med förtroende för att det den meddelar är något som gör anspråk på en möjlig sanning. Av det skälet måste också texten, enligt Gadamer tas på allvar. Att ta en text på stort allvar inbegriper att uppriktigt fråga sig, vad det kan betyda och hur det kan förstås.

I denna avhandling uppfattas de transkriberade intervjuerna som text och det är i mötet med texten som forskningsprocessen äger rum. Som tolkare befinner jag mig i ett mellanrum, mellan text (de transkriberade intervjuerna)

⁹⁸ Gadamer talar i det här sammanhanget förutom om föreställningar även om fördomar och förhandsmeningar, som tillsammans utgör betingelser under vilka förståelser äger rum. Dessa "ockuperar tolkarens medvetande" och behöver därför reda ut och medvetandegöras (Gadamer, 2002, s.142)

och min egen förförståelse. Det innebär att jag är indragen i texten med min förförståelse, något som omöjliggör en objektiv, neutral betraktelse.

Gadamer talar om att en text endast kan vara sann om den utgör en fullkomlig enhet på så sätt att det inte får finnas någon motsägelse inom texten själv, mellan textens olika delar och dess helhet.⁹⁹ Jag förstår detta, hans påstående, som att det måste ligga en strävan och en vilja, i mitt förhållningssätt som läsare av en text, att anta att den som skriver eller i det här fallet talar, har en ambition att försöka nå upp till detta anspråk på fullkomlig överensstämmelse mellan delar och helhet. Och att detta förhållningssätt, eller förväntan, ingår som en förförståelse hos oss alla. Det innebär att vi som läsare av en text alltid försöker sortera bort sådant som gör texten motsägelsefull eller orimlig.

Enligt Gadamer grundar sig hermeneutikens uppgift på motsättningen mellan att känna igen och att känna sig främmande inför, förtrogenhet respektive främlingskap. Mellan dessa två poler råder olika slags spänningar. Det råder dels ett spänningsförhållande mellan det som texten uttalar utifrån sin tradition och sin historia, och det den säger mig i en annan tradition och en annan tid. Dels råder en spänning mellan textens relation, förtrogenhet respektive främlingskap, till sin egen tradition och tid. Det är i dessa spänningsfält, i detta emellan, som vi finner hermeneutikens rum (Gadamer, 2002, s. 142).

Som uttolkare av en text kan vi enligt Gadamer inte skilja på de föreställningar/fördomar som möjliggör förståelse från dem som hindrar oss till detta. Därför ska vi inrikta oss på att försöka förstå de premisser under vilka förståelse äger rum. Det betyder att vi måste beakta vilken betydelse tidsavståndet kan ha för vår förståelse och ”att erkänna tidsavståndet som en positiv och produktiv möjlighet för förståelsen.” (Gadamer, 2002, s. 144). Detta resonemang torde också inbegripa att den som uttolkar också tydligt måste artikulera sin forskningsprocess och visa öppet hur denna rörelse till förståelse växer fram eller går till.

En hermeneutisk forskningsansats syftar till att förstå. Verktyget för att nå förståelse är tolkning. Förståelse utvecklas i rörelsen mellan del och helhet, mellan subjekt och objekt. Vi kan inte förstå en helhet utan dess delar och vi kan heller inte förstå en del utan att se till helheten. Denna rörelse för att utveckla förståelse brukar man tala om som den hermeneutiska cirkeln eller som Per-Johan Ödman föreslår, en hermeneutisk spiral (Ödman, 2004). En cirkel är ju till skillnad mot en spiral slutet och kan därför lätt leda till missuppfattningen att det finns ett slut på förståelsen. Så är dock inte fallet eftersom horisonten för förståelse förändras, förflyttas och utvidgas genom att det ständigt sker nya omtolkningar.

Ricoeur utvecklar teorin om tolkning genom att se på den som en dialektisk process mellan att förklara och förstå (Ricoeur, 1988, s. 29-77). Att förstå och förklara är två moment i tolkningsakten som är ömsesidigt beroende av varandra. Att förstå betyder enligt Ricoeur att söka efter den mening som texten

⁹⁹ Gadamer talar i det här sammanhanget om ”föregripen fullkomning” (Gadamer, 2002, s. 140).

Det innebär att när vi läser en text styrs vår förståelse av en förväntan om att texten ska ge oss ett fullkomligt uttryck för sin innebörd och att det sagda (skrivna) är fullkomligt sant.

uttrycker medan förklara innebär att studera strukturer och relationer, likheter och skillnader i materialet. De här två momenten, förstå och förklara är inte åtskilda från varandra utan glider under forskningsprocessen in i varandra. När vi försöker förstå gör vi det med hjälp av olika förklaringar, och omvänt, när vi förklarar något gör vi det med hjälp av vår förståelse.

För denna avhandling innebär förstå, att få kunskaper om de innebörder som lärare ger historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen, hur sådan undervisning gestaltas och hur den tas emot av elever. Att förklara innebär i det här sammanhanget att urskilja mönster, upptäcka och klargöra likheter och skillnader i hela det empiriska materialet.

Kvalitets- och forskningsetiska aspekter

De frågor forskaren ställer skapar en riktning för forskningsfokus i hela arbetet och innebär att visst material väljs bort medan annat får framträda (Gadamer, 2002, Ödman, 1986). Studiens tillförlitlighet och värde hänger ihop med om den lyckas fånga det som är föremål för studien och om de frågor som ställts har varit möjliga att besvara. I det här fallet handlar det om på vilket sätt historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen förmår relatera till frågor om grundläggande demokratiska värden. Utgångspunkten för det urval som gjorts när det gäller undersökningsgrupp och övrig datainsamling har varit att finna sammanhang i vilka undervisning om kunskapsområdet Förintelsen beskrivs och visar sig. Därför har jag intervjuat historielärare som undervisar SO/historia i årskurs nio i grundskolan och historielärare som undervisar A-kursen i historia för elever i årskurs ett i gymnasieskolan. Jag har också genomfört observationer av historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen hos fyra av de intervjuade lärarna. Dessutom har jag intervjuat elever som deltagit i denna undervisning och gjort fältanteckningar med innehåll från bland annat elevers skrivloggar. Skrivloggarna är intressanta genom att de är skrivna i ett visst ögonblick, i stunden, i samband med undervisning vilket kan innebära att de därmed också är mindre "elevkorrekta". Det vill säga, innehåller mindre av sådant som eleven i en intervjusituation eventuellt kan ha uppfattat förväntades att säga och uttrycka.

Studien avser att uppmärksamma och fördjupa förståelsen för några ämnesdidaktiska aspekter av det aktuella kunskapsområdet när det gäller vilka innebörder som ges det, hur det gestaltas och vad detta säger om möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa dem insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Avsikten är inte att dra några generella slutsatser om all undervisning med sådan inriktning. Det innebär att urval av informanter och sammanhang inte har gjorts med syfte att dessa ska vara representativa och spegla vad som kan sägas vara giltigt för flertalet historielärare och deras historieundervisning i det här sammanhanget. Av det skälet har inte heller faktorer som kön, social bakgrund, etnisk tillhörighet hos informanterna och skolornas geografiska belägenhet etc. varit utgångspunkt

för urvalet även om det inte kan uteslutas att sådana faktorer kan ha betydelse och framträda i materialet.

Att involvera min egen förförståelse som historielärare, lärarutbildare och forskare har skapat en möjlighet, om än ingen garanti, att låta materialet framträda ur flera och olika perspektiv. Jag har kunnat se på undersökningsmaterialet med olika ”glasögon”, och förhålla mig kritiskt granskande utifrån de här tre positionerna. Det tror jag kan ha stärkt kvaliteten i mitt arbete. Den första positionen är alltså som gymnasielärare i historia. Avhandlingens kunskapsintresse växer fram utifrån egna lärarerfarenheter från historieundervisning på gymnasiet och utifrån reflektioner jag gjort i mitt pedagogiska och ämnesdidaktiska arbete i den verksamhet jag arbetade under en lång rad av år. Den andra positionen är som lärarutbildare i historieämnets didaktik där jag under drygt femton år fått möjlighet att utifrån olika pedagogiska sammanhang, bland annat i samband med besök hos lärarstudenter som varit ute på praktik/VFU och i samtal med lärarkandidater och handledare liksom i seminariediskussioner med lärarstudenter, fördjupa förståelsen för frågor som är av betydelse när det gäller historieundervisning, både utifrån lärar- och elevperspektiv. Arbetet som lärarutbildare har också möjliggjort kollegiala kontakter och samarbete över ämnesgränser, mellan olika vetenskapliga discipliner och mellan olika lärosäten, vilket i sin tur bidragit till ökad kunskap om pedagogiska och didaktiska frågor i allmänhet, och för ämnes- och historiedidaktiska frågor i synnerhet. Den tredje positionen är den egna rollen som forskare inom ramen för avhandlingsprojektet. Förutom forskarutbildningen har mitt deltagande i två andra forskningsprojekt bidragit i utveckling av forskarrollen.¹⁰⁰ Sammantaget har de tre olika perspektiven gjort det möjligt att låta erfarenheter från olika praktiker speglas i varandra och låta teoretiska perspektiv belysa praktisk erfarenhet och empiriskt material. Denna växling mellan olika positioner påminner om det arbetssätt som förordas inom grundad teori (Guvå & Hylander, 2003, s.5).

I samband med att jag tog kontakt med de lärare som anmält intresse att delta i min undersökning informerade jag dem om mitt syfte med projektet. Var och en tillfrågades om det fanns möjlighet att tillgodose mina önskemål om att få följa deras undervisning i samband med att de skulle behandla kunskapsområdet Förintelsen, liksom att få intervjua dem enskilt. Jag bad också lärarna att tillfråga sina elever om de kunde ge sitt samtycke till min närvaro under dessa lektioner varvid lärarna lovade att höra av sig om de uppfattade att eleverna inte kunde tänka sig detta. När det stod klart till vilka klasser jag var välkommen bad jag respektive lärare om att få göra en kort presentation av mig själv, informera om mitt projekt samt låta eleverna ställa frågor om de hade några. När tanken väcktes att även låta intervjua elever kändes det både naturligt och demokratiskt att fråga alla elever i respektive klass. Det innebar att intervjuer genomfördes med de av eleverna som frivilligt anmälde sitt intresse.

¹⁰⁰”GEM-projektet – Gemensamma värden?” och ”Lärarutbildning i ”mångfalds- Sverige” – Klass, kön och etnicitet i en jämförande studie” (båda finansierade av Vetenskapsrådet).

När det gäller de enskilda lärarintervjuerna fick lärarna i god tid före intervju information om mitt projekt och syftet med detta. Efter genomförd intervju skickades den transkriberade intervjun till var och en där de dels ombads göra förtydliganden, när det varit svårt att uppfatta vad som sagts på bandupptagningen. Dels erbjöds var och en möjlighet att göra ytterligare preciseranden och kommentera sådant de eventuellt kommit att tänka på efter intervjun och i anslutning till genomläsningen av den transkriberade intervjun. Jag ville på det sättet dels förvissa mig om att utsagorna var korrekt återgivna och undvika att jag missuppfattat något. Dels ville jag ge möjlighet för var och en att förtydliga och utveckla resonemang som i den transkriberade texten eventuellt framstod som oavslutat och/eller som jag i intervjusituationen uppfattat att informanten haft fler funderingar kring men som denne då inte tagit sig tid att vidareutveckla.

Det finns trots detta säkert anledning att fundera över om lärarna som intervjuats till fullo förstått hur deras utsagor skulle komma att tolkas och framställas i avhandlingstext. Man kan även fråga sig vad det betyder för själva intervjusituationen att lärarna och eleverna eventuellt uppfattade mig som i första hand historielärare och/eller lärarutbildare och i andra hand som forskare. Som forskare har jag dock varit tydlig med att presentera mig som just forskare och vad som är mitt projekt. Det har inneburit att jag till exempel medvetet undvikit att delta i samtal och diskussioner eller svara på sådana frågor som jag uppfattat inte haft relevans i det här sammanhanget. Jag har också varit mån om att ge varje lärare möjlighet att läsa igenom och godkänna den transkriberade intervjun för att därigenom göra informanterna uppmärksamma på att detta är material som jag har för avsikt att använda för min studie. Trots detta går det inte att helt täcka upp för eventuella missförstånd och för att analyser och tolkningar som görs inte uppskattas eller gillas av berörda informanter.

När det gäller de explorativa intervjuerna med eleverna transkriberades dessa men de skickades inte tillbaka till var och en av eleverna. Anledningen var dels att dessa intervjuer inte hade samma omfång och djup som intervjuerna med lärarna, dels att tanken med dem var att de endast skulle utgöra stöd och komplement i analys- och tolkningsarbetet av lärarintervjuerna. Det bör dock poängteras att varje intervju gav var och en av informanten möjlighet att under samtalsgången ändra eller lägga till eftersom de svar som gavs repeterades med frågor som till exempel – Ska jag tolka det du nyss sa som att ..., betyder det här att..., kan du ge något exempel på vad du menar... etc. I enlighet med önskemål från såväl lärare som elever om att få vara anonyma har alla getts fingerade namn, vilket även gäller skolorna.

Kapitel 6. Historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen – lärarperspektiv

I det här kapitlet presenteras *fem teman* som jag under tolkningsprocessen funnit som återkommande teman i lärarnas utsagor och variationer på dessa. De fem temana är, ”Aldrig mer!”, ”Inte bara Förintelsen!”, ”Tänk kritiskt!”, ”Förstå människans psykologiska mekanismer!”, och ”Inse värdet av demokrati!”. Varje tema illustrerar vad som utmärker och karaktäriserar lärarnas utsagor när det gäller deras *intentioner* med kunskapsområdet Förintelsen i skolans SO/historieundervisning. Man kan säga att de således speglar centrala resonemang hos lärarna när det gäller den övergripande ämnesdidaktiska *varför*-frågan. Det vill säga vad lärarna vill uppnå med undervisning om kunskapsområdet och vad som motiverar eller inte motiverar att kunskapsområdet tas upp och får belysning i skolans SO/historieundervisning.

Under tolkningsprocessen framträdde *variationer* inom vart och ett av de fem temana. Sådana variationer speglar skillnader när det gäller vad respektive lärare betonar och anser särskilt väsentligt att uppnå med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Dessa variationer presenteras som *under-rubriker* till varje tema och har kursiverats.

I anslutning till dessa underrubriker presenteras även lärarens resonemang kring *urval* av innehåll och *på vilket sätt* detta, urvalet, är tänkt att möta eleverna i undervisningen. Det vill säga resonemang kring ämnesdidaktikens frågor om, *vad* som väljs ut, *varför* just detta och *hur* det är tänkt att detta ska gestalt i undervisningen (och som även inbegriper frågor om *när*, i samband med *vad* och *för vem* undervisningen är tänkt). Genom att de ämnesdidaktiska frågorna påverkar varandra ömsesidigt och ofta går in i varandra betraktas de som delar av ett ämnesdidaktiskt sammanhang och redovisas således inte var för sig.

Varje underrubrik inleds med en kort presentation av läraren för att vi ska få en uppfattning om vem det är som för det resonemang som analyseras och tolkas. En mer överskådlig bild av lärarna och i vilka intervjusammanhang de deltagit ges i bilaga 1.

Gränsdragningarna mellan temana är inte alltid så tydliga och skarpa. I vissa fall ger lärarna uttryck för resonemang som ligger relativt nära och gränsar till resonemang inom något eller några av de andra temana. Det som varit central utgångspunkt och avgörande för tematiseringen av de ämnesdidaktiska resonemangen är vad som i tolkningsarbetet framträtt som kännetecknande

och typiskt när det gäller vad lärarna tycks avse och vilja uppnå med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen.

Analys och tolkning exemplifieras med beskrivningar och citat. De valda citaten illustrerar centrala tankegångar hos lärarna som följs av forskarens analys och tolkning av resonemang. I största möjliga utsträckning har lärarnas egna formuleringar och uttryck använts.

I direkt anslutning till att analys och tolkning av resonemang av ett tema och dess variationer har presenterats sker en fördjupad tolkning av centrala delar och huvudlinjer på en övergripande teoretisk nivå. Utifrån den här avhandlingens syfte handlar det således om att förklara och förstå vilka innebörder som lärare ger kunskapsområdet Förintelsen, hur sådan undervisning gestaltas och uppfattas av elever. Det handlar också om att diskutera detta i förhållande till möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa dem insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden.

Den allmänna bild som framgår av lärarnas utsagor är att kunskapsområdet Förintelsen utgör ett komplicerat lärostoff i historieundervisningen. På vad sätt framgår av följande avsnitt.

I. ”Aldrig mer!”

Ett gemensamt och utmärkande drag för den här historieundervisningen är bland annat betoningen av kunskapsområdet Förintelsen som något särskilt väsentligt i jämförelse med andra kunskapsområden i historia. Motivet till detta tycks främst handla om att lärarna anser att Förintelsen under andra världskriget är en så stor och viktig händelse i Europas historia, och utgör historia som alla människor måste ta lärdom av. Undervisningen som följer ett kronologiskt upplägg av historien innebär att kunskapsområdet tas upp och får belysning när undervisningen behandlar den period i Europas historia som omfattar tiden kring världskrigen. I undervisningen lyfts framförallt fram omfattningen av Förintelsen och det avskyvärda i de nazistiska brotten. Det tycks som en relativt stor andel av det material som används i undervisningen utgörs av bilder och/eller berättelser som på olika sätt illustrerar mänsklig utsatthet, nazistiskt övervåld och nazisternas massmord på judar i koncentrations- och utrotningsläger. Lärarna betonar vikten av att undervisningen berör och engagerar eleverna på ett känslomässigt plan. Detta verkar lärarna anse väsentligt om eleverna ska kunna förstå och inse betydelsen av att något liknande inte inträffar igen.

”De ska förstå hur fruktansvärt detta är!”

Pelle är i 30-årsåldern och arbetar som gymnasielärare på Tgy-skolan, en kommunal gymnasieskola, belägen i en av de nordöstra kommunerna i Storstockholmsområdet. Kommunen har låg arbetslöshet, låg kommunalskatt, en politiskt borgerliga profil och tillhör en av kommunerna i landet med den

högsta utbildningsnivån. Pelle undervisar svenska och historia och har arbetat som gymnasielärare i fem år. Han är dock relativt nyanställd på Tgy-skolan men har dessförinnan arbetat på en annan gymnasieskola i samma kommun. Han undervisar både A- och B-kursen i historia för elever som läser det samhällsvetenskapliga programmet.

Vi samtalar om och i så fall hur han brukar ta upp och behandla kunskapsområdet Förintelsen på A-kursen i historia. I likhet med sina kolleger på skolan uttrycker Pelle att det oftast råder tidsbrist på just A-kursen och att det därför är särskilt viktigt att som lärare göra ett medvetet urval. För Pelle innebär det när han planerar historieundervisning för den period i historien som omfattar tiden kring världskriget att han utgår från att eleverna har mött det här kunskapsområdet tidigare, i grundskolan, och att flertalet har relativt goda kunskaper om andra världskriget, nazismen och vad som hände under Förintelsen. Trots detta anser Pelle att det är angeläget att historieundervisningen stannar upp vid Förintelsen när eleverna går i gymnasiet och läser A-kursen. Dels för att han anser att det som hände är så unikt och av det skälet tål att belysas mer än en gång. Dels och framförallt för att han anser att eleverna genom att de ser så mycket som rör Förintelsen, via film och teve etc., inte alltid uppfattar att detta är något som har ägt rum på riktigt:

Jag vill ju nå dithän att de förstår hur fruktansvärt detta är. Att de känslomässigt förstår att det här är någonting fruktansvärt så att det inte blir som att titta på en film, som något häftigt... Förintelsen riskerar annars att bli något man upplever och sen går man bara vidare...

Jag ber honom förklara vad han menar med att undervisning om Förintelsen riskerar att bli något som eleverna upplever och som de sen bara lämnar:

Det finns en massa didaktiska problem med Förintelsen. Det har blivit en sådan stor industri med filmer och böcker som säljer mycket på just Förintelsen. Detta medför problem när det gäller hur man som lärare ska angripa Förintelsen i undervisningen. Jag har försökt på olika sätt men jag märker att det finns en fara i det här att man bara blir någon slags förmedlare!

Pelle utvecklar sitt resonemang och förklarar att han med faran för att bli någon slags förmedlare syftar på rädslan och risken för att eleverna ska uppfatta undervisningen på samma sätt som när de ser en DVD-film, ser på teve eller går på bio. Det vill säga att de uppfattar det hela som något extremt och överkligt och som endast äger rum på filmduken och i fantasins värld.

Enligt Pelle måste man inse att ungdomar idag konsumerar film nästan dagligdags och som påverkar hur de tar emot och förstår historiska fenomen och händelser. Detta, anser Pelle, gäller i synnerhet Förintelsen eftersom utbudet av filmer och böcker på det här området är så ofantligt stort. Det är bland annat därför Pelle har en ambition med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen som handlar om att eleverna ska se på Förintelsen på ett "nytt sätt". Jag ber honom förklara vad det innebär och hur han undervisar för att

undkomma problemet med fiction. Han berättar att han bland annat brukar använda boken *Om detta må ni berätta*¹⁰¹ och som han under lektionen delar ut till eleverna i var sitt exemplar:

De får titta i den här boken och så säger jag till dem, helt förutsättningslöst, att de ska plocka ut något som de berörs av. Och då har jag fått uppleva häpnadsväckande saker, elever som börjar gråta... Då har man nått igenom den här spärren, för den här boken är så pass stark och så trovärdig på något sätt och då tycker jag att jag når dit jag vill komma med undervisning om Förintelsen.

Om eleverna uppfattar undervisning om Förintelsen på det sätt Pelle vill, det vill säga att de förstår att detta fruktansvärda verkligen har hänt, undrar jag hur han tänker när det gäller vad han vill ska komma ut av denna insikt:

Min uppgift som lärare är ju att påverka eleverna så att de, om de hamnar i en situation i livet där det handlar om att försvara någon som är svag eller utsatt, så ska de reagera och inte bara gå förbi.

I de här raderna ger Pelle uttryck för en intention med sin undervisning om Förintelsen som tycks innefatta något mer än det han uttryckt tidigare. Det verkar som han även vill att undervisningen får till effekt att eleverna blir medvetna om att de själva har ett personligt ansvar att visa civilkurage i olika situationer. Genom att göra eleverna uppmärksamma på de brott som begicks under Förintelsen, tycks avsikten vara att eleverna ska inse och förstå betydelsen av grundläggande demokratiska värden, till exempel värdet av personligt ansvar och civilkurage. Dessa intentioner tycks även inbegripa att eleverna inser att värden inte kan tas för givna, utan är något som var och en måste ta ställning för och försvara, och som därmed även inbegriper eleverna själva. När jag frågar Pelle om detta är rätt uppfattat så nickar han och säger att den här kopplingen naturligtvis inte är något man kan ta för givet att eleverna gör men att det ändå är hans intention med undervisning om Förintelsen och det han hoppas att eleverna ska förstå. Han tillägger dock att han är långt ifrån klar med sina tankar om undervisning om Förintelsen eftersom han anser att det här är ett mycket svårt kunskapsområde att behandla.

Jag är nyfiken på vad Pelles elever brukar välja ut från boken *Om detta må ni berätta* och vilka frågor och funderingar som eleverna brukar ställa i anslutning till boken. Pelle säger att eftersom boken innehåller många bilder väljer de flesta elever en bild, oftast är det foton på barn och familjer. Det är sådana bilder som enligt Pelle berör eleverna. Gemensamt för dessa är att de förmedlar något som har en personlig prägel och något som eleverna kan identifiera sig med. Det händer också att elever väljer bilder på gaskamrar då en del av dem är intresserade av hur det faktiskt gick till att avliva människor på det viset. I det sammanhanget brukar eleverna ställa frågor som handlar om

¹⁰¹Boken ingick i den statliga informationssatsningen Levande historia och är författad av Stephane Bruchfeld och Paul Levine och utgiven av Regeringskansliet 1998. Titeln syftar på Joel 1:3 i Gamla Testamentet (<http://sv.wikipedia.org/>)

huruvida offren protesterade eller vad som kan förklara att de faktiskt gick in i gaskamrarna, om de blev lurade eller om det skedde med våld. Lite längre in i vårt samtal återkommer Pelle till det som han anser är poängen med att använda boken *Om detta må ni berätta* i undervisningen:

Att eleverna blir berörda... att på något sätt få dem att upptäcka att under den här industrin som omger Förintelsen handlar det om att vanliga människor drabbades.

När jag ber honom förklara vad han menar med ”industrin som omger Förintelsen” säger han att han bland annat syftar på alla de miljarder som tyskarna har satsat på att försöka befria sig från skulden och som bidragit till att det producerats en mängd filmer och böcker. Han har tidigare i samtalet nämnt Hollywood-producerade filmer om Förintelsen som en del av den här industrin. Han förefaller mycket kritisk till allt detta av främst två anledningar. Dels anser han att sådana filmer och böcker riktar uppmärksamheten bort från det som är viktigt att förstå, att det faktiskt var vanliga människor som drabbades. Dels anser han att många spelfilmer bidrar till svårigheter när det gäller att eleverna ska komma till insikt och förstå att detta verkligen har hänt, att det var på riktigt!

”Det får inte hända igen!”

Tommy har nyss fyllt femtio år och arbetar som SO-lärare på Sgr-skolan som ligger i en av de större kommunerna norr om Stockholm. Han har arbetat som lärare under drygt 25 år, större delen av tiden som SO-lärare för grundskolans senare åldrar, årskurserna 6-9. Tommy beskriver skolan som en trevlig skola att arbeta på, bra elever och kollegor. Eleverna kommer enligt Tommy från relativt stabila områden som innebär att deras föräldrar är intresserade av skolan och hur det går för deras barn vilket han menar underlättar arbetet. En annan fördel är enligt Tommy att skolan är väl utrustad och över lag har bra med resurser.

SO-lärarna på Sgr-skolan har under senare år kommit fram till att fokus och betoning i undervisningen om världskrigens epok ska ligga på mellankrigstiden och på Förintelsen. Det innebär bland annat att mindre tid ägnas åt första världskriget. Tidsfaktorn är alltid närvarande säger Tommy och syftar på att det krävs att man som lärare verkligen gör ett medvetet urval, framförallt om man ska hinna med allt i kursen. Mellankrigstiden är enligt Tommy viktig för att eleverna ska förstå hur nazismen kunde växa sig stark och varför folk många gånger drogs frivilligt till Hitler och till de nazistiska idéerna. Den är också viktig, säger han, därför att den berättar vad Hitler gjorde med oliktkänkande och framförallt med judar.

Förintelsen behandlas som en del av det som hände under andra världskriget och oftast efter det att eleverna läst om detta, det vill säga, som en konsekvens av nazismen. Tommy understryker vikten av att historiekursen tar upp och behandlar nazismen och Förintelsen:

Alla måste ju få till sig det här med Förintelsen och vad Hitler gjorde med olik-tänkande och framförallt med judar. Det ingår i grundkursen och det har blivit ganska många timmar i grundkursen...

Med grundkurs åsyftar Tommy den undervisning som är gemensam för alla elever i klassen och som för det mesta utgörs av lärarledda lektioner. Lektionerna introduceras ofta med några inledande frågor som via ett dialogiskt samtal med eleverna, får sina svar. Även om Tommy är den som leder undervisningen finns det enligt honom hela tiden möjlighet för eleverna att komma med spontana frågor och kommentarer. När grundkursen av ett visst kunskapsområde är avklarad ger han ibland eleverna möjlighet att, enskilt eller tillsammans med en kamrat, fördjupa sig i någon av de ”forsknings- eller fördjupningsuppgifter” som han formulerar kring ämnesområdet. Nazismen och Förintelsen utgör enligt Tommy alltid områden som eleverna kan välja att fördjupa sig i. På min fråga vad han vill ska komma ut av arbetet med det här kunskapsområdet, det vill säga vad han vill att eleverna ska lära sig, svarar han:

Även om eleverna har hört talas om Hitler och vad han gjorde med judarna så känner de inte alltid till begreppet Förintelsen. De känner inte heller till att det var i den här omfattningen, att det var så fruktansvärt!

Efter en stunds tystnad fortsätter han sitt resonemang:

Man vill ju försöka, vad ska vi säga?... Dom ska ju få någon slags känsla för hur fruktansvärt det här verkligen var och att det bara inte får hända något liknande igen! Samtidigt måste de bli lite medvetna om mekanismerna bakom, det finns ju hos människorna på något vis...

Han förtydligar att medvetenhet om mekanismerna bakom handlar om att han vill att eleverna ska inse att nazismens tanke om att till exempel sortera bort människor i dugliga och mindre dugliga är tankegångar som inte alltid ligger så långt ifrån tankar som finns hos var och en:

Det låter kanske ruggigt men en del av de här tankarna som Hitler och nazisterna hade kan man ju ibland nästan känna själv. Och det är lite otäckt när man kommer på sig själv med att tycka så om till exempel folk som bara går och dräller och kostar samhället en massa pengar och aldrig blir någonting. Att de bara är skit och att det vore lika bra att ta bort dem.

Samtidigt som Tommy lyfter fram att han vill att eleverna ska bli medvetna om att de själva kan hysa den här typen av tankegångar, understryker han att det mest väsentliga med undervisning om Förintelsen är att eleverna inser att det här inte får hända igen och att man måste ta lärdom av historien. Jag undrar då hur han undervisar för att eleverna ska nå dessa insikter:

Det är inte så väldigt lätt att veta hur man ska ta upp och angripa det här området. Det har nog blivit lite olika från gång till gång, beroende på vilken klass

och vilket material man har använt. Sedan beror det också på hur man själv känner på något vis.

Jag ber honom ändå försöka ge något konkret exempel på hur han brukar göra i sin undervisning:

Ibland har jag haft några värderingsövningar... Ofta kan det räcka med att man går runt i bänkarna och leker lite Hitler. Det kanske låter lite konstigt men det handlar alltså om att jag går runt bland eleverna och sorterar bort vissa utifrån sådant som ögon- och hårfärg eller hudfärg. Det blir ju ganska många som på det här sättet försvinner... och sen pratar man lite kring det där. Och många elever blir ju då rätt förfärade!

Tommy berättar att det har blivit lite av en tradition på skolan, att varje år uppmärksamma Förintelsen. Det beror mycket på skolans nära kontakt och samarbete med en man som överlevt Förintelsen och som kommer till skolan och berättar om sina erfarenheter och upplevelser. Detta har varit ett återkommande inslag i skolans verksamhet de senaste fjorton åren och enligt Tommy är det mycket uppskattat av både elever och lärare. Enligt Tommy går det till så att mannen under förmiddagen berättar sin historia för alla elever i årskurs nio, under eftermiddagen får vissa klasser möjlighet och tillfälle att träffa honom lite mer i den egna klassen. Då har eleverna möjlighet att samtala med honom och ställa egna frågor. Ibland, säger Tommy fungerar den här dagen som en inledning och upptakt till undervisning om den här perioden i historien, ibland fungerar den som ett avslut och summering av kunskapsområdet. Tommy säger att det dock är osäkert hur det kommer att bli med den här dagen i framtiden eftersom mannen uttryckt att han nu vid 80 års ålder känner att han inte riktigt orkar längre. När jag frågar Tommy om syftet med att bjuda in personen i fråga säger han efter en stunds tystnad:

Det här är viktigt eftersom den här personen är en av de få överlevande från den här tiden. Han är en oerhört stark person och alla utvärderingar visar att hans berättelse gör ett enormt intryck på eleverna. Många elever, framförallt tjejerna kan till och med börja gråta när han berättar!

Detta, att det händer att elever börjar gråta, är något som enligt Tommy även kan inträffa i samband med hans egen undervisning om Förintelsen. Det sker då oftast i samband med att han visar en bildserie som innehåller ”många starka och ruggiga bilder” från koncentrationsläger och på avrättade människor. Tommy förefaller dock en smula kluven i sin inställning till att undervisningen kan framkalla sådana reaktioner hos eleverna. Å ena sidan anser han att det är viktigt att eleverna förstår dimensionen på det som hände under Förintelsen:

Det här är en verklighet och en del av det som hände. Det ingår liksom. Det är också den delen som man måste ta mest lärdom av.

Å andra sidan uttrycker han att en del bilder, både de som förekommer i fil-

mer, böcker och de som mannen brukar visa, är väldigt starka och att det ”ibland kan bli lite för mycket”. Han säger att han är medveten om att det finns en risk med detta eftersom det kan innebära att undervisningen får motsatt effekt. Det vill säga, att elever inte orkar se allt det hemska och därför vänder sig bort från undervisningen eller uppfattar det hela som alltför överkligt och av det skälet inte berör dem på ett djupare plan. Han understryker dock att bilderna aldrig får ha som syfte att skrämja och att det krävs att man stannar upp vid bilderna och talar om dem. Han tillstår dock att han själv är lite slarvig med hur han använder olika bildmaterial och att det nog mest beror på tidsbrist och det faktum att han faktiskt inte tycker att han har några bra och konkreta idéer på hur man kan göra.

När jag frågar om det inte händer att elever uttrycker att de inte är intresserade av eller inte vill läsa om Förintelsen av någon anledning ser Tommy först mest bara förvånad ut. Han säger att han under alla sina år som SO-lärare aldrig har stött på sådana reaktioner hos några elever. Han tror att det med stor sannolikhet kan förklaras och hänga samman med vilka elever man som lärare undervisar:

Det beror nog väldigt mycket på vilka elever man har. Här på Sgr-skolan har eleverna till övervägande del ett stort intresse för skolan och vill lära sig mycket. Och jag vet inte, vi har inte haft många invandrare i vår skola, så det är ju möjligt att det påverkar det hela. För jag vet ju att det i vissa skolor är rätt tufft att ta upp det här...

Efter en stund tillägger han att han ibland upplever att eleverna inte tar till sig undervisning om Förintelsen, ”tillräckligt seriöst”. När jag frågar honom vad han menar med det säger han att det nog handlar om att han själv alltid tagit för givet och utgått från att det här är historia som har en tyngd och betydelse som är av lite annat slag än andra historiska händelser:

Det är ju en så stor dimension på det här så det måste man ju bara begripa och ta lärdom av...

Han tillägger att han på senare tid blivit mer medveten om att hans elever inte alltid inser och förstår detta. När jag frågar vad han tror det kan bero på är Tommy snabb med att förklara detta som delvis ett resultat av egna brister i sin undervisning:

Det kan nog bero på att man ha missat någonting i upplägget... sen kan man väl tycka att man ofta har för lite tid till förfogande. Man kan ju inte lägga mängder av lektioner på det här för man måste ju trots allt hinna med lite annat och då händer det väl att man ibland avrundar det hela lite väl häftigt. Man hinner inte alltid följa upp det riktigt bra...

Jag ber Tommy förklara vad han menar med att han ibland avrundar det hela lite väl häftigt och inte alltid hinner med att följa upp undervisning om Förintelsen. Han förklarar att det ibland blivit på det viset att själva Förintelsen

blivit det som fått avsluta undervisning om den här perioden i historien. Det har inneburit att han inte alltid hunnit med att hantera situationer när elever reagerat känslomässigt starkt när de konfronterats med starka bilder och filmer, och att följa upp frågor som eleverna haft i anslutning till detta. Han har funderat över hur han skulle kunna följa upp undervisningen om nazismen och Förintelsen i sin undervisning. Eventuellt skulle han vilja hinna med att göra kopplingar mellan det här kunskapsområdet och frågor som handlar om främlingsfientlighet och rasism av idag:

Att dra paralleller mellan det som hände då till det som händer idag. Nog tycker jag att man borde ta upp en diskussion kring det här... men det gör man väl ofta på gymnasiet, va? Alltså rasism och främlingsfientlighet...

När vi samtalar om vilka krav han anser att det här kunskapsområdet ställer på undervisningen och på honom som undervisande lärare lyfter Tommy fram betydelsen att som lärare ha en äkthet när man förmedlar detta till eleverna:

Eleverna måste ju känna att man har en äkthet bakom det man går ut med. Att man som lärare tycker att det här är viktigt att förmedla till den uppväxande generationen så att de verkligen får med sig det här... och kan se till att det inte upprepas...

Jag frågar honom hur han tänker att undervisningen ska generera sådana insikter hos eleverna, att något liknande inte ska upprepas. Istället för att ge ett konkret svar på min fråga säger han att det bästa sättet att nå eleverna när det gäller det här området är att låta någon utifrån, någon som överlevt Förintelsen, komma till skolan och berätta för eleverna om sina erfarenheter och upplevelser. Det anser Tommy gäller inte enbart det här kunskapsområdet utan all historia där det finns någon som kan berätta utifrån sitt perspektiv:

När någon utifrån kommer och berättar för eleverna innebär det att undervisningen får en helt annan dimension. Att få höra från någon som varit med... varit ögonvittne och som kan berätta ... det går liksom direkt in!

Tommy intygar att den överlevandes besök på skolan gör djupa och bestående intryck hos eleverna. När han har mött elever, ibland flera år efter det att de lämnat grundskolan, och frågat dem vad de minns från sin skoltid nämner de flesta mötet med den överlevande och dennes berättelse. Det som dock inte framgår är vad Tommy åsyftar med "det" som går direkt in hos eleverna. Det vill säga, vad det är som den här typen av undervisning åstadkommer.

"Aldrig mer!" – Fördjupad tolkning

Den historieundervisning som framträder i ovanstående beskrivningar utmärks av att den riktar fokus mot nazisternas förbrytelser mot judarna under Förintelsen under andra världskriget. Genom att informera och upplysa om det

som ägde rum under Förintelsen, tycks lärarnas intentioner vara att eleverna ska bli känslomässigt berörda och därigenom förstå vad som kan hända när demokratin sätts ur spel samt inse betydelsen av att något liknande inte inträffar igen. Det förefaller som lärarna också hyser förhoppning om att deras undervisning ska generera insikter hos eleverna om betydelsen av grundläggande värden, till exempel värdet av civilkurage och betydelsen av personligt ansvar. Exempelvis uttrycker Pelle att han hoppas att undervisningen får till effekt att eleverna inser att de i likhet med alla människor har en skyldighet att ställa upp för en människa som befinner sig i en utsatt situation. På motsvarande sätt uttrycker Tommy att han önskar att eleverna inser vad som krävs av den enskilde och av samhället för att något liknande inte ska kunna upprepas.

För att undervisningen ska nå dessa intentioner använder lärarna material i undervisningen som till relativt stor del förefaller utgöra berättelser och bilder som på olika beskriver och illustrerar hur nazisterna kränkte, torterade och mördade judar. När det händer att elever reagerar känslomässigt starkt på innehåll som de möter i undervisningen, faller i gråt eller ber att få lämna lektionen, förefaller det som lärarna, mer eller mindre, tar detta som intäkt för att undervisningen har avsedd effekt. I det här sammanhanget är det dock intressant att notera att båda lärarna samtidigt tycks osäkra om och i vilken utsträckning deras undervisning verkligen når de avsedda intentionerna. Både Pelle och Tommy uttrycker att de upplever kunskapsområdet svårt att undervisa om. Pelle uttrycker att svårigheterna delvis hänger ihop med det stora utbud av spelfilmer som finns om Förintelsen och som flertalet elever är bekanta med. Det bidrar enligt Pelle till att elever inte alltid uppfattar Förintelsen som en verklig historisk händelse och därför inte heller alltid inser allvaret i det som hände. För Tommy tycks svårigheterna handla om att eleverna inte alltid tar så seriöst på undervisning om Förintelsen som han skulle vilja att de gjorde. Han tror att det framförallt hänger ihop med att han inte alltid hinner följa upp undervisningen på det sätt han borde göra.

Ett annat sätt att förklara och förstå de här svårigheterna är att närmare studera varför det tycks uppstå en diskrepans mellan det som lärarna uttrycker som sina intentioner med undervisningen och det som de upplever att undervisningen faktiskt åstadkommer.

Genom att använda historiska berättelser och illustrationer i undervisningen om det som ägde rum under Förintelsen och det fasansfulla i nazismens brott, verkar lärarnas intention vara att eleverna dels ska förstå vilka faktorer som bidrog till att göra Förintelsen möjlig för att på det sättet inse konsekvenserna av frånvaron av grundläggande, demokratiska värden som t.ex. värdet av civilkurage. Dels tycks intentionen vara att eleverna ska bli medvetna om dessa värden betydelse för mellanmännsliga relationer i vår samtid, för eleverna själva, liksom för en fungerande demokrati i framtiden. Det innebär att lärarnas intentioner inbegriper en förståelse för det samspel som finns mellan tolkningar av dåtid, nutidsförståelse och framtidsförväntningar och som enligt Jensen handlar om att utveckla ett historiemedvetande (Jensen, 1994, s.59). Det förefaller dock som detta sker både indirekt och på ett relativt oartikulerat

sätt i undervisningen. Det kan bidra till svårigheter för eleverna när det gäller att förstå hur det som hände judarna under Förintelsen ska kunna orientera dem i tankar om nuet och framtiden. Det förefaller med andra ord som den relativt komplexa didaktiska tankefigur det här är fråga om, inte fungerar därför att undervisningen inte gör explicit att det är i dessa banor eleverna förväntas tänka. Det vill säga att förstå relationen som finns mellan dåtid, nutid och framtid.

Jörn Rüsen lyfter fram att om avsikten med historieundervisningen är att tolkningar av det som hände i dåtid ska orientera eleverna mot ett framtidsinriktat handlande fordrar detta att undervisningen tar i beaktande tre komponenter eller dimensioner i vårt sätt att tänka historiskt (Rüsen, 2004 s.9, 130). Enligt Rüsen finns dessa tre dimensioner alltid närvarande i historiska berättelser och bidrar till att skapa historisk mening. Det handlar dels om den dimension som är inriktad mot att förklara reella tidsförlopp, dels den dimension som är inriktad på framtidsperspektiv och den som är inriktad på subjektets förhållande till sig själv (självförståelse). Eftersom det enligt Rüsen finns ett samband mellan de här tre dimensionerna behöver dessa också kunna påvisas och få komma till sin rätt utifrån var och ens olikhet och inre sammansättning. Av detta följer enligt denne att om berättelser ska vara meningskapande behöver dels alla tre dimensionerna finnas med, dels behöver varje dimension uppträda separat.

Som jag förstår dessa tankar hos Rüsen innebär det att undervisningen behöver förklara händelser i ett tidsförlopp och samtidigt belysa hur dåtidens människor uppfattade och tolkade sitt förflutna, förstod sin samtid och förväntade sig en framtid. Dessutom behöver undervisningen belysa hur enskilda individer och olika grupper av människor förstod sig själva i förhållande detta. Genom att på det här sättet klargöra att det handlar om människors olika historiedvetande kan också skillnader i villkor och förutsättningar synliggöras, både från en tid till en annan men även mellan olika individer och samhällen i samma tid.

I såväl Pelles som Tommys historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen tycks det oklart om och i så fall hur undervisningen utifrån det material som presenteras för eleverna uppmärksammar dessa tre dimensioner. Det vill säga om, och i så fall hur undervisningen förmår synliggöra och förklara historiska förlopp utifrån sin tids specifika villkor och sammanhang.

Ser vi till lärarnas urval av innehåll tycks detta främst fokusera på det som hände judarna i de nazistiska koncentrations- och förintelselägren, hur miljoner judar antingen dog av svält och/eller sjukdom eller mördades. Det innebär att undervisningen endast fokuserar på det som utgör slutet på den historiska berättelsen om Förintelsen under andra världskriget och inte på hela det reella tidsförloppet som belyser faktorer och händelser som ledde fram till Förintelsen. Genom att undervisningen på det här sättet ”stympar” den historiska berättelsen om Förintelsen, eller som Rüsen eventuellt skulle uttrycka det, inte synliggör de här dimensionerna, i vårt sätt att tänka historiskt, medför detta svårigheter för elever att skapa mening. Om historieundervisningen ska

fungera meningsskapande i det här sammanhanget torde det kräva att undervisningen belyser hela det händelseförlopp som ledde fram till Förintelsen och inte enbart fokusera på "slutet".

Ytterligare en aspekt på de problem och svårigheter som lärarna ger uttryck för är att betrakta utifrån vilka principer lärarna gör urval av innehåll. Både Pelle och Tommy betonar vikten av att innehållet i undervisningen förmår skapa känsla av autenticitet och möjlighet till identifikation för eleverna. För att åstadkomma detta använder de bland annat bilder och berättelser som på olika sätt skildrar nazismens följder och konsekvenser för enskilda människor och deras familjer. Gemensamt för dessa är att de ofta illustrerar mänsklig förnedring och utsatthet liksom vad människan tycks benägen till under vissa omständigheter. Pelle uttrycker att det är viktigt att undervisningen berör eleverna på ett känslomässigt plan. När det händer att hans elever blir upprörda, ledsna och faller i gråt i mötet med bilder och berättelser om Förintelsen förefaller Pelle dock relativt nöjd. Han tycks ta detta som intäkt för att undervisningen nått avsedd effekt. Tommy förefaller mer fundersam när det gäller val av vissa bilder i sin undervisning och uttrycker självkritiskt att han är lite slarvig med sättet på vilket han hanterar sådana i sin undervisning. Han anser att det finns risk att för mycket av otäcka bilder kan innebära att undervisningen får motsatt effekt. Värt att notera är att båda samtidigt tycks oroliga för om och i vilken utsträckning eleverna tar undervisning om Förintelsen på allvar och tillräckligt seriöst. De uttrycker alltså oro för att eleverna inte tar denna undervisning om Förintelsen på allvar och inser att detta har hänt i verkligheten *trots* bilder och berättelser som illustrerar mänskligt lidande under Förintelsen och som berör eleverna på ett känslomässigt plan.

Frågan som då infinner sig handlar om huruvida det är möjligt eller fruktbart att skapa förståelse för en så extrem historisk erfarenhet som Förintelsen. Rösen som uppmärksammar frågan säger att han delar historikern Saul Friedländers¹⁰² synpunkt om att det narrativt inte går att göra förbrytelsen Förintelsen möjlig att föreställa sig, eftersom den överstiger mänsklig föreställningsförmåga (Rösen, 2004, s.252-254). Genom att Förintelsen inte går att berätta anser båda att man istället bör nöja sig med att dokumentera händelsen. Jag tolkar detta som att det är väsentligt att klargöra, utreda och dokumentera vad som faktiskt hände under Förintelsen, men att det inte är fruktbart att försöka förstå de grymheter som dessa dokument vittnar om eftersom inga ord kan beskriva detta. I stället bör vi inrikta oss på att förstå villkor och förutsättningar som bidrog till att möjliggöra Förintelsen.

En historiker som diskuterar frågan om Förintelsen är möjlig att förklara, och därmed förstå, är Yehuda Bauer. Han utgår från historikerns synvinkel och hävdar att grunden för begriplig historiebeteckning är denna möjlighet att

¹⁰² Saul Friedländer, israelisk historiker född i Prag verksam i University of California, Los Angeles (UCLA). En av världens främsta forskare på Förintelsen och författare till flera centrala arbeten om nazismen och morderna på Europas judar. År 1999 utkom på svenska *Förföljelsens år 1933-39*, som utgör den första volymen av *Tredje riket och judarna*. <http://en.wikipedia.org>

jämföra mänsklig erfarenhet. ”Om det finns urskiljbara mönster i den mänskliga historiens utveckling finns det skäl att undersöka dem. ...Om människor och deras handlingar däremot är obegripliga för andra befinner vi oss i en kaotisk situation där varken historien eller något annat är förklarligt.” (Bauer, 2001, s.33-34)

Mot bakgrund av dessa resonemang kan det som Tommy och Pelle tycks uppleva som problematiskt med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen, det vill säga att eleverna inte förstår allvaret i det hela eller inte tar tillräckligt seriöst på undervisningen, även kunna förklaras och förstås som en konsekvens av lärarnas urval av innehåll. Detta fokuserar nämligen på de bestialiska brotten som nazisterna begick och alltså inte på faktorer som kan bidra till att förklara vad som möjliggjorde Förintelsen.

Ett liknande resonemang men utifrån ett annat perspektiv för psykoanalytikern Julia Kristeva i boken *Fasans makt* (Kristeva, 1992).¹⁰³ De starka känslomässiga reaktioner som undervisningen tycks framkalla hos vissa elever, när de faller i gråt och/eller ber att få lämna klassrummet, skulle kunna ses som ett uttryck för att de försöker värja sig från och stöta bort vad de upplever som så fasansfullt och påträngande att det hotar den egna existensen. Julia Kristeva beskriver detta som en bortstöttningsimpuls, abjektion, hos individen för att avlägsna ett hot mot dess existens.¹⁰⁴

Det lärarna uppfattar som problematiskt i undervisningen och som handlar om att de inte upplever att eleverna tar tillräckligt seriöst på undervisningen skulle utifrån Kristevas teori kunna tolkas som att det handlar om en konsekvens av undervisningens fokusering på mänskligt lidande under Förintelsen. Det innebär i så fall att det inte är *trots att utan på grund av* de bilder och berättelser som används i undervisningen som bidrar till att vissa elever inte vill eller orkar höra mer och som får dem att stöta bort undervisningen på ett sätt som av lärarna uppfattas som ointresse eller som att elever inte tar undervisning om Förintelsen tillräckligt seriöst.

Slutligen kan man även fundera på vad det innebär att undervisningens fokus är riktad mot ett så extremt fenomen som själva Förintelsen, om intentionen med undervisningen är att den ska bibringa elever insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Det vill säga, om det fruktbara i att undervisa om betydelsen av värden med positiv laddning, utifrån extremt negativa exempel. Dessutom kan man fundera över det etisk-moraliska i undervisning som tar sig rätten att utsätta unga människor för detta när det kanske varken finns kunskap om och beredskap för de processer detta sätter igång hos eleverna.

¹⁰³ Konstvetaren Max Liljefors använder i sin avhandling i konsthistoria, *Bilder av Förintelsen. Mening. Minne. Kompromettering* (Liljefors, 2002) psykoanalytikern Julia Kristevas teori om abjektet och abjektionen för sin analys inom bildkonsten och som handlar om hur Förintelsen har gestaltats i några konstverk..

¹⁰⁴ Se tidigare resonemang under Teorikapitlet.

II. "Inte bara Förintelsen!"

Historieundervisning under det här temat kännetecknas av att när den period i historien behandlas som omfattar världskrigen, ligger fokus på totalitära ideologer och samhällen i dåtidens Europa.¹⁰⁵ Det innebär att undervisningen tar upp och behandlar nazismen i Tyskland, kommunismen i Sovjetunionen och i vissa fall även fascismen i Italien och Spanien. Särskild uppmärksamhet ägnas belysning av Stalinepoken och de förbrytelser som ägde rum i kommunismens namn. I de fall Förintelsen får belysning sker det parallellt med, och som jämförelse med, kommunismens brott. Det innebär att Förintelsen under andra världskriget inte belyses som ett separat eller enskilt fenomen.

"Hellre lite mer om Stalin!"

Ingrid är 60 år och kollega med Pelle på Tgy-skolan. Hon har arbetat som gymnasielärare större delen av sitt yrkesverksamma liv, de senaste tio åren på Tgy-skolan. Förutom att undervisa historia undervisar hon tyska. Merparten av Ingrids historieundervisning innebär undervisning av A-kursen i historia.

När Ingrid beskriver hur hon planerar och lägger upp sin historieundervisning om den period i historien som omfattar världskrigen lyfter hon fram att Förintelsen är ett kunskapsområde som hon visserligen brukar ta upp men att detta oftast sker ganska snabbt, under någon lektion, och utan att hon problematiserar det hela. Hon väljer att göra så både för att hon anser att eleverna har med sig kunskaper om detta från grundskolan och för att hon upplever att det är svårt att hinna med A-kursen. Det innebär att hon väljer att rikta fokus i undervisningen på historiska fenomen och händelser som hon anser att eleverna helt saknar kunskaper om. Ett sådant kunskapsområde utgör enligt Ingrid sovjetkommunismen under Stalintiden. Hon understryker dock att detta inte betyder att hon helt väljer bort Förintelsen under andra världskriget i sin undervisning. Den lektion hon vanligtvis ägnar åt Förintelsen brukar hon inleda på så sätt att hon berättar att hon själv är född 1946, precis efter andra världskrigets slut. Det gör hon för att hon vill att eleverna ska förstå att även om andra världskriget och Förintelsen kan förefalla som en mycket avlägsen händelse ur deras perspektiv är det historia som ligger väldigt nära den tid vi nu lever i. Hon brukar även berätta för eleverna om vad hon själv upplevt och tagit intryck av i samband med sina besök på de platser med koncentrationsläger som idag är museer. Hon har med åren blivit mer och mer övertygad om betydelsen av att låta eleverna närma sig historia utifrån ett individperspektiv när så är möjligt. Det vill säga att låta eleverna läsa eller möta någon som själv varit med om eller bevittnat något som nu är historia och som kan berätta om detta utifrån sitt perspektiv. Det är ofta på det sättet elevernas nyfikenhet och intresse väcks:

¹⁰⁵I denna undersökning, uppträder den här undervisningen enbart på gymnasieskolans A-kurs i historia och följer ett kronologiskt upplägg.

Vi hade en man på skolan som kom hit och berättade om sina upplevelser från kriget. Han var telegrafist och eleverna älskade när han kom och berättade om det där. Nu när han blivit för gammal för att orka komma så försöker jag istället att berätta utifrån mina erfarenheter.

Ingrid understryker vikten av att undervisningen skapar möjlighet för eleverna att leva sig in i en annan människas situation och förstå saker och ting utifrån dennes perspektiv. Det är nämligen oftast på det sättet som hon har erfarenhet av att frågor av mer allmän, historisk karaktär genereras och som handlar om ekonomiska och politiska villkor och förutsättningar i en viss tid och samhälle. Hon betonar dock att andra världskriget, nazismen och Förintelsen är områden hon inte ägnar särskilt mycket tid utan dessa lämnar hon relativt snabbt. Hon anser att eftersom det alltid råder tidsbrist på A-kursen är det viktigare att ägna mer tid åt undervisning om Stalintiden:

Jag tar hellre upp lite mer om Stalin för han faller lätt i glömska och många elever vet ju inte om honom över huvud taget! Då brukar jag ta en snutt om Gulag och låta eleverna fundera över vem som egentligen var värst av de två, Hitler eller Stalin. Och så har vi en diskussion kring detta.

När jag frågar henne vad hon anser om eleverna kunskaper om nazismen och Förintelsen i jämförelse med deras kunskaper om kommunismen under Stalinepoken anser Ingrid att majoriteten av eleverna inte har en aning om det som hände under Stalintiden. Hon förtydligar att hon därmed inte menar att eleverna har goda kunskaper om det förra men att de ofta inte känner till något om det senare. Det finns också ett annat skäl till varför hon inte ägnar mer tid åt nazismen och Förintelsen som handlar om att hon upplever att eleverna är ”trötta” på ämnesområdet:

Många elever är ju väldigt trötta på det här när de kommer till gymnasiet och vi ska läsa om detta, framförallt elever som läst tyska. – Inte mera världskrig och inte mera judar, brukar de utbrista. I tyska läromedel, i bredvidläsningsböcker etc. har man under lång tid haft hur mycket som helst om detta. Eleverna orkar inte höra mer om det här. Nej, de vill inte, och det är ju lite synd för då har det ju fått motsatt effekt!

”Det får inte bli slagsida!”

Bo som snart ska fylla 60 år har arbetat som gymnasielärare hela sitt yrkesverksamma liv, merparten av tiden på Tgy-skolan. Han undervisar i samhällskunskap och både A- och B-kursen i historia.

När Bo tar upp perioden kring världskrigen i sin historieundervisning på A-kursen sker det i huvudsak med fokus på totalitära ideologier och samhällena under den här perioden. Han betonar att han i undervisningen alltid belyser Hitler, nazismen och Förintelsen parallellt med Stalin, kommunismen och de förbrytelser som ägde rum i kommunismens namn. Han anser att det är angeläget att båda ägnas lika mycket tid och uppmärksamhet:

Jag tar upp nazismens förbrytelser rent generellt och ställer det i front till Stalins övergrepp. Jag försöker koppla ihop det här så att det inte blir slag-sida... Stalin kanske tog kol på 50 miljoner människor... så vi får inte glömma bort Stalin...

Bo ägnar relativt mycket tid av undervisningen åt 1930-talet eftersom han anser att detta är en viktig period för om eleverna ska förstå hur nazismen och andra fascistiska rörelser kunde växa sig starka. Tidsbristen på A-kursen innebär att han ägnar relativt lite tid och utrymme åt andra världskriget, krigets händelseförlopp och Förintelsen även om eleverna, enligt Bo, ofta saknar djupare kunskaper även om detta. Istället lägger han betoning i undervisningen på att belysa kännetecknande drag för totalitära ideologier i allmänhet, och på Sovjetkommunism i synnerhet. Detta motiveras av att han anser det särskilt viktigt att eleverna kan identifiera och känna igen vad som utmärker totalitära ideologier som fascism, nazism och kommunism och kan se att det finns likheter mellan dessa.

Bo beskriver sin historieundervisning som att den generellt bygger på och utgörs av intellektuella analyser av historiska händelser och fenomen. Han anser att det är viktigt att närma sig historia på det sättet eftersom han utgår från att elever på gymnasienivå har nått en viss intellektuell mognadsnivå. Historia på gymnasienivå har enligt Bo främst till uppgift att utveckla elevernas analytiska förmåga så att de därigenom når en djupare förståelse av historiska händelser och fenomen än den det handlar om i grundskolan. Detta anser Bo gäller i synnerhet kunskapsområdet Förintelsen eftersom det är ett område som han menar att man kan anta att de flesta elever har läst om på högstadiet:

Jag försöker peka på rationella skäl till varför detta kunde hända. Många elever anser ju att Hitler bara var en idiot! Jag lyfter fram och pekar på hur Hitler och nazisterna använde sig av propaganda på ett mycket medvetet sätt, jag lyfter fram den ekonomiska situationen och misären, arbetslösheten osv. Det är viktigt att eleverna inte får bilden av Hitler och Stalin som enbart två galningar utan att det finns ett slags rationalitet i ondskan.

Bo understryker att han trots sitt intellektuella och rationella förhållningssätt i sin historieundervisning också "försöker resonera lite mer personligt". Om och när det sker är avhängigt hur han upplever elevgruppen han undervisar och klassrumsklimatet. Under förutsättning att det har etablerats en god relation mellan honom och eleverna liksom mellan eleverna kan sådana resonemang enligt Bo fungera. Det viktigaste i undervisningen anser han dock är att eleverna "kan se hur saker och ting hänger ihop, att det finns orsaker och konsekvenser". När det gäller undervisning om kunskapsområdet Förintelsen under andra världskriget finns det enligt Bo en risk för att det ska uppstå en mättnad på området hos eleverna:

Det kan lätt bli en mättnad och avtrubning, på det här. Så kommer ytterligare ett ögonvittne till skolan och berättar om sina upplevelser från ett koncentra-

tionsläger... och då säger ofta eleverna att de redan har hört om det där så många gånger förut... att de inte orkar höra mer...

Bo tycker det är svårt att möta elever som ger uttryck för den typen av protester som handlar om att de inte orkar höra mer om Förintelsen. När det händer brukar han svara dem att:

Ja, tänk vilken chans ni har nu, för om tio, femton år så lever inte de här människorna längre! Då är de bara kvarlevor och då är det verkligen risk för de här revisionisterna ... och det vill ni väl ändå inte!? Och det vill de ju inte. Men det är inte lätt!

Bo tycker det är svårt att veta hur han ska bemöta och svara på en del av de frågor som eleverna ställer i anslutning till att han berättar om människorna som fanns runt Hitler och Stalin och som med sina handlingar bidrog till att möjliggöra Förintelsen och Gulag:

Idag vet vi ju, för det har forskningen kunna belägga, att de nazistiska och sovjetiska tjänstemännen som begick de här brotten var vanliga människor som vi. De gick hem efter utfört arbete och åt middag med sina familjer och hade de trevligt, sen torterade de människor på dagarna... De kunde alltså ikläda sig två roller. Och här möter jag ofta frågor som jag aldrig riktigt har kunnat svara på. – Hur kunde de vara sådana, brukar ungdomarna fråga. Och då är jag ganska ställd faktiskt. Jag försöker förklara psykologiskt och så vidare men jag måste säga, jag klarar inte riktigt av att reda ut det här.

Bo säger att han har grubblat mycket på frågan om hur det var möjligt att vanliga människor med familjeliv kunde utföra så vidriga handlingar. Det är också en av de frågor han anser tillhör de svåraste att försöka besvara i undervisningen:

Jag har tänkt att jag måste orientera mig lite bättre i det här så att jag kan svara mina elever... Vad är det som gör att människor kan bli så här? Men det kanske inte finns några svar, det vet jag inte... Hur som helst så har det blivit väldigt intressanta diskussioner.

”Folkmord generellt”

Emil är i 30-årsåldern och arbetar sedan snart tio år tillbaka på Rgy-skolan, en kommunal gymnasieskola i Stockholms innerstad. Han undervisar historia och svenska och merparten av sin tjänst undervisar han elever på det samhällsvetenskapliga programmet men han har även undervisat på det naturvetenskapliga programmet. Han har även erfarenhet från undervisning på Komvux men tycker att det är roligare att undervisa elever i ungdomsskolan. Han undervisar både A, B och C-kurser i historia.

Emil är den av lärarna som innan vi träffas för att samtala deklarerar att han inte tar upp och behandlar kunskapsområdet Förintelsen i sin historieunder-

visning på gymnasiet. Han berättar att han dock hade en annan inställning till detta innan han började arbeta som historielärare:

Innan jag började undervisa så tänkte jag att det här är ju någonting, absolut självklart att ta upp och behandla i historieundervisningen, och i den bemärkelsen något helt oproblematiskt. Då tänkte jag att det här är ett område i historia som är så centralt och avgörande... men jag har insett hur svårt det här är att undervisa om...

Han anser att det är svårt att i undervisningen återkomma till ett område som eleverna redan läst om på högstadiet. Enligt Emil finns det nämligen en stark tradition på högstadiet att ta upp och behandla tiden kring första och andra världskriget:

I regel har de tröskat Förintelsen väldigt mycket i nian och det känns svårt att koka upp soppan en gång till i A-kursen på gymnasiet!

Emil upplever att det finns en trötthet och ett motstånd hos eleverna att åter närma sig och studera detta:

Det förekommer ofta spontana kommentarer hos eleverna som t ex, – Ja, men det här kan vi ju redan eller – Oh nej, inte än en gång till!

Han understryker att detta dock inte behöver betyda att eleverna kan så väldigt mycket om den här perioden i historien för elevernas allmänna kunskaper i historia är enligt Emil generellt sett mycket dåliga. Eleverna, säger han, kan mer om Hitler, nazismen, andra världskriget och Förintelsen än vad de kan om t.ex. medeltiden, merkantilismen eller trettioåriga kriget eller om andra diktatorer som Mao, Lenin och Stalin. Elevernas trötthet och ointresse för kunskapsområdet Förintelsen, deras dåliga allmänbildning i kombination med den knappa tid som står till förfogande på A-kursen i historia, är bidragande orsaker till det urval han numera gör. Det innebär att han har tonat ner undervisning om tiden kring andra världskriget liksom när det gäller Förintelsen och istället ”lägger mer krut på områden där eleverna helt saknar historiska kunskaper”. Den främsta anledningen till att han väljer att göra så är att han anser att han arbetar på en skola där han inte möter några Förintelseförnekare bland sina elever, åtminstone inte några öppet uttalade. Han är noga med att understryka att han, om så vore fallet, självfallet inte skulle resonera på det här sättet.

Emil berättar att han deltagit i lärarfortbildningskurser som anordnats av Forum Levande Historia. I anslutning till dessa har han funderat över möjligheten att ta upp studier kring Förintelsen och andra folkmord på B-kursen i historia. Genom möten med kollegor från andra gymnasieskolor har han förstått att detta är vanligt förekommande. Det har dock ännu inte blivit något mer än rena funderingar, säger han. Om man ska ta upp och behandla det här området

ännu en gång, på gymnasiet, bör målet för undervisningen enligt Emil vara att eleverna förstår det komplexa i det som ledde fram till Förintelsen:

Att eleverna förstår att det inte enbart handlar om en galens mans verk... att de till exempel förstår vad valet i Tyskland 1933 fick för konsekvenser... och så de här mer komplicerade bakgrundsfaktorerna, ondskan inom oss och ...

I samma stund som Emil redogjort för vad han anser vara väsentliga kunskaper i det här sammanhanget ler han och säger att han ju hör hur motsägelsefullt hans resonemang ter sig:

Jag hör att jag talar emot mig själv för jag inser ju att eleverna inte kan det här jag pratar om nu. Det är de för unga att känna till men samtidigt tycker jag det är så pass svårt att gå in i Förintelsen när eleverna är så pass avoga.

Om han skulle ta upp det här skulle det vara på B-kursen i historia. Skälet till detta är att han anser att det endast är i den kursen som det finns tillräckligt med lektionstid för att hinna med att göra analyser och fördjupningar. Han tänker att begreppet folkmord skulle kunna utgöra ingången till kunskapsområdet. En sådan ingång medger enligt Emil att man kan vidga det hela så att det inte enbart handlar om nazismens förbrytelser utan även om andra och äldre folkmord i historien. Han nämner i det sammanhanget folkmorden på indianer, armenier och övergrepp som skett i kommunismens namn. Det senare brukar han dock ta upp och behandla på B-kursen i historia eftersom eleverna oftast inte känner till någonting om den terror och de övergrepp som ägde rum under Stalin-epoken. Det är också ett område som enligt Emil är lättare att motivera eleverna för:

Stalinterrorn kan de ingenting om, men där är det inte lika problematiskt. För summan av kardemumman är att jag tycker det är lättare att ta upp och motivera eleverna när det gäller kommunismens övergrepp jämfört med nazismens och det hade jag inte tanke på innan jag började undervisa.

När jag ber Emil uttala sig om andra möjliga förklaringar till att han upplever det mer problematiskt att undervisa om nazismens brott i jämförelse med brott som begåtts i kommunismens namn, säger han att det kan handla om elevers politiska uppfattningar:

Det kan ha att göra med elevernas politiska uppfattning. Det vill säga, elever som är moderater tycker naturligtvis utifrån sin borgerliga uppfattning att det är intressant att synliggöra övergrepp som skett i kommunismens namn, se fienden i vitögat liksom och få bekräftat hur djävligt det systemet fungerade.

Det kan enligt Emil dock finnas en annan och enklare förklaring till varför han upplever att det är lättare att nå eleverna med kunskaper om Stalintiden än om nazitiden och Förintelsen. Förklaringen handlar om att han alltid rådgör

med sina elever om vad kursen i historia ska ha för innehåll och som när de får välja innebär att de föredrar att läsa historia som både ligger dem själva närmare i tiden, och som de inte hört om tidigare. Till sådan historia hör bland annat Cuba-krisen, Vietnamkriget och förbrytelser i kommunismens namn, i Sovjet och Kina. Han understryker dock att om han i egenskap av lärare skulle bestämma att de till exempel skulle studera Förintelsen och dess historia större delen av terminen så skulle detta självklart vara möjligt eftersom eleverna är så pass "lydiga och väluppfostrade". Det finns ytterligare en annan förklaring som bidrar till svårigheter enligt Emil och som handlar om hur skolan har hanterat kunskapsområdet Förintelsen. Jag ber honom förklara vad han menar:

Det har blivit lite knepigt när skolan har bjudit in en överlevande för att träffa alla årskurs ettor flera år i rad, för eleverna på samhälls- och naturvetarprogrammen läser varken historia eller samhällskunskap i årskurs ett. Då har det hamnat på svensk-lärarnas bord och det har inte alltid varit så lyckat. Ibland har den här dagen också kommit lite plötsligt och helt oförberett. Det har blivit en sådan där skolledningsgrej, något som är bestämt uppifrån...

Emil anser att det alltid är problematiskt när det kommer direktiv uppifrån, från skolledningen, som inte är förankrade hos lärarna. Det gäller i synnerhet den här dagen då skolan bjudit in en överlevande och arrangerat en temadag kring detta. Även om syftet med dagen enligt Emil är vällovligt är det problematiskt eftersom dagen och dess innehåll inte har koppling till annan, pågående undervisning och på så sätt blir hängande i luften. Det kan till exempel vara svårt, säger Emil, att återkomma till den här dagen när eleverna läser historia två år senare. Han understryker att det han säger inte ska förstås som att han anser att sådana här inslag skulle vara fel eller värdelösa. Tvärtom har han erfarenhet av att elevers möten med överlevande från Förintelsen fyller en viktig funktion:

Det handlar framförallt om den autenticitet som det innebär när någon kommer till skolan och möter eleverna för att berätta sin historia.

När jag i slutet på vårt samtal frågar Emil om det är något han skulle vilja tillägga eller något som han anser att jag borde ha frågat honom om, blir han tyst och ser fundersam ut. Efter en stund säger han att det viktigaste för honom som undervisande historielärare i det här sammanhanget egentligen handlar om att belysa frågan om hur vi kan veta att Förintelsen och andra folkmord verkligen har ägt rum. Den frågan anser Emil kommer att vara än mer betydelsefull när de som överlevt Förintelsen och som idag åker runt och vittnar om detta för elever i skolor inte längre finns kvar. Även om deras upplevelser finns dokumenterade så förmedlar sådant material inte samma känsla av autenticitet och äkthet, något han anser man inte kan bortse från när det handlar om historieundervisning i skolan. Han tror att detta faktum även kan få till följd att det i framtiden blir svårare att möta och konfrontera elever som förnekar Förintelsen.

”Andra, liknande exempel i nutid”

Carina är i 50-årsåldern och har arbetat som lärare i drygt tjugo år på gymnasieskolor i olika kommuner i Stockholmsområdet. Hon började arbeta som lärare på Tgy-skolan för några år sedan och undervisar historia och samhällskunskap i huvudsak för elever som läser på det samhällsvetenskapliga programmet. I historia undervisar hon både A- och B-kursen.

När Carina planerar och lägger upp A-kursen i historia utgår hon bland annat från att eleverna när de kommer till gymnasiet har kunskaper som inskränker sig till i huvudsak tre områden. Det är den industriella revolutionen, första världskriget och andra världskriget. Av det skälet ägnar hon relativt lite tid av undervisningen åt tiden kring världskrigen. Hon uttrycker att undervisning om Förintelsen visserligen är någonting självklart men säger att hon brukar nöja sig med att visa filmen *Den blodiga tiden*¹⁰⁶ av Erwin Leiser eftersom filmen innebär att man ”får med allt, både krigsförloppet och Förintelsen”. Istället ägnar hon mer tid av undervisningen till frågor som handlar om huruvida något liknande skulle kunna äga rum i Sverige och i så fall under vilka omständigheter. Hon anser det väsentligt att undervisningen belyser förekomsten av liknande fenomen i vår samtid:

Jag vill att vi diskuterar om detta skulle kunna hända i Sverige, om det kan hända här och i så fall under vilka omständigheter. Sen brukar jag också ställa frågan om det finns andra, liknande exempel idag.

Carina anser att det är viktigt att undervisningen om nazismen och Förintelsen knyter an till det som händer i vår tid så att eleverna får insikt om att Förintelsen inte enbart är en unik händelse. Hon vill framförallt att eleverna inser att människans gör om de här misstagen gång på gång:

Det som är så intressant är att när vi har behandlat Förintelsen och konstaterar att ingen gjorde något för att förhindra detta, så kan vi tyvärr konstatera att ingen heller gjorde något i Srebrenica... Och ingen gör någonting åt det som nu händer i Sudan.

Carina lyfter även fram betydelsen av att historieundervisningen skapar möjlighet för eleverna att känna igen och identifiera sig med något eller någon i det som behandlas. När det handlar om kunskapsområdet Förintelsen har hon, på rekommendation av en elev, läst författaren Annika Thors böcker¹⁰⁷ om två judiska flickor från Österrike som i början av kriget skickas till Sverige och hamnar hos en familj som tillhör Pingstkyrkan. Carina berättar att hon själv blev djupt berörd när hon läste böckerna och att hon grät sig igenom den fjärde

¹⁰⁶ Filmen från år 1960 berättar om Hitler och hans rike genom att skildra nazismens väg till makten i Tyskland, till europeiskt herrevälde och till katastrofen <http://www.sfi.se>

¹⁰⁷ Boken *En ö i havet* är den första som följs av *Näckrosdammen*, *Havets djup* och *Öppet hav*. TV-serien *En ö i havet* visades i Sveriges Television hösten 2003.

och sista boken. Det har fått till följd att hon numera låter sina elever läsa några avsnitt ur böckerna:

Böckerna är helt fantastiska och eleverna älskar dem! I klassen pratar vi sen väldigt mycket om det som händer flickorna, om att bli bortskickad som barn... försöka hålla kontakt med sina föräldrar och oroa sig för dem... För det här kan eleverna identifiera sig med

Enligt Carina bidrar innehållet i böckerna både till att öppna upp för väsentliga frågor som rör den här perioden och att skapa djupare förståelse för vad nazismen och judeförföljelsen faktiskt innebar för enskilda människor. Den här berättelsen har enligt Carina även den fördelen att den utspelar sig i Sverige och därigenom leder den in på frågor som handlar om hur det omgivande samhället förhöll sig till, i det här fallet, judiska flyktingar, och om Sveriges förhållande till nazismen och Tyskland. När sådana frågor behandlas anser Carina att det är betydelsefullt att undervisningen förmår koppla dem till liknande frågor i vår samtid som t.ex. frågan om hur vi förhåller oss till flyktingar som söker asyl i vårt land idag. Hon anser också att det är viktigt att undervisningen ger eleverna möjlighet att fundera över hur de själva tror att de skulle ha förhållit sig om de varit unga i dåtidens Tyskland. Det kan ju annars vara enkelt, med facit i hand, att fälla omdömen som handlar om att tyskarna var särskilt dumma och grymma. Men hur hade vi själva agerat är en fråga som kan vara värd att fundera över, säger Carina.

”Inte bara Förintelsen!” – Fördjupad tolkning

Det som utmärker historieundervisning som jag fört in under det här temat, är att, när den period i historien som omfattar tiden kring världskriget, väljer lärarna att främst uppmärksamma och belysa totalitära ideologier och samhällen, främst Sovjetkommunismen under Stalintiden, men även andra liknande exempel i nutid. Kunskapsområdet Förintelsen ägnas relativt lite eller ingen tid alls. En gemensam utgångspunkt och princip för det urval som görs tycks handla om att elever i allmänhet har med sig kunskaper om andra världskriget, nazismen och Förintelsen från grundskolan, även om flertalet tycks anse att elevernas kunskaper är relativt grunda, men saknar kunskaper om andra brott som begåtts mot mänskligheten och i synnerhet de som ägde rum i Sovjetkommunismens namn under Stalintiden. I de fall kunskapsområdet Förintelsen får belysning förefaller det som detta sker antingen mycket summariskt och/eller tillsammans med att andra folkmord och brott som begåtts mot mänskligheten belyses. Bos och Ingrid valde att fokusera på brott som skett i kommunismens namn tycks främst handla om att de anser att detta utgör historia som annars riskerar att glömmas bort. För Bo tycks det också angeläget att det ”inte blir slagsida” i undervisningen. Det vill säga, han tycks anse väsentligt, att lika mycket tid och uppmärksamhet som ägnas nazismens brott ägnas brott som ägde rum under Stalinepoken.

Till det som också tycks påverka och styra lärarnas urval av innehåll, och som innebär att kunskapsområdet Förintelsen endast ägnas relativt lite tid i undervisningen eller helt väljs bort, är lärarnas erfarenheter av att elever är ”trötta” på kunskapsområdet. Exempelvis uttrycker Ingrid att hon endast ägnar en lektion åt detta i sin undervisning på grund av att många av hennes elever ”inte orkar höra mer” om Förintelsen. På liknande sätt tycks Emil uppleva en ”trötthet” och ett ointresse hos sina elever och som bidragit till att han har valt att inte ta upp detta i sin undervisning över huvud taget. Det man dock kan undra över i det här sammanhanget är vad den här ”tröttheten” som lärarna tycks uppleva hos eleverna, kan vara uttryck för.

Utifrån Emils beskrivningar av grundskolans historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen, som i princip identisk med den som brukar äga rum i gymnasieskolan, kan det ju förefalla logiskt att tolka elevers ointresse som ett uttryck för att de helt enkelt är trötta på att höra samma saker upprepas. Men ett annat sätt att tolka den här tröttheten och ointresset hos eleverna kan vara att närmare studera bevekelsegrunder och motiv för kunskapsområdet Förintelsen utifrån ett vidare, samhälleligt perspektiv och sammanhang.

I samband med de utbildningspolitiska utspelen under 1990-talet som bland annat gick ut på att sprida kunskap om Förintelsen till skolor och familjer med barn på högstadiet och gymnasiet¹⁰⁸ fördes fram argument om dels mer upplysning och undervisning om Förintelsen och andra folkmord, dels att värdegrunden kan belysas och stärkas genom studier av Förintelsen och andra folkmord (SOU 2001:5, s.99). Historikern Ulf Zander, som i sin avhandling *Fornstora dagar moderna tider* (Zander, 2001) analyserar hur svensk historia har brukats i den svenska offentligheten från tidigt 1900-tal fram till idag, belyser bland annat hur användningen av Förintelsen inom det politiska historiebuket under 1990-talet har präglats av distansering och en tydlig polarisering i gott och ont. ”Denna extrema och atypiska händelse har under 1990-talet återkommande använts som ett ’aldrig igen’-argument ofta med syftet att varna för politiker eller politiska trender som företräder eller anses företräda främlingsfientlighet eller förakt för svaga grupper i samhället” (Zander, 2001, s.454).

Ett sådant resonemang skulle eventuellt kunna innebära att elever upplever att det finns mer eller mindre politiskt korrekta ståndpunkter att inta när det gäller, kunskapsområdet Förintelsen. Mina egna erfarenheter som historielärare har visat att i synnerhet elever kan vara extremt känsliga för åsikter och värderingar som de uppfattar pådyvlas dem uppifrån. Det vill säga, när de upplever att det finns förväntningar, från skola, vuxna, politiker eller från övriga samhället, om hur de bör tänka, tycka och förhålla sig i en viss fråga eller ämne, är det inte ovanligt att de sparkar bakut och blir avståndstagande. I ljuset av ett sådant resonemang kan de här lärarnas erfarenheter av elevers ”trötthet” och ”ointresse” för kunskapsområdet Förintelsen eventuellt tolkas som ett uttryck för en sådan negativ reaktion.

¹⁰⁸ Se vidare mitt utförligare resonemang på s.22 i denna avhandling.

Ett annat sätt att förklara och förstå varför kunskapsområdet Förintelsen inte tycks beröra och engagera elever på det sätt lärarna tycks förvänta sig, är att studera vad som trots allt tycks intressera dem och hur detta gestaltas i undervisningen. Värt att notera i det sammanhanget är att flertalet av lärarna tycks ha positiva erfarenheter av att använda historiska berättelser av olika slag i sin historieundervisning. Sådana tycks både fånga elevernas uppmärksamhet och väcka deras frågor på ett helt annat sätt än annat undervisningsmaterial. Exempelvis uttrycker Ingrid att hon efter alla sina år som historielärare nu kommit fram till hur viktigt det är att utnyttja den tillgång som det innebär att låta någon berätta om en historisk händelse och tid ur sitt perspektiv. Hon lyfter också fram att eleverna brukar vilja höra henne berätta om sina museibesök på olika koncentrationsläger. Emil vittnar om liknande positiva erfarenheter när han beskriver elevers möte med personer som överlevt Förintelsen och som kommer till skolan och berättar sin historia. Han lyfter fram att sådana berättelser har en helt annan undervisningseffekt än om eleverna skulle läsa om detta i till exempel en lärobok. Enligt Emil handlar det framförallt om den autenticitet som det innebär att få möta och lyssna på en person som berättar sin historia. Carina berättar om positiva erfarenheter av att använda Annika Thors böcker i sin historieundervisning. Berättelsen om två judiska flickors upplevelser som flyktingbarn i Sverige under kriget bidrar enligt henne till att eleverna kan identifiera sig med och känna empati med de här flickorna. Detta, menar hon, skapar i sin tur förståelse för hur det kunde upplevas att vara flykting då, men även hur detta kan upplevas idag. När Bo berättar för sina elever om människor som tillhörde Hitlers respektive Stalins hejdukar beskriver han hur detta gör intryck på eleverna och hur sådana berättelser ofta bidrar till att generera angelägna historiska frågor, frågor med relevans i nuet. Ett exempel på en sådan fråga är enligt Bo frågan om vad som kan förklara att människan under speciella omständigheter tycks benägen att begå onda handlingar. En fråga som Bo dock anser svår att bemöta eftersom han inte tycker han kan ge något bra svar på den.

När elever ges möjlighet att i undervisningen läsa och/eller lyssna till berättelser om kunskapsområdet Förintelsen förefaller det alltså som detta är något som engagerar och tar tag i dem på ett helt annat sätt än andra former av historieundervisning. Historiska berättelser tycks också bidra till att generera det som lärarna uppfattar utgör väsentliga frågor till historien. På det sättet tycks de alltså fylla en viktig pedagogisk funktion i historieundervisningen. När Ingrid berättar för sina elever om hur hon själv minns tiden direkt efter andra världskriget och om sina släktingars erfarenheter och upplevelser från den här tiden innebär det att händelser och platser som i elevernas perspektiv förefaller mycket avlägsna, får en koppling och länkas till nuet. Ingrids upplevelser och erfarenheter av historien kan på det sättet, genom berättelsen, införlivas med elevernas erfarenheter.

Historiefilosofen David Carr beskriver detta som att berättelser möjliggör att låta historien framträda närmre vår egen tid och därigenom bli till en del av våra gemensamma erfarenheter av världen (Carr, 1991). Eftersom människan

är en historisk varelse, sammanflätad med historien, kan det historiska, enligt Carr, inte erfaras i sig självt. Vi uppfattar inte tillvaron som en serie isolerade händelser utan vi försöker se och skapa sammanhang. Det narrativa utgör ett sätt att organisera våra erfarenheter av tid och i den betydelsen kan det också klagöra det förteoretiska /förflutna (Carr, 1991, s.27). Det som händer när vi berättar är enligt Carr att det historiska framträder som en rörelse mellan det som varit, det som är nu och det som komma skall. I det narrativa framträder alltså det historiska som sammanflätat med olika tidsliga horisonter. På liknande sätt beskriver historiefilosofen Jörn Rüsen att det är genom berättelser som historien framträder som en rörelse med en början, en mitt och ett slut och där det historiska tänkandet följer berättandets logik (Rüsen, 2004). Enligt honom är det just detta som är specifikt för det historiska berättandet och som bidrar till och underlättar vår förståelse. När det historiska berättandet relaterar till erfarenheten av tid på ett sådant sätt att de förflutna kan aktualiseras (medvetandegöras) inom den kulturella orienteringsram och som i det här fallet utgör elevernas livspraxis, fungerar berättandet som meningsskapande. Med historiedidaktikern Bernard Eric Jensen ord handlar det om berättelsens förmåga att framställa eget och andras liv som konkreta och specifika förlopp i tid rum, (Jensen, 1997, s.78).

Det som också tycks spela roll i det här sammanhanget och som bidrar till att berättelsen fungerar meningsskapande är vilken typ av berättelse det är fråga om. Enligt Thavenius är det vanligt att vi ofta uppfattar och möter historia som något ”stort i rummet, som stora ekonomiska och sociala förändringar etc. och sällan som ”den lilla historien” (Thavenius, 1983). Det som enligt honom har betydelse för om och hur elever intresserar sig för och förstår historia i skolan är om undervisningen beaktar den lilla historien och dess relation till den stora historien.

De historiska berättelser som lärarna använder i sin undervisning och som eleverna tycks uppskatta och uppleva som meningsfulla tycks ha gemensamt att de utgår från den lilla historien utifrån vilken kopplingar görs till den stora historien. När eleverna läser berättelsen om de två judiska flickorna som kommer som flyktingar till Sverige under andra världskriget tycks detta bidra till att dels skapa förståelse för några av de idéer och tankar som genomsyrade nazismen och vad detta kunde innebära för enskilda människor. Dels tycks det bidra till att skapa förståelse för innebörden i begrepp som utsatthet och flyktingskap, såväl i dåtid som i nuet.

När det handlar om vad lärarna avser och vill att deras elever ska förstå och lära sig om den här perioden i historien varierar det. För Carina tycks det angeläget att eleverna förstår att även om Förintelsen och dess historia är unik på flera sätt, finns likheter med andra folkmord. Genom att belysa andra, liknande exempel i nutid, tycks hon vilja göra eleverna uppmärksamma på att människan tenderar att upprepa de här misstagen och att det inte förefaller som vi lär av historien. I det här sammanhanget kan man dock fundera vad det kan innebära att undervisningen på det här sättet tycks betona att det inte förefaller som människan lär av historien utan att misstagen tenderar att upp-

repas. Det vill säga, vilken förståelse och vilka insikter det är tänkt att detta ska generera hos eleverna. Det kan finnas risk att elever förstår detta som att det inte spelar någon roll hur vi förhåller oss och handlar eftersom vi ändå inte kan förhindra att historien upprepar sig.

När Nietzsche diskuterar historiens roll och uppgift i samhället (Nietzsche, 1998) och att historien fyller olika behov hos människan och samhället, lyfter han bland annat fram betydelsen av ett kritiskt förhållningssätt till historien. Enligt Nietzsche är ett sådant perspektiv eller förhållningssätt till historien av betydelse därför att det möjliggör för människan att se möjligheter, att tänka och handla framåt. Om vi ser på historiens uppgift utifrån ett värdegrundsperspektiv lyfter historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson fram att det är viktigt att arbeta kontrafaktiskt i historieundervisningen (Karlsson, 2005). Det vill säga, att inte enbart resonera kring följderna av en händelse utan även diskutera hur det kunde ha blivit, givet de omständigheter som var för handen då. Genom att resonera om vad som hade krävts för en annan och mer önskvärd utveckling kan grundläggande demokratiska värden som en sådan önskvärd händelseutveckling förutsätter uppmärksammas och deras betydelse förstås. När Carina uttrycker att hon anser det angeläget att undervisningen får till effekt att eleverna inser att det inte tycks som människan lär av historien tycks hon bortse från eller åtminstone inte lägga någon större vikt vid historiens uppgift som kritisk och framåtsyftande. Historieundervisning som inte inrymmer kontrafaktiska resonemang riskerar att generera negativa framtidsförväntningar och känslor av hopplöshet hos eleverna. Detta i synnerhet som det handlar om historia som utgör ett så extremt negativt exempel som Förintelsen. Detta kan i sin tur skymma sikten för elever när det gäller att inse vilken betydelse grundläggande demokratiska värden har för våra val av beslut och handlingar inför framtiden.

De här lärarna verkar relativt överens om att det finns kunskaper och frågor som rör kunskapsområdet Förintelsen som är särskilt angelägna och väsentliga att belysa i historieundervisning. Trots detta förefaller det som flera av dem undviker i högre eller mindre grad, att närmare belysa kunskapsområdet i sin historieundervisning. Om man inte förklarar och förstår detta som enbart en konsekvens av tidsbrist på A-kursen och som medför att man väljer sådant innehåll som man anser att eleverna helt saknar kunskaper om, eller som en konsekvens av elevers ointresse eller trötthet på kunskapsområdet, kan detta eventuellt tolkas som ett uttryck för lärarnas osäkerhet om hur sådana väsentliga frågor och kunskaper om Förintelsen kan möta eleverna och gestaltas i ett undervisningssammanhang. Om lärarna är osäkra på hur de ska ta upp och belysa kunskapsområdet Förintelsen i sin undervisning kan det eventuellt också bidra till att förklara och förstå varför lärarna väljer att fokusera på annat innehåll eller helt väljer bort undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Det kan ju vara så att elevernas negativa inställningar och reaktioner inte handlar om ointresse eller om att de är uttråkade. De kan ju vara uttryck för att undervisningen inte förmår gestalta kunskapsområdet på ett meningsskapande sätt. Det vill säga, som utmanar och utvecklar deras tänkande genom att låta

tidigare erövrade kunskaper fördjupas och problematiseras och genom att låta eleverna diskutera sådana frågor som de finner intressanta därför att de anknyter till historia som eleverna känner till från andra sammanhang, utanför skolan. Det kan handla om historia i teveprogram, film, böcker och historia de möter via Internet.

III. ”Tänk kritiskt!”

Historieundervisning under det här temat kännetecknas av att dess fokus, när nazismen, andra världskriget och Förintelsen tas upp och behandlas, främst är riktad mot belysning av den nazistiska propagandan i Tyskland. Det huvudsakliga syftet med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen är att den ska bidra till att utveckla elevernas kritiska tänkande.¹⁰⁹

”Hur man kan låta sig övertygas”

Dennis, 27 år, är lärarkandidat på Xgy-skolan och ska bli gymnasielärare i svenska och historia. Den här terminen utgör hans sista på lärarutbildningen och innebär bland annat att han ansvarar för undervisning i svenska och historia i tre olika klasser. Dels undervisar han svenska och historia för elever i en årskurs etta på NV-programmet, dels undervisar han svenska i två klasser på de yrkesförberedande programmen. Klassen han undervisar historia beskriver han som ”en klassisk naturvetarklass” och säger att det innebär att eleverna över lag är tysta, intresserade och måna om sina betyg. Dennis är lärarkandidat hos Mattias på Xgy-skolan. För Dennis innebär det att lektionsplaneringen sker i dialog med Mattias. Han upplever att han har stor frihet både när det gäller att testa egna idéer som rör urval av innehåll och hur han ska lägga upp och genomföra undervisningen. Detta uppskattas eftersom han för det mesta har en relativt klar uppfattning när det gäller vad han vill ta upp och betona i undervisningen och varför. Det som enligt Dennis däremot är svårt är att veta hur urvalet ska gestaltas i undervisningen och vilken tid som går åt för olika moment.

I sin planering av undervisningen följer Dennis det kronologiska upplägg av A-kursen som historielärarna på skolan gemensamt har bestämt ska gälla. Det kan enligt Dennis vara bra att inte ändra på allt för mycket när man kommer som lärarkandidat till en klass både med tanke på eleverna som är vana vid handledarens sätt att undervisa och med tanke på att han själv har fullt upp med att läsa på och planera undervisning.

Dennis anser att det är viktigt att särskilt stanna upp vid och studera mellankrigstiden eftersom det är under den här tiden som man finner några av de faktorer som ledde fram till Förintelsen. Av det skälet ägnar han inget större utrymme åt andra världskriget. När jag ber honom beskriva vad han tar upp

¹⁰⁹ Gemensamt för historieundervisningen under det här temat är att den i denna undersökning enbart uppträder på A-kursen i gymnasieskolan.

i historieundervisningen om mellankrigstiden för att eleverna ska förstå vad som ledde fram till Förintelsen är det framförallt den ekonomiska situationen i Tyskland han lyfter fram:

Både jag och Mattias har ju sett den ekonomiska aspekten, den ekonomiska nedgången som berör Tyskland och arbetslösheten som drabbar Tyskland som en viktig faktor som bereder väg. Det blir också naturligt att man kommer in på Versaillesfredens beslut och Tysklands skadestånd.

Han understryker vikten av att undervisningen inte enbart utgörs av ”hårda fakta” utan att man som lärare varierar typen av material:

Jag tror att det kan bli lite för stelt annars. Men man måste ju påpeka för eleverna att skönlitterära texter och filmer som jag brukar använda, inte är dokumentärt material, och att vi därför inte kan veta om det är sant. Jag tror dock att de ger en helt annan känsla för de här texterna tilltalar och berör. Det kan annars lätt bli ett upprabblande av fakta, som i läroboken, och då uppfattas som en kommer-det-här-på-provet-grej.

Dennis anser inte att filmer eller bilder som visar grymheter rakt upp och ner, t.ex. hur människor blev avrättade, tillhör det som är intressant att fokusera på i undervisning om Förintelsen:

De har ofta sett sådana bilder och risken är ju att de slår bakut rent mentalt om det blir för jobbigt!

Som blivande historielärare anser han att den centrala uppgiften i historieundervisningen är att belysa orsaker som kan förklara varför något sker. När det gäller Förintelsen handlar det således om att försöka belysa vad som ledde fram till Förintelsen. I det sammanhanget anser han att det är viktigt att eleverna förstår varför människor gav sitt stöd åt den nazistiska ideologin och röstade på Hitler. För att skapa förståelse för detta behöver man enligt Dennis analysera den ekonomiska situationen i Tyskland under 1930-talet, dess orsaker och konsekvenser, hur människorna drabbades. För att eleverna ska förstå hur man kan reagera på arbetslöshet och på ekonomiskt dåliga tider brukar han göra jämförelser med liknande fenomen på 1990-talet, med byggkraschen och IT-bubblan som sprack. Det tror han kan bidra till att eleverna förstår hur människor kunde resonera och handla under speciella och svåra omständigheter.

När jag försöker sammanfatta vad Dennis verkar anse mest väsentligt att eleverna förstår av hans undervisning om Förintelsen, ber han att få utveckla sitt resonemang ytterligare:

Det kan ju verka som jag är helt inriktad på enbart ekonomiska orsaker och som nog hänger samman med att det var det man betonade när jag läste historia på universitetet. Men i det här sammanhanget är det lika viktigt att lyfta fram och peka på hur människor lät sig övertygas av Hitlers budskap och att de faktiskt hade valmöjligheter, åtminstone i början.

Jag blir nyfiken på vad för det är för slags material som han använder i sin undervisning för att skapa den förståelse hos eleverna som han nyss nämnt. Han säger att han lärt sig mycket av sin handledare när det gäller material som fungerar i undervisningen. Han anser att skolan i likhet med universitetet har ett problem som handlar om att det innehållsliga i läroböcker m.m. till stor del består av fakta och begrepp som ofta är abstrakta och sällan konkretiseras:

Tittar man på sina gamla universitetsanteckningar så är abstrakta begrepp staplade på hög. Man dränks av alla fakta som gör att man inte riktigt kan ta innehållet till sig.

Dennis understryker vikten av att som lärare vara konkret i sin undervisning. Ett bra exempel på detta är enligt Dennis när hans handledare, tar upp och talar om att västvärlden industrialiserades. Då utgår denne inte från och tar för givet att eleverna förstår innebörden i begrepp som västvärld och industrialisering utan han börjar först undersöka själva begreppen och ger några exempel på vad de kan åsyfta. På motsvarande sätt är det enligt Dennis lika viktigt, när det som nu handlar om kunskapsområdet Förintelsen, att undervisningen konkretiserar påståenden som t.ex. ”att det var människor som du och jag som drogs med i Hitlers budskap”. Det innebär att man som lärare måste kunna illustrera sådana situationer där det framgår vad som menas. Det är framförallt i sådana undervisningssammanhang som Dennis anser att skönlitterära texter kan vara till hjälp. En sådan text och som han själv provat i undervisningen om kunskapsområdet Förintelsen är ett avsnitt ur boken *Albert Speer och sanningen*, av författaren Gitta Sereny:

I den boken visste jag att det fanns partier som på ett mycket spännande sätt tar upp hur man kunde dras med och det var ju bara att bläddra igenom sexhundra sidor (skrattar) och hitta rätt partier.

Boken, säger han, gjorde djupa intryck på honom när han läste den första gången. Eftersom han är så historieintresserad och särskilt av den här problematiken, om vad som möjliggjorde Förintelsen, brukar han lägga på minnet sådant han tror kan passa att använda i historieundervisning. Han berättar om ett av de avsnitt han valde ut och som han lät sina elever läsa. Det handlar om den brevväxling som ägde rum mellan Albert Speer och hans dotter Hilde när han satt i Spandaufängelset under 1950-talet. Speer brottas med en stor skuld och hans samvete är tyngd av det här med Förintelsen och vilken del hade han i det hela. Hans dotter Hilde vågar inte ta upp detta med honom i sin brevväxling med fadern för hon är rädd för vad hon då ska få veta. Istället är det Speer själv som tar upp detta i ett brev daterat 1953. I detta förklarar han för sin dotter vad det var som gjorde att han drogs till nazismen och varför han gick med i partiet, NSDP¹¹⁰. Det som enligt Dennis bidrar till att göra det avsnittet både

¹¹⁰NSDP står för Nationalsocialistiska Tyska Arbetarpartiet, tidigare känt som Tyska Arbetarpartiet innan namnet ändrades 1920 (<http://sv.wikipedia.org>)

spännande och viktigt är att Hitler inte framträder som någon ”Kalle Anka-figur” eller som idiot som en vanlig människa skulle ha genomskådat direkt:

Det är en spännande förklaring som handlar om att Speer som är lärare, dras med av några studenter till ett möte där Hitler ska hålla tal. Speer som har en ganska krass syn på Hitler som person tror att han ska möta en ganska vulgär människa som skriker och gormar med håret på ända. Så träffar han den här lågmälda personen som verkligen tilltalar honom med alla sinnen. Hela massan, hela möteslokalen är ju med Hitler och det blir en euforisk stämning som Speer beskriver som att han känner att Hitler älskar just mig, bryr sig om just mig.

I samband med att Dennis lät eleverna läsa det här avsnittet poängterade han för dem att det är viktigt att man förstår att människor vid den här tidpunkten inte visste vad som skulle hända tio år senare. Det vill säga, att det med facit i hand kan vara lätt att fälla omdömen om historien. Med detta vill han få fram att man inte kan vara säker på hur man själv skulle ha reagerat under liknande omständigheter. Dennis tillägger att det troliga nog är att flera av oss, i likhet med många tyskar, tyvärr inte heller hade tagit avstånd.

Dennis vill också berätta om en annan av texterna han använt i sin undervisning om det här kunskapsområdet. Det är ett avsnitt ur boken *Molnfri Bombnatt* av Vibeke Olsson. I det här avsnittet får man enligt Dennis en väldigt sympati för huvudpersonen Hedvig, eftersom hon är en vanlig människa som inser att det hon trott på får konsekvenser som hon inte kunnat föreställa sig. Att Dennis valt just det här avsnittet handlar främst om att han vill att eleverna ska förstå mekanismerna bakom, det vill säga hur lätt det kan vara i dåliga tider att låta sig dras med av ledargestalter och låta sig övertygas av enkla budskap:

Jag vill att eleverna får förståelse för mekanismerna bakom och kan sätta sig in i situationen som det tyska folket befann sig i då. De ska inte se Förintelsen som en isolerad företeelse, något som hände just då och som handlar om en knäpp ledare och ett knäppt folk som var rasister och ointelligenta. De ska inse hur lätt det är att låta sig påverkas av positiva och enkla budskap när människan har det svårt.

På min följdfråga vad han vill ska komma ut av de här insikterna han nyss talat om, svarar han att han hoppas och tror att eleverna på det här sättet får en beredskap när det gäller att bemöta liknande tendenser i vår samtid eftersom det finns partier, ideologier och ledare som agerar på samma sätt idag, spelar på samma strängar:

Det här kritiska tänkandet är oerhört viktigt för det är så mycket information och budskap av olika slag som ständigt pumpas över oss, från radio-teve-Internet, tidningar etc. Information är inte lika med kunskap, måste vi kunna hitta det bakomliggande budskapet bakom saker och ting vare sig det är en Hennes och Mauritz-reklam eller om det är en text i en lärobok. Spannet där- emellan måste man kunna förhålla sig kritiskt till.

För Dennis är historia något som hela tiden finns närvarande i nuet: ”Samma saker som hände då händer även idag, om än i mindre omfattning.” Även om han anser att det vore orimligt att likställa Förintelsens historia med det som händer i vår samtid så kan man enligt Dennis visa på vissa, gemensamma drag:

Man kan dra paralleller till hur massmedia fungerar, hur folk sluter upp kring en ledare och hur oppositionen tystnar. Svartlistning av oppositionen som skådespelare och musiker i USA under 1950-talet, Saddams diktatoriska fasoner ... att förbjuda press och liknande. Likaså kan man se vad som händer i tider av ekonomisk nedgång, hur främlingsfientliga, politiska partier som i t.ex. Frankrike, Holland och Österrike, får röster genom att spela på folks rädslor.

”Argument mot nynazistiska budskap och historierevisionism”

Gustav är 27 år och relativt nyexaminerad gymnasielärare i historia och samhällskunskap. I direkt anslutning till sin lärarexamen, för snart två år sedan, fick han tjänst på Tgy-skolan och undervisar A- och B-kursen i historia för elever som läser på det samhällsvetenskapliga programmet.

När *Gustav* berättar om sin undervisning om kunskapsområdet Förintelsen betonar han att han har ett ”snabbupplägg” på A-kursen som innebär att han inte ägnar särskilt mycket tid av undervisningen åt andra världskriget, nazismen och Förintelsen. Han anser att det mest väsentliga när det handlar om att behandla det här kunskapsområdet är att peka på och göra kopplingar till nazism av idag:

Jag hoppar nästan direkt fram till nutid, inte till andra folkmord utan till nazism av idag och till historierevisionism. Den centrala frågan handlar då om hur det är möjligt att många idag fortfarande tror och påstår att Förintelsen inte har hänt.

Gustav brukar dels visa en videofilm som behandlar nynazism av idag och som visar på flera av de mer kända historierevisionisterna. Dels brukar han låta eleverna göra en övning där de får läsa några historierevisionistiska påståenden och fundera över hur man skulle kunna bemöta dessa. Han vill att eleverna lär sig att hitta motargument. Det innebär enligt *Gustav* att eleverna på det sättet måste ta reda på fakta när det gäller vad man idag vet ägde rum i samband med Förintelsen och hur vi kan vet detta, det vill säga vad som är vetenskapligt belagt. Han tillägger att detta, att eleverna ska få en förståelse för historia som vetenskaplig disciplin och hur en historiker arbetar, är något som historielärarna på skolan kommit fram till är viktigt att få med i historiekurserna. Det innebär att eleverna när de skriver om något i historia inte enbart ska kunna sammanfatta vad som är viktigt och varför utan även kunna föra en metoddiskussion om värdet av olika källor. På B-kursen förväntas de även söka efter ny kunskap genom att t.ex. göra intervjuer eller enkäter i vilka de

ställer frågor om hur människor idag ställer sig till t.ex. det som hände under Förintelsen.

Gustav berättar att man på skolan haft inriktningsdagar som är gemensamma för alla elever och där ett tema handlat om nynazism. Skolan har i samband med detta inbjudit två personer från Fryshuset i Stockholm, en äldre man som var nazist under kriget och en yngre man som hoppat av en svensk nynazistisk rörelse. De berättar för eleverna varför de drogs till nazismen, vad som bidragit till att de senare ändrat inställning och hur de idag ser på detta. Gustav betonar vikten av att eleverna får möta sådana personer för det är då de kan förstå och inse att det här är något som pågår i nuet och som alla i en demokrati har ett ansvar att reagera mot. På det här sättet får eleverna, enligt Gustav, även kunskap om vilka argument nazister brukar använda sig av och på vilket sätt de argumenterar. Det innebär att eleverna därigenom lär sig hur sådana argument kan bemötas.

Gustav tror inte att det skulle fungera att låta Förintelsen och dess historia utgöra en av de valbara inriktningar som eleverna kan välja att läsa på B-kursen i historia. Detta trots att inriktningarna ger möjlighet till studier av ett tema under en längre tid, cirka två månader, och med syftet att fördjupa analyser och resonemang kring historiska fenomen. När jag frågar honom varför han inte ser detta som realiserbart uttrycker han att det finns risk att eleverna skulle uppleva ett sådant tema som tjatigt och därför inte skulle välja det:

Jag har själv aldrig hört att det är någon lärare som jobbar med enbart Förintelsen som tema längre... Det är väl så man känner, att visserligen är det viktigt att nå ut till eleverna med kunskaper om detta men att samtidigt inte tjata ut det. Det gäller att hitta en brytpunkt där, innan de tycker att ja, men Gud, hur länge ska vi hålla på med det här.

En mer framkomlig väg skulle enligt Gustav vara att lansera ett tema som handlar om hur sådant som främlingsfientlighet och rasism upprepas i historien eller hur det lever kvar idag. Gustav berättar om ett tema som flera lärare i flera, olika ämnen är involverade i med elever i årskurs två och som han anser utgör ett bra exempel på ett sådant fungerande tema. Temat har rubriken "Nationalism" och de ämnen som ingår är historia, samhällskunskap och svenska. Ett sådant tema anser Gustav möjliggör att man i undervisningen kan göra kopplingar mellan dåtida och samtida fenomen och lyfta frågor om främlingsfientlighet och rasism etc. Ett sådant tema kan enligt Gustav även inrymma studier av nazism i dåtid och i nutid.

"Tänk kritiskt" – Fördjupad tolkning

Den historieundervisning som jag fört in under det här temat har gemensamt att den rör A-kursen i historia, riktar sig till elever i årskurs ett och följer ett kronologiskt upplägg av historien. När undervisningen behandlar den tidsperiod som omfattar världskrigen, nazismen och Förintelsen verkar lärarnas

intentioner handla om att eleverna ska förstå betydelsen av att förhålla sig och tänka kritiskt när det gäller propaganda i allmänhet och nazistisk propaganda i synnerhet. Det som skiljer tycks dels handla om hur mycket tid som ägnas kunskapsområdet, urval av innehåll och på vilket sätt detta, urvalet, är tänkt att möta eleverna.

I sin undervisning väljer Dennis att främst uppmärksamma det tyska samhället under mellankrigstiden med betoning på ekonomiska och sociala förhållanden. I fokus för undervisningen står frågan om vad som kan förklara att människor i dåtidens Tyskland lät sig övertygas av nazismens idéer och därför röstade på Hitler. Genom att låta eleverna läsa och arbeta med framförallt skönlitterära texter och dokumentärt filmmaterial verkar hans intention vara att eleverna ska förstå och inse hur lätt det kan vara att låta sig övertygas av enkla politiska lösningar under ekonomiskt svåra tider.

En anledning till att Dennis väljer att arbeta med relativt många och olika skönlitterära texter i sin historieundervisning tycks vara att han anser att de förmår skapa en känsla hos eleverna för den historiska tid och det historiska sammanhang det är fråga om. Dennis understryker i det här sammanhanget vikten av att använda sådant material i undervisningen om eleverna ska kunna förstå hur i det här fallet nazismen kunde växa sig stark i Tyskland på 1930-talet och hur människor kunde låta sig övertygas. Hans val av relativt många skönlitterära texter i sin historieundervisning förefaller till viss del hänga samman med hans erfarenheter av att dessa berör och väcker ett intresse hos elever på ett helt annat sätt än lärobokstexter.

Med ett källkritiskt perspektiv på historia kan skönlitterära texter eller filmer vara problematiska eftersom de är fiktiva och alltså inte kan göra anspråk på trovärdighet i vetenskaplig mening. Dennis tycks dock medveten om detta problem som undervisande historielärare eftersom han även beskriver hur han i undervisningen brukar analysera och diskutera med eleverna tillförlitligheten i olika typer av undervisningsmaterial som används.

När han låter eleverna läsa ett avsnitt ur boken *Molnfri Bombnatt* innebär det att han lämnar det centralperspektiv som ofta dominerar skolans historieundervisning och låter eleverna närma sig historien utifrån den lilla historien. Det tycks vara elevernas möte med den lilla historien, den som handlar om några tyska ungdomars situation i mellankrigstidens Tyskland som enligt Dennis är väsentlig för att eleverna ska förstå innebörden i rådande samhällsvillkor och varför människor resonerade och handlade som de gjorde. Det man dock kan fundera på i det här sammanhanget är om det blir tydligt för eleverna att sådana förklaringar inte får innebära att vi därmed kan ursäkta vad nazisterna gjorde. Det vill säga, om Dennis i undervisningen uppmärksammar och utnyttjar det historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson beskriver som ”potentialen i den dubbla historiska tankeoperationen” (Karlsson, 2005) En sådan dubbel tankeoperation innebär nämligen att inte enbart förklara och förstå historiska skeenden utifrån sakliga och värdemässiga historiska villkor utan även uppmärksamma och belysa vad till exempel frånvaro av brist på respekt för människovärdet inneburit. En sådan dubbel tankeoperation gör det

möjligt att i undervisningen göra explicit att historiska brott mot mänskligheten aldrig kan tolereras.

Dennis beskriver att han i undervisningen även försöker göra kopplingar till liknande fenomen i samtiden, byggkraschen och IT-bubblan som sprack, för att göra eleverna uppmärksamma på liknande sätt att resonera under en ekonomisk lågkonjunktur och när många drabbas av arbetslöshet. På det sättet tycks hans intention vara att eleverna ska förstå hur lätt det kan vara, när man själv har det svårt, att låta sig övertygas av politiska budskap som utlovar enkla lösningar och som ofta innebär att någon eller några görs till syndabockar. Man skulle kunna uttrycka att han här använder vår egen tids värderingar som en tolkningsram för att eleverna ska förstå varför människor i det förflutna bedömde och handlade som de gjorde. Dennis understryker dock att det vore orimligt att likställa det som händer i vår samtid med det som banade väg för Förintelsen men att historieundervisningen trots detta måste kunna visa på gemensamma drag och kunna dra paralleller till liknande fenomen i vår samtid. Det vill säga, även om han låter historien framträda som något närvarande i nuet innebär det inte att han därmed sätter likhetstecken mellan historiska och samtida fenomen.

I Dennis beskrivning av sin undervisning om kunskapsområdet Förintelsen framgår att han är angelägen om att i undervisningen uppmärksamma, både faktorer som kan förklara hur nazismen kunde växa sig stark i Tyskland och vilka följder detta fick på kort sikt och i ett längre perspektiv. Däremot förefaller det inte som hans undervisning erbjuder möjlighet för eleverna att resonera kontrafaktiskt. Det vill säga, erbjuder eleverna möjlighet att resonera kring alternativa scenarier givet de omständigheter som var för handen då, och vad som hade krävts för att utvecklingen skulle ha tagit en annan riktning. Om historieundervisningen avser att skapa förståelse för betydelsen av grundläggande demokratiska värden och som i det här fallet, värdet av att förhålla sig och tänka kritiskt, är ett sådant kontrafaktiskt perspektiv på historia av betydelse (Karlsson, 2005, s.38).

När det gäller Dennis är det intressant att notera att han inte har någon tidigare erfarenhet av historieundervisning och trots detta för ämnesdidaktiska resonemang kring syfte, urval av innehåll m.m. som ger uttryck för en relativt utvecklad förmåga när de gäller att reflektera över undervisning. Hans stora personliga intresse för historia och skönlitteratur i allmänhet och för kunskapsområdet Förintelsen i synnerhet, tycks på ett positivt sätt bidra till de stora valmöjligheter han verkar ha när det gäller att finna relevant innehåll i ett undervisningsperspektiv. Detta gäller både innehåll och material som är av en historisk-vetenskaplig karaktär och som är skönlitterär och fiktiv till sin karaktär, och som inte utgör undervisningsmaterial i traditionell mening. Detta tycks, tillsammans med hans relativt bestämda uppfattning om vad han vill uppnå med sin historieundervisning och hur olika innehåll kan passa dessa syften, vara faktorer som bidrar till det positiva gensvar han får av eleverna när han undervisar och som hans handledare intygar är fallet.

I Gustavs historieundervisning tycks fokus vara riktat mot dels den na-

zistiska propagandan och hur denna kom till uttryck under mellankrigstiden i främst Tyskland. Dels mot belysning och jämförelser av nazism och liknande tankar i nutid. Syftet tycks vara att göra eleverna uppmärksamma på att den nazistiska ideologin och liknande tankegångar, trots våra kunskaper om Förintelsen, finns närvarande i nuet. För Gustav är det angeläget att ta upp och diskutera med eleverna frågan om hur det är möjligt att många idag fortfarande tror och påstår att Förintelsen inte har hänt. Genom att låta eleverna kritiskt granska historierevisionistiska påståenden tycks syftet vara att eleverna både lär sig att känna igen vad som är kännetecknande för sådana påståenden och kan formulera motargument. Ett annat men inte lika explicit uttryckt syfte tycks handla om att eleverna på det här sättet ska förstå att alla i en demokrati har ett ansvar att reagera mot icke-demokratiska idéer och inse betydelsen av att tänka och förhålla sig kritiskt till all slags information och propaganda. Man skulle därmed kunna säga att hans intentioner handlar om eleverna ska förstå och inse både att och på vilket sätt historien finns närvarande i nuet och hur detta påverkar hur vi tänker och förväntar oss en framtid.

Intressant att notera när det gäller Gustavs historieundervisning om den här perioden är att han ”hoppas nästan direkt till nutid” och väljer därmed att inte belysa nazismen och Förintelsen i någon nämnvärd utsträckning. Gustav förefaller dock inte särskilt tillfreds med detta och inte heller med hur man har lagt upp A-kursen på skolan. Han lyfter fram att en mer framkomlig väg för att nå dit han vill med sin historieundervisning vore att låta kursen, istället för som nu, utgöra en allmän och kronologisk översiktlig orientering i historien, utgå från ett tema som följer historien kronologiskt. När det gäller kunskapsområdet Förintelsen föreslår Gustav att kunskapsområdet skulle kunna ingå under ett tema som fokuserar på främlingsfientlighet och rasism genom historien. Ett sådant tema skulle enligt Gustav på ett mer självklart sätt öppna för och möjliggöra kopplingar i undervisningen mellan fenomen i historien och liknande fenomen i samtiden. För Gustav verkar detta väsentligt eftersom det kan bidra till att eleverna förstår att det handlar om fenomen och frågor som även har relevans i nuet, vilket enligt Dennis i sin tur kan bidra till ett ökat engagemang och intresse hos eleverna.

IV. ”Förstå människans psykologiska mekanismer!”

Det här temats historieundervisning kännetecknas av att när kunskapsområdet Förintelsen behandlas i undervisningen, uppmärksammas och belyses framförallt hur mänskliga psykologiska mekanismer spelade in när det gäller vad som bidrog till att möjliggöra Förintelsen. Syftet handlar framförallt om att skapa förståelse och insikt hos eleverna om att det var vanliga människor, sådana som du och jag, som genom sina val av beslut och handlingar på olika sätt och i olika utsträckning bidrog i stegen mot Förintelsen.

”Det bor en fascist i oss alla!”

Måns, 48 år är kollega till Tommy på Sgr-skolan och undervisar SO i grundskolan, årskurs 6-9. Han har arbetat som lärare i cirka tjugo år, större delen tiden på Sgr-skolan. Det här läsåret undervisar *Måns* historia för elever i årskurs 6 och 8. Han beskriver sina elever som mycket trevliga, lätta att ha att göra med och som mestadels studiemotiverade. Sedan några år tillbaka ingår han i skolans ledningsgrupp med ansvar för ett arbetslag av SO-lärare. I det uppdraget ingår bland annat att ansvara för den årligen återkommande temadagen om Förintelsen då skolan bjuder in en överlevande som berättar om sina upplevelser för alla elever i årskurs nio.

Måns säger att han alltid har haft ett särskilt förhållande till kunskapsområdet Förintelsen och till de frågor detta väcker:

Det här är ju ett område som man har i sig på något vis. Jag ser på historia som ett av de viktigaste ämnena i skolan eftersom man har så mycket att lära av historien.

Den här känslan tror *Måns* han delar med flera av sina kolleger och som förklarar varför SO/historielärarna på skolan för det mesta lägger mer tid på det här avsnittet i historien i jämförelse med tid som läggs på andra avsnitt. Han understryker dock att detta inte betyder att kunskapsområdet Förintelsen uppmärksammas och belyses som ett särskilt projekt och som lyfts ur sin historiska kontext utan undervisningen följer historien kronologiskt. Det innebär att Förintelsen får belysning när kursen behandlar 1900-talets historia, i anslutning till de totalitära regimerna, första och andra världskriget, vilket sker i årskurs nio.

Jag ber *Måns* formulera vad det är som enligt honom gör kunskapsområdet angeläget att undervisa om och vad det är han vill att eleverna ska förstå och lära sig:

Det viktigaste man vill förmedla är den här grundläggande grejen att det aldrig får hända igen. Det är ju en så fasansfull erfarenhet och därför känner man det som en extra plikt att eleverna får veta att det hände och vad som hände.

Själv brukar han betona och lyfta fram hur nära Sverige kriget utspelade sig, och att nazismens idéer och tankar även fanns här, mitt ibland oss. När *Måns* tar upp och undervisar om nazismen och Förintelsen, brukar han provocera sina elever lite grann, bland annat genom att påstå att det ”i var och en av oss bor en liten fascist”. Utifrån ett sådant eller liknande provokativt påstående tar han upp med eleverna att människan, under vissa betingelser, är kapabel att begå onda handlingar:

Det är ju något grundläggande i oss som under vissa betingelser kan grina fram. Skrapar man bara bort lite av den här civiliserade ytan, när vi har välstånd och sådant, visar det sig att man är benägen att begå handlingar som man annars inte trodde var möjligt.

När jag säger att jag tror att jag förstår hans tankegång men att jag däremot inte förstår hans tankar när det gäller hur eleverna ska förstå det här med att det bor en fascist i oss alla under vissa betingelser, förklarar han:

Jag försöker hitta exempel hos eleverna själva där de måste avslöja hur de tänker. Till exempel kan man plocka fram det här med vårt förakt för svaghet som vi alla har. Vi gläds åt framgången och åt den friska, starka människan, det kan gälla idrott eller vad som helst medan förloraren är någon vi inte gärna vill ha att göra med. Och det kan eleverna förstå, det är mekanismer de känner igen.

Måns är noga med att understryka att det här han talat om nu utgör en del av undervisningen om det här kunskapsområdet. Det är lika viktigt, anser han, att eleverna även får kunskaper om hela det historiska förloppet med fascismens framväxt och dess förutsättningar i mellankrigstiden. Han understryker dock vikten av att närma sig eleverna med konkreta påståenden och exempel som de kan relatera till sig själva. Det senare anser Måns är ofta avgörande för om undervisningen ska nå fram till eleverna, få dem engagerade och i det här fallet, förstå hur nära rent fascistiska tankegångar ibland kan ligga egna tankar och föreställningar. Måns anser att flertalet elever har bra förkunskaper på det här kunskapsområdet. Det man enligt Måns dock bör vara medveten om som undervisande historielärare är att elever idag skaffar sig historiska kunskaper på en mängd olika sätt, via teve, film och andra medier, inte minst via alla olika dataspel. Detta gäller i synnerhet andra världskriget, nazismen, Hitler och Förintelsen. Det kan innebära att det finns en mättnad hos eleverna som kräver att man som historielärare hittar andra ingångar till kunskapsområdet än dem de redan är bekanta med:

Det finns en risk att detta ständiga pumpande från skola, myndigheter och massmedia innebär att de inte orkar höra mer... eller säger föraktfullt att det där kan vi redan...

”Ökad självkänedom”

Mattias, snart 60 år, har arbetat på Xgy-skolan i trettio år. Han undervisar i svenska och historia och har lektors behörighet eftersom han har doktorerat i litteraturvetenskap. Han har alltid trivts bra på skolan och tror att det bidragit till att han stannat kvar så länge. Förutom att undervisa har *Mattias* ansvar för ett arbetslag lärare som alla undervisar på ett av skolans yrkesinriktade program och där han själv undervisar svenska. Han är dessutom handledare för *Dennis*, en av lärarkandidaterna på skolan och ämnesansvarig för svenskämnet. Tidigare har han även undervisat B-kursen i historia men eftersom det enligt *Mattias* blivit allt mera sällsynt att elever på NV-programmet, det program som dominerar skolan, väljer B-kursen i historia som valbar kurs, har det inneburit att hans undervisning i historia till övervägande del handlar om A-kursen. Genom att han undervisar svenska har han erfarenhet från undervisning med elever på såväl teoretiska som yrkesinriktade program. Han

betonar den stora skillnad som han menar finns mellan elever han undervisar på NV-programmet och dem han undervisar på ett av skolans yrkesinriktade program. Eleverna på det yrkesinriktade programmet har i allmänhet inte särskilt stort självförtroende, säger han. Det innebär att de ofta försöker kompensera detta genom att vara ”ganska så kaxiga och ta plats”. Han understryker dock att om man skrapar lite på den här ganska tuffa ytan märker man att de är ganska osäkra. Det märks bland annat när han i undervisningen kommer in på frågor som handlar om rasism, intolerans och Förintelsen under andra världskriget och som han upplever ofta är relativt oprövade ämnesområden för den här gruppen av elever. ”Dom är inte så erfarna, även om de naturligtvis har en tvärsäker uppfattning.”

Elever på NV-programmet uppvisar enligt Mattias i allmänhet en mer politiskt korrekt attityd. Han förtydligar och säger att en sådan innebär att dessa elever aldrig vräker ur sig rent främlingsfientliga värderingar, eller visar sådana helt öppet vilket däremot kan hända att elever gör i den yrkesinriktade klassen. ”Där är det salongsmässigt på något vis att göra det”, säger han. Det är endast vid ett par tillfällen som han har mött elever i NV-klasser som öppet deklarerat antidemokratiska värderingar och åsikter och som varit övertygade nazister, fascister eller Sverigedemokrater och som har stått för sådana idéer. Han säger dock att det alltid är svårt att veta vad som ryms under ytan och att det ibland händer att han undrar över en och annan elev när det gäller vad som ”egentligen rör sig i skallen på dem”. Överlag är eleverna på NV-programmet enligt Mattias ”väldigt välstädade och väluppfostrade”.

Det faktum att elever på yrkesinriktade program inte läser historia innebär i Mattias fall att det är via svenskämnet och skönlitteratur som han kommer in på frågor om rasism och främlingsfientlighet och som medför att han även tar upp frågor som rör Förintelsens historia. Den här terminen läser eleverna bland annat några böcker av författaren Mats Wahl, *Vinterviken* och *Den osynlige*. Det är i det sammanhanget som det enligt Mattias blir naturligt att ta upp och behandla sådana ämnen eftersom de utgör teman i böckerna. Det är framförallt den här typen av ungdomsböcker som enligt Mattias passar de här eleverna för ”de tar liksom tag i läsaren”.

Den typen av böcker och berättelser som utspelar sig i nuet fungerar bra enligt Mattias erfarenhet. De gör det därför att eleverna kan identifiera sig med såväl miljöerna där det hela utspelar sig och för att de kan känna igen och identifiera sig med personer som det hela handlar om. Det är utifrån sådana berättelser som elevernas frågor väcks och som Mattias brukar komma in på frågor om främlingsfientlighet och rasism. Det är när han har noterat att litteraturen väcker intresse för de här frågorna som det enligt Mattias blivit logiskt och nödvändigt att även ta upp nazismen och vad den ledde fram till under andra världskriget.

Samverkan mellan ämnena svenska och historia blir mer självklar i NV-klassen, eftersom eleverna på det programmet läser svenska och historia parallellt i årskurs ett och genom att Mattias undervisar klassen i båda ämnena. När tiden kring världskriget behandlas i historia låter han eleverna läsa skön-

litterära böcker om den här perioden i svenskämnet. Första terminen i årskurs ett läste eleverna romanen *Högläsaren* av Bernard Schlink som bland annat handlar om en kvinna som har ett förflutet som vakt på ett koncentrationsläger. Det innebär enligt Mattias att man i undervisningen kommer in på Förintelsen på mer än enbart informationsnivå. Han understryker vikten av att Förintelsen under andra världskriget förutom att behandlas i sitt historiska sammanhang behandlas som någonting mer:

Det blir ju lätt något slags museum man går in i och man vill ju att det ska vara något mer än det... Att eleverna får fundera över sig själva och hur de skulle ha hanterat det här, hur de själva skulle ha ställt sig... om de löpte risk att bli medansvariga. Det vetter ju åt svenskämnet eftersom det handlar om empati, att sätta sig in i och förstå hur olika människor kunde tänka och känna...

Mattias betraktar undervisning om Förintelsen under andra världskriget som något som ingår i läraruppgiften att någon gång hantera. När han blickar tillbaka på sin historieundervisning så uttrycker han att det här var ett område som han som lärare förr kände ett slags informationsskyldighet inför. Det innebar att hans historieundervisning mestadels handlade om att förmedla rent faktiskt material, ”fakta om” och hur man kan veta det vi idag vet. Under senare år har han insett det väsentliga i att undervisningen även ger möjlighet för eleverna att fundera över människans psykologiska egenskaper. Det vill säga att inte enbart reflektera över Förintelsen som ett avslutat historiskt faktum utan även uppmärksamma sådant som handlar om hur vi ser på och behandlar varandra i klassen, i skolan och i samhället. Han är dock bekymrad över att elever, som är frånvarande från de tre-fyra lektioner som ägnas detta i historieundervisningen, går miste om något väsentligt. Mattias förklarar detta, ”att man sveper över ett sådant här område på, i det här fallet tre lektioner”, hänger samman med systemet. Med systemet åsyftar han att skolan valt att lägga A-kursen på NV-programmet i årskurs ett med syfte att kursen ska ge eleverna en bred och översiktlig, kronologisk historisk orientering. Det innebär att det ofta råder tidsbrist och att det sällan medges tid till några längre fördjupningar. Han uttrycker dock att de tre lektioner han ägnar Förintelsens historia är mer tid i jämförelse med den tid han ägnar andra avsnitt i historia på A-kursen.

När Mattias planerar de här tre lektionerna om kunskapsområdet Förintelsen gör han det utifrån tanken att eleverna ska börja förstå vad det hela handlar om i stora drag. Även om flera elever enligt Mattias säkert har varit inne på det här tidigare är hans erfarenhet att det varierar stort när det gäller vad eleverna har läst om detta på högstadiet. Vissa elever känner till en hel del medan det för andra är helt nytt. A-kursen i historia har Mattias valt att lägga upp som en kronologisk översiktskurs över två terminer med betoning på 1900-talets historia under den andra och avslutande terminen. Det är utifrån Versaillesfredens beslut 1919 som undervisningen leds in på börskraschen och depressionen. Mattias lägger stor tonvikt på mellankrigstiden, 1919-1933, framförallt på nazismen som ideologi och på förutsättningarna för Hitler att bli regeringschef.

Detta, att sätta in Förintelsen i ett större historiskt sammanhang anser han särskilt väsentligt för om eleverna ska kunna förstå hur detta kunde ske.

Den centrala frågan som Mattias brukar formulera inledningsvis till eleverna och som han vill att de har med sig hela tiden är frågan om vad som möjliggjorde Förintelsen. För att besvara den frågan krävs enligt Mattias flera och olika förklaringar, såväl historiska och ekonomiska som mänskliga psykologiska:

Jag vill att de ska börja fundera över sig själva och då tror jag att skönlitteratur kan vara till hjälp. Den bidrar till att det blir möjligt att krypa människorna in på skinnet. En berättelse går inte att värja sig från på samma sätt som när man talar om det som historia som ligger 75 år tillbaka i tiden... för den angår ju inte mig!

Till frågor som eleverna brukar vilja ha svar på hör den om hur vanliga människor förhöll sig till nazismen. Han säger att han under senare tid insett att det också är viktigt att eleverna ges möjlighet att även fundera, reflektera och ställa frågor enskilt. Av det skälet har han gett eleverna var sin "tankebok" i vilken eleverna ges tid och möjlighet att formulera egna tankar, funderingar och frågor som undervisningen genererar. Mattias säger att det är viktigt att informera eleverna om syftet med skrivande böckerna. Ibland kan det handla om att han vill att var och en ska försöka formulera och sätta ord på tankar och funderingar som väcks utifrån det undervisningen behandlat. Då talar han om att det som skrivs inte ska läsas upp eller läsas av någon annan. Ibland handlar det om att skriva ned tankar och funderingar som eleverna ska läsa upp för varandra. Då handlar syftet om att eleverna ska inse att det varierar hur vi uppfattar och tolkar information som bidrar till att fler perspektiv kan framträda. Ibland skriver eleverna för min skull, säger Mattias. Då är syftet att han som lärare vill ta reda på vad eleverna uppfattat och hur de har förstått något som avhandlats i undervisningen samt vilka frågor och funderingar detta har väckt hos dem. Det möjliggör för honom som lärare att ta fatt i och återknyta till detta vid nästa lektionstillfälle.

Förutom skönlitterära texter och böcker använder Mattias i undervisningen även olika filmklipp ur filmer som t.ex. "Schindler's List" och "Livet är underbart". Som historielärare har han under åren funderat mycket över hur man kan och bör närma sig det här området. Framförallt hur man kan hitta ingångar till ämnesområdet som inte får till effekt att eleverna stöter bort det eller uppfattar att det här inte är något som angår dem. Det är också av det skälet han med åren blivit mer restriktiv med att visa och använda bilder från koncentrations- och utrotningsläger under kriget:

Instinkten är ju att blunda och värja sig, precis som vi gör idag när vi ser hem-ska bilder från krigets Irak med människor som är lemlästade och stympade. I sina tankeböcker skriver eleverna ofta att de egentligen inte vill vara med om det här, "det är för otäckt". Filmen "Livet är underbart" kan göra att det öppnar sig... för eleverna identifierar sig med pappan i filmen och tänker på honom

som pappa, hur han vill skydda sin lille son från att skadas från den hemska verkligheten...

På min fråga om han inte ser en risk med att på det här sättet undvika det hemska, det vill säga att eleverna därmed inte förstår vidden av det som hände, svarar han att eleverna har tillräcklig med kreativ förmåga och fantasi att föreställa sig detta utan att han behöver visa det mest avskyvärda och mest grymma som människor fick utstå. Än en gång betonar han vikten av att undervisning om detta inte får generera en rekyleffekt som innebär att eleverna inte vill befatta sig med det här över huvud taget. Enligt Mattias är det oerhört viktigt att undervisningen tar hänsyn till elevernas relativt unga ålder. Även om han betraktar sina elever som vuxna rent intellektuellt så menar han att detta inte gäller på ett känslomässigt plan: "Eleverna är ofta mycket känsliga, mycket känsligare än du och jag!".

Även om det varierar när det gäller vad eleverna kan om det här kunskapsområdet spelar detta inte någon avgörande roll för vad Mattias väljer att ta upp i undervisningen och på vilket sätt detta sker:

Även om vissa elever har fått svar på frågor som t.ex. handlar om varför just judar, vad en jude är och varför det blev på det här viset, så känner jag aldrig att eleverna uppfattar att svaren kan bli helt fullständiga...

Mattias lyfter fram att det här är historia som han är uppvuxen med och som funnits med i hans medvetande så länge han kan minnas. För dagens unga är det dock annorlunda menar han, det är historia kort och gott, och historia som vilken annan historia som helst. Han understryker dock att det mest väsentliga för om undervisningen ska nå fram handlar om att som lärare vara påläst, närvarande och engagerad.

Det går inte att gå in och undervisa om det här och vara halvhjärtad. Man får heller inte ge en allt för enkel och moraliserande bild av detta så att eleverna ryggar av det skälet. Eleverna måste lita på mig, de måste tro att jag är ärlig och att jag inte säger saker som jag inte fullt ut står för. Då finns risk att det blir en pliktskyldig genomgång av någonting som man måste göra därför att det måste göras, för annars är man en dålig människa.

Enligt Mattias är det många års erfarenhet av att ha undervisat i historia och svenska som bidragit till att han som lärare ser vilka möjligheter som finns när det gäller hur man i undervisningen kan hitta infallsvinklar, ta upp och belysa fenomen som t.ex. främlingsfientlighet, antisemitism eller rasism. Möjligheterna handlar både om att kunna se och göra kopplingar mellan historiska och samtida fenomen och använda berättelser ur skönlitteraturen som kan bidra till ökad inlevelse i historien:

Förintelsen under andra världskriget kan man inte ta upp och behandla genom att läsa om det och sen bara svara på några frågor. Det här tycker jag är historiestudier som ligger på ett annat plan. Det kräver framförallt inlevelse för det

är svårt att få unga människor att verkligen ta på allvar, och försöka leva sig in i hur det kunde ha känts att leva i en historisk period. Där tror jag att film och skönlitteratur är väldigt viktigt.

Mattias talar även om andra krav eller uppgifter som det här kunskapsområdet ställer på honom som undervisande historielärare och som han menar blivit mer uppenbara under senare år. Han nämner som exempel att det blivit vanligare att elever ifrågasätter och inte ser det som något självklart att studera kunskapsområdet Förintelsen. Enligt Mattias har frågan om ”varför bara Förintelsen när det finns andra folkmord?”, blivit vanligare under senare år. Han tror själv att det bland annat hör ihop med att allt fler av eleverna har sitt ursprung i muslimska länder med andra lojaliteter och där det kan finnas en negativ inställning till staten Israel. ”Det kan smitta av sig på hela det här ämnesområdet”, säger han. Det yttrar sig oftast som ett ifrågasättande av varför han som lärare inte tar upp och belyser det som sker i Palestina på motsvarande sätt. Själv anser han inte att detta är ett stort problem, det ena menar han, utesluter ju inte det andra. Det viktiga menar han är att som lärare inte vara förbjudande utan tillåta diskussionen om och när den kommer upp och då, tillsammans med eleverna, försöka bena upp vad frågan innehåller och vad den handlar om. Det här sättet att möta eleverna anser han också är viktigt när det handlar om elever som ger uttryck för nazistiska värderingar och åsikter. Han ställer sig kritisk till det ”rättvisetänkande” som han uppfattar präglad debatten kring Forum Levande Historias satsning på mer information om Förintelsen med boken ”Om detta må ni berätta”. Det har enligt Mattias utmynnats i påståenden om att skolorna måste ha motsvarande volymer när det gäller kommunismens förbrytelser. Det som är svårt och som gör honom mer bekymrad handlar snarare om det innehållsrika i materialet, att det lätt leder till en uppfattning hos eleverna om att människan är ond:

Jag vill inte att eleverna ska hamna i en föreställning om att människan är ond för ungdomar av idag har i allmänhet en mycket mörkare uppfattning om framtiden än vad man kanske hade för tjugo år sedan. Jag vill inte spä på det mer än nödvändigt. De ska förstå att människan kan begå onda handlingar under vissa omständigheter.

Ett sätt att hantera den här negativa bilden av människan som ofta framträder när Förintelsen under andra världskriget behandlas, är enligt Mattias att lyfta fram och peka på enskilda människor, grupper av människor liksom regeringar, som gick emot nazismen och som faktiskt vägrade att lämna ut judar och som gömde eller på andra sätt räddade människor. Detta anser Mattias är särskilt viktigt om eleverna ska inse betydelsen av opposition och civilkurage och när det gäller att ingjuta något slags hopp och framtidstro hos dem i deras syn på människan.

”Det handlar om oss!”

Eva är i 30-årsåldern och undervisar historia och svenska på Tgy-skolan. Hon har arbetat som gymnasielärare i snart fem år. Hon undervisar både A- och B-kursen i historia för elever på det samhällsvetenskapliga programmet.

När vi samtalar om undervisning om kunskapsområdet Förintelsen lyfter Eva fram att hon anser att det är särskilt angeläget att stanna upp vid Förintelsen i samband med att andra världskriget behandlas i historiekursen trots att det råder tidsbrist på A-kursen och att hon ofta känner en press att hinna med hela kursen:

Det finns ett mänsklig värde att diskutera detta, själva principen för utrensning av människor... hur sådana mekanismer kan fungera.

Eva förtydligar att detta innebär att hon brukar ta upp och belysa samt diskutera frågor som handlar om normer och värderingar, uppfattningar om vad som betraktas som normalt och som avvikande. För att eleverna ska förstå syftet med och innebörden i ett sådant resonemang brukar hon ta utgångspunkt och berätta om hur man i Sverige sett på samer utifrån de idéer och tankar som hämtade inspiration från det svenska rasbiologiska institutet i Uppsala¹¹¹. Genom att hon själv är uppvuxen i Norrland och känner många samer kan hon återge vad som berättats för henne när det gäller vad synen på samer som avvikande och mindre värda inneburit för många av dem. Det är på det sättet Eva brukar komma in på och visa hur nazismens syn på judar, som avvikande från det som de med tolkningsföreträdare ansåg utgjorde norm, ledde till att de exkluderades, förföljdes och slutligen mördades.

Eva anser att till det mest centrala i hennes historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen hör att försöka belysa hur exkluderingen av judar faktiskt fungerade i praktiken. Det vill säga, hur den nazistiska synen på judar successivt internaliserades i människors medvetande, både bland icke-judar och judar:

Det handlar ju om hur människan fungerar när förändringar kommer smygande... successiva förändringar som innebär att man inte ser dem så tydligt och därför heller inte protesterar.

För att få eleverna att förstå hur detta kunde fungera i en konkret verklighet brukar Eva visa filmen *Pianisten*.¹¹² Filmen illustrerar, enligt Eva, på ett utmärkt sätt hur en judisk familj förhåller sig till förändringar de successivt tvingades förlika sig med, hur de tvingades att underkasta sig nya lagar och

¹¹¹ År 1921 inrättades Staten institut för rasbiologi i Uppsala, världens första i sitt slag. Riksdagens båda kamrar ansåg att ett rasbiologisk institut skulle skydda mot inre fiender: defekta, asociala, abnormala och brottsliga människor Se t.ex. Broberg, G. & Tydén, M. (1991), Runcis, M. (1998)

¹¹² *Pianisten* är en fransk-tysk-brittisk-polsk-film från år 2002. Filmen handlar om den polske pianisten och kompositören Wladyslaw Szpilman som lever i Warszawa under tiden för nazisternas utbredning över Europa under andra världskriget, <http://sv.wikipedia.org>

förordningar som nazisterna utfärdade. Ett bra exempel menar Eva är när filmen visar hur den judiska familjen tvingas lämna sin våning för att flytta till en trång och smutsig lägenhet och pappan utbrister, att det ju kunde ha varit värre. Det är viktigt, säger Eva, att man förstår hur vi människor fungerar när vi t.ex. utsätts för långsamma, successiva förändringar och att detta även gäller de människor som är de utsatta, de som blir offren. Det är mänskligt att inte vilja se att en negativ förändring som innebär svåra omständigheter ska leda till en katastrof. För att orka leva vidare måste man intala sig att det nog inte är så farligt. Det kan enligt Eva också innebära att man kan tvingas acceptera saker som man under andra omständigheter inte skulle ha accepterat och som när faktum kvarstår är för sent att protestera mot.

Ett sådant resonemang använder hon också för att belysa hur nazisternas antisemitiska budskap internaliserades i människors medvetande och som gjorde många till medlöpare och förövre. Utan dem hade inte Förintelsen varit möjlig, säger Eva. Hon ser det som ytterst väsentligt att lyfta fram att det faktiskt var vanliga människor som mer eller mindre medvetet deltog i handlingar som bidrog till att andra människor förföljdes, internerades och mördades:

Det finns en väldigt bra bok som heter *Holocaust: a history* som pekar på vad som kan hända när man isolerar leden fram till Förintelsen. När man inte kan överblicka hela kedjan finns det ett motstånd hos människan att se och erkänna sin delaktighet.

Eva understryker betydelsen av att som undervisande historielärare vara konkret och ge exempel på vad man menar liksom vad syftet är med olika resonemang som förs. Det anser hon gäller i synnerhet kunskapsområdet Förintelsen. Det måste finnas en koppling till något som eleverna kan känna berör och angår dem, menar hon. Risken är annars att undervisning om det här kunskapsområdet blir något helt obegripligt. Det är därför hon också brukar inleda undervisningen med frågor till eleverna som handlar om hur de tänker och förhåller sig till olika regler i sin vardag som t.ex. att inte gå över gatan när det är röd gubbe, att sortera sopor eller panta aluminiumburkar etc. Poängen med sådana frågor är enligt Eva att de oftast leder in i en diskussion som synliggör hur lätt vi människor har för att internalisera olika påbud i våra liv utan att vi reflekterar över varför vi gör eller tycker på ett visst sätt:

Det handlar om den här viljan som finns hos människan att anpassa sig...

Hon anser att det naturligtvis finns olika grader av anpassning hos människan och att resonemanget inte kan förklara alla vidriga handlingar som ägde rum i samband med Förintelsen. Hon tror dock inte att det är undervisningens primära och mest angelägna uppgift när det gäller kunskapsområdet Förintelsen att fokusera på och försöka förklara de mest bestialiska brotten. Hon anser det mer angeläget att visa på hur vanliga människor deltog i stegen mot Förintelsen och i det sammanhanget lyfta fram hur människan kan fungera under vissa

omständigheter. Eva understryker också vikten av att som undervisande lärare hinna med att följa upp känslor och frågor som det här kunskapsområdet i synnerhet, kan generera:

Undervisning som behandlar Förintelsen sätter ofta igång olika känslostormar hos eleverna. Man sätter igång så många processer, så mycket tankar, frågor och funderingar och då tror jag att det är otroligt viktigt att man samlar upp detta på något vis. Det kan t.ex. vara att låta eleverna skriva någonting...

Eva anser att elevernas skrivande i historia, förutom att samla ihop tankar och reflektioner har en annan viktig funktion. Den handlar om att använda elevers kreativitet genom att låta dem skriva en fiktiv berättelse och formulera hur de tror att den här tiden och dess händelser kunde upplevas av någon, indirekt eller direkt. Elever har både fantasi och egna erfarenheter av att till exempel känna sig avvikande eller vara den som blir exkluderad, känna sig feg och inte våga protestera men även erfarenhet av att ha begått en ond handling. När eleverna sätter ord på sådana erfarenheter och känslor har de enligt Eva lättare att även identifiera sig med och förstå olika aktörsperspektiv på Förintelsen.

Den här typen av undervisning, säger Eva, är ovanlig på A-kursen men förekommer på B-kursen. Förklaringen till detta tror hon ligger i att lärarna inte anser att eleverna är tillräckligt mogna när de går i årskurs ett för att klara av att åstadkomma den här typen av reflektioner och skrivande. Å andra sidan har hon och hennes kolleger i historia kunnat konstatera att det finns ett särskilt värde i att låta eleverna skriva kring historia som Förintelsens. Det ger nämligen eleverna möjlighet att formulera egna tankar, funderingar och frågor. Av det skälet anser Eva att det nog vore värt att även pröva detta med elever som enbart läser A-kursen i historia.

”Förstå människans psykologiska mekanismer” – Fördjupad tolkning

Den här typen av historieundervisning kännetecknas av att, när kunskapsområdet Förintelsen behandlas, ligger fokus på frågan om varför människan tenderar att begå onda handlingar under vissa omständigheter. Syftet med detta tycks dels vara att eleverna ska bli medvetna om betydelsen av människans psykologiska mekanismer när det gäller att förstå några av de faktorer som bidrog till att möjliggöra Förintelsen. Dels tycks syftet vara att eleverna utifrån dessa kunskaper även ska bli medvetna om egna föreställningar och fördomar som finns i samhället om varandra och bidrar i konstruktioner av ett ”Vi” och ”de Andra” och konsekvenserna av detta. Med andra ord förefaller det som undervisningen inte är så inriktad på att betrakta historiska processer uppifrån, utan på att skärskåda identitetsbegrepp och hur sådana konstrueras. Med Jensens terminologi skulle det kunna uttryckas som att undervisningen främst tycks sysselsatt med att gestalta och utveckla de aspekter av historiemedve-

tande som handlar om identitet och om mötet med det annorlunda (Jensen, 1997, s.74-75).

Måns brukar ta upp nazismen och Förintelsen i sin historieundervisning genom att låta konfrontera eleverna med några provokativa påståenden om hur människor ofta tycks betrakta människor som avviker från majoriteten. Ett exempel är påståendet om att ”människor tenderar att förakta svaghet och människor och mänskligt beteende som inte utgör norm”. Genom att samtala och diskutera med eleverna huruvida de anser att detta stämmer in på fenomenet i deras vardag och verklighet förefaller det som Måns vill göra eleverna uppmärksamma på hur liknande mekanismer fungerade förstärkande och bidrog till exkluderingen av judarna i det tyska, nazistiska samhället. Det innebär att han använder sig av elevers aktuella erfarenheter i livsvärlden, erfarenheter som de kan känna igen i sina egna liv, för att utifrån sådana erfarenheter, söka förklaringar till mänskligt beteende och handlande i historien. Man kan därmed säga att det förefaller som hans undervisning, i det här exemplet, illustrerar det Jensen beskriver som en ”historieundervisning som arbetar i spänningsfältet mellan livsvärldsrelevans och ämneskvalité” (Jensen, 1997, s.71). Han gör det genom att först göra eleverna uppmärksamma på föreställningar och fördomar som de själva är bekanta med här och nu, i samhället och hos dem själva. Därefter låter han dem diskutera några tänkbara konsekvenser av att olika grupper av människor tillskrivits och tillskrivs negativa benämningar av olika slag. Utifrån detta belyser han sedan hur föreställningar om judar och det judiska användes av nazisterna i syfte att förstärka människors uppfattning om judar som paria, och som människor utan värde och existensberättigande. Genom att på det här sättet skärskåda olika identitetsbegrepp i såväl samtiden som i historien, tycks intentionen vara att visa hur olika traditioner bidragit till att skapa och förstärka negativa tillskrivningar på en viss grupp och vilka konsekvenser detta fått och kan få. En fråga som dock infinner sig i det här sammanhanget är om och i så fall hur undervisningen tydliggör att det som handlar om föreställningar och fördomar om andra utgör konstruktioner. Det vill säga om undervisningen uppmärksammar att identitetsskapande handlar om en sociokulturell process som innebär att man inte kan tala om ”de andra” utan att också tala om sig själv. Frågan är också om det klargörs att fördomar är kopplade till de värdeprenisser som råder i ett samhälle vid en viss tidpunkt och att fördomar, även om dessa inte är konstanta utan förändras över tid, tenderar att leva kvar och påverka våra föreställningar i nuet. Det vill säga, om det framgår hur stereotypa bilder av i det här fallet ”Juden”, har byggts upp genom historien liksom hur sådana bilder fortfarande är verksamma och påverkar våra föreställningar i nuet.

Mattias väljer i sin historieundervisning att använda relativt många och olika skönlitterära texter. Han anser att sådana ofta berör på ett helt annat sätt än till exempel lärobokstexter. På så sätt skapas enligt Mattias ofta en genuin nyfikenhet och intresse hos eleverna för det historiska fenomenet eller problem som står i fokus för undervisningen. När han låter eleverna läsa berättelsen om några ungdomar i 1930-talets Tyskland bidrar det enligt Mattias även till

inlevelse i en tid och samhälle som annars kan vara svårt att förstå. Det är genom identifikation med de här tyska ungdomarnas situation och vardag som Mattias tycks vilja skapa förståelse hos eleverna för dåtidens samhällsvillkor och för hur människor kunde uppfatta val av handlingar som då stod till buds. Det tycks också vara utifrån sådana berättelser som han för resonemang med eleverna om hur de själva tror att de skulle ha resonerat och handlat i en liknande situation. De skönlitterära texterna tycks alltså spela en viktig roll för det Mattias vill uppnå med sin undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Genom att använda berättelser som bland annat kännetecknas av det som Thavenius beskriver som den "lilla" historien och som visar relationen som finns mellan den lilla och den stora historien (Thavenius, 1983) flyttas historiska frågor och problem närmare eleverna och på så sätt blir de till angelägna frågor i nuet med relevans för dem och deras liv. Berättelsen om de tyska ungdomarnas situation i mellantidens Tyskland tycks alltså bidra till att göra eleverna medvetna om dåtida samhällsvillkor och om samhälleliga villkors betydelse för människors beslut och val av handlingar. Genom att Mattias ger eleverna till uppgift att i sina tankeböcker reflektera och formulera hur de själva tror att de skulle ha resonerat och handlat om de hade varit där och då, skapas också möjlighet att göra eleverna medvetna om betydelsen av att inte ensidigt lägga egna värden till grund för tolkning av historiska händelser vilket Klas-Göran Karlsson understryker är väsentligt när det gäller att göra historien rättvisa (Karlsson, 2005). Det vill säga att klargöra för eleverna att förutsättningar och villkor är bundna till sin historiska kontext och därför svåra att jämföra och applicera på andra och liknande kontexter i nuet. När eleverna förstår och inser att de eventuellt också hade resonerat och handlat på liknande sätt som ungdomarna i berättelsen kan det bidra till att skapa förståelse för villkor som då var gällande.

Det som inte framgår i det här undervisningssammanhanget är om och i så fall hur undervisningen undviker att elever uppfattar detta, att historien är kontextbunden, som liktydigt med att man därför också måste acceptera handlingar och beslut som dåtidens människor gjort. Klas-Göran Karlsson uttrycker att det finns en risk med historieundervisning som avstår från att fälla värdeomdömen om handlingar i det förflutna och som utifrån ett demokratiskt perspektiv inte kan tolereras. Det kan medföra att, i det här fallet nazisternas, val av handlingar och beslut därmed också ursäktas. Därför menar han att det är viktigt att historieundervisning uppmärksammar att det inte får råda värderelativism. (Karlsson, 2005, s.17)

Mattias lyfter fram att han anser att det är viktigt att historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen bör komma till uttryck "som någonting mer". Utöver att beskriva och förklara Förintelsen utifrån sitt historiska sammanhang, tycks han anse det väsentligt att undervisningen också ger eleverna möjlighet att fundera över hur liknande mänskliga psykologiska mekanismer tenderar att fungera när det gäller hur de själva ser på och behandlar varandra i klassen, i skolan och i samhället. Han uttrycker att han vill att eleverna ska börja fundera över hur de själva uppfattar, tänker och behandlar andra män-

niskor och medvetandegöra vad som kan ligga till grund för sina uppfattningar och omdömen.

Genom att göra eleverna uppmärksamma på hur närliggande erfarenheter i deras egna liv, när det gäller mekanismer som får till effekt att vissa inkluderas och andra exkluderas, tycks syftet vara att de därigenom kan se och göra jämförelser med liknande mekanismer och erfarenheter i den stora historien. Det förefaller som eleverna utifrån detta även ska förstå att var och en har frihet och möjlighet att förhålla sig till dessa erfarenheter och därmed påverka hur de skulle vilja att det skulle vara. Om historieundervisningen avser att utveckla elevers historiemedvetande betonar Jensen bland annat vikten av att skapa förståelse för vad som faktiskt är möjligt att genomföra under bestämda natur- och kulturförhållanden *och* vad som är förnuftigt och bra (Jensen, 1997, s. 76). När det gäller det senare framgår det inte om och i så fall på vilket detta görs explicit i Mattias undervisning.

Mattias förefaller inte uppleva att det är svårt eller problematiskt att hitta ingångar till kunskapsområdet Förintelsen som fångar elevers intresse och nyfikenhet. Han tycks medvetet välja bort bilder från koncentrations- och utrotningsläger både av hänsyn till elevernas relativt unga ålder och för risken att detta får till effekt att eleverna stöter bort undervisningen eller uppfattar att det här inte är något som angår dem. Det som däremot tycks bekymra honom är risken för att undervisning om kunskapsområdet Förintelsen genererar en föreställning och uppfattning om människan som ond. Han är rädd för att undervisning om kunskapsområdet Förintelsen kan förstärka en sådan negativ uppfattning om människan hos eleverna eftersom han anser att dagens ungdomar i allmänhet har en mycket mörkare uppfattning om framtiden än för tjugo år sedan. För att förhindra att den här negativa synen på människan blir den som dominerar undervisningen i det här sammanhanget brukar Mattias lyfta fram berättelser om hur enskilda eller grupper av människor eller regeringar gick emot nazismen genom att till exempel vägra att lämna ut judar, gömde judar eller på andra sätt räddade judar. Poängen med dessa berättelser tycks dels vara att eleverna på det här sättet ska inse betydelsen av motstånd, opposition och civilkurage. Dels tycks poängen vara att detta i sin tur kan bidra till att ingjuta något slags hopp och framtidstro hos eleverna i deras syn på människan.

Eva tar i sin historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen utgångspunkt i en berättelse som handlar om rasbiologi och rashygien i 1920–1930-talets Sverige och dess konsekvenser för synen på och behandlingen av samerna. Utifrån egna erfarenheter berättar hon för eleverna om hur dåtidens syn på samer, som avvikande och mindre värda, var föreställningar som levde kvar långt efter det att den rasbiologiska skolan och dess tankar raderats från det offentliga rummet och hur detta har påverkat samer i synen på sig själva. Därefter förs resonemanget över till hur den nazistiska synen på judar bland annat innebar att det uppfattades som i princip legitimt och ”normalt” att förakta och hata judar.

Syftet med att använda den här berättelsen i undervisningen tycks dels vara

att eleverna ska förstå att värden och normer inte är konstanta utan förändras över tid men tenderar att leva kvar trots att de uppstått i ett samhälle och under värdepremisser som inte längre omhuldas. Dels tycks syftet vara att eleverna ska förstå hur vi människor tenderar att successivt införliva nya värden och normer i våra föreställningar och handlingar och att detta även inbegriper de människor som utsätts för nedsättande värderingar, de som blir offer. Berättelser av den här typen tycks alltså underlätta elevers förståelse av historiska fenomen och händelser. Det kan dels förklaras genom att de framställer egna och andras liv och erfarenheter som konkreta och specifika förlopp i tid och rum (Jensen, 1997). Dels för att de berättar om ett svunnet handlande i ett tidsförlopp på ett sådant sätt att detta tidsförlopp får en betydelse för handlingssubjektets framtidsperspektiv och självförståelse (Rüsen, 2004).

Eva betonar vikten av att som undervisande lärare alltid försöka konkretisera och ge exempel på vad som avses och synliggöra vad poängen är med olika resonemang som förs. Detta tycks hon se som särskilt angeläget när det gäller kunskapsområdet Förintelsen. Det som också tycks vara väsentligt är att det som tas upp och behandlas får en koppling till något som eleverna kan känna igen och som angår och berör dem eftersom den här delen av historien annars riskerar att bli till något helt obegripligt. En viktig princip för det urval hon gör tycks således handla om att det innehållsliga på något sätt ska knyta an till elevernas livsvärldar och till deras erfarenheter. På det sättet tycks Eva kunna dra nytta av den förförståelse som finns hos eleverna och kunskaperna de har med sig från tidigare.

För Eva tycks det också viktigt att som undervisande lärare hinna med att följa upp känslor och frågor som i synnerhet det här kunskapsområdet kan generera. Ett sätt som Eva tycks använda innebär att låta eleverna skriva om något specifikt som undervisningen tar upp och belyser. På det sättet ges eleverna möjlighet att samla ihop sina tankar och göra egna reflektioner. Att låta elever skriva i historia tycks även fylla en annan viktig pedagogisk funktion. När hon låter eleverna skriva en fiktiv berättelse och formulera hur de tror att den här tiden och dess händelser kunde upplevas av någon, indirekt eller direkt, innebär det att eleverna kan använda sin fantasi och egna erfarenheter av känslor av att t.ex. känna sig avvikande och utsatt, vara den som löper med och som inte vågar protestera eller vara den som utsätter andra för onda handlingar. När eleverna sätter ord på sådana erfarenheter och känslor tycks detta bidra till att de kan förstå ett historiskt fenomen eller händelser ur flera perspektiv.

V. "Inse värdet av demokrati!"

Kännetecknade för den här typen historieundervisning är att kunskapsområdet Förintelsen uppmärksammas och belyses utifrån ett tema som förutom historia även involverar ett eller flera av de övriga samhällsorienterande ämnena; samhällskunskap, geografi och religionskunskap. I fokus för undervisningen

står demokratifrågor, innebörder i demokrati och i avsaknad av demokrati. Det innebär att kunskapsområdet Förintelsen tas upp och belyses som ett av flera exempel när det gäller vad diktatur och avsaknad av demokratiska rättigheter inneburit för människor och samhällen genom historien. Syftet handlar om att skapa insikter hos elever om betydelsen av demokrati som styrelseform och varför demokratin således är värd att ta ställning för och försvaras.

”Från Magna Charta till Mänskliga Rättigheter”

Barbro, 60 år tog sin lärarexamen i historia och samhällskunskap i slutet på 1960-talet. Sedan femton år tillbaka arbetar hon som gymnasielärare och undervisar historia och samhällskunskap på Xgy-skolan. Dessförinnan arbetade hon under flera år på högstadiet och undervisade i SO. Genom att hon undervisar ämnet samhällskunskap möter hon elever som läser på både yrkesinriktade och teoretiskt inriktade program. Även om hon för det mesta upplever att de yrkesinriktade eleverna generellt sett är mindre motiverade och kan mindre än elever som är teoretiskt inriktade upplever hon inte att det är roligare eller mer stimulerande att undervisa de mer studiemotiverade eleverna. Hon vill enbart understryka att det råder väldigt olika betingelser för undervisning på de olika programmen. Det här läsåret undervisar Barbro A-kursen i historia för elever i årskurs ett på NV-programmet.

Innan Barbro började undervisa A-kursen i historia tematiskt beskriver hon sin historieundervisning som ”rätt så traditionell”. Det innebar att A-kursen i historia lades upp kronologiskt med en översiktlig orientering den första terminen och som spände från tiden kring den första människan, de första civilisationerna, antiken, medeltiden och fram till 1700-talet. Den andra terminen behandlades 1800-talets och 1900-talets Europa med tyngdpunkt på världskriget, nazismen, Förintelsen, och kalla kriget. Det var inte alltid hon hann med det som var planerat. Förra läsåret övergav hon det här sättet att lägga upp historiekursen eftersom hon aldrig kände sig tillfreds med att ”rusa genom historien” på det sättet:

Det kändes inte längre fruktbart att bara komma in och säga att nu ska vi läsa om Förintelsen! Undervisningen blev mestadels av typen, en deskriptiv historia, så hände det och så hände det och utan tid till analys och reflektioner.

Det som var svårt, säger hon, var att hitta alternativa sätt som fungerade i praktiken. Det hon framförallt ville ta hänsyn till var det som hennes mycket ambitiösa elever allt oftare uttryckte om att de upplevde sina gymnasiestudier som väldigt betungande. Detta menade de hörde ihop med att undervisningen var splittrad på så många ämnen.

Det nya sättet att undervisa historia innebär att Barbro utgår från ett tema som integrerar de två ämnena historia och samhällskunskap. Samverkan mellan ämnena möjliggörs genom att båda ämnena ligger i årskurs ett och underlättas av att hon undervisar båda på NV-programmet. Den röda tråden i undervisningen är studiet av mänskliga rättigheter och vad frånvaro av så-

dana inneburit för olika grupper av människor under olika perioder i historien. Startpunkten för undervisningen tas i det medeltida dokumentet Magna Charta, därefter görs nedslag i historien som den första terminen uppmärksammar och belyser kolonialism, slaveri, amerikanska självständighetsförklaringen och franska revolutionen. Den andra terminen ligger betoningen på 1900-talets historia, tiden efter andra världskriget med fokus på FN:s konvention om Mänskliga Rättigheter och på demokrati- och rättighetsfrågor i ett globalt perspektiv fram till idag.

Barbro poängterar att även om undervisningen följer historien kronologiskt är det inte denna som står i förgrunden utan temat, ”Demokrati och Mänskliga Rättigheter”. I slutet av den andra terminen får eleverna välja ett eget område att fördjupa sig kring. Områden de har valt har bland annat handlat om västvärldens syn på ”den Andre” under olika perioder, t.ex. synen på olika minoritetsgrupper och urbefolkningar som indianer, samer och aboriginer, judar, svarta men även synen på kvinnan. Förintelsen under andra världskriget behandlas och belyses med utgångspunkt i frågan om hur man sett på människovärdet under 1900-talet:

Genom att arbeta med ett tema som Demokrati och Mänskliga Rättigheter, kommer Förintelsen under andra världskriget in i ett större sammanhang. Vi börjar med mänskliga rättigheter på 1200-talet och läser sen framåt för att få en bakgrund till hur man sett på människovärdet, både på ett teoretiskt plan, filosofiskt, och vad olika synsätt inneburit för människor och grupper av människor i praktiken. När vi kommer in på 1900-talets historia studerar vi också vad Förintelsen fick för efterföljder, i skrivningar om FN:s deklaration om mänskliga rättigheter, upprättandet av staten Israel etc.

Den stora fördelen med att läsa tematiskt är enligt Barbro att temat som utgör den röda tråden genom historien möjliggör för elever att se samband och göra jämförelser mellan då och nu.

För Barbro har demokratifrågor alltid stått i fokus för hennes intresse. Flertalet elever saknar enligt henne en utvecklad förståelse för under vilka villkor människor och samhällen har erövat och tillskansat sig demokratiska rättigheter och vad frånvaron av mänskliga rättigheter faktiskt inneburit och innebär:

Jag vill visa hur man sett på människovärdet under olika tider. Går vi genom historien så ser vi ju olika exempel på hur man har satt sig över detta. Att man har betraktat vissa kulturer som mindre värda och att det var ett helt korrekt sätt att tänka på då ... Jag vill få eleverna att förstå att olika tider har tänkt olika och att man sett på människovärdet utifrån olika värderingar.

Barbro förtydligar att det centrala i hennes undervisning, såväl i historia som i samhällskunskap handlar om att skapa insikter hos eleverna om att demokratiska fri- och rättigheter inte kan tas för givna. Om elever ska kunna förstå innebörden i värdet av demokrati krävs en förståelse för hur man genom historien sett på och tänkt kring människovärdet och vad frånvaron av demokrati

och mänskliga rättigheter inneburit och innebär. Hon anser att det både är naturligt och fruktbart att samverka med samhällskunskapsämnet eftersom strävan efter demokratiska fri- och rättigheter ständigt är angelägna frågor i nuet.

När vi samtalar om varför och på vilket sätt kunskapsområdet Förintelsen under andra världskriget får belysning lyfter Barbro fram tidsavståndet till detta historiska faktum som en väsentlig faktor:

Vi kommer ju längre och längre bort från den tiden. Jag som är född på 1940-talet har under hela min uppväxt haft med mig det här på något vis. Men för elever som är födda i slutet på 1980-talet och början av 1990-talet är ju det här historia så långt bort... Det som gör det extra angeläget att stanna upp vid Förintelsen och andra folkord som begåtts under 1990-talet är att eleverna förstår att det här inte ägde rum för så länge sedan, och hur lätt demokratin kan sättas ur spel.

Att inse värdet av demokrati handlar för Barbro mycket om att förstå att man inte kan blunda för, strunta i eller välja bort möjligheter som demokratin ger oss. Det kan handla om rätten att uttrycka en åsikt eller att gå och rösta när det är val:

Det är viktigt att undervisningen visar på de möjligheter som faktiskt finns och att det skapas en tilltro till framtiden!

När det gäller kunskaper om nazismens brott lyfter Barbro fram att det måste bli begripligt för eleverna varför judar behandlades så illa och avskyvärt. Därför anser hon att det är väsentligt att dels lyfta fram det faktum att den nazistiska ideologin och det nazistiska samhället både förespråkade och förväntade sig att människor skulle hysa förakt och visa antisemitiska åsikter. Dels är det väsentligt att peka på att antisemitismen har en lång historia och att den när den eskalerade i Tyskland och andra länder under 1930-talet inte var någon ny företeelse. Det är också därför hon tar upp hur man under andra perioder i historien sett på och behandlat judar.

Barbro understryker att det i samband med studier av Förintelsen är angeläget att även samverka och samarbeta med svenskämnet. För henne är det väsentligt att undervisningen närmar sig en så ofattbar och moraliskt upprörande historia via inlevelse i de människor det här handlar om. Barbro menar att risken annars är stor att elever uppfattar det som hände som fullkomligt obegripligt. Skönlitteraturen kan bidra när det gäller att skapa förståelse för hur människor kunde tänka och resonera och som kan bidra till att förklara varför det gick som det gick:

För ungdomarna vill särskilt ha svar på de här frågorna: Hur kunde det här ske? Varför var det ingen som ingrep? Vad visste man egentligen?

På min fråga hur sådana frågor får sina svar i hennes undervisning säger Barbro att det ofta sker genom att sådana frågor, genom att de inte har några enkla svar, ofta brukar leda in på andra liknande frågor, sådana som eleverna

kan känna igen från egna erfarenheter och relatera till. En sådan fråga handlar om hur man kan resonera i en situation som innebär att man bryter mot det man tycker är rätt innerst inne men samtidigt inser vad som kan hända om man inte gör vad som förväntas av en. Den frågan brukar enligt Barbro komma upp i anslutning till frågan om varför vanliga tyskar inte protesterade när deras judiska grannar fördes bort. Det är dock viktigt understryker Barbro att sådana diskussioner inte utmynnar i några slags ursäkter för de brott som begicks. Hon tror dock att diskussionerna kan bidra till att lyfta fram hur svårt det här med civilkurage är och att det ofta är lätt att döma i efterhand, när vi har historiens facit i hand.

Hon poängterar att ett av de centrala budskapen i hennes undervisning om nazismen och Förintelsen handlar om att eleverna ska förstå att så länge det fanns demokrati (i Tyskland) med fria val osv. fanns också möjlighet för medborgarna att göra val och att påverka, men att när diktaturen var ett faktum var det för sent:

Det är därför vi studerar Förintelsen i det här sammanhanget (åsyftar på temat Demokrati och Mänskliga Rättigheter, min anmärkning). Eleverna ska förstå att man inte kan ta demokratin för given och varför det är så viktigt att värna den. Även om vi idag, i vårt demokratiska samhälle, bryter mot sådant som vi vet är det rätta har vi möjlighet att påverka och därmed förändra. Man ska aldrig tolerera brott mot mänskliga rättigheter vare sig det handlar om familjen, skolan eller någon annan nivå i samhället. Därför är det så viktigt med t.ex. elevrådet på skolan, att visa att och hur man kan påverka. Det tycker jag nog är det viktigaste!

Barbro anser att under senare år har skolan där hon arbetar blivit mer medveten om betydelsen av att initiera arbete med demokratifrågor i hela skolans arbete. Det har bland annat inneburit att skolan satsat på att få till ett mer aktivt elevråd i jämförelse med tidigare. Detta har enligt Barbro inneburit att eleverna numera tar väldigt seriöst på sina uppgifter i elevrådet och att allt fler elever blivit mer delaktiga i beslut som rör dem. Detta har i sin tur inneburit att fler elever vill vara med och påverka.

På min fråga hur hon fick idén till temat Mänskliga Rättigheter berättar hon att det var från en pärm hon tillhandahållit från Utrikesdepartementet, avsedd att användas i skolans arbete.

Barbro anser inte att det råder brist på material, det finns mycket att tillgå både på de olika ämnesinstitutionerna och i skolans bibliotek. Det som är svårt handlar om hur hon som lärare kan använda och arbeta med ett innehåll. När hon undervisar samhällskunskap för elever på yrkesinriktade program, och som inte läser historia, låter hon studera Förintelsen som ett exempel på brott som begåtts mot mänskligheten. I det sammanhanget har hon erfarenheter av att datorn ofta fungerar som ett effektivt pedagogiskt verktyg när det gäller att väcka intresse och få eleverna engagerade:

Eleverna kunde via hemsidan på Forum Levande historia klicka sig fram till berättelser av olika personer som överlevt Förintelsen. Det var ett mycket

lyckat grepp. Eleverna fick upp olika personer och kunde välja bland olika berättelser som de sen skulle återberätta för varandra. Dom brukar inte vara så pigga på att redovisa men då blev det väldigt bra!

På min fråga varför hon tror att det sättet att arbeta på fungerade så bra säger hon att det nog handlar om att det är verkliga människor som sitter framför kameran och berättar om sina upplevelser för eleven:

När de här personerna berättar sin historia talar de till var och en, på olika sätt... det berör och sådant engagerar eleverna.

Det som också spelar roll i det här sammanhanget är enligt Barbro möjligheten som finns för eleverna att välja bland berättelser och som innebär att varje elev känner "sin" berättelse som särskilt angelägen att få återge för sina kamrater.

När vi samtalar om de här elevernas vilja och engagemang att återberätta och förmedla de här olika människoödena till sina kamrater, kommer Barbro in på andra typer av berättelser som hon anser viktiga att beakta i undervisningen. Det handlar om berättelser som eleverna själva bär på och som de vill förmedla till andra:

För varje år som jag har undervisat om Förintelsen under andra världskriget så har det nästan alltid funnits någon elev som på något sätt har anknytning till det här. Det kan vara en farmor eller någon släkting eller annan anhörig... Så det är ju inte alls så att vi i Sverige har levt utanför det här. Och de här eleverna vill verkligen få möjlighet att berätta om det här.

När jag frågar Barbro hur hon kan veta att det kanske sitter en elev i klassen med sådana erfarenheter svarar hon:

Dom kommer ofta fram till mig och säger så här: Min farmor kom till Sverige med de vita bussarna... Då frågar jag om de skulle vilja berätta om det här för klassen eller skriva om det. Och de vill alltid det! Sådant måste man vara lyhörd för. Det finns ju de i klassen som har mycket mer erfarenhet än vad jag som lärare har, som har varit nära de här sakerna.

Jag frågar även Barbro, om det inte händer att elever, i samband med att nazismen och Förintelsen behandlas i undervisningen, vill framföra åsikter eller berättelser med rasistiskt och antisemitiskt innehåll och hur hon i så fall hanterar sådant. Frågan verkar mest förbrylla Barbro för hon ser mycket frågande ut men säger efter en lång tystnad:

Jo, de eleverna finns ju, men nu har jag inga sådana och därför har jag nästan glömt bort hur det kan vara. Men visst finns de, de flesta möter jag nog i samhällskunskap. Jag låter dem uttrycka sina åsikter och värderingar utan att bli upprörd, för vi har ju åsiktsfrihet. Jag säger att de får berätta och tycka vad de vill bara de inte går över gränsen för yttrandefrihet, och den gränsen vet de oftast var den går.

Du låter det alltså vara? frågar jag. Ja, jag låter det vara den timmen, säger Barbro, men menar att det kommer fler timmar då hon tar upp detta till diskussion med hela klassen om hur de ser på den här typen av påståenden. Enligt Barbro brukar det bli så att flertalet av eleverna i klassen argumenterar mot de här elevernas udda åsikter och att det ofta slutar med det. Men ibland, säger hon, kan det vara så att det tar betydligt längre tid, en hel termin. Oavsett vilket anser hon det väsentligt att eleverna ges möjlighet att komma med sina argument och konfrontera dessa i en diskussion med andra. Och även om de kanske fortsätter att hysa och uttrycka sådana här åsikter, utanför klassrummet, tror Barbro att sådana diskussioner har effekt eftersom eleverna ges en chans att bli ”medvetna om hur de tänker”, det vill säga vilka attityder och värderingar de har. Hennes förhoppning säger hon är att de så småningom upptäcker hur ihålig deras argumentation är.

Barbro lyfter fram att det som hon nyss beskrivit och berättat om är ett arbete som inte enbart får läggas på samhällskunskaps- och historieämnet. Arbetet med demokratifrågor, främlingsfientlighet, rasism etc. är ett arbete som alla lärare oavsett ämnestillhörighet måste ta ansvar för. På senare år tycker hon sig se att en sådan medvetenhet vuxit fram på skolan där hon arbetar. Hon berättar att man bland annat har initierat vad man kallar ”etik-dagar” eller ”livskunskap” för alla elever i årskurs ett och som återkommer i årskurs två och tre. Sammanlagt är det tio sådana dagar som fördelas över de tre läsåren. Bland annat tar man upp frågor om människovärdet på ett mycket konkret och vardagsnära plan. Andra fördelar med de här gemensamma dagarna är enligt Barbro att alla lärare blir involverade, oberoende ämnen. Det får till följd att många lärare diskuterar de här frågorna sinsemellan. Detta är särskilt viktigt menar Barbro när det gäller att skapa medvetenhet om dessa frågor och för att utveckla en samsyn bland lärarna. Det är enligt Barbro endast på det sättet som någon egentlig påverkan på eleverna kan äga rum.

”Utopia – mitt önskesamhälle”

Irene, 35 år, är utbildad grundskolelärare (årskurs 4-9) och undervisar de senare åldrarna (6-9) i SO, de samhällsorienterande ämnena, på Ägr-skolan. Skolan ligger i en av Stockholms västra kommuner och har cirka 400 elever. Irene har varit lärare i tio år och har under den tiden haft sin anställning på skolan. Hon trivs och tycker det kollegiala klimatet är mycket bra. Det tror hon har att göra med att skolan har relativt stor andel elever med problem som kräver att de som arbetar här måste känna sig motiverade att arbeta med just de här eleverna och gilla att samarbeta. Förutom att undervisa i de fyra samhällsorienterande ämnena undervisar hon även i svenska som andra språk. Hennes elever har till övervägande del en annan bakgrund än svensk. Hon berättar att hennes elever som nu går i nian hade stora problem med läsning och läsförståelse när de började i årskurs sju. Av det skälet fungerade det inte att arbeta med skolämnena på ett mer traditionellt sätt, utifrån lärobokstexter, utan lärarna bestämde tillsammans med skolläda att mycket tid skulle

satsas på att låta eleverna läsa ungdomslitteratur och att de skulle undervisas i halvklass. Detta har enligt Irene bidragit till att flertalet elever som nu går i årskurs nio lyckats nå relativt långt i de flesta ämnen.

Den här höstterminen har hennes elever i åk 9 studerat, ”Första världskriget, Ryska Revolutionen, Tyskland under 1930-talet, Andra världskriget, Nazismen som ideologi och dess konsekvenser.” Tanken är att kunskaper om de här områdena under slutet av vårterminen ska utmynnas i en uppsats med rubriken: ”Utopia – mitt önskesamhälle”. Syftet handlar om att eleverna mot bakgrund av det som studerats tidigare ska fundera över, formulera och motivera sitt önske- eller idealsamhälle. De ska formulera vad de anser mest väsentligt i ett sådant samhälle och motivera varför de tycker detta är viktigt. Utifrån såväl goda som dåliga exempel i historien, ska de kunna peka på faktorer som de anser väsentliga och som krävs för att deras önskesamhälle ska bli möjligt. När uppsatserna är färdiga ska eleverna läsa varandras uppsatser och ge varandra skriftliga gensvar. Därefter ska de tillsammans i klassen diskutera vad de har kommit fram till och vad de har lärt sig av detta.

Även om större delen av vårterminens lektionstid i SO är tänkt att ägnas uppsatsarbetet inleder Irene varje nytt lektionspass med några gemensamma övningar. Detta gör hon både för att påminna eleverna om sådant de tidigare läst om på höstterminen och för att de ska kunna se kopplingar mellan dåtida och nutida fenomen. Exempelvis brukar hon i samband med att de blickar tillbaka på den nazistiska ideologin ta upp och belysa vad som kan hända när man delar in människor i kategorier som ”vi och dom”. Syftet är att eleverna både ska känna igen och koppla detta till nazismen och Förintelsen och kunna se paralleller till de mekanismer som finns i samband med t.ex. mobbing.

Upprinnelsen till den här tematiska undervisningen i SO, var främst att Irene ville få sina elever mer motiverade för historia och göra arbetet mer effektivt. Eftersom majoriteten av hennes elever har annan bakgrund än svensk, även om flertalet är födda i Sverige, innebär det enligt Irene, att hon som lärare måste försöka hitta andra ingångar till historieämnet än de som läroböckerna har och där fokus mestadels ligger på Sverige och Europa:

Flera av de här elevernas föräldrar kommer ju från länder utanför Europa, som innebär att det inte alltid finns ett på förhand givet intresse för just nazismen, andra världskriget och Förintelsen, som andra elever ofta har...

Jag ber Irene beskriva hur de arbetar i SO:

Ja, det var väl förra året vi började med Utopia. Det låter kanske lite dumt när man säger att det handlar om Förintelsen, men så är det i alla fall. Det vi sökte var en röd tråd genom SO ämnena, något som förenar dem, och som kunde väcka intresse och motivation. Vi är några stycken som har jobbat ganska länge och vi ville också komma vidare i vårt arbete.

På höstterminen i årskurs nio ligger fokus i SO på 1900-talet; politiska ideologier (liberalism, socialism och nazism) ryska revolutionen, världskriget, och

Förintelsen. På vårterminen arbetar eleverna med temat Utopia som innebär ett avslutande studium av 1900-talets historia med syftet att ”knyta ihop säcken” där eleverna ska kunna använda sig av tidigare, erövrade kunskaper. För att få eleverna att bli så motiverade att de orkar hålla kvar den ambition de efter mycken möda och hårt slit erövrade krävdes enligt Irene något där elevernas lust och kreativitet fick stimulans. Det var i samband med de diskussionerna som idén kläcktes om att eleverna skulle få skriva om sina tankar kring ett framtida önskesamhälle:

Vi kände att det behövdes något som kunde inge hopp och en framtidstro hos ungdomarna. Det är ju annars så lätt att det stannar vid alla nedslående exempel i historien och då förefaller allt rätt hopplöst. Man glömmer lätt bort att det här är unga människor som behöver något att tro på...

Irene säger att det även funnits en annan anledning till temat ”Utopia” som handlar om att hon och de andra SO-lärarna tycker det är svårt att ta upp och behandla Förintelsen under andra världskriget:

Jag tycker det är svårt och det har jag och mina kolleger pratat mycket med varandra om. Det är ett väldigt svårt arbetsområde! Man vet inte hur mycket eleverna är mogna att ta in, och när man tänker efter så blir det mest ett skrap på ytan där man kanske stannar vid några hemska bilder...

Det svåra i det här sammanhanget, säger Irene, handlar om att hitta någon slags balans så att det mest ohyggliga ändå kan bli begripligt. En annan svårighet som Irene tar upp i det här sammanhanget är hur man som lärare ska närma sig kunskaper om andra världskriget, nazismen och Förintelsen så att det angår eleverna:

Man vill ju verkligen nå dem och eftersom vi har många elever som inte har sina rötter i Sverige eller Europa så finns det ju så mycket annat som man vill få in här och som inte enbart handlar om Förintelsen av judar men som är närliggande... t.ex. främlingsfientlighet och rasism... vårt förakt för svaghet...

Detta anser Irene är särskilt viktigt att beakta i undervisningen när man som hon mestadels har elever från andra länder och kontinenter, elever med andra perspektiv på historia:

Vi har ju många elever som är araber, palestinier med sin syn på staten Israel och på mellanöstern-konflikten. Det kommer ofta upp första lektionerna så det pratar vi mycket om.

Jag undrar hur Irene hanterar sådana diskussioner i sin undervisning:

Israel-Palestina-konflikten kommer alltid upp tidigt och då får man på något sätt tala om att det är okey att tycka och ha åsikter om den politik som förs och lyfta fram att det finns judar i Israel som inte gillar den politik som förs. Jag betonar alltid att man måste kunna skilja på sak och person. Så när elever

kommer med uttalanden som, jag hatar alla judar, jag hatar alla judar, får man hjälpa dem med att bena upp vad de egentligen menar och vad de kan ge uttryck för. Att det är okey att säga att jag hatar den politik som Israel för men att de därmed inte kan säga att de hatar alla judar.

Det förekommer ganska ofta, säger Irene, att elever ifrågasätter varför vi ägnar så pass mycket tid och utrymme till Förintelsen under andra världskriget. ”Varför ska vi bara läsa om det här”, brukar de säga eller ”Varför ska vi inte läsa om slavhandeln, den var ju också hemsk liksom och hur mitt folk fick lida?” När jag frågar om hon uppfattar detta som att det finns ett slags rättvisaspekt i elevernas syn på lidande svarar Irene att det nog är så. Hon tror själv att det delvis hör ihop med att eleverna är så unga, att det är vanligt att man i den åldern mäter och jämför allt mellan himmel och jord. Hon anser dock att det är viktigt att förklara varför Förintelsen på många sätt är unik i det att man förberedde och organiserade massmord på ett helt folk. Hon tror att hennes elever förstår poängen i ett sådant resonemang. För att undvika att hamna i en diskussion om vad som är att anse som det mest ohyggliga brottet och det som genererat mest lidande brukar hon ta upp med eleverna att mänskligt lidande eller personlig sorg och förlust inte går att mäta och därför inte heller låter sig jämföras. Vad är det då för innehåll och för slags frågor hon brukar ta upp och behandla i undervisningen, lite mer konkret:

När vi tar upp och behandlar nazismen och läser om Hitler så är det med fokus på hur man såg på människan, vem som ansågs stark och duglig respektive svag och värdelös och att det inte fanns någon vetenskaplighet bakom de här tankarna.

Irene brukar också ha övningar med eleverna som går ut på att de ska fundera över t.ex. begreppet identitet. Eleverna får rita av sin hand på ett papper och inne i handen skriva ned sådant de anser hör ihop med den egna identiteten. Utanför handen ska de skriva ned vad de tror att andra ser och uppfattar som identitetsmarkörer hos dem:

Det var så intressant för en av eleverna, en kille från Palestina, skrev inne i sin hand ”Jag hatar inte judar och utanför skrev han judehatare. Det var *så* viktigt för honom att lyfta fram just detta. När vi diskuterade varandras händer så berättade han hur jobbigt han tyckte det var att ständigt få frågan, – Du som är palestiniere, du hatar väl judar? Han tycker att det är jobbigt och att han ofta bara blir tyst när andra bestämmer vem han är och vilka åsikter han har.

Irene understryker vikten av att eleverna får möjlighet att arbeta vidare med de här och liknande frågor på gymnasiet. Hon säger att hon ser den här undervisningen som en början, ett slags avstamp till något som måste återkomma och utvecklas under det att eleverna blir mer mogna. Ibland undrar hon hur mycket av det som hon tar upp och behandlar stannar kvar hos eleverna:

Det finns ju begränsningar av olika slag som t.ex. språksvårigheter och att de

faktiskt är så unga. Man ska inte tro att allt ska landa här, på högstadiet. Sen är det mina egna begränsningar, jag har bara läst 20 poäng i historia på universitetet och det är ju alldeles för lite. Hade jag inte haft mina kunskaper i religion så vet jag inte om jag till exempel hade vågat pröva alla de här övningarna med eleverna.

I anslutning till att Irene tar upp och belyser den nazistiska synen på människan i sin undervisning brukar hon beskriva nazismen och vägen mot Förintelsen med hjälp av begreppen offer och förövare. Begreppen använder Irene bland annat för att eleverna ska komma på andra situationer, sådana de kan känna igen och där begreppen har relevans för dem. Det är oftast i samband med detta som hon har erfarenhet av att elever reagerar med starka känslor och vill berätta om egna erfarenheter:

Jag har två flickor som kommer från Eritrea och deras föräldrar har ju varit med om hemska saker som de vet lite om och vill berätta om... hur familjen var tvungen att fly sitt land och gå till Sudan där de bodde länge i ett flyktingläger. De kan verkligen se och göra kopplingar till det vi läser om.

Det är också vanligt, säger Irene att en del elever blir provocerade av ett resonemang kring offer–förövare. Det gäller inte minst när det handlar om deras egna erfarenheter från olika skolsituationer och där någon som kanske blivit utsatt och kränkt berättar om detta. Det kan vara väldigt jobbigt menar Irene att ta in och inse att man själv faktiskt har agerat som en förövare någon gång. Hon poängterar dock att man som lärare bör vara försiktig med den här typen av resonemang och liknelser:

Visserligen kan det vara bra att förstå att förövaren inte behöver vara en psykopat, en ondskefull nazist utan att det här handlar om oss, vanliga människor. Men kopplingen får ju inte vara att om jag har mobbat är jag därmed en förövare. Det blir också makabert att göra enkla kopplingar och jämförelser mellan mobbning och judeutrotningen. Man får se upp med sådana resonemang för de är ju ändå så unga och man vet inte vilka tankar och slutsatser som eleverna drar utifrån sådana resonemang.

När Irene tar upp och behandlar Förintelsen under andra världskriget är hennes erfarenhet att elevers förkunskaper om den här perioden i historien ofta är vaga. De kan inte sätta in Förintelsen i ett större historiskt sammanhang:

Jag har mött flera elever som trott att andra världskriget endast handlar om Förintelsen. De kan t.ex. säga, – jag visste inte att det var ett krig också, eller – ja så, var det både ett krig och Förintelsen, hur kunde han då, Hitler, hinna med så mycket? De har kanske en aning om detta och de flesta har hört talas om det, men det är mycket oklara och diffusa kunskaper.

Vad är det då eleverna fångar upp från den första terminens genomgång av 1900-talets historia och som de relaterar till när de skriver om sitt önskesamhälle, Utopia, den andra terminen? Enligt Irene är det vanligt att eleverna tar

fasta på demokrati och vad som är bra med demokrati. De brukar också skriva att de tycker Sverige är ett bra exempel på demokrati men uttrycker även kritiska synpunkter som till exempel olika slags orättvisor som de själva mött och har erfarenhet av. Oftast handlar det om skillnader som de upplever finns mellan svenskar och invandrare när det gäller jobb, utbildning, boende.

Jag undrar då om hon inte möter elever som just därför att de upplever orättvisor förespråkar andra styrelseformer än demokrati. Irene svarar att det händer ganska ofta att sådana tankar kommer upp när de diskuterar begreppen demokrati och diktatur. I sådana diskussioner brukar eleverna framhålla det positiva med en stark ledare som kan hålla ordning och reda och att mycket då blir enklare. Det är dock sällan någon av eleverna håller kvar vid sådana tankar när de senare formulerar och reflekterar över sitt önskesamhälle.

Irene uttrycker även oro över de åsikter och värderingar som flera av hennes elever, med egen invandrarbakgrund, hyser mot vissa grupper av invandrare, framförallt mot somalier. Irene berättar att det inte finns några elever med somalisk bakgrund i hennes klass men att eleverna ständigt pratar om den här gruppen och ofta uttrycker till henne vad de anser:

Dom går bara på SOC och har hur många barn som helst, de jobbar inte och du ser ju hur många barn dom har Irene, och dom lär sig inte svenska och dom vill inte vara med i det här samhället. Varför ska de vara här?

Jag ber Irene berätta om hur hon ser på det här och hur hon vill förklara att hennes elever med egen invandrarbakgrund verkar så upptagna med att uttrycka sina fördomar om just somalier. Det hela är inte alls så underligt som det kanske kan förefalla, menar Irene. Hon anser att det snarare handlar om vad som är korrekt eller inte korrekt att uttrycka offentligt och om att koda av sådana saker. Irene menar att hennes elever med invandrarbakgrund till skillnad mot andra elever (utan invandrarbakgrund), inte har samma vana och känsla när det gäller vad som är politiskt korrekt att ge uttryck för. Fördomar mot svarta i allmänhet och mot somalier i synnerhet uppfattar hon finns hos många elever oavsett vilken bakgrund de har. Hennes erfarenhet är att "svenska" elever kan hysa samma uppfattning men undviker att säga det rent ut eftersom de har kodat av vad som är okey att uttrycka. En annan förklaring som Irene lyfter fram är att det inte finns några somalier i klassen. Då blir det enklare att bygga upp föreställningar om den här gruppen som utvecklas till fördomar. Att det finns fördomar bland eleverna mot svarta har hon också erfarenhet av när det gäller två av hennes elever som kommer från Eritrea. De, anser hon har varit väldigt utsatta.

Jag undrar då om och i så på vilket sätt hon upplever att hennes undervisning har effekt. Irene är övertygad om att den spelar stor roll, inte minst när det gäller att göra eleverna medvetna om hur de uppfattar och ser på varandra, t.ex. hur de uppfattar sina somaliska skolkamrater. Hon tror dock inte att man ska förvänta sig så stora och synliga resultat eftersom den här typen av arbete och fostran tar tid och måste få ta tid. Hon tycker sig dock märka vissa

skillnader i elevers sätt att resonera och formulera sig idag jämfört med när de gick i sjuan:

De ställer andra typer av frågor och de reflekterar mer över olika påståenden och värderingar, både egna och andras. Nu har de t.ex. börjat fråga – Men du Irene om jag tycker att somalier är konstiga, är jag rasist då? De frågar lite mer försiktigt, för de vill ju inte vara rasister. Det märks att de har börjat tänka kring varför de tycker som de gör.

Irene har tidigare berättat om vikten av samarbete mellan SO-ämnena och svenskämnet, i synnerhet som hennes elever behöver utveckla sin läsförståelse. Ett sådant samarbete menar hon har även andra fördelar som handlar om att skönlitterära texter ofta förmår väcka elevernas intresse och deras nyfikenhet. Irene berättar om hur hennes elever samtidigt som de i SO-undervisningen behandlar andra världskriget, nazismen och Förintelsen läser *Anne Franks dagbok* i svenskan. Enligt Irene berör sådana berättelser på ett helt annat sätt än texter i läroböcker. När det blir ett möte mellan elev och innehåll kan detta i sin tur skapa förutsättningar när det gäller att förstå vad Förintelsen under andra världskriget handlar om:

Det blir liksom på riktigt och det är då de viktiga och angelägna frågorna kommer upp...

Vilka är då de frågor som Irene menar tillhör de angelägna och de som eleverna brukar ställa i det här sammanhanget:

Många undrar till exempel hur det var möjligt att lura så många människor och vad människor i allmänhet egentligen visste. Om alla visste om det här eller om det bara var Hitler som visste att han skulle bygga de här koncentrationslägren, och ingen annan. Varför man röstade på honom och om det här kan hända igen och om vi kan bli så där lurade igen.

Jag undrar vad eleverna brukar svara på den sista frågan, den om de tror att något liknande kan hända igen:

Nej, det tror de inte. Eleverna brukar säga att idag vet vi ju mer om det här som har hänt och att vi därför skulle upptäcka faran på ett tidigare stadium. De brukar framhålla det positiva med massmedia, Internet, datakommunikation, det svenska samhället med yttrandefrihet och att vi pratar om detta i skolan.

”Inse värdet av demokrati!” – Fördjupad tolkning

Utmärkande för de här lärarnas historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen är att kunskapsområdet uppmärksammas och belyses utifrån ett tema. Barbro som undervisar historia och samhällskunskap i årskurs ett på det Naturvetenskapliga programmet har valt ett tema som fokuserar på mänskliga rättigheter genom historien. Det innebär att kunskapsområdet Förintelsen får

belysning i undervisningen med utgångspunkt i frågan hur man sett på människovärdet från medeltid fram till idag och vad avsaknad av demokrati har inneburit för olika grupper av människor under olika perioder i historien.

En av anledningarna till att Barbro valt att lägga upp sin undervisning tematiskt tycks vara att hon sett en möjlighet att på det sättet komma bort från en fragmentarisk och ytlig behandling av historien som enligt henne utmärkt hennes tidigare historieundervisning. En annan anledning tycks vara att tematiska studier skapar bättre möjlighet för elever att se paralleller och samband mellan olika historiska fenomen och händelser och när det gäller att göra jämförelser mellan då och nu. Barbro betonar att syftet med undervisningen är att eleverna ska förstå att olika tider har tänkt olika och att man sett på människovärdet utifrån olika värdepremisser. Det förefaller därmed som hon på ett medvetet sätt undviker risken som det innebär att låta elever lägga sina egna värderingar till grund för sina tolkningar av historiska företeelser och som Klas-Göran Karlsson uttrycker det, därmed uppfattar historiens människor som dummare än sig själva (Karlsson, 2005). Detta att eleverna ska jämföra värden över tid, kan i sin tur möjliggöra för elever att få perspektiv på den egna tidens värden, skapa förståelse för att värden har begränsningar i tid och rum och insikt om att det skett värdemässiga förändringar.

Det viktiga i Barbros undervisning förefaller inte handla om att förklara orsaker och konsekvenser av historiska händelser och fenomen. Det tycks snarare handla om att synliggöra värdeförskjutningar som ägt rum genom historien i synen på olika grupper av människor. Genom att uppmärksamma och belysa hur synen på och behandling av olika grupper av människor har tagit sig uttryck under olika perioder i historien och vilka konsekvenser detta fått, innebär det att undervisningen gör explicit, att det som utgör ett ”vi” och ”de andra” handlar om konstruktioner. Jensen lyfter fram att en identitet skapas genom speglingar mot någon/några andra och klargörs i skillnaderna gentemot den andre/de andra (Jensen, 1997, s. 75). Att bli del av en föreställd gemenskap innebär att det måste etableras en förbindelse mellan hur våra tolkningar av dåtiden hänger samman med vår förståelse av nuet och våra förväntningar på framtiden. Detta är enligt Jensen särskilt viktigt om vi vill att historieundervisning ska arbeta med att utveckla ett historiemedvetande hos eleverna. I ljuset av ett sådant resonemang förefaller det som Barbros tematiska historieundervisning försöker gestalta detta.

Irene har valt ett tema för SO-undervisningen som har rubriken ”Utopia – mitt önskesamhälle”. Tanken med temat tycks vara att eleverna, mot bakgrund av tidigare historieundervisning om bland annat Förintelsen under andra världskriget, ska formulera och motivera ett eget önskesamhälle. Upprinnelsen till den tematiska SO-undervisningen tycks handla om att Irene ville hitta ett sätt att närma sig innehåll i SO-ämnena som kunde väcka elevernas intresse och nyfikenhet och som kunde underlätta deras förståelse. Det förefaller som detta är något som Irene anser särskilt angeläget eftersom det innehållsliga

i läroböcker i historia mestadels har fokus på Sverige och Europa¹¹³ och det faktum att många av hennes elever har sin historia i andra länder och i länder utanför Europa. Det tycks främst vara detta som bidragit till att Irene ansett det nödvändigt att försöka hitta andra och nya ingångar till SO-ämnena i allmänhet och till historia och kunskapsområdet Förintelsen i synnerhet.

Att SO-lärarna på skolan valt att kalla temat ”Utopia- mitt önskesamhälle” tycks vara att 1900-talets historia, med många, negativa exempel, kan bidra till en uppfattning och känsla av hopplöshet hos eleverna. Syftet med temat tycks alltså handla om att undervisningen genom att den ges ett framtidsinriktat perspektiv möjliggör för eleverna att, i ljuset av historiska kunskaper, formulera hur de önskar att samhället ska ta gestalt nu och i framtiden. När undervisningen som i det här fallet riktar sig mot unga människor förefaller det alltså som Irene och hennes kolleger anser det väsentligt att undervisningen innehåller perspektiv som kan bidra till att skapa tilltro till framtiden. Ett annat sätt att uttrycka detta är att det tycks väsentligt att historieundervisning, i synnerhet om och när den riktar sig mot unga människor, innehåller ett kritiskt förhållningssätt som innebär att elever ges möjlighet att kritisera historien och lyfta fram hur det borde vara. På det sättet kan historieundervisning utgöra en frigörande kraft och undvika att ”det historiska medvetandet skadar det levande” (Nietzsche, 1998).

Gemensamt för Barbro och Irene tycks vara att båda anser att berättelser spelar en viktig roll och fyller en viktig funktion i historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Det är bland annat därför Barbro anser att det är viktigt att samarbeta med svenskämnet eftersom det är där elever ges möjlighet att läsa skönlitterära berättelser om kunskapsområdet som kan bidra till att skapa förståelse för något som annars riskerar att bli fullständigt obegripligt. Genom att berättelser ofta utgår från en person som beskriver sina tankar och känslor i en viss situation, möjliggörs för elever att leva sig in i en tid vilket i sin tur kan bidra till att skapa viss förståelse varför det gick som det gick. Det tycks också vara via berättelser som eleverna kan identifiera och känna igen sig i olika moraliska dilemman och situationer som innebär att de ställer moraliska frågor såväl till historien som till sig själva. Frågor som handlar om vad som kan anses vara rätt och fel och hur de själva tror att de skulle ha ställt sig i liknande historiska situationer. Det tycks vara med hjälp av berättelser som Barbro anser att det blir tydligt för eleverna hur lätt det kan vara att döma historien när vi har facit i hand.

Sammanfattande reflektioner

Tolkningen av lärarnas utsagor sammanfattas och överblickas i den tablå som presenteras på s.164. Ett problem med den här typen av översikt är dock att åskådligheten sker på bekostnad av nyanser och variationer som finns i mate-

¹¹³ Detta att historieläroböckers domineras av perspektiven Sverige/Norden och Europa konstaterar bland annat Kenneth Nordgren i sin avhandling *Vems är historien?* (Nordgren, 2006).

rialet eller att nyanser och variationer skymmer åskådligheten. Mitt syfte med tablån är att åskådliggöra skillnader och variationer som jag funnit i samband med tolkningsarbetet när det gäller lärarnas intentioner med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen, urval av innehåll och hur sådan undervisning gestaltas.

Av tablån framgår att det varierar relativt mycket när det gäller vilka avsikter och intentioner lärarna har med historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen. I historieundervisning som jag fört in under temat "Aldrig mer!" betonas vikten av att eleverna informeras om det som hände under Förintelsen. Genom att använda bilder och berättelser i undervisningen som illustrerar det fasansfulla i de nazistiska brotten vill lärarna att eleverna ska förstå vikten av att något liknande inte inträffar igen och på det sättet inser betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Liknande intentioner som dessa finner vi även i undervisning under nästa tema, "Inte bara Förintelsen!". Här handlar också intentionen om att uppmärksamma och upplysa elever om förbrytelser som ägde rum under Förintelsen men framförallt om andra brott som begått mot mänskligheten och i synnerhet de som ägde rum under Stalintiden i forna Sovjetunionen. Detta motiverar lärarna främst av att elever vanligtvis har med sig kunskaper om Förintelsen från grundskolan men ofta helt saknar kunskaper om brott som skett i kommunismens namn och som därför riskerar att falla i glömska. Det förefaller som de här lärarna uppfattar att det är viktigt att ägna lika mycket tid och uppmärksamhet i undervisningen åt Förintelsen som åt Gulag, något som eventuellt kan hänga samman med en föreställning om att undervisningen på det sättet uppfyller krav på objektivitet.

Historieundervisning som jag fört in under de tre teman som följer därefter skiljer sig från de två föregående främst genom att här ligger inte fokus på att förklara vad de nazistiska förbrytelseerna innebar, utan här är det centrala att eleverna ska förstå vad som kan bidra till att förklara vad som ledde fram till Förintelsen. Av det skälet avstår de här lärarna helt eller delvis från att använda bilder och berättelser i undervisningen som illustrerar vad som hände människorna i de nazistiska koncentrations- och utrotningslägren. Det som varierar under det här temat handlar om vad som anses mest angelägna att belysa i sammanhanget faktorer som ledde fram till Förintelsen. Undervisning under temat "Tänk kritiskt!" lägger stor vikt vid att eleverna utifrån kunskaper om mellankrigstidens Tyskland ska förstå betydelsen av ett kritiskt förhållningssätt till totalitära ideologier och idéer. Gustav lägger betoning på att utveckla elevernas förmåga att tänka och förhålla sig kritiskt till politiska budskap i allmänhet och till nazistiska och antidemokratiska i synnerhet. Av det skälet låter han eleverna arbeta med texter som innehåller exempel på historierevisionistiska påståenden. Han vill att eleverna lär sig att upptäcka det ihåliga i sådan argumentation och finna egna motargument. Dennis lägger stor vikt vid att eleverna ska förstå och inse hur lätt det kan vara under vissa omständigheter att låta sig ryckas med och övertygas av enkla, politiska budskap. Det innebär att han väljer innehåll som belyser de samhälleliga villkor som rådde för

att eleverna ska kunna förstå varför människor i mellankrigstidens Tyskland resonerade och handlade som de gjorde.

Historieundervisning under temat ”Förstå människans psykologiska mekanismer” lägger stor vikt vid att eleverna ska förstå hur människor tenderar att fungera under vissa omständigheter. Gemensamt för den här undervisningen är att den vill att eleverna förstår det faktum att det var vanliga människor som på olika sätt och i olika utsträckning bidrog i stegen mot Förintelsen. På det sättet vill man komma bort från uppfattningar som handlar om att det var ”Hitler och några galna tyskar” som gjorde detta möjligt. Även inom detta tema varierar det vad lärarna anser är mest väsentlig att eleverna ska förstå och därmed också vilket urval av innehåll som görs. Måns betonar att det är viktigt att eleverna förstår att den nazistiska människosynen inte alltid ligger så långt från hur vi själva brukar betrakta människor som är svaga eller avvikande. Han vill göra eleverna uppmärksamma på hur de själva tänker och talar om andra och vilka konsekvenser olika syn- och förhållningssätt till andra människor kan få. Eva betonar vikten av att eleverna förstår att för att förklara vad som ledde fram till Förintelsen behöver man skärskåda hur vi människor tenderar att fungera under särskilda omständigheter. Genom att välja innehåll som tar upp och belyser Förintelsens historia utifrån olika aktörsperspektiv, offer, förövre och åskådare vill hon att eleverna ska förstå att historia handlar om människors val och handlingar och att det således är människor som gör historia.

Undervisning under det femte och sista temat har i likhet med föregående två teman gemensamt att fokus inte handlar om att uppmärksamma och belysa vad som ägde rum under Förintelsen. Här handlar intentionen om att eleverna ska förstå och inse värdet i en demokrati och det betydelsefulla i demokratiska värden. Det som skiljer den här undervisningen från övriga handlar dels om att det är ett specifikt tema som utgör utgångspunkt för historieundervisningen. Hos Barbro följer temat som en röd tråd genom hela historiekursen. Det innebär att Förintelsen under andra världskriget får belysning utifrån studiet av mänskliga rättigheter och vad frånvaro av sådana inneburit vid olika tidpunkter i historien. Irene använder ett tema i SO i samband med undervisning om 1900-talets historia och de politiska ideologierna. Hon betonar vikten av att eleverna mot bakgrund av dessa historiska kunskaper ges möjlighet att formulera egna tankar och visioner om sitt önskesamhälle. På det sättet vill hon att de ska bli medvetna om betydelsen av demokrati och de värden som demokratin omhuldar, och därigenom förstår varför man ska ta avstånd från totalitära ideologier och tankar.

När det gäller vad som är kännetecknande för de här lärarnas intentioner med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen är det uppenbart att lärarna vill att historiska frågor om kunskapsområdet Förintelsen ska relatera till frågor om grundläggande demokratiska värden. Det varierar dock både i vilken utsträckning och på vilket sätt detta görs explicit i undervisningen och därmed också om och hur eleverna uppfattar detta. I undervisning under de två första temana, ”Aldrig mer!”, och ”Inte bara Förintelsen”, framstår det här

syftet som relativt dolt eller underförstått. Det vill säga, det lärarna tycks avse är något de hoppas och tror att eleverna uppfattar och förstår.

När det handlar om hur lärarna tänker att undervisning om kunskapsområdet Förintelsen ska gestaltas i undervisningen för att generera insikter hos eleverna om betydelsen av grundläggande värden varierar detta. Det varierar både när det gäller urval av innehåll och framförallt på vilket sätt detta (urvalet) är tänkt att möta eleverna. De av lärarna som väljer innehåll som fokuserar på det som ägde rum under själva Förintelsen och/eller på andra brott som begåtts mot mänskligheten tycks ta mer eller mindre för givet att detta får till effekt att eleverna därigenom inser det värdefulla i en demokrati och betydelsen av positiva värden som respekt och tolerans. Utifrån lärarnas beskrivningar av elever som ber att få avstå undervisningen därför att de inte orkar se alla hemska bilder kan man dock fundera på de tvivel, som den ene läraren uttrycker, om risken att urval av innehåll bidrar till att undervisningen får motsatt effekt.

Det varierar på vilket sätt undervisningen gestaltas när det gäller att bidra till att utveckla ett historiemedvetande. När det gäller undervisning som hänförs till temana ”Aldrig mer!” respektive ”Inte bara Förintelsen!”, framgår det inte på vilket sätt denna gestaltas när det gäller kopplingen till aktuella frågor i nuet eller framtiden. Den här undervisningen utmärks av sin betoning på det förflutna och tycks utelämnat att gestalta på vilket sätt våra tolkningar av det som hände då, i det här fallet det som ägde rum under Förintelsen och/eller Gulag, påverkar vår förståelse i nuet och förväntningar som finns på framtiden. Undervisningen tycks nöja sig med att betrakta Förintelsen som ett historiskt faktum. Det innebär att det också blir svårt att se på vilket sätt den här undervisningen bidrar till att utveckla ett historiemedvetande. Det finns också anledning att i det här undervisningssammanhanget fundera på den fråga som Rösen diskuterar med hänvisning till Friedländer huruvida det är möjligt att skapa förståelse för en så extrem historisk erfarenhet som Förintelsen. Detta i synnerhet om syftet handlar om att utveckla insikter i betydelsen av värden som har en positiv laddning.

Det tycks vara en gemensam uppfattning hos de av lärarna som i sin undervisning använder historiska berättelser att sådana både fångar intresse och väcker frågor hos eleverna på ett helt annat sätt än annat undervisningsmaterial. När undervisningen väljer att arbeta parallellt med små och stora berättelser verkar det som lärarna uppfattar att eleverna också förstår relationen som finns däremellan. Därmed förefaller det som berättelserna bidrar till att eleverna förstår hur dåtida samhällsvillkor påverkat människorna i deras val av beslut och handlingar. Det vill säga att historia är bunden till sin kontext och därför måste bedömas utifrån sin egen tid. Det som inte framgår när berättelser används i undervisningen är om och i så fall det också framgår att detta inte behöver innebära att vi ska avstå från att fälla omdömen om sådant som vi idag anser orätt och felaktigt. Det vill säga att uppmärksamma och belysa vad som hade varit en önskvärd utveckling utifrån dåvarande omständigheter och vad som hade krävts för att händelseutvecklingen skulle ha tagit en annan

riktning. Över huvud taget är den typen av kontrafaktiska resonemang relativt frånvarande i lärarnas beskrivningar av sin undervisning med undantag för det Irene beskriver hon gör i sin undervisning. Temat ”Utopia-mitt önskesamhälle” avslöjar att undervisningen har ett sådant kontrafaktiskt syfte. Det vill säga, att det är väsentligt att undervisningen inte får till effekt att eleverna uppfattar 1900-talets nedslående historia som ett bevis för att det inte förefaller som människan lär av historien och att det därför inte heller spelar någon roll inför framtiden hur vi förhåller oss och handlar idag. Att arbeta kontrafaktiskt med historia är enligt Irene särskilt viktigt för att ge unga människor en framtidstro och få dem att inse att de val de gör påverkar hur det kommer att bli. Det vill säga att historia handlar om oss människor!

Intressant att notera är att merparten av lärarna beskriver att kunskapsområdet är svårt och problematiskt att undervisa om. Det som flertalet lärare tar upp och som de anser problematiskt är elevernas ointresse och/eller trötthet inför kunskapsområdet Förintelsen. En av lärarna har bland annat med anledning av detta valt att inte ta upp och belysa kunskapsområdet över huvud taget. För andra har de här svårigheterna medfört att de lägger sig vinn om att hitta andra sätt att presentera kunskapsområdet på som ofta innebär att det får belysning tillsammans med andra brott som begåtts mot mänskligheten. Ytterligare ett sätt att hantera den här svårigheten är det som en lärare gör, tonar ned det historiska och istället uppmärksammar nazism i nutid. Ett grundproblem som framträder i det här materialet och som inte styrdokumentet hanterar handlar således om hur man tänker sig att undervisning ska generera insikter hos eleverna om betydelsen av positiva värden utifrån ett så extremt negativt exempel som Förintelsen.

Intention	Urval	Gestaltning
<p>Aldrig mer!</p> <p>De ska förstå hur fruktansvärt detta är!</p> <p>Detta har verkligen hänt och får inte hända igen!</p>	<p>De nazistiska förbrytelseerna mot judarna – de sista stegen mot Förintelsen</p> <p><i>Fokus:</i> offren, förövarna</p> <p><i>Princip:</i> beröra känslomässigt, skapa identifikation med offren</p>	<p>Informera, upplysa om vidden av, och det fasansfulla i, det som hände.</p> <p>Starka, emotionellt laddade berättelser, bilder, beskrivningar av lidande, död, betoning dåtid.</p> <p><i>Belysning:</i> som ett enskilt, historiskt fenomen.</p>
<p>Inte bara Förintelsen!</p> <p>Hellre lite mer om Stalin!</p> <p>Det får inte bli slagsida!</p> <p>Folkmord generellt!</p> <p>Andra, liknande exempel i nutid!</p>	<p>Totalitära ideologier och samhällen i historien och i nutid. Folkmord då och nu.</p> <p><i>Fokus:</i> Stalins terror, Förintelsen–Gulag</p> <p><i>Princip:</i> exemplifiera hur historien tenderar att upprepa sig</p>	<p>Analys, jämförelser med andra liknande fenomen som Förintelsen.</p> <p>Orsaker och konsekvenser av händelseförlopp; gemensamma drag dåtid–nutid</p> <p><i>Belysning:</i> om och när Förintelsen belyses sker det parallellt med andra liknande fenomen i historien och i nutid.</p>
<p>Tänk kritiskt!</p> <p>Hur man kan låta sig övertygas!</p> <p>Argument mot nynazism och historierevisionism!</p>	<p>Mellankrigstidens Tyskland, nazismens framväxt och ideologi, den nazistiska propagandan</p> <p><i>Fokus:</i> den enskildes ansvar</p> <p><i>Princip:</i> synliggöra betydelsen av kritiskt tänkande</p>	<p>Identifikation med enskilda individer i historien, ”vanliga människor” via skönlitterära texter.</p> <p>Källkritiska övningar, analys av propaganda</p> <p><i>Belysning:</i> några av de faktorer som ledde fram till Förintelsen uppmärksammas.</p>
<p>Förstå människans psykologiska mekanismer!</p> <p>Det bor en fascist i oss alla!</p> <p>Ökad självkänedom!</p> <p>Det handlar om oss!</p>	<p>Mellankrigstidens Tyskland och Sverige, kännetecknande drag i nazism, fascism, rasbiologi</p> <p><i>Fokus:</i> människosyn, psykologiska mekanismer</p> <p><i>Princip:</i> synliggöra hur bilden av ”Vi”–”De Andra” är sociala konstruktioner</p>	<p>Lilla historien–Stora historien</p> <p>Historiska berättelser om ”vanliga människors” sätt att förhålla sig, agera under Förintelsen</p> <p>Koppling dåtid–nutid, elevs egna reflektioner</p> <p><i>Belysning:</i> några av de faktorer som ledde fram till Förintelsen uppmärksammas.</p>
<p>Inse värdet av demokrati!</p> <p>Från Magna Charta till Mänskliga Rättigheter!</p> <p>Utopia, mitt önskesamhälle!</p>	<p>Medeltid → 1945 → nutid (via kolonialism, slaveri, amerikanska och franska revolutionerna. FN 1945 → idag)</p> <p><i>Fokus:</i> mänskliga rättigheter (MR), människovärde</p> <p><i>Princip:</i> synliggöra vad frånavar av MR och demokratiska värden inneburit</p>	<p>Tematiska studier, analyser av dokument som visar hur demokratiska fri- och rättigheter förändrats och utvecklats över tid.</p> <p>Koppling dåtid–nutid–framtid</p> <p><i>Belysning:</i> som ett exempel på vad som kan hända när MR inte respekteras.</p>

Tablå 1. Kategorier för tolkningen av lärarnas utsagor om deras undervisning om kunskapsområdet Förintelsen

Kapitel 7. Historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen – elevperspektiv

Som tidigare redovisats i Metodkapitlet har totalt tio explorativa intervjuer genomförts med elever, varav fem i gymnasieskolan årskurs ett på det Naturvetenskapliga programmet, och fem elever i årskurs nio i grundskolan. Av de fem elever som intervjuats i grundskolan kommer två att presenteras i det följande. Jag upptäckte nämligen att eleverna var mer frispråkiga och öppna på lektionerna, i samband med undervisningen, än vad som var fallet när de mötte mig. Även om flera hade anmält sitt intresse för att bli intervjuade fick jag en känsla under intervjun att jag tog värdefull tid från dem och att de ville ha det hela överstökad så fort som möjligt. Det innebar att även om dessa intervjuer genomfördes visade de sig vara mindre intressanta i jämförelse med mina undervisningsobservationer i dessa grundskoleklasser.

Först presenteras de undervisningssammanhang i historia som eleverna deltar i. Beskrivningarna utgår från fältanteckningar och observationer som gjorts i anslutning till att jag följt SO/historieundervisning som behandlat kunskapsområdet Förintelsen. I anslutning till detta presenteras var och en av eleverna och intervjun i sin helhet, följt av några reflektioner.

Möten med elever i gymnasieskolan

När jag kör in på den stora parkeringen intill Xgy-skolan slås jag av hur stor och fabriksmässig skolbyggnaden ter sig där den ligger utmed järnvägen nära ett stort köpcentrum. Skolan som byggdes under 1970-talet ligger i en av de nordligt belägna kommunerna i stor-Stockholmsområdet och tillhör med sina ca 1400 elever de större gymnasieskolorna i regionen. Majoriteten av eleverna i skolan bor i kommunen som på hemsidan beskrivs som en kommun med låg arbetslöshet, låg kommunalskatt med en politiskt borgerlig profil. Om skolan kan man bland annat läsa att den både har yrkes- och teoretiskt inriktade program och ett fruktbart samarbete mellan skola och näringsliv. En relativt stor andel av eleverna fortsätter sina studier på högskola och universitet. Idag är jag här för att följa historieundervisning i en klass årskurs ett på det Naturvetenskapliga programmet.

Eleverna i klass N1 anländer till den här historielektionen efter en kort rast på fem minuter. De har föregående lektion haft biologi i en annan del av

skolan men förefaller inte ha några problem med att hinna till sina skåp, byta böcker och i tid infinna sig till den här lektionen. Det är sammanlagt trettiotvå elever som en och en eller i mindre grupper strömmar in i klassrummet och sätter sig där det finns en ledig plats vid någon av bänkarna. Lektionen sätter igång så fort den siste har satt sig.

Läraren inleder med några frågor till eleverna om de kommer ihåg vad de talade om under föregående lektion. De elever som räcker upp handen berättar att de tagit upp och behandlat mellankrigstiden i Tyskland, nazismens framväxt, utmärkande drag i den nazistiska ideologin och att de gjort några nedslag i antisemitismen långa historia. Läraren berättar att de under de tre nästföljande lektionerna ska ha fokus på frågan vad som kan förklara att Förintelsen kunde äga rum.

I anslutning till den här historieundervisningen har Mattias, läraren, gett eleverna var sin ”loggbok” eller tankebok som han föreslagit att eleverna kan kalla den. När han uppmanar eleverna att skriva i boken är han tydlig med att klargöra vad syftet är. Ofta tycks det handla om att ge eleverna tid att reflektera kring något av det som belysts i undervisningen. Vid sådana tillfällen händer det att han ber några av eleverna, de som vill, att läsa upp vad de skrivit. Ett exempel är när han uppmanar eleverna att skriva ned sina tankar och reflektioner i anslutning till att han visar ”fyra olika bilder av Förintelsen”. Först visas ett klipp ur filmen *Schindler's list*¹¹⁴, sedan ett klipp ur filmen *Livet är underbart*¹¹⁵ och därefter en bild på några utmärglade fångar, hopträngda på en brits i ett av nazisternas koncentrationsläger. Sist visas ett klipp ur filmen *Tur och retur helvetet*¹¹⁶, en dokumentär om Benny Grünfeld som överlevt Förintelsen och som berättar sin historia på den plats som idag är museet Auschwitz-Birkenau¹¹⁷. Därefter uppmanas eleverna att skriva ned vad de tänker kring de olika bilderna, vilka associationer de får och vilka frågor dessa bilder väcker hos dem. Eleverna skriver i ca tio minuter, därefter ber läraren några av eleverna läsa upp sina tankar och funderingar och utan att det som sägs kommenteras. Därefter leds undervisningen in på frågan om vad som kan förklara att de två första filmerna har blivit starkt kritiserade och vad de tror kan förklara detta. När frågan har ventilerats en stund för läraren in diskussionen på frågan om de olika bildernas värde som källor till kunskaper om Förintelsen.

När eleverna uppmanas att skriva i sina loggböcker i slutet av en lektion handlar uppgiften ofta om att de ska försöka sammanfatta vad de uppfattat som väsentligt under lektionen och formulera frågor som eventuellt har väckts. Ibland är syftet att läraren på det sättet vill bilda sig en uppfattning om vad eleverna förstått av det som behandlats i undervisningen. Vid sådana tillfällen samlas loggböckerna in och läraren läser vad eleverna skrivit för att

¹¹⁴ *Schindler's list* är en amerikansk film från 1993 av Steven Spielberg <http://sv.wikipedia.org>

¹¹⁵ *Livet är underbart* är en italiensk film från 1992 av Roberto Benigni <http://sv.wikipedia.org>

¹¹⁶ *Tur och retur helvetet* är en svensk dokumentär från 1996 av Olle Häger och Hans Villius, Stockholm Utbildningsradion.

¹¹⁷ Det officiella namnet Memorial and Museum AUSCHWITZ-BIRKENAU

vid nästa lektionstillfälle ge tillbaka böckerna till eleverna. Ibland är syftet att ge eleverna tid att reflektera över vad undervisningen handlat om, vid sådana tillfällen kan det hända att eleverna får läsa upp vad de skrivit för varandra, två och två. Vid dessa skrivtillfällen talar läraren om för eleverna vad syftet är.

Jonas, 16 år

Jonas berättar att när han inte pluggar brukar han spela el- och kontrabas och träna med sitt band. Han säger att han är nöjd med både sitt val av gymnasieprogram och skola och att han trivs med sina klasskamrater och lärare. Han tycks särskilt uppskatta att skolan och lärarna bemöter honom och övriga elever som vuxna människor. När jag frågar honom om hur han tycker det är att gå i gymnasiet säger han att det är alldeles för mycket plugg. Han tycker att det är stor skillnad i jämförelse med studierna på högstadiet: ”Nu är det är prov på allt och det var det inte förr.” Detta i kombination med Jonas ambition att efter gymnasiet studera vidare på Tekniska högskolan tycks bidra till den stress han upplever. När jag säger att han trots detta ser väldigt glad ut så intygar han att så nog är fallet för trots att skolan upptar mycket av hans tid så trivs han.

Under vårt samtal gör Jonas ofta jämförelser mellan sin tid som elev i grundskolan och nu, som elev i gymnasieskolan. Ibland tycks detta, att han inte längre är elev på grundskolan, utgöra ett faktum som i sig spelar en viktig och avgörande roll för hur han upplever sin nuvarande skol- och studiesituation i gymnasiet. Trots att Jonas, i likhet med andra ungdomar, tenderar att beskriva och återge saker som svart eller vitt och inte alltid resonera så nyanserat kan jag dock inte undvika att slås av hur seriöst och eftertänksamt han försöker besvara mina frågor.

Jonas uttrycker att han länge varit intresserad av fysik och att han på senare tid även blivit intresserad av historia. Enligt Jonas är det framförallt hans historielärare som bidragit till detta. Denne har enligt Jonas en förmåga att undervisa historia som innebär att undervisningen kräver någonting annat och mer av eleverna än vad Jonas har erfarenhet från tidigare. Jonas uttrycker det på följande sätt:

Det känns som det är på en högre nivå nu jämfört med i nian... man ska analysera och får verkligen tänka efter varför det blev på ett visst sätt och vad man hade kunnat göra för att det inte skulle bli så...

Han tillägger att han upplever att studierna i historia är mer fördjupade jämfört med tidigare, något som han menar också bidrar till att historieämnet blivit mer intressant. Jag ber Jonas berätta vad han uppfattar som väsentligt innehåll av det som behandlats på historiektionerna den senaste tiden:

Det mesta har handlat om den nazistiska propagandan mot judar, hur judarna blev trakasserade och om koncentrationslägren..., hur folk kunde ställa upp på de nazistiska idéerna och hur många kunde vara så grymma.

Min fråga om det här är ett kunskapsområde som är intressant verkar Jonas uppfatta som märklig för han ser mest förvånad ut och säger att: ”Det här är väl kunskaper som angår alla?!” När jag frågar honom vad han menar med detta skrattar han till, kanske för att han upplever svaret frågan som givet eller självklart:

Man måste ju förstå vad som har hänt förr i tiden och se till så det inte händer igen!

När jag frågar Jonas om han anser att man kan lära av historien så svarar han att: ”Det är väl åtminstone det vi borde göra!” Jag frågar honom vad han i så fall anser är väsentligt att lära utifrån det som nyligen har behandlats under historiektionerna. Han svarar snabbt:

Det här att man inte kan släppa fram vilka som helst till makten. Att det faktiskt kan leda fram till något sådant här. Det har jag fått många tankar om.

Jag ber honom precisera vad det är för tankar som detta väckt hos honom:

Jag har alltid varit skeptisk mot religion och varför man ska hålla på och tro på något som kanske inte ens finns. Det skapar ju bara problem. Det är ju miljontals människor som har dött... nästan alla krig är ju religionskrig. Då var det judar som blev syndabocker och så. Det skapar ju bara motsättningar mellan människor.

Hans resonemang förbryllar eftersom jag uppfattar vad han nyss sagt som att han å ena sidan anser att det är viktigt att beakta det faktum att nazisterna tilläts komma till makten eftersom detta innebar att propagandan mot och förföljelsen av judar kunde eskalera. Å andra sidan tycks han anse att det främst är religionen, i det här fallet judendomen, som utgör den centrala orsaken till att det uppstår ett hat mot just judar. Eftersom jag inte riktigt hänger med i hans resonemang frågar jag om jag kan tolka vad han nyss sagt som att det främst var judarnas religion som bidrog till nazisternas förföljelse av judarna:

Religion i stort, alla religioner, så tycker jag bara!

Antingen har jag uppfattat honom fel eller också tycker han bara att jag krånglar till det hela för han fortsätter att utveckla sitt resonemang:

Nej, det var väl bara att de ville hitta en syndabock så då passade det bra liksom. Men religion skapar ändå sprickor mellan folk, Palestina och sådant.

Jonas förtydligar och säger att han anser att religioner i allmänhet leder till konflikter och krig mellan människor. Om det inte hade funnits judar i Tyskland vid den här tiden tror han att nazisterna hade hittat en annan syndabock. Men eftersom det nu fanns judar i Tyskland under den här tiden så blev det just den gruppen, säger han. Jag undrar hur han tänker kring det faktum att flertalet

judar som levde i Tyskland var assimilerade i det tyska samhället. Han är tyst en lång stund innan han svarar:

Ja..., jag vet inte hur nazisterna gjorde för att ta reda på det. Det stod någonting i boken om det där. Fast jag vet inte. Det verkar så grymt att man helt iskallt kan säga, dom där ska inte få finnas. Det verkar ju inte klokt!

Vad hans nyss uttalat tycks göra honom bekymrad för han ser plötsligt allvarlig ut. Det påminner mig om vilka frågor det är jag ställer till honom, frågor som inte har några enkla svar och som kan vara smärtsamma att konfronteras med, i synnerhet för en ung människa som Jonas. Jag säger att jag förstår om han tycker det här är svåra frågor och att jag själv ofta har funderat över det han nyss uttryckte om att nazisterna fick acceptans för tanken att vissa människor inte hade något existensberättigande. Jag frågar honom hur han tänker kring detta:

Samma saker händer ju idag... israeler och palestinier. Där håller ju israelerna på likadant som nazisterna gjorde fast i mindre skala, och kör bort palestinier. Israelerna har ju bombat palestinska områden och det har förekommit att de kommit in och bara avrättat palestinier på vissa ställen.

När jag frågar hur han tänker kring det som enligt honom utgör likheter mellan det som hände då och det som händer idag, säger han:

Ja, djävla religion, tänker jag. Man kan väl kämpa för att förbättra samhället istället för att tro på något som kanske inte ens finns.

Jag försöker förstå hur han resonerar och frågar honom om problemet utifrån hans perspektiv handlar om att det finns olika religioner och om han i så fall tror att det går att tänka bort dessa:

Nej, tyvärr inte! På något sätt måste man få extremister, människor som verkligen är hjärntvättade, fundamentalister i olika religioner att uppfostra sina barn annorlunda... att få dem att förstå att religion bara skapar problem. Men det är nog jättesvårt...

Jag lämnar den frågan och ber istället Jonas berätta om det finns något som han har funderat över i anslutning till de här lektionerna, något han skulle vilja veta mer om eller någon fråga som han anser fortfarande är obesvarad. Han funderar en stund och säger sedan:

Hur folk kunde sluta upp för nazisterna!

Jag frågar vad han själv tror kan vara rimliga förklaringar:

Jag vet ju inte hur pass mycket människor i allmänhet visste. Det är ju svårt att veta... men om man visste om det så kan det ju vara att de inte vågade eller så bydde de sig inte. Människan är ju rätt egotrippad.

Han tillägger att frågan varit uppe till diskussion under en av lektionerna. Det skedde i anslutning till att läraren berättade om hur ungdomar i Tyskland blev medlemmar i Hitlerjugend. Jonas säger att han kan förstå varför många ungdomar anslöt sig, att det var därför att den erbjöd kamratskap och förmedlade en framtidstro. Han tror dock inte att han själv skulle kunna ha varit en av dem som anslöt sig till Hitlerjugend:

Om jag hade vetat vad nazisterna stod för hade jag absolut inte gått med. För det är tvärtom mina värderingar, men jag har ingen aning vad jag skulle gjort istället.

Jag blir nyfiken på vad det är för innehåll som intresserade Jonas mest av det som läraren tog upp på lektionerna i samband med undervisningen om den här perioden i historien:

Det var nog dokumentärfilmen om Benny Grünefeldt. Den var så bra för när han berättade kunde man verkligen förstå hur det var ... så det var nog bäst tycker jag. Det var liksom på riktigt!

Jag frågar honom vad det är han minns bäst från filmen:

När Benny berättar att han kom till koncentrationslägret... att vissa fick gå till höger, vissa till vänster, och att det betydde arbete eller död. Det satt folk och avgjorde om man skulle få fortsätta leva eller dö. Det var nog det, tror jag.

Innan vi avslutar vårt samtal ställer jag åter frågan om det finns något som han anser att undervisningen borde ha gett svar på eller som han anser skulle varit intressant att få fördjupa sig kring:

Det skulle nog vara hur det tyska folket... hur de kunde sluta upp på nazismen. Men jag vet inte om det går att få veta..., det är svårt. Det är väl det jag skulle vilja veta mer om men det känns inte så himla lönt.

I sin tankebok som Jonas visat mig vid ett tidigare lektionstillfälle skriver han följande rader i anslutning till att läraren ber eleverna formulera sina tankar kring det som behandlats i undervisningen om Förintelsen:

Grymhet. Hur kan man ta livet av en annan människa? Hur kan man låsa in människor och behandla dem som djur? Jag mår illa och tänker på att USA håller på så där idag. Jag undrar om tyskarna var så dumma som de framstod som. Man ser vad religion ställer till med. Jag fattar inte hur man fortfarande kan vara religiös. Det är helt sjukt att människor kan ha ihjäl varandra. Jag tänker också på att israelerna gör likadant mot palestinierna, som tyskarna gjorde mot judarna.

När jag senare lyssnar till intervjun med Jonas och reflekterar över det han sagt är det intressant att notera vad som tycks ha bidragit till hans nyväckta intresse för historia. Det verkar framförallt handla om sättet på vilket hans

lärare tar upp och undervisar ämnet i kombination med de krav som denne ställer på eleverna. Det handlar dels om att göra analyser av olika historiska fenomen och händelser och förstå varför något ägde rum. Dels handlar det om att reflektera och diskutera vad som hade krävts för att en historisk händelse skulle ha tagit en annan och mer önskvärd riktning.

Att formulera och diskutera alternativa scenarier till en historisk händelseutveckling, det vill säga att diskutera historia kontrafaktiskt, förefaller ha bidragit till Jonas nyväckta intresse för historia. De här tankarna kan ses i ljuset av det Nietzsche diskuterar om historiens olika uppgifter. När Nietzsche lyfter fram betydelsen av att ”närma sig historia med en revoltstämning” (Nietzsche, 1998). innebär det enligt denne, att förhålla sig kritiskt till historia och diskutera hur det borde vara. På det sättet kan det gamla, enligt Nietzsche, kastas ut. Kanske det är just detta som tilltalar Jonas och som bidrar till hans nyväckta historieintresse, historien som en frigörande kraft? Att diskutera historia kontrafaktiskt är också något som lyfts fram och betonas när det gäller att kvalificera elevers historiemedvetande (Jensen, 1997, Karlsson, 2005, Lund, 2006). Av intervjun med Jonas framgår dock inte om detta är något som gjorts i samband med undervisning om just kunskapsområdet Förintelsen.

När Jonas resonerar kring orsaker som kan bidra till att förklara vad som ledde fram till Förintelsen är det intressant att han först pekar på betydelsen av det nazistiska maktövertagandet, den nazistiska propagandan mot judar, och det faktum att många människor sympatiserade med de nazistiska idéerna. När han senare sammanfattar sitt resonemang är det emellertid inte detta som han betonar. Han lyfter istället fram judarnas religion som främsta orsak till nazisternas förföljelser och till utplåningen av den judiska befolkningen. I det sammanhanget verkar han också likställa nazisternas handlingar med den politik Israel för gentemot den palestinska befolkningen i nutid. Under vårt samtal uppfattar jag detta hans resonemang som förvirrande och som uttryck för att han nog inte förstått vad läraren hade för avsikt att förklara. När jag senare läser den transkriberade intervjun och samtidigt lyssnar på intervjun i sin helhet kan jag dock konstatera att Jonas verkar hysa en relativt bestämd uppfattning om religionens betydelse som förklaring till konflikter och krig i allmänhet. Detta verkar skymma sikten och därmed även möjligheten för honom att vara öppen för andra förklaringar.

Om man betänker att det vid tidpunkten för intervjun fanns en medial uppmärksamhet riktad mot dels kriget i Irak, dels konflikten mellan Israel och Palestina där motsättningarna till stor del förklarades med religiösa förtecken och förknippades med olika slag av religiös fundamentalism, är det kanske inte så konstigt att Jonas lyfter fram religionens betydelse som bidragande orsak till Förintelsen. Det vill säga, han utgår från aktuella föreställningar om vad som orsakar konflikter i samtiden och som ”spiller över” på orsaker som kan förklara fenomen i historien. Det kan förklara varför han också tycks sätta likhetstecken mellan historiska och dagsaktuella händelser. Det innebär att Jonas betraktar och bedömer historien utifrån nutida förutsättningar och

villkor och inte utifrån villkor som gällde då. Det innebär i sin tur svårigheter för Jonas att se och förstå faktorer som bidrog till Förintelsen.

En annan intressant iakttagelse är att Jonas å ena sidan uttrycker att han kan förstå varför många ungdomar anslöt sig till Hitlerjugend eftersom den nazistiska rörelsen erbjöd unga en känsla av delaktighet och kamratskap samt förmedlade en framtidstro. Å andra sidan är han noga med att understryka att han inte tror att han själv skulle ha lockats av detta eftersom nazismen står för värderingar som strider mot de han har, ”det är tvärtemot mina värderingar”. Det förefaller alltså som Jonas utgår från att han i en annan tid och i en annan situation hade hyllat och omfattat samma värderingar som dem han har idag. Det innebär att han utgår från föreställningen att värderingar är konstanta och inte förändras över tid. Detta skulle i så fall kunna bidra till att förklara varför tyskarna i Jonas ögon framstår som ”dummare än de egentligen var.”

När det gäller innehåll som undervisningen behandlat tycks det uppenbart att dokumentärfilmen om Benny Grünfeld gjort starka intryck på Jonas. I filmen står Benny framför kameran och berättar sin historia på den plats, Auschwitz-Birkenau, dit han och hans familj fördes för drygt 60 år sedan. Han berättar om sin barndom, sin judiska familj och kommer så småningom in på nazisternas maktövertagande och vad detta kom att innebära för hans familj och för flertalet judar. Han berättar därefter om transporten till Auschwitz, vad som hände honom och hans familj när de hade anlänt till lägret och om hur han själv överlevde. I slutet på filmen är kameran riktad på Benny som avslutar med att rikta några ord till tittarna, att aldrig tillåta något liknande att hända igen. Berättelsen filmiska dramaturgi är enkel, det finns en början, en mitt och ett slut. I filmen förstärks och förtydligas Bennys berättelse med hjälp av dokumentära bilder och filmavsnitt som illustrerar det han berättar om.

Jonas lyfter fram att det som enligt honom gör filmen så bra handlar om att Bennys berättelse bidrar till hans förståelse för hur det verkligen var. ”Det var liksom på riktigt”. I det sammanhanget kan man fundera om det är berättelsen till sin form, som bidrar till att skapa denna förståelse hos Jonas genom att den utgör ett konkret exempel på människans sätt att organisera erfarenheter av tid (Carr, 1991). I Bennys berättelse sammanflätas nämligen berättande, tid och historia med varandra och öppnar en möjlighet för att se en värld som något annat. Hans berättelse är också intressant på så sätt att den väver samman Bennys egen historia, den lilla historien, med det som händer på ett samhällsligt plan, den stora historien och som enligt Thavenius har betydelse för om och hur elever intresserar sig för och förstår historia i skolan (Thavenius, 1983).

Helena, 16 år

I NV 1 går också Helena vars stora intresse är handboll som hon spelar flera gånger i veckan. Hon förefaller nöjd med sin tillvaro i skolan men tillägger att hon tycker det är lite jobbigt just nu. Nästa läsår har hon planer på att resa till USA och studera som utbytesstudent. Hon säger att hon blev positivt över-

raskad när hon började i Xgy-skolan för hon hade inte haft den som sitt förstahandsval. Helena lyfter fram att det som är bra med den här skolan främst handlar om att lärarna är kunniga och att det är en bra stämning i klassen. Sina klasskamrater beskriver hon som snälla och målinriktade men där det senare kan bidra till att hon upplever en del av sina klasskamrater som lite tråkiga. Hon umgås dock med flera av flickorna i klassen, ofta i mindre grupper. Hon understryker att grupperna inte är desamma utan kan växla från en vecka till en annan. Historia, svenska, engelska och idrott tillhör de skolämnen som intresserar henne mest. Att hon valt det naturvetenskapliga programmet säger hon beror mest på att den inriktningen ger större valmöjligheter, än till exempel det samhällsvetenskapliga programmet, när hon i framtiden ska söka till högskolan.

När vi kommer in på vad historieundervisningen har tagit upp och behandlat de senaste lektionerna ber jag henne berätta vad hon uppfattat som centralt:

Det mesta har handlat om hur Hitler tog makten och varför det blev som det blev och hur det kunde ske, hur Förintelsen blev möjlig och vad tyska folket visste egentligen.

Jag frågar Helena hur hon själv skulle vilja besvara de frågorna:

Det är fortfarande lite oklart. Jag tycker det är en så svår fråga. Det är ingen som egentligen vet hur det svaret skulle se ut. Jag tror inte tyskarna visste så mycket om det. Jag tror de visste att någonting hände... att judar försvann. Men jag tror inte de visste så mycket om vad som hände dem sen och i vilken utsträckning. Jag tror att människor var ganska lite informerade.

Jag försöker möta hennes resonemang och säger att det ju trots allt krävdes en stor och välplanerad organisation och människor som gjordes delaktiga för att kunna samla ihop, deportera och i slutändan mörda så många människor:

Men jag tror att människor är ganska lättpåverkade och gör som andra för de är rädda för att sticka ut. Soldaterna blev väl helt hjärntvättade... man behövde inte tänka... och då... nej, jag vet inte riktigt. Jag tycker det är så svårt! Det är så mycket att tänka på.

Helena verkar lite pressad av mina frågor, kanske för att de i hennes perspektiv upplevs som både svåra och en aning uppfordrande. Eftersom jag är angelägen om att hon ska uppfatta vårt möte och intervjusituationen som ett samtal och inte som en kunskapskontroll lyfter jag fram att jag håller med henne om att det här är svåra frågor och att mitt intresse handlar om att försöka förstå hur hon som elev uppfattar undervisning om detta och vilka funderingar den väcker. Helena tycks med ens lite lättad för hon ser genast lite gladare ut och fortsätter:

Den frågan som fortfarande, efter de här lektionerna, finns kvar är frågan om hur det kunde ske. Jag tycker det verkar jättekonstigt att så många människor

kan försvinna och dödas utan att någon reagerar. Att det var så få som lyckades fly och att de sen dödas också. Att ett helt land bara låter det ske, eller låter, låter, vad ska man säga?... Det verkar jättekonstigt!

Jag undrar hur Helena tänker kring det faktum att järnvägstågen som transporterade judar, gick genom Europa eftersom utrotningslägren inte låg i Tyskland utan i Polen:

Ja, att inte andra länder reagerade, att inte England försökte stoppa dem. De visste ju om att tågen och järnvägen användes av nazisterna, även om de kanske inte visste om att det var judar som transporterades så visste de ju att de användes av fienden. De borde ju ha försökt att förstöra järnvägsnätet...

Efter en kort paus i vårt samtal frågar jag Helena vad hon anser om att hennes lärare har valt att ägna relativt mycket tid åt de här frågorna i historieundervisningen:

Jag tycker förstås att det här är jätteviktigt... men man blir lite trött på ämnet. Man har läst om Förintelsen i alla år och alla lärare har försökt gå på djupet och förklara varför det hände, och inte bara läsa fakta. Det blir lätt lite uttjatat tycker jag. Man borde liksom kunna hitta andra sätt... att jobba med det här.

Jag undrar om det Helena nyss sagt kan tolkas som att hennes fråga om hur Förintelsen kunde ske, är en fråga som hon anser ännu är obesvarad?

Ja, frågan kvarstår. Jag tycker inte att man kommer mycket längre för jag får nog aldrig ett svar, men jag tror inte heller man vet...

När vi samtalar om vad de varit sysselsatta med under lektionerna i historia och vad hon anser har varit mest intressant lyfter hon fram filmer och läsning av skönlitterära texter som handlar om hur ungdomar kunde ryckas med och ta ställning för de nazistiska idéerna:

När man tänkte på de där ungdomarna och hur de hade det så tänkte jag att själv nog inte heller hade stått emot. Jag hade nog själv ryckts med, det tror jag. Och det känns jättehemskt att inse att jag nog skulle ha gjort det, men man är så lättpåverkad.

I slutet på vårt samtal frågar jag Helena om hon tycker att det finns ytterligare något hon har funderat på i anslutning till det här kunskapsområdet och om det finns något hon skulle vilja veta mer om och få fördjupa sig kring:

Jag skulle vilja veta mer om hur nazisterna kunde få all makt. Hur nazisterna tänkte om judarna och så där. Jag skulle vilja veta mer om hur judarna upplever detta idag. Och hur mycket det påverkar deras liv. Lite mer om vilka konsekvenser Förintelsen fick...

I sin tankebok skriver Helena följande rader i anslutning till en lektion där

hennes lärare ber eleverna fundera över frågan vad som kan förklara att vanliga tyskar kunde låta Förintelsen äga rum:

Jag tror inte så mycket folk visste om själva Förintelsen. Jag tror folk förträngde det så mycket det gick. Jag tror att människan är egoistisk och därför såg mycket till sig själv. Nazisterna gjorde mycket bra för folket, tyskarna. Tycker inte riktigt vi kom till riktigt rätt punkt i diskussionen.

Hon skriver följande rader i samband med att läraren ber dem skriva om vad de själva anser är poängen och själva syftet med den undervisning de nu har haft:

Jag tror att vitsen med undervisningen är att se till att det inte händer igen. Att lära ut och se till att ett förakt och avsky som uppstår behöver motstånd. Jag tror dock att det inte sker igen. Vi vet för mycket om det, och det finns inte just nu ett sådant krisande eller utsatt land. Tycker dock att man blir lite mätt på ämnet. Jag har hört om det i alla år, vid alla historieundervisningar. Efter ett tag blir man så trött att intresset dör, och det är nu, när man blir äldre som engagemanget är viktigare.

Av samtalet med Helena framgår bland annat att hon tycks uppfatta det angeläget och viktigt att undervisningen tar upp kunskapsområdet Förintelsen. Samtidigt tycks hon uppleva att det är ett kunskapsområde som tenderar att bli "lite tjatigt" på grund av att innehåll och frågor som tas upp och behandlas i undervisningen på gymnasiet är mer eller mindre identiska med dem som behandlades på högstadiet. Det förefaller som hon förväntat sig att undervisningen på gymnasiet hade närmast sig kunskapsområdet på andra och nya sätt. I det sammanhanget lyfter hon också fram att hon anser det angeläget att undervisningen inte får till följd att intresse dör för de här frågorna, i synnerhet som hon tycks anse att det är viktigt med ett ökat engagemang för den här typen av frågor när man, som hon nu är, lite äldre och mognare.

Det är också intressant att notera att Helena, trots att kunskapsområdet fått belysning såväl på högstadiet som på gymnasiet, tycks uppleva att flera av hennes frågor fortfarande är obesvarade. Exempelvis tycks frågan om vad som kan bidra till att förklara att Förintelsen kunde äga rum, utgöra en sådan obesvarad fråga. Detta trots att det är denna fråga som undervisningen haft i fokus och som hennes lärare haft för avsikt att försöka ge några svar på under lektionerna. Intressant är dock att Helena under vårt samtal beskriver flera av de faktorer som kan bidra till att förklara vad som ledde fram till Förintelsen. Till exempel berättar och beskriver hon hur de under lektionerna har läst om det nazistiska maktövertagandet och om människor som drogs till nazismen därför att den ingöt hopp om en bättre framtid i ett Tyskland som under mellankrigstiden hade massarbetslöshet och hyperinflation. Det förefaller dock inte som hon uppfattar att och hur dessa faktorer har koppling till varandra och i sig utgör några av stegen mot Förintelsen. Det verkar också som det finns ett behov hos Helena att tränga djupare in i den här mycket komplexa frågan, att till exempel skärskåda psykologiska mekanismer hos människan och som

kan bidra till att förklara varför människor under särskilda omständigheter tycks benägna att begå onda handlingar mot andra. När undervisningen, som mestadels fokuserar på samhällsliga förklaringsfaktorer, och som Helena inte tycks uppfatta som de enda rimliga, innebär det att Helena inte uppfattar att det finns andra faktorer som kan bidra till att svara på frågan om vad som kan förklara att Förintelsen kunde äga rum. Hon uppfattar i stället detta som att "man egentligen inte vet".

I Helenas perspektiv tycks Förintelsen framstå som ett fenomen som inte går att förklara. En sak som kan bidra till detta är att hon tycks utgå från att "människor var ganska lite informerade". Hon tycks alltså förutsätta att det tyska folket, om de bara hade vetat, skulle ha protesterat och gjort motstånd. Med andra ord tycks hon ta för givet att dåtidens människor omfattade värden som idag anses grundläggande för en demokrati, t ex människor lika värde, livets okränkbarhet etc. Det vill säga, att dessa värden finns där, a priori.

Helena anser att undervisningen bidragit till att väcka frågor hos henne som hon gärna hade velat fördjupa sig mer i. Det tycks framförallt vara frågor som handlar om hur judar idag upplever det som ägde rum i anslutning till Förintelsen och på vilket sätt detta faktum påverkat och påverkar deras liv idag. Man kan säga att det handlar om frågor som har hög grad av nutidsrelevans och som om de fick belysning, kan bidra till att illustrera både att och hur historia ständigt finns närvarande och påverkar våra liv (Jensen, 1997).

Det som främst tycks ha berört Helena är innehållet i de skönlitterära texterna. Helena lyfter bland annat fram berättelsen om några ungdomar i mellankrigstidens Tyskland, om hur de resonerade och tog ställning för respektive emot de nazistiska idéerna. Det förefaller som berättelsen bidrar till Helenas identifikation med och inlevelse i de här ungdomarnas situation och till en förståelse och insikt om hur unga människor kunde lockas och låta sig ryckas med av den nazistiska rörelsen: "När man tänkte på de där ungdomarna och hur de hade det så tänkte jag att själv hade jag nog inte heller stått emot. Jag hade nog själv ryckts med." Av citatet framgår att Helena tycks uppfatta och inse att hon kunde varit en av dem som låtit sig övertygats och valt att sympatisera med de nazistiska idéerna. Däremot förefaller det inte som hon tror att liknande fenomen skulle kunna äga rum i nutid. Skälen hon anför tycks främst handla om en tilltro till all kunskap som idag finns om detta.

Kunskaper om Förintelsen och dess historia tycks i Helenas perspektiv alltså utgöra en garanti för att något liknande inte ska inträffa igen. Detta hennes resonemang kan eventuellt förklaras och förstås genom att närmare betrakta vad hon tycks ta för givet och förutsätta i det här sammanhanget. Hon tycks förutsätta att samhällen och människor som erfarit vad frånvaron av grundläggande demokratiska värden inneburit av negativa konsekvenser, utgör en erfarenhet som i sig leder till både insikt om betydelsen i dessa värden och till försvaret av dem. Hennes uppfattning om att ett liknande fenomen som Förintelsen, inte kommer att kunna inträffa igen, tycks böttna i en föreställning om värden som både relativt oantastliga och som stabila och oföränderliga.

Jesper, 17 år

På fritiden brukar Jesper orientera eller spela gitarr i sitt band. Han uttrycker att skolan är ”okey” och att han gillar den ”så där”. När han lite senare i samtalet beskriver skolan ger han den dock mest beröm och säger att han tycker att det är en mycket bra skola. Det som enligt Jesper bidrar till detta tycks framförallt handla om att han anser att han blir bättre bemött av lärarna och att ”det känns mer vuxet” och ”mer seriöst” i jämförelse med hur det var när han gick på högstadiet. Varför han trots detta endast ger skolan betygen okey och så där på min första fråga kan eventuellt tolkas som ett uttryck för det missnöje han uttrycker om att ha hamnat i en klass där han känner flera av sina klasskamrater från tidigare. Han hade nämligen trott, säger han, och räknat med att få lära känna många nya kompisar när han började gymnasiet. I övrigt tycks Jesper vara nöjd med sin tillvaro i klassen eftersom det enligt honom finns en personlig atmosfär och därför att alla umgås med alla, åtminstone när det gäller killarna. Till de skolämnena som intresserar honom mest hör engelska, historia och svenska. På min fråga varför han sökte sig till ett naturvetenskapligt och inte till ett humanistiskt inriktat program tycks hans val av program främst handla om de större valmöjligheter som det naturvetenskapliga programmet ger honom när det gäller att söka olika utbildningar till universitet. Även om inte Jesper uttrycker att han har några specifika yrkesplaner inför framtiden verkar han dock hysa en relativt bestämd uppfattning om att högskolestudier utgör en förutsättning och är nödvändiga för att nå dit han vill. När vi i samtalet kommer in på vad historieundervisningen har tagit upp och behandlat under de senaste lektionerna och jag ber Jesper sammanfatta vad han uppfattar varit i fokus och mest centralt, säger han:

Det har mest handlat om att försöka reda ut orsaker som kan förklara att Förintelsen ägde rum.

När jag frågar honom om han tycker han har fått några förklaringar till detta uttrycker han tvekan:

Nej inte fullt ut tycker jag, det är ganska svårt att förstå helt.

Jag ber honom berätta om hur de i undervisningen har arbetat med den här frågan, om vad som kan bidra till att förklara att Förintelsen kunde äga rum. Jesper berättar att de bland annat har läst några skönlitterära texter som handlar om hur några ungdomar i Tyskland under mellankrigstiden lät sig övertygas av nazismens budskap. När jag frågar honom vad de här texterna bidrog med när det gäller att hitta några tänkbara förklaringar svarar han:

Det är väl i så fall det här med själva samhällsförändringen, ... att man till en början kanske tänker att det inte är så illa, att det kanske är så här det ska vara..., och sen när det är för sent stänger man av och struntar i det.

Jag undrar hur han tänker kring detta, att människor kanske inte alltid tar på allvar och inser vilka konsekvenser en samhällsförändring kan få:

Jag tror att det är så vi människor funkar när det gäller till exempel olika extrempartier. Man tror inte att de kan påverka så mycket så därför tar man inte dem på allvar och bryr sig.

Under samtalet med Jesper besvarar han mina frågor för det mesta snabbt och kortfattat och förefaller inte särskilt intresserad eller road av att formulera sina tankar i form av några längre utläggningar eller förklaringar. Under intervjun finner sig en känsla av att han nog har ställt upp på det här av artighets skull och för att det kanske förväntades av honom. Oavsett vilket innebär detta att intervjun ur mitt perspektiv kändes svår och trög. I mitt tycke blev det mer av en intervju än ett samtal. Även om intervjun av det skälet blev relativt kort innehåller den trots det flera, intressanta aspekter.

Det som är intressant att notera är att det framförallt tycks vara arbetet med de skönlitterära texterna som lämnat avtryck hos Jesper under de här lektionerna. Det är främst innehåll från dessa som Jesper refererar till under vårt samtal och som han således tycks minnas bäst. Detta trots att undervisningen under de här lektionerna ägnat avsevärd tid åt arbete med andra texter och stoff, lärobokstexter, innehåll i olika filmsekvenser, och sådant innehåll som innebär att läraren föreläser och där väsentliga fakta punktats upp på tavlan. Det som också är intressant att notera är att det är de skönlitterära texterna som, antingen ensamma eller i kombination med undervisningen och annat undervisningsmaterial, tycks bidra till att skapa förståelse hos Jonas för relativt komplexa resonemang. Det handlar till exempel om betydelsen av människans psykologiska mekanismer när det gäller att bidra till att förklara varför nazismen kunde växa sig stark och varför en del människor lät sig övertygas av nazismens budskap. Det Jonas tycks ta fasta på i det här sammanhanget handlar dels om hur vi människor tenderar att fungera när samhällsförändringar sker successivt. Det vill säga, svårigheten att inse konsekvenser av förändringar som sker gradvis därför att dessa internaliseras i våra liv stegvis, och så småningom blir en del av vår vardag. Dels handlar det om att människan, när hon inser att förändringarna innebär negativa konsekvenser och det är för sent att protestera, verkar ”stänga av”, som Jonas uttrycker det. Det vill säga, att vi vänder oss bort från det som vi upplever obehagligt och hemskt och istället för att protestera blir tysta. Han uttrycker också att han tror att det är på det här sättet vi tenderar att fungera i vår syn på, och i vårt sätt att förhålla oss till, olika politiska extrempartier: ”Man tror inte att de kan påverka så mycket så därför tar man inte dem på allvar och bryr sig”. I det här fallet tycks berättelsen inspirera och möjliggör för Jonas att göra jämförelser och relatera till andra, liknande fenomen i nutid. Det tycks alltså som den här skönlitterära historiska berättelsen fyller en viktig pedagogisk funktion och som Rösen lyfter fram (Rösen, 2004).

Annika, 17 år

Annika beskriver sig själv som en ganska ordentlig elev som enligt henne innebär att hon inte har tid att ägna så mycket tid till annat än skolarbete. På fritiden ägnar hon dock viss tid åt ridning, hon har en egen häst som hon tävlar med. Hon trivs både med skolan, lärarna och med sina klasskamrater. Lärarna är enligt Annika bra därför att de verkar tycka om det de gör och för att de är engagerade. Hon uttrycker att det är bra att det ställs höga krav på eleverna eftersom hon ställer höga krav på sig själv. Sin klass beskriver hon som ganska uppdelad mellan tjejer och killar, något hon tror kan bero på att en del killar är så barnsliga. Hon tillägger dock att hon noterat att killarna verkar mogna ju längre tiden går. En väsentlig skillnad mot grundskolan och som Annika lyfter fram är att klassen hon gick i nian endast bestod av tjugo elever mot som nu, trettiofyra elever. Även om hon anser att detta kan få till följd att det ofta blir ganska stämmigt och bullrigt tycks hon uppleva det positivt att gå i en stor klass med många elever eftersom det då finns möjlighet att lära känna nya personer. När hon började i årskurs ett kände hon inte någon av de andra eleverna i klassen från tidigare. Trots det har hon redan fått flera nya kompisar i klassen och säger att hon kommer bra överens med de flesta. Kemi, historia och spanska tillhör de skolämnen som hon tycker är mest intressanta. När vi kommer in på historia ber jag Annika berätta vad hon uppfattat som väsentligt innehåll av det som behandlats på historiektionerna den senaste tiden:

Jag tycker vi mest har pratat om hur det gick till när Hitler tog makten och inte så mycket om själva det som hände under kriget utan mer det som var runt omkring och varför det blev som det blev. Hur Förintelsen kunde hända!

Jag ber Annika beskriva vilka faktorer hon anser väsentliga att lyfta fram när det gäller att förklara vad som bidrog till att möjliggöra Förintelsen:

Att Hitler kunde komma till makten är viktigt. För då fick han så mycket att säga till om. Man måste också förstå varför han kom till makten och att det handlar om att det gick dåligt för Tyskland efter första världskriget. Tyskland fick ta på sig hela skulden.

Hon lägger stor betoning på detta att Tyskland ensam fick bära skulden för första världskriget varför jag ber henne förklara varför hon anser skuldfrågan utgöra en viktig faktor när det gäller att förklara faktorer som bidrog till Förintelsen:

Jo, för Hitler spelade mycket på att Tyskland var så illa omtyckt och illa behandlat efter första världskriget. Han använde den tyska hyperinflationen och alltihop för att ena folket. Det var ju inte deras fel utan det var ju även andra länders fel.

Hon säger att hon har uppfattat det hela på det viset att vanliga tyskar nog inte

visste så mycket om det som hände med judarna därför att det hela planerades och skedde stegvis under en längre tid:

Det känns som att vissa har vetat men inte velat göra någonting åt det men att de flesta inte visste alls. Men vi kom inte riktigt fram till det, det var lite svårt.

Jag undrar om det är någonting som undervisningen har fått henne att börja fundera kring när det gäller den här perioden i historien:

Ja, mycket... jag blev lite chockad av att stora folksamlingar står och skriker med Hitler och att så många människor kan bli så där påverkade. Det känns som att dom blev hjärntvättade... och det är lite läskigt att se, det står liksom hundratals människor på torg och skriker i takt. Det känns helt överkligt!

Annika säger att hon dock tror att liknande saker kan hända idag. Det tror hon därför att hon har egen erfarenhet av att människor ofta väljer att hänga med och göra som andra gör utan att riktigt ha tänkt efter om det är bra eller dåligt. Hon anser att det inte heller är så vanligt att människor säger ifrån och protesterar när de upplever något som är orätt, antingen för att man inte vågar eller för man förväntar sig att det är någon annan som ska ta initiativ till detta:

Det är väl det att man måste våga, att säga ifrån, men det är ju inte alltid så lätt. Om de som har makten dessutom vill döda människor som säger emot så måste ju omvärlden reagera.

Under samtalet kommer vi in på att Förintelsen under andra världskriget ofta väcker starka känslor. Jag frågar Annika hur hon upplever många av de bilder som finns i böcker, filmer etc. i anslutning till Förintelsen:

Jag mår illa och klarar inte av att se dem... det går inte att förstå.

Jag frågar Annikas vad hon anser om det som hennes lärare berättat för mig att han medvetet har valt bort de värsta bilderna:

Jag tycker det är bra eller ... I nian så hade jag en lärare vars släkt kom från Tyskland och som råkade väldigt illa ut, så då ägnade vi en hel del tid åt detta. Då såg jag väldigt mycket. Men jag tror ändå att det är bra att ha sett det. För dom som inte har sett behöver det men för mig så räcker det.

När jag frågar Annika om vad hon anser tillhör det mest väsentliga att få veta och lära sig när det gäller den här perioden i historien, lyfter hon fram att det är viktigt att förstå hur samhällsförhållanden såg ut i Tyskland under mellankrigstiden. Det bidrar enligt Annika till att man kan förstå hur människor hade det och varför många tyckte nazismen var bra. Hon tycker också det är bra att undervisningen inte enbart fokuserar på fakta om vad som hände, årtal och händelser, utan att man får veta om det som var runt omkring. Annika

förtydligar att hon med detta menar saker som gör att man som elev kan förstå hur det kunde gå så långt:

Att man förstår vad som kan hända när människor mår dåligt, har lite pengar och knappt mat för dagen. Att det är klart att man vill ha det bättre och att det då kanske inte spelar så stor roll vilka konsekvenserna blir. Att man bara är en människa...

Hon säger att hon har funderat mycket på den här frågan om hur det kunde bli som det blev och varför ingen satte stopp:

Det kom ju ändå rapporter om vad som hände och ändå så gjorde omvärlden ingenting!

Under intervjun med Annika lägger jag framförallt märke till hennes seriösa attityd och vetgiriga hållning. Det gäller både hur hon besvarar mina intervjufrågor och de av frågorna som är direkt relaterade till kunskapsområdet Förintelsen. Det kan eventuellt förklara varför hon inte förefaller nöjd och tillfreds med vissa av svaren på frågor som fått belysning i samband med undervisningen. Undervisningen tycks även ha genererat nya frågor och funderingar hos Annika, frågor som när vi samtalar om dem ibland verkar bekymra henne på ett djupare plan. Det slår mig att jag upplevde detsamma i mitt samtal med Helena.

En av de frågor som Annika tycks anse att undervisningen inte har gett något tillfredsställande svar på är frågan om varför ingen satte stopp för och förhindrade att judar stängdes in i ghetton och deporterades till läger där de mördades. Den slutsats hon själv verkar ha dragit med anledning av det som tagits upp kring detta på lektionerna går ut på att majoriteten i det tyska samhället, vanliga tyskar, inte kan ha känt till vad som hände judarna. Hon förefaller dock inte övertygad om det rimliga eller troliga i denna hennes slutsats. Lite längre fram i vårt samtal kommer Annika tillbaka till frågan om varför ingen gjorde något, men då förefaller frågan snarare åsyfta varför inte länder utanför Tyskland reagerade: ”Det kom ju ändå rapporter om vad som hände och ändå så gjorde omvärlden ingenting!” Det tycks som svaren på de här frågorna i Annikas perspektiv har något gemensamt som hon vill försöka förstå.

Dessa frågor kan självfallet betraktas som två separata frågor med olika svar. Det vill säga, vad som kan bidra till att förklara varför tyskar inte reagerade på det som hände judarna i Tyskland ger inte svar på frågan om varför övriga Europa inte ingrep när det fanns rapporter som utgjorde bevis på vad som hände judar i koncentrations- och utrotningsläger. Det som kan bidra till att förklara varför Annika ändå tycks uppfatta att frågorna hänger ihop och svåra att förstå är att närmare betrakta vad Annika tycks ta för givet och utgå från när hon söker förklaringar på de här frågorna.

Låt oss anta att Annika utgår från och tar för givet att värden som omhulldes och hyllades av dåtidens samhällen och människor är synonyma och identiska med dem som idag lyfts fram i ett demokratiskt samhälle, till exem-

pel betydelsen av alla människors lika värde. I ett sådant antagande inryms att människor under mellankrigstiden omfattades av demokratiska värderingar, värderingar som stod i motsats till de som hyllades i den nazistiska ideologin. I ljuset av en sådan tankefigur blir det självfallet svårt att förstå varför varken tyskar och omvärld reagerade och satte stopp för det som hände judarna. Det kan förklara varför Annika drar slutsatsen att flertalet människor inte kan ha känt till vad som hände judarna. För om de hade vetat hade ju scenariot i Annika perspektiv blivit ett annat. Det som upprör Annika och som gör det svårt att förstå i hennes perspektiv tycks således främst handla om en insikt om att det som hände judarna kunde äga rum trots att det stred mot demokratiska värden. Det handlar alltså inte om insikten att det fanns både acceptans och sympati för värden som nazismen representerade såväl i Tyskland som i andra länder, Sverige till exempel, och som innefattade antisemitism.

Kim, 17 år

Kim berättar att han på fritiden sportar en hel del, mest spelar han badminton. När han inte sportar brukar han träffa kompisar. Han beskriver sig själv som en person som gillar att vara hemma, och som inte är den där personen som är ute och festar så mycket. När Kim ska beskriva sin gymnasieskola säger han att han inte hade så höga förväntningar innan han började men att han tycker det är en väldigt bra skola. Det som bidrar till detta är enligt Kim att lärarna är bra och att det inte finns så många elever som går runt och tycker att de är tuffa. Kim berättar att han från början trivdes väldigt bra i klassen även om han kände sig ny inför alla. På senare tid upplever han dock att han kommit lite utanför. Han har talat med sin lärare och mentor om detta och denne har sagt att han ska jobba på att försöka göra Kim mer delaktig i klassen. Kim anser att det finns en klar uppdelning mellan tjejer och killar i klassen. Medan killarna i allmänhet umgås som en större grupp är tjejerna uppdelade i mindre grupper. Han har ingen speciell kompis i klassen och inte heller någon nära vän på skolan. Han hoppas emellertid att han så småningom ska få några fler nära kompisar och tror att det är möjligt eftersom det finns flera personer i klassen som han tycker verkar snälla och trevliga. De skolämnen som intresserar honom mest är matte, historia och kemi. Han berättar att han alltid varit mycket intresserad av historia och att det är ett intresse som han delar med flera i sin familj och släkt. Antiken och romarriket är de perioder i historien som intresserar honom mest. Han anser att det är alldeles för lite om detta i skolans historieundervisning. Även om de enligt Kim läste lite grann om den här perioden i historia på högstadiet hade Kim hoppats att få läsa mer på A-kursen på gymnasiet. Han har dock insett att så inte blir fallet och hoppas istället att det kommer upp på B-kursen i historia, en kurs han redan har bestämt att han ska välja som tillval nästa läsår.

Jag ber Kim berätta vad historieundervisningen haft i fokus under de senaste lektionerna i historia:

Vi har tagit upp hur Förintelsen kunde ske och hur en person som Hitler kunde komma till makten och utföra det här och varför tyska folket inte reagerade. Vi har även tagit upp skillnaden mellan koncentrationsläger och förintelseläger. Att det inte bara var judar som avrättades utan även polacker och ryssar och andra som tyskarna uppfattade som svaga grupper, till exempel Jehovas vittnen, homosexuella och psykiskt störda människor.

Kim uttrycker att han tycker det är viktigt att skolans historieundervisning tar upp och belyser det här kunskapsområdet, i synnerhet som att han själv blivit varse att människor i hans närhet uttrycker hemska saker om judar. Jag ser på honom att det här är något som bekymrar honom för han ser plötsligt allvarlig ut och verkar dessutom lite avvaktande. Det senare tolkar jag som att han kanske inte känner sig säker på att det här är ett lämpligt tillfälle, och att jag rätt person att tala med om detta. Jag ber honom ändå försöka förklara vad det är han menar:

Jag vet inte hur jag ska beskriva det men det är viktigt att kunskaper om det här förs vidare delvis för att förhindra att det kan hända igen. Och delvis för att man ska informera om att det finns knäppa människor som gör sådant där. Det är också helt sjukt och lite läskigt att många i klassen... jag ska försöka förklara vad jag menar men... En gång när vi hade haft det här på lektionen så står vi och pratar i korridoren och då är det någon som yttrar att:” Ja, men tyskarna gjorde ju bara vad alla tänker.” Och det är sådana där saker som man verkligen mår illa av att höra.

Jag säger att jag tror jag förstår vad han menar men ber honom ändå förklara lite närmare vad det var de hade talat om under den där lektionen och vad klasskamraten enligt honom åsyftade:

Vi hade talat om när Hitler beordrar den slutgiltiga lösningen på judefrågan. Det var det som den här personen i klassen yttrade sig om under rasten. Det är ju ingenting man yttrar sig om till lärarna, att tyskarna och Hitler gjorde vad alla tänker.

Men, säger jag, man skulle eventuellt kunna tolka det som den här eleven uttryckte, som att han bara ville förtydliga att den slutgiltiga lösningen inte bara var en uppfattning som Hitler förfäktade utan en uppfattning som han även delade med andra nazister. För Kim förefaller dock inte detta som en rimlig tolkning:

Det vet jag inte, jag hoppas att han inte menade det men det känns verkligen hemskt alltså att någon kan säga något sådant där. Det var ju inte få människor som avrättades, det var nästan tio miljoner totalt och det var ju alla möjliga grupper, inte bara judar. Men att man kan ha en så låg inställning till en annan mänsklig individ... Även om man har fördomar mot vissa grupper, jag har också fördomar mot judar, men det ger ju inte mig en anledning att säga det är bra att man avrättar dem!

Utifrån både sina argument och sättet på vilket han resonerar uppfattar jag att

hans tolkning, dessvärre, förefaller rimligare än min. För att han ska förstå att jag tar hans resonemang på allvar och undvika att han känner sig osäker väljer jag att inte ställa fler fördjupade frågor om det som den här kamraten yttrade utan glider istället in på frågan om vad han anser kan förklara att fördomarna mot judar växte sig så starka då, under mellankrigstiden:

Det var ju Hitler, hans utstrålning, hans karisma gjorde ju så att de tänkte att judarna, det är ju fel på dem. Men i Sverige, i Finland, hela Norden egentligen, där var det ju nästan ingen antisemitism alls. Särskilt inte i Finland, de ville ju inte lämna ut sina judar. Men däremot, om vi tar Ryssland och Frankrike, där var det ju väldigt mycket antisemitism. Stalin hade ju förföljelser.

När jag frågar Kim vad han tycker har varit mest intressant och lärorikt i samband med historieundervisningen den senaste tiden svarar han att han inte tycker att han lärt sig så mycket eftersom han känner till det mesta från tidigare. Han berättar att han har läst om det här på högstadiet och att han dessutom läst mycket om det här redan när han gick på lågstadiet eftersom det här är något som han länge varit intresserad av. När han ska beskriva vad han anser utgjort centralt innehåll under de senaste lektionerna uttrycker han att undervisningen mest har kretsat kring frågan om vad som kan förklara att Förintelsen ägde rum. Kim anser att det är den viktigaste frågan att få svar på. Jag undrar då hur han själv skulle vilja besvara frågan:

Det är en ganska svår fråga faktiskt. För det är ju inte långt tillbaka i tiden men det är svårt att fatta för det är en så otrolig sak. Att det kunde ske. Människor bara försvinner och ingen reagerade. ... men jaa, det var ju en koppling av en hel massa möjliga olika incidenter...

Med incidenter tycks Kim inte enbart syfta på händelser utan vad han tycks mena är faktorer som på olika sätt hakar i varandra och där det ena leder till det andra. Jag blir nyfiken på vilka incidenter eller faktorer han anser väsentliga när det gäller att förklara vad som bidrog till att Förintelsen kunde äga rum:

Se vad Hitler var för en person innerst inne...

När jag ber honom att förklara vad han menar med detta, säger Kim att det finns liknande exempel i vår omvärld. Han tar Saddam Hussein som exempel på en diktator som i likhet med Hitler beordrat utplåning av en hel grupp människor, femtusen kurder i Irak. Jag undrar då om han menar att huvudproblemet handlar om att diktatorer får för mycket makt och vad han i så fall anser om möjligheten att förhindra att sådana personer kommer till makten:

Det är väldigt svårt därför att de kanske inte visar sitt rätta jag innan de kommer till makten. Hitler gjorde säkert inte det heller. Om han hade sagt att jag vill utfärda dödsläger i Tjeckoslovakien och avrätta en massa judar då skulle nog aldrig det här ha hänt. Men däremot om man smyger lite med det, håller

det i skymundan, bakom sig... och kommer till makten och lyckas bli diktator, då är det mycket lättare att göra det för ingen kan sätta emot... man vill ju inte vara utanför eller råka illa ut.

Kim betonar att det finns flera exempel från historien som visar hur riskfyllt det kan vara att gå emot en majoritetsuppfattning och våga hävda demokratiska grundläggande värden. Han nämner president J.F. Kennedy och Martin Luther King som två exempel på personer som blivit mördade för sina demokratiska värderingar och åsikter. Han tar också upp att liknande tendenser går att hitta i skolan:

Det finns alltid någon som är väldigt tuff och häftig och som ska visa att han verkligen har kontroll. En som alltid vill hacka på någon som sticker ut... det finns nog på alla skolor. Jag försöker alltid säga vad jag tycker och försöker aldrig hålla mig borta från det jag tycker för annars mår man inte bra.

Värt att notera i Kims resonemang är hans föreställning om antisemitismen under mellankrigstiden som ett fenomen begränsat till enbart länder utanför Sverige och övriga Norden. Det kan eventuellt förklara varför Kim förutom att vara upprörd över att någon över huvud taget kan göra antisemitiska uttalanden är så bestört över att människor i hans närhet, i Sverige, kan hysa den typen värderingar. Om och i vilken grad hans tolkning av kamratens uttalande är korrekt är omöjligt att här ta reda på. Det finns dock skäl att befara att så kan vara fallet. Dels av den enkla anledningen att det självfallet finns elever som hysar den här typen av åsikter och värderingar. Dels för att elever ofta kodar av vilka värderingar och åsikter som är att anse som politiskt korrekta och som innebär att det som uppfattas som inkorrekta åsikter sällan kommer till uttryck i samband med undervisning utan i andra sammanhang, som i det här fallet, på rasten, när läraren inte är med. Det som också bidrar till att Kim kan ha rätt i sin tolkning handlar om hur han beskriver sig själv. Han uttrycker att han känner sig lite ensam och udda i den här klassen och som i sin tur kan hänga ihop med att han alltid brukar säga vad han tycker, även om det innebär att hans uppfattning står i strid med majoritetens uppfattning. Kanske är det också Kims egna erfarenheter och upplevelser av att "sticka ut" och inte följa med strömmen och som bidragit till att han känner sig ensam och som i sin tur bidrar till att han verkar förstå och inse hur svårt det kan vara att hävda värden och hysa värderingar som inte omfattas av en majoritet. Hans egna erfarenheter av detta verkar bidra till att han också kan göra jämförelser och se likheter mellan fenomen i den lilla och stora världen, och mellan dåtid och nutid. Man skulle eventuellt kunna uttrycka detta som att när eleven upplever att historien har betydelse för den egna personen, det vill säga har relevans för det egna livet ur någon aspekt, bidrar detta också till utveckling av ett historiemedvetande (Thavenius, 1983, Jensen, 1997, Wibaeus, 2004).

Sammanfattande reflektioner

Det konstateras att flera av eleverna tycks uppfatta att en intention med historieundervisningen är att de ska ta lärdom av historien och som en av eleverna uttrycker det: ”Man måste ju förstå vad som har hänt förr i tiden och se till så det inte händer igen!” Det förefaller som detta, att vi ska lära av historien, utgör ett slags mantra, det vill säga något som eleverna uppfattar att man ska säga eller förväntas uttrycka, i synnerhet när det handlar om Förintelsen och dess historia.

I ljuset av den politiska satsningen som inleddes i slutet av 1990-talet när det gäller att sprida information till unga om det som hände under Förintelsen, tillsammans med teveprogram och temadagar på skolor under rubriker som till exempel ”Aldrig mer”, är detta inte så förvånande. Det som är mer anmärkningsvärt är att det inte framgår vari denna lärdom består, det vill säga vad det är som kan och ska läras. Flera av eleverna tycks också ta för givet att grundläggande demokratiska värden, till exempel betydelsen av alla människors lika värde, är värden som finns a priori, och som är stabila och relativt oföränderliga. Det framgår bland annat i följande kommentar från en av eleverna: ”Hur kunde det tyska folket ställa upp på nazismen, det är tvärtemot mina värderingar?” Få av eleverna verkar förstå och inse att det sker värdeförskjutningar över tid, de utgår från att människor omfattar samma värden och har samma värderingar nu som då.

Trots att undervisningen ägnar relativt mycket tid och uppmärksamhet åt att belysa frågan om vad som kan förklara att Förintelsen blev möjlig, verkar flera av eleverna uppleva frågan mer eller mindre obesvarad. En elev uttrycker det så här: ”Det är fortfarande lite oklart, jag tycker det är en svår fråga” Även om frågan är svår och komplex och inte inrymmer några enkla svar verkar det dock som flera av eleverna inte uppfattar att det som läraren tar upp och belyser i undervisningen handlar om faktorer som åtminstone delvis kan bidra till att förklara vad som möjliggjorde Förintelsen. Flera av dem verkar inte uppfatta att, eller på vilket sätt, det som belyses i undervisningen tillsammans kan bidra till att besvara denna fråga. Detta kan i sin tur eventuellt hänga samman med att det sällan verkar göras explicit för eleverna att det är detta som undervisningen avser att försöka besvara och det som läraren är upptagen med att förklara. Vissa elever verkar inte kunna skilja mellan undervisningen som avser att beskriva ett händelseförlopp och undervisning som avser att förklara att något sker. Detta påminner till viss del om det som Nanny Hartsmar beskriver i sin avhandling om hur elever förstår forntiden (Hartsmar, 2001). I elevernas perspektiv blir undervisning om forntiden till en ”forntidsgröt” (Hartsmar, s.191). På liknande sätt som i Hartsmars studie verkar flera av de här eleverna inte alltid kunna se skillnad mellan vad som är orsak och verkan och på vilket sätt dåtidens förutsättningar och villkor skiljer sig från nutidens. Tillsammans verkar detta bidra till svårigheter när det gäller att urskilja faktorer som kan förklara vad som bidrog till att möjliggöra Förintelsen.

En av eleverna uttrycker att hon hade önskat att undervisningen även hade tagit upp och belyst hur Förintelsen har påverkat efterföljande generationer

av judar: ”Vilka blev konsekvenserna av Förintelsen och hur har det påverkat och påverkar judars liv idag?” Hennes fråga är intressant på flera sätt. Dels uppmärksammas i denna fråga något som tycks relativt sällsynt utifrån såväl mina undervisningsobservationer som mina samtal med lärarna, nämligen historiens påverkan på nuet och framtiden. Dels uppmärksammar frågan att eleven vill försöka förstå på vilket sätt historien kan dröja sig kvar och finnas närvarande i nuet, och på vilket sätt detta påverka människors liv och värderingar idag. Hennes fråga handlar med andra ord om det som inryms i ett historiemedvetande det vill säga hur våra tolkningar av historien påverkar vår förståelse för nuet och våra förväntningar på framtiden.

Elevernas utsagor visar också att när undervisningen erbjuder elever en möjlighet att diskutera historia kontrafaktiskt verkar det vara något som tilltalar dem och som bidrar till deras historieintresse. ”Det är intressant när man får analysera och tänka efter varför det blev på ett visst sätt och vad man hade kunnat göra för att det inte skulle bli så...” Att diskutera historia kontrafaktiskt innebär att diskutera vad som faktiskt var möjligt under skilda natur- och kulturbetingelser (Karlsson, 2005) och bidra till att skapa förståelse för att historien måste bedömas utifrån sin tids villkor. Det kan förhindra att vi sätter oss till doms över historien. För att detta ska möjliggöras måste förståelse skapas för de förutsättningar, möjligheter, val och konsekvenser av handlingar som stod till buds för människor i olika sammanhang vid en given tidpunkt. Det framgår dock inte om undervisningen i det här sammanhanget inneburit att man diskuterat ett alternativt och önskvärt scenario, det vill säga om de i undervisningen har diskuterat vilken händelseutveckling som hade varit rätt och riktig, förnuftig och bra och vad som i så fall hade krävts för att åstadkomma en sådan.

Det framgår också av elevernas utsagor att historiska berättelser av olika slag verkar ta tag i eleverna och bidra till både förståelse och intresse av annat slag än den som de möter via till exempel läroboken. De verkar alltså fylla en viktig pedagogisk funktion. Ett sätt att förklara och förstå varför berättelser tycks fylla en pedagogisk funktion kan vara att uppmärksamma vad som kännetecknar berättelser och som bland annat handlar om att de har en struktur och form som vi kan känna igen från sagornas värld och som alla kan förstå. I en berättelse är innehållets organisation baserad på temporalitet, tiden, det finns en intrig, en handling med en tydlig början, mitt och slut. Berättelser har ofta en identifierbar berättarröst som skapar samband mellan händelserna, den kommer fram till en upplösning, ett resultat (Karlsson, P-A, 2009, s.47). Om berättelser kan bidra till elevens inlevelseförmåga i hur människor kunde uppleva sin situation i en annan tid och därigenom möjliggöra perspektivbyten kan detta i sin tur eventuellt bidra till insikt om att historia måste förstås utifrån sin tids villkor och förutsättningar. Berättelser skulle därmed också kunna bidra till att elever undviker att moralisera över historia (Karlsson, 2005). Det vill säga, undvika att vi ensidigt lägger egna värden till grund för tolkningar av historiska företeelser. Historiska berättelser tycks alltså inrymma en möjlighet

som handlar om att skapa förståelse för värdeförskjutningar som ägt rum, mellan dåtid och nutid.

Ytterligare ett sätt att tolka berättelsens pedagogiska funktion är att uppmärksamma dess aktörer och sammanhang. I det här fallet handlar berättelsen om några tyska ungdomar och hur de upplever sin situation i mellankrigstidens Tyskland. Berättelsen tar alltså utgångspunkt i de här ungdomarnas små berättelser och som illustrerar den lilla historien. Det är den lilla historien som tycks beröra och engagera bland annat därför att den handlar om ungdomar som eleverna kan identifiera sig med. Det är utifrån den lilla historien som de tycks förstå hur den stora historien skapat och skapar betingelser som de här tyska ungdomarna levde under och som påverkat dem i sin syn på sig själva och deras värderingar. Man kan med andra ord säga att det tycks som den pedagogiska funktionen hos berättelsen i det här sammanhanget till viss del även hänger samman med att den illustrerar mötet mellan den lilla historien och den stora historien och det ömsesidiga förhållandet som finns däremellan (Thavenius, 1983).

Möten med elever i grundskolan

Elever i årskurs 9 möter en överlevande

Sgr-skolan är en grundskola med elever i årskurserna 6-9. Skolan ligger i utkanten av en av de större kommunerna norr om Stockholm. Det är närmast en lantlig idyll som möter mig när jag ska hitta en parkering intill skolgården. Bebyggelsen i den här delen av kommunen består mest av mindre villor och radhus, de flesta i trä med likartat utseende, gissningsvis från 1980-90-talen. På gångavstånd från skolan ligger ett mindre köpcentrum, intill detta en järnvägsstation, där de elever som åker tåg till skolan kliver av. Parallellt med spåret går en huvudled, i övrigt dominerats landskapet av ängs- och åkermark. Entrén till skolan och korridoren jag går in i ger ett ljust och rent intryck. Korridoren leder fram till en mittpunkt i skolbyggnaden där det sitter några elever kring ett bord och spelar kort. I rummet intill kan man köpa fika, smörgåsar och bullar. Skolan har ca 400 elever och enligt rektorn är personalomsättningen låg. Denne berättar att flertalet av lärarna har arbetat på skolan i mer än tio år och många bor i kommunen. Skolan beskrivs av lärarna Tommy och Måns som en trevlig skola att arbeta på, bra elever och kollegor. En annan fördel är enligt dem att skolan över lag har bra med resurser. Lärarna jag talar med i lärarrummet beskriver skolans elever som mycket trevliga, lätta att ha att göra med och mestadels studiemotiverade. En av lärarna uttrycker att det dock finns vissa elever som ibland är ”lite blasé”. Denne har nämligen noterat att när skolan och lärarna initierat något som ligger utanför ordinarie skolverksamhet, t ex en utflykt, uppskattas inte detta på samma sätt som han tror att elever som kommer från hem där det inte finns lika mycket pengar

skulle ha gjort: ”De här lite mer välbärgade barnen uttrycker ofta att det här har de redan gjort!”

Klockan är halv nio på morgonen och eleverna i åk 9 på Sgr-skolan är på väg till skolans matsal. Där ska de under förmiddagen få lyssna till en överlevandes berättelse.¹¹⁸ Det är en man som varje år sedan fjorton år tillbaka kommit till skolan för att berätta sin historia som överlevande från Auschwitz-Birkenau. Det är Tommy, en av SO-lärarna, som har föreslagit mig att vara med så att jag kan bilda mig en uppfattning om sammanhanget för de nästföljande historielektionerna. Jag har träffat hans elever vid ett tidigare tillfälle och i samband med det presenterat mig själv och mitt forskningsprojekt.

På vägen mot matsalen säger Tommy att han vill att jag ska veta att han för det mesta brukar hinna gå igenom med eleverna lite av den historia som föregår Förintelsen, innan de lyssnar till B:s berättelse. Den här terminen har han dock inte hunnit med det vilket innebär att denna, ur elevernas perspektiv, får fungera som en inledning till det här området. Han poängterar dock att eleverna tidigare under läsåret både har läst om judendomen och om nazismen som ideologi.

Inne i matsalen står rader av stolar och längst fram står B och talar med några lärare. Jag slår mig ned på en stol i en av de bakre raderna, intill några flickor. Matsalen fylls snabbt med elever, sammanlagt är det fem klasser i årskurs nio och deras lärare som är här för att få lyssna till B:s berättelse. En av lärarna som också är skolans studierektor hälsar B välkommen och uttrycker sin glädje över att B är här även detta år.

När B börjar tala tjuter det plötsligt i hans mikrofon och genast utbryter ett allmänt sorl. När jag frågar flickorna intill vad som står på, svarar de att det alltid är likadant, ”skolan har så himla omodern utrustning!” Efter några minuter dyker en vaktmästare upp som snabbt får det hela att fungera. När B kommer igång igen blir det genast alldeles tyst i matsalen. Han börjar med att säga att han ser eleverna som ”framtidsbyggarna”, och att han ser det som särskilt värdefullt att få träffa just dem, de som ska forma framtiden. Han tackar för att de här är och vill lyssna, informerar om att hans föredrag kommer att hålla på cirka en och en halv timme, och att de senare under dagen kommer att få träffa honom, klassvis, och då också kommer att kunna ställa frågor till honom. Det han ska berätta om, säger han, handlar om det som hände när han var sexton år, och som kan hända när människor inte längre respekterar varandra.

Han inleder med att berätta lite om sig själv, en vanlig pojke som älskades av sina föräldrar och som nog var ganska bortskämd. Han växte upp i en liten stad i dåvarande Ungern. Det var när han började läroverket som han själv konfronterades med antisemitismen. ”Ingen ville längre sitta bredvid en jude”, berättar han. Han och hans judiska kamrater tvingades alltid gå undan och hålla sig för sig själva för att undslippa glåpord och att de behandlades illa. Han berättar att förordningar och regler infördes för alla judar efter det

¹¹⁸ I det följande kallar jag mannen för B, där bokstaven B står för berättaren.

att Ungern hade ockuperats av tyskarna, den nittonde mars 1944. Från och med den dagen var alla judar beordrade att bära en gul stjärna, fastsydd på ytterplagget. I april samma år blev judarna i hans stad bortförda under polis eskort och deras hus plundrades på alla värdesaker. B berättar om hur de hade marscherat genom staden, men att ”ingen opponerade sig mot vad som hände, vi gick rakt in i slakten”.

B fortsätter sin berättelse med stor inlevelse, han gestikulerar livligt och talar ibland med sådan intensitet att det är svårt att uppfatta vad han säger. Han berättar om hur alla judar tvingades köa nere vid järnvägsstationen för att sen försas ombord på boskapsvagnar. Efter åtta dygn i samma boskapsvagn med en stinkande latrinhink och en obeskrivlig törst anlände de till Auschwitz. Redan vid ankomsten till lägret separerades män och kvinnor från varandra. Han minns att han i samband med detta kom ifrån sin mamma och övriga släktingar och att han plötsligt befann sig bland människor han aldrig hade sett förut. Han minns också att han frågat en av soldaterna, i samband med att han rakades av allt sitt hår, om när han skulle få träffa sin mamma. Denne hade då pekat upp på himlen och sagt att däruppe får du träffa din mamma. B berättar att de brände in ett nummer på hans arm, hans nya identitet. Han gör en kortare paus och visar upp sin arm för eleverna. Berättelsen fortsätter om hur han och övriga fångar i randiga fångkläder tvingades arbeta under out-härdliga förhållanden, om bestraffningar och tortyr som tillhörde vardagen. I januari 1945, när de allierade hade ryckt allt närmare, beordrades de ut på vad som kallats ”dödsmarschen från Auschwitz till Mauthausen”. Han berättar att soldaterna sköt ihjäl alla som inte orkade gå. Han tar en paus och dricker lite vatten, det märks att han har svårt att berätta om detta. Flickorna vid min sida sitter och håller om varandra, de gråter.

Därefter visar B några bilder inifrån ett läger, på en av bilderna ligger ut-märglade och sjuka fångar på träbriksar. På en annan bild dras en kärra, fullastad med lik. Den 5 maj 1945, berättar B, anlände amerikanska soldater och lägret befriades. Vid den tidpunkten var han mycket sjuk och svag, han vägde endast 34 kilo. Han berättar om hur han senare återvände till sin hemstad och hur han där väntade på sin mamma, släktingar och kamrater, en väntan som var förgäves, de kom aldrig tillbaka. Han avslutar med att vända sig till eleverna och fråga vad de tror kommer att hända när han och andra ögonvittnen inte längre kan berätta. Utan att invänta något svar säger han att det är på dem, ”ni som sitter här som det hela beror hur framtiden kommer att gestalta sig, om vi ska tillåta detta att hända igen!” Några av eleverna har nu rest sig och den tidigare tystnaden är plötsligt bruten. Flera tittar på sina klockor i tron att föredraget är slut men B fortsätter:

14 miljoner blev mördade, varav 6 miljoner judar. Men det var också homo-sexuella, romer, handikappade som förföljdes och mördades. Då, 1945, trodde jag inte att krig eller konflikter skulle vara möjligt igen men idag finns fortfarande krig. Jag älskar det här landet, här finns tryggheten, säkerheten och demokratin. Mitt vapen för att värna demokratin är min berättelse. Ni som sitter här bestämmer hur framtiden ska se ut. Du skall älska din nästa som dig själv!

Hämnas aldrig! Lyssna på dina medmänniskor! Använd aldrig våld! Med krig kan man aldrig vinna någon bestående, fred!

När B slutar är en del elever redan på väg ut. Han ursäktar att han har dragit över tiden och meddelar att de kommer att få träffa honom under eftermiddagen. Därefter följer en lång applåd och matsalen töms på elever och lärare.

Efter en kortare rast på tio minuter beger jag mig tillsammans med Tommy till en av hans två nior som enligt schemat ska ha SO. Han säger att han helst hade sett att de hade hoppat över den här lektionen eftersom de ju kommer att ses efter lunch, han vet att eleverna behöver tid att smälta en sådan här berättelse. Nu är det som det är, säger han, och förklarar under vägen till klassrummet att den här klassen är den som har matematik som sin profil och som enligt Tommy förklarar varför majoriteten av eleverna är pojkar.

När eleverna intagit sina platser i lektionssalen säger Tommy att de ska få träffa B under eftermiddagen och att de då kan ställa sina frågor till honom. Därefter ber han eleverna att under ca 10-15 minuter skriva ner hur de upplevde morgonens föreläsning, vilka tankar och frågor den väckt hos dem. Eleverna verkar tycka uppgiften är relevant för flertalet ger sig genast i kast med att skriva. När de flesta verkar klara med uppgiften frågar Tommy om det finns någon som kan tänka sig att läsa upp vad den skrivit. Det är flera elever som räcker upp sina händer och Tommy låter alla som vill, läsa upp vad de skrivit. Nedan följer vad några av eleverna läste upp:

Pojke 1: ”Det intressanta med den här föreläsningen var hur detaljrikt B beskrev den här hemska tiden i Auschwitz. Jag levde verkligen in mig, när han beskrev hur hemskt det var. Efter den här föreläsningen förstår jag så mycket mer om hur hemskt det var under hans tid. Jag tänkte också hur hemskt det skulle ha varit om det hade varit jag som varit där.”

Flicka 1: ”Föreläsningen gav upphov till en massa hemska och sorgsna känslor. Han berättade med en sådan inlevelse att man verkligen kunde leva sig in i hans berättelse. Jag kände kylan och i magen bildades en orolig knut. När han berättade om sin mamma och syster ville jag bara krypa ner under ett varmt och tryggt täcke.”

Pojke 2: ”Under och efter föreläsningen tänkte jag på hur hemskt det måste ha varit för alla som var med om Förintelsen. Att se hur släktingar och bekanta försvinner ur ens liv och att hela tiden vara rädd, det måste ha varit förskräckligt! Jag kan inte förstå hur någon människa kan göra så här mot någon annan person. Jag har aldrig varit med om att förlora någon nära vän eller släkting, men det måste vara hemskt att vara med om det.”

Flicka 2: ”Jag tyckte att det var hemskt att höra det han hade att säga. Men han höll fast vid sitt ord och berättade vidare till oss. Det intressanta var att han berättade om sig själv och med så många olika känslor inblandade.”

Pojke 3: Jag tycker att hela föreläsningen var intressant. Han sa att man inte skulle hata, men det är svårt att inte göra efter att ha hört det där.”

Pojke 4: ”Det mest intressanta var nog att höra det här från någon som upplevt det. Man får en sådan känsla och respekt för det som sägs. Jag tror inte någon skulle tvivla på innebörden i föreläsningen. Mina tankar är ganska förvirrade. Allt var väldigt känsloladdat och just nu kan jag nog inte skriva mer.”

Pojke 5: ”Det var väl mest hela historien som var tragisk. Det var ju inte speciellt positivt förutom när kriget tog slut.”

Pojke 6: ”Hela föreläsningen var i stort sett intressant. Jag själv vet inte så mycket om Förintelsen så det var intressant. Det som har hänt har hänt och det finns inget man kan göra åt det idag. Man kan väl känna medlidande för de drabbade personerna men annars så bryr jag mig inte så mycket.”

Flicka 3: ”När jag lyssnade på B upplevde jag det otroligt starkt. Allt han sa fick mig verkligen att reagera. Psykiskt var det väldigt svårt att ta in allt han sa. När man lyssnar på något så fruktansvärt så mår man ju väldigt dåligt. Det var speciellt jobbigt att höra honom berätta om när folk i hans närhet försvann eller dog för man satte sig liksom in i situationen. Gråten var inte långt borta.

Pojke 7: ”Innan det här hade jag inte så många tankar om Förintelsen men efter det här så fick jag många tankar i huvudet. Varför hände detta? Hur kunde någon göra något så ont mot en annan? Vilken hemsk värld vi lever i! Men främst blev jag nog förstenad. Jag kunde inte säga något och knappt tänka. Det är otroligt att så många människor dog, blev mördade.”

Pojke 8: ”Det intressanta med denna föreläsning var att man fick veta hur människor hade det under Förintelsen. Det är också bra att informationen går vidare till andra generationer för om 500 år kanske människorna ser det här som någon slags saga. Jag tycker att han som hade föreläsningen på vår skola gör en viktig uppgift i vårt samhälle. Jag tycker att det är dåligt att invandrare hatar svenskar och att svenskar hatar invandrare. De umgås ju inte med varandra!”

När eleverna har läst upp vad de skrivit avslutar Tommy lektionen och påminner dem än en gång om att de ska få träffa B efter lunchen.

Efter lunch, när klassen sammanstrålar i lektionssalen har B redan tagit plats framme vid katedern och Tommy hälsar honom välkommen. Flera av eleverna har satt sig uppe på bänkarna, några sitter på stolar framför, några vid sidan om. Tommy säger att de nu kan ställa sina frågor och att han ska försöka se till att alla som vill får komma till tals. Det blir tyst en lång stund men så räcker en av eleverna upp handen och snart är det flera som viftar med sina händer för att de också vill ställa en fråga.

När eleverna ställer frågor om sådant som B har berört under sin föreläsning i aulan på förmiddagen är det sällan han hakar på dessa och utvecklar resonemang. Istället viftar han ofta bort sådana frågor med hänvisning till att han redan har talat om detta. Vid ett tillfälle replikerar B genom att fråga eleven om denne satt och sov under förmiddagen. Det förefaller som det bara är idé att fråga om sådant som inte har berörts under förmiddagen och som kan besvaras relativt enkelt och kortfattat. Förutom att det hela bidrar till en stundtals ganska olustig stämning i klassrummet verkar flera av eleverna även

bli osäkra på vad det är okey att fråga om. Flera av händerna åker nämligen ner innan frågorna har ställts.

När en av eleverna kommer in på det som händer idag i Mellanöstern, och frågar B hur denne ser på Israels politik av idag blir B märkbart irriterad. Sådana frågor avfärdar B direkt genom att snabbt be om nästa fråga. När en av flickorna ställer en fråga om vad B tror bidrog till att just han överlevde blir han tyst. Eleven ser nervös ut då hon verkar rädd för att även denna fråga är ”fel”. B sätter sig på en stol och säger att det enda svar som finns på den frågan är att det handlar om slumpen och tillfälligheter. När jag lite senare frågar eleven varför hon ställde den frågan säger hon att hon hade trott att han skulle berätta om hur människorna, de som var i lägret, gjorde för att överleva. Hon har nämligen läst, säger hon, att fångarna många gånger inte var så justa mot varandra eftersom det rådde djungelns lag och att det är så vi människor tenderar att förhålla oss och agera när vi befinner oss under stark press. Hon säger att hon dock förstår att B inte ville berätta om sådant då hon tror att han är rädd att det skulle ge en annan bild än den han ville förmedla. Hon tror också att sådana saker kan vara svåra att berätta om eftersom det kanske kan skapa skuld känslor hos den som har överlevt.

Trots att det är flera av elevernas frågor som inte besvaras och att B vid flera tillfällen visar sitt ogillande över vissa av dem, är det inte någon av eleverna som uttrycker sitt missnöje eller visar att den tagit illa upp. Eleverna verkar snarare förstående och flera av dem bemödar sig verkligen om att försöka formulera sig på ett sätt som innebär att B inte blir upprörd eller irriterad. När lektionen är slut och det har ringt är det flera av eleverna som stannar kvar framme vid katedern för att tacka B än en gång. Några vill också köpa den bok han skrivit och som han har med sig i en kasse. De som köper boken får den också signerad.

Flertalet elever jag träffar och talar med i anslutning till föredraget och efter att de träffat B, uttrycker alla sig i positiva ordalag om vad de fått vara med om den här dagen. Flera säger att de tycker det här är det bästa och det mest intressanta de varit med om under hela sin skoltid. Det som bidrar till detta behöver inte enbart handla om att innehållet i B:s berättelse är unikt i sig, en ögonvittnesskildring som därmed också utgör en viktig källa till våra kunskaper om Förintelsen. Det kan även handla om berättelsen i sig, om dess form. Enligt Jensen handlar berättelser om människans förmåga att kunna förstå och framställa sitt eget och andras liv som konkreta och specifika förlopp i tid i rum (Jensen, s?). Det finns en början, utifrån vilken något sker och förändras, dels ett slut, preliminärt eller definitivt. Carr beskriver detta som att berättelser och berättande utgör konkreta exempel på sätt att organisera våra erfarenheter av tid (Carr, 1991). Det innebär att berättelsen till sin form är något vi kan känna igen, och som därmed också kan underlätta för oss som lyssnar, när det gäller att kunna följa med och känna delaktighet. B:s berättelse uttrycker dessutom både autenticitet, eftersom det handlar om sådant han själv varit med och upplevt, och känslor, som är förknippade med hans upplevelser. Flera av eleverna skriver om hur lätt det var att leva sig in i B:s berättelse. Man skulle kunna

säga att det här visar på berättandets möjligheter eftersom berättelsen lämnar andra och nya perspektiv på en händelse som de annars skulle ha svårt att tillägna sig. Det som också verkar bidra till elevernas positiva gensvar handlar om att B:s berättelse utgår från och gestaltar ett händelseförlopp, en historia, utifrån ett mikroperspektiv, ”den lilla historien”. Det är utifrån den ”lilla historien” som relationen till den ”stora historien” synliggörs (Thavenius, 1983).

Det finns dock flera saker som är problematiska med den här berättelsen. Ett problem handlar om den börda som eleverna verkar uppleva att budskapet i föredraget lägger på dem. Flera av eleverna uttrycker både chock och förvåning men även frustration och hopplöshet. En av eleverna skriver:

Psykiskt var det väldigt svårt att ta in allt han sa. När man lyssnar på något så fruktansvärt så mår man ju väldigt dåligt. Vilken hemsk värld vi lever i! Men främst blev jag nog förstenad. Jag kunde inte säga något och knappt tänka. Det är otroligt att så många människor dog, blev mördade.

Ett annat problem med B:s berättelse handlar om det som står i centrum för hans berättelse, det vill säga hans urval av innehåll. Det handlar om det mest ohyggliga som människor tvingades gå igenom under Förintelsen med många och utförliga beskrivningar på brott som begicks mot oskyldiga människor. Det kan finnas risk, om sådant innehåll tillåts dominera, att det endast genererar upprörda känslor och att elever reagerar genom att stöta det hela från sig. Jag har tidigare i mina analyser uppmärksammat och beskrivit detta som ett exempel på abjektion. En av eleverna skriver till exempel att hon upplevde att det var svårt att värja sig och att hon fick en orolig knut i magen. Jag påminns också om de två flickorna som satt vid min sida i matsalen och som höll hårt om varandra samtidigt som de grät.

Om syftet är att eleverna ska se och göra kopplingar till liknande fenomen i nuet, och förstå och inse vad vi kan lära av denna historia behöver undervisningen även skapa förståelse och insikter om det som kan bidra till att förklara vad som möjliggjorde Förintelsen. B:s berättelse innehåller inget av det som kan bidra till att förklara varför till exempel antisemitismen relativt snabbt och utan några större hinder blev en realitet för honom och hans judiska kamrater när de började läroverket. Inte heller får vi någon förklaring till varför alla judar i B:s stad lät sig ledas genom staden mot järnvägsstationen och mot sin egen död, utan att någon protesterade. Det vill säga, genom att innehållet i berättelsen har fokus på de sista stegen i Förintelsens historia och inte synliggör historia som föregår koncentrations- och utrotningslägren kan det innebära svårigheter för elever att förstå vad som ledde fram till Förintelsen. Även om B:s berättelse ska ses som en inledning och upptakt till den typen av frågor lämnas de dock därhän eller till och med ignoreras när eleverna senare vill återknyta till dessa. Det kan i sin tur bidra till att Förintelsen och dess historia, ur elevernas perspektiv framstår som i det närmaste obegriplig, och något som endast tillhör det förgångna. En av eleverna skrev följande efter att ha lyssnat till B:s berättelse:

Det som har hänt har hänt och det finns inget man kan göra åt det idag. Man

kan väl känna medlidande för de drabbade personerna men annars så bryr jag mig inte så mycket.

Ett annat problem med B:s berättelse och som hör ihop med ovanstående är berättelsens scenografi, hur berättelsen gestaltas. I hans berättelse varvas vad B benämner ”kalla fakta”, och som han inte kommenterar utan som får tala för sig, med starka känsloutlevelser. Det känslomässiga kommer därigenom i förgrunden för hans framställning, och tycks göra det svårt, åtminstone för vissa elever, att förstå vari mannens budskap egentligen består. En av eleverna gör nämligen följande reflektion:

Han sa att man inte skulle hata, men det är svårt att inte göra efter att ha hört det där.

Ytterligare ett problem handlar om hur B bemöter och hanterar frågorna eleverna ställer när de lite senare får möta honom. Flera av eleverna verkar nämligen osäkra på vilka frågor som är lämpliga att ställa till B. När en av eleverna undrar hur man kan vara så säker på att det verkligen förhöll sig på det sättet som B beskrivit det, verkar B uppfatta detta som liktydigt med ett ifrågasättande av att Förintelsen har ägt rum. Enligt min mening torde den typen av frågor tillhöra några av de mer angelägna att försöka besvara i historieundervisningen, inte minst eftersom det finns de som företräder uppfattningen att Förintelsen över huvud taget inte har ägt rum. Om elever inte ges möjlighet att diskutera den typen av frågor kan de heller inte lära sig att bemöta och slå håll på den typen av argument och påståenden. I värsta fall kan det bidra till att sådana argument ges luft under vingarna. Ett annat problem som rör frågor från eleverna är att B ofta avfärdar sådana frågor som har koppling till andra, liknande fenomen nutid. Ur elevernas perspektiv kan det innebära att det blir svårt att förstå det som är B:s budskap; att lära av Förintelsen för att förhindra att något liknande kan upprepas. Det bidrar inte heller till att kvalificera och utveckla ett historiemedvetande.

En historielektion med elever i klass 9 på Sgr-skolan

Mitt nästa möte med den här klassen sker veckan därpå, det är då den andra historielektionen efter dagen med B. Tommy har informerat mig om att klassen ska ha prov i slutet på veckan på avsnittet om mellankrigstiden, 1919-1939. Under den här lektionen är ljudnivån hög från början till slut. Tommy ryter till flera gånger och verkar mer och mer irriterad över bristen på koncentration. Det är endast ett fåtal av eleverna, klassens fyra flickor och några enstaka pojkar, som följer med i det samtal Tommy försöker föra. Övriga i klassen flamsar mest omkring, några sitter och pratar med varandra, en av eleverna har tagit upp en tidning och bläddrar i den, och en annan har lagt huvudet på bänken och dragit över en svart luva. Pojken som sitter bredvid mig väger så kraftigt på sin stol att han flera gånger tappar balansen och dunsar i bänken bakom. Trots att Tommy påtalar att de faktiskt har en gäst här idag, i det han

vänder sig mot mig där jag sitter och säger att han tycker att eleverna åtminstone av det skälet borde visa hänsyn, förändras inte mycket under den här lektionen. Det verkar som flertalet elever är mer intresserade av att få veta vad som kommer på provet än att hänga med på det Tommy vill att de ska tala om. Jag får en känsla av att Tommy gör det här lite för min skull, för att han vill att jag ska få ut något av den här lektionen och gissar att han annars skulle ha avbrutit sitt upplägg och låtit eleverna plugga på inför provet. Nu vill han att eleverna ska diskutera de ”filmsnuttar” som de tittat på under föregående lektion och som då inte hanns med. Filmavsnitten som Tommy har visat eleverna har han valt från filmer i videopaketet ”Bilderna av Förintelsen”¹¹⁹ som finns på skolan. Enligt Tommy är både videopaketet och boken ”Om detta må ni berätta”, utomordentligt material att använda i undervisningen. På tavlan skriver Tommy vilka scener de tittade på förra lektionen: 1. Ankomst till lägret 2. Hitlerdockan 3. Utrymningen av gettot 4. Propagandafilmen ”Den ewige juden” 5. Repfabriken och källarhålet.

Därefter lägger Tommy på en overhead som visar en karta över Europa med Tysklands utbredning 1942, och där varje land har en siffra inom parentes. Tommy frågar eleverna på vilket sätt kartbilden kan kopplas till Förintelsen. En elev svarar snabbt att kartan visar hur många judar, i andel av befolkningen som fanns i respektive land år 1939. Tommy nickar och frågar omgående vilka länder som uppvisar den procentuellt största andelen judar av sin befolkning. Eleverna kastar ur sig lite spridda svar som handlar om att det fanns judar i de baltiska staterna, flest i Polen, inte så många i Tyskland, Rumänien, Ungern och Sovjet. En elev frågar: ”Hur kom tyskarna åt judarna i de länder som inte gränsar till Tyskland som t.ex. Rumänien och Ungern? Kom nazisterna och hämtade dem?” Ingen av dessa frågor besvaras utan Tommy lägger istället på en ny karta på overheadapparaten som visar namn på olika koncentrationsläger och som han säger att alla bör känna igen. Han berättar att en del av dessa var arbetsläger medan andra var utrotningsläger. Tommy frågar därpå eleverna vad som menas med ett koncentrationsläger varpå en elev svarar att det hör ihop med att man ville samla alla judar på ett ställe. En elev frågar om inte alla dödsläger låg i Polen och varför de i så fall gjorde det. Jo, svarar Tommy, jag tror det. En annan elev frågar om hur det var i de andra lägren, de som inte var dödsläger. Tommy svarar att människor dog där också men inte för att de gasades ihjäl utan på grund av svält, sjukdomar, omänskligt hårt arbete och tortyr. Frågorna mer eller mindre haglar över Tommy men långt ifrån alla ”plockas upp” och besvaras eller förs det några längre samtal kring. Tommy verkar stressad och jag tänker att han kanske gör så här, som ett slags repetition på sådant de talat om tidigare och som han vill att eleverna ska kunna inför provet. Samtidigt blir jag lite osäker om det verkligen förhåller sig på det sättet eftersom flera av elevernas frågor tyder på att de har en genuin undran över sådant de inte upplever att de kan eller känner till. Frågorna liksom

¹¹⁹Ett paket med nio videofilmer om Förintelsen sammanställt av Levande historia/Regeringskansliet, Svenska Filminstitutet och Skolverket. Till filmerna finns ett lärarhandledningsmaterial.(1998).

svaren blir för det mesta hängande i luften. Istället för att gå tillbaka till någon av de tidigare frågorna ber Tommy eleverna erinra sig vad filmavsnitten från föregående lektion handlade om. Han frågar: ”Vad hände när tåget kom fram till lägret?, Vad handlade Hitlerdockan om?, Utrymningen av getton, vad var det för någonting? Syftet med att alla judar skulle samlas i getton? Vad är propaganda? Vem ledde nazisternas propaganda? Vad gick det hela ut på?”

Tommy har stor möda med att få eleverna att räcka upp handen när de vill svara på någon av frågorna. För det mesta slänger de bara ur sig vad de tror är svar på frågorna. Det är väldigt oroligt och stimmigt, de enda som sitter tysta och antecknar är de fyra flickorna. På Tommys fråga om vad propagandafilmer syftade till svarar en elev att nazisterna ville framställa judarna som råttor eftersom de skulle uppfattas som samhällets ohyra och något man kunde göra sig av med på klinisk väg. Eleven tillägger att hon minns från filmen hur man nedvärderade konst som judar hade framställt, att den ansågs ohälsosam och sjuk. Övriga frågor lämnas därhän. När Tommy ställer sin sista fråga till eleverna, vad de tror syftet var med att visa de här filmsnuttarna, gör den höga ljudnivån i klassrummet det omöjligt, åtminstone för mig, att kunna urskilja några eventuella svar. Lektionen är slut och eleverna strömmar ut ur lektionssalen.

Det råder ingen tvekan om att historieundervisningen, under de lektioner jag besökte den här klassen, genomfördes under relativt stimmiga och oroliga förhållanden. Ibland var ljudnivån så hög att det inte ens gick att höra vad läraren sade. Flera av eleverna verkade okoncentrerade och ofta sysselsatta med saker som inte tillhörde undervisningen. Betydelsen av att det väntade ett prov på dem i slutet på veckan ska säkert inte underskattas. När Tommy presenterade innehåll med frågor som eleverna visste, inte skulle komma på provet, verkade det ha till effekt att flera elever tillät sig att falla ur ramarna för en stund. Det stimmiga och stundtals oroliga klassrumsklimatet handlade eventuellt också om den ojämna könsfördelningen i klassen, fyra flickor och tjugo pojkar. Tommy hade själv framhållit detta som en förklaring till att den här klassen är lite stökigare i jämförelse med andra. Trots detta gick det inte att ta miste på att många elever visade ett intresse för det här kunskapsområdet. Det visade inte minst flera av de frågor som de ställde, både i samband med temadagen och under lektionerna. Deras frågor visade framförallt att undervisningen hade genererat nya frågor hos dem och som krävde en djupare belysning av kunskapsområdet. Ett sådant exempel var frågan om hur tyskarna kom åt judar som bodde i länder som inte gränsade till Tyskland, t.ex. Rumänien och Ungern. Eleven ville alltså veta vad som krävdes för att förflytta så många människor och som handlar om hela den logistik av transporter som detta innebar. Det handlar bland annat om att belysa hur judar transporterades på järnvägssträckor som gick genom flera länder i Europa och som visar att många människor och stater indirekt och direkt deltog i detta. När undervisningen inte uppmärksammar och belyser att och på vilket sätt andra aktörer än tyska nazister, deltog i stegen mot Förintelsen blir det svårt för elever att förstå hur detta över huvud taget var möjligt. Det kan förklara varför vissa elever

försöker hitta och konstruera egna svar på den frågan och som ofta går ut på att det hela möjliggjordes på grund av en galning som Hitler.

Jan, 16 år

Jan beskriver sig som en "vanlig kille" som på fritiden tycker om att både spela och gå på fotboll. Han säger att han är road av det mesta som rör idrott. När han inte sportar "hänger" han mest med sina kompisar. När jag frågar honom hur han skulle vilja beskriva skolan han går i säger han att han tycker det mesta på skolan är väldigt bra. "Det är inte så mycket bråk och stök som det var tidigare" och han berömmar både sina lärare och skolans rektor. När jag ber honom beskriva sin klass, säger han att han blev lite förvånad i början, när han började sjua, över "att alla var så snälla mot alla". Han förtydligare att det inte betyder att alla är jättebra kompisar med varandra men att "ingen är dum mot någon, man är med varandra och säger hej och kanske pratar lite med varandra på lektionen". Förutom matte gillar han alla SO-ämnena, särskilt samhällsorientering, politik och historia. När jag möter Jan, en av de elever Tommy undervisar har klassen haft den sista lektionen om nazismen, andra världskriget och Förintelsen. De har också haft prov på mellankrigstiden, 1919-1939. Jag frågar Jan hur han skulle vilja beskriva undervisningen i historia de senaste tre veckorna, vad de har tagit upp och talat om:

Mest har vi pratat om själva andra världskriget, hur kriget fördes strategiskt på olika slagfält. Sen har vi pratat lite om Förintelsen och om att det också var zigenare och handikappade, och hur Hitler drog fram i andra länder och utrotade. Polen blev väl värst utsatt skulle jag tro när det gällde Hitlers arméer.

Jag frågar honom vad han tycker att han har lärt sig om den här perioden i historia och när det gäller Förintelsen:

Det jag känner till om Förintelsen är att människor som var annorlunda som zigenare och judar, handikappade och homosexuella sattes in i koncentrationsläger. Och att sitta i koncentrationsläger var i stort sett samma sak som att sitta och vänta på sin död. Till slut blev de dödade, de gasades eller sköts ihjäl, eller så tog de livet av sig.

På min fråga om vad som kan bidra till att förklara att Förintelsen kunde äga rum, svarar han:

Ja..., det är en bra fråga... Det var Hitler, han var konstig helt enkelt! Han hade någonting emot de här människorna och då fick han för sig att köra en utrotning. Han ville inte ha några andra folkgrupper i Tyskland och Europa. Han ville bara ha kristna protestanter i Europa... och så blev det som det blev.

Jag undrar vilka tankar och funderingar han har kring detta:

Jag tycker det är för djävligt, och att det inte får hända igen! Men det kom-

mer det troligen inte att göra heller, för folk har mer vetskap idag om vad som hände, så man kommer inte att låta det hända igen. Hitler var ju en ganska bra talare till folket, han manipulerade folk, gick lite omvägar och sådär men till slut så fick han ju som han ville i stort sett. Och det tror jag inte händer igen, det blir väldigt svårt om någon ska lyckas med det idag!

Jag går tillbaka till frågan om vad som kan förklara att Förintelsen kunde äga rum och det faktum att människor i så stora skaror mördades utan att omvärlden protesterade. Jan är snabb med sitt svar:

Hitler var ju väldigt duktig, ja hela Tyskland var ju väldigt duktiga på att hålla det hemligt, det de gjorde. När de hämtade judar från deras bostäder så sa de ju aldrig att, ni ska åka iväg till koncentrationsläger, utan det var ju mera att, ni ska få åka iväg och arbeta och sen kommer ni tillbaka. Men det blev ju oftast inte så..., de blev ju i stort sett dödade allihop.

När jag frågar Jan om han hade kunskaper om den här delen av historien sedan tidigare blir jag förvånad när han berättar att han har en personlig koppling till det som hände under Förintelsen:

Min farmor och hennes systrar är judar. Farmor och den ena systemen var på ett arbetsläger i Tyskland. En annan syster satt på Auschwitz och Treblinka, tror jag. Min farmor var för ung för att sitta på Auschwitz, hon var väldigt ung när det hände. Hon kom till Sverige 1953.

Jan berättar också att hans farmor och hennes familj kommer från Tyskland och att de bodde i Berlin. Hans farmor är inte i livet men han har ganska bra kontakt med den äldsta av farmoderns systrar, hon som satt i Auschwitz. Han tror att hon snart ska fylla åttio år. När jag frågar Jan om någon av dem har berättat för honom om vad de tvingades gå igenom svarar han:

Nja, inte riktigt, farmor har berättat väldigt mycket för min mamma och mina tre systrar. Jag var så liten när min farmor dog så jag kunde inte riktigt prata med henne om det här. Jag hade nog inte förstått.

Jag undrar om det finns något han skulle ha frågat henne om och som rör det här, om hon hade varit i livet:

Nej, jag har fått svar på det mesta i stort sett. Men det var ju..., man kan ju tänka sig hur det var, fast det är fortfarande svårt att föreställa sig. Så många människor dog, de kunde inte göra något, de fick bara stå och se på i stort sett. Jag vet inte vad jag skulle ställa för frågor till henne.

När jag frågar Jan om han känner till något om hur hans släktingar levde i Berlin innan judeförföljelserna tog fart, berättar han att han vet att de hade det bra ställt, pappan var arkitekt och mamman konstnär. Han känner också till att de inte var ortodoxa judar utan ”levde som vanliga tyskar även om de inte var kristna.” Han tror att de blev kvar i Tyskland när nazisterna hade tagit makten

för att farmoderns pappa och mamma blev dödade tidigt och att barnen då var för små för att kunna rymma själva. Han känner dock inte till varför de blev kvar när kriget var slut. Han vet bara att hans farmor bodde kvar i det som blev Östtyskland och att systrarna återförenades när de kom till Sverige år 1953. Han berättar också att systrarna alltid har bott nära varandra sedan de kom till Sverige.

Jag blir både bestört och en smula tagen över det Jan berättar. Inte bara för att hans berättelse är djupt personlig och sorglig och att han låter mig få ta del av den, utan framförallt för att inget av detta har kommit fram i samband med undervisningen. Jag undrar om det kan hänga ihop med att han själv inte vill berätta det här för andra. När jag frågar honom om det förhåller sig på det sättet ser han mest förvånad ut, skakar på huvudet och säger att det nog bara inte funnits tillfälle. Jan tror själv att det beror på att det för det mesta är läraren som berättar och som ställer frågor på sådant som denne anser att eleverna ska kunna och som sen kommer på prov. Jan verkar varken förvånad eller tycka det är något konstigt med att sådant han känner till inte kommer fram i samband med undervisningen. Jag vill dock hålla kvar vid Jans berättelse och undrar om han har funderat på det här att flera av hans släktingar, människor som levde sina liv som han och jag, mördades för att de var judar:

Nej, nästan inget alls... Jag vet inte, jag tror att allting var avundsjuka i stort sett bara... men å andra sidan hade ju judar ofta fabriker som gav jobb till många tyskar... Men ändå blev folk avundsjuka, det tycker jag är jättetråkigt.

Men kan människors avundsjuka förklara att det gick så långt som till ett folkmord, undrar jag:

Nej, inte bara, för Tyskland var väl väldigt fattigt innan, innan andra världskriget på grund av första världskriget. Och så var det en stor depression i hela Tyskland, folk ville se en ändring och när Hitler väl tog makten så blev det ju ändring, men det var ju inte en positiv ändring för alla.

Han fortsätter att utveckla sina tankar och förklarar att han tror att det är ganska vanligt när människor blir arbetslösa, att de vill ha en stark ledare, en som människor tror kan förändra det hela och att man då vill hitta en syndabock som man kan skylla allt det dåliga på. Jag kontrar hans resonemang med att säga att dålig ekonomi och dåliga tider har funnits både före och efter den här perioden i historien utan att detta har lett till folkmord. Jag påminner honom också om att han tidigare har sagt att han inte tror att det här kan hända igen, så vari ligger skillnaden mellan då och nu, undrar jag:

Jag tror inte att människorna i Tyskland trodde att det skulle bli så som det blev. Jag tror att människorna kanske tänkte att de bara skulle ta bort lite tillgångar för judar som ägde mycket men inte att de skulle drivas från sina hem och att de skulle döda dem. Det tror jag inte att vanliga tyskar trodde. Hade de vetat att de skulle göra så tror jag inte att många hade röstat på nazisterna. Jag tror inte att några tyckte det var acceptabelt oavsett hur fattiga dom var.

Jag frågar honom om vad han tror människor tänkte när de bevittnade hur hans farmor och andra judar föstes iväg från sina hem:

Jag har ingen aning, de kanske trodde... ja, de var ju duktiga på att hemlighålla allting så jag vet inte men någonting måste de ju ha sagt om vart de skulle. Jag tror inte judarna visste vart de skulle heller. Jag vet inte vad de sa till vanliga människor som undrade var judarna tog vägen.

Finns det något han skulle vilja veta mer om, när det gäller det här kunskapsområdet, undrar jag:

Jag tror jag skulle vilja veta Hitlers tankar, hur han tänkte och hur han fick för sig att sätta igång allt det här. Det är ju en stor grej som folk alltid kommer att minnas. Jag skulle vilja veta vad han tänkte när han beordrade det här. Han måste ju ha känt någonting...

Jag spinner vidare på det som Jan har talat om tidigare, att det var Hitler som beordrade Förintelsen. Det innebar ju i sin tur, säger jag, att det krävdes många människor för att kunna sätta denna plan i verket. Jag undrar hur han tänker kring det faktum att många människor var involverade på olika sätt och hur man kan förklara deras förhållningssätt och agerande:

Jag har ingen aning. Antingen så hade de väl någonting väldigt mycket emot judar eller också så gjorde de väl bara sitt jobb. De tyckte att det här är vårt jobb som soldater och då måste vi göra det. Om du får en order från någon högt uppsatt så måste du ju slutföra den.

Han tillägger och understryker dock att han själv aldrig skulle ta emot och genomföra en order som innebär att han måste döda någon. Min sista fråga till Jan handlar om vad han tror att Tommy ville uppnå med undervisningen, vad han tror att hans lärare ville att de skulle lära sig genom att till exempel lyssna till B:s berättelse och diskutera de olika filmavsnitten:

Jag tror att han ville att vi skulle förstå hur allvarligt det här var. För om man bara hör någon berätta om det här lite snabbt, att de dödade sex miljoner judar, zigenare och handikappade, då är det lite svårt att tänka sig hur det verkligen var. Det är först när man ser bilder och hör någon berätta som har suttit i koncentrationsläger som man förstår hur det var. Sedan finns det ju fortfarande folk som tycker att det där var rätt ... Jag vet inte om Tommy kanske ville att vi inte skulle ha sådana tankar.

Efter samtalet med Jan slår det mig hur relativt grunda hans kunskaper förfaller vara trots att undervisningen ägnat relativt många lektioner åt det här kunskapsområdet och i synnerhet som Jan har en egen och nära koppling till den här delen av historien. Även om han kan redogöra för fenomen och händelser i tid och rum verkar han ha svårt för att redogöra för orsaker till dessa. Han verkar heller inte förstå samband som finns mellan olika fenomen eller vilka konsekvenser de får. Jag tänker att orsaken eventuellt hänger ihop med att

han är en smula nervös inför mina frågor, och att han tror att det här är något som jag anser han borde kunna svara på. Samtidigt har jag varit tydlig med att understryka att syftet med mina frågor och vårt samtal inte handlar om att kontrollera vad han kan. Kanske det helt enkelt handlar om att jag har glömt bort hur en kille på sexton år kan resonera när det gäller historiska fenomen och händelser? Det vill säga, min erfarenhet av att elever i den åldern och i synnerhet pojkar, ofta är mer intresserade av händelser i sig och mindre intresserade av vad som orsakat dem.

När vi samtalar om vad som kan bidra till att förklara vad som möjliggjorde Förintelsen verkar Jan ha en föreställning om de tyska nazisterna som en mindre och väl avgränsad del av befolkningen och som är ansvariga för det som hände. Han verkar föreställa sig nazisterna som ”några andra”, de som lyckades undanhålla en majoritet av befolkningen, vanliga människor, både vad de ämnade göra och senare gjorde. Jan uttrycker vid flera tillfällen att han inte tror att det här hade kunnat hända om människorna hade känt till vad Hitler egentligen ville. Hans uppfattning tycks handla om att majoriteten av det tyska folket blev grundlurad. Det kan i så fall förklara varför han inte kan eller vill besvara frågan om hur han tror att människor agerade och förhöll sig när hans farmor och andra judar förde bort från sina hem. Den frågan blir ur Jans perspektiv både konstig och irrelevant. En annan tänkbar förklaring kan ju vara att det vi talar om rör nära och kära släktingar till Jan och som därför gör det svårt för honom att vilja inse att det fanns människor som inte protesterade utan till och med ansåg att det som skedde var rätt. Det som ändå bidrar till mina tvivel är att det inte bara är Jan, utan flera av eleverna i hans klass som tycks hysa en liknande uppfattning. En mer tänkbar förklaring tycks därför handla om att undervisningen inte uppmärksammar och belyser den roll som antisemitismen spelade för människors attityder och förhållnings-sätt till judar i dåtidens Europa. Det klargörs nämligen inte för eleverna att människors agerande måste bedömas utifrån de samhälleliga villkor som då rådde, utan att för den skull ursäktas (Karlsson, 2005). Att merparten av undervisningen fokuserar på det som hände under själva Förintelsen och relativt lite tid ägnas åt den del av historien som föregår själva Förintelsen, kan vara en förklaring till varför Jan och flera av hans klasskamrater har svårigheter att förstå och inse vad som bidrog till att göra Förintelsen möjlig.

Det som också förvånar är att undervisningen inte verkar inrymma några möjligheter för en elev som Jan, med egna erfarenheter av och kunskaper om det som hände, att komma till tals och berätta om det han känner till. Jan själv verkar dock inte särskilt förvånad över detta. Det kanske speglar vad jag finner kännetecknande för den historieundervisning jag hittills observerat, att det är sällsynt att lärare vänder sig till eleverna med frågor som handlar om vad de känner till och vet om det som behandlas i historieundervisningen. Det vanliga tycks istället vara att det går till på det sätt som Jan beskriver, att det är läraren som berättar och som ställer frågor på sådant som denne anser att eleverna ska kunna och som senare kommer på prov.

En kunskapssyn som premierar historiska fakta, strukturer och förhållan-

den på bekostnad av vanliga människors konkreta erfarenheter riskerar enligt Thavenius att skapa distans till och mystifiera historien (Thavenius, 1983). För att utveckla elevers historiemedvetande lyfter Jensen fram att det är viktigt att historieundervisningen tar hänsyn till historia som elever känner igen och använder i sin vardag annars riskerar elever att uppleva historia i skolan som oväsentlig och irrelevant (Jensen, 1997). Det innebär, som jag förstår det, att historia som utgör en del av elevernas egen historia bör ges utrymme i skolans historieundervisning.

Möte med klass 9 på Ägr-skolan

Ägr-skolan är en grundskola för elever i årskurserna 6-9. Skolan ligger i en av Stockholms nordvästra förorter. Den här skolan är vid en jämförelse med Sgr-skolan dess raka motsats. Ägr-skolan är belägen intill ett stort köpcentrum, en tunnelbanestation och ett större industriområde. Skolan är byggd på 1980-talet, har drygt 400 elever och ligger i ett område som på en av stadsdelsförvaltningens hemsidor beskrivs som område som genomgått stora demografiska och fysiska förändringar sedan 1970-80-talen. Nya bostadsområden har tillkommit, omflyttningen har varit stor och andelen barn och ungdomar överstiger här de flesta andra stadsdelsområden i Stockholm. Man kan även läsa på hemsidan att trångboddheten är stor, att många barn och ungdomar har ont om plats i hemmet för läxläsning och avkoppling liksom för att umgås med kompisar och vänner. Det står också att det är hit ungdomar kommer från delar av världen där krig och oroshärddar härskar.

Jag kommer till skolan med tunnelbanan och det går lätt och snabbt att hitta fram till skolan. Skolgården förefaller liten där den ligger insprängd mellan flerfamiljshus. Flera av de lärare jag möter och talar med berättar att de trivs på skolan även om det ibland kan vara ganska stökigt och finns en hel del problem. En av lärarna uttrycker att det är viktigt om man arbetar här som lärare att man gillar att ständigt konfronteras med nya utmaningar och att man kan arbeta i team. Han tillägger att man också måste förstå vad många av de här eleverna har gått igenom innan de kom till Sverige och de påfrestningar som en ny tillvaro kan innebära både för eleven och för familjen. En annan lärare lyfter fram att det många gånger är just elevernas mångfasetterade bakgrund som gör lärararbetet intressant. Här, säger hon, måste man alltid befinna sig bland eleverna, visa att man gillar dem, annars är det svårt att i tid upptäcka orosmoment och spänningar som finns mellan elever.

Innan jag följer med Irene till klassrummet och till eleverna hon ska undervisa SO, berättar hon att läget i klassen just nu är lite spänt. Det har nämligen varit en rättegång i veckan där några av eleverna i den här klassen har vittnat mot den elev som sitter anklagad. Irene säger att hon är jättetrött och fortfarande lite spänd efter allt som varit i samband med detta. Hon har nämligen varit den som uppmuntrat de av eleverna som kallats att vittna, att våga göra detta. Hon har varit deras enda stöd då deras föräldrar inte alltid har samtyckt. Med tanke på att hon är gravid har hon känt sig lite extra pressad då hon vet

att flera av eleverna i skolan tycker att hon har agerat fel. ”Det är inte så att jag känner mig hotad men man vet ju aldrig vilka känslor som kommer ut ur en sådan här grej”, säger hon. Hon vill också berätta för mig vad eleverna håller på med så att jag kan förstå i vilket sammanhang den här lektionen kommer in. Den här terminen har all undervisning på SO-lektionerna haft ett övergripande tema om demokrati och mänskliga rättigheter under vilket undervisningen har tagit upp och behandlat, första och andra världskriget, politiska ideologier, nazismen och Förintelsen. Detta ska utmynna i en uppsats som eleverna skriver under rubriken: ”Utopia – mitt önskesamhälle”. Tanken är att eleverna i sina uppsatser ska använda sig av sådant innehåll som har behandlats i SO-undervisningen den senaste tiden. När uppsatserna är färdiga, i slutet på terminen, ska eleverna läsa varandras uppsatser och ge varandra skriftliga gensvar. De ska också diskutera tillsammans vad de tycker att de har kommit fram till, vad de har lärt sig.

Den här SO-lektionen undervisar Irene eleverna i halvklass. Hon har tidigare berättat om att det blev nödvändigt att dela den här klassen i två grupper eftersom det hade varit oroligt och stökigt i klassen under en längre tid. Hon är glad och tacksam för att skolledningen gick med på det här önskemålet från henne. Hon säger att hon märkt en stor skillnad för det har blivit både lugnare och trivsammare och för att hon nu, på ett helt annat sätt än tidigare, hinner tala med och stötta eleverna. Enligt Irene har flera av eleverna det stökigt hemma och som av det skälet behöver hennes stöd, det kan handla om att ta sig tid och bara sätta sig ner och prata, säger Irene. Dessutom är det enligt Irene flera elever som har svårt att skriva på svenska, och som av det skälet behöver extra hjälp och stöd.

När Irene öppnar dörren till klassrummet är det tolv elever som strömmar in och sätter sig två och två vid de främre bänkarna. De har träffat mig som hastigast vid ett tidigare besök men Irene påminner dem snabbt om vem jag är innan hon berättar för eleverna vad de ska göra den här lektionen. Hon inleder med att säga att de ska fortsätta på deras tema om demokrati och att de idag ska ”tala om vad som kan hända när man delar in människor i olika kategorier; ”vi och dom.” Hon säger att hon vill att de kan känna igen och koppla det här till sådant det har läst om tidigare, i samband med undervisningen om nazismen och Förintelsen men också till fenomen som mobbing.

På tavlan skriver Irene, förövare, offer, åskådare, motstånd. Därefter säger hon till eleverna att de ska utgå från dessa begrepp när de funderar över följande, som hon också skriver på tavlan: 1. Världen idag, 2. Tyskland på 1930-40-talet 3. Skolan idag.

Efter det att hon delat in eleverna i fyra grupper med tre elever i varje säger hon att uppgiften för varje grupp är att fundera över hur begreppen förövare, offer, åskådare, motstånd kan beskrivas när det gäller de tre punkterna. Hon säger att de får diskutera i smågrupperna cirka femton minuter, därefter ska en

i gruppen gå fram och skriva på tavlan vad gruppen kommit fram till. Eleverna börjar genast diskutera i sina grupper. När det är tre minuter kvar ber Irene att en elev ur respektive grupp gör sig klar för att gå fram och skriva vad gruppen kommit fram till. Den grupp som var framme först vid tavlan skrev följande:

1. Världen idag:

Offer: befolkningen i Irak, Mellanöstern

Förövare: USA, GB, Bush, Saddam Hussein, de länder som säljer vapen till krigförande länder, t.ex. Sverige.

Åskådare: resten av världen som inte vågar stå emot

Motstånd: demonstrationer, mänskliga sköldar

2. Tyskland på 1930-40-talet:

Offer: judar, handikappade, de som var annorlunda eller avvikande i samhället, zigenare, alla icke-ariar

Förövare: Hitler och hans anhängare

Åskådare: det tyska folket, de som röstade på Hitler, resten av världen som inte protesterade och hindrade Hitler innan kriget bröt ut.

Motstånd: de allierade

3. Skolan idag:

Offer: de som är annorlunda, som inte är så populära, de som blir mobbade

Förövare: mobbarna

Åskådare: de som är runt omkring, dom som inte vågar säga emot, vissa lärare, klasskamrater, andra vuxna

Därefter går Irene igenom tillsammans med eleverna vad respektive grupp har skrivit. Hon ber en elev i varje grupp att läsa upp vad gruppen skrivit och berätta hur de har kommit fram till detta. Eleverna är koncentrerade, de lyssnar på varandra och avbryter sällan den som talar. De verkar vana vid att arbeta på det här sättet, tänker jag. När alla grupper har redovisat och motiverat vad de skrivit, frågar Irene eleverna om alla håller med om det som står på tavlan, eller om någon är av en annan uppfattning eller vill kommentera något. Snabbt utbryter en diskussion bland eleverna om vem som kan anses vara den värsta förövaren genom tiderna. Kort därefter diskuteras en händelse som jag uppfattar har ägt rum i skolan och som rör mobbing och som handlar om huruvida man verkligen kan kalla det som hänt för mobbing. En av eleverna säger att om offret känner sig mobbat så är det mobbing. Ibland är det svårt att höra och hänga med i det som sägs på grund av att eleverna ofta talar i mun på varandra. Irene verkar inte bry sig nämnvärt om den allmänna ordningen utan låter eleverna fortsätta diskutera utan att hon lägger sig i.

Efter några minuter avbryter hon dock den livliga diskussionen, och säger att eleverna nu ska tänka på sin uppsats om "Utopia – ett önskesamhälle." Hon lyfter fram att det är viktigt att de förstår att utopia handlar om ett ideal, en vision om hur man önskar att det ska vara. Det är viktigt, säger hon, att ni

skriver om sådant som ni anser är värt att sträva efter i samhället, och att ni motiverar era åsikter. Hon ber var och en av eleverna att fundera på det som står på tavlan och på det som undervisningen behandlat den senaste tiden. Hon ber eleverna att ta fram sin skrivbok i SO och skriva ner sina tankar om vad som hade krävts för att förhindra den här typen av konflikter, krig och folkmord som de läst om. På tavlan skriver hon: ”Vad krävs idag för att det vi har läst om inte ska hända igen? Vad kan vi göra annorlunda och bättre för att förhindra att något liknande inte händer igen?”

När eleverna öppnar sina skrivböcker ser jag att de tidigare har skrivit under andra, liknande rubriker, och antar att de nu ska fylla på med ytterligare tankar för sin uppsats. Uppgiften tycks engagera eleverna för de flesta kommer igång snabbt och några ber även att få fortsätta en stund till när Irene lite senare avbryter aktiviteten. När det återstår fem minuter av lektionen avbryter Irene och säger att de ska få fortsätta med det här under nästa lektion. Hon berömmar dem för att de varit så koncentrerade och för att de har gjort bra ifrån sig på lektionen. Hon säger hejdå varpå eleverna strömmar ut från klassrummet.

Även om flera av lärarna på Ägr-skolan beskrivit eleverna som ”lite stökiga” och att de ibland har svårt att underordna sig vissa ordningsregler, var det inte något som märktes under de lektioner jag träffade Irenes elever i årskurs nio. Jag kan visserligen hålla med Irene om att det för det mesta infann sig ett annat lugn, och att eleverna verkade lyssna mer på varandra, när undervisningen skedde i halvklass jämfört med när hon undervisade alla tjugonio elever samtidigt. Men trots att ljudnivån då ofta var hög och att långt ifrån alla elever satt stilla vid sina bänkar, utan ofta vandrade över till någon kamrat som satt några bänkar längre bort, verkade detta inte påverka undervisningen negativt. När Irene gav eleverna en uppgift, verkade nämligen alla relativt omgående komma igång och förstå vad de skulle göra. Så även om det ur en betraktares ögon verkade rörigt och okoncentrerat visade det sig att eleverna för det mesta hade klart för sig vad det hela handlade om och vad som förväntades av dem. Detta verkade i sin tur hänga ihop med att Irene relativt ofta lät presentera flera moment med varierande arbetssätt under en och samma lektion. Det som framförallt fängade mitt intresse var det engagemang eleverna visade när de fick möjlighet att reflektera och diskutera frågan om vad som hade kunnat förhindra de händelser som undervisningen tagit upp och belyst. Det vill säga, när eleverna diskuterade historia kontrafaktiskt, verkade detta både motivera dem och bidra till att skapa förståelse för att människor alltid har gjort val bland olika handlingsalternativ (Karlsson, 2004, s. 19). Det som också fängade mitt intresse i det sammanhanget var att Irene använde sig av aktörsperspektiven offer, förövare och åskådare när hon ville att eleverna skulle analysera och diskutera olika fenomen och händelser, och som även innefattade händelser i nuet, både i den stora och i den lilla världen. Framförallt verkade användningen av åskådar-perspektivet bidra till att skapa förståelse hos eleverna för på vilket sätt människors och staters mer eller mindre passiva hållning till det som hände judarna, bidrog till att möjliggöra Förintelsen. En elev formulerade sig nämligen på följande sätt när han reflekterade över åskådarperspektivet:

Åskådaren tillhör den grupp som jag tycker är feg-gruppen. Det är människor som ser men som låtsas att de inte ser. Vi borde fokusera mer på den här gruppen om vi vill trappa ner psykiskt/fysiskt våld. ”Den yttersta tragedin är inte de onda människornas brutalitet, utan de goda människornas tystnad.” Nästan alla säger att de inte gillar våld. Jag tror ingen människa egentligen vill ha det i sitt samhälle. Men varför låter vi det finnas? Vi borde satsa mer på att verkligen lära barn tidigt vad som är rätt/fel, och vilka konsekvenser det får. Jag tror att de flesta i Tyskland var ”åskådar-gruppen”. De såg saker men lät det passera. När det är en så stor kris som då var det lätt att bli lurad och tro på det som Hitler lovade. Därför måste man lära människorna att tänka så att de inte går på sådana saker. Det borde alla lära sig när de går i skolan.

Sara, 16 år

När jag träffar Sara har klassen redovisat och diskuterat uppsatserna om ”Utopia – mitt önskesamhälle”. Sara säger att hon känner sig nöjd med uppsatsen och tycker att det är skönt att hon nu är färdig för hon har lagt ned mycket arbete på den. När jag ber Sara berätta lite om sig själv säger hon att hon bor i ett radhus, ganska nära skolan tillsammans med sina föräldrar och sin lillasyster. Hon har en äldre bror som har flyttat hemifrån. På fritiden dansar, hon, det brukar bli cirka fyra timmar i veckan, i övrigt gillar hon att lyssna på musik och sitta framför teven. Jag ber henne beskriva sin skola:

Den är väl rätt bra, undervisningen också, men det kan vara ganska stökigt ibland. Det kan vara svårt att koncentrera sig men i stort sett så är den nog bra.

Hon tillägger dock att hon tycker det är dåligt att ljudnivån alltid är så hög och att det ofta luktar illa på skolan. När jag frågar hur hon tycker det är i klassen hon går i, säger hon att det ofta är skrikigt men att det har blivit bättre den senaste tiden eftersom de nu jobbar mer i halvklass. På min fråga hur hon trivs svarar hon:

Jag vet inte, det är... jag tycker inte att jag passar in i klassen eller vad man ska säga...

När jag frågar henne vad hon tror det beror på, säger hon att det nog handlar om att hon känner sig olik de andra i klassen. Hon har visserligen kompisar men känner sig ändå lite ensam för att hon inte har någon riktigt nära vän, någon som hon ”känner så där jättebra”. Hon nämner att hon har en kompis som varit hennes vän sedan de var små och gick på dagis tillsammans med, men att de nu börjat glida ifrån varandra. När jag säger att jag minns att jag upplevde något liknande när jag gick i nian ler hon mot mig. När vi kommer in på vilka skolämnen som intresserar henne säger Sara att alla ämnen är roliga på sitt sätt men att det beror på läraren om man blir intresserad. Eftersom hon nog ändå tycker bäst om NO-ämnena och matte ska hon välja det Naturvetenskapliga programmet när hon söker till gymnasiet. Jag ber henne berätta vad de har arbetat med under den senaste tidens SO-lektioner:

I början på terminen pratade vi om första och andra världskriget och lite om den ryska revolutionen. Den senaste tiden har vi mest hållit på med Tyskland på trettioalet, depressionen, nazismen och Förintelsen. Och så har alla skrivit en uppsats om sitt önskesamhälle.

Jag frågar henne om syftet med den avslutande uppgiften, den om önskesamhället:

Ja, man ska reflektera lite över sådant man har läst, och hur man ska förhindra Förintelsen och så där.

På min fråga vad hon tycker att hon har lärt sig under de här lektionerna svarar hon:

Om människovärdet ... Jag har alltid tyckt att alla människor är lika värda men nu känner jag extra starkt inför det, eller vad man ska säga.

När jag frågar henne varför hon känner extra starkt för det här med betydelsen av alla människors lika värde säger hon att det är därför att det inte är något självklart. När jag ber henne utveckla sitt resonemang och ge något exempel på vad hon menar lyfter hon fram att det är vanligt i skolan att det förekommer mobbing, rasism och främlingsfientlighet. Jag ber henne berätta vad hon skrivit om i sin uppsats, om sitt önskesamhälle:

Jag har skrivit att det är viktigt att folk lär känna varandra, att det blir en integration så att det inte blir en massa fördomar. Det är viktigt att samhället alltid propagerar för att människor är lika värda. Mina kusiner som bor på Lidingö, där det nästan inte finns några invandrare, har ju en helt annan syn på invandrare än här, där det är mera blandat. Inte bara negativt, men jag menar att om man möts så lär man ju känna andra, från andra kulturer och då förstår man varandra bättre. Då får man inga konstiga uppfattningar, för känner man någon så förstår man på ett annat sätt.

När jag ställer frågan om hon anser att det finns något vi kan lära oss från den historia de nu har behandlat, ser jag att hon direkt uppfattar att det finns ett ”rätt” svar på denna fråga för hon skrattar och säger leende och med en ton av ironi:

Att det inte ska hända igen...

Sen blir hon allvarlig igen och säger att hon tycker det är viktigt att man är observant på olika saker, att man kan skilja på vad som är rätt eller fel och att man vågar stå emot och protestera när någon blir illa behandlad. Hon tillägger att det emellertid inte alltid är så lätt som det låter och att det har hänt flera gånger att hon känt att hon borde ha gripit in och sagt ifrån, men inte gjort det, och hur hon sedan haft dåligt samvete för det.

I jämförelse med flera av sina jämnåriga klasskamrater ger Sara både ett mognare och allvarligare intryck. Hon är också den enda av eleverna i klassen

som jag uppfattade tog sig tid under intervjun att samtala och inte endast plikt-skyldigt svara på några frågor. Det som framförallt gjorde intryck på mig var att Sara ofta resonerade kring historia på ett sätt som innebar att hon verkade förstå att historia handlar om människors handlingar och att dessa alltid måste bedömas utifrån sin tid och de villkor som då rådde. Det tycks också vara denna insikt som fått henne att bli uppmärksam på betydelsen av människors lika värde. Hon lyfter nämligen fram att hon har förstått att denna princip inte respekterades under nazismen men att den heller inte respekteras idag och därför alltid måste försvaras. Det som också gjorde intryck var att hon i sitt resonemang även uppmärksammar och reflekterar över hur olika människor ofta betraktar varandra i dagens samhälle, och att främlingsfientlighet och rasism kan handla om att människor inte är vana att möta och umgås med människor från andra kulturer. Det verkar med andra ord som Sara förstår att bilden av ”den Andre” utgör en konstruktion och som innebär att den också är möjlig att påverka och förändra. Hon förstår detta därför att hon använder sina insikter i samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan (Jensen, 1997).

Sammanfattande reflektioner

Vad säger oss då det här om hur elever uppfattar och förstår historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen, och när det gäller att utveckla ett historiemedvetande och generera insikter hos eleverna om grundläggande demokratiska värden?

Det kan konstateras att elever som ges möjlighet att få diskutera historia kontrafaktiskt förefaller både intresserade och engagerade av kunskapsområdet Förintelsen på ett annat sätt än de elever som inte ges den möjligheten.

Elever som inte ges denna möjlighet visar visserligen ofta intresse för kunskapsområdet men verkar snarare mer känslomässigt upprörda än intellektuellt engagerade. När det gäller kunskapsområdet Förintelsen som utgör historia om extremt onda handlingar som människan tycks benägen till under särskilda omständigheter, kan man förmoda att behovet av att låta historien få en frigörande kraft är särskilt väsentligt. Det verkar annars finnas en risk att undervisningen bibringar elever känslor av hopplöshet och meningslöshet. Att ge möjlighet för elever i undervisningen att formulera och diskutera alternativa scenarier, givet de förutsättningar som var för handen då, kan i sin tur bidra till att synliggöra vilka värden och värderingar som ett önskvärt scenario hade krävt.

Hos flera av eleverna är det nuet och händelser i samtiden som utgör den referensram mot vilken de tolkar händelser i dåtid. Genom att de applicerar sina egna värderingar på det förflutna får de svårigheter att förstå och inse utifrån vilken värdehorisont dåtidens människor tänkte och handlade. Det innebar i sin tur att elever tenderar att uppfatta dåtidens människor som dummare än de själva, och/eller att det som utspelat sig ter sig mer eller mindre obegripligt.

Detta att nuet utgör förgrunden för elevernas tolkningar av historien kan

också förklara varför vissa elever verkar sätta likhetstecken mellan politiska handlingar som de nazistiska med politiska handlingar i vår tid, som t.ex. de israeliska. När relationen mellan dåtid–nutid–framtid inte utreds och klargörs i undervisningen tenderar nuets värdeomdömen att vara de gällande.

Flera elever nämner historiska berättelser som exempel på undervisningsmaterial som de upplever engagerar dem. När sådana används i undervisningen verkar de både ”ta tag” i eleven på ett annat sätt än t.ex. läroboken, och genom berättelsen rörelse med en början, en mitt och ett slut bidrar den till att skapa förståelse för ett både långt och komplext händelseförlopp och fenomen. Detta gäller såväl historiska berättelser i skönlitterär form som de som återberättas av någon som varit med och som kan vittna om det som hände ur någon aspekt. När det gäller det senare är det dock tydligt att vissa elever tar illa vid sig av det som den överlevandes berättelse vittnar om. De beskriver en klump som växte i magen och om gråten som inte var långt borta. Det verkar således som den typen av berättelser som har fokus på offer och förövare snarare riskerar att uppröra och förlama än att åstadkomma den förståelse som är lärarens intention.

Kapitel 8. Sammanfattande diskussion – att undervisa om det ofattbara

Det var i en partiledardebatt i riksdagen den 12 juni 1997 som statsminister Göran Persson utlovade att samtliga hem där det fanns barn i skolåldern skulle erbjudas information om vad som hände under andra världskriget och om den människosyn som låg bakom förintelsen av judarna (SOU 2001:5, s.33). Den här informationssatsningen, Projektet Levande historia riktade bland annat insatser mot skolan i syfte ”att underlätta för lärare och för att sprida kunskap kring Förintelsen, dess värdefrågor och människosyn...” (s.38). Satsningen har bland annat utmynnat i myndigheten Forum Levande Historia och i boken *Om detta må ni berätta*¹²⁰ som rönt stor uppmärksamhet både nationellt och internationellt. Detta kom att bli en av den senaste tidens mest uppmärksammade exempel på politisk styrning när det gäller skola och undervisning. Informationssatsningen tillsammans med skolans styrdokument som fastslår att kunskaper om Förintelsen ska vara obligatoriska¹²¹, innebär att skolor och lärare, i synnerhet lärare som undervisar SO/historia, har ett särskilt uppdrag när det gäller att ta upp och belysa Förintelsen under andra världskriget. Det finns därför anledning att fråga vilka didaktiska problem och utmaningar som kan inrymmas i ett sådant uppdrag.

I det här avslutande kapitlet återknyter jag till de forskningsfrågor som ställdes inledningsvis. Jag prövar om och hur de har blivit besvarade och därmed om studiens syften uppfyllts. På följande sidor redovisar och diskuterar jag i stora drag analyser och tolkningar av empirin.

¹²⁰Under våren 1998 producerades och skickades ut till samtliga skolor och till organisationer och föreningar en tipskatalog med urval av filmer, litteratur, pedagogiskt material, hemsidor och organisationer samt föreläsare med anknytning till Förintelsen. Arbetet genomfördes i samarbete med Skolverket, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet. I januari 2000 uppdaterades och trycktes en ny version av tipskatalogen vilken även uppdateras kontinuerligt på Levande historias hemsida. Totalt har cirka 70 000 exemplar distribuerats. Tillsammans med Svenska Filminstitutet och Skolverket erbjöd Levande historia också skolor film på bio, ett videopaketer samt idématerialet ”Bilderna av Förintelsen”. (SOU 2001:5, s.38-40).

¹²¹Hänvisning till kursplaner i historia, se www.skolverket/kursplaner/historia och pågående förslag till ny kursplan för historia i grundskolan (Skolverket Dnr 2008:741).

Lärarnas intentioner med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen – En värdefyll historieundervisning

När lärarna beskriver sina intentioner med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen visar det sig att variationen är stor. I den undervisning som jag i mina analyser fört in under temat "Aldrig mer!" är intentionen att eleverna, utifrån kunskaper om de nazistiska brotten mot judarna, ska förstå det fasansfulla i dessa brott och därigenom inse betydelsen av att något liknande inte ska inträffa igen. Lärarna förväntar sig även att eleverna ska förstå och inse att de själva har ett ansvar när det gäller att försvara grundläggande demokratiska värden i situationer när dessa inte respekteras. I undervisning som jag har fört in under temat "Inte bara Förintelsen", är intentionen att eleverna, utifrån kunskaper om brott som begåtts mot mänskligheten, i synnerhet sådana som ägt rum i kommunismens namn, ska förstå och inse konsekvenser av avsaknad av grundläggande, mänskliga fri- och rättigheter. Avsikten är också att eleverna därigenom förstår att värden inte är stabila utan kan förflyktigas och därför ständigt måste försvaras. I undervisning som förts in under temat "Tänk kritiskt!" vill lärarna att eleverna, utifrån kunskaper om den nazistiska ideologin och den nazistiska propagandan i dåtidens Tyskland, ska förstå och inse värdet av ett kritiskt tänkande när det gäller politiska budskap i allmänhet och nazistiska i synnerhet. Tanken är att eleverna därigenom även förstår att detta förutsätter att samhället omhuldar och försvarar värden som åsikts- och tryckfrihet. I undervisning som förts in under temat "Förstå människans psykologiska mekanismer" är avsikten att eleverna, genom kunskaper om hur "vanliga" människor i dåtidens Tyskland uppfattade och förhöll sig till nazismen, förstår hur människans psykologiska mekanismer under särskilda omständigheter riskerar att göra oss till medlöpare och förövare och åsidosätta principerna om människor lika värde och människolivets okränkbarhet. I undervisning som förts in under temat, "Inse värdet av demokrati" är avsikten att eleverna, genom kunskaper om den nazistiska ideologin, nazityskland och andra exempel på när demokratin satts ur spel, förstår och inser vad avsaknad av demokratiska fri- och rättigheter kan innebära för enskilda och grupper av människor. Detta ska i sin tur skapa förståelse hos eleverna om varför demokratin som styrelseform och grundläggande, demokratiska värden således är värda att försvaras.

Variationen är alltså stor när det gäller vad lärarna vill uppnå med undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Samtidigt finns det en samsyn om att undervisningen helt, eller delvis, ska generera förståelse och insikter hos eleverna om betydelsen av grundläggande demokratiska värden, något som kanske inte är så förvånande mot bakgrund av de politiska satsningar som gjorts sedan slutet av 1990-talet. Samsynen kan ju eventuellt spegla vad som anses politiskt korrekt och vad lärarna kan förväntas uttrycka. Jag vill dock understryka att lärarnas resonemang och reflektioner ger uttryck för en genuin ambition och vilja när det gäller att realisera dessa "värdefyllda" intentioner i

konkret undervisning. De tycks anse det angeläget, om än inte enkelt, att förena kunskaper om Förintelsen och dess historia med frågor om grundläggande demokratiska värden i undervisningen. Detta stämmer också väl överens med resultaten i undersökningen om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen. (Lange, 2008)¹²². När de beskriver vad de vill åstadkomma med undervisningen och på vilket sätt, undviker de till exempel inte att tala om egna, mindre lyckade erfarenheter i det här sammanhanget utan beskriver ofta problem och svårigheter som de upplever och/eller anser finns med att försöka realisera sådana intentioner i konkret undervisning. Det innebär dock inte att alla uttrycker att de har problem med att förverkliga denna intention i sin undervisning, men att deras erfarenheter från undervisning om kunskapsområdet Förintelsen har gett dem insikter om pedagogiska och ämnesdidaktiska svårigheter som de anser förknippade med denna intention.

Den här gemensamma intentionen om att undervisning om kunskapsområdet Förintelsen ska bibringa elever insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden innebär, att eleverna ska förstå och inse att det finns ett samband mellan våra tolkningar av det förflutna, vår nutidsförståelse och våra framtidsförväntningar och som med andra ord handlar om att utveckla ett historiemedvetande (Jensen, 1997, Carr, 1991, Rüsen, 2004). Det vill säga, att förstå att det förflutna finns närvarande i vårt medvetande och interagerar med och påverkar våra tankar och vår förståelse av nuet och förväntningar som finns på framtiden.

En sådan tankefigur applicerad på skolans undervisning om kunskapsområdet Förintelsen torde kunna innebära att ett historiskt fenomen som Förintelsen och dess historia får belysning genom en pendlingsrörelse mellan dåtid–nutid–framtid. Det innebär bland annat att uppmärksamma den horisont eller horisonter, mot vilken dåtidens människor i nazityskland förstod sin samtid och förväntade sig en framtid. På det sättet kan det synliggöras både att människors handlingar måste förstås utifrån deras historiemedvetande och att värden och värderingar inte är konstanta utan förändras över tid.

Hur elever uppfattar intentionen med undervisningen – ”Varför ska det snackas så mycket om Förintelsen?”

När lärarna formulerar sina intentioner med undervisningen varierar det hur de uttrycker detta. Några uttrycker denna intention tydligt och explicit, andra uttrycker sig mera vagt och som något de ”hoppas och tror” att undervisningen ska åstadkomma. Detta tycks också vara fallet när lärarna presenterar och tar upp kunskapsområdet med eleverna. Flera av dem gör nämligen inte

¹²²Bland de slutsatser som dras i undersökningen är att i stort sett samtliga lärare anser att Förintelsen är ett viktigt tema i undervisningen, inte minst pga att det ökar elevernas förståelse för hur folkmord kan ske och deras intresse för aktuella företeelser som t.ex. rasism och nyzaism. Dessutom väcker det enligt lärarna månggrundläggande moraliska och etiska frågor. (Lange, 2008, s.82)

denna intention explicit utan tar mer eller mindre för givet att eleverna förstår detta ändå. Det innebär i sin tur att kopplingen mellan historiska kunskaper om Förintelsen och betydelsen av grundläggande demokratiska värden, förblir dold och alltså något som ska förstås mellan raderna. Problemet är dock att vissa elever inte verkar uppfatta den dolda intentionen med undervisningen. Att så kan vara fallet illustrerar bland annat de kommentarer som några elever yttrade i samband med undervisningen: ”Varför bry sig?”, ”Varför ska det snckas så mycket om Förintelsen?”. I dessa kommentarer inryms nämligen dels frågan om varför just Förintelsen och dess historia ägnas relativt stor uppmärksamhet, dels hur detta fenomen hänger ihop med aktuella frågor i vår tid. I dessa kommentarer ligger också implicit en undran om hur dessa kunskaper har beröring och angår oss idag, och har med elevernas liv att göra. Elever som inte uppfattar och förstår undervisningens intentioner tenderar att visa både ointresse och ibland även missnöje. Att vissa elever uppenbarligen inte är intresserade visar sig bland annat under en av de inledande lektionerna när några av dem relativt omgående börjar sysselsätta sig med andra saker som till exempel den egna mobiltelefonen, börjar läsa en bok eller, som en av eleverna, lägger huvudet på bänken och blundar. Att de inte uppfattar eller förstår vad det är som undervisningen avser att skapa förståelse och insikter om kommer även fram i mina samtal med elever som uttrycker att de tycker det här är ett uttjatat kunskapsområde. Detta trots att undervisningen enligt mitt förmenande har ett innehåll som borde kunna intressera. Det ska dock understrykas att det finns elever som är intresserade och att det således inte är en majoritet som uppfattar undervisningen förutsägbar och tråkig.

Å ena sidan kan det förefalla sympatiskt att lärare sätter stor tilltro till elevens förmåga och kapacitet, när det gäller att förstå vad undervisningen avser att åstadkomma förståelse kring och när det gäller att kunna dra egna slutsatser. Att underskatta elevens intellektuella förmåga, kan riskera att underminera deras tilltro till lärare och undervisning och därmed intresset för ämnesinnehåll och i värsta fall, även deras intresse för ämnet. Å andra sidan verkar det inte som den förståelse och de insikter som de här lärarna vill åstadkomma verkligen äger rum.

Det problematiska med att lärare tar för givet att eleverna förstår vad undervisningen går ut på är att de resonemang som förs tenderar att upplevas förvirrande, ur elevernas perspektiv. Ola Halldén uppmärksammar i sin forskning bland annat den svårighet det kan innebära för elever att följa med i resonemang som förs i undervisningen om det inte görs explicit vad olika resonemang syftar till (Halldén, 1986, 1994a). Elever tenderar enligt Halldén istället att vara fullt upptagna med att försöka hänga med och uttolka innebörder i separata delar av information, med effekten att de ofta tappar undervisningens röda tråd. Om elever inte uppfattar och förstår vad undervisningen syftar till i slutändan och inte heller hänger med i resonemang som förs, är det kanske inte så konstigt om de visar brist på motivation och intresse. Det kan ju vara svårt för elever att känna nyfikenhet och engagemang om det inte inryms i deras förväntningar på undervisningen att de ska bli konfronterade med

kunskaper som i deras perspektiv förefaller nya och annorlunda, och som har relevans för nuet och dem själva. Detta i synnerhet som många elever har mött det här kunskapsområdet tidigare i skolan och i andra sammanhang. (Jämför även Ljung, 2009.)

Vad kan då förklara att flera av lärarna tar mer eller mindre för givet att eleverna förstår vad undervisningen i det här sammanhanget syftar till? En tänkbar förklaring kan vara att merparten av de här lärarna är födda under 1940-50-talen med ett kortare tidsavstånd till den här delen av historien än eleverna. De har andra, men framförallt fler och mer närliggande erfarenheter av nazismen, andra världskriget och Förintelsen än eleverna. De har också en medvetenhet om hur dessa händelser påverkar förståelsen för liknande fenomen i nutid och förväntningar som finns på framtidens samhälle. De har med andra ord utvecklat ett historiemedvetande som inrymmer en annan referensram för sina tolkningar. Det kan även förklara varför händelser och fenomen som nazismen andra världskriget och Förintelsen ur elevernas perspektiv, ofta tycks både relativt avlägsna och endast tillhörande det förflutna. För flera av dem tycks nämligen Förintelsen, nazismen och andra världskriget kort och gott utgöra historia, historia vilken som helst.

En annan förklaring till varför flera av lärarna undviker att göra denna intention explicit för eleverna kan vara en osäkerhet hos dem om hur detta ska realiseras i konkret undervisning. Även om de både har relevanta historiska kunskaper om kunskapsområdet och vet vad de vill åstadkomma med undervisningen, kan de ha otillräckliga ämnesdidaktiska kunskaper om hur detta ska gestaltas. En explicit formulerad intention om att undervisningen om kunskapsområdet Förintelsen ska bibringa eleverna insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden, fordrar att undervisningen också kan gestalta de tankequalitéer som detta förutsätter. Det vill säga, undervisningen behöver kunna synliggöra för elever hur de ska göra de kopplingar och se de samband som en sådan förståelse och insikt kräver. Värt att notera är dock att ingen av lärarna lyfter fram och visar att det handlar om att tänka i tidsdimensionerna dåtid–nutid–framtid och att se det samband som finns däremellan.

Det här innebär att om och när elever uttrycker att de är ”trötta på Förintelsen” behöver detta inte vara liktydigt med att de inte är intresserade av undervisning om kunskapsområdet¹²³. Det kan istället vara ett uttryck för att de inte uppfattar och förstår vad det är undervisningen avser att skapa förståelse och insikter om. Det vill säga, att intentionen är att eleverna ska förstå och inse att kunskaper om ett dåtida fenomen som Förintelsen påverkar vår förståelse för samtiden och förväntningar som finns på framtiden när det gäller vilka värden som är värda att försvaras. När denna intention inte synliggörs riskerar istället undervisningen att missa sitt mål och istället bidra till elev-

¹²³I undersökningen om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen (Lange, 2008) framgår att lärarna anser att elever är mycket intresserade av undervisning om Förintelsen och att få lärare har märkt av någon trötthet hos eleverna inför detta tema (s.82)

ers förvirring och/eller ointresse. Den bidrar heller inte till att utveckla deras historiemedvetande.

Ett sätt att få syn på vad begreppet historiemedvetande handlar om, är att applicera begreppet historiemedvetande på skolans historieundervisning och som redogjorts för och diskuterats i teoriavsnittet (Jensen, 1997). Jensen prövar att urskilja de mentala processer som vi människor använder i samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan. Han tycker sig kunna urskilja fem sådana processer, processer som har att göra med hur vi uppfattar, förstår och värderar vår tillvaro, oss själva och varandra. Genom att arbeta med dessa processer i undervisningen finns möjlighet att t.ex. synliggöra och medvetandegöra under vilka värdepremisser vi har gjort, gör och väljer att förhålla oss och agera i olika sammanhang under olika tidsperioder. Detta inbegriper även att syna egna föreställningar och fördomar som finns om andra och att uppmärksamma identitetsbegrepp och benämningar som tillskriver olika grupper av människor genom historien och visa hur sådana negativa tillskrivna identiteter är verksamma i nuet och påverkar våra föreställningar om andra. När det gäller undervisning om kunskapsområdet Förintelsen skulle detta kunna innebära att i undervisningen skärskåda identitetsbegrepp som till exempel ”Juden” och visa hur olika tider och traditioner har bidragit till att förstärka föreställningar och fördomar om judar samt visa hur sådana fördomar lever kvar och verkar i nuet. Jensen betonar i det här sammanhanget vikten av att ifrågasätta det centralperspektiv som enligt honom ofta dominerar skolans historieundervisning. Detta torde detta bland annat kunna innebära att uppmärksamma och diskutera föreställningar och fördomar som finns om olika grupper av människor idag och hur sådana kommer till uttryck i vårt samhälle. Exempelvis låta uppmärksamma den senaste tidens hatbrott mot judar i södra Sverige (www.skanskan.se/article/20100125), och utvisningen av romer från Frankrike (www.newsmill.se/node/17111).

Kunskapsområdet Förintelsen gestaltas i konkret undervisning – ett lärarperspektiv

Om det föreligger relativt hög grad av samsyn hos lärarna om att undervisningen ska bibringa elever förståelse och insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden, är variationen desto större när det gäller på vilket sätt detta gestaltas i undervisningen. Olikheterna är stora när det gäller urval av innehåll, vad som lyfts fram och betonas och hur urvalet är tänkt att möta elever i konkret undervisning.

Variationerna kan delvis ses mot bakgrund av att lärarna har olika inriktningar när det gäller vilka ämnen de undervisar. Exempelvis verkar de av lärarna som förutom att undervisa historia, undervisar svenska, i högre utsträckning använda material i sin historieundervisning som är av skönlitterär karaktär i jämförelse med de av lärarna som undervisar samhällskunskap. På motsvarande sätt verkar de av lärarna som undervisar SO-ämnen och sam-

hällskunskap i högre grad använda material i historia som betonar ekonomiska och samhällsliga faktorer än vad som tycks vara fallet med de av lärarna som undervisar historia och svenska. En annan faktor som också bör beaktas och som kan bidra till den här typen av undervisningsvariationer är lärarnas olika yrkeserfarenheter. En lärare som varit länge i yrket torde ju ha haft fler tillfällen att pröva och reflektera kring hur undervisningen ska gestaltas än den som är relativt ny i yrket. När det gäller lärarna som ingår i den här studien har dock alla, med undantag för lärarkandidaten Dennis, antingen relativt lång eller mycket lång erfarenhet av undervisning och relativt lika förutsättningar sett i det perspektivet.

Att undervisningen gestaltas på relativt olika sätt ska även ses mot bakgrund av att undervisningen riktar sig till elever i olika årskurser, elever i årskurs nio i grundskolan respektive elever i årskurs ett i gymnasieskolan, och som innebär att den utgår från olika kursplaner. Elevernas olika åldrar och mognadsnivå är ju faktorer som påverkar när det gäller vilken kunskaps- och intellektuella nivå som kan anses rimlig att eftersträva och som i sin tur torde påverka urval av innehåll och arbetssätt. I det här sammanhanget är det dock värt att notera att variationen är större när det gäller undervisning som riktar sig till elever i samma årskurs och som utgår från samma kursplan, än vad som är fallet när det gäller undervisning som riktar sig till elever i olika årskurser och som utgår från olika kursplaner. Det innebär alltså att elevernas olika ålder inte verkar vara främsta orsak till de undervisningsvariationer som det här är fråga om. Det verkar i stället handla om till vilka elever undervisningen riktar sig och i vilket sammanhang den äger rum. Det här illustreras mer konkret när man i nedanstående exempel jämför hur Irene gestaltar kunskapsområdet i sin klass, årskurs nio på Ägr-skolan med hur Tommy gör i sin klass, årskurs nio på Sgr-skolan.

”Hur det hela gestaltas handlar mycket om vilka eleverna är!”

Irene som har funderat mycket kring frågan om hur kunskapsområdet Förintelsen ska gestaltas konkret i undervisningen har gjort ett medvetet val när det gäller hur hon tar upp och låter sina elever möta kunskapsområdet. Eftersom hon har erfarenheter av att hennes elever ofta ifrågasätter och motsätter sig undervisning om det här kunskapsområdet, väljer hon att inte presentera och belysa Förintelsen som ett enskilt historiskt fenomen. Hon tar istället upp och belyser kunskapsområdet utifrån ett tema där den övergripande frågan till eleverna handlar om hur det önskvärda samhället ser ut och vilka värden ett sådant samhälle bör omhulda och försvara. Temat utgör på det sättet en fond mot vilken Förintelsen och dess historia får belysning. Enligt Irene är det här ett sätt att komma förbi och undvika problemet med att vissa elever ifrågasätter och motsätter sig undervisning om kunskapsområdet över huvud taget, och att undervisningen stupar av det skälet.

Irene vill att eleverna ska förstå och inse vad som kan hända när demo-

kratin sätts ur spel och demokratiska värden åsidosätts med Förintelsen och dess historia som ett särskilt tydligt exempel. På det sättet kan eleverna, enligt Irene, förstå och inse värdet av demokrati och varför demokrati och demokratiska värden är värda att försvaras. I slutuppgiften där eleverna ska formulera och argumentera för sitt önskesamhälle, sitt "Utopia", visar det sig enligt Irene både om och hur eleverna förmår relatera sin vision till tidigare erövrade kunskaper om kunskapsområdet Förintelsen och till andra liknande fenomen. Genom att anlägga ett demokratiperspektiv i förgrunden för undervisning om kunskapsområdet Förintelsen blir eleverna enligt Irene både mer motiverade och öppna för undervisning om kunskapsområdet än vad som annars ofta är fallet. En annan poäng med att utgå från ett tema är, enligt Irene, att detta skapar möjlighet när det gäller att göra jämförelser, se skillnader och likheter med andra liknande fenomen i historien och i nutid. Erfarenheter från undervisning om detta har nämligen gjort henne medveten om att elever ofta tenderar att betrakta Förintelsen som enbart en unik händelse och som kan utgöra ett hinder när det gäller att motivera dem för undervisning om just det här kunskapsområdet. Elevers resonemang går ut på att det inte finns något att lära utifrån en händelse som aldrig kommer att kunna hända igen. Det motstånd som Irene talar om, som finns hos vissa elever mot undervisning om just Förintelsen, tror hon bland annat hänger ihop med att flera av hennes elever har sin bakgrund i länder utanför Europa med erfarenheter och upplevelser av andra, liknande fenomen som de upplever minst lika eller mer angelägna att uppmärksamma och belysa. Om det dessutom finns elever som hyser förutfattade och negativa inställningar till staten Israel och som Irene har erfarenhet av, tenderar de att blanda ihop det som hände under Förintelsen under andra världskriget med det som händer idag, i de av Israel ockuperade områden. Enligt Irene kan det helt blockera en förståelse för och insikter om, att och varför kunskaper om Förintelsen är väsentliga och angår alla.

Tommy, som även han undervisar elever i årskurs nio men på Sgr-skolan, har till skillnad mot Irene inte några erfarenheter av att elever ifrågasätter undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Han har istället uppfattningen att det här är ett kunskapsområde som intresserar elever mer i jämförelse med andra kunskapsområden. Av det skälet anser han inte att det finns någon anledning att vare sig motivera eller anlägga andra perspektiv än rent historiska på undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Han tycker heller inte att han har haft anledning att fundera så mycket på frågor som rör urval av innehåll eftersom eleverna enligt honom för det mesta både är intresserade och förstår varför relativt mycket tid i undervisningen ägnas kunskapsområdet. I sin undervisning brukar han framförallt lyfta fram och ta upp med eleverna de brott som nazisterna begick mot judarna. På det sättet ska de förstå "vidden av det hela" och betydelsen av att något liknande inte inträffar igen. På Sgr-skolan ägnas relativt många SO-lektioner i årskurs nio åt kunskapsområdet Förintelsen. Skolan bjuder även in en person som under en heldag berättar om sina upplevelser från att ha överlevt Förintelsen, och som enligt Tommy alltid gör djupa intryck på eleverna. Mannen har varje år under de senaste fjorton

åren kommit till skolan och Tommy är orolig för att denne snart är för gammal och för hur de då ska ”tackla” det här kunskapsområdet.

Att undervisningen gestaltas olika, beroende på vilka eleverna är och i vilket sammanhang den äger rum, kommer även *Mattias* in på, när han berättar om hur olika det kan vara att undervisa om det här för elever som går NV-programmet i jämförelse med elever som går EI-programmet. Enligt *Mattias* bryr sig elever på EI-programmet till skillnad mot eleverna i hans NV-klass inte i lika stor utsträckning om vad som till exempel är politiskt korrekt att uttrycka. Det är tvärtom så att det till och med kan vara lite salongsmässigt att i samband med undervisningen fälla omdömen och kommentarer som står i strid med demokratiska värderingar. Enligt *Mattias* ska detta dock inte tas som intäkt för att de här eleverna alltid sympatiserar med de värderingar de ger uttryck för. Deras omdömen och kommentarer är enligt *Mattias* ofta och snarare ett uttryck för en osäkerhet som innebär att de testat och prövat var gränsen går för det som är tillåtet att uttrycka. Det innebär att han som undervisande lärare inte kan gå förbi den typen av kommentarer från eleverna utan gör det nödvändigt att ta upp med eleverna frågan om varför och på vilket sätt kunskaper om Förintelsen och dess historia är väsentliga. Eleverna i NV-klassen beskriver *Mattias* däremot som mer medvetna om vad som kan anses korrekt att uttrycka eftersom de är mer angelägna om hur läraren uppfattar dem, den som sätter betyg. Genom att de inte vill riskera att uppfattas som dumma eller uttrycka sig på ett sätt som kan uppfattas politiskt icke-korrekt, tenderar de att hålla inne med tankar och funderingar som de har kring kunskapsområdet. Den här kunskapen om att elever ofta förhåller sig på olika sätt till såväl lärare som dennes undervisning har bidragit till att *Mattias* aldrig tar för givet att det råder konsensus kring olika värden och värderingar. Istället kan det enligt *Mattias* snarare vara mer befogat att undersöka och låta ventilera attityder och inställningar hos elever som lärare ofta upplever som ”mer städade och väluppfostrade”. Även om han sällan har mött främlingsfientliga inställningar hos några av sina elever anser han att missuppfattningar, föreställningar och fördomar är sådant som finns hos alla. Det finns enligt *Mattias* en risk att man bortser från detta när det gäller elever som ofta ger sken av att sympatisera med värderingar som läraren har.

Om det som *Mattias* säger även gäller för eleverna i *Tommys* klass är svårt att uttala sig om. Det kan dock inte tas för givet att så inte är fallet vilket därför torde göra det angeläget att undervisningen tar upp och problematiserar frågan om *varför* Förintelsen och dess historia är väsentlig att belysa, i synnerhet om avsikten är att eleverna med utgångspunkt i Förintelsen ska förstå och inse hur detta har koppling till betydelsen av grundläggande demokratiska värden.¹²⁴ När *Tommy* inte problematiserar kunskapsområdet ur något eller några perspektiv utan låter historiska fakta ”tala för sig själva” riskerar även elevernas mer spontana tankar och frågor att utebli. Om undervisningen inte konfronteras med spontana frågor och kommentarer från elever, på det sätt som till

¹²⁴ Betydelsen av Varför-frågan har den svenske historiedidaktikern Christer Karlegård framhållit i tidiga arbeten (1982).

exempel sker i Irenes klass, synliggörs inte heller associationer, tankar och förståelse de har kring begrepp, fenomen och händelser som förekommer i undervisningen. Detta kan i sin tur hindra missuppfattningar, föreställningar och fördomar att komma fram så att dessa kan utredas och diskuteras.

Gemensamt för Irene och Mattias är att de tycks mycket medvetna om den distans och/eller avoghet som vissa elever ger uttryck för när det gäller kunskapsområdet Förintelsen. De har därför prövat olika sätt att låta eleverna närma sig kunskapsområdet. Mattias brukar främst uppmärksamma värderingar som vi har om varandra, med det som utgångspunkt leda in undervisningen på fördomar och värdeomdömen som fanns om judar under 1930-40-tal. Han arbetar därmed med några av de läroprocesser som Jensen tycker sig kunna urskilja i historiemedvetandet och som han beskriver som historiemedvetande som identitet och som mötet med det annorlunda (Jensen, 1997, s.74). Irene brukar belysa Förintelsen som ett exempel av flera när det gäller vad som kan hända när mänskliga rättigheter och människovärde åsidosätts och där betoningen i undervisningen ligger på framtidsperspektiv. Det vill säga hon låter eleverna formulera hur de önskar att deras framtida samhälle ska se ut. Man kan alltså säga att hon betonar historiens uppgift som frigörande (Nietzsche, 1998). Man kan dock inte säga att detta är detsamma som kontrafaktisk historieundervisning eftersom eleverna inte diskuterar alternativa scenarier utifrån förutsättningar och villkor som gällde vid tidpunkten för det inträffade.

Kunskapsområdet Förintelsen gestaltas i konkret undervisning – ett elevperspektiv

”Det här kan vi redan!”

Det finns alltså elever som upplever att undervisning om kunskapsområdet Förintelsen är tråkig och ett uttjatat ämnesområde bland annat därför att de anser sig ha tillräckliga kunskaper om detta. Mot bakgrund av att det här handlar om ett kunskapsområde som både är stort och komplext och som dessutom ständigt tillförs nya kunskaper, är det av särskilt intresse att försöka förstå vad en sådan inställning hos elever egentligen bottnar i. En förklaring verkar handla om att undervisningen inte förmår fördjupa och utmana elevers befintliga kunskaper. Flera elever uttrycker nämligen att de upplever innehållet i undervisning om kunskapsområdet Förintelsen som mer eller mindre identisk från en årskurs till en annan. En undervisning som inte tillför något nytt kan ju i sin tur hänga samman med att lärare saknar tillräckliga och djupa kunskaper om kunskapsområdet. Gedigna ämneskunskaper skapar åtminstone förutsättningar för lärare att göra relevant urval av innehåll och fördjupa detta genom att till exempel tillföra flera och olika perspektiv på kunskapsområdet. Om detta skulle vara fallet torde det vara angeläget att fundera vilken betydelse det har att lärare relativt sällan under sitt yrkesverksamma liv har möjlighet till

kontinuerlig fortbildning med möjlighet att få ta del av aktuell forskning inom olika kunskapsområden. Det bör dock understrykas att när det gäller lärarna som ingår i denna studie verkar inte otillräckliga historiska kunskaper om kunskapsområdet kunna förklara varför vissa elever upplever undervisningen tråkig och förutsägbar. Även om en av lärarna, Irene, själv anser att hon har otillräckliga ämneskunskaper i historia, hon har studerat historia en termin på universitet, så är det inte hennes elever som ger intryck av att vara ointresserade, tvärtom. Förklaringen verkar snarare vara om, och i så fall i vilken utsträckning, lärarna förmår ta vara på och utnyttja förförståelse och kunskaper som finns hos eleverna och som de bär med sig från tidigare undervisning, och från andra sammanhang, utanför skolan. Det vill säga, i vilken utsträckning lärarna uppmuntrar och använder sig av historia som eleverna känner och brukar i sin vardag och som de upplever relevant för sina livsvärldar ((Jensen, 1997, s. 49, s. 71). I pedagogen Berit Ljungs studie (Ljung, 2009) framkommer att flera ungdomar önskar att undervisningen om Förintelsen kopplas bättre till deras egna liv och erfarenheter.

Det är också värt att notera hur några av lärarna hanterar elevers motstånd mot undervisning om kunskapsområdet Förintelsen. Det bör dock understrykas att i det här sammanhanget rör detta endast historieundervisning som äger rum i gymnasieskolan. Flera av lärarna berättar att det inte är ovanligt att de i anslutning till undervisning om Förintelsen brukar konfronteras med kommentarer från elever som till exempel, ”Varför ska det snackas så mycket om Förintelsen?”. ”Det finns väl andra saker som är lika viktiga att lära sig i historia?” Om och när detta händer innebär det enligt en av lärarna att ”man drar sig för att ta upp och behandla kunskapsområdet och endast ägnar det en lektion”. För en annan av lärarna innebär det att denne undviker att ta upp och undervisa kunskapsområdet över huvud taget. Att det endast är gymnasielärare som vittnar om detta hänger enligt dem själva ihop med att man på gymnasiet ofta utgår från att eleverna har fått undervisning om det här kunskapsområdet tidigare i grundskolan, och således har vissa kunskaper om området. Eftersom det enligt dessa lärare ”alltid råder tidsbrist” på A-kursen i historia anser flera av dem det mer angeläget att undervisa om sådant eleverna helt saknar kunskaper om. ”De vet till exempel ingenting om Sverige under trettioåriga kriget!” eller om ”de brott som begåtts mot mänskligheten i kommunismens namn”. En annan faktor som också verkar spela roll i det här sammanhanget är att historielärare i gymnasieskolan upplever en större valfrihet, i jämförelse med historielärarna i grundskolan, när det gäller vilka kunskapsområden som ska studeras. Om och när gymnasieelever ber att få ”slippa” undervisning om kunskapsområdet Förintelsen kan det alltså innebära att lärare går ett sådant önskemål till mötes.

Det problematiska med att inte ta upp kunskapsområdet Förintelsen på gymnasiet, och nöja sig med att elever har, åtminstone vissa, kunskaper om detta, handlar inte enbart om att elevers kunskaper ofta både är knappa och ytliga, något som också flera av de här lärarna medger. Det handlar framförallt om att detta vittnar om att lärare tenderar att sätta ”veta att-kunskaper” före

sådana kunskaper som handlar om att veta hur vi kan veta det vi vet (veta hur-kunskaper)¹²⁵ liksom kunskaper om implikationerna av att veta det vi vet. Om undervisningen premierar att elever kan lite om mycket, kan det i sin tur innebära att mer kvalitativa aspekter på kunskaper om Förintelsen lämnas därhän, något som i sin tur också kan bidra till elevers ointresse och att de upplever undervisning om detta som ”tjätig”.

Om det inte sker en utveckling av elevers befintliga kunskaper, oavsett om det handlar om kunskaper från tidigare undervisning eller från andra sammanhang, kan det riskera att såväl komplexa frågor som intellektuellt mer avancerade resonemang uteblir. När det handlar om kunskapsområdet Förintelsen torde detta vara särskilt problematiskt, inte bara för att kunskapsområdet både är stort och komplext i sig utan framförallt för att det inrymmer innehåll och väcker frågor som både är av existentiell natur och som relaterar till frågor om betydelsen av grundläggande demokratiska värden och som det kan kräva en viss mognadsnivå hos elever för att kunna närma sig och förstå. I ljuset av ett sådant resonemang förefaller det enligt min mening således mycket oklokt att helt välja bort undervisning om detta på gymnasiet. Det torde istället fordra pedagogiskt och ämnesdidaktiskt utvecklade resonemang om vilka aspekter av kunskapsområdet som är relevanta att belysa och fördjupa utifrån elevernas perspektiv.

”Min gammelfarmor överlevde Förintelsen!”

Att elever sitter inne med både kunskaper och har egna erfarenheter och kopplingar till det här kunskapsområdet visar sig bland annat i samtal med några av eleverna. En elev berättar till exempel om sin judiska bakgrund och om äldre släktingar som berättat om hur de upplevde och överlevde Förintelsen. En annan elev berättar om sina möten med äldre tyska släktingar som berättat om sina erfarenheter från 1930-talets Tyskland och varför flera av dem i sin ungdom gick med i Hitlerjugend. Dessutom framgår att många elever, mestadels pojkar, har den här historiska epoken som ett stort fritidsintresse som innebär att flera av dem ser mängder av film, läser böcker och spelar dataspel om det som utspelade sig under den här tiden. Elever sitter således inne både med kunskaper och föreställningar om fenomen och händelser som rör det här kunskapsområdet men som sällan kommer fram i samband med undervisningen. Förutom Barbro och Irene är det få av lärarna som på ett medvetet och uttryckligt sätt utgår från eller på annat sätt använder den här typen av befintlig kunskap och förståelse hos eleverna i sin undervisning. När undervisningen inte relaterar till det som eleverna både har kunskaper om och egna erfarenheter av kan också vara en förklaring till att elever upplever undervisningen ointressant och tråkig.

Bernard Eric Jensen (Jensen, 1997, 2003) lyfter fram att om historieundervisning ska ha en chans och kunna legitimeras, bör den både kunna erbjuda och

¹²⁵Se utförligare i Husbands, Kitson & Pendry, 2003, Ashby & Lee, 2005, Lee, 2004, Lund 2006).

arbeta med sådana former av historiemedvetande som ur elevernas synvinkel framstår som relevanta för deras livsvärldar och som kvalitativt är bättre än andra former av historiemedvetande. Enligt honom är det bara idé att fortsätta med historieundervisning i skolan om den ger eleverna något annat och mer än det utbud som de ändå skulle komma i kontakt med". Huvuduppgiften för skolans historieundervisning anser han därför måste handla om att utveckla en kvalificerad läromiljö för producenter och användare av historiemedvetande" (Jensen, 1997, s. 71). Som jag förstår Jensen innebär detta bland annat att historia som elever möter utanför skolan och som ingår i deras livsvärldar ska ses som en resurs och inte som något som konkurrerar med skolans historieundervisning. Det kan handla om historia som elever möter i form av berättelser och erfarenheter i den egna familjen och släkten, dvs. det som utgör den lilla historien¹²⁶. Det kan även handla om historia elever möter i film, dataspel m.m. Detta torde vara angeläget i synnerhet när det handlar om ett kunskapsområde som Förintelsen, med ett stort och växande utbud av framförallt filmer och dataspel i en mängd olika genrer som många elever säkerligen är bekanta med. Om det stämmer som läraren Pelle säger, att dagens ungdomar konsumerar film nästan dagligdags, och som påverkar hur de tar emot och förstår ett historiskt fenomen som Förintelsen, kan man ju undra varför han liksom flera av de andra lärarna inte använder sig mer av sådant material i sin undervisning. Pelle verkar istället betrakta detta, "industrin som omger Förintelsen", som ett hinder för sin undervisning och inte som en möjlighet. Att utnyttja historia som elever möter i sin vardag och som de är bekanta med, torde ju inrymma förträffliga möjligheter både när det gäller att analysera och diskutera källor och källors olika värde och problematisera hur vi kan veta det vi vet. Det kan tillsammans bidra till att utveckla elevers historiemedvetande och göra dem till kritiska mottagare av olika slags information och påståenden.

Att det varierar i vilken utsträckning lärarna använder sig av den förförståelse och de kunskaper som elever har om kunskapsområdet verkar delvis hänga samman med vilka eleverna är som undervisningen riktar sig till. Detta blir uppenbart när Irene berättar om vad som kan hända när hon undervisar Förintelsen för sina elever, elever varav flera har sin bakgrund i länder utanför Europa. Enligt Irene är det helt nödvändigt att undersöka associationer och tankar som eleverna har om begrepp och i synnerhet när det gäller Förintelsen och dess historia eftersom hon inte kan ta för givet att det här är något som eleverna har mött tidigare, känner igen och kan relatera till. Irene lyfter fram att hon ofta blir förvånad över de associationer hennes elever gör och hur de förstår olika begrepp, begrepp som utifrån hennes perspektiv är relativt enkla och självklara. Enligt Irene är det ofta svårt att förstå hur eleverna tänker eftersom många av dem utgår från andra referensramar än dem som hon har. Det påverkar i sin tur även deras förståelse för utgångspunkter och resonemang som förs i undervisningen. Ett konkret exempel på vad hon menar ger

¹²⁶ Att den lilla historien spelar en viktig roll för elevers identitetsutveckling och för utveckling av deras historiemedvetande framhåller Igor Potapenko i sin studie av ungdomar (Potapenko, 2006, 2010)

hon när hon berättar om det som en av hennes somaliska elever kom fram till henne och sa efter de sista SO-lektionerna om andra världskriget, nazismen och Förintelsen. Eleven uttryckte sin glädje för att hon nu hade förstått ”att det var ett krig också...”. Irene som inte förstod vad flickan menade bad henne förklara. Eleven sade att hon tidigare inte hade förstått att och på vilket sätt Förintelsen hade en koppling till andra världskriget och att det som hände judarna hängde ihop med nazismen och hur man tänkte om judar, om antisemitismen. Hon hade trott att Förintelsen ”bara var något som tyskarna hittade på för att de inte gillade att de bodde judar i Tyskland”. Enligt Irene fick detta henne att inse hur mycket det är hon som lärare ofta tar för givet när det gäller vad och hur elever uppfattar och förstår ett fenomen som Förintelsen. I det här exemplet är det eleven som synliggör vilken betydelse olika förförståelse har när det gäller att uppfatta och förstå det som behandlas i undervisningen. Detta torde inte minst gälla ett kunskapsområde som Förintelsen vars historia och geografi främst rör Europa och när undervisningen riktar sig till elever varav flera har sin bakgrund i länder utanför Europa.

”Jag fattar ändå inte hur det kunde hända?”

Ett annat problem när det gäller hur undervisningen gestaltas rör urval av innehåll. Det gäller både själva innehållet och hur detta korresponderar till det som är intentionen att eleverna ska förstå. I undervisning under temat ”Aldrig mer!” ägnas en relativt stor andel av lektionerna åt innehåll som beskriver hur judar diskriminerades på olika sätt i nazityskland, deportationer till olika koncentrations- och utrotningsläger i främst Polen, och hur de där antingen dog av svält och sjukdomar eller mördades. Eleverna på Tommys skola får dessutom under en heldag möta och lyssna till en överlevandes berättelse om dennes erfarenheter och upplevelser från att ha överlevt Auschwitz-Birkenau. Det är en berättelse som enligt flera av lärarna på skolan alltid gör djupa intryck på eleverna, något som också blir bekräftat när jag får möjlighet att följa föreläsningen tillsammans med eleverna.

Det finns flera saker som är problematiska i det här sammanhanget och som handlar om urval av innehåll. Ett problem handlar om att innehållet i undervisningen till övervägande del har fokus på och belyser den del av Förintelsens historia som handlar om slutet, och som nazisterna kallade ”den slutgiltiga lösningen på judefrågan”¹²⁷. Även om undervisningen har belyst faktorer som Versaillesfredens negativa villkor för Tyskland, liksom konsekvenserna av den ekonomiska depressionen och tyska hyperinflationen, betyder detta inte att elever därmed också förstår vad som möjliggjorde Förintelsen. Flera av

¹²⁷ Den slutgiltiga lösningen på judefrågan var det program som lades fram vid Wannseekonferensen 20 januari 1942 under andra världskriget av tyskarna, med avsikt att genomföra ett systematiskt folk mord på Europas judar. I samband med Potsdam-konferensen oktober 1943, höll Heinrich Himmler, ett tal där han för första gången klargjorde för alla samlade ledare i tredje riket vad den slutgiltiga lösningen innebar. Se t.ex. Browning, C.R. & Matthaus, J (2004),

dem låter sig med rätta inte heller nöjas med den typen av förklaringar eftersom de vet att liknande faktorer i samtiden inte per automatik leder till folk-mord. Även om frågan, vad som möjliggjorde Förintelsen, både är gigantisk och komplex och inte inrymmer några enkla svar, är det dock värt att notera att flertalet elever inte upplever att de har fått *något* svar på denna fråga.

Det som kan bidra till att förklara att frågan uppfattas av flertalet elever som i det närmaste obesvarad, handlar bland annat om att innehållet i undervisningen inte uppmärksammar och belyser historia som föregick deporteringar och morderna på judarna.

Om innehållet inte bidrar till att skapa förståelse för de faktorer som tillsammans ledde fram till Förintelsen riskerar innehåll som fokuserar som beskriver massmorderna på judarna att uppfattas som mer eller mindre obegripligt i elevernas perspektiv. Det kan i så fall förklara varför några elever söker egna förklaringar på frågan om vad som gjorde Förintelsen möjlig. Sådana förklaringar handlar t.ex. om att Förintelsen var ett resultat av att "Hitler var en galning", utan honom hade det här aldrig kunnat hända, och att det tyska folket måste ha varit "särskilt korkade typer" som lät sig luras av Hitlers budskap.

Ytterligare en sådan förklaring går ut på att det hela blev möjligt eftersom judarna ofta höll sig för sig själva och därför inte uppfattade i tid vad som var på gång och kunde göra motstånd. Det problematiska med de här olika förklaringarna handlar inte enbart om att de är felaktiga och/eller utgör förenklingar. Det handlar framförallt om elevers uppfattning om dåtidens människor, "tyskarna", som dummare och enfaldigare än andra, inklusive eleverna själva. När en av eleverna uttrycker att "om de bara hade vetat vad vi vet idag så hade inte Förintelsen ägt rum" innebär det att denne utgår från och uppfattar värden som oföränderliga och inte förstår att historia måste bedömas utifrån sin tids villkor och förutsättningar. Eleven kan därför inte förstå att och på vilket sätt nazismens ideal och värderingar, liksom antisemitismen, påverkade människorna i deras attityder och förhållningssätt till judar och utgjorde steg som ledde mot Förintelsen.

"Allt blir så meningslöst!"

Ett annat problem i det här undervisningssammanhanget som rör själva innehållet, är risken för abjektion (Kristeva, 1997). Begreppet har tidigare uppmärksamrats i teorikapitlet och i samband med mina analyser och tolkningar av elevintervjuer och undervisningsobservationer. När elever möter bilder på och berättelser om de bestialiska övergrepp och brott som nazisterna begick mot oskyldiga människor kan det få till effekt att de tar avstånd från och stöter bort undervisningen därför att de upplever detta som för smärtsamt och som ett hot mot själva livet, och mot den egna individen. Att elever kan uppleva den här typen av innehåll som mycket smärtsamt vittnar lärarna själva om, när de berättar att det inte är ovanligt att elever faller i gråt och/eller ber att få slippa undervisningen och lämna klassrummet.

I det här sammanhanget är det också tänkvärt vad några elever uttryckte

efter de hade lyssnat till den överlevandes berättelse: ”Efter det här känns allt så meningslöst!”. De tycks uppfatta Förintelsen som ett bevis på att människan är ond och att det därför inte heller tjänar något till att försöka förändra världen, ”det verkar ju ändå vara kört”. Det finns alltså en risk att undervisning som fokuserar på innehåll som beskriver och illustrerar extremt lidande och död, endast får till effekt att elevers upprörs. Med andra ord kan det vara svårt som elev att förstå betydelsen i positiva värden utifrån ett så extremt negativt exempel som Förintelsen.

Att belysa Förintelsens historia utifrån olika aktörsperspektiv

Att elever kan reagera negativt på innehåll som illustrerar hur nazisterna begick bestialiska brott mot judarna behöver inte betyda att lärare helt måste undvika sådant material i undervisningen. Det torde dock kräva att urval av innehåll och sätt på vilket detta möter elever i undervisning innebär att elever istället för att distansera sig från undervisningen, väcker deras intresse och möjliggör att de tar till sig och förstår det som är undervisningens intention.

Ett sätt kan vara att inte enbart fokusera på Förintelsen utifrån perspektiven offer–förövare eftersom det kan vara svårt att identifiera sig med dessa perspektiv. Det kan istället vara lättare att identifiera sig med människor i situationer som går att känna igen och som är representativa för ett flertal. När det gäller Förintelsen och dess historia kan det handla om människor som i olika situationer omedvetet eller medvetet förhöll sig passiva till det som utspelade sig under den här tiden. Det kan till exempel handla om personer som inte sympatiserade med nazismen och Hitler men som heller inte valde att utnyttja möjligheten, så länge en sådan fanns, och röstade på ett annat parti i de allmänna, tyska politiska valen och därigenom bidrog till att påverka politiken i en annan riktning.¹²⁸ Det kan handla om personer som i olika situationer valde att blunda för den tilltagande antisemitismen och som inte protesterade när judar diskriminerades på olika sätt. Att i undervisningen uppmärksamma och belysa kunskapsområdet Förintelsen utifrån ett sådant perspektiv – ett *åskådarperspektiv* eller *en åskådarroll* riskerar inte på samma sätt som perspektiven förövare–offer att blockera elevernas förståelse, eftersom detta perspektiv gestaltar människor i situationer som vi kan känna igen och relatera till.

En av dem som uppmärksammat betydelsen av att belysa ett åskådarperspektiv när det gäller att skapa förståelse och insikter om Förintelsen och dess historia är historikern Timothy Snyder, professor vid Yale University. Han pekar på hur man inom utbildning, populärkultur, journalistik och film, de senaste tio åren fokuserat på att skapa identifikation med offren för Förintelsen,

¹²⁸ Man kan nämligen inte bortse från det faktum att nazisterna aldrig erhöll majoritet av folkets röster i allmänna, politiska val så länge sådana genomfördes. I och med Hitlers maktövertagande 1933 var denna möjlighet förbrukad och för sent att (våga) agera.

”the way to understand the Holocaust has been to identify with the victims.”¹²⁹ Enligt Snyder är detta problematiskt eftersom det också bidrar till hur vi förstår Förintelsen och dess historia. Snyder betonar att detta inte betyder att vi får glömma bort alla dem som utgjorde Förintelsens offer men att en fokusering på offren kan bidra till att snedvrída och förvrånga hur vi förstår olika händelser men även moraliska resonemang. Ett problem med offer-perspektivet handlar, enligt Snyder, om att människor som är döda ofta uppfattas som objekt:

The Holocaust of course involved killing people, so the moment in which they became victims in the clearest sense, they are already dead. That for me is a problematic moment, to start identifying with them because when they are, so to speak, dead, they cannot defend themselves by thought or action. In choosing to identify with victims of mass murder we are in a way, objectifying. (Se not 121)

Enligt Snyder förhåller det sig på samma sätt när det gäller skolans undervisning om Förintelsen. Genom att fokus i undervisningen oftast är på människor när de är döda och inte när de lever, bidrar detta till en objektifiering av människor och som enligt Snyder innebär att Förintelsens historia undervisas baklänges. Snyder föreslår istället att undervisningen belyser åskådarperspektivet, ”try to identify with the bystanders”. Ett sådant perspektiv innebär enligt Snyder att till exempel uppmärksamma den åskådarroll som USA (och Sverige, min anm.) hade under Förintelsen. Han är starkt kritisk till filmer som handlar om hur amerikaner gick in i kriget för att rädda judarna eftersom detta är en felaktig beskrivning och som även bidrar till att ge en felaktig förståelse av amerikansk historia. Om vi vill förstå varför USA talade så lite om det som hände judarna måste vi enligt Snyder förstå den amerikanska antisemitismen och hur omfattande den var. Ett åskådarperspektiv gör det även möjligt, enligt Snyder, att skapa förståelse för det som föregår ett folkmord och som därmed kan vara till hjälp att förhindra att folkmord äger rum. Detta, menar han, kan inte offrens perspektiv hjälpa oss med.

En annan poäng med att använda åskådarperspektivet i undervisning är att ett sådant perspektiv kan skapa möjlighet för elever att förstå och inse betydelsen av psykologiska faktorer när det gäller hur vi människor tenderar att förhålla oss i olika situationer som till exempel när någon blir diskriminerad och utsätts för kränkande behandling. Det kan också bidra till en medvetenhet om val och valmöjligheter som vi ofta ställs inför i sådana situationer liksom konsekvenserna av de val vi gör.

Att belysa Förintelsen och dess historia utifrån olika aktörsperspektiv utgör

¹²⁹ Timothy Snyder uppmärksammade detta i sitt inlägg under konferensen ”Ten years with the Stockholm. What has been the impact?” i Stockholm januari 2010. Konferensen var en uppföljning på ”de internationella konferenser som dåvarande statsministern Göran Persson tog initiativ till i slutet av 1990-talet. Den första konferensen sammanfattades i ”The Stockholm International Forum of the Holocaust. A Conference on Education, Remembrance and Research, Stockholm, Sweden, 26-28 January 2000.”

en av de pedagogiska grundtankarna i det amerikanska utbildningsprogrammet "Facing History and Ourselves" (FHAO)¹³⁰ som utvecklades redan under slutet av 1970-talet. Man kan säga att programmet förser lärare med en modell för historieundervisning på ett sätt som hjälper ungdomar att reflektera över sociala, politiska och moraliska frågor i samtiden med utgångspunkt i Förintelsens historia. FHAO-programmet arbetar med perspektiven offer–förövare–åskådare och räddare. Avsikten är att främja perspektivtagande, kritiskt tänkande och förmåga att fatta moraliska beslut och därigenom bidra till att elever utvecklas till humanistiska och ansvarstagande medborgare (Strom & Parsons, 1982; Strom mfl., 1992; Schultz, mfl., 2001) Värt att notera är att FHAO även använder sig av perspektivet räddare. Tanken med detta perspektiv är att uppmärksamma aktörer som under Förintelsens historia på olika sätt protesterade mot nazismen och som till exempel gömde eller räddade judar på olika sätt. På det sättet ska elever förstå att människan ofta ställs inför val och att det spelar roll hur vi väljer att förhålla oss och agera i olika situationer. Forskningsresultat indikerar att FHAO-programmet har vissa positiva "värdepedagogiska effekter" även om en del av dessa inte är entydiga (Colnerud & Thornberg, 2003, s.202).

När vissa elever uttrycker att de är övertygade om att något liknande som Förintelsen inte kommer att kunna inträffa igen, kan det eventuellt handla om att undervisningen inte belyser Förintelsens historia utifrån perspektiv de kan känna igen och som kan kopplas till andra liknande fenomen i nuet och som de själva har erfarenheter av. En undervisning som enbart fokuserar på perspektiven offer och/eller förövare tycks nämligen göra det svårt för elever att förstå och inse hur dåtidens samhällsklimat och samhällsvillkor påverkade "vanliga" människor i deras attityder och förhållningssätt och utgjorde faktorer som bidrog till att göra Förintelsen möjlig. En fokusering i undervisning på enbart perspektiven offer och eller förövare tycks istället bidra till att förstärka en förståelse av Förintelsen som *enbart* ett unikt fenomen och till uppfattningen att det därför inte heller finns något att lära av denna historia. Sådan undervisning bidrar inte heller till att utveckla och kvalificera elevers historiemedvetande.

Även om åskådarperspektivet inte är ett begrepp som används av lärarna Mattias och Eva när de beskriver sin undervisning så förefaller det dock som deras undervisning i hög grad belyser kunskapsområdet utifrån detta perspektiv. När Mattias väljer material i sin undervisning, gör han det framförallt utifrån tanken och avsikten att det ska gestalta människor i situationer som elever kan känna igen och identifiera sig med. I hans fall utgör boken *Molnfrö bombnatt* en ingång till kunskapsområdet. Eleverna får följa hur bokens huvudperson Hedda och hennes pojkvän, tänkte och resonerade i Tyskland på 1930-40-talet. Genom att eleverna kan känna igen frågor, tvivel, drömmar och förväntningar som finns hos ungdomarna i boken kan de också förstå hur lätt det kan vara att under svåra tider låta sig ryckas med av enkla politiska bud-

¹³⁰ Till programmet hör resursboken *Facing History and Ourselves, Resource Book Holocaust an Human Behavior* (2000)

skap och idéer som de nazistiska som ingöt framtidstro. Boken bidrar också till förståelse och insikt om hur lätt det kan vara, med facit i hand, att fälla omdömen om människor agerande i historien och hur viktigt det därför är att bedöma historia utifrån de villkor och förutsättningar som då var gällande.

För Eva är det angeläget att Förintelsen tar sin utgångspunkt i något som både är konkret och har beröring med Sveriges historia. Hon använder bland annat material i undervisningen som visar vilka idéer och tankar som utgick från det svenska rasbiologiska institutet i Sverige i början av 1920-talet. Hon berättar också för eleverna om vad hennes samiska klasskamrater ofta brukade tala om när de gick i skolan; om hur synen på samer som mindre värda ofta innebar att samhället vände dem ryggen och exkluderade dem på olika sätt. Detta skapade både smärtsamma minnen hos deras föräldrar och bidrog till en negativ självbild. Med detta som utgångspunkt belyser Eva synen på judar i dåtidens Europa, och hur antisemitismen påverkade människors attityder och förhållningssätt till dem.

Både Mattias och Eva uppmärksammar identitetsbegrepp och benämningar som tillskrivits olika grupper av människor. De visar hur sådana tillskrivningar av människor genom historien bidragit i konstruktionen av ”vi och de Andra”, och att detta handlar om konstruktioner. Detta är enligt Jensen väsentligt för att utveckla och kvalificera elevers historiemedvetande (Jensen, 1997, s. 74). Genom att deras undervisning även gestaltar människors tankar och förhållningssätt utifrån de samhällsvillkor och samhällsidéer som rådde kan eleverna förstå vad som i dessa människors perspektiv föreföll möjligt under dessa betingelser. Människors handlingar kan därmed bli begripliga utan att de för den skull ursäktas. Det bör dock uppmärksammas att de här lärarna inte gör vad som också är väsentligt om undervisningen vill utveckla och kvalificera elevers historiemedvetande. Det vill säga, att låta eleverna diskutera vad som hade krävts för att utvecklingen skulle tagit en annan och mer önskvärd riktning under rådande omständigheter och låta eleverna arbeta med kontrafaktiska analyser (Karlsson, 2004, s.19). Genom att låta eleverna diskutera vad som hade varit en önskvärd utveckling under rådande omständigheter kan värden som en sådan utveckling förutsätter bli synliggjorda. En kontrafaktisk diskussion kan även få en frigörande effekt, det vill säga den kan bidra till insikten om att historia handlar om människors val av beslut och handlingar som i sin tur innebär en insikt om var och ens möjlighet att påverka och ”göra” historia.

Relationen dåtid–nutid–framtid, en komplex tankefigur

Gemensamt för i princip all undervisning som jag beskrivit under de fem temana är att den inrymmer en ämnesdidaktisk tankefigur som är relativt komplex. Det komplexa består i att den förutsätter att eleverna är medvetna om det samband som finns mellan dåtid–nutid och framtid. Det vill säga, att eleverna utifrån kunskaper om Förintelsen och dess historia, förstår och inser

att det som hände då påverkar oss i våra uppfattningar om vilka värden som är att anse som omistliga och grundläggande för ett demokratiskt samhälle, och som därför är värda att försvaras nu och inför en annalkande framtid. Om vi i enlighet med Rüsen (Rüsen, 2004) definierar historiemedvetande som en kompetens innebär det att utifrån en kombination av historiska kunskaper, ha förmåga att tyda och tolka fenomen i det förflutna och kunna applicera dessa tolkningar på nuet, för att på det sättet förstå vår situation och orientera oss i tillvaron. När undervisningen inte illustrerar och gör synligt för elever vilka tankevaliteter som inryms i denna tankefigur, det vill säga hur man kan tänka för att förstå den relation som finns mellan dåtid, nutid och framtid, blir det svårt för eleverna att förstå och inse kopplingen mellan kunskapsområdet Förintelsen och grundläggande demokratiska värden.

Om historiska kunskaper om Förintelsen ska fungera vägledande och orienterande när det gäller att skapa förståelse och insikter om betydelsen av demokratiska värden torde undervisningen behöva synliggöra och belysa dels vilka värden som bar (bär) upp den nazistiska ideologin och hur dessa värden står i strid med grundläggande demokratiska värden. Dels torde undervisningen behöva belysa vad de nazistiska idealen och frånvaron av demokratiska värden i det tyska nazistiska samhället innebar för olika grupper av människor (judar, homosexuella, romer, m.fl.) och som även inbegriper relationen mellan den stora och lilla historien. På det sättet kan värden ges en innebörd som också möjliggör för elever att förstå och inse vilka värden som är eftersträvansvärda och varför de således är värda att försvaras. Ett framkomligt sätt som den här studiens resultat pekar på är att i undervisningen använda skönlitterära texter, historiska berättelser som utgår från och handlar om enskilda personers "lilla historia" och som i sin tur kan länkas till samhälls- eller historia.

Även om det inryms i de här lärarnas intentioner att elever ska förstå det samspel som finns mellan tolkningar av dåtiden, förståelsen för nuet och förväntningar som finns på framtiden och som enligt Jensen handlar om att utveckla ett historiemedvetande (Jensen, 1994, s.59) sker detta indirekt och på ett relativt oartikulerat sätt i undervisningen. Det bidrar till svårigheter för eleverna när det gäller att förstå hur det som hände judarna under Förintelsen ska kunna orientera dem i tankar om nuet och framtiden. Det förefaller alltså som den relativt komplexa didaktiska tankefigur det här är fråga, inte fungerar därför att undervisningen inte arbetar med och synliggör att det handlar om att tänka i flera tidsdimensioner och om hur vi använder våra insikter i samspelet mellan dåtidstolkning, nutidsförståelse och framtidsförväntan (Jensen, 1997, s.74).

Sammantaget visar den här studien att det finns en gemensam intention och förväntan hos lärarna om att undervisning om kunskapsområdet Förintelsen ska bibringa elever förståelse och insikter i betydelsen av grundläggande demokratiska värden. Det är dock en intention som inte visar sig vara helt enkel att förverkliga i konkret undervisning, bland annat därför att elever inte tar emot undervisningen på det sätt som lärarna förväntar sig. En del elever tycker till exempel att Förintelsen är ett uttjat ämnesområde och att de har

tillräckliga kunskaper om detta. Detta kan, åtminstone delvis, förklaras av det problem som handlar om att elever har svårigheter att göra kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid och se sambandet som finns däremellan. Om intentionen är att elever ska kunna tyda och tolka ett dåtida fenomen som Förintelsen, och applicera dessa tolkningar på nuet för att förstå sin situation och kunna orientera sig i tillvaron, behöver undervisningen kvalificera och utveckla deras historiemedvetande. Det innebär i sin tur att undervisningen behöver synliggöra de mentala processer det här är fråga om och visa att och hur historiemedvetandet utgör en del av vår identitet, vårt vetande och våra handlingar. Det innebär även att i undervisningen använda konkreta erfarenheter i elevers liv med beröring till liknande fenomen i historien och visa relationen mellan den ”lilla och den ”stora historien”. Det vill säga att utnyttja den historia som eleven känner till och brukar i sin vardag, och som härrör från andra sammanhang.

När det gäller historieundervisning om kunskapsområdet Förintelsen visar studien betydelsen av att klargöra och utreda för elever att historien och dess människor måste bedömas utifrån sin tids förutsättningar och villkor utan att deras handlingar för den skull ursäktas. Ett sätt kan vara att i undervisningen diskutera vad som hade varit en bättre och önskvärd utveckling givet de omständigheter som var för handen då. Det vill säga att låta elever diskutera historia kontrafaktiskt. På det sättet kan elever få syn på både konsekvenser av frånvaron av grundläggande demokratiska värden och vilka värden som är värda att försvaras. Detta torde i synnerhet gälla undervisning som belyser kunskapsområdet Förintelsen då det annars finns risk att undervisningen endast får till effekt att uppröra och bibringa elever känslor av förtvivlan och hopplöshet. Att ge historieundervisningen en frigörande kraft med en framåtriktad rörelse innebär att synliggöra att historia är ett resultat av människors val av beslut och handlingar. När det handlar om Förintelsen och dess historia kan ett sätt vara att inte enbart fokusera på offren och förövarna utan även belysa hur vanliga människor, de som stod vid sidan om, förhöll sig och agerade åskådarperspektivet, och de som valde att protestera och rädda judar under Förintelsen, räddarperspektivet.

Författaren Imre Kertész ställer i sin bok *Det landsförvisade språket* (Kertész, 2007) frågan om Förintelsen kan skapa värden. Med sin fråga vill han uppmärksamma den sedan årtionden pågående process där Förintelsen först förträngdes och sedan dokumenterades mer och mer utförligt. Enligt Kertész har det dock visat sig att det inte räcker med dokumentation. Man måste bestämma sig för vilket värdeomdöme som ska gälla:

Ett livsdugligt samhälle måste hålla levande och ständigt förnya sin insikt, sitt medvetande om sig själv och om sina förutsättningar. Och om dess beslut lyder att Förintelsens svåra, svarta sorgeshögtid är en nödvändig beståndsdel av detta medvetande, då grundar sig detta beslut inte på någon sorts medlidande eller ånger, utan på ett konkret värdeomdöme. Förintelsen är ett värde därför att den till priset av omätliga lidanden har lett till en omätlig insikt och därigenom innehåller en omätlig moralisk reserv. (Kertész, 2007, s.87-88).

Om undervisningen om Förintelsen i svenska skolor kan skapa värden av detta slag bör fortlöpande analyseras och diskuteras. Det framgår av denna avhandling att variationen kan vara stor, både när det gäller upplägget och utfallet av undervisningen. Därmed varierar också undervisningens värde – och de värden den kan skapa

To Teach the Inconceivable

The Holocaust as a Field of Knowledge When Taught and Learnt in Upper and Upper Secondary School

With the dark history of 20th century as a backdrop it can be tempting to cite the philosopher Hegel's assertion that the only thing we learn from history is that we learn nothing from history. However, the tendency of states and authorities to ignore the lessons of history does not mean that mankind cannot learn from history or that history is worthless. The crucial question is in what way it is possible to learn from history.

The starting point of my studies is an assumption that the teaching of history contains the potential to bring insights into the importance of democratic values through historical knowledge. These insights have a fundamental importance for interpersonal relations and for a peaceful co-existence in a common world.

Aim and Purpose

A series of events with explicit xenophobic and racist motives were brought to attention in Sweden during the later part of the 1990s. These included (neo)-Nazi manifestations in different parts of Sweden, as well as hate crimes towards immigrants and homosexuals. At the school where I was working as a history teacher it was discussed how one should confront students that wore clothes with Nazi symbols. More and more frequently the question was raised on how to deal with students that expressed xenophobic ideas, a problem that was becoming increasingly common according to several teachers. It was, however, rare that these matters were discussed in connection to issues that involved subject teaching, i.e. how questions regarding racism, for instance, could be motivated and treated in the context of the different school subjects, social studies excluded.

During this time the government, on the initiative of then Prime Minister Göran Persson, launched the Living History project, later to become the Living History Forum, in an effort to increase the knowledge on the Holocaust and other genocides. At several schools around the country theme days were arranged with headlines such as "Auschwitz, never again". One of the stated purposes was to provide insights into the importance of democratic values, such as respect and tolerance, by informing of the Nazi crimes.

An issue that perhaps could be connected to this is that I had noticed a "weariness" or lack of interest among some of the students when the Holocaust during World War II was being treated in the teaching of history. During some

history lessons a few students had made the following comments: “Do we have to do this again? I am so tired of all this talk about the extermination of the Jews!” And: “Why focus on this when there are all these other genocides that we never read about?” It was a totally new experience for me. Indeed I had come across individual students that had expressed xenophobic, racist and antisemitic views, without any reason for me to doubt their sincerity. This was a big problem to deal with in itself, but these new comments were problematic in a different way. It seemed as if the talk of the Holocaust and its history had, in some circumstances, an opposite effect on the students, contrary to what had been intended when informing them of the Nazi crimes.

These experiences, the racist propaganda at school; the debate on the escalating xenophobia in society; and the “weariness” or lack of interest showed by students when faced with Holocaust education – all in combination with the decline of history as a school subject – put the emphasis on questions related to the teaching of history. One of these questions was how the teaching of history could contribute to the generation of knowledge of and insights into the importance of fundamental democratic values, which is stated as one of the aims of the subject in its curriculum. It is in light of this that the thesis took shape and in which the overall purpose of the thesis started to take form.

One point of departure for this study is the role of educational democracy, which is given to the subject of history in the curriculum. In my interpretation, this task connotes that there is an ethical and moral dimension to the pedagogical approach, especially in the case of history as it stimulates a moral participation.

The purpose of this thesis is partly to illuminate the meanings that are given to the teaching of the Holocaust as a field of knowledge; the nature of this teaching; and how it is received by the students. The aim is also to discuss this in relation to the possibility of developing a historical consciousness, as well as the potential of bringing the students insights into the importance of fundamental democratic values.

Fundamental democratic values refer to the values that the school curriculum has established to compose the fundamental values of the school system. These values include the inviolability of human life; the integrity of the individual; the equal value of all; equality between the sexes; and solidarity towards the weak and the exposed (Lpo 1994, s.3). The concept of value is not problematized as the entire study is included in an educational context where the activities are expected to be governed by what the curriculum determines to be its fundamental values. The Holocaust as a field of knowledge refers to the content of the history syllabus that deals with the Holocaust in Europe during World War II, as well as its history, i.e. the factors that led to the Holocaust.

The empirical data of the study consists of interviews with teachers of social studies and history, both in compulsory school and in upper secondary school. In addition, the empirical data also consists of observations of how history is taught and learnt; explorative interviews with some students; and field notes.

History in School

In the school's syllabuses and curriculums the state announces what it is believed that young citizens should have basic knowledge on. These documents provide guidelines for the teachers, as they are a source of knowledge on what is considered to be important at a certain time. However, this does not mean that the content of the documents match what is being treated in the classrooms. In the national evaluation of the compulsory school, made by the Authority of Education in 2003, two thirds of the teachers of social studies (including history) actually claim that governing documents such as syllabuses and curriculums do not affect their education to any greater extent. To what extent these statistics correspond with reality is, however, hard to assess, as there is a lack of comprehensive studies on how the teaching of history, according to Bengt Schüllerqvist (Schüllerqvist, 2006, p.46).

Research shows that, traditionally, the content of Swedish history textbooks has been governed by national guidelines set by the state, and that the textbook plays a central part both in planning and implementing the teaching of history (Långström, 1997, Zander, 1998, 2001, Ammert, 2008).

During the 20th century, history as a school subject has undergone relatively large changes as to which values the subject has been assigned to convey to the students. It has changed from a national education, focusing on Christian values and the defence of the native country, to a democratic education that emphasizes tolerance, solidarity and consideration as its core values. As long as the main purpose of the subject was to educate the citizens in a national spirit, its strong position was unquestioned. The subject remained in this position until World War II. However, the experiences brought on by the war forced the nationalistic teaching of history into moral bankruptcy (Zander, 1998, p.53). This, in connection with the emphasis on the present and the future, made it difficult for history to find a new platform from where it could assert its legitimacy as a school subject. After the war, the rapid economic growth and the development of the Swedish welfare state meant that society focused on education that would benefit society, as well as on the present and the future. From that point of view, history as a school subject was considered both anachronistic and useless. The task of training young people in democratic and civic skills fell upon the new subject of social studies. There were disputes on how the subject of history could regain its legitimacy. On one side, the politicians promoted education that would benefit society, while on the other side the historians wanted an education based on the traditional educational ideals.

The content of the history textbooks, presumably in conjunction with the nature of the teaching of history, lingered with old ideals and values. This, combined with historians that were focusing on an increasingly ancient history, did not provide any fruitful conditions for a reorientation or readjustment of the history subject or the teaching of it. Crucial changes in the history textbooks can be observed first in the 1960's. These textbooks focused on con-

temporary history, often with an objectivist image – “this is how it was”. The chronological stories in three acts, played out by defined actors, were replaced with a more thematic presentation of history, often with structural perspectives. The past was often presented as a miserable contrast to a present that was improving constantly. During the 1970s, the emphasis was put on such values as unity and solidarity, and the term identity dominated the classrooms. The fact that these values were elevated can be seen in light of the on-going economic crisis. History could function as a collective point of reference in a united resistance against businesses being closed down and people being laid off. There was a common interest in the histories of minorities and unheard groups, and the right to examine one’s own history was expressed in the syllabus by highlighting the importance of local history.

The subject of history still had a hard time gaining legitimacy. This difficulty was reinforced as the economic situation began to improve in the early 1980s: the need to mirror the present against the past did no longer seem as urgent. The reformation of the school system in 1994 further reduced the subject of history, despite a syllabus that expressed high ambitions and expectations when it came to generating insights into the importance of democratic values such as consideration, solidarity and tolerance, values that are deemed vital for understanding one another in a multicultural world. This illustrates how a syllabus often is the outcome of different demands and compromises, likely to appear to be paradoxical.

One contradiction can be found in the wording of the history syllabus for contemporary school (LpO-94). One on hand, it emphasizes the value of creating an understanding of foreign cultures and their pasts, while on the other, it stresses the importance of communicating the common historical heritage, focusing on the Viking era, the Middle Ages and Sweden’s time as a great power. How students with a foreign background are meant to utilize this common frame of reference is unclear. Zander sees this as a symptom of the fact that an idea of a homogenous Swedish culture was still accepted in Sweden during the 1990s. Similar conclusions are made by Kenneth Nordgren in his examination of to what extent the history syllabuses have an intercultural focus. Nordgren argues that the syllabuses have a hard time abandoning a division between us, the Swedes, and them, the minorities, despite the intercultural intentions (Nordgren, 2006, p.217).

The presence of an idea that there is an already set material with frozen cultural values is also exposed by Niklas Ammerts in his analysis of history textbooks from the 20th century:

“The great tale, which is filled with canonical material and that for a long time has been considered the foundation of education and common knowledge in western society prospers throughout the textbooks of the 20th century in a rather unchanged shape (Ammert, 2008, p.114).

If the textbook plays a central part in both planning and implementing the

teaching of history, something research consistently shows, one can assume that the idea of a set material would affect what is discussed in class.

An interesting observation is that around the same time as history was being reduced to one of the minor subjects of the curriculum, Sweden's then Prime Minister Göran Persson took the initiative to establish the project Living History, later to become the Living History Forum, a public authority. The authority states one of its aims to be to "start a discussion, using the Holocaust as a starting point, on topics such as democracy, tolerance, humanity and human equality" (SOU 2001.5). This investment can be read as a sign that the subject of history and moral issues were considered to be two matters in close connection to each other, as well as of great urgency. The surprising thing is, according to the Swedish historian, Klas-Göran Karlsson, that the investment in an authority was not matched by a similar investment in the subject of history (Karlsson, 2000). After all, the approach contains the idea that knowledge in general, and historical knowledge in particular, will lead one to overcome issues such as the xenophobia of today.

In this context, one can consider if there is not a risk that the investment in informational exhibits, where new research and knowledge is presented, could be in vain when not declared in connection to pedagogical and didactic know-how, i.e. the understanding of how a historical content, which in itself stimulates a moral indignation, can be utilized in such a way that the students are brought insights into the importance of fundamental democratic values. This is one of the central issues of this thesis.

The importance of allowing moral issues and the content of the subject to form a common context is highlighted in "the Book of Values" (Zackari-Modig, 2000). The book was written during the Social Democratic term of 1998-2002 by the Department of Education's Value Project. It stresses the importance of contextualizing information in way that makes it seem urgent to the students, as well as related to their own moral issues:

... The difficult task of the school is to put information in a context that moves us, a context that relates to us, our own time our own moral issues (Zackari & Modig, 2000, p.6)

The fact that moral issues reached the fore of our curriculums during the mid-1990s can partially be seen in light of the antidemocratic forces that were put in motion in Sweden during the late 1980s. The growing importance of moral issues during the past decade can, in a wider temporal perspective, also be seen as an expression of the secularized school's attempt to reconnect to a morally coded curriculum (Colnerud, 2003, p.13). The educationist Sven Hartman contrasts the notion of a foundation of values to the vacuum that was left behind as Christianity and the church left our educational system, as well as to the fact that we now live in a multi-cultural society with a new and multilateral definition of our common values (Hartman, 2005, p. 70).

The relatively prominent position that moral issues hold in our curriculums since 1994 could also be seen as a reaction to that we are approaching a society with too many different value systems. In such a society, it might be hard to separate fundamental democratic values from values that are considered to be important for political or commercial reasons (Oker-Blom, 2004, p. 13). As our entire existence cannot share the same values, Oker-Blom argues that young people are in need of guidance in a society where more and more decisions need to be taken. This applies particularly to decisions that are connected to the kind of society they wish to live in, as well as to distinguishing the values that are worth fighting for.

There is a possibility that the central duty of the school system, to communicate both knowledge and values, could be perceived as dual in the sense that it refers to two different aspects of the system's function. When this happens, it is easy to end up in a debate on which one is to be considered more important. The core of my thesis is that these two aspects are inseparable. A meaningful pedagogical effort contains both these aspects, and it should be possible to express them both in several different tangible ways, thus also in connection to subjects and content that students encounter in their schooling. If we look at how the syllabus for history is worded, I would argue that it is clear that both these aspects of knowledge emerge as intertwined.

Theoretical Approach

The purpose of this thesis is partially to illuminate the meaning that is given the teaching of the Holocaust as a field of knowledge; the way the teaching is portrayed; and how it is received by the students. The purpose is also to discuss this in connection to historical awareness, as well as to the opportunity of bringing the students insights into the importance of fundamental democratic values. This implies that we are dealing with the subject of history, the teaching and learning of history, as well as moral issues. Several theoretical approaches are used, as no theory solitarily manages in helping to describe, explain and understand what the thesis attempts to illuminate. The theoretical perspectives are selected in light of the interest of my research and what is relevant in connection to my empirical data. The thesis includes historical perspectives that are philosophical and didactic, and the boundaries are often unclear which leads to the perspectives overlapping.

According to Nietzsche, the need for history varies depending on what situation man finds himself in. The active man, the preservative man and the suffering man all need different kinds of history. It is based on this assumption that Nietzsche divides history into monumental, antiquarian and critical history. He further argues that these three types of history correspond to three different life situations and subsequent needs of man. In a healthy society, Nietzsche argues, these three needs or historical perspectives coexist in equilibrium. In other words, Nietzsche sees history as a servant of life when he

discusses its different tasks, and bases his argument on the notion the need for history varies between different people, societies and periods. This notion suggests that people's attitude towards history differs as well and that these attitudes are expressed in different ways. When Nietzsche argues that our attitudes towards history could affect us existentially in a negative way, he seems to imply that some attitudes could be destructive towards man and society, preventing the individual from affirming life, therefore leaving her unprepared for new challenges. In this sense, Nietzsche's work intersects with the ideas that psychoanalyst Julia Kristeva develops in her book *Powers of Horror* (Kristeva, 1982). Using a theory on abjection, Kristeva argues that it is a human reaction to repulse things that disgusts us. The abject is triggered by an uncertainty of what is the object and what is the subject, a confusion between one's own body and the outside world. The origin of the disgust has to be definable with a clear shape and distinct boundaries if it is to be viewed as an object and separated from the subject, while at the same time fitting into the comprehensible outside world. Therefore, the human mind aspires to turn the horrible into something explicable at any cost. To clarify the boundaries, the subject reacts by alienating itself from that which triggered the abject. Therefore, abjection can be seen a defence mechanism that intends to neutralize the abject. It is a way to deal with feelings of horror mentally.

In light of the ideas of Kristeva and Nietzsche, concerning attitudes towards history that can affect us existentially in a negative way, one can ask how the subject of history, which deals with topics that upset and trigger feelings of disgust, could function in a liberating and action-oriented way. In other words, how could the teaching of history create a balance between developing knowledge of and insight into what man is capable of under certain circumstances, while at the same time building a faith in democratic and humanistic values, as well as in man's potential to influence and change.

In his book *Time, Narrative and History*, the philosopher of history David Carr stresses the fact that every person has a relation to past. Because of this, he is critical towards philosophers of history for mainly focusing on the cognitive:

Questions about our knowledge of the past are really questions about the historian's knowledge of the past; in other words, knowledge is portrayed as the sort possessed or sought by someone with an interest in objective and warranted claims, securely grounded in the evidence; and the past portrayed as it is known by someone with such an interest (Carr, 1991, s, 2).

His criticism thus revolves around the fact that our knowledge of history originates from the historians knowledge of the past. According to Carr, a definition of history that derives from the perspective of the historian implies that knowledge of history becomes synonymous to a knowledge that claims to be objective. Instead, Carr highlights the fact that people have a relation to the past that is not primarily based on knowledge, but on a naive and pre-scientific attitude towards history. Carr echoes several phenomenologists when he uses

the term historicity to indicate that we are historical creatures even before we are viewers of history. Through being the prior we become the latter. People perceive the past before they observe it, and the historical world is always present. Every individual do not only observe history from the outside, but they are also intertwined with history. To clarify the nature of history as a pre-theoretical or pre-scientific, Carr argues that one can use the narrative in the shape of stories and storytelling, which he means are tangible examples of the way we organize our experiences of time. Carr believes that storytelling, time and history are intertwined and he argues that storytelling accommodates the possibility of viewing the world as something more and something else. His argument is based on the idea that the structure of the story shapes our conception of time and social existence:

...that narrative structure pervades our very experience of time and social existence... (Carr, 1991, p.9).

Stories are interesting as they, with their structure, provide a synthesis of a variety of different aspects of our lives. They also provide way of bringing order to the turmoil that human life is all about, and Carr stresses the connection between storytelling and ordinary life. His primary aim is to show that stories that are perfected in a literal sense originate from our lives. According to Carr, we can use stories to describe how individuals and communities learn, operate and live. Carr argues that the past cannot be experienced by itself. However, when put in narration through storytelling, the past appears as a movement between what has been, what is and what will be, i.e. the past seems to be intertwined with different temporal horizons. Stories connect the past, the present and the future:

The idea of man as an historical creature that is intertwined with history is also the starting point of the book *Life and History*, written by the literary scholar Jan Thavenius (Thavenius, 1982). Thavenius further argues that there is a relation between the individual's own "small" history and what is considered the "large" history, and that this relation influences to what extent, and in what way, students take an interest and understand the history that they are taught.

Thavenius argument is based on two central ideas, one being that history is written for our sake, not the other way around, and that everybody has a life of history. However, it is most common that we view history as something large, like the life of the community, great economic and social changes or conflicts that are decided on the battlefield (p.20). It is less common that we perceive history as the small things, like life at the workbench or the kitchen table, which are components of the large history. Even if no one denies that everybody has a life story, it is less clear how these stories fit into the large history. Our self-perception, plans and dreams are all built by personal stories containing our memories and experiences, but the way we lead our lives is also connected with our conception of the large history and how we relate to this conception. The large history has created the conditions under which we

live, and these conditions influence our perception of ourselves and our place in this world. This is how the large and the small history are interdependent.

It seems as if Thavenius, in accordance to Carr, believes that it is our view on knowledge that sets the boundaries and restricts us from properly perceiving and understanding the true nature of history. Thavenius argues that a definition of knowledge that rewards historical facts, structures and relationships at the expense of people's tangible experiences is likely to turn the past into a distant and mystified past. Because of this, he argues that we can no longer teach students the large history and simply expect them to understand their own history and its connection to the large history. Instead, Thavenius argues that we should incorporate the dialectical approach to history with our understanding of what history is, as well as the way we research and teach the subject of history. This is why he thinks it is crucial that the large history meets the small history.

The common denominator for these theoretical arguments is that they all, more or less explicitly, originate from a conception of history that requires its connection to the present and the future, instead of simply being synonymous to the past. These arguments are therefore closely linked to the concept of historical consciousness. This concept belongs to those central for historical didactics today. The German historian Jörn Rüsen writes that historical awareness is to the science of history what the values of life are to science within the phenomenological and hermeneutic tradition, i.e. that the core values underlie and precede science (Rüsen, 2004, p.17). This means that we are always living and acting within some form of historical awareness within historical narrations, be it stories of the end of the cold war, the fall of communism or the rise of globalism. It is through these stories that we interpret ourselves and the situation we are in, at the same time orienting our actions for the future. This phenomenon is captured by the concept of historical consciousness. It is human nature to perceive one's situation in relation to a past and future, and this is more fundamental than the science of history. According to Rüsen, the definition of historical consciousness as a skill entails the ability to, through a combination of historical knowledge, understand and interpret phenomena in the past and apply these interpretations on the present in order to understand the situations and properly adjust to life.

The Swedish Historian Klas-Göran Karlsson joins Rüsen in his definition of the concept of historical consciousness. Karlsson argues that the concept is all about the way our interpretations of the past, our perception of the present and our perspectives on the future are connected and influence each other. When something is altered in the present, it affects our attitude towards the past, as well as our expectations and hopes for the future. In a similar way, our perception of the present and our expectations for the future are affected by our interpretation of the past. By using the concept of historical consciousness, one can describe and explain our relation to the past.

With Rüsen's ideas on the concept of historical awareness as a starting point, the Danish historian Bernard Eric Jensen attempts to apply the con-

cept on the teaching of history in school (Jensen 1997). What makes Jensen's argument interesting and relevant to this thesis is the way in which he tries to describe how people use their understanding of the connection between an interpretation of the past, the perception of the present and expectations for the future in a way that illuminates the connection between history and values. In accordance to Rösen, Jensen's definition of history does not only include the knowledge that is associated to the science of history or history in formal educational contexts. If the task of the subject of history is to process and develop the historical consciousness of our youth, then Jensen argues that it is important to consider history in other contexts, outside of school, that is familiar to the students. Jensen's argument is based on the meaning that historical consciousness has in people's ordinary life and social interaction, which becomes an integrated part of people's identity, knowledge and actions. This means that one cannot understand or explain the actions of man without considering their historical consciousness. This definition of historical consciousness gives the concept a large and inclusive meaning.

According to Jensen, the actions of groups and individuals should always be seen in light of their historical awareness. With this, Jensen does not mean that one can derive concrete actions from a certain type of historical consciousness. Instead he intends to highlight the notion that it limits the scope of possible actions that a group or an individual can choose from, therefore affecting their choice of behaviour. In reverse, this implies that to change the scope of possible actions, an individual or a group must process the historical heritage that is integrated into their historical awareness. If the teaching of history is ever to be legitimized, Jensen argues that it must offer and work with the kind of historical awareness that the students perceive as relevant to their own worlds, and which at the same time is superior to other forms of historical consciousness. According to Jensen, the main task of the teaching of history must be to produce a qualified learning environment for producers and users of historical consciousness.

Jensen's ideas are based on the idea that people use their insights into the connection between the interpretations of the past, the perception of the present and the expectations of the future in several different ways and at several different times in life. Jensen refers to the ways in which this is done as the "processes of teaching and learning within the historical awareness," (Jensen, 1997, p.74) and he distinguishes at least five different types of these processes:

1. Historical awareness as an identity.
2. Historical awareness as the encounter with the unfamiliar.
3. Historical awareness as socio-cultural learning process.
4. Historical awareness as a declaration of values and principles.
5. Historical awareness as a story.

Seen from the perspective of teaching history, I comprehend this as indicating

that if the teaching initiates one or more of these processes, it will also develop and qualify one or more aspects the student's historical consciousness. When it comes to teaching the Holocaust as a field of knowledge, Jensen's argument would mean that one needs to highlight the conditions that existed in interwar Germany and in the rest of Europe, as well as the options that were considered plausible. According to Jensen, the two first processes, historical awareness as an identity and as the encounter with the unfamiliar, are intertwined: an identity is created when mirrored with the identity of others and it is defined by the way it contrasts to the other identities (p. 74). To become part of a projected community, Jensen argues that one must establish connections between the interpretation of the past, the perception of the present and the expectations for the future. As processes of learning, Jensen sees them as attempts to process and answer questions regarding whom we are, as well as who constitutes the others.

The way that Jensen argues that these two processes are intertwined is also true of the two following processes, historical awareness as a socio-cultural learning process and as a declaration of values and principles. In order to reach insights into how to live their lives, people have to make connections between their interpretation of the past, their perception of the present and their expectations for the future. It requires a constant creation of understanding of what is possible to achieve within set natural and cultural conditions, as well as what is desirable, rational and sound. Seen from Jensen's perspective, this argument implies that the teaching of history should aim to examine what was possible under certain conditions, as well as discuss what would have been a desirable, rational and sound response to these conditions. To learn from history one must connect the past, the present and the future, both their positive and negative cases. In connection to this, Jensen mentions the Holocaust during World War II as an important example of how we can use a negative example to discuss what would have been necessary to change the scenario.

Jensen sees the fifth process, historical consciousness as a story, to be of a different nature than the other four, and it is therefore not clearly distinguishable from the other processes of teaching and learning. He explains that this is due to the fact that historical awareness as an identity and as an encounter with the unfamiliar often has the makeup of a story. According to Jensen, this connotes a requirement to increase the students' insight into people's creation of history, while at the same time develop their ability to tell a story. This involves allowing the students to examine and retell their own experiences. One should choose the type of stories that are able to reproduce, as well as compare to, the definition of the creation of history that is included in the following interpretation of historical consciousness:

For example, this means that one must process the constant asymmetrical relationship that exists between the space of experience and the horizon of expectation, both in connection to perception and production. This relationship

exists regardless of it being an issue of past, present or future events (Jensen, 1997)..

In this extract, Jensen borrows two concepts from the philosopher Koselleck: space of experience and horizon of expectation. Jensen argues that to understand human action, and history with it, one has to get insights into how people's space of experience connects to their horizon of expectation. This requires insights into the historical time that they inhabit, which also includes that attention is brought to the concerned horizons of expectation (Jensen, 1997, p.63). Jensen argues that the story offers the possibility to demonstrate the interaction between the past, the present, as well as to what we expect of the future. Due to the fact that we live and retell our lives in this way, the story becomes central if a student is to understand that we operate within a historical consciousness. Historical stories allow us to grasp how the people of the past thought of their own past, their present, as well as the expectations they held for the future. It is therefore interesting, in light of the issues of this thesis, to examine if the historical stories that are used in the teaching of the holocaust as a field of knowledge take into account the changing conditions of society, i.e. if it is observed and made clear that the conditions of society, as well as the values that are associated with them, are not frozen but in constant motion.

It is not simple to evaluate past proceedings. To comprehend why it can be difficult to connect the concepts of history and values, Klas-Göran Karlsson argues that one must understand one of the basic notions of scientific history, namely that each time and each community must be judged in light of their specific conditions (Karlsson, 2004). Karlsson stresses his opinion that the strength of scientific history is the way it seeks to understand and explain historical events in light of specific historical conditions, both objective and moral. This implies that every history is bound to its values. Karlsson highlights the fault of such a train of thought by stressing the fact that such arguments have been used to excuse or defend historical mistakes, including genocide, terror and so forth. Therefore, such a line of argument is reprehensible from the perspective of fundamental values, although it can be claimed to uphold scientific requirements. This is why Karlsson stresses the importance of working with fundamental values "in a way that includes the pursuit of establishing a line of set and rigid values that can be considered to be fundamental for a western civil society, including peace, freedom and democracy" (Karlsson, 2004 p. 14). Consequently, moral issues, such as the respect of human rights, as well as issues that stimulate a moral participation and ideological disagreement long after the events occurred, should be considered central to both research and education. Karlsson argues that we neither can nor should exclude morality, but that we should avoid moralizing. We can gain a perspective on our values by putting them up against the values as the past, thus understanding their special and temporal restrictions. This applies a great deal to values that can seem outrageous and deviant from the moral conceptions of our own time. Therefore, in order to understand why the people of the past assessed

and treated their fellow man the way that they did, one must use the values of our own time as a frame of interpretation. This includes posing the questions that can explain evil deeds and make them comprehensible in a temporal context that includes the build up to the event; the phenomenon that constitutes the historical context; and the contemporary belief systems. In the context of teaching history in school, Karlsson argues that one should not only focus on the actual outcome of certain events, but also on other possible scenarios, given the circumstances that were at hand (Karlsson, 2004 p.19). This approach is known as the contra-factual teaching of history, and it is a central element in American curriculums (Lund, 2006). When it is possible to use contra-factual arguments and discuss what could have been a preferable outcome using certain premises, I believe that the teaching of history could contain the possibility to compare past and present values, as well as to discuss which values are desirable and why that is.

In addition to being inspired by a philosophical approach to the subject of history, the thesis also utilizes the approach of subject-matter didactics: it uses some of the issues of subject-matter didactics to highlight the didactic choices that are made by teachers when teaching the Holocaust as a field of knowledge in social studies or in the subject of history. Using Sjøbergs definition of subject-matter didactics, as a bridge between a subject and pedagogy, it is only natural to consider history didactics to be a bridge between pedagogy and the subject of history. However, as noted by Schüllerqvist, the concept of history didactics contains a wider connotation, representing processes of influence that operate outside of the educational system (Schüllerqvist, 2005). When discussing the different arenas of history didactics, Schüllerqvist makes a distinction between the teaching of history within higher education, compulsory school and the education of teachers. This thesis deals with the arena of upper and upper secondary school, i.e. it is concerned with research in history didactics within the context of pedagogy. The didactic choices that are made by teachers as they plan and implement the teaching of a subject will affect the subsequent outcome of their teaching. This means that the choice of material and methods will affect the way that the students receive what is being taught, thus determining the shape of the learning process. The answers to the didactic question – what should be taught; why should it be taught; and how should it be taught – thus contain knowledge on how the students learn, and in this case, how they learn history. It illustrates the close relationship between subject-matter didactics and the part of the pedagogical field that deals with issues of a cognitive nature. Because of this, the thesis also brings attention to some contributions that have been made by cognitive science when they are relevant to how the subject of history is learnt by students.

The Research Questions of the Thesis

The following clarification of the thesis questions is based on the presented theories, and it is used when analyzing and interpreting the empirical material.

- How do the participating teachers describe their intentions behind addressing and processing the Holocaust as field of knowledge in the teaching of history? In other words, how do they motivate and legitimate the field of knowledge? How do the students receive and understand these intentions, and what are their reflections?
- What kind of selection do the teachers make when teaching the Holocaust as a field of knowledge? What is selected and why? How do the students receive this selection of content?
- How is the Holocaust as a field of knowledge portrayed according to the teachers, the students, as well as observations of teaching, when it comes to:
 - The relation between the past, the present and the future
 - Issues that involve identity and the encounter with the unknown
 - Moral issues; dilemmas of value and principal
 - Historical storytelling
 - Counterfactual history
 - The student's own experiences and history; the relation between the small and the large history
 - The student's perception of the Holocaust as a field of knowledge
 - "Know-why-knowledge"; meta-reflection
- How can the research material be interpreted in connection to the meaning that is given the Holocaust as a field of knowledge when taught and learnt within the subject of history, and how is the teaching received by the students? What does this imply for the potential to develop students' historical awareness and generate insights into the importance of democratic values?

Method

In order to fulfil the purpose of the thesis, I have interviewed teachers of social studies and of history. I have also made observations on how the holocaust as a field of knowledge is taught in the subject of history, and I have interviewed the students. In addition to this, I have used field notes from my visits to schools, as well as from the interviews. There have been two types of interviews, individual interviews with the teachers and explorative interviews with the students. These took place during the academic year of 2003-2004, and a focus group interview took place with a group of history teachers during the autumn term of 2004.

In the individual interviews a total of seven teachers have been interview-

wed. Three of these teach social studies and history in year nine of compulsory school and four of them teach history in the first year of upper secondary school. Six history teachers who teach at upper secondary school participated in the focus group interview.

A total of ten students have been interviewed in the explorative interviews. Out of these, five students are in year nine of compulsory school, and five students are in upper secondary school, majoring in science.

The observations have been made as I, as a researcher, have observed the teaching of history in three different classes that have dealt with the Holocaust as a field of knowledge. I have observed the teaching of social studies and history at compulsory school, as well as the teaching of history at upper secondary school, more specifically in the science programme.

The field notes have been written during my visits to the schools, as well as during the interviews.

In the interviews a few very open main question were used, of the kind that Kvale describes as useful in the half-structured form of interview (Kvale, 1997, p.125). The purpose was partly to instigate a conversation where the interviewees felt free to reflect on the teaching, avoiding a situation where they felt pressured to deliver “thought-through” and “politically correct” answers. The purpose was also to grant the interviewees enough space to interact with as well as between my main questions, and give me the opportunity to verify my interpretations of what was being said during the interview itself, which is part of the criteria for a successful qualitative research interview (Kvale, 1997, p.134).

Each interview lasted for about an hour and a half. The interviews were recorded and transcribed. The transcription was sent to the respective teacher, who was asked to read them through, partly to clarify the cases that had been hard to decipher from the recordings, and partly to further precise something that had been brought up in an interview. Those students that volunteered were interviewed for between 20 and 30 minutes, and the interviews were recorded and transcribed.

All in all, my work is based on extensive material. Some of the accumulation of data was not intended, but simply inspired by the emergence of an opportunity to add yet another perspective on the interpretations of the interviews with the teachers. These interviews constitute the core of my empiricism.

When approaching my empiricism from a hermeneutic perspective, I join Heidegger, Gadamer and Ricoeur, traitors of modern hermeneutics with their roots in phenomenology. Hermeneutics is about interpretation. According to Heidegger, man is by nature interpretive and understanding, already present in a world from which she interprets and understands the things, people and phenomena she encounters (1993, D1, p.91-122, 151-171). When describing one’s own experiences and starting points, there is a possibility to, as a researcher, draw attention to and raise the awareness of some of the ideas that exist in the process of interpretation, not saying that it is even possible to raise the

awareness on all such ideas. Throughout the work I have, however, constantly pondered and reflected on the impact my professional background and my own ideas have had on my interpretations. There has been an ambition to reconsider my interpretations constantly, in an effort to prevent my pre-understanding from taking charge.

The transcribed interviews are considered to be text in this thesis, and it is in the encounter with the text that the process of research takes place. As an interpreter, I exist in a limbo between the text and my own pre-understanding. This means that an objective and neutral observation is impossible.

The study aims to develop an understanding of some of the didactic aspect of the relevant field of knowledge in connection to the meanings that it is given, the way that it is portrayed and what this implies for the opportunity to develop students' historical awareness, as well as to bring them insights into the importance of fundamental democratic values.

The purpose is not to draw any general conclusions regarding all education with a similar approach. This means that the selection of sources and contexts has not been made with the aim of being representative: in this context, they could not be said to be valid for the majority of history teachers and their work. Because of this, factors such as gender, social background, ethnicity and location have not provided a basis for the selection of sources, although it cannot be denied that such factors could influence the material.

A Teaching of History Based on Values

During the process of interpretation, I have found five occurring themes in the statements of the teachers. These are: "Never again!"; "Not only the Holocaust!"; "Think critically!"; "Understand the psychology of man!" and "Realize the value of democracy!" Each theme illustrates the feature that characterizes the teachers stated intention in teaching the Holocaust as a field of knowledge. Variations on these themes appeared during the process of interpretation. They mirror the things that the teacher considers to be important to achieve in teaching the holocaust as a field of knowledge. In connection to these variations, one also finds the teachers' arguments on how material should be selected, as well as in which way this material should be utilized in the teaching. The general picture that one can derive from the teachers' statements is that the Holocaust as a field of knowledge constitutes a very complicated material within the teaching of history.

The intentions described by the teachers when teaching the Holocaust as a field of knowledge vary to a relatively large extent. When the teaching goes under the theme of "Never again," the emphasis is put on informing the students on what happened during the Holocaust. With the use of stories and pictures that illustrate the horrible aspects of the Nazi crimes, the teachers seek to make the student understand the importance of not letting similar phenomena

occur again. In doing this, the students should also gain insights into the importance of fundamental democratic values.

Similar intentions are found in the following theme: “Not only the Holocaust!” Again, the intention is to draw attention to the crimes that were committed during the Holocaust, but more so, it is to highlight other crimes towards humanity, more often than not set in the former Soviet Union during the Stalin era. The teachers are motivated by the fact that students are usually rather familiar with the Holocaust, while at the same time totally lacking any knowledge on the crimes committed under communist regimes, crimes that therefore risk being forgotten. It seems as if the teachers deem it as vital that Gulag is given the same time and attention as the Holocaust, something that might be connected to an idea that by doing so, the teaching meets the requirements of objectivity.

The three following themes differ from the first two as they do not focus on explaining what the Nazi crimes constitute. Instead, the intention here is to create an understanding of factors that can contribute to an explanation of what led to the Holocaust. Partly or completely, these teachers chose not to use pictures and stories that could illustrate what people went through in the Nazi camps. The variations within these themes are about which of the factors that led to the Holocaust are to be considered most urgent to illuminate. The theme “Think critically!” focuses on the students’ ability to grasp the importance of a critical approach towards totalitarian ideologies and ideas, in light of their knowledge on interwar Germany. Gustav focuses on developing the students’ abilities to have a critical approach to political messages in general and Nazi and anti-democratic messages in particular. Because of this, he lets his students work with texts that contain revisionist arguments. He wants the students to learn how to spot the hollowness of such arguments, as well as to formulate their own counter arguments. Dennis attaches great importance to the idea that students need to realize how easy it can be to be swept away by a simple, political message. Because of this, he uses material that illuminates the conditions of society that were present in interwar Germany in order for the students to understand why people decided to act as they did.

The teaching that fits into the theme “Understand the psychology of man” focuses on making the students understand how humans tend to function in different situations and under certain circumstances. It aims at making the students understand the fact that it was common people that in different ways, and to a varying extent, contributed to the Holocaust. In doing this, the teachers attempt to get away from the idea that the Holocaust was made possible by “Hitler and some crazy Germans”. Again, what varies is the thing that the teachers’ consider to be most important for the student to understand and therefore also how the material is selected. Måns emphasizes the importance of making the students understand that the Nazi’s view of humanity is not always so different from the way we think of those that are weak or different. He wants the students to realize the way in which they think and speak of each other and what the results could be of a different attitude towards people. Eva

emphasizes the importance of making the students understand that in order to explain what the build-up to the Holocaust one must examine how people tend to function under certain circumstances. By selecting content that illuminates the history of the Holocaust from the perspective of certain actors, such as the victims, the perpetrators and the bystanders, Eva wishes to give the students an understanding of the fact that history is a result of the decisions and actions of man, and accordingly, history is the product of man.

Similar to the past two themes, the teaching that emerges within the fifth theme does not focus on illuminating what happened during the Holocaust. Instead, the intention is to bring the students to understand the significance of democracy, as well as the importance of democratic values. This way of teaching is separated from the others partly by the fact that it is a specific theme that constitutes the basis of the teaching of history. To Barbro, this theme runs through the entire subject of history as a red line. This means that the Holocaust during World War II is explained in light of the study of human rights, as well as a study on what a lack of human rights has meant at different stages in history. Irene uses a theme in social studies in connection to teaching the different political ideologies of the 20th century. She emphasizes the importance of letting the students use this historical knowledge when expressing their own ideas and visions for an ideal society. By doing this, she hopes that her students will become aware of the importance of a democracy and the values that it cherishes, as well understand why one should distance oneself from totalitarian ideologies and ideas.

In light of the political initiatives that have originated from the Holocaust since the late 1990s, with the wish to bring students to understand the significance of democracy, as well as the importance of fundamental democratic rights and values, it might not come as a surprise when teachers express themselves in accordance to these political intentions. One could argue that this consensus is a fruit of what is considered to be politically correct and what the teachers are expected to say. Regardless of whether or not this is the case, one should stress the fact that the teacher's arguments reflect a genuine will and ambition to implement these value-filled intentions through actual teaching. They seem to deem it as urgent, if not simple, to connect information on the Holocaust and its history with issues of fundamental democratic values. For instance, when they describe their intentions and how they wish to achieve them, they do not avoid mentioning personal and not so successful experiences in this context. Instead, they often talk about the difficulties in implementing their intentions in actual teaching. This does not mean, however, that they all mention the problems that they have faced in implementing their intentions in their teaching. Nor do they all mention that although this is the case, their experiences of teaching the Holocaust as a field of knowledge has given them insight into pedagogical and didactic difficulties and challenges that are linked with their intention, as well as the demands that they therefore must face as teachers.

When teachers' expressed intentions are to bring the students insights into

the importance of fundamental democratic values, the wording of this intention varies. While some are clear and explicit, other express themselves in vague terms, referring to it as something they “hope and think” might be achieved by their teaching. Accordingly, this seems to be the case in the teaching, i.e. when the field of knowledge is being presented to the students. Several teachers choose not to be explicit about this intention in their teaching, assuming that their students will understand it anyway. This means that the connection that the teachers want to communicate to the students, that between historical knowledge on the Holocaust and the importance of fundamental democratic values, is hidden from the students. It becomes something that is to be read between the lines. However, the problem is that some students do not seem to recognize this hidden intention. When they cannot recognize what they are intended to understand, some students tend to react by showing a lack of interest or even discontent. To more or less take for granted that the students will understand what the teaching is meant to make them understand, instead of making this explicit, is dangerous as the arguments that are being pursued in the teaching in order to achieve this intention may well seem confusing from the perspective of the student.

One plausible explanation as to why teachers do not make this intention visible might well be that the majority of them belong to the post-war generation. They are born in the 1940s and the 1950s, which means that compared to most of the students that are born in 1980s, these teachers have a different temporal distance to the Holocaust. This means that the teachers have different and closer experiences of Nazism, World War II and the Holocaust in comparison to the students. More so, it means that the teachers have a different understanding of how these events have influenced the understanding of similar, contemporary phenomena, such as xenophobia, antisemitism, racism, as well as what is expected of the future. In other words, the historical consciousness of the teachers contains a frame of reference that is different from that of the students. This could explain why phenomena such as Nazism, World War II and the Holocaust could, from the perspective of the students, seem relatively distant and as a thing of the past. To many of the students, Nazism, World War II and the Holocaust simply appear to be plain old history, like any other.

Another explanation to why the teachers choose not to be explicit about what the students are intended to understand could be found in the confusion that the teachers themselves express when asked how this intention could be implemented in their teaching. In other words, even if they encompass the relevant knowledge on the field of knowledge, they lack the didactic knowledge on how to portray this knowledge in their teaching. An explicit intention to use the Holocaust as a field of knowledge to bring the students an understanding of and insights into the importance of fundamental democratic values should require that the teacher is able to portray the qualities of thought that the notion contains. In other words, the teaching needs to make clear to the students how one is to think in order to make the connections that is demanded if one is to reach the understanding and insight that is intended. A point worth noting is

the fact that none of the teachers mentioned the fact that all this requires a way of thinking that includes several temporal dimensions – the past, the present and the future – as well as the relation between them. Conclusively, if a student claims to be “tired of the Holocaust,” this does not necessarily mean that they are not interested in learning about the field of knowledge. Instead, it can be an expression of the fact that they do not realize what it is that the teaching is meant to create an understanding of and insights into.

Referenslitteratur

- Ahonen, Sirkka (red.) (1999). "Finns det en nordisk modell av demokrati? Nordiska ungdomars uppfattningar av demokratins värde och giltighet." I *Ungdom og historie i Norden*. Agnvik, Magne & Nielsen Vagn Oluf (red.) Fagbokforlaget, Bergen-Sandviken.
- Almgren, Hans; Almgren, Birgitta och Wikén Stefan (1996) *Historia: kompakt*: (för grundskolans senare årskurser). 1 uppl. Malmö: Gleerup.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och Reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund. Studentlitteratur.
- Ammert, Niklas (2008). *Det osamtidigas samtidighet: historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Andolf, Göran (1972). *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820-1965*. Diss. Uppsala: Univ.
- Angvik, Magne & Borries, Bodo von (red.) (1997). *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Angvik, Magne & Nielsen, Vagn Oluf (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget. Bergen-Sandviken.
- Arfwedson, Gerd B. (2004). *Hur och när lär sig elever? En kritiskt kommenterad sammanfattning av kognitiva teorier kring elevers inläring*. Stockholm: HLS Förlag. 7:e tryckningen.
- Aronsson, Peter (2002). Historiekultur, politik och historievetskap i Norden *Historisk tidskrift 2002:2* Temanummer om historiebruk. Stockholm: Svenska historiska föreningen. Finns på: <http://www.historisktidskrift.se/documents/Historisk-Tidskrift-fulltext-2002-2.pdf>
- Aronsson, Peter (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ashby, Rosalyn, Gordon, Peter & Lee, Peter (red.) (2005). *International review of history education. Vol. 4, Understanding history: recent research in history education*. London: RoutledgeFalmer.
- Bachner, Henrik (2004). *Återkomsten Antisemitism i Sverige efter 1945*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Bauer, Yehuda (2001). *Förintelsen i perspektiv*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Behre, G. & Odén, B (red.) (1982). *Historievetskap och historiedidaktik*. Lund: LiberFörlag.
- Betänkande från Kommittén för Levande historia, SOU 2001:5, Fritzes Offentliga Publikationer. ISBN 91-38-2138-8.
- Browning, Christopher R. & Matthäus, Jürgen (2004). *The origins of the Final Solution: the evolution of Nazi Jewish policy, September 1939-March 1942*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bruchfeld, Stéphane & Levine, Paul A. (1998). *Om detta må ni berätta: en bok om förintelsen i Europa 1933-1945*. 2.a, rev. uppl. Stockholm: Regeringskansliet.
- Christensen, Carl Roland & Hansen, Abby, J. (1986). *Teaching and the case method: text, cases and readings*. (Rev.ed.) Boston, Mass.: Harvard Business School.

- Carr, David (1986). *Time, narrative and History*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert (2003). *Värdepedagogik i internationell be-lysning*. Stockholm: Statens skolverk Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1109>
- Corsaro, W. A. (1981). *Entering The Child's world – Research and strategies for Field Entry and Data Collection in a Preschool Setting*. I Green, J & Wallat, C. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och Utbildning*. Göteborg: Daidalos..
- Eliasson, Per (2004). ”Kan ett historiemedvetande fördjupas?” I Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Per (2009). *På spaning efter historiemedvetandet*. Konferensbidrag vid tredje konferensen med nationella forskarnätverket i historiedidaktik, Halmstad 30-31 mars 2009. Opublicerat.
- Englund, Peter (1988). *Poltava: berättelsen om en armés undergång*. Stockholm: Atlantis.
- Englund, Tomas (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala univ.
- Englund, Tomas (1987). Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv, artikelbidrag i *Historiedidaktik i Norden 3* Nordisk konferens om Historiedidaktik, Bergen 1987 (s.48-60).
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Facing History and Ourselves National Foundation, Inc. (2000). *Facing History and Ourselves Resource Book, Holocaust and Human Behavior*, Brooklyn MA.
- Fjellström, Roger & Fruitman, Stephen.(red). (2000). *Sidor av Förintelsen*, Lund: Studentlitteratur,
- Forum för levande historia, SOU 2001:05. Tillgänglig på: <http://www.regeringen.se/content>.
- Frank, Anne (1997). *Anne Franks dagbok*. 2 utg. Stockholm: LL-förl.
- Friedländer, Saul (2010). *Förföljesens år 1933-39: Tredje riket och judarna*. Del I. 2: a uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fritzén, Lena (2003). ”Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet?” Ur *Utbildning och Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Nr 3/2003. Örebro Universitet.
- Gadamer, Hans-Georg (2002). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Garpelin, Anders (1997). *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Grundskolan: kursplaner och betygskriterier: förordning (SKOLFS 2000:135) om kursplaner för grundskolan: Skolverkets föreskrifter (2000:141) om betygskriterier för grundskolans ämnen. 2., rev. uppl. (2008). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet:<http://www.skolverket.se/publikationer?id=745>.
- Guvå, Gunilla & Hylander, Ingrid (2003). *Grundad teori – ett teorigenererande forskningsperspektiv*. Stockholm: Liber Förlag
- Halldén, Ola (1986). ”Hur etableras elevers inlärningsuppgifter?” I Marton, Ference (red), *Fackdidaktik vol III*, Studentlitteratur, Lund, s.153-174.
- Halldén, Ola(1987). ”Om elevers förståelse av historieundervisning.” I *Historiedidaktik i Norden 3*, Bergen 1987. Malmö Lärarhögskola, s.146-153.
- Halldén, Ola (1993). ”Learners Conception of the Subject Matter Being Taught. A Case from Learning History” In *International Journal of Educational Research*, nr 3.

- Halldén, Ola (1994a). "Constructing the Learning Task in History Instruction" In: Carretero, Mario & Voss, James F. (ed.) *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p.187-200).
- Halldén, Ola (1994b). "On the Paradox of Understanding History in an Educational Setting", In Leinhardt, Gaea, Beck, Isabel L. & Stainton, Catherine (ed) *The Teaching and Learning in History*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, s.27-46. University of Pittsburgh 1994.
- Halldén, Ola (1997). "Conceptual change and the Learning of History", i James Voss, ed., *Explanation and understanding in learning history, International Journal of Educational Research*, 27 (10).
- Hartman, Sven G. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. 1. utg. Stockholm: Natur och kultur.
- Hartman, Sven (2005). *Det pedagogiska kulturarvet*. Natur & Kultur.
- Hartsmar, Nanny.(2001). Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. Malmö: *Studia psychologica et paedagogica*, nr 155. Lund.
- Heidegger, Martin (1993). *Varat och tiden*. D. 1 och 2 Göteborg: Daidalos.
- Historisk tidskrift* 2002:2 Temanummer om historiebruk. Stockholm: Svenska historiska föreningen Finns på: <http://www.historisktidskrift.se/documents/Historisk-Tidskrift-fulltext-2002-2.pdf>
- Historielärarnas förenings årsskrift* 1983-84, s.42-43.
- Historielärarnas förenings årsskrift* 1995-96. "Historiedidaktisk tidskriftsöversikt", (s.88-90).
- Historielärarnas förenings årsskrift* 2007, Stockholm 2007.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *Understanding history teaching: [teaching and learning about the past in secondary schools]*. Maidenhead: Open University Press.
- Irisdotter, Sara (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Jeismann, Karl Ernst, (1979). Geschichtsbewusstsein i Klaus bergmann et al, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Jensen, Bernhard Eric (1990, 1994). Historiedidaktik i och utanför skolan. Fordrar temaet et historiedidaktiskt paradigmskifte. I *Historiedidaktik i Norden* 4, Kalmar 1990 (s.129–167) och i Jensens Historiedidaktiske sondringer del 1. Danmarks Laererhøjskole 1994.
- Jensen, Bernard Eric (1996). *Historiebevidsthed og historie – hva er det? Historie-skabte såvel som historieskape*. 7 historiedidaktiske essays, Aps, gesten: Op-förlag.
- Jensen, Bernard Eric (1997). "Historiemedvetande–begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" I *Historiedidaktik*, Karlegård & Karlsson (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie – Livsverden og fag*, København: Gyldendal.
- Karlegård, Christer (1982). "Varför historia? Historiedidaktikens kärnfråga" i *Fackdidaktik. Vol II, Svenska och främmande språk, samhällsorienterande ämnen*. Marton, Ference (red.) Lund, Studentlitteratur.
- Karlegård, Christer & Karlsson, Klas Göran (red.) (1997). *Historiedidaktik* Lund, Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (1998). "Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen" i *Historiedidaktiska utmaningar*. Larsson, Hans Albin (red.) Jönköping: Jönköping University Press.
- Karlsson, Klas Göran (1999). *Historien som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Karlsson, Klas-Göran (2000). Levande historia som politik: kampanjhistorien och historieämnets kräftgång. *Historielärarnas förenings årsskrift. 1999/2000*, s. 25-29
- Karlsson, Klas-Göran och Zander, Ulf (red.) (2004). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2004). "Historiedidaktik och och historievetskap – ett spänningsfyllt förhållande", i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.) (2004). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken* Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2004a). "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i Karlsson och Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran (2004b). "Historia och samhällsorientering – ett ansträngt förhållande", i Karlsson och Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran, (2005). "Historia och värdegrund: Om historiens dubbelhet och Levande historia", i Oker-Blom, Gun & Stenius, Jannika (red.) *Värdegrund 2004: Ett seminarium kring mänskliga rättigheter*, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen 2005. (Konferensen utgjorde en i en serie konferenser, se "Värdegrundsfrågor i Norden i ett barn- och ungdomsperspektiv, Frånberg, Gun-Marie, TemaNord, 2003:526).
- Karlsson, Klas-Göran (2007). "Varför sekelskiftets historieintresse? Levande Historia som statorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige", i *Historiedidaktik i Norden* 7, 2000.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmiddagaren*. Göteborg: Daidalos.
- Koselleck, Reinhart (2004). *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Kristensson Uggla, Bengt (2004). "Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder", i Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (red.) *Text och Existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap* Göteborg: Daidalos.
- Kristeva, Julia (1992). *Fasans makt. En essä om abjektionen*. Daidalos, Göteborg.
- Kursplaner och betygskriterier 2000 – 2:a reviderade upplagan 2008* Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/publikationer>
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lange, Anders (2008). *En undersökning om Lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. Stockholm: Forum för Levande Historia.
- Larsson, Hans Albin (2001). *Barnet kastades ut med badvattnet: Historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia* Bromma: Historielärarnas Förening, Aktuellt om historia nr 2, 2001.
- Larsson, Hans Albin (red.) (1998). *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.
- Lee, Peter (2004). "Understanding History" i Seixas, Peter (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press 2.
- LevandeHistoria.org/Intoleransrapporten
- Levine, Paul., Bruchfeld, Stephane (1999). *Om detta må ni berätta – En bok om Förintelsen i Europa 1933-45*, Regeringskansliet, Natur och Kultur, Stockholm.
- Liljefors, Max (2002). *Bilder av Förintelsen Mening Minne Kompromettering*, Doktorsavhandling framlagd vid Institutionen för Konst och Bildvetenskap vid Lunds Universitet, Palmkrons Förlag.
- Lindqvist Ola (1996). *Striden om historieundervisningen i Sverige I SO-rapport nr 1996:01* Institutionen för ämnesdidaktik, Mölndal
- Ljung, Berit (2009). *Museipedagogik och erfärande*. Diss. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

- Lund, Erik (2006). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Långström, Sture (1997). *Författarröst och lärobokstradition: en historiedidaktisk studie = The textbook tradition and the voice of the author: a study in history and didactics*. Diss. Umeå: Univ.
- Långström, Sture (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik: en studie i pedagogiskt arbete*. Umeå: Inst. för svenska och samhällsvet. ämnen, Umeå univ.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo-94, Läroplanen för de frivilliga skolorna; Lpf-94 Skolverket (1994). samt Läroplanen för förskolan, Lpfö-98. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/pdf/skolfs1994-1s.pdf>.
- Lööw, Heléne (1998). *Nazismen i Sverige 1980-1997. Den rasistiska undergroundrörelsen: musiken, myterna, riterna*, Stockholm: Ordfront.
- Lööw, Heléne (2004). *Nazismen i Sverige 1924-1979: pionjärerna, partierna, propagandan*. Stockholm: Ordfront.
- Marton, Ference (1986). *Fackdidaktik*. Vol I-III. Lund: Studentlitteratur.
- Nietzsche, Friedrich (1874 och 1998). *Om historiens nytta och skada, en otidsenlig betraktelse*. Stockholm Raben Prisma.
- Nordgren, Kenneth (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2006.
- Nordisk konferens om historiedidaktik (1997). *Historiedidaktik i Norden 6: [historie-medvetandet – teori og praksis]*. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Odén, Birgitta & Behre, Göran (red.) (1982). *Historievetenskap och historiedidaktik*. Lund: LiberFörlag.
- Oker-Blom, Gun & Stenius, Jannika (red.) *Värdegrund 2004: Ett seminarium kring mänskliga rättigheter*, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen 2005. (Konferensen utgjorde en i en serie konferenser, se "Värdegrundsfrågor i Norden i ett barn- och ungdomsperspektiv, Frånberg, Gun-Marie, TemaNord, 2003:526).
- Olsson, Vibeke (1996). *Molnfri bombnatt: [roman]*. [Ny utg.] Stockholm: Bonniers.
- Ongstad, Sigmund (red.) (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oredsson; Sverker & Andersson, Lars (red.) (1995). *Historiens Spegel*. Göteborg, Akademiförlaget.
- Ottosson, Hans (red.) (1998). *Bilden av förintelsen [filmexcerpter]*. [Stockholm] Svenska filminstitutet
- Potapenko, Igor (2006). *Elevens egen historia och skolans historieundervisning: historiemedvetande och identitet hos några ungdomar från forna Jugoslavien*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Potapenko, Igor (2010). *Historiemedvetande och identitet: om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*. Diss. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Poulsen, Marianne (1999). *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Ricoeur, Paul (1986/88). *Fån text till handling. En antologi om hermeneutik*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Ring, Jonas & Morgentau, Scarlett (2004) *Intoleransrapporten, antisemitiska, homofobiska, islamofobiska och invandrarfientliga tendenser bland unga stockholmare*. Stockholm. Brottsförebyggande rådet (BRÅ).
- Rosenzweig, Roy & Thelen, David (1998). *The Presence of the Past. Popular Use of History in American Life*. New York: Colombia University Press.
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft, historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

- Sahlström, Fritiof. (1999). *Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity – Constitution in the Classrooms of Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis.
- Sandberg, Karlsson, Molin, Ohlander (2000) *Epos, historia för gymnasieskolans kurs A*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Schlink, Bernhard (1997). *Högläsaren*. Stockholm: Bonniers.
- Schultz, L. H., Barr, D.J. & Selman, R.L. (2001). "The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development." Programmes: an outcomes study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education*. Vol 30. Nr 1, s.3-27.
- Schüllerqvist, Bengt (2005). *Svensk historiedidaktisk forskning. Vetenskapsrådets rapportserie 2005:9*. Vetenskapsrådet.
- Seixas, Peter (2004). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto.
- Selander, Staffan & Ödman, Per-Johan (red.) (2005). *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Selander, Staffan (2006). Lärares kunskaper – lärares arbete. I: *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv*. s.57-64, 9 ref.
- Sereny, Gitta (1998). *Albert Speer och sanningen*. Stockholm: Bonnier.
- Sjøberg, Svein (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket: Kursplaner och betygskriterier 2000 – 2:a reviderade upplagan 2008
- Stearns, Peter N., Seixas, Peter C & Wineburg, Samuel S (red.) (2000). *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press.
- Säljö, Roger & Dahlgren, Lars Owe (red.) (1985). *Didaktik i högskolan: exempel från biologi, historia och omvårdnad*. Stockholm: UHÄ/FoU.
- Särtryck ur Skola för bildning, *SOU 1992:94*, Skolverket 1996, s.79.
- Sødring-Jensen, Sven (1978). *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlertsen's Forlag.
- Thavenius, Jan (1983). *Liv och historia: om människan i historien och historien i människan*. 1. uppl. Järfälla: Symposion.
- Thor, Annika (2005). *En ö i havet: böckerna om Steffi och Nelli*. Stockholm: Bonniers.
- Tingsten, Herbert (1969). *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts.
- Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahl, Mats (1999). *Vinterviken*. 8. uppl. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Wahl, Mats (2000). *Den osynlige*. Stockholm: Bromberg.
- Wassermann, Selma (1994). *Introduction to case method teaching: a guide to the galaxy*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Wibaeus, Ylva (2004). "Dewey läst idag – i ett didaktiskt perspektiv". I Hartman, Sven G. (red). *Dewey läst idag*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdep. Regeringskansliet Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/22393>
- Zander, Ulf (1998). *Att legitimera och bli legitimerad Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes*, s.32-69). Ur *Historiedidaktiska utmaningar*, Hans-Albin Larsson (red) Jönköping University Press.
- Zander, Ulf (2001). *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.

- Viklund, Klas & Cohen, Josh (red.) (1998). *Bilden av förintelsen: handledning för att se, analysera och diskutera filmer om nazism och motståndskamp*. Svenska filminstitutet.
- Virta, Arja (2007). "Historical literacy, Thinking, Reading and Understanding History." I Lindmark (red.) *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 2007:4. Umeå. Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Ödman, Per-Johan (1987). *Hermeneutik i komparativt perspektiv: ett seminarium med Per-Johan Ödman* (Fenomenografiska notiser nr 6.) Göteborgs Universitet, Institutionen för Pedagogik.
- Ödman, Per-Johan (1996). *Intervjuer: hermeneutiska strategier*. Didactica minima. 1996 (10:4 = 39), s. 6-14.
- Ödman, Per-Johan (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. s.71-93.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Webb-baserade källor

- Facing History and Ourselves www.facinghistory.org/
- House of Wannsee www.ghwk.de/engl/eduengl.htm
- The Danish Center for Holocaust and Genocide Studies www.holocaust-education.dk
- The Ghetto Fighters' House Museum www.gfh.org.il/eng/
- The Holocaust Centre Beth Shalom hcentrenew.aegisdns.co.uk/
- The Holocaust Education Development Programme (HEDP) part of the Institute of Education, University of London www.hedp.org.uk
- Remembrance and Beyond (United Nations) www.un.org/holocaustremembrance
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter www.hlsenteret.no
- Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research www.holocausttaskforce.org/education
- United States Holocaust Memorial Museum www.ushmm.org/education/
- Yad Vashem, www.yadvashem.org/

Presentation av lärarna som deltagit i intervjuer och skolorna dessa arbetar på

Nedan följer en presentation av de sammanlagt 13 lärare som deltagit i undersökningen. Presentationerna utgår både från intervjuer där lärarna beskriver sig själva, skolorna de arbetar på och eleverna de undervisar historia, och från fältanteckningar. Först presenteras de lärare som deltagit i en *fokusgruppintervju*. Det är sex gymnasielärare som undervisar historia. Därefter presenteras de lärare som deltagit i *enskilda djupintervjuer*. Det är dels tre grundskolelärare som undervisar de samhällsorienterande ämnena, SO, för senare år (årskurs 6–9), dels tre gymnasielärare och en lärarkandidat som alla undervisar historia. Fokusgruppintervjun har i jämförelse med de enskilda djupintervjuerna inte erbjudit samma möjlighet för informanterna att mer ingående berätta om sig själva varför deras presentationer är något mer kortfattade.

Fokusgruppintervjun

Lärarna som deltagit i *fokusgruppintervjun* arbetar som gymnasielärare och undervisar historia på Tgy-skolan. De är:

Bo som snart ska fylla 60 år, undervisar historia och samhällskunskap. Han har arbetat som gymnasielärare hela sitt yrkesverksamma liv, merparten av tiden på Tgy-skolan. Han undervisar både A- och B-kursen i historia.

Ingrid 60 år, undervisar historia och tyska. Hon har arbetat som lärare större delen av sitt yrkesverksamma liv, de senaste tio åren på Tgy-skolan. Merparten av Ingrids historieundervisning innebär undervisning av A-kursen i historia.

Carina är i 50-årsåldern, hon undervisar historia och samhällskunskap. Hon har arbetat som lärare i drygt 20 år på gymnasieskolor i olika kommuner i Stockholmsområdet. Hon började arbeta som lärare på Tgy-skolan för några år sedan och undervisar både A- och B-kursen i historia.

Pelle är i 30-årsåldern och undervisar svenska och historia. Han har arbetat som lärare i fem år och är relativt nyanställd på Tgy-gymnasiet. Dessförinnan arbetade han på en annan skola i samma kommun. Han undervisar både A- och B-kursen i historia.

Eva är i 30-årsåldern och undervisar historia och svenska på Tgy-skolan. Hon har varit lärare i snart fem år och undervisar både A- och B-kursen i historia.

Gustav är 27 år och relativt nyexaminerad gymnasielärare i historia och samhällskunskap. I direkt anslutning till sin lärarexamen, för snart två år sedan, fick han tjänst på Tgy-skolan och undervisar historia, A- och B-kursen.

Tgy-skolan är en kommunal gymnasieskola belägen i en av de nordöstra kommunerna i Storstockholmsområdet. På kommunens hemsida kan man läsa att kommunen har låg arbetslöshet, låg kommunalskatt, en politiskt borgerliga profil och tillhör en av kommunerna i landet med den högsta utbildningsnivån. Skolan byggdes under 1970-talet och är relativt stor med cirka 1200 elever. Till skolan hör ett stort bibliotek och flera större idrottsanläggningar. Under senare år har skolan genomgått genomgripande renovering och det är ljusa och rena lokaler som möter besökaren. Majoriteten av eleverna läser samhällsvetenskapliga och ekonomiska program som innebär att de lärare som undervisar historia till övervägande del undervisar elever som går det Samhällsvetenskapliga programmet.

Enskilda intervjuer

Lärarna som deltagit i enskilda intervjuer är:

Irene, 35 år, är utbildad grundskolelärare (årskurs 4–9) och undervisar de senare åldrarna (6–9) i SO, de samhällsorienterande ämnena, på *Ägr-skolan*. Tina har varit lärare i tio år och har under den tiden haft sin anställning på *Ägr-skolan*. Hon trivs på skolan och tycker det kollegiala klimatet är mycket bra. Det tror hon har att göra med att skolan har relativt stor andel elever med problem som kräver att de som arbetar här måste känna sig motiverade att arbeta med just de här eleverna och gilla att samarbeta. Förutom att undervisa i de fyra samhällsorienterande ämnena och vara klassföreståndare för en åk 9, undervisar hon även i svenska som andra språk. Tina uppskattar att hon genom kommunens försorg fått möjlighet att utbilda sig i svenska som andra språk eftersom hennes elever till övervägande del har annan bakgrund än svensk. Tina anser att detta har gjort henne till en bättre SO-lärare eftersom hon har insett språkets betydelse för elevers lärande i SO då det är ämnen som hon menar till stor del består av en mängd begrepp. Hon beskriver att hennes elever när de började i årskurs sju, och som nu går i nian, hade stora problem med läsning och läsförståelse och som bland annat innebar att flera av eleverna fortfarande ljudade när de läste högt. Av det skälet fungerade det inte att arbeta med skolämnena på ett mer traditionellt sätt, utifrån lärobokstexter, utan lärarna bestämde tillsammans med skolledning att mycket tid skulle satsas på att låta eleverna läsa ungdomslitteratur och att de skulle undervisas i halvklass. Detta har enligt Tina bidragit till att flertalet elever som nu går i årskurs nio lyckats nå relativt långt i de flesta ämnen.

Ägr-skolan är en kommunal grundskola belägen i Västerort inom Stockholms kommun med cirka 40 000 invånare varav 70 % har utländsk bakgrund. Skolan har cirka 400 elever i årskurserna 6–9. Bostadsområdet intill skolan består av flerfamiljshus. På skolans hemsida kan man läsa att skolan deltar i flera olika projekt, både nationella och internationella och att skolan arbetar språkutvecklande i samtliga ämnen. Skolan är mångkulturell, vilket

betyder att ca 75 % av eleverna har annan kulturell bakgrund än den svenska. På kommunens hemsida kan man läsa att det socialdemokratiska partiet fick mer än 50 % av rösterna i den här stadsdelen (år 2002).

Tommy är femtio år och arbetar som SO-lärare på Sgr-skolan, en grundskola med elever i årskurserna 6-9. Tommy beskriver Sgr-skolan som en trevlig skola att arbeta på, bra elever och kollegor. Eleverna kommer enligt Tommy från relativt stabila områden som innebär att deras föräldrar är intresserade av skolan och hur det går för deras barn vilket underlättar arbetet. En annan fördel är enligt Tommy att skolan är väl utrustad och över lag har bra med resurser. Tommy har arbetat som lärare under drygt 25 år, större delen av tiden som SO-lärare för grundskolans senare åldrar (årskurs 6-9). Han utbildade sig egentligen till gymnasielärare i ämnena företagsekonomi och samhällskunskap men upptäckte, i samband med praktiken under lärarutbildningen, att det var roligare och mer stimulerande att arbeta med elever i de åldersgrupper som finns på högstadiet. I de åldrarna finns det mer spontanitet, säger Tommy. Det var dessa erfarenheter som gjorde att han sökte sin första lärartjänst på en grundskola. De första åren arbetade han som lärare i en kommun söder om Stockholm och hamnade så småningom på Sgr-skolan. Det här läsåret undervisar han historia i två klasser i årskurs nio. Han är klassföreståndare för den ena klassen som är matematikinriktad. Klassen består av tjugofyra pojkar och fyra flickor, där den starka pojkdominansen enligt Tommy sätter stark prägel på klimatet i klassen. De här eleverna beskriver han som intresserade och duktiga men också som ganska stökiga och högljudda. Den andra klassen beskriver han som lite mer vanlig i den bemärkelsen att det i den råder en jämnare könsfördelning och som enligt Tommy ofta innebär att killarna skärper sig mer och blir mindre bullriga. Detta bidrar i sin tur att det är lättare att etablera en dialog med eleverna och att föra resonerande samtal.

Måns är 48 år, kollega till Tommy på Sgr-skolan och undervisar SO i grundskolans senare åldrar. Måns har arbetat som lärare i cirka tjugo år. Sedan några år tillbaka ingår han i skolans ledningsgrupp med ansvar för ett arbetslag av SO-lärare. Det här läsåret undervisar han historia i årskurs 6 och årskurs 8. Han beskriver sina elever som mycket trevliga, lätta att ha att göra med och som mestadels studiemotiverade. Det finns dock vissa elever som han uppfattar som "lite blasé". Han har nämligen noterat att när skolan och lärarna initierat något som ligger utanför ordinarie skolverksamhet, t ex en utflykt, har vissa elever på Sgr-skolan inte uppskattat detta på samma sätt som han tror att elever som kommer från hem där det inte finns lika mycket pengar skulle ha gjort: "De här lite mer välbärgade barnen uttrycker ofta att det här har de redan gjort!" Eftersom man på skolan bestämt att historia ska läsas kronologiskt innebär det att Måns elever som nu går i årskurs 6 respektive årskurs 8, får vänta till årskurs nio innan de läser 1900-talets historia.

Sgr-skolan ligger i en av de större kommunerna norr om Stockholm. På kom-

munens hemsida får man veta att kommunen har knappt 60 000 invånare, är expanderande med många företagare och handelsplatser, fina naturområden och kulturaktiviteter samt ett större shoppingcenter. Det kommunala styret är borgerligt, den kommunala skattesatsen ligger under riksgenomsnittet. Skolan som byggdes på 1980-talet har cirka 600 elever där flertalet av eleverna kommer från de intilliggande bostadsområdena som till stor andel utgör småhus. Det finns ett fåtal elever som har annan bakgrund än den svenska.

Barbro har nyss fyllt 60 och tog sin lärarexamen i historia och samhällskunskap i slutet på 1960-talet. Sedan femton år tillbaka arbetar hon som gymnasielärare och undervisar historia och samhällskunskap på Xgy-skolan som ligger i samma kommun som Tgy-skolan. Dessförinnan arbetade hon under flera år på högstadiet och undervisade i SO. Genom att hon undervisar ämnet samhällskunskap möter hon elever som läser på både yrkesinriktade och teoretiskt inriktade program. Även om hon för det mesta upplever att de yrkesinriktade eleverna generellt sett är mindre motiverade och kan mindre än elever som är teoretiskt inriktade upplever hon inte att det är roligare eller mer stimulerande att undervisa de mer studiemotiverade eleverna. Hon vill enbart understryka att det råder väldigt olika betingelser för undervisning på de olika programmen. Det här läsåret undervisar Barbro A-kursen i historia för elever i årskurs ett på NV-programmet men skulle gärna vilja undervisa B-kursen eftersom den kursen enligt henne syftar till mer fördjupade analyser och resonemang av historiska fenomen och frågor i jämförelse med A-kursen.

Mattias ska snart fylla 60 och har jobbat på Xgy-skolan i trettio år. Han undervisar i svenska och historia och har lektors behörighet eftersom han har doktorerat i litteraturvetenskap. Han har alltid trivts bra på Xgy-skolan och tror att det bidragit till att han stannat kvar där. Förutom att undervisa har Mattias ansvar för en grupp lärare som alla undervisar på ett av skolans yrkesinriktade program. Han är dessutom handledare för Dennis, en av lärarkandidaterna på skolan, ämnesansvarig för svenskämnet (det som förr kallades huvudlärare) och mentor för en klass i årskurs ett på NV-programmet som han undervisar både i svenska och i historia. Han har tidigare även undervisat B-kursen i historia men eftersom det enligt Mattias blivit allt mera sällsynt att elever på NV-programmet väljer B-kursen i historia som valbar kurs har det inneburit att hans undervisning i historia till övervägande del handlar om A-kursen.

Dennis är 27 år och den här terminen är han lärarkandidat på Xgy-skolan. Han gör sin avslutande termin på gymnasieläraryrket och prövar nu att undervisa svenska och historia. Mattias är hans mentor och handledare. Dennis hade ingen erfarenhet av att undervisa innan han påbörjade läraryrket. Han beskriver sig själv som en person från ett icke akademiskt hem som läser mycket, både skönlitteratur och historisk litteratur och att det är detta som tillsammans med sport som upptar en stor del av hans fritid. I egenskap av lärarkandidat ansvarar Dennis för undervisningen i fyra av Mattias klasser. Han undervisar svenska och historia i en årskurs etta på NV-programmet och

svenska i två klasser på de yrkesförberedande programmen. Klassen han undervisar historia beskriver han som ”en klassisk naturvetarklass” och säger att det innebär att eleverna över lag är tysta, intresserade och måna om sina betyg. Ibland upplever han att det kan bli lite ”stelt” i det klassrummet, t ex kan det vara svårt att i få igång eleverna när det gäller att diskutera eller komma med egna synpunkter och kommentarer. Han sammanfattar sina intryck av klassen med att säga: ”Det är en bra klass, eleverna är duktiga och jag uppfattar dem som tänkande människor.”

Xgy-skolan ligger i samma kommun som Tgy-skolan. Skolan invigdes år 1972 och har cirka 1300 elever. På Tgy-skolan utgör de största programmen, det Naturvetenskapliga programmet och flera yrkesinriktade program. Skolan erbjuder även IB-programmet (International Baccalaureate Diploma Programme). På skolans hemsida kan man bland annat läsa att skolan har visat goda resultat i de naturvetenskapliga ämnena och vunnit flera nationella naturvetenskapliga tävlingar. Skolan beskrivs som en kunskapsinriktad skola med program och kurser som håller hög kvalitet och som öppnar alla dörrar till universitet, högskolor och arbetsliv. Internationalisering, IT liksom skolans fruktbara samarbete med kommunens näringsliv lyfts fram som skolans profil.

Emil har fyllt 30 och undervisar historia och svenska på Rgy-skolan, en gymnasieskola i Stockholms innerstad. Han har arbetat på Rgy-skolan i snart tio år. Merparten av sin tjänst utgörs av undervisning på det samhällsvetenskapliga programmet men han har även undervisat på det Naturvetenskapliga programmet. Han har också erfarenhet från undervisning på Komvux men tycker att det är roligare att undervisa elever i ungdomsskolan. Han undervisar både A, B och C-kurser i historia. Emil beskriver sina elever som över lag innehållsintresserade och understryker att detta gäller oavsett vilka betyg de siktar mot och faktiskt når. Även om det finns elever som inte är så intresserade så visar de sällan detta. Om och när elever visar ointresse handlar det för det mesta om yttre faktorer som t ex att de är tungt belastade med läxor, att de har ett matteprov dagen därpå eller att deras ambitiösa projektarbeten tar all deras kraft. Detta, att han sällan behöver konfronteras med elever som inte vill eller som ifrågasätter undervisningen bidrar till att Emil känner sig ”privilegerad i dagens gymnasieskola”.

Rgy-skolan tillhör en av Stockholms äldsta skolor, mer än ett hundra år gammal, belägen i innerstaden. Skolan har cirka 900 elever där relativt många elever kommer från kommuner och stadsdelar som ligger utanför innerstaden/kommunen. På skolans hemsida lyfts fram att skolan förbereder elever för fortsatta studier på universitet eller högskola. Skolan erbjuder två studieförberedande program; det naturvetenskapliga och det samhällsvetenskapliga. Skolan profilerar sig bl.a. med en forskningsinriktning inom NV-programmet.

Bilaga 2

Brev till informanter

Hej!

Jag heter Ylva Wibaeus och arbetar vanligtvis med lärarutbildning på Lärarhögskolan i Stockholm. Via den person som i kommunen/stadsdelen ansvarar för samordning av den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen i respektive partnerområde har jag på fått möjlighet att på det här sättet rikta mig direkt till dig som arbetar som SO/historielärare i någon av kommunens/stadsdelens skolor.

Här kommer några rader om mitt ärende som rör den forskningsuppgift som jag precis har börjat formulera under ledning av professor Sven Hartman på Lärarhögskolan i Stockholm. Den fokuserar på historieundervisning om Förintelsen under andra världskriget. Mitt eget intresse för det här kunskapsområdet hänger nära samband med att jag själv som gymnasielärare i historia under flera år har undervisat kurser som fokuserar 1900- talets historia, andra världskriget och Förintelsen. Jag har i samband med detta och med mitt arbete som lärarutbildare i historieämnets didaktik på Lärarhögskolan, funderat mycket kring hur lärare tänker kring planering och genomförande av undervisning om denna period i vår historia och hur elever tar emot och uppfattar detta. Inte minst mot bakgrund av regeringens satsning på projektet Levande Historia. Nu är tanken att jag som en del i min forskarutbildning ska gå vidare med mina funderingar och försöka undersöka detta närmare, i en forskningsstudie som en del i min forskarutbildning.

Jag undrar därför om du kan tänka dig att delta i denna studie och om det i så fall finns möjlighet för mig att komma ut till någon/några av dina klasser i SO/historia för att få närvara på några lektioner där Förintelsen tas upp och behandlas i din undervisning? Jag skulle också vilja intervjua dig med bandspelare kring frågor som rör undervisning om detta. Hur du tänker kring frågor om vad det är tänkt att eleverna ska lära sig, frågor om urval av innehåll, och om arbetssätt och metoder. Du får gärna höra av dig även om du inte undervisar om detta för närvarande, då kan vi samtala om dina erfarenheter från sådan undervisning.

Så här ser mina tankar ut nu när det gäller den undersökning jag har för avsikt att göra under läsåret 2003-2004:

- att med utgångspunkt i några klassrumsobservationer försöka beskriva hur undervisning om Förintelsen gestaltas i ämnet SO/historia i några klasser på högstadiet och gymnasiet, och hur elever tar emot detta
- att intervjua några lärare som undervisar SO/historia på högstadiet respektive gymnasiet om hur de tänker kring undervisning av Förintelsen

Jag vore väldigt tacksam om du kunde höra av dig till mig om och i så fall när det passar att jag kommer och om du har några frågor kring min forskningsuppgift. Du kan nå mig på följande sätt: XXXXX.

Vänligen Ylva Wibaeus

Huvudfrågor till lärarna, med tänkbara följdfrågor

Om läraren/skolan

Berätta något om vem du är; namn, ålder, intressen.

Skola arbetar du på? Ämnen du undervisar, har behörighet.

Erfarenheter av undervisning/antal år i yrket, årskurser/klasser/ämnen.

Undervisning för tillfället; SO/historia?

Om eleverna

Berätta något om de elever du undervisar.

Hur skulle du vilja beskriva dina elever som du undervisar historia? (studiemotivation, könsfördelning m.m.) Hur tror du de skulle beskriva dig och din undervisning?

Om undervisning i historia/om kunskapsområdet Förintelsen; varför – vad och hur?

Beskriv hur du brukar lägga upp och arbeta i historia/kunskapsområdet Förintelsen. Vad anser du är mest centralt/väsentligt att som historielärare ta upp och behandla när det gäller den här tiden? Varför just detta? Hur uppfattar du som lärare i historia styrning/frihet när det gäller att välja ut vad det ska undervisas om? Vad är det du vill uppnå med din undervisning om detta? Vad är avsikten att eleverna ska lära sig? Vad är det du vill att eleverna ska förstå? Hur anser du att undervisningen skapar förståelse i det här sammanhanget? Kan du ge några exempel? Hur påverkar det dig i ditt urval? Synpunkter från elever angående urval. Övriga erfarenheter.

Om elevers upplevelser av undervisning om kunskapsområdet

Hur tycker du att elever tar emot och förstår undervisningen? Kan du ge några exempel från din egen undervisning? Vilka förkunskaper uppfattar du att eleverna har kring Förintelsen?

Vilket intresse/motivation? Vad brukar de undra över/fråga om?

Om läromedel/undervisningsmaterial

Hur ser du på läromedel och material när det gäller det här kunskapsområdet? Kan du säga något som varit särskilt problematiskt och något som fungerat mycket bra? Kan du ge några exempel på sådant du ansett varit bra, dåligt? Vad kan förklara detta? Har förutsättningarna för undervisning om detta förändrats? Om ja, i vilka avseenden? Vilka krav ställer det här kunskapsområdet på undervisningen/ läraren, i jämförelse med andra kunskapsområden i historia? Motivera.

Övriga kommentarer/reflektioner

Finns det några andra saker, frågor som du har tänkt på inför eller under vårt samtal när det gäller undervisning om detta? Något du vill tillägga?

Frågor till elever i anslutning till undervisning om kunskapsområdet Förintelsen

Berätta lite om vem du är! Hur skulle du vilja beskriva din skola? Vad är bra/dåligt? Kan du ge några exempel på vad du menar? Hur skulle du vilja beskriva klassen du går i? Hur upplever du som elev, klassen, klasskamrater, undervisningen och dina lärare? Vilka ämnen intresserar dig mest/minst? Motivera!

I SO/historia har ni den senaste tiden behandlat Förintelsen undervisningen? Kan du berätta vad ni har tagit upp på lektionerna?

Hur har ni kommit fram till att det är just det här ni ska arbeta med? Vad har varit mest intressant? Vilka tankar har detta väckt hos dig? Vad tycker du att du har lärt dig? Kände du till något om det här innan, i så fall vad? Vilka avsikter tror du din lärare har med undervisning om det här kunskapsområdet? Vad tror du han vill att ni ska lära er? Hur upplever du att detta berör/angår dig? Motivera!?

Finns det några frågor som dyker upp hos dig efter att ha studerat det här kunskapsområdet? Vilka? Finns det något du hade velat veta mer om eller som du anser att undervisningen borde ha uppmärksammat? Vad i så fall?

