

OM VAD OCH HUR 'MÅ' NI BERÄTTA?

– undervisning om Förintelsen och andra folkmord

av Niklas Ammert



PRIS 60 kr

SKRIFT # 11:2011

Forum för levande historia

OM VAD OCH HUR 'MÅ' NI BERÄTTA?

– undervisning om Förintelsen och andra folkmord

av Niklas Ammert, fil dr



SKRIFT # 11:2011
Forum för levande historia

»OM VAD OCH HUR 'MÅ' NI BERÄTTA? – undervisning
om Förintelsen och andra folkmord« ingår i Forum för
levande historias skriftserie

Författare
Niklas Ammert

Redaktör
Charlotte Haider

Ansvarig utgivare
Eskil Franck

Grafisk formgivning
Ritator

Omslag
Ritator

Tryck
Edita, Västerås 2011

Forum för levande historia
Box 2123, 103 13 STOCKHOLM
Tel 08-723 87 50
Fax 08-723 87 59

info@levandehistoria.se
www.levandehistoria.se

ISSN 1653-5332
ISBN 978-91-86261-13-9

INNEHÅLL

9 I FÖRINTELSENS SKUGGA – OM UNDERVISNING OM FOLKMORD

- 11 Skolan och undervisningen
- 12 Metod
- 14 Undersökningens genomförande

21 DEFINITIONER OCH URVAL AV STOFF

- 22 Definitioner
- 24 Urval
- 26 Målformulering
- 29 Skillnader i svar mellan lärare i grundskolan och lärare på gymnasiet

33 UNDERVISNINGENS GENOMFÖRANDE

- 34 Urval och exempel
- 35 Det konkreta arbetet
- 37 Läromedel
- 38 Förklaringar
- 41 Bedömning och kunskapskontroll
- 43 Sammanfattande iakttagelser

47 ELEVERNAS BERÄTTELSE

- 47 Definitioner och exempel
- 48 Läst om i skolan
- 49 Folkmorden
- 49 I samband med vilka epoker
- 49 Förklaringar
- 50 Rangordning
- 50 Undervisningen
- 50 Mål
- 51 Elevernas frågor
- 52 Lärarnas exempel
- 52 Arbetssätt
- 53 Läromedel

57 EN OPTIMAL UNDERVISNING OM FOLKMORD

- 60 Elevernas syn
- 60 Finns visionerna?

63 UNDERVISNINGEN SOM HISTORIEBRUK

- 64 Dominerande bruk
- 67 Mindre förekommande historiebruk
- 69 Existentiellt bruk
- 69 Sammanfattande slutsatser

73 UNDERVISNINGEN SOM BERÄTTELSE – DET HISTORISKA PERSPEKTIVET

- 74 Den traditionella berättelsen
- 74 Exemplariska och kritiska berättelser
- 75 Genetisk berättelse
- 76 Eleverna
- 77 Sammanfattande slutsatser

81 MEN OM VAD OCH HUR 'MÅ' VI BERÄTTA?

- 82 Läro- och kursplaner
- 85 Läro- och kursplaner i en historisk kontext
- 86 Lärarnas undervisning om folkmord

91 REFERENSER

- 96 Styrdokument för skolan

Förintelsen
"överbryggar

från då

till nu

I FÖRINTELSENS SKUGGA – OM UNDERVISNING OM FOLKMORD

Vi lever fortfarande i förintelsens skugga. Orden kommer från den ungerske Auschwitzöverlevaren, författaren och Nobelpristagaren Imre Kertész.¹ I vår samtid lever berättelsen om förintelsen av Europas judar stark. Detta trots att det är mer än 60 år sedan den ägde rum. Förintelsen lever som en händelse i det förflutna, en händelse som vi gång på gång berättar om. Förintelsen lever samtidigt i nuet, eftersom vi tolkar den med hjälp av dagens erfarenheter och uppfattningar, men också genom att vetskapen om den påverkar oss som individer liksom den påverkar vårt samhälle. Det är också utifrån vår nutid vi ställer frågor till historien om Förintelsen och tar avstånd ifrån den. I den europeiska kulturen har avståndstagandet från Förintelsen blivit näst intill synonymt med att vara europeé. Avståndstagandet är dock mer än en hållning. Det ger en värdeskapande gemenskap.² Det innebär att vår samhörighet kring gemensamma värden också är en del i vår gemensamma kollektiva identitet. Alltså lever Förintelsen tydligt i vårt historiemedvetande och utgör i flera avseenden länken mellan nuet och det förflutna. Ett annat exempel på hur en historiens katastrof lever och tillmäts betydelse i vår samtid är att den amerikanska kongressens International Relations Committee i oktober 2007 slog fast att turkarnas övergrepp mot armenier 1915 var ett folkmord. Frågans känslighet blev omedelbart tydlig då president Bush tog avstånd från beslutet med motiveringen att det kan störa de amerikanska kontakterna med Turkiet. Turkiet, å sin sida, svarade med att omedelbart klargöra att det inte längre var en självklarhet att USA kunde behålla sina baser i landet och att de inte kunde räkna med att använda Turkiets luftrum i kriget mot Irak. Frågan om folkmordet på armenier är också en stötesten i Turkiets förhandlingar om medlemskap i EU. Frågan aktualiserades ytterligare under 2010 då också Sveriges riksdag slog fast att armenierna hade utsatts för folkmord. Även i Sverige gick debattens vågor höga efter detta beslut.

Förintelsens och folkmordens betydelse i historiekulturen kring det senaste sekelskiftet visar sig också i medierna. Filmen *Schindler's list* fick ett stort genomslag hos biopubliken och används i många skolor för att visa nazismens illgärningar

mot människor. Flera andra filmer bygger också på det faktum att avståndstagande från kränkningar av människoliv och människovärde är en fungerande länk mellan nuet och det förflutna. *Livet är underbart* handlar om förtryck och folkmord, om än i form av en komedi(!). *Hotel Rwanda* utspelar sig i Rwanda vid tiden för folkmordet under 1990-talet och *Ararat* handlar om övergreppen på armenier 1915. Filmer och andra kulturella fenomen är dock inte bara ett tecken på eller en följd av att historien om folkmord är närvarande i vårt historiemedvetande. Den amerikanska TV-serien *Holocaust* från 1979 var i själva verket väckarklockan för västvärlden när det gällde att bearbeta, beforska och hantera förintelsen av judar knappt 40 år tidigare.³

TV-serien *Holocaust* gjorde intryck även i Sverige. Dock blossade inte den stora diskussionen om folkmord, skuld och gottgörelse upp förrän under 1990-talet. Historieprofessorn Alf W. Johansson har beskrivit den svenska hållningen under och efter världskrigen som »neutrality as a state of mind«.⁴ Sverige stod utanför världskrigen och alliansfritt i det kalla kriget, vilket kan ha medfört att medborgarna varken kände sig delaktiga, drabbade eller ansvariga. Denna inställning rubbades senare och Sverige blev en ledande stat när det gäller att minnas och undervisa om Förintelsen. I samband med det svenska EU-inträdet 1995, blev vi en del av det Europa som vi i viss utsträckning tidigare vänt oss ifrån. Professor Bo Stråth definierar det som K:ens Europa: Katolicism, Konservatism, Kapitalism och därtill Kriget.⁵ Med detta Europa ville Sverige inte förknippas. I samband med Berlinmurens fall 1989 och det kalla krigets slut förändrades Sveriges ställning som alliansfri stat, eftersom det inte längre fanns två supermaktsblock att vara neutral mellan. Vid ungefär samma tid kom avslöjanden om hur svenska storbanker fått betalt av den tyska naziregimen i form av guld som med stor sannolikhet hade konfiskerats från judar. Vår upplevda oförvitlighet i fråga om människosyn fick sig ytterligare en törn när journalisten Maciej Zaremba avslöjade att utvecklingsstörda i Sverige hade tvångssteriliserats ända fram till 1970-talet. Vetskapen om dessa händelser medförde en ökad känsla av svensk delaktighet i Europas förflutna. Vi hade också minnen och skuld att hantera. Intresset att göra något var stort och dåvarande statsminister Göran Persson tog initiativ till flera internationella konferenser i Stockholm om nazism och folkmord. Historiekulturen hade nått en moralisk eller värdemässig vändpunkt – »a moral turn«.

Den svenska arenan förändrades också starkt i och med en rapport från CEIFO (Centrum för invandringsforskning) 1997. Rapporten visade att ungdomar inte var säkra på att demokrati var det bästa statsskicket. Den visade också att

ungdomar inte var helt säkra på att Förintelsen verkligen hade ägt rum.⁶ Utifrån de signalerna lanserade regeringen projektet *Levande historia* som innebar en stor satsning på att skolans undervisning om Förintelsen skulle förbättras.⁷ Samtidigt visade den stora europeiska undersökningen *Youth and History* från 1997 att skandinaviska, jämte israeliska, ungdomar tillhörde dem som allra starkast förknippar gestalten Adolf Hitler med diktatur, aggression och skulden till folkmord.⁸ Inom ramen för den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, NU03, ställdes frågor som tangerar frågorna i CEIFO:s undersökning. I denna undersökning svarade över 90 procent av eleverna i årskurs 9 att de är säkra på att Förintelsen har ägt rum. I en internationell jämförelse har svenska ungdomar goda kunskaper om judeförföljelser och vad som hände i koncentrationslägren under andra världskriget.⁹

Skolan och undervisningen

Skolan har således fått ett särskilt ansvar.¹⁰ Kursplanen i historia för grundskolan talar uttryckligen om att undervisningen ska omfatta folkmord, såsom Förintelsen.¹¹ Det kan dock förhålla sig annorlunda i andra länder. Historikern Johan Dietsch visar i sin avhandling hur ukrainska läroböcker tonar ned beskrivningar av Förintelsen för att den inte ska konkurrera med och ta udden av det ukrainska folkets lidande under den stora svältkatastrofen Holodomor, som Josef Stalin framkallade.¹² Också i det nutida Ryssland förtiger man i undervisningen övergrepp, terror, medvetet framkallade svältkatastrofer och folkmord. I november 2003 omöjliggjorde det ryska utbildningsministeriet att sovjetkritiska historieläroböcker kunde användas i skolorna.¹³ I svenska historieläroböcker däremot ges Förintelsen förhållandevis större utrymme. Förföljelsen och den industriella avrättningen av människor framställs som katastrofer och berättas främst i form av detaljerade, och ofta personliga, skildringar. Det förekommer däremot tämligen få förklaringar till varför och hur Förintelsen kunde äga rum.¹⁴ Sociologen Anders Lange visar, med utgångspunkt i en större enkätundersökning av svenska lärares kunskaper om och uppfattningar om Förintelsen, att undervisningen upplevs som mycket intressant av eleverna och att den ökar elevernas kunskap om hatbrott, rasism och nynazism.¹⁵ Det har dock inte gjorts några mer detaljerade eller systematiska undersökningar om vare sig vad undervisningen tar upp, hur stoffet behandlas eller hur eleverna uppfattar, tolkar och internaliserar innehållet.¹⁶

Bristen på forskning om undervisningen i praktiken är ett problem när det gäller att förstå hur folkmordsfrågan behandlas. Den här undersökningen koncentreras till undervisningens avsändarsida: vad lärarna menar att de väljer ut, beskriver och förklarar i sin undervisning. Syftet är att beskriva och att, med hjälp av historiedidaktisk teori, analysera lärares arbete med undervisningen om folkmord och i synnerhet om Förintelsen. Detta konkretiseras genom två huvudfrågor. Den första avser främst urvalsfrågan och belyser hur lärare definierar folkmord, vilka folkmord som behandlas i undervisningen och vilket lärarnas syfte med arbetet är. Den andra frågan behandlar undervisningens innehåll och form – mer specifikt vilka konkreta exempel lärare väljer, hur man förklarar folkmorden och hur arbetet i klassrummet går till. Som en fortsättning på sistnämnda frågekomplex ställer jag också frågan hur lärarna skulle beskriva en optimal undervisning om folkmord, det vill säga hur de skulle vilja undervisa om inga tids- eller andra resursmässiga begränsningar fanns. Frågorna rör centrala ämnesdidaktiska aspekter och ger en god bild av lärarnas intentioner och tankar om undervisningens innehåll och form. Sådana didaktiska frågor kan i praxisnära ämnesdidaktisk forskning ramas in av begreppet Pedagogical Content Knowledge (PCK), vilket innebär att kunskaper om både ämnesinnehållet och undervisningssituationen är viktiga.¹⁷ Den här boken uppehåller sig inom fältet för PCK och resultaten analyseras i ljuset av historiedidaktiska teorier.

Metod

Det finns flera sätt att närma sig och inhämta kunskap om lärares undervisning och om hur lärare resonerar kring denna. Klassrumsobservationer möjliggör studier av samspelet mellan elever samt mellan elever och lärare. Observationer innebär dock att besöken i klassrummet och observationerna är förberedda. Från lärarens horisont har ofta speciella förberedelser gjorts, vilket innebär att observationen inte alltid speglar den gängse eller vardagliga bild som forskare söker. Inte heller intervjun fångar alltid informanternas egna erfarenheter och iakttagelser. Pauser, gester, miner och ljud tolkas av intervjuaren. Därtill korrigerar informanten sina uttalanden i samband med att hon läser av eller känner en signal från intervjuarens följdfrågor. Resultaten konstrueras snarare än återges.¹⁸

Sökandet efter lärares berättelser om och syn på undervisningen går i den här studien genom en skriftlig metod. Det är dock inte en enkät, utan en metod som samlar upp fritt formulerade svar,

sammanställer dem och låter informanten ta ställning till dem igen. Metoden kallas Delphimetoden och har tidigare använts av den amerikanska militären i syfte att inhämta synpunkter och erfarenheter samt att formulera möjliga scenarier från flera olika experter. Metoden har sedermera också använts i forskningssammanhang.¹⁹ Delphimetoden innebär att en grupp informanter, anonymt och ovetande om varandra, besvarar frågor eller ger synpunkter på texter eller frågor som presenteras för dem. De första svaren sammanställs och skickas ut till informanterna, som nu kommenterar sammanställningen och besvarar ytterligare frågor. Här finns en möjlighet att komma under ytan, eftersom informanterna utmanas att förtydliga sig. I några undersökningar med Delphi-metoden efterfrågas konsensus, men i min undersökning är det såväl generella och typiska svar som tydligt avvikande svar som är det intressanta. Det går också att följa i vilken mån och på vilket sätt den enskilda individens uppfattningar förändras eller bibehålles genom undersökningens olika stadier. Jag kan således avläsa både spontana uttryck liksom uttryck och uppfattningar som sedan blir påverkade och mer konformistiska. Min metod är således en variant av Delphimetoden.

Poängen med att använda Delphimetoden i denna studie är dubbelt. För det första tillåts informanten ta del av och motläsa sammanställningen i syfte att ingen ska bli missförstådd. För det andra kan läsningen av andra informanternas svar väcka »tyst« eller »dold« kunskap som annars riskerar att inte redovisas. Läsningen kan stimulera till kommentarer och beskrivningar som annars inte skulle ha uttryckts.

Tidigare har traditionell skriftlig post varit det medium som har använts för att överföra information. Numera används e-post, vilket ökar hastighet och flexibilitet för de svarande.²⁰ Samtidigt kan det normalt förekommande, korthuggna »mailspråket« medföra att svaren inte blir tillräckligt utförliga. Då finns emellertid möjligheten att återkomma och be om förtydliganden. Intervjuaren har också möjlighet att ställa kompletterande frågor på områden som inte har belysts, som har belysts på ett oväntat eller särskilt intressant sätt eller som huvuddelen av informanterna är helt överens om.

Det är inte möjligt att helt och fullt nå insikt om hur undervisningen i skolan går till och vad den innehåller. Det är heller inte möjligt att med hjälp av en enda metod ge en komplett bild av vad som sker. Den här studien gör anspråk på att, med hjälp av en modifierad version av Delphimetoden, idiografiskt beskriva och analysera den bild som ett urval av lärare ger av sitt arbete med att undervisa om folkmord. Det

finns inga ambitioner på en fullständig representativitet. Det är i stället så att metoden samlar uppgifter som informanten inte har förberett sig på. Här finns anonymitet, vilket minskar risken att lärarna inte vågar svara vad de faktiskt gör eller hur de faktiskt ser på undervisningsstoffet. Gruppträckets betydelse ska inte underskattas.

Det finns självfallet också nackdelar med metoden. En sådan är att forskaren missar det personliga mötet och därmed de tecken som en text inte förmår fånga. Dessutom riskerar texterna att bli kortfattade och torftiga. Dessa båda nackdelar kan dock vändas till fördelar. Eftersom forskaren endast ser texten, minskar risken för övertolkningar eller feltolkningar av pauser, miner och »hummanden«, vilket möjliggör en mer stringent analys av vad informanten uttrycker. De befarat kortfattade texterna kan, vilket jag ovan belyste, byggas ut genom kompletteringar.

Informanterna har främst valts ut bland lärare som har fullgjort uppdrag som handledare till lärarstudenter i historia i grundskolans senare år eller på gymnasiet. Det torde innebära att lärarna är intresserade av didaktiska frågor, medvetna om sin undervisning och förmodligen ganska drivna i sin profession. Det finns dock ingen garanti för detta. Jag har slumpmässigt valt ett 40-tal lärare med olika lång yrkeserfarenhet, av olika kön och med anställningar i kommuner av olika storlek och geografisk belägenhet.²¹ Av dessa har 27 valt att delta i undersökningen. Några har dock inte deltagit i samtliga tre frågerundor, men svarsunderlaget har för respektive fråga varit tillfredsställande.

Lärarna som undervisar på gymnasiet har fått beteckningen *Informant* och sedan bestämningen A till N. Grundskollärarna har beteckningen *Informant* och bestämningen O till Ä. Samtliga informanter har pronomenet *hon*.

Undersökningens genomförande

Efter att lärarna accepterat att ställa upp på att ingå i en grupp och anonymt (dock inte inför mig) diskutera undervisningsrelaterade frågor, mottog de i oktober 2008 ett första e-mail, som innehöll följande instruktioner:

Läs texten nedan. Kommentera den och besvara personligt och ärligt de frågor som finns insprängda i texten. Skriv gärna fritt Låt dig inte begränsas av krav på språkriktighet eller systematik. Jag vill ha mycket information. Resonera gärna med dig själv, så att överväganden och motiv blir synliga.

Levande historia-projektet är en av de större specialriktade satsningar som har gjorts mot skolans undervisning under senare år. Vilken är Din uppfattning om projektet? Vad menar Du med uttrycken *folkmord* respektive *Förintelsen*? Vilka folkmord behandlar du i arbetet med eleverna? Varför väljer Du just dem? Varför inga andra? Vad är det viktigaste eleverna ska lära sig? Ge exempel på målformuleringar som Du redovisar för eleverna.

I den andra frågerundan möttes informanterna av en text, där jag hade sammanfattat svaren från den första rundan. Instruktionerna löd som följer:

Läs texten, som är en sammanställning av Era svar. Kommentera texten: På vilka punkter stämmer den med din egen bild? Har jag missuppfattat något? Komplettera eller tillrättalägg gärna!

Resonera därefter kring följande: Hur arbetar Du med folkmord i ditt arbete med eleverna rent konkret? Hur introducerar Du arbetsområdet/temat/momentet? Vad gör ni? Vilket material/läromedel används? Varför? Vilka exempel använder du? Vilka händelser eller platser belyser Du? Varför just de? Varför inga andra? Hur förklarar Du hur och varför olika folkmord kunde äga rum? (Ge gärna exempel!) Hur utvärderar Du och eleverna arbetet? Hur sker uppföljning och kontroll av vad eleverna har lärt sig?

I syfte att identifiera lärarnas strävan efter och uppfattningar om en optimal undervisning, valde jag att formulera ett tredje frågebatteri. Bilden av det optimala, den positiva scenariekompetensen, ger en fingervisning om hur lärarna innerst inne ser på ämnet, undervisningen och elevernas lärande. Det är också av intresse för såväl den historiedidaktiska forskningen som för kursplaneförfattare, lärarutbildare och läromedelsproducenter att veta vad lärarna vill undervisa om och hur detta ska gå till.

Läs texten nedan. Kommentera den gärna och korrigerar det som Du inte anser överensstämmer med Dina egna svar. Jag vill ha mycket information. Resonera gärna med dig själv, så att överväganden och motiv blir synliga.

Hur ser den optimala undervisningen om folkmord ut? Vad innehåller den? Vilka exempel behandlas? Hur går undervisningen till? Hur utvärderas elevernas kunskaper? På vilket sätt skulle Du lägga upp arbetet om Du hade obegränsade resurser?

För att få en uppfattning om hur eleverna upplever undervisningen och hur de resonerar kring folkmord, har jag under maj månad 2009 genomfört intervjuer med grupper av elever i form av fokusgrupper. Den ena gruppen bestod av elever i årskurs 9 och den andra av elever från gymnasieskolan. I den senare gruppen fanns elever som läst A-kursen, men också de som läst B- respektive C-kursen i historia.

Samtliga svar kommenteras fortlöpande i resultatredovisningen. Jag relaterar resultaten till tidigare forskning eller utredningar som behandlar likartade frågor. Resultaten analyseras sedan i kapitel 6 och 7 i ljuset av två historiedidaktiska typologier. Den ena belyser bruket av historia och den andra behandlar det historiska perspektivet genom att analysera vilka typer av berättelser som kännetecknar undervisningen. Typologierna presenteras i sina respektive sammanhang i texten nedan.

NOTER

- 1 Dagens Nyheter 2007-11-07. Kertész beskriver Förintelsens betydelse i den europeiska historiekulturen med följande ord: »Vill man ansluta sig till Europa skadar det lika lite att veta att Europa inte bara är gemensam marknad och tullunion, utan ande och sinnesförfattning. Och den som vill bli delaktig av denna ande måste vid sidan av mycket annat genomgå även eldprovet att se Förintelsen moraliskt och existentiellt i vitögat.« Kertész, Imre, *Det landsförvisade språket: Essäer och tal*, Stockholm: Norstedts 2007, s.58-59. Se också Spiegel, Gabrielle M. »Revising the Past / Revisiting the Present: How Change Happens in Historiography« in *History and Theory, Theme Issue 46*, Wesleyan University 2007, s. 1 och 11 samt Fine, Ellen S., »The Absent Memory: The Act of Writing in Post-Holocaust French Literature« in Lang, Berel (ed.), *Writing and the Holocaust*, Ithaca New York: Cornell University Press 1988, s. 44.
- 2 Judt, Tony, *Postwar: A History of Europe since 1945*, London: William Heinemann 2005. Judt skriver att »The recovered memory of Europe's Jews has become the very definition and guarantee of the continent's restored humanity« (s. 804).
- 3 Zander, Ulf, »Holocaust at the Limits: Historical Culture and the Nazi Genocide in the Television Era« i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.), *Echoes of the Holocaust: Historical Cultures in Contemporary Europe*, Lund: Nordic Academic Press 2003.
- 4 Johansson, Alf W., »Neutrality and Modernity: The Second World War and Sweden's National Identity«, i Ekman, Stig & Nils Edling (eds.), *War Experience, Self Image and National Identity: The Second World War as Myth and History*, Stockholm 1997, s. 170.
- 5 Stråth, Bo, *Folkhemmet mot Europa: Ett historiskt perspektiv på 90-talet*, Tidens förlag 1992, s. 208.
- 6 Lange, Anders, Heléne Löw, Stéphane Bruchfeld & Ebba Hedlund, *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat hot mm, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati mm bland skolelever*, Stockholm: Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet och Brottsförebyggande rådet (Brå) 1997, s. 56.
- 7 Karlsson, Klas-Göran, »Varför sekelslutets historieintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige« i *Historiedidaktikk i Norden 7*, 2000. Tidigare hade flera regeringar minskat historieämnets utrymme.

- 8 Angvik, Magne & Bodo von Borries (eds.), *Youth and History: Volume A Description*, Hamburg: Körber-Stiftung 1997, s. 127 ff.
- 9 Berggren, Lars & Roger Johansson, *Historiekunskap i årskurs 9: 2006 Rapport*, Malmö: Malmö högskola 2006, s. 78–79.
- 10 Heater, Derek, *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Manchester and New York: Manchester University Press 2004, s. 209 och 212. Heater menar att politiker ofta kräver att skolan ska ombesörja just värdeförmedling och medborgarkunskap, samtidigt som man ignorant förbiser de problem som detta är behäftat med. Familjen och det övriga omgivande samhället har ett kraftfullt inflytande över barn och ungdomar, men uppdraget såväl som skulden läggs ändå på skolan.
- 11 *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Skolverket 2000, s. 77.
- 12 Dietsch, Johan, *Making Sense of Suffering: Holocaust and Holodomor in Ukrainian Historical Culture*, Lund: Department of History, Lund University 2006, s. 176.
- 13 Sherlock, Thomas, »History and Myth in the Soviet Empire and the Russian Republic« i Cole, Elisabeth (ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield 2007, s. 212 och 242. Den dåvarande ryske presidenten Vladimir Putin uttalade sig samma år på följande sätt: »Above all, history textbooks must help raise young people in the spirit of pride for their fatherland and its history.« Se Sherlock, 2007, s. 216.
- 14 Ammert, Niklas, »En katastrofkanon: Katastrofernas århundrade i svenska historieläroböcker«, i *Didaktisk Tidskrift* Vol 18, No. 5, 2009.
- 15 Lange, Anders, *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om förintelsen*, Stockholm: Forum för levande historia 2008
- 16 Se exempelvis Cole, Elizabeth (ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc. 2007 och Totten, Samuel, Paul Bartrop & Steven Leonard Jacobs (eds.), *Teaching About the Holocaust: Essays by College and University Teachers*, Westport, Connecticut: Praeger 2004. Böckerna innehåller främst reflektioner och tankar från amerikanska universitetslärare. I Totten, Samuelww (ed.), *Teaching About Genocide: Issues, Approaches and Resources*, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing 2004 ges en faktabas och metodiska tips för undervisningen om folkmord i historien.
- 17 Content Knowledge avser lärarens kunskap om stoffet och Pedagogical Knowledge handlar om inläring, kunskap om eleverna och allmänna metoder. Se Schulman, Lee, »Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform« i *Harvard Educational Review* Vol 57, No. 1, 1987 och Geddis, Arthur, »Transforming subject matter knowledge: The role of Pedagogical Content Knowledge in learning to reflect on teaching« *I International Journal of Science Education*, Vol 15, No 6, 1993, s. 673 ff. Begreppet tillämpas i Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet 2009.
- 18 Thompson, Alistair, »Unreliable Memories? The Use and Abuse of Oral History« i Lamont, William (ed.), *Historical Controversies and Historians*, London: 1988, s. 25. Se också Thor, Malin, »Tankar om källkritik och Oral History« I Thor, Malin & Lars Hansson (red.), *Oral History 1:*

Teoretiska perspektiv på individuella och kollektiva möten, Växjö: Rapporter från Växjö universitet, Humaniora, nr 14 2003, s. 5 f.

- 19 Lindqvist, Per & Ulla-Karin Nordäng, »(Mis- ?) using the E-Delphi Method: An Attempt to Articulate the Practical Knowledge of Teaching« i *Journal of Research Methods and Methodological Issues*, Volume 1, 2007, Se också Wiersam, W. & S.G. Jurs, *Research Methods in Education: an Introduction*, Boston: Pearson 2005.
- 20 Chou, C., »Developing the e-Delphi system: a web-based forecasting tool for educational research«, i *British Journal of Educational Technology*, Vol 33 No 2 2002, s. 233 ff.
- 21 Styrelsen för Historielärarnas förening har varit mig behjälplig i arbetet med att få tag i adresser till historielärarna.

Historielärarna anser att folkmord är ett mycket viktigt område att undervisa om och studera i skolan. Samtliga lärare säger sig också lägga stor vikt vid detta arbete. Resultatet får stöd av Anders Lange som i sin statistiska undersökning från 2007 visar att lärarna undervisar alltmer om Förintelsen och andra folkmord, mer än vad som var fallet i en jämförbar undersökning 1998.¹ En informant, verksam i en större svensk stad, uttrycker sig i samband med min fråga på följande sätt:

Det berodde på att jag tyckte att det bra [sic!] att historieämnet lyftes. Jag arbetade då på gymnasieskolan och tyckte att historia borde vara ett kärnämne. När den första förintelsekonferensen hölls i Stockholm citerades jag i en artikel i [...] där konferensen ställdes mot det faktum att endast 50 % av våra gymnasieelever läser historia. Kort tid därefter stängdes en elev på livsmedelsprogrammet, där man inte läser historia, av pga att han i egenskap av nynazist kränkt elever på skolan.²

Citatet visar hur informanten kopplar samman undervisning om folkmord med att direkt motverka främlingsfientlighet. Hon belyser både aktualiteten i och betydelsen av arbetet att motverka främlingsfientlighet och antisemitism. Som ett led i detta arbete lanserade regeringen i slutet av 1990-talet Levande historia-projektet, vilket lyfts fram som ett lovligt initiativ av flertalet respondenter. Några nyanseringar utkristalliserar dock då synpunkten framförs att projektet var den socialdemokratiska regeringens försök att trösta lärare, då historia inte blev ett kärnämne på gymnasiet. Några respondenter riktar kritik mot att projektets information inledningsvis endast omfattade Förintelsen och därmed inte uppmärksammade andra folkmord. Denna synpunkt öppnar också dörren till en ideologisk aspekt av Levande historia-projektet. Projektet kritiserades till en början för att inte upplysa om folkmord begångna under kommunistiska regimer. Denna kritik motsatte sig Socialdemokraterna och Vänsterpartiet.³ Efter riksdagsvalet 2006 förändrade den borgerliga regeringen uppdraget och uppgiften är nu att även informera om brott mot mänskligheten begångna under kommunistiska regimer.⁴ Det utökade uppdraget bemöttes med kritik från en mängd forskare som motsatte sig att staten skulle

bestämma om vad som ska undervisas och att historieämnet riskerar att bli ett ideologiskt slagfält för regeringskampanjer.⁵ Kritiken bemöttes dock med frågan om varför inte också informationen om Förintelsen hade kritiserats tidigare och om det inte är ett känt, om än av vissa oönskat, faktum att historieundervisningen styrs av staten.⁶ Skolans verksamhet regleras sedan länge genom skollag, läroplan och kursplaner. Den kritiska hållningen till information om folkmord under kommunistiska regimer återfinns emellertid i några av lärarnas svar. En synpunkt formuleras enligt nedan:

Däremot gillar jag inte att staten styr historieforskningen eller att staten skall lägga sig i det som presenteras. I början var det bara fokus på judarnas historia och förintelsen men på senare år finner man även material om andra brott mot mänskligheter [sic!].⁷

En annan lärare uttrycker besvikelse över att lärare svartmålas i medierna. Bakgrunden är den rapport från Forum för levande historia som presenterades under hösten 2008. I medierna lades tonvikt på att lärarna uppvisade en del brister i fråga om detaljkunskaper om Förintelsen och andra folkmord.⁸

Definitioner

Frågor som berör folkmord och Förintelsen är laddade och känsliga. Förutom att respekten för offer, överlevare och anhöriga är central, finns det tunga ideologiska förtecken, vilket framgår av min beskrivning ovan. I diskussionen om folkmord blir lätt ideologier som sådana orsaken till folkmord. I olika sammanhang (till och med på Forum för levande historias webbplats) talar man ibland om »kommunismens brott«.⁹ Ett viktigt klargörande är att folkmord endast kan utföras av aktörer i form av människor. En ideologi är ingen aktör.

Mot bakgrund av att syftet med denna skrift är att beskriva och analysera lärares undervisning om folkmord, i synnerhet Förintelsen, är det inte relevant att på sedvanligt sätt slå fast en definition och sedan utelämna det som faller utanför definitionens ram. Relevant är att studera hur lärarna definierar begreppet och hur de använder det i sin undervisning. Innan historielärarnas definitioner av begreppet folkmord redovisas är det på sin plats att visa hur begreppet definieras i lagtext och i aktuell forskning. Man kan först slå fast att folkmord ofta förekommer i samband med krig. I krig dödas människor i stort antal. Detta är dock ett etiskt dilemma snarare än ett juridiskt,

eftersom det enligt krigets lagar inte är förbjudet att nedkämpa (döda) fiender i uniform.¹⁰ Ett folkmord handlar i stället om situationer där själva *intentionen* är att döda en utpekad kategori av människor och med utgångspunkt i resonemanget ovan innefattar detta inte att soldater dödas i krig. Att döda människor av en viss kategori är en handling som i FN:s konvention om förebyggande och bestraffning av brottet folkmord, benämns som just folkmord (genocide). Forum för levande historia använder FN:s definition, men poängterar att det finns kritiska synpunkter att anföra mot den. Avgränsningen att handlingen ska vara riktad mot just nationellt, etniskt, rasmässigt eller religiöst bestämda grupper är alltför snäv och flera händelser omfattas inte av konventionen.¹¹ Sociala eller politiska grupper eller kategorier ingår därmed inte. På Forum för levande historias webbplats skriver man:

Med FN:s definition är till exempel inte Röda Khmerernas mördande av upp till två miljoner människor något folkmord, eftersom motivet ju inte var att utplåna någon särskild etnisk, nationell eller religiös grupp. Det nazistiska Tysklands försök att under andra världskriget utrota alla funktionshindrade kan med samma definition inte heller kallas ett folkmord.¹²

Mot bakgrund av att risken att organiserade kränkningar av människoliv kan lämnas utanför, skulle begreppet folkmord kunna definieras något annorlunda. Ett alternativ är att i stället se fenomenet som en regims eller grupps intentionella kränkning av människoliv, och i synnerhet kategorier av människor.¹³ Intentionen i handlingen är avgörande. Centralt är också att handlingen riktar sig mot civila.¹⁴ Däremot är inte det exakta antalet offer avgörande för att definiera folkmord som intentionell kränkning av människoliv. Ett likartat resonemang förekommer hos vissa av historielärarna i undersökningen:

Folkmord för mig är att man utrotar ett helt/delar av ett folk p.g.a. deras religion, kultur, ideologiska övertygelse, etniska tillhörighet m.m. [...] Förintelsen definierar jag som den förföljelse Nazityskland genomförde under 1930- och 1940 [sic!], då judar, homosexuella, oliktankande, handikappade m.fl. avrättades i arbets- och koncentrationsläger.¹⁵

En annan definitionsfråga gäller huruvida förintelsen av judar i Nazityskland ska skrivas med gemen inledningsbokstav (f) eller med versal (F). I en debatt i Historisk tidskrift 2003 pläderar

historikern Lars M. Andersson för en versal, med hänvisning till att benämningen avser en sådan specifik händelse i historien att den bör förtydligas med en versal.¹⁶ Historikerna Kristian Gerner och Klas-Göran Karlsson menar att det språkligt korrekta är att använda gemener när det gäller begrepp. Versal i ordet förintelsen ska användas för den amerikanska TV-serien *Holocaust* som översattes till *Förintelsen*.¹⁷ Huvuddelen av informanterna i denna undersökning använder versal på begreppet Förintelsen. För tydlighetens skull skriver jag i denna text konsekvent Förintelsen, när det gäller det historiska skeendet.

Generellt sett ger lärarna definitioner i kombination med exempel på folkmord: »Förintelsen är för mig nazisternas medvetna utrotning av den judiska befolkningen i de av tyskarna ockuperade länderna under andra världskriget. [...] Nazisternas utrotning av judarna är för mig även ett folkmord.«¹⁸ Eller som »folkmord tänker jag på en homogen grupp som mördas/utrotas«.¹⁹ Därtill för några respondenter resonemang i sina svar: »En annan sak man kan fundera på är när förföljelser blir folkmord, är det när tillräckligt många av en grupp blivit mördade? Jag antar det, men frågan är intressant.«²⁰ En gymnasielärare menar att hon följer konventionstextens definition, men samtidigt problematiserar den i undervisningen. Problematiseringen avser just mitt ovan förda resonemang rörande vilka kategorier som definieras som offer för folkmord.²¹ Samma lärare betonar också den bundenhet till 1900-talet som framkommer i FN-konventionen. Man kan tala om folkmord tidigare i historien.

Informanten V har en ideologisk ton i sina svar och menar att Förintelsen betraktas som värre än andra folkmord »(även om det inte är det!) Svenska staten har varit mycket Israelvänlig och det har satt sina spår i detta projekt.«²² (Levande historia-projektet, min anmärkning.)

Urval

Med urval avses vilka händelser, regimer eller epoker som behandlas i undervisningen om folkmord. Resultaten visar en stor enighet. Lärarna svarar näst intill samstämmigt att man undervisar om nazismen och Förintelsen, brott begångna under kommunistiska regimer, folkmordet på tutsier i Rwanda samt massmord och etnisk rensning i det forna Jugoslavien. Urvalet motiveras med att dessa händelser är nödvändiga för att eleverna ska förstå dagens värld. Många menar dessutom att det är viktigt att behandla också sentida brott mot mänskligheten, så att eleverna ser att folkmord inte är något som endast förekom i det

förflutna. En annan frekvent förekommande motivering är att det är bättre med fördjupning av färre exempel än att behandla flera exempel översiktligt.

Förutom ovanstående nämns också en rad andra exempel som får plats i undervisningen. Kring några av dessa råder också förhållandevis stor enighet. Som exempel kan nämnas folkmordet på armenier 1915, européernas behandling av befolkningen i Syd- och Mellanamerika under 1400- och 1500-talen samt apartheidregimen i Sydafrika. Huruvida det sistnämnda är att definiera som ett folkmord är dock tveksamt. Det finns andra exempel som nämns av enstaka lärare, men som inte kan sägas behandlas generellt i historieundervisningen: korstågen, katolska kyrkans inkquisition, den amerikanska behandlingen av landets ursprungsbefolkning, Maos kulturrevolution och folkmord i Allahs namn.²³

I resonemanget hos några av respondenterna förekommer en formulering som är värd att fundera över. Citatet »brukar då ta upp nazism och kommunism – två folkmord där syftet var att utrota en befolkning, men där orsakerna till det, i alla fall på ytan, var olika«.²⁴ Nazism och kommunism är ideologier, men det finns ingen omedelbar koppling på så sätt att ideologi kan likställas med folkmord. Det är inte heller en självklarhet att folkmord endast förekommer under vissa regimer, vilka grundar sig på en tydlig ideologi. Ett exempel på detta är folkmordet i Rwanda som snarast är att betrakta som en lång utlöpare till kolonialismen och till en konflikt mellan folkgrupper i Afrika.²⁵ Folkmord begås – vilket har behandlats ovan – till syvende och sist av människor, låt vara under förevändning att man har stöd i en ideologi. Risken att en potentiell folkmordssituation omsätts i praktisk handling förefaller emellertid vara större i ideologier som negligerar individers rättigheter och värde.

I fråga om urval bör något nämnas om tid och tidsbrist. Kursplanerna beskriver färdigheter, kunskapstyper och förmågor i stället för explicita moment eller epoker. Ändå hänvisar cirka 20 procent av lärarna till tidsbrist när det gäller undervisningen om folkmord.

Jag plockar inte upp några speciella och behandlar enbart dem utan berör dem allteftersom jag läser historien kronologiskt.

Jag känner att det inte hinns med på något annat sätt.²⁶

Både gymnasie- och grundskollärare hänvisar till fenomenet tidsbrist, trots att någon »kurs« av klassiskt snitt inte längre finns. Läraren gör tillsammans med eleverna urval för att nå målen som stipuleras i läro- och kursplaner samt i

betygskriterierna. Om undervisning om folkmord är prioriterat kan man förmoda att kursplaneförfattarna menat att lärarna borde anslå tid för undervisningen. Tidsaspekten är emellertid också utgångspunkten då en av informanterna ställer folkmord som ett perspektiv bland flera andra:

Tidsutrymmet skiftar från gång till gång. Utan att förringa folkmord i sak skulle jag ha lika dåligt samvete att svara på frågorna 'Vilka etniska minoriteter undervisar du om i historia?' eller 'Hur uppmärksammar du genusaspekten i historieundervisningen?'²⁷

Uttalandet går att tolka på två sätt. Det ena är att det är ett sätt för läraren att illustrera hur den upplevda tidsbristen omöjliggör att behandla viktiga och påkallade delar i historieundervisningen. Den andra tolkningen är att läraren jämför folkmord med etniska gruppers historia och genusaspekter på historien. Om uppfattningarna om brist på tid sätts i relation till Langes statistiska resultat, visar det sig att 50 procent av lärarna anser att antalet timmar som ägnas åt Förtintelsen är lagom. Trettiosju procent av lärarna menar att det borde vara fler timmar.²⁸

När det gäller vilka folkmord som inte behandlas i undervisningen ger endast en lärare en förklaring och motivering. Läraren menar att tillgången på adekvata läromedel avgör vilka folkmord hon kan behandla. Vilka folkmord som finns respektive inte finns i läromedlen framgår inte av svaret.²⁹

Målformulering

Grovt indelat går det att hos lärarna urskilja tre huvudgrupper av målbeskrivningar. Den första, och den grupp som dominerar bland svaren, innehåller mål som ligger mycket nära de nationella målen i kursplanerna för grundskolan och gymnasiet. I huvudsak är det mål som uttrycker allmänna historiska kunskaper. Dessa är ofta vagt uttryckta och beskriver att eleven ska orienteras om centrala händelser och att hon ska kunna förklara historiska skeenden och förstå hur dessa påverkar vår tid. Enligt den nationella utvärderingen (NU03) anser emellertid två tredjedelar av lärarna att varken läroplan eller kursplan har någon betydelse för deras undervisning eller för den riktning som undervisningen har.³⁰ En av respondenterna, en lärare på gymnasiet, berättar att ett centralt mål är att elevens enskilda arbete ska uppfylla

formella krav för en fackuppsats. Det låter förvisso korrekt, men något överraskande att betona formella krav framför innehållsliga ämneskunskaper och allmänmänskliga värden.

I den andra gruppen av målformuleringar betonar lärarna elevernas individuella färdigheter, främst kritiskt tänkande: »Eleven ska, som jag ser det, lära sig hur vanliga människor manipuleras av andra i maktposition som inte skyr några medel för att nå sina syften.«³¹ Till denna grupp av beskrivningar för jag även att undervisningen ska visa eleverna hur vanliga människor har kämpat mot förtryck och vågrat utföra övergrepp. Innebörden är att eleverna ska bibringas kunskap i form av redskap för att se igenom propaganda och kritiskt kunna granska budskap de möter. Det innebär ett slags instrumentell vaccination mot diktatur och kränkande behandling av människor.

I den tredje gruppen placerar jag mål med en, till synes, mer djupreflekterande och fostrande ambition. Undervisningen sägs syfta till att eleverna ska anamma värden om människolivets okränkbarhet. En lärare understryker vikten av att förankra medmänskligt och medborgerligt ansvar hos eleverna.³² Förankringen övergår i enstaka beskrivningar till att bli handlingsorienterad. En annan lärare formulerar sig på följande sätt: Målet är »att analysera och ge exempel på hur man ska lösa problemen innan de uppstår och efter för att gå vidare i samhället«.³³

Det råder inte i någon fråga någon markant skillnad i svaren från lärare som undervisar på grundskolans högstadium och lärare som undervisar på gymnasiet. En generell iakttagelse är att målbeskrivningarna som lärarna redovisar är vaga. De ligger ofta nära de nationella målen och de är inte konkretiserade eller förtydligade. Indelningen av målformuleringar i tre huvudgrupper överensstämmer i stort med hur de nationella läroplanernas mål med bäring på historieämnet kan grupperas. Dessa mål är av typerna orienterande, förankrande eller utvecklande. Orienterande innebär att historieundervisningen ska ge överblick och sammanhang, medan förankring handlar om att förankra grundläggande värden och en medvetenhet om delaktighet i ett gemensamt kulturarv. Utvecklande mål innefattar att tolka och förstå samhället samt att kritiskt kunna granska fakta från olika källor.³⁴

Som ett sista led i redovisningen av lärarnas svar kan jag konstatera att ytterst få valde att komplettera eller korrigera sina svar efter att ha tagit del av min text med sammanställningen av svar. Några kommenterade inte texten alls, medan några skrev att det såg bra ut eller att det verkar korrekt. Ett litet fåtal valde att fylla på i listan över vilka folkmord de undervisar om.

Skillnader i svar mellan lärare i grundskolan och lärare på gymnasiet

Det finns vissa generella skillnader i svaren från lärare i grundskolan och lärare på gymnasiet. När det gäller definitionen av begreppet folkmord är gymnasielärarna mer utförliga och precisa i sina svar. De ger definitioner i enlighet med de konventioner och regelverk som finns. Grundskollärarna är något vaga i sina formuleringar och ger ofta exempel på folkmord i stället för definitioner. I fråga om stoffurval är emellertid skillnaderna mindre. Samtliga lärare menar att de undervisar om många folkmord, begångna under olika tider, i olika delar av världen och under olika typer av regimer. En viss gradskillnad i urvalet kan skönjas på så sätt att gymnasielärarna är något vidare i sina urval. Det är framför allt i tid som urvalet är vidare genom att några lärare berättar att de undervisar om folkmord i form av förföljelser av kristna i Rom eller folkmord under korstågen. En liten skillnad går också att identifiera i synen på Levande historia-projektet. Fler gymnasielärare är positiva över lag och uttrycker dessutom att de ser positivt på att även brott mot mänskligheten begångna under kommunistiska regimer behandlas. Lärarna på högstadiet anser att materialet från Forum för levande historia är bra, men ett visst missnöje kan skönjas med att fokus har breddats till att också omfatta kommunismen. I och med att mitt material är förhållandevis litet kan inga slutsatser dras om representativitet. Svaren är från enstaka individer och materialet måste behandlas därefter.

NOTER

- 1 Lange, 2008, s. 48.
- 2 Informant Z, 2008-10-20.
- 3 Riksdagsarkivet: Svar på Fråga 1997/98:601, 1997/98:955 och 1998/99:130. Se också Braudell, Daniel, »Levande historia och kommunismen« i Edquist, Samuel, Jörgen Gustafson, Stefan Johansson & Åsa Linderborg, (red.), *En helt annan historia: Tolv historiografiska uppsatser*, Opuscula Historia Upsaliensia 31, Uppsala: Historiska institutionen 2004. Braudell refererar debatten om kommunismens brott mot mänskligheten, men tar tydligt ställning mot upplysning om kommunismen och vad han beskriver som »den ideologiska linjen med sina konservativa konnotationer (som att revolutioner leder till folkmord) och antikommunistiska preferenser« (s. 189).
- 4 SFS 2008:1400 *Förordning om ändring i förordningen (2007:1197) med instruktion för Forum för levande historia*. Uppdraget lyder

numera: »Myndigheten har särskilt till uppgift att informera om Förintelsen och kommunismens brott mot mänskligheten.«

- 5 DN Debatt 2008-04-02.
- 6 Professorn i historia Klas-Göran Karlsson besvarade kritiken på SvD Kultur Debatt 2008-04-24.
- 7 Informant V, 2008-10-22.
- 8 Lange, 2008, s. 58 ff. Rapporten kritiserades av bland andra lektor Bengt Nilsson i Historielärarnas förening, för att man i rapporten dragit felaktiga slutsatser. Se Nilsson, Bengt, »En ifrågasatt undersökning«, i *Historielärarnas förenings årsskrift 2009*, s. 53 ff.
- 9 www.levandehistoria.se/kommunistiskaregimer
- 10 *Konventionen i Haag den 18 oktober 1907 ang. lagar och bruk i lantkrig; Bilaga: Reglemente ang. lagar och bruk i lantkrig. (IV Haagkonventionen)*. Se Krigets lagar: Folkrättsliga konventioner gällande under krig, neutralitet och ockupation, Stockholm: försvarsdepartementet, Totalförsvarets folkrättsråd 1996, s. 53 samt Bring, Ove, *Folkrätt för totalförsvaret: En handbok*, Stockholm: CE Fritzes AB 1994, s. 74 och 88 ff.
- 11 *Konventionen den 9 december 1948 om förebyggande och bestraffning av brottet folkmord (genocide), Artikel II*. Se www.levandehistoria.se/node/321.
- 12 www.levandehistoria.se/node/321.
- 13 Tomislav Dulić använder begreppet »Mass Killing« och låter aspekterna *Intent, Systematics och Magnitude* vara tongivande. Se Dulić, Tomislav, *Utopias of Nation: Local Mass Killing in Bosnia and Herzegovina 1941–42*, Uppsala: Uppsala universitet 2005, s. 12 och 21ff. Den amerikanske statsvetaren Benjamin Valentino definierar begreppet mass killing (massmord) som »avsiktligt dödande av ett stort antal människor som inte utför krigiska handlingar«. Valentino, Benjamin A., *Final Solutions: Mass Killing and Genocide in the 20th Century*, Ithaca & London: Cornell University Press 2004, s. 10. Diskussionen kring begreppet *folkmord* förs utförligt i Gerner, Kristian & Klas-Göran Karlsson, *Folkmordens historia*, Stockholm: Atlantis 2005, s. 49ff. Se också Totten, Samuel »Wrestling with the Definition of Genocide« in Totten, Samuel, (ed.), *Teaching About Genocide: Issues, Approaches and Resources*, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing 2004, s. 57 ff.
- 14 Valentino, 2004, s. 13.
- 15 Informant C, 2008-10-22.
- 16 Andersson, Lars M., »Att moralisera över det moraliska historiebruket« i Historisk tidskrift 2003:2, s. 319 ff.
- 17 Gerner, Kristian & Klas-Göran Karlsson, »Förintelsen – i historien eller över Historien?« i Historisk tidskrift 2003:2, s. 317 f.
- 18 Informant Z, 2008-10-20.
- 19 Informant M, 2008-11-06.
- 20 Informant B, 2008-10-26.
- 21 Informant L, 2008-11-22.
- 22 Informant V, 2008-10-22.
- 23 Informant F, 2008-12-02. Som exempel på folkmord i Allahs namn nämns »talibanerna«.
- 24 Informant Z, 2008-10-20.

- 25 Gerner & Karlsson, 2005, s. 237 ff.
- 26 Informant B, 2008-10-26.
- 27 Informant L, 2008-11-22.
- 28 Lange, 2008, s. 51.
- 29 Informant N, 2008-11-16. I viss utsträckning är även informant
L inne på samma tankar.
- 30 NU 252, 2005, s. 55.
- 31 Informant Z, 2008-10-20.
- 32 Informant O, 2008-11-05 och Informant B, 2008-11-10.
- 33 Informant F, 2008-12-02.
- 34 Jämför Ammert, Niklas, *Historia framåt: Inför arbetet med en ny
kursplan i historia för grundskolan*, Stockholm: Skolverket 2008,
s. 3-4.

Uppfattningen att introduktionen till ett arbetsområde eller ett tema är viktig verkar vara djupt förankrad bland historielärare. Detta visar sig inte minst genom att undervisningen om folkmord introduceras på flera olika stimulerande och intresseväckande sätt. Majoriteten berättar att bakgrunden till och intresset för det nazistiska folkmordet byggs upp genom att man hämtar det historiska sammanhanget ur första världskrigets slut och mellankrigstiden. Lärarna berättar att en viktig del i detta är spelfilmer. *Swingkids* är en film som många lärare i årskurs 9 visar i syfte att ge en bild av hur samhället omdanades och hur ungdomar kunde påverkas av ideologiska strömningar och sociologiska mekanismer.¹ Valet av film motiveras också med att eleverna lättare kan identifiera sig med en film som handlar om ungdomar och deras liv. En annan film som nämns är *Varför förintelsen?*, en faktafilm som beskriver vägen till Förintelsen. Det verkar som om bakgrund och sammanhang är något som lärare prioriterar i arbetet. En informant ger just motiveringen att bakgrunden är viktig för att eleverna ska förstå att Förintelsen inte ägde rum i ett vakuum.²

I materialet är det tre lärares beskrivningar som skiljer sig från de övriga på så sätt att de inte kronologiskt följer en linje mot ett folkmord samt att de avviker från den tydliga tematisering av folkmord och värdegrundsfrågor i undervisningen som huvuddelen av informanterna ger uttryck för. En lärare beskriver ett tydligt genealogiskt perspektiv i förhållningssättet till det förflutna och till nuet. Genealogiskt innebär i historiedidaktiska sammanhang att frågor ställs utifrån nuet och att man fritt över tid söker förankring, mönster och svar på frågor.³ Läraren, en högstadielärare, inleder varje år undervisningen om Förintelsen i samband med att minnesdagen av befrielsen av förintelselägret i Auschwitz högtidlighålls den 27 januari. Med utgångspunkt i det genomslag och den betydelse som Förintelsen har i vår samtid, vänder hon blicken mot det förflutna och ställer frågor kring varför händelserna högtidlighålls, varför Förintelsen ses som en unik och avgörande händelse, varför vi diskuterar detta i Sverige och hur någonting så fruktansvärt över huvud taget kunde förekomma.⁴

Den andra avvikande berättelsen är egentligen två individuella berättelser som båda härrör från lärare på gymnasiet. Båda två har reagerat på formuleringen *folkmord*. De betonar att de inte tematiserar folkmord i ett enda sammanhang, utan att

Identifikation
Utmana värderingar
Reflektion
Jämföra

de väver in övergrepp, förtryck och folkmord i de historiska kontexter där dessa utspelade sig. I några sammanhang blir det emellertid naturligt att behandla strukturella likheter, exempelvis i fråga om folkmord i »det moderna samhället«.⁵ Lärarna har flera intressanta led i sina motiveringar. Informant C betonar särskilt att det är viktigt att inte endast låta folkmord framträda i samband med att man läser om 1900-talet. Risken finns att det förra århundradet endast förknippas med krig, diktatur, grymhet och elände, medan den äldre historien kan få ett romantiskt skimmer över sig. Lärarna menar att det därför är viktigt att visa att folkmord har förekommit även tidigare i historien och att ett längre och vidare tidsperspektiv kan möjliggöra jämförelser och kopplingar över tid.

Urval och exempel

En viss skillnad förekommer när det gäller vilka händelser som lärarna använder för att exemplifiera olika folkmord, men också olika aspekter av förtryck. Lärarna i grundskolan lägger i huvudsak tonvikten vid undervisning om förintelsen av judar och andra grupper under andra världskriget. Prioriteringen är en del i en medveten satsning att lägga mycket tid på 1900-talets historia i allmänhet och på Förintelsen i synnerhet.⁶ I det förra kapitlet framgick att gymnasielärarna behandlar en bredare palett av exempel. Här ingår förutom Förintelsen även folkmorden i Rwanda och brott mot mänskligheten i Sovjetunionen samt etnisk rensning i det forna Jugoslavien under 1990-talets första år. Informant C lyfter också fram Pol Pots regim i Kambodja, folkmordet på armenierna 1915, USA:s behandling av indianerna, européernas korståg till det heliga landet under medeltiden samt händelser som fått ödesdigra konsekvenser i Kina.⁷

Ett fåtal lärare uppehåller sig återigen vid frågan om tidsbrist. De talar mer om tidsbrist än vad de berättar om sin undervisning. Jag tolkar det som att de ser mina frågor och sitt informantskap som en ventil i en stressig vardag, i vilken frustrationen över små resurser och höga krav upplevs som väldigt pressande. En av dessa lärare vill inte förhålla sig till frågan om vilka exempel hon använder, utan understryker att tillgången på läromedel avgör urvalet.⁸

En av gymnasielärarna diskuterar en helt annan vinkling på frågan om exempel. Hon talar om hur hon programanpassar historieämnet, genom så kallad infärgning. Detta exemplifierar

hon med att naturvetarklasser kan fördjupa studierna om folkmord mot medicinska och biologiska aspekter av rasfrågan samt medicinska experiment, medan samhällsvetare fokuserar på ideologier och elever med kulturinriktning studerar konstnärliga uttryck, exempelvis genom filmen *Udergångens arkitektur*.⁹

Det konkreta arbetet

På de öppet formulerade frågor som jag har ställt blir svaren varierade. I några fall presenterar lärare tämligen abstrakta eller oprecisa tankar kring sin undervisning och hur den genomförs, medan andra lärare ger mycket detaljerade beskrivningar. Ett exempel på det senare är hur man arbetar med en faktabok med tabeller över antalet döda under 1900-talets massmord. På många skolor utgör undervisningen om folkmord, i synnerhet Förintelsen, en del av ett större tematiskt avsnitt om värdefrågor och demokrati. Flera lärare ger exempel på hur värderingsövningar och demokratiundervisning varvas med besök av överlevare från nazisternas förintelseläger. Det är således en kontrastfylld undervisning man ger exempel på.

Olika lärare betonar olika moment och olika innehåll som prioriterade i undervisningen. Jag ger här några exempel på vad lärare lyfter fram som centrala delar i undervisningen om folkmord. Ett första exempel utgörs av de lärare som väljer att belysa propagandans uttryck och påverkan. Man förklarar att propagandan är metoden för att förändra människors tankemönster och därmed kunna vrida samhället i en riktning som är önskvärd för regimen.¹⁰

Lärarna talar om och ger exempel på olika övningar, i vilka texter granskas och jämförs. Det handlar således om att källkritiska färdigheter tränas och att elever övar sig genom att arbeta med texter vars innehåll verkligen berör. En andra grupp av lärare, främst på gymnasiet, talar också om ett kritiskt förhållningssätt, men här på ett mer analyserande plan. En metod är att tillsammans med eleverna söka efter redskap för att systematiskt kunna dra paralleller mellan olika händelser.¹¹ En av informanterna ger exempel på hur kategorier som förövre, motiv, offer och kontext kan användas. Flera lärare diskuterar hur man kan koppla historiska sammanhang till nutida händelser. Någon närmare precisering av hur detta går till ges emellertid inte. Att göra jämförelser i skala 1:1 över tid kan ofta innebära att jämförelsen mynnar ut i en anakronism.

Det finns också exempel på hur lärare bedriver undervisningen på en än mer konkret nivå. Enligt lärarna är filmer mycket vanligt förekommande i undervisningen. Många betonar också diskussioner. Det är emellertid få som förklarar hur diskussionerna förs och vad man diskuterar. Endast ett fåtal berättar att man använder webbsidor. De som talar om webbsidor är gymnasielärare och de beskriver användandet av Internet som ett bra komplement och egentligen alldeles självklart, med tanke på att webben är de flesta elevernas främsta medium för information och kommunikation.¹²

En annan typ av undervisning tar sikte på att eleverna ska utveckla förståelse och empati. Dessa exempel härrör nästan uteslutande från lärare på grundskolans högstadium. En arbetsuppgift, som också är en redovisning av arbetsområdet, går ut på att skriva ett brev från en tid och en plats där folk mord har ägt rum till människor i dagens samhälle. Det finns olika varianter på övningen; eleverna kan skriva till förövare i efterhand eller från förövare till offer i efterhand eller till någon som man förutsätter inte vet någonting om det som har skett. Ett annat alternativ i brevskrivandet är en avancerad övning som går ut på att skriva från vår tid och till företrädare för den nazistiska regimen under 1930- och 1940-talen. Eleverna får inte använda enkla argument från vår tid, utan måste ha satt sig in i det sammanhang som ramade in mellankrigstiden och tiden för andra världskriget i Tyskland.¹³ I fråga om värderingsövningar och etiska övningar nämner flera lärare fyra-hörn-övningar, i vilka eleverna ska ta ställning till etiska frågor och placera sig på platser som symboliserar olika ställningstaganden. Det framgår inte helt klart hur lärarna förklarar det omedelbara sambandet mellan etiska ställningstaganden i vår tid och industriella massmord genomförda under en diktaturregim. Tanken må vara klar, men den kan förefalla långsökt. Ett vanligt förekommande moment är att skolor bjuder in överlevare från Förintelsens dödsläger som får komma och berätta om sina upplevelser. Flera lärare berättar att f.d. lägerfångenen Benny Grünfeld har varit i deras skola för att föreläsa och samtala med eleverna. Ett dyrare men, enligt mångas utsago, stimulerande och samtidigt skrämmande sätt att få en nära upplevelse av Förintelsens grymma miljöer, är att besöka något av de läger som fortfarande finns bevarade. Bland informanterna i denna undersökning är det få lärare som berättar om ett besök. I de fallen reste man till Stutthof i norra Polen respektive till Auschwitz. Lärarna har mycket goda erfarenheter av resan och den insikt som eleverna fick av att besöka platsen. Intressant att notera är emellertid att lärarna främst talar om kunskaper om och insikter

i Förintelsen och dess mekanismer.¹⁴ De nämner inte något om den starka upplevelse som ett besök i en gaskammare eller ett krematorium innebär. Det är för många en mycket känslfull upplevelse att befinna sig på en »äkta plats« med den historiska och symboliska laddning som finns där. Jag kan ha övertolkat den del av informantens svar som jag saknar utifrån min egen lärarerfarenhet, men informanterna har inte förtydligat sina svar och därmed måste jag se deras erfarenheter av besöket som inriktade mot konkreta kunskaper.

En mer generell iakttagelse gäller lärarnas syn på eleverna och deras delaktighet i undervisningen. Jag har förvisso inte frågat explicit om hur lärarna tänker kring elevernas förkunskaper, intressen eller behov i planering och genomförande av undervisning och heller inte i vilken mån eleverna kan vara med och påverka undervisningen. Ett antagande är att erfarna lärare har tankar kring vad eleverna har med sig och att dessa tankar är ständigt närvarande och helt centrala, men det är ändå endast ett fåtal av informanterna som diskuterar elevernas förkunskaper i sina ställningstaganden och motiveringar till urval och arbetssätt.¹⁵ Kunskaper om de studerandes förutsättningar att förhålla sig till och internalisera ett ämnesstoff är grundläggande delar i lärarens »Pedagogical Content Knowledge«. Två av informanterna betonar tydligt att eleverna ska utveckla »sina kunskaper« och »sin förståelse«. En lärare på grundskolan skriver att kunskapen i sig inte är målet, utan att kunskaper blir en ny del att foga till den allt större förmågan att »orientera sig i samhället och i tiden som varje människa behöver«.¹⁶ I den nationella utvärderingen från 2003 (NU03) visar resultaten att lärare och elever i stort sett är överens i uppfattningarna om när lärandet är optimalt. Tillfällen då läraren berättar och förklarar kommer högt på listan, medan enskilt, isolerat arbete vid datorn bedöms som det sämsta bland de alternativ som gavs i enkäterna. Generellt sett uppskattar eleverna lärarens undervisning, i traditionell mening, mer än vad lärarna tror.¹⁷

Läromedel

Lärarnas svar och resonemang kring vilka läromedel de använder i undervisningen är påfallande kortfattade. Frågan är om läromedel anses självklara och därmed en icke-fråga eller om det inte anses flexibelt och progressivt att använda läromedel i betydelsen läroböcker. I den utvärdering av grundskolan som Skolverket genomförde 2003 visar det sig i elevernas svar att läroboken dominerar när det gäller arbetet i klassrummet,

oavsett om man arbetar med direkt utgångspunkt i lärobokens texter eller mer elev- och lärarstyrt.¹⁸ Enligt lärarna har dock en förändring skett från 1990-talet när det gäller vad som påverkar och styr undervisningen i samhällsorienterande ämnen i så måtto att variationen är större. Lärarna uppger i NU03 att de till försvinnande liten del använder läroböcker. De svarar att egna intressen och idéer styr i större utsträckning. Därefter rangordnas ämnesstudierna från lärarutbildningen respektive läroböckernas uppläggning. Det går att fråga sig om läroböckernas inflytande över urval och planering har minskat och vad det i så fall beror på. I diskussioner om skolan har man inte sett det som kreativt att använda läroböcker, och möjligen tonar lärare i intervjuer just därför ned lärobokens betydelse i den egna undervisningen.¹⁹ Två tredjedelar av lärarna uppger att varken läroplan, nationella kursplaner eller lokala planer påverkar deras undervisning.²⁰ I denna undersökning betonar flertalet av lärarna vikten av variation och mångfald i undervisningen. Några svarar att läroböcker används, medan andra talar om faktaskrifter och faktasamlingar. De ger dock inte några konkreta exempel. Ett flertal nämner material från Forum för levande historia. Det rör sig både om filmmaterial, om häftet *...om detta må ni berätta...* och om Forum för levande historias elevtidning.

Det läromedel som används allra flitigast är filmer, såväl dokumentärfilmer som sentida spelfilmer. Exempel på den senare kategorin är *Swingkids*, *Ninas resa*, *Pianisten* och *Schindler's List*. En film som läraren inte anger titeln på handlar om en judisk man som möter sin befriare, en amerikansk soldat, i nutid. Bland gymnasielärarna nämns också filmer om senare folkmord, i det här fallet *Hotell Rwanda*. Informant L gav tidigare exempel på programrelaterad infärgning i historieämnet och en film som hon visar är *Ungångens arkitektur*, som handlar om skönhet och ondska i Tredje rikets Tyskland. Några lärare visar prov på stor ambition och kreativitet, då de berättar att de har hämtat delar ur olika faktagrogram med dokumentära bilder som visats på TV för att kunna ge en tydlig bild av olika folkmord.

Förklaringar

Oerhörda händelser som folkmord är i grunden omöjliga att förklara, eftersom de i förstone förefaller orimliga. Människor har svårt att ta till sig det faktum att handlingar av sådant slag över huvud taget har kunnat utföras. Ofta förklarar man i litteraturen 1900-talets folkmord på flera plan.²¹ På ett grundläggande plan placerar man, något vanvördigt,

»tidsandan«. Den utgör ingen förklaring i sig, men väl ett fundament för ideal som rådde under 1920- och 1930-talen, nämligen effektivitet, snabbhet, styrka, kraft och i dess kölvatten elitism och förakt för det svaga eller avvikande. Ingen av informanterna berättar tydligt om förklaringar på denna grundläggande nivå. Några lärare berättar att »[v]i sätter också in händelserna i deras historiska sammanhang«.²² Utan en vidare precisering beskriver dock inte detta något egentligt, utan är snarare ett till intet förpliktigande uttryck.²³

På samma fundamentala nivå fungerar sociologiska förklaringar. I detta sammanhang är det främst Zygmunt Baumanns tankar om ett byråkratiskt system som bygger på och premierar effektiva och rationella handlingar och lösningar, där varje led i kedjan är en viktig kugge, som en förklaring till att Förintelsen kunde genomföras.²⁴ På en grundläggande nivå ligger också beskrivningar som bygger på systemteoretisk grund. Några lärare framhåller tydligt betydelsen av samverkande orsaker som starka ledare och världssamfundets oförmåga att ingripa på grund av vetorätten i FN:s säkerhetsråd. En av informanterna förklarar vidare att i dagens läge kan medierna betona information om vissa händelser på bekostnad av andra. »Ibland kan uppmärksamheten på konflikter och svältkatastrofer göra att folkmord kan genomföras i det tysta.«²⁵ »Många har svårt att tro på det som äger rum (Förintelsen) och därmed fördröjs ett ingripande från andra stater.«²⁶ På det systemteoretiska planet placerar jag också förklaringar som betonar makt och lagstiftning. Makt innebär här möjligheten att förtrycka erövrade folk. I fråga om lagstiftningen avser lärarna hur Hitlers regim använde lagstiftning i syfte att ta ifrån det judiska folket dess medborgerliga rättigheter och på »laglig« väg öka förtrycket. Detta innebar att en grupp av människor berövades människovärdet inför de massmord som planerades. Att steg för steg beröva en del av det egna folket dess medborgerliga rättigheter är en metod som användes i såväl Sovjetunionen som i Nazityskland.²⁷

Om man följer en tänkt linje från det allmänna och mer universella mot det mer specifika och kulturellt och politiskt unika, kan en förklaringsnivå vara ideologisk. Lärarna behandlar i sådana sammanhang skillnader mellan Hitlers och Stalins folkmord.²⁸ Lärarnas svar ger dock inga förtydliganden i fråga om vilka skillnaderna är och hur dessa kan förklaras. Jämförelsen görs, till synes, tämligenoreflekterat.²⁹ De visar däremot på likheter i form av att båda legitimerade folkmord med ideologi och att vissa människor måste röjas ur vägen för att det nya och ideala samhället skulle kunna växa fram. Ideologin utgör också förklaringen då lärarna berättar hur man legitimerade det

faktum att man höll nere eller gjorde sig av med oppositionella inom staten. Det kan också i ideologins namn vara en viktig symbolhandling att ta till de yttersta av metoder, vilket skett både när det gäller kommunism och nazism. Symbolen skulle ligga i att visa hur viktig ideologin är.³⁰ I några av lärarnas berättelser framstår de diktatoriska aktuella ideologierna som tydligt onda, människoföraktande och inhumana.³¹

Ytterligare precisa och konkreta förklaringar handlar om enskilda personers betydelse. Det är emellertid mycket ovanligt att lärarna lyfter fram personer så tydligt. En koppling till personnivå finns dock när lärarna beskriver de värderingsövningar som är förhållandevis vanliga då man arbetar med/läser om folkmord i skolan. Flera lärare kopplar handlingen i det lilla – att stå upp för mänskliga värden i mötet med en annan människa – till handlingen i det stora – att bemöta grupper av människor på samma sätt som man bemöter människor i det lilla. På en specifik och konkret nivå förklarar informanterna också hur det rent praktiskt var möjligt att styra samhället och människors uppfattningar i den riktning som skedde. I detta sammanhang betonar man propagandans betydelse som ett redskap i arbetet. Orden »propaganda« och »massans passivitet« förekommer i flera svar.

En modell för att systematisera historiska förklaringar till folkmord under 1900-talet presenterar lundahistorikerna Kristian Gerner och Klas-Göran Karlsson i boken *Folkmordens historia*. De formulerar fyra linjer som kan ge förklaringar. Den första är den moderna linjen med en tidsbunden kontext, vilket jag redogjorde för ovan. Den andra linjen är den tyska linjen och berättar att vi med efterhandsperspektivets facit i hand ofta menar att det skulle ha funnits en speciell tysk utveckling som ledde fram till Förintelsen. Det är inte säkert att någon sådan »sonderweg« fanns, men det går att spåra vägar i den tyska historien som ledde till Förintelsen.³² En tredje linje är den kommunistiska, som utgår från det faktum att kommunister aldrig, när de haft makten i ett land, har visat respekt för mänskliga rättigheter.³³ Ideologin utgår från motsättningar och klassers strid, vilket innebär att klassmord kan legitimeras. Den fjärde linjen är den koloniala och i den ser man hur europeiska makter, styrkta av socialdarwinistiska idéer, förtryckte människor från andra kulturer. De principer som rådde på hemmaplan var helt plötsligt inte alls tillämpbara i kolonierna. Lärarnas svar kan tydligt placeras inom den kommunistiska och den koloniala linjen och i någon mån inom den moderna linjen. Däremot förklarar lärarna inte folkmord med utgångspunkt i den tyska linjen.

Bedömning och kunskapskontroll

I den första frågerundan ger inte lärarna några tydliga beskrivningar av hur de bedömer kunskaper under och efter arbetet och heller inte vad som egentligen bedöms. I några kommentarer går det att utläsa en viss frustration över den otydlighet som många lärare upplever i styrdokumentet:

Hur mäter man vissa abstrakta kursmål för varje elev i kursgruppen? Hur gör man när kursmål och betygskriterier inte är kongruenta? Mål som inte har kriterier och vice versa? Mål som är abstrakta och orealistiska? En öppen instruktion om detta verkar vara tabu.³⁴

Frågan om bedömningen förtydligades och konkretiserades till den tredje frågerundan och gav ett betydligt bättre utfall av svar. I de svar som informanterna då gav kan jag utläsa en allmän uppfattning att fakta är viktiga som grund. En annan allmän bild är att knappt hälften av informanterna berättar om kriterier med förhållandevis höga krav. Några lärare kräver att eleverna kan beskriva »mekanismerna bakom folkmord«.³⁵ Informant E uttrycker sig på ett liknande sätt och menar att för betyget Godkänd är det främst sakkunskaper som är aktuella. Ett mål är dock att alla ska »kunna resonera om bakomliggande orsaker och konsekvenser«.³⁶ Flera av lärarna betonar att eleverna ska kunna analysera, men de ger inga definitioner eller preciseringar. Några lärare lyfter fram tillämpbara kunskaper för att nå de högre betygen.

I fråga om redovisningar och kunskapskontroll ger lärarna exempel på stor mångfald. Skriftliga prov är en metod för redovisning av kunskap som det stora flertalet av lärarna nämner. Proven innebär en möjlighet att göra en individuell bedömning av elevernas kunskaper och de är rättssäkra på så sätt att otillåten hjälp oftast kan undvikas. Å andra sidan ger proven ofta svar på i vilken mån eleverna har kunnat lära in faktakunskaper. Mer tillämpbara kunskaper kräver skrivningsmodeller av annorlunda karaktär. Dessa prov går att utforma som »case« att lösa, vilket några lärare ger exempel på.

Allt oftare redovisar eleverna arbetet om folkmord i form av reflekterande skrivande, vilket innebär att kunskaper om det som har hänt ska vävas in i elevernas tidigare kunskaper och egna uppfattningar. Det handlar om att emotionellt sätta sig in i vad förtryck och utrotning av grupper av människor innebär, att försöka översätta övergreppen till

en situation som de kan förstå (ofta dagens samhälle) samt att ta ställning. Jag tolkar lärarnas svar som att syftet är att undervisningen ska nå en djupare nivå av insikter och förståelse än blott ytliga kunskaper.³⁷ Det är i huvudsak lärarna på grundskolans högstadium som lyfter fram denna redovisningsform. Det går inte att ur mitt material avgöra om det finns en generell skillnad mellan redovisningsformer i de olika skolformerna, men skillnader i svaren antyder att så är fallet. Rent konkret kan reflekterande skrivande genomföras i form av att eleverna skriver ett personligt brev till läraren och i brevet berättar om sina egna iakttagelser, upplevelser och känslor inför det som de har studerat. Lärarna menar att personliga brev inte ska bedömas, utan att de främst är ett kvitto på att stoffet har berört eleverna. Ett annat exempel är då eleverna gör fördjupningsarbeten kring något som har intresserat dem i särskilt hög grad. Fördjupningsarbeten redovisas oftast i form av små rapportarbeten eller uppsatser som lärarna bedömer.³⁸

Flera av lärarna betonar att muntliga redovisningar används. Det kan vara i form av samtal i klassen, då alla förväntas delta. Samtalen har en viss bredd och kan handla om både faktiska aspekter av folkmorden och om etiska, reflekterande och fostrande delar. Ingen av informanterna nämner ordet fostran, men den underton som finns i deras motiveringar om vikten av att förmedla tankar om alla människors lika värde och demokrati är stark och tydlig.³⁹ Samtalen bedöms av lärarna och eleverna förväntas uppvisa kunskaper och kunna förklara sammanhang. Ett flertal gymnasielärare uppger att eleverna gör tämligen omfattande muntliga redovisningar av sina arbeten. Här ställer man krav på stöd av PowerPoint-presentationer och att eleverna ska leda förberedda diskussioner.

Gymnasielärarna berättar också att de i några sammanhang låter eleverna arbeta med källtexter så att eleverna därigenom övar och visar upp sin förmåga att dra slutsatser om vad som kan bevisas och hur detta kan bevisas. Även i fråga om bildanalys och samtal om bilder är det främst gymnasielärarna som ger exempel.⁴⁰ Materialet i denna undersökning är för litet för att några säkra slutsatser om tydliga skillnader i arbetssätt mellan grundskola och gymnasium ska kunna dras, men vissa skillnader framskymtar onekligen.

Sammanfattande iakttagelser

Undervisningen om folkmord tar främst sin utgångspunkt i de förändringar som samhället genomgick efter första världskriget. Under mellankrigstiden tog diktatorer makten i flera europeiska länder och lärarna knyter an till det hårdnande klimatet med orättvisor, förtryck och intensiv propaganda. Några exempel på undantag finns, vilket exempelvis innebär att ta sin utgångspunkt i nutid, i minnesdagen efter befrielsen av Auschwitz.

Arbetet i grundskolan bedrivs ofta inom ramen för ett tema som berör demokratifrågor, värderingsövningar och folkmord under 1900-talet. I samband med detta organiserar man ofta besök av någon överlevare från andra världskrigets förintelseläger. Lärarna ger förhållandevis få konkreta exempel, men arbetet förefaller ofta bedrivas i form av ämnesövergripande tematiska samarbeten. Tydliga inslag från ämnena samhällskunskap, religion och svenska kan skönjas. För gymnasieskolans del beskriver lärarna arbetet främst som att man gör systematiska genomgångar av hur folkmord kunde genomföras och hur olika faktorer samverkade. Gemensamt för arbetet i olika skolformer är att filmer, diskussioner och samtal präglar arbetet.

När det gäller hur folkmord förklaras innebär detta i många sammanhang en mycket svår uppgift: Hur kan något ofattbart förklaras? Det kan samtidigt finnas en risk med att entydigt framställa folkmord som ofattbart. Risken ligger i att händelserna kan upplevas som exotiska och fjärran och därmed blir något som inte händer i vår tid. Mot bakgrund av ett sådant resonemang skulle folkmord i stället förklaras som att civilisationens tunna fennissa, under speciella omständigheter, förefaller ha alltför lätt att spricka. På en grundläggande nivå förklarar lärarna med hjälp av systematiska jämförelser av situationen i olika länder och hur detta kan passas in i ett större sammanhang. På en mer konkret nivå menar lärarna att de förklarar genom att ta upp den intensiva propaganda som bedrevs, en propaganda med ideologiska förtecken som folket inte vågade ifrågasätta. De diktatoriska regimerna använde sin makt att lagstifta för att förtrycka de grupper man ville beröva människovärdet, innan man begick massmord på dem.

Flera av lärarna betonar svårigheten att bedöma kunskaper. Som underlag för bedömning använder man olika redovisningsformer. Den stora mångfalden är kännetecknande för såväl grundskolan som gymnasiet. Många lärare berättar om prov, men minst lika vanliga är exempel på reflekterande skrivande och muntliga redovisningar.

NOTER

- 1 Informant S, 2009-02-22.
- 2 Informant Y, 2009- 01-24.
- 3 Se Karlsson, Klas-Göran, *Terror och tystnad: Sovjetunionens brott mot den egna befolkningen*, Stockholm: Atlantis 2003, s. 29 ff.
- 4 Informant O, 2009-02-17.
- 5 Informant C, 2009-01-29 och informant E, 2009-02-01.
- 6 Informant O, 2009-02-17.
- 7 Informant C och informant H.
- 8 Informant L, 2008-11-22 och 2009-02-27.
- 9 Informant N, 2009-02-20. Informant L, 2009-02-27, nämner ordet infärgning i sin framställning.
- 10 Informant O, 2009-02-17 och informant V, 2009-02-06.
- 11 Informant E, 2009-01-31.
- 12 Informant C, 2009-01-29 och informant F, 2009-02-04.
- 13 Informant R, 2009-02-17.
- 14 Informant H, 2009-02-11.
- 15 Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen, Rapport 252 2005*, Stockholm: Skolverket 2005, s. 38, Cirka 50 procent av eleverna svarar att de kan påverka innehåll och arbetssätt.
- 16 Informant P, 2009-01-27. Informant L, 2009-02-27, betonar starkt hur hänsyn tas till när på dagen lektionen ligger, vilken typ av lektion eleverna har haft tidigare och vilka aktuella händelser som kan antas uppta elevernas tankar.
- 17 Skolverket, 2005, s. 25 och 28.
- 18 Skolverket, 2005, s. 35 och Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9, Rapport 252 2004*, Stockholm: Skolverket 2004, s. 61.
- 19 Se till exempel diskussionen i Maltén, Arne, *Lärarkompetens*, Lund. Studentlitteratur 1995, s. 140–155, i synnerhet s. 150 f.
- 20 Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen, Rapport 252 2005*, Stockholm: Skolverket 2005, s. 55.
- 21 Se Dulić, 2005, s. 20 ff, Gerner & Karlsson, 2005, s. 57 ff. och Valentino, 2004, s. 165 f.
- 22 Informant O, 2009-02-17
- 23 Jfr. Fernstein, Stephen C., »What are the results? Reflections on Working in Holocaust Education« in Totten, Samuel, Paul Bartrop & Steven Leonard Jacobs (eds.), *Teaching About the Holocaust: Essays by College and University Teachers*, Westport, Connecticut: Praeger 2004
- 24 Bauman, Zygmunt, *Auschwitz och det moderna samhället*, Göteborg: Daidalos 1989.
- 25 Informant C, 2009-01-29.
- 26 Informant E, 2009-01-31.
- 27 Informant Z, 2009-01-23.
- 28 Informant Y, 2009-01-26 och informant Z, 2009-01-23.
- 29 Informant N, 2009-02-20.
- 30 Informant C, 2009-01-29 och informant E, 2009-01-31.
- 31 Informant H, 2009-02-11.
- 32 Gerner & Karlsson, 2005, s. 76 ff.
- 33 Gerner & Karlsson, 2005, s. 85.
- 34 Informant L, 2009-02-27.
- 35 Informant Z, runda 3 och informant Y, 2009-05-11.
- 36 Informant E, 2009-04-09.
- 37 Informanterna S, 2009-02-22, O, 2009-02-17, P, 2009-01-27, X, 2009-01-24, Y, 2009-01-26 och E, 2009-01-31 ger exempel på reflekterande skrivande.
- 38 Informanterna H, 2009-02-11, C, 2009-01-29 och V, 2009-02-26.
- 39 Informant U, 2009-02-16, och informant Å, 2009-02-06
- 40 Informant Y, 2009-02-26, informant C, 2009-01-20 och informant L, 2009-02-27.

Intentioner konsekvenser

ELEVERNAS BERÄTTELSE

Definitioner och exempel

I gruppintervjuerna med elever¹ framträder stor enighet kring många frågor. En av dessa är hur begreppet folkmord definieras. Svaren kan sammanfattas i Tomislav Dulićs uttryck Magnitude, Intent och Systematics. Eleverna beskriver att grupper av människor dödas av speciella skäl.

Gymnasieeleverna betonar att folkmord äger rum i diktaturer och att sambanden mellan fenomenen diktatur och folkmord är övertygande. Eleverna preciserar att grupper av människor utrotas på grund av åsikter eller religion. En fråga som eleverna uppehåller sig vid är hur stort antal döda som krävs för att en händelse ska beskrivas som folkmord. Frågan diskuteras även av högstadieleverna. De har dock svårt att dra en gräns mellan begreppen folkmord och massmord. Högstadieleverna betonade, även de, att det är en grupp av människor som utsätts, exempelvis judar, eller »utlänningar«. Eleverna på gymnasiet ger generellt sett mer elaborerade svar, vilket förefaller naturligt med tanke på att de har läst mer historia och att de är äldre och har vidare referenser.

På frågan om vilka folkmord eleverna känner till råder, även här, stor samstämmighet kring några exempel: förintelsen av Europas judar, folkmord begångna i Sovjetunionen, etnisk rensning under krigen i det forna Jugoslavien. Därutöver skiljer sig uppfattningarna en del åt när det gäller vilka händelser som ska karakteriseras som folkmord. Högstadieleverna talar om »Kina och den framkallade svälten under Maos tid, om hur lokalbefolkningen på Kuba har förföljts samt utrotningen av slavar i Afrika och av ursprungsbefolkning i Nord- och Sydamerika«. I de sistnämnda fallen har eleverna svårt att skilja mellan hur européer kränkte människors lika värde och rättigheter från ett intentionellt dödande av en kategori av människor. Gymnasisterna resonerar kring folkmorden i Rwanda, under Mao i Kina och i Kampuchea (Kambodja) under Pol Pot. De för en inbördes diskussion kring huruvida behandlingen av aboriginer är att betrakta som folkmord. Diskussionen inlemmar senare också Nordamerikas indianer, befolkningen i Vietnam samt situationen i Irak under Saddam Husseins regim. Diskussionerna är mycket intressanta att följa. Båda elevgrupperna kommer efter en stund in på

frågan om atombomberna som fälldes över Japan i andra världskrigets slutskede, men deras slutsatser i frågan skiljer sig åt. Gymnasieeleverna menar att det var krigshandlingar som måste sättas i relation till att människoliv sparades då kriget förkortades. Högstadierelevna, å sin sida, ser fällandet av atombomben som en handling riktad mot en specifik grupp av människor. Handlingen innebar att många människor dog och den innebar därtill en medveten ondska som visar sig genom att kärnexplosionerna medförde ett lidande som kommer att vara under lång tid framöver i form av sjukdomar och missbildade barn. I högstadierelevnas ögon förefaller handlingars innebörd mer direkt definieras av de direkta och indirekta konsekvenserna.

Läst om i skolan

Av exemplen ovan är det ett betydligt mindre antal folkmord som eleverna har mött i skolans historieundervisning. Detta ger en påminnelse om att det bedrivs en omfattande förmedling av historia också utanför klassrummets väggar. Huvuddelen av de folkmord eleverna känner till har de inte läst om i skolan eller behandlat där.

Gymnasieeleverna berättar om tre folkmord som de har arbetat med i skolans undervisning: Förintelsen, folkmord begångna under kommunismen i Sovjetunionen och händelserna i Rwanda. Eleverna på högstadiet nämner också Förintelsen och folkmord i Sovjetunionen, men därtill några helt andra händelser och sammanhang. Det första är förföljelserna av kristna under romarrikets sista århundraden. Det är intressant att eleverna tar upp dessa förföljelser, eftersom det tyder på att de i undervisningen har mött innehåll som berättar om hur människor har behandlats orättfärdigt. Det tyder också på att de har tagit till sig budskapet i undervisningen. Eleverna når under sin diskussion slutsatsen att förföljelsen av kristna inte bör betraktas som folkmord, eftersom omfattningen är svår att säkerställa och för att genomförandet inte var tillräckligt systematiserat. Diskussionerna kring kolonialism och behandlingen av slavar i Nordamerika når ungefär samma slutpunkt som förföljelserna av kristna. Slavägarnas affärsidé bestod i att använda slavar som arbetskraft. Då kan knappast intentionen ha varit att döda dem. Eleverna resonerar med utgångspunkt i frågan om intention. De har däremot i sina diskussioner efter hand släppt kriterierna om antal (magnitud).

FOLKMORDEN

I samband med vilka epoker

Eleverna har mött begreppet folkmord och sett exempel i samband med att olika historiska epoker har behandlats i undervisningen. Av svaren framgår att det är två epoker som i synnerhet sätts i samband med folkmord. Den första är när man har studerat andra världskriget och Förintelsen har stått i fokus. Båda elevgrupperna anger sedan efterkrigstiden som den period då man har studerat folkmord begångna under kommunistiska regimer. I fråga om de kinesiska och kambodjanska exemplen är det en korrekt angivelse. Däremot stämmer det inte riktigt när det gäller sovjetkommunismen, eftersom de stora utrensningarna och morderna skedde under 1930-talet. De kommunistiska regimernas inflytande sträcker sig över stora delar av 1900-talet. Eleverna anger därutöver de epoker som de diskuterade inledningsvis i samband med att de redogjorde för vilka folkmord de studerat i skolan. Man kan generellt säga att det förefaller vara en större bredd i urvalet av epoker som gymnasieeleverna refererar till.

Förklaringar

Eleverna ger främst enstaka stickord som svar på frågan om hur folkmord kan förklaras. Ord som diktatur, totalitär regim, religion, en stark och galen ledare förekommer ofta i gymnasieelevernas svar. De resonerar kortfattat kring ekonomi och religion som bakomliggande faktorer. Högstadierelevna betonar maktapparaten, det vill säga hur regimen kunde sätta folkgrupper under tryck med hjälp av lagarna. Eleverna lägger också vikt vid propagandan i Tredje riket och enskilda personers visioner. Med detta avser eleverna hur ideologiska åsikter blev »ingrodda« och gick för långt.

Eleverna för i begränsad utsträckning samlade resonemang, utan lyfter i stället fram enstaka händelser eller begrepp som rubriker eller etiketter. Dessa sätts sällan i relation till varandra och eleverna förklarar inte på vilket sätt de angivna etiketterna och begreppen egentligen kan förklara vad som skedde. Högstadierelevnas resonemang leder i ett fall in i en återvändsgränd, då de blandar ihop folkmord och slaveekonomi. Någon menar att ett liv i lyx krävde slavar.

Rangordning

Vid samtalen med eleverna om folkmord öppnade jag försiktigt för frågan om det är möjligt att jämföra folkmord och rangordna vilket som har varit värre än något annat. Med tanke på den uppmärksamhet som under lång tid har varit på förintelsen av Europas judar, förväntade jag mig att eleverna entydigt skulle ange att detta var det värsta brottet mot mänskligheten. Eleverna svarar i stället att kommunismen och Stalins brott mot sitt eget folk är det värsta. Gymnasisterna menar att den genomsystematiserade terrorn, som fick pågå under lång tid och där massvält framkallades och massmord genomfördes, till omfattningen överskuggar nazisternas folkmord. De påpekar också att det i olika länder kan ha genomförts folkmord som omvärlden inte har full vetskap om.

Niondeklassarna lyfter omedelbart fram nazismen och kommunismen som starkt förknippade med folkmord. Eleverna för resonemang kring att folkmorden hade olika syften. De menar att i Sovjet var målet att kommunismen skulle växa och öka sitt inflytande medan nazisternas syfte var att förtrycka och utrota människor som de ansåg hade ett lägre värde. Elevernas slutsats blir att omfattningen var större i Sovjetunionen medan motivet till nazismens folkmord var mer uttalat människofientligt. I denna diskussion vänder således högstadiel eleverna på perspektiven och relaterar i diskussionen till den förtryckande regimens, förövarens, motiv och mål. I den tidigare ställda frågan om definitioner och exempel är det bärande kriteriet för eleverna snarare omfattningen och konsekvenserna. En slutsats av detta är att en flerbottnad fråga som den om folkmord och brott mot mänskligheten måste ställas ur olika perspektiv och i olika sammanhang för att det ska vara möjligt att skapa sig en mer heltäckande bild av elevernas uppfattningar och kunskaper.

UNDERVISNINGEN

Mål

Svaren på frågorna om vad som är viktigt att lära sig och vilka mål man har arbetat för att uppnå kan grovt delas in i två grupper. Den första gruppen samlar exempel på att veta att och att veta hur. Eleverna berättar att allt är viktigt och att det inte går att bortse från exempelvis bakgrunden eller följderna. Gymnasieeleverna kopplar målen intimt till kunskaper om diktaturer. De menar att

vägen till folkmord går via diktatur. Den andra gruppen av svar består av tankar om att det viktiga är att lära sig om folkmord för att det inte ska kunna hända igen. Eleverna svarar att det förflutna kan lära oss hur man ska förhålla sig i framtiden.

En annan aspekt av frågan berör vilka mål man har arbetat efter. Eleverna fick också frågan om de känner till målen man arbetar mot och om läraren förklarar och förankrar dessa mål. Svaren visar att lärarna presenterar och går igenom målen, men därefter skiljer sig svaren markant. Gymnasieeleverna känner inte till målen. Jag träffade elever från respektive kurs i historia, A-, B- och C-kurs. De är helt överens om att eleverna generellt sett inte känner till målen och att man som elev inte tar målen till sig. Eleverna är dessutom negativa till vad de benämner »fasta mål«. De menar att fasta mål förstör möjligheten till fria resonemang och låser fast den riktning som undervisningen ska ta. Högstadiel eleverna däremot är positiva till att läraren presenterar mål och konkreta betygskriterier inför varje område som man ska jobba med. Grundskoleeleverna anser att de flesta tar målens innebörd till sig och använder detta till att faktiskt lära sig vad som krävs. På min omedelbara kontrollfråga om målen när det gäller undervisning om folkmord kunde eleverna svara, dock i allmänna och svävande ordalag. De var däremot ganska väl på det klara med målen för det arbetsområde som de vid tiden för intervjun arbetade med.

Frågan man kan ställa sig är om detta är en rättvisande bild. Mitt material är för litet för att jag ska kunna dra några som helst slutsatser av generell och representativ art. Råder det en skillnad mellan hur elever på högstadiet respektive gymnasieskolan förhåller sig till undervisningens mål? Visar de svar jag fick bara ett utanverk – att eleverna i grundskolan tror att de ska svara att de känner till målen.

Den raket jag upplevt i tidigare frågor talar emellertid inte för att eleverna skulle ha som mål att stryka medhårs eller att medvetet göra ett gott intryck.

Elevernas frågor

Eleverna på högstadiet berättar hur läraren samlar upp förkunskaper och frågor, innan arbetet börjar. I många sammanhang återknyter läraren till epoker eller skeenden man arbetat med tidigare som en referens. I den nationella utvärderingen från 2003 svarar eleverna att de vill arbeta med ett innehåll som är relevant för deras frågor och som rör dem personligt.² Den positiva ton som finns i svaren från grundskoleeleverna i denna undersökning kan ha sin

bakgrund i att frågorna handlar om folkmord och förintelse – arbetsområden som väcker känslor och som berör alla människor.

För gymnasieeleverna handlar diskussionen om frågor mera om hur mål för undervisningen och undervisningens innehåll de facto konkurrerar med elevernas frågor och intressen. Eleverna menar att deras möjliga frågor inte får något större utrymme, eftersom kursplanens mål och betygskriterierna styr arbetet. Gymnasisterna efterfrågar mer enskilda arbeten i syfte att få möjlighet att arbeta med frågor som intresserar dem. Tilläggs bör här att denna synpunkt i huvudsak kom från elever som läste gymnasiets B- eller C-kurser i historia.

Lärarnas exempel

Jag avsåg med frågan mer konkret vilka exempel lärarna tar för att illustrera folkmordens omfattning och genomförande, exempelvis avrättningar i gaskammare eller beslut och handlingar som banade väg för folkmorden. Eleverna svarar på två andra, och skilda, nivåer: Några svar behandlar det stora perspektivet och ger exempel som Tyskland, Förintelsen och forna Jugoslavien. Andra svarar i det lilla perspektivet och berättar om resan med skolan till förintelselägret i Polen. En elev lyfter dock särskilt fram avrättningar i gaskammare som det yttersta exemplet på folkmordens uttryck.

Det framgår tydligt att Förintelsen är det tongivande exemplet när det gäller folkmord. Endast enstaka exempel på andra folkmord kommer fram i elevernas samtal. Ett av dessa exempel är när högstadieeleverna berättar att deras lärare läst ur en bok om Gulag.

Arbetssätt

Eleverna i de olika skolformerna ger tämligen likalydande beskrivningar av hur de har arbetat med frågor om folkmord i historieundervisningen. Enligt eleverna präglas arbetet av att läraren håller genomgångar, man tittar på film för att illustrera innehållet och eleverna arbetar med instuderingsfrågor. Denna bild stämmer väl överens med den generella beskrivning av undervisningen i historia som den nationella utvärderingen (NU03) ger. NU03 redovisar dock i än högre grad att eleverna arbetar var för sig.³ På nationell nivå uttrycker eleverna att de önskar mer undervisning i form av samtal och diskussioner.⁴ Någon utpräglad obalans mellan upplevd och önskad undervisning uttrycker inte eleverna i fråga om de

områden som denna undersökning avser, i synnerhet inte högstadieeleverna. Tvärtom berättar eleverna att de är nöjda och finner undervisningen intressant. Detta kan tolkas som att undervisningen verkligen är god. Man kan samtidigt tolka svaren som att eleverna har anpassat sig till skolans rådande ordning.⁵ Möjligen skulle helt andra arbetssätt upplevas som positiva om eleverna hade större erfarenhet av dem. Detta är självfallet ren spekulat, men diskussionen bör ändå föras i ett sammanhang som detta.

Gymnasieeleverna uttrycker vid upprepade tillfällen att de ser diskussioner och samtal som viktiga och att det är ett problem att inte alla elever engagerar sig efter bästa förmåga och »bjuder till». Informanterna från gymnasiet menar att bedömningen av deras kunskaper i alltför stor utsträckning grundar sig på skriftliga prestationer.

Det är uppenbart att studieresor till förintelseläger har uppskattats och dessutom sätter avtryck hos eleverna. I båda elevgrupperna betonar man betydelsen av studiebesöken och den starka upplevelse som dessa ger. Den norske didaktikern Kyrre Kverndokk har studerat hur studieresor till förintelseläger i Polen genomförs i norska skolor och vilka budskap som förmedlas genom resan. En intressant slutsats är att resan inte endast är en studieresa, utan i hög grad en pilgrimsresa för att möta och beröras av det onda.⁶ En sådan tolkning stämmer väl överens med hur eleverna i denna undersökning har berörts av studieresorna. Kverndokk menar att resan också är kontrastfylld, då besöken i dödslägren varvas med shopping i köpcentra och utflyktsgemensam glädje under busstransporterna. Resorna ställer krav på att eleverna tar vuxenansvar och följer vissa regler. Kverndokk ser därför resan som en initiationsrit till vuxenvärlden.⁷ De norska resorna genomförs i större skala och omfattning än de svenska och de organiseras av resebolag. I Sverige är förhållandena annorlunda i så måtto att många kommuner eller skolor själva organiserar kortare resor som mer renodlat handlar om besök i lägren och på andra betydelsefulla historiska platser.

Läromedel

I den nationella utvärderingen ger elevernas svar vid handen att läroboken är det läromedel som används mest i undervisningen.⁸ Under det senaste decenniet har användningen av datorer ökat, men detta har inte fått fullt genomslag ännu. Mina resultat speglar i viss mån den bilden. Eleverna på högstadiet menar att de har dålig tillgång till datorer och att de oftast saknar möjlighet

att arbeta med datorstöd. Gymnasieeleverna däremot berättar att de använder datorer till att söka information på Internet. Några elever lyfter särskilt fram Nationalencyklopedin (www.ne.se) som en pålitlig och användbar faktabank, medan de hyser liten tilltro till Wikipedia.

De, enligt NU03 (Nationella utvärderingen av grundskolan som genomfördes 2003), flitigt utnyttjade läroböckerna framstår hos mina informanter inte som dominerande i undervisningen. Eleverna menar att de inte använder läroböcker i någon vidare utsträckning. Det är dessutom så att eleverna är kritiska – i betydelsen negativa – till läroböcker och det främst av två skäl. För det första menar eleverna att böckerna är tråkiga och inte fångar läsarens intresse. För det andra anser de att läroböckerna är alltför kortfattade. Eleverna saknar detaljerade förklaringar och mer utförliga resonemang.

NOTER

- 1 Framställningen bygger på intervjuer med elever i grundskolans årskurs 9, 2009-05-19, och med elever i gymnasieskolan, 2009-05-14.
- 2 Skolverket, 2004, s. 57.
- 3 Skolverket, 2005, s. 31.
- 4 Skolverket, 2005, s. 32.
- 5 Skolverket, 2005, s. 26.
- 6 Kverndokk, Kyrre, *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer till døds- og konsentrationsleir*, Linköping: Linköpings Studies in Arts and Science No. 403, 2007
- 7 Kverndokk, Kyrre, »Resan till ondskan: Skolelever på bussresa till Auschwitz« i Aronsson, Peter (red.), *Platser för en bättre värld: Auschwitz, Ruhr och röda stugor*, Lund: Nordic Academic Press 2009, s. 61 och 85.
- 8 Skolverket, 2005, s. 35.

FINNS VISIONERNA?

EN OPTIMAL UNDERVISNING OM FOLKMORD

Den optimala undervisningen ser ut så att man visar på olika folkmord i undervisningen, eleverna lär sig mekanismerna bakom dessa och de får träffa överlevare och höra deras berättelser. Det är oerhört viktigt att dessa upplevelser bearbetas efteråt genom att eleverna pratar eller skriver om det som de upplevt. Av erfarenhet vet jag att många känslor väcks hos eleverna under en sådan dag. Ett år ville en elev få kontakt med en av föreläsarna. Han berättade då om sina svårigheter med att få stanna i kvar i Sverige. Några veckor efteråt försökte han begå självmord, Det hela slutade på ett för honom bra sätt. Hans klasskamrater, deras föräldrar, lärare och kyrkan engagerade sig i familjens situation. Massmedia uppmärksammade det hela och familjen fick till slut stanna. Det hela blev lärorikt för det årets elever. [...] Ett år hade vi ganska 'besvärliga' pojkar i nian. De visade redan under höstterminen tydliga antidemokratiska tendenser. Vår målsättning är att alla elever ska delta under dagen, särskilt de elever som vi upplever som 'besvärliga'. Vi bad då 'vår' fd nynazist att komma till oss vid ett tillfälle innan demokratidagen och prata lite på tumanhand med pojkarna. Det fick en märkbart god effekt på pojkarna, vilket visade sig på demokratidagen då de placerade sig så långt fram som möjligt och ställde relevanta frågor.¹

Lärarens beskrivning andas fostran och moraliska målsättningar. Att en före detta nynazist fick »prata lite på tumanhand« med pojkarna framstår som ett instrumentellt och enkelt sätt att omvända elever. Det är dock inte alldeles säkert att samtalet på tu man hand berörde folkmord eller innehöll några historiska aspekter. Intressant är också att informanten inte nämner ord som förklaring, förståelse, jämförelse eller analys när hon beskriver en optimal undervisning. Läraren är dock inte ensam om att lyfta fram en temadag om demokrati som ett bra sätt att bedriva undervisning. Det tematiska arbetssättet förefaller vara mycket vanligt. Man sätter demokrati i fokus och en fråga att ställa här är om folkmord endast kan behandlas som motsatsen till demokrati. Vid tiden för andra världskriget var inte demokrati en självklar realitet i alla europeiska samhällen. Tematiken riskerar att bli ett lösryckt moment, där folkmord inte står i fokus utan endast utgör en ond relief. Beskrivningen

av arbetet vittnar ändå om att budskapet om gott och ont sätter avtryck hos eleverna. Även om det inte är alldeles glasklart hur folkmord står i relation till hur svenska myndigheter avvisar asylsökande, har ändå överlevarens berättelse kommit att spela en stor roll för den avvisningshotade pojken.

Om lärarnas idéer om en optimal undervisning läggs på en skala utgör den utpräglad fostrande undervisningen den ena änden på skalan. Flera lärares beskrivningar kan inplaceras längs skalan. Några av dessa ger helt korta svar:

Den optimala undervisningen är nog att i en B- eller C-kurs köra ett fördjupningsområde som får heta Folkmord. Att man ofta har några inledande lektioner om exempel på folkmord – särskilt mer okända och sedan låter eleverna antingen enskilt eller i små grupper arbeta med olika folkmord genom historien. Och att man lägger 4-6 veckor på ett område. Och att man sitter ner i ett seminarium och diskuterar allas fynd så att man inte bara slutar med en skriftlig inlämning som blir en isolerad ö. Jag känner att jag själv skulle vilja göra något sådant nu när jag för första gången på några år skall få ha en B-kurs i historia.²

Måhända beror de korta svaren på tidsbrist och just tidsbristen i undervisningen påtalar några lärare. I Anders Langes rapport framgår, som tidigare nämnts, att knappt 50 procent av lärarna anser att fler undervisningstimmar, bättre tillgång till hjälpmedel och fler riktlinjer för undervisningen är eftersträvaransvärt. I Langes rapport anser lärarna i stället att lärarutbildningen brister när det gäller att förbereda lärarna för att undervisa om Förintelsen och andra folkmord.³ Sådana synpunkter framkommer inte i denna undersökning.

För att återknyta till skalan där olika beskrivningar av den optimala undervisningen kan inplaceras, finns i den andra änden ett exempel som har en tydligt historisk utgångspunkt:

Den optimala undervisningen vore ju givetvis att få besöka platser där sådana händelser har ägt rum. Jag skulle vilja ta med mig eleverna till platser i forna Jugoslavien, Rwanda, Kambodja, Ryssland, Polen m.m. för att det ska bli mer påtagligt för eleverna vad som verkligen har hänt på platsen.

Lektionerna innan själva resan skulle bestå av genomgångar kring folkmord som skett, definition av begrepp, läsa olika konventioner, se olika spelfilmer (t.ex. *Hotell Rwanda*, *The Pianist*, *Schindlers list* m.fl.), läsa olika historiska dokument, använda oss av levande historias hemsida m.m.

Det bästa vore om man kunde spänna över alla epoker i historien, men det är svårt att hinna med i de olika kurserna. Det blir oftast mest väldigt förenklat och schematiskt. Folkmordstemat skulle man kunna hinna med i historia B och C, men i A-kursen är det svårt att göra det.

En annan 'önskedröm' vore att träffa personer som har överlevt ett folkmord. Många elever har träffat någon som överlevet [sic!] förintelsen, så mitt önskemål vore att träffa någon från Kambodja, forna Jugoslavien eller Rwanda. När elever får höra någon prata om självupplevda saker är min erfarenhet att eleven [sic!] tar till sig händelsen på ett helt annat sätt. De blir mer engagerade, upprörda, intresserade m.m.

Om jag skulle göra ett större projekt om folkmord, då skulle jag vilja ha med mig kollegor i andra kurser. Förslagsvis borde man kunna göra ett sådant projekt med kollegor som undervisar i samhällskunskap, religion, svenska och ev psykologi. Fler kurser skulle kunna passa in, men erfarenheten säger mig att det är bättre att vara max 3 kurser, sedan blir det för 'tungrott'. Förslagsvis skulle vi hålla på i ca 1 månad och redovisningen skulle bestå av någon muntlig redovisning för varandra i klassen eller eventuellt att de får redovisa för andra klasser. Redovisningen skulle troligtvis bestå av att eleverna har gjort någon film eller PP.⁴

Läraren ger uttryck för en ambition att med varierande metoder ge upplevelser som blir påtagliga för eleverna. Men centralt är inte bara att lära *av* folkmorden, utan att också lära *om* dem. Det historiska perspektivet är tydligt då läraren vill låta arbetet med folkmord spänna över flera epoker och inte endast förankras vid en viss tid. Folkmord som fenomen utgör därmed en brygga mellan olika tidsdimensioner, vilket möjliggör jämförelser och tolkningar som baseras på vad man har läst tidigare.⁵ För att återknyta kontakten med begreppen genetiskt respektive genealogiskt perspektiv, är flera av lärarnas beskrivningar uttryck för ett genealogiskt perspektiv. Man betonar vikten av att studera en bred palett av folkmord och att kunna jämföra över tid.

Elevernas syn

En första iakttagelse är att eleverna är måna om att berätta att de tycker att deras undervisning är bra. Trots det anger de vissa områden, som är viktiga eller inom vilka de skulle vilja ha förändringar. Samtliga informanter ur elevgrupperna beskriver att variation är viktigt. De menar att det är såväl effektivt som bra för arbetslusten om undervisningen bedrivs på ett omväxlande sätt. Dessutom anser de att inläringen förbättras.

Högstadiееleverna betonar särskilt att de skulle vilja ha ökad tillgång till datorer. Gymnasieeleverna tar i sin diskussion utgångspunkt i de resor till förintelseläger i Polen som de har varit med om, trots att de har gått i olika grundskolor och i olika kommuner. Eleverna ser resan som mycket viktig och önskar fler möten med överlevare och ögonvittnen från händelser och epoker, under förutsättning att de ännu är i livet. Ögonvittnen kan bidra med detaljer och ytterligare fakta, vilket eleverna önskar för att kunna göra sig en så bra bild som möjligt av det förflutna.

Gymnasisterna återvänder i samtalen till sin käpphäst om skärpta krav på delaktighet och ett aktivt deltagande från eleverna vid diskussioner och muntliga övningar.

Finns visionerna?

Kapitlet om den optimala undervisningen om folkmord – tanken om hur undervisningen skulle kunna gestalta sig om inga resursmässiga hinder fanns – är det avgjort kortaste kapitlet i denna bok. Den ringa omfattningen beror på att svaren har varit förhållandevis få och därtill fåordiga. Ett sådant faktum kan man tolka på flera sätt, åtminstone fyra.

För det första kan det vara så att lärare anser att de redan nu faktiskt bedriver en undervisning som är mycket god. De problem som har angivits tidigare är då främst detaljer som efter förändring kan göra ett redan lyckat koncept ännu bättre. En andra tolkning är att lärarkåren är luttrad av omorganisationer, större elevgrupper och allt större krav på att ansvara för verksamhet som inte har med den direkta undervisningen att göra. I ljuset av det har de inte tid att tänka tankar kring hur undervisningen skulle kunna organiseras och genomföras på ett optimalt sätt. En tredje tolkning är att lärarna anser att frågan är befängd och därför inte värd att besvara. Att organisera undervisningen på ett optimalt sätt och utan resursmässiga begränsningar är helt enkelt naivt och osannolikt. För det fjärde skulle resultatet kunna peka på att lärare inte ser alternativ till

den undervisning de bedriver i dag. De har inte erfarenhet eller kunskap för att kunna presentera en bild av hur undervisningen skulle kunna optimeras. Hur mycket resurser som än tillförs skulle undervisningen inte förändras särdeles mycket. Om undervisningen redan är optimal är det gott så. Om visioner och kunskap saknas hos lärarna har historieundervisningen ett större problem än bristande resurser.

NOTER

- 1 Informant Z, 2009-05-12.
- 2 Informant B, 2009-05-11.
- 3 Lange, 2008, s. 81–82.
- 4 Informant C, 2009-04-08.
- 5 Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund och Uppsala: Sisyfos förlag 2008, s. 203 ff.

Varför

Offer

Motåtgärder

Konsekvenser

Propaganda

Uppprepning

UNDERVISNINGEN SOM HISTORIEBRUK

Historiedidaktikens funktion och uppgift är att studera och analysera mötet mellan människan och historien, i det här fallet mötet med folkmord i historien. Eftersom den här studien koncentreras till avsändarsidan i undervisningen, kommer resultaten att analyseras i ljuset av en teoretisk modell som hanterar hur historia används – historiebruk. Professor Klas-Göran Karlssons typologi över historiebruk bygger på att det analyseras och systematiseras med avseende på behov, bruk, brukare och funktion.¹ Även om typologin ursprungligen är utformad för att på makronivå studera de ryska och sovjetiska samhällena är den även relevant för att studera historiebruk på mikronivå i historieundervisningen, eftersom parametrarna är centrala aspekter av undervisningen. Ett gängse krav på typologier och kategoriseringar är att kategorierna utesluter varandra. Det gör inte Karlssons typologi. Problemet är dock underordnat, om syftet med analysen är att problematisera och förklara den praktiska verkligheten. I den brukas historia sällan endast på ett sätt och i ett syfte. Det är i stället så att flera bruk överlappar varandra, påverkas av varandra och påverkar varandra.² När det gäller historieundervisningen, torde flera bruk verka parallellt. Historiebruken ska här förstås som analytiska struktureringsprinciper och inte som absoluta kategorier.

Karlssons typologi presenterar sju olika tänkbara historiebruk, vilka jag ytterst kort presenterar här: Ett vetenskapligt bruk upptäcker, avtäcker och rekonstruerar det förflutna. Det handlar om att verifiera och tolka händelser och skeenden. De existentiella och moraliska bruken handlar om att knyta samman tidsdimensioner och att orientera och förankra människor i historien och därmed i nuet. Det moraliska bruket söker dock medvetet att återupptäcka förtryckta grupper eller gamla oförrätter för att nå försoning och rehabilitering. Ett politisk-pedagogiskt bruk används ofta av politiska eliter i syfte att illustrera och påverka. Historien blir ett instrumentellt verktyg för att nå och påverka människor. Liknande funktion har det ideologiska bruket som konstruerar historia för att legitimera en stats existens för att ta ett exempel. Icke-bruket har samma funktion, fast då genom att förtiga eller sudda ut historiska berättelser, traditioner och artefakter ur den offentliga historiekulturen. Till sist, redovisar Karlsson ett kommersiellt bruk, vilket i sin tur kan delas upp i två grenar.

Den ena grenen använder historia som ett medel för att göra ekonomisk vinst. Ett exempel på det är då företag använder historiska hänvisningar i reklam. Den andra grenen handlar om då kommersiella satsningar och framgångar ökar intresset för historia. Turistboomen i Västergötland som i spåren av Jan Guillous böcker om Arn har gjort att fler människor intresserar sig för det historiska arv som finns i form av kyrkor, gårdar, miljöer, forskningsresultat och berättelser.

Går det att karakterisera enskilda lärares beskrivningar av historieundervisningen som historiebruk och går det i så fall att analysera detsamma med hjälp av historiebrukstypologin? Svaret måste bli att på mikronivå är lärarens undervisning i allra högsta grad ett bruk, en användning av historia. Brukstypologin är därför lämplig för att samla och kategorisera de olika sätt som historia används på i skolan. I vissa avseenden är det läraren som organiserar stoffet och formulerar tonen i undervisningen. I andra avseenden använder lärare och elever bearbetat material i form av läroböcker, faktaböcker, skönlitteratur och filmer. Det betyder att både elever och lärare också är mottagare av någon annans bruk. Jag menar, trots det, att det är läraren som är avsändare eller brukare i den direkta undervisningssituationen.

Typologin är dessutom särdeles väl passande, eftersom modellens behovssida kan hantera elevernas frågor och deras syn på undervisningen. I historiebrukstypologin är behovssidan ofta något som forskaren måste göra antaganden om, eftersom mottagargruppen kan vara stor, heterogen och i många fall odefinierbar. I denna studie är elevernas uppfattningar, frågor och behov konkreta exempel på behov i undervisningens kommunikativa sammanhang. Lärarnas svar och berättelser förs in under olika rubriker vad avser historiebruk. Ett urval av exempel får fortlöpande illustrera mitt resonemang.

Dominerande bruk

Ett vetenskapligt bruk framträder särskilt tydligt, och detta främst i tre tydliga sammanhang, varav det första utgörs av målformuleringar. Lärarna betonar att eleverna ska kunna se, tolka och förklara hur det förflutna har påverkat det nutida samhället.³ Det andra sammanhanget är bedömningsunderlag och konkretiserade betygskriterier. Följande citat utgör exempel:

Vi tittar på att du har kunskaper om

- Den grundläggande fakta [sic!] om *varför* Förintelsen kunde ske
- *vilka* som blev förföljda och mördade
- hur det kom sig att ingen gjorde något åt tragedin under andra världskriget
- vad som blev konsekvenserna av händelserna under 30- och 40-talen
- hur människor påverkas av propaganda
- varför historien upprepar sig⁴

Det centrala i formuleringarna är att innehållet beskrivs som ett objekt, något man läser om och att händelser i det förflutna presenteras som uppräkningsbara fakta. Flera av kraven kan eleverna rent sakligt klara, men det ligger också en generaliserande ton över de två sista punkterna. Man antar att alla människor påverkas likadant av propaganda, vilket egentligen ingen vet något om. Den sista punkten förutsätter att historien upprepar sig och att man förklarar varför den gör det. Detta är inte heller belagt i historieforskningen, men är trots det en ofta vedertagen utsaga. Poängen här är inte att kritisera bedömningskriterier, utan att i stället påvisa att många lärare förhåller sig till det förflutna som om det är en samling fakta som dessutom upprepar sig.

I det tredje sammanhanget visar sig ett vetenskapligt historiebruk då lärarna talar om att jämföra olika folkmord. En av informanterna betonar här vikten av att eleverna kan sätta in händelser i ett sammanhang och förklara hur och varför folkmord kunde äga rum. Han menar att eleverna ska ta reda på och jämföra förutsättningar och bakgrund i Nazityskland, Sovjet och Kambodja.⁵ I liknande termer resonerar en annan lärare kring vikten av att eleverna studerar och lär sig om de mekanismer som är förutsättningar för och drivkraften till folkmord.⁶

Även i elevernas svar är det vetenskapliga bruket det man främst ger uttryck för. Grundskoleeleverna konstaterar att »allt är viktigt».⁷ De berättar att bakgrund och orsaker är intressanta och att de vill ha mycket fakta. Gymnasieeleverna uttalar också tydligt att de vill lära sig mer detaljer för att kunna göra sig en bättre bild av det som har hänt. Det förefaller som om eleverna vill ha ännu mer – och rentav saknar ett tydligare – vetenskapligt bruk av historia i undervisningen om folkmord. Gymnasisterna kompletterar sin diskussion med att tydligt resonera om sambandet mellan

diktatur och folkmord. De konstaterar att enbart fakta i sig inte helt ger den bakgrund som behövs, utan att det är viktigt att se sammanhangen.⁸

En stor andel av lärarnas svar faller under kategorin politisk-pedagogiskt bruk. Här handlar det om att med historia som fond illustrera, debattera och rentav förmedla eller påverka i fråga om värden och uppfattningar.

Förutom den rena undervisningen i klassrummet har vi, på min högstadieskola för nionde året i rad, en demokratidag, där överlevare från nazisternas och kommunisternas läger framträder för våra nior. Dessutom brukar vi till denna dag engagera en f d nynazist, som nu försöker hjälpa ungdomar med ett destruktivt beteende.⁹

Intressant är här de tydliga kopplingar man gör mellan att vara demokrat i dag och att ha överlevt diktaturens läger i det förflutna. Lärarna räknar således med att eleverna ska dra slutsatsen att diktaturer har en människosyn som inte stämmer med den vi i dag har i västvärlden och att demokrati därför är det bästa styrelseskicket i dag och i framtiden. I själva verket är nog sammanhanget större än så, eftersom det som överlevarna förmedlar snarare handlar om grundläggande människovärde och respekt för människoliv. Man behöver inte vara demokrat för att man har överlevt ett förintelsläger. Ytterligare en intressant fråga att ställa är om det finns en rak verkanslinje i att en före detta nynazist försöker hjälpa ungdomar som har ett destruktivt beteende. Nynazister och högerextrema har i Sverige ofta varit en liten klick lågutbildade kriminella män som skyller sina problem på invandrare. Högerextrema är mer benägna att ägna sig åt våldsbrott i allmänhet än åt politiskt motiverade brott.¹⁰ Deras likheter med nazister i Tyskland för mer än ett halvt sekel sedan är tämligen begränsade.

En annan lärare redogör för hur hon brukar förklara för eleverna vilka konsekvenserna blev när tekniken togs i Förintelsens tjänst:

Man jag tror också att Shoa har fått sådan uppmärksamhet för att det med industrialiseringens hjälp gick att teknologisera det, som löpande bandet, fast inte med Henry Fords bilar utan med människor... Eller inte ens 'människor', för nazisterna hade försökt avhumanisera dem, göra dem till *boskap* eller *gods* först genom att låta dem färdas i såna vagnar osv osv. Allt som en *industrialiseringens krona*, spetsad med tysk effektivitet. Ja, vilken twist...¹¹

I de ordval och värderande utsagor som läraren gör ligger en tydlig normativ ton. Beskrivningen handlar om att övertyga eleverna om att nazismen var inhuman. Eleverna svarar upp mot denna strävan som många av lärarna har och menar att det är viktigt att »lära sig så att det inte händer igen».¹² En annan grupp av elever uttrycker det som att man »måste lära av historien. Det ska inte gå att genomföra!»¹³ I det politisk-pedagogiska historiebruket är elever och lärare helt överens om att det går att lära av det förflutna och att detta är prioriterat. Vad som beskrivs är en linjär och instrumentell syn på historisk utveckling och en stark tro på historieundervisningens effekt och verkan.

Den tredje typen av historiebruk som många lärar- och elevsvar kan kännetecknas som är det moraliska bruket. Ett exempel på detta är de värderingsövningar som flera lärare berättar om: »Sedan sammanfattade vi diskussionen och fortsatte med värderingsövningar kring hur man behandlar varandra och hur man kan låta saker ske.»¹⁴ En annan lärare berättar om hur hon vill visa att varje människa har ett ansvar gentemot sina medmänniskor: »Det var ju vanliga människor som bidrog till att förintelsen kunde ske.»¹⁵ Moral och värden framträder mycket tydligt i undervisningen.¹⁶ Eleverna talar också om den moraliska dimensionen av undervisningen och uttrycker vikten av att förstå de lidande och att lära sig hur man behandlar människor.¹⁷

Mindre förekommande historiebruk

Det är endast ett svar som faller under rubriken ideologiskt bruk. Svarsfrekvensen är således mycket låg och därmed ingalunda representativ, men ändå didaktiskt intressant, eftersom detta svar avviker från den gängse bilden av lärarnas undervisning. I själva verket är det inte lärarens undervisning som är ett ideologiskt bruk, utan hennes syn på den ideologiska laddningen i fråga om undervisningen om folkmord. Läraren uttrycker sig på följande sätt:

Däremot gillar jag inte att staten styr historieforskningen eller att staten skall lägga sig i det som presenteras. I början var det bara fokus på judarnas historia och förintelsen men på senare år finner man även material om andra brott mot mänskligheter [sic!].¹⁸

Min tolkning är att informanten uppvisar en skepsis mot att undervisa om brott mot mänskligheten begångna under kommunistiska regimer. Det framstår i förstone

som ett ideologiskt ställningstagande, men kan också vara ett pedagogiskt ställningstagande i så måtto att Förintelsens »exklusivitet« som exempel minskar. Det kan också vara en protest mot det faktum att staten påverkar och styr skolans undervisning.

Existentiellt bruk

Samtidigt brukar jag diskutera med eleverna om det som skedde i Tyskland skulle kunna hända här, och försöka få dem att förstå att det skulle kunna hända här med om vi slutar tänka själva och slutar vara sådär typiskt svenskt sansade och låter fördomar, rädslor och skygglappar styra. Kopplingen tillbaka till oss själva är med andra ord minst lika viktig när vi pratar folkmord.¹⁹

Även om fördomar och rädsla de facto präglar Sverige och olika grupper av svenskar i dag, är den sista meningen historiedidaktiskt mest intressant i sammanhanget – att knyta an innehållet till en tid och till ett sammanhang som eleven kan förstå och identifiera sig med. I läraren S beskrivning av undervisningen visar hon vid flera tillfällen hur innehållet relateras till eleverna. Hon gör filmurval som ska passa elevernas ålder och deras frågor om livet och inför det förflutna. Filmen *Swingkids* belyser situationen under mellankrigstiden och klassen diskuterar hur ungdomar kan dras till diktaturer.²⁰ Andra exempel visar att eleverna skriver personliga brev till Benny Grünfeld, i vilka de reflekterar över vad de har lärt sig om Förintelsen och hur de har upplevt det. Även detta betonar att den enskildes relation till det förflutna är av vikt och bär mening.²¹

Sammanfattande slutsatser

Undervisningen om folkmord i svenska skolor kan karakteriseras som ett vetenskapligt och ett politisk-pedagogiskt bruk av historia. Såväl elever som lärare är tydligt inriktade mot att fakta är centralt i undervisningen och att man ska lära av historien för att mörka passager i det förflutna inte ska upprepas. Eleverna uttrycker inte explicit några behov, utan beskriver snarare hur deras undervisning ser ut. De önskar dock möta mer fakta genom såväl lärarens undervisning som läromedel, studiebesök och filmer. Här råder ingen skillnad mellan elever som går i grundskolan respektive gymnasieskolan.

Andra historiebruk är tämligen svagt, eller inte alls, representerade i undervisningen och en fråga att ställa är varför det är så. Ett svar är att undervisningens tradition är faktaorienterad och ett mått på kunskap har ofta varit att kunna så många saker som möjligt. Det är också naturligt att fakta betonas, eftersom andra kunskapsformer som förståelse, förtrogenhet och färdigheter måste utgå från fakta. Ett annat svar avser det politisk-pedagogiska bruket och bottnar i det senaste dryga årtiondets samhälleliga klimat. Förintelsen och minnet av Förintelsen har uppmärksammats i flera europeiska stater och inte minst i Sverige. Förre statsministern Göran Perssons initiativ till Levande historia-projektet och de internationella konferenser som han arrangerade har utan tvivel bidragit till uppfattningen att Förintelsen är alltför viktig för att glömmas bort. Debatten under år 2008, om att även folkmord begångna under kommunistiska regimer ska omfattas av verksamheten hos Forum för levande historia, ökade förmodligen också intresset för att belysa folkmord. Ur elevernas svar går det tydligt att se hur kommunismen lyfts fram när de diskuterar folkmord, och regeringens satsning på att informera om ytterligare folkmord än det i Tyskland under andra världskriget måste ses som lyckad. Från mitten av 1990-talet uppmärksammade medierna alltmer hur främlingsfientliga och nynazistiska grupper flyttade fram sina positioner i det svenska samhället, vilket väckte avsky hos många. Under år 2009 har Säpo i en rapport visat hur vänsterextrema grupper är än mer benägna att använda politiskt våld än nynazistiska grupper. Även detta torde ha bidragit till att det politisk-pedagogiska och fostrande bruket av historia är vanligt i historieundervisningen.²²

Resultaten säger att undervisningen om folkmord inte enbart handlar om det förflutna. Folkmord utgör ram eller underlag för att förmedla värden till eleverna. Även om flera elever och lärare berättar att man diskuterar värden och genomför värderingsövningar, råder det ingen tvekan om vad man ska tycka eller vad diskussionerna ska mynna ut i. Läroplanens fostrande och värdegrundsrelaterade mål anammats helt och fullt i undervisningen.

NOTER

- 1 Karlsson, Klas-Göran, »Historiedidaktik: begrepp, teori och analys« i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur 2004, s. 52 ff. Typologin är en vidareutveckling av den som finns i Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen: Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm: Natur och Kultur 1999, s. 57.
- 2 Aronsson, Peter, »Historia som förebild: Den gode, den onde och den fule«, i Aronsson, Peter (red.), *Platser för en bättre värld: Auschwitz, Ruhr och röda stugor*, Lund: Nordic Academic Press 2009, s. 13
- 3 Informant V, 2009-02-06.
- 4 Informant O, 2009-02-17. Se även Informant J, 2009-03-29.
- 5 Informant L, 2008-11-22.
- 6 Informant H, 2009-02-11 och informant E, 2009-01-31.
- 7 Intervju med grundskoleelever 2009-05-19
- 8 Intervju med gymnasieelever 2009-05-14
- 9 Informant Z, 2008-10-20.
- 10 Brottsförebyggande rådet och Säkerhetspolisen, *Väldsam politisk extremism: Antidemokratiska grupperingar på yttersta höger- och vänsterkanten*, Rapport 2009:15, Stockholm: Brottsförebyggande rådet 2009, s. 124.
- 11 Informant B, 2008-10-26. Fler exempel ges hos informant H, runda 2, och informant K, runda 2.
- 12 Intervju med grundskoleelever 2009-05-19.
- 13 Intervju med gymnasieelever, 2009-05-14.
- 14 Informant O, 2009-02-17.
- 15 Informant O, 2008-11-05
- 16 Informant Y, 2008-10-22.
- 17 Intervju med gymnasieelever, 2009-05-14.
- 18 Informant V, 2009-02-06.
- 19 Informant B, 2009-10-26.
- 20 Informant S, 2009-02-22.
- 21 Informant O, 2009-02-17.
- 22 Brottsförebyggande rådet och Säkerhetspolisen, 2009, s. 13, 55 f och 124.

UNDERVISNINGEN SOM BERÄTTELSE – DET HISTORISKA PERSPEKTIVET

Historiebruket handlar om formen för hur historia används. När det gäller historieundervisningen är det också relevant att analysera vilka historiska perspektiv den präglas av. Enligt den kontinentala, historiefilosofiskt inriktade didaktiken är berättelsen central som katalysator när det gäller historiemedvetande och hur historia kan vara meningsbärande. I berättelsen finns en början, en mitt och ett slut, i historiska sammanhang ofta i form av då, nu och sedan och hur dessa tidsaspekter relateras till varandra. Tanken är att eleverna kan känna igen sig i berättelsens struktur.¹ I polemik med denna uppfattning menar föreläsare för en angloamerikansk historiedidaktik att berättelsen kan ifrågasättas mot bakgrund av att den är konstruerad. Man betonar i stället insikt om hur historisk kunskap konstrueras. Detta har, i sin tur, kritiserats mot bakgrund av att form och metod kan förefalla viktigare än innehåll och mening.² Den kanadensiske didaktikern Stéphane Lévesque nyanserar den senare uppfattningen och menar att historia måste organiseras koherent för att kunna vara meningsfull.³

Den tyske historikern Jörn Rüsen beskriver olika typer av berättelser, som samtliga intar skilda historiska perspektiv och därmed förhåller sig olika till människors historiemedvetande⁴: En traditionell berättelse återger det som har varit i form av ett obestridligt faktum. Det förflutna är där det är, det förändras inte och det ska behandlas som något som har ägt rum och inget annat. I en exemplarisk berättelse används det förflutna som goda exempel för hur man ska agera. Exemplet är således giltigt än i dag. De exemplariska berättelserna överensstämmer tämligen väl med ett politisk-pedagogiskt historiebruk, vilket jag ovan redovisade. I den tredje berättelsetypen är det förflutna inte längre giltigt som exempel eller som förklaring till vad som sker i nuet. Det är till och med så att berättelsen vänder sig mot det förflutna och presenterar ett bättre sätt att hantera en situation, förhålla sig till ett problem eller ett annat sätt att agera. Den fjärde typen utgörs av genetiska berättelser. Genetiska i den betydelsen att de uttrycker och förmedlar vetskapen om och insikten i, att föränderligheten är naturlig i synen på det förflutna. Det är genom erfarenheter från det förflutna som

människor skapar förståelse för nuet och bygger en bild av framtiden. Samtidigt utgår tolkningen av det förflutna från nuet. Rüsen betonar att förståelse för föränderlighet och andra tiders uppfattningar är central: »Vi definierar oss själva som stående i en skärningspunkt, en växlingsstation mellan tidsdimensioner och händelser, ständigt i förändring.«⁵

Den traditionella berättelsen

De flesta lärarna beskriver en undervisning som förmedlar vad som kan karakteriseras som traditionella berättelser. Lärarna berättar om det nazityska samhället och hur man där såg på och behandlade judar.⁶

»[m]ålsättning är ju att eleverna ska förstå dagens [sic!] och de historiska händelserna och konsekvenserna av detta, kunna se det i historiska perspektiv.«⁷

De historiska händelserna och deras konsekvenser står i centrum. Det kan tolkas som att läraren accepterar och använder den gängse bilden/berättelsen av folkmord. En lärare redovisar att hon berättar »att folkmord har inträffat och inträffar i modern tid«.⁸ En annan lärare berättar att det centrala i undervisningen är att »[e]leverna ska veta att folkmord finns i olika typer av regimer«.⁹ Kring denna formulering kan dock åtminstone två frågor ställas: Förekommer folkmord i enlighet med en naturlag och förekommer verkligen folkmord i olika typer av samhällen? Ytterligare ett lärarsvar visar hur lärare betonar hur man berättar och att ett fast innehåll står i fokus för undervisningen: Jag berättar hur man kan beröva en del av det egna folket dess medborgerliga rättigheter steg för steg.¹⁰ Man berättar »hur det var«.¹¹

Exemplariska och kritiska berättelser

Om den exemplariska berättelsen förmedlar att det förflutna är att uppfatta som ett mönster och något som man i positiv bemärkelse ska lära sig av, är det förståeligt att inte någon informant ger beskrivningar som är av den typen när det handlar om folkmord. I materialet framträder däremot ett förhållandevis stort antal beskrivningar av den kritiska berättelsen. Jag citerar en passus, som utgjorde exempel även i kapitel 6, eftersom den med stor tydlighet illustrerar även detta sammanhang.

Men jag tror också att Shoa har fått sådan uppmärksamhet för att det med industrialiseringens hjälp gick att teknologisera det, som löpande bandet, fast inte med Henry Fords bilar, utan med människor... Eller inte ens »människor« för nazisterna hade försökt avhumanisera dem, göra dem till *boskap* eller *gods* först genom att låta dem färdas i såna vagnar osv osv. Allt som en *industrialiseringens krona*, spetsad med klinisk, tysk effektivitet. Ja, vilken twist.. Inte undra på att Shoa fått sådan uppmärksamhet, och med all rätt.¹²

Läraren ger en kombination av beskrivning och förklaring samtidigt som ett värderande omdöme skrivs fram. En annan lärare värderar också och förhåller sig uppenbart kritisk till diktaturer och till hur människor behandlas i sådana politiska system:

Jag anser det som mycket viktigt att unga människor idag har kunskap om diktaturens mönster av olika ideologier för vilken skepnad den än må visa så är den lika människoföraktande och inhuman och slår ned på sina motståndare med terror och utrotning.¹³

I svaren finns också kritiska berättelser i det avseendet att källkritiska aspekter berörs i stället för att det förflutna som sådant kritiseras: »Vi diskuterar händelser, ser filmer, tittar på bilder, läser i läroboken mm, [...] även utifrån källkritikaspekten«.¹⁴

En lärare berättar hur hon strävar efter att eleverna ska försöka gå lite mer på djupet. Hon exemplifierar med att eleverna alltför enkelt lär in och accepterar lärobokens uppgifter om att minst femton miljoner människor dog under Maos styre i Kina. Det viktiga är att eleverna frågar: Varför? Vad hände? Hur var det möjligt?¹⁵ Undervisningens mål att analysera och granska i stället för att återberätta innebär att formulera en kritisk berättelse.

Genetisk berättelse

Jag tror att det är bäst att försöka koncentrera sig på några få [folkmord] för att få djupare förståelse för att sådana saker kan hända även nuförtiden. Jag vill också visa att varje människa har ett ansvar gentemot sina medmänniskor. De var ju vanliga människor som bidrog till att förintelsen kunde ske.¹⁶

Centralt i resonemanget är relationen mellan då, nu och sedan. Läraren menar att kunskapen om det förflutna möjliggör en förståelse för nuet. Därtill betonar hon att människan är ansvarig för sina handlingar och att handlingar får konsekvenser. Mot bakgrund av kunskap om det förflutna och förståelse för framtiden grundlägger eleverna en handlingsberedskap inför framtiden.

Eleverna

Elevernas resonemang om folkmord och folkmordsundervisningen är förhållandevis svåra att renodlat tolka in i de olika berättelsekategorierna. De möter emellanåt berättelser där de själva är delaktiga i så måtto att de i form av möten med överlevare och vid studieresor till förintelsläger på ett konkret sätt upplever miljöer och kan ställa frågor till det förflutna. I andra sammanhang läser de färdiga framställningar ur böcker.¹⁷ Det är just denna typ av berättelse, en traditionell berättelse som främst kan ses i elevernas beskrivningar av undervisningen. Eleverna ger ytterligare exempel i samband med att de påtalar att de efterfrågar mer fakta och menar att de vill ha en så fullödlig bild som möjligt av det förflutna.

Inte heller elevernas svar kan kategoriseras som exemplariska. De ger däremot uttryck för en kritisk hållning i fråga om såväl form som innehåll. Gymnasisterna resonerar om trovärdigheten hos olika sidor på Internet och hur pålitligheten hos dessa förhåller sig till läroböckerna. Elevernas diskussion visar på en medvetenhet om olika källors tillförlitlighet.¹⁸ Den kritiska hållningen är också rent innehållsrelaterad och riktar sig mot folkmord som genomförts i olika samhällen under olika tider. Eleverna motiverar betydelsen av att lära sig om folkmord med att säga: »[s]å att det inte händer igen. Det får aldrig hända igen«.¹⁹

Grundskoleeleverna närmar sig vid några enstaka tillfällen genetiska berättelser som väver samman flera tidsdimensioner. För det första kan man tolka den kritiska berättelsen i citatet ovan som att det förflutna har betydelse även i vår tid, och att den inte endast är en traditionell berättelse som främst har sin betydelse i det förflutna. För det andra berättar båda grupperna av högstadiееlever hur deras lärare i olika sammanhang gör återkopplingar till epoker och händelser man har studerat tidigare. Eleverna menar att poängen är att man ska kunna förstå och jämföra med sina tidigare kunskaper. En meningsbärande historia som kan hämta referenser och stöd för tolkning i andra tider tyder på att det är en genetisk berättelse som eleverna möter – om än endast i några enstaka fall.

Sammanfattande slutsatser

Det historiska perspektivet, som förmedlas genom berättelser, bär två tydliga karaktärer. Den ena är att traditionella berättelser framträder som dominerande i lärarnas beskrivningar av undervisningen och dess mål, innehåll och form. Det finns även i elevernas svar flera uttryck för denna syn på det förflutna. Den andra typiska karaktären är kritiska berättelser som tar avstånd från innehållet i berättelserna och som förhåller sig kritiska till innehållet och ibland även till hur de framställs. Hos såväl elever som lärare är den kritiska berättelsen tongivande tillsammans med den traditionella. Här bör diskussionen i slutet av det föregående kapitlet väckas igen. Ämnestraderingen, ämnets tradition, har betonat och betonar att man läser *om* det förflutna och att det är något som har hänt och det hände då. Berättelser där vår tid finns med som en naturlig del är ännu inte särskilt vanliga. Respondenterna ger dock några exempel på genetiska berättelser, vilket innebär att tiden är en växlingspunkt mellan det förflutna, nuet och framtiden, liksom att nuet står i en föränderlig relation till det förflutna. Den genetiska berättelsen är den som i högst grad öppnar för en reflekterande hållning till det förflutna. Med reflekterande avses här att medvetandegöra att studiet av det förflutna inte endast innebär att anamma eller ta avstånd från det förflutna, utan att nuet påverkas av det förflutna samtidigt som nuets uppfattningar är grunden vid tolkningen av det förflutna. Det sistnämnda förefaller vara själva essensen i ett historiemedvetande och därmed det centrala att sträva mot i undervisningen.²⁰

NOTER

- ¹ Se Carr, David, *Time, Narrative and History*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press 1991, s. 185, Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos 2004, s. 102 och 105, Alm, Martin, *Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA åren 1900–1939*, Lund: Studia Historica Lundensia 2002, s. 308f. och Ricœur, Paul, *Time and Narrative: Volume I*, Chicago och London, 1984, s. 11 ff. Med mening avses här betydelsebärande sammanhang på grundval av tid. Tid ska inte förstås som avgränsad till det förflutna, utan som ett brett spektrum av erfarenheter som kan relateras till då, nu och sedan. Se Wiklund, Martin, »Meaning in History beyond Instrumental Rationality: The concepts of meaning and rationality of meaning in Jörn Rüsen's theory of history« i *Ideas in History*, No 2/08, s. 62.
- ² Se Schüllerqvist, Bengt, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie Rapport 2005, Stockholm:

- Vetenskapsrådet 2005, s. 62 och Lund, Erik, *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget 2006, s. 37 ff.
- 3 Lévesque, Stéphane, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto: University of Toronto Press 2008, s. 60.
- 4 Rüsen, Jörn, *History: Narration – Interpretation – Orientation*, New York, Oxford: Berghahn Books 2005, s. 28ff. Texten är en uppdaterad version av en artikel som tidigare publicerats som »Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development« i *History and Memory* 1.2, 1989, s. 35–60.
- 5 Rüsen, 2005, s. 28 ff.
- 6 Informant C, 2008-10-22.
- 7 Informant M, 2008-11-06.
- 8 Informant D, 2008-10-24.
- 9 Informant E, 2009-02-08.
- 10 Informant Y, 2009-01-26.
- 11 Informant G, 2009-01-24.
- 12 Informant B, 2008-10-26. Se även informant Z, 2008-10-20.
- 13 Informant H, 2009-02-11.
- 14 Informant C, 2009-01-29.
- 15 Informant J, 2009-03-29.
- 16 Informant O, 2008-11-05.
- 17 Informant F, 2009-02-04.
- 18 Intervju med gymnasieelever 2009-05-14.
- 19 Intervju med grundskoleelever 2009-05-19.
- 20 Kursplan 2000, sid, 76.

Historieämnet viktig byggsten för hållbart samhälle

MEN OM VAD OCH HUR 'MÅ' VI BERÄTTA?

I detta avslutande kapitel vidgar jag tolkningsramen för den bild av undervisningen om folkmord som har växt fram, genom att belysa det skolhistoriska sammanhang som kan utläsas i efterkrigstidens läro- och kursplaner för den svenska skolan. Jag gör också en utblick mot hur man i den vidare samhällsdebatten under samma period har förhållit sig till folkmord i historien och hur den kontexten kan förklara hur undervisningen har utformats och genomförts.

Lärarnas berättelser vittnar om att folkmord, och i synnerhet Förintelsen, är centrala och viktiga områden i historieundervisningen. För några av lärarna är Förintelsen rentav synonym med begreppet folkmord. Förintelsen är vida känd och har i den europeiska historiekulturen blivit arketyper för folkmord. Det är Förintelsen som är den självklara referensen och det är mot Förintelsen man mäter katastrofer. Därför är det också förståeligt att för många människor är folkmord Förintelsen. Andra världskrigets omfattning med ett stort antal dödade, tvångsförflyttningar, ödeläggelse, massförstörelsevapen, terrorbombningar och organiserade och industriellt genomförda massmord på vissa kategorier av människor medförde att befintliga ord inte räckte till för att förklara. Det krävdes nya ord. Ett av dessa var genocid, folkmord.¹ Den brittiske historikern Ian Kershaw beskriver det som att »ställd inför Auschwitz verkar historikernas förklaringsförmåga verkligen mycket klen».²

Den stora katastrofen kom att sätta spår i historiekulturen för lång tid framåt. Särskilt tydligt var detta, av lätt insedda skäl, i Tyskland. Efterkrigstidens generation hade den historiska skulden som en ständig följeslagare, och hur man i Tyskland har förhållit sig till det förflutna har länge utgjort ett mycket bördigt forskningsfält för historiedidaktiker. Under 1980-talet rasade vad som kom att kallas *das Historikerstreit*. Striden inleddes i samband med att ett museum över tysk historia skulle anläggas i Berlin. I grunden kom striden att stå över vilka jämförelser som var relevanta och moralisk-politiskt tillåtna. Fick en tysk vara patriot? Fick man jämföra nazismen med någon annan ideologi? Hur länge var det rimligt att tyskar födda efter andra världskriget skulle känna skuld för något som hade hänt innan de var födda? Kunde dessa människor i sitt nationella och historiska medvetande navigera bort från nazismen och

Förintelsen? Det behöver inte sägas att debatten fördes i ett mycket högt tonläge. Kring det senaste sekelskiftet stod ytterligare en strid. Denna gång i samband med att den franska boken *Le livre noir du communisme* (Kommunismens svarta bok) översattes till tyska. Ett tidigare tabu mot att jämföra olika folkmord upphävdes i praktiken i och med boken.³

En avgörande skiljelinje i efterkrigstidens historikerdebatt om Förintelsen har gällt huruvida nationalsocialismen var en konservativ rörelse som gav uttryck för önskan att bevara något rådande, eller om den var en modern och radikal rörelse som ville förändra samhället och skapa en ny människa. Om det senare är korrekt, fanns då beröringspunkter med den sociala ingenjörskonstens politik?⁴ Den senare tidens historiska forskning visar att modernitet och katastrofer är varandras följeslagare i många samhällen under 1900-talet.⁵

I den svenska ideologiska och politiska debatten under efterkrigstiden rådde en tydlig antifascistisk konsensus, som gick över partigränserna.⁶ Den kulturella retoriken kom däremot att präglas av modernism och kulturradikalism. Konservativa idéer kom på skam och ett nytt samhälle skulle formas. Johan Östling visar i sin avhandling hur medborgarbildning och vetenskaplig rationalitet ersatte nyhumanismens ideal och folkstyrelsens nationalism.⁷ Parallellt med denna teoretiska liturgi förekom rashygien och tvångssteriliseringar i det svenska samhället. I själva verket nådde tvångssteriliseringarna i Sverige sin kulmen efter andra världskrigets slut. Historikern Mattias Tydén menar att de som ansvarade för steriliseringslagarna inte såg – eller inte ville erkänna – några paralleller mellan nazitysk och svensk steriliseringspolitik.⁸

Läro- och kursplaner

Hur har den svenska skolans styrdokument förhållit sig till frågan om folkmord och Förintelsen? Dagens undervisning och lärarnas bild av den egna undervisningen kan här sättas in i ett större historiskt sammanhang. De svenska läro- och kursplanerna är under efterkrigstiden i påfallande grad sparsmakade när det gäller att betona undervisning och folkmord i allmänhet och Förintelsen i synnerhet.

Under 1950-talet är det innehållsliga målet med historieundervisningen att »[o]rientera eleverna i vårt folks historia.«⁹ I folkskolans historieundervisning skulle, enligt den nationella planen, svensk historia stå i fokus. Ett undantag finns dock då man skriver fram »[v]ärldskrigen 1914–1918 och 1939–

1945 samt efterkrigsproblemen«.¹⁰ Förutom den innehållsliga styrningen, ger Skolöverstyrelsen även anvisningar för vilka perspektiv som ska anläggas i undervisningen. Den ledande tanken ska här vara att undervisa om fredliga strävanden och samhällsordningen genom tiderna.

I realskolans kursplaner nämns för *huslig linje* att undervisning i årskurs två ska förmedlas i form av en kort översikt av allmän och svensk historia efter 1800-talets mitt.¹¹

Lärostoffet förtydligas emellertid och mellankrigstiden beskrivs enligt följande:

Mellankrigstiden uppvisar å ena sidan de demokratiska idéernas spridning över allt större delar av världen, å andra sidan framväxten av de totalitära regimerna i Ryssland, Italien och Tyskland. Det ekonomiska framåtskridandets tvära avbrott genom den stora depressionen ger anledning att stanna inför två helt olika försök att lösa krisen: Roosevelts och Hitlers.¹²

Ekonomiska lösningar prioriteras således framför de totalitära regimernas brott mot mänskligheten.

Under 1960-talet infördes den obligatoriska nioåriga grundskolan med sammanhållna klasser. I stoffanvisningar för historieämnet finns det en formulering som kan tolkas som att den avser studier om Förintelsen: »När det gäller behandlingen av företeelser som upprör rättskänslan, t.ex. rasförföljelser och minoritetsförtryck, bör deras historiska ursprung belysas.«¹³ I stort sett en identisk ordalydelse återfinns i läroplanen från 1969, Lgr69, som kom ett knappt decennium senare.¹⁴

Som kommentarmaterial till Lgr69 gav Skolöverstyrelsen ut supplement. I supplementet *Orienteringsämnena Högstadiet* framkommer skrivningar som syftar till att eleverna ska få en uppfattning om hur relativt närliggande historiska händelser ligger bakom aktuella och brännande oroshärdar i världen. Man slår fast att »[d]e båda världskrigen och uppkomsten av de totalitära ideologierna under mellankrigstiden bör behandlas«.¹⁵ Formuleringen är även här påfallande kortfattad och tyder på att skolmyndigheterna fortfarande under 1960-talet inte såg Förintelsen och andra folkmord begångna under diktaturregimer som värda att särskilt betona i historieundervisningen. Perspektiven krig och våld återkommer dock då supplementets exempel på lämpliga teman ger rubriken *Att möta våld*. Under den rubriken ryms bland annat åsiktsförtryck, kamp mellan samhällsklasser, internationella spänningar, olika former av våld och »Det utvidgade våldsbegreppet«.¹⁶ Ett annat tema

som potentiellt skulle kunna inrymma undervisning om Förintelsen är *De båda världskrigens tid* som föreslås få följande innehåll: »Första världskriget. Mellankrigstiden. Demokrati och diktatur. Kampen mellan nazism och andra ideologier. Andra världskriget.«¹⁷ Orden *folkmord, förintelsen, brott mot mänskligheten*, eller innebörden i dessa ord, förekom fortfarande inte under 1960-talet. Kursplanen för gymnasieskolan föreskriver en »översiktlig repetition av huvudlinjer i allmän och nordisk historia med tyngdpunkten på de senaste århundradena«.¹⁸ Något motsägelsefullt framgår sedan att »[n]oga bör tillses, att kunskaperna från realskolan verkligen fördjupas och ej endast samma stoff genomgås på nytt«.¹⁹ Den långa och mycket detaljerade genomgången av gymnasiets lärostoff nämner emellertid ingenting om folkmord. Supplementet till gymnasieskolans läro- och kursplaner ger exempel på några problemområden som är lämpliga att studera. Ett sådant är »De totalitära regimerna«.²⁰

I läroplanen från 1980, Lgr80, tonades ämnenas identitet och den innehållsliga dimensionen i skolan ned ytterligare. Under rubriken *Människans verksamhet – tidsperspektivet* kan historieämnets innehåll uttolkas. Vad som i någon mån vetter åt frågor om människovärde, kränkningar, övergrepp och folkmord beskrivs på följande sätt:

Ett urval av historiska längdsnitt som belyser olika utvecklingslinjer, t ex in- och utvandringen i vårt land, maktförhållanden och motsättningar, lag och rätt, synen på kvinna, man och barn under olika tider, kampen för frihet och demokrati, överlevnadsfrågor och fredssträvanden.²¹

I Lgr80 lägger Skolöverstyrelsen stor vikt vid fostran. I målbeskrivningarna för samhällsorienterande ämnen är det överordnade perspektivet att eleverna ska fostras till medborgare i ett demokratiskt samhälle. I detta ingår att eleverna ska få hjälp med att förstå hur konflikter kan uppstå och hur de kan förebyggas. Undervisningen ska syfta till att stärka respekten för grundläggande fri- och rättigheter.²²

År 1994 infördes en ny läro- och kursplan som på flera avgörande punkter skilde sig från de tidigare. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, innehöll återigen ämnesbeskrivningar och därtill ämnesspecifika mål. Planen var emellertid tydligt målrelaterad och det var fortfarande så att ett tydligt innehåll lyste med sin frånvaro. För historieämnet gör man dock ett avsteg från icke-innehållsprincipen och i kursplanen formuleras det på följande sätt: »Vår tids historia

med framsteg och fredssträvanden men också folkmord, såsom Förintelsen, revolutioner och krig hör till det som alla elever skall ha kunskaper om.«²³ En specifik historisk händelse – Förintelsen – lyfts fram. Dessutom får ordet en versal, vilket ska betona att det är just den specifika händelsen eller händelserna som avses.

Sammanfattningsvis har efterkrigstidens läro- och kursplaner varit nästan helt i avsaknad av beskrivningar av folkmord genom historien, och i synnerhet under 1900-talet. Under 2009 har expertgrupper vid Skolverket arbetat med nya kursplaner som ska träda i kraft 2011. Folkmord och Förintelsen har i det arbetet setts som alldeles självklara delar av undervisningen om 1900-talet. Det är emellertid en viktig historiedidaktisk insikt för lärare och elever att känna till att så inte har varit fallet under stora delar av tiden efter andra världskrigets slut.

I den nya kursplanen i historia för grundskolan finns en innehållsrubrik för årskurserna 7–9 som heter *Kolonialism och världskrig, cirka 1800–1950*. Det centrala innehållet skrivs fram enligt nedan:

- Den europeiska dominansen, kolonialism och imperialism
- Nationalism och olika former av demokrati och diktatur i Europa och i andra delar av världen
- De båda världskrigen och deras följder. Förtryck och folkfördrivningar samt Förintelsen och andra folkmord
- Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller Gulag, och motstånd mot detta²⁴

Läro- och kursplaner i en historisk kontext

I ljuset av den samhälleliga kontexten är det förklarligt, men samtidigt uppseendeväckande, att skolornas styrdokument under stora delar av efterkrigstiden inte nämner något om folkmord och de totalitära samhällssystemens baksidor. En försiktig tolkning av detta är att då man i Sverige ville bygga ett nytt samhälle, ett folkhem, valde politiker och skolideologer att entydigt vända blicken framåt.²⁵ Om nya människor skulle formas kunde inte det projektet fläckas av kopplingar till processer i andra samhällen där man försökt skapa en ny människa. Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander pekar på att »1900-talets folkmord ofta gick hand i hand med embryon till välfärdsstater och djärva moderniseringsstrategier«.²⁶

Under 1990-talet skedde en moralisk vändning i den svenska samhällsdebatten. Avslöjanden om naziguld och tvångssteriliseringar följdes sedan av regeringens satsning på att uppmärksamma minnet av Förintelsen och därpå etablerandet av myndigheten Forum för levande historia. Efter valet och regeringsskiftet 2006 fick Forum för levande historia uppdraget att också att informera om folkmord begångna under kommunistiska regimer.

Den moraliska vändningen blev tydlig i Lpo 94, i vilken värdefrågor är helt centrala och där även Förintelsen nämns explicit som det enda tydliga innehållet i hela grundskolans historieundervisning. Lärarna i denna undersökning menar och visar i sina berättelser att de svarar upp mot utmaningen i läroplanen. I flera av lärarnas beskrivningar finns ett djup som krävs för att inte bara undervisa om, utan att också tränga in i och förklara historiska sammanhang och processer. I lärarnas syn på den optimala undervisningen betonar flera av dem resor till historiska platser och möten med överlevare. Sammantaget måste detta tolkas som en ambition att närma sig det förflutna och dess betydelse för människor och samhällen i dag. Det visar också en ambition att förklara och nå förståelse. Ett sådant arbete bygger på en helt annan syn på människan än att hon ska förändras och skapas i ett historiskt vakuum och med blicken ensidigt vänd framåt.

Lärarnas undervisning om folkmord

Avslutningsvis kan några reflektioner göras om hur lärarna låter sina elever möta folkmord i undervisningen och vad undervisningen innehåller. Lärarna beskriver att de undervisar om nazismen och förintelsen av judar, brott mot mänskligheten begångna under kommunistiska regimer, folkmordet på tutsier i Rwanda samt massmord och etnisk rensning i det forna Jugoslavien. Om vi knyter an till begreppet Pedagogical Content Knowledge, som jag presenterade i inledningskapitlet, hjälper det oss att kategorisera lärarnas undervisning. Kategoriseringen koncentrerar sig till hur det pedagogisk–didaktiska kunnandet och det ämnesmässiga kunnandet samverkar och vilka olika utfall det blir av detta. Det går med utgångspunkt i mitt material, och som en slutsats av de föregående kapitlen, att identifiera minst fyra typer av undervisning.

Den första är undervisning som betonar sammanhanget och som strävar efter reflektion. Lärarna bygger upp kontexten runt folkmord och försöker med beskrivningar på olika djup förklara

bakgrund, drivkrafter och genomförande. I flera sammanhang berättar lärarna hur de knyter de historiska händelserna till fenomen och händelser som är kända för eleverna. Därmed möjliggör läraren för eleverna att reflektera och applicera historiska händelser på sammanhang som är förståeliga.

Den andra typen av undervisning betonar närhet, samtal och personliga brev. Eleverna får möjlighet att träffa såväl överlevare från förintelselägren som avhoppade nynazister. Undervisningen innehåller värderingsövningar och redovisningen består i flera fall av en skrivuppgift där eleverna personligt reflekterar över brott mot mänskligheten och huruvida offer, förövare och åskådare kan ha haft något friutrymme för att resonera och agera. Lärarna bedriver ofta arbetet i form av teman, i vilka även andra ämnen är integrerade. Det överordnade temat är vanligtvis demokratifostran. Här står empati och värdefrågor centralt i målen för undervisningen. Denna typ av undervisning bedrivs, enligt lärarna, företrädesvis på grundskolans högstadium.

Lärarna undervisar också med utgångspunkten att folkmord inte endast är en företeelse som är specifik för 1900-talet. I stället för ämnesövergripande tematik är det i den tredje typen av undervisning långa historiska linjer som är huvudperspektivet. Lärare och elever studerar hur man systematiskt i olika tider och i olika kulturer har kränkt människovärde och människoliv. Huvudsyftet är att kunna jämföra, analysera och sätta sentida händelser i relation till tidigare händelser. Studierna kan ge en vidare referensram som möjliggör kritisk granskning snarare än instrumentell fostran. En sådan hållning kräver mycket förkunskaper och därtill en viss grad av mognad. Därför är det huvudsakligen på gymnasiet som sådan undervisning äger rum.

Den fjärde undervisningstypen är svår att förhålla sig till och analysera. Här finns de lärare som åberopar tidsbrist, brist på resurser, ofullständiga läroböcker och otydliga betygskriterier. Lärarnas berättelser kan tolkas på flera olika sätt. Det är för det första inte alls säkert att deras undervisning speglar den desillusionerade anda som lärarna själva uttrycker. Lärarna kan mycket väl bedriva en högkvalitativ undervisning, men använder utrymmet i den här undersökningen till att lätta på trycket och skriva fram hur de upplever sin situation. För det andra kan förhållanden på olika skolor och i olika kommuner skilja en hel del. Därmed kan situationen vara betydligt sämre för några av de lärare som undersökningen omfattar. Den tredje tolkningen är att det finns en grupp lärare som är desillusionerade, uppgivna och som inte tror på vad de gör. Det är just den gruppen som också presenterar knapphändiga

idéer när det gäller möjligheten att beskriva den optimala undervisningen. Denna grupp av lärare är i undersökningen förhållandevis liten. För elevernas och för framtidens skull må vi hoppas att vi har en kår av historielärare som är ambitiösa och kunniga och som ges de bästa förutsättningar att med historien som grund bygga ett hållbart samhälle.

NOTER

- 1 Hobsbawm, Eric, *Ytterligheternas tidsålder: Det korta 1900-talet 1914–1991*, Stockholm: Prisma 1997, s. 69.
- 2 Kershaw, Ian, *The Nazi Dictatorship: Perspectives of Interpretation*, London: Arnold 1993, s. 4.
- 3 Nordin, Svante, »De nationella berättelserna om 1900-talets Europa« i Berntson, Lennart & Svante Nordin (red.), *I historiens skruvstäd: Berättelser om Europas 1900-tal*, Stockholm: Atlantis 2008, s. 21 f.
- 4 Glans, Kay, »Förflutet som förflyttar sig: Historikerstriden i Tyskland«, i Berntson, Lennart & Svante Nordin (red.), *I historiens skruvstäd: Berättelser om Europas 1900-tal*, Stockholm: Atlantis 2008, s. 167.
- 5 Berghahn, Volker, *Europe in the Era of Two World Wars: From Militarism and Genocide to Civil Society, 1900–1950*, Princeton: Princeton University Press 2006 och Gerner, Kristian & Klas-Göran Karlsson, 2005.
- 6 Johansson, Alf W., *Herbert Tingsten och det kalla kriget: Antikommunism och liberalism i Dagens Nyheter 1946–1952*, Stockholm: Tiden 1995, s. 226.
- 7 Östling, Johan, *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*, Stockholm: Atlantis 2008, s. 260.
- 8 Tydén, Mattias, *Från politik till praktik: De svenska steriliseringslagarna 1935–1975*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International 2002, s. 577.
- 9 *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1955, s. 97 ff.
- 10 *Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1955, s. 100.
- 11 *Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan*, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1955, s. 17.
- 12 *Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan*, 1955, s. 105.
- 13 *Läroplan för grundskolan 1962*, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1964, s. 255.
- 14 *Läroplan för grundskolan 1969 Lgr69*, Skolöverstyrelsen, Stockholm: Utbildningsförlaget 1969, s. 185.
- 15 *Läroplan för grundskolan Lgr69II: supplement Orienteringsämnen Högstadiet*, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1969, s. 18.
- 16 *Läroplan för grundskolan Lgr69II: supplement*, 1969, s. 31.
- 17 *Läroplan för grundskolan Lgr69II: supplement*, 1969, s. 33.
- 18 *Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet*, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1960, s. 17.
- 19 *Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet*, 1960, s. 89.
- 20 *Läroplan för gymnasieskolan Lgy70II: Supplement 71*, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1970, reviderad utgåva 1981, s. 22.

- 21 *Läroplan för grundskolan Lgr80. Allmän del – Mål och riktlinjer, timplaner, kursplaner*, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1980, s. 125.
- 22 *Läroplan för grundskolan Lgr80*, 1980, s. 120 f.
- 23 *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*, Stockholm: Skolverket 2000, s. 77.
- 24 <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Historia.pdf>
- 25 Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund: Nordic Academic Press 2001, s. 325 ff.
- 26 Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander, »Modernitetens katastrofer: Historiemedvetande och historiekultur i 1900-talets skymningsland« i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander, (red.), *Katastrofernas århundrade: Historiska och verkningshistoriska perspektiv*, Lund: Studentlitteratur 2009, s. 15.

REFERENSER

- Alm, Martin, *Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA åren 1900–1939*, Lund: Studia Historica Lundensia 2002
- Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund och Uppsala: Sisyfos förlag 2008
- Ammert, Niklas, »En katastrofkanon: Katastrofernas århundrade i svenska historieläroböcker« i *Didaktisk Tidskrift* Vol 18, No. 5, 2009
- Ammert, Niklas, *Historia framåt: Inför arbetet med en ny kursplan i historia för grundskolan*, Stockholm: Skolverket 2008
- Andersson, Lars M., »Att moralisera över det moraliska historiebruket« i *Historisk tidskrift* 2003:2
- Angvik, Magne & Bodo von Borries (eds.), *Youth and History: Volume A Description*, Hamburg: Körber-Stiftung 1997
- Aronsson, Peter, »Historia som förebild: Den gode, den onde och den fule«, i Aronsson, Peter (red.), *Platser för en bättre värld: Auschwitz, Ruhr och röda stugor*, Lund: Nordic Academic Press 2009
- Bauman, Zygmunt, *Auschwitz och det moderna samhället*, Göteborg: Daidalos 1989,
- Berggren, Lars & Roger Johansson, *Historiekunskap i årskurs 9: 2006 Rapport*, Malmö: Malmö högskola 2006
- Berghahn, Volker, *Europe in the Era of Two World Wars: From Militarism and Genocide to Civil Society, 1900–1950*, Princeton: Princeton University Press 2006
- Braudell, Daniel, »Levande historia och kommunismen« i Edquist, Samuel, Jörgen Gustafson, Stefan Johansson & Åsa Linderborg (red.), *En helt annan historia: Tolv historiografiska uppsatser*, Opuscula Historia Upsaliensia 31, Uppsala: Historiska institutionen 2004
- Bring, Ove, *Folkrätt för totalförsvaret: En handbok*, Stockholm: CE Fritzes AB 1994
- Brottsförebyggande rådet och Säkerhetspolisen, *Våldsam politisk extremism: Antidemokratiska grupperingar på yttersta*

höger- och vänsterkanten, Rapport 2009:15, Stockholm: Brottsförebyggande rådet 2009

Carr, David, *Time, Narrative and History*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press 1991

Chou, C., »Developing the e-Delphi system: a web-based forecasting tool for educational research«, i *British Journal of Educational Technology*, Vol 33 No 2 2002, s. 233 ff

Cole, Elizabeth (ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc. 2007

Dagens Nyheter 2007-11-07

Dagens Nyheter Debatt 2008-04-02

Dietsch, Johan, *Making Sense of Suffering: Holocaust and Holodomor in Ukrainian Historical Culture*, Lund: Department of History, Lund University 2006

Dulić, Tomislav, *Utopias of Nation: Local Mass Killing in Bosnia and Herzegovina 1941–42*, Uppsala: Uppsala universitet 2005

Fernstein, Stephen. C., »What are the results? Reflections on Working in Holocaust Education« I Totten, Samuel, Paul Bartrop & Steven Leonard Jacobs (eds.), *Teaching About the Holocaust: Essays by College and University Teachers*, Westport, Connecticut: Praeger 2004

Fine, Ellen S., »The Absent Memory: The Act of Writing in Post-Holocaust French Literature« in Lang, Berel (ed.), *Writing and the Holocaust*, Ithaca New York: Cornell University Press 1988

Geddis, Arthur, »Transforming subject matter knowledge: The role of Pedagogical Content Knowledge in learning to reflect on teaching« I *International Journal of Science Education*, Vol 15, No 6, 1993

Gerner, Kristian & Klas-Göran Karlsson, *Folkmordens historia*, Stockholm: Atlantis 2005

Gerner, Kristian & Klas-Göran Karlsson, »Förintelsen – i historien eller över Historien?« i *Historisk tidskrift* 2003:2

Glans, Kay, »Förflutet som förflyttar sig: Historikerstriden i Tyskland«, i Berntson, Lennart & Svante Nordin (red.), *I historiens skruvästād: Berättelser om Europas 1900-tal*, Stockholm: Atlantis 2008

Heater, Derek, *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Manchester and New York: Manchester University Press 2004

Hobsbawm, Eric, *Ytterligheternas tidsålder: Det korta 1900-talet 1914–1991*, Stockholm: Prisma 1997

Johansson, Alf W., *Herbert Tingsten och det kalla kriget: Antikommunism och liberalism i Dagens Nyheter 1946–1952*, Stockholm: Tiden 1995

Johansson, Alf W., »Neutrality and Modernity: The Second World War and Sweden's National Identity«, I Ekman, Stig & Nils Edling (eds.), *War Experience, Self Image and National Identity: The Second World War as Myth and History*, Stockholm 1997

Judt, Tony, *Postwar: A History of Europe since 1945*, London: William Heinemann 2005.

Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen: Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm: Natur och Kultur 1999

Karlsson, Klas-Göran, »Historiedidaktik: begrepp, teori och analys« i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur 2004

Karlsson, Klas-Göran, *Terror och tystnad: Sovjetunionens brott mot den egna befolkningen*, Stockholm: Atlantis 2003

Karlsson, Klas-Göran, »Varför sekelslutets historieintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige«, i *Historiedidaktikk i Norden* 7, 2000

Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander, »Modernitetens katastrofer: Historiemedvetande och historiekultur i 1900-talets skymningsland« i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (red.), *Katastrofernas århundrade: Historiska och verkningshistoriska perspektiv*, Lund: Studentlitteratur 2009

Kershaw, Ian, *The Nazi Dictatorship: Perspectives of Interpretation*, London: Arnold 1993

Kertész, Imre, *Det landsförvisade språket: Essäer och tal*, Stockholm: Norstedts 2007 *Konventionen den 9 december 1948 om förebyggande och bestraffning av brottet folkmord (genocide), Artikel II. Konventionen i Haag den 18 oktober 1907 ang. lagar och bruk i lantkrig; Bilaga: Reglemente ang. lagar och bruk i lantkrig. (IV Haagkonventionen).*

Krigets lagar: Folkrättsliga konventioner gällande under krig, neutralitet och ockupation, Stockholm: Försvarsdepartementet, Totalförsvarets folkrättsråd 1996

Kverndokk, Kyrre, *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer till døds- og konsentrationsleier*, Linköping: Linköpings Studies in Arts and Science No. 403, 2007

Kverndokk, Kyrre, »Resan till ondskan: Skolelever på bussresa till Auschwitz« i Aronsson, Peter (red.), *Platser för en bättre värld: Auschwitz, Ruhr och röda stugor*, Lund: Nordic Academic Press 2009

Lange, Anders, *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om förintelsen*, Stockholm: Forum för levande historia 2008

Lange, Anders, Heléne Löw, Stéphane Bruchfeld & Ebba Hedlund, *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat hot mm, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati mm bland skolelever*, Stockholm: Centrum för invandringsforskning, Stockholms universitet och Brottsförebyggande rådet (Brå) 1997

Lévesque, Stéphane, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto: University of Toronto Press 2008

Lindqvist, Per & Ulla-Karin Nordäng, »(Mis-) using the E-Delphi Method: An Attempt to Articulate the Practical Knowledge of Teaching« i *Journal of Research Methods and Methodological Issues*, Volume 1, 2007

Lund, Erik, *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget 2006

Maltén, Arne, *Lärarkompetens*, Lund. Studentlitteratur 1995

Nilsson, Bengt, »En ifrågasatt undersökning«, i Historielärarnas förenings årsskrift 2009

Nordin, Svante, »De nationella berättelserna om 1900-talets Europa« i Berntson, Lennart & Svante Nordin (red.), *I historiens skruvstäd: Berättelser om Europas 1900-tal*, Stockholm: Atlantis 2008

Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet 2009

Ricoeur, Paul, *Time and Narrative: Volume I*, Chicago och London, 1984

Riksdagsarkivet: Svar på Fråga 1997/98:601, 1997/98:955 och 1998/99:130

Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*, Göteborg: Daidalos 2004

Rüsen, Jörn, »Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development« i *History and Memory* 1.2, 1989, s. 35–60.

Rüsen, Jörn, *History: Narration – Interpretation – Orientation*, New York, Oxford: Berghahn Books 2005

Schulman, Lee, »Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform« i *Harvard Educational Review* Vol 57, No. 1, 1987

Schüllerqvist, Bengt, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Vetenskapsrådets rapportserie Rapport 2005, Stockholm: Vetenskapsrådet 2005

SFS 2008:1400 *Förordning om ändring i förordningen (2007:1197) med instruktion för Forum för levande historia.*

Sherlock, Thomas, »History and Myth in the Soviet Empire and the Russian Republic« i Cole, Elisabeth (ed.), *Teaching the Violent Past: History Education and Reconciliation*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield 2007

Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9, Rapport 252 2004*, Stockholm: Skolverket 2004

Skolverket, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Samhällsorienterande ämnen, Rapport 252 2005*, Stockholm: Skolverket 2005

Spiegel, Gabrielle M., »Revising the Past / Revisiting the Present: How Change Happens in Historiography« i *History and Theory*, Theme Issue 46, Wesleyan University 2007

Stråth, Bo, *Folkhemmet mot Europa: Ett historiskt perspektiv på 90-talet*, Tidens förlag 1992

Svenska Dagbladet Debatt 2008-04-24 Thompson, Alistair, »Unreliable Memories? The Use and Abuse of Oral History« i Lamont, William (ed.), *Historical Controversies and Historians*, London: 1988

Thor, Malin, »Tankar om källkritik och Oral History« i Thor, Malin & Lars Hansson (red.), *Oral History 1: Teoretiska perspektiv på individuella och kollektiva möten*, Växjö: Rapporter från Växjö universitet, Humaniora, nr 14 2003

Totten, Samuel (ed.), *Teaching About Genocide: Issues, Approaches and Resources*, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing 2004

Totten, Samuel, »Wrestling with the Definition of Genocide« in Totten, Samuel (ed.), *Teaching About Genocide: Issues, Approaches and Resources*, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing 2004

Totten, Samuel, Paul Bartrop & Steven Leonard Jacobs (eds.), *Teaching About the Holocaust: Essays by College and University Teachers*, Westport, Connecticut: Praeger 2004

Tydén, Mattias, *Från politik till praktik: De svenska steriliseringslagarna 1935–1975*, Stockholm: Almqvist & Wiksell International 2002

Valentino, Benjamin A., *Final Solutions: Mass Killing and Genocide in the 20th Century*, Ithaca & London: Cornell University Press 2004

Wiersam, W. & S.G. Jurs, *Research Methods in Education: an Introduction*, Boston: Pearson 2005.

Wiklund, Martin, »Meaning in History beyond Instrumental Rationality: The concepts of meaning and rationality of meaning in Jörn Rüsen's theory of history« i *Ideas in History*, No 2/08

Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund: Nordic Academic Press 2001

Zander, Ulf, »Holocaust at the Limits: Historical Culture and the Nazi Genocide in the Television Era« i Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.), *Echoes of the Holocaust: Historical Cultures in Contemporary Europe*, Lund: Nordic Academic Press 2003.

Östling, Johan, *Nazismens sensmoral: Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*, Stockholm: Atlantis 2008

Styrdokument för skolan

Läroplan för grundskolan 1962, Lgr62, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1964

Läroplan för grundskolan 1969 Lgr69, Skolöverstyrelsen, Stockholm: Utbildningsförlaget 1969

Läroplan för grundskolan Lgr69II: supplement Orienteringsämnen Högstadiet, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1969

Läroplan för grundskolan Lgr80. Allmän del – Mål och riktlinjer, timplaner, kursplaner, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1980

Läroplan för gymnasieskolan Lgy70II: Supplement 71, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1970, reviderad utgåva 1981

Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan, Stockholm: Skolverket och Fritzes 2000,

Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1960

Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1955

Undervisningsplan för rikets folkskolor, Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen 1955

<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/97/74/Historia.pdf>.
(Avläst 2010-12-01.)

Förintelsen har fått en central position i den moderna historien. Berättelser, minnen, myter, forskning och undervisning ger sammantaget en bild av Förintelsens genomgripande betydelse i den europeiska historie- och kultursfären.

Hur undervisar lärare i svensk skola om Förintelsen och andra folk mord? Vilka folk mord behandlas? Vilka mål arbetar elever och lärare mot och hur redovisar eleverna sina kunskaper?

Fil dr Niklas Ammert har ägnat frågorna en hel studie som han delger i skriften »»OM VAD OCH HUR 'MÅ' NI BERÄTTA - undervisning om Förintelsen och andra folk mord«.

Niklas Ammerts skrift utgör nr elva i Forum för levande historias skriftserie. Skriften är en länk mellan forskarsamhället och det omgivande samhället. Målsättningen är att ge spridning åt centrala forskningsresultat inom myndighetens kärnområden