



LUND UNIVERSITY

Mörkets hjärta i klassrummet

historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen

Persson, Bo

2011

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, B. (2011). *Mörkets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. [Licentiatavhandling, Historia]. Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

MÖRKRETS HJÄRTA I KLASSRUMMET

Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen

Bo Persson

Forskarskolan i historia och historiedidaktik

Lunds universitet

Malmö högskola

Serienummer: 7.

Copyright © Bo Persson

ISBN 978-91-978899-6-4

Print at **MEDIA-TRYCK** 2011, Lund

Innehållsförteckning

Förord	5
1. Inledning	7
1.1 Förintelsen i samhälle och skola	8
1.2 Undersökningens syfte	12
1.3 Undersökningens frågor	14
2. Förmedling om förintelsen – en forskningsöversikt	17
2.1 Förintelsen i ett brett samhällsperspektiv	17
2.2 Undervisning om förintelsen och annan historia	20
3. Teori, metod och genomförande	27
3.1 Teori	27
3.1.1 Tidslinjer	30
3.1.2 Berättelser	33
3.1.3 Källor	37
3.1.4 Val av undervisningstypologi	39
3.1.5 Val av receptionsmodell	45
3.1.6 Att förena undervisningstypologi och receptionsmodell	51
3.2 Metod	53
3.2.1 Undersökningens olika roller	53
3.2.2 Undersökningens material	53
3.2.3 Undersökningens resultat	54
3.3 Genomförande	55
3.3.1 Undervisning med betoning på tidslinjer	56
3.3.2 Undervisning med betoning på berättelser	59
3.3.3 Undervisning med betoning på källor	60
3.3.4 Sammanfattning	61

4. Undersökningens empiri.....	63
4.1 Förintelsen	63
4.1.1 Film	63
4.1.2 Avslutningsfrågor	65
4.1.3 Intervjuer.....	67
4.2 Historia.....	69
4.2.1 Enkätens upplägg.....	69
4.2.2 Enkätens resultat.....	73
5. Analys	79
5.1 Förintelsen	79
5.1.1 Film	80
5.1.2 Avslutningsfrågor	90
5.1.3 Genetiskt och genealogiskt perspektiv.....	97
5.1.4 Samband mellan uppfattning och lektionsupplägg	100
5.2 Historia.....	117
6. Resultat.....	123
6.1 Svar på undersökningens frågor	123
6.2 Tillämpning av resultatet.....	127
7. Referenser	131
7.1 Litteratur.....	131
7.2 Internetadresser	136
7.3 Bilagor	137

Förord

När jag i efterhand läser den forskningsplan som bifogades min ansökan till forskarutbildningen, är det framför allt två saker som jag reagerar på. Det första och omedelbara är hur uppenbart ovetande och okunnig jag var om vad det innebär att genomföra en undersökning med vetenskapliga krav. Det andra är att jag trots detta har varit min inledande och grundläggande forskningsinriktning trogen. Det jag ville göra sommaren 2008 har jag också genomfört, om än på ett annat sätt än vad som angavs i planen. Det har med andra ord varit en utbildning som både har utvecklat mina kunskaper om vetenskapliga undersökningar och fördjupat mina historiedidaktiska kunskaper.

Eftersom jag ville genomföra en klassrumsundersökning om samband mellan undervisningsmetod och reception, var genomförandet av projektet inte möjligt utan lärare och undervisningsgrupp. Därför vill jag rikta ett stort tack både till Eva Henriksson-Garatea som genomförde undervisningen med mycket stort engagemang och till klassens elever för att ni var så positivt inställda till att låta er undersökas. Uppgiften hade inte heller varit möjlig att genomföra utan mina handledare Ulf Zander och Per Eliasson. Ett stort tack för ert stöd och er förmåga att på olika sätt flytta mig framåt i forskningen. Jag vill också passa på att tacka övriga i forskarskolans ledning, Klas-Göran Karlsson, Lars Berggren, Mats Greiff och Henrik Rosengren för er vilja och ert intresse av att utveckla vår lärarkompetens. Men det är också vardagens möjligheter att diskutera såväl stora som små frågor som påverkat och bidragit till undersökningens innehåll. Ett stort tack till mina forskarkollegor Fredrik Alvé, Lars Andersson, Per Gunnemyr och David Rosenlund för synpunkter på såväl texter och idéer tillhörande forskningsuppgiften, men också på sådant som i sammanhanget varit helt oväsentligt.

Avslutningsvis vill jag till er som är mig allra närmast meddela att nu är skrivandet på denna text definitivt slut. Tack!

Bo Persson, Helsingborg i maj 2011

1. Inledning

Det kan förekomma fall, det kan uppstå situationer, tydligen, som ingen vetenskap till slut kan göra värre. Jag kan påstå att efter alla bemödanden, efter så många försök och ansträngningar fann till slut också jag frid, ro och lättnad. Vissa saker till exempel, som jag tidigare hade tillmätt någon enorm, nästan ofattbar betydelse, förlorade, måste jag säga, allt intresse i mina ögon. Om jag exempelvis blev trött där jag stod under appellen tog jag helt enkelt plats, jag satte mig ner utan ens att se efter om jag hade lera eller en pöl under mig, och jag blev sittande tills de bredvidstående drog upp mig med våld. Kyla, fukt, bläst eller regn kunde inte störa mig längre: det nådde inte fram till mig, jag kände det inte ens. Till och med hungern försvann; jag fortsatte att stoppa i mig vad jag kom över, allt ätbart, men jag gjorde det snarast tankspritt, mekaniskt, av gammal vana så att säga. I arbetet brydde jag mig inte ens om att hålla skenet uppe längre. Om de inte gillade det så gav de mig på sin höjd stryk och inte heller det gjorde mig illa längre, också det blev bara ett sätt att vinna tid: redan vid första slaget kastade jag mig prompt på marken och sedan kände jag inte de andra eftersom jag somnade.¹

Imre Kertész är född 1929 i Ungern och upplevde förintelsen som tonåring. 1944 deporterades Kertész till förintelselägret Auschwitz, varifrån han sedan fördes till koncentrationslägret Buchenwald. Han skildrar sina minnen i skönlitterär form i boken *Mannen utan öde* (1975). Imre Kertész fick Nobels litteraturpris 2002.

¹ Imre Kertész 2002, sid. 135.

1.1 Förintelsen i samhälle och skola

Författaren och kulturskribenten Steve Sem-Sandberg fick Augustpriset 2009 i kategorin Årets svenska skönlitterära bok för *De fattiga i Łódź*. Priset delas ut av Svenska Förläggareföreningen och juryns motivering löd:

Med denna kollektivroman tar sig Steve Sem-Sandberg an ett särskilt kapitel i det andra världskrigets annaler: det judiska ghettot i den polska staden Łódź väster om Warszawa, dess tillkomst, organisation och hjärtslitande villkor under nazistiskt överinseende. Det är en historia som berättas sedan alla tårar torkat, återgiven i en närmast torr och osentimental stil, en balansgång mellan fakta och fiktion som med utgångspunkt i (den autentiska) Ghettokrönikan 1941–44 tecknar en serie individuella öden med stark integritet, också när de sviktar eller sviker.²

Gettot i Łódź, som efter Warszawa var det näst största i Polen, etablerades 1940 och upphörde i augusti 1944. Boken är skriven med gettots omfattande krönika som huvudkälla. Juderådets äldste och den av nazisterna utsedde ledaren i gettot Mordechai Chaim Rumkowski har huvudrollen.

De fattiga i Łódź fick stor uppmärksamhet. Generellt hyllades Sem-Sandberg för att han lyckats upprätthålla en balansgång mellan historiska fakta och den skönlitterära formens förmåga att förmedla och beröra. Mikael van Ries skrev i *Svenska Dagbladet*:

Steve Sem-Sandbergs nya roman *De fattiga i Łódź* – massiv i formatet men slipad till luftig pregnans i minsta vinkel – är också den en mäktig skildring där dokumenten bildar grunden för fiktionens inlevelse i det historiska ödet.³

² <http://augustpriset.se/vinnare-2009> (2011-03-29).

³ Mikael van Ries 2011, "Rik krönika över Łódź fördömda", *Svenska Dagbladet*, http://www.svd.se/kultur/litteratur/rik-kronika-over-od-fordomda_3522585.svd (2011-03-30).

Per Svenssons slutsats i *Dagens Nyheter* löd:

Men mest är det grått – grått regn, grå fasader, grå vattnig soppa, en grå stank av smuts och hopplöshet. Det är litteratur på riktigt. Ett stort verk. Steve Sem-Sandberg träder här fram som en värdig och färdig efterföljare till, säg, PO Enquist – med vilken han delar inte bara förmågan att göra dikt av dokument utan också fascinationen för förråderiets och svekets bottensediment.⁴

Med Sem-Sandbergs sätt att konstruera en historisk framställning, aktualiserades frågan om det möjliga och lämpliga i att skönlitterärt skildra något så obegripligt som förintelsen.

Litteraturforskaren Kettil Johansson uppfattar i huvudsak två problem med detta. Det första är att den skönlitterära formen är förskönande. Det andra problemet är etiskt. Förintelsens extrema innehåll gör det omöjligt att begripliggöra, eftersom det inte finns någon rimlig jämförelseram. Problemet blir därför etiskt och moraliskt gentemot förintelsens offer, och framställningen av förintelsen blir omöjlig så vida du inte var där.⁵ Enligt detta resonemang kan och bör framställningen enbart vara dokumentär. I dess förlängning ligger frågan om förintelsen ska stavas med versal eller gemen begynnelsebokstav. I det förra fallet, Förintelsen, lyder argumentet att det nazistiska folkmordet inte kan – eller bör – jämföras med andra folkmord. I enlighet med Kristian Gerners och Klas-Göran Karlssons argumentation skriver jag med liten begynnelsebokstav eftersom jag delar deras uppfattning att förintelsen är en del av historien och inte står över den.⁶

Diskussionen om det är möjligt och i så fall hur det är möjligt att göra anspråk på att skildra förintelsen är ett relativt sent problem. Efter andra världskriget var problemen i Europa många och fokus låg på det akuta behovet av återuppbyggnad. Folkmordet på judarna fick bland annat

⁴ Per Svensson 2011, ”Steve Sem-Sandberg De fattiga i Łódź”, *Dagens Nyheter*, <http://www.dn.se/dnbok/bokrecensioner/steve-sem-sandberg-de-fattiga-i-lodz> (2011-04-22).

⁵ Kettil Johansson 2011, ”Vem ska berätta när igen kan?” *Dagens Nyheter*, <http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/kettil-johansson-vem-ska-beratta-nar-igen-kan> (2011-05-12).

⁶ Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2003, sid. 317–318.

därför inte någon större uppmärksamhet i de europeiska länderna.⁷ Begreppen folkmord och förintelse var inte etablerade som referens till det nazistiska massmordet på judar.⁸

Förintelsens undanskymda plats i de europeiska samhällena kom successivt att förändras till dess motsats. Med början i den TV-sända rättegången mot SS-officeren Adolf Eichmann i Jerusalem 1961 och de påföljande rättegångarna i Tyskland mot andra förövare, kom förintelsen att bli mer framträdande.⁹ Det var emellertid först med den amerikanska TV-serien från 1978, *Förintelsen (Holocaust)*, som begreppet och dess innehåll kom att i bred bemärkelse etableras som synonymt med folkmordet på judar.

I Sverige diskuterades förintelsen i huvudsak utifrån en moralisk utgångspunkt med betoning på Sveriges roll som "bystander", bredvidstående, under kriget.¹⁰ Detta blev påtagligt bland annat med Maria Pia Boëthius bok *Heder och samvete* (1991). Med en tydlig utgångspunkt i nutid ifrågasatte hon starkt den svenska eftergiftspolitikerna under andra världskriget. Ännu ett uttryck för det förnyade intresset för förintelsen var Levande historia. Dåvarande statsminister Göran Perssons initiativ till denna informationssatsning, sedermera institutionaliserad genom myndigheten Forum för levande historia, är ett uttryck för ett moraliskt historiebruk, det vill säga ett uppmärksammande av en tidigare bortglömd och negligerad historia. Projektets syfte är bland annat att informera om folkmord, och riktar sig i huvudsak till breda befolkningsgrupper som till exempel skolelever. Förhoppningen är att information om förintelsen ska stärka tolerans, medmänsklighet och respekt för demokratiska värderingar. Däremot har det inte alltid stått klart hur denna transfereffekt från den mörka dåtiden till en ljusare nutid i praktiken ska genomföras.¹¹ Frågan om hur historien i allmänhet och förintelsen i synnerhet lämpligast kommuniceras till nutida förhållanden och sammanhang är grundläggande för denna bok.

Det är mot denna bakgrund som Sem-Sandbergs bok *De fattiga i Łódź* passar in. Med gettoledaren Rumkowskis agerande i gråzonen mellan ont

⁷ Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2005, sid. 163.

⁸ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 164.

⁹ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 182–183.

¹⁰ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 189.

¹¹ Klas-Göran Karlsson 2002, sid. 149–150.

och gott, rätt och fel, förövare och offer, fördjupas läsarens kunskaper om förintelsen.¹² Problematiseringen gör att innehållet i boken blir sedelärande. Det är i liknande sammanhang och problem som denna avhandling har fått sitt namn: *Mörkrets hjärta i klassrummet*. Rubriken syftar på Franz Stangl, kommendant i förintelslägret Treblinka. I undersökningen fick eleverna på olika sätt fördjupa sig i Stangls förutsättningar i det nazistiska samhället och de olika vägval han ställdes inför. I berättelsen om Stangl framkom delar av hans liv och personlighet som inte omedelbart passade in i schablonen. Det uppenbart onda hade också goda sidor vilket problematiserade berättelsen.

Kunskaper om det problematiska i att förmedla ett innehåll om något så vedervärdigt som förintelsen är viktiga. Det tidigare diskuterade moraliska problemet att skildra förintelsen skönlitterärt gäller också undervisning om förintelsen. Undervisningen måste självklart bedrivas i enlighet med historiska fakta. Men det är inte främst i den faktaorienterade delen av förmedlingen som det moraliska dilemmat finns i detta sammanhang. I de kursplaner som gäller för historieundervisning preciseras de förmågor i ämnet som eleverna ska utveckla.

På så sätt har Sem-Sandberg och en lärare i historia samma moraliska problem att hantera när förintelsen ska behandlas. Det som skiljer författaren från läraren i det här sammanhanget är att författaren kan undvika problemet genom att välja bort förintelsen som ämne för en roman. För en lärare däremot är det enligt kursplanerna obligatoriskt att undervisa om förintelsen. Det är med utgångspunkt i detta problem, det vill säga hur i en undervisningssituation ett ämnesområde med ett så extremt innehåll som förintelsen förmedlas, som undersökningen har sin början.

¹² Steve Sem-Sandberg 2010, sid. 134–135.

1.2 Undersökningens syfte

Enligt en definition är historiedidaktik ett sätt att betrakta ämnet som indelat i tre led eller delar: produktion, förmedling och reception av historia.¹³ Undersökningen är med utgångspunkt i denna definition historiedidaktisk eftersom den innefattar alla dessa led. Betoningen ligger dock på förmedlingsaspekten.

Som framgått ovan har undersökningen sin utgångspunkt i det problematiska i att förmedla en så extrem händelse som förintelsen. Enligt aktuella kursplaner i historia finns i såväl grundskolan som gymnasieskolan förintelsen och folkmord med som centrala ämnesområden vilka ska behandlas, det vill säga de är obligatoriska.¹⁴ Motiveringen till valet av förintelsen som ämnesområde i denna undersökning är just detta obligatorium, men också det faktum att förintelsen på olika sätt finns närvarande i samhället. Detta innebär att det troligen finns en förförståelse eller tidigare kunskaper hos eleverna. Det är innehållet i dessa kunskaper som undersökningen via undervisning ska utmana och utveckla.

I kursplanerna definieras vilka förmågor i historia som eleverna ska utveckla. Dessa ämnesrelaterade förmågor kan uppfattas och sorteras utifrån två grundläggande perspektiv på historia, det genetiska och det genealogiska. Ett genetiskt perspektiv har sin tydliga utgångspunkt i dåtid med riktning framåt, det vill säga det är prospektivt. Vidare innebär perspektivet att det förflutnas händelser ordnas efter en kronologisk logik. Orsak och verkan är två centrala delar, där en händelse följer på en annan och så vidare. Syftet med perspektivet är i huvudsak förklarande av händelser eller företeelser såväl i det förflutna som i nutid.¹⁵ Begrepp som förklara, förstå och processer kan med fördel inordnas i det genetiska perspektivet. Dessa begrepp förekommer i beskrivningen av de förmågor

¹³ Klas-Göran Karlsson 2004, sid. 34.

¹⁴ <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Historia.pdf> (2011-03-30).
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/39/50/Gymngemensamma.pdf>
(2011-03-30).

¹⁵ Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2005, sid. 307.

som finns angivna i kursplanerna, och det genetiska perspektivet är alltså representerat i dokumenten.

Ett genealogiskt perspektiv utgår från nutid med riktning bakåt, det vill säga perspektivet är retrospektivt. Till skillnad från det genetiska har inte detta perspektiv ett förklarande kronologiskt orsak-verkan-förlopp mellan då och nu. Istället återvänds och återanvänds det förflutna utifrån nutida preferenser. Innehållet i perspektivet blir därför snarare jämförande och bekräftande än förklarande. Historia är nära, historia är likt, historia tillhör brukaren.¹⁶ Även det genealogiska perspektivet finns med i kursplanernas beskrivning av elevernas förmågor. Ett exempel är när elever använder framställningar av det förflutna eller händelser i det förflutna för att bekräfta tillstånd eller företeelser i nutid. Historien förstås därför inte utifrån sina förutsättningar, utan utifrån vad som är relevant i nutid. Ett sätt att arbeta med detta perspektiv är att arbeta med källor och deras funktion som delar i en framställning av vad som en gång hände. Men det måste också framgå att delarnas inverkan på framställningen är ett resultat av tolkningar, vars innehåll bestäms av vilka frågor som ställs mot källorna. Har problemet sin tyngdpunkt i nutid, och dåtidens exempel används på ett sådant sätt att den lämnar sitt historiska sammanhang och tillämpas direkt på nutiden, är perspektivet genealogiskt. Nutida företeelser bekräftas eller avfärdas genom historien.

Men det är också väsentligt att här påpeka att dessa två grundläggande och analytiska perspektiv på det förflutna är i vissa fall svåra att hålla åtskilda. Detta gäller bland annat när de används mot eller i ett empiriskt material,¹⁷ men också när perspektivens innehåll ska användas som hjälp att renodla lektionsupplägg. Hur jag har valt att hantera detta problem diskuteras senare i denna text.

Det är i dessa förutsättningar som undersökningen har sitt syfte. Av kursplanerna framgår att elevernas uppfattning om innehållet i förintelsen ska fördjupas och utvecklas. Men hur gör man detta, det vill säga hur ser sambanden ut mellan olika undervisningsupplägg och elevernas förmågor? Jag har valt att undersöka detta genom att låta elever möta undervisning som renodlats mot de grundläggande förmågor som finns angivna i kursplanerna. Syftet har alltså en betoning på den förmedlande delen av

¹⁶ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 45–46.

¹⁷ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 40.

begreppet historiedidaktik. Resultatet av undersökningen är ett bidrag till kunskaper om undervisningsmetodik avseende förintelsen.

1.3 Undersökningens frågor

Som framgått ovan riktar sig undersökningen mot den skärningspunkt där undervisning möter elevers uppfattning om förintelsen. Ambitionen är att studera hur lektionernas syften och målsättningar tas emot av eleverna. Undersökningen vill synliggöra innehållet i sambandet mellan att planera och genomföra lektioner, och de förmågor som eleverna enligt kursplanerna ska nå. Undersökningen är därför historiedidaktisk med betoning på historiemetodik.¹⁸

Att systematiskt arbeta med att utveckla elevers relation till det förflutna förutsätter begrepp med vars hjälp man kan sortera och ordna händelser utifrån det som är studiernas syfte. De analytiska begrepp som vanligtvis används när uppfattningar om det förflutna ska formuleras är processer och strukturer.¹⁹ Att ordna ett händelseförlopp som är förklarande förutsätter att relevanta händelser och företeelser värderas i förhållande till förklaringen. Om händelsen eller företeelsen uppfattas passa in, placeras den rätt i tid i förhållande till andra delar i förloppet och bidrar på så sätt till förklaringens kvalité. Att uppfatta och formulera historiska förlopp är att uppfatta historiska processer, det vill säga diakrona samband. När händelser och företeelser i det förflutna istället ordnas och sorteras med hjälp av andra icke tidsbestämda förutsättningar, används begreppet strukturer. Att uppfatta och formulera mönster i det förflutna är att uppfatta historiska strukturer, det vill säga synkrona samband.

I föreliggande studie kommer dessa begrepp, det vill säga processer och strukturer, att användas som verktyg när mötet mellan vad som görs på lektionerna och hur det tas emot av eleverna ska studeras. Eftersom undersökningen i första hand handlar om sambandet mellan undervisning om förintelsen och elevers uppfattning om folkmordet, är min övergripande forskningsfråga: Hur påverkar undervisning om förintelsen elevernas uppfattning om densamma? En annan del i undersökningen är på vilket sätt undervisning om förintelsen också påverkar elevers

¹⁸ Jfr Klas-Göran Karlsson 1997, sid. 30.

¹⁹ Magnus Hermansson Adler 2004, sid. 81–97.

uppfattning om historia i allmänhet. Min andra övergripande forskningsfråga är därför: Hur påverkar undervisning om förintelsen elevernas uppfattning om historia i allmänhet?

Frågorna behöver dock preciseras, och detta görs med utgångspunkt i den tidigare förda diskussionen om sambanden mellan då och nu respektive nu och då. Är ambitionen att i huvudsak studera och uppfatta förlopp och processer, blir de diakrona sambanden det som bestämmer innehållet. Är däremot intresset riktat mot att i huvudsak studera och uppfatta mönster och strukturer, blir istället de synkrona sambanden det som bestämmer innehållet. Utifrån detta preciseras den övergripande forskningsfrågan på följande sätt: Hur påverkar undervisning om förintelsen som betonar diakrona respektive synkrona samband elevers uppfattning om historia i allmänhet och förintelsen i synnerhet?

För att besvara frågorna måste deras innehåll omsättas till konkret undervisningsmetodik. Lektionerna behöver därför både i sin planering och i sitt genomförande renodlas genom att betona de samband mellan då och nu respektive nu och då som är aktuella. I undersökningen har renodlingen gjorts med hjälp av beprövade och etablerade undervisningsverktyg: tidslinjer, berättelser och källor. De lektioner som använder tidslinjens kronologiskt ordnande förlopp betonar processer i sambandet mellan då och nu. De lektioner som använder agerande subjekt i berättande form, betonar också processer i sambandet mellan då och nu. Till skillnad från den undervisning som använder tidslinjer, ligger fokus på agerande människor i händelseförloppet. Slutligen: de lektioner som använder olika källor tillhörande samma historiska händelse, betonar istället det strukturella sambandet mellan nu och då.

Undersökningens övergripande forskningsfrågor har därför brutits ned till följande tillämpningsfrågor:

1. Hur påverkar undervisning om förintelsen, i vilken det betonas kronologiska processer och samband, elevers uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet?
2. Hur påverkar undervisning om förintelsen, i vilken det betonas agerande subjekt i kronologiska processer och samband, elevers uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet?
3. Hur påverkar undervisning om förintelsen, i vilken det betonas källors funktion i en historisk framställning, elevers uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet?

2. Förmedling om förintelsen – en forskningsöversikt

2.1 Förintelsen i ett brett samhällsperspektiv

Som nämnts tidigare har förintelsen inte alltid haft en framträdande position i samhället i stort, i skolan eller inom historieforskningen. Till exempel hade Raul Hilberg åren kring 1960 stora problem att finna en förläggare till *The Destruction of the European Jews*, som numera har klassikerstatus.²⁰

Ett centralt arbete som illustrerar hur förintelsen gick från att vara en tämligen marginell företeelse under de första årtiondena efter andra världskriget till att bli ett central inslag i den amerikanska offentligheten är Peter Novicks *The Holocaust in American Life*.²¹ Klas-Göran Karlsson, som liksom Novick har analyserat förintelsens verkningshistoria, menar att det ointresse som exemplet med Hilbergs pionjärverk visar, bland annat kan förklaras med att det i västra Europa inte fanns plats för det förflutna när länderna skulle återuppbyggas efter kriget. Framtiden var viktigare än historien, och folkmordet passade inte in i den framtidsoptimism som var en väsentligt drivande kraft efter 1945. I östra delarna av Europa fanns sedan länge en väl etablerad antisemitism, och i denna historiekultur var det opassande och problematiskt att visa på judar som offer istället för förövare.²²

En historiekulturell lärdom är att mycket av intresset för förintelsen är ett resultat av genomslaget för populärkultur. Så har det emellertid inte alltid varit. Inledningsvis fanns det ett stort motstånd mot att gestalta det nazistiska folkmordet. Icke desto mindre skrevs böcker och gjordes filmer på temat från krigsslutet och framåt.²³ Successivt kom förintelsen att få allt mer utrymme i de europeiska samhällena. En starkt bidragande orsak var

²⁰ Raul Hilberg 1996, sid. 105–119.

²¹ Peter Novick 1999, passim.

²² Klas-Göran Karlsson 2008, sid. 33–41.

²³ Ilan Avisar 1988, passim. Se även Erik Hedling 1998, sid. 34–46.

framför allt två amerikanska filmproduktioner om folkmordet som resulterade i att benämningen Holocaust, i Sverige förintelsen, fick ett brett genomslag. Den amerikanska TV-serien *Förintelsen* sändes 1978 och blev en omdebatterad tittarsuccé. Berättelsen om den tysk-judiska familjen Weiss och dess öden i det nazistiska Tyskland blev för den breda publiken en historiektion om vad som hade hänt med judarna under andra världskriget. I bland annat Danmark och Sverige orsakade serien debatt redan i samband med visningen i amerikansk television. Slutligen fattades beslut om att visa den. TV-serien lockade även i Skandinavien många åskådare och resulterade i ett ökat intresse för förintelsen både i den breda offentligheten och i skolan.²⁴

En annan filmproduktion som också bidrog till att placera förintelsen som en central historisk händelse och referenspunkt är *Schindler's List* (1993), baserad på affärsmannen Oskar Schindlers verksamhet under andra världskriget. Han var affärsman och nazimedlem som inledningsvis gjorde affärer och tjänade pengar på förintelsen. När han i en av filmens nyckelscener bevittnar förödelsen i gettot i Krakow 1943 förändras hans uppfattning om sin roll i systemet, och Schindler börjar därefter rädda judar undan förintelsen.²⁵ Filmen blev en stor tittarsuccé och vann sju Oscarsstatyetter. I Sverige kom filmens innehåll att uppfattas som väl passande i undervisningssyfte.

I denna diskussion om förintelsens återkomst har historiedidaktikern Jörn Rüsen använt begreppet *borderline-events* för att förstå TV-serien *Förintelsens* påverkan och, i än högre grad, den historiska händelse som den utgår från. En så omvälvande händelse som förintelsen bidrog till att rubba tidigare mycket etablerade uppfattningar, vilket i sin tur aktiverar historiemedvetandet. *Borderline-events* är, enligt Rüsen, alltså händelser i människors liv som dramatiskt förändrar förutsättningarna i nutid och deras förväntningar på framtiden. Denna förändring får oss att rikta blickarna mot det förflutna och använda historien för att finna svar och mening.²⁶

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att forskningen om förintelsen numera också är väl omfattande. En sökning på Scirus –

²⁴ Ulf Zander 2003, sid. 277–283.

²⁵ Se t.ex. Ulf Zander 2006, sid. 201–205. Filmen fick stort genomslag i USA, Tyskland, Sverige och många andra länder. När det var aktuell för visning i Tjeckien bidrog filmens stora popularitet till att väcka en diskussion om huruvida huvudpersonen, sudettysken Oskar Schindlers hjältestatus var välförtjänt eller ej; se vidare Tomas Sniegón 2004, sid.161–190.

²⁶ Jörn Rüsen 2004a, sid.47.

sökmotor för vetenskapligt material – på "Holocaust" och "förintelsen" gav 629 650 respektive 1 163 träffar.²⁷ Den stora mängden av hänvisningar till förintelsen bekräftas av historikern Dan Stone: "there is no doubt that the literature on the Holocaust is now so enormous that no individual can have real mastery over all its aspects." Han grupperar i standardverket *The Historiography of the Holocaust* olika delar av forskningsområdet förintelsen, så kallade sub-fields, i syfte att åstadkomma överblickbarhet över forskningen. I översikten finns traditionella områden som antisemitism, Hitlers personlighet, den nazistiska byråkratin, beslutsprocessen i den slutgiltiga lösningen, ekonomiska förklaringar och så vidare. Men Stone finner också områden som gettonas funktion som något mer än ett avskärmat område, samarbetet mellan den lokala befolkningen i östra Europa och nazisterna, kyrkans roll i förintelsen och judarnas reaktion på förintelsen.²⁸

På ett annat sätt, men med gemensamma beröringspunkter, ordnar och strukturerar Klas-Göran Karlsson forskningsområdet med utgångspunkt från hur olika länder har relaterat till förintelsen. Utifrån begreppen historiemedvetande, historiekultur och historiebruk som gemensam ram, visar Karlsson hur länderna på olika sätt har förhållit sig till förintelsen.²⁹ Hans översikt bygger på erfarenheter från forskningsprojektet "Förintelsen i den europeiska historiekulturen". Ett exempel från detta projekt är Kroatien och det problematiska med att i efterhand hantera det faktum att den kroatiska fasciströrelsen Ustasha samarbetade med Nazityskland.³⁰ Ett annat exempel är Polen där en undersökning visat att polacker i byn Jedwabne 1941 massmördade judar.³¹

Stones och Karlssons presentationer innehåller gemensamma områden såsom antisemitism, kollaboratörer och åskådare till förintelsen. Det är exempel på artefakter i ländernas historiekulturer, som är en konsekvens av ett väl etablerat historiemedvetande. Det är alltså möjligt att möta förintelsens forskningsområden utifrån olika utgångspunkter, och på så sätt få belyst såväl generella aspekter av som specifika inslag i folkmordet.

²⁷ <http://www.scirus.com/srsapp/search?q=Holocaust&t=all&sort=0&g=s>. (2011-04-12).

²⁸ Dan Stone 2004, sid. 1.

²⁹ Klas-Göran Karlsson 2008, sid. 23, 35–36, 90, densamme 2010, sid. 163–323.

³⁰ Kerstin Nyström 2006, sid. 259–288.

³¹ Gross 2001. Se även t.ex. Törnquist-Plewa (2003), sid.141–176.

2.2 Undervisning om förintelsen och annan historia

Not only has the Holocaust – and this is already a contested term – became a major topic of research, but, in the last twenty years or so, teaching the Holocaust has spread from departments of History and Political Science right across the arts, humanities, and social sciences curriculum. Indeed, in literary studies, modern languages, and film studies, the subjects of interest here have been a significant surge in interest.³²

Som framgår av Robert Eaglestones och Barry Langfords resonemang är förintelsen numera ett återkommande moment i ett flertal skolämnen. Det är ett resultat av en under många årtionden pågående utveckling. Som Geoffrey Short och Carol Ann Reed påpekat står förintelsens plats i skolan i relation till samhällsutvecklingen i stort. I tider av relativt stort ointresse för förintelsen har det hört till undantagen att det nazistiska folkmordet har haft en framträdande plats i historieundervisningen.³³ I takt med att förintelsen, som vi konstaterat tidigare, fått en central position i västerländska historiekulturer har den också vunnit inträde i skolan. Det hör till undantagen att andra världskriget diskuteras i ett undervisningssammanhang utan att nämna förintelsens centrala plats däri nämns.³⁴ I läroplaner och styrdokument har den numera sin givna plats, så även i de svenska där undervisning om förintelsen respektive Gulag numera är obligatoriska moment.³⁵ Ett resultat av denna utveckling är att det numera finns en stor mängd läromedel om förintelsen och mängder av institut och organisationer som tillhandahåller material och praktiska anvisningar för lärare som vill undervisa om förintelsen, i klassrummet, vid monumenten, på museet eller i biosalongen.³⁶ Dessutom har forskning

³² Robert Eaglestone & Barry Langford 2008, sid. 1.

³³ Geoffrey Short & Carol Ann Reed 2004, sid. 12.

³⁴ Dana Lindaman & Kyle Ward 2004, sid. 193–246.

³⁵ <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2559> (2011-05-05).

³⁶ Här kan nämnas de material som tillhandahålls av organisationer och institut såsom Forum för levande historia, The Danish Center for Holocaust and Genocide Studies, The International Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research, Yad Vashem, United States Holocaust Memorial Museum, The Holocaust Reacher Education Resource Center, The Holocaust Educational Trust och Birmingham Holocaust Educational Center. Se även Bo Persson 2010, sid. 181–184.

under senare år inriktats på analyser av förintelsens plats i läroplaner och styrdokument samt analyser av när, hur och med vilka argument som det nazistiska folkmordet har introducerats i olika länders skolsystem.³⁷ Ett pionjärbete på området är studien *Youth and History*. I den undersöktes europeiska elevers förhållningssätt och attityder till olika historiska personer, händelser och fenomen, inklusive synen på Adolf Hitler.³⁸ I linje med denna finns praxisnära forskning om förintelsen. Numera återfinns en uppsjö med artiklar och böcker om lektionsupplägg och olika alternativa undervisningsmetoder, mestadels med utgångspunkt i ett lärarperspektiv. Merparten av detta material har sitt ursprung i det anglosaxiska språkområdet.³⁹

Ett exempel på denna klassrumsnära forskning som förtjänar särskild uppmärksamhet är *Teaching Holocaust Literature and Film* (2008). I denna antologi diskuteras just problem kring undervisning om förintelsen. Problemen är i vissa avseenden generella. Till exempel diskuteras det svåra med att undervisa om det obegripliga då förintelsens extrema innehåll saknar jämförande exempel. I några av artiklarna diskuteras undervisning om förintelsen i ämnet historia. En av medförfattarna, filmvetaren Libby Saxton, menar att metoden att använda film i undervisningen är väl fungerande eftersom filmer med en berättande form kan ge förmåga till inlevelse och förståelse. I hennes text poängteras alltså avsändardelen i undervisningsledet, och det görs med utgångspunkt i dokumentärfilmerna *Nuit et brouillard* (*Natt och dimma*, 1956) och *Shoah* (1985).⁴⁰

Därmed inte sagt att förintelsen är ett okontroversiellt undervisningsområde. Forskning har visat att det finns en tendens att förintelsen används som en måttstock mot vilken allt ont kan och ska mätas. Till exempel används förintelsen för att exemplifiera tragedier eller

³⁷ Se t.ex. Geoffrey Short & Carol Ann Reed 2004, sid. 88–103 och Thomas Fallace 2006, sid. 80–102.

³⁸ Andreas Körber 1997, sid. A 127.

³⁹ Se t.ex. Ian Davies 2000, sid 117–174, Samuel Totten & Steven Feinburg 2001, passim, Simone Schweber & Debbie Findling 2007, sid. 11–22, Kathleen Martin 2007, sid. 493–502, Jeddfrey Blutinger 2009, sid. 269–280, Magnus Hermansson Adler 2004, sid. 203–209 och Harald Syse 2011, sid. 26–45.

⁴⁰ Libby Saxton 2008, sid.102–111.

moraliska dilemman.⁴¹ Risken är därmed att förintelsen successivt tappar sin historiska kontext och blir ahistorisk: dess extrema innehåll tunnas ut och förminskas.⁴² Översatt till skolförhållanden tenderar därför undervisning om förintelsen av detta slag, där förintelsen oproblematiskt jämfställs med nutida fenomen och förhållanden, att leda till att innehållet i lektionerna blir ”more a citizen lesson than a history lesson”.⁴³

Johan Dietsch har visat på ett annat problem. I Ukraina har förintelsen efter landets självständighet enbart fått plats i historieläroböckernas sektioner för internationell historia, med effekten att förintelsen skrivs ut ur den problematiska ukrainska historien då det fanns både ukrainska förövare och offer under förintelsen. Däremot har den stora svältkatastrofen 1932–33, framtvingad av de sovjetiska beslutsfattarna med Josef Stalin i spetsen, sin givna plats i de ukrainska läroböckernas avsnitt om den moderna, nationella historien.⁴⁴

Med dessa exempel i åtanke kan man fråga sig om det är givet, som bland andra författare till styrdokument och en del politiker och forskare emellanåt har tagit för givet,⁴⁵ att kunskaper om förintelsen per automatik leder till tolerans och demokrati och att elever blir bättre samhällsmedborgare om de konfronteras med fasorna under åren 1941–45. Hur ska läraren utforma undervisningen för att undvika eventuella utmattnings effekter, enligt vilka förintelsen för eleverna ter sig som ett pliktmoment utan relevans för dem här och nu? Annorlunda uttryckt: Hur ska man undvika att ”teachers” får rollen som trosvisa ”preachers”?⁴⁶ Alltså: Hur ska undervisningen utformas för att önskat resultat ska uppnås?⁴⁷

Förintelsen är således väl representerad i olika forskningsområden som ligger nära skolvärlden. Som Niklas Ammert visar råder det emellertid

⁴¹ Keith Barton & Linda Levstik 2004, sid. 96, Chris Husbands, Alison Kitson & Anna Pendry 2003, sid. 63–64.

⁴² Klas-Göran Karlsson 2008, sid. 76–81. Se även Ulf Zander 2000, sid. 299–305.

⁴³ Chris Husbands, Alison Kitson & Anna Pendry 2003, sid. 81.

⁴⁴ Johan Dietsch 2006, särskilt sid. 147–235.

⁴⁵ www.skolverket.se/kursplan/HistoriaA (Lpf 1994). www.skolverket.se (Lgy 2011). Se även Ylwa Wibeaus, sid. 38.

⁴⁶ Lucy Russell 2006, sid 1–4.

⁴⁷ Jfr t.ex. David Lindquist 2010, passim.

brist på undersökningar som konkret behandlar ett eller flera led i undervisning om förintelsen:

Det har [...] 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. Bristen på forskning om undervisningen i praktiken är ett problem när det gäller att förstå hur folkmordsfrågan behandlas.⁴⁸

Det finns dock några undantag, inklusive Ammerts forskning. I *Om vad och hur 'må' ni berätta – undervisning om Förintelsen och andra folkmord* undersöker han vilka folkmord som använts i undervisningen och hur läraren uppfattat att undervisningen genomförts. I hans studie betonas alltså avsändarledet i undervisningens olika delar, och den genomförs via intervjuer med lärare och elever. Han finner bland annat att begreppet folkmord till största delen är synonymt med förintelsen, och den förklaras oftast med den stora historiens kronologi med början efter första världskriget och framåt. Men han påvisar också att begreppet folkmord använts i tematiska och ämnesövergripande projekt som planerats och genomförts utifrån breda formuleringar om till exempel demokrati. I rapporten presenteras lärarnas syn på den optimala undervisningen om folkmord. I deras uppfattning om lektionernas innehåll och upplägg saknas dock enligt mig diskussioner kring fördjupande begrepp i undervisningsförloppet.⁴⁹

Ylva Wibaeus betonar även hon avsändarledet i undervisningen i sin doktorsavhandling *Att undervisa om det ofattbara*. Hennes syfte är dels

att belysa vilka innebörder som lärare ger kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning, på vilket sätt sådan undervisning gestaltas och uppfattas av elever. Dels är syftet att diskutera detta i relation till möjligheten att utveckla elevers historiemedvetande och bibringa elever insikter om betydelsen av grundläggande demokratiska värden.⁵⁰

Utan någon fördjupad argumentation, utgår Wibaeus från att undervisning om förintelsen motverkar rasism och främlingsfientlighet. För att studera på vilka sätt en sådan undervisning bedrivs har hon intervjuat lärare och elever. Resultatet av hur lärarna uppfattade sin

⁴⁸ Niklas Ammert 2011, sid. 9–10.

⁴⁹ Niklas Ammert 2011, sid. 57.

⁵⁰ Ylva Wibaeus 2010, sid. 24.

undervisning om förintelsen sammanfattas i en intressant matris med fem kategorier.⁵¹ Kategorierna kunde dock fördjupats om hon i undersökningen också lyft fram hur eleverna uppfattade den undervisning som lärarna menade att de bedrivit. Undersökningen stannar därmed vid vad lärarna anser om sina lektioner om förintelsen.

Ett delvis annat angreppssätt har Kyrre Kverndok eftersom han studerar hur ungdomar reagerar på möten med förintelsehistorien utanför klassrummet. I sin doktorsavhandling från 2007 undersöker han hur norska elever reagerade på studieresor till koncentrations- och förintelseläger. Han analyserar alltså det mottagande ledet i undervisningsförloppet, och det görs utifrån vilket sätt eleverna påverkades, förändrades och minns resorna. Kverndok lyfter fram tre aspekter av mottagandet. Den första avser elevernas möte med förintelsens platser. Eleverna blev påtagligt påverkade av mötet och uppfattade sig själva i efterhand som någon form av sekundärt vittne till folkmordet. De två övriga avsåg att resan betraktades som en skol- respektive turistresa.⁵²

I undersökningar som avser undervisning om förintelsen är det onekligen så att det finns en påtaglig betoning av avsändarledet. Detta görs oftast genom att studera syftet med undervisningen, men utan att också undersöka hur den uppfattas av mottagaren. Denna ensidighet försvårar möjligheten att jämföra avsändares respektive mottagares uppfattning, vilket annars skulle kunna vara ett konstruktivt sätt att utveckla undervisning om förintelsen. Ett liknande mönster gör sig gällande i forskning om historieundervisning i skolan, med pedagogen Ola Halldén som ett undantag från regeln. Hans utgångspunkt är klassrumsobservationer och med inriktning på mottagarledet, det vill säga eleverna och hur de lär sig historia.⁵³

I licentiatavhandlingen *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* undersöker Thomas Nygren olika lärarstrategier. Han har intervjuat lärare, och deras svar används som underlag för att formulera fyra undervisningskategorier. Kategorierna benämns efter vad de olika lärarna ser som väsentligt i undervisningen: flerperspektivistisk,

⁵¹ Ylva Wibaeus 2010, sid. 164.

⁵² Kyrre Kverndok 2007, sid. 266.

⁵³ Ola Halldén 1986, sid. 153–174, densamme 1987, sid. 146–153 och 1994, sid. 27–46.

narrativ, samhällsvetenskaplig och eklektisk.⁵⁴ Nygrens undersökning utgår alltså från historieundervisningens avsändarled. Han visar därför endast en ideal förståelse av lärarnas verksamhet, då deras intervjusvar aldrig ställs i relation till konkreta situationer i klassrummen.

Även den tidigare nämnde Niklas Ammert undersöker avsändarledet i sin doktorsavhandling *Det osamtidas samtidighet*. I den studerar han hur historiemedvetande kommer till uttryck i historieläroböcker från omkring sekelskiftet 1900 till det tidiga 2000-talet. Ammert motiverar användandet av läroböcker på följande vis: "Enligt den forskning som finns tillgänglig är det ett obestridligt faktum att läroboken dominerar undervisningen och innehar en central position i såväl skolans undervisning i allmänhet som historieämnet specifikt."⁵⁵

En avhandling som studerar såväl avsändar- som mottagarledet är Kenneth Nordgrens *Vems är historien?* Han delar in sin forskningsuppgift i tre studier som såväl hålls isär som förenas. Studierna utgår från en etnisk grupp. I den första undersöker han via en tidskrift hur gruppen använder det förflutna för att definiera sin bakgrund, nutid och förväntade framtid. I den andra undersöker han hur detta historiebruk påverkades av händelsen den 11 september 2001. Slutligen är den tredje studien inriktad mot på vilket sätt skolans olika styrdokument tar hänsyn till mångfald i utformningen av undervisningen.⁵⁶

Under 2011–12 kommer det också att avslutas ett drygt tjugotal licentiatuppsatser och en doktorsavhandling inom ramen för den statliga fortbildningssatsning för historielärare som inleddes i januari 2009 och som även denna bok är ett resultat av. En del av dessa undersökningar utgår från skolans förmedlande uppgift i klassrummet, där sammantaget samtliga förmedlingsled finns med men undersökningarna betonar dem på olika sätt. I antologin *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle* presenteras såväl licentiandernas olika forskningsområden som de olika betoningarna i förmedlingsledet. Två bidrag som även de är klassrumsnära och som också intresserar sig för såväl avsändare som mottagare i förmedlingsledet är Steven Dahls och Maria de Laval's bidrag. Dahl diskuterar och belyser i "Folkmord som fiktion. Om

⁵⁴ Thomas Nygren 2009, sid. 90.

⁵⁵ Niklas Ammert 2008, sid. 16.

⁵⁶ Kenneth Nordgren 2006, sid. 36–37.

filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande”,⁵⁷ och de Laval diskuterar elevers historiska tänkande i ”Hälsan i Norrköping under första världskriget. En elevstudie”.⁵⁸

⁵⁷ Steven Dahl 2010, sid. 15–28.

⁵⁸ Maria de Laval 2010, sid. 185–196.

3. Teori, metod och genomförande

3.1 Teori

Eftersom denna undersöknings syfte är att finna och förklara samband mellan lektionsupplägg och elevers uppfattning, behöver jag modeller som är tillämpbara både före, under och efter undervisningen. Modellerna ska vara förankrade i historiedidaktiska teorier om såväl undervisning i historia som reception av historia. Även om modellerna ska användas i olika delar av undersökningen, är det nödvändigt att finna det som är gemensamt och grundläggande. Det krävs begrepp som synliggör historieämnets funktion i undersökningens olika delar. Syftet är att förena olika teorier om undervisning och reception av historia.

Det är sannolikt att elever möter, om än med olika tyngdpunkt och framtoning, ämnet historia genom tidslinjer, berättelser och källor. Verktygen är därför, i en vid och grundläggande bemärkelse, lämpliga ingångar till historieämnet när samband mellan undervisning och reception ska studeras.

Lektioner i historia som planeras och genomförs utifrån tidsmässiga samband i det förflutna och samband som betonar strukturer i en bestämd tid, får olika innehåll och form beroende på om de genomförs via tidslinjer, berättelser eller källor. Trots att uppläggen använder samma begrepp särskiljer användandet av de olika verktygen uppläggens innehåll. Men det är också möjligt att ytterligare särskilja och bestämma de olika lektionsuppläggen genom de två grundläggande perspektiven på historia, nämligen det genetiska och det genealogiska. Att kunna historia kan vara att uppfatta strukturer och processer i det förgångna, och detta kan göras på olika sätt genom de nämnda perspektiven.

Klas-Göran Karlsson använder implicit begreppen process och struktur när han diskuterar det genetiska perspektivet på historia.

Två aspekter är följaktligen av avgörande genetisk betydelse och bidrar till att göra detta tänkande komplext. Det första är att historien bör betraktas prospektivt, som en rörelse någonstans på vägen från "då" till "nu". Det innebär att sentida "facit" till historien ska negligeras. Den andra är att historien bör begripliggöras på dess egna villkor, så att människor i historien förstås och värderas utifrån förståelseformer och värderingar som var giltiga i det samhälle som de historiska personerna levde i, och inte utifrån våra sentida utgångspunkter.⁵⁹

Enligt Karlsson innehåller det genetiska perspektivet såväl en processuell som en strukturell del. Förändringen finns i processen och dess rörelse, medan villkor och förutsättningar finns i det strukturella. Att planera och genomföra lektioner med hjälp av tidslinjer och agerande subjekt i berättelser kan vara att anlägga ett genetiskt perspektiv på historien. Detta innebär att i detta sammanhang är förutsättningarna för att elever ska möta såväl processer som strukturer genom tidslinjer och berättelser är goda. Med hjälp av tidslinjer och agerande subjekt i ett förlopp presenteras det förflutna med ett prospektivt perspektiv som börjar i dåtid och rör sig allt närmare eller ända fram till nutiden. Kronologins logik skapar en rörelse och en process, samtidigt som orsakerna till agerandet kan förankras i dåtida förutsättningar – strukturer.

I motsats till det genetiska perspektivet har inte det genealogiska ett avstånd mellan då och nu i vilket människor agerar. Ett användande av det genealogiska perspektivet på historia innebär att vi återvänder till det förflutna för att återanvända dess innehåll i nutida förutsättningar. Det innebär att lektionsupplägg som börjar i nutida problem och som använder olika uppfattningar om vad som en gång hände, tenderar att betona det strukturella och inte det processuella perspektivet på historia. Att med hjälp av källor undersöka olika uppfattningar om vad som hände i till exempel ett förintelseläger, är att anlägga ett genealogiskt perspektiv på det förflutna. I detta perspektiv betonas de strukturella sambanden i historien.

Karlsson ser två syften med det genetiska perspektivet. I det första syftet fungerar historien som en förklaring till nutida händelser eller företeelser.

⁵⁹ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 44.

Frågor om aktuella problem kan förklaras och begripliggöras med hjälp av ett genetiskt perspektiv. Det andra syftet med perspektivet är också förklarande, men inte med samma förankring i nutid. Händelsen eller processen kan påbörjas och framförallt avslutas var som helst i historien.⁶⁰ Oavsett val av syfte blir det genetiska perspektivets inbyggda kronologi förklarande. Den sammanlänkar händelser i ett flöde eller i en process. Perspektivet innehåller inte enbart den historiska processen som en väsentlig beståndsdel. Att förklara är att förstå, och att förstå orsakssamband i historien innebär också att förstå händelsens eller företeelsens förutsättningar.⁶¹ Därför innehåller det genetiska perspektivet också en strukturell del i vilken den historiska processen ska förstås utifrån sina förutsättningar. Att förklara Treblinkas kommendant Franz Stangls karriär i det nazistiska samhället med ett genetiskt perspektiv, innehåller därför såväl en kronologisk som en strukturell del. Den kronologiska visar Stangls successiva framgång i systemets karriärstege, och den strukturella de rådande förutsättningarna för en sådan karriär i Tyskland.

Det genealogiska perspektivet är på flera sätt motsatsen till det genetiska. Perspektivet har en tydlig början i nutid. Historien är helt och självklart närvarande i nuet. Avståndet mellan nu och då är inledningsvis oväsentligt och därför inte problematiskt. Historien består i detta perspektiv inte av förlopp och förändring, utan ska snarare uppfattas som formbar och passande i det sammanhang som är aktuellt. Frågor som är formulerade utifrån nutida behov och som behöver historien som hjälp att besvara frågorna, har ett genealogiskt perspektiv på det förflutna.⁶² Att använda källor för att konstruera en framställning av det förflutna som passar in på nutidens förutsättningar och som används som exempel för att bekräfta eller avfärda en företeelse eller tillstånd, är att anlägga ett genealogiskt perspektiv på det förflutna. Att använda kommendant Stangl som ett sådant historiskt exempel, i en nutida passform, i syfte att finna förklaringar till hur det är möjligt att delta är att anlägga ett genealogiskt perspektiv på det förflutna. Perspektivet blir inledningsvis jämförande och metaforiskt.

I dessa två perspektiv på det förflutna finns alltså historiska processer och strukturer med som ett viktigt innehåll. Detta innebär att undersökningens

⁶⁰ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 42–43.

⁶¹ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 44.

⁶² Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 30.

två delar, undervisning respektive reception av historia, är möjliga att förena genom att använda dessa begrepp.

Att planera och genomföra lektioner i historia som betonar tidslinjer, berättelser och källor, är tre olika sätt att använda det genetiska och genealogiska perspektivet på historien. Både arbetet med tidslinjer och berättelser har i min tillämpning ett tydligt genetiskt perspektiv, men på olika nivåer. Den stora historien innehållande stora händelser och viktiga agerande personer, passar väl in på sättet att presentera historien med hjälp av tidslinjer. Den lilla historiens form och nivå visar snarare "vanliga" människors agerande med berättelsen som presentationsform. I det motsatta genealogiska perspektivet problematiseras tidslinjers och berättelsers innehåll, det vill säga uppfattningen om det förflutna, via källor. Det som bland annat förenar de tre olika sätten att undervisa om historia är att samtliga använder strukturer och processer för att binda ihop historien med nutiden. Det är främst med dessa begrepp jag tänker förena olika lektionsuppläggs innehåll med hur elever uppfattar historia.

Min ambition har varit att renodla lektionsupplägg om förintelsen där varje upplägg i väsentliga delar skilde sig från de övriga, för att se på vilket sätt dessa renodlingar påverkade elevernas uppfattning. För att göra detta möjligt behöver jag fördjupa mig via undervisningskategorier som betonar tidslinjer, berättelser och källor i undervisningen.

3.1.1 Tidslinjer

Den som förstår historisk tid har god avståndsuppfattning, dvs äger ett sinne för proportioner. Han "känner på sig" t ex att frihetstiden är långt borta från nuet i jämförelse med när mamma var liten flicka. Han är också medveten om att frihets är nära oss i jämförelse med den tid då vikingarna begav sig ut i Europa. Vidare upplever han frihetstidens längd korrekt, dvs att den var ungefär lika lång som hans farfars vuxna liv. Ihärdigt arbete i skolan med tidslinjen befrämjar uppkomsten av en korrekt avståndsbedömning. Man kan göra avståndsträningen så "fysisk" som möjligt, genom att uttrycka tid i sträckor, som eleverna bokstavligen får vandra [...]. Tidslinjen bör bli en trägen gäst på historiektioner.⁶³

⁶³ Christer Karlegård 1991, sid. 78–79.

Tidslinjer är ett undervisningsverktyg som ofta används som ett hjälpmedel i historieundervisningen. Som framgår av citatet kan tidslinjer användas för att ordna händelser dels i förhållande till varandra (kronologiskt), dels i förhållande till oss själva och vår tid (avståndsbedömning).⁶⁴ Båda förmågorna, det vill säga att ordna händelser kronologiskt samt att göra tidsmässiga avståndsbedömningar, är egenskaper som kan utvecklas och fördjupas genom att använda tidslinjer i undervisningen. I både undervisningsteorier i historia och receptionsmodeller finns tidslinjens ordnande funktion med som en central förutsättning. Att beskriva eller förklara en historisk händelse eller ett historiskt förlopp med hjälp av tidslinjens kronologiska logik, är en väl fungerande metod för att skapa samband mellan då och nu. Med tidslinjens kronologi synliggörs en eller flera historiska processer som börjar i dåtid och har rörelsen riktad framåt. Perspektivet blir därmed i huvudsak genetiskt.

Även när verktygen berättelser och källor används ingår tidslinjer i momenten, men på ett indirekt sätt. En berättelse med en början och ett slut följer tidslinjens kronologi, medan användandet av källor för att ordna det förflutna kan göras längs en tidslinje.

Tidslinjer finns på olika sätt med när historiker och historiedidaktiker diskuterar ämnets förmedlande funktion och plats i samhället. Till exempel menar Denis Shemilt att elevers förmåga att på en tidslinje ordna relevanta händelser i förhållande till varandra och till nutiden, är en grundläggande kompetens för ett utvecklat historiskt tänkande. Med ett systematiskt och konsekvent arbete med tidslinjer ökar elevens förmåga att ordna det förflutna som mer eller mindre komplicerade berättelser.⁶⁵

Ett annat exempel är Sven Sødring Jensen som formulerat en undervisningstypologi. I denna finner han olika svar på hur ämnet kan användas, vilket leder till olika teorier. Dessa teorier blir kategorier när de ska tillämpas i en undervisningssituation. Kategorierna benämner han den objektivistiska, den klassiska och den formella. Jag menar att det är möjligt att finna användandet av tidslinjer i samtliga kategorier. Tydligast framgår detta i den objektivistiska kategorin vars företrädare tar sin utgångspunkt i tidslinjer för att i ordningsföljd förmedla bilder av den stora historien.

⁶⁴ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 42–43.

⁶⁵ Denis Shemilt 2000, sid. 93–100.

Beträffande användningen av berättelser i den klassiska kategorin, är tidslinjers ordning och rörelse viktigt för att förmedla ett budskap och en sensmoral. I den formella kategorin kan tidslinjer användas för att ifrågasätta eller formulera historiska skeenden.⁶⁶

I Peter Lees progressionsmodell är tidslinjen ett grundläggande verktyg. Tydligast framkommer detta i modellens första nivå, där elevens förmåga "to incorporate wider areas and longer time spans" görs på en fysisk eller tänkt tidslinje.⁶⁷ Linjen är sedan en förutsättning för kommande steg. Även historikern Stéphane Lévesque betonar tidslinjen som ett grundläggande redskap, lämpligt att använda för att ordna historiska händelser och förlopp kronologiskt. Tidslinjens linjära utformning är väl representerad på såväl lektioner som läroböcker i historia.⁶⁸

Det är sannolikt att en vidare undersökning av litteratur om undervisning i historia bekräftar användandet av tidslinjer som ett viktigt verktyg. Tidslinjer används flitigt som hjälpmedel när ett historiskt förlopp ska synliggöras eller förklaras. En elev som undervisas i historia där tidslinjer används regelbundet, blir duktig på att tidsmässigt organisera dåtiden. Eftersom tidslinjen har en ordnande och sammanlänkande funktion utvecklas elevens förmåga att ge en bakgrund till stora historiska händelser. Den kronologiska förmågan innebär att eleven uppfattar en bestämd logik i en historisk händelse. Därför blir eleven duktig på att uppfatta ordningsföljder, om än statiskt, i orsak-verkan-förlopp. Eleven kan förklara varför det hände, men förklaringen saknar troligen problematisering. Olika perspektiv och tolkningar av vad som hände saknas i denna typ av förklaring. Elevens uppfattning om historien blir en kopia av den allmänna och etablerade uppfattningen. Eleven blir allmänbildad, men utvecklar inte sitt historiska tänkande på djupet.⁶⁹

Förutom tidslinjens kronologiskt ordnande funktion kan ett systematiskt användande av tidslinjer och förlopp också utveckla elevers kronologiska tänkande. Att uppfatta sammanhang och delarnas processuella samband är också en förmåga som eleverna kan utveckla med

⁶⁶ Sven Sødning Jensen 1978, sid. 80–82.

⁶⁷ Peter Lee & Jonathan Howson 2009, sid. 249.

⁶⁸ Stéphane Lévesque 2008, sid. 78.

⁶⁹ Klas-Göran Karlsson 1987, sid. 239.

denna undervisningsform. Att tänka kronologiskt är centralt för att kunna tänka historiskt.⁷⁰

Elevers förmåga att ordna händelser i tidsmässig relation till varandra, det vill säga som en process, är grundläggande i såväl Shemilts receptionsmodell event-space,⁷¹ som i Peter Lees och Jonathans Howsons modell "Progression and Assessment Criteria for a Framework".⁷² I båda dessa exempel består progressionen i att stegvis utveckla och problematisera den inledande tidslinjen mellan då och nu.

Sammanfattningsvis: Att arbeta med tidslinjer är en metod som är väl förankrad och etablerad i en didaktisk diskussion om undervisning i historia. Med tidslinjer ordnas det förflutna och det görs med tidsmässiga samband som synliggör historiska processer. Händelsers, personers och epokers tidsmässiga relationer till varandra och till nutid åskådliggörs. Med hjälp av tidslinjer förklaras och förmedlas uppfattningar om det förflutna via en kronologisk logik.

3.1.2 Berättelser

För 100 år sedan stod berättarna starka inom såväl vetenskap som undervisning. Framstående berättare verkade vid universitet och i skolor. Carl Grimberg t.ex. var såväl docent i historia som författare till berättelsen "Sveriges historia för folkskolan" 1907. Boken kom att dominera svensk läroboksmarknad i ett halvt sekel. En 11:e (!) upplaga trycktes år 1945. Vad låg bakom denna exempellösa framgång? En förklaring är att Grimberg skrev ett epos med väl definierade aktörer, "Sverige" och "våra förfäder". Denna stora (och sanningsökande) berättelse interfolierades med en mångfald korta och spännande berättelser som "Karl XII som yngling på björnjakt". Grimberg var klar och enkel också på ett annat sätt. Hans framställning förde inte läsarna fram och tillbaka i tiden. De fick uppleva en berättelse från äldsta tider strikt framåt mot nuet. De mötte inga stora tillbakablickar eller andra sorters resonerande sammanfattningar. Grimberg avbröt inte sitt kronologiska framåtskridande för att tillsammans med läsaren analysera sanningshalten eller diskutera något moraliskt förkastligt eller upplyftande i det just berättande.⁷³

⁷⁰ Stéphane Lévesque 2008, sid. 78.

⁷¹ Denis Shemilt 2009, sid. 183–187.

⁷² Peter Lee & Jonathan Howson 2009, sid. 249.

⁷³ Christer Karlegård 1997, sid. 140.

I citatet använder Christer Karlegård historikern och läroboksförfattaren Carl Grimbergs författarskap som exempel för att visa berättelsens konstruktion och funktion i konkreta undervisningssituationer. Att koppla samman delar till en helhet i en historisk kontext med hjälp av aktörers agerande i en intrig och handlingslinje, är att skapa en historisk berättelse. Den historiska berättelsen blir meningsskapande genom att den ordnar händelser och företeelser i en ordning som är rätt för sammanhanget. Händelserna och företeelserna hänger ihop i ett förlopp med en tydlig början, ett mittparti och ett tydligt slut, och i denna rörelse finns och agerar människor. Berättelsen är alltså en konstruktion av sammanhängande meningar som förklarar.⁷⁴

En central person i dessa sammanhang är Jörn Rüsen. Enligt honom blir historien meningsskapande genom den historiska berättelsen. Han menar att vi använder dåtiden som orientering i nutiden och inför framtiden, och berättelsen är den meningsskapande bryggan mellan då och nu. Rüsen identifierar fyra typer av berättelser. Dess olikheter bestäms av hur tolkningen av samspelet mellan nutid och dåtid uppfattas. Om jämförelsens tyngdpunkt i huvudsak förläggs till dåtiden och används normativt som en tradition användbar i nutid, kallas berättelsen *traditionell*. I berättelserna hänvisas till dåtiden som exempel och upprepning i nutiden. Dåtiden återkommer. Berättelser som har olika innehåll men som innehåller samma budskap och fungerar som förmedlande exempel, kallas *exemplariska*. I dessa berättelser uppfattas kontinuiteten bakom eller inom de olika händelserna. Det gemensamma och det generella finns i kärnan av de olika händelserna. Ifrågasätts mönster och upprepningar utifrån vår tids förutsättningar benämns berättelserna som *kritiska*. Används tolkningar av det förflutna för att både bekräfta och icke-bekräfta mönster, det vill säga en essens av traditionell, exemplarisk och kritisk berättelse, kallas berättelsen *genetisk*.⁷⁵

En historisk berättelse skiljer sig delvis från övriga berättelser. Klas-Göran Karlsson definierar den historiska berättelsen som en i vid mening tidsrörelse mellan en början som oftast innehåller en motsättning, och ett slut som visar på motsättningens upplösning. Mellan dessa två tidpunkter finns ett mellanparti som binder samman början med slutet. I denna

⁷⁴ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 79–80.

⁷⁵ Jörn Rüsen 2004b, sid. 62–64.

handling agerar människor i ett historiskt sammanhang.⁷⁶ Även i Shemilts undervisningsmodell finns "narratives" med som en viktig länk mellan då och nu. Med berättelsens inbyggda kronologi skapas mönster innehållande en början, ett mellanparti och en avslutning. Han presenterar och diskuterar berättelsen eller narrationen som en viktig del i en metodisk modell. Modellen strävar efter att stegvis utveckla elevers uppfattning om det förflutna. Den historiska berättelsen är en väsentlig del i denna modell.⁷⁷

Sven Sødning Jensens klassiska undervisningskategori innehåller också historiska berättelser för att påvisa goda exempel, eftersom historien uppfattas som användbar för detta syfte. Historiska berättelser används för att vidarebefordra budskap och oftast är det paketerat med inlevelse och förståelse, men kraven på ett korrekt hanterande av källor är inte väsentligt.⁷⁸ Med denna inlevelse i berättelsen om historiska personer eller händelser förmedlas ett budskap till eleverna, och de förutsättningar som var giltiga i dåtiden har också enligt denna teori samma funktion i nutiden. Den historiska berättelsen har en sensmoral som anses vara så värdefull att den utan problem har aktualitet. Enligt teorin är det dock inte allt i det förflutna som är värt att använda, utan det görs urval i stoffet. I det förflutna finns händelser, personer och idéer som är viktigare än andra, och det är dessa som presenteras för eleverna som goda, lärorika exempel.⁷⁹ De historiska berättelserna kan till exempel hämtas från böcker, serier och filmer. I den klassiska undervisningsteorin betonas alltså historia som lärande och lärdomen förmedlas med hjälp av historiska berättelser.

Lévesque för resonemanget vidare då han menar att arbete med berättelser kan vara ett sätt att utveckla elevers förmåga att använda historien. Han menar samtidigt att det inte är oproblematiskt att använda historiska berättelser. De är konstruerade i efterhand och präglade av sin tid, och kan därför ifrågasättas som historiska.⁸⁰ Den klassiska historieundervisning som Sødning Jensen har identifierat illustrerar Lévesques klivna hållning. Principen för denna undervisning är i grund och botten genealogisk, eftersom läraren konstruerar berättelsen utifrån

⁷⁶ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 80.

⁷⁷ Denis Shemilt 2000, sid. 93–101. Jfr Niklas Ammert 2008, sid. 68–69.

⁷⁸ Sven Sødning Jensen 1978, sid. 68.

⁷⁹ Sven Sødning Jensen 1978, sid. 69.

⁸⁰ Stéphane Lévesque 2008, sid. 25.

sentida behov. Johan Asplund har fångat förhållandet i formuleringen: "Odödlig är man bara så länge samhället finner för gott att hålla en vid liv".⁸¹ Trots, eller tack vare, den dubbelhet som Lévesque pekar på, används historiska berättelser i undervisningen med det vanliga argumentet att de är meningsskapande. Med hjälp av historiska berättelser kan historien bli begriplig och meningsfull för eleverna. Till skillnad från krönikan har berättelsen "en poäng" eller en röd tråd med början och slut. Därför är berättelsen till skillnad från krönikan förklarande.

Jag är alltså medveten om berättelsens principiella genealogiska uppbyggnad. Det utesluter emellertid inte att berättelsen kan användas utifrån genetiska utgångspunkter. I undersökningen har jag valt att betona subjektets, i detta fall Franz Stangls, roll och betydelse. Genom berättelsens kronologiska uppbyggnad har eleverna fått möjlighet att följa Stangls karriär från början till slutet och de aktiva val som har gjorde. Även i detta fall finns således inslag av sensmoral som i sig bygger på vårt efterkloka facit, men som också syftar till att skapa förståelse för den tidens värderingar som gjorde att en man som Stangl valde att gå in i förintelsemaskineriet fullt medveten om att vad det var han förväntades att göra.

Ett exempel där berättelser ingår som ett moment av flera är Shemilts receptionsmodell för historia, den så kallade event-space. Berättelsens uppbyggnad används för att identifiera och klassificera elevers uppfattning om det förflutna. Förmågan att orientera sig i det förflutna via tidsmässiga samband i en historisk händelse är en väsentlig byggsten i denna modell. Eftersom den historiska berättelsen är uppbyggd med just dessa samband är den möjlig att förankra i modellen.⁸²

Sammanfattningsvis: Att arbeta med berättelser som visar olika människors agerande i ett korrekt historiskt sammanhang är en metod som är väl förankrad och etablerad i olika undervisningsformer i historia. Med berättelsens inledning i ett problem löser handlingen successivt upp problemet. Berättelsen förklarar och begripliggör genom att människors handlingar betonas och får konsekvenser. Berättelsen innehåller alltså tidsmässiga samband som synliggör historiska processer.

⁸¹ Johan Asplund 1983, sid. 33. Se även Klas-Göran Karlsson 1987, sid. 237.

⁸² Denis Shemilt 2009, sid. 183–187.

3.1.3 Källor

Huvudmoment i historia på såväl mellan- som högstadierna är "Några olika historiska källor". Varför ska elever möta olika källor? Det närmast till hands liggande svaret är att de ska utveckla källkritiska färdigheter. Varför bör elever lära sig ett kritiskt förhållningssätt till historiska källor?

De ska inse att moderna böcker vilar på författarnas bearbetningar av källor och att man därför måste iaktta försiktighet innan man godtar vår tids påståenden om det förflutna. Elever ska utnyttja källkritisk talang även när de läser annat än historia. Detta argument är inte ovanligt "ute i Europa". I Danmark hoppades man 1974 i ett förslag till ny läseplan för folkeskolan att "eleverne ikke uden videre lader sig påvirke af propaganda". I Frankrike var syftet att eleverna skulle kunna kritiskt läsa en tidning, ett valmanifest och en officiell kommuniké. Ett stort engelskt projekt, förklarade att syftet var att skickligt bedöma informationer.⁸³

Att arbeta med källor är en undervisningsmetod som är väl etablerad och momentet finns med i de styrdokument som reglerar undervisningen. Förmågan att med hjälp av källor plocka isär och sätta ihop uppfattningar om det förflutna, innebär att eleven dels har en förmåga att tolka och bedöma historiska källors värde i ett bestämt sammanhang, dels har en förståelse för att uppfattningar om det förflutna är en konsekvens av våra nutida tolkningar. Förmågan är central i arbetet med att utveckla och fördjupa elevers uppfattning om det förflutna. Enligt Karlegård utvecklar undervisningsmomentet också elevers förmåga att vara kritiska i allmänhet. Förmågan att förhålla sig kritisk till propaganda och dylikt, är en generell kompetens som utvecklas genom arbete med källor. Att arbeta med källor utvecklar på så sätt elevens intellektuella förmåga.⁸⁴

Till skillnad från att arbeta med tidslinjer och berättelser, kan perspektivet på historia utifrån användandet av källor ta sin utgångspunkt i nutida frågor och värderingar. Det är i sammanhanget väsentligt att betona att det här rör sig om källor från olika tider. I föreliggande undersökning handlar det om att diskutera synen på förintelsen utifrån sentida källor, såsom Gitte Serenys intervjuer med Stangl och *Pojken i randig pyjamas*, och sätta dem i relation till förintelsen, vilken som historisk företeelse är etablerad inte minst tack vare källor från perioden 1941–45. Som delar i en

⁸³ Christer Karlegård 1991, sid. 116.

⁸⁴ Klas-Göran Karlsson 1987, sid. 241.

framställning används därför källor i en jämförelse mellan företeelser i dåtid och nutid. Passformen i jämförelsen bestäms till allra största delen utifrån eftervärldens synsätt och har som avsikt att bekräfta eller avfärda och på så sätt belysa problemet. Elevers förståelse och uppfattning om historien och dess närvaro och användning i nutid, blir därför ett genealogiskt perspektiv som i huvudsak betonar det strukturella innehållet.

En vidareutveckling i synen på källor som en väsentlig del i historieundervisningen finns i den progressionsmodell i sex steg som konstruerats av Shemilt med flera. På den första och lägsta nivån har eleverna en oproblematisk uppfattning om det förflutna, och därför är en diskussion om källor och tolkning inte aktuell. Uppfattningen om det förflutnas innehåll och form är given. På vilken nivå eleverna befinner sig i modellen bestäms av förmågan att med hjälp av tolkning av källor formulera uppfattningar om det förflutna. Att systematiskt arbeta med källor och tolkningen av dessa bestämmer elevers möte med det förflutna, och detta är att utveckla elevers relation till historien. Därför innehåller modellen både en genomförandedel och en receptionsdel.⁸⁵

Källor och källhantering finns också med i Shemilts förslag till undervisningsnivåer och -upplägg. På den inledande nivån pekar han på tidslinjen och dess grundläggande funktion som berättelsens frö. Kvalitén i utvecklingen av elevens förmåga är därför beroende av kvalitén i tidslinjen. Med början i elevens inledande förmåga att organisera händelser i ett förlopp, utvecklas denna genom att också använda berättelser, i vilka subjekt tydligt agerar och gör val, i förhållande till det förflutna. Därför är ett korrekt användande av tidslinjens händelser och samband väsentligt. Den historiska berättelsen måste skiljas från bland annat icke-historiska berättelser och detta görs med kunskaper om historiska källor.⁸⁶

Sammanfattningsvis: Ett sätt att undervisa om källor kan vara att inledningsvis ställa en fråga riktad mot en viktig del i en bestämd historisk händelse. Frågan kan öppna upp för en insikt om att historien är en konstruktion och att den är baserad på hur vi använder källor. Undervisning om historiska källor blir därför bland annat en undervisning om delarna i den historiska uppfattningen. På dessa lektioner kan eleverna arbeta med källkritikens grundläggande verktyg: äkthet, tid, beroende och tendens. Det är begrepp vars innehåll hjälper och vägleder eleven i arbetet

⁸⁵ Rosalyn Ashby, Peter Lee, Denis Shemilt 2001, sid. 166–167.

⁸⁶ Denis Shemilt 2000, sid. 94.

med att ifrågasätta uppfattningar och formulera nya. Lektioner i historia som arbetar med källor utvecklar bland annat elevernas generella kompetens att ifrågasätta och vara kritiska.

3.1.4 Val av undervisningstypologi

Den undervisningsmodell som användes för att utforma lektionsuppläggen behövde vara både bred och smal i sina urvalskriterier. Bredden är viktig för att fånga upp de frågor och svar som är väsentliga förutsättningar för en lektion i historia, men också för att göra det möjligt att diskutera ämnets plats i samhället i stort. Djupet krävs och förutsätts när svar på grundläggande historiedidaktiska frågor ska omsättas i praktiken. Sven Sørdring Jensens typologi har just dessa kvalitéer. Jensen formulerar utifrån den tyske pedagogen Wolfgang Klafkis typologier olika undervisningskategorier via frågan om historieämnets syften och mål.⁸⁷ Liksom hos Klafki blir Jensens inledande skiljelinje vilken uppgift som läraren ger ämnet. Om uppfattningen är att ämnet har en speciell funktion och ses som en väsentlig förutsättning för lärandet, är stoffet det primära för eleven att ta del av. Lärare med denna uppfattning placerar Jensen i *den materiella teorin*. I denna teori finner Jensen två olika undervisningsmål och som följd av detta två undervisningskategorier: den objektivistiska och den klassiska. Den objektivistiska kategorin innebär att ämnet är något stort och väsentligt, och att det finns mycket att lära i det förgångna. Den klassiska kategorin innebär också att det i ämnet finns väsentliga kunskaper, men betonar att det finns det som är speciellt viktigt. Det görs urval i det historiska stoffet.⁸⁸

En historieundervisningsteori som, i motsats till den materiella, utgår från elevens lärande före det innehållsmässiga kallas av Jensen för *den formella teorin*. Även inom denna teori finner Jensen olikheter. Teorin kan delas in i en metodisk och en funktionell kategori. Det gemensamma är att det i kategorierna prioriteras att eleverna ska öva upp förmågor möjliga att använda i andra sammanhang. Teorin syftar därför till att genom ämnet utveckla generella kompetenser.⁸⁹ Behovet styr och därför har innehållet i den formella teorin en pragmatisk uppfattning om det stoff som ska användas. Stoffet blir ett hjälpmedel att nå förmågor som inte

⁸⁷ Klas-Göran Karlsson 1987, sid. 235.

⁸⁸ Sven Sørdring Jensen 1978, sid. 11.

⁸⁹ Sven Sørdring Jensen 1978, sid. 79.

nödvändigtvis är ämnesbundna. Förmågan att på ett korrekt sätt kritiskt granska en utsaga eller källa är ett exempel på en kompetens som företrädarna för denna undervisningsteori strävar mot. Att kunna handgripen i olika situationer är den primära förmågan.

I den funktionella kategorin betonas snarare elevens tänkande än handgripen, och kritiskt tänkande och inlevelse är därför exempel på förmågor att utveckla. Jensen menar att denna kategori utformas efter psykologiska kriterier.⁹⁰ Som nämnts ovan motiveras inte den metodiska kategorin av dessa inre förmågor, utan det är den generella förmågan som betonas. Det finns dock ett ömsesidigt beroende mellan dessa två kategorier, vilket gör det svårt att i praktiken skilja dem åt. Gränsen mellan görandet och tänkandet är svår att dra. Jag uppfattar dessa två undervisningskategorier som två sidor av samma mynt. En god källkritik kräver både en förmåga att hantera källorna korrekt och en förmåga att uppfatta människorna i materialet. Därför förbättras kvalitén i arbetet med källor om det tillförs inlevelse och ifrågasättande. På samma sätt tillför källkritikens disciplin kring hanterandet av materialet en förbättring av elevers arbete med historiska människor. Förmågan till inlevelse behöver distans och ett korrekt hanterande för trovärdighet.⁹¹ Det är därför möjligt att uppfatta dessa två kategorier som en eller som väldigt närliggande uppfattningar som är svåra att renodla. Mot den bakgrunden väljer jag att i min undersökning uppfatta dessa två som en enda undervisningskategori – den formella.

Det finns även en femte kategori i Jensens modell, *den kategoriala*. I denna undervisningskategori används historia för att till exempel utveckla elevers förmåga att med hjälp av historien förstå nutiden som en beredskap inför förändringar i en framtid.⁹² Denna kategori kan uppfattas som essens av de fyra övriga eftersom den "samarbejde sine bestemmelser af stof, metode, elev og samfund".⁹³ Den kategoriala kategorin förenar alltså Jensens materiella och formella teorier, och kan vara svår att renodla i konkreta undervisningsmoment.⁹⁴ Jag valde därför att inte använda denna kategori för lektionsuppläggen.

⁹⁰ Sven Sødning Jensen 1978, sid. 79.

⁹¹ Arne Jarrick 2005, sid. 229.

⁹² Sven Sødning Jensen 1978, sid. 79.

⁹³ Sven Sødning Jensen 1978, sid. 104.

⁹⁴ Klas-Göran Karlsson 1987, sid. 242.

Sammanfattningsvis anser jag att av Jensens fem undervisningskategorier är följande bäst lämpade och möjliga att använda för att renodla lektionsupplägg: den objektivistiska, den klassiska och den formella. Olikteterna mellan dessa framkommer när det gäller besvarandet av de grundläggande historiedidaktiska frågorna: Vad är historia? Varför ska historia studeras? Hur används historia? För vem och vilka finns historia? Vad gäller den objektivistiska kategorin kan svaren på dessa frågor hämtas från uppfattningen om ämnets innehåll och uppgift i en undervisningssituation:

Tilrettelæggelse af undervisningendrejer sig om den måde, hvorpå eleverne skal møde undervisningsindholdet: den rækkefølge, i hvilken de ska præsenteras for indholdets enkelte elementer, der den sproglige form, disse skal have, og de måder, hvorpå eleverne skal tilegne sig dem. For de objektivistiske historieundervisningen er rækkevidden af tilrettelæggelsesbeftærelser imidlertid yderts begrænset, idet undervisningens hensigt jo netop er, at elverne skal konsumere den objektivt eksisterende viden. Organisation af stoffet hviler derfor på, vad der opfattes som den grundlæggende faglige struktur, kronologien, og går ud fra en antagelse af, at stoffets kronologiske struktur overføres til elverne ved, at undervisningen begynder i den ene ende og slutter i den anden ende af systematikken.⁹⁵

Historia är alltså en sedan tidigare bestämd uppfattning om vad som en gång hände. Händelserna är ordnade kronologiskt på tidslinjer med tydlig början och slut, och är framtagna och presenterade på ett korrekt sätt. Innehållsmässigt görs en bred, oproblematiserad och okontroversiell presentation av valda händelser. Det generella är viktigare än det unika. Historia är enligt denna kategori därför stora och väsentliga händelser från förr som är fyllda med viktiga personer och idéer. Historia är ett ämne som erbjuder nycklar till accepterade och allmänbildande kunskaper om det förflutna. Att kunna historia ger möjligheter att förstå företeelser i samhället. Historia blir ett kommunikativt ämne i etablerade och respekterade sammanhang.

Innehållet i den klassiska undervisningskategorin har samma utgångspunkt som den objektivistiska. Ämnet är en väsentlig förutsättning för lärandet och kunskaper i historia ger alltså positiva uttryck. Men till skillnad från den objektivistiska kategorin som innebär distans mellan

⁹⁵ Sven Sødning Jensen 1978, sid. 43.

eleven och ämnet, så innehåller den klassiska kategorin snarare ett närmande mellan elev och ämne. Med inlevelse i berättelser om historiska personer eller händelser ska budskapet i historien nå eleverna. De förutsättningar som var giltiga i dåtid har oproblematiskt samma funktion i nutid.

Til de moraliske drama, som stofbeskrivelsen opstiller, svarer undervisnings form. Men den anskuelige og livlige fortælling, som senere skulle blive elevernes plage og læreres dårlige samvittighed, er i denne sammenhæng ikke en objektivistisk undervisnings pædagogiske trick for at lokke visse kvantiteter uforståelig information i børnen. I denne konception er historien fortællingen. Hvad der ikke er anskueligt og livligt, er ikke historie, hverken for barnet, for den voksne lægmand eller for den videnskabelige historiker. En distinktion mellem videnskabsfag og undervisningsfag er ikke opfundet, for historien var én, og den levende historiefortælling stemte overens med opfattelsen af historiens tilblivelse.⁹⁶

Berättelser är ett centralt innehåll i den klassiska undervisningskategorin. I ett händelseförlopp med början, mitt och slut förmedlas det goda och onda i syfte att lära ut och påverka. Berättelsen innehåller en sensmoral som hämtas från historien och anses vara så värdefull att den utan problem har aktualitet. I den klassiska kategorin görs urval i stoffet. Det finns händelser, personer och idéer som är viktigare än andra, och det är dessa som i en undervisningssituation placeras framför eleven som goda, lärorika exempel. Med den klassiska kategorin betonas berättelser från förr. Historia är lärande som tar sin tydliga och självklara utgångspunkt i dåtid. Historia gör bättre människor.⁹⁷

Som nämnts tidigare har den formella undervisningsteorin två kategorier: den funktionella och den metodiska. Den funktionella kategorin bygger på uppfattningen att ämnet kan utveckla intellektuella förmågor hos eleven. Den metodiska betonar arbetssätt och handgrepp som det viktigaste momentet i undervisningen. I denna undersökning används dessa två som en gemensam kategori och därmed ett upplägg. Historia blir på detta sätt ett ämne som lämpar sig väl för att utveckla elevers generella kompetens i att problematisera uppfattningar om det förflutna. Genom att systematiskt arbeta med historiska källor som

⁹⁶ Sven Sødring Jensen 1978, sid. 69.

⁹⁷ Ulf Zander 1997, sid. 104–105.

tolkande byggklossar utvecklas förmågan att plocka isär och sätta samman uppfattningar om det förflutna, det vill säga:

en *funktional* teori interesserer sig for de menneskelige forudsætninger, som är nødvendige for at den enkelte kan udføre disse funktioner: hun ska f.eks. kunne tænke – altså må undervisningen opøve evnetil at tænke, intelligensen. Hun skal f.eks. kunne føle – altså må underviningen opøve denne evne, følelseslivet, engagementet. En metodisk teori vil vide: hvilke metoder er det erfaringsmæssigt mest hensigtsmæssigt at beherske for at klare sig i denne verden? Hvilke redskaber kan skolen give eleven i haende, som kan være brugbare for hende, når hun skal til at bane sin vej gennem verdens vildnis?⁹⁸

I undersökningen används därför Jensens typologi om undervisning i historia. Enligt min uppfattning är hans typologi den mest användbara modellen för mitt syfte, det vill säga att renodla undervisningsupplägg för att finna och förklara samband mellan undervisning och elevers uppfattningar. Hans teoretiska modell har både den bredd och det djup som krävs.

Eftersom Jensen bara delvis förlänger sitt teoretiska resonemang om kategoriernas genomförande i en undervisande situation behövs en fortsättning. Denna blir därför konstruerad utifrån min tolkning av hans teorier om ämnets plats och funktion i samhället och skolan. Tillämpningen presenteras i avsnitt 3.3 och har sin utgångspunkt i matrisen (A) nedan. Matrisen är en sammanfattning av resultatet av sex frågor som jag har ställt i relation till valda undervisningskategorier. Resultatet är min tolkning av Jensens typologi omsatt i praktisk tillämpning, det vill säga undervisningsmetodik i historia.

⁹⁸ Sven Sødtring Jensen 1978, sid. 79.

Matris A

	Objektivistiska teorin	Klassiska teorin	Funktionale teorin
Vad är historia?	Välkända, betydelsefulla händelser och företeelser från förr	Människor i händelser från förr	Uppfattningar om vad som hände förr
Var finns historia?	Etablerade och respekterade sammanhang	Berättelser om människor och samhällen från förr	Framställningar om hur det var förr
Hur används historia?	Som kommunikation	Som goda och mindre goda exempel	Som en byggsats att sätta ihop och plocka isär
Genetiskt/ genealogiskt?	Betonar det genetiska	Jensen betonar det genealogiska men har använts utifrån en genetisk utgångspunkt	Jensen betonar det genetiska men har använts utifrån en genealogisk utgångspunkt
Prospektivt/ retrospektivt?	Prospektivt	Prospektivt	Retrospektivt
Betoning av process eller struktur?	Betonar processer	Betonar processer	Betonar strukturer

Att renodla, och därmed placera teoretiska begrepp på varsin sida om en gräns som i matrisen ovan, är att förenkla. Det finns gemensamma områden i dessa undervisningskategorier som är svåra att hålla isär. Ett exempel på detta är begreppet inlevelse som är en väsentlig egenskap i såväl undervisningsupplägg berättelser som källor. Det är svårt att uppfatta den eventuella skillnaden mellan den inlevelse som avser berättelser respektive den inlevelse som är förknippad med historiska källor. Men gränsdragningar kan också vara fördelaktiga för att förtydliga och utkristallisera olikheter. För undersökningens genomförande behövs ovan nämnda gränser och fördjupningar av begreppen, eftersom tre olika renodlade lektionsupplägg teoretiskt har motiverats, planerats, genomförts och utvärderats.

Även om jag är medveten om att dessa renodlade lektioner inte existerar i praktiken, ville jag prova på vilket sätt didaktiska gränsdragningar och val påverkar elevers uppfattning om historia. Att variera lektionernas innehåll har alltså inte varit eftersträvaransvärt i undersökningen. Att renodla lektionsupplägg med utgångspunkt i svar på ämnesdidaktiska frågor kan vara både enkelt och svårt. Men eftersom Jensens typologi är formulerad utifrån just grundläggande frågor om ämnets plats och funktion i samhället, har den varit användbar som underlag för mina olika lektionsupplägg.

3.1.5 Val av receptionsmodell

För att ordna och därefter jämföra elevernas uppfattning om förintelsen har jag använt mig av Shemilts progressionsmodell event-space. Eftersom undersökningen är klassrumsbaserad är det en fördel att modellen är förankrad i klassrumssituationer. Den är formulerad för att strukturera och systematisera elevers förmåga att förhålla sig till det förflutna. Det kan göras genom att elever arbetar med samband mellan händelser eller företeelser, dels som tidsmässigt ordnade förlopp (processer), dels som samband ordnade enligt mönster (strukturer). Det är dessa två begrepp som, var för sig men också tillsammans, bildar event-space.

Enligt Shemilt kan föreställningen om det förflutna ordnas inom såväl en tidsmässig som en rumslig ram. Det förflutna blir på så sätt en töjbar volym, bestämd och begränsad av såväl längd och bredd som djup. Det är i denna rymds tänjbara gränser som Shemilt placerar elevers förmåga att relatera händelser till varandra, och han gör det med hjälp av parametrarna process (stories) och struktur (maps).⁹⁹ Han skriver:

Event-space is a metaphor for student assumptions about the past as a plenum for action and incident. Any account of the human past has a tacit geometry dictated in part by the number and nature of its contents.¹⁰⁰

En del av volymens innehåll (narrative frameworks) är elevers förmåga att tidsmässigt ordna händelser som följande på varandra: en händelse ger nästa och så vidare. Ordningen blir kronologisk och modellens tidsdimension eller volymens djup synliggörs med denna förmåga. Som exempel kan förintelsens orsaker och följder bli den rubrik som kan

⁹⁹ Denis Shemilt 2009, sid. 182.

¹⁰⁰ Denis Shemilt 2009, sid. 178.

användas för att ordna historien i detta sammanhang. Flera och eventuellt konkurrerande förklaringar till förintelsens orsaker och följder komplicerar och fördjupar denna dimension av event-space.

Den andra enskilda förmågan i modellen är att skapa relationer mellan händelser som bestäms av andra faktorer än de tidsmässiga. Med en händelse i centrum ordnas mönster som visar relationer med andra händelser och företeelser. Mönstret är ordnat utan tid som bestämmande faktor. Istället kan till exempel makt och inflytande vara de begrepp som ordnar mönstret eller strukturen. De ytmässiga dimensionerna längd och bredd (höjd) av eventspace blir de tänjbara gränser i volymen som anger mönstrets ramar.¹⁰¹ Händelsers relationer bildar vad som kallas ett strukturellt mönster, som kan byggas ut genom att tillföra perspektiv. På så sätt utökas och kompliceras bilden av det förflutna. Med förintelsen i centrum relateras andra begrepp eller händelser som utvecklar och fördjupar kunskaperna om förintelsen. Det som Shemilt benämner som "maps" representerar då ett eller flera mönster och strukturer i förintelsen.¹⁰² Att till exempel uppfatta flera och olika nivåer i det nazistiska samhället och utifrån detta diskutera olika aktörers skuld är att formulera en struktur.

Event-space är en användbar progressionsmodell i undersökningen eftersom dess grundläggande beståndsdelar också är centrala i ämnet historia. Därmed är den också möjlig att förena med Jensens undervisningsteorier. Elevers uppfattning om det förflutna kan inledningsvis ordnas med hjälp av begreppen processer och strukturer. I modellen hålls begreppen inledningsvis isär, men progressionen ligger i förmågan att hantera dem på tre olika sätt: var för sig, samtidigt respektive tillsammans.

Nivåer i event-space

Modellen innehåller sex nivåer, vilka bestäms utifrån elevers förmåga att via händelser ordna och begripliggöra det förflutna. Som underlag för systematiseringen använder Shemilt elevmaterial i vilka han finner kvalitativa skillnader baserade på förmågan att ordna det förflutna utifrån diakrona och synkrona samband.¹⁰³

¹⁰¹ Denis Shemilt 2009, sid. 178.

¹⁰² Denis Shemilt 2009, sid. 182.

¹⁰³ Denis Shemilt 2009, sid. 183.

liknande innehåll. Händelserna ordnas snarare med hjälp av "maps" än "stories", eftersom händelsernas förhållande till varandra inte har någon betydelsefull relation i tid. Precis som med en såpopera är det möjligt att hoppa in i ett avsnitt, och snabbt förstå innehållet och förhållandet till andra avsnitt.

Även om tidsordningen finns med som orienteringsverktyg på denna nivå, är det "maps" som är det viktigaste hjälpmedlet för elevernas förståelse av historien. Elever som kan relatera händelser såväl före som efter den aktuella händelsen i en beskrivande logik, befinner sig på denna nivå i modellen. Händelserna som används har ett uppenbart men inget självklart förhållande till varandra, och därför blir denna nivå snarare beskrivande och visande än förklarande. I exemplet förintelsen är det vanligt att såväl bakgrund som konsekvenser visas med hjälp av Versaillesfreden, Weimarrepubliken, Ölkällarkuppen, riksdagsval i Tyskland, 1920-tal, Nürnberglagarna, Wannseekonferensen, FN-stadgan, Nürnberggrättegångarna, staten Israels tillkomst, etcetera. "They are dealing with inputs and outputs and are required to work out what happens inside the historical black box."¹⁰⁸ Tidslinjen används för att visa och ordna mer än att förklara. På denna nivå betonas alltså de rumsliga dimensioner vilka är framträdande i event-space.

På den fjärde nivån, *The Past Construed as Epic*, finns en förmåga att uppfatta fördjupade tidsmässiga samband mellan händelserna. Eleverna har förmågan att förklara en historisk händelse som ett resultat av andra historiska händelser, men också hur den påverkar kommande händelser. Eleven uppfattar en kronologi och process, där den ena händelsen hakar tag i nästa och så vidare. Eleverna finner alltså innehåll i de olika händelserna som hänger samman. Kronologin och processen är på denna nivå en oproblematiserad rörelse.

History is assumed to be a "one-way street", an epic that necessarily unfolds as it must even had points of detail been changed here and there. The speed at which it moves down the street might have been other than it was but the direction of travel is fixed.¹⁰⁹

Förmågan på denna nivå är inte enbart processuell. Shemilt finner också en förmåga där eleven kan vidga förloppet genom identifiering av mindre

¹⁰⁸ Denis Shemilt 2000, sid. 89.

¹⁰⁹ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

delar i händelsen. Uppfattningen om det förflutna breddas med samtida förutsättningar. Elevens förmåga att ordna det förflutna på denna nivå innehåller därför både processer och strukturer: "Although able to string together a few topic-based 'little pictures' to form a single 'bigger', if not always very big, picture of the past, this is invariably monothematic."¹¹⁰ Kan till exempel eleven dels via händelsers inre samband förklara och beskriva Hitlers väg till makten, dels ha förmågan att i denna förklaring finna och formulera väsentliga förutsättningar, befinner sig förmågan på denna nivå. Att kunna uppfatta och formulera karriärmöjligheter i det framväxande nazistiska samhället är en förmåga som innehåller såväl processer som strukturer.

På den femte nivån, *The Past Construed as a Rainbow*, skiljer sig förmågan från tidigare nivåer genom att eleven kan använda teman i såväl förlopp som struktur. Framställningen blir strimlad både horisontellt och vertikalt. Till exempel kan eleven med hjälp av den stora historiens struktur och förlopp uppfatta flera mindre förlopp, strukturer och samband. Historien ordnas med både "stories" och "maps".¹¹¹ I jämförelse med tidigare nivåer kan detta innebära att eleven förutom förmågan i karriärexemplet på nivå fyra, också uppfattar, formulerar och förklarar offrets väg från oskyldig till skyldig samt de olika subjektens relation till varandra.

På den sjätte och högsta nivån, *The Past Construed as a Kaleidoscope*, är uppfattningen om det förflutna ett myller av samband såväl i tid som i rum.¹¹² Förmågan är att kunna identifiera och formulera flera perspektiv på en historisk händelse, och med hjälp av dessa olika perspektiv använda processer, strukturer och dess samband. I jämförelse med tidigare nivåer är skillnaden därför i huvudsak kvantitativ. Denna väl sammansatta förmåga är enligt Shemilt svår att finna hos elever. Förklaringen finner han bland annat i använd undervisningsmetodik. Han skriver följande:

What has not been attempted in Britain is to teach pupils how to handle the past as a whole. In consequence, few fifteen-year-old are able to map the past; even fewer can offer a coherent

¹¹⁰ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

¹¹¹ Denis Shemilt 2009, sid. 186.

¹¹² Denis Shemilt 2009, sid. 187.

narrative; and virtually none can conceive of anything more subtle than a single” best” narrative.¹¹³

Sammanfattningsvis: De viktigaste byggstenarna i modellen är elevens förmåga att relatera händelser eller företeelser till varandra. Om relationen är tydligt tidsbunden med en före-och-efter-relation, kan sambanden uppfattas som en process. Det är i detta sammanhang som elevers arbete med tidslinjer och berättelser är en lämplig metodik. Dessa verktyg benämns ”stories”, berättelser, i modellen. Om relationerna mellan händelserna inte betonar det tidsbundna utan konstrueras utifrån andra kriterier, ordnas det förflutna som en karta som visar strukturer. I detta exempel blir framställningen av historien snarare beskrivande än förklarande. Ett sätt att arbeta med strukturer kan vara att utifrån välgrundade och generella begrepp synliggöra mönster i en tidsperiod eller händelse. Dessa strukturer eller mönster benämns ”maps” i modellen. Progressionen i modellen är elevens förmåga att uppfatta processer och strukturer samt den kvalificerade förmågan att använda dessa samtidigt mot en och samma händelse eller företeelse. Att ordna och begripliggöra historien genom dessa två instrument och de samband de synliggör, är att successivt utveckla och kvalificera relationen mellan elever och historia.

Det finns andra sätt att ordna elevers uppfattningar om det förflutna. För undersökningens syfte passar Shemilts receptions- och progressionsmodell bra, eftersom den visar progression utifrån klassificering av olika förmågor som innehåller processer och strukturer.

¹¹³ Denis Shemilt 2000, sid. 86.

Modellen sammanfattas nedan i matris B.

Matris B

	Process/ processer?	Struktur/ strukturer?	Yttre eller inre samband?	Betonar i sambanden?
Porridge Pot	Nej	Nej	Nej	—
Landmarks	Nej	Struktur	Yttre	Tidsmässig rimlighet
Soap Opera	Nej	Struktur	Yttre	Likheter som förklaring
Epic	Process	Struktur	Inre	Olikheternas gemensamma innehåll och mål
Rainbow	Processer	Strukturer	Inre	Horisontella, vertikala och diagonala
Kaleidoscope	Processer	Strukturer	Inre	Mångfald

3.1.6 Att förena undervisningstypologi och receptionsmodell

Att undervisa om förintelsen med ett genetiskt perspektiv är att förmedla förklaringar vars syfte är att skapa förståelse. Förståelsen byggs främst upp med hjälp av instrumentet historiska processer. Att förklara förintelsen med ett genetiskt perspektiv innebär därför att undervisningen innehåller moment som synliggör processer. Förloppet kan presenteras och förmedlas på en tidslinje med hjälp av händelser som visar utvecklingen i Tyskland, eller som en kronologisk berättelse om en persons karriärväg i det nazistiska samhället. Det genetiska perspektivet används när det finns ett behov av att finna förklaringar i det förgångna eller i nutiden. Perspektivets innehåll betonar det processuella.

Ett genealogiskt perspektiv i undervisningen börjar i nutid, och återvänder och återanvänder det förflutna utifrån nutida förutsättningar. Ett lektionsupplägg om förintelsen kan därför börja med frågor och problem tillhörande innehållet i de mänskliga rättigheterna och brott mot mänskligheten. Detta kan sedan tillämpas genom att studera en individs plats och funktion som förövare i ett förintelseläger utifrån skuldfrågan.

Denna kunskap används i sin tur när skuldfrågan i nutida folkmord ska belysas. Perspektivets innehåll betonar strukturella samband.

Det är utifrån dessa två perspektiv som jag menar att det är möjligt att förena Jensens undervisningstypologi med Shemilts receptionsmodell. I Jensens undervisningskategorier används och betonas olika undervisningsgrepp, som gör det möjligt att få fram varierande utfall av undervisningen. Elever som systematiskt arbetar med tidslinjer bör hypotetiskt uppfatta att historien börjar i dåtid och används för att via förklaringar förstå antingen händelser i det förgångna eller i nutiden. Eleverna blir bra på att koppla samman händelser i ett förklarande förlopp, en process.

För eleverna som i denna undersökning systematiskt arbetar med berättelser blir utfallet snarlikt. Förklaring och förståelse är centrala begrepp också hos denna grupp, men förklaringarna tas hela vägen fram till nutiden. Det utmärkande för denna undervisningsform är bland annat att den historiska förklaringen innehåller en sensmoral som är tillämpbar i nutid. Ett annat utmärkande drag är betoningen av agerande människor i förklaringen. I denna undervisningsform finns det alltså människor i processerna. Elever som systematiskt arbetar med historiska berättelser bör därför hypotetiskt ha förmåga att uppfatta agerande människor i en historiskt förklarande process.

Om en undervisning som använder tidslinjer och berättelser betonar historiska processer i förklaringar, lägger istället en undervisning som använder historiska källor tonvikten på strukturer. Upplägget kan ordnas utifrån nutida referenser, för att sedan sätta samman en framställning av det förflutna som jämförs med nutiden. Elever som systematiskt arbetar med historiska källor bör hypotetiskt ha förmågan att jämföra olika uppfattningar om historien och i denna finna det som är likt och olik. Men förmågan kan också innehålla jämförelser med företeelser i nutid, och på samma sätt uppfatta likheter och olikheter.

Sammanfattningsvis: På den fjärde nivån *The Past Construed as Epic*¹¹⁴ finns, om än begränsat, både en processuell och strukturell del med i förmågan. Jag kommer därför att använda den nivån som en inledande referens när elevernas reaktioner på undervisningen om förintelsen ska identifieras, klassificeras och förklaras med hjälp av Jensens kategorier.

¹¹⁴ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

Analysverktygen är perspektiven genetisk och genealogisk historia samt begreppen processer och strukturer.

3.2 Metod

För att denna fallstudie överhuvudtaget skulle vara möjlig att genomföra fanns två helt avgörande förutsättningar. För det första att det fanns en lärare som var intresserad av att delta i forskningsprojektet och inta en central roll. För det andra att det fanns elever som var positivt inställda till att ingå i undersökningsgruppen. Jag är därför mycket tacksam för att jag hösten 2009 fick kontakt med en gymnasielärare i historia som var villig att delta i projektet. Under senare delen av höstterminen gjorde vi tillsammans en grovplanering av projektets genomförande avseende ämnesområde, tidsramar, scheman, våra olika roller och så vidare. Undersökningsgruppen har varit en av lärarens klasser på samhällsvetenskapliga programmet (andra året).

3.2.1 Undersökningens olika roller

I de förberedande samtalen diskuterades och bestämdes innehållet och skiljelinjerna mellan forskar- och lärarrollen. En väsentlig linje drogs mellan planering och genomförande. Jag skulle planera samtliga lektioners innehåll, medan den undervisande läraren skulle genomföra dem. Via samtal både före och efter lektionerna kom dock lektionernas form och delvis även innehåll att – inom renodlingens ram – vid behov justeras.

Klassen bestod av 32 elever, jämt fördelad mellan flickor och pojkar. Vid första mötestillfället delades eleverna slumpmässigt in i tre undervisningsgrupper. Under den första undervisningsveckan förändrades indelningen något. Skälet till dessa förändringar var praktiska. Hänsyn togs till önskemål från eleverna. Därefter blev grupperna permanenta och såg ut så här: undervisningsgrupp tidslinjer nio elever, undervisningsgrupp berättelser tolv elever och undervisningsgrupp källor elva elever.

3.2.2 Undersökningens material

Undersökningens frågor skulle besvaras med hjälp av det material som eleverna producerade under projektet. Materialet behandlade i huvudsak ämnesområdet förintelsen, men också fast i mindre omfattning, historia i allmänhet. Eftersom undersökningens fokus riktas mot sambandet mellan

vad som görs och vad som uppfattas, behövdes material från olika jämförelsetidpunkter under projektet. Även om jag var närvarande vid merparten av lektionerna, hade jag inte ambitionen att närvaron också skulle leda till ett empiriskt material i form av observationer. Studien genererade alltså medvetet inte något material genom aktiva observationer på lektionerna.

Att jämföra elevers uppfattningar före och efter undervisning är en väl beprövad forskningsmetod, som också har använts i min undersökning. Projektet inleddes med att samtliga elever besvarade samma enkätfrågor om såväl förintelsen som historia i allmänhet. Vidare intervjuades två elever från varje undervisningsgrupp om förintelsen, dels i inledningen och dels i avslutningen. Övrigt empiriskt material bestod av en skriftlig filmrecension och en skriftlig avslutningsuppgift. Båda de sistnämnda uppgifterna behandlade förintelsen, och gjordes av samtliga elever vid ett och samma tillfälle. Materialet finns skriftligt dokument, där varje elev har en egen mapp.

Alla elever är kodade med bokstaven T, B och K efter tillhörighet i undervisningsgrupp samt en siffra. Eleverna informerades i inledningen av projektet om forskningsetikens regler och att deltagandet var frivilligt. En väsentlig del i redovisningen av det empiriska materialet är elevcitat. Eventuella stavfel i citaten har inte markerats, såvida inte det har betydelse för textens innehåll.

3.2.3 Undersökningens resultat

Undersökningen söker samband mellan undervisning och elevers uppfattning om förintelsen. Svaren på forskningsfrågorna ska utläsas ur det empiriska material som undersökningen genererade. Uppgiften är alltså att ur ett i sammanhanget relevant material, genom tolkning uppfatta och värdera innehållet i de svar som eleverna gav. Elevers svar är en del i ett sammanhang, och det är i relationen mellan del och sammanhang som tolkningen finns. Detta resonemang ingår i begreppet hermeneutik.¹¹⁵ Denna lära om tolkning är också starkt förknippad med en kvalitativ forskningsmetod, eftersom begreppet tolkning är betydligt mera framträdande där än i en kvantitativ forskningsmetod. Dessutom betonas i tolkningen subjektets perspektiv som en väsentlig utgångspunkt.¹¹⁶

¹¹⁵ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, sid. 193.

¹¹⁶ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, sid. 17.

Generaliserbarheten i ett forskningsresultat som baseras på en kvalitativ metod är oftast mera begränsat än om resultatet baseras på en kvantitativ metod.¹¹⁷ Av denna anledning ställdes också frågor om elevernas uppfattning om historia i allmänhet. Om det finns ett samband mellan elevernas uppfattning om förintelsen och förändringen av elevernas svar på frågorna om historia i allmänhet, är det troligt att undersökningens resultat också kan vidgas.

3.3 Genomförande

Genomförandedelen av projektet påbörjades i slutet av februari 2010 och avslutades tre månader senare. De metoder som användes i de tre undervisningsgrupperna är förankrade i Jensens undervisningstypologi. Den första gruppens undervisning baserades på den objektivistiska undervisningskategorin med betoning på tidslinjer. Den andra gruppens undervisning utgick från den klassiska kategorin med betoning på berättelser, och den tredje gruppen utgick från den formella kategorin med utgångspunkt i källor.

Undervisningen i samtliga grupper organiserades i en förberedande del, en tillämpande del och en avslutande del. När det gäller den förberedande delen, arbetade grupperna med olika perspektiv på förintelsen och därmed delvis olika material. Även i den tillämpande delen hade grupperna olika perspektiv på förintelsen, men materialet var detsamma. Den avslutande delen var gemensam för alla grupperna.

De olika undervisningsmomenten och när i tiden de genomfördes samt vilket material de generade, framgår av matrisen nedan:

¹¹⁷ Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, sid. 52.

Matris C

	Mars	April	Maj	Övningsmoment	Empiriskt material	Avsnitt/Bilaga
Enkät	x		x		x	Bilaga 1-9,11
Intervju	x		x		x	Bilaga 10
Gruppvis undervisning	x	x	x	x		
Övning Stangl	x	x	x	x		Avsnitt 3.3.1
Filmrecension	x			x	x	Avsnitt 3.3.1
Avslutningsfrågor			x	x	x	Avsnitt 4.1.2

3.3.1 Undervisning med betoning på tidslinjer

Förberedande del

I lektionsupplägget som utgick från tidslinjer förmedlade läraren stoffet till eleverna. Inledningsvis presenterades begreppet förintelsen för att skapa gemensamma ramar för det fortsatta arbetet. Därefter beskrev läraren kronologiskt bakgrunden till förintelsen med hjälp av en linjär tidslinje. Sammanlagt arbetade eleverna med tre övningar som på olika sätt var kopplade till tidslinjer.

I den första och grundläggande övningen fanns en tidslinje dels på tavlan, dels i pappersformat hos var och en av eleverna. Från början var tidslinjen tom, men den fylldes på allteftersom lektionerna fortskred. De händelser som placerades in var förutbestämda i lektionsplaneringen och hade sin utgångspunkt i den stora historien. Lektionerna började med Versaillesfreden 1919 och avslutade med Wannseekonferensen 1942. Däremellan togs exempelvis upp Weimarrepubliken, Ölkällarkuppen, *Mein Kampf*, riksdagsvalen i Tyskland och börskraschen 1929. Det var således läraren som förmedlade innehållet i händelserna till eleverna. Som komplement till detta fick eleverna på olika sätt arbeta med innehållet i vissa av händelserna och deras samband med förintelsen.

I den andra övningen användes ett sätt på vilket förintelsen kan förklaras, nämligen genom en uppdelning i fem faser med betoning på gången från brännmärkning av offerkategorier till deras destruktion: identifiering,

separation, koncentration, deportation och förintelse.¹¹⁸ Läraren förmedlade innehållet i faserna och därefter arbetade eleverna med att utifrån innehållet placera in faserna på tidslinjen från den första övningen, det vill säga faserna lades ovanpå händelserna som en sammanfattning av dessa.

I den sista övningen visade läraren olika bilder med koppling till förintelsen. Elevernas uppgift var att ordna bilderna kronologiskt med hjälp av de två tidigare tidslinjerna, det vill säga den stora historien och förintelsens fem faser. Därefter var den förberedande delen av undervisningen avslutad.

Tillämpande del

Syftet med detta moment var att eleverna skulle ges möjlighet att använda de kunskaper som de fått i den förberedande delen. Jag och den undervisande läraren valde att göra detta via två olika angreppssätt. I det första använde vi en bok av den österrikiskfödda brittiska journalisten Gitta Sereny. Som ung bevakade hon ett fåtal dagar Nürnberggrättegångarna, där hon första gången såg den forne nationalsocialistiske rustningsministern, som hon senare skrev om i *Albert Speer: His Battle with Truth* (1995, på svenska: *Albert Speer och sanningen*, 1998). Med intervjuer som huvudsaklig arbetsmetod har hon även i andra böcker avhandlat trauman och bortträngningar i samband med våldsdåd. En av hennes mest uppmärksammade intervjuböcker är *Into that Darkness: from Mercy Killing to Mass Murder* (1972), på svenska *Vid avgrunden. Från barmhärtighetsmord till folkförintelse* (2000). Den bygger på hennes intervjuer med Franz Stangl från våren 1971. Stangl var åren 1942 – 43 kommandant i förintelselägret Treblinka. Serenys närgångna samtal med Stangl var, menar jag, ett lämpligt och intresseväckande material för eleverna att arbeta med, eftersom både individen Stangl och det nazistiska samhället tecknas i den.¹¹⁹

I övningen om Stangl fick eleverna besvara frågor om innehållet i Serenys intervjuer. Frågorna var formulerade utifrån undervisningskategorierna med följande rubriker som angav ramen för frågorna:

Franz Stangl – en av flera i den nazistiska dödsmaskinen (Tidslinjer)

Franz Stangl från betydelselös till betydelsefull – hur var det möjligt? (Berättelser)

¹¹⁸ <http://www.levandehistoria.se/forintelsen/fakta/forintelsen> (2011-04-20).

¹¹⁹ Boken har använts även av andra lärare: jfr Ylva Wibaeus 2010, sid. 125.

Hur skyldig var Franz Stangl? (Källor)

Under respektive rubrik fanns cirka tio olika frågor. Innehållet i den objektivistiska kategorin (tidslinjer) har en uppfattning om historien som generell och oproblematiserad. Rubriken betonar därför att Stangl och hans roll i systemet bara är ett exempel av flera, det vill säga inte unik eller specifik. Om än viktig så var han en av flera. Den klassiska kategorins betoning av berättelser för att vidarebefordra ett budskap finns med i uppgiften att beskriva Stangls karriär från betydelselös till betydelsefull. Slutligen finns den formella kategorin och arbetet med källor med i formuleringen: Hur skyldig var Stangl?

I det andra angreppssättet användes det prisbelönta dramat *The Boy in the Striped Pajamas* (*Pojken i randig pyjamas*, 2008). Denna film valdes främst därför att det är möjligt att tillämpa Jensens kategorier på den. I tidigare forskning har återkommande betonats att material som är besläktat med Jensens klassiska kategori, med tonvikt på berättelser, såsom skönlitteratur och film, är framgångsrika i historieundervisningen, inte minst vad gäller den som rör förintelsen.¹²⁰ Filmen är en berättelse om två pojkar som blir vänner, men som befinner sig på olika sidor om det stängsel som omger ett koncentrationsläger. En av pojkarna, Bruno, är son till lägrens kommandant och den andre, Schmul, är en judisk pojke som befinner sig i lägret tillsammans med sin far. Förmedlingen av den stora historien som en förklaring till förintelsen är inte framträdande i filmen. Istället är det pojkarnas vänskap som är det bärande temat. Min förhoppning var att detta skulle uppfattas av eleverna, framförallt av dem som tidigare i projektet haft denna typ av undervisning, det vill säga undervisningsgruppen tidslinjer. I filmen om de två pojkarnas vänskap förmedlas ett budskap som är filmens sensmoral. Att uppfatta historia som lärande genom agerande människors handlingar förmodades uppmärksammas särskilt av den undervisningsgrupp som arbetat med berättelser. Slutligen: att arbeta med olika uppfattningar av det förflutna kan vara att arbeta med olika källor. Att jämföra filmens beskrivning av förintelsen med en tidigare läst text om kommandant Stangl är därför ett angreppssätt som borde passa den undervisningsgrupp som arbetat med källor.

Utifrån dessa motiveringar om hur filmens innehåll och form var möjliga att förankra i Jensens undervisningskategorier formulerades tre

¹²⁰ Se t.ex. Libby Saxton 2008, sid.102–111, Ylva Wibaeus 2010, 165–188.

kriterier, en för varje kategori. Dessa användes sedan var för sig och tillsammans, för att bedöma filmens kvalitet som ett läromedel om förintelsen. Bedömningsskalan var från 1 till 5.

3.3.2 Undervisning med betoning på berättelser

Förberedande del

I detta lektionsupplägg betonades personer och deras agerande som en del av förklaringen till ett visst händelseförlopp. Därför arbetade läraren och eleverna med historiska berättelser och subjekt. Den förberedande delen började med Wannseekonferensen i januari 1942 och inleddes med att läraren visade bilder på huset och sammanträdesrummet. Deltagarna i konferensen presenterades översiktligt med namn och bakgrund. Därefter arbetade eleverna med tre övningar som på olika sätt var kopplade till personer och deras roll i förintelsen.

I den första övningen tog eleverna del av sammanträdesprotokollet från konferensen. Med hjälp av innehållet i protokollet fick eleverna spekulera kring de huvudansvarigas, SS-officerarna Reinhard Heydrich och Adolf Eichmann, personliga egenskaper.

I den andra övningen berättade läraren om en person som var aktiv i förintelsen. Rubriken var "Så blev Rudolf Mildner en mördare". Berättelsen framfördes som ett händelseförlopp för att förklara hur det kunde bli som det blev, och det gjordes utan vägval och svårigheter. Berättelsen innehöll alltså inte några problematiserande passager.

I tredje och sista övningen skrev eleverna två berättelser om personer från förintelsen. Eleverna fick arbeta med material från Forum för levande historias hemsida samt intervjuboken *Nürnbergrättegången. Samtal med vittnen och anklagade* (2004). I den sistnämnda har Robert Gellately sammanställt psykologen Leon Goldensohns intervjuer av de anklagade vid rättegången 1945–46. Uppgiften var att skriva två enkla berättelser om en förövare och ett offer, utan diskussion om förutsättningar och vägval.

Tillämpande del

Syftet med detta moment har jag redogjort för i avsnittet om den objektivistiska kategorin och användningen av tidslinjer. Som nämnts fick eleverna i övningen avseende Stangl besvara frågor om innehållet i Serenys intervjuer. För den klassiska kategorin angav rubriken "Franz Stangl från betydelselös till betydelsefull – hur var det möjligt?" ramen för frågorna. I enlighet med denna kategori gör läraren urval, eftersom hon anser att det finns speciellt viktiga delar av historien som vi kan lära oss av idag.

Rubriken betonar därför det unika i berättelsen om Stangl. Med detta som ram har frågorna sedan formulerats. Beträffande filmen *Pojken i randig pyjamas* hänvisas också till avsnittet om tidslinjer.

3.3.3 Undervisning med betoning på källor

Förberedande del

I detta lektionsupplägg är det källor och deras betydelse som är centrala. Även med denna undervisning är utgångspunkten en generell förmåga. Läraren började med en genomgång av och en diskussion om innehållet i de mänskliga rättigheterna. Detta var en ingång till hur de mänskliga rättigheterna används i de internationella domstolarnas arbete. Syftet var att tydliggöra behovet av bevis, det vill säga källor, för att kunna fastställa vad som har hänt. Nürnbergrättegången med sin koppling till förintelsen användes som ett exempel.

Undervisningen inleddes med att läraren gick igenom de källkritiska verktygen. Eleverna fick därefter två övningar med källor som tema. I den första användes sammanträdesprotokollet från Wannseekonferensen, och med olika uppgifter tränade eleverna sin förmåga att arbeta med källor. I den andra övningen skulle eleverna konstruera en uppfattning om förintelsen. För att göra detta användes källor i form av berättelser från flyktingar som anlände till Sverige våren 1945. Materialet hämtades från Forum för levande historias hemsida. För att problematisera fick eleverna jämföra sina framställningar av förintelsen och göra bedömningar av likheter respektive olikheter.

Tillämpande del

När det gäller syftet med detta moment hänvisar jag till avsnittet om den objektivistiska kategorin (tidslinjer) och den tillämpande delen. De frågor som skulle besvaras av eleverna avseende innehållet i Serenys intervju med Stangl, samlades för den formella kategorin under rubriken "Hur skyldig var Franz Stangl?" Innehållet i kategorin betonar en generell förmåga att uppfatta källornas betydelse för en historisk framställning. Rubriken betonar därför behovet av bevis och arbetet med källor för att klargöra Stangls roll i förintelsen. Med detta som ram har frågorna sedan formulerats. Beträffande filmen *Pojken i randig pyjamas* hänvisas också till avsnittet om den objektivistiska kategorin.

Projektet avslutades med en individuell skriftlig uppgift. I samråd med den undervisande läraren valdes två öppna frågor som kronologiskt innefattade tiden före och under förintelsen, samt tiden efter 1945.

Frågorna var öppna till sin uppbyggnad för att möjliggöra svar oavsett vilken undervisningsgrupp som eleverna tillhört.

3.3.4 Sammanfattning

Som nämnts tidigare var ambitionen att renodla uppläggen utifrån valda teorier om undervisning i historia. Sødring Jensens typologi och kategorier användes för att skapa dessa renodlade upplägg. Tidslinjer, berättelser och källor blev de olika inriktningarnas huvudspår.

Samtidigt som olikheterna är viktiga för att spåra elevernas reaktioner på undervisningen, är det också väsentligt att innehållet i uppläggen kan diskuteras med gemensamma perspektiv och begrepp. Jag har därför valt att använda perspektiven genetisk och genealogisk historia samt begreppen historiska processer och strukturer. Med hjälp av dessa perspektiv och begrepp fördjupas innehållet i uppläggen och på så sätt möjliggörs en renodling.

4. Undersökningens empiri

Syftet med undersökningen är dels att söka samband mellan undervisning om förintelsen och elevers uppfattning om förintelsen, dels att studera om och hur undervisningen om förintelsen påverkade elevernas uppfattning om historia i allmänhet. Undersökningsmaterialet består därför av två delar. Den första delen, avsnitt 4.1, är elevmaterial som handlar om förintelsen. Den andra delen, avsnitt 4.2, innehåller elevernas uppfattning om historia i allmänhet. Presentationen i detta kapitel görs utan ambition att förankra och förklara elevernas uppfattningar i undersökningens teoretiska modeller. Innehållet redovisas utifrån respektive undervisningsgrupp och är en sammanfattning av hur eleverna reagerade på undervisningens olika uppgifter. En analys baserad på undervisningstypologi och receptionsmodell görs i kapitel 5.

4.1 Förintelsen

4.1.1 *Film*

Som tidigare nämnts användes filmen *Pojken i randig pyjamas* i ett av undervisningsmomenten. Med hjälp av tre kriterier skulle eleverna bedöma filmens kvalité som läromedel. Kriterierna är formulerade utifrån undersökningens tre centrala undervisningsverktyg, tidslinjer, berättelser och källor, vilka är teoretiskt förankrade i Jensens undervisningstypologi och Shemilts receptionsmodell. Innehållet i kriterierna ska motsvarande förmågor som respektive undervisningsupplägg hypotetiskt utvecklar. Det första kriteriet svarar mot undervisningsgrupp tidslinjer, det andra mot undervisningsgrupp berättelser och det tredje mot undervisningsgrupp källor.

Kriterierna var formulerade på följande sätt:

- 1) Hur förstår du förintelsen utifrån filmen *Pojken i randig pyjamas*? Vilka förklaringar ger filmen till att en pojke är utanför stängslet och den andre innanför? Är förklaringarna bra eller dåliga för att förstå förintelsen, eller både ock?
- 2) Hur uppfattar du filmens förmåga att med hjälp av en berättelse om två pojkars vänskap, förmedla ett budskap till dig om relationer mellan människor som du kan använda dig i dina möten med andra människor? Är budskapet användbart eller inte användbart, eller både ock?
- 3) Hur uppfattar du berättelsen i denna film i jämförelse med berättelsen om Franz Stangl? Vilka stora likheter finner du? Vilka stora skillnader finner du? Är berättelserna lika eller olika, eller både ock?

Beträffande det första kriteriet tyckte flertalet av eleverna, oavsett undervisningsgrupp, inte att filmen var ett bra läromedel. De menade att filmens innehåll inte förklarade folkmordet, bland annat därför att den inte gav en bakgrund och för att den inte visade den grymhet som förintelsen innebar. Elev K5 uttalade sig på följande sätt om filmen:

Jag skulle vilja säga att till en början förstår jag den inte alls. Förintelsen existerar inte. Det framgick däremot att ett krig pågick där Tyskland skulle bekämpa ondskan. Soldaterna var något som man var stolt över. Detta tror jag var den allmänna uppfattningen man hade i Tyskland under kriget, förintelsen tystades ner så mycket som möjligt. Även i andra länder var kännedomen om förintelsen obefintlig. På så sätt förstår jag inte förintelsen, men hur Tyskland fungerade under den här tidsperioden.

Det finns däremot en klar majoritet av eleverna i samtliga undervisningsgrupper som tycker att filmens innehåll väl överensstämmer med innehållet i kriterium nummer två. Filmens budskap är tydligt enligt eleverna, och de gör paralleller mellan pojkarnas vänskap i filmen och relationer i sin egen nutid. Filmens innehåll och budskap fungerar alltså enligt eleverna utmärkt som ett lärande exempel.

Elev T6 formulerar sig på följande sätt:

Det budskap jag såg tydligt i filmen var det att om du inte har fördommar mot någon så blir det automatiskt bättre kontakt. Se bara på sonen till en högt satt nazist håller vanliga samtal med en jude som inte helt förstår vad som försigår. Det glädjer en inombords. Dock hade nazisterna mage nog att misshandla judiska barn minst lika hårt som vuxna. Det lärde mig att trots vad andra tycker om någon är det bäst att tänka själv. [...] Budskapet är ett av de viktigaste du kan lära dig. Allt det jag nämnt och samarbete, att kunna förlita sig på folk är guld. Men i dagens samhälle kan fördommar om andra hindra all typ av kontakt för att vi är rädda.

Även i svaren på det tredje kriteriet dominerar uppfattningen att filmen inte visar det som eleverna menar är förintelsen. Elev T2 skriver följande:

Jag anser att filmen var ganska bra och helt klart värd att se. Jag tycker att man bör ha en viss kunskap om förintelsen (vilket vi har) när man ser filmen. Jag tror det underlättar en del och gör filmen mer intressant. Jag tycker man förstår förintelsen hyfsat genom denna film. Man lär sig hur det såg ut och fungerade i lägrerna. Men bakgrund till förintelsen framgår inte alls. Så det är därför jag anser att förkunskaper vore ganska lämpligt.

I jämförelse med innehållet i boken *Vid avgrunden* är filmen i deras ögon inte lika trovärdig. Eleverna menar att intervjuerna med Stangl förmedlar förintelsen som den var och att filmen snarare är en saga eller en berättelse vilken lämpar sig för betydligt yngre elever. Elev B8 uttrycker det på följande sätt: "Stangl är ren fakta medans Pojken i Randig Pyjamas är lite en moralisk Hollywoodsaga som blir lite fänig i mina ögon".

4.1.2 Avslutningsfrågor

Projektet avslutades med en individuell skriftlig uppgift där eleverna skulle svara på två frågor om förintelsen. Den första frågan handlade om tiden före och under förintelsen, och ställdes för att undersöka elevernas förmåga att förklara förintelsen. Den andra frågans innehåll ville undersöka elevernas förmåga att formulera förintelsens konsekvenser.

1. Vad hände före förintelsen som kan förklara denna extrema grymhet?

Vi vill att du med hjälp av konkreta exempel visar hur förintelsen var möjlig. Du får använda sådant som tidsmässigt finns långt borta från förintelsen men också

väldigt nära. Använd lektionernas innehåll som hjälp när du ska svara på frågan. Använd det svarsutrymme som finns tillgängligt. Var konkret! Använd exempel!

2 . Vad förändras med förintelsen?

Vi vill att du med exempel förklarar hur förintelsen påverkar människorna och samhället efter hösten 1945. Du får använda sådant som tidsmässigt finns långt borta från hösten 1945 men också det som finns nära. Var konkret och använd det svarsutrymme som finns tillgängligt.

Svaren på den första frågan är generellt av bättre kvalitet än svaren på den andra. Eleverna använder fler exempel för att presentera sina svar på första frågan och därför används också betydligt fler sidor till svaren. Det är uppenbart att eleverna har goda kunskaper om tiden före och under förintelsen. Förmågan att ge förintelsen ett sammanhang och en bakgrund är genomgående god, och i svaren används i stort sett samma händelser. Elev T1 svarar på följande sätt:

1919 när WW1 slutade bildades samma år Weimarkoalitionen i vilken ingick SPD+DDP+Zentrum. Under Weimarkoalitionen utnämndes Hitler till rikskansler det vill säga fick ledda regeringen i Tyskland. 1923 hade man ölkällarkuppen. Det tyska nazistpartiet tillsammans med Hitler hade ett kupp försök i München men misslyckades. 1930–1933 har man stor arbetslöshet och depresion i landet. Hitler bjuds in i Tyskland efter Wallstreetkraschen 1929 [...].

Innehållet i svaren på fråga två har inte samma kvalitet som svaren på fråga ett, och generellt används betydligt färre händelser. Det vanligaste svaret är att eleverna ser bildandet av staten Israel 1948, delningen av Tyskland 1949 och det kalla kriget med USA:s allt mera dominerande roll i världen som en förlängning av förintelsen. Sambanden mellan förintelsen och händelser eller företeelser efter 1945 var diffusa, och tunnades successivt ut för att slutligen vara svåra att uppfatta.

4.1.3 Intervjuer

En av anledningarna till att förintelsen valdes som ämnesområde var att eleverna sedan tidigare troligen hade kunskaper om denna extrema händelse, det vill säga det fanns goda skäl att förutsätta att det fanns en förförståelse hos eleverna. Det var just innehållet i denna förförståelse som den inledande intervjun ville fånga. Intervjuerna var strukturerade utifrån olika bilders samband med förintelsen. Bilderna finns i bilaga 10 och är valda för att i bred bemärkelse passa in i dels den troliga förförståelsen hos elevgruppen, dels de olika undervisningsuppläggen.

Två elever från varje undervisningsgrupp intervjuades före och efter projektet. Eleverna valdes ut slumpmässigt från respektive kön. Under intervjuerna fotograferades de moment som genomfördes under samtalet. Intervjuerna finns transkriberade och tillgängliga vid Malmö högskola tillsammans med fotona och övrigt empiriskt material.

Båda intervjutillfällena innehöll tre likadana moment. I första momentet fick eleven fyra bilder (1, 2, 4 och 7) för att beskriva sambanden mellan bilderna och förintelsen. I andra momentet fick eleven i uppgift att konstruera en tankekartor med hjälp av de fyra bilderna. En av bilderna skulle placeras i centrum och eleven fick motivera sitt val. Därefter fick eleven ytterligare fyra bilder (3, 5, 6 och 8) som användes för att komplettera/ändra den första tankekartan. I det tredje momentet fick eleven i uppgift att bilda par av de åtta bilderna och att motivera sina val.

Resultatet av intervjuerna presenteras nedan som en jämförelse mellan intervjutillfällena.

Undervisningsgrupp tidslinjer – elev T5 och T7

Intervjuerna inleddes med att eleven beskrev det samband som han/hon uppfattade mellan bilderna och förintelsen (bild 1, 2, 4 och 7). Förändringarna i svaren från första till andra tillfället var marginella för båda eleverna. I nästa moment användes samma bilder för att konstruera en tankekartor som skulle beskriva förintelsen. I likhet med första uppgiften förändrades svaren endast marginellt mellan intervjutillfällena. Både elev T5 och T7 valde mellan bild 4 och 7 som den centrala, och motiverade valet med förintelsens koppling till Hitler och Tyskland.

I tredje momentet användes samtliga åtta bilder för att skapa par utifrån hur eleven uppfattade bildernas innehåll och vilka bilder som ansågs ha mest gemensamt. Elev T5 valde i första intervjun paren 1–2, 3–7, 4–5 och 6–8. Motiveringen sammanfattas med följande nyckelord: 1-2,

en flicka och ett koncentrationsläger; 3–7, kriget och Polen; 4–5, nationalism, propaganda och judar; 6–8, konsekvenser och död. Vid andra intervjutillfället förändrade T5 delvis parbildningen och dess motivering: 1–5, propaganda mot judar; 2–8, förintelseläger, judiskt perspektiv och slutgiltig lösning; 3–7, expansion och expansionens fortsättning; 4–6, det enhetliga samhällets konsekvenser.

Elev T7 förändrade delvis sin parbildning vid intervjutillfällena. Bilderna 1–2 och 3–7 bildade par vid båda intervjuerna och motiveringen var densamma: 1–2, Anne Frank och dagbok, hur det var; 3–7, Tyskland respektive soldater och armé. Bilderna 4–6 och 5–8 bildade par vid första tillfället, och motiverades med nazistpartiet och Hitler (4–6) och hur judar uppfattades av tyskar (5–8). Vid andra intervjutillfället bildade istället bild 4–5 par, motiverat med nazistpartiets påverkan och propaganda om judar samt bild 6–8 som motiverades som en konsekvens av parbildningen 4–5.

Undervisningsgrupp berättelser – elev B1 och B9

I första momentet gavs bild 1, 2, 4 och 7 i stora drag samma innehåll och samband av både elev B1 och B9 vid båda tillfällena. Elevena formulerade samband mellan kriget, nazismen, dagboken och judar, och det finns inte några väsentliga förändringar mellan intervjutillfällena.

Beträffande tankekartan valde både elev B1 och B9 bild 4 som den centrala. I första intervjun uppfattade B1 också bild 1 som ett bra val, och motiverade båda bilderna med att de illustrerar nazismens förtryck och ett koncentrationsläger. I andra intervjun motiverade B1 valet av bild 4 med att bilden visar nazismens grundtankar om judar. Elev B9 hade en annan motivering än B1, men använde samma argument vid båda tillfällena. Enligt B9 visar bild 4 hur starkt Tyskland blev och hur de påverkade andra länder i Europa.

I tredje momentet förändrades parbildningen mellan de båda intervjutillfällena av elev B1 men inte av elev B9. B1 valde i första intervjun paren 1–2, 3–5, 4–7 och 6–8. Motiveringen innehåller begrepp som Anne Frank, dagbok (1–2), propaganda, ordning och reda (3–5), massmöten, krig, militär (4–7) samt förintelse, Davidsstjärna, massgravar (6–8). I andra intervjun behöll B1 paren 1–2 och 6–8, med samma motivering som tidigare. Övriga två par förändrades till 3–7 och 4–5. B1 motiverade förändringen med att paren visar soldater och krig samt propaganda och ett enande av folket. Elev B9 valde vid båda intervjuerna paren 1–2, 3–7, 4–6, och 5–8. Motiveringen var densamma. Nyckelorden

var: Anne Frank, dagbok (1–2), arméer, krig, kartor (3–7), förstörelse, nazism (4–6) och judar, massmord, propaganda, konsekvenser (5–8).

Undervisningsgrupp källor – elev K1 och K3

I första momentet hade elev K1 vid båda intervjutillfällena samma innehåll i relationen mellan bilderna och förintelsen. Till bild 1 och 2 gjordes en koppling mellan personen, dagboken och koncentrationsläger, och till bild nummer 4 och 7 hänvisades till Hitler och andra världskriget. För elev K3 förändrades sambanden. Förändringen finns i hur bild 1 och 2 uppfattas. Vid första tillfället såg K3 inga samband, eftersom eleven inte kände till bildernas innehåll. Vid andra tillfället kom K3 ihåg personens namn på bild 1 och att hon dog för att hon var judinna. I formuleringen användes också begreppet källa. Bild 4 förknippades vid båda tillfällena med Hitler, parader och möten. I bild 7 fann K3 samband mellan Polen, andra världskriget, Tyskland och förintelsen. Innehållet var detsamma vid båda tillfällena.

Som centrum i tankekartan valde elev K1 bild 4 i första intervjun och bild 7 vid andra. Motiveringen vid första tillfället innehöll kopplingar till nazism och tvångskollektivering, och vid andra tillfället motiverades valet med andra världskriget och läget i Europa. Elev K3 valde vid båda tillfällena bild 4 som centrum, och motiverade med bildens koppling till Hitler.

I sista momentet, parbildningen, valde både elev K1 och K3 samma bilder vid båda intervjutillfällena: 1–2, 3–4, 5–6 och 7–8. Motiveringen var också densamma: Anne Frank, dagbok (1–2), nazism, möte, Hitler, tyska folket, tyska armén (3–4), troende judar, propaganda (5–6) samt judar, död, gravar och förintelse (7–8).

4.2 Historia

Samma enkät besvarades av samtliga elever vid två tillfällen, som inledning och som avslutning på projektet. Presentationen av elevernas svar på frågorna i enkäten görs utifrån respektive undervisningsgrupp.

4.2.1 Enkätens upplägg

Enkäten bestod av fyra delar med delvis olika frågor om hur elever uppfattar ämnet historia och förintelsen. Vid en genomläsning och

granskning av elevreaktionerna visade det sig att tre av enkätens delar tyvärr inte var användbara i undersökningen. Uppgifterna var konstruerade på ett så brett och allmänt sätt att de inte gav några indikationer på olika elevuppfattningar. Av den anledningen diskuteras och används endast innehållet i elevernas svar på enkätens sista del (bilaga 11).

I tidigare svenska undersökningar om elevers syn på historia hävdas det att de ser ämnet som betydelsefullt, men med liten betydelse för framtida yrkesval.¹²¹ Mina frågor har en annan utgångspunkt som uppvisar större släktskap med de frågor som ställts i *Youth and History*-undersökningen respektive av Roy Rosenzweig och David Thelen i deras inflytelserika studie *The Presence of the Past*.¹²² Utgångspunkten för denna del var tre frågor om historia, dess plats och funktioner: Vad är historia?, Var finns historia? och Hur används historia? Dessa frågor valdes eftersom jag uppfattar att deras innehåll är möjligt att tillämpa i breda syften om historia i samhället. Frågorna är också möjliga att tillämpa på Jensens undervisningskategorier och i de undervisningsupplägg som är en konsekvens av min tolkning av Jensen.

Till dessa tre frågor finns vardera nio påståenden för eleven att förhålla sig till. Till frågan "Vad är historia?" finns tre påståenden som kan härledas till undervisningskategorin tidslinjer, tre påståenden som kan härledas till undervisningskategorin berättelser och tre påståenden som kan härledas till undervisningskategorin källor. På samma sätt har de övriga frågorna i enkäten avseende "Var finns historia?" och "Hur används historia?" påståenden som är förankrade i de undervisningskategorier som använts i undersökningen. Påståendenas tillhörighet förankras teoretiskt i avsnitt 3.1.5 *Val av undervisningstypologi* samt matris A på sidan 42.

¹²¹ Lars Berggren & Roger Johansson 2006, sid 27, 34–35. Se även Vanja Lozic 2010, sid. 102–103.

¹²² *Youth and History* 1997, sid A 443–468, Roy Rosenzweig & David Thelen, passim.

Frågor, undervisningskategorier och påståenden ordnades enligt följande:

Vad är historia för dig?

Undervisningskategori tidslinjer

P1: en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr.

P4: stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr.

P7: framför allt ett skolämne.

Undervisningskategori berättelser

P3: berättelser om tidigare människors liv.

P5: exempel på tidigare människors framgångar och misslyckanden.

P6: berättelser om tidigare människors valmöjligheter.

Undervisningskategori källor

P2: byggnader, foton, texter och andra källor från förr.

P8: berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag.

P9: är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände.

Var finns historia enligt dig?

Undervisningskategori tidslinjer

P2: i politiska och ekonomiska förändringar från förr.

P7: framför allt på museer, skolor, universitet och utställningar.

P8: i beskrivningar och förklaringar av händelser från förr.

Undervisningskategori berättelser

P1: i erfarenheter från tidigare människors liv.

P5: i lärdomar från förr som lär oss att lösa aktuella problem.

P9: i filmer, spel och intressanta berättelser från förr.

Undervisningskategori källor

P3: i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv.

P4: i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och förklarar hur det var förr.

P6: i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk.

Hur används historia enligt dig?

Undervisningskategori tidslinjer

P1: för att förbättra min allmänbildning

P7: som utbildning och yrke

P9: för att beskriva och förklara händelser från förr

Undervisningskategori berättelser

P2: för att utveckla min inlevelse och förståelse

P3: för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra mina kunskaper om nutiden

P6: som spännande och lärorika berättelser om andra människor i en annan tid

Undervisningskategori källor

P4: som ett verktyg att använda för att ifrågasätta och vara kritisk

P5: som erfarenhet att använda i mina framtida val

P8: för att ta reda på vad som var sant eller falskt i berättelser från förr

Elevernas uppgift var att rangordna påståendena från ett till nio. Det påstående som värderades som mest överensstämmande gavs en etta och så vidare. Det påstående som eleven uppfattade som minst överensstämmande graderades följaktligen med en nia. Det fanns också möjlighet att svara med ett eget formulerat påstående, gradering nummer tio.

Elevernas svar redovisas utifrån respektive undervisningsgrupp och det görs på två sätt. Den första presentationen är detaljerad och finns i bilagor som tabellform. I tabellerna redovisas frågorna, påståendena och elevernas graderingar samt resultatet av jämförelsen mellan enkättillfällena. Bilaga 1, 2 och 3 visar undervisningsgrupp tidslinjers uppfattningar, bilaga 4, 5 och 6 undervisningsgrupp berättelser samt bilaga 7, 8 och 9 undervisningsgrupp källor. I tabellens vänstra kolumn finns valmöjligheterna, det vill säga påståendena (P1–P10). Graderingen av dessa påståenden finns i den översta raden (G1–G10). I tabellens övriga kolumner redovisas resultatet av första enkättillfället, S1, andra tillfället, S2, och den eventuella förändringen, +/- . Graderingen är omvänd, det vill

säga ju lägre poäng desto högre värdering. Fält med grå bakgrund avser enkät nummer två.

Den andra presentationen är en sammanfattning av resultatet av jämförelsen mellan enkät tillfällena och finns i avsnitt 4.2.2. Varje undervisningsgrupp har sin sammanfattande matris.

4.2.2 Enkätens resultat

Undervisningsgrupp tidslinjer

Undervisningsgruppens samtliga nio elever besvarade enkäten vid båda tillfällena. Av matris D framgår att påståenden förankrade i undervisningskategorierna tidslinjer och berättelser har stärkts. Förändringen i elevernas uppfattning om historia går från påståenden förankrade i undervisningskategorin källor till påståenden tillhörande tidslinjer och berättelser. Mest ökar påståenden tillhörande undervisningskategorin berättelser.

Matris D

Frågor	Påståenden Tidslinjer	Påståenden Berättelser	Påståenden Källor
Vad är historia?	-6	+9	+1
Var finns historia?	+13	+8	-22
Hur används historia	+7	+9	-13
Summa:	+14	+26	-34

Av de påståenden som enskilt ökar mest finns två i svaren på frågan Hur används historia? (P2 och P7) och det tredje (P9) i frågan Var finns historia? Två av dessa tre påståenden är förankrade i undervisningsteorin berättelser och den tredje i teorin om tidslinjer. Övriga påståenden som tydligt stärker sina positioner tillhör teorin tidslinjer.

Samtliga påståenden som tillhör undervisningsteorin källor tappar i betydelse med undantag av påståendet att historia är "byggnader, foton, texter och andra källor från förr" (P4). Minst betydelse ger eleverna påståendet att historia finns i "min jämförelse mellan människor från förr och mig själv" (P3). Det finns också påståenden tillhörande teorin om berättelser som tappar i betydelse. På frågan om var historia finns minskar

såväl (P1) som (P5) i betydelse. I dessa påståenden finns lärdom med som väsentligt inslag i formuleringarna.

Det finns påståenden som trots tillbakagång behåller sina positioner som betydelsefulla svar. På frågan vad som är historia tappar påståendena (P1) och (P4) i betydelse, men de behåller trots detta sina positioner som betydelsefulla. Båda dessa påståenden är förankrade i teorin om tidslinjer. På samma fråga som ovan, vad är historia, värderar eleverna vid båda tillfällena påståendet att historia framför allt är ett skolämne (P7) mycket lågt. Övriga lågt värderade påståenden är förankrade i undervisningsteorin om källor.

Det finns tre påståenden, en från varje fråga, som inte förändras och som dessutom har en hög status i jämförelse med övriga påståenden. På frågan vad som är historia, värderas påståendet att historia är "olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände" (P9) på samma sätt och högt vid båda tillfällena. På frågan var historia finns, blev resultatet detsamma för påståendet att historia förekommer "på museer, skolor, universitet och utställningar" (P7).¹²³ Detsamma gäller för frågan hur historia kan användas och påståendet för "att beskriva och förklara händelser från förr" (P9).

Eleverna i undervisningsgrupp tidslinjer värderar påståenden förankrade i undervisningsteorin berättelser högt. Jämförelsen visar att påståendena från denna teori har stärkts betydligt. På samtliga tre frågor om hur eleverna uppfattar historia ökar påståendena i värde. Det är därför möjligt att hävda att gruppens uppfattning om historia innehåller processer. Men det finns också avvikelser från denna uppfattning. Till exempel stärks påståenden som i motsats till betoning av processer, visar strukturer och icke tidsbestämda samband. Detsamma gäller också för enskilda påståenden om historia som process. Men det är trots detta påtagligt att påståenden förankrade i undervisningsteorin berättelser är väl överensstämmande med dessa elevers uppfattning om historia.

¹²³ Jfr Roy Rosenzweig & David Thelen 1998, sid. 20–21: de intervjuade amerikanerna skattar historia på museer och historiska platser mycket högt.

Undervisningsgrupp berättelser

Av undervisningsgruppens tolv elever var två frånvarande vid det första enkätillfället och därför används endast svaren från tio elever.

Av matris E framgår att påståenden förankrade i undervisningsteorin tidslinjer stärks och att påståenden tillhörande källor försvagas. Påståenden tillhörande berättelser förändrades marginellt.

Matris E

	Påståenden Tidslinjer	Påståenden Berättelser	Påståenden Källor
Vad är historia?	-3	+3	-3
Var finns historia?	+15	-3	-12
Hur används historia?	+10	-5	-7
Summa:	+22	-5	-22

Den största ökningen har påståendet att historia används ”för att beskriva och förklara händelser från förr” (P9). Påståendet är förankrat i undervisningsteorin tidslinjer. Men även påståendet att historia är ”byggnader, foton, texter och andra källor från förr” (P2) från undervisningsteorin källor ökar påtagligt. Ytterligare en tydlig ökning har tidslinjers påstående att historia finns ”i politiska och ekonomiska förändringar från förr” (P2).

De påståenden som tappar mest i betydelse tillhör undervisningsteorin källor. På frågan vad som är historia minskar två av tre påståenden, och detsamma gäller för frågan var historia finns. På frågan hur historia används minskar samtliga påståenden i betydelse. Den största minskningen har påståendena att historia finns ”i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv” (P3) och att historia kan ses som ett ”verktyg att använda för att ifrågasätta och vara kritisk” (P4). Även påståenden formulerade utifrån teorin om berättelser tappar påtagligt. Varken påståendena att historia är lärdom (P5), att historia kan användas ”för att utveckla min inlevelse och förståelse” (P2) eller att historia kan användas ”för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra mina kunskaper om nutiden” (P3) uppskattas.

Påståenden som har hög status finns förankrade i samtliga undervisningsteorier. På frågan vad som är historia har teorierna tidslinjer och berättelser båda påståenden som värderas högt av eleverna (P3 och P4). Berättelsers påstående att historia kan användas "för att förstå aktuella händelser och på vis förbättra mina kunskaper om nutiden" (P3) har trots tidigare redovisad minskning en fortsatt hög status i gruppen. Teorin källors påstående att historia finns "i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och förklarar hur det var förr" (P4), värderas också högt.

Det påstående som har lägst status är förankrat i teorin tidslinjer. Eleverna anser inte att historia är "framför allt ett skolämne" (P7). Men sammantaget är det speciellt på frågan var historia finns som eleverna värderar flest antal påståenden lågt och det gäller samtliga teorier. Eleverna är inte överens med påståendet att historia finns "i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk" (P6, källor), att historia finns "framförallt på museer, skolor, universitet och utställningar" (P7, tidslinjer) eller att historia finns "i filmer, spel och intressanta berättelser från förr" (P9, berättelser).

Eleverna i denna undervisningsgrupp förändrade sin uppfattning om de påståenden om historia som var kopplade till undervisningsteorin källor. Påståendena tappade i relevans i samma omfattning som uppfattningen stärktes om de påståenden som avsåg undervisningsteori tidslinjer. Till de påståenden som har hämtats från teorin berättelser var eleverna något negativa. Trots denna klara övervikt för påståenden från undervisningsteorin tidslinjer och dess betoning av historiska processer, är det svårt att urskilja ett ensidigt positivt mönster för denna uppfattning. I samtliga tre frågor såväl stärks som försvagas påståenden innehållande både processer och strukturer, och i vissa avseenden är svaren motsägelsefulla.

Undervisningsgrupp Källor

Av undervisningsgruppens elva elever var en frånvarande vid första enkätillfället och en elev har missuppfattat uppgiften. Därför används endast svaren från nio av eleverna i gruppen.

Av matris F framgår att påståenden förankrade i undervisningsteorierna berättelser och källor stärks, medan påståenden förankrade i undervisningsteorin tidslinjer försvagas.

Matris F

Frågor	Påståenden Tidslinjer	Påståenden Berättelser	Påståenden Källor
Vad är historia?	+6	+8	-3
Var finns historia?	-22	+7	+20
Hur används historia?	+9	+1	+3
Summa:	-7	+16	+20

Det påstående som ökar mest är att historia är ”byggnader, foton, texter och andra källor från förr” (P2). Ytterligare fem påståenden som är förankrade i undervisningsteorin källor har påtagliga ökning, som till exempel att historia finns ”i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk” (P6). Men även påståenden som hänvisar till undervisningsteorin berättelser ökar i betydelse. Till exempel uppskattas påståendet att historia är ”berättelser om tidigare människors liv” (P3), och att historia finns ”i filmer, spel och intressanta berättelser från förr” (P9).

Påståendet att historia är ”berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag” (P8) förlorar mest i betydelse. Ytterligare två påståenden hämtade från undervisningsteorin källor tappar påtagligt i värde. Historia är inte enligt dessa elever ”olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände” (P9). Likaså värderas påståendet att historia kan användas ”för att ta reda på vad som är sant eller falskt i berättelser från förr” (P8) lågt. Även tidslinjers påstående att historia finns ”i politiska och ekonomiska förändringar från förr” (P2), tappar i betydelse.

Två påståenden värderas som betydelsefulla vid båda tillfällena. Påståendet som är förankrat i undervisningsteorin tidslinjer om att historia är ”stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr” (P4), tappar visserligen i betydelse men behåller ändå sin position som ett högt värderat påstående. Detsamma gäller påståendet från teorin berättelser att historia ”används för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra mina kunskaper om nutiden” (P3).

Två påståenden från teorin tidslinjer värderas lågt vid båda tillfällena. Lägst status har påståendet att historia ”framför allt är ett

skolämne” (P7), men även påståendet att historia finns på ”museer, skolor, universitet och utställningar” (P7) får låg värdering.

Elevernas uppfattning om historia förändras, och förändringen innebär att de påståenden om historia som är förankrade i teorierna berättelser och källor stärks betydligt. Även i denna undervisningsgrupp är det möjligt att urskilja svar om historia som betonar såväl processer som strukturer. Men på frågan om var historia finns är relationen särskilt intressant. Samtliga påståenden som härleds till teorin om tidslinjer tappas, samtidigt som påståenden hemmahörande i teorin om källor stärks påtagligt. Påståenden hämtade från källors uppfattning har en påtaglig betoning av strukturer.

5. Analys

Resultatet av en undersökning bestäms bland annat av om delarna uppfattas som relevanta och sammanhängande. I min undersökning är delarnas minsta gemensamma nämnare skärningspunkten mellan undervisning och elevernas uppfattning om förintelsen. Det är detta som är den röda tråden i undersökningen.

I kapitlets första del, avsnitt 5.1, diskuteras elevernas uppfattning om förintelsen utifrån det material som projektet genererade. I kapitlets andra del, avsnitt 5.2, avhandlas elevernas uppfattning om historia, medan jag i den avslutande delen, avsnitt 5.3, jämför och analyserar elevernas uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet.

Begreppen historiska processer och historiska strukturer används som analysverktyg. Av teoriavsnittet framgår att begreppen är centrala beståndsdelar i de två grundläggande perspektiven i människors möte med det förflutna, det vill säga det genetiska respektive genealogiska perspektivet.¹²⁴ Processer och strukturer är också, enligt min uppfattning, användbara begrepp när det gäller tillämpningen av Jensens teorier om undervisningsupplägg och Shemilts modell avseende elevers uppfattning av historia. Det är alltså med hjälp av ovan nämnda perspektiv på historia samt begreppen process och struktur som innehållet i projektets empiriska material ska systematiseras, värderas och förklaras.

5.1 Förintelsen

Det material som används i detta avsnitt är den skriftliga recensionen av filmen *Pojken i randig pyjamas* (5.1.1) samt elevernas svar på undervisningens två avslutande frågor om förintelsen (5.1.2). I den del där uppfattningen om förintelsen ska förenas med undervisningsupplägg,

¹²⁴ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 40–48.

används även projektets intervjuer (5.1.4). Delmomenten i lektionsuppläggen har tidigare redovisats i avsnitt 3.3 *Genomförandet*.

Avsnitten 5.1.1–5.1.2 inleds med att respektive elevuppgift motiveras utifrån de perspektiv och begrepp som tidigare redovisats. Dessa analytiska redskap används därefter i analysen av elevernas svar. I avsnitt 5.1.3 används de genetiska och genealogiska perspektiven på elevernas uppfattning om förintelsen. Avsnittet är en brygga till den avslutande delen 5.1.4, där sambanden mellan elevernas uppfattning om förintelsen och respektive lektionsupplägg diskuteras och problematiseras.

Materialet redovisas utifrån respektive undervisningsgrupp och elev. Eleverna i de olika undervisningsgrupperna benämns T1 till T10 (tidslinjer), B1 till B12 (berättelser) och K1 till K11 (källor).

5.1.1 Film

Elevernas första gemensamma uppgift var att diskutera filmens *Pojken i randig pyjamas* användbarhet som ett läromedel om förintelsen. Uppgiften genomfördes när projektet tidsmässigt hade nått halvvägs. Eleverna skulle göra bedömningen med hjälp av tre givna kriterier. Ambitionen var att undersöka elevernas förmåga att använda kriterierna på filmens innehåll, dels var för sig, dels tillsammans.

Följande kriterier användes:

Hur förstår du förintelsen utifrån filmen *Pojken i randig pyjamas*? Vilka förklaringar ger filmen till att en pojke är utanför stängslet och den andre innanför? Är förklaringarna bra eller dåliga för att förstå förintelsen, eller både ock?

Hur uppfattar du filmens förmåga att med hjälp av en berättelse om två pojkars vänskap, förmedla ett budskap till dig om relationer mellan människor som du kan använda dig i dina möten med andra människor? Är budskapet användbart eller inte användbart, eller både ock?

Hur uppfattar du berättelsen i denna film i jämförelse med berättelsen om Franz Stangl? Vilka stora likheter finner du? Vilka stora skillnader finner du? Är berättelserna lika eller olika, eller både ock?

Det är i de första och andra kriterierna som det genetiska perspektivet framträder tydligast. Begrepp som förstå, förklara, lärdom, berättelse och budskap används då historia uppfattas med utgångspunkt i det förflutna. Relationen mellan då och nu är i dessa kriterier prospektivt och betonar det processuella, vilket innebär att kriterierna riktas mot elevernas förmåga att uppfatta och använda ett genetiskt perspektiv på förintelsen.

En väsentlig skillnad mellan de två kriterierna är nivåerna i perspektiven. Det första kriteriet är formulerat med tanke på det som benämns som den stora historien, där i sammanhanget väsentliga händelser används för att begripliggöra och förklara. Det andra kriteriet riktar sig mot om och hur eleverna uppfattar det som kallas den lilla historien. Berättelsen om de två pojkarnas vänskap på olika sidor om ett stängsel är en berättelse som snarare betonar pojkarnas relation än vad som händer i den stora världen. Även om såväl yttre förutsättningar som större händelseförlopp kan anas i filmen är det pojkarnas vänskap som står i förgrunden. Därför är det också möjligt att förlänga det prospektiva perspektivet fram till nutid. Trots svåra förutsättningar utvecklar pojkarna en vänskap som uppfattas som användbar och exemplarisk. Den omöjliga vänskapen är filmens sensmoral, och på så sätt fungerar det förflutna som det godas lärorika exempel.

I det tredje kriteriet är ambitionen att formulera en uppgift som riktar sig mot elevernas uppfattning om historia med början i nutid, det vill säga den har ett genealogiskt perspektiv på det förflutna. Den typen av uppgift är enligt min mening betydligt svårare att konstruera än uppgifter med ett genetiskt perspektiv. Det finns en vana och en tradition bland såväl lärare som elever att lektionsupplägg planeras, genomförs och uppfattas ”med den framåtriktade kronologin som ryggrad och, mer eller mindre uttalat, oss själva och vår situation som den historiska utvecklingens temporära slutpunkt”.¹²⁵ Att istället använda nutiden som utgångspunkt, och formulera problem som inte betonar processer och som saknar en tidsmässig övergång mellan då och nu är mer komplicerat. Min uppfattning är att en jämförelse mellan framställningar av det förflutna är ett sätt att hantera problemet. Med nutiden som referens jämförs och värderas dessa, och på så sätt blir utan övergång nu omedelbart då och vice

¹²⁵ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 42.

versa.¹²⁶ Därmed betonas strukturer i en uppgift med ett genealogiskt perspektiv på historien.

När filmen visades hade eleverna sedan en tid börjat läsa och arbeta med materialet om Franz Stangl, och det var därför möjligt att använda honom i kriteriet. Att jämföra framställningen av förintelsen såsom eleverna uppfattar den i filmen med hur den uppfattas av eleverna i intervjuerna av Stangl via arbetshäftet, blev det genealogiska perspektivet i recensionen av filmen som läromedel. Därför blev förmågan att uppfatta historiska strukturer det som betonades.

Elevernas uppfattning om filmen som hjälpmedel att förstå förintelsen (kriterium 1)

I merparten av de 26 svaren menar eleverna att filmens innehåll inte tillräckligt väl förklarar förintelsen för att den ska kunna användas som ett läromedel. Det är uppenbart att eleverna sedan tidigare har en uppfattning om förintelsen som används när filmens innehåll och kvalité ska bedömas. Filmen överensstämmer i stort inte alls med deras tidigare uppfattning. I jämförelsen är det filmen som är förloraren. Enligt eleverna saknas mycket i den, och det är endast hos några få elever som det finns en förmåga att använda filmens innehåll som komplement till den tidigare uppfattningen. Deras bestämda uppfattning tydliggörs med argumenten att filmen inte ger någon bakgrund till förintelsen, kräver förkunskaper, ger inte någon djupare och förklarande bild, visar för lite grymhet samt inte visar helheten. Elev B5 skriver:

För att kunna relatera till filmen så hävdar jag att förkunskaperna är väldigt, väldigt viktiga om just förintelsen. Om en människa som inte har en aning om vad denna hemska epok i historien handlade om skulle se på denna film så tror inte jag att han eller hon hade fått så mycket uträttat. Innan man ser den måste man veta ett par grejer, så som att koncentrationsläger hade byggts upp där främst tyskarna och polackerna så småningom skulle utrota Judarna, för att effektivisera utplåningen av Judar så använde man sig utav gaskammare. Efter man hade gasat ihjäl dem så brändes dem upp. Dessa läger låg ute i skogen och var kraftigt bevakade och omringade.[...] Jag tycker inte att denna film skall visas som undervisning utan förkunskaper, för filmen är väldigt objektiv i sitt syfte, och jag tycker att man bara får se den "snälla" sidan av förintelsen.

¹²⁶ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 45–46.

Elevernas uppfattning om förintelsen är väletablerad och filmens innehåll har inte trängt igenom denna. Peter Lee och Rosalyn Ashby uttrycker det på följande sätt:

The past as given. Stories are about the same thing: the story is equivalent to something "out there". [...] The past has determining stories. Stories are fixed by the information available; there is a one – to – one correspondence. Differences in accounts are results of gaps in information and mistakes.¹²⁷

Problemet med elevers svårubbliga bilder av det förflutna diskuteras också av Ulf Zander. Han använder reaktionerna på *Livet är underbart* (1998) för att visa på problemet när etablerade uppfattningar om en historisk händelse eller företeelse såsom förintelsen utmanas, till exempel via film.¹²⁸

Delvis anknyter *Pojken i randig pyjamas* till väletablerade genredrag: den utspelas i lägermiljö med kontrahenter på bokstavligen två sidor av stängslet. I andra avseenden var den annorlunda, då huvudpersonerna är barn. Filmkritiker i Sverige, Storbritannien och USA reagerade olika på *Pojken i randig pyjamas*. En del bedömare såg ett rörande drama. Andra menade att de var utsatta för en känslomässig manipulation.¹²⁹

De här undersökta eleverna reagerade mestadels negativt, men angav andra bevekelsegrunder som ansluter till Roy Rosenzweigs och David Thelens intervjustudie av amerikaners historieintresse. Bland de historiska "material" som de intervjuade amerikanerna gärna tog del av märktes filmer och tv-program i historiska miljöer. De skattade dock den historiska tillförlitligheten lågt när det kommer till rörliga bilder.¹³⁰ En trolig orsak därtill är en diskrepans mellan film- och tv-producenternas uttalanden om att publiken ska få se en historia baserad på eller inspirerad av verkliga händelser, medan dessa filmer och tv-program i högre grad bygger på värderingar som var rådande vid inspelningstillfället.¹³¹

¹²⁷ Peter Lee & Rosalyn Ashby 2000, sid. 212.

¹²⁸ Ulf Zander 2000, sid. 293. Jfr Kenneth Nordgren 2006, sid. 151–156.

¹²⁹ Bland de positiva anmälarna märks: James Christopher 2008, Peter Rainer 2008 och Karolina Fjellborg 2008. De som intog en negativare ståndpunkt var bl.a. Jenny Rickardson 2008 och Tim Robey 2008.

¹³⁰ Roy Rosenzweig & David Thelen (1998), sid. 19–22.

¹³¹ Jfr Ulf Zander 2006, sid. 14–22.

Det är uppenbart att såväl innehåll som form i *Pojken i randig pyjamas* utmanade elevernas uppfattningar om vad förintelsen *egentligen* var. Elev B1 skriver följande:

Om man vill framhäva Förintelsen som helhet så tycker jag inte att den uppfyller alla "kriterier", då mycket har förskönats i filmen jämfört med hur verkligheten såg ut då. Man har förmodligen utlämnat vissa saker och situationer medvetet då det inte passade in i filmen. Kanske då för att dessa saker eller situationer helt enkelt var för hemska för att visas för en bred biopublik.

Elevernas uppfattning om förintelsen blir i detta exempel en uppfattning om historia "as a set of undisputed facts versus history as a set of complex and tentative interpretations".¹³²

Det finns dock några elever som har uppfattat filmens innehåll som kompletterande och utvecklande. Pojkarnas olika miljöer och förutsättningar finns med i elevernas uppfattning om förintelsen och deras formuleringar. Som exempel uttrycker elev T5 det så här:

Bruno som lever ett bra och lyckligt har inte en enda aning om vad som pågår i lägret utan tror att det är en farm med bönder. Jag tycker att förklaringarna för att man ser att de två pojkarna upplever två olika liv och man har försökt att visa att den ena är mer värd än den andra. Det var så man tänkte i Nazistyskland och därför såg man judarna som omänskliga.

Sammanfattningsvis har några elever en viss förmåga att uppfatta flera delar av förintelsen. Brunos och Schmuls vänskap blir då ett såväl sannolikt som möjligt perspektiv på förintelsen. Men hos merparten av eleverna är uppfattningen att filmens innehåll och form (drama) inte är tillräckligt för att förklara och förstå förintelsen, och därför är filmen inte lämplig som ett läromedel.

Elevernas uppfattning om filmens förmedling av budskap användbart i nutid (kriterium 2)

I det andra kriteriet bedöms filmens förmåga att i ett historiskt sammanhang förmedla en lärdom tillämplig i nutid. Det här sättet att betrakta det förflutna är inte ovanligt, men blir svårhanterlig om utgångspunkten tas i att historien å ena sidan ska vara nutidsanknuten, å andra sidan *inte* ska vara utgångspunkt för moraliska domslut. Med utgångspunkt i en kanadensisk diskussion om historieundervisningens

¹³² S. G. Grant 2003, sid. 58.

funktioner understryker Keith Barton att moraliska överväganden är en integrerad del av historiska tankeoperationer, främst i anslutning till kontroversiella inslag som rasism, slaveri och förintelsen.¹³³ Att de moraliska inslagen är betydelsefulla inslag är emellertid inte detsamma som att de är oproblematiske. Det gäller framför allt den i olika sammanhang flitigt använda förintelsen. Zander uttrycker det på följande sätt:

Förintelsen är [...] problematisk som referenspunkt inte i första hand för att den är unik utan för att den är extrem. Att det skulle finnas lärdomar att dra som är tillämpbara för oss i våra vardagsliv, både i privata och officiella sammanhang, om vi explicit söker efter dem i en av de mest atypiska händelser som vi känner till.¹³⁴

I stort sett samtliga elever uppfattar ett tydligt budskap i filmen. Människors lika värde, föredomsfrihet och vänskap är några exempel som eleverna lyfter fram för att visa filmens lärande och bärande budskap.

Vad är det då som gör att eleverna i det här sammanhanget inte uppfattar det som ett problem att filmens historiska sammanhang är förintelsen? Jag kan se flera förklaringar. För det första har filmen en tydlig utgångspunkt i nutida värderingar om relationer och vänskap mellan barn, i vilken eleverna troligen kan relatera till sig själva. Trots att berättelsen utspelas i en förfluten tid är det nutidens värderingar som dominerar, vilket också betonas i kriteriets formulering. Filmen är mer nutid än dåtid.¹³⁵

För det andra framgår det av resonemanget kring det första kriteriet att *Pojken i randig pyjamas* inte ses som en historisk framställning av förintelsen av flertalet av eleverna. Därmed behöver man heller inte ta ställning till en extrem händelse, utan ser andra teman i filmen som till exempel vänskap. Den tredje förklaringen kan vara att filmen tas emot som en berättelse, uppbyggd med en början, ett mellanparti och ett slut som är sammanbundet av ett problem och som avslutas med dess upplösning.¹³⁶ Berättelsen har, till skillnad från flera andra undervisningsverktyg, goda förutsättningar till inlevelse i de agerande människornas levanden och göranden. Filmen kan av eleverna upplevas som inbjudande för att förstå

¹³³ Keith Barton 2006, sid. 65.

¹³⁴ Ulf Zander 2000, sid. 301.

¹³⁵ Ulf Zander 2006, sid. 29–37.

¹³⁶ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 80.

ett skeende.¹³⁷ Berättelsen om de två pojkarnas vänskap är en framställningsform av förintelsen som passar eleverna väl.

Den fjärde förklaringen till att eleverna inte uppfattar det som problematiskt att använda förintelsen som en jämförande punkt är att de har mött detta angreppssätt tidigare. Eleverna har erfarenhet av att förintelsen används som en jämförelse med andra händelser för att visa på den generella ondskan. När händelser jämförs och jämföras med förintelsen, finns en risk att dess extremhet förminskas. Zander pekar på problemet och menar att de ständiga jämförelserna tenderar att sudda ut konturerna av förintelsen:

Oavsett de skilda utgångspunkterna blir Förintelsen [...] till en metafor för all världens ondska. Riskerna att vi förlorar det historiska perspektivet är i så fall uppenbar. Därtill underlättar dylika metaforer en distansering från ”onda krafter”, som reduceras till nynazister och högerextrema grupper. Den viktigare poängen, nämligen majoritetens benägenhet att om och om igen inta rollen som bredvidstående i situationer som inte är lika entydiga som Förintelsen är för eftervärlden, tappas lätt bort när de uppenbara och iögonfallande svulsterna skall opereras bort.¹³⁸

Sammanfattningsvis uppfattade eleverna att filmens förmåga att förmedla ett budskap och en lärdom som god. Uppfattningen att filmens innehåll är användbart som lärdom är dominerande. Detta förklaras med att innehållet i kriteriets formulering överensstämmer med filmens utgångspunkt. I såväl film som i kriterium är det nutiden som dominerar.

Elevernas uppfattning om filmen i jämförelse med berättelsen om Franz Stangl (kriterium 3)

Merparten av eleverna uppfattar att filmen är mindre trovärdig än berättelsen om Franz Stangl när det gäller dess användbarhet som läromedel. I jämförelsen uppfattas filmen ha en innehållsmässigt sämre kvalitet, som inte återger en sann och korrekt framställning av förintelsen. Elev K10 uttrycker det så här:

¹³⁷ Ulf Zander 2000, sid. 293.

¹³⁸ Ulf Zander 2000, sid. 305.

Berättelsen i filmen skiljer sig ganska mycket i jämförelse med berättelsen om Frans Stangl. "Pojken i randig pyjamas" är mer som en saga, vi får följa förintelsen från Brunos ganska naiva blick. På så sätt känns filmen mer "barnslig" i jämförelse med Stangl berättelsen. I den berättelse får vi reda på mer fakta, det är äkta människor som var med under förintelsen som berättar och på så sätt känns berättelsen om Stangl mer realistisk i jämförelse.

Trots att det är möjligt att uppfatta avsikterna med *Pojken i randig pyjamas* och intervjuboken om Stangl som närliggande, finner eleverna att filmens politisk-pedagogiska historiebruk, uppbyggt utifrån ambitionen att förmedla historia som varning och lärdom¹³⁹ är mindre seriös och sann än intervjubokens mer direkt moraliska historiebruk.¹⁴⁰

Att jämföra är ett vanligt metodiskt angreppssätt i historieundervisning. Ofta görs detta genom att händelser i nutid jämförs med händelser i dåtid, vilket kan leda till att de jämförs. Syftet är att använda historien som exempel och lärdom i nutid, men det kan vara problematiskt att jämföra människor i olika tidsperioder som lever under skilda förutsättningar. Därför blir jämförelsen besvärlig.¹⁴¹ Eftersom jämförelsen i detta kriterium inte avser olika tidsperioder, utan istället är olika framställningar samma av tidsperiod och händelse så undviks detta problem. Av den anledningen anser jag att uppgiften i kriteriet, det vill säga elevernas jämförelse av filmen med boken, är relevant. Eleven befinner sig i nutiden med sina referenser och gör en jämförelse av två framställningar av förintelsen, det vill säga anlägger ett genealogiskt perspektiv på det förflutna. Med detta angreppssätt tenderar innehållet i jämförelsen att domineras av strukturer och inte av processer.

Som nämnts inledningsvis framkommer i merparten av elevernas jämförelser att filmens framställning av förintelsen är sämre och mer förenklad än i intervjuboken med Stangl. Eleverna jämför och sorterar med hjälp av kriteriets anvisningar, och utifrån vad som uppfattas som likt respektive olik formuleras uppfattningar som oftast använder skalan bättre eller sämre. Men det finns också en förmåga att uppfatta likheter och olikheter i jämförelsen utan att använda bättre respektive sämre som

¹³⁹ Ulf Zander 2006, sid. 32–33.

¹⁴⁰ Klas-Göran Karlsson 1999, sid. 57.

¹⁴¹ Ulf Zander 2000, sid. 305.

måttstock. Det är fullt möjligt att hos vissa elever uppfatta förmågan att se relationer mellan samhälle och individ, det vill säga strukturer, och denna jämförelse börjar oftast med att Franz Stangl och Brunos far Ralf har mycket gemensamt. Elev B6 uttrycker det så här:

Om man hade haft Brunos pappa som huvudperson hade berättelserna varit mer lik, för de var båda tvungna att inte berätta för sina familjer vad som pågick och de försökte båda intala sig själva att det de gjorde var rättfärdigat. En skillnad är att Stangl påstår att han inte riktigt visste vad han gav sig in på och att han sedan inte riktigt kunde ta sig ur det. Jag tycker att Stangl ger en bättre bild av förintelsen.

Eleverna ser då att såväl Stangl som Ralf lever i ett samhälle och i ett system där det är svårt att agera individuellt. Båda fäderna gör sin plikt, och är i grunden goda och delvis oskyldiga människor som tvingats in i sina respektive roller och uppgifter. Samhället bestämmer ensidigt över människorna.

Det finns också en förmåga hos eleverna att uppfatta likheter i fädernas relationer till sina familjer. Både Stangl och Ralf visar trots sina positioner i det nazistiska samhället en mjuk sida i sina relationer till fru och barn. Eleverna ifrågasätter inte att makorna, Teresa Stangl och Elsa, framställs som ovetande om makens arbetsuppgifter långt in i berättelserna. Det problematiska med att de är okunniga om makarnas centrala roll i förintelsen finns inte med i elevernas jämförelse. Möjligheten att fördjupa jämförelsen och det strukturella perspektivet med detta problem används alltså inte av eleverna.¹⁴²

Sammanfattningsvis menar eleverna att filmen är en mindre trovärdig framställning av förintelsen än intervjuboken. I jämförelsen återkommer elevernas bestämda bild som tydlig referenspunkt, i vilken det var enkelt att placera Stangl men desto svårare att placera filmen. I jämförelsen framkommer också att eleverna har en förmåga att uppfatta andra och annars sällan uppmärksammade aspekter av förintelsen, som till exempel männens relationer till samhället men också till sina familjer.

Sammanfattning av elevernas uppfattning om filmen som läromedel

Av de kriterier som använts för att bedöma filmens innehåll och form som ett läromedel, menar en majoritet av eleverna att det är kriterium nummer två som fungerar bäst. Filmen har enligt eleverna en god förmåga att

¹⁴² Ulf Zander 2000, sid. 305.

förmedla en lärdom från det förflutna tillämpbar på nutida förutsättningar. På så sätt kan det förflutna uppfattas och användas. S. G. Grant skriver: "The second element is *significance*. Here, I highlight the connections students see (or not) between the past and present, and between the past and their lives today."¹⁴³

När eleverna bedömer filmen som läromedel utifrån det första respektive tredje kriteriet, är det utifrån en tidigare erhållen uppfattning om förintelsens innehåll. I denna kontext passar inte filmen *Pojken i randig pyjamas* in. Elevernas uppfattning om förintelsen är präglad av den stora historien. Eftersom denna inte är framträdande i filmen, blir det svårt för eleverna att finna förklaringar till förintelsen. Samma problem uppstår när filmen ska jämföras med Serenys intervjubok om Stangl. Bokens upplägg och innehåll överensstämmer med elevernas uppfattning om förintelsen, och därför bedöms filmens innehåll och form som mindre trovärdigt. Samtidigt blir uppfattningen om kommendanten från Treblinka successivt ett problem. Från att inledningsvis överensstämma med den allmänna och etablerade uppfattningen om förintelsen, förändras elevernas uppfattning om honom. Merparten av eleverna löser detta genom att skriva ut Stangl och ersätta honom med Ralf. Trots att han är en karaktär i en fiktiv framställning av förintelsen och trots att filmen delvis har avfärdats just på grund av detta, blir nu Ralf en trovärdig karaktär. Den inledande relationen mellan uppfattningen av filmen respektive boken förändras delvis.

Sammanfattningsvis underkänner eleverna filmens presentation av förintelsen och den uppfattas som mindre lämplig som läromedel. Filmens överensstämmer inte med deras tidigare bild av förintelsen. Ett liknande problem finner historiedidaktikern Sam Wineburg när han undersöker elevers uppfattning av Abraham Lincoln. Han gör det genom att utmana elevernas ensidigt goda bild av honom. Genom valda citat av Lincoln, vars innehåll inte alls passar in i den etablerade bilden av honom, provoceras eleverna. Wineburg visar på så sätt det problematiska med att utmana väletablerade uppfattningar om det förflutna.¹⁴⁴ På samma sätt uppfattas filmens framställning av förintelsen som problematisk och felaktig, och avvisas därför som ett läromedel. Däremot fungerar filmen som ett medel att visa exempel i det förflutna som är tillämplbart som lärdom i nutid.

¹⁴³ S.G. Grant 2003, sid. 58.

¹⁴⁴ Sam Wineburg 2001, sid. 89 ff.

Det finns flera exempel som visar att uppfattningen om innehållet i vad som en gång hände är väletablerad och kollektiv som en del av en historiekultur. Innehållet kan till exempel vara bestämt utifrån nationella, etniska eller sociala förutsättningar, och det är oftast svårt att påverka. Ett sådant exempel är det ovan nämnda om amerikanska elevers uppfattning om Abraham Lincoln. Ett annat exempel är Danmark, där det finns samma fenomen när det gäller uppfattningen om vad som hände under den tyska ockupationen 1940–45. Framställningar som inte hade detta innehåll ansågs vara provocerande eftersom de utmanade en etablerad nationell identitet. Resultatet var att de i ett inledande skede ofta avfärdades.¹⁴⁵

5.1.2 Avslutningsfrågor

Projektet avslutades med att eleverna besvarade två frågor som riktade sig mot tiden före, under och efter förintelsen. I samråd med den undervisande läraren valdes öppna frågor för att göra det möjligt att oavsett undervisningsupplägg i projektet och förkunskaper om förintelsen kunna besvara frågorna. I avsnittet diskuteras och sammanfattas elevernas svar.

Elevernas uppfattning om tiden före och under förintelsen. Fråga 1:

Vad hände före förintelsen som kan förklara denna extrema grymhet? Vi vill att du med konkreta exempel visar hur förintelsen var möjlig. Du får använda sådant som tidsmässigt finns långt borta från förintelsen men också sådant¹⁴⁶ som ligger väldigt nära. Använd lektionernas innehåll som hjälp när du ska svara på frågan. Använd det svarsutrymme som finns tillgängligt. Var konkret! Använd exempel!

I en studie med liknande upplägg som föreliggande hävdas att elever ofta saknar förståelse om förintelsen. En intervjuad lärare hävdar att eleverna inte kan "sätta in Förintelsen i ett större historiskt sammanhang".¹⁴⁷ De elever som har svarat på ovanstående fråga visar på motsatsen. Merparten av dem använde exempel från den stora historien för att förklara förintelsen. Den mest använda förklaringskedjan börjar i Europa efter första världskriget. Förintelsen förklaras som en följd av Versaillesfreden, Weimarrepubliken, ekonomiska problem, arbetslöshet och så vidare.

¹⁴⁵ Claus Bryld 1996, sid. 28.

¹⁴⁶ Tyvärr saknades ordet "sådant" i frågan vid provtillfället. Avsaknaden antas inte ha påverkat innehållet i elevernas svar.

¹⁴⁷ Ylva Wibaeus 2010, sid. 155. Jfr Niklas Ammert 2011, sid 37.

Förloppet är väl känt av eleverna, och även om detaljerna och antal omnämnda händelser varierar används denna etablerade bakgrundskildring. Elev T8 svarade följande på första frågan:

Under 1800-talets senare del krigade Tyskland och Frankrike. De båda länderna hade en stor del i de båda världskrigen och har under en lång tid haft ett ont öga för varandra. Tyskland stod som segrare och fick då de viktiga områdena Elsass och Lothringen. Efter Tysklands nederlag i det första världskriget så tog Frankrike tillbaka dessa områden. Tyskland fick den stora skulden och omvärlden ansåg att det var dem som låg bakom att det blev ett stort krig med så många parter inblandade. Versaillesfreden var ett hårt slag för Tyskland och väckte mycket revanschlusta under främst 1920- och 30-talet.

Citatet är endast en liten del av svaret, men ett bra exempel på de kunskaper som fanns hos de flesta av eleverna. Det finns också exempel på bakgrundsskildringar och förklaringar som börjar betydligt tidigare i historien. Som exempel togs Jesus födelse och död samt demoniseringen av judar upp som en början på det hat mot judar som ledde fram till förintelsen. Elev K4 skriver:

För 2000 år sedan då Jesus sägs ha vandrat på jorden sägs det att det var judarna som fick honom oskyldigt dömd till korsfästning. Denna händelse kom att förfölja judarna långt in på det förra milleniumet och säga vara en orsak till att kristna korsfarare förföljde judar på de vis som de gjorde.

De flesta bakgrundsskildringarna och förklaringarna presenterades med händelser som oftast inte hade något uppenbart gemensamt med förintelsen. Eftersom eleverna inte använde innehållet i händelserna för att sammanlänka dem, blev orsakssammanhanget ensidigt och mekaniskt. Som en följd av Versaillesfreden följde som en självklarhet Adolf Hitlers kupp försök, vilket i sin tur ledde till skrivandet av *Mein Kampf* och så vidare. Förintelsen är med dessa bakgrundsskildringar predestinerad, det vill säga en "one-way street".¹⁴⁸

¹⁴⁸ Denis Shemilt 2000, sid. 87.

Pupils who believe in mechanical causality and monothetic lines of development may sometimes consider what would have happened to outputs had inputs been other than they were and may even perform mind experiments wherein "black box" processes are systematically varied.¹⁴⁹

Det finns också elever som i sina svar har visat en förmåga att uppfatta och formulera alternativa vägar i det förflutna. Som en konsekvens av denna förmåga kan eleven uppfatta inre samband i händelserna, vilket möjliggör att förloppet eller resultatet kan problematiseras. Eleverna kan alltså uppfatta och formulera skillnaden mellan vad som hände och vad som kunde ha hänt.¹⁵⁰ Ett exempel på denna förmåga är när eleverna använde sina kunskaper om dödshjälpsprogrammet i relation till förintelsen. Med hjälp av detta samband uppfattade eleverna en process i förintelsen, och i svaren användes begrepp som "förlopp", "successiv", "etappvis" och "som börjar långsamt" för att visa och förklara förintelsen. Elev B9 formulerar sig på följande sätt:

Efter det att Hitler fått respekt av omvärlden och efter det att han fått människor att ändra syn på judarna började själva steget mot att ta livet av dessa. Men som tidigare nämnt skedde det långsamt utan misstankar. 1939 skrev Hitler på det som skulle bli början till förintelsen. I och med hans påskrift kunde man nu börja med dödshjälpsprogrammet, där man administrerade vad man kallade barmhärtighetsmord på mentalt och fysiskt handikappade tyskar och österrikare. [...] Den sista pusselbiten kom att bli Wansee konferansen. Det var en konferans som hölls 20 januari 1942 i Wansee (Berlin). Konferansen sammankallades av Reinhar Heydrich som var chef för säkerhetspolisen och var den som godkände mordet på judarna. Till mötet bjöd han in 15 personer, där syftet var att på enklaste och billigaste sätt komma fram till den slutgiltiga lösningen av judefrågan. Det var även under 1942 som man började bygga de läger som skulle ha som funktion att tillsammans döda flera miljoner judar. Två av dessa läger som byggdes 1942 var Sobibor och Triblinka.

Ett annat exempel på samma förmåga att uppfatta processer är när eleverna använde sina kunskaper om mötet i Wannsee i januari 1942 i relation till

¹⁴⁹ Denis Shemilt 2000, sid. 89.

¹⁵⁰ Denis Shemilt 2000, sid. 95.

förintelsen. I några elevsvar framkommer förmågan att uppfatta såväl process som struktur. Eleverna uppfattade dels det inre sambandet mellan händelser före och efter de beslut som togs under Wannseekonferensen (process), dels Stangls plats och funktion i det nazistiska samhället (struktur). Elev B3 skriver följande:

1942 var det avgörande året enligt mig gällande förintelsen. Därför att 20 januari 1942 sammankallade Reinhard Heydrich, som var chef för säkerhetspolisen och godkände att grupper fick mörda olika folkslag, till ett möte [...] Syfte med denna träff var att dra upp riktlinjer gällande den slutgiltiga lösningen på judefrågan, både ekonomiskt och praktiskt [...] I vilket fall kom man fram till en lösning och det är här Stangl kommer in i bilden. Sambandet med honom och Wannseekonferensen som jag nämnde nyss är att han samma år som konferensen hölls skickades till ett förintelseläger vid namn Sobibor och blir kommandant. [...] Stangl var en bidragande faktor till varför förintelsen blev så grym till slut. Han blev helt enkelt lurad och förd bakom ljuset och tack vare hans målmedvetenhet gjorde han allt för att nå toppen, till och med bidrog till att sätta förintelsen i verket. Därför gjorde han som person förintelsen möjlig.

Som nämnts hade eleverna sedan tidigare kunskaper om förintelsen. När Stangl inledningsvis introducerades för eleverna passade han väl in i deras uppfattning om förintelsen. I Serenys intervjuer med Stangl är det dock möjligt att uppfatta delar av hans personlighet som försvårar bilden av hur en kommandant i ett förintelseläger förväntas vara. Detta blev successivt problematiskt för eleverna, vilket framkommer i deras svar på den första frågan i slutuppgiften. Merparten av eleverna försvarar Stangl; han är, om inte oskyldig, så delvis lurad eller hotad in i ett system med få valmöjligheter. Stangl var en av flera pjäser i ett spel och han lydde bara order. Elev K3 menar att:

Hitler fick dom att tro precis vad han ville de skulle tro. Det var få som var medvetna över vad detta (dödshjälpsprogrammet) skulle leda till. Och när folket som jobbade på sådana ställen till slut fick veta hemskheterna, så var det rädslan som tog över och ingen vågade lämna.

Det finns också elever som indirekt använde Stangl som ett exempel på en vanlig människa av vilka det behövdes många för att genomföra förintelsen. Elev B2 skriver:

Efter förintelsen skulle förövarna ställas till svars för det de utfärdade under förintelsen. Jag tror att många av förövarna hade svårt att förstå varför just de skulle ställas till svars. Något som återkommer väldigt ofta bland förövarna var att de handlade bara "enligt order". Många förövarare kunde inte känna någon skuld efter förintelsen på grund av detta.

Bakgrunden till den förändrade uppfattningen om Stangl är de egenskaper som framkom i hans relationer till fru och barn. Detta förbryllar, förändrar och utvecklar elevernas uppfattning om tiden före och under förintelsen. Förintelsen genomfördes inte bara av Hitler och andra höga militärer, utan krävde också ett system med människor på olika nivåer i samhället.

I huvudsak använde eleverna Stangl som ett exempel på hur individer av fri vilja medverkade till att massmörda människor. Uppfattningen om förövaren såg nu delvis annorlunda ut.

Elevers uppfattning om tiden efter förintelsen. Fråga 2:

Vi vill att du med exempel förklarar hur förintelsen påverkar människorna och samhället efter hösten 1945. Du får använda sådant som finns tidsmässigt långt borta från hösten 1945 men också det som finns nära. Var konkret och använd det svarsutrymme som finns tillgängligt.

I jämförelse med den första frågan är svaren av sämre kvalitet. Färre händelser används, och sambanden mellan händelserna och förintelsen är diffusa. Det är uppenbart att med andra världskrigets slut och Nürnberggrättegångarna, tar också elevernas kunskaper om förintelsen slut. Men det är trots detta möjligt att uppfatta tre inriktningar i svaren. Den första har ett begränsat genetiskt perspektiv, där bildandet av staten Israel 1948 sker som en följd av folkmordet. Den andra och tredje inriktningen har ett genealogiskt perspektiv på förintelsens verkningshistoria. Den första inriktningen kan exemplifieras med elev T2 som skriver följande:

Det finns knappt någon händelse i världshistorien som har haft så stor betydelse i vårt moderna samhälle som just förintelsen. Detta kan bero på olika faktorer. En stor faktor är no att det inte var så längesen det hände. Det var ju endast 70 år sedan. Konsekvenserna för Tyskland och dess folk på kort tid var ju känslan av en väldig skull. Det tyska folket var ju inte direkt stolta över sitt lands agerande. En annan konsekvens på kort tid var att i princip hela världen tyckte väldigt synd om judarna. Många ville även ge dem ett nytt land. Frågan angående om judarna skulle få ett eget land togs upp i nystartade FN efter kriget. Där bestämdes det att landet skulle ligga vid Jerusalem. Det var mycket tack vare USAs hjälp att judarna fick sitt eget land. [...] Detta var starten till en av nutidens största konflikt, Israel-Palestina konflikten.

Inriktningen är vanligt förekommande och omfattar de svar där eleverna uppfattade bildandet av staten Israel som en direkt konsekvens av folkmordet. Vidare såg eleverna detta som en händelse som i sin tur ledde till konflikten mellan israeler och palestinier.¹⁵¹ Linjen förlängdes i vissa av elevsvaren när kalla kriget och USA:s relation till staten Israel också fasades in som en konsekvens. Linjen började alltså med förintelsen och avslutades med USA:s roll i Mellanöstern och i världen. Detta spår är huvudsakligen genetiskt eftersom det betonar processen, men här är det dock begränsat, det vill säga en "one-way street".¹⁵² Den andra inriktningen kan exemplifieras med elev B2 som skriver:

Under förintelsen fanns det hundra miljoner människor som inte visste var de skulle ställa sig i judeförföljelserna. Jag tror att de som valde att tycka det var "okej" med judeförföljelserna, kände en extrem skuld efter förintelsen att de hade tyckt att det var okej med massavrättningar av judar. För ansvaret faller inte enbart på de högsta myndigheterna utan också på det tyska folket som "inte visste" om koncentrationslägren.

Svaren börjar i en diskussion om vilka individer som bar skulden till folkmorden. Eleverna resonerade om skuld på olika nivåer i samhället. De tog upp och gav exempel på kända förbrytare, både de som dog före rättegångarna, till exempel Hitler, Himmler och Goebbels, och de som fick sina domar i Nürnberg. I vissa av elevsvaren diskuterades skulden på lägre

¹⁵¹ För en liknande elevsynpunkt, se Ylva Wibaeus 2010, sid. 169.

¹⁵² Denis Shemilt 2000, sid. 87.

samhällsnivåer utifrån deras kunskaper om Stangl. Eleverna menade att förutom de kända förbrytarna var det flera andra som deltog i mordandet av judar. Perspektivet i dessa svar förblir i huvudsak genealogiskt eftersom de börjar tydligt i elevernas uppfattning om skuld. I några av svaren uppfattas också strukturer när skulden diskuteras på olika nivåer i samhället. Den tredje inriktningen exemplifieras med eleverna T6 och B2. De skriver:

Förintelsen tycker jag även har påverkat världens syn på politik. När det styrs av en diktatur, kommunism eller något liknande så håller det inte. Demokrati tycker folket tycka till i stället för att maktgalna ledare ska bestämma hur man tycker och uppför sig. Och som vi ser idag är inte jag den enda med dessa åsikter. Kommunismen och diktaturen är idag sällsynt.

Ett annat folkmord som ligger ännu närmre i vår tid är folkmordet i Rwanda på 800.000 människor år 1994. Jag vill bara säga att människor inte alltid lär sig av sina misstag. Den här typen av saker har skett i nutiden och kan ske i framtiden och i förhållande till oss själva.

Inriktningen, som avser elevernas förmåga att uppfatta förintelsens verkningshistoria, använde lärdom som väsentligt innehåll i sina svar. Eleverna menade att förintelsen kan användas både som jämförande och varnande exempel. Folkmord med etnisk rensning, främst Jugoslavien och Rwanda som ligger närmare i tiden, jämfördes med förintelsen. I jämförelsen använde eleverna begreppet mänskliga rättigheter. I praktiken använde eleverna sig av ett politisk-pedagogiskt historiebruk. Förintelsen överfördes i skala 1:1 på sentida folkmord och blev ett bekräftande och varnande exempel. Konflikter mellan olika folkgrupper baserade på etnicitet kan enligt eleverna studeras med kunskaper om förintelsen som raster. Perspektivet i dessa svar är genealogiskt, och i perspektivet uppfattar eleverna enklare strukturer.

Sammanfattningsvis passade den första frågan eleverna bättre än den andra. Eleverna var uppenbarligen mer bekväma med de frågor som handlade om tiden före förintelsen. Den kvalitativa skillnaden består främst i förmågan att uppfatta processer.¹⁵³ I svaren som avser tiden före förintelsen finns fler händelser, vars kronologi och inre samband användes för att beskriva och delvis förklara vägen mot förintelsen. Det finns även i vissa svar en förmåga att stanna upp i förloppet och diskutera enklare

¹⁵³ Denis Shemilt 2000, sid. 95.

strukturer. När det gäller svaren på frågan om tiden efter förintelsen visar eleverna en förmåga att uppfatta strukturer när skuldfrågan diskuteras på olika nivåer.

5.1.3 Genetiskt och genealogiskt perspektiv

I detta avsnitt används de genetiska och genealogiska perspektiven på elevernas uppfattning om förintelsen. Avsnittet är tänkt som en brygga till den avslutande delen i nästa avsnitt, där sambanden mellan elevernas uppfattning om förintelsen och respektive lektionsupplägg diskuteras och problematiseras.

När projektet startade hade eleverna kunskaper om förintelsen och en relativt bestämd uppfattning om dess innehåll. Detta framkom tydligt dels i samband med första intervjun av de sex eleverna, dels när samtliga eleverna arbetade med filmen *Pojken i randig pyjamas* och intervjuboken *Vid avgrunden*. Filmen passade, som sagt, inte in i den uppfattning som eleverna hade om förintelsen, och både form och innehåll utmanade och provocerade dem. Enligt eleverna visar inte filmen det sanna innehållet. Den sågs som mindre seriös och som en berättelse avsedd för yngre elever. *Vid avgrunden* uppfattades på motsatt sätt. Den är seriös, allvarsam och ”på riktigt”, det vill säga en klart godkänd framställning av det förflutna. Boken passade således väl in i elevernas uppfattning om förintelsen, medan filmen avfärdades som läromedel om förintelsen, eftersom innehållet inte hade tillräcklig kvalitet. Enligt deras mening handlade den inte om förintelsen. Uppfattningen är etablerad som deras egen, och de vårdar och försvarar den med goda argument och engagemang. Deras sedan tidigare etablerade syn på förintelsen framställs av dem som den enda och korrekta uppfattningen av förintelsen.

Elevernas förmåga att använda det genetiska perspektivet för att ”förklara antingen händelsen i sig eller de verkningar händelsen har fått på den fortsatta historien”,¹⁵⁴ framkommer av svaren. Mest bekväma är eleverna med att i rätt ordning ordna den stora historien med i sammanhanget välkända händelser i perioden före förintelsen. Kvalitén på svaren är dock varierande. Med valda händelser och dess inbördes ordning vill eleverna förklara varför förintelsen genomfördes. Bakgrunden till förintelsen är väl representerad i svaren från såväl filmrecensionen som slutuppgiften, och i dessa svar blir den genetiska historiens innehåll opproblematiskt riktat mot ett förutbestämt mål. Den historiska processen i

¹⁵⁴ Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2005, sid. 307.

detta sammanhang uppfattas och presenteras av eleverna som förutbestämd.¹⁵⁵

Men det finns också elever som använde människor och deras levnadsöden som ett sätt att förklara förintelsen. Det är främst intervjuerna med Franz Stangl som har problematiserat innehållet i elevernas genetiska perspektiv. Berättelsen om Stangl har hjälpt dem att uppfatta flera delar av det nazistiska samhället. På så sätt har innehållet i deras uppfattning om förintelsen breddats. Stangl var en av många på olika nivåer i samhället vars medverkan krävdes för att folkmordet skulle kunna genomföras.

Eleverna uppfattar således de strukturella förutsättningarna för folkmordets genomförande:

Därmed blev nazisternas ondska inte en funktion av enstaka individers dåliga karaktär utan resultatet av nazisamhällets själva struktur. Vad Arendt gjorde var att för första gången understryka att förintelsen var ett kollektivt illdåd och inte ett resultat av enskilda individers ondska.¹⁵⁶

Tillsammans med arbetsuppgifterna om innehållet i Wannseekonferensen och dess deltagare har *Vid avgrunden* påverkat elevernas genetiska perspektiv. Den tidigare raka och enfiliga vägen som ledde till förintelsen uppfatta, för att anknyta till titeln på Karl A. Schleunes analys av förintelsen från 1970,¹⁵⁷ som slingrande och orytmisk.

Det fanns passager i processen som skulle ha kunnat ta förloppet i en annan riktning. Elev B10 skriver följande:

1940 när Tyskland intagit Österrike (anschluss) hade tyskland blivit en stormakt i Europa. Detta gav Tyskland en stor roll och de kunde göra vad de ville. Nu började dödshjälpsprogram införas och gaskammare byggas. Främst på Hartheim där Stangl jobbade med lag och ordning. Allt detta gjorde att förintelsen tillslut kunde genomföras [...] 1942 ägde Wannseekonferensen rum där högt uppsatta män hade blivit inbjudna av Heydrich som var General & en av Hitlers närmsta män. [...] Jag tror att alla dessa faktorer spelat stor roll i händelseförloppet.

Det genetiska perspektivet har också använts av eleverna för att förklara aktuella händelser och företeelser. Ett exempel är att förloppet från då och

¹⁵⁵ Denis Shemilt 2000, sid. 87–88.

¹⁵⁶ Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2005, sid. 312.

¹⁵⁷ Jfr Karl A. Schleunes 1970.

framåt har använts för att förklara konflikten i Mellanöstern. Förintelsen är då den första och avgörande brickan i den förklarande händelsekedjan. Ett annat exempel är när eleverna använder berättelsen om två pojkars vänskap som en vägledning i nutiden. I dessa exempel har innehållet i det förflutna en lärande och vägledande funktion.

I svaren på den avslutande frågan använde eleverna i det första exemplet innehållet i förintelsen som en jämförelse med konflikterna i Jugoslavien och Rwanda. Jämförelsen blir oproblematisk eftersom eleverna enbart söker och finner likheter och därmed jämställer konflikterna, vilket kan vara en problematisk konsekvens av detta perspektiv. Förvisso är elevernas förståelse av historien genetisk i så måtto att de har förintelsen som utgångspunkt för och jämförelse med senare händelser. Deras resonemang inbjuder emellertid också till att deras resonemang är präglad av de sentida lärdomar som exemplet förintelsen ger oss här och nu, eftersom det nazistiska folkmordet som tidigare nämnts fått funktionen av en vanligt förekommande måttstock. De anknyter därmed till ett perspektiv från en nutida utgångspunkt och söker sig därefter tillbaka i historien. Förintelsen blir i ett sådant sammanhang både start- och slutpunkt. I den senare aspekten som anknyter till det genealogiska perspektivet finner vi oftast fler likheter än skillnader.¹⁵⁸ I en jämförelse som inte också studerar olikheter tenderar uppfattningen att bli förenklad: "historien kan "vridas tillbaka", "gå igen" och "upprepa sig".¹⁵⁹ Med det genealogiska perspektivet återanvänds historien i syfte att bekräfta en sedan tidigare bestämd uppfattning. Eleverna uppfattade på så sätt snarare strukturella likheter än skillnader i sina jämförelser. Riskerna är stora att jämförelsen blir anakronistisk.¹⁶⁰

I det andra exemplet diskuterade eleverna vilka som bar skulden till förintelsen. Detta gjordes främst med hjälp av deras nyförvärvade kunskaper om Stangl. Visserligen var kunskaperna i sig inte nya: Serenys bok utkom på 1970-talet, men för eleverna blev den begynnelsen på ett sentida möte med Stangl där deras etiska och moraliska uppfattningar konfronterades med hans. Stangls karriär beskrevs, som sagt, genetiskt och kronologiskt, men elevernas reaktioner på hans historia bär drag av det genealogiska perspektivet.

¹⁵⁸ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 360.

¹⁵⁹ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 50.

¹⁶⁰ Niklas Ammert 2011, sid. 35.

5.1.4 Samband mellan uppfattning och lektionsupplägg

I undersökningen har jag använt Shemilts receptionsmodell för att systematisera elevmaterialet. Modellen är ett verktyg med sex nivåer för att systematisera och gradera elevers uppfattning om det förflutna (se avsnitt 3.1.6 och matris B). I min tillämpning av modellen är följande kriterier utgångspunkten för bedömningen:

Elevers förmåga att formulera en uppfattning om det förflutna som innehåller förlopp och orsakssamband, det vill säga processer.

Elevers förmåga att formulera en uppfattning om det förflutna som innehåller samband som inte är tidsbestämda, det vill säga strukturer.

Elevers förmåga att formulera en uppfattning om det förflutna som innehåller samband, såväl processuella som strukturella.

Det finns en progression i modellen, där nivå sex är den högsta. På vilken nivå en elev befinner sig bestäms av hans/hennes förmåga att uppfatta och formulera samband. Systematiseringen i undersökningen börjar på Shemilts fjärde nivå, eftersom det först är på den nivån som Shemilt använder både begreppen process och struktur. En grundläggande kvalitet för att nå denna nivå i modellen är alltså att det i elevsvaren framkommer såväl processuella samband som strukturella.

At this level and irrespective of whether or not students have sufficient knowledge to articulate "big picture of the past" that are accurate and extend beyond the timeframes of national histories, the past is assumed to have structure and direction. Students now conceive of a past that: connects with and impacts on the present and the future; gives form and meaning to its constituent incidents, events and episodes; may be structured into "periods" marking stages on an epic journey from dark and dismal origins to a more satisfying present and still brighter future.¹⁶¹

De elever som når nivå fyra i undersökningen har därför uppfattat både processuella och strukturella samband. Vanligast är att eleverna kan formulera en uppfattning som innehåller en kedja av händelser som tydligt föregår genomförandet av förintelsen, det vill säga en "one-way street".¹⁶² Ordandet är på denna nivå tidsmässigt korrekt och görs med en förmåga

¹⁶¹ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

¹⁶² Denis Shemilt 2009, sid. 185.

att uppfatta inre samband i de händelser som används. För att nå den fjärde nivån krävs dessutom att eleven kan se samband som inte är tidsbestämda, det vill säga strukturella. Det vanligaste är att eleven har en förmåga att identifiera och formulera mindre delar av förintelsen. Som exempel kan detta vara att diskutera och problematisera olika aktörer i folkmordet: Hur var det möjligt att bli förövre? Var det möjligt att vara ovetande om vad som hände? Finns det olika grad av skuld i förintelsen? Förmågan på nivå fyra finns representerat hos elever från varje undervisningsgrupp. Eleverna T10, B8 och K9 skriver följande:

Fastän Stangl gjorde ungefär samma sak så gjorde han det inte av fri vilja. Han gjorde sin plikt och sade att hans samvete var rent. Men för detta fick Stangl ändå livstids fängelse, men avled kort efter. Så jämförelsevis anser jag att det Stangl orsakade var inte av eget hjärta utan för att han var ombedd för att göra det, men Brünos far gjorde det av fri vilja och utan att han blev tvungen till det.

Viljan att blunda för ett folkmord (Både Stangls fru och Brunos mamma låsades som inget var fel). Både Stangl och Brunos pappa ansåg att de gjorde sitt land en plikt. Stangl påstår att han inte hade något val, så var kanske fallet för Brunos pappa. Både Stangl och Brunos pappa var skrivbordsmördare.

Vi hade även om hur skyldig Stangl var. Det är en svår fråga och man måste ha många bevis innan man kan döma en person. I intervjun berättar även andra vittnen hur de upplevde Stangl. Det berättas både positiva och negativa saker. Domstolen måste vara kritiska emot källorna och ha många källor de kan utgå ifrån annars kan man inte döma en person.

Vad skiljer då de näraliggande nivåerna tre och fem från nivå fyra i modellen? På nivå tre har elever en förmåga att se samband mellan olika händelser i ett förlopp. Trots händelsernas yttre olikheter uppfattar elever händelserna som var för sig och tillsammans passande i det historiska sammanhang som är aktuellt. I undersökningen finns detta representerat i svaren avseende tiden före förintelsen till exempel används Versaillesfreden, Weimarrepubliken och ölkällarkuppen. De är till det yttre olika händelser, i vilka eleverna uppfattar förintelsen som det gemensamma. Elevernas förmåga att ordna historien före förintelsen på nivå tre kan, med Shemilts ord, uttryckas som "The Past Construed as Soap

Opera”.¹⁶³ Med hjälp av olika händelser ordnas framställningen utifrån uppfattningen att samtliga händelser är passande i elevernas uppfattning om förintelsen. Händelserna ordnas tidsmässigt korrekt, men det görs utan ett uppenbart inre samband. Händelserna är ”temporally bounded and causally unconnected”.¹⁶⁴

När det gäller nivå fem krävs en förmåga att uppfatta och formulera olika delar i förintelsen. Med dessa som utgångspunkt ska eleven kunna uppfatta och formulera förlopp och strukturer samt sambanden mellan dem. Shemilt uttrycker det som ”The Past Construed as a Rainbow”.¹⁶⁵ Ingen elev i undersökningen uppnår denna nivå fullt ut. Däremot finns det ansatser hos några elever, eftersom det i deras svar framkommer en förmåga att uppfatta mer än ett förlopp i förintelsen och deras samband.

Sammanfattningsvis kan elevernas svar placeras in i modellen på nivå tre, fyra och fem (delvis). Mest framträdande är att eleverna har en förmåga att uppfatta tidsbundna samband i förintelsen, det vill säga processer. Detta gäller särskilt tiden före förintelsen, där eleverna i såväl presentationen av den stora historiens kronologiska ordnande som i skeenden på individuell nivå uppfattar yttre och inre samband i händelser. Elever som når nivå fyra och fem kan också uppfatta samband som begränsar det fria valet för individen att delta eller inte delta i systemet på olika nivåer, det vill säga strukturer. Oftast används som försvar för Franz Stangls karriär just detta argument. Individens valmöjligheter var betydligt svagare än den samhälleliga strukturen – åtminstone för Stangl.

För tiden efter 1945 har inte eleverna en lika kvalificerad förmåga att uppfatta processuella och strukturella samband. Det framkommer av svaren att det är svårt att uppfatta förklarande förlopp som leder framåt och som är förankrade och exemplifierade i flera händelser. Det vanligaste exemplet som eleverna tar upp som en konsekvens av förintelsen är bildandet av staten Israel 1948. Som en följd av förintelsen, utgången av andra världskriget och bildandet av FN skapades staten Israel. Denna förändring av gränser och statsbildningar i området ledde i sin tur till konflikten mellan palestinier och israeler. Konflikten om området kan alltså förklaras med förintelsen. I denna förklaringskedja finns också elever som placerar in USA:s roll i kalla kriget.

¹⁶³ Denis Shemilt 2009, sid. 184.

¹⁶⁴ Denis Shemilt 2009, sid. 184.

¹⁶⁵ Denis Shemilt 2009, sid. 186.

I jämförelse med tiden före förintelsen används i denna förklaringskedja betydligt färre och mer diffusa samband som förklaring. Om det är avsaknad av kunskap om förintelsens verkningshistoria, det vill säga uppfattningar om det nazistiska folkmordet efter 1945, som får eleverna att tydligt anlägga ett genealogiskt perspektiv på perioden efter krigslutet vet jag inte. Det är uppenbart att förintelsen är mer frånvarande i historien efter 1948 i såväl kursplaner som i läroböcker. Det är troligen dessa faktum som avspeglar sig i elevernas svar. Med andra världskrigets slut och bildandet av staten Israel tar också förintelsen slut, enligt eleverna.

Elevernas uppfattning om förintelsen har så här långt presenterats med en bred ansats. Av elevsvaren framgår att förintelsen är ett område där eleverna har kunskaper sedan tidigare, men projektet har påverkat deras uppfattning. Nedan fördjupar jag mitt resonemang genom att ringa in tendenser och avvikelser i uppfattningarna om förintelsen, och ställa dessa mot använda undervisningsupplägg. Resultatet redovisas och diskuteras utifrån de olika undervisningsgrupperna.

Undervisningsgrupp tidslinjer

Undervisningen i denna grupp betonade tidsmässiga samband före och under förintelsen. Därför är det denna förmåga som dessa elever hypotetiskt utvecklade. Med förmågan att uppfatta tidsmässiga samband menas här att eleven kan använda händelser som såväl i tid som till innehåll pekar mot genomförandet av förintelsen.

Att ordna händelser kronologiskt kan göras på flera nivåer. I denna undervisningsgrupp betonades samband och förlopp på en högre nivå, det vill säga det som kallas den stora historien. Innehållet i undervisningen började med Versaillesfreden 1919 och dess konsekvenser för Tyskland, och avslutades med Wannseekonferensen i januari 1942. Mellan denna tidslinjes början och slut togs välkända händelser upp som tillsammans beskriver förloppet. Eleverna i denna undervisningsgrupp borde alltså ha goda kunskaper om bakgrund och förklaring till förintelsen. Undervisningen har innehållsmässigt sin inledning i dåtiden.

I den första större skriftliga uppgiften som låg tidigt i projektet (mars), framkom just ovan nämnda förmåga hos vissa elever. I bedömningen av *Pojken i randig pyjamas* som läromedel, menade de som framgått tidigare i studien (se 5.1.1) att filmen inte förklarar förintelsen tillräckligt bra. Av den aktuella gruppens nio elever lämnade sju in recensioner. Av dessa uppfattade fyra ovan nämnda begränsningar. De resterande tre använde inte begrepp som kunde hänvisas till den stora

historien, utan uppfattade att filmens förklarande kvalité avsåg de båda pojkarnas relation. Den uppgiften menade eleverna att filmen förmedlade mycket bra.

Men det är i avslutningsuppgiftens första fråga som elevernas kunskaper om tiden före och under förintelsen blir tydlig. Eleverna ordnar det förflutna i denna uppgift med händelser i tidsmässig ordning, och det görs korrekt men också som om förintelsen var given. Orsakssammanhanget och förloppet uppfattas mekaniskt.¹⁶⁶ De flesta elever inledde förloppet med villkoren i Versaillesfreden, vilken i sin tur inledde en process med händelser som sedermera resulterade i genomförandet av folkmordet. Samtliga nio elever svarade på uppgiften och använde mellan två och tre A4-sidor i sina svar. Eleverna uppfattade det förflutna som bestämt men rörligt. De har därför vad som kan uppfattas som en processuell förmåga. Förmågan är möjlig att placera som en del i den kvalité som finns på den fjärde nivån i Shemilts modell.¹⁶⁷

Med tidslinjen och den stora historiens ordningsföljd som hjälpmedel hade detta undervisningsupplägg också ambitionen att utveckla elevernas förmåga att uppfatta inre samband i händelserna. Som metodiskt hjälpmedel användes uppfattningen att det är möjligt att förklara förintelsen via olika faser.¹⁶⁸ Med fasernas innehåll och placering på den stora historiens förlopp var förhoppningen att elevernas förmåga att uppfatta det processuella i förintelsen skulle utvecklas. Förmågan innebär att elever uppfattar att den bestämda processens mål, förintelsen, är beroende av innehållet i händelser som föregår förintelsen och att detta innehåll är bestämt av människor. Det tidsmässiga avståndet mellan förintelsens början och slut är alltså sammanlänkande händelser och kan därför uppfattas som en process. Elev T10 använder ordet successivt i ett av sina svar, vilket visar en djupare förståelse av tiden mellan folkmordets början och slut:

¹⁶⁶ Denis Shemilt 2000, sid. 89.

¹⁶⁷ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

¹⁶⁸ <http://www.levandehistoria.se/forintelsen/fakta/forintelsen> (2011-04-20).

Hur kunde man låta detta ske är ett mysterium för många idag. Allting skedde väldigt successivt o Hitler hade inte kunnat genomföra sin plan utan alla som jobbade för honom. T ex. så förflyttade man judar till "ghetto-områden" vilket var extremt fattiga områden som judar fick bo i. Det var smutsigt, fattigt o man hade ingen mat. Många i dessa områden svält alltså ihjäl. Efter det så började man att skicka dem till s.k "arbetsläger" där de skulle få jobba. Judarna tänkte att så länge som de jobbar bra och sköter sig så kommer de att få behålla sitt liv.

Såväl T3 som T9 använde dödshjälpsprogrammet och förintelsens faser för att visa att det fanns en process i folkmordet. Vägen mot målet görs med delar som visar ett förlopp med innehåll. Elev T3 uttryckte sig så här:

Först "legaliserade" man mord, man dödade sjuka barn och man tvångssteriliserade judar [...] Alltså kom inte förintelsen till på en dag utan man började stegvis tills målet var uppnått att utrota judar. Det började med: identifikation, sedan segregering, sedan koncentration, sedan deportation och slutligen förintelse...

Elevernas förmåga att uppfatta tiden före och under förintelsen som en process har sannolikt två källor. Den grundläggande förmågan att relatera händelser till varandra är en förmåga som till stora delar fanns där före projektet, vilket också bekräftades av de första intervjuerna. Jag stöder min uppfattning på att det annars är svårt att förklara självsäkerheten och detaljrikedomen utan hänvisning till tidigare kunskaper. Med gruppens undervisning om den stora historien bekräftades och stärktes tidigare kunskaper.

Men det är också möjligt att förklara den fördjupade förmågan i att formulera tidsmässiga samband i förintelsen som ett resultat av gruppens undervisning. Förmågan förklaras med hjälp av undervisningsmoment som betonade inre samband mellan händelser, vilket förhoppningsvis påverkade eleverna. Det är därför möjligt att finna elever vars svar innehåller en processuell uppfattning om tiden före förintelsen som överensstämmer med både nivå fyra och fem. Även om kvalitén inte når Shemilts femte nivå fullt ut, finns det en antydning till en problematisering av den raka linjen mellan orsak och verkan. När eleverna uppfattar ett djupare innehåll i förloppet och finner samband mellan till exempel dödshjälpsprogrammet och förintelsens olika steg, är den processuella förmågan mera kvalificerad.

T9 skriver följande:

Hitler började ju också tidigt att vänja samhället vid att man inte ska ha människor i landet som är börda. T ex så hade han ju T4 där man skulle få avrätta barn som inte hade någonting att leva för. Handikappade funktionsförhindrade skulle inte heller få den chansen o man ville sterilisera alla som bar på en ärftlig sjukdom. Det var alltså ganska så lätt att peka ut judar som ett folkslag som samhället inte behövde. De var kackerlackor o insekter som inkräktade på Tysk mark.

Denna undervisningsgrupp arbetade också med uppgifter som betonade samband som inte var tidsbundna. Allra tydligast framkommer denna förmåga när eleverna ska uppfatta och rangordna olika arbetsuppgifter i förintelslägret Treblinka. Med denna uppgift tillfördes ett strukturellt perspektiv, och förhoppningen var att förmågan att uppfatta olika uppgifter och nivåer i förintelslägret också skulle fördjupa och utveckla elevernas uppfattning. I elevsvaren förekommer Stangl som såväl påverkande som påverkat subjekt, och i dessa uppfattningar om honom och hans plats i systemet finns en förmåga att ge förintelsen form och struktur.¹⁶⁹ Genom att identifiera Stangls position i samhället och uttrycka, om än försiktigt, en viss förståelse för att en individ genom påverkan och hot kunde hamna i det nazistiska systemet, visar eleverna just ovan nämnda kvalitet. Elev T5 jämför Stangl med Ralf i filmen *Pojken i randig pyjamas*:

Fastän att Stangl gjorde ungefär samma sak så gjorde han det inte av fri vilja. Han gjorde sin plikt och sade att hans samvete var rent. Men för detta fick Stangl ändå livstids fängelse, men avled kort efter. Så jämförelsevis anser jag att det Stangl orsakade var inte av eget hjärta utan för att han var ombedd för att göra det, men Brünos far gjorde det av fri vilja och utan att bli tvungen till det.

Det finns fler elever i gruppen som har ett liknade resonemang om Stangls skuld. Elev T3 uttrycker det på följande sätt: "Även i häftet om Stangl kan man få en tydlig bild på hur snabbt en människa kan från 'god' bli ond." Ytterligare ett exempel är när elev T8 ska förklara och motivera Stangls valmöjligheter:

¹⁶⁹ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

Han påstår att han inte hade något val och jag kan faktiskt på sätt och vis förstå vad han menar. Med det tryck och den hjärntvättning som tyskarna fick stå ut med så var det nog inte helt lätt att hoppa av. Risken fanns att man själv blev mördad och den risken ville man inte ta.

Elevernas förmåga att uppfatta processer och strukturer i förintelsen förekommer i svar som till övervägande del handlar om tidsperioden före och under förintelsen. Även om det också finns spår av dessa förmågor i uppgifter som avser tiden efter förintelsen, är inte svaren av samma kvalitet.

Sammanfattningsvis: Det fanns en uppfattning om förintelsen hos dessa elever som var svårforcerad. Relativt tidigt i projektet såg eleverna *Pojken i randig pyjamas*, och det är uppenbart att filmen utmanade och provocerade elevernas uppfattning om förintelsen. Till viss del kom innehållet i undervisningen att tränga igenom denna uppfattning. Den raka vägen från freden i Versailles till folkmordet problematiserades.

Via undervisningsmoment som betonade förlopp och kronologi påverkades elevernas uppfattning om tiden före och under förintelsen. Men det är också möjligt att uppfatta förändring i denna grupp som har ett strukturellt innehåll. Med uppgifter som handlade om Stangl och hans arbetsuppgifter i såväl dödshjälpsprogrammet på Hartheim som i Treblinka, påverkades elevernas uppfattning om förintelsen. Det är därför möjligt att hävda att denna undervisningsgrupp till stora delar passar in i Shemilts gradering av elevers förmåga att ordna det förflutna "as an epic."¹⁷⁰

Med hjälp av undervisningsmoment som huvudsakligen strävade efter att renodla ett genetiskt perspektiv med processuellt innehåll, påverkades elevers uppfattning om förintelsen. Elevernas förmåga att uppfatta förlopp, men också att finna strimmor eller delar i förloppet, är en kvalitet som troligen kan förklaras med gruppens undervisning. Men det är också möjligt att finna påverkan som kan härledas till kännedomen om personen och människan Stangl. Via honom uppfattade eleverna att förintelsen var omöjlig utan många Franz Stangl.

Undervisningsgrupp berättelser

Lektionsupplägget inleddes med en presentation av personerna som var närvarande vid Wannseekonferensen i januari 1942. Syftet med lektionsupplägget var att levandegöra det förflutna via identifierbara

¹⁷⁰ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

människor som var delaktiga i händelseförloppet. Undervisningen hade innehållsmässigt sin inledning i dåtid.

I konferensen deltog 15 namngivna män, som alla hade höga positioner i det nazistiska Tyskland. På mötet diskuterades och beslutades den så kallade slutgiltiga lösningen. Med denna inledning på undervisningsupplägget var ambitionen att tydliggöra att det fanns fler människor delaktiga i beslutet om folkmordet än Hitler och hans allra närmaste män. En annan ambition var att visa att händelsen hade skeden som kunde ha tagit förloppet åt ett annat håll.

Eleverna arbetade med berättelser om dels påverkande subjekt, som till exempel Reinhard Heydrich, Adolf Eichmann, Rudolf Mildner, Rudolf Höss och Franz Stangl, dels påverkade subjekt, som till exempel Gustawa "Tusia" Winkowska, Dina H och Pavel K. De tre sistnämnda levnadsödena är berättelser som finns på hemsidan för Forum för levande historia.¹⁷¹

Eleverna i denna undervisningsgrupp bör ha en förmåga att med berättelsens genetiska perspektiv ordna det förflutna utifrån människors görande. Förintelsen kan förklaras som ett förlopp innehållande aktörer i olika roller, och det är dessa människors alternativ och val som också blir den innehållsmässiga lärdomen i upplägget. Elever bör därför ha en förmåga att identifiera och formulera det processuella i förintelsen, och detta görs med agerande människor som primus motor.

Även dessa elever använde i sina svar den stora och etablerade historien som förklaring till förintelsen. I jämförelse med de två övriga undervisningsgrupperna är det uppenbart att eleverna ger subjekten en central roll i sina svar. Det framkommer i svaren på såväl filmrecensionen som de två avslutande frågorna. Subjekten användes på olika sätt och i olika sammanhang. Ett ofta använt exempel i svaren är de personer som deltog i Wannseekonferensen där beslutet om folkmordet fattades. Beslutet dokumenterades i ett protokoll, och det är genom detta som eleverna uppfattar människor i förloppet. Det som utmärker eleverna i denna undervisningsgrupp är alltså deras förmåga att förklara förintelsen som en konsekvens av individers beslut. Elev B3 uppfattade ovan nämnda samband och fann också resultatet av konferensen i Franz Stangls liv och agerande:

¹⁷¹ <http://www.levandehistoria.se/forintelsen/dodsdomda/Dejagfann> (2011-04-20).

Därför att den 20 januari 1942 sammankallade Reinhard Heydrich, som var chef för säkerhetspolisen och godkände att grupper fick mörda olika folkslag, till ett möte. Ett möte han själv var ansvarig för. Syftet med denna träff var att dras upp riktlinjer gällande den slutgiltiga lösningen på judefrågan, både ekonomiskt och praktiskt. Men även hur förintelsen skulle kunna legitimeras och genomföras i praktiken [...] I vilket fall kom man fram till en lösning och det är här Stangl kommer in i bilden. Sambandet mellan honom och Wannsee-konferensen som jag nämnde nyss är att han samma år som konferensen hölls skickas till ett förintelseläger vid namn Sobibor och blir kommandant. Slutsatsen av detta är att Stangl blev den som på något sätt fick fart på förintelsen.

Undervisningen kom alltså att betona personer som var delaktiga i genomförandet av folkmordet, och detta uttrycks så här av elev B9 i svaret på den avslutande uppgiften: "Vi har under den tid vi jobbat med förintelsen kanske mest riktat in oss på de som jobbade med den 'nazistiska dödsmaskinen.' Även om lektionerna betonade förövarperspektivet, använde eleverna också offren i sina svar för att visa på förintelsens konsekvenser. Eleverna B3, B7 och B9 valde att använda delar av Dinas och Gustawas berättelser som exempel på konsekvenserna av beslutet i Wannsee. Elev B3 skriver följande:

Hur det har påverkat människor så kan jag ta ett konkret exempel. Dina H:s berättelse. Hon befann sig inte i ett förintelseläger utan i ett koncentrationsläger, men hon påverkades naturligtvis av situationen ändå. Hon berättar att efter hon blivit "fri" kände hon sig mer ensam än någonsin, hon tvingades även att vara ständigt sysselsatt.

Det finns en förmåga hos eleverna i denna undervisningsgrupp att använda den i skolsammanhang etablerade förklaringskedjan till förintelsen. Men det finns också elever i gruppen som kan utveckla förklaringen med olika aktörer i förloppet. Förutom ovan nämnda exempel, diskuterade elev B2 i svaret på avslutningsuppgiftens andra fråga aktörerna i förintelsen utifrån kategorierna förövare, åskådare och offer.

Eleverna i gruppen har en förmåga att uppfatta tiden före och under förintelsen som rörlig och bestämd, det vill säga som ett förlopp mot ett bestämt mål. Men det är också möjligt att i denna förklaringskedja uppfatta förmågan att variera tempot i förloppet. När aktörer används i förklaringen kan den uppfattas som å ena sidan mera begriplig, eftersom förklaringen har en källa, en början. Men å andra sidan kan också

förklaringen bli mer komplicerad eftersom den innehåller flera samband. Vägen mot förintelsen får ett djupare innehåll när olika aktörer används i förklaringen. Denna processuella förmåga att ordna det förflutna passar väl in i ”a one-way street”.¹⁷²

I likhet med undervisningsgrupp tidslinjer har eleverna tagit intryck av Serenys intervjuer med Stangl. Gruppen arbetade med frågor och uppgifter om hans karriär, och formade en berättelse om hans successiva betydelse för förintelsen. I uppgifterna var det också möjligt för eleverna att uppfatta olika vägval för honom. Av gruppens tolv elever diskuterade åtta i sina svar Stangls skuld i förintelsen, men det finns också exempel där berättelsen om honom används parallellt med den stora etablerade berättelsen. Elev B7 skriver:

Förföljelsen av judar påbörjades alltså 1933 när Hitler kom till makten och fortsatte enda fram till 1941 då det istället kallades Förintelsen. Barmhärtighetsmord blev ännu ett begrepp som blev en del av Förintelsen, det började redan 1940 när T4 infördes. Detta var en plats där Stangl arbetade, där man ”hjalpte” personer att dö. I själva verket dödade man också människor för att bli av med dem. Man dödade människor som man inte ”hade användning av”. Innan 1941 hade man börjat införa arbetsläger och ghetton dit de judiska invånarna förflyttades till. I texten om Dina H fick jag läsa om hur hon greps 1941 och fördes till Poznan, ett av alla de arbetsläger och där fick hon leva under två års tid.

Det finns i detta svar en förmåga att uppfatta processer som är av bättre kvalité än den förmåga som krävs för nivå fyra i Shemilts receptionsmodell. På nivå fem ska en elev kunna uppfatta såväl paralleller i en historisk process som dess inbördes relation.¹⁷³ Det finns en antydning till detta i citatet ovan.

Inledningsvis i projektet passade berättelsen om Stangl in i elevernas sedan tidigare bestämda uppfattning om förintelsen, det vill säga innehållet i förintelsen var given.¹⁷⁴ Elevernas uppfattning om Stangls roll i folkmordet kom sedan successivt att förändras. Av gruppens tolv elever använder åtta elever Stangls berättelse som underlag för en moralisk diskussion om skuld. Det finns både elever som friar honom och de som

¹⁷² Denis Shemilt 2009, sid. 185.

¹⁷³ Denis Shemilt 2009, sid. 186.

¹⁷⁴ Peter Lee & Jonathan Howson 2009, sid. 223.

fäller honom, men också åsikter som kan placeras mellan dessa. Elev B7 skriver:

Utifrån de texter som vi arbetat med under tiden vi arbetat om Förintelsen kan jag se hur människor förändrats. Utifrån Stangl kan jag se att han gick från att ha varit en man med möjligheter och självförtroende för att lyckas så bra till att skämmas. Under de intervjuer som gjorts med Stangl kan man läsa att han förändrar sin röst, han försöker att intala sig att ingenting är hans fel fastän att han hade en betydande roll i dödsmaskinen.

Med berättelsen om Stangls karriär i systemet påverkades elevernas processuella förmåga att förklara förintelsen. Till exempel skriver elev B10:

Även Stangl spelade sin del när han var kommendant på Treblinka. Han hade auktoritet & tillåtelse att ändra och göra vardagen annorlunda för judarna men han valde att ej göra detta.

Det finns också elever som använder såväl ett processuellt som ett strukturellt perspektiv när förintelsen ska förklaras. Elev B11 formulerar sig på följande vis:

Personer som Stangl, Höss och Eichmann har även de en stor betydelse i det hela men anser att de endast följde order. Snarare avhumanisering och hjärntvättning anser jag. Samtidigt som man följer order och bara är en pjäs i ett spel måste man också tänka på sina aktioner även om det är lätt för mig att säga.

Med ett lektionsupplägg som betonade berättelser om människors liv, val och agerande i förintelsen, påverkades elevernas uppfattning om innehållet i folkmordet. Från att ha uppfattat förintelsen som "History *given in a book*",¹⁷⁵ blev den för dem allt mer mångfacetterad.

Sammanfattningsvis: Elever i denna grupp visade en förmåga att uppfatta och formulera processer avseende tiden före och under förintelsen. Av de två förmågor som Shemilt använder för att kvalificera elever till den fjärde nivån i modellen (processer och delar av en struktur), har eleverna således en av dessa. Kvalitén i elevernas förmåga att använda ett genetiskt perspektiv på tiden före förintelsen påverkades av undervisningen. Förmågan passar väl in på det kriterium som använts för att bedöma det historiskt processuella i ett elevsvar på fjärde nivån:

¹⁷⁵ Peter Lee & Jonathan Howson 2009, sid. 223.

History is assumed to be a "one-way street" an epic that necessarily unfolds as it must even had points of details been changed here and there. The speed at it moves down the street might have been other than it was but the direction of travel is fixed.¹⁷⁶

Undervisningsgrupp källor

Undervisningen i denna grupp hade till skillnad från de andra uppläggen en inledning som började i nutid. Undervisningsgrupperna tidslinjer och berättelser inleddes med Versaillesfreden och Wannseekonferensen, medan undervisningsgrupp källor började med FN:s dokument om de mänskliga rättigheterna.

Dokumentet användes för att visa svårigheterna att döma människor för brott mot mänskligheten. Via texter om tribunalen i Haag med dess ambitioner och problem fortsatte undervisningen med Nürnbergrättegångarna och dess syfte. En enklare jämförelse gjordes mellan Haagtribunalen och Nürnberg, med betoning på det gemensamma behovet av bevis som en central förutsättning i rättegången. Utgångspunkten och sambandet mellan då och nu blev inledningsvis retrospektivt, det vill säga riktat från nu till då. Därför bör eleverna i denna undervisningsgrupp i jämförelse med de övriga tendera att anlägga ett genealogiskt perspektiv på förintelsen. Vidare bör begreppet skuld vara synligt i elevernas svar, eftersom begreppet tillämpat i olika källor om förintelsen användes i undervisningen.

Elev K3:s svar visar en förmåga att formulera en uppfattning om förintelsen vars innehåll visar perspektivet från nutid till dåtid. På frågan hur förintelsen var möjlig använde eleven Stangl som utgångspunkt och hänvisade till tre moment i undervisningen i sitt resonemang för att förklara förintelsen. De tre momenten utgick från *Vid avgrunden*, Wannseeprotokollet och död hjälpsprogrammet, som användes som källor för att visa hur förintelsen möjliggjordes. Materialet användes alltså av eleven som information och bevisning.¹⁷⁷ Elev K3 ville bland annat förklara förintelsens genomförande med att folkmordet krävde flera deltagare och att dessa var agerande på olika nivåer i samhället. Innehållet i elevens svar blir därför präglad av samband som betonar individers maktrelationer.

¹⁷⁶ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

¹⁷⁷ Rosalyn Ashby, Peter Lee, Denis Shemilt 2001, sid. 166–167.

Förklaringen och uppfattningen om förintelsens orsaker får i detta exempel ett strukturellt innehåll. K3 använde *Vid avgrunden* på följande sätt:

När Stangl förklarar varför han tackade ja till arbetet i treblinka, trots att han visste vilka hemskheter som skedde där, så säger han att han gjorde det för att han var rädd att han eller hans familj skulle bli mördad om han sa nej. Gitta svarar med: "Men idag vet vi faktiskt att de inte automatiskt mördade de män som bad att få bli befriade från den här typen av arbetsuppgifter. Och ni visste det 1942." Så frågan hur pass rädd man behövde vara eller inte är svår att svara på. Men rädda var man, det kan man se i hela boken. Så ett svar på frågan om hur förintelsen kunde ske är: rädslan att själv dö.

Ett exempel där eleven använde Wannseeprotokollet som källa för sin uppfattning är:

Ett annat svar på frågan kan vara: Wansee-protokollet. Det är väldigt lätt att bli lurad av det här protokollet eftersom det aldrig nämns att någon ska mörda någon jude [...] Folk som skulle bli ledare, löjtnanter, officerare & SS-män tänkte säkert inte på förintelsen som vi gör idag. De hade bara det här att gå på, om inte mindre, inte konstigt att så många blev en del av förintelsen.

Med protokollet som hjälp fann eleven människor i samhället som successivt accepterade folkmordet. Elev K3 gav också ett tredje exempel, där även dödshjälpsprogrammets innehåll och funktion i samhället används som förklaring till förintelsen. Även i detta sammanhang visar K3 med hjälp av Stangl en strukturell del i förklaringen till förintelsen.

Elev K1 använde också *Vid avgrunden*, Wannseeprotokollet och dödshjälpsprogrammet i sina svar. I likhet med elev K3 används samband som inte är tidsberoende, utan snarare närvarande och framträdande utifrån olika maktnivåer. Elev K1 skrev så här:

Under Wansee-konferensen samlar man högt uppsatta män i Tyskland Hydrich som ordförande för att diskutera det man kallade judefrågan. [...] På det här viset, att man går i etapper och sedan presenterar en slutlig lösning som bara går att förstå sig vad det innebär, tror jag att man lyckades släta över sanningen och fick det att inte låta så hemskt som det egentligen var. Att man aldrig går in på vad den slutgiltiga lösningen innebar gör det också väldigt svårt att senare döma någon uti från den källan.

Det finns också fler elever i undervisningsgruppen som diskuterade skuldfrågan. Oftast användes Stangl som exempel. Elev K2 tog upp svårigheterna med att bryta sig ur ett system med värderingar som successivt blev accepterade, ”vilket ledde till att många hakade på utan förståelse för vad de gav sig in på, och sedan var det för sent att stå emot, om man inte ville riskera sitt eget liv”. Även eleverna K5, K6, K9 och K11 använde begreppet skuld i delar av sina svar. Stangl är med i svaren, och han används som ett exempel på ett både påverkat och påverkande subjekt i egenskap av kommendant i Treblinka. Det finns också exempel på svar som använder Nürnbergrättegångarna för att visa på hur skyldiga till folkmordet kunde dömas i domstol.

Sammanfattningsvis: I samtliga svar finns uppfattningar om förintelsen som betonar det strukturella innehållet. Eleverna kan med hjälp av *Vid avgrunden*, Wannseeprotokollet och dödshjälpsprogrammet uppfatta och formulera delar i förintelsen som är strukturella. Detta innebär att eleverna når nivå fyra i receptionsmodellen. Förmågan att uppfatta strukturer kvalificerar dock några av svaren till Shemilts femte nivå i modellen. De elever som når den högre nivån kan uppfatta fler och mindre delar av förintelsen, och på så sätt synliggöra fler perspektiv. Eleverna gör detta genom att diskutera deltagandet i folkmordet utifrån olika roller och motiv. I jämförelse med övriga undervisningsgrupper är den strukturella förmågan mer framträdande i denna grupp.

En jämförelse av undervisningsgrupperna

Det är enkelt att i en jämförelse mellan de tre grupperna finna likheter i uppfattningen om vad som är förintelsen. Samstämmigheten framkommer tydligast i följande: bakgrunden till förintelsen, Stangls betydelse och filmens innehåll. Detta finns med i såväl intervjuerna som i filmen och slutuppgiften. Den mest påtagliga likheten är elevernas uppfattning om tiden före och under förintelsen. Det finns ett stort mått av enhetlighet om bakgrunden till förintelsen och på vilket sätt olika händelser i Tysklands historia kronologiskt ledde till folkmordet.

Den andra likheten är att Serenys intervjuer med Stangl påtagligt har påverkat elevernas uppfattning om förintelsen. Oavsett vilken grupp eleverna tillhörde, användes Stangl i svaren på de olika uppgifterna och han användes även när han namn inte fanns med i uppgiftsformuleringen. Den tredje likheten framkommer i filmrecensionen. Trots att filmen utspelas i närheten av ett koncentrationsläger och röken från krematorierna

finns med som inslag, stämmer inte filmens innehåll överens med elevernas uppfattning om förintelsen.

Men det mest intressanta i undersökningen är trots allt inte det som är gemensamt i elevernas uppfattningar, utan de olikheter som framträder som en följd av lektionsuppläggets olika fokus eller betoningar. Olikheterna i elevernas uppfattning finns i förlängningen av det som tidigare presenterats som det gemensamma, nämligen bakgrunden till förintelsen, Stangls betydelse och filmens innehåll.

I uppfattningen om förintelsens bakgrund och förklaring är det möjligt att i de elevsvar som avsåg undervisningsgrupp tidslinjer uppfatta en utveckling i användandet av processer. Denna förmåga tydliggörs bland annat när elev T7 vid andra intervjutillfället ska bilda par av åtta bilder som på olika sätt kan förknippas med förintelsen. Eleven förändrar sin parbildning och motiverade det med att bilderna såväl inom paren som mellan paren har en kronologisk ordningsföljd. Det är därför möjligt att finna en förmåga att uppfatta och formulera inre samband i ett förlopp. Andra exempel på samma förmåga är elev T3 respektive elev T10, som förklarar förintelsen så här:

Först "legaliserade" man mord, man dödade sjuka barn och man tvångssteriliserade judar [...]. Alltså kom inte förintelsen till på en dag utan man började stegvis tills målet var uppnått att utrota judar. Det började med: identifikation, sedan segregering, sedan koncentration, sedan deportation och slutligen förintelse...

Hur kunde man låta detta ske är ett mysterium för många idag. Allting skedde väldigt successivt o Hitler hade inte kunnat genomföra sin plan utan alla som jobbade för honom. T ex. så förflyttade man judar till "ghetto-områden" vilket var extremt fattiga områden som judar fick bo i. Det var smutsigt, fattigt o man hade ingen mat. Många i dessa områden svalt alltså ihjäl. Efter det så började man att skicka dem till s.k. "arbetsläger" där de skulle få jobba. Judarna tänkte att så länge som de jobbar bra och sköter sig så kommer de att få behålla sitt liv.

Det är också möjligt att finna olikheter i förlängningen av hur eleverna uppfattat Stangl. I undervisningsgrupp berättelser användes han för att visa på individens möjligheter och förutsättningar i förintelsen. Förutom Stangl användes också andra namngivna personer i olika positioner och verksamheter i förintelsen. Med dessa människors ageranden och öden, blev händelseförlopp och företeelser i förintelsen mera en konsekvens av

människornas agerande än av osynliga krafter. Förmågan att uppfatta och använda subjekt i uppgifternas svar är påtaglig i undervisningsgrupp berättelser. Även om frågorna inte direkt uppmanar till ett användande av människor, används både påverkande och påverkat subjekt i svaren. Eleverna B3, B7 och B11 svarade på följande sätt:

Hur det har påverkat människor så kan jag ta ett konkret exempel. Dina H:s berättelse. Hon befann sig inte i ett förintelsläger utan i ett koncentrationsläger, men hon påverkades naturligtvis av situationen ändå. Hon berättar att efter hon blivit "fri" kände hon sig mer ensam än någonsin, hon tvingades även att vara ständigt sysselsatt.

Utifrån de texter som vi arbetat med under tiden vi arbetat om Förintelsen kan jag se hur människor förändrats. Utifrån Stangl kan jag se att han gick från att ha varit en man med möjligheter och självförtroende för att lyckas så bra till att skämmas. Under de intervjuer som gjorts med Stangl kan man läsa att han förändrar sin röst, han försöker att intala sig att ingenting är hans fel fastän att han hade en betydande roll i dödsmaskinen.

Personer som Stangl, Höss och Eichmann har även de en stor betydelse i det hela men anser att de endast följde order. Snarare avhumanisering och hjärntvättning anser jag. Samtidigt som man följer order och bara är en pjäs i ett spel måste man också tänka på sina aktioner även om det är lätt för mig att säga.

Den tredje olikheten i jämförelsen mellan undervisningsgrupperna finns i förlängningen av elevernas uppfattning om innehållet i filmen *Pojken i randig pyjamas*. När filmens innehåll ska jämföras med innehållet i texten om Stangl "vinner" intervjutexten. Olikheten mellan grupperna framkommer i förmågan att uppfatta och använda olika framställningar, till exempel filmer, intervjutexter och protokoll, om samma historiska händelse. Det som tidigt i projektet var en enkel jämförelse mellan innehållet i en film och innehållet i en bok, där segrare respektive förlorare fanns, förändrades. Förändringen bestod i uppfattningen att olika framställningar om samma historiska händelse är delar vars innehåll kan användas i ett större sammanhang. Denna förmåga är mest framträdande i undervisningsgrupp källor. Elevernas arbete med källor är möjliga att finna i svaren hos några av de elever som ingick i gruppen. Däremot förekommer det inte hos elever från andra undervisningsgrupper.

Sammanfattningsvis: Det finns tendenser till och spår av olikheter i elevernas uppfattning om förintelsen som via en jämförelse mellan

undervisningsgrupperna kan härledas till de undervisningsteorier som undersökningen använder.

5.2 Historia

Undervisningsgrupp tidslinjer

Om det finns en överensstämmelse mellan undervisningsteori och elevers uppfattning om historia, bör denna grupp uppskatta påståenden förankrade i teorierna tidslinjer och berättelser. Särskilt bör påståenden avseende den egna undervisningsteorin, tidslinjer, stärkas. Påståenden förankrade i undervisningsteorin källor däremot, uppskattas hypotetiskt inte av denna grupp. Detta motiveras av att teorierna avseende såväl tidslinjer som berättelser har ett genetiskt perspektiv på det förflutna, i vilket betonas processer. I motsats till detta har undervisningsteorin källor ett genealogiskt perspektiv, i vilket betonas strukturer.

I matris D finns en sammanfattning av hur eleverna i denna undervisningsgrupp värderade påståenden om historia. I jämförelse med elevernas uppfattning vid första enkättillfället (före undervisningen), förbättrades påståenden tillhörande tidslinjer och berättelser, samtidigt som påståenden tillhörande källor försämrades. Utfallet överensstämmer delvis med hypotesen. Framför allt stärktes påståenden om historia som är förankrade i undervisningsteorin berättelser, det vill säga inte påståenden från den egna teorin.

Matris D

	Påståenden Tidslinjer	Påståenden Berättelser	Påståenden Källor
Vad är historia?	-6	+9	+1
Var finns historia?	+13	+8	-22
Hur används historia	+7	+9	-13
Summa:	+14	+26	-34

Undervisningsgruppens stärkta uppfattning om att historia innehåller processer motiveras bland annat genom att påståendena att historia är

”berättelser om tidigare människors liv” (P3) och ”berättelser om tidigare människors valmöjligheter” (P6) stärks. I båda påståendena hänvisas till berättelser. Berättelser förklaras oftast med ett innehåll som består av just förlopp och processer, och därför använder jag detta ord ”synonymt” med begreppen.

Vidare stärks påståendet att historia finns ”i filmer, spel och intressanta berättelser från förr” (P9) kraftigt. Även här är det möjligt att motivera att eleverna uppfattar att det förflutna innehåller processer. Detta görs också genom ordet berättelser. Det finns ytterligare ett påstående vars innehåll betonar historiska processer som ökar påtagligt i betydelse, och det gäller att historia finns ”i beskrivningar och förklaringar av händelser från förr” (P8).

Det finns också påståenden om var historia finns som värderas påtagligt lägre vid andra tillfället. De har sin utgångspunkt i nutid och betonar strukturer i svaren om var historia finns. Dessa påståenden är samtliga förankrade i undervisningsteori källor (P3, P4 och P6).

De förändringar som tagits upp ovan överensstämmer med hypotesen. Men det finns också förändringar som motsäger sambandet mellan enkätens resultat och undervisningsteorierna. På frågan vad som är historia används i påståendet (P1) ordet ”ordningsföljd” och på samma fråga används i påståendet (P8) ordet ”berättelser”. Båda dessa ord kan uppfattas som innehållsmässigt närliggande ordet process, men påståendena tappar ändå i betydelse. Trots dessa avvikelser dominerar förändringar i elevernas uppfattningar som överensstämmer med undervisningens innehåll.

Undervisningsgrupp berättelser

Även denna grupp bör hypotetiskt ha samma uppfattning om historia som undervisningsgrupp tidslinjer. Därför bör gruppen uppskatta påståenden om historia som är förankrade i berättelsers och tidslinjers teorier. Särskilt bör påståenden avseende den egna undervisningsteorin, berättelser, stärkas. Påståenden förankrade i undervisningsteorin källor däremot, uppskattas hypotetiskt inte av denna grupp. Detta motiveras med att båda undervisningsteorierna använder ett genetiskt perspektiv innehållande processer. Undervisningsteorin källor däremot har ett genealogiskt perspektiv, i vilken betonas strukturer. Det som skiljer teorierna tidslinjer och berättelser från varandra är i huvudsak den senares betoning av agerande subjekt i det förflutna samt användandet av historia som lärdom.

I matris E finns en sammanfattning av hur eleverna i denna undervisningsgrupp värderade påståenden om historia.

Matris E

Frågor	Påståenden Tidslinjer	Påståenden Berättelser	Påståenden Källor
Vad är historia?	-3	+3	-3
Var finns historia?	+15	-3	-12
Hur används historia?	+10	-5	-7
Summa:	+22	-5	-22

Gruppens uppfattning att historia i huvudsak innehåller processer och inte strukturer stärks. Påståenden från tidslinjer förstärks lika mycket som påståenden från källor försvagas, samtidigt som påståenden från den egna teorin försvagas något. På frågan om var historia finns stärks samtliga påståenden från teorin tidslinjer. I två av dessa, P2 och P7, används orden förändringar och förklaringar vilka båda kan uppfattas som synonyma med ordet process. Den största ökningen har påståendet att historia kan användas "för att beskriva och förklara händelser från förr" (P9). Även i detta påstående används ordet förklaring. Det finns också påståenden från den egna teorin som trots det sammanlagda resultatet ovan, ökar i betydelse. På frågan vad som är historia ökar såväl påståendet P3 som P6 och i båda dessa formuleringar används ordet berättelse, vilket också kan uppfattas synonymt med process. Samma gäller för påståendet att historia kan användas "som spännande och lärorika berättelser om andra människor i en annan tid" (P6), och även i denna formulering har ordet berättelser en central plats.

I undervisningsgruppen försvagades påståenden tillhörande undervisningsteorin källor. Försämringen är mest påtaglig på frågan var historia finns och påståendet "i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv" (P3). Tillbakagången är också tydlig för påståendet att historia är "berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag" (P8) och att historia kan användas "som ett verktyg för att ifrågasätta och vara kritisk" (P4). Trots att det i ett av dessa påståenden

används ordet berättelser, är det möjligt att i båda påståendena finna betoningar på att historia innehåller strukturer.

Den tydligaste motsägelsen om ett samband mellan undervisningens innehåll och elevernas uppfattningar om historia är att påståenden från den undervisningsform som de arbetat med värderas lägre vid andra tillfället. Tre påståenden vars innehåll är förankrade i undervisningsteorin berättelser minskar påtagligt i betydelse. På frågan vad som är historia värderades inte påstående P5 högt av gruppen. Likaså värderades frågan var historia finns och påståendet P5 samt frågan hur historia kan användas och påståendet P3 lågt. I dessa påståenden finns begrepp som har en tydlig förankring i teorin, det vill säga subjekt och lärdom, och därför borde dessa istället ha stärkts. Men det är trots detta möjligt att finna förändringar i hur eleverna uppfattar historia som överensstämmer med det som undervisningen betonade respektive inte betonade.

Undervisningsgrupp källor

Denna undervisningsgrupp bör, precis som tidigare grupper, i första hand uppskatta påståenden från sin egen undervisningsteori. Eleverna i gruppen bör därför hypotetiskt ha en uppfattning om att historia innehåller strukturer. I matris F finns en sammanfattning av hur eleverna i denna undervisningsgrupp värderade påståenden om historia.

Matris F

Frågor	Påståenden Tidslinjer	Påståenden Berättelser	Påståenden Källor
Vad är historia?	+6	+8	-3
Var finns historia?	-22	+7	+20
Hur används historia?	+9	+1	+3
Summa:	-7	+16	+20

Gruppen visade sig vara den som jämförelsevis var mest trogen den undervisningsform som de lärt sig förintelsen genom. Men gruppen uppskattade också påståenden om historia som är förankrade i undervisningsteorin berättelser. För påståenden som härleds till undervisningsteorin tidslinjer är uppfattningen den motsatta. Gruppens uppfattning att historia är strukturer visar bland annat uppskattningen av

påståendet att historia är: ”byggnader, foton, texter och andra källor från förr” (P2). Men det är också möjligt att motivera denna uppfattning i svaren på frågan var historia finns. Samtliga påståenden som är förankrade i källors teori stärks påtagligt, och perspektivet, innehållet och formuleringen i dessa påståenden betonar just strukturer. Till exempel framgår detta av P3: ”i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv och P4: ”i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och förklara hur det var förr.”

Det finns också tydliga tecken på att gruppen uppskattar berättelser från det förflutna. På frågan vad som är historia stärks påståendet P3: ”berättelser om tidigare människors liv” och påståendet att historia finns : ”i filmer, spel och intressanta berättelser från förr” (P9). Men det är också möjligt att finna påståenden som betonar strukturer i formuleringen som påtagligt tappar i betydelse. Två sådana är påståendena P8 och P9 tillhörande frågan vad som är historia. Innehållet i dessa har en betoning på strukturer, men ogillas trots detta av gruppen. Trots dessa avvikelser dominerar förändringar i elevernas uppfattningar som överensstämmer med undervisningens innehåll.

6. Resultat

Undersökningens centrum är den punkt där undervisningens syfte, mål, innehåll och metodiska val möter elevernas uppfattning som resultatet av dessa val. Det är därför i denna skärningspunkt som undersökningens frågor har sina utgångspunkter, ramar och svar. Det är alltså sambandet mellan genomförda lektioner och elevernas uppfattning om förintelsen som är undersökningens kärna. Det är också av intresse hur de olika lektionsuppläggens inriktningar har påverkat elevernas uppfattning om historia i allmänhet.

I undersökningen används det empiriska materialet för att göra jämförelser, dels mellan olika undervisningsgrupper, dels mellan olika tidpunkter. För att besvara den del av tillämpningsfrågorna som avser elevernas uppfattning om förintelsen jämförs resultatet av undervisningsgrupperna med varandra utifrån tendenser. För att besvara den del av frågorna som avser elevernas uppfattning om historia i allmänhet, jämförs resultatet av elevernas svar vid första enkättillfället med svaren vid andra tillfället. Svaren på tillämpningsfrågorna om hur undervisningen har påverkat eleverna har alltså olika jämförelsepunkter. Frågorna och svaren diskuteras och redovisas i avsnitt 6.1.

6.1 Svar på undersökningens frågor

Hur påverkar undervisning om förintelsen, i vilken det betonas kronologiska processer och samband, elevers uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet?

Undervisning med betoning på kronologiska processer och samband i förintelsen gavs till undervisningsgrupp tidslinjer. I jämförelse med övriga undervisningsgrupper var det i denna grupp som förmågan framkom tydligast att uppfatta inre samband i händelser tillhörande förintelsen. Det finns alltså en överensstämmelse mellan det som betonades på lektionerna och elevernas förmåga. Med ett genetiskt perspektiv på förintelsen och

med hjälp av kronologins betoning på händelsers inre tidsmässiga samband, utvecklades elevernas förmåga. Detta manifesteras bland annat i elevernas resonemang om olika stadier i folkmordet, men också genom att de i sina svar har använt ord vars innehåll kan uppfattas synonymt med inre samband. Förmågan är mest framträdande i svar som avser tiden före och under förintelsen.

Denna förmåga finns med som en del i Shemilts femte nivå, "The Past Construct as a Rainbow". För att nå denna nivå i modellen ska eleverna bland annat kunna uppfatta flera mindre processer i det stora förloppet. En förutsättning för att klara detta är att eleverna kan uppfatta inre tidsmässiga samband. Shemilt uttrycker det så här: "In like manner students' 'pictures of the past' are woven from sets of contiguous strands: they are now poly-thematic."¹⁷⁸

En annan del i undersökningen avsåg frågan om sättet att undervisa om förintelsen även påverkade gruppens uppfattning om historia i allmänhet. En påtaglig förändring från första till andra enkätstillfället är att påståenden som har ett genetiskt perspektiv stärks. Såväl den undervisningsform som eleverna har genomgått som påståenden från undervisningsteorin berättelser ökar i betydelse. Det finns en tendens att de påståenden som använder begrepp vars innehåll består av processer får en ökad betydelse, och detta gäller enkätens samtliga tre frågor om historia. Berättelser, förklaringar och förståelse är tre exempel på begrepp som stärks.

Som framgår ovan finns en överensstämmelse mellan elevernas uppfattning om förintelsen och deras uppfattning om historia i allmänhet i undervisningsgrupp tidslinjer. I båda fallen stärks det genetiska perspektivet innehållande processer som visar händelsers inre samband. Utöver detta framkommer i enkäten en förändring, eftersom påståenden förankrade i undervisningsteorin berättelser stärks mer än påståenden förankrade i undervisningsteorin tidslinjer.

¹⁷⁸ Denis Shemilt 2009, sid. 186.

Hur påverkar undervisning om förintelsen, i vilken det betonas agerande subjekt i kronologiska processer och samband, elevers uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet?

Undervisning om förintelsen med betoning på agerande subjekt i kronologiska processer och samband gavs till undervisningsgrupp berättelser. I jämförelse med övriga undervisningsgrupper var det i denna grupp som förmågan framkom tydligast att uppfatta subjektens betydelse i en historisk process. Det finns alltså även i denna grupp en överensstämmelse mellan det som betonades på lektionerna och elevernas förmåga. Med ett genetiskt perspektiv på förintelsen använde eleverna subjekt för att dels visa olika nivåer av ett historiskt förlopp, dels visa subjektens agerande som betydelsefulla krafter i förloppet. Förmågan är mest framträdande i svar som avser tiden före och under förintelsen.

Denna förmåga finns med som en del i Shemilts fjärde nivå. Den är central för förståelsen att det historiska förloppet har en riktning, men också såväl ett förflutet som en framtid.¹⁷⁹ Händelsekedjan är beroende av människors val och göranden. Med hjälp av denna förståelse, det vill säga att människor gjorde historia, är det också sannolikt att det förflutna uppfattas som processuellt. Förmågan finns också med som en mindre del på nivå fem i modellen. Med förståelsen om människors agerande som betydelsefullt för tidsmässiga samband i det förflutna, grundläggs också förståelsen att en händelse måste ha ett tidsmässigt samband med en annan händelse. Shemilt skriver: "independence of some events and developments can be as significant as the connectedness of others. Lack of connectedness is no longer assumed to be the normal or default state of the past."¹⁸⁰

Den andra delen i undersökningen avsåg frågan om sättet att undervisa om förintelsen även påverkade gruppens uppfattning om historia i allmänhet. En förändring från första till andra enkätstillfället är att påståenden som har ett genetiskt perspektiv stärks. Detta har gruppen gemensamt med undervisningsgrupp tidslinjer. Generellt väljer gruppen påståenden där de uppfattar människors agerande som viktiga förklaringar till varför det blev som det blev, och detta gäller samtliga tre frågor. Totalt sett tappar dock den egna teorins påståenden om historia i betydelse. De

¹⁷⁹ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

¹⁸⁰ Denis Shemilt 2009, sid. 186.

påstående som står för den förändringen, är de som innehåller ord som förbinder då med nu. Enligt eleverna finns historia enbart i dåtiden.

Som framgår ovan finns en överensstämmelse mellan elevernas uppfattning om förintelsen och deras uppfattning om historia i allmänhet även i undervisningsgrupp berättelser. I båda fallen stärks det genetiska perspektivet och det görs med en betoning av agerande människors betydelse för förloppet. Utöver detta framkommer i enkäten en förändring, eftersom påstående förankrade i undervisningsteorin tidslinjer stärks mer än påstående förankrade i undervisningsteorin berättelser.

Hur påverkar undervisning om förintelsen, i vilken det betonas källors funktion i en historisk framställning, elevers uppfattning om förintelsen och historia i allmänhet?

Undervisning om förintelsen med betoning på källors funktion i en historisk framställning gavs till undervisningsgrupp källor. I jämförelse med övriga undervisningsgrupper var det i denna grupp som det tydligast framkom en förmåga att uppfatta delar i förintelsen och att dessa tillsammans formar ett innehåll. I likhet med de andra undervisningsgrupperna finns således en överensstämmelse mellan det som betonades på lektionerna och elevernas förmåga. Undervisningen hade ett genealogiskt perspektiv på förintelsen, där eleverna använde olika händelser och företeelser för att sätta samman delarna och utifrån dessa formulera ett innehåll om förintelsen.

Förståelsen att mindre delar i det förflutna hör samman med en större del och vice versa är en väsentlig förmåga på den fjärde nivån i Shemilts modell. Shemilt skriver: "Although able to string together a few topic-based 'little pictures' to form a single 'bigger', if not always very big, picture of the past, this is invariably monothematic."¹⁸¹

Det finns en överensstämmelse mellan elevernas uppfattning om förintelsen och deras uppfattning om historia i allmänhet även i den här undervisningsgruppen. Den är dock inte lika tydlig som i de två andra. Det genealogiska perspektivet stärks, och det är påtagligt att eleverna föredrar påstående från den undervisningsform de har haft kontakt med. Detta gäller främst påstående avseende frågan var historia finns.

¹⁸¹ Denis Shemilt 2009, sid. 185.

Men trots att eleverna har haft en undervisning som betonat perspektivet från nu till då, stärks även påståenden om historia där perspektivet istället är från då till nu. Detta gäller främst undervisningsteorin berättelsers påståenden om vad som är historia och var historia finns, som eleverna menar överensstämmer väl med deras egen uppfattning.

Sammanfattningsvis: I en jämförelse mellan elevernas uppfattning om förintelsen och deras uppfattning om historia i allmänhet finns gemensamma uppfattningar inom respektive grupp. Det gemensamma kan förklaras utifrån det som betonades i de olika undervisningsgrupperna. Det finns uppenbart ett samband mellan vad som gjordes i klassrummet och hur eleverna uppfattar förintelsen, men också ett samband som sträcker sig till elevernas uppfattning om historia i allmänhet.

Det finns dock avvikelser från det raka sambandet mellan undervisningsteori, -kategori, -moment och reception. Trots renodlingen av undervisningen i respektive grupp framkommer avvikelser hos samtliga tre undervisningsgrupper i jämförelsen av svaren på den första enkäten med svaren på den andra. Är det då möjligt att finna mönster i gruppernas avvikelser? Ja, gemensamt är att påståenden som har något av följande innehåll stärks oavsett teoretisk förankring:

påståendet har ett genetiskt perspektiv på historia;
påståendet innehåller ett förlopp inte sträcker sig fram till nutid;
i påståendet används orden berättelser och/eller människor.

6.2 Tillämpning av resultatet

Undersökningen motiveras inledningsvis utifrån problemet att skildra något så extremt och obegripligt som förintelsen, och utifrån det faktum att detta folkmord finns med som ett centralt kunskapsområde i historia i såväl grund- som gymnasieskolans styrdokument. Kunskaper om förintelsen är alltså ett centralt innehåll och moment i historieundervisningen. Det är i detta problem, det vill säga i det avstånd som finns mellan vad som är svårt att göra och vad som ska göras, som denna undersökning inleds och avslutas.

Det vanligaste argumentet för att studera förintelsen är att kunskaper om det mest extrema folkmordet kan förhindra eller försvåra nya folkmord. Kunskaper om förintelsen kan med denna motivering vara användbara i såväl nutid som framtid. En fortsatt diskussion om de tre

tidsdimensionerna då, nu och sedan och deras inbördes relationer leder diskussionen mot det centrala historiedidaktiska begreppet historiemedvetande. Det finns olika uppfattningar om innehållet i begreppet. Historiemedvetande är ett svårfångat teoretiskt begrepp, och allra mest besvärligt är det när dess innehåll ska tillämpas i konkret undervisningsmetodik.

Per Eliasson har placerat begreppets innehåll i undervisande moment. Han gör det utifrån de två grundläggande perspektiven på historia, nämligen det genetiska och det genealogiska.¹⁸² Om historiemedvetande är mötet mellan dessa perspektiv och ambitionen är att utveckla elevers historiemedvetande, bör i så fall undervisningsmetodik i historia systematiskt arbeta med det genetiska och genealogiska perspektivet, dels var för sig, dels tillsammans.

Avslutningsvis vill jag diskutera om undersökningens resultat kan användas i andra sammanhang. Är resultatet möjligt att använda på andra kunskapsområden i historia och i andra stadier eller program än de som användes i denna undersökning? Jag svarar ja på frågan och stödjer min uppfattning på att det finns en överensstämmelse mellan undervisningsteori och -metodik å ena sidan och elevernas uppfattning av historia å den andra. Jag stödjer även mitt svar på Klas-Göran Karlssons och Per Eliassons tillämpningar av begreppet historiemedvetande.¹⁸³ I deras analyser finns väsentliga likheter mellan de undervisningsteorier och undervisningsupplägg som använts i denna undersökning och de kännetecken för historiemedvetande som de pekar på. Det är också möjligt att finna undersökningsresultat som ansluter till faktorer som enligt Karlsson och Eliasson indikerar ett historiemedvetande. I elevsvaren från de tre undervisningsgrupperna finns dessutom inslag som anknyter till deras definitioner av historiemedvetande. Undersökningens resultat, det vill säga det innehållsmässiga sambandet mellan undervisningsmetodik och elevernas förmåga, är alltså inte något nytt i sig utan snarare bekräftande.¹⁸⁴

Det finns dock en väsentlig skillnad mellan de diskussioner som förs av Karlsson och Eliasson och denna undersökning. Skillnaden är att i deras diskussioner används perspektiven genetiskt och genealogiskt samtidigt, i

¹⁸² Per Eliasson 2004, sid. 295–300.

¹⁸³ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 48–50 och Per Eliasson 2004, sid. 298.

¹⁸⁴ Per Eliasson 2004, sid. 300.

vad som benämns som en dubbel tankeoperation.¹⁸⁵ I min undersökning däremot är de däremot separata. Med lektionsupplägg som sammanför det genetiska och det genealogiska perspektiven på förintelsen, är diskussionen tillbaka i det problem som undersökningen började i, nämligen förintelsens plats och funktion i samhället i allmänhet och i skolan i synnerhet. Om kunskaper om förintelsen kan förhindra nya folkmord, och om förintelsen används i samhället och skolan på ett sådant sätt att dess extrema innehåll inte reduceras i jämförande jämförelser, får mötet mellan vad som varit och vad som är också ett framåtriktat perspektiv. Niklas Ammert hävdar att just detta samband mellan då, nu och sedan inte existerar "om inte förståelsen av de olika tidsdimensionerna kan vävas ihop i just den fixpunkt i vilken läsaren befinner sig".¹⁸⁶

Vad som konkret händer med elevers uppfattningar om förintelsen när de möter lektioner i vilka de genetiska och genealogiska perspektiven på förintelsen sammanförs är en än så länge obesvarad fråga.¹⁸⁷ Att undersöka sådana temporala samband kräver ett annat upplägg än det nuvarande och är därmed en helt annan och ännu inte genomförd undersökning.

¹⁸⁵ Klas-Göran Karlsson 2010, sid. 53.

¹⁸⁶ Niklas Ammert 2008, sid. 117.

¹⁸⁷ Marianne Poulsen 1999 undersöker elevers historiemedvetande, men utan att förintelsen står i fokus.

7. Referenser

7.1 Litteratur

- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund: Studentlitteratur 2008.
- Ammert, Niklas, *Det osamtidigas samtidighet. Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund & Uppsala: Sisyfos förlag 2008.
- Ammert, Niklas, *Om vad och hur 'må' ni berätta? Undervisning om Förintelsen och andra folkmord*, Stockholm: Forum för levande historia 2011.
- Angvik, Magne & von Borries, Bodo (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: Körber-Stiftung 1997.
- Ashby, Rosalyn, Lee, Peter, Shemilt, Denis, "Putting Principles into Practice: Teaching and Planning", i *How Students Learn*, Washington D. C.: The National Academies Press 2001.
- Asplund, Johan, *Tid, rum, individ och kollektiv*, Stockholm: LiberFörlag 1983.
- Avisar, Ilan, *Screening the Holocaust. Cinema's Images of the Unimaginable*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press 1988.
- Barton, Keith, "History, Humanistic Education, and Participatory Democracy", i Ruth W. Sandwell (ed.), *To the Past. History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press 2006.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S., *Teaching History for the Common Good*, London: Lawrence Erlbaum Associates 2004.
- Berggren, Lars & Johansson, Roger, Historiekunskap i årskurs 9, *Educare*, Malmö: Malmö Högskola 2006.
- Blutinger, Jeffrey C., "Bearing Witness: Teaching the Holocaust from a Witness-Centered Perspective", *The History Teacher* 2009:3.
- Byrld, Claus, "Er vi selv historie? – Kampen om samfundets legitime erindring", i Bernard Eric Jensen, Carsten Tage Nielsen & Torben Weinreich (red.), *Erindringens og glemslens politik*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag 1996.
- Christopher, James, "The Boy in the Striped Pyjamas", *The Times* 2008-09-11.
- Dahl, Steven, "Folkmord som fiktion. Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande", i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosenberg &

- Charlotte Tornbjör (red.). *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund: Media-Tryck 2010.
- Davies, Ian, *Teaching the Holocaust. Educational dimensions, principles and practice*, London: Continuum, 2000.
- Dietsch, Johan, *Making Sense of Suffering. Holocaust and Holodomor in Ukrainian Historical Culture*, Lund: Historiska institutionen 2006.
- Eaglestone, Robert & Langford, Barry, "Introduction", i Robert Eaglestone & Barry Langford (eds.), *Teaching Holocaust Literature and Film*, Chippenham & Eastbourne: Palgrave MacMillan 2008.
- Eliasson, Per, "Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur 2009.
- Fallace, Thomas D., "The Origins of Holocaust Education in American Public Schools", *Holocaust and Genocide Studies*, Spring 2006.
- Fjellborg, Karolina, "Krossar ditt hjärta", *Aftonbladet* 2008-12-19.
- Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran, "Förintelsen – i historien eller över Historien?", *Historisk Tidskrift* 2003:2.
- Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran, *Folkmordens historia. Perspektiv på det moderna samhällets skuggsida*, Stockholm: Atlantis 2005.
- Grant, S. G., *History Lessons. Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms*, Mahwah, New Jersey Lawrence: Erlbaum Associates 2003.
- Gross, Jan T., *Neighbors: the Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press 2001.
- Halldén, Ola, "Hur etableras elevers inlärningsuppgifter?", i Ferenc Marton (red.), *Fackdidaktik. Vol. 3*, Lund: Studentlitteratur 1986.
- Halldén, Ola, "Om elevers förståelse av historieundervisning", i *Historiedidaktik i Norden 3*, Malmö: Lärarhögskolan i Malmö 1987.
- Halldén, Ola, "On the Paradox of Understanding History in Educational Setting", i Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck & Cathjerine Stainton (eds.), *The Teaching and Learning in History*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum 1994.
- Hedling, Erik, "Förintelsen och filmhistorien", i Klas Viklund (red.), *Bilden av Förintelsen.Handledning för att se, analysera och diskutera filmer om nazism och motståndskamp*, Stockholm: Svenska Filminstitutet 1998.
- Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Stockholm: Liber 2004.
- Hilberg, Raul, *The Politics of Memory. The Journey of a Holocaust Historian*, Chicago: Ivan R. Dee 1996.

- Husbands, Chris, Kitson, Alison & Pendry, Anna, *Understanding History Teaching. Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*, Philadelphia: Open University Press 2003.
- Jarrick, Arne, "Källkritiken måste uppdateras för att inte reduceras till kvarleva", *Historisk Tidskrift* 2005:2.
- Jensen, Sven Sødtring, *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn: Christian Ejlers' Forlag 1978.
- Johansson, Kettil, "Vem ska berätta när igen kan?" *Dagens Nyheter* 2011-05-12.
- Karlegård, Christer, *Undervisa i svensk historia*, Lund: Studentlitteratur 1991.
- Karlegård, Christer, "Den historiska berättelsen", i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur 1997.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historieundervisning i klassisk ram. En didaktisk studie av historiens målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900–1940*, Lund: Dialogos 1987.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik och historievetenskap – ett spänningsfyllt förhållande", i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur 1997.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm: Natur & Kultur 1999.
- Karlsson, Klas-Göran, "History in Swedish Politics – the 'Living History' Project", i Attila Pók, Jörn Rüsen & Jutta Scherrer (eds.), *European History: Challenges for a Common Future*, Hamburg: Körber-Stiftung 2002.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund: Studentlitteratur 2004.
- Karlsson, Klas-Göran, *Med folkmord i fokus. Förintelsens plats i den europeiska historiekulturen*, Stockholm: Forum för levande historia 2008.
- Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm: Atlantis 2010.
- Kertész, Imre, *Mannen utan öde*, Stockholm: Norstedts 2002.
- Kverndokk, Kyrre, *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*, Linköping: Tema Kultur och samhälle 2007.
- Körber, Andreas, "Knowledge, Associations and Concepts", i Magne Angvik & Bodo von Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: Körber-Satiftung 1997.
- de Laval, Maria, "Hälsan i Norrköping under första världskriget. En elevstudie", i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosenberg & Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund: Media-Tryck 2010.

- Lee, Peter & Howson, Jonathan, "Two Out of Five Did Not Know That Henry VIII Had Six Wives: History Education, Historical Literacy, and Historical Conscousness", i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte: Information Age Pub 2009.
- Lee, Peter & Ashby, Rosalyn, "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14.", i Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York: New York University Press 2000.
- Lévesque, Stéphane, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*, Toronto, Buffalo & London: University of Toronto 2008.
- Lindaman, Dana & Ward, Kyle, *History Lessons. How Textbooks from around the World Portray U.S. History*, New York & London: The New Press 2004.
- Lindquist, David H., "Complicating Issues in Holocaust Education", *Journal of Social Studies Research*, Spring 2010.
- Lozic, Vanja, *I historiekansons skugga. Historieämne och identitetsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Lund & Malmö: Malmö Högskola 2010.
- Martin, Kathleen C., "Teaching the *Shoah*: Four Approaches That Draw Students In", *The History Teacher* 2007:4.
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå: Umeå universitet 2006.
- Novick, Peter, *The Holocaust in American Life*, Boston & New York: Houghton Mifflin Company 2000 (1999).
- Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå: Umeå universitet 2009.
- Nyström, Kerstin, "The Holocaust and Croatian National Identity. An Uneasy Relationship", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *The Holocaust – Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture*, Malmö: Sekel Bokförlag 2006.
- Persson, Bo, "Förmedlaren, berättaren och hantverkaren", i Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosenberg & Charlotte Tornbjör (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund: Media-Tryck 2010.
- Poulsen, Marianne, *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag 1999.
- Rainer, Peter, "Review: The Boy in the Striped Pajamas", *The Christian Science Monitor* 2008-11-08.
- Rickardson, Jenny, "Pojken i randig pyjamas", *Expressen* 2008-12-18.
- van Ries, Mikael, "Rik krönika över Łódź", *Svenska Dagbladet* 2011-03-30.
- Robey, Tim, "Film Review: The Boy in the Striped Pyjamas", *The Telegraph* 2008-09-12.

- Rosenzweig, Roy & Thelen, David, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, New York: Columbia University Press 1998.
- Russell, Lucy, *Teaching the Holocaust in School History: Teachers or Preachers?*, London: Continuum International Publishing Group 2006.
- Rüsen, Jörn, "Interpreting the Holocaust. Some Theoretical Issues", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*, Malmö: Sekel Bokförlag 2004a.
- Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Uddevalla: Daidalos 2004b.
- Rüsen, Jörn, *Making Sense of History. Narration – Interpretation – Orientation*, New York & Oxford: Berghahn Books 2006.
- Rystad, Göran, *Prisoners of the Past? The Munich Syndrome and Makers of American Foreign Policy in the Cold War Era*, Lund: CWK Gleerups 1982.
- Saxton, Libby, "History, Memory, Fiction in French Cinema", i Robert Eaglestone & Barry Langford (eds.), *Teaching Holocaust Literature and Film*, Chippenham & Eastbourne: Palgrave MacMillan 2008.
- Schleunes, Karl A., *The Twisted Road to Auschwitz. Nazi Policy towards German Jews 1933–1939*, Urbana, Chicago & London: University of Illinois Press 1970.
- Schweber, Simone & Findling, Debbie, *Teaching the Holocaust*, Los Angeles: Torah Aura Productions 2007.
- Sem-Sandberg, Steve, *De fattiga i Łódź*, Stockholm: Bonniers 2010.
- Shemilt, Denis, "The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching", i Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York: New York University Press 2000.
- Shemilt, Denis, "Drinking an Ocean and Pissing a Cupful", i Linda Symcox & Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte: Information Age Pub 2009.
- Short, Geoffrey & Reed, Carol Ann, *Issues in Holocaust Education*, Burlington: Ashgate Publishing 2004.
- Sniegón, Tomas, "Schindler's List Comes to Schindler's Homeland. Oskar Schindler as a Problem of Czech Historical Culture", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *The Holocaust – Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture*, Malmö: Sekel Bokförlag 2006.
- Stone, Dan, "Introduction" i Dan Stone (ed.), *The Historiography of the Holocaust*, Houndmills, Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan 2004.
- Svensson, Per, "Steve Sem-Sandberg De fattiga i Łódź", *Dagens Nyheter* 2011-04-22
- Syse, Harald, "Historieförståelse og holocaust i Kunskapsløftet", i Claudia Lenz & Trond Risto Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Lund: Universitetsforlaget 2011.

- Totten, Samuel & Feinburg, Steven, *Teaching and Studying the Holocaust*, Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon 2001.
- Törnquist-Plewa, Barbara, "The Jedwabne Killings – A Challenge for Polish Collective Memory. The Polish Debate on *Neighbours*", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*, Lund: Nordic Academic Press 2003.
- Wibaeus, Ylva, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm: Stockholms universitet 2010.
- Wineburg, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University 2001.
- Zander, Ulf, "Historia och identitetsbildning", i Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur 1997.
- Zander, Ulf, "Den slingrande vägen från Auschwitz. Om Förintelsens bilder och de eventuella sambanden mellan då och nu", *Scandia* 2000:2.
- Zander, Ulf, "Holocaust at the Limits. Historical Culture and the Nazi Genocide in the Television Era", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (eds.), *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*, Lund: Nordic Academic Press 2003.
- Zander, Ulf, *Clio på bio. Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund: Historiska Media 2006.

7.2 Internetadresser

- <http://augustpriset.se/vinnare-2009>, (2011-03-29)
www.skolverket.se
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Historia.pdf>, (2011-03-30)
www.skolverket.se
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/39/50/Gymgemensamma.pdf>, (2011-03-30)
<http://www.scirus.com/srsapp/search?q=Holocaust&t=all&sort=0&g=s>, (2011-04-12)
<http://www.levandehistoria.se/forintelsen/fakta/forintelsen>, (2011-04-20)
<http://www.levandehistoria.se/forintelsen/dodsdomda/Dejagfann>, (2011-04-20)
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2559>. (2011-05-05)

7.3 Bilagor

Bilaga 1. Vad är historia? Undervisningsgrupp tidslinjer

Gradering

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		SI	S2	+/-
P 1	3	3	4	2	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	20	26	-6
P 2	0	0	0	2	2	3	2	2	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	40	31	+9
P 3	0	1	1	0	2	1	2	3	0	1	0	2	1	0	2	0	1	1	0	0	48	42	+6
P 4	4	2	1	2	2	2	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	25	28	-3
P 5	0	0	0	1	0	0	1	0	3	2	2	2	1	2	1	2	0	0	1	0	52	54	-2
P 6	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	3	3	4	2	1	1	0	0	0	61	56	+5
P 7	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	2	2	2	4	4	0	0	71	68	+3
P 8	2	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	2	2	3	0	0	48	56	-8
P 9	0	1	1	0	2	1	2	2	0	3	1	0	2	0	1	1	0	1	0	0	44	44	0
P 10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	+1

Påståenden

- 1) en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr.
- 2) byggnader, foton, texter och andra källor från förr.
- 3) berättelser om tidigare människors liv
- 4) stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr
- 5) exempel på tidigare människors framgångar och misslyckanden
- 6) berättelser om tidigare människors valmöjligheter
- 7) framför allt ett skolämne
- 8) berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag
- 9) är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände

Bilaga 2. Var finns historia? Undervisningsgrupp tidslinjer

Gradering

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+/-
P1	2	2	2	0	1	1	0	1	1	1	0	3	3	1	0	0	0	0	0	0	35	39	-4
P2	0	0	1	1	0	1	1	1	2	2	2	2	1	0	1	2	1	0	0	0	52	47	+5
P3	1	0	0	1	2	0	1	0	0	4	4	0	0	1	1	1	0	2	0	0	43	55	-12
P4	2	2	1	2	2	1	2	1	1	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	30	34	-4
P5	1	2	2	1	1	0	0	1	0	0	3	1	0	1	1	2	1	1	0	0	43	46	-3
P6	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	4	3	3	2	0	3	0	0	62	68	-6
P7	0	2	2	2	2	2	3	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	35	35	0
P8	2	1	1	2	1	2	2	3	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	37	29	+8
P9	1	0	0	0	1	2	0	1	1	3	0	1	0	0	0	1	6	1	0	0	63	48	+15
I0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Påstående

- 1) i erfarenheter från tidigare människors liv
- 2) i politiska och ekonomiska förändringar från förr
- 3) i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv.
- 4) i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och förklara hur det var förr.
- 5) i lärdomar från förr som lär oss att lösa aktuella problem
- 6) i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk

- 7) framför allt på museer, skolor, universitet och utställningar
- 8) i beskrivningar och förklaringar av händelser från förr
- 9) i filmer, spel och intressanta berättelser från förr.

Bilaga 3. Hur används historia? Undervisningsgrupp tidslinjer

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+/-
P1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	32	40	-8
P2	2	3	1	1	1	2	0	1	1	0	1	1	2	0	1	1	0	0	0	0	40	29	+11
P3	0	1	3	3	2	0	2	3	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	32	35	-3
P4	1	1	0	0	1	1	4	1	0	3	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	42	44	-2
P5	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	1	1	4	2	1	4	0	0	62	66	-4
P6	1	0	0	2	2	0	0	0	1	3	1	1	2	1	0	0	2	2	0	0	51	50	+1
P7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	2	2	1	5	2	0	0	74	59	+15
P8	1	1	2	0	0	1	1	1	1	1	2	1	0	2	2	2	0	0	0	0	42	49	-7
P9	2	0	2	2	2	3	0	1	0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	31	31	0
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Gradering

Påstående

- 1) för att förbättra min allmänbildning
- 2) för att utveckla min inlevelse och förståelse
- 3) för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra mina kunskaper om nutiden
- 4) som ett verktyg att använda för att ifrågasätta och vara kritisk
- 5) som erfarenhet att använda i mina framtida val

- 6) som spännande och lärorika berättelser om andra människor i en annan tid
- 7) som utbildning och yrke
- 8) för att ta reda på vad som var sant eller falskt i berättelser från förr
- 9) för att beskriva och förklara händelser från förr

Bilaga 4. Vad är historia? Undervisningsgrupp berättelser

Gradering

	G1			G2			G3			G4			G5			G6			G7			G8			G9			G10			S1	S2	+/-
P1	2	0	1	2	0	1	2	1	1	2	0	0	1	2	3	2	0	0	0	0	48	51	-3										
P2	0	1	2	1	1	4	0	0	2	1	1	1	3	1	1	1	0	0	0	0	52	41	+11										
P3	3	4	0	0	0	2	0	2	3	1	1	1	0	0	2	0	1	0	0	0	33	29	+4										
P4	2	2	3	3	2	0	0	2	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	34	35	-1										
P5	0	0	1	0	1	1	3	2	1	2	2	2	1	2	1	1	0	0	0	0	49	55	-6										
P6	0	0	0	2	0	0	4	1	1	3	1	0	2	2	1	2	1	0	0	0	58	53	+5										
P7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	7	8	1	0	85	84	+1										
P8	0	1	3	1	2	0	0	1	1	1	2	1	0	2	1	2	1	1	0	0	46	57	-11										
P9	2	2	0	1	4	2	1	1	0	0	1	2	2	1	0	1	0	0	0	0	38	41	-3										
P10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	+1										

Påstående

- 1) en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr.
- 2) byggnader, foton, texter och andra källor från förr.
- 3) berättelser om tidigare människors liv
- 4) stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr
- 5) exempel på tidigare människors framgångar och misslyckanden
- 6) berättelser om tidigare människors valmöjligheter
- 7) framför allt ett skolämne

- 8) berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag
- 9) är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände

Bilaga 5. Var finns historia? Undervisningsgrupp berättelser

Gradering

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+/-
P1	2	2	2	4	1	1	1	1	3	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	34	29	+5
P2	0	0	0	0	1	2	3	2	2	5	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	52	45	+7
P3	2	0	2	0	0	1	1	1	2	0	1	5	0	2	0	0	2	1	0	0	44	60	-16
P4	3	3	2	2	1	2	2	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	30	25	+5
P5	1	1	2	1	2	0	1	2	1	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	38	47	-9
P6	0	1	0	1	1	0	2	0	0	0	1	2	5	3	1	2	0	1	0	0	60	61	-1
P7	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	3	4	4	3	0	0	75	70	+5
P8	2	1	2	1	2	3	0	3	0	0	1	1	0	0	3	0	0	1	0	0	42	39	+3
P9	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	2	0	2	4	4	4	0	0	75	74	+1
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Påstående

- 1) i erfarenheter från tidigare människors liv
- 2) i politiska och ekonomiska förändringar från förr
- 3) i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv.
- 4) i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och förklara hur det var förr.
- 5) i lärdomar från förr som lär oss att lösa aktuella problem
- 6) i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk

- 7) framför allt på museer, skolor, universitet och utställningar
- 8) i beskrivningar och förklaringar av händelser från förr
- 9) i filmer, spel och intressanta berättelser från förr

Bilaga 6. Hur används historia? Undervisningsgrupp berättelser

Gradering

	G1			G2		G3		G4			G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+/-
P1	1	1	0	2	2	0	3	1	2	3	1	0	1	0	1	0	0	2	0	1	0	0	42	49	-7
P2	1	1	3	0	1	1	1	1	0	1	1	2	0	2	0	2	0	2	3	0	0	0	47	55	-8
P3	7	2	1	3	1	3	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	27	-10	
P4	0	1	1	2	2	0	2	1	4	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	2	0	0	43	55	-12
P5	0	1	1	1	1	0	2	0	1	3	2	2	1	0	1	2	1	1	0	0	0	54	55	-1	
P6	1	1	1	1	0	2	0	1	0	1	2	2	4	1	2	0	0	1	0	0	0	59	46	+13	
P7	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	2	5	1	2	5	0	0	0	74	76	-2	
P8	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	2	2	2	0	0	0	0	65	59	+6	
P9	0	3	3	1	2	2	0	3	0	0	2	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	49	30	+19	
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Påstående

- 1) för att förbättra min allmänbildning
- 2) för att utveckla min inlevelse och förståelse
- 3) för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra mina kunskaper om nutiden
- 4) som ett verktyg att använda för att ifrågasätta och vara kritisk
- 5) som erfarenhet att använda i mina framtida val

- 6) som spännande och lärorika berättelser om andra människor i en annan tid
- 7) som utbildning och yrke
- 8) för att ta reda på vad som var sant eller falskt i berättelser från förr
- 9) för att beskriva och förklara händelser från förr

Bilaga 7. Vad är historia? Undervisningsgrupp källor

Gradering

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+/-
P 1	2	2	0	1	0	0	2	2	1	1	1	0	1	0	0	2	2	1	0	0	46	42	+4
P 2	0	1	0	2	1	1	0	2	2	1	2	0	0	1	2	1	2	0	0	0	59	36	+23
P 3	0	2	2	1	1	1	0	1	2	2	1	1	3	1	0	0	0	0	0	0	44	34	+10
P 4	4	1	2	4	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	24	-5
P 5	0	2	2	0	2	2	3	1	1	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	33	35	-2
P 6	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	3	3	1	1	2	1	0	1	0	0	55	55	0
P 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	6	5	1	0	79	72	+7
P 8	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	3	3	3	2	0	2	0	0	52	66	-14
P 9	1	1	3	1	1	2	1	0	1	0	1	1	0	2	1	2	0	0	0	0	33	45	-12
P 10	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	+3

Påstående

- 1) en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr.
- 2) byggnader, foton, texter och andra källor från förr.
- 3) berättelser om tidigare människors liv
- 4) stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr
- 5) exempel på tidigare människors framgångar och misslyckanden
- 6) berättelser om tidigare människors valmöjligheter
- 7) framför allt ett skolämne

- 8) berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag
- 9) är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände

Bilaga 8. Var finns historia? Undervisningsgrupp källor

Gradering

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+/-
P 1	0	3	3	1	1	0	1	2	3	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	34	33	+1
P 2	2	1	0	1	1	1	4	0	0	2	1	0	0	0	1	3	0	1	0	0	35	49	-14
P 3	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	3	1	2	4	2	0	0	0	0	0	55	48	+7
P 4	2	2	0	0	3	3	0	2	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	36	32	+4
P 5	0	0	3	1	0	2	1	2	2	1	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	40	42	-2
P 6	2	1	0	0	1	1	0	2	0	2	1	1	2	1	0	1	3	0	0	0	52	43	+9
P 7	1	0	1	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	4	5	0	0	57	62	-5
P 8	2	1	1	2	2	2	1	1	0	0	1	2	0	1	2	0	0	0	0	0	36	39	-3
P 9	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	3	3	2	2	0	0	66	58	+8
P 10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Påstående

- 1) i erfarenheter från tidigare människors liv
- 2) i politiska och ekonomiska förändringar från förr
- 3) i min jämförelse mellan människor från förr och mig själv.
- 4) i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och förklara hur det var förr.
- 5) i lärdomar från förr som lär oss att lösa aktuella problem
- 6) i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk

- 7) framför allt på museer, skolor, universitet och utställningar
- 8) i beskrivningar och förklaringar av händelser från förr
- 9) i filmer, spel och intressanta berättelser från förr

Bilaga 9. Hur används historia? Undervisningsgrupp källor

Gradering

	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		G8		G9		G10		S1	S2	+-
P1	2	3	2	0	1	2	0	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1	2	0	0	38	38	0
P2	2	2	2	1	1	0	1	2	0	2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	36	37	-1
P3	4	2	1	3	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	25	22	+3
P4	0	0	2	2	1	3	1	1	3	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	41	33	+8
P5	0	1	0	0	2	0	1	2	0	2	1	1	2	0	2	2	1	1	0	0	55	50	+5
P6	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	1	2	2	3	2	1	0	1	0	0	56	57	-1
P7	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	2	1	1	1	3	4	1	0	0	63	56	+7
P8	0	0	0	0	1	0	2	2	1	1	4	0	0	3	0	2	1	1	0	0	49	59	-10
P9	1	1	2	2	1	1	1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	42	40	+2
P10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Påstående

- 1) för att förbättra min allmänbildning
- 2) för att utveckla min inlevelse och förståelse
- 3) för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra mina kunskaper om nutiden
- 4) som ett verktyg att använda för att ifrågasätta och vara kritisk
- 5) som erfarenhet att använda i mina framtida val

- 6) som spännande och lärorika berättelser om andra människor i en annan tid
- 7) som utbildning och yrke
- 8) för att ta reda på vad som var sant eller falskt i berättelser från förr
- 9) för att beskriva och förklara händelser från förr

Bilaga 10. Bilder som användes vid intervjuer med elever.

Bild 1



Bild 2



Bild 3



Bild 4



Bild 5



Bild 6



Bild 7



Bild 8



Bild 9



Bilaga 11. Enkätens fjärde del. Tre frågor

Vad är historia enligt dig?

Det finns på denna sida 9 exempel som alla beskriver hur ämnet Historia kan uppfattas.

Jag vill att du väljer och rangordnar dessa från 1 till 9. Det förslag som du tycker passar bäst in ger du en 1:a och det som passar sämst in ger du en 9: a. Mellan 1:an och 9:an placerar du sedan i ordningsföljd övriga. Om du tycker att det saknas exempel finns det en möjlighet för dig att komplettera och i så fall använder du siffror från 1 till 10.

- | | |
|--|----------------------|
| 1) en ordningsföljd av händelser som beskriver vad som hände förr_____ | <input type="text"/> |
| 2) byggnader, foton, texter och andra källor från förr._____ | <input type="text"/> |
| 3) berättelser om tidigare människors liv_____ | <input type="text"/> |
| 4) stora krig, viktiga personer, upptäckter och idéer från förr_____ | <input type="text"/> |
| 5) exempel på tidigare människors framgångar och misslyckanden_____ | <input type="text"/> |
| 6) berättelser om tidigare människors valmöjligheter_____ | <input type="text"/> |
| 7) framför allt ett skolämne_____ | <input type="text"/> |
| 8) berättelser från förr som hjälper mig att se valmöjligheter i min vardag_____ | <input type="text"/> |
| 9) är olika berättelser och uppfattningar om vad som en gång hände_____ | <input type="text"/> |
| 10) Eget förslag_____ | <input type="text"/> |

Var finns historia enligt dig?

Gradera från 1 till 9 (10 om du har ett eget förslag) där 1 är högst och 9 (10) är lägst.

- | | |
|--|--------------------------|
| 1) i erfarenheter från tidigare människors liv_____ | ☐ |
| 2) i politiska och ekonomiska förändringar från förr_____ | ☐ |
| 3) i min jämförelse mellan människor från förr och
mig själv_____ | ☐ |
| 4) i alla källor stora som små som bidrar till att beskriva och
förklara hur det var förr._____ | ☐ |
| 5) i lärdomar från förr som lär oss att lösa aktuella problem_____ | ☐ |
| 6) i min skicklighet att ifrågasätta och vara kritisk_____ | ☐ |
| 7) framför allt på museum, skolor, universitet och utställningar _____ | ☐ |
| 8) i beskrivningar och förklaringar av händelser från förr_____ | ☐ |
| 9) i filmer, spel och intressanta berättelser från förr_____ | ☐ |
| 10) Eget förslag:_____ | ☐ |

Hur används historia enligt dig?

Gradera från 1 till 9 (10 om du har ett eget förslag) där 1 är högst och 9 (10) är lägst.

- | | |
|--|----------------------|
| 1) för att förbättra min allmänbildning_____ | <input type="text"/> |
| 2) för att utveckla min inlevelse och förståelse_____ | <input type="text"/> |
| 3) för att förstå aktuella händelser och på så vis förbättra
mina kunskaper om nutiden_____ | <input type="text"/> |
| 4) som ett verktyg att använda för att ifrågasätta och vara kritisk_____ | <input type="text"/> |
| 5) som erfarenhet att använda i mina framtida val_____ | <input type="text"/> |
| 6) som spännande och lärorika berättelser om andra
människor i en annan tid_____ | <input type="text"/> |
| 7) som utbildning och yrke_____ | <input type="text"/> |
| 8) för att ta reda på vad som var sant eller falskt i berättelser från förr_____ | <input type="text"/> |
| 9) för att beskriva och förklara händelser från förr_____ | <input type="text"/> |
| 10) Eget förslag_____ | <input type="text"/> |

Denna avhandling är tillkommen inom ramen för Forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD). FIHD är ett samarbete mellan Historiska institutionen vid Lunds universitet och Lärarutbildningen vid Malmö högskola och är ett resultat av Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av den svenska lärarkåren.

Antologier och licentiatavhandlingar från Forskarskolan i historia och historiedidaktik:

1. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjær (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010
2. David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011
3. Maria de Laval, *"Det känns inte längre som det var länge sedan". En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2011
4. Valter Lundell, *Den goda tanken och den onda erfarenheten. Om den kommunistiska brotthistoriens omstridda plats i den svenska historiekulturen*, Lund 2011
5. Fredrik Alvé, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011
6. Per Höjeberg, *Utmanad av ondskan. Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lund 2011
7. Bo Persson, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011

