

# Den vetenskapliga frågan och det moraliska svaret

Förintelsen i elevers kunskaps- och föreställningsvärldar

Fredrik Alvé, Klas-Göran Karlsson & Marianne Sjöland

Nazisternas folkmord på judarna, förintelsen, är vår tids stora historiska händelse. Det är en både gränssättande och gränsöverskridande historia. Förintelsen satte gränser genom att få en så genomgripande betydelse att världen efter folkmordet aldrig blev sig lik igen. Den överskrider gränser genom att, långt efter att folkmordet förövats, påverka människors ideologiska hållningar, politiska samtal, moraliska ställningstaganden och kulturella preferenser. I vetenskap och utbildning har förintelsen sedan 1990-talet tagit stor plats i Sverige, Europa och stora delar av världen. I historiekulturen, den arena där ett samhälle bestämmer vilken historia som är värd att kommuniceras, i debatt, minnesmanifestationer och utställningar, har den fått en framträdande roll som ingen annan historisk händelse.<sup>1</sup>

Denna artikeln tar ett brett grepp om denna historiekultur för att visa hur olika aspekter och delar av den förhåller sig till varandra. Artikelns grundmaterial är en basal del av historiekulturen, nämligen historieundervisningen i skolan och de historiska kunskaper som unga människor hämtar därifrån, men när en så central händelse som folkmordet på judarna står i centrum måste undervisningen och dess resultat analyseras som en del av en större och mångfasetterad historiekulturell process.

Detta bredare grepp innebär inte att den historiekulturella processen ska uppfattas som harmonisk och konfliktfri. Historier om folkmord har alltid många olika intressenter med olika drivkrafter, och därmed skarpa kanter och sårytor. Även om man bortser från förnekanden och andra extrema manifestationer i historiekulturens utkanter, är det därför ingen entydig och given historia om folkmordet på judarna som där berättas. Det finns visserligen en stor uppslutning i samhället kring tanken att förintelsen är en viktig historia, men den bär också med sig skillnader i och konflikter

1 Se flera av publikationerna från forskningsprojektet "Förintelsen och den europeiska historiekulturen": Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*, Lund 2003; Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*, Malmö 2004; Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture*, Malmö 2006; Klas-Göran Karlsson, *Med folkmord i fokus. Förintelsens plats i den europeiska historiekulturen*, Stockholm 2008.

om historiska tolkningar och nutida hantering. Historikern David Cesarani har till och med tyckt sig kunna urskilja två helt olika förintelsehistorier, en populärt hållen och en byggd på en nutida vetenskaplig förståelse. Den första, som han knyter till filmer och romaner, ”okunniga lektioner i skolan”, kampanjer och informationssatsningar, alla enligt honom genomförda med goda ambitioner men byggda på antingen äldre forskning eller skeva innehållsval, syftar till att främja specifika identiteter och moraliska hållningar och bekämpa olika slags rasistiska ideologier och intolerans. Den andra, en mångfasetterad historia befriad från politiska och moraliska övertoner, är byggd på den arkivforskning och de kollektiva kommissionsarbeten som präglat tiden sedan 1990-talet.<sup>2</sup> Att Cesarani själv som akademisk historiker säger sig representera den senare är mindre intressant än att han så tydligt pekar ut existensen av förintelseberättelser med olikartade tolkningsramar och produktionsvillkor.

Några av dessa skilda historier är uppenbara uttryck för större och etablerade motsättningar i samhället, av vetenskaplig, ideologisk, kulturell eller annan karaktär. I många länder, i vilka förintelsehistorien under de senaste decennierna har skrivits in i stora nationella narrativ där den tidigare spelat marginell eller ingen roll, har inte bara dessa narrativ utan också själva förintelseberättelsen förändrats. Det har givetvis inte skett utan problem och konflikter. Andra olikheter i tolkningen av folkmordet, som de som analyseras i denna artikel, är mindre att betrakta som återspieglingar av djupgående klyftor i samhället än som respons på konkreta situationer och uppgifter, i detta fall högstadieelevers svar på frågor om förintelsen i nationella prov i historia. Sådana svar kan, som kommer att framgå, inte frikopplas från det nämnda större meningssammanhanget, men måste rimligtvis också analyseras i den utbildningssituation och utifrån de didaktiska och pedagogiska förutsättningar som proven genomförs i. Det finns alltså en komplexitet i dessa historiekulturella yttringar som gör dem både svåranalyserade och intressanta. Det övergripande syfte som denna studie utgår ifrån rör hur unga människors föreställningar och kunskaper om historia i allmänhet och förintelsehistorien i synnerhet är relaterade till ett större kulturellt sammanhang av historia som kommuniceras och värderas i samhället.

## Historiekulturella utmaningar

Historikern Ian Kershaw har identifierat tre slags motsättningar som präglar förintelsehistorien: en historisk-filosofisk, en politisk-ideologisk

<sup>2</sup> David Cesarani, *Final Solution. The Fate of the Jews 1933–1949*, London 2017, s. xxv–xxvii.

och en moralisk.<sup>3</sup> Det är ett uttryck för det redan nämnda förhållandet att det bakom gränssättande historier som ett folk mord finns olika slags aktörer med olika behov och intressen. Det finns numera en både bred och djup forskningstradition – för stor för att här redovisas i detalj – inom detta område, starkt präglad av föreställningen att folk mord i allmänhet och förintelsen i synnerhet är alldeles för stora och avgörande historiska händelser för att lämnas bara åt den vetenskapliga historieskrivningen. När det gäller den andra sidan av myntet har det förvisso inte varit självklart att svenska historiker flockats kring sådana händelser som samhället efterfrågat och debatterat, däribland folk mord. I fråga om förintelsen har emellertid intresset växt närmast explosionsartat bland de professionella historikerna sedan 1990-talet.<sup>4</sup>

Motsättningarna som Kershaw iakttagit är inte alldeles lätta att hålla isär annat än rent analytiskt, eftersom historien om folk mordet har en sådan bred och djup sprängkraft. Den första rör emellertid den vetenskapliga, intellektuella analysen av förintelsen som ett historiskt fenomen, med orsaker och verkningar, intentioner och konsekvenser. Utgångspunkten är då att folk mordshistorien placeras i ett kronologiskt och strukturellt sammanhang

3 Ian Kershaw, *The Nazi Dictatorship. Problems and Perspectives of Interpretation*, London 2015, s. 1–21.

4 Till bidragen till forskningen om folk mordens och förintelsens plats i historiekulturen hör för svenskt vidkommande, förutom verken nämnda i not 1, Klas-Göran Karlsson, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010; Eva Kingsepp & Tanja Schult (red.), *Hitler för alle. Populärkulturella perspektiv på Nazityskland, andra världskriget och förintelsen*, Stockholm 2012; Ulf Zander, *Förintelsens röda nejlika. Raoul Wallenberg som historiekulturell symbol*, Stockholm 2012; Klas-Göran Karlsson, *Folk mord. Historien om ett brott mot mänskligheten*, Lund 2021. Bland framträdande internationella verk bör nämnas Tony Kushner, *The Holocaust and Liberal Imagination. A Social and Cultural History*, Oxford 1994; Henry Rousso, *The Vichy Syndrome. History and Memory in France since 1944*, Cambridge, MA & London 1994, David Wyman (red.), *The World Reacts to the Holocaust*, Baltimore 1996; Peter Novick, *The Holocaust in American Life*, Boston & New York 1999; Tom Cole, *Selling the Holocaust. From Auschwitz to Schindler. How History is Bought, Packaged, and Sold*, New York 1999; Jan-Werner Müller (red.), *Memory & Power in Post-War Europe. Studies in the Presence of the Past*, Cambridge 2002; Jeffrey Alexander, Ron Eyerman, Bernhard Giesen, Neil Smelser & Piotr Sztompka, *Cultural Trauma and Collective Identity*, Berkeley, Los Angeles & London 2004, Richard Ned Lebow, Wolf Kansteiner & Claudio Fogu (red.), *The Politics of Memory in Postwar Europe*, Durham & London 2006; Daniel Levy & Natan Sznaider, *The Holocaust and Memory in the Global Age*, Philadelphia 2006; Muriel Blaive, Christian Gerbel & Thomas Lindenberger (red.), *Clashes in European Memory. The Case of Communist Repression and the Holocaust*, Innsbruck, Wien & Bozen 2011; Klas-Göran Karlsson, Johan Stenfeldt & Ulf Zander (red.), *Perspectives on the Entangled History of Communism and Nazism. A Comnaz Analysis*, Lanham 2015; Jelena Subotic, *Yellow Star, Red Star. Holocaust Remembrance after Communism*, Ithaca 2019.

och således begripliggörs utifrån dess historiska och samtida förutsättningar. Denna inåtvända analytiska utgångspunkt kan tyckas tämligen harmlös, men frågor om när förintelsehistorien tog sin början, varför den blev just tysk, hur den förhöll sig till andra samtida historier av massmord, och om den var ett resultat av Hitlers idéer och avsikter eller av en nationell och internationell utveckling som successivt kom att radikaliserade nazisternas från början ganska vaga antisemitiska föreställningar har väckt och väcker starka känslor med utsträckning långt utanför vetenskapssamhället. På senare år har frågor om kollaboratörer som gick nazisternas ärenden i de östeuropeiska länder som Nazityskland ockuperade tillfört ytterligare bränsle till dessa motsättningar.<sup>5</sup>

Till förintelsehistoriens vetenskapliga problematik hör också valet av förklaringsmodell. Många forskare har underbyggt förklaringarna till folkmordet med människors intentioner och övertygelser, och de handlingar som utförs med utgångspunkt från dessa. I sin biografi över Hitler skriver historikern Joachim Fest att "[v]ad som skedde kan inte tänkas ha skett utan honom. I hans person har individen än en gång demonstrerat sin förbluffande makt över den historiska processen".<sup>6</sup> Hitlers retorik, skådespelartalang och propagandamaskin har också lyfts fram som förklaringsfaktorer till förintelsen. Till den intentionella förklaringen hör också beskrivningen av ett tyskt folk som genom Hitler förverkligade sina mer eller mindre utopiska mål. Linjen mellan intention och resultat görs rät och oproblematiserad.

Den konkurrerande utgångspunkten startar i teorier om samhällets beskaffenhet och struktur. Det är dessa strukturer som bestämmer historiens gång, och aktörers verksamhet sker inom givna ramar. Förståelse nås genom en bredare samhällsanalys förankrad i teorier om hur samhället är uppbyggt och fungerar. De förklaringar till förintelsen som brukar betecknas som funktionella beskriver en historisk process som visserligen leder fram till folkmordet, men inte rätlinjigt och konfliktfritt. Den tidiga naziregimen hade inga uttalade och tydliga planer på förintelsen. Nya och tillkommande omständigheter, inte minst andra världskriget, och i synnerhet det tyska anfallet på Sovjetunionen sommaren 1941, förändrade situationen och tvingade fram lösningar som till sist utlöste folkmordet. I denna funktionella förklaringsmodell är aktörer mindre framträdande, men en viktig förklarande roll spelas ändå av den rationelle, moralbefriade byråkraten, som i en modern administrativ kultur driver på förintelsen inte så mycket av ondska som av karriärlusta och plikttrogenhet mot stat och

5 Allra tydligast i svallvägorna efter Jan T. Gross bok *Neighbors. The Destruction of the Jewish Community in Jedwabne, Poland*, Princeton & Oxford 2001.

6 Joachim Fest, *Hitler. En biografi*, del 1, *Från ett liv utan mål till kampens tid*, Stockholm 2014, s. 32.

parti, enligt den banala ondska som Hannah Arendt har beskrivit.<sup>7</sup> Med sin bok *Auschwitz och det moderna samhället* resonerar sociologen Zygmunt Bauman i likartade spår och förlägger förintelsens grundval i det moderna samhällets inneboende strukturer och funktioner.<sup>8</sup>

De politisk-ideologiska och moraliska aspekterna av förintelsens historiekultur har en mer entydigt genealogisk utgångspunkt, om man med detta menar att de explicit utgår från sentida frågor, hållningar och situationer. Förintelsehistorien är då inte längre sig själv nog utan en del i en process då eftervärlden vänder sig tillbaka till och gör bruk av folkmordet för att tillfredsställa sentida behov och intressen. Genealogiska perspektiv är aldrig godtyckliga och spontana; gränshistorier i allmänhet, och förintelsen i synnerhet, har en självklar transfer-effekt, det vill säga en kraft som överskrider den rent historiska kontexten och bjuder in till historiska lärdomar.<sup>9</sup>

Den politisk-ideologiska aspekten rör, som ordet antyder, bruket av förintelsehistorien för politiska ändamål och som grundval för ideologisk uppbyggnad och konflikt. Den kan långt ifrån alltid lösgöras från den historisk-filosofiska. Kershaw exemplifierar med att historiker i det kommunistiska Östtyskland tolkade nazistaten som en naturlig utväxt ur kapitalistiska strukturer. Historikerns uppgift blev att varna samtiden för kapitalismen snarare än att visa nazisternas brott mot mänskligheten. I det kapitalistiska Västtyskland skulle förintelsehistorien tvärtom varna för totalitarismen, nazistisk såväl som kommunistisk.

Med ett enkelspårigt politiskt bruk av förintelsehistorien har aktivister och politiker de senaste decennierna använt folkmordet som jämförelseled för att rikta nutidens uppmärksamhet på ”sina” frågor, vilka kan ha varit allt från flyktingsituationen på Medelhavet och behandlingen av palestinierna i Israel eller abortfrågan. I den sentida politiska diskussionen har förintelsen allmänt tillmätts en viktig roll som ett slags riktmärke, en varningssignal eller en värdegrund utifrån en kontrastiv pedagogik, med innebörden att kunskap om förintelsen lär oss att hållningar av det nationalistiska, rasistiska och antisemitiska slag som låg bakom folkmordet måste bekämpas, och att det som hände under andra världskriget inte får hända igen. I

7 Hannah Arendt, *Den banala ondskan. Eichmann i Jerusalem*, Göteborg 1996.

8 Zygmunt Bauman, *Auschwitz och det moderna samhället*, Göteborg 1994.

9 Klas-Göran Karlsson, ”Making sense of lessons of the past. Theoretical perspectives on historical learning”, i *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen, Jörn Rüsen zu Ehren*, Holger Thünemann et al. (red.), Frankfurt am Main 2016, s. 101–126; Klas-Göran Karlsson, ”Lessons at the limits. On learning Holocaust history in historical culture”, i *Remembering the Holocaust in Educational Settings*, Andy Pearce (red.), London & New York 2018, s. 39; Klas-Göran Karlsson, ”Lessons of history. An impossible equation? Towards new perspectives on historical learning”, *The Historical Review/La Revue Historique*, vol. XVII, 2020, s. 163–194.

Europa har denna historia blivit grundval för en europeisk kulturell integrationsprocess, med EU som garant för en framtid utan förintelseliknande, antidemokratiska och intoleranta strömningar.<sup>10</sup> I Sverige skapades 2003 en ny myndighet, Forum för levande historia, som ”ett nationellt forum som ska främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i förintelsen”, med skolan som en allt viktigare avnämare.<sup>11</sup> Med Stockholmsdeklarationen inleddes några år tidigare ett internationellt politiskt samarbete för att ”tillsammans försvara sanningen om Förintelsen gentemot dem som förnekar den och stärka det moraliska engagemanget i våra nationer och våra regeringars politiska åtagande”.<sup>12</sup>

Denna process har inte varit utan komplikationer. Från nya medlemsländer i östra Europa har det påtalats att inte bara eller ens i första hand förintelsen bör utgöra en sådan grundval. Även den kommunistiska terror som utövades i Ryssland och Sovjetunionen under Lenin och Stalin och som efter andra världskriget hemsökte de nya satellitstaterna, bör uppmärksammas som ett användbart kontrastivt exempel i arbetet för att skapa ett annat och bättre Europa, har politiker från de gamla öststaterna hävdad.<sup>13</sup> I Sverige väckte en politiskt beslutad tilläggsuppgift för Forum för levande historia, att inte bara grunda demokratiförstran i förintelsen utan även i kommunistiska regimers brott mot mänskligheten, stark kritik främst från vänsterhåll.<sup>14</sup>

Den moraliska aspekten, slutligen, är kanske svår att helt undvika i fråga om en historisk händelse som förintelsen, och även i vetenskapligt präglade förintelseanalyser kan Hitler, nazisterna och Nazityskland framträda som ”ondskan”.<sup>15</sup> Det är knappast ägnat att vare sig förväna eller fördöma; även historiker är och måste få vara moraliska varelser, måhända ändå utifrån en tydlig gränsdragning mot det moralistiska som framträder när en nutida moral tillåts göra våld på en historia präglad av andra moraluppfattningar. Den moraliska hållningen har därtill gripit omkring sig och även kommit att omfatta aktörer och länder i förintelsehistoriens absoluta utkanter, som *bystander*-staten Sverige, som sedan 1990-talet har anklagats för eftergivenhet

10 Klas-Göran Karlsson, ”The uses of history and the third wave of europeanisation”, i *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance*, Malgorzata Pakier & Bo Stråth (red.), New York & Oxford 2010, s. 38–55.

11 Levande Historia, <https://www.levandehistoria.se/om-oss> (2021-02-04).

12 Regeringskansliet, *Stockholms Internationella Forum 2000–2004*. Stockholm 2006, s. 23.

13 Karlsson 2010, s. 349–375.

14 Klas-Göran Karlsson, ”The Holocaust, communist terror and the activation of Swedish historical culture”, i *Historical Memory Culture in the Enlarged Baltic Sea Region and Its Symptoms Today*, Oliver Rathkolb & Imbi Sooman (red.), Wien 2011, s. 195–212.

15 Se till exempel Klas Åmark, *Att bo granne med ondskan. Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen*, Stockholm 2011.

gentemot Nazityskland och nazistanstrykning.<sup>16</sup> Även historieskrivningen om förintelsen karakteriseras inte sällan av en moralisk argumentation, allra oftast kanske när historien anses drabbad av banalisering, trivialisering och relativisering, som när ansvaret och skulden för förintelsen inte tillräckligt entydigt anses ha lagts på de nazistiska förövarna, eller när införandet av Stalin som en totalitär konkurrent till Hitler anses ha förringat den senares ondska. Den omvända argumentationen förekommer sällan.

Enligt Kershaw reser detta en rad frågor om gott och ont som inte bara moraliska utan även historiska kategorier. Kan ett starkt moraliskt avståndstagande stå i vägen för historisk förståelse? Kan vi lära oss mer om onskans natur genom att studera nazismen och förintelsen? Kan och ska vi studera förintelsen om vi idag vill slå vakt om demokratin? Historikern Jörn Rüsen menar att förintelsen måste förstås som en tragedi som vi ännu inte har språkliga uttrycksformer för och som därför blir svår att hantera på ett fruktbart sätt. Vi söker fortfarande efter redskap för att klä denna katastrof i ett språk och en kontext som gör den möjlig att förstå som andra historiska skeenden.<sup>17</sup>

## Förintelsen och historieundervisningen

Kershaw länkar samman de olika aspekterna av historiekulturen och menar att studiet av förintelsen inte kan luta sig mot bara en aspekt. På samma sätt förstår vi vägen till en reflekterad undervisning om förintelsen i skolan. Historia är alltid en tankeoperation med dubbel bas i ett historiskt sammanhang och en sentida situation, i bästa fall med en reflekterad koppling dem mellan. Detta ter sig särskilt uppenbart i fråga om förintelsen.

Utgångspunkten för denna artikel är således att dessa tolkningskonflikter existerar i hela historiekulturen, och inte minst i historieundervisningens värld. I skolan möter flertalet unga människor för första gången förintelsehistorien, insatt i ett historiekulturellt sammanhang, som skapar förväntningar om att den ska ha en tillfredsställande vetenskaplig kvalitet och en politisk-ideologisk bearbetning som står i samklang med samhällets värdegrund och moral. Kershaws politisk-ideologiska och moraliska aspekter ligger här mycket nära varandra. Förintelseundervisningen förväntas

16 Tydligast sker detta i Maria-Pia Boëthius, *Heder och samvete. Sverige och andra världskriget*, Stockholm 1991.

17 Jörn Rüsen, "Historical memory and identity building. Metahistorical considerations in the case of (West) Germany", i *Disturbing Remains. Memory, History, and Crisis in the Twentieth Century*, Michael S. Roth & Charles G. Salas (red.), Los Angeles 2001, s. 252–270; Jörn Rüsen, "Interpreting the Holocaust. Some theoretical issues", i Karlsson & Zander (red.) 2004b, s. 54–58.



dessutom att lära, det vill säga att ge kunskaper som inte bara räcker till det närliggande provtillfället utan tillika kan fungera meningsskapande och vägledande i livet.

I den svenska skolans historieundervisning har förintelsen under flera decennier intagit en särställning. De kursplaner som började gälla 2000 betonade mer generella förmågor och värdegrundsmål än av den föregående kursplanen. En statlig utredning från 2007 visar att ämnesspecifika kunskaper i grundskolans kursplaner år 2000 fick mindre utrymme.<sup>18</sup> Kunskap om förintelsen ansågs emellertid oundgänglig för historieundervisningen och folkmordet skrevs in som enda explicita historiska skeende som måste förmedlas. Därmed, skulle man kunna säga, tillfördes förintelsehistorien automatiskt en moralisk dimension. Kursplaneförfattarna valde också att skriva förintelsen med stort F, vilket rimligen ska tolkas som att det är en unik och exceptionell händelse, olik andra folk mord eller andra stora händelser i historien.<sup>19</sup> Formuleringen levde vidare i de kursplaner som implementerades 2011 och som reviderades 2020. Förvisso infördes nu ett centralt innehåll som historieundervisningen skulle utgå ifrån. Kunskapskraven skulle dock vara befriade från en specifik faktaorientering. Undantag gjordes dock för förintelsen, som återigen var det enda klart uttalade historiska skeende som elevernas kunskaper skulle bedömas utifrån.<sup>20</sup>

Historiedidaktikern Ylva Wibaeus har studerat hur undervisning om förintelsen genomförs i grundskolan och gymnasiet, bland annat genom intervjuer med lärare om deras didaktiska val och genom klassrumsobservationer. Wibaeus har identifierat fem teman eller ansatser i undervisningen. Fyra av dem beskriver en undervisning som på olika sätt syftar till att övertyga eleverna om vikten av att förstå och försvara den demokrati vi lever i. Förintelsen används i undervisningen som en motbild till detta samhälle, som en kontrastverkan. Med komparation mellan då- och nutid uppmanas eleverna till vaksamhet mot vår tids fascistiska och nazistiska tendenser. Enligt Wibaeus menar lärarna att eleverna måste lära sig att mänskliga rättigheter inte kan tas för givna i vår tid och att källkritisk kompetens är nödvändig för att kunna stå emot politisk propaganda. ”De [lärarna] tycks

18 *Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Betänkande*, Stockholm 2007, s. 130.

19 Skolverket 2000. Det har bland historiker diskuterats huruvida förintelsen bör skrivas med gemen eller versal. Se till exempel Klas-Göran Karlsson & Kristian Gerner, ”Förintelsen – i historien eller över Historien?”, *Historisk tidskrift* 2003:2, s. 317–318; Lars M Andersson, ”Att moralisera över det moraliska historiebruket”, *Historisk Tidskrift* 2003:2, s. 319–323.

20 Skolverket 2011. Se även Skolverkets reviderade kursplan i historia som börjar gälla 2022: <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821fd15c2d89/1622621527967/Historia.pdf> (2022-03-18).





Statsminister Göran Persson (S) presenterar den första upplagan av *Om detta må ni berätta...* under en konferens om förintelsen 1998. Boken delades ut gratis till svenska högstadiееlever under flera år och översattes till många språk. Foto: Jan Forsman/TT (1998).

anse det angeläget, om än inte enkelt, att förena kunskaper om Förintelsen och dess historia med frågor om grundläggande demokratiska värden i undervisningen.”<sup>21</sup> En av de fem kategorierna skiljer sig dock från de andra och beskriver en undervisning som framställer förintelsen på dess egna historiska villkor och som utgår från att eleverna ska redovisa orsaker till och konsekvenser av folkmordet.<sup>22</sup>

Historiedidaktikern Niklas Ammert har senare bekräftat bilden av en historieundervisning om förintelsen som ofta är starkt normativ och som gärna drar räta linjer till antidemokratiska tendenser i nuet. I en av de undervisningstyper som Ammert har beskrivit är demokratifostran, med fokus på värdegrundsfrågor, ett överordnat tema. Han identifierar också en historievetenskapligt präglad undervisning vars mål är att förklara folkmordets ”bakgrund, drivkrafter och genomförande”.<sup>23</sup> Psykologen och

21 Ylva Wibaeus, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm 2010, s. 213.

22 Wibaeus 2010, s. 97–215.

23 Niklas Ammert, *Om vad och hur må ni berätta? Undervisning om Förintelsen och andra folkmord*, Stockholm 2011, s. 42, 66–67, 87, citat på s. 86–87.

pedagogen Anders Langes studie från 2008 om lärares tankar om och erfarenheter av undervisning om förintelsen ger i stort samma bild som Ammert och Wibaeus.<sup>24</sup> Andra förklaringar till undervisningens innehåll och utformning kan sökas i det undervisningsmaterial som lärare väljer ut. Film, museiutställningar och skönlitteratur används inte sällan för att illustrera enskilda offers öden, likväl som förövares handlingar. Estetiska och emotiva dimensioner är tydligare i dessa medier än i traditionella läromedel.<sup>25</sup>

Det spänningsförhållande som finns i undervisningen om förintelsen, och som både Wibaeus och Ammert lyfter fram, har även tydliggjorts i andra länder. I början av 2000-talet pågick en upprörd diskussion i Storbritannien om förintelsens plats i historieundervisningen. Den ena sidan ville se en undervisning som placerade förintelsen i en historisk kontext, där värdet låg i den historiska förklaringen till varför detta kunde ske. Det är inte historieämnets sak att skapa övertygade antifascister, menade man, utan något som man får lita på att eleverna själva åtar sig genom att skaffa sig kunskaper om det historiska skeendet. Man förespråkade en historieundervisning fri från moraliska propäer.<sup>26</sup> Den andra sidan hävdade att det stora värdet med att undervisa om förintelsen inte låg i att öka elevernas kunskaper om det historiska skeendet. I stället borde förintelseundervisningen leda till att rasism motverkas och mångkultur, pluralism och god moral i det samtida samhället bejakas. Den senare ståndpunkten är att eleverna ska bli aktiva medborgare som ska slå ned på samtida fascistiska tendenser och inte primärt att de ska förstå ett historiskt skeende på dess egna villkor.<sup>27</sup>

Svenska elever anser också det vara av vikt att historieundervisningen handlar om demokrati och att man som människa har en demokratisk övertygelse.<sup>28</sup> Elever använder förintelsen som moraliskt och retoriskt grepp när de diskuterar samtidens kontroversiella frågor. De underbygger sina argument med ett avståndstagande till förintelsen, vilket, med historiedidaktikern

24 Anders Lange, *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. Stockholm 2008, s. 78–82.

25 Robert Eaglestone & Barry Langford, "Introduction", i desamma (red.), *Teaching Holocaust Literature and Film*, London 2008, s. 1–7.

26 Nicolas Kinloch, "Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah", *Teaching History*, nr 104, 2001, s. 8–14; Paul Salmons, "Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK", *Intercultural Education*, Nr 2, 2003, s. 139–149; Peter Lee & Dennis Shemilt, "New alchemy or fatal attraction? History and citizenship", *Teaching History*, nr 129, 2007, s. 14–19; Paul Salmons, "Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum", *Teaching History*, nr 141, 2010, s. 57–63.

27 Geoffrey Short, "Lessons of the Holocaust. A response to the critics", *Educational Review*, nr 3, 2003, s. 277–287.

28 Lars Berggren & Roger Johansson, *Historiekunskap i årskurs 9. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Samhällsorienterade ämnen*, Malmö 2006, s. 84.

Bernard Eric Jensens terminologi, fungerar som en historisk patosformel: en komplex historia sammanfattas med ett ord, som blir slagkraftigt och svårt att argumentera emot.<sup>29</sup>

Förintelsen befinner sig följaktligen, också i den svenska historieundervisningen, i ett spänningsfält mellan olika uppfattningar om hur den bör användas: i ett samtida moraliskt och ideologiskt fostrande uppdrag, eller i en historieundervisning präglad av analysmetoder från den historievetenskapliga disciplinen.

## Undersökningen

Det som väckt vårt intresse för förintelsens historiekulturella ramverk är denna dubbelhet i ett vetenskapligt och ett politisk-moraliskt perspektiv och i ett historiskt och ett nutidsorienterat perspektiv. Lika intressant är diskrepansen mellan de omfattande insatser som har gjorts för att lära svenska ungdomar om förintelsen och det svaga resultat som många elever uppvisar på en uppgift i det nationella provet i historia, där orsakerna till förintelsen efterfrågas. I studien utgår vi från elevsvar och analyserar dem utifrån historiekulturens historisk-filosofiska, politisk-ideologiska och moraliska perspektiv. De två senare skiljer sig från den mer vetenskapligt orienterade förståelsen och kommer här därför att föras samman till ett medborgerligt perspektiv, karakteriserat av en explicit genealogisk ansats. I det medborgerliga, både politisk-ideologiska och moraliska perspektivet spelar mer eller mindre explicita ideologiska hållningar och värdefrågor en framträdande roll. I studien identifieras vilka av perspektiven som syns i svar som inte har godkänts samt svar med högsta betyg på frågan om förintelsens orsaker. Den här typen av studier kan hjälpa oss att förstå historia som ett spänningsfyllt undervisningsämne med såväl vetenskapliga krav som implicita förväntningar på medborgerlig fostran. Med detta som bakgrund ställs följande forskningsfrågor:

- Vad karakteriserar de svar som har fått omdömet F, det lägsta och underkända betyget, och A, det högsta betyget?
- Vilka skillnader och likheter finns mellan svaren avseende historiekulturens historisk-filosofiska och medborgerliga aspekter?

De nationella proven i historia, och därmed uppgiften om förintelsen, uppfattar vi som en historiekulturell produkt, som väcker frågor om förmedling

29 Fredrik Alvé, *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*, Malmö 2017, s. 291–292; Bernard Eric Jensen, *Hvad er historie?*, København 2010, s. 63.

och värdering av historia. Sådana kommunikativa perspektiv byggs, rent schematiskt, upp av avsändare, som initierar "samtalen", medier som förmedlar och mottagare som responderar och därmed kan förändra förutsättningarna för samtalet. Tillämpas den kommunikativa modellen på de nationella proven i historia är de närmast ett resultat av provkonstruktörernas tolkning av Skolverkets uppdrag och grundskolans kursplan i historia; mottagare är elever i årskurs 9 som utför proven, vars resultat sedan analyseras av avsändaren, Skolverket, som kan komma att ändra utformningen av framtida prov på basis av elevernas sätt att lösa provuppgifterna. I detta sammanhang är det som sagt viktigt att ha i åtanke att uppgiften inte kan isoleras till ett undervisningssammanhang utan ingår i ett långlivat och pågående samtal om förintelsen i skolan, kulturen och samhället. Detta faktum beaktas i analysen av elevernas svar.

Uppgiften i provet lyder: "Skriv och resonera om orsaker till Förintelsen med hjälp av historiska exempel." Med historiska exempel menar provkonstruktörerna att eleven ska ange korrekta historiska personer, historiska händelser, historiska tidsperioder och andra historiska fakta för att underbygga sitt resonemang.<sup>30</sup> Vad är det då för kunskap som efterfrågas i uppgiften? Vi kan konstatera att det rör sig om att kunna ange orsaker och, för de högre kunskapskraven, att konstruera kausalt hållbara samband. I grundskolans kursplan för historia faller sådan kunskap under förmågan "att använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer".<sup>31</sup> Vidare preciseras i kursplanens centrala innehåll för årskurs 7 till 9 följande historiska fenomen: "de båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag". Slutligen anger kunskapskravet för E att eleven i slutet av årskurs 9 kan "föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och människors levnadsvillkor och handlingar, samt om Förintelsen och andra folkmord".

De nationella proven i historia konstrueras på Malmö universitet. Varje år görs två insamlingar för att provgruppen ska kunna analysera provresultaten. En insamling är digital, den andra sker via post. Båda insamlingarna utgår från elevernas födelsedatum och är därvidlag randomiserade. Den digitala insamlingen görs via en digital plattform där elevernas resultat på hela provet och för varje enskild uppgift framgår. Den enskilda elevens kön och vilken

30 Nationella provet i historia, årskurs 9, läsåret 2018/19. Eleverna får stöd i följande formulering: "Olika typer av orsaker kan vara ideologiska, politiska, psykologiska och ekonomiska. Orsaker kan till exempel bero på enskilda människor, organisationer och landets styrelseform."

31 Skolverket 2011.

kurs i svenska hon läser framgår också. Insamlingen består av mellan 1 200 och 1 700 hela prov, vilket möjliggör robusta statistiska analyser. Den andra insamlingen, inskickad via post, består av cirka 500 genomförda prov som lärare varje år skickar till provgruppen vid Malmö universitet. Proven ger till sillnad från det andra materialet tillgång till elevernas svar på enskilda uppgifter. Lärarna meddelar också elevernas kön och vilken svensk kurs de följer, svenska eller svenska som andraspråk.

Det empiriska materialet i undersökningen utgörs av den digitala insamlingen för åren 2014–2017 och 2019 och ett urval av de inskickade och arkiverade proven från åren 2017 och 2019. Det digitala materialet har analyserats med traditionell statistisk metod för att utröna om en särskild elevgrupp har fått F på uppgiften. Den fysiska selektionen består av tio F-svar från de arkiverade proven år 2017 samt tio F-svar år 2019. Därutöver har tio A-svar år 2017 samt tio A-svar år 2019 slumpvis valts ut till den kvalitativa analysen i syfte att tydliggöra F-svarens karaktär.<sup>32</sup> Komparationen mellan F- och A-svar kan tyckas haltande, men den motiveras av att flertalet E-svar, det jämförelseobjekt som möjligen ligger närmast till hands, inte skiljde sig nämnvärt från F-svaren i de prov vi har undersökt. Vårt att notera för urvalet av material är att undersökningen inte är en studie av kunskapsprogression utan av hur historiekulturella föreställningar om förintelsen syns i elevernas svar.

Genom att relatera till den historiekultur som omger skolans undervisning om förintelsen har vi sökt efter såväl vetenskapliga som moraliska perspektiv i elevsvaren. Det betyder att fokus ligger på svarens intrig och sensmoral och huruvida de byggs upp av vetenskapliga förklaringar eller moraliska ställningstaganden. Svaren tolkas i sin helhet och i mindre delar, där nyckelord och kortare passager utgör underbyggnad i analysen av intrig och sensmoral. Nyckelord är exempelvis förklarande ord som riktar sökarljuset mot orsakerna till förintelsen, och därmed underbygger en vetenskaplig förklaring, eller värdeladdade ord om gott och ont som led i moraliska ställningstaganden. Vi förstår elevsvaren som berättelser, även om de är väldigt kortfattade. Likväl menar vi att de går att uppfattas så i förhållande till uppgiften, vilken efterfrågar sammanhängande förklaringar, samt till den omgivande historiekulturens berättelser om förintelsens orsaker, frågor om gott och ont som bär existentiella utmaningar.

32 De nationella proven är arkiverade årsvis i boxar, ur vilka de första tio svaren med begripligt innehåll valdes ut; ungefär vartannat F-svar fick sällas bort eftersom de var blanka, obegripliga eller endast innehöll enstaka ord.

## Resultat

Mellan 23 och 27 procent av eleverna har fått underkänt på uppgiften i det nationella provet, i vilken Skolverket för ett godkänt betyg efterfrågar två orsaker till förintelsen. Omkring var fjärde elev kan alltså inte ange två orsaker till förintelsen efter genomgången grundskola. Resultatet kan tolkas och förstås antingen ur ett pedagogiskt eller ett historiedidaktiskt perspektiv. I en pedagogisk förklaring hade svar sökts utanför ämnet, och med all sannolikhet spåras till skolans organisation och förutsättningar att bedriva undervisning. Ett annat perspektiv hade kanske inriktats mot elevunderlaget och pekat på social utsatthet och ojämlikhet. Givetvis finns det trovärdiga sådana förklaringar. Icke desto mindre är det svårt att ge fullständiga förklaringar utifrån sådana utgångspunkter. Andelen F på det totala provresultatet, som jämförelsepunkt med den enskilda frågans resultat, ligger för samtliga år utom 2013 mellan 10 och 15 procent. Undantaget är provåret 2013, då andelen provbetyg F var drygt 18 procent. Likväl ligger andelen F på provbetygen långt under andelen F på den enskilda frågan om förintelsens orsaker.

Ytterligare en förklaring hade kunnat föras tillbaka till elevers språkliga utmaningar, exempelvis till andelen elever med annat modersmål än svenska. Visst klarar dessa elever frågan om förintelsen signifikant sämre, men det kan likväl bara förklara en liten del av utfallet. När vi plockar bort dessa elever från det statistiska underlaget blir andelen F på frågan, för samtliga år, mellan 21 och 26 procent. En annan vanlig variabel för att förklara sjunkande resultat i skolan är pojkars allt sämre skolprestationer, tillsammans med det faktum att pojkar utgör en allt större andel av eleverna.<sup>33</sup> Undersöker vi hur många flickor som fick F på frågan under de år som den har ingått i det nationella provet, är andelen 22 till 27 procent. Detta är förvisso bättre än pojkarnas resultat, men fortfarande magert. Sålunda återstår att försöka förstå resultaten ur ett historiedidaktiskt perspektiv.

Nästa fråga är vilken typ av svar de elever ger som har fått F respektive A på uppgiften. Präglas F-svaren av frågans historievetenskapliga perspektiv, men i otillräcklig utsträckning, eller präglas de av ett ideologiskt och moraliskt medborgerligt innehåll och därmed av ett språkbruk som inte ”matchar” frågans vetenskapligt orienterade perspektiv?<sup>34</sup> I det följande

33 Fredrik Alvéén, ”Pojkars och flickors resultat på det nationella provet i historia. Bestämmer uppgifters historiska innehåll och form pojkars respektive flickors resultat?”, i *Att bedöma i historieämnet. Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov, Aktuellt om historia*, David Ludvigsson & Lars Andersson Hult (red.), Historielärarnas förening 2020, s. 205–208.

34 Rösen 2004b, s. 48–51. Rösen resonerar här om olika historiekulturella strategier för

redovisas först vad som karakteriserar F- och A-svaren och därefter en jämförelse mellan svarstyperna.

Givetvis finns det kvalitativa skillnader mellan F- och A-svaren. Många F-svar kännetecknas av ett magert innehåll, ofullständigt språk, generaliseringar och vagheter som i flera fall gör svaren oprecisa. Det synliggörs i ordval som ”man”, ”han”, ”alla” och ”hemskt” i stället för namngivna aktörer, nationer och folkgrupper som var en del av det historiska skeendet. När eleverna använder ord som ”fel religion” och ”slavar” för judendom och lägerfångar hämtar de troligen innehåll från andra historiska händelser, som passar in i en allmän framställning av ondska. Ur ett historiedidaktiskt perspektiv går det att förstå dessa korta och fragmentariska svar med Jörn Rüsens term ”prenarrativ”. Ett sådant definieras som ett slags första steg till eller en mindre del av ett större, historiekulturellt etablerat narrativ.<sup>35</sup> Är det så att det historiska narrativet om förintelsen och ondskan indirekt finns i många av F-svaren, men att det som saknas är fakta och sammanhang?

Ingående skildringar av förfärliga övergrepp förstärker bilden av att beskrivningar snarare än förklaringar präglar F-svaren. Det finns detaljerade svar om hur judar transporterades till Auschwitz, hur de delades upp på plats och hur man ”rakade av all hår på kroppen, t ex rakade man bort håret på alla kvinnor”.<sup>36</sup> Skildringarna växlar mellan konkreta exempel på förintelsens våldsamma skeenden och vaga generaliseringar om förloppet. Dessa deskriptiva framställningar av process och enskilda händelser besvarar inte frågan varför förintelsen inträffade. Icke desto mindre är en del av svaren detaljrika och beskriver enskilda övergrepp under förintelsen. Man kan ana influenser från ögonvittnesskildringar och populärhistoriska filmer om förintelsen, vilka kan ha ingått i undervisningen och i elevens egen mediekonsumtion. En elev skriver till exempel: ”Även en barn som var 8 år gammal var tvungen att vara en slav för han och för och jobba i hans fabrik”.<sup>37</sup> Gissningsvis hänvisar eleven här till scener i Steven Spielbergs film *Schindlers List*. Beskrivningar av detta slag uttrycker en närhet till offren för förintelsen.

Även om eleverna tecknar hemska scener, moraliserar de sällan över eller fördömer handlingarna eller förövarna explicit. Däremot är det tydligt vilka som utför de onda handlingarna. Aktörer som Hitler, nazisterna och det tyska folket samt deras intentioner är vanliga förklaringsaspekter i dessa

---

att hantera och förklara förintelsen. Språkbruket är centralt för hans kategorisering av strategierna.

35 Jörn Rösen, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004a, s. 121, 125.

36 2019, F-svar prov 12, Pojke, Svenska.

37 2017, F-svar prov 13, Pojke, Svenska A.



svar. Den intentionalistiska förklaringsmodellen syns tydligt i de svar som tecknar en rak linje mellan Hitlers vilja och förintelsen:

Dom som blev utsatta var judarna för Hitler som styrde allting hade nåt emot judarna. Så en orsak skulle jag säga var för att Hitler inte gillade judarna. En orsak är ju att Hitler inte gillade judarna och då ville han bli kvitt dom så då startade han förintelselägren för att straffa dom och en annan orsak skulle jag säga var för att han inte mätte bra. (kommer inte på en annan orsak än att han inte kunde må bra).<sup>38</sup>

Citatet visar dels den starka uppfattningen om Hitlers avgörande betydelse för att förintelsen kunde ske, dels elevens sätt att skapa distans till Hitler genom att framställa honom som en sjuk och unik aktör. I det här svaret finns inga historiska strukturer som begripliggör hans agerande. I andra svar framförs till och med att han byggde koncentrationslägren och var den som dödade judar. Det sammanfattar väl intrigen i de flesta F-svar, nämligen direkta kopplingar mellan Hitlers och nazisternas ideologi, deras intentioner och förintelsen. Aktörsorienteringen är tydlig i F-svaren, och liksom Joachim Fest betonar eleverna Hitlers helt avgörande roll för förintelsen. Inte sällan framställs nazisterna och det tyska folket som en och samma aktör: ”tyskarna tyckte att judarna var opålitliga och sågs vara farliga och mindre värda så tyskarna beslutade att utrota judarna”.<sup>39</sup>

Vi iaktar i F-svaren att det judiska folket i huvudsak framställs som offer, även om judarna ibland också har status som rika och välutbildade antagonister till Hitler.

A-svaren karakteriseras av en större textmängd och högre språkriktighet, där eleverna markerar sammanhang och väger orsaker mot varandra. Funktionella förklaringar dominerar, både till andra världskriget och förintelsen. Svaren innehåller flera olika typer av förklaringar. Exempelvis väger ekonomiska, politiska och ideologiska perspektiv tungt, men även Tysklands nederlag i första världskriget.<sup>40</sup>

Eleverna lyfter fram olika aktörer som agerar inom kontexterna; Hitler var sprungen ur kriserna efter första världskriget och uppges ha varit en god talare och en handlingskraftig person som styrde upp Tyskland. Folket hade det svårt, var fattigt och missnöjt och lät sig därför ledas av Hitler:

38 2017, F-svar prov 9, Flicka, Svenska.

39 2017, F-svar prov 5, Flicka, Svenska.

40 2017, A-svar prov 6 och 8, Pojke, Svenska respektive Flicka, Svenska.

En orsak var att Tyskland befann sig i en djup ekonomisk kris. Folket var urfattigt och många hade ont om mat! I sådana situationer så får många människor idén om att det måste vara någon annans fel.

[...]

Hitler växte därför eftersom att han ansåg att det var judarna och kommunisterna som låg bakom. När nazisterna fick makten senare så kunde de börja döda judarna.<sup>41</sup>

I det här svaret förklaras människors åsikter och handlande utifrån den ekonomiska krisen i Tyskland efter första världskriget. Andra strukturer som A-svaren pekar på är förnedringen efter Versaillesfreden, nationalismen och det politiska kaoset under delar av Weimarrepublikens tid.<sup>42</sup> Flera av strukturerna beskrivs som ett slags eviga samhällseliga utmaningar som kan leda till destruktiva val för vem som helst, när som helst. En sådan utmaning beskrivs i citatet ovan: när människor är fattiga blir de desperata och letar syndabockar. En annan evig utmaning som eleverna lyfter fram är fördomar mot andra, i det här fallet mot det judiska folket. I A-svaren framställs judarna som högutbildade och ekonomiskt privilegierade, i kontrast till det tyska folket, som blir alltmer fientligt inställt till dem. I några svar påverkas den judiska befolkningen inte alls av mellankrigstidens ekonomiska kris.<sup>43</sup> I andra A-svar separeras det judiska folket från det tyska. Exempelvis beskrivs de förra, boende i Tyskland under mellankrigstiden, som judar och inte som tyskar.<sup>44</sup> Sammantaget är judarnas särställning och tyskarnas fattigdom stommen i en kausal berättelse med klasskonflikter och etniska spänningar som resulterar i tydliga uppdelningar mellan ”vi” och ”de”. Ett annat resultat är att eleverna etablerar ett tydligt samband mellan Hitler och förintelsen. Han handlar emellertid, till skillnad från i F-svaren, inom en tydlig kontext som skapar förutsättningarna för honom att agera.<sup>45</sup> Även andra nazister och det nazistiska partiet är aktörer i detta sammanhang. De är rasister men också pragmatiker som skapar arbete åt medborgarna.<sup>46</sup> Både kontexten, som förutsättning för aktörernas agerande, och det pragmatiska handlandet passar väl in i den funktionalistiska förklaringsmodellen.

41 2019, A-svar prov 6, Pojke, Svenska.

42 2019, A-svar prov 7, Flicka, Svenska; 2019, A-svar prov 1, Pojke, Svenska; 2017, A-svar prov 3, Flicka, Svenska.

43 2019, A-svar prov 6, Pojke, Svenska; 2019, A-svar, prov 3, Pojke, Svenska; 2019, A-svar prov 4, Flicka, Svenska; 2019, A-svar prov 6, Flicka, Svenska.

44 2019, A-svar prov 3, Pojke, Svenska; 2019, A-svar prov 7, Flicka, Svenska; 2019, A-svar prov 4, Pojke, Svenska.

45 2019, A-svar prov 3, Pojke, Svenska.

46 2019, A-svar prov 4, Flicka, Svenska; 2017, A-svar, prov 8, Flicka, Svenska.

De strukturellt orienterade A-svaren kännetecknas, till skillnad från F-svaren, av en distans till förintelsen. Svaren är mestadels sakliga, osentimentala och mer kongruenta med frågans vetenskapliga karaktär. De innehåller inte lika konkreta beskrivningar av nazisternas övergrepp som F-svaren.<sup>47</sup> Däremot fungerar förintelsen i en del A-svar som varnande exempel för antidemokratiska strömningar i elevens samtid:

Okunskap och hat kan ge stöd till sådana aktioner och det är nog inte så oförståeligt ändå. Idag så rör sig de här grupperna igen och då måste man kämpa emot dem. Man måste försvara demokratin.<sup>48</sup>

Propagandan var också en stor del till att ens Hitler skulle komma till makten. Man kan jämföra det med Donald Trump som lovat USA "Make America great again", och han gör uttalanden om hur han ska fixa alla USA's problem men det händer aldrig.<sup>49</sup>

Det är intressant att notera hur de strukturorienterade A-svaren innehåller tydliga jämförelser mellan då- och nutid och lyfter fram förintelsen som ett varnande exempel. Trots svarens förklarande karaktär och distanserade perspektiv rymmer de alltså även politiska och moraliska uppmaningar till vår samtid. Eleverna är inte ensamma om detta sätt att bruka historia på. Historikern Maria Karlsson konstaterar till exempel att politiker och andra offentliga personer ofta hävdar att vi måste dra lärdomar av förintelsen för att bygga upp en beredskap mot nutida och framtida rasism och andra typer av kränkningar.<sup>50</sup> Elevsvaren ovan kan relateras både till den här typen av offentliga samtal om förintelsen och till skolans undervisning om förintelsen och de historieböcker som framkommer där.<sup>51</sup> Ett annat aktuellt ämne för eleverna är frågor om migration, arbete och arbetslöshet. I några svar uppger elever att judarna tog tyskarnas jobb, en retorik som bär spår av dagens debatt om migration.<sup>52</sup> Gränserna mellan historien och nutiden suddas ut, och förintelsens unika karaktär försvinner därmed i dessa strukturellt orienterade A-svar. Likt Baumans teori om det moderna samhället innehåller dessa svar tankar om att dagens samhälle fortfarande bär på historiska spänningar som kan leda till nya katastrofer.

47 2019, A-svar prov 2, Flicka, Svenska, 2017, A-svar, prov 9, Flicka, Svenska.

48 2017, A-svar prov 1, Pojke, Svenska.

49 2019, A-svar prov 6, Flicka, Svenska.

50 Maria Karlsson, "Förintelsens lärdomar – finns de? Och är de historievetenskapligt intressanta?", *Historisk tidskrift* 2020:4, s. 697.

51 Jämför Ammert 2011, s. 57–58; Wibaeus 2010, s. 105–106.

52 2019, A-svar prov 3(b1) och 7(b1), Pojke, Svenska respektive Flicka, Svenska; 2019, A-svar prov 4(b2), Flicka, Svenska.

Ur ett komparativt perspektiv finns det en stor historisk-filosofisk skillnad mellan A- och F-svar. A-svaren innehåller mer utbyggda historiska förklaringar och passar bättre som svar på den vetenskapliga frågan om förintelsens orsaker. Majoriteten av F-svaren är deskriptiva och fragmentariska till sin karaktär; det gäller även de F-svar som rymmer mer utförliga beskrivningar av exempelvis våld och lidande. A-svaren karakteriseras av funktionella förklaringar med agenter som handlar inom givna strukturer, medan F-svaren är tydligt aktörsorienterade och snarare beskriver vad personer gör än varför de gör något. Gemensamt för A- och B-svaren är emellertid Hitlers framträdande roll för det historiska skeendet.

I de strukturella A-svaren finns tydliga politisk-ideologiska ställningstaganden. Flera innehåller jämförelser mellan dåtidens händelser och skeenden i elevernas samtid. Genom analogierna tar eleverna avstånd från samtida politiska strömningar eller sociala problem, som måste avväjas. F-svaren skulle kunna tolkas på samma sätt, men eftersom de inte explicit tar avstånd från nutida antidemokratiska yttringar, eller utgår från en tydlig politisk-ideologisk ståndpunkt, är de lättare att förstå som moraliska uttryck.

I de korta F-svaren skymtar etablerade moraliska uppfattningar om ondska, dess mekanismer och föreställningar om offer och förövare. De exempel som ges i F-svaren går inte att förstå på annat sätt än att läsaren ska reagera med avsky på nazisternas övergrepp. I svaren används också ord som "hemskt" och "mardröm", att till och med "sjuka, gamla och gravida" fick lida.<sup>53</sup> En elev skriver: "Hitler ansåg inte judar som människor. (Jag kan inte resonera skriftligt för jag får inte fram det jag vill)". Svaret skulle kunna tolkas med hjälp av Rüsens tes om att vi saknar ett språk som hjälper oss att förstå och tolka förintelsen. Därför har folkmordet fått en allmängiltig, närmast mytisk snarare än en faktisk karaktär i historiekulturen.<sup>54</sup>

I de strukturellt orienterade A-svaren märks inte uttrycken för ondska på samma sätt. I stället är svaren mer distanserade och fokuserade på historiska förklaringar. En intressant skillnad är synen på det tyska folket och dess roll. I flera F-svar görs ingen åtskillnad mellan tyskar och nazister – båda beskrivs som förövare. I A-svaren placeras den moraliska skulden hos nazisterna, medan det tyska folket är offer för nazisternas propaganda och politik. I båda svarstyperna görs däremot en tydlig åtskillnad mellan tyskar och judar, där de senare framställs som en grupp som klarade sig bra under mellankrigstidens ekonomiska svårigheter. Konsekvensen blir att judar inte tillhörde folket; en elev uttrycker till och med en skillnad mellan judarna

53 2017, F-svar prov 1, Flicka, Svenska; 2017 F-svar prov 5, Pojke, Svenska; 2017 F-svar prov 6, Pojke, Svenska A; 2019, F-svar prov 12, Pojke, Svenska.

54 Rösen 2004b, s. 48–49.

och en ”urbefolkning”.<sup>55</sup> Vi tolkar detta som att eleverna vill ange orsaker till förintelsen genom att betona skillnader mellan folkgrupperna, men konsekvensen blir att det moraliskt och faktiskt tvivelaktiga språkbruket i stället upprätthåller en uppdelning mellan ett ursprungligt tyskt folk och ett segregerat judiskt.

Gemensamt för F- och A-svar är att de entydigt uppehåller sig vid den judiska förintelsen. Andra grupper som utsattes för nazisternas övergrepp, exempelvis romer, homosexuella, kommunister och funktionsvarierade, nämns inte. Vi konstaterar också att det inte görs jämförelser med andra folkmord eller historiska diktaturer. Kan det förklaras med förintelsens unika ställning i historiekulturen och dess klart uttalade plats i kursplanen?

### Slutsatser

Förintelsen har i flera decennier haft en särställning i den svenska grundskolans historieundervisning. Särställningen är tudelad; dels har förintelsen som historiskt skeende fått ett eget och explicit fokus genom att pekas ut som särskilt viktig att undervisa om, dels har syftet med undervisningen om förintelsen formulerats som att det avser något som inte bara är historiskt viktigt, utan även av central betydelse i och för vår egen tid. Ett sådant dubbelt perspektiv, vetenskapligt disciplinärt men också medborgerligt fostrande, kräver att man noga reflekterar över transfer-effekten mellan ”då” och ”nu”: Hur gör man folkmordshistorien rättvisa på dess egna samtida villkor, samtidigt som man använder den för att tillfredsställa behov och intressen kopplade till den sentida elevens orientering och meningsskapande, och till kursplanens kunskapskrav? Att anlägga detta tvehövdade perspektiv är en svår och kontroversiell uppgift för en tränad historiker och historielärare. Än mer ställer en sådan dubbel tankeoperation, om den ska genomföras väl, stora krav på både historisk kunskap och analytisk förmåga att överskrida historiska gränser hos elever. Det blir då viktigt att historieundervisningen förbereder dem för en sådan uppgift. Frågan är om så sker i tillräcklig utsträckning.

Det kan i själva verket ifrågasättas om redan den mest grundläggande uppgiften, att ge kunskap om förintelsehistorien, har utförts på ett tillfredsställande sätt. Trots den politiska ambitionen att öka svenska elevers kunskaper om förintelsen tycks många av dem ha svårt att på ett kvalificerat sätt resonera om orsaker till folkmordet. Under de år som uppgiften har ingått i det nationella provet har ungefär en fjärdedel av eleverna inte nått upp till godkänd nivå. Måste inte det uppfattas som ett misslyckande

55 2019, A-svar prov 4, Flicka, Svenska.

i förhållande till de statliga ambitionerna? Frågan är inte helt lätt att svara på. Förvisso har vi konstaterat att många elever har svårt att redogöra för historiska orsaker till det historiska skeendet. Det vetenskapliga svaret på frågan kan inte dessa elever ge, men eftersom syftet med undervisningen om förintelsen är tudelat i ett vetenskapligt och ett moraliskt, eller medborgerligt, uppdrag kan vi inte avfärda undervisningen som misslyckad i alla aspekter. I stället måste vi försöka förstå hur kompatibla de båda syftena med undervisningen är, och vilka konsekvenser fokus på antingen det vetenskapliga eller det medborgerliga uppdraget får för det andra.

Om F-svaren endast hade bestått av mindre av samma materia som A-svaren, hade materialet i studien inte gett så mycket mer information än att undervisningen har misslyckats. Men så är det inte. I stället innehåller F-svaren en annan retorik än den vi finner i A-svaren. F-svaren ger få historiska förklaringar men däremot flera historiska beskrivningar, framför allt av ohyggliga scener om massavrättningar, slaveri, svält och andra brott mot mänskligheten. Svaren pekar ut ondskefulla intentioner, inte sällan hos tydliga aktörer som Hitler, nazister som grupp och i några fall det tyska folket och nationen Tyskland. Om det förekommer orsaksförklaringar består de av ondskefulla aktörer som arbetar mot uppställda mål. I motsats till A-svaren finns en uttalad närhet till och ett medlidande med förintelsens offer, samtidigt som avståndstagandet till de onda aktörerna är tydligt. Överhuvudtaget är F-svaren tydligare moraliskt uppdelade i gott och ont. En del av A-svaren belyser i stället fenomenet åskådare samt placerar den judiska befolkningen utanför den tyska kulturen och det tyska samhället. Aversionen och den moraliska retoriken är inte lika tydlig i A-svaren. Däremot använder de senare förintelsen tydligare för att peka på sådant som man anser vara fel i nutiden.

Resultatet väcker flera frågor om historieundervisningen om förintelsen: Speglar F-svaren en undervisning som har varit tydligare i sitt moraliska och medborgerliga syfte? En undervisning som mer beskriver skeendena under och konsekvenserna av förintelsen, för att tydliggöra den mänskliga katastrof som förintelsen de facto var? Har de elever som fått F i mindre utsträckning förberetts för att besvara den vetenskapliga frågan om orsakerna till förintelsen? Kan spänningen i uppdraget leda till att elever och lärare uppfattar syftet med undervisningen olika? Mycket tyder på detta. Inom historiekulturen ryms förväntningar på vad undervisningen om förintelsen ska leda till. Kursplanen för historia i grundskolan och historieämnet i stort utgår från vetenskapliga förklaringar. Samtidigt finns det tydliga politiska och moraliska förväntningar, till exempel i läroplanen och hos myndigheten Forum för levande historia, att fostra elever till demokratiska medborgare genom undervisning om förintelsen. Därför kan det bli svårt

för elever att formulera svaret på frågan om förintelsens orsaker endast ur ett historievetenskapligt perspektiv. Följaktligen möter vi elevsvar som uppvisar ett mycket bredare historiekulturellt spektrum, där vissa elever "går fel" i förhållande till frågans karaktär.

Även om historieundervisningen i skolan skulle utgå från en strikt vetenskaplig hållning finns det olika vetenskapliga förklaringar till förintelsen, som i sin tur får konsekvenser för det moraliska och medborgerliga uppdraget i skolan. Sålunda kan vi inte komma bort från den moraliska aspekten när vi försöker förklara förintelsen. Bauman skriver i *Auschwitz och det moderna samhället*:

Kort sagt finns det anledning att oro sig eftersom vi nu vet att vi lever i en typ av samhälle som gjorde Förintelsen möjlig och som inte innehöll någonting som kunde förhindra att Förintelsen inträffade. Enbart av dessa anledningar är det nödvändigt att studera lärdomarna från Förintelsen. En sådan studie handlar om mycket mer än att hylla minnet av de mördade miljonerna, göra upp räkningen med mördarna och läka de ännu inflammerade moraliska skadorna hos de passiva och tigande vittnena.<sup>56</sup>

Baumans förklaring till förintelsen är allt igenom strukturalistisk, och måste vara en av få förklaringar till förintelsen som inte nämner Adolf Hitler vid namn en enda gång. Bauman förlägger orsakerna till förintelsen i det moderna samhället och menar att vi fortfarande lever i samma typ av samhälle som latent innehåller beståndsdelarna för en ny katastrof. Det moderna samhället hyllar rationalitet framför omtanke, distans framför närhet och vetenskap framför moral, vilket sammantaget gör oss till byråkratiska redskap i stället för moraliska väsen. Den Adolf Eichmann som Arendt beskriver är urtypen för en moraliskt frånvarande men pliktskyldig byråkrat.<sup>57</sup> Bauman skriver provocerande: "Historien om hur Förintelsen organiserades skulle faktiskt kunna göras till en lärobok i rationell företagsledning".<sup>58</sup> Det moraliska ansvaret i Baumans förklaring till förintelsen förläggs tydligt till människor i det moderna samhället. Vi måste inte bara se upp med de strukturer som också idag kan leda till nya katastrofer, utan också göra aktivt motstånd mot dem.<sup>59</sup> Bauman efterlyser aktivisten i den enskilda människan och sätter sitt hopp till hennes känsla för rätt och fel – samma uppmaning som vi hittar i en del A-svar. Samtidigt tar Bauman

<sup>56</sup> Bauman 1994, s. 131.

<sup>57</sup> Arendt 1996, s. 25–40.

<sup>58</sup> Bauman 1994, s. 209.

<sup>59</sup> Bauman 1994, s. 280.



bort en del av de förklaringar vi har blivit så vana vid att förstå förintelsen utifrån: en djup och långvarig antisemitism förenad med en modern teknik med förödande effekter samt ett antal ovanligt onda huvudaktörer vid samma historiska tid och på samma plats – en förklaring som mer påminner om F-svarens innehåll. Om vi accepterar Baumans strukturella förklaring uppmanas vi att ge akt på oss själva, vårt eget samhälle och vad det kräver av oss. Sådan distans till själva förintelsen och samtida vaksamhet som Bauman efterlyser finns det spår av i de mer strukturellt orienterade A-svaren, vilka inte alls innehåller samma närhet till offer och avståndstagande från förövare som F-svaren gör.

I sin biografi om Hitler pekar Fest ut Hitler som en unik individ som orsakade förintelsen, ”ty i sitt väsen var han inställd på destruktion”.<sup>60</sup> Fest menar att det fanns andra länder vid samma tid med djupare antisemitism än Tyskland som kanske hade större benägenhet att skylla den judiska befolkningen för allt ont. Fest placerar Hitler som en stark aktör i ett Tyskland med egen kultur, en *Sonderweg*.<sup>61</sup> I detta sammanhang leder Hitler medvetet utvecklingen mot förintelsen och landets undergång. F-svaren befinner sig närmare en sådan vetenskaplig förklaring till förintelsen, även om svaren inte blir mycket fylligare än att Hitler var ond och ville ont. Vad händer med det medborgerliga och moraliska uppdraget om den intentionella förklaringen betonas i historieundervisningen? Möjligen blir det moraliska ansvaret då lättare och tydligare att identifiera. Framför allt Hitler måste hållas ansvarig, men också det tyska folket som släppte fram honom. Sympatierna går oaktat till de dåtida offren, men något eget ansvar behöver den enskilda eleven kanske inte uppleva. Inte mer än att reagera om hon stöter på en blivande Hitler, men hur ska hon veta det om hon inte har kunskaper om förintelsen som ett historiskt skeende? Undervisningen blir tydlig när det gäller gott och ont, men kanske mer diffus om vilka de historiska lärdomarna egentligen är.

Svårigheter med att både vilja ge eleverna historievetenskaplig kunskap och en medborgerlig och moralisk fostran genom historieämnet är förmodligen inte bara en fråga om historien om förintelsen. Historia är alltid en dubbel tankeoperation, som måste ha den tvådelade utgångspunkten att vi både måste förstå och förklara historien utifrån en dåtida kontext, och formulera problem och ställa frågor till historien utifrån vår sentida kontext. Båda perspektiven måste vara med, samtidigt. Historiekulturen ger förutsättningarna för undervisningen, och allt fler historiska skeenden blir föremål för både politiska och moraliska åsikter och uppmaningar. Dessa

60 Fest 2014, s. 36.

61 Fest 2014, s. 587–609.

måste historieläraren förhålla sig till på ett medvetet sätt för att själv kunna ta ställning till vad syftet med undervisningen bör vara. Det är en allt annat än lätt uppgift, eftersom de två perspektiven inte självklart går att förena. Å ena sidan säger den vetenskapliga träningen att varje historisk företeelse, så ock förintelsen, måste analyseras och värderas utifrån sin samtids förutsättningar, med så lite inblandning från sentida föreställningar som möjligt. Å andra sidan kräver varje läroprocess att samma företeelse ger ett mervärde i form av mening och orientering för nutidsmänniskan. Hur dessa perspektiv ska förenas och samordnas är en diskussion som visserligen pågått under lång tid men ändå ständigt behöver aktualiseras.<sup>62</sup>

Liknande dilemman ställs också universitetslärare inför i undervisningen om ”kontroversiella ämnen”. Maria Karlsson menar att en lösning kan vara att anlägga ett historiekulturellt raster över ämnet och med det som stöd visa att i det här fallet, förintelsen bör förstås både från en historisk och en nutida horisont. Den historiska horisonten manar bland annat fram förklaringar till händelsen, medan en nutida horisont uppmärksammar efterverkningar samt hur och med vilka konsekvenser händelsen hanteras i vår tid.<sup>63</sup> Denna dubbla blick innebär rimligen att vi behöver använda olika ord och begrepp beroende på vilket perspektiv vi utgår ifrån. Möjligen är det just detta vi ser i de olika svarstyperna.

Även om vi ännu inte har något funktionellt språk för förintelsen på grund av dess traumatiska karaktär, betyder det inte att vi inte kan tala om förintelsen. Det finns ett språk men, som Rösen konstaterar, hjälper det oss inte att bearbeta den traumatiska historien och gå vidare.<sup>64</sup> I elevsvaren ser vi exempel på språkliga strategier som på olika sätt avtraumatiserar minnet av förintelsen. Några väljer distansering från den hemska historien, andra moralisering genom att tydligt utgå från sin egen moraluppfattning, medan en tredje grupp väljer teleologisering genom att varna för antidemokratiska strömningar i vår tid, eller låter nutida samhällsproblem färga förklaringarna till förintelsen. Men är det sådana svar Skolverket efterlyser i frågan om varför förintelsen inträffade? Elevsvaren uppvisar olika strategier för att förklara förintelsen, försvara vår demokrati och beskriva ondskan, men uppgiften efterfrågar och premierar bara en vetenskaplig förklaring. När

62 För en bredare diskussion om spänningsfältet mellan historia som undervisningsämne och som moralisk fostran, se Alvéns 2017.

63 Maria Karlsson, ”I brännpunkten. Konspirationsteorier, historieförnekelse och andra svåra ämnen i universitetets historieundervisning”, i *Att undervisa i historia på universitetet. Idéer, problem, utmaningar*, Klas-Göran Karlsson (red.), Lund 2018, s. 180–184.

64 Rösen 2004b, s. 48–51.

vi slutligen för samman alla undersökta svar representerar de också andra förväntningar på undervisningen om förintelsen som finns i historiekulturen.<sup>65</sup>

Om vi förstår människan som ett moraliskt väsen, vilket utgångspunkten i skolans värdegrund måste tolkas som, bör också historieundervisningen framställa människan som moralisk, eller åtminstone som verksam i sammanhang som har moraliska implikationer. Hur kan vi då förstå henne, om inte genom vår egen moraliska förförståelse? Kanske är det, som historikern John Lewis Gaddis skriver, att all historieskrivning, explicit eller implicit, uttalar det önskvärda och det icke önskvärda.<sup>66</sup> I så fall måste vi även förstå och hantera att elevernas svar på en fråga om förintelsens orsaker också rymmer moraliska och politiska perspektiv. Dessa har ofrånkomligen genealogiska utgångspunkter. Den dubbla tankeoperationen, med såväl genetiska som genealogiska perspektiv, måste därmed forma historieundervisningen, om vi vill att eleverna ska förstå förintelsen både som ett historiskt skeende och ett historiekulturellt lager. Den historiedidaktiska forskningen som kan understödja sådan undervisning måste ta ett steg ut ur klassrummet och undersöka elevernas föreställningsvärldar från en bredare historiekulturell horisont. Denna studie har gläntat på dörren för ett mer omfattande forskningsprojekt. Även om vi nu vet lite mer om hur svenska elever förstår och förklarar förintelsen, vet vi väldigt lite om vad som influerar deras tolkningar och huruvida de är typiska för en svensk eller möjligen en europeisk historiekulturell kontext.

## Summary

### The scholarly question and the moral answer: The Holocaust in the knowledge and perception of students

All over the world, the Holocaust occupies a prominent position in historical culture, the area in which a society evaluates and communicates the history considered the most valuable and useful. Sweden is no exception. Since the 1990s, the Nazi genocide of the Jews has attracted an enormous amount of attention, first in the political and educational spheres, gradually also in Swedish cultural life and historical scholarship. In the Swedish school history curriculum, the Holocaust has been singled out as the only mandatory content. Based on this multifaceted interest in genocide, this

65 Se exempelvis det uppdrag den svenska regeringen har gett myndigheten Forum för levande historia: <https://www.levandehistoria.se/om-oss> (2021-02-18).

66 John Lewis Gaddis, *The Landscape of History. How Historians Map the Past*, Oxford 2002, s. 122.

article analyzes student responses to a question in the national examinations in history for the final year of Swedish compulsory school regarding the causes of the Holocaust. The answers are analyzed based on two different templates, one focusing on a traditional historical understanding of the Holocaust as linked to a specific historical setting, the other being a “civic” interpretation, viewing the genocide as a time-transcending phenomenon with a clear moral message for the present. This is a distinction with international resonance in historical culture related to Holocaust history. One result of the analysis is that one of four students is incapable of giving a satisfactory answer to the question. Another result is related to quality and grades. Many weaker answers are not primarily morally oriented. Rather, they focus on perpetrators – Hitler, the Nazis and Germans – often simplistically depicted as exchangeable and driven by the same genocidal intentions but in want of a historical context. The best answers are based on historical aspects, such as Germany’s defeat in the First World War, as well as on more complex, functionally oriented explanations, even if the figure of Hitler remains a key explanatory factor. The conclusion is that history and morals must be understood and made operative as two reciprocally linked dimensions. From a scholarly perspective, it is certainly necessary to do justice to the Holocaust in its own, contemporary right. However, it is just as imperative to realize that the Holocaust belongs to those “borderline” events that cannot be enclosed into themselves but must be made to transcend their temporal boundaries, as lessons of history. How this is to be done is an urgent scholarly and didactical task.

*Keywords:* Holocaust, historical culture, national examinations, moral guide, historical understanding, dual perspective