DiVA
http://www.diva-portal.org

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

Engren, J. (2024)
”Nu känns det lite verkligare när man har träffat en som varit med om det”. Svenska elevers förståelser av en Förintelseöverlevandes berättelse
Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 14(1)

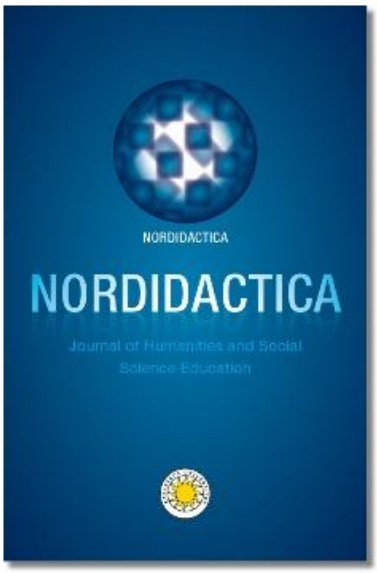
Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-112365

”Nu känns det lite verkligare när man har träffat en som varit med om det”. Svenska elevers förståelser av en Förintelseöverlevandes berättelse

Jimmy Engren



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2024:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Nordidactica 2024:1
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

NORDIDACTICA – JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE EDUCATION
ISSN 2000-9879
2024:1 25-49

”Nu känns det lite verkligare när man har träffat en som varit med om det”. Svenska elevers förståelser av en Förintelseöverlevandes berättelse

Jimmy Engren

Örebro universitet

Abstract: The purpose of this study is to analyze how Swedish students in year 9 perceives of, relates to and makes meaning of the historical narrative of a Holocaust survivor. The material used consist of letters written to the survivor Ilona Enqvist after her presentations in Swedish schools during the mid-1990s. The main conclusion is that the life story of a survivor quite effectively engages students in general questions on basic human rights, morals and ethics. The students also stress that the story´s authenticity and its individual perspective offers important insights. On the other hand, the study also shows how the presentation falls short of getting students to understand the historical dimension of the narrative and the historical context. It shows the need for teaching that emphasizes the historical perspective and that, through historization, can potentially qualify the process of meaning making. The study highlights the importance of the presentation to the students. It also gives a hint on the importance of the contribution made by Holocaust survivors in offering Swedish students unique and deeply engaging perspectives on the Holocaust that offers opportunities for teachers to conduct value-based history teaching.

KEYWORDS: HISTORIEUNDERVISNING, HISTORISKT BERÄTTANDE, FOLKMORD, FÖRINTELSEN, FÖRINTELSEÖVERLEVANDE, HISTORIEMEDVETANDE

About the author: Jimmy Engren är filosofie doktor i historia och verksam vid Institutionen för humaniora, utbildningsvetenskap och samhällskunskap (HumUS) på Örebro universitet.

> *Min vädjan är, att inte låta det som hänt här glömmas bort. Vi är inte så många kvar, vi som minns. Vi börjar bli gamla och förintelserna bara fortsätter trots orden ”Aldrig mera krig”. Därför berättar jag gärna.*
>
> Ilona Enqvist, Förintelseöverlevande

> *Above all, we need the witness. There is no Holocaust history without witnesses.*
>
> Yehuda Bauer, “Is the Holocaust Explicable?”

Att undervisa om Förintelsen

Det går knappast att överskatta betydelsen av Förintelsen i den samtida historiekulturen. Vi möter gestaltningar av den på museer och i populärkulturen och den är sedan decennier tillbaka en självklar orienteringspunkt i den europeiska historien. Klas-Göran Karlsson menar att ”Hitler, nazismen och Auschwitz har en historiekulturell särställning som den absoluta ondskans symbol i vår tid” och att, ”få historiska händelser har sådan historiekulturell och moralisk laddning” (Karlsson 2005, s.721-724). Förintelsen är idag en referenspunkt mot vilken andra folkmord och brott mot mänskliga rättigheter mäts och relateras. I Sverige har forskning och utbildning dröjt i jämförelse med många andra europeiska länder. Skolan har dock, åtminstone sedan slutet av 1990-talet, spelat en viktig roll i att förmedla kunskaper om Förintelsen. Informationskampanjen ”Om detta må ni berätta” (1998), blev startskottet för en mer organiserad insats avsedd att stärka elevers kunskaper i ämnet och sedan 2011 skrivs folkmord fram som ett centralt tema i gymnasieundervisningen.

Utöver skolans insatser har många av de som själva överlevde Förintelsen berättat om sina erfarenheter i skolor runt om i Sverige. Under loppet av några decennier har de överlevande, via informella eller formaliserade nätverk, bjudits in för att berätta om sina erfarenheter vid temadagar om demokrati eller som en del av undervisningen i historia. Besöken har genomförts sedan 1990-talet av en åldrande och krympande skara överlevande. En av dem, Ilona Enqvist, ägnade sin tid som pensionär åt att göra sådana besök för att berätta sin historia.

Syftet med den här artikeln är att analysera på vilket sätt Ilona Enqvists berättelse om Förintelsen och om sitt liv som Förintelseöverlevande och flykting efter andra världskriget uppfattats av svenska elever på högstadiet. Genom brev som eleverna skrev till Ilona efter presentationerna kan vi ta del av deras reflektioner och tankar.

Studien sätter fokus på hur elever förstår föreläsningens berättelse, såväl i relation till sina egna erfarenheter som till den historiska kontexten och det samtida 1990-talets svenska samhälle. För att tala med historiedidaktisk terminologi handlar den om att analysera hur elever hanterar ett multikronologiskt förhållningssätt och hur de, utifrån sina egna erfarenheter, skapar mening i Enqvists föreläsning.

Mer specifikt kommer följande frågor att behandlas:

- Vilka tolkningar gör eleverna av berättelsen och vilka delar av berättelsen kommenterar dem i breven?

- På vilket sätt och i vilken omfattning förstår eleverna berättelsen som historiskt situerad?
- Hur förstår eleverna berättelsen i relation till sina egna liv och till sin samtid?

Ilona Enqvist och hennes berättelse

Ilona Enqvist föddes i Ungern 1932. Hon överlevde det judiska ghettot i staden Debrecen och koncentrationslägren Ravensbrück och Bergen-Belsen varefter hon räddades till Sverige efter kriget.

Under Förintelsen mördades stora delar av hennes familj och släkt. I en biografisk skrift (Enqvist, odaterad) framhåller hon att lägertiden, precis som för många andra överlevande, också kom att prägla hennes fortsatta liv i Sverige och hennes relationer till andra släktingar som överlevde.

Trots Förintelsens centrala betydelse för Enqvist handlade hennes presentationer i skolorna inte bara om tiden i lägren. Hon berättade om barndomen i Ungern som präglades av ökande tvångsåtgärder mot den judiska befolkningen och ökat utanförskap i relation till majoritetsbefolkningen. Hon berättade om tiden i lägren och detaljer om vad hon tvingades utstå. Slutligen berättade hon om sina erfarenheter som flykting och livet som ungersk jude och Förintelseöverlevande i Sverige.

Källmaterial och metod

Materialet som används i artikeln utgörs av 200 brev skrivna av elever som lyssnat till Ilona Enqvists föredrag. Breven finns bevarade i hennes personliga arkiv som förvaras vid Emigrantinstitutet i Växjö. Materialet har använts för en kvalitativ och kvantitativ analys av elevers olika förhållningssätt till berättelsen. Det kvalitativa anslaget fokuserar på en innehållsanalys av breven och de teman som ungdomarna utvecklar i sin brevrespons till Ilona Enqvist. Den skapar också förutsättningar för att, utifrån relevant teoribildning, identifiera kategorier för en kvantitativ analys.

I den kvantitativa genomgången ordnas breven efter teman som, med olika frekvens, återkommer i materialet. Genomgången ger sedan svar på hur stor andel av eleverna som förstår berättelsen på ett specifikt sätt och ger oss ett fågelperspektiv på hur elevernas tolkningar sammanfaller eller skiljer sig åt. De tolkningskategorier jag utvecklat har mejslats fram i mötet mellan breven och teoretiska perspektiv hämtade från historiskt berättande och historiedidaktik. I arbetet har jag fokuserat på att identifiera återkommande teman och meningsbärande avsnitt i breven.

Kombinationen av en kvalitativ och en kvantitativ analys skapar förutsättningar för att synliggöra elevgruppens förhållningssätt till berättelsen och skarpare kunna kategorisera olika elevperspektiv i breven. Den kvantitativa genomgången har nackdelen att utrymmet för att diskutera individuella svar i breven begränsats något. Fördelarna har dock bedömts överväga eftersom anslaget ger en mer heltäckande bild av elevernas kollektiva förståelse av berättelsen och de dimensioner av den som får störst genomslag. Eftersom många av brevskrivarna anger sina namn har det i många

fall gått att avgöra om skribenten är pojke eller flicka. Det här gör det möjligt att, om än endast på ett ytligt plan, konstatera eventuella könsskillnader i hur pojkar och flickor förhåller sig till Ilonas berättelse. Den kvantitativa genomgången skiljer därför på pojkarnas och flickornas svar där så varit möjligt.

Breven utgör ett tämligen heterogent material. Några är kortfattade tackbrev till Ilona Enqvist som sammanfattar intrycken på ett par rader. Andra omfattar flera A4-sidor och återberättar och kommenterar (upplevda) nyckelpassager i berättelsen.

Vi vet relativt mycket om lärarnas mål med sin undervisning om Förintelsen och vi vet också ofta vad de överlevande ville uppnå med besöken. Mer sällan har mottagarna studerats vilket säkerligen har handlat om bristen på källmaterial. Det här redovisade materialet är en källa till vår förståelse för elevers reception av en Förintelseberättelse. Breven är dock behäftade med problem och brister och är knappast idealiska för att studera historiskt lärande. De är heller inte likformiga och har sannolikt inte tillkommit under samma betingelser. Skillnader mellan vilken vikt olika lärare har lagt vid brevskrivandet efter besöken kan mycket väl ha skiftat. Likaså kan elevers tolkning av uppgiften ha skiftat. Det breven har gemensamt är att eleverna fått i uppgift av sina lärare att skriva till Ilona och reflektera över hennes presentation. Det finns dock, mig veterligen, få andra typer av bevarat skriftligt material, som kan ge oss en bild av hur föredragen upplevdes och bearbetades av ungdomarna i samtiden. Samtliga brev är skrivna av elever i årskurs 9 på skolor i Växjö, Alvesta och Ljungby mellan åren 1996 och 1999.

Ilona Enqvists breda, livshistoriska berättelse får konsekvenser för hur man skall förstå elevernas tolkningar. Den begränsas inte till en framställning om Förintelsen utan tar också upp frågor om bland annat utanförskap, flyktingskap och diskriminering. Också dessa frågor ges utrymme i brevsvaren och beaktas i analysen.

I många brev anger brevskrivaren sitt namn och ibland skola och klass. Detta parat med att vissa elever skriver om djupt personliga erfarenheter och kontroversiella åsikter, aktualiserar frågan om etiska överväganden. Vid redovisning av resultaten har samtliga brevskrivare anonymiserats och givits ett nummer som avviker från arkivförteckningens numrering. Därigenom garanteras brevskrivarnas anonymitet. I den empiriska genomgången anges källan som IEPA (Ilona Enqvists personliga arkiv) samt ett nummer.

Breven, läroplanen och den samtida kontexten

Vid mitten av 1990-talet genomgick det svenska samhället, och den svenska skolan, stora och snabba förändringar. Den politiska utvecklingen karakteriserades bland annat av en, i jämförelse med tidigare decennier, försvagad socialdemokrati och en politisk utmaning från det främlingsfientliga partiet Ny demokrati. En central fråga i tiden var det svenska EU-medlemskapet och de anpassningar det skulle föra med sig.

Samtidigt stod statsfinanserna inför stora utmaningar. Den borgerliga Bildt-regeringen och den senare S-regeringen under Ingvar Carlsson tvingades under första halvan av 1990-talet till nedskärningar i den offentliga sektorn vilket blev startskottet

för en mer omfattande ekonomisk och social omstrukturering av det svenska samhället och en tydlig försvagning av välfärdsstaten.

Också situationen i omvärlden förändrades snabbt. Under 1990-talet ökade antalet flyktingar som kom till Sverige i spåren av kriget i det forna Jugoslavien. Flyktingfrågan blev en del av en politisk debatt som gödde Ny Demokratis politiska tillväxt. En revitaliserad nationell rörelse ökade i styrka och fick sitt politiska uttryck i en rad främlingsfientliga organisationer på högerkanten. Samtidigt påverkades ungdomskulturen av nationalistiskt färgade populärkulturella uttryck och en högerextrem skinheadskultur. Man skall förstå såväl Ilona Enqvists ansträngningar att åka runt och berätta sin historia som brevens innehåll mot bakgrund av den här kontexten. Klas-Göran Karlsson har pekat på den förändring som skedde av svensk historiekultur under 1990-talet och hur förändringar inrikes och i förhållande till omvärlden ledde till ett starkare intresse för historia och nya förhållningssätt till det förflutna (Karlsson, 2014, s.17,18).

Den läroplan som var aktuell vid Ilona Enqvists besök var *Läroplan för de obligatoriska skolformerna 1994* (LpO1994). Innehållet präglades av generella skrivningar som berörde medborgarskapsutbildning och demokratifostran. De innehållsliga valen i olika ämnen lämnades till lärarprofessionen. Vissa generella kunskaper och perspektiv poängterades dock. Utifrån det historiska perspektivet skulle eleverna, ”utveckla en beredskap inför framtiden och utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande”. Läroplanen innehöll ett antal strävansmål som skulle vara vägledande för undervisningen. Bland annat skulle eleverna känna till och förstå grundläggande begrepp och sammanhang inom, ”det humanistiska området”. De skulle också kunna ”formulera ståndpunkter grundade såväl på kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden”. Skolan skulle också se till att eleverna genom goda kunskaper kunde bilda sig (LpO 94). Brevsvaren beaktas utifrån de styrdokument som var aktuella när de skrevs.

Forskning om Förintelsen i undervisningen

Den tidigare forskningen om Förintelsen och historieförmedling är mycket omfattande vilket inte minst beror på att den länge varit en viktig del av europeiska elevers utbildning i modern historia och att den ofta använts som ett kontrastivt historiskt exempel till samtidens fokus på generella mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar (van Driel 2003; Kavadias 2003, Eckmann 2015). Mer specifikt har forskningen pekat på hur Förintelsen används i undervisningen för att motverka bland annat rasism, antisemitism och homofobiska föreställningar (Carrington & Short 1997; Gordon et al, 2004). Den demokratifostrande dimensionen av förintelseundervisningen är således väl belagd och Förintelsen används i olika former av samhällsvetenskaplig undervisning som en del i elevers medborgarskapsutbildning. Tony Judt har påpekat att kunskaper om Förintelsen: “creates a community based on shared values” (Judt, 2005, s.804).

Det finns dock inneboende svårigheter i att ta upp Förintelsen i undervisningen. En utmaning för lärare är de komplexa frågor om historiens mörka sidor som uppstår i undervisningen. En annan är att tydliggöra förhållandet mellan dåtid och nutid samt synliggöra likheter och skillnader mellan det förflutnas folkmord på judar, romer och andra grupper i nazityskland och de etniska rensningar och folkmord som fortsatt prägla den historiska utvecklingen under efterkrigstiden. Stevick och Gross menar dock att det finns relativt gott om begränsade och mindre studier på lokal, regional och nationell nivå som visar att Förintelseundervisningen, i någon mening, fungerar. Däremot vet vi fortfarande alltför lite om dess specifika effekter (Stevick & Gross, 2015).

Studier har ägnats undervisningsmaterial och lärares konkreta arbete med folkmordsproblematik i skolan (Rathenow 2000; Short 2004). Georg Eckert-institutet publicerade 2015 en global kartläggning av förintelseundervisningen genom analyser av gymnasieskolans (secondary education) läroböcker och läroplaner. Undersökningen visar att det finns många gemensamma drag i läroböckernas framställningar, både ifråga om historiska aktörer och narrativ. Det finns dock också skillnader mellan hur Förintelsen framställs vilket i studien kallas för ”domesticering” dvs en anpassning avsedd att belysa det egna landets eller regionens relation till nazisternas folkmord (Carrier Fuchs & Messinger 2015, s.171-181).

Den didaktiska forskningen pekar på behovet av att kontextualisera Förintelsen. Undervisningen bör, utöver redogörelser för bakgrundsförlopp och orsaker, även betona livshistoriska förlopp för att länka dåtid till nutid. Det ger eleverna förståelse för att de barn och ungdomar som levde i lägren var människor med en egen historia vars liv innan Förintelsen har beröringspunkter med deras egen livsvärld. Det finns därför en didaktiskt poäng i att lära känna Förintelsens människor i egenskap av personer och inte som offer eller hjältar (Caplan, 2001). Andrea Witcomb (2014) har utvecklat en strategi som hon kallar *Pedagogy of Feeling*. Metoden innebär att museibesökare, ska kunna se, lyssna och känna i en utställning. Känslorna aktiverar, enligt Witcomb, kognitiva processer.

Seixas och Peck menar att begreppet historisk empati handlar om förmågan att förstå världen och den historiska utvecklingen ur någon annans perspektiv och att förmå förankra den förståelsen i historiska tolkningar (Seixas och Peck, 2004, s.113). Barton och Levstik (2004) har visat att medkänsla för en historisk individ kan motivera till lärande eller skapa intresse men skiljer sedan på empathy as caring och historical empathy as perspective recognition (2004, s.206, 228). De påpekar med åtskillnaden vikten av en djupare historisk kunskap för att förankra emotionell förståelse kontextuellt och temporalt.

Generellt poängterar forskningen behovet av att koppla skolans historieundervisning till elevernas förförståelse av Förintelsen, en förförståelse som ofta kommer från film, TV-serier och datorspel. En sådan ansats skapar förutsättningar för såväl historisk konceptualisering av Förintelsen som att utveckla elevers ”meta-analytiska färdigheter” (Stevick & Gross 2015).

Det svenska forskningsläget speglar i allt väsentligt det internationella. Det är dock viktigt att framhålla att studierna sker i en svensk kontext. Att Sverige inte deltog i andra världskriget och länge stod utanför den europeiska vetenskapliga debatten om

Förintelsen har således betydelse för skolans förhållningssätt (Karlsson, 2005). Det har också betydelse att den svenska regeringen satsade på att stärka kunskapen om Förintelsen under 1990-talet (Bruschfeld, 1998) och det omfattande arbete som Forum för levande historia bedrivit sedan sin tillkomst (Karlsson, 2000). Svenska studier har ägnats frågan om hur lärare tar upp Förintelsen i sin undervisning; dels som en central händelse i historien, dels också som ett led i skolans demokratiska uppdrag (Nilsson, 2009; Hermansson-Adler, 2004). Studier har också ägnat uppmärksamhet åt innehållet i Förintelseundervisningen med fokus på läroboken (Löwengart, 2004; Bruchfeld, 1996) samt undervisningens villkor och genomförande ur lärarperspektiv (Lange, 2008; Ammert 2011; Ammert 2015) och elevperspektiv (t.ex. Persson, 2011).

Ylva Wibaeus ställer viktiga frågor om hur elever upplever skolans undervisning om Förintelsen och hur undervisningen mer konkret gestaltas i klassrummet. Hon har bland annat visat att den inte alltid är didaktiskt genomtänkt och riskerar att lämna elever med stereotypa och förenklade bilder av det förflutna. Hon pekar vidare på ett antal utmaningar och svårigheter som lärare och elever ställs inför i undervisningssituationen. En svår utmaning för läraren är att tydliggöra syftet med undervisningen. Långt ifrån alltid uppfattar elever kopplingen mellan undervisning om Förintelsen och de senaste två läroplanernas fokus på demokratiska värderingar. Hon pekar särskilt på några aspekter i undervisningen som hon finner problematiska. För det första menar hon att lärare tenderar att poängtera dikotomin offer-förövare vilket gör att mer komplexa resonemang kring t.ex. Raul Hillbergs bystander-begrepp uteblir. Hon menar också att ett snävt fokus på Förintelselägren inte skapar tillräckliga förutsättningar för att erbjuda perspektiv på de långsiktiga historiska processer som ledde fram till folkmordet. För det tredje menar hon att elever saknar kunskaper för att i tillräcklig utsträckning förstå den historiska kontexten. Hon pekar slutligen på svårighet för elever att identifiera sig med människor i extrema situationer (Wibaeus, 2010; Wibaeus, 2012). Samtidigt lyfts goda exempel på hur undervisning om Förintelsen kan verka demokratistärkande.

Wibaeus visar att besöken kan vara värdefulla men framhåller att de kräver en tydlig kontextualisering. Hon pekar på att arrangemanget med besöken tenderar att bli för ”formelartat” då det tar, ”…samma gestalt på precis samma sätt år efter år, något som… [gav] en känsla av rutinmässighet och att man på skolan tycktes anse att man på det här sättet hade täckt upp för uppgifter som handlar om att motverka främlingsfientlighet och rasism”(Wibaeus, 2012, s.88). Ett problem är vidare att de överlevande oftast endast belyser det sista steget i Förintelsen och att föreläsningarna riskerar skymma historiska förklaringar. Bilden av judar som offer riskerar dessutom att cementeras av de berättelserna (Wibaeus, 2012, s.84).

Slutligen har frågan om vad Förintelsen som fenomen har att lära oss lyfts. I ett inlägg i historisk tidskrift har Maria Karlsson pekat på att Förintelsens lärdomar är konjunkturkänsliga och föränderliga och att tidsavstånden till folkmordet på Europas judar skapar förutsättningar för nya berättelser och perspektiv som inte minst får uttryck i självbiografier och i skönlitteratur (Karlsson, 2020). Olof Bortz genmäle pekar tydligt ut de begränsningar som Förintelsen som läromästare har (Bortz, 2021).

Den internationella forskningen poängterar alltså vikten av överlevandes berättelser och vittnesmål. Utöver den starka emotionella upplevelsen som ögonvittnesskildringar

kan ge, vet vi dock idag relativt lite om hur elever upplever och tolkar de överlevandes besök och berättelser. Undantaget är en begränsad studie i amerikansk högre utbildning (Totten et. Al., 2004). Genom elevers brev till Ilona Enqvist erbjuder studien en analytisk djupdykning i receptionen av en överlevandes livsberättelse om Förintelsen, flyktingskap och utanförskap.

Historiedidaktik och historiskt berättande

Den teoretiska ansatsen knyter an till Jörn Rüsens förståelse av historia som förmedlad genom meningsskapande narrativa strukturer (Rüsen, 2004) och till historiedidaktisk teoribildning med fokus på begreppet historiemedvetande (Seixas, 2017; Thorp, 2013; Karlsson, 2014; Ammert, 2008). Fokus läggs således på hur elever förstår berättelsen och det förflutna i förhållande till sin samtid och hur mening skapas i det mötet. Historiedidaktiker och historieteoretiker menar att den meningsskapande dimensionen i en historisk berättelse står i relation till de tolkningar som görs av den som tar del av berättelsen. Kort sagt blir mottagaren en aktiv part i skapandet av berättelsens mening. På det sättet blir elevernas brevsvar högintressanta eftersom deras tankar om Ilona Enqvists historia ger oss en insikt i hur den här medskapandeprocessen kan gestalta sig hos olika mottagare likväl som kollektivt inom ramen för skolans verksamhet. I relation till meningsskapande har Ingmarie Danielsson-Malmros diskuterat begreppet ”sensmoral”. Hon menar att det beskriver, ”de slutsatser och lärdomar som dras på grundval av de berättelser som berättas om de historiska erfarenheterna” (Danielsson-Malmros, 2012, s.18). Av det följer att historiska erfarenheter, likt Ilonas, kan generera olika sensmoral beroende på i vilka andra berättelser de infogas.

Niklas Ammert refererar psykologen Jerome Bruner som menar att engagerande och meningsskapande innehåll (förmedlat via narrativa strukturer) ofta utgörs av frågor om varat, identitet, makt och värden (Ammert, 2013, s.19; jmf. Rüsen, 2000). Rüsen menar att historiska berättelser är grundläggande i vår förståelse av människors individuella medvetande och samhällens historiekulturer. Det är berättelserna som bär vår historiska kunskap och förståelse och som skapar mening i relationen mellan samtiden och det förflutna. Det är också i berättelser som människor ger uttryck för och formulerar historiskt tänkande (Rüsen, 2004, s.88-91).

Historiemedvetande och historiskt tänkande

Begreppet historiemedvetande är komplext och har använts för att beskriva hur människor förhåller sig till det förflutna och hur historien blir relevant i samtiden (för en översikt se t.ex. Thorpe, 2013; Jensen, 1997). Klas-Göran Karlsson har definierat begreppet som en förståelse för hur det förflutna får mening i samtiden och ger en handlingsberedskap inför framtiden (Karlsson, 2014, s.58-60). Det handlar således om att begripliggöra relationen mellan olika tidsskikt i den grundläggande formen dåtid-nutid-framtid- det Niklas Ammert kallat för multikronologi (Ammert, 2008). Den danske historiedidaktikern Bernard Erik Jensen förespråkar en bred och ämnesöverskridande förståelse av begreppet som utgår ifrån samtidens behov av

historia (i frågor som rör identitetsbildning, kulturmöten, existentiella frågor och bruk av historia i samtiden) (Jensen, 1997). Robert Thorp har sammanfattat svenska historiedidaktikers användning av begreppet i didaktiska studier och framhåller studier som berör mening, identitet och värden (Thorp, 2013). Jag ansluter mig till den definition av historiemedvetande som poängterar betydelsen av frågor och värden i samtiden för en förståelse av begreppets analytiska dimensioner. Genom historiska berättelser och de förhållningssätt till det förflutna som dessa ger uttryck för, kan vi studera historiemedvetande.

Maria De Laval diskuterar i sin avhandling den historiska kontextens betydelse (de Laval, 2011, s.24) för människors historiemedvetande. Historisk kunskap är i allmänhet inte generell utan kopplad till olika historiska sammanhang. Historien tolkas och förstås därför i en annan historisk situation, till exempel som i mötet mellan Ilona Enqvists berättelse och 1990-talets niondeklassare som i samtiden upplever att nynazismen växer sig starkare och blir ett (om än marginellt) fenomen i det svenska offentliga rummet.

Elevernas brevsvar förstås i den här studien som uttryck för hur de tolkar Ilonas historiskt situerade berättelse i relation till sin samtid och till sina egna liv samt hur man kan se svaren som ett uttryck för deras historiemedvetande. De meningsskapande processer som eleverna ger uttryck för i sina brev analyseras således utifrån begreppet historiemedvetande och/eller avsaknad av förståelse för hur det förflutna står i relation till samtiden. Här spelar Rüsens och Ammerts resonemang om historiska berättelser som bärare av specifika värden och mening, en central roll för att förhandla relationen mellan det förflutna och samtiden. Denis Shemilt och Peter Lee menar att progressionsmodeller för olika aspekter av ”historical thinking” bör relatera till hur elever skapar mening i spänningsfältet mellan historien och nutiden (Lee & Shemilt, 2003). Teorier om värdeburna historiska berättelser skapar således en ram för att förstå elevernas tolkningar av Ilonas berättelse och ger också förutsättningar för att analysera på vilket sätt de knyter Enqvists presentation till sina egna erfarenheter.

Breven skrevs inte i ett vacuum utan påverkades av tidens maktrelationer och idéströmningar. Ingmarie Danielsson-Malmros berättelseforskning diskuterar maktperspektivet och hur ”makroretoriska ramar… skapar gränser för vilka argument och retoriska strategier som är accepterade i ett samhälle” (Danielsson-Malmros, 2012, s.22). För den här studiens del utgörs de makroretoriska ramarna huvudsakligen av de samhälleliga normer som rådde under 1990-talet med särskild emfas lagd på skolans övergripande uppdrag. Det är därför viktigt att beakta att eleverna skrev breven inom ramen för sin undervisning.

Den här studien redovisas i tre avsnitt med teman som identifierats under läsningen av breven och i dialog med historiedidaktikens begreppsapparat som kopplar samman samtiden med det förflutna och framtiden samt det värdebaserade historiska berättandet som bland andra Rüsen och Ammert diskuterar. Avsnitten behandlar: berättelsen och berättaren, berättelsen tolkad som tidlös och allmängiltig och berättelsen uppfattad som historiskt situerad.

Kvantitativa kategorier och teoretiska begrepp

I det första empiriska avsnittet problematiserar jag elevernas utsagor om berättelsen och olika uppfattningar om på vilket sätt den, ur ett elevperspektiv, görs till en meningsfull berättelse om förintelsen.

Utifrån den redovisade teoribildningen som rör historiskt berättande har jag fokuserat på berättelser som en grundläggande form för att skapa mening i relationen mellan samtiden och det förflutna. Samtidigt påpekar Danielsson-Malmros (2012) att historiska berättelser relateras till andra historiska berättelser. Kategorin berättelsen och berättaren fångar upp vad elever uppfattar som meningsskapande i berättelsen och hur berättelsen blir betydelsefull för dem. Denna kategori anknyter således till Rüsens teorier om historiska berättelser som meningsskapande. Den andra kategorin tar upp på vilket sätt Enqvists berättelse förhåller sig till andra framställningar om Förintelsen och hur den förhåller sig till dessa. Så, tabell 1 tar upp kategorin ”Berättelsen och berättaren” som visar hur eleverna sätter berättelsen i samtal med sin egen livsvärld medan kategorin ”Berättelsens kraft” tar upp på vilket sätt berättelsen sätts i dialog med skolans undervisning och populärkulturella framställningar.

I den andra delen av framställningen berörs hur elever fokuserar på det som Danielsson-Malmros (2012) kallar historiens sensmoral och som Jörn Rüsen kallat för ”kunskap av historia”(Rüsen, 2004). I det här avsnittet redovisas brevsvar som visar elevers fokus på kunskaper av historia men samtidigt elevgruppens svårigheter med att tolka och uppfatta den historiska kontexten och dess betydelse. Kategorierna jag identifierat behandlar, i linje med teoribildningen om historiedidaktik och historiskt berättande Sensmoralen av berättelsen utifrån det eleverna uppfattar som allmänmänskliga och tidlösa värden. Utifrån sensmoralbegreppet har jag sedan identifierat kategorin ”historiska filter” som speglar hur eleverna själva uttrycker svårigheten med att förstå kontextuella och temporala skillnader mellan samtiden och det förflutna. Förhållandet mellan att förstå det förflutna som historia och historiskt berättande som värdeförmedlare diskuteras i slutdiskussionen. En tredje kategori jag har identifierat är etnicitet som en tidlös strukturerande princip som många elever tar upp i sina brev men som ofta diskuteras utan kontextuella dimensioner.

I den tredje delen behandlar kategorierna hur eleverna förstår berättelsen explicit som historia. Jag anknyter i min kategorisering till begreppet historiemedvetande och elevers förståelse av den kontext Ilona Enqvist beskriver i sin berättelse. Den första kategorin summerar brevsvar som förstår berättelsen som historiskt situerad. Det kontextuellas betydelse har poängterats av bland annat Maria de Laval (2011) som menar att historisk kunskap inte är generella utan kopplad till olika historiska sammanhang. Det är därför signfikant att kartlägga elevers kontextuella förståelse. Den andra kategorin ”Förhållandet mellan dåtid och nutid” tar upp brevsvar som resonerar generellt och teoretiskt kring relationen mellan det förflutna, samtiden och framtiden medan den tredje kategorin ”samtiden och berättelsen” räknar in brevsvar som anger mer specifikt hur den historiska berättelsen förhåller sig till elevernas samtid och de frågor som är aktuella då. De två sistnämnda kategorierna relaterar mer direkt till begreppet historiemedvetande och hur elever uppfattar relationen mellan det förflutna

och samtiden. Det är centralt att kartlägga hur den tankeoperationen mer specifikt formuleras av eleverna och på vilket sätt de uppfattar relationen i generella termer och utifrån sin egen livsvärld.

I Samtliga tre avsnitt nedan får kvalitativa exempel fördjupa, nyansera och exemplifiera teman i materialet som hör hemma under de olika kategorierna. Resultaten som redovisas i tabellerna kommer i avslutningen att diskuteras i relation till begreppen historiemedvetande, värdebaserad historieundervisning och historiskt berättande. Utifrån resultaten förs avslutningsvis en diskussion om studiens didaktiska implikationer.

Berättelsen, meningsskapande och berättandets kraft

Det är tydligt att Ilonas berättelse har gjort ett starkt intryck på många elever och brevskrivarna tar ofta explicit upp berättelsen eller berättaren. I det följande ger jag en kvantitativ översikt över brev som tar upp berättelsen och berättaren utifrån olika perspektiv samt hur eleverna upplever berättelsen i relation till andra populärkulturella framställningar och till skolans undervisning.

TABELL 1

Berättelsen, berättaren och berättandets kraft

	Berättelsen och berättaren	Berättandets kraft
Pojkar	27	10
Flickor	72	25
Okänd	9	0
	108	35

Källa: Ilona Enqvists personarkiv, Svenska Emigrantinstitutet, Växjö.

Totalt visar den kvantitativa genomgången att hela 108 elever av 200, eller nära hälften, kommenterat Ilona Enqvist som person eller styrkan i berättelsen. Ofta lyfts hennes detaljrika skildring fram som ett skäl till att man får en ”sann” bild, som många elever skriver, av Förintelsen (IEPA, brev 124). Det är tydligt vilket intryck hon som person och berättare har gjort. På många sätt framstår hon som en hjältekaraktär för eleverna - trots att hon under sitt föredrag påpekar att hon inte är en hjältinna. Många av breven kommenterar hennes mod och styrka: ”Jag beundrar dig väldigt mycket. Att du kan stå inför en hel klass och berätta om något som är så känslofyllt och personligt förstår inte jag. Du är verkligen värd att beundras av alla” (IEPA, brev 14). I vissa elevsvar förefaller föreläsningen i första hand handla om personen Ilona Enqvist. Endast i andra hand blir den en berättelse om ett visst historiskt sammanhang och tidsbundna erfarenheter. Inte alltid finns ett tydligt fokus på Förintelsen eller på de huvudpoänger som Ilona vill göra om människovärde och demokrati.

För många elever blir i stället specifika delar av berättelsen det mest relevanta. Förföljelserna och händelserna i koncentrationslägret nämns inte alls i många av breven som ibland intresserar sig för familje- och vänskapsrelationer. Någon elev ställer sig till

exempel frågan om hur relationen med den broder som nämns i föredraget utvecklas efter dennes flytt till Israel efter krigsslutet. Andra elever diskuterar relationen med fadern (IEPA, brev 67, brev 91). Det finns dock också i elevernas reflektioner över de nära, mellanmänskliga relationerna och den vardag Ilona beskriver innan kriget en förståelse för hur främlingsfientlighet och exkludering var en del av vardagen för judar också innan Förintelsen. En elev kommenterar till exempel hur Ilonas barndom präglas av en ökande antisemitism och hur kamraternas föräldrar förbjuder sina barn att leka med henne eftersom hon är judinna (IEPA, brev 55). Andra elever kommenterar hur Ilona Enqvists mamma offrade sig för barnen och att Ilona borde vara, ”stolt över sin mamma” (IEPA, brev 169).

Ofta tenderar elevsvaren att endast beröra själva berättelsen och går inte in på aspekter av det som historiedidaktikern Kerstin Berntsson kallar för den stora historien, (Berntsson, 2012) i det här fallet, berättelser om nazismen och Förintelsen. Ofta kommenteras enskildheter som när en flicka våldtas, svälten i lägren eller när ett äldre par skjuts av en ungersk fascist, en pilkorsare, framför hennes ögon (IEPA, brev 133).

Ett tema som återkommer i många av breven är att Ilona, i och med att hon är ett ögonvittne till och offer för Förintelsen, via sin berättelse kan förmedla historien på ett sätt som varken lärarna eller populärkulturen klarar. Schindlers Lista som under 1990-talet ofta visades i skolans undervisning om Förintelsen nämns som ett exempel i flera brev. Totalt 35 elever, 25 pojkar, tio flickor anger explicit att de lärt sig något av berättelsen som varken skolundervisningen eller populärkulturen kan erbjuda. Ilonas berättelse har en särskild kraft:

> *I och för sig har vi pratat lite om detta i skolan, och jag har sett någon film. Men innan förstod jag inte hur det var ändå. Det kändes så långt borta. Men nu fattar man att det egentligen var rätt nära. Och att det kan hända igen. När som helst om vi som är unga idag inte gör något för att förebygga det.* (IEPA, brev 17)

Flera av eleverna gör jämförelsen med de populärkulturella framställningarna som läraren använt i sin undervisning. Många elever anser att föredraget har stort värde för att det ökar deras förståelse för vad Förintelsen egentligen var och vilka konsekvenserna blev för dess offer.

Ett tema i nästan alla brev är hur berörda många ungdomar blivit av berättelsen. Någon elev skriver att hen fått ”ett minne för livet”, medan andra beskriver det som att Ilonas berättelse ”tagit dem hårt” (IEPA, brev 12). Det verkar som om den emotionella upplevelsen lett till en ny slags förståelse för vad Förintelsen innebar. Flera framhåller också att skolundervisning och populärkulturens filmer, inte räcker till som medium för att förstå skeendet. Ögonvittnets berättelse verkar fördjupa och fokusera elevernas tankar:

> *Det du berättade idag var mycket bra på alla sätt. Innan tyckte jag att allt verkade så overkligt men nu känns det lite verkligare när man har träffat en som varit med om det. Jag tror att alla ungdomar behöver höra någon som berättar om det som det verkligen var. Inte bara som filmer och böcker berättar.* (IEPA, brev 13)

En annan elev skriver*:* ”Ingen film jag har sett kan väcka sådana känslor som din berättelse gjorde”. (IEPA, brev 12)

Den känslomässiga dimensionen av Ilonas föredrag skall således inte underskattas och vissa av elevsvaren går så långt som till att hävda att Ilonas berättelse är ”sanningen” om Förintelsen. En elev skriver till exempel i en dikt till Ilona: ”Ingen kan ersätta den levandes sanna berättelse”(IEPA, brev 2) och flera elever använder uttryck som: ”hur det verkligen var” och att man från Ilona får höra ”Den verkliga sanningen” (IEPA, brev 46). En elev skriver:

> *Jag får rysningar och tårar i ögonen när jag tänker på att din berättelse är sann. Jag förstår inte hur nazisterna kunde vara så grymma.* (IEPA, brev 89)

Det handlar, utöver autenticiteten i berättelsen, också om konkretionen som erbjuds genom det individuella, detaljrika, biografiska perspektivet. Man kan knyta Ilona Enqvists berättelse till begreppet ”Bärplockarperspektiv” på historien som använts för att beskriva historiskt berättande i populärkulturen (Zander, 2009). Perspektivet innebär ett smalt fokus på enskilda individer som vi på nära håll för följa i en roman eller en film. Flera elever poängterar dock att den historiska berättelse som Ilona presenterar skiljer sig från de populärkulturella framställningarna genom sin autenticitet och skapar en annan känslomässig koppling till hennes berättelse.

Det här individuella perspektivet väcker tankar hos eleverna och elevsvaren kommunicerar ibland med Enqvists berättelse genom att jämföra med det egna livet. En flicka skriver:

> *Samma dag när jag och min familj satt och åt kvällsmat började jag återberätta din historia för dem. Berättelsen kändes fortfarande overklig och jag kunde berätta utan att darra på rösten. Men plötsligt sade min mamma:*
>
> *-Men tänk om det hade varit våran familj som upplevt detta?*
>
> *Det var som om någonting brast inom mig vid mammas ord.* (IEPA, brev 49)

Den här emotionella reaktionen och frågor om hur eleverna själva skulle klarat av det Ilona genomlevt, är svår att mäta men återkommer i många brev.

Många elever kommenterar också värdet av berättelsen för dem som ungdomar i 1990-talets Sverige. Under sin presentation ställde Ilona Enqvist alltid frågan om eleverna tyckte att föredragen gjorde någon nytta och om hon skulle fortsätta åka runt och berätta. Samtliga som kommenterar berättelsen och berättaren (108 elever) samt ytterligare 33, det vill säga totalt 141 elever framhåller värdet av föredraget och anser att Ilona skall fortsätta göra sina presentationer ute i skolorna. Färre ungdomar diskuterar explicit vad värdet skulle kunna vara men några brevskrivare tar upp att ”det har med rasdiskriminering att göra” och att människor måste arbeta tillsammans för att få bort det (IEPA, brev 95). Berättelsen blir således för många ett slags varnande exempel. Förintelsen blir, via berättelsen, den yttersta motsatsen till demokrati, tolerans och idén om ett grundläggande människovärde. Många brev använder frasen: ”det får aldrig ske igen” (IEPA, brev 30). Förvånansvärt många elever skriver om familjerelationer men berättelsen väcker också hos många, frågor om exkludering,

rasism och dess yttersta konsekvenser för den enskilde. Övervikten av flickor som förhåller sig till berättelsen och berättaren är markant.

Berättelsen som förmedlare av historiens sensmoral

I många elevsvar finns inga explicita kopplingar mellan det förflutna som det förmedlas i berättelsen och samtiden. Eleverna verkar i många fall inte uppfatta eller vara intresserade av den historiska dimensionen i berättelsen. I vart fall kommenteras den inte i breven.

TABELL 2.

Innehållet tolkat som tidlösa värden och principer

	Berättelsens sensmoral	Etnicitet som teoretisk princip	Historiska filter
Pojkar	17	5	17
Flickor	52	24	53
Okänd	8	5	17
	77	34	87

Källa: Ilona Enqvists personarkiv, Svenska Emigrantinstitutet, Växjö.

Den historiska berättelsen framstår långt ifrån alltid som historisk för eleverna och många av brevskrivarna uppvisar en svag förmåga att historiskt situera och reflektera kring berättelsen som historisk. Enqvist blir, för många av lyssnarna, inte framför allt en skildrare av ett historiskt skeende utan en medmänniska som gått igenom mer än de flesta (IEPA, brev 108). Vissa elever lyfter barnperspektivet (IEPA, brev 70 och 82) och grymheten i att skilja vuxna från barn i lägren eller ställer sig frågan hur man kan utsätta barn för svält, tvångsarbete och andra grymheter. Många elever som tar upp berättelsen som tidlös ställer också frågor om förövarna. Hur kunde lägervakterna ställa upp på detta? Hur kunde förövarna utföra övergreppen och dödandet (IEPA, brev 133). En elev skriver, ” Jag kan inte förstå hur tyskarna kunde vara så grymma” (IEPA, brev 112). Färre ställer varför-frågan men ett par elever resonerar kring den och finner svaren i nationalistiska ideologier, antisemitism och propaganda. Folket var, som en elev skriver, ”indoktrinerat” (IEPA, brev 165).

Många av eleverna, särskilt bland flickorna, tar upp Ilonas berättelse utifrån en hållning som utgår ifrån moraliska värden som tidlösa och allmängiltiga. En elev skriver: man tycker ju mänskligheten borde lärt sig vad som är rätt och fel vid det här laget (IEPA, brev 87). Inte mindre än 52 flickor tar upp denna dimension medan endast 17 pojkar kommenterar. Ytterligare åtta är okända i materialet då namn ej anges. Här finns således en markant könsskillnad men framför allt visar siffrorna att en stor grupp elever fokuserar på de delar av berättelsen som kan kopplas till moraliska föreställningar om rätt och fel och om grundläggande mänskliga rättigheter. En elev: ”Jag förstår inte hur människor kan vara så grymma, onda och känslokalla” (IEPA, brev 43). Just

grymheterna återkommer i många brev men konkretiseras sällan. För många elever handlar berättelsen om en slags icke-kontextualiserad ondska.

Eleverna verkar, när de för resonemang om Ilonas erfarenheter av lägret, utgå ifrån normer som de anser självklara och tidlösa: ”Jag tyckte det var så himla grymt. Hur kan folk vara så hänsynslösa egentligen? Kunde de inte försökt att tänka sig in i situationen själva. Tänk om det var deras egna fruar och barn som hamnat i samma situation, om det hade varit dem själva som hade blivit behandlade så illa”.(IEPA, brev 82). Den här typen av öppna frågor om det som eleverna uppfattar som något ofattbart återkommer i många av breven.

En elev reflekterar över hur Ilonas upplevelser format hennes liv och menar att ”man skall vara tacksam för det man har” (IEPA, brev 33). Brevet blir ett exempel på hur tryggheten i samtiden kontrasteras mot Ilona Enqvists erfarenheter.

Ett fåtal elever lyfter explicit moraliska frågor som väckts hos dem under föredraget. Flera handlar, liksom kategorin om etnicitet, om det grundläggande människovärdet och mänskliga rättigheter. Flera elever ställer sig frågan om hur, ”tyskarna kunde vara så grymma och onda” (IEPA, brev 6). Andra skriver om människovärde och menar att föredragen har en viktig roll att spela i att ”berätta om hur verkligheten är så att folk fattar att man inte kan göra så mot andra människor” (IEPA, brev 51). Det finns alltså en tanke hos eleverna om värdet av föredraget som en slags påminnelse om den universella idén om människors lika värde och det finns i de moraliska resonemangen, liksom i de aspekter som handlar om Ilona och berättelsen, en syn på moraliska begrepp och fenomen som tidlösa. Eleverna fokuserar på berättelsens sensmoral.

Elevernas etiska och moraliska ställningstaganden handlar i de här fallen inte i första hand om en historisk tankeoperation eller om att försöka förstå det förflutna. En elev skriver till exempel ”jag önskar jag kunde göra något” (brev 1). Andra skriver att de vill ”krama om… och trösta” (IEPA, brev 56). Godhet och ondska diskuteras således både explicit och implicit.

För vissa elever blir generella resonemang om etnicitet, ras och religion viktiga i sammanhanget. Som framgår av tabell 2 så gör 34 elever (24 flickor, fem pojkar) kopplingar till generella frågor om dessa strukturerande principer. Ofta talar breven om antisemitism (IEPA brev, 85) eller religiös förföljelse (IEPA, brev 14).

I flera av breven kan man ana elevers förståelse för hur idéerna bakom Förintelsen och folkmord i det förflutna är skilda ifrån samtidens syn på människovärde och etniska relationer, ”Alla är vi ju människor, alla lika mycket värda och sen bara utrota en ras, det är ofattbart” (IEPA, brev 18). Eleven som skrivit brevet uppfattar tydligt att det finns en motsättning mellan den historiskt situerade föreställningen om raser och de grundläggande mänskliga rättigheterna som skolans undervisning bygger på.

Vissa av eleverna visar också en stor förståelse för hur det förflutna hänger samman med samtiden, både genom att ifrågasätta de revisionistiska idéer som florerade under 1990-talet och genom att diskutera främlingsfientlighet, rastänkande och diskriminering utifrån mer generella utgångspunkter (IEPA, brev 20; brev 12). En elev skriver att hen inte ” kan… förstå att en del bedömer människor efter hudfärg, religion eller var de kommer ifrån” (IEPA, brev 83). De resonemang som elever för kring etnicitet och religion kompletteras med utsagor om den judiska gruppen (IEPA, brev 172).

De generella resonemangen om grupper blir ofta svepande och saknar historiskt sammanhang men säger likväl något om hur elever förstår etniska relationer på ett mer generellt plan och många av elevsvaren pekar mot att eleverna betraktar Ilonas berättelse som en tidlös varning för vad som skulle kunna hända igen. Etnicitet och religion kopplas till ideal som präglat skolans undervisning under den period när breven skrevs. Återigen kopplar diskussionen tydligt till värden och berättelsens sensmoral.

En förklaring till att relativt många elever inte diskuterar berättelsen som historisk kan vara att de upplever att det finns ett slags temporalt och kontextuellt filter mellan sina egna erfarenheter och Ilonas. Många betonar också problem med att förstå Förintelsen och hur den kunde äga rum. På samma gång visar eleverna en förståelse för att skillnader i erfarenheter och det temporala avståndet kan utgöra barriärer för förståelse och att den historiska kontexten spelar en roll för förmågan att ta till sig och förstå berättelsen.

Totalt 87 brev av de 200, innehåller olika formuleringar som antyder elevers svårigheter att ta till sig berättelsens historiska dimensioner och det historiska sammanhang som Enqvist berättar om:

> *Det går naturligtvis aldrig att förstå vad du har upplevt för hemskheter och hur de har påverkat dig, eftersom vi lever i en sån trygghet här i Sverige idag. För att kunna förstå grymheten måste man förmodligen ha upplevt den.* (IEPA, brev 10)

Det här historiska filtret kan möjligen bidra till att eleverna förstår berättelsen som tidlös snarare än historiskt situerad. Med det sagt så finns det tydliga tendenser som pekar på att eleverna uppfattar och responderar på de historiens lärdomar som Ilona Enqvist vill förmedla till dem.

Berättelsen, historien och samtiden

I kontrast till det perspektiv som poängterar Ilonas berättelse som en slags tidlös moralisk parabel betraktar vissa elever berättelsen som situerad i en viss given historisk kontext eller i ett mer allmänt förflutet. Dessa elever är dock färre än de som uppfattar berättelsen som tidlös. I det följande diskuterar jag några dimensioner av hur eleverna uppfattar och förhåller sig till berättelsen som historiskt situerad och elevers förståelse för det förflutnas relation till samtiden.

TABELL 3

Berättelsen som historia

	Berättelsen som historiskt situerad	Förhållandet mellan dåtid och nutid	Samtiden och berättelsen
Pojkar	15	4	3
Flickor	24	12	12
Okänd	4	6	0
Totalt	43	22	15

Källa: Ilona Enqvist personarkiv, Svenska Emigrantinstitutet, Växjö

Totalt nämner 43 elever något i berättelsen som ger en fingervisning om att de förstår den som historiskt situerad. Dessa brevsvar har angett en relativt enkel tidsmarkör som signalerar att brevskrivaren förstått att det finns en tidsdimension i berättelsen. Det är ofta en relativt ytlig förståelse som demonstreras och kan handla om en enkel tidsangivelse i form av en referens till koncentrationslägren, till kriget eller till något annat i den historiska kontexten. Jag har valt bort alltför svepande formuleringar som ”förr i tiden”, ”för länge sedan” etc.

En elev skriver om hur berättelsen fördjupar förståelsen för vad som, ”igentligen hände i Europa under andra världskriget” (IEPA, brev 78). De flesta brevsvaren demonstrerar en mycket begränsad förståelse för den historiska kontexten. Endast cirka 25% av eleverna uttrycker i brevsvaren att de förstår berättelsen som historisk.

Av de 43 elever som uppfattar berättelsen som historiskt situerad gör tio av eleverna mer avancerade referenser till den historiska kontexten. Det handlar till exempel om brev som försöker förklara Förintelsen utifrån föreställningar om nationen i Tyskland och Ungern (IEPA, brev 148), ”nazisternas raspolitik” (IEPA, brev 77), eller hur nazismens maktutveckling under 1930-talet påverkade behandlingen av judar (IEPA, brev 55). Det finns således ett fåtal exempel på elever som diskuterar historiska processer och som försöker kontextualisera Enqvists berättelse. De här dimensionerna står heller inte i fokus i Ilona Enqvists berättelse. Breven som de är utformade blir därför heller inget riktigt bra mått på hur illa eller väl elever kan genomföra sådana tankeoperationer. Snarare verkar de lärdomar som historien kan erbjuda, historiens sensmoral, stå i centrum.

Det finns i materialet också andra explicita reflektioner över den historiska dimensionen i berättelsen och elever som relaterar det förflutnas händelser till samtiden. Totalt genomför 37 elever tankeoperationen att relatera det förflutna till nutiden och framtiden. Det sker i huvudsak på två sätt. Antingen som en övergripande reflektion där mer allmänna frågor står i fokus eller till egna historiska erfarenheter (totalt 22 brev) eller som en direkt jämförelse mellan berättelsen och problem i samtiden (totalt 15 brev). En brevskrivare: ”vi får verkligen hoppas och tro at den etniska utrensningen och ”mördarkoncentrationsläger” aldrig mer kommer att finnas men tyvärr har det redan hänt. I fd Jugoslavien finns tydliga associationer till Nazityskland med

koncentrationsläger” (IEPA, brev 76). Några elever gör direkta kopplingar mellan Förintelsen och den samtida kontexten och de frågor som var centrala i samtiden.

Andra för resonemang om Nazismen och talar om den som ”det stora hat som fanns och som riskerar komma igen (IEPA, brev 16).

Ofta handlar reflektionerna om individen där eleverna jämför sina erfarenheter med Ilona Enqvists. I ett av breven skriver en flicka om flyktingmottagning där hon drar paralleller mellan Ilona Enqvists mottagande i Sverige och samtidens flyktingmottagning (IEPA, brev 159). Också Ilonas berättelse om att vara invandrare i Sverige stimulerar till jämförelser mellan då och nu (IEPA, brev 135 och 173). Sammanfattningsvis verkar berättelsen aktivera tankar om elevers egna erfarenheter av migration och förföljelse, reflektioner som sker mot bakgrund av Ilona Enqvists erfarenheter från Förintelsen.

Femton av breven relaterar Ilona Enqvists berättelse till en konkret samtida kontext där främlingsfientlighet är del av ungdomarnas verklighet. Nynazismen som rörelse var vid den här tiden på frammarsch och den antirasistiska rörelsen mobiliserade många ungdomar under 1990-talet. En av de stora frågorna i tiden handlade om invandring, rasism och främlingsfientlighet. Även här har berättelsen stimulerat elevernas tänkande. Ibland har elevernas erfarenheter utmanats av den. I andra fall har den stärkt ett anti-rasistiskt engagemang. Diskussionen i breven som rör etniska relationer, invandring och flyktingskap under 1990-talet handlar främst om den då relativt nyanlända gruppen flyktingar från krigets Jugoslavien. Den flyktinggruppen fungerar som en referenspunkt för eleverna; både för de svenskfödda och för de elever som själva har rötter i konfliktområdet och egna erfarenheter av flyktingskap.

Att det i 1990-talets Småland förekom främlingsfientlighet och rasism syns i flera av breven. Dels finns det många som vill motverka rasism och som tar upp föredragets betydelse i det sammanhanget (IEPA, brev 118). En elev skriver: ”Jag tror nog alla berördes. Om inte mycket så kändes det nog i alla fall även hos de så kallade tuffa rasisterna. De kanske förstår hur de skadar andra människor” (IEPA, brev 113). En flicka berättar i sitt brev att hon umgås mycket med kamrater från före detta Jugoslavien och att ”[hon] vet hur svårt de haft det och hur ledsna de är för det” (IEPA, brev 52). En annan brevskrivare konstaterar, ”Jag tror … inte att [rasister] vet hur illa man kan göra en människa om man har rasfördomar och religionsfördomar” (IEPA, brev 8).

Det finns bland eleverna ett fåtal som uttrycker en öppet negativ inställning till nyanlända invandrare. En pojke skriver: ”jag har inte alltid varit så glad i invandrare” (IEPA, brev 124) men han menar samtidigt att Enqvists föreläsning ger en annan bild av vad det innebär att vara förföljd och att vara flykting. Också andra ungdomar skriver att de tycker att föreläsningen gett dem nya insikter i de svårigheter det innebär att fly från krig och förtryck. En flicka skriver att hon, ”helt ändrat uppfattning om vissa invandrare" (IEPA, brev 128). En pojke skriver att han ” från och med nu skall… försöka respektera de invandrare som kommer till Sverige”, (IEPA, brev 136).

En del av eleverna har således haft en negativ bild av flyktingar men har förändrat sin ståndpunkt efter föredraget då de menar att de bättre förstår att flyktingarna i samtiden, på samma sätt som Ilona Enqvist, är offer för krig och förföljelse. En flicka

skriver att hon tror att föredraget, ”förändrade tänkandet för många, särskilt för mig”. (IEPA, brev 130).

En förintelseöverlevandes berättelse ur didaktiskt perspektiv

Undersökningen visar att Ilona Enqvist, ögonvittnet och berättaren, liksom teman och karaktärer som eleverna känner igen sig i spelar en viktig roll för förståelsen av berättelsen. Brevsvaren behandlar ofta mellanmänskliga relationer eller teman som rör kostnaderna för Förintelsen, främlingsfientlighet, och utanförskap. Elevkommentarerna speglar starka känslomässiga reaktioner och Enqvist som person blir en hjältekaraktär. Den sammantagna bilden gör tydligt att meningsskapande och försök att relatera berättelsen till egna, samtida erfarenheter ställs i centrum för elevernas tolkningar.

Den tidigare forskningen påpekar betydelsen av att inte endast fokusera erfarenheterna från koncentrationslägren i berättelser om Förintelsen utan att kontextualisera. Ilona Enqvists berättelse gestaltar tiden såväl före som efter Förintelsen vilket är viktigt i ljuset av brevsvaren. Det livshistoriska perspektivet gör framställningen mer begriplig för eleverna och möjlig att relatera till. Det ger dessutom eleverna möjlighet att ställa relevanta frågor om olika skeden i Ilonas Enqvists liv: varför bifigurer i berättelsen agerar som de gör och hur rasism och antisemitism formar släkt- och syskonrelationer. Tiden i lägren blir inget som avgränsas från livshistorien i övrigt utan blir en central händelse i ett livslopp som rymmer också många andra erfarenheter. Det långa perspektivet engagerar eleverna och det smala fokus på lägren som bland andra Ylwa Wibaeus (2012) varnar för kan undvikas. Att döma av brevsvaren fungerar det livshistoriska anslaget bättre eftersom det erbjuder elever olika meningserbjudande ingångar. På det här sättet kan Förintelsen som historiskt fenomen gå från att vara en obegriplig händelse till att sättas in i olika meningsskapande sammanhang av eleverna.

Den tidigare forskningen har poängterat känslomässiga reaktioner som centrala i Förintelseundervisningen. Utifrån Andrea Witcombs begrepp ”känslornas pedagogik” (2014) kan man, utifrån elevsvaren, betrakta Ilona Enqvists berättelse och de känslor den väcker hos eleverna som ett sätt att aktivera tänkande om Förintelsen och om de andra teman som Enqvist tar upp. Elevernas brevsvar antyder att de själva upplever att de, genom att bli känslomässigt berörda, får en fördjupad förståelse.

Niklas Ammert som har studerat relationen mellan meningsskapande, värdefrågor och kunskaper pekar på värdet av att utmana tänkande för att kunna skapa en annan typ av förståelse för ett historiskt fenomen. Många elever verkar uppfatta Ilona Enqvists föredrag just så när de pekar på dess vaccinerande effekt och hur hon har förändrat elevers tänkande och individers kognitiva referensramar kring t.ex. antisemitism och främlingsfientlighet. Han talar i det här sammanhanget om berättelsens kraft (2013, s.77).

Många elever menar att det biografiska anslaget parat med det individuella ”bärplockarperspektivet” fördjupar förståelsen och erbjuder kunskaper som varken historieundervisning eller populärkulturella framställningar kan erbjuda. För många blir

Ilonas berättelsen inte endast en berättelse om förintelsen utan den ”sanna” beskrivningen av vad som verkligen hände. Elevernas svar pekar på brister i förståelsen för hur Ilona Enqvists berättelse förhåller sig till det som Kerstin Berntsson (2012) kallar, ”den stora historien” men också till andra berättelser om Förintelsen.

Mina resultat visar att reflektionerna i breven går i två olika riktningar. Å ena sidan fokuserar brevskrivarna värden och centrala moraliska och etiska frågor. De här frågorna skiljs ofta i elevsvaren från den historiska kontexten. En andra kategori indikerar att eleverna betraktar berättelsen som historiskt situerad och relaterar den till samtidens ”epoktypiska nyckelproblem”.

Den första kategorin brev behandlar berättelsens teman som tidlösa. Det här ahistoriska, starkt moralcentrerade förhållningssättet tar sig olika uttryck. De moraliska resonemangen förs utifrån elevernas samtida syn på vad som är rätt och fel. I de här breven har den historiska kontexten ingen eller mycket liten betydelse. Här bör man dock peka på ett av brevens tillkortakommanden som källa. Eleverna kan mycket väl tänka historiskt utan att explicit skriva ut det i breven; det kan till och med vara så att brevformen och elevernas relation till Ilona Enqvist inbjuder till vissa uttryckssätt som diskvalificerar historiska reflektioner. Viss försiktighet bör alltså iakttas när man tolkar elevers historiemedvetande utifrån breven. Den historiedidaktiska forskningen som bedrivits av bland andra Seixas och Barton har påpekat att en djupare historisk kunskap krävs för att förankra emotionell förståelse kontextuellt och temporalt. Sådan förankring demonstreras i relativt få av breven.

Med det sagt så är många av de frågor som eleverna upplever som tidlösa moralfrågor i själva verket tydligt kopplade till samtiden och dess syn på demokrati och jämlikhet. Elevernas svar är tydligt påverkade av skolans undervisning om demokrati och mänskliga rättigheter och det blir tydligt att de reflekterar kring samtidens frågor, implicit och explicit, i sina svar. Flera brev diskuterar exempelvis högerextremism och rasism i samtiden. Begreppet makroretoriska ramar har använts av Ingmarie Danielsson-Malmros för att diskutera hur berättelser skapas inom ramen för samhälleliga maktordningar. Hon menar att de ”skapar gränser för vilka argument och retoriska strategier som är accepterade i ett samhälle” (Danielsson-Malmros, s.22). Ramarna får i den här kontexten sitt tydligaste uttryck i läroplanens fokus på demokratifrågor vilka förutsätts genomsyra skolans verksamhet (LpO94). Elevernas förståelse av samtidens värdegrund, som den uttrycks i och av den svenska skolan, präglar brevskrivarnas förståelse av Enqvists berättelse. Den samtida värdegrunden kontrasteras i brevsvaren mot Förintelsen, vilket skapar spänningar mellan berättelsen och elevernas erfarenheter; en spänning som tydligt utmanar eleverna. Historiciteten i den här spänningsfyllda relationen mellan samtiden och det förflutna, förefaller dock vara osynlig för de flesta brevskrivare. I vart fall uttrycks det historiska förhållandet inte explicit.

Berättelsen skapar, hos några elever, förutsättningar för historiska reflektioner som sätter det förflutna, som Ilona berättar om, i dialog med samtiden. Berättelsen skapar förutsättningar för att kunna bearbeta frågor som rör etniska relationer, främlingsfientlighet och rasism. ”Det är upp till oss ungdomar att se till så att det inte händer igen” är en fras som upprepas i materialet. Insikten visar att (vissa) elever förstår

att det förflutna står i relation till samtiden. Berättelsen har, helt i linje med Enqvists uttalade syfte, uppenbart väckt tankar hos eleverna rörande kopplingen mellan nazitysklands rasideologi och den främlingsfientlighet och högerextremism som växte i styrka i 1990-talets Sverige. På det sättet anknyter Enqvists föredrag väl till det som Wolfang Klafki kallat för epoktypiska nyckelproblem (Klafki, 2016/1985). Teman som invandring, främlingsfientlighet och rasism engagerar ungdomarna, såväl i relation till samtiden som till Förintelsen. Det centrala är att berättelsen förmår lyfta värdefrågor av intresse för elevernas samtid och svarar mot elevers behov av historia för att förstå samtiden (Jensen, 1997). Värt att påpeka är dock att många elever tolkar berättelsen som en tidlös parabel om ont och gott.

Denis Shemilt och Peter Lee menar att progressionsmodeller för historiskt tänkande bör relatera till hur mening skapas i spänningsfältet mellan historien och nutiden (Lee & Shemilt, 2003). För de elever som förmår uppfatta den spänningen och berättelsens värdeorienterade innehåll blir den viktig för att förstå och orientera sig i samtiden. Mina resultat pekar dock tyvärr mot att relativt få elever uppfattar Enqvists berättelse som historiskt situerad och att den förhåller sig såväl till en historisk kontext som till samtiden.

Vilka konsekvenser de här resultaten får för hur undervisning om Förintelsen bör organiseras är inte självklart och handlar om undervisningens lärandemål. Ligger fokus på demokratifostran och förmedling av idén om det universella människovärdet så är Ilonas berättelse, att döma av breven, mycket effektiv.

För att eleven skall kunna ”göra historia” av en överlevandes berättelse, det vill säga förstå berättelsen som temporalt skild från samtiden och förstå den som ett bland många vittnesmål till förintelsen, krävs dock något mer. Ammert (2011) visar att historielärare försöker integrera demokratifostran och historiska perspektiv i Förintelse-undervisningen och det är i en sådan kontext som ett föredrag av Ilonas typ kan spela en viktig roll. Som komplement kan skolans historieundervisning erbjuda elever kunskaper om historiska källor och den historiska kontexten. Genom att få elever att förstå Ilona Enqvists berättelse i ett större sammanhang, kan historieämnets identitetsskapande och analytiska dimensioner samverka.

Ammert menar att elevers meningsskapande i mötet med historia kan leda till en förändrad omvärldsförståelse där att ”lära av” historien ställs i centrum snarare än kunskaper om historiska metoder eller en historisk referensram (Ammert, 2013, s.82-83). Han bygger i sin tolkning på hur Jörn Rüsen skiljer på kunskap i, om och av historia (Rüsen, 2004).

Den här studien visar att de överlevandes besök har mycket att erbjuda i form av lärdomar av historien. Man kan beskriva det som att eleverna, som Danielsson-Malmros uttrycker det, tar till sig den historiska berättelsens sensmoral (2012). Sensmoral-begreppet är viktigt för att förstå hur eleverna tolkar och inordnar Ilona Enqvists berättelse i andra berättelser: om samtidens Sverige, om flyktingskap, om en europeisk historia, om sin familjehistoria eller om något helt annat. Det talar för det som Danielsson-Malmros menar händer i mötet mellan en historisk berättelse och tidigare erfarenheter. Historiemedvetandet hos brevskrivarna uppvisar en relativt stor variation att döma av såväl de kvalitativa svaren som den kvantitativa genomgången. Elever

förhåller sig på en mågfald olika sätt till det förflutna. Relationen uttrycks oftast inte alls explicit men kan också uttryckas abstrakt eller med fokus på konkreta frågor i samtiden.

Man kan, utifrån brevsvaren, dra slutsatsen att mötet med Förintelseöverlevaren Ilona Enqvist skapar förutsättningar för historiskt lärande men att berättelsen måste kontextualiseras historiskt och relateras till andra historiska berättelser. Endast då kan man tydligt förankra den viktiga historiska lärdomen av Förintelsen i tiden och i rummet. Det här pekar mot Wibaeus slutsats att lärare aktivt måste arbeta med överlevandes berättelser och tydligt kontextualisera dem för att fördjupa elevernas historiska förståelse.

Materialet har möjliggjort studiet av likheter och skillnader mellan hur pojkar och flickor kommenterar föredraget. Uppdelningen i pojkar och flickor får betraktas som en biprodukt av studien men jag vill ändå lyfta de signifikanta skillnader jag har hittat baserat på kön. En generell observation är att pojkarna tenderar att ge kortare och mer intetsägande svar medan flickor generellt utvecklar tydligare resonemang. Flickor orienterar sig i högre grad mot tidlösa värden än pojkar och drar tydligare lärdomar av historien. Det är dock långt ifrån givet hur detta resultat skall tolkas. Handlar det om intresse, historiesyn, förmåga att uttrycka sig i skrift eller om något annat? Ytterligare receptionsstudier med ett tydligare genomfört genusperspektiv vore högst intressanta.

Utifrån brevsvaren kan slutsatsen dras att Ilona Enqvist och andra överlevandes berättelser starkt bidragit till en värdeorienterad och meningsskapande historieundervisning om Förintelsen i den svenska skolan. Man kan också dra slutsatsen att de överlevande som åkte runt och berättade gjorde en oerhört stor samhällsnytta under sina aktiva år. Besöken har gett många elever möjligheten att reflektera över samtida och historiska frågor utifrån en berättelse av ett av Förintelsens ögonvittnen. Breven antyder att besöken ger en viss ”vaccinerande effekt” mot främlingsfientlighet och högerextremism genom att aktivera tankar om historia, mänskliga rättigheter och demokrati.

Många av de överlevande från koncentrationslägren är borta idag eller för gamla för att klara att genomföra presentationer. Tillsammans med de ökande tidsavstånden kommer detta att skapa nya utmaningar för undervisning om Förintelsen framgent. Visserligen finns de överlevandes vittnesmål bevarade i video- och ljudinspelningar men frågan blir, som en elev uttryckte det, i vilken mån dessa kan ”ersätta den levandes sanna berättelse”. Forskare och lärare står inför utmaningen att hitta engagerande former för att rama in inspelningarna och att didaktiskt kontextualisera dem så att ögonvittnesskildringar kan fortsätta spela en roll i skolans undervisning. Huruvida den undervisningen blir lika effektiv som de överlevandes besök återstår dock att se.

Referenser

Ammert, N. (2011). *Om vad och hur må ni berätta? – undervisning om förintelsen och andra folkmord*. Stockholm: Forum för levande historia.

Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic press.

Ammert, N. (2015). “On Genocide and the Holocaust in Swedish History Teaching”. *Historical Encounters*, 2(1), s.58–69.

Bauer, Y. (1990). “Is the Holocaust explicable?”. *Holocaust and Genocide Studies*, Volume 5, Issue 2, s.145–155.

Berntsson, K. (2012). *Spelar släkten någon roll?: "Den lilla historien" och elevers historiemedvetande*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik.

Bortz, O. ”Genmäle till Maria Karlsson: Om Förintelsens lärdomar”. *Historisk Tidskrift*. Vol. 141, no 4, p. 704-711.

Bruchfeld, S. (1996). *”Öga för öga, tand för tand…” — en granskning av svenska läromedel i historia, religion och samhällsvetenskap för högstadiet och gymnasiet om judendom, judisk historia och Förintelsen*. Stockholm: Svenska kommittén mot antisemitism.

Bruchfeld, S., Levine P.A. (1998). *Om detta må ni berätta. En bok om Förintelsen i Europa*. Stockholm: Regeringskansliet.

Carrington, B., Short, J. (1997) ”Holocaust Education, Anti-Racism and Citizenship”. *Educational Revies*, 49:3, 271-282.

Caplan, R.B. (2001). “An educational legacy: pedagogical approaches in teaching about the fate of jewish children during the *Shoa”*. *The Journal of Holocaust Education*, *10*(2), s 57-70.

Carrier, P, Fuchs, E. & Messinger, T. (2015). *The international status of education about the holocaust, a global mapping of textbooks and curricula.* George Eckert institute for international textbook research. UNESCO.

Danielsson-Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land–berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar.* Diss. Lund, Lunds universitet.

De Laval, M. (2011). *Det känns inte längre som det var länge sedan: en undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande.* Lic.-avh., Lund.

Eckmann, M. (2015) “Is teaching and learning about the holocaust Relevant for Human Rights Education”. *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice.* UNESCO: IBE/Springer International.

Enqvist, I. (odaterad). *Fasornas värld*. Växjö: Svenska Emigrantinstitutets skriftserie, 17.

Gordon, S, Simon, C.A. & Weinberg L. (2004). “The effects of Holocaust education on student’s level of anti-semitism”. *Educational Reserch Quarterly* , 27(3), s.58-71.

Gross, Z., Stevick, E. & Doyle, E. (eds.). (2015). *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. UNESCO : IBE/Springer International.

Hermansson-Adler, M. (2000). *Lärande dialoger. Didaktiska möten i spåren av Förintelsen*. Borås : Lärarutbildningen, Högsk. i Borås.

Johansson, B. (red.). (2000). *Judiska minnen: berättelser från Förintelsen*. Stockholm: Nordiska muséet.

Judt, T. (2005). *Postwar: A history of Europe since 1945*. London: William Heinemann.

Karlsson, K-G. (2009). ”Historiedidaktik, begrepp, teori, analys” i *Historien är nu* (red. Karlsson/Zander). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G., Zander, U. (red.). (2014). *Historien är närvarande*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, K-G. ”Förintelsen som historiekulturellt fenomen–en översikt”. I *Historisk tidskrift*, 2005:4, s.721-733.

Karlsson, K-G. (2010). *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*. Stockholm, Atlantis.

Karlsson, K-G. (2000). Varför sekelslutets historieintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige. *Historiedidaktik i Norden, 7*, s. 69-75.

Karlsson, M. (2020) ”Förintelsen lärdomar, finns de? Och är de historievetenskapligt intressanta?”. *Historisk tidskrift* vol. 140, nr 4. s.696-704.

Kavadias, D. (2004) “Past Perfect Tense? The link between knowledge of Nazi-genocide and democratic attitudes of adolescents in Brussels”. *Res Publica* 46(4), s.535-554,

Klafki, W. (2016). Dannelseteori og didaktik: Nye Studier (3 uppl.)
Klim. (Originalutgåvan publicerad 1985).

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

Löwengart, M. (2004). *Bilden av antisemitismen och Förintelsen i svenska läromedel i historia. En undersökning av den kunskapssyn och de värderingar som förmedlas genom lärobokstexten*. Uppsala : Programmet för studier kring Förintelsen och folkmord, Uppsala universitet.

Lee, P., Shemilt, S. (2003). “A scaffold, not a cage: progression and progression models in history”. *Teaching History, issue 113*, s. 13–23.

Persson, B. (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet, historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Lund: Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet.

Rathenow H-F. (2000). “Teaching the Holocaust in Germany”. i *Teaching the Holocaust. Educational Dimensions, Principles and Practice* (Ian Davies, red):, s 63-77. London: Continuum.

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

Rüsen, J. (2000). “Historical objectivity as a matter of social values”. *Historians and social values*. J. Leersen. & A. Rignet. (Eds.) Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 57-68.

Seixas, P. (2017). ”A Model of Historical Thinking”, i *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, 593-605.

Short, G. (2004) “Looking back in anger: antiracist education and the Holocaust”. I *Teaching about the Holocaust*, (Samuel Totten, m.fl, red.) s 175-188. Westport: Praeger Publisher.

Thorp, R. ”Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt”. *Aktuellt om historia 2013:2. Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*. s.97-119.

Tinberg, H., & Weisberger, R. (2014). *Teaching, Learning, and the Holocaust: An Integrative Approach*. Indiana University Press.

Totten, S., Bartrop, P. & Jacobs, S. (2004) (Eds.). *Teaching about the Holocaust: Essays by college and university teachers*. Westport, Connecticut: Praeger.

van Dijk, .(2010). “Examples of best practice 3. Holocaust education and sexual diversity: A positive link between teaching about the persecution of Jews and sexual minorities”. I *Intercultural eduction* 21(1467-5986), s.81-84.

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Wibaeus, Y. (2012). Varför ska det snackas så mycket om Förintelsen? I *Hitler für alle. Populärkulturella perspektiv på Nazityskland, andra världskriget och Förintelsen.* Eva Kingsepp och Tanja Schult (red.), Stockholm: Carlson.

Witcomb, A. & Message, K. (red.) (2015). *Museum theory*. Chichester: John Wiley & Sons.