



Uppdrag: Historia och demokrati

Perspektiv på studieresor till Förintelsens
minnesplatser

Ola Flennegård



Uppdrag: Historia och demokrati

Uppdrag: Historia och demokrati

Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser

Ola Flennegård



© OLA FLENNEGÅRD, 2023
ISBN 978-91-7963-155-0 (tryckt)
ISBN 978-91-7963-156-7 (pdf)
ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i Pedagogiskt arbete, vid Institutionen för pedagogik,
kommunikation och lärande.

Publikationen finns även i fulltext på:

<http://hdl.handle.net/2077/79017>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till: Acta
Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till acta@ub.gu.se

Forskningen som presenteras i avhandlingen har finansierats av Segerstedtinstitutet
och stiftelsen Natur och Kultur.

Omslag:

Förgrunden: stenar nedlagda av besökare på järnvägsspåren i museet Auschwitz-
Birkenau. Fonden: en grupp med skolelever från Sverige.

Foto: Malin Mattsson Flennegård

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2023



Abstract

- Title: Mission: History and democracy. Perspectives on study trips to Holocaust memorial sites.
- Author: Ola Flennegård
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7963-155-0 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7963-156-7 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: Teaching and learning about the Holocaust, Holocaust education, democratic education, antisemitism, study trips, memorial sites

Förintelsen som absolut moralisk referenspunkt i det senmoderna samhället innebär att undervisning och lärande om Förintelsen tillmäts stor vikt inom utbildningssektorn. Sedan millenniumskiftet har studieresor till Förintelsens minnesplatser vuxit fram som en gräsrotsrörelse inom den svenska skolan, och bidragit till att omkring var fjärde svensk tjugoåring besökt museet Auschwitz-Birkenau. Trots omfattningen av skolans pedagogiska insatser är arbetet med studieresorna obeforskat i Sverige. Avhandlingen belyser och problematiserar explorativt hur relationen mellan å ena sidan utbildning om Förintelsen och å andra sidan skolans demokratiuppdrag gestaltar sig i lärares och elevers praktiska arbete med att förbereda, genomföra och följa upp studieresor till Förintelsens minnesplatser, genomförda i en svensk nationell utbildningskontext.

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling bestående av fyra kvalitativa, empiriska delstudier. Materialet utgörs av intervjuer med nio lärare med varierande erfarenheter av studieresor och 49 elevers skriftliga reflektioner skrivna före, under och efter två studieresor. Vidare ingår två fallstudier med intervjuer och observationer med lärare och elever före och efter två olika studieresor. Avhandlingen förankras teoretiskt i kritisk diskursanalys (CDA) och undersöker mönster i lärares och elevers diskursiva praktik. Därmed genereras en tentativ översikt över hur kunskaper om Förintelsen i arbetet med studieresorna formas och knyts samman med demokratiska kärnvärden.

Avhandlingen visar att två diskursordningar, benämnda *skolans demokratiuppdrag* och *den sekulära pilgrimsresan*, samverkar och reglerar arbetet med studieresorna med syfte att socialisera eleverna in i demokratiska kärnvärden. Däremot förpassas förklarande ansatser, som antisemitism som drivande faktor i Förintelsen, generellt

till undervisningens periferi. Detsamma gäller också förankring av undervisningens innehåll i Förintelsens specifika historiska sammanhang. Det medför att elever riskerar att utveckla en grund förståelse för Förintelsens orsaker och en begränsad konceptualisering av Förintelsen som historisk händelse. Sammantaget problematiserar avhandlingen Förintelsens universalisering, genom att visa hur den innebär att didaktiska potentialer, särskilt utvecklandet av kunskaper om antisemitism, tenderar att förbigås.

Innehåll

KAPITEL 1. INLEDNING.....	13
KAPITEL 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	17
KAPITEL 3. BAKGRUND OCH UTGÅNGSPUNKTER	21
Förändring i bruket av Förintelsen i svensk historiekultur.....	21
Teaching and learning about the Holocaust (TLH).....	23
Antisemitism och dess relation till TLH.....	28
Skolans demokratiuppdrag	30
Studieresor till Förintelsens minnesplatser – den svenska kontexten.....	32
KAPITEL 4. TIDIGARE FORSKNING.....	35
TLH – internationellt och i Sverige	35
Positioner inom TLH.....	36
Studieresor till Förintelsens minnesplatser	39
Sammanfattning.....	42
KAPITEL 5. TEORETISK ANSATS.....	45
CDA:s teoretiska kärna	45
Utbildning som kvalificerande, socialiserande och personformerande	47
CDA och utbildningens tre dimensioner i avhandlingen.....	50
KAPITEL 6. METOD.....	51
CDA i arbetet med delstudierna.....	51
Delstudie 1.....	53
Delstudie 2.....	55
Deltagande observation som empirigenerande metod i delstudie 3 och 4.....	57
Delstudie 3.....	59
Delstudie 4.....	62
Forskningsetiska överväganden.....	64
KAPITEL 7. SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS DELSTUDIER	67
Delstudie 1: Undervisning på Förintelsens minnesplatser	67
Delstudie 2: Demokratisk pilgrimsresa	69
Delstudie 3: Skapande av en ungdomsambassadör.....	70
Delstudie 4: När undervisning om antisemitism förbigås	73

KAPITEL 8. KONKLUSIONER OCH DISKUSSION.....	75
Diskursordningar.....	83
Avhandlingens bidrag och behov av framtida studier	89
SUMMARY	93
REFERENSER.....	111
BILAGOR	119

Förord

I vår tid säger en mening mer än tusen bilder. Jag vill därför förslå en långsam läsning av John Donnes dikt ”No man is an island”. Dikten avslutas: *And therefore never send to know for whom the bell tolls; It tolls for thee*. Skulle Donnes dikt inte inge läsaren tron på att människor faktiskt hörsammar slutorden om att undsätta den nödställda, kan jag rekommendera att bli doktorand.

Här vid vägens slut inser jag hur många människor som hört hur jag klämtat i klockan. Först, tack alla pseudonimserade lärare och elever som förekommer i denna avhandling. Utan er, ingen ny kunskap om studieresor till Förintelsens minnesplatser. Ett stort tack också till Stiftelsen Natur och Kultur, som delfinansierat min doktorandtjänst.

Några år av mycket nära samarbete med Patrik Vesterlund utvecklade en vänskap som innebar att jag fick syn på mina pedagogiska och akademiska ambitioner. Sådan kan vänskapen också vara. Bland vännerna vill jag också särskilt tacka Magnus Larsson för tålmodigt lyssnande på redogörelser för vedermödrorna med avhandlingen. Det har även Michael Kendall tvingats till under våra många söndagsvandringar på Sörmlandsleden.

Jag hade inte återvänt till akademien om det inte varit för Lars M Andersson som handledde min masteruppsats i historia. Tack för att du fick mig att i likhet med så många andra bland dina studenter inse hur ojämförligt intressanta vetenskapliga ansträngningar kan vara. Ett stort tack också till Oscar Österberg, som bidragit till att någon till slut beforskade studieresorna, denna ovanliga och omfattande pedagogiska verksamhet.

Av alla på Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande har Desirée Engvall varit mitt ankare. Tack för att du hjälpt mig med allsköns ärenden.

Som Segerstedtinstitutets först antagna doktorand har jag bäddats in bakom skyddsvallar. Den dynamiska enhetens pragmatiska inriktning har gjort min doktorandtillvaro enklare. Rose-Marie Wikströms administrativa paljett är generalistens, så tack för att du alltid har hjälpt den otålige doktoranden med diverse manövrar. Robin Andersson Malmros, tack för att du ”har koll på grejerna” och för dina kommentarer till manus. Tack till dig Richard Millings, för att du alltid gett mig stöd på ett personligt plan när mina tvivel på min förmåga ansatt mig. Jennie Sivenbring, tack framför allt för att du hjälpte mig in i den nya akademiska miljön under det första året; för mig var det avgörande att just du blev just min kollega just då. Min doktorandkollega Jennie Karlsson, tack för att du tog dig tid att läsa och utförligt kommentera mitt manus. Fel och brister som avhandlingen

har, trots dina och andras ansträngningar, är naturligtvis jag ensam ansvarig för. Viktigast ändå, våra förtroendefulla samtal om högt och lågt har varit, är och kommer att förbli ovärderliga.

Alla doktorander har inte sådan tur som jag haft med mina handledare. Thomas Johansson och Christer Mattsson har turats om att vara personliga själasörjare och lika nödvändiga intellektuella bödlar. Thomas, att som doktorand få ha obegränsad tillgång till en biträdande handledare som behärskar teorier så bra, att man förstår dem som vore de färgade leksaksklossar som kan flyttas runt enligt olika mönster, har varit underbart. Hur någon kan skriva och läsa så snabbt som du förblir en gåta, särskilt med tanke på att du obarmhärtigt funnit svagheterna i mina texter. Den som är väldigt stark inom ett område måste också vara genuint snäll. Tack för att du varit det mot mig. Christer, vi vet båda att avhandlingen inte hade blivit av utan ditt arbete som alltid botten i en intention att göra världen bättre. Med viss auktoritet kan jag numera säga att ingen person i Sverige betytt så mycket för pedagogiskt arbete om Förintelsen som du. Nu har också Sverige sin avhandling om studieresor; utan dina framsynta ambitioner hade detta saknats. Ditt kunnande inom området, din akademiska skärpa och framför allt din generositet och omtanke har jag i alla avseenden fått ta del av, utan ände. För det är jag djupt tacksam. Vårt gemensamma arbete går nu vidare.

Föräldrar kan, men måste inte, ge sina barn friheten att själva utveckla meningsfulla liv. Tack pappa för att du bestämde dig för att gå på Bräkne-Hobys folkhögskola och läsa Hermodskurser på kvällarna när folkhemmet växte fram, utan att för den skull dina ambitioner att studera dig vidare i livet tvingades på mig. För dig fick jag gärna ”gå på universitetet.” Om jag själv ville. Tack mamma, du förkroppsligar insikten om att förälder, ja, det är ett livslångt åtagande. Mer än något annat har de dagliga samtal vi haft under drygt ett halvt sekel hjälpt mig att göra mig själv och andra rättvisa.

Malin och Emmy, ni har fått mig att inse att ingen människa kan vara en ö där man forskansar sig med sin avhandling. Tillsammans med Bullen, som nu hunnit bli en av Sveriges äldsta kaniner, har ni tysta tassat ut på den tunna is som omgett näset där jag suttit, för att överraska mig och visa vad som är viktigast i tillvaron. Att er kärlek till mig är så envis har jag inte gjort mig förtjänt av, annat än genom att älska er. Och det gör jag.

Nyköping i november 2023

Ola Flennegård

Avhandlingens delstudier

Delstudie 1:

Flennegård, O., & Mattsson, C. (2021). Teaching at Holocaust memorial sites: Swedish teachers' understanding of the educational values of visiting Holocaust memorial sites. *Power and Education*, 13(1), 43–57.

<https://doi.org/10.1177/1757743821989380>

Delstudie 2:

Flennegård, O., & Mattsson, C. (2023). Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, 75(3), 429–446.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931040>

Delstudie 3:

Flennegård, O. (2022). Creating a youth ambassador: a critical study of a Swedish project on teaching and learning about the Holocaust. *Holocaust Studies*. Published online 2022-10-25.

<https://doi.org/10.1080/17504902.2022.2136385>

Delstudie 4:

Flennegård, O. (2023). When antisemitism is left out: Swedish teachers' didactic strategies and students' understanding of the Holocaust on a study trip to memorial sites.

Tack till *Power and Education*, *Educational Review* och *Holocaust Studies* som givit tillstånd att publicera de artiklar som ingår i avhandlingen.

Kapitel 1. Inledning

Mot slutet av sin nio dagar långa resa till Förintelsens minnesplatser i Polen skriver den 15-åriga eleven Amanda (fingerat namn):

[M]ånga undrar nog över varför man skulle vilja gå på mark där till exempel 1 500 personer ligger under en. Mitt svar på frågan är att för att jag helt enkelt vill. Jag bryr mig om alla människorna och jag vill verkligen göra allt jag kan för att ge dem nån form av rättvisa. Det har varit många gånger under den här resan då jag har brutit ihop. Jag har gråtit, jag har velat åka hem och jag har bara velat lägga mig ner och försvinna för att alla hemskheter bara slår en och bankar i ens huvud. Trots det så ångrar jag INGET och nu är jag en helt ny person. (texten i författarens ägo)

Många som inte själva besökt Förintelsens minnesplatser är ändå bekanta med någon som, likt Amanda, beskrivit sina erfarenheter som omvälvande för identiteten. Sedan millennieskiftet har det totala antalet besökare i museet Auschwitz-Birkenau mer än fyrdubblats, vilket också gäller de svenska besökarna.¹ Inte minst återspeglas denna utveckling i att utbildningsresor arrangerade för skolelever numera är ett så självklart inslag att det kan vara svårt att minnas att endast en generation före Amandas var det mycket få som under sin skoltid ens hört talas om studieresor till Förintelsens minnesplatser. Det var då svårt att föreställa sig att Förintelsen skulle komma att bli den hittills enda historiska händelse som genererat ett eget internationellt forskningsfält inom utbildningsvetenskap, *teaching and learning about the Holocaust* (TLH)² (Eckmann & Stevick, 2017a).

När andra världskriget var slut och Förintelsen som följd av krigsslutet hade upphört, kom snart minnen från händelserna att formeras. I den mån Förintelsen alls särskildes från krigshändelserna i minnet av tiden för andra världskriget, kom de på en kollektiv nivå att under drygt fyra decennier struktureras och brukas inom ramen för framför allt nationella historiekulturer. Det var först under 1960-talets första hälft, i samband med den internationellt uppmärksammade rättegången i

1 Personlig kommunikation, datafiler erhållna via mejl från besökscentret vid Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, 2018-01-18; Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, 2020.

2 Begreppet förklaras närmare på s. 25.

Jerusalem, då Adolf Eichmann åtalades och dömdes för sin delaktighet i Förintelsen, som begreppsliggörandet av folkmordet på de europeiska judarna kom att omfattas av en bredare allmänhet (Cesarani, 2005). Kalla krigets slut och Sovjetunionens upplösning innebar under 1990-talet inte bara att en historisk dimension generellt blev mer framträdande i det offentliga rummet, utan också att Förintelsen uppmärksammades i större utsträckning. Visserligen fortsatte de nationella historiekulturerna att inverka, men en rörelse med allt fler internationella tendenser har sedan 1990-talet gjort sig gällande. För att beskriva denna förändring av minnet av Förintelsen har termen *universalisering* använts. Den avser det utrymme Förintelsen getts, att utmana ontologiska föreställningar om socialt liv och samhällets konstitution, med potential att överskrida och omforma historiekulturella gränser (Karlsson, 2010). Samtidigt har såväl politiker som forskare tagit större del i minnesutformningen, vilket inneburit ett mer explicit politiskt bruk av Förintelsen (Selling, 2011). För europeiskt vidkommande har Förintelsen, med historikern Klas-Göran Karlssons ord: ”lanserats som ett fundament i vad som skulle kunna benämnas som en europeisk värdegrund” (Karlsson, 2010, s. 295.) Genom att Förintelsen getts ett absolut moraliskt negativt värde, representerande Europas gemensamma förflutna, har kontrastivt föreställningen om ett EU-inramat framtida demokratiskt Europa tillskrivits ett positivt värde. Således har minnet av Förintelsen varit möjligt att bruka politiskt för att sedan början av 1990-talet argumentera för demokrati i Europa (Karlsson, 2010).

Sett i detta ljus innebar det svenska EU-inträdet 1995 ett incitament att skriva in sig i det framväxande historiebruket av Förintelsen. En undersökning bland svenska skolungdomar som genomfördes våren 1997 kom att bli ett startskott för en sådan process. Vissa av undersökningens resultat tolkades som att svenska ungdomar hade bristande kunskaper om Förintelsen och att oroväckande många inte var säkra på om den alls ägt rum. En enig riksdag stödde följaktligen regeringens förslag att genomföra en informationskampanj, som gavs namnet Levande historia. Projektet kom år 2003, efter en statlig utredning, att permanentas i myndigheten Forum för levande historia (FLH) (Selling, 2011). I förordningsinstruktionen gavs FLH uppdraget ”att främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i Förintelsen” och genom ”utåtriktad verksamhet med inriktning på kunskap, kultur och utbildning” samverka med ”utbildningsinstitutioner” (SFS 2002:795). Således skapades i Sverige en myndighet för att genom utbildning om Förintelsen främja demokrati. Parallellt tog också den svenska regeringen initiativ till en internationell

regeringskonferens, Stockholms Internationella Forum, som genomfördes årligen mellan 2000 och 2004. Därigenom kom Sverige att få en roll som pionjär i arbetet med att ge Förintelsen en framträdande roll i den europeiska historiekulturen (Holmila & Kvist Geverts, 2011). Förändringarna i historiekulturen, konkretiserad i FLH:s förordningsinstruktion med ett utbildningsuppdrag, innebar också att skolans arbete med demokrati på ett delvis nytt sätt kom att beröras av kunskapsområdet Förintelsen.

Sett över tid har skolans demokratiuppdrag förändrats. I Englund och Englund (2012) framgår det att neutralitetskravet under efterkrigstidens första tre decennier dominerade i styrdokumentet, det vill säga skrivningen att undervisningen inte fick ställas i någon ”doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen” (SOU 1948:27, s.3). Däremot innebar Lgr 80 en brytpunkt, då skolans uppdrag blev att ”aktivt och medvetet påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar” (Lgr 80, s. 16–17). Uppdraget förstärktes under 1990-talet genom att begreppet värdegrund tillfördes Lpo 94 utan att klart definieras, vilket innebar att ett tomrum uppstod som behövde fyllas i skolans praktik (Englund & Englund, 2012). Tidsmässigt sammanfaller denna förändring och accentuering av skolans demokratiuppdrag med den ovan skisserade historiekulturella förändringen och FLH:s uppdrag att koppla samman kunskaper om Förintelsen med demokratifrämjande utbildningsinsatser.

Avhandlingen fokuserar just mötet mellan historiebuk av Förintelsen och skolans uppdrag att aktivt främja utbildning av demokratiska medborgare. Mötet sker i skolans många praktiker, vilka möjligen mer omedelbart än styrdokument påverkas av det omgivande samhällets agenda. Om man önskar studera hur samhällets bruk av Förintelsen påverkar skolans praktik, är det värt att notera att antalet besökare av minnesplatser sedan 1990-talet ökat kraftigt (Williams, 2007). Detsamma gäller nämligen också de studieresor till Förintelsens minnesplatser som genomförs som en del av den svenska skolans verksamhet. En skattning utifrån besöksfrekvensen åren före pandemin är att var fjärde svensk 20-åring har besökt museet Auschwitz-Birkenau, det stora flertalet rimligen inom ramen för sin grundskole- eller gymnasieutbildning (Flennegård, 2018). Studieresorna sker trots att inga explicita formuleringar finns om dem i några styrdokument eller i Skolverkets kommentarmaterial (Skolverket, 2011; 2019; 2022a; 2022b; <http://www.skolverket.se/sok>, sökord: studieresor, Förintelsen). De kan därför sägas vara ett ovanligt fenomen i svensk skola. Tillsammans med det faktum att de är obeforskade, trots att forskning om studieresor är etablerad inom det internationella forskningsfältet TLH, utgör detta skäl för att studieresorna valts

som avhandlingens empiriska undersökningsområde. Avhandlingen, vars teoretiska ramverk är kritisk diskursanalys (CDA), undersöker hur historiebruket av Förintelsen och skolans demokratiuppdrag möts i den svenska skolans praktik.

Kapitel 2. Syfte och frågeställningar

Forskning inom TLH visar att resor för unga till Förintelsens minnesplatser ofta genomförs inom ramen för särskilda utbildningsprogram (Alba, 2015; Ben-Peretz & Shachar, 2012; Cowan & Maitles, 2011; Fanjoy, 2018; Feldman, 2010; Kverndokk, 2007.) De svenska studieresorna har däremot vuxit fram i frånvaron av central reglering, som en följd av lärares och elevers engagemang, med det omgivande samhällets stöd, och kan därför snarast betraktas som en gräsrotsrörelse (Flennegård, 2018). En följd är att de utformas olika vilket, tillsammans med det faktum att de också är obeforsgade, förklarar varför jag valt att låta avhandlingens syfte vara explorativt.

Studieresorna sker emellertid inom ramen för elevernas skolgång, som regleras av styrdokument i vilka skolans demokratiuppdrag är framskrivet. Visserligen varierar svenska lärares syften med undervisning om Förintelsen, men deras ambition att främja demokrati i nutid och framtid är gemensam (Ammert, 2015; Lange, 2008, Wibaeus, 2010). Enligt Monique Eckmann, som jämfört TLH-undervisning i olika europeiska länder, är en sådan ambition vanlig i många länder om än inte okomplicerad:

Often, the word of politicians, educational planners, and ministries in charge of memorials make it seem obvious that whatever the term may mean in a given context, Holocaust education should be a tool for human rights education. ... should also have an impact on the future, i. e. through human rights education and education for democratic citizenship. Educators who deal with such issues on a daily basis find that they, and their students, have strong expectations in this regard. Nevertheless, they often say it is very difficult to teach about both the Holocaust and human rights in one school programme, during one visit, or within one project (Eckmann, 2015, s. 54).

Enligt Eckmann delar således lärare och elever ofta det omgivande samhällets förväntningar på TLH:s potential. Emellertid skapar ambitionerna med TLH spänningar, dels mellan undervisningens kunskapsinnehåll och intentionen att främja demokrati, dels mellan förväntningar på vad undervisningen ska åstadkomma och praktikens komplexitet (Eckmann, 2015; Stevick & Gross, 2010; Stevick & Michaels, 2013).

De demokratiska ambitioner med TLH som svenska lärare ger uttryck för, har som syfte att binda samman undervisning om Förintelsen med skolans demokratiuppdrag. Skolans generella demokratiuppdrag har på ett övergripande plan beskrivits som undervisning med tre syften vilka kan kombineras med varandra i en och samma utbildningspraktik: undervisning *om* demokrati, exempelvis kunskaper om demokratins historiska roll och funktion i samhället; undervisning *för* demokrati, det vill säga förmedling av demokratiska värden för att stärka sam- och framtida demokrati; undervisning *genom* demokrati, vilket innebär fokus på demokratiskt samtalsklimat och procedurer för samtal i undervisningen (se exempelvis Skolverket, 2013). Inspirerade av utbildningsteoretikern Gert Biestas arbete om relationen mellan utbildning och demokrati (2003; 2006; 2011) har didaktikerna Katrien Van Poeck och Leif Östman utvecklat en didaktisk modell inom vilken begreppen *kvalificerande*, *socialiserande* och *personformerande* utbildning konceptualiseras för att beskriva dimensioner som all utbildning har potential att öppna (2019). Van Poeck och Östman tillämpar modellen inom den norm- och värdeladdade domänen environment and sustainability education, bland annat i syfte att diskutera hur denna utbildningsdomän kan analyseras ur ett demokratiperspektiv.

De tre begreppen används dels i en av denna avhandlings delstudier för att analysera studieresorna inom den likaså värdeladdade utbildningsdomänen TLH, dels i avhandlingens diskussion. Vidare ägnas särskild uppmärksamhet åt antisemitism i en annan av avhandlingens delstudier, eftersom kunskaper om fenomenet förutsätts vara en självklar del av innehållet i TLH (Pearce m.fl., 2020) och motverkande av antisemitism kan knytas till skolans demokratiuppdrag.

Mot bakgrund av ovanstående är avhandlingens syfte att explorativt belysa och problematisera hur relationen mellan å ena sidan utbildning om Förintelsen och å andra sidan skolans demokratiuppdrag gestaltar sig i lärares och elevers praktiska arbete med att förbereda, genomföra och följa upp studieresor till Förintelsens minnesplatser, genomförda i en svensk nationell utbildningskontext.

De frågeställningar som avhandlingen fokuserar är:

- Vilket didaktiskt innehåll och vilka undervisningsstrategier används i skolors arbete med studieresor till Förintelsens minnesplatser, och hur är dessa relaterade till uttalade syften med undervisning om Förintelsen och skolans demokratiuppdrag i allmänhet, samt kunskaper om antisemitism i synnerhet?

- Hur inverkar intellektuella, emotionella och sociala processer i lärande om Förintelsen och demokrati i arbetet med studieresorna?
- Vilka diskursordningar synliggörs i arbetet med studieresor?

Kapitel 3. Bakgrund och utgångspunkter

Som alla utbildningspraktiker är studieresorna delar av vidare sammanhang som skapar förutsättningar för hur de kan förstås. I detta kapitel kontextualiseras avhandlingens forskningsobjekt utifrån fem sammanhang som jag bedömt vara relevanta i relation till avhandlingens syfte. Först beskrivs hur minnet av Förintelsen brukats i Sverige från och med 1990-talets början. Syftet är att visa hur samhällets utgångspunkter för att uppmärksamma Förintelsen förändrats, vilket haft betydelse för inramningen av TLH i Sverige. Den nästföljande beskrivningen av TLH presenterar grundläggande begrepp, övergripande syften och internationella förändringar över tid inom TLH betraktat som utbildningsområde. Eftersom en översikt av TLH i en svensk kontext saknas inom forskningen, uppehåller jag mig vid några inslag som bedömts ha relevans också för svenska förhållanden. Därefter beskrivs antisemitism i relation till TLH och vad som är känt om kunskaper och undervisning om antisemitism i svensk skola. Detta avsnitt följs av en beskrivning av den svenska skolans demokratiuppdrag sådant det utvecklats sedan slutet av 1990-talet med fokus på begreppet värdegrund. Slutligen presenteras några centrala inslag i vad som är känt om svenska studieresor till Förintelsens minnesplatser.

Förändring i bruket av Förintelsen i svensk historiekultur

Den omsvängning ifråga om uppmärksamhet på Förintelsen som ägde rum under 1990-talet i Sverige märktes inom den historiskt inriktade forskningen. Medan Sveriges agerande under andra världskriget tidigare belysts i relation till krigshändelserna kom landets relation till Förintelsen att betonas.³ Inte minst

3 Det stora forskningsprojektet Sverige under andra världskriget (SUAV), som under 1970-talet genomfördes vid Historiska institutionen vid Stockholms universitet, genererade 20 doktorsavhandlingar. Ingen av dem hade fokus på Förintelsen, vilket kan jämföras med de många forskningsprojekt som initierats under 2000-talet, varav Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen (SVENAZ), kan nämnas som ett av de större (Kvist Geverts, 2008).

gjorde sig en moralisk vändning gällande, genom att etiska perspektiv i större utsträckning kom att bilda relevanskriterier för val av ämnesområde (Holmila & Kvist Geverts, 2011). Detsamma gällde den svenska historiekulturen i vidare mening, där moraliskt bruk av Förintelsen tidigt vann insteg i debatten genom Maria-Pia Boethius bok *Heder och samvete: Sverige och andra världskriget* från 1991 (Karlsson, 2010).

När en internationell kommission publicerade den så kallade Eizensstatrapporten våren 1997 fördes frågan upp, om huruvida Sverige tagit emot betalning från Nazityskland i form av stulna tillgångar från Förintelsens offer eller inte, och därför eventuellt borde vara ersättningskyldigt (Selling, 2011). Därmed blev historiens återkomst nödvändig att hantera för den svenska staten, som några månader tidigare genom den dåvarande regeringen redan tillsatt en nationell kommission, Commission on Jewish Assets in Sweden at the Time of Second World War, för att granska ärendet (Holmila & Kvist Geverts, 2011). Mindre än en månad senare, i juni 1997, togs det politiska initiativ som mynnade ut i informationskampanjen Levande historia och tillkomsten av forskningscentret Programmet för studier kring Förintelsen och folk mord vid Uppsala universitet. Den internationella kommissionen tog intryck av den svenska regeringens initiativ och framhöll Sverige som ett föredöme i hanteringen av sitt ansvar för det förflutna (Selling, 2011). Händelseförloppet kan beskrivas som att politik som gällde det förflutna, det vill säga politiska beslut för att hantera en drygt femtio år gammal skuldfråga, ledde till statliga initiativ för att ta ansvar för formande av ett nationellt minne genom information och utbildning. Politiskt och moraliskt bruk av Förintelsen var i allra högsta grad verksamt i processen.

Som framgått kunde Sverige framställa sig som pionjär i formandet av ett europeiskt minne av Förintelsen (Holmila & Kvist Geverts, 2011). En förutsättning för att Förintelsen skulle fungera som fundament i ett europeiskt minne var en breddning av skuld och lidande. Förenklat tonades Nazitysklands skuld ned medan övriga länders delaktighet lyftes fram, samtidigt som fler offergrupper än de europeiska judarna uppmärksammades. Vidare behövde de neutrala ländernas roll också skrivas in i presentationen av Förintelsens händelseförlopp (Langenbacher m.fl., 2012). Ur ett historiebruksperspektiv har ett antal institutioners agerande identifierats som avgörande för denna utveckling av det europeiska minnet av Förintelsen, varav FN, EU och Europarådet kan nämnas (Kucia & Sierp, 2016).

För den svenska kontexten är utbildningsprojektet och senare myndigheten FLH av betydelse i sammanhanget. Åren runt millenniumskiftet har beskrivits som

en tidpunkt då den svenska offentliga nationella identiteten konstruerades runt förståelsen av Sverige som en ledande nation ifråga om att sprida demokrati och mänskliga rättigheter. Inte minst kan den dåvarande regeringens inrättande av FLH ses som ett uttryck för detta (Harding, 2007).

Historikern Jan Selling, som undersökt tillkomsten av och debatten om myndigheten, pekar på vikten av att utredningen som föregick inrättandet avstod från en entydig definition av Förintelsen; utredningen: ”indicates a shift in the hegemonic discourse on ‘Living History’” (Selling, 2011, s. 561). Fram till dess hade, enligt Selling, det unika med Förintelsen som historisk händelse betonats i sammanhang då Förintelsen, utbildningsprojektet och myndighetens eventuella framtida existens och uppdrag diskuterades. Kunskaper om Förintelsen i sig, för att motverka förnekelse och antisemitism, hade varit kampanjens syften. Utredningen kom att innebära en öppning mot att inkludera andra offergrupper än judar i förståelsen av begreppet Förintelsen, jämförande av Förintelsen med andra folkmord samt möjligheter att jämföra nazism, fascism och kommunism, kort sagt en breddning av vad Förintelsen var, hur den kunde förklaras och vad dess historia kunde användas för (Selling, 2011).

Beskrivningen av konstruktionen av en svensk nationell identitet runt millennieskiftet, och fokusskiftet ifråga om förståelse av vad Förintelsen var och vad den kunde användas till i utbildningssyfte, är av relevans för avhandlingen. Samtidigt som nya möjligheter skapades, med betydelse för svensk TLH och studieresor till Förintelsens minnesplatser, kom också förutsättningarna för betoningar av didaktiskt innehåll och strategier att förändras.

Teaching and learning about the Holocaust (TLH)

Nära kopplat till att minnet och bruket av Förintelsen har givits allt större uppmärksamhet, har en diskussion utvecklats om hur utbildning om Förintelsen ser och bör se ut. Även om det engelska ordet *Holocaust* är omdiskuterat är det numera så etablerat att det inte kan undvikas (Boschki m.fl., 2010; Eckmann, 2015; Gross, 2010; Davis & Rubinstein-Avila, 2013). Följaktligen har uttrycket *Holocaust education* använts i internationella sammanhang för lärande och undervisning om Förintelsen.

Ordet *Holocaust*, bildat av det grekiska *holokauston*, är en översättning från hebreiskans *korban olah* vilket betyder helt brännoffer till Gud (Gross, 2010). Eckmann (2015) pekar på att Holocaust är problematiskt som beteckning på

folkmordet på de europeiska judarna. För det första används beteckningen både om perioden 1941–1945, då det fysiska massmordet av judar intensifierades inom ramen för Nazitysklands politik, och om perioden 1933–1945 för att markera betydelsen av det nazistiska makttillträdet i Tyskland. Dessutom inkluderas i vissa sammanhang folkmordet på romer under samma period i begreppet, liksom ibland även andra grupper vilka förföljdes och mördades som en följd av Nazitysklands politik och krigföring. För det andra, påpekar Eckmann, har beteckningen Holocaust inom populärkulturen kommit att utvidgas till att gälla andra historiska händelser då övergrepp och folkmord begåtts mot större grupper av människor. Slutligen har Holocaust teologiska konnotationer, som saknar vetenskapligt förklaringsvärde och därmed bidrar det inte till att skapa förståelse för Förintelsen som historisk händelse (Eckmann, 2015).

Sett till några större europeiska språkkontexter föredrar fransktalande termen *Shoah*, som är det hebreiska ordet för katastrof. Liksom beteckningen Holocaust har Shoa religiös betydelse men ingen analytisk. På tyska förekommer ett uttryck med mer analytisk precision och komplext innehåll, *Völkermord an der Juden* (Eckmann, 2015).

Liknande den tyska beteckningen användes på svenska *judentrotningen* eller *judeförföljelsen*, tills den amerikanske teveserien *The Holocaust* sändes i Sverige under våren 1979 och gavs titeln *Förintelsen* (Bruchfeld, 2008; Zander, 2003). Sedan dess har framför allt denna benämning använts. Den har inte någon religiös betydelse, men är inte heller precis ifråga om vad som avses, även om stavningen med versal är ett sätt att markera dess unika karaktär. Ordet Förintelsen har i Sverige som framgått ovan kommit att brukas i både snävare och utvidgad bemärkelse. (Österberg, 2019).

Därmed blir beteckningen *Holocaust education*, vilket syftar på mer än utbildning om en historisk händelse, vag. Som Eckmann påpekar: ”those outside the field are often amazed at it” (2015, s. 54). Om förövare, offer, en historisk process eller lärdomar av Förintelsen avses framgår inte, liksom inte om det är litteratur, film, vittnesmål eller något annat som åsyftas. Dessutom är termen utbildning mycket bred och kan omfatta allt ifrån kortare kurser och museers presentationer för besökare till organiserad skolverksamhet i form av undervisning.

Med tiden har andra forskare än historiker och historiedidaktiker, framför allt forskare med fokus på utbildning, kommit att bidra till diskussionen. De förra har i huvudsak intresserat sig för ämnesinnehållet, medan de senare i större utsträckning betonat hur undervisning om Förintelsen bör betraktas som inramad av specifika utbildningssammanhang. Därmed har skillnader belysts mellan, å ena

sidan intentioner så som de uttrycks i en politisk kontext och policytexter, å andra sidan lärande i praktiken (Davies & Rubinstein-Avila, 2013; Stevick & Michaels, 2013). För att omfatta spännvidden mellan didaktiska intentioner och lärande, och samtidigt begränsa området till pedagogisk verksamhet relaterad till framför allt skolor, har termen *teaching and learning about the Holocaust* föreslagits, och kommit att föredras inom utbildningsrelaterad forskning, med motiveringen att den uppmärksammar bredare pedagogiska perspektiv, och inte enbart didaktiska (se exempelvis Pearce, 2020).

Eftersom ingen vedertagen beteckning finns för området på svenska använder jag i avhandlingen termen TLH. De senaste två decenniernas empiriska forskning inom området har visat att policytexters och undervisningspraktikers intentioner inramar, men långtifrån styr, utbildningsprocesserna (se särskilt Meseth & Proske, 2010). Genom att använda beteckningen TLH avser jag låta lärprocesser vara en central del i vad som fokuseras i avhandlingens delstudier. Det är också utbildning organiserad på elevernas skoltid som jag åsyftar med beteckningen, inte annan form av utbildning relaterad till Förintelsen.

Diskussionen om TLH har normativa moraliska inslag som hör samman med de syften som betonas, vilka i sin tur hänger samman med bevekelsegrunderna för dessa syften. En utgångspunkt, som ger överblick i beskrivningen av diskussionen om TLH, erbjuder utbildningsvetaren Bodo von Borries. Han talar om *Förintelsenarrativets dualistiska karaktär*, med vilket han avser två övergripande syften med TLH, som skapar dynamik åt området (von Borries, 2017).

Det ena är bakåtvänt och har fokus på vikten av att minnas offren. Därmed kommer det partikulära med Förintelsen att betonas och i inramningen av TLH läggs tonvikt vid Förintelsen som historisk händelse, med beskrivande perspektiv. Det andra syftet är framåtvänt och syftar till att förhindra att folkmord sker i sam- eller framtid. Genom att fokus sätts på förövarnas mentalitet, samt de historiska och sociala strukturer som rådde i dåtid, söks det generella i Förintelsen, det vill säga TLH öppnas för möjligheten att överföra kunskaper om dessa strukturer från dåtid till nutid. Förklarande perspektiv betonas.

I anslutning till vad von Borries skriver om det framåtvända syftet att förklara historiska skeenden, finns det anledning att relatera till avhandlingens delstudier i vilka förklarande ansatser analyseras. Med förklaringar kan man visserligen åsyfta definitioner och beskrivande resonemang, men jag ansluter till historiedidaktikern Joakim Wendells precisering. I sin avhandling har han undersökt lärares och elevers förklarande sätt att tänka i skolämnet historia. I denna avhandling avser jag detsamma som Wendell, det vill säga att förklarande resonemang om historiska

skeenden är ”causal in the sense that they aim to answer why something happened (2020, s. 25).

Enligt von Borries är de två syftena komplementära, men beroende på i vilken utbildningskontext TLH diskuteras tenderar något av dem att ges företräde. Gemensamt för dem är emellertid att de båda låter Förintelsen vara i centrum för TLH.

Ett tredje komplementärt syfte med TLH är att illustrera och problematisera vikten av att inslagen tolerans, mänskliga rättigheter, demokrati och minoriteters rättigheter är tillräckligt starkt förankrade i ett samhälle. Förintelsen presenteras då som ett exempel på konsekvenserna av att dessa inslag ignorerades eller var frånvarande i den historiska situation då Förintelsen genomfördes. Såväl beskrivande som förklarande perspektiv kan vara närvarande i undervisningen. Syftet skiljer sig emellertid från de övriga två genom att Förintelsen inte utgör undervisningens ”true core” (Eckmann, 2010, s. 13).

En central spänning inom TLH är således frågan om huruvida Förintelsen bör inramas som historisk händelse, eller placeras inom ramen för undervisning och lärande om demokrati och mänskliga rättigheter. Empirisk forskning belyser denna fråga genom att visa på några internationella förändringar över tid.

Bromley och Russell (2010) har undersökt läroböcker i historia och samhällsorienterande ämnen från 69 länder från samtliga världsdelar, med avseende på hur Förintelsen presenterats under perioden 1970–2008. De finner två förändringar. Fram till mitten på 1980-talet var det i länder med kulturarv med västerländsk prägel som Förintelsen gavs utrymme i läroböckerna. Från och med denna tidpunkt blev Förintelsen ett alltmer frekvent inslag också i övriga länders läroböcker, vilket Bromley och Russell tolkar som ett uttryck för kulturell globalisering med Förintelsen som en central symbol. Däremot är detta inte detsamma som att undervisnings- och lärprocesser genomsyrats av en sådan kulturell globalisering. Bromley och Russell ger exempel på hur det ofta funnits politiska skäl till att bruka Förintelsen som kulturell symbol genom att signalera en tillhörighet i en global gemenskap. Att stipulera obligatorisk undervisning om Förintelsen i läroplaner kan då vara ett sådant uttryck. Den andra trenden har bäring på diskussionen om i vilken inramning Förintelsen bör presenteras. Bromley och Russell argumenterar för att deras undersökning ”provide some evidence that speaks to the debate by showing that the Holocaust is increasingly discussed in human rights terms, even within history texts” (2010, s. 167).

En liknande men större internationell undersökning utförd på uppdrag av UNESCO, analyserar ett geografiskt representativt urval av 89 läroböcker från 26

länder under perioden 2000–2013 men också 272 läro- och kursplaner från 135 länder (Carrier m.fl., 2015). Rapporten bekräftar den globala spridning av TLH som Bromley och Russell pekar på, men understryker att huvudtrenden är “domestication, a process where countries place emphasis on the local significance of the event or appropriate them in their interest of local populations” (Carrier m.fl., 2015, s. 3). Med sin undersökning som grund argumenterar rapportförfattarna för att begrepp som ”cosmopolitan culture of memory” inte beskriver hur minnet av Förintelsen formuleras i policydokument för utbildning och presenteras i undervisningsmaterial (2015, s. 13). Istället pekar de på divergerande konceptualiseringar, narrativ och didaktiska strategier som signifikant för de globala spridningsprocesserna. En liknande tolkning av hur den internationella spridningen av TLH anpassas efter nationella kontexter gör International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) i sin forskningsöversikt (Eckmann m.fl., 2017). UNESCO:s rapport pekar också på en trend ifråga om reducering av förklarande perspektiv av Förintelsen till vad man kallar ”Adolf Hitler’s personal wishes” (2015, s. 13). Rapporten undersöker inte huruvida någon trend föreligger med avseende på om Förintelsen presenteras inramad som historisk händelse eller av mänskliga rättigheter och demokrati.

En annan förändring över tid rör relationen mellan å ena sidan offentligt minne och historiebruk av Förintelsen, å andra undervisning och lärande. Minnespolitik har haft direkt betydelse för TLH via myndigheter, museiinstitutioner och NGO:s som vid sidan av sina ordinarie åtaganden tilldelats utbildningsuppdrag. Därmed har undervisning om Förintelsen tillskrivits en starkt minnesbevarande uppgift. Det har givit museum och icke statliga organisationer med vårdandet av minnet av Förintelsen som främsta uppgift en framträdande roll inom TLH, exempelvis genom särskilda utbildningsprogram som skolor inbjudits att delta i (Davies & Rubinstein-Avila, 2013; Gross, 2010). En följd har varit att utbildningsprogram, som utvecklats av skolexterna aktörer, kommit att ses som ett slags rollmodeller för hur TLH bör genomföras. TLH har således en potential att spränga ramarna för skolors traditionella undervisningsformer (Gross & Stevick, 2010) och studieresor kan ses som ett sådant exempel. Rollmodellerna ökar förväntningarna på TLH, liksom praktikers engagemang, men ett glapp finns mellan förväntningarna och forskningens divergerande slutsatser om programmets effekter på lärande (Stevick & Michaels, 2013). I avhandlingen undersöks och diskuteras ett utbildningsprogram som genomförs av skolextern organisation inom ramen för elevernas skolgång. Vikten av att skilja mellan sådana utbildningsprogram, och undervisning och lärande utan skolexterna aktörers

inblandning understryks av von Borries (2017), framför allt när så kallade ”goda exempel” diskuteras. Avhandlingens huvudsakliga fokus ligger också på lärare och elever som genomför studieresor i egen regi.

Antisemitism och dess relation till TLH

Antisemitismforskningen betonar antisemitismens potential att förklara världen genom dess sammankoppling med konspirationsteorier om judar (exempelvis Byford, 2021). Ett annat särdrag som framgår av antisemitismens långa idéhistoria är dess förankring i samhällen där få eller inga judar lever (Nirenberg, 2013). Således kan antisemitism sägas utgöra ett kulturellt fenomen vilket tar sig vidare uttryck än attityder till och handlingar riktade mot faktiskt närvarande judar.

Genom en analys av ett omfattande empiriskt material bestående av framför allt svenska dagstidningar och tidskrifter, har idéhistorikern Henrik Bachner (2004) kunnat visa hur antisemitismen varit ett välförankrat fenomen i Sverige även efter Förintelsen: ”Den kulturellt och historiskt betingade antijudiska föreställningsvärlden har i betydande grad levt kvar som en reservoar av stereotyper och myter vilka under vissa förhållanden lätt kunnat reaktiveras” (s. 461). Att antisemitiska attityder och föreställningar förekommit i det svenska samhället under den period då de svenska studieresorna etablerats som utbildningspraktik, framgår av två större enkätundersökningar som genomförts på grundval av ett statistiskt urval av den svenska befolkningen (Bachner & Ring, 2005; Bachner & Bevelander, 2021). Enligt undersökningarna är graden av antisemitiska attityder och föreställningar låg i Sverige, och har minskat under perioden 2005–2020. Emellertid hänvisar rapportförfattarna till rapporter i media om ökade antisemitiska uttryck och hot mot judar och är noga med att understryka att enkätundersökningar inte kan ge några entydiga svar på frågan om huruvida antisemitismen ökat eller minskat i det svenska samhället under perioden. Därtill, hävdar de, är fenomenet alltför mångskiftande (Bachner & Bevelander, 2021).

Även om antisemitism i Sverige kan förstås som inbäddad i en specifik nationell historisk kontext, argumenterar Bachner (2004) för att den bör ses som en del av ett gemensamt europeiskt fenomen. Att antisemitismen ofta betraktas bredare än så, som ett internationellt utbrett hot vilket måste bemötas på högsta politiska nivå, var tydligt vid *Malmö International Forum on Holocaust Remembrance and Combatting Antisemitism* i oktober 2021. Konferensen innebar att 43 regeringsdelegationer avgav löften om politiska åtgärder att strategiskt bemöta antisemitism (Government Offices of Sweden, 2021). Av löfena framgår att utbildning ses som

ett av de mest väsentliga områdena genom vilket antisemitism kan bemötas i demokratiska samhällen. Just TLH är ett område som också forskare pekar på har särskilda förväntningar på sig i detta avseende, inte minst studieresor till Förintelsens minnesplatser:

[T]he underlying principle that teaching and learning about the Holocaust is a primary – even *the* primary – bulwark against antisemitism has become increasingly prominent in recent years. /.../ [It] is frequently used to legitimise educational initiatives, such as taking university staff and students to Auschwitz-Birkenau (Pearce m.fl., 2020, p. 151).

Följaktligen är det relevant att notera slutsatserna av en systematisk litteraturstudie, baserad på sökningar i 19 internationella bibliografiska databaser inom utbildningsdomänen efter publicerade vetenskapliga studier om undervisning för att motverka antisemitism under perioden 1945 – 2020. Studien redovisades i en rapport som presenterades vid nämnda konferens i Malmö (Pistone m.fl., 2021).

Rapportförfattarna fann att antisemitism var mycket knapphändert representerad som studieobjekt inom utbildningsvetenskaplig forskning, särskilt undervisning för att motverka antisemitism. Det bör understrykas att sökområdet inkluderade TLH-studier. Rapportförfattarna betonar att litteraturstudien undersökte forskning, inte TLH som utbildningspraktik. Denna kan, skriver de, möjligen vara mer utvecklad än vad undersökningen indikerar. Emellertid ger rapporten insyn i hur antisemitism generellt hanteras inom TLH-undervisning, som en av flera former av rasism, utan att hänsyn tas till dess särdrag och långa historiska förankring. Dessutom är det enligt rapporten, trots vad som ofta hävdas, sällsynt att antisemitismen presenteras inom ramen för en förklarande ansats till Förintelsen och som väsentlig faktor för mobiliseringen av politiskt stöd bland den tyska befolkningen för naziregimen. För svenskt vidkommande fann rapportförfattarna inga publicerade utbildningsvetenskapligt relaterade studier som undersöker antisemitism.

Rapportens praktikrelaterade indikationer har bäring på vad de två rapporter som skrivits om antisemitism i den svenska skolan visar. Den ena baseras på enkätsvar från skolpersonal och intervjuer med skolpersonal och elever i Malmö (Katzin, 2021). Rapportens normkritiska utgångspunkt innebär, att de olika antisemitiska uttrycken som enligt undersökningen förekommer i skolan, betraktas som rasistiskt strukturella problem i skolan, ytterst förankrade i majoritetssamhället. Med historikern Karin Kvist Geverts term ”antisemitiskt bakgrundsbrus” (s. 39) beskriver rapporten hur skolpersonal och elever befinner sig i en diskursiv miljö som innebär en allmän acceptans av antisemitiska uttryck.

Med bäring på TLH-undervisningen visar rapporten hur skolpersonal och elever förknippar judiskt liv med två stereotypa bilder, den ena kopplad till ortodox judendom, den andra till judar som offer i Förintelsen. Rapportförfattaren pekar på att en okunskap finns bland skolpersonalen om antisemitism och att det ”inte heller [är] säkert att undervisningen om andra världskriget överhuvudtaget berör frågorna om antisemitism och judeförföljelser på djupet” (s. 33).

Den andra rapporten baseras på enkätsvar från skolpersonal, och intervjuer med skolpersonal och judiska elever i skolor i Stockholm. Rapporten betonar, i större utsträckning än rapporten om skolor i Malmö, antisemitismen som ett mer mångfacetterat fenomen än generell rasism (Wagrell, 2022). Rapportförfattaren konkluderar att det är ”särskilt tydligt att många lärare inte förstår hur antisemitismen utgör ett problem i samhället” (s. 1), dels eftersom de ser den som en form av rasism bland andra, dels för att de enbart ser antisemitismen när den riktas mot verkliga judar. Ifråga om TLH, framkommer det att historielärare ”inte har tid och utrymme att koppla antisemitismen till Förintelsen när de undervisar om ämnet” (s. 2).

Givet de förväntningar som finns om att TLH ska innebära undervisning om antisemitism och rapporternas (Katzin, 2021; Pistone m.fl., 2021; Wagrell, 2022) iakttagelser om undervisningspraktiken, uppmärksammar avhandlingen hur antisemitism hanteras didaktiskt och förstås av lärare och elever i arbetet med studieresorna.

Skolans demokratiuppdrag

Som framgått av inledningen pekar Englund och Englund (2012) i en studie på att skolan under efterkrigstiden vilat på demokratins grund, men att innebörden av detta skiftat. Mikael Alexandersson visar i sin avhandling hur Lgr 80 utgör en brytpunkt då skolans uppdrag att aktivt främja demokratiska värden ersatte neutralitetskravet (Alexandersson, 1994). Skiftet var en förutsättning för utvecklingen av begreppet värdegrund i senare auktoritativa texter. Värdegrundsbegreppet infördes visserligen med Lpo 94, men inte förrän fem år senare initierade Utbildningsdepartementet och Skolverket någon större satsning för att etablera det, enligt Englund och Englund (2012).

År 1999 kom att benämnas värdegrundsår av Utbildningsdepartementet, som startade Värdegrundsprojektet med ett antal verksamheter knutna till sig, såsom exempelvis särskilda värdegrundscentra i landet. Åtgärderna riktade sig mot förskola, grundskola, gymnasiet och vuxenutbildningen, och motiverades med att

forskning påvisat hur värdegrunden i praktiken trängdes undan av skolans kunskapsuppdrag, och att de båda uppdragen hölls isär istället för att integreras (Zackari & Modigh, 2000). I analysen av ett antal skrifter från 1999–2002 visar Englund och Englund hur Utbildningsdepartementet och Skolverket, utöver vad som motiverat satsningen på ett värdegrundsår, identifierade ett antal diskrepanser mellan myndigheternas intentioner och skolans praktik (2012). En sådan var praktikens tendens att förmedla värden, det vill säga undervisning *för* demokrati, på bekostnad av undervisning *genom* demokrati som innebär att sätta samtalsklimat och demokratiska former, så kallade deliberativa inslag, i fokus. En annan var benägenheten att uppmärksamma företeelser som bröt mot vad som uppfattades som demokratiska värden, med följd att värdegrundsarbetet riskerade att bli ”reaktivt genom att fokusera problem och begränsa det till exempelvis att bemöta kränkande behandling” (Englund & Englund, 2012, s. 23).

Den sistnämnda tendensen vann mellan åren 2003–2009 mark i det praktiska arbetet, då fokus i värdegrundsarbetet låg på att knyta särskilda program till skolorna för att motverka kränkande behandling. Denna fas övergick, enligt Englund och Englund (2012), till en ny fas 2009 med orientering mot normkritik, det vill säga en vidare definition av vad skolans arbete med värdegrunden kunde utgöras av.

I sammanhanget är en rapport från Skolinspektionen från 2012 om skolans hantering av demokratiuppdraget relevant, eftersom den visar på ett glapp mellan myndigheternas intentioner och skolans praktiska arbete. I rapporten, vars empiri utgörs av fallstudier av 17 grundskolor, pekade man på risken för ”falsk och framtvingad konsensus”, det vill säga en ytlig överenskommelse inom skolan om vad demokrati innebär, vilken kan dölja och osynliggöra antidemokratiska attityder (Skolinspektionen, 2012, s. 46). Vidare underströk rapporten hur det demokratiska uppdraget inom skolan delades upp i två delar, kunskaper och värden, istället för att dessa båda integrerades med varandra i skolverksamheten. Inte sällan reducerades arbetet med demokratiska värden till enstaka övningar, temadagar och studiebesök (Skolinspektionen, 2012).

I en annan empiriskt omfattande men tidsmässigt mer aktuell rapport från Skolinspektionen från 2022, undersöktes 30 grundskolor med avseende på hanteringen av så kallade kontroversiella frågor, vilket genererade kunskaper om skolors arbete med demokratiuppdraget. Skolinspektionen fann att många lärare inte var bekanta med vilka förväntningar som fanns på dem ifråga om hur skolans värdegrund kan gestaltas i undervisningen: ”Vi har också sett att lärarna i granskade skolor sällan deltar i kritiska diskussioner om vilka arbetssätt i klassrummet som

gynnar elevernas demokratiska färdigheter och förmågor” (Skolinspektionen, 2022, s. 38). Det är således undervisning *genom* demokrati som är satt på undantag och Skolinspektionen pekar på behovet av att praktiken utvecklar mer medvetna val av arbetsmetoder för att öka elevernas delaktighet.

Ser man till de styrdokument från 2011 som reglerade skolan då avhandlingens empiri genererades, och därtill hörande auktoritativa texter, är en studie av Bergh och Arneback (2016) relevant. I studien undersöker de hur juridisk detaljstyrning av skolans arbete signaleras genom en inriktning mot bevakning av att värden inte kränks. Eftersom de positiva värdeorden som lärare skulle verka för kvarstod från tidigare styrdokument, kan studien peka på hur en fokuskonflikt accentuerades i arbetet med det demokratiska uppdraget. Jämfört med tidigare gällande styrdokument, ställde de från 2011 än mer bedömning av elevers kunskaper i förgrunden, vilket enligt Berg och Arneback (2016) ytterligare riskerade att sära på kunskaps- och demokratiuppdraget.

Studieresor till Förintelsens minnesplatser – den svenska kontexten

Den pedagogiska praktiken studieresor till Förintelsens minnesplatser, har sedan millennieskiftet vuxit fram som ett fenomen inom svensk skola. Många av studieresorna går till en av Förintelsens mest kända platser i vår tid, Auschwitz, där museet Auschwitz-Birkenau registrerar antalet besökare. Fram till pandemin hade det totala besöksantalet överstigit 2 miljoner årligen sedan 2016, och på knappt två decennier hade antalet svenskar som årligen besökt museet fyrdubblats till att före pandemin omfatta drygt fyrtiotusen (Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, 2020). Många av de svenska besökarna var grundskole- eller gymnasieelever, som tillsammans med sina lärare genomförde en resa inom ramen för sin skolgång. 2017 fanns därför lärare med olika lång erfarenhet av att genomföra sådana studieresor i minst var tredje svensk kommun (Flennergård, 2018).

Detta ska ses mot bakgrund av att lärare uppfattar undervisning om Förintelsen som svårhanterlig jämfört med andra historiska områden (Wibeus, 2010). En studieresa till Förintelsens minnesplatser kan betraktas som utmanande att leda och strukturera didaktiskt jämfört med klassrumsundervisning, eftersom den genomförs i en miljö med betydligt fler okontrollerbara faktorer. Det är i sammanhanget därför värt att framhålla att valet av den specifika undervisningsmetoden, det vill säga en studieresa med elever till Förintelsens

minnesplatser, innebär att ett stoff som upplevs som svårhanterligt att behandla, av många lärare hanteras med en komplex pedagogisk metod.

För den som letar efter en särskild aktör i Sverige, från vilken studieresor som metod eller pedagogiskt koncept emanerar, kan en jämförelse med israeliska, norska och brittiska resor vara illustrativ. De israeliska resorna genomfördes för första gången 1988 och initierades av israeliska utbildningsministeriet, som utvecklade den modell för israeliska studieresor som dessa alltjämt i stora drag följer (Feldman, 2010). Berlinmurens fall 1989 och den följande politiska förändringen i Europa gjorde att minnesplatserna i Polen blev mer tillgängliga, och i Norge kom organisationen *Hvite Busser* att bli dominerande aktör under 1990-talets andra hälft (Kverndokk, 2007), medan Holocaust Educational Trust haft en liknande, om än mindre, tongivande roll i Storbritannien sedan millennieskiftet (Cowan & Maitles, 2011). I samtliga fall har externa aktörer varit verksamma som drivande arrangörer av studieresor. I Sverige har inte någon sådan funnits. Svenska kommittén mot antisemitism (SKMA) har sedan 2007 arrangerat resor för elever, enligt Lena Jersenius, SKMA (personlig kommunikation, 26 oktober, 2021). Sedan 2014 har SKMA erhållit ekonomiskt stöd från de olika regeringarna för att arrangera och leda ”Hågkomstresor”, och fram till december 2022 hade drygt 1 500 elever och 500 lärare deltagit i arbetet med dessa studieresor (Mathan Shastin Ravid, SMKA, personlig kommunikation, 25 maj, 2023; SKMA, 2023). Sett till antalet deltagare kan således SKMA inte betraktas som någon drivande aktör för svenska resor på motsvarande sätt som i nämnda nationella kontexter. Detsamma kan sägas om nätverket Toleransprojektet, sedan 2015 knutet till Segerstedtinstitutet vid Göteborgs universitet, inom vilket uppskattningsvis 3 000 elever och 400 lärare arbetat med studieresor till Förintelsens minnesplatser mellan åren 2001 och 2022 (Richard Millings, Segerstedtinstitutet, personlig kommunikation, 21 juni, 2023).

Således tycks arbetet med studieresorna till Förintelsens minnesplatser ha vuxit fram genom att svenska skolor genomfört sådana på eget initiativ men i överensstämmelse med den lokala och nationella nivåns uppfattningar om vikten av att genomföra dem. I denna process har lärare och elever tagit en aktiv del, och verksamheten kan därför sägas organisatoriskt delvis ha initierats underifrån inom svensk skola. Därmed har studieresorna utformats på olika sätt men i en gemensam inramning ifråga om samhällets historiebruk av Förintelsen. De har samtidigt inneburit möjligheter för lärare och elever att konkret gestalta historiebruk genom exempelvis minnesceremonier, vilket de efteråt kunnat berätta om för andra. Studieresorna bidrar därmed också till att lärare och elever blivit

medskapare i samhällets historiebruk och förståelse av vad Förintelsen var, varför den skedde och vilken betydelse den tillskrivs.

Kapitel 4. Tidigare forskning

I följande presentation av forskning med relevans för avhandlingen beskrivs först internationell forskning inom TLH på ett övergripande plan och den svenska TLH-forskningen. Fokus ligger därefter på den engelska kontexten, vilket motiveras av att den är jämförelsevis väl beforskad empiriskt sedan drygt ett decennium. Syftet är att synliggöra relationen mellan det omgivande samhället, skolan och forskarsamhällets diskussion om TLH, för att visa på positioner inom TLH som är överförbara till den mindre beforskade svenska kontexten. Slutligen presenteras forskning om studieresor till Förintelsens minnesplatser.

TLH – internationellt och i Sverige

Som forskningsfält har TLH utvecklats vilket bland annat märks genom temanummer om TLH i vetenskapliga tidskrifter (*Holocaust Studies*, 2017 23(3); *Intercultural Education*, 2003 14(2); 2013 24(1–2); *Prospects (Paris)*, 2010 40(1–2)) och bekräftas av den hittills största forskningsöversikt som genomförts inom ämnesområdet (Eckmann m.fl., 2017). Av den senare framgår att mångfalden bland empiriska studier med olika metodologiska ansatser är stor, att antalet utfallsstudier är få liksom antalet studier som uppmärksammar praktikens lärprocesser. Att TLH genomgående är underteoretiserat betonas också (Eckmann & Stevick, 2017a).

TLH i Israel och Tyskland är väl beforskade men kontexterna är särpräglade av historiska skäl. Israelisk TLH kännetecknas av explicit partikulära mål knutna till judisk identitet (Gross, 2010; Wolff, 2020), medan den tyska kontexten har ett starkt fokus på belysning av nationalsocialismens ideologi och politiska framväxt (Carrier m.fl., 2015). Likaså är TLH i USA undersökt och diskuterad av forskarsamhället sedan 1980-talet, med debatter bland annat om huruvida TLH bör knytas till vitas attityder till afroamerikaner (Fallace, 2008).

Sett till svenska förhållanden har TLH:s utveckling inte beskrivits och analyserats. Politiska beslut om inrättande av Förintelsens minnesdag, tillkomsten av Forum för levande historia och diskussionen kopplad därtill har belysts (Selling, 2011). Breddningen av definition av Förintelsen med avseende på FLH:s uppdrag

som beskrivits i kapitel 3 omfattas av svenska lärare som fundament för undervisning om Förintelsen, vilket framkommit i studier (Ammert, 2015; Lange, 2008; Wibaeus, 2010). Historiedidaktiska studier av praktiken har också genomförts (Ammert, 2015, Persson, 2011; Wibaeus, 2010). Däremot har inte något samlat grepp om relationen mellan det omgivande samhällets förväntningar på TLH och skolans praktik tagits, men en nyligen publicerad studie indikerar att undervisningen om Förintelsen är påverkad av dessa. Alvén m.fl. (2022) kan visa att sett till elevers svar i nationella provet i årskurs nio så ”representerar de också andra förväntningar på undervisningen om förintelsen (sic) som finns i historiekulturen” (s. 91). Bland annat innebär detta att jämfört med övriga kunskapsområden inom historieämnet tycks elever i första hand förbinda syftet med TLH med lärdomar av Förintelsen. Det sker på bekostnad av deras förmåga att ge vetenskapliga orsaksförklaringar till varför Förintelsen skedde, enligt Alvén m.fl. (2022). Om studien innebär att en varaktig diskussion om TLH i Sverige initieras i forskarsamhället återstår att se. Hittills har inte någon sådan förts, trots att en mycket stor empirisk studie om svenska lärares kunskaper om Förintelsen och konceptioner av begrepp och erfarenheter relaterade till TLH, gjordes redan år 2008 (Lange).

Positioner inom TLH

En beforskad nationell kontext som ligger nära den svenska är den engelska. Pearce (2017) visar att en avsaknad av en definition av Förintelsen i skolans styrdokument haft stor betydelse. En större studie framhåller att engelska lärare generellt avviker från historikers och av IHRA rekommenderade definitioner av Förintelsen genom att inkludera många offergrupper och inte differentiera Nazitysklands förföljelse av dem (Pettigrew m.fl., 2009). Dessutom har avsaknad av motiveringar till att Förintelsen lyfts fram alltmer i läroplanen samt avsaknad av anvisningar för hur undervisning om Förintelsen ska ske, kort sagt bristen på precision, fått viktiga konsekvenser (Pearce, 2017). Dels har en mängd aktörer utanför skolan givits utrymme att utforma och genomföra särskilda TLH-program, dels har undervisningen kommit att variera i mycket stor utsträckning. Sammantaget har samhällets minnespraktiker och populärkulturen haft stor betydelse för undervisning och lärande om Förintelsen (Pearce, 2017).

Inte bara i jämförelse med Sverige utan också internationellt, kom den engelska forskningsdiskussionen tidigt att grunda sig på såväl kvantitativa som kvalitativa studier med fokus på både lärare och elever i engelska skolor, den första så tidigt

som 1992, enligt Foster (2013). Den internationellt sett hittills största undersökningen av kunskaper om Förintelsen, konceptuell förståelse av densamma samt erfarenheter av och attityder till TLH, har också genomförts med engelska elever som enkätinformanter och intervjurespondenter (Foster m.fl., 2016). I kombination med den omfattande undersökningen som har motsvarande breda inriktning, med lärare som informanter (Pettigrew m.fl., 2009), har en livaktig diskussion om engelsk TLH följt.

Deborah Dwork, historiker med inriktning mot Förintelsen, summerar det paradoxala i undersökningarnas resultat: trots att Förintelsen stått på schemat i tjugofem år är ändå elevernas kunskaper om Förintelsen skrala i relation till vad den historiska forskningen klarlagt om folkmordet: eleverna generaliserar behandlingen av judar till att gälla övriga offergrupper, Hitlers vilja ses av många som den enda förklaringen till Förintelsen och mängden förövare förklaras av tvång och dödshot (Dwork, 2017). Dwork summerar: ”In short, the teachers are committed and the students are engaged. One might ask, why would the learners know so little, and have such limited, confused, or downright incorrect information and understanding” (2017, s. 389). Dwork vänder sig, med hänvisning till vad hon hävdar också gäller för TLH i USA, mot trenden att använda Förintelsen för att undervisa om vår tids fördomar. Enligt henne leder detta till att elever tror att TLH:s roll i deras utbildning är “vaccination against racism” trots att inga studier tyder på att TLH har denna effekt (2017, s. 389). Dworks tolkning av undersökningens resultat är samstämmig med hennes argumentation för att TLH bör centrera Förintelsen som historisk händelse och lokaliseras till historieundervisningen i första hand.

Emellertid visar Dworks argumentation att, trots att TLH diskuterats i snart tre decennier, präglas forskningsfältet och praktiken av motsättningen om huruvida Förintelsen bör presenteras inom ramen för historieundervisning eller undervisning om mänskliga rättigheter och demokrati, även när en jämförelsevis väl beforskad nationell kontext som den engelska diskuteras. En vidare utblick indikerar att motsättningen också tycks prägla TLH i USA, England, Öst- och Västtyskland, Italien, Tjeckien, Polen, Österrike och Skottland (Davies & Rubinstein Avila, 2013).

Motsättningen har av Alice Pettigrew betecknats som en dikotomi inom TLH. I artikeln *Why teach or learn about the Holocaust? Teaching aims and student knowledge in English secondary schools* (2017), som framför allt tar avstamp i den engelska elevundersökningen, försöker hon upplösa denna dikotomi med utgångspunkt i Biestas kritiska texter. Pettigrew pekar på, bland annat med stöd av en analys av en

debatt som fördes mellan brittiska didaktiker under åren runt millennieskiftet (Illingworth, 2000; Kinloch, 1998; 2001; Salmons, 2003), att TLH sällan betraktas i ett vidare utbildningssammanhang. Hänsyn, skriver hon, tas inte till marknadsorienterade diskurser som prioriterar begrepp som evidens och effektivitet med avseende på att kvalificera unga för arbetsmarknaden och socialisera dem in i en värdegemenskap. Dessa marknadssdiskurser är verksamma också bland TLH-forskare och praktiker, som tar dem för givna i diskussioner om effektivitet. Så länge diskussionen utgår från vad som ger störst effekt utan att hänsyn tas till varför TLH är väsentligt och därmed sätter TLH i ett vidare utbildningssammanhang, kommer dikotomiseringen inom TLH att bestå, hävdar Pettigrew.

Istället, argumenterar Pettigrew, bör man fråga sig vad TLH är till för. Om man med utbildning menar effektiv socialisering in i en värdegemenskap räcker det förmodligen med att ”simply knowing that the Holocaust happened and ’knowing’ that it is wrong”, formulerar sig Pettigrew tillspetsat (2017, s. 381). Om man däremot anser att TLH har en särskild potential att göra elever moraliskt medvetna kan Biestas begrepp *subjektifiering* användas för att belysa vad som krävs av undervisningen för att djuplärande ska bli möjligt. Detta är något mer än moralisk och social utbildning, som reduceras till moraliserande och effektiv ”social-engineering”, enligt Pettigrew 2017, (s. 282), För att utbildning ska kunna vara moraliskt transformerande för eleverna, vilket är en förväntning som ofta ställs på TLH, bör de enligt Pettigrew, förses med vad sociologen Michael Young kallar kraftfull kunskap (2008). I Pettigrews tolkning av Young, innebär det kunskap som har ambitionen att förutsäga, förklara och visa alternativa sätt att se på världen. Detta gäller för all utbildning som är subjektifierande för elever. För TLH:s del utvecklas den kraftfulla kunskapen inom många discipliner, långtifrån bara historia, understryker Pettigrew. Därmed vidgar hon perspektivet på TLH, till att inte i första hand gälla vilken ämnesmässig inramning undervisningen bör ha, samtidigt som hon försvarar dess särskilda potential att förändra individer, eller snarare, ge individer möjligheter att förändra sig själva.

Som den engelska forskningsdiskussionen belyser kan TLH sägas vara diskursivt strukturerad mellan två poler. Även om motsvarande forskningsdiskussion om svenska förhållanden saknas, finns det ingen anledning att utgå från att TLH skulle karakteriseras av andra positioner i den svenska kontexten, om än balansen dem emellan kan se annorlunda ut. Petteigrews artikel utgör ett exempel på hur TLH kan betraktas i ett vidare utbildningsperspektiv, vilket prövas i avhandlingen.

Studieresor till Förintelsens minnesplatser

Som framgått saknas forskning om studieresor genomförda i en svensk kontext till Förintelsens minnesplatser. Det internationella forskningsfältet är däremot mer utvecklat. Bilden som framträder är emellertid långt ifrån entydig med avseende på angreppsvinklar och resultat (Österberg, 2017).

De flesta studier som rör utfall av studieresor är gjorda i den israeliska kontexten. En, utöver dessa, avser skotska gymnasieelever (Cowan & Maitles, 2011). Studiens empiri utgörs av formulär och intervjuer med elever som deltagit i programmet *Lessons from Auschwitz (LFA)*, dit de sökt och valts ut. Eleverna var studiemotiverade och drevs av stort intresse för ämnet. Studien visar dels att eleverna tog mycket starka intryck av resan, dels att den bidrog till att uppfylla programmets universella mål, däribland att ge deltagarna insikter om vikten av kunskaper om mänskliga rättigheter, antisemitism, folkmord, andra världskriget och Förintelsen. Artikelförfattarna drar två slutsatser beträffande programmets övergripande bidrag till elevernas skolmiljö. För det första bidrog det till att utveckla personligt ansvarstagande och aktivt medborgarskap. Denna aspekts giltighet för just motiverade och väl akademiskt rustade deltagare, får för övrigt stöd av en annan studie av ett liknande program genomfört på universitetsstudenter i USA (Clyde, 2010). För det andra innebar deltagarnas upplevelser av autenticitet under studieresan, att klassrumsundervisningen i respektive skola berikades vilket också berodde på att några av elevernas lärare deltog i LFA (Maitles & Cowan, 2012).

En av de israeliska studierna tar sikte på bestående effekter av studieresor och använder sig av kvasiexperimentell metod (Romi & Lev, 2007). Tre elevgrupper undersöks: de som inte deltog i en studieresa utan fick ordinarie klassrumsundervisning, de som deltog, och de som deltagit i en liknande studieresa fyra till fem år tidigare. Såväl kunskaper om Förintelsen som styrkan i uttryckta emotioner i relation till Förintelsen beaktas för samtliga tre grupper. Studien visar att för den grupp som nyligen genomfört studieresan var kunskapsnivån ifråga om Förintelsen högre än i övriga två grupper. Detsamma gällde också styrkan i uttryckta emotioner, såväl före som efter studieresan. Långtidseffekter var däremot inte påvisbara; de som deltagit i en studieresa fyra till fem år tidigare hade inte större kunskaper och uttryckte inte starkare emotioner i relation till Förintelsen, än de som nyligen undervisats i klassrummet. Studieresan tycks således inte ha haft några bestående effekter, argumenterar Romi och Lev.

En annan studie, i vilken också en kontrollgrupp med elever som inte deltog i en studieresa ingår, bekräftar Romi och Levs resultat gällande ökade kunskaper på kort sikt för de som deltog i studieresan (Lazar m.fl., 2004). Relevant att lyfta fram från denna undersökning är relationen mellan partikulärt nationella och universella mål. För de som deltog i studieresan ökade den vikt de lade vid båda måltyperna mer än för de som inte deltog, men störst var ökningen ifråga om de partikulärt nationella målen.

Dessa mål ges inte bara företräde i de israeliska studieresorna, utan får också stor betydelse för hur deltagarna påverkas. Shechter och Salomon (2005) ställer frågan om judiska elevers empati med de judiska offren under Förintelsen kan öka empatin för palestiniers lidande, genom konkreta upplevelser under en studieresa. Studien visar att studieresan förstärkte den hållning eleverna hade till palestinier före resan. De med relativt negativ uppfattning av palestinier före resan hyste minskad empati med dem efteråt, medan de med positiva känslor för palestinier uttryckte att styrkan i dessa ökat genom resan, trots de partikulärt nationella målen företräde. Shechters och Salomons resultat visar således inte bara att målen är viktiga i sig, utan också att de istället för problematiserande kan verka förstärkande av den enskildes ursprungliga hållning.

I en forskningsöversikt över de israeliska studier som genomförts fram till 2012 presenteras två generella iakttagelser (Ben-Peretz & Shachar, 2012). Dels hade studieresorna en tendens att åsidosätta kritiskt tänkande, historiografisk analys och historiekulturell medvetenhet. Dels tillfördes undervisningen om Förintelsen, i likhet med vad den skotska undersökningen pekar på, upplevelser av autenticitet, aktivt deltagande i lärprocesser och större möjligheter för elever att relatera undervisningens innehåll till egna erfarenheter.

Båda dessa slutsatser har bäring på tre studier som genomförts utanför den israeliska kontexten med judiska deltagare. En studie rör ett program med uttalade problematiserande mål gällande personlig och nationell identitet samt historiekulturella perspektiv (Gross & Kelman, 2017). De som sökte och deltog i programmet var judiska och icke-judiska gymnasister och universitetsstudenter i USA. Studien visar hur målen uppnås genom systematiskt arbete med den sociala dimensionen i gruppen, samt kontinuerliga samtal och reflektioner på minnesplatserna.

En annan studie visar hur unga judiska gymnasister från Toronto i ett utbildningsprogram med uttalade mål att stärka deltagarnas judiska identifikation, uppmuntrades av utbildarna att närma sig det historiska skeendet genom att inkarnera offrens perspektiv. Genom deltagande observationer under studieresan

konstateras i studien att en situationell dikotomi uppstod: “In the absence of Nazis, local Poles surrounding the students become placeholders for the perpetrators and bystanders . . . and the landscape of Poland itself becomes threatening” (Fanjoy, 2018, p. 238). Deltagarnas relation till innehållet blev emotionellt laddat medan de intellektuella processerna åsidosattes, vilket bland annat innebar att orsakrelaterad förståelse för grundläggande historiska strukturer inte utvecklades bland deltagarna.

En tredje studie är gjord med australiensiska och nyzeeländska elever och visar hur ett program för gymnasister med judisk bakgrund genererade känslomässig identifikation med offren, men mindre djuplärande (Alba, 2015). Att de önskade kognitiva effekterna uteblev förklaras i studien med att studieresorna kräver en mycket skicklig pedagog, vilken erbjuder individen återkommande tillfällen att reflektera kring såväl de egna som gruppens utgångspunkter. Annars fungerar inte minnesplatsen som en representation med förändringspotential, argumenterar artikelförfattaren, som hävdar att det krävs att fokus växlar mellan minnesplatsen som sådan, till pedagogens, deltagarnas och programmets sociala och historiska kontext för att åstadkomma en erfarenhetsgrundad och intellektuellt varaktig förändring bland deltagarna.

I två etnografiska studier undersöks hur mening skapas i arbetet med studieresorna: Kyrre Kverndokks doktorsavhandling *Pilgrim, turist og elev: Norske skoleturer till døds- og konsentrationsleirer* (2007) och Jackie Feldmans *Above the death pits, beneath the flag: Youth voyages to Poland and the performance of Israeli national identity* (2010), som är en utvidgad version av hans doktorsavhandling på hebreiska.

Både Kverndokk och Feldman undersöker hur mening skapas under en norsk respektive flera israeliska studieresor till Förintelsens minnesplatser. Båda analyserar också hela utbildningsprogram, vilka leds av de externa aktörerna Hvite Busser respektive israeliska utbildningsministeriet, inte elevernas lärare. Som kulturteoretisk utgångspunkt använder de Victor Turners ritualteori (1969) för att analysera hur arrangörernas studieresor kan förstås som en sekulär pilgrimsresa. Den innebär att eleverna genomgår en passagerit enligt tre faser, som motsvaras av förberedelsen, resan och efterbehandlingen.

Sett till en historiekulturell funktionsaspekt visar Feldman (2010) hur Förintelsens minnesplatser brukas så att de explicita partikulärt nationella målen didaktiskt dominerar de universella: ”the students who left for Poland as *children* will return home to Israel as empowered, responsible members of society – *witnesses* – and become future *soldiers* of the State of Israel” (s. 255; kursivering i original). Några liknande nationellt partikulära mål har inte den studieresa som Kverndokk

behandlar, men analysen visar hur Förintelsen brukas genom att interfolieras med det norska minnet av ockupationsåren. Både Kverndokk och Feldman visar hur resorna iscensätts genom upprättande av spatiala dikotomier som används som didaktiska resurser. Bussen och hotellet görs till den varma, trygga, välbekanta, goda nutiden som representerar liv och trygghet. Döds- och koncentrationslägren görs till motsatsen: det kalla, hotfulla, främmande, onda i förfluten tid. Också föreställningar om minnesplatsernas autenticitet är väsentliga inslag i iscensättningen, eftersom de i den sekulära pilgrimsgenrens kontext riktar ett imperativ till besökarna att transformeras moraliskt. Kverndokk ger exempel på hur denna transformering kan innebära att deltagarna utvecklar en relation till Förintelsen som en historisk händelse, vars ondska det är en ”moralisk förpliktelse att *inte fatta*” (2009, s. 79; kursivering i original). Sett mot bakgrund av de identitetsskapande syften som finns inom den israeliska och den judiska kontexten är det värt att uppmärksamma att offren också i den norska kontext som Kverndokk undersöker står i centrum.

Feldman och Kverndokk analyserar studieresorna som meningsskapande praktiker. Deras kulturteoretiska perspektiv innebär emellertid att de inte berör hur studieresorna kan relateras till undervisning för elever inom ramen för deras skolgång. Exempelvis blir en konsekvens att lärarperspektivet knappt behandlas alls i deras undersökningar av studieresorna. Eftersom det är utomstående aktörer som genomför studieresorna är det snarast dessas syften som undersöks liksom Förintelsens plats i det omgivande samhället historiekultur. Följaktligen är inte lärande i en ämnesdidaktisk betydelse representerat i deras analyser. Eftersom lärarna i den svenska kontexten deltar mer aktivt i hela den utbildningsprocess som en studieresa också kan betraktas som ligger här en avgörande skillnad i förhållande till perspektivet i denna avhandling.

Sammanfattning

Sammantaget visar tidigare forskning på inslag som är av relevans för avhandlingens frågeställningar. För det första är TLH inbäddat i nationella historiekulturer. Tidigare forskning har visat att för svensk del är TLH som bedrivs i klassrum tydligt inramad av demokratifrämjande syften. Däremot saknas kunskap om hur lärares och elevers förväntningar på och erfarenheter av möten med de historiska platser de besöker inverkar på denna inramning i arbetet med studieresorna. Avhandlingens fråga om undervisningens innehåll, didaktiska strategier och studieresornas syften adresserar denna kunskapsbrist. Därmed kan

också den dikotomisering av TLH som påtalats i den engelska forskningsdiskussionen belysas, vilket sker genom frågan om reglerande diskursordningar.

För det andra framgår det av tidigare forskning om studieresor, att starka emotioner och föreställningar om autenticitet, liksom det faktum att studieresorna lyfter deltagarna ut ur sitt vardagliga sammanhang, bidrar till förväntningar på personlig förändring genom besök av minnesplatserna. Detta tycks hänga samman med en tendens att intellektuella processer åsidosätts, vilket delvis kan förknippas med att offren centreras och historisk contextualisering och förklarande ansatser skjuts i bakgrunden. Huruvida detta gäller också de svenska studieresorna adresseras främst genom avhandlingens fråga om hur intellektuella, emotionella och sociala processer inverkar i lärandet.

För det tredje har tidigare forskning visat att spatiala dikotomier ofta konstrueras under studieresorna. De används som didaktisk resurs, vilket bidrar till att hela arbetet med studieresorna ofta temporalt struktureras som en rituell passage för eleverna. Det är okänt om detta gäller också för svenska studieresor. Denna kunskapsbrist adresseras främst genom avhandlingens fråga om diskursordningar.

Kapitel 5. Teoretisk ansats

Avhandlingen förankras teoretiskt i kritisk diskursanalys, vanligen förkortat CDA, så som den utarbetats av Norman Fairclough i *Discourse and Social Change* (1992) för att beskriva större förändringsprocesser i det senmoderna samhället. CDA är teoretiskt konceptualiserad i flera varianter som utvecklats över tid (Winther Jørgensen & Philips, 2000), varför CDA bör betraktas just som en ansats i avhandlingen, för att ge teoretisk stadga åt det analytiska arbetet. I avhandlingen fungerar CDA som både teori och metod, vilket är vanligt då CDA används i analysarbetet (Chouliaraki & Fairclough, 2007). För avhandlingen, som undersöker den specifika domänen utbildning, kompletterar utbildningsvetenskapliga begrepp CDA för att ett domänrelaterat perspektiv ska tillföras det analytiska arbetet. Jag har ifråga om dessa begrepp tagit intryck av Alice Pettigrews ambition att delvis sätta dikotomin inom TLH inom parentes, genom att placera TLH i en bredare utbildningskontext (2017). Följaktligen använder jag, som framgått av kapitel 2, de tre teoretiska begreppen kvalificerande, socialiserande och personformerande så som de utvecklats av Katrien Van Poeck och Leif Östman (2019), vilka, liksom Pettigrew, inspirerats av Biestas diskussion om relationen mellan utbildning och demokrati (Biesta, 2003; 2006; 2011). Innan Van Poeck och Östmans begrepp utvecklas presenteras först CDA:s teoretiska kärna. Slutligen beskrivs hur dessa analytiska begrepp fogas in i CDA:s teoretiska ramverk i avhandlingen.

CDA:s teoretiska kärna

Utgångspunkten i CDA:s analysmodell är att alla fall av språkbruk ses som kommunikativa händelser med tre dimensioner (Fairclough, 1992). Dessa dimensioner är nära relaterade till varandra, men särskiljs analytiskt. Den första dimensionen är *text*, vilken är ett uttryck för semiotik (hantering av talat och skrivet språk men också bilder, kroppsspråk, ansiktsuttryck och gester). Text står i relation till andra kommunikativa händelser som den formar och formas av. Denna relation är analysmodellens andra dimension. CDA benämner den *diskursiv praktik*, en dimension där kommunikativa händelser relaterar till och påverkar varandra i ett flöde av produktion, distribution och konsumtion av text. Detta skeende är

förankrat i sociala relationer, vilka konstituerar den diskursiva praktiken. Förankringen innebär emellertid att de kommunikativa händelserna också ses som en *social praktik*, vilket utgör den tredje dimensionen. Således betraktas den diskursiva praktiken, ur ett CDA-perspektiv, som en del av den sociala praktik som konstituerar den kommunikativa händelsen. Det innebär att de kommunikativa händelsernas diskursiva praktik, inte bara konstitueras av den sociala praktik som den är en del av, utan att den diskursiva praktiken också är konstituerande för den sociala praktiken; den diskursiva och sociala praktiken står i ett upplösligt dialektiskt förhållande till varandra. Detta är fundamentalt för CDA:

Discursive practice is constitutive in both conventional and creative ways: it contributes to reproducing society (social identities, social relationships, systems of knowledge and belief) as it is, yet also contributes to transforming society. For example, the identities of teachers and pupils and the relationships between them which are at the heart of a system of education depend upon a consistency and durability ... Yet they are open to transformations which may partly originate in discourse: in the speech of the classroom, the playground, the staffroom, educational debate and so forth. (Fairclough, 1992, s. 65)

Den diskursiva praktiken ska med andra ord inte ses som någon passivt reflekterande spegel av den sociala praktiken, utan en praktik genom vilken social förändring kan äga rum. Den fixeras därför analytiskt inom CDA, som väsentlig att studera på dess egna villkor.

Metateoretiskt är CDA förankrat i den kritiska realismen, vilket får konsekvenser för hur CDA förhåller sig till materialitet:

For example, whereas a football match is an event that is not primarily semiotic in character, though it has semiotic aspects, a lecture is a primarily semiotic event, even though it has material aspects. Indeed, one might be able to construct a continuum ranging from technological systems through to religion in terms of the relative weight of semiosis and materiality ... (Fairclough, 2010, s. 208)

Materialitet ses således som en egen storhet, om än medierad språkligt, till vilken den diskursiva praktiken relaterar. Det innebär att den materiella världen visserligen uppfattas och tolkas språkligt, men att vissa aspekter av dess inverkan på socialt liv inte på något meningsfullt sätt kan analyseras med hjälp av diskursanalys, vilket är i linje med den kritiska realismens epistemologi (Danermark m.fl., 2018). Detsamma gäller också social praktik, där vissa rådande strukturer är självklara. Fairclough exemplifierar med hur människor möter familjen som en

socialt strukturerad institution, vilken som enhet konstitueras av ekonomiska resurser och begränsningar, och vars sociala struktur bland familjemedlemmarna är diskursivt intimt förbunden med materialitet som resurs och begränsning (1992). Inom utbildningsområdet är exempelvis skolbyggnaders utformning ett uttryck för hur sociala strukturer står i relation till materialitet, och gällande avhandlingens empiriska objekt, är minnesplatsernas materialitet socialt strukturerande för besökarnas materiella, mentala och verbala processer.

Utöver de redan presenterade begreppen text, diskursiv praktik och social praktik är *diskursordning* centralt inom CDA. Diskurser inverkar på hur system för kunskap och trosföreställningar, sociala identiteter och sociala relationer skapas och upprätthålls. Diskurserna (systemen) är öppna för inbördes påverkan och konkurrens med varandra. Emellertid ser diskursernas relationer till varandra inte likadana ut, utan kännetecknas av att de står i ett inbördes hierarkiskt förhållande till varandra inom en viss social domän, där en viss diskursordning råder. Diskursordningen är emellertid alltid potentiellt instabil och kan förändras genom händelser i den diskursiva praktiken, vilket kan åstadkommas genom att deltagarna använder sin agens (Fairclough, 1992).

Utbildning som kvalificerande, socialiserande och personformerande

I sin omfattande diskussion av relationen mellan utbildning och demokrati argumenterar Biesta (2011) för att all utbildning innehåller normativa inslag och följaktligen är frågan om vad som är god utbildning central i den diskussion han för. För att närma sig denna fråga, utvecklar han tre analytiska begrepp som motsvarar tre dimensioner han menar att utbildning kan ha.

Enligt Biesta har utbildning för det första en *kvalificerande* dimension, genom att unga människor görs redo att leva sina liv i det senmoderna samhället. De erhåller instrumentella kunskaper och färdigheter för arbetslivet så att de kan försörja sig själva och bidra till samhällets materiella fortbestånd, men också motsvarande kompetenser för att fungera som medborgare. För det andra är utbildning *socialiserande*, genom att unga människor ”via utbildningen, blir en del av specifika sociala, kulturella och politiska ’ordningar’” (Biesta, 2011, s. 28). Den socialiserande dimensionen infogar således de unga i värdegemenskaper, vilket Biesta understryker innebär reproduktion av traditioner. För det tredje kan utbildning vara *subjektifierande*. Denna dimension beskriver Biesta som delvis motsatt den socialiserande genom att den inte avser hur nykomlingar introduceras

i existerande gemenskaper och ordningar, utan tvärtom möjliggör för individen att avvika, bli någon som förhåller sig autonomt till det existerande (Biesta, 2011). Det är i relation till andra som subjektet blir till, vilket Biesta kallar för ”att bryta in i världen” (2011, s. 89). Förutsättningen för att detta ska kunna ske är att det sammanhang som omger individen kännetecknas av skillnad och pluralitet; inbrytningen sker i relation till någon eller något. Begreppet subjektifierande är centralt för Biesta som menar att långtifrån all utbildning strävar efter att frambringa en subjektifierande dimension, men att utbildning i ett demokratiskt samhälle måste sträva efter att möjliggöra just detta. Hans främsta argument är att demokrati aldrig kan reduceras till att enbart vara ett stabilt system som möjliggör demokrati. Demokratien måste ständigt förnyas. Med avseende på utbildning innebär det att de kvalificerande och socialiserande dimensionerna visserligen är väsentliga enligt Biesta, men att demokratin behöver tillföras förnyelse genom nya subjekt (Biesta, 2003; 2006; 2011).

Biestas utgångspunkt i filosoferna Hanna Arendts och Emmanuel Levinas existentialistiska ontologi innebär emellertid att begreppet subjektifierande relaterar till ett tillfälligt och instabilt tillstånd. Ämnesdidaktikern Johan Sandahl, som i sin avhandling (2015) diskuterar Biestas konceptualisering i relation till medborgarutbildning, pekar på att Biesta genom sin betoning av subjektifierande som något som sker i relation till lärare och andra elever, i stor utsträckning bortser från att undervisningens innehåll och ämnestraditionerna har potential att ge nya perspektiv på verkligheten för elever. Subjektifierande blir som analytiskt begrepp därmed tämligen smalt ifråga om didaktiska processer. Det gör begreppet svårt att operationalisera med mindre än att stora delar av de undervisningsprocesser som är viktiga för att studera elevernas enskilda utveckling går förlorade. För att kunna anlägga ett bredare perspektiv, vilket inkluderar Biestas förståelse av subjektifierande men uppmärksammar andra aspekter än tillfälliga inbrytningar i världen, kommer jag att använda en analytisk modell som utvecklats av van Poeck och Östman för att kunna tillämpas i praktikinära analytiskt syfte (2019).

Modellen överensstämmer ifråga om vad Biesta avser med den kvalificerande dimensionen som bärare av kompetenser. Analysen av denna dimension bör i första hand empiriskt inrikta sig på undervisningens didaktiska intentioner och strategier, och elevernas receptioner av dessa. Med avseende på den andra analytiska dimensionen pekar Van Poeck och Östman på hur socialiserande inom vissa utbildningsområden aktivt ställs i förgrunden i policydokument, och av samhällsinstitutioner och lärare, som avgörande motivering för undervisningen. Undervisningen har ett uttalat syfte ”to pursued students’ initiation into

democratic values and practices” (2019, s. 61). Enligt Van Poeck och Östman innebär socialiserande reproduktion av sociala gemenskaper och värden, men också förnyelser, vilket området *environment and sustainability education* utgör ett exempel på. Jag menar att detta också gäller TLH, med dess tradition att betrakta Förintelsen som historisk händelse, men som under senare decennier tillförts nya intentioner i form av demokratifrämjande syften.

Den tredje dimensionen, benämner Van Poeck och Östman *personformerande*. Med begreppet avser de elevers relationer till lärare och övriga elever men inkluderar också elevers relationer till undervisningens innehåll. Sammansatt bidrar dessa relationer till processer ifråga om personlig mognad, kritiskt tänkande och utvecklande av moraliskt omdöme. Den personformerande dimensionen överlappar den socialiserande dimensionen genom elevers identifikation med socialiserande värden och normer. Personformerande sker emellertid när elever förbinder undervisningskontexten med sina individuella liv, det vill säga ”being and becoming a person” (Håkansson m.fl., 2018, s. 103). I detta sammanhang pekar Van Poeck och Östman på hur undervisningen kan medföra elevers identifikation med socialiserande värden på tvärs mot exempelvis hemmets värdegemenskap. Inte sällan innebär personformerande starkt emotionellt engagemang.

Personformerande kan också innebära subjektifierande vilket enligt Van Poeck och Östman innebär ett brott med undervisningssammanhangets socialiserande värden och normer. De särskiljer två former av vilken ”*subjektification as perspective-shifting*” (Håkansson m.fl., 2018, s. 104; min kursivering) kopplas till kritiskt tänkande och elevers beredvillighet att undersöka alternativa perspektiv inom undervisningssammanhanget (Van Poeck och Östman, 2019). Den andra formen, ”*subjektification as dismantling*” (Håkansson m.fl., 2018, s. 104; min kursivering) är det som mest liknar Biestas förståelse av begreppet subjektifierande och avser tillfällen då elever ”are struck by poignant experience” (Håkansson m.fl., 2018, s. 104). Det innebär grundläggande ifrågasättande av, eller till och med avståndstagande från, undervisningskontextens socialiserande värden och normer, och är starkt emotionellt laddade ögonblick av existentiell karaktär.

I framför allt delstudie 3 utgår jag, i likhet med Van Poeck och Östman, från att all utbildning har potential att öppna samtliga tre dimensioner. Jag menar att i jämförelse med ordinarie klassrumsundervisning har arbetet med studieresorna en särskild potential att öppna de socialiserande och personformerande dimensionerna.

CDA och utbildningens tre dimensioner i avhandlingen

TLH motiveras ofta av demokratiska ambitioner och uppfattas inte sällan som ett didaktiskt område inom vilket elever har möjlighet att bli moraliskt känsliga subjekt (Gross & Stevick, 2010; Meseth & Proske, 2010; Pettigrew, 2017). För att undersöka dessa ambitioner, didaktiska uttryck och elevers odlande av existentiella och moraliska aspekter i relation till dem, uppmärksammas därför utbildningens tre dimensioner, det vill säga kvalificerande, socialiserande och personformerande, i avhandlingen. Det innebär dels att den tredje delstudien, i vilken studieresornas sociala praktik studeras, informeras teoretiskt av dessa begrepp, dels att begreppen används för att kontextualisera delstudiernas resultat i den avslutande diskussionen.

På en teoretisk nivå är det CDA:s begrepp diskursiv praktik som är relevant att beakta för att undersöka hur diskursordningar är verksamma med avseende på de tre dimensionerna; det är genom att undersöka eventuella förändringar i den diskursiva praktiken under arbetet med studieresorna som eventuella personformerande processer kan synliggöras liksom hur den i så fall äger rum. På samma sätt kan dimensionerna kvalificerande och socialiserande undersökas. Studieresorna sker i en samhällskontext, som bland annat innebär att eleverna genom resorna ska få kvalificerande kunskaper om Förintelsen och socialiseras in i en värdegemenskap. Detta innebär att en eller flera diskursordningar rimligen är etablerade. Genom att studera på vilka sätt eventuella utmaningar av dessa, som alltid till viss del är instabila, sker i den diskursiva praktiken och eventuellt förändrar den, kan diskursordningarnas öppenhet belysas.

Kapitel 6. Metod

Avhandlingens explorativa syfte är avsett att uppnås genom fyra olika delstudier som genomförs för att besvara de tre forskningsfrågorna. I det följande beskriver jag först på ett övergripande plan hur jag arbetat med CDA i avhandlingen. Därefter redogör jag mer ingående för metodologiska tillvägagångssätt ifråga om hur data genererats och analyserats i varje delstudie, och hur delstudierna bidrar till att besvara forskningsfrågorna. Slutligen beskrivs de viktigare forskningsetiska överväganden jag gjort i samband med avhandlingsarbetet.

CDA i arbetet med delstudierna

Metodologiskt har det betydelse att avhandlingens sammanhållande teoretiska ramverk och analytiska metod är CDA som betraktar kommunikativa händelser bestående av tre dimensioner: text, diskursiv praktik och social praktik (Fairclough, 1992). De tre dimensionerna beaktas i olika utsträckning beroende på vad som undersöks i delstudierna.

I den första delstudien undersöks lärares tal om arbetet med studieresorna genom analyser av transkriberade intervjuer. Transkriptionerna har analyserats som kommunikativa händelser som producerats inom en diskursiv praktik. Konkret har texter analyserats som kodade versioner av lärarnas diskursiva praktiker. Intervjuerna är retrospektiva i relation till studieresorna och betraktas följaktligen inte som en del av studieresornas sociala praktik.

I den andra delstudien analyseras elevers skriftliga reflektioner från två studieresor. I likhet med de transkriberade intervjuerna i den första delstudien analyseras reflektionerna som kodade versioner av kommunikativa händelser inom en diskursiv praktik, men eftersom reflektionerna är producerade under pågående studieresor, ger de inblickar i den sociala praktikens förändring. I enlighet med CDA betraktas de skriftliga reflektionerna således som kodade versioner av hur den diskursiva praktiken konstitueras av, men också är konstituerande för, den sociala praktiken.

Den tredje delstudien är informerad av begreppen kvalificerande, socialiserande och personformerande och använder inte CDA som analytisk

metod. Intervjuerna som gjorts före och efter den studieresan som studeras, analyseras tematiskt utifrån de teoretiska begreppen, och fokuserar de tre utbildningsdimensionerna i relation till didaktiskt innehåll och elevernas receptioner av detta. Genom fältanteckningar från deltagande observationer under studieresan kan sedan teman bärighet i studieresans sociala praktik analyseras. Även om inte de diskursiva praktikerna analyseras med CDA ger den tematiska analysen inblick i bärande begrepp som lärare och elever använder när de talar om Förintelsen och demokrati, vilket kan sättas i relation till vad som framträder i övriga delstudier.

Den fjärde delstudien analyserar lärares och elevers diskursiva praktiker under arbetet med en studieresan. Liksom ifråga om intervjuerna i den första delstudien betraktas inte heller den fjärde delstudiens intervjuer som delar av studieresornas sociala praktik, eftersom de som kommunikativa händelser inte var en del av arbetet med studieresorna. Däremot har de diskursiva praktikerna varit möjliga att kontextualisera som delar av studieresans sociala praktik genom fältanteckningar från deltagande observationer under studieresan. Det har därmed varit möjligt att ge inblickar i hur de diskursiva praktikerna som utvecklats i intervjuerna korresponderar med studieresans sociala praktik.

CDA har en rik uppsättning analytiska begrepp och Fairclough betonar vikten av att sovra bland dem (1992). I ett metodologiskt perspektiv är *diskursiv praktik* det centrala begreppet i avhandlingen eftersom det är transkriberingar (texter) som analyseras. Enligt CDA betraktas dessa som kodade versioner av den diskursiva praktiken. I delstudierna 1,2 och 4 har jag använt begreppet *manifest textualitet* för att analysera de olika diskursiva praktikernas språkligt betydelsebärande innehåll (Fairclough, 1992), det vill säga explicita nyckelord och fraser som respondenterna använder och återkommer till när de beskriver arbetet med studieresorna och talar om Förintelsen och rationaliteten bakom att genomföra studieresorna. Eftersom CDA betonar att diskurser, utöver att förmedla innehåll, har funktionerna att uttrycka sociala relationer och identiteter har jag analyserat texternas *transitivitet* (Fairclough, 1992). Det innebär att relationen mellan språkliga subjekt och objekt har undersökts liksom huruvida respondenterna använder subjekt- eller objektsform om sig själva. Därmed har jag kunnat undersöka hur respondenterna positionerat sig språkligt i förhållande till vad de talat om, vilket jag betraktat som en indikation på graden av frihet och engagemang i relation till studieresorna och undervisningen. Bland annat har detta betydelse för den personformerande dimensionen. Den diskursiva praktiken har också undersökts med avseende på *intertextualitet*. Min förståelse av begreppet är präglad av att en kommunikativ

händelse enligt Fairclough (1992), har förbindelser med tidigare kommunikativa händelser inom en och samma diskursordning, varför distribueringen av nyckelord och fraser i den diskursiva praktiken varit relevant att identifiera. Således har kontinuitet och förändring över tid i texterna betraktats i detta perspektiv, liksom överensstämmelser och avvikelser i jämförande perspektiv mellan transkriberingarna av lärar- och elevintervjuer.

Samtliga delstudier har inslag av min subjektivitet, inte enbart till följd av att jag genom mitt val av perspektiv konstruerat forskningsobjektet, utan också genom att delstudie 1, 3 och 4 utgår från empiri som genererats genom forskningsintervention; materialet hade inte funnits om jag inte genomfört intervjuer och deltagande observationer. Materialet i delstudie 2 har fördelen av att inte ha genererats som följd av en forskningsintervention, men har andra problem av subjektiv karaktär som jag nedan förklarar hur jag hanterat.

Fairclough (1992) framhåller att kodningen av diskursiv praktik till text, vilket sker vid transkribering av intervjuer, är tolkning av språk varför mikrolingvistiska inslag som exempelvis turtagning och sammanfallande tal är väsentliga att beakta. Eftersom samtliga intervjuer som analyserats med CDA har genomförts enskilt har jag emellertid inte bedömt en sådan detaljerad transkribering vara av avgörande betydelse. Samtliga transkriberingar är därför gjorda så att det som sagts transkriberats ordagrant i sin helhet, med markeringar för pauser och tal som avbryter.

Delstudie 1

Den första delstudien är en intervjustudie med nio lärare som har varierande erfarenhet av att leda studieresor till Förintelsens minnesplatser. Den fokuserar hur lärarna talar om sina resor ifråga om mål, syften, undervisningens innehåll och de didaktiska strategier som används.

Intervjuerna gjordes hösten 2017 och bildar en del av underlaget för en rapport (Flennegård, 2018). Till följd av rapportens breda deskriptiva syfte omfattar de intervjuerna också organisatoriska och ekonomiska förutsättningar liksom noggranna beskrivningar av platsbesök, det vill säga sådant som inte analyseras i delstudien.

Eftersom de svenska studieresorna inte präglas av en central arrangörs koncept var det väsentligt att lärare med skiftande erfarenheter var representerade. Utifrån uppgifter om lärare och deras erfarenheter som inkom via svar på mejl som skickats till Sveriges samtliga kommuner och fristående högstadie- och

gymnasieskolor, valdes nio respondenter ut vilka representerade olika kategorier ifråga om kommunal eller fristående skola; högstadie- eller gymnasieskola; landsbygd, mellanstor stad eller storstad; kön och ålder. En tonvikt på erfarenhet från fem resor eller fler bedömdes vara väsentlig för att lärarna skulle ha en viss vana att pedagogiskt och didaktiskt reflektera över arbetet med studieresorna. Det var emellertid också viktigt att några av dem endast hade genomfört en eller ett par studieresor.

En annan följd av att skiftande erfarenheter bland lärarna eftersöktes var den metodologiska ansatsen i intervjuerna, vilka varade mellan en och två timmar. Det var viktigt att finna likheter mellan resorna men också att möjliggöra för lärarna att uttrycka det unika med sina erfarenheter. Således sökte jag växla mellan opinionsundersökarens distanserade position och utforskarens försök att låta lärarna friare tränga under ytan på sin erfarenhetsvärld (Kvale & Brinkman, 2014). De semistrukturerade intervjuerna genomfördes därför så att organisatoriska fakta och resornas yttre ramar efterfrågades explicit, medan erfarenheter och beskrivningar av händelser och berättelser från resorna skedde i längre dialoger där lärarna gavs så mycket uppmuntran som möjligt att föra samtalet vidare. Följden blev att de transkriberade intervjuerna som text består av en kodad diskursiv praktik av lärarnas tal, vilken sedan visade sig var möjlig att analysera med CDA.

Min egen erfarenhet av studieresor och lärare meddelades respondenterna i början av intervjuerna för att förenkla samtalet och skapa närhet genom delad yrkesidentifikation och kontext. Intervjuerna genomfördes så att respondenternas erfarenheter av studieresor centrerades, utan att några referenser gjordes till mina egna.

Intervjuerna innehåller således lärarnas beskrivningar av arbetet med studieresorna och ger en viss inblick i dem, men intervjuerna kan endast analyseras som lärarnas retrospektiva tal om resorna. Det innebär att den sociala praktiken inte undersöks, men väl den diskursiva ifråga om lärarnas artikulering av deras och elevernas arbete med genomförda och kommande studieresor.

Analysen inleddes med att transkriberingarna som omfattade 103 863 ord laddades upp i det digitala analysverktyget NVivo 12. Avsikten var att genom sökning efter förväntade ord och nyckelfraser etablera utgångspunkter för den manuella analysen av det manifesta textuella innehållet, samt den övergripande transitiviteten (relationen mellan subjekt och objekt) i hela textmaterialet. Detta första steg visade att i texten positionerar lärarna sig själva och eleverna som subjekt i fysiska, verbala och mentala processer. Lärarna talar om sina och elevernas emotionella och sociala erfarenheter under resorna och inbördes relationer

betonas. Däremot är ord som kunde förväntas vara frekventa som *Förintelsen*, *demokrati*, *antisemitism*, *judar* förvånansvärt lite använda av lärarna.

Den fortsatta analysen koncentrerades därför till passager där dels de emotionella och sociala processerna beskrivs, dels konkreta situationer som antingen beskrivs så ingående att mål, syften och didaktiska strategier var möjliga att upptäcka, eller där dessa tre inslag explicit formuleras som svar på en direkt fråga. Studien kom således att fokusera på hur elevernas emotionella och sociala upplevelser under resan, i lärarnas talande, kopplas samman med demokratifrämjande mål och syften genom en övergripande didaktisk strategi. Denna strategi fokuserar offrens lidande, samtidigt som förövarnas agens är frånvarande även när den direkt efterfrågas i intervjusituationen. Strategin är framträdande i materialet, liksom dess syfte att främja demokratin genom återkommande resor. Hos vissa av lärarna är strategin explicit medan den kan hos andra gå att urskilja genom textanalys. Jag menar därför att det finns fog för att argumentera för att lärarnas artikulation när de talar om studieresorna som allmänt fenomen, regleras av en diskursordning som i studien benämns *rituell demokratisk katharsis*. Diskursordningen reglerar vad som är möjligt att säga om studieresorna men sätter också gränser mot vad som inte är möjligt. Vidare skapar den förväntningar vilka spelar ut sig under en resa. Delstudien bidrar till att besvara avhandlingens första och tredje forskningsfråga.

Delstudie 2

Denna delstudie ger insyn i hur arbetet med en studieresa utvecklas över tid sett ur elevperspektiv genom att 49 elevers 474 skriftliga reflektioner under arbetet från två studieresor med liknande upplägg analyseras med CDA. I delstudien analyseras hur intellektuella, emotionella och sociala processer relaterar till lärande om *Förintelsen* och demokrati, och ger insyn i studieresorna som en social praktik. Fokus i studien ligger på elevernas perceptioner av den diskursiva praktiken som konstituerad av och konstituerande för den sociala praktiken studieresor. Förändring under de tre faserna före, under och efter resan strukturerar analysen.

De skriftliga reflektionerna producerades under tidig vår 2018 i arbetet med två åtta dagar långa studieresor med likartat upplägg till *Förintelsens* minnesplatser i Polen. Det faktum att jag var en av tre lärare som genomförde studieresan innebar att jag, när jag ett år senare påbörjat forskarutbildningen, inte hade för avsikt att använda reflektionerna som material i någon studie. Visserligen hade jag inte läst texterna, det var en annan lärares uppgift, men risken för att mina erfarenheter

från studieresorna skulle innebära metodologiska problem vid analysarbetet bedömde jag som alltför stor. Emellertid beslöt jag, efter att en doktorandkollega väckt tanken, att överväga att använda materialet för att kunna studera hur en studieresor utvecklas ur ett elevperspektiv.

Materialets främsta förtjänst är att det genererats utan någon form av forskarintervention som har inverkat på eleverna när reflektionerna skrevs. Således var det liksom i den första delstudien ett befintligt material som analysen kunde gripa sig an. Reflektionerna hade inte heller utsatts för någon form av gallring av lärare eller annan skolpersonal utan fanns in extenso, så som eleverna skrivit reflektionerna under arbetet med de två studieresorna. De var dessutom skrivna utan att ingå i någon form av bedömnings-sammanhang som underlag för elevernas betyg. Reflektionerna var således fria i den bemärkelsen att de i första hand utgjorde en väsentlig del av de enskilda elevernas diskursiva praktik som del av den sociala praktik som utvecklats under studieresorna. Reflektionerna som bestod av 37 482 ord gav en inblick i elevernas artikulering in situ på Förintelsens minnesplatser i Polen. Eftersom materialet förvarades i ett kommunalt arkiv var det tillgängligt att beforska.

Något motsvarande material var enligt min vetskap inte möjligt att uppbringa. En förutsättning för att jag skulle använda reflektionerna som empiriskt material i en forskningsstudie var att ett externt kritiskt perspektiv kunde tillföras det analytiska arbetet. Därför tillfrågade jag en disputerad forskare om att bistå mig i det analytiska arbetet, och sedan vederbörande samtyckt till att delta, beslutade jag mig för att påbörja undersökningen av materialet. Innan det analytiska arbetet påbörjades drogs riktlinjer upp så att separata analyser av materialet skulle göras av mig och min kollega för varje steg i arbetsprocessen.

Först analyserades det manifesta textuella innehållet i reflektionerna som eleverna skrivit före studieresan. Det innebar att nyckelord och fraser om Förintelsen, demokrati och mänskliga rättigheter identifierades med särskild uppmärksamhet riktad mot vad tidigare forskning visat om TLH internationellt och i Sverige samt om studieresor. Efter diskussion beslöt vi att under det fortsatta analytiska arbetet särskilt uppmärksamma studenternas artikuleringar av fyra teman: offer och förövare, demokrati och mänskliga rättigheter, moraliska aspekter, och att vara utomlands i grupp.

Materialet delades sedan upp så att jag analyserade 25 elevers samtliga reflektioner och min kollega de övriga 24 elevernas. Därefter analyserades reflektionernas intertextualitet med avseende på de fyra temana. Särskild vikt lades vid att följa utvecklingen av dessa i takt med att studieresan fortskred. Också

transitiviteten analyserades och indikerade att ju längre resan pågick, desto starkare artikulera de eleverna sin relation till undervisningsgruppen och minnesplatserna som avgörande för sina upplevelser. Efter att vi jämfört våra analyser bestämde vi, inspirerade av tidigare forskning som använder begreppet skript (Kverndokk, 2007; Feldman, 2010), att tillämpa detta begrepp i ett sista analytiskt steg för att undersöka relationen mellan diskursiv och social praktik. Enligt CDA:s logik konstituerar förändringar i den sociala praktiken den diskursiva praktiken, men också det omvända gäller. Om man kan argumentera för att en diskursordning reglerar studieresorna måste denna reglera innehållet i artikuleringar av upplevd social förändring. Följaktligen analyserade vi elevernas artikuleringar av intellektuella, emotionella och sociala förändringar. I studien prövar jag således hur begreppet skript kan appliceras på materialet och argumenterar för att de två studieresornas diskursiva praktik regleras genom diskursordningen *demokratisk pilgrimsresa*. Delstudien bidrar till att besvara avhandlingens två sista forskningsfrågor.

Deltagande observation som empirigenerande metod i delstudie 3 och 4

För att kunna belysa studieresorna som utbildningspraktik och för att kontextualisera de diskursiva praktikerna som delar i undervisningens sociala praktik, användes deltagande observationer som empirigenerande metod i delstudierna 3 och 4. För detta krävdes några metodologiska överväganden.

Ett sådant gällde graden av deltagande i arbetet med studieresorna. Om graden av deltagande beskrivs som ett kontinuum mellan polerna observation och deltagande, strävade jag initialt efter att skapa kontakter med lärare och elever för att därigenom skapa förtroende för kommande kortare fältintervjuer. Det krävde ett större mått av deltagande i socialt hänseende. När jag väl etablerat min egen närvaro i grupperna kunde jag sedan växla till en tydligare observerande position under längre perioder eftersom jag uppfattades som en del av sammanhanget. Därigenom kunde jag röra mig friare bland lärare och elever, och växla mellan deltagande och iakttagande position. För att inte alltför tydligt påminna om min forskarroll avstod jag från videoinspelning som dokumentationsmetod liksom ljudupptagning av undervisningssituationerna. Det innebar att fältanteckningar blev den empiri som kom att genereras ifråga om undervisningen. Fältanteckningarna skrevs ner på papper som minnesanteckningar och utvecklades digitalt så snart tillfälle gavs. Därmed kunde jag återkomma till respondenterna

tämligen omgående när jag vid vissa tillfällen upptäckt att jag behövde klargöranden.

Fältanteckningar var inriktade på att de deltagande observationerna av undervisningen skulle stå i centrum, inte studieresans samtliga aspekter. Detta var en följd av att avhandlingens syfte vetter mot studieresornas undervisningsaspekter, inte dessas övriga socialpedagogiska syften. Det innebar att jag, förutom innehåll och samtal i undervisningen, noterade de samtal jag överhörde som jag bedömde relaterade till undervisningens innehåll. Då undervisningssituationerna inte spelades in noterade jag citat som jag bedömde som särskilt väsentliga utifrån mina forskningsfrågor, och på grundval av den information jag fått genom intervjuerna som gjorts före resan.

Vid sidan av fältanteckningar utgjorde fältintervjuer den andra empirigenererande metoden. Min strävan var att få tillgång till olika kategorier elever, förutom pojkar och flickor, också sådana som hade olika grad av engagemang och kunskapsintresse. Således bestod inledningsvis fältintervjuerna endast av ett par kortare frågor till olika deltagare för att på så sätt etablera social kontakt och förtroende. Efterhand visade det sig att vissa av deltagarna var villiga att delta i något längre fältintervjuer som dokumenterades som ljudinspelningar vilka senare transkriberades. I fältintervjuerna vinnlade jag mig om att ställa så öppna frågor som möjligt, och eftersom både lärare och elever ibland svarade att de inte hade något svar på vissa frågor, eller att de helt enkelt inte visste hur de skulle besvara dem, tolkar jag deras respons som att de inte kände sig pressade att besvara frågorna. Mitt intryck överlag är att både lärare och elever generöst delade med sig av sin tid under arbetet med studieresorna.

Med avseende på min forskarroll förhöll jag mig reflexivt till mina egna erfarenheter av praktiskt arbete med studieresor. Under nästan två decennier hade jag i egenskap av lärare förberett, genomfört och efterbehandlat resor till Förintelsens minnesplatser med mina egna elever och i andra sammanhang.

Strategin för att hantera min erfarenhets inverkan på fältrelationerna, med avseende på vilken position jag ämnade inta i relation till grupperna, utgick från att det planerade fältarbetet syftade till att få tillgång till data genererad av två deltagarkategorier: lärare och elever. Det innebar att jag sökte en position som vuxen, med erfarenhet som lärare, men betonade att jag var doktorand, det vill säga någon som studerade. Avsikten var att lärarna skulle identifiera sig med en kollega, utan att se mig som expert. I relation till eleverna betonade jag just min position som student och strävade efter att bli betraktad som en ”utenförstående som fulgte med på reisen fordi jeg skulle skrive en bok om den” (Kverndokk, 2007,

s. 55). Av metodologiska skäl strävade jag efter att befinna mig i marginalen av vad som hände, för att kunna skifta mellan lärares och elevers sociala sfärer på det sätt som Hammersley och Atkinson (2019) menar är det vanliga för forskare i fält: ”Thereby providing access to participant perspectives but at the same time minimizing the dangers of over-report and the bias that can result from this (s. 93). Det innebar att jag försökte att undvika att positioneras som expert, vilket var väsentligt för att inte mina egna erfarenheter skulle informera empirin.

Relevant var också att beakta betydelsen av mina erfarenheter med avseende på mina egna perceptioner av undervisningsprocesserna. För det första innebar min förtrogenhet med minnesplatserna, att jag inte behövde hantera de starka emotionella reaktioner som i stort sett varje vuxen överväldigas av vid de första resorna till Förintelsens minnesplatser. Det var snarare så att jag hade en beredskap för platsernas emotionella dimension, och därmed kunde inrikta mig på att observera undervisningsprocesserna. En risk var att jag skulle ta de strukturer som jag var förtrogen med och som tidigare forskning visat ofta är verksamma under studieresorna, för givna. Därmed skulle rutinartad renodlad observation riskera att ske på bekostnad av deltagande observation. Medvetenhet om denna följd av min erfarenhet var således särskilt viktig att upprätthålla för att det specifika med varje resa skulle ges möjlighet att framträda ur empirin.

Delstudie 3

Den tredje delstudien fokuserar huvudsakligen hur en extern arrangör, SKMA, med lång och omfattande erfarenhet av utbildningsprojekt om Förintelsen, arbetar med en sju dagar lång studieresa med 20 gymnasieelever och åtta av deras lärare. Undervisningsinnehåll och didaktiska strategier liksom elevernas del i, och receptioner av arbetet, ägnas särskild uppmärksamhet.

Delstudien är teoretiskt informerad av Van Poeck och Östmans didaktiska modell (2019) som fokuserar de tre utbildningsdimensionerna *qualificerande, socialiserande och personformerande*. Jag bedömde att dessa tre begrepp i alltför stor utsträckning riskerade att styra analysen för att CDA skulle vara lämpligt att tillämpa som metod, eftersom CDA:s metodologi medför att den diskursiva praktiken slutligen analyseras utifrån begreppet diskursordning. Risken var att textanalysen redan från början skulle styras alltför mycket av min tolkning av framför allt Van Poecks och Östmans begrepp socialiserande och personformerande, för att analysen av diskursordningen skulle bli valid. Istället

användes reflexiv tematisk analys (TA) som analytisk metod (Braun & Clarke, 2006; 2019).

Det är således en analys av texter som görs utifrån tre styrande teman, vilka centrerar undervisningsinnehåll och didaktiska strategier med särskild uppmärksamhet riktad mot hur dessa verkar socialiserande och personformerande för eleverna. Studien baseras på 19 semistrukturerade intervjuer, två med utbildare från SKMA, fem med lärare och tolv med elever från två gymnasieskolor, gjorda före och efter en sju dagar lång studieresa. Intervjuernas längd varierade mellan 30 och 60 minuter. Vidare ingår fältanteckningar och fältintervjuer från deltagande observationer under tre förberedelsedagar, studieresan och en uppföljande dag. Också elevernas skriftliga reflektioner på tre övergripande frågor, som jag ställde till dem vid utbildningsprojektets avslutning, ingår i det empiriska materialet, liksom några få utdrag från loggböcker som eleverna uppmanades av SKMA att föra under utbildningsprojektet.

Materialet genererades under perioden maj till december 2021 under pågående pandemi. SKMA kunde genomföra några av sina utbildningsprojekt under perioden. Dels av pandemirelaterade praktiska skäl, dels eftersom eleverna gick på gymnasiet, valdes det aktuella utbildningsprojektet. Avhandlingens belysning av studieresorna innefattar därmed ännu en åldersgrupp och en annan skolform. Avhandlingens empiriska bredd ökar ytterligare, givet SKMA:s kontinuitet ifråga om att som extern aktör arrangera studieresor för lärare och elever under de två decennier då de svenska studieresorna vuxit fram som pedagogisk verksamhet.

Samtliga intervjuer före studieresan gjordes i anslutning till förberedelsedagarna, förutom en intervju med en av SKMA:s utbildare, vilken intervjuades alldeles i början av projektet för att jag skulle få inblick i utbildningens syfte och upplägg. Förutom fältintervjuerna, genomfördes övriga intervjuer inom en vecka efter studieresan, för att respondenternas intryck skulle vara så färska som möjligt. Jag bedömer att det var väsentligt; transkriberingarna visade att det i många fall var första gången som eleverna talade med någon som deltagit i studieresan. Intrycken de språksatte var således nära kopplade till studieresan. Samtliga intervjuer var på en övergripande nivå strukturerade efter Van Poecks och Östmans begrepp varför de perspektiv som följer av dem inverkade på materialgenereringen. Särskilt gäller detta intervjuerna efteråt med eleverna, den lärare och den av SKMA:s utbildare som intervjuades då, eftersom frågorna var särskilt inriktade på att fånga de socialiserande och personformerande dimensionerna. Det gäller också de avslutande skriftliga frågor jag bad eleverna

reflektera över. I intervjuerna före resan och i fältintervjuerna strävade jag däremot efter att inte alltför tydligt informera respondenternas svar med dessa perspektiv.

I arbetet med reflexiv TA influerades jag av Brauns och Clarkes betoning av att analysmetodens regelefterlevnad gällande kodningsprocedurerna inte bör maskera forskarens teoretiska perspektiv (2019). Jag lät därför redan från början den analytiska processen styras av min förståelse av Van Poecks och Östmans begrepp och tematiserade textmaterialet utifrån de tre begreppen. Vidare understryker Braun och Clarke (2019) betydelsen av att TA är reflexiv, det vill säga att låta det analytiska arbetet genomsyras av ett processuellt förhållningssätt. Jag vannlade mig därför om att låta arbetet kännetecknas av en återkommande pendling mellan vad materialet visade gällande undervisningens innehåll och elevernas respons på detta. Den analytiska processen kan beskrivas som tre faser.

I den första analytiska fasen sorterade jag först excerpter från transkriberingarna av elevintervjuerna i relation till de tre övergripande temana. Därefter utfördes motsvarande procedur utifrån transkriberingarna av intervjuerna med SKMA:s utbildare och med lärarna. Vissa excerpter placerades i mer än en kategori. Ytterligare excerpter placerades i en fjärde kategori, benämnd ”icke-tematiskt relevant”, varav jag, efter en andra analys, överförde vissa av dem till de tre övergripande kategorierna. Detta medförde att jag behöll min öppenhet för materialets möjligheter att bredda min tolkning av hur Van Poecks och Östmans begrepp kunde tillämpas i den fortsatta analytiska processen. I den andra fasen centrerades didaktiska underteman. Transkriberingarna av intervjuerna med SKMA:s utbildare och det skriftliga materialet var utgångspunkten för genereringen av de preliminära undertemana. Dessa modifierades sedan genom att transkriberingarna av elevintervjuerna analyserades. Fältanteckningarna användes därefter för att kontextualisera de didaktiska temana. Slutligen, i den tredje fasen valdes excerpter ut i syfte att utmana formuleringarna av de didaktiska undertemana, vilka därigenom modifierades. Ifråga om underteman till temana socialisation och personformerande, genomförde jag motsvarande procedurer men med skillnaden att elevintervjuerna bildade startpunkten i den andra fasen. Det innebar att större tonvikt lades på transkriberingarna av elevintervjuerna i analysen av dimensionerna socialiserande och personformerande.

Genom en teoretiskt informerad analys av ett mångsidigt material visar delstudien på hur grundläggande pedagogiska förutsättningar, i detta fall specifika för en extern aktörs intervention, för arbetet med studieresor kan inverka på dem. Delstudien bidrar till att besvara avhandlingens två första forskningsfrågor.

Delstudie 4

Den fjärde delstudien belyser utifrån 16 semistrukturerade intervjuer, sju med lärare och nio med elever, före och efter en åtta dagar lång studieresa, i kombination med fältanteckningar och fältintervjuer gjorda under studieresan, en studieresa betraktad som utbildningspraktik. Studien, som använder CDA som teoretiskt ramverk och metodologisk motor, fokuserar hur lärarnas och elevernas diskursiva praktik relaterar till varandra gällande didaktiskt innehåll och strategier. Mot bakgrund av vad TLH-forskning indikerat om undervisning om antisemitism, ägnar studien särskild uppmärksamhet åt antisemitism i lärarnas och elevernas tal om Förintelsen i arbetet med studieresan. Det är således den diskursiva praktiken som huvudsakligen fokuseras i delstudien, men utifrån fältanteckningarna kontextualiseras denna som del av den sociala praktiken.

Materialet genererades under för- och sensommar 2021, det vill säga under pågående pandemi, vilket delvis förklarar varför Berbo skola (fiktivt namn) valdes ut som empiriskt forskningsobjekt för studien; Berbo var en av få skolor som genomförde studieresor under perioden. Skolans arbete med studieresorna var påtänkt som möjligt studieobjekt redan före pandemin, eftersom jag kände till skolans långa tradition av studieresor och det var väsentligt att få inblick i hur arbetet med studieresor gestaltade sig på en skola som varit del av den framväxande gräsrotsrörelsen i Sverige sedan millenniumskiftet. Berbo hade vid tillfället då empirin genererades en obruten mer än 20-årig tradition av studieresor till Förintelsens minnesplatser. Det visade sig också att såväl lärare som elever hänvisade till tidigare studieresor skolan genomfört. I skrivande stund har Berbo skola en 25-årig tradition, vilket innebär att lärarnas och elevernas tal om studieresan som undersöktes kan betraktas som en länk i en kedja i en diskursiv praktik. Fallet Berbo var relevant också i ett annat perspektiv, genom att samtliga elever i årskurs nio på skolan förutsattes delta i arbetet med studieresan, som en del av sin skolgång på Berbo skola. Det skiljer sig från ett antal andra varianter av studieresor i Sverige (Flennegård, 2018), inklusive de som undersöks i delstudie 2 och 3, till vilka eleverna söker och väljs ut. Därmed breddas avhandlingens belysning och problematisering av fenomenet studieresor, genom valet av Berbo som empiriskt forskningsobjekt.

Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. Från de fyra elevintervjuer som genomfördes tio veckor före resan, kunde de fyra elevernas, två pojkar och två flickor, upplevelser följas upp via fältintervjuer under studieresan. Två av dem, en pojke och en flicka, intervjuades sedan inom fyra veckor efter studieresan för att

fånga upp eventuella förändringar i deras sätt att tala om studieresan. Ytterligare tre elever, som samtliga deltagit i fältintervjuer, intervjuades efter studieresan. Ifråga om lärarna genomfördes fyra intervjuer med lärare före resan och tre efteråt fast med andra lärare, fördelade så att en lärare med lång erfarenhet av studieresor intervjuades före och två efteråt. Syftet var att de med längst erfarenhet skulle ges möjlighet att artikulera sina förväntningar före och erfarenheter efteråt av den aktuella studieresan i relation till Berbos tradition.

Tre steg strukturerade den analytiska processen. Textmassan, det vill säga transkriberade intervjuer och fältintervjuer liksom citat från fältanteckningarna, analyserades först med avseende på nyckelord och fraser som relaterade till Förintelsen och demokrati med särskild uppmärksamhet riktad mot antisemitism. Därmed kunde den manifesta textualiteten etableras, vilken framför allt visade att antisemitism som explicit begrepp förekom ytterst sällan. Eftersom lärarna kunde betraktas som styrande för undervisningsinnehållet och de didaktiska strategierna, genererades preliminärt övergripande didaktiska teman utifrån analysen av transkriberingarna av intervjuerna med lärarna och excerpterna från fältanteckningarna. Efter analys av transkriberingarna av elevintervjuerna preciserades dessa teman, och minskades från tre övergripande till två. Det andra analytiska steget innebar att fältanteckningarna undersöktes gällande undervisningsinnehållet i relation till de två temana. Därmed kunde den diskursiva praktiken studeras som del av hela undervisningspraktiken, och distribueringen av den manifesta textualitetens nyckelord och fraser ägnas särskild uppmärksamhet. Det sista analytiska steget i undersökningen innebar att intertextualitet fokuserades genom att hela textmassan undersöktes med avseende på hur och i vilka avseenden nyckelord och fraser användes av både lärare och elever. För att ge en indikation på i vilken mån eleverna integrerade de olika diskursiva praktikerna, undersökte jag också transitiviteten i transkriberingen av elevintervjuerna. Den visade att eleverna tydligt positionerade sig själva som subjekt i relation till undervisningsinnehållet, inte sällan med utvecklade och engagerade resonemang, i sina försök att förstå och förklara Förintelsen.

Mot bakgrund av analysens resultat föreslår jag i artikeln där delstudien presenteras, att de diskursiva praktikerna som lärarna och eleverna använder, regleras av en diskursordning som jag benämner *dekontextualiserad rasistisk ondska*. Lärarnas, och inte minst elevernas integrering av detta sätt att förstå Förintelsen ger en inblick i hur traditionen vidareförs vid Berbo skola, en av de mångåriga aktörerna inom den pedagogiska gräsrotsrörelse som jag menar att studieresorna

kan beskrivas som. Delstudien bidrar till att besvara avhandlingens samtliga delfrågor, särskilt den första och den tredje.

Forskningsetiska överväganden

Vid designen och genomförandet av de fyra delstudierna har etikprövningslagen för forskning om människor beaktats (SFS 2003:460) liksom Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Med avseende på forskningspersonerna utgör informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet lagliga grunder som följts.

Det empiriska materialet för delstudie 1 genererades genom intervjuer med nio respondenter. Dessa informerades skriftligt i förväg om syftet med den rapport som intervjuerna var en del av (Flennegård, 2018). De delgavs också information om att intervjuerna skulle kunna komma att användas för framtida forskning (Bilaga 1). Av informationen framgick respondenternas rättighet att när som helst avbryta intervjun samt bestämma tidsomfång och villkor för intervjun. Vid varje intervju kontrollerades muntligt att respondenterna erhållit informationen och förstått innebörden av den. I transkriptionerna liksom i publiceringen av forskningen är respondenternas namn pseudonymiserade och övriga identifikationsmarkörer avlägsnade.

Materialet för delstudie 2 utgörs av elevers skriftliga reflektioner från studieresor. Reflektionerna förvaras i ett kommunalt arkiv och är därmed offentliga handlingar. I samband med studieresorna gav elever och vårdnadshavare sitt samtycke till att reflektionerna samlades in, anonymiserades, avidentifierades och kopierades för att användas i en lokal utställning efter studieresorna. Originalen lämnades sedan tillbaka till eleverna. Det innebär att enbart avidentifierade kopior återfinns i arkivet. Emellertid producerades de utan att elever och deras föräldrar medgivit samtycke till att reflektionerna skulle bilda underlag för forskning, vilket inneburit att etiska överväganden gjorts ifråga om lämpligheten att nyttja dem. Vägledande vid beslutet att använda materialet har varit forskningsnyttan av materialets relevans för avhandlingens inriktning och dess distinkta karaktär av att vara opåverkat av forskningsintervention. Detta har satts i relation till den obetydliga risken för att individer kommer till skada. Det senare är en följd av hur materialet hanterats med avseende på identifikationsmöjligheter. Eftersom antalet elever är så stort som 49 och reflektionerna så många som 474 är dessutom risken för identifiering vid publicering mycket liten då fraser eller kortare citat återges åtföljda av fiktiva namn.

De citat som återges är inte heller av integritetskränkande natur. Således har jag bedömt risken för skada eller obehag för någon av individerna som obetydlig.

För delstudie 3 och 4 gjordes och beviljades ansökan hos Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2020-07253). Delstudiernas syfte rörde inte känsliga frågor i sig för individer men ett antal etiska avvägningar gjordes med avseende på deltagarnas integritet. Informationsfoldern (Bilaga 2) utformades för att ge tillräcklig information om forskningsprojektet för vårdnadshavare till elever som eventuellt skulle vara under femton år, och kontaktuppgifter fanns för möjlighet till att ställa frågor innan medgivande av samtycke gavs (Bilaga 3 och 4). För skolpersonal och elever kompletterades informationsbladet med en muntlig presentation av forskningsprojektet då tillfälle till att ställa frågor gavs. Elever med särskilt behov av individuell information om forskningsprojektet delgavs denna i samråd med skolpersonal (Bilaga 5). Av informationsfoldern framgick forskningsprojektets bakgrund, genomförande, data- och sekretesshantering samt vad frivilligt deltagande innebär. Konfidentialitet har gällt för hanteringen av materialet.

Eftersom deltagande observationer användes för generering av materialet för delstudie 3 och 4, innebar min närvaro i det konkreta arbetet med studieresorna, att några för metodologin specifika risker identifierades. En sådan var närvaro av lärare och elever som inte skulle ge sitt samtycke till att delta i forskningsprojektet. Emellertid var det enbart en elev, av totalt 57, i delstudie 4 som inte medgav sitt samtycke till att delta. Detta hanterades så att eleven inte förekom i fältanteckningarna. I delstudie 3 medgav samtliga deltagare samtycke.

En annan följd av att genomföra deltagande observationer var deltagarnas vana vid min närvaro under fältarbetet. Det kunde innebära en risk att de skulle avslöja sådant de inte skulle komma att göra i exempelvis en separat intervjusituation med en forskare, som inte var en del av deras vardag. Att deltagarna inte hela tiden var medvetna om min närvaro i egenskap av forskare var en avsikt med själva metoden deltagande observation. Det innebar ett särskilt ansvar som hanterades med så medveten varsamhet som möjligt; forskningens intresse balanserades reflexivt mot risken att deltagarnas integritet skadades. Emellertid utvecklades inte djupare relationer mellan mig och respondenterna beroende på den relativt korta tid som arbetet med studieresorna varade, varför risken för oavsiktliga avslöjanden av personligt känslig information bedöms ha varit liten.

Mina egna erfarenheter av att arbeta med studieresor innebar att jag var känd av vissa av de lärare som intervjuades. Detsamma gällde för de utbildare och lärare som arbetade med de studieresor vilka var föremål för mina deltagande

observationer. Det innebar en överhängande risk att de skulle betrakta mig som en expert vars närvaro förstärkte eller hämmade olika aspekter av deras arbete. På sätt som beskrivits ovan försökte jag hantera detta metodologiskt genom att betona att mitt intresse var att explorativt undersöka ett obeforskat fält inom vilket deras arbete var relevant. Det var därför särskilt viktigt att markera distans till mitt eget arbete med studieresor vid de tillfällen frågor om det uppkom. Ifråga om arbetsprocessen med avhandlingen har jag strävat efter att få och tillgodogöra mig doktorandkollegors och erfarna forskares kritiska reflektioner på hela eller delar av den framväxande avhandlingstexten. Således har jag explicit efterfrågat deras kritiska reflektioner på transparensen i min redovisning av valda teoretiska och analytiska perspektiv, och min tillämpning av dessa i analyserna av det empiriska materialet.

För delstudie 3 och 4 gäller att de ursprungliga fältanteckningarna som gjordes för hand på papper, kommer att förvaras i kassaskåp på arbetsplatsen för min huvudhandledare vid Göteborgs universitet. Samtliga ljudfiler liksom samtliga digitaliserade transkriptioner av intervjuer och skriftliga reflektioner förvaras på särskild forskarlagringsserver vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Data förvaras på detta sätt i tio år efter avslutat avhandlingsarbete, för att möjliggöra kontroll av forskningsprojektet. Uppgifter om deltagarna i studien hanteras i enlighet med dataskyddsförordningen (GDPR). Göteborgs universitet, som är forskningshuvudman, är ansvarig för deltagarnas personuppgifter.

Kapitel 7. Sammanfattning av avhandlingens delstudier

I kapitlet presenteras resultatsammanfattningar av sammanläggningsavhandlingens fyra delstudier/artiklar. Sammantaget besvarar resultaten från de fyra delstudierna avhandlingens forskningsfrågor, vilka diskuteras i kapitel 8.

Delstudie 1: Undervisning på Förintelsens minnesplatser

Publicerad som:

Flennegård, O., & Mattsson, C. (2021). Teaching at Holocaust memorial sites: Swedish teachers' understanding of the educational values of visiting Holocaust memorial sites. *Power and Education*, 13(1), 43–57. <https://doi.org/10.1177/1757743821989380>

I den första artikeln undersöks hur lärare med erfarenhet av att arbeta med studieresor till Förintelsens minnesplatser företrädesvis i Polen talar om motiveringar för och mål med detta arbete, i relation till undervisningsinnehåll och strategier.

Det empiriska materialet i studien utgjordes av transkriberade intervjuer med nio lärare. Studiens explorativa syfte innebar att en bred erfarenhet var önskvärd bland intervjupersonerna, varför fem kvinnor och fyra män, med erfarenheter från kommunal eller privat skola, på landsbygden eller i storstad, samt högstadium eller gymnasium, valdes från en lista med potentiella intervjupersoner. De flesta hade erfarenhet från arbete med fem studieresor eller fler. En lärare hade enbart gjort en resa, en hade genomfört sexton. Intervjuerna genomfördes under senhösten 2017 och genererade transkriberingar omfattande sammanlagt 103 863 ord.

Materialet analyserades med hjälp av CDA med huvudsakligt fokus på hur lärarnas artikuleringar av motiveringar, mål, undervisningsinnehåll- och strategier kunde urskiljas som en eller flera diskursiva praktiker och hur dessa kunde förstås som reglerade av en eventuell diskursordning.

Studiens resultat visar att två diskursiva praktiker var verksamma i lärarnas tal om studieresorna. Den första centrerades runt studieresans sociala dimension. Lärarna, uppmärksammade sina relationer till eleverna och elevernas inbördes relationer. De återkom ofta till att studieresan var en tidsmässigt avgränsad särskild gemenskap med potential för eleverna att växa och mogna som personer då de tillsammans med sina lärare och kamrater mötte nya miljöer och platser. Lärarna talade således om transformerande potentialer i fråga om sociala identiteter och sociala relationer. Inom denna diskursiva praktik blev de kunskaper om Förintelsen som studieresorna kunde ge eleverna underordnade det transformativa målet; kunskaperna artikulerades som ett medel för eleverna att växa genom. Kopplat till detta mål artikulerades också en skolkompenserande ambition; skoltrötta elever och elever som privat inte hade erfarenhet av att resa utomlands gavs möjlighet till att utveckla en annan social identitet i relation till sig själva och kamraterna.

Studien visar att lärarnas tal kunde analyseras som bestående också av en andra diskursiv praktik, vilken centrerades kring en ambition att lära av Förintelsen. Inom denna diskursiva praktik var målen med resorna att få eleverna att inse vikten av mänskliga rättigheter och demokrati, samt att genom platsbesöken åskådliggöra att Förintelsen ägt rum och vad den innebar i termer av offrens lidande. Kunskaper om Förintelsen som större historisk process sköts i bakgrunden liksom förklarande ansatser till drivkrafter bakom Förintelsen. Den övergripande didaktiska strategin bestod i att väcka empati med offren genom att exponera hur de led. Exponeringen av lidandet vid platsbesöken syftade till att eleverna skulle ta avstånd från den mänskliga ondskan som åstadkom lidandet. Intentionen var att eleverna därigenom skulle ta avstånd från kränkning av mänskliga rättigheter i allmänhet och i sitt vardagsliv i synnerhet.

Studien föreslår benämningen *rituell demokratisk katharsis* för den diskursordning som reglerar de två diskursiva praktikerna intervjupersonerna artikulerar. Katharsis blir inom diskursordningen en nödvändighet efter att ha sett ondskan i vitögat men med förövarens agens dold bakom en mask av ondskan, eftersom varken strukturella eller agensrelaterade ansatser presenterats. Inom diskursordningen erbjuder mänskliga rättigheter och demokrati ett slags skydd som, om det omfattas av eleverna och lärarna, kan motverka ondskan.

Studien bildar grundval för en argumentation för att avsaknaden av förklarande ansatser av underliggande sociala, politiska och ideologiska drivkrafter och förutsättningar för Förintelsen kan motverka lärande. En brist på förklarande ambitioner innebär således att Förintelsen som historisk händelse konceptualiseras

som något bortom mänsklig förståelse och därmed paradoxalt nog inte är möjlig att lära sig något av. Därmed används inte heller den potential för lärande som besök av minnesplatserna innebär mer än i begränsad mening.

Delstudie 2: Demokratisk pilgrimsresa

Publicerad som:

Flennegård, O., & Mattsson, C. (2023). Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, 75(3), 429–446.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931040>

I den andra artikeln undersöks hur elevers diskursiva praktik utvecklas före, under och efter arbetet med en studieresa till Förintelsens minnesplatser i Polen med bäring på intellektuella, emotionella och sociala processer.

Studien baserades på 49 14- till 15-åriga elevers skriftliga reflektioner före, under och efter två åttadagars studieresor med identiskt didaktiskt upplägg våren 2018. Materialet utgörs av i genomsnitt tio reflektioner per elev och består av drygt 37 000 ord. Eftersom reflektionerna under arbetet lästes högt av lärare och elever kan reflektionerna betraktas som länkar i en textkedja. Som sådana ger reflektionerna en inblick i hur de diskursiva praktikerna utvecklades som del av den sociala praktiken.

Analysen genomfördes med hjälp av CDA med huvudsakligt fokus på hur relationen mellan den diskursiva och sociala praktiken kan förstås som en rituell passage (Turner, 1969) genom vilken deltagarna lämnar sin ursprungliga status och genom en liminal fas erhåller en ny social status. Det sker genom att eleverna utför handlingar, bland annat verbala, i enlighet med ett skript som visserligen är reglerande men också öppet för kreativitet och alternativa artikuleringar. I enlighet med CDA analyserades materialet med syftet att undersöka huruvida en eventuell diskursordning reglerade de olika diskursiva praktikerna.

Resultaten av studien visar att elevernas förberedelser i termer av uttryckta förväntningar på vad studieresan skulle innebära var avgörande för hur den diskursiva praktiken utvecklades. Förväntningarna utgjorde en resurs under resan för elevernas cirkulerande av fraser, och öppnade för intellektuella, emotionella och sociala processer. Efteråt kunde förväntningarna användas som en måttstock för elevernas artikulering av förändring i intellektuellt, emotionellt och socialt hänseende. Utöver gruppens betydelse för social trygghet som eleverna uttryckte,

tillskrev de besöken av minnesplatserna avgörande betydelse för sin förändring. Analysen indikerar också att eleverna var influerade av tidigare elevers artikuleringar om studieresorna samt lärarnas, vilket implicerar att studieresorna kan betraktas som en utbildningspraktik med delvis kontinuerliga kännetecken.

Ifråga om hur eleverna relaterade till undervisningsinnehållet visar studien att de utmanades av pendlingen mellan fokus på offer och på förövare. Förövarens agens uppmärksammades av eleverna, vilket indikerar att de sökte en förklarande ansats som var tillgänglig för dem. Genom att eleverna relaterade till båda kategorierna uppstod en svårhårbärgerad spänning inom eleverna som de sökte en lösning på. Denna erbjöds genom den diskursiva praktikens skript i form av artikulering av demokrati som ett skydd mot ondskan. Studien föreslår att den diskursordning som reglerar den diskursiva praktiken därför kan benämnas *demokratisk pilgrimsresa*.

Studien visar också att elevernas positiva artikuleringar ifråga om Polen och polsk kultur är i enlighet med diskursordningens mångkulturella demokratiska koncept. Den positiva uppfattningen avviker från vad tidigare internationell forskning om studieresor visat, där den polska omgivningen tillskrivs negativa och även hotande konnotationer. Också med avseende på risken med studieresornas kortslutning av intellektuella processer genom starka emotionella inslag, indikerar studien avvikelser i relation till tidigare internationell forskning; eleverna förde resonemang om förövarnas bevekelsegrunder trots att de uttryckte starka känslor i relation till denna kategori. Slutligen implicerar studien att social trygghet i gruppen är särskilt väsentlig att beakta vid forskning om studieresor som förutsättning för att emotionella processer ska samspela med intellektuella.

Delstudie 3: Skapande av en ungdomsambassadör

Publicerad som:

Flenegård, O. (2022). Creating a youth ambassador: a critical study of a Swedish project on teaching and learning about the Holocaust. *Holocaust Studies*. Published online 2022-10-25.

<https://doi.org/10.1080/17504902.2022.2136385>

I denna artikel presenteras en studie som undersöker hur utbildares och elevers arbete utvecklas före, under och efter en studieresa till Förintelsens minnesplatser

i Polen. Studieresan genomfördes som ett utbildningsprojekt av organisationen SKMA under hösten 2021.

Studiens empiri utgjordes av 19 transkriberade intervjuer, genomförda före och efter studieresan, med utbildare från SKMA, medföljande lärare och elever. Materialet bestod också av utvecklade fältanteckningar genererade av mig som deltagande observatör under utbildningsprojektets samtliga tre steg: tre förberedelsedagar, sju dagars studieresa och en uppföljande utbildningsdag. Dessa två typer av material kompletterades av elevernas skriftliga reflektioner på tre övergripande frågor som ställdes av mig mot slutet av utbildningsprojektet. 20 16- till 18-åriga elever och åtta ur skolpersonalen deltog i utbildningsprojektet som leddes av två utbildare från SKMA.

Teoretiskt inspirerad av utbildningsteoretikern Gert Biesta (2010) tog studien sin utgångspunkt i en konceptualisering av utbildning som en potential med tre dimensioner: kvalificerande, socialiserande och personformerande (Van Poeck & Östman, 2019). Materialet analyserades genom dessa tre linser vilka strukturerade den tematiska analysen (Braun & Clarke, 2006; 2019). Vägledande var att undersöka vilket ämnesinnehåll och vilka didaktiska strategier som användes, hur de förstods av eleverna, samt hur utbildningsprojektets förutsättningar ifråga om avsaknaden av etablerade sociala relationer före projektet, inverkade på hur de tre dimensionernas gavs utrymme och betoning i utbildningsprojektet.

Studiens resultat visar att utbildningsprojektets kvalificerande dimension dominerade utbildningen. Den innebar att eleverna utvecklade omfattande och djupgående förståelse av Förintelsen som historisk händelse. Den bärande didaktiska strategin utgjordes av att judiskt liv före andra världskrigets utbrott kontrasterades mot de få lämningar som finns kvar på vissa av de besökta platserna i nutid, och framför allt frånvaron av sådana lämningar. Också SKMA:s didaktiska strategi att besöka en minnesplats som var okänd för eleverna bidrog till att förändra elevernas grundläggande förståelse av vad Förintelsen var. Utbildarna hade också förklarande ambitioner som återkom genom utbildningen i form av att antisemitism presenterades som en strukturell och drivande faktor bakom Förintelsen. Elevernas förståelse av antisemitism kom att utgöra en väsentlig resurs för deras ansträngningar att förstå varför Förintelsen genomfördes. De socialpsykologiska perspektiv som presenterades för eleverna i avsikt att understödja deras förståelse av förövre på konkret operativ nivå var likaså fruktbara för eleverna, om än på gränsen till alltför intellektuellt utmanande för vissa av dem.

Med avseende på utbildningsprojektets socialiserande dimension, visar studien att utbildningen inte innehöll undervisning om demokrati och inte heller explicit adresserade ämnets moraliska och existentiella potentialer. Eleverna uppmuntrades inte att artikulera sina egna moraliska värderingar i relation till ämnesinnehållet varför en skenbar samsyn präglade den gemenskap som uppstod under projektet. Studien drar slutsatsen att det reserverade samtalsklimatet dels var en följd av att etablerade relationer mellan utbildarna och eleverna inte förelåg vid projektets start liksom inte heller mellan eleverna sinsemellan, dels att de moraliska och existentiella potentialerna inte didaktiskt systematiskt adresserades.

Följaktligen kan studien också visa att personformerande i termer av personligt växande och mognad var ett arbete som inte heller var föremål för didaktiskt systematiskt återkommande inslag. Sådana processer skedde emellertid ändå men på olika sätt för vissa elever, medan andra sade sig inte alls ha påverkats av resan i någon moralisk eller existentiell mening.

Utifrån studien pekar artikeln på fruktbara frågor för praktiker och TLH-forskare:

- Hur kan besök av platser som är tidigare okända för eleverna tas tillvara med avseende på kunskapens socialiserande och personformerande dimensioner?
- Hur kan förklarande ansatser adresseras med avseende på förövares agens vid besök av minnesplatser?
- Hur kan kunskap om Förintelsen bevaras som centrum för undervisningen samtidigt som moraliska och existentiella frågor liksom emotionella processer tillåts bidra till lärandet?
- Hur kan urvalsprocessen för elever som ansöker till utbildningsprojekt liknande SKMA:s hanteras så att alla elevkategorier har lika möjlighet att erhålla en plats?

Studiens resultat utgör grund för en argumentation om att lärare bör ges möjlighet att utbildas i den särskilda TLH-metod som studieresor utgör eftersom lärare, till skillnad från experter från utomstående organisationer, har relationer med sina elever vilka kan användas i den pedagogiska verksamhet som en studieresa utgör.

Delstudie 4: När undervisning om antisemitism förbigås

Inlämnat manuskript; under granskning:

Flenegård, O. (2023). When antisemitism is left out: Swedish teachers' didactic strategies and students' understanding of the Holocaust on a study trip to memorial sites.

I den fjärde artikeln presenteras en studie av lärares och elevers diskursiva praktiker med särskilt fokus på antisemitism i relation till didaktiskt innehåll och strategier, under arbetet med en studieresa till Förintelsens minnesplatser i Polen. De diskursiva praktikerna kontextualiseras i studien genom deltagande observationer av utbildningspraktiken. Studieresan varade åtta dagar och genomfördes sensommaren 2021 av en högstadieskola i Berbo (fiktivt namn).

Studiens empiriska material bestod dels av 16 transkriberade intervjuer med lärare och elever, genomförda före och efter studieresan, dels av fältintervjuer och utvecklade fältanteckningar som genererades av mig genom deltagande observationer under studieresan. 57 15- till 16-åriga elever deltog och sex lärare.

Studien inramades teoretiskt av CDA som också tillhandhöll den metodologiska begreppsapparaten vid analysen. Sedan lärarnas artikulationer av studieresans syfte, didaktiskt innehåll och strategier analyserats, undersöktes hur eleverna integrerade lärarnas artikulationer i sin diskursiva praktik. Väsentligt var att undersöka hur antisemitism artikulades inom den diskursiva praktiken, samt att med stöd av fältanteckningarna kontextualisera den diskursiva praktiken som en del av utbildningspraktiken. Huvudsyftet med analysen var att undersöka om och hur de diskursiva praktikerna kunde förstås som reglerade av en eventuell diskursordning.

Studiens resultat visar att det didaktiska innehållet var fokuserat på hur offren förföljdes och mördades, och därmed på deras lidande. Genom att elevernas empati för offren skulle väckas, var syftet att eleverna generellt skulle överföra denna empati till människor i sin samtid. Därför användes en strategi som innebar att historiska karaktärsers handlande presenterades för att inspirera eleverna att själva handla moraliskt gott. För att underlätta elevernas överföring av empatin från dåtid till nutid användes en stödjande strategi att utjämna skillnader mellan historisk tid och samtid. Således betonades inte de historiska processernas specifika förankring i tid och rum. Analysen visar hur elevernas förståelse av det historiska skeendet inte fördjupades, samt att de inte på ett självklart sätt i sin

diskursiva praktik integrerade de historiska karaktärernas moraliska handlande som ett ideal för sitt eget handlande.

Sett till hur antisemitismen artikulerades visar studien att detta hörde samman med att Förintelsen konceptualiserades universalistiskt av lärarna, och att elevernas diskursiva praktiker speglade lärares. Förintelsen förbands nästan uteslutande med offer, inte förövare eller någon historisk kontextualisering. Ifråga om offren inkluderades många grupper som förföljdes av den nazityska regimen; samtliga artikulerades som ”människor” och någon särskild betoning på att judar förföljdes eller mördades var inte iakttagbar i de diskursiva praktikerna. Att ”judisk” var ett så sällsynt begrepp i de diskursiva praktikerna, motsvarades av frånvaron av antisemitism. Lärarna uttryckte explicit att de talade om rasism men inte antisemitism, med motiveringen att det senare begreppet är specifikt, inte generellt såsom det förra. En annan motivering var att de befarade att elever med annan identifikation än en judisk skulle uppleva distans till undervisningens innehåll.

Studien visar också hur frånvaron av förklarande ansatser motsvarades av hur lärarna uttryckte att Förintelsen inte är möjlig att förstå. Emellertid kan analysen demonstrera hur elever försökte konstruera kausala samband. Eftersom ett alternativ var att artikulera händelsen som just obegriplig blev detta en möjlighet för elever att lösa sin egen relation till den epistemologiska utmaningen. Ett annat alternativ var att förstå Förintelsen som strukturellt orsakad av generell rasism. Det fick bland annat till följd att elever uttryckte att offren hade annorlunda hudfärg än gärningsmännen som förklaring till att de förföljdes. Ett tredje alternativ tog sikte på aktörsnivån där Hitlers vilja, i några fall uttryckt som styrd av sinnessjukdom, förklarade varför Förintelsen genomfördes.

Analysen genererar ett förslag att benämna den diskursordning som reglerar de diskursiva praktikerna under studieresan *dekontextualiserad rasistisk ondska*. Genom denna diskursordning kan mening skapas med studieresorna och antisemitism förbigås. Studien visar därmed att studieresor inte kan legitimeras som en särskilt verksam pedagogisk intervention som motverkar antisemitism.

Kapitel 8. Konklusioner och diskussion

Avhandlingens syfte är att explorativt belysa och problematisera hur relationen mellan å ena sidan utbildning om Förintelsen och å andra sidan skolans demokratiuppdrag gestaltar sig i lärares och elevers praktiska arbete med att förbereda, genomföra och följa upp studieresor till Förintelsens minnesplatser, genomförda i en svensk nationell utbildningskontext. De svenska studieresorna var när avhandlingsarbetet påbörjades obeforskade, vilket, tillsammans med det faktum att de svenska studieresorna har olika karaktär (Flennegård, 2018), utgjorde ett viktigt skäl för avhandlingens explorativa forskningsansats. Denna ansats operationaliseras i avhandlingen med hjälp av följande frågeställningar:

- Vilket didaktiskt innehåll och vilka undervisningsstrategier används i skolors arbete med studieresor till Förintelsens minnesplatser, och hur är dessa relaterade till uttalade syften med undervisning om Förintelsen och skolans demokratiuppdrag i allmänhet, samt kunskaper om antisemitism i synnerhet?
- Hur inverkar intellektuella, emotionella och sociala processer i lärande om Förintelsen och demokrati i arbetet med studieresorna?
- Vilka diskursordningar synliggörs i arbetet med studieresor?

I det följande kapitlet besvaras först forskningsfrågorna utifrån delstudiernas resultat. Med detta som grund diskuteras sedan arbetet med studieresorna ur ett CDA-perspektiv, genom begreppet diskursordning. Eftersom en teoretisk utgångspunkt i avhandlingen är, att utbildning kan förstås utifrån hur *kvalificerande, socialiserande och personformerande* dimensioner är verksamma i pedagogiskt arbete, inbegriper diskussionen av diskursordningar en diskussion om hur arbetet med studieresorna kan förstås i relation till de tre dimensionerna. Slutligen redovisas avhandlingens bidrag till forskningsfältet, samt behov av framtida studier.

De utbildare och lärare som förekommer i materialet, drivs av ett starkt engagemang för studieresorna som utbildningspraktik. En viktig grund för detta engagemang är en kraftfull och tydlig tilltro till studieresornas potential att främja personlig mognad hos eleverna. Det är med andra ord omsorg om de unga som driver de vuxna att lägga ner det omfattande arbete som studieresorna innebär.

Därför uppehåller sig lärarna vid aspekter på själva resandet; de understryker hur studieresorna genererar en social dynamik som ger eleverna möjligheter att bättre lära känna varandra, och därmed sig själva. De talar exempelvis om hur studieresorna ger skoltrötta elever möjligheter att engageras på ett sätt som vanligtvis inte sker i den ordinarie klassrumsundervisningen. Lärarna hänvisar också till skolans kompensatoriska uppdrag, genom att påtala att studieresorna ger resurssvaga elever möjligheter att besöka ett annat europeiskt land. Vidare återfinns i materialet exempel på hur skolor skapat traditioner där samtliga elever erbjuds att delta i studieresorna (delstudie 1 och 4). Ett syfte som lärarna uttrycker, och som får ses som en stark motivationsfaktor för dem, är således ambitionen att bidra till social inkludering. Denna ambition artikuleras som att studieresorna har ett demokratiskt syfte.

En slutsats är således att arrangerandet av studieresor drivs av lärarnas ambition att skapa förtroende för skolan som en demokratisk institution. Värt att lägga märke till är hur en extern aktör som SKMA inte lika entydigt uttrycker denna ambition, utan påtalar att man framför allt vänder sig till elever som redan har ett intresse för demokratifrågor (delstudie 3). Icke desto mindre är en avgörande förutsättning för själva utbildningspraktiken SKMA genomför, på samma sätt som för skolans lärare, att samhället har ett demokratiuppdrag vilket utgör den grundläggande motivationsfaktorn för det pedagogiska arbetet med studieresorna.

Följdenligt är de demokratiska syftena med studieresorna framträdande i utbildarnas och lärarnas tal. Delstudiernas material uppvisar emellertid inte några spår av hur undervisning om demokratins historia eller funktioner äger rum i samband med arbetet med studieresorna. Undervisningens innehåll utgörs således inte av kunskaper om demokrati. Inte heller återfinns några indikationer i materialet på att undervisningen har deliberativa inslag. Lärarna omtalar det inte i intervjuerna (delstudie 1). Inte heller förekommer förhandlingar om villkoren för samtal, eller diskussioner om innehåll och former för undervisningen, under någon av de två resor då deltagande observationer genomförts (delstudie 3 och 4). Tvärtom, det är påfallande hur lite eleverna aktivt deltar i undervisningen. Således är det inte heller

frågan om undervisning *genom* demokrati, som kännetecknar det pedagogiska arbetet med studieresorna.

I stället ska eleverna inspireras till att försvara vad som förstås som demokratiska kärnvärden – allas lika värde och mänskliga rättigheter – mot kränkningar. Detta syfte artikuleras bland annat som att eleverna ska rustas att handla i sin vardag för att motverka sådana kränkningar. Arbetet med studieresorna utgör därför ett led i att stödja elevernas internalisering av de demokratiska värdena. Värdesocialiseringen förväntas också generera engagemang för att sprida vikten av dessa värden upprätthållande bland kamrater som inte deltagit i studieresorna. Syftet är således att utbilda *för* sam- och framtida demokrati. Detta får bedömas som ett tydligt inramande av den svenska kontexten och det genomsyrar arbetet med studieresorna.

Förintelsen och minnesplatserna är visserligen stoffet som används, men de didaktiska strategier som tillämpas relaterar i stor utsträckning till syftet att utbilda för demokrati. Delstudiernas analyser visar på ett antal sådana strategier. Intervjuerna med strategiskt utvalda lärare med olika erfarenhet visar att en övergripande strategi innebär att förståelsen av vad Förintelsen var smalnas av till att fokusera på offrens lidande (delstudie 1). Avsikten är att elevernas empati ska väckas så att de berörs på djupet och efter studieresan förknippar minnesplatserna med starka emotioner. Platserna man besöker kommer därmed att fungera som illustrationer för de grymheter eleverna förutsätts ta avstånd ifrån. Eftersom offrens människovärde så uppenbart systematiskt kränktes på de platser studieresorna omfattar, är den didaktiska avsikten att eleverna ska ta moraliskt avstånd från handlingarna som åstadkom kränkningarna. Avståndstagandet förstås enligt denna strategi som ett uttryck för att ta ställning för människolivets okränkbarhet, allas lika värde och mänskliga rättigheter, det vill säga demokratiska kärnvärden.

Genom en kombination av intervjuer och deltagande observationer kan en annan didaktisk strategi, som ansluter till den övergripande, demonstreras för studieresan som genomförs av Berbos lärare och elever (delstudie 4). Den innebär att historiska karaktärers förebildliga moraliska handlande presenteras för eleverna med implicit, ibland också explicit, uppmaning till eleverna att inspireras av och handla så att de demokratiska kärnvärdena försvaras. Det handlar således om att uppmuntra överföring av demokratifrämjande beteenden från förfluten tid till nutid.

För att underlätta överföringen används en annan strategi som innebär att jämma ut skillnader mellan det förflutna och nutid. Därmed undviks historisk

kontextualisering, liksom preciseringar av historiska processers kronologi. Likaså undviker man med denna strategi, genom att tona ner skillnader mellan offren och eleverna, att utmana elevernas förmåga till empati. Olika offergrupper särskiljs inte, utan presenteras i undervisningen som ”människor” och det faktum att judar var de primära offren på de minnesplatser som besöks, betonas inte.

Följaktligen samverkar de olika strategierna för att förståelsen av vad Förintelsen var ska reduceras till en kränkning av de demokratiska kärnvärdena. Därmed kan slutsatsen dras att delstudie 1 och 4 visar hur en didaktik utvecklats där syftet att undervisa *för* demokrati i sam- och framtid inte bara inramar arbetet med studieresorna; den genomsyrar det och reglerar vilket innehåll som presenteras, samt hur detta framställs. En konsekvens är att didaktiska ansatser för att förklara varför Förintelsen ägde rum, och hur den kunde genomföras, strängt taget trängs undan. Antisemitismen tilldelas i detta sammanhang en mycket liten roll, om ens någon.

Att arbetet med studieresorna har olika karaktär framgår av avhandlingens delstudier. Också i SKMA:s projekt (delstudie 3) motiveras arbetet genom demokratiska syften, men elevernas värdesocialisering betraktas som given på förhand. Därigenom kommer inte heller det didaktiska innehållet och strategierna att inrikta sig mot att demonstrera hur människovärdet kränktes. Istället riktas innehållet mot att representera en bred historisk kontextualisering; precision möjliggörs ifråga om de historiska processernas kronologi och på vilka grunder olika grupper förföljdes och mördades av Nazityskland.

I SKMA:s projekt används två övergripande strategier med avsikten att skapa förståelse för vad Förintelsen innebar. Den första innebär att fokus läggs på vad som försvann med Förintelsen, inte hur det försvann. Således presenteras en kontrast mellan diversifierat judiskt liv före Förintelsen, och avsaknaden av judiska representationer och liv i nutid på de platser där detta liv en gång levdes. Den andra strategin är avsedd att dra uppmärksamheten bort från elevernas förmodade föreställningar om Auschwitz, som en framträdande representation för Förintelsen, det vill säga bort från fokus på det förväntade. Strategin innebär att skjuta upp Auschwitzbesöket, och presentera en för eleverna okänd plats där de förväntas bli överraskade av undervisningens innehåll.

Eftersom det är judiskt liv och judiska offer som centreras i SKMA:s projekt, möjliggörs en tredje strategi, som del av en förklarande ansats som saknas i övriga analyserade didaktiska ansatser (delstudie 1 och 4). Syftet är att skapa förståelse för varför och hur Förintelsen kunde genomföras. Denna strategi lägger stor vikt vid att initialt presentera antisemitismens historia och nationalsocialistisk propaganda

som strukturella kausala förklaringar av Förintelsen. Först därefter tillförs ett aktörsperspektiv med fokus på förövare på konkret nivå, i syfte att besvara frågan om hur Förintelsen kunde genomföras. Det är också i denna förklarande ansats som kunskaper om antisemitism finns inbäddade. Möjligen inverkar det faktum att elevernas demokratiska värdesocialisering tas för given, till att undervisningens fokus inte ligger på samtida antisemitism. Följaktligen kan inte heller SKMA:s projekt sägas syfta särskilt till att motverka antisemitismens nutida uttryck.

Skiftar man perspektiv, från didaktiskt innehåll och strategier, till elevernas lärande om Förintelsen, visar avhandlingen hur de intellektuella processerna präglas av de olika didaktiska ansatserna. Ifråga om grundläggande konceptualisering av Förintelsen och vad kunskapen innebär i termer av moraliskt ansvar är detta tydligt. Eleverna i SKMA:s projekt artikulerade Förintelsen som en frånvaro av judiskt liv som en gång existerat. De drog egna moraliska slutsatser av tomheten de mötte på vissa minnesplatser. Eleverna från Berbo artikulerade Förintelsen främst som ett övergrepp och massmord på människor generellt, inte judar. Den moraliska inspiration som presentationen av historiska karaktärer syftade till, integrerades inte i elevernas diskursiva praktik i termer av eget moraliskt ansvar.

På motsvarande sätt korresponderade också skillnader mellan elevernas förklaringar av varför Förintelsen ägde rum och hur den kunde genomföras med de olika didaktiska ansatserna. Eleverna i SKMA:s projekt uttryckte på en strukturell nivå Förintelsen som orsakad av antisemitism och nationalsocialistisk propaganda. Berbo-eleverna däremot, gav uttryck för generell rasism, delvis förstådd som grundad på hudfärg, som strukturell förklaring.

På en aktörsnivå uppstod en intressant skillnad mellan de två studierna när fokus riktades mot förövare på gräsrotsnivå. SKMA-eleverna resonerade om olika förklaringar till hur Förintelsen konkret genomfördes, därtill hade de stoff från framför allt en av minnesplatserna att utgå ifrån. Berbo-resan däremot, saknade stoff som explicit relaterade till förövare. Intressant att notera är att Berbo-eleverna icke desto mindre visade sig ha ägnat förövarna uppmärksamhet på egen hand. Vissa elever talade i intervjuerna engagerat om problemet med att förstå förövarnas handlande, medan andra sade sig ha funderat på detta under studieresan. En slutsats är att beskrivningar av hur övergrepp och massmord går till startar intellektuella processer om förövarna, oavsett om dessa är en del av det verbalt presenterade didaktiska innehållet eller inte. Att elever kan hårbärgera och skifta fokus mellan offer och förövare och samtidigt dra slutsatser av generell

psykologisk och moralisk karaktär, indikeras av de intellektuella processer som blottläggs i elevernas reflektioner i delstudie 2.

Vänder man blicken mot elevers emotionella och sociala processer, som också undersöks i avhandlingen, är det framför allt just i delstudie 2 som dessa analyseras. Analysens utgångspunkt är att studieresorna är en etablerad utbildningspraktik vars moraliskt och existentiellt transformativa potential elever är medvetna om, och formulerar förväntningar utifrån. Förväntningarna är reglerande för hur arbetet omtalas och genomförs. Utöver kunskaper och förståelse för Förintelsen inkluderar förväntningarna emotionell och social förändring.

De sociala och emotionella processerna är intimt förbundna med varandra; fördjupade sociala relationer står i reciprok förhållande till social trygghet, vilket medför att om ett förtroendefullt klimat uppstår kan eleverna visa sårbarhet, vilket i sin tur bidrar till att upprätthålla och fördjupa den sociala tillhörigheten. Analysen demonstrerar således hur den särskilda sociala dynamik som de intervjuade lärarna omtalar (delstudie 1), kan utvecklas under arbetet med studieresorna. En slutsats är att denna dynamik bör betraktas som en potential, inte ett garanterat utfall, på samma sätt som ordinarie klassrumsundervisning har en sådan potential. Skillnaden är att förväntningarna på förändring är så mycket tydligare uttalad bland såväl lärare som elever ifråga om studieresorna. Det är sannolikt också just dessa förväntningar på genomgripande transformation som bidrar till att studieresorna tenderar att ha rituella inslag.

När emotioner och sociala relationer är framträdande kollektiva elevartikulationer, som i delstudie 2, inverkar de förstärkande på elevernas förståelse av Förintelsen. Genom att eleverna artikulerar sina individuella reaktioner kollektivt, relaterar de i hög utsträckning självreflexivt och moraliskt till det didaktiska innehållet men drar också psykologiska och moraliska slutsatser av generell karaktär. Reflektionerna som analyseras i delstudie 2 visar hur eleverna relaterade till både offer och förövare. De utvecklade därmed förklarande ansatser som svar på frågan om hur Förintelsen kunde genomföras. Iakttagelsen bör sättas i relation till tidigare forskning som pekat på riskerna med att eleverna absorberas av offrens lidande under studieresorna, bland annat med följderna att intellektuella processer hindras av emotionella (Ben-Peretz & Shachar, 2012). Analysen av elevernas reflektioner indikerar att en balansakt mellan fokus på offer och förövare var möjlig för eleverna, det vill säga att intellektuella perceptioner kring förövarna var möjliga samtidigt som offrens lidande väckte starka emotioner.

Denna moraliska balansakt artikulerades som en spänning mellan gott och ont, och analysen visar att eleverna försökte upplösa denna spänning. Det rituella

skriptet erbjöd en lösning, genom att eleverna artikulerade identifikationer med demokratiska kärnvärden som en kollektiv räddning undan ondskan. Delstudien visar hur emotionella och sociala processer i arbetet med studieresorna förstärker elevernas lärande om Förintelsen, och samtidigt bidrar till demokratisk värdesocialisering.

Sett till avhandlingens samtliga delstudier kan identifierade mönster i lärares och elevers tal skönjas och beskrivas som tre diskursiva praktiker. Den första bör förstås som *demokratisk värdesocialisering*. Den kännetecknas av att kunskaper om Förintelsen kopplas till förståelse av vikten av att alla människor har lika värde och rättigheter. Fokus ligger inte på de ontologiska och epistemologiska problem som kunskaper om Förintelsen innebär. Inte heller centreras moraliska dilemman, gråzoner i mänskligt beteende, eller obehagliga utmaningar av den egna självbilden. Tvärtom, entydighet ifråga om moralisk kategorisering är vad som kännetecknar denna diskursiva praktik; övergreppen begicks av det tyska majoritetssamhället mot människor för att de var annorlunda, vilket var moraliskt fel. Avståndstagande från kränkningar av människovärdet under Förintelsen, inte i första hand på grundval av en förståelse av vad Förintelsen innebär och vilka orsaker som låg bakom, är styrande för vad som kan sägas. En slutsats är att denna diskursiva praktik kan kopplas till en didaktisk inriktning mot att belysa kränkningarna, inte problematisera de historiska processernas komplexitet.

En andra diskursiv praktik bör förstås som en *ritualisering* av det pedagogiska arbetet och rör i mindre utsträckning didaktiskt innehåll.⁴ Istället står mönster i lärares och elevers tal om studieresans emotionella och sociala aspekter i centrum. Följaktligen är förförståelsen av vad studieresan som utbildningspraktik innebär, det vill säga artikulerandet av traditioner av hur studieresor brukar gestalta sig, väsentliga. Lärarna talar om en ”bubbla” som lärare och elever tillsammans befinner sig i under resan, hur relationer mellan dem själva och eleverna, liksom eleverna sinsemellan, fördjupas under hela den pedagogiska arbetsprocessen, framför allt under resan. Till denna diskursiva praktik bidrar lärares korta

⁴ En omfattande diskussion, till vilken bland annat religionsvetare och kultur- och socialantropologer bidragit, har förts om begreppet *ritualisering* (Snoek, 2006). Mitt val av term förklaras av att jag inte funnit någon som bättre motsvarar framför allt lärarnas sätt att tala om studieresorna som till sin form mönsterstyrda med inslag av återkommande ceremoniella inslag på minnesplatserna. I lärarnas beskrivningar är föreställningar om platsernas autenticitet det som artikuleras som motiveringar för varför mönstren upprepas och gruppsammanhållning uppstår. Jag har i valet av begrepp inspirerats av Grimes (2006) som pekar på att *ritualisering* kan användas för att beskriva hur aktiviteter, som i vardagen inte uppfattas som ritualer, hanteras som om de är eller skulle kunna vara just detta.

berättelser om elevers förändring till följd av resan, som en manifestering av studieresans transformativa karaktär. Ser man till elever kan deras tal om resan som en unik möjlighet att förändras kopplas till denna diskursiva praktik. Visserligen talar de om att lära sig mer om Förintelsen, men det är den egna förändringen kopplad till besöken av Förintelsens minnesplatser som denna diskursiva praktik roterar kring. Avgörande för ritualiseringen är artikulationen att inte kunna antecipera vem man blir genom studieresan. Förväntningar på starka emotioner kopplade till social trygghet är en del av denna förändring liksom potentialer att visa sårbarhet. I både lärares och elevers artikulationer finns ett före resan, och ett efter, med avseende på individens och gruppens förväntade och uppnådda förändring.

Den tredje diskursiva praktiken som synliggörs i delstudierna bör förstås som *de-judaifika-tion av Förintelsen*.⁵ Med undantag för delstudie 3, är de ovan beskrivna didaktiska strategierna och elevernas därtill hörande artikulationer av hur de förstår Förintelsen, karakteriserade av den historiska händelsen som ett övergrepp på människor, inte i första hand på människor som var judar. Detta manifesterar sig på textuell nivå genom hur få tillfällen former av *judisk* förekommer. När definitioner av Förintelsen artikuleras är det en inkluderande förståelse, bortom judar, av vilka offren var som uttrycks, trots att definitionerna tar fasta just på offren och vilka de var, inte förövare eller historiska processer. I några fall understryks hur väsentligt det är att förstå Förintelsen som ett övergrepp på många olika grupper, utöver den judiska. Rimligen görs detta utifrån ett inkluderande samtida perspektiv, i vilket olika minoritetsgruppers lika värde och rättigheter framstår som särskilt viktiga att uppmärksamma som ett gemensamt samhällsansvar. Därmed kommer också kausala anspråk att bli svåra att resa vilket innebär att Förintelsen kan artikuleras som ”obegriplig” eller som ett resultat av generell rasism. I de fall antisemitism omtalas blir denna positionerad som en av olika former av rasism.

Sett till de tre diskursiva praktikernas genomslag bör SKMA:s projekt (delstudie 3) uppmärksammas. I denna studie används inte CDA som teoretiskt ramverk och analytisk metod, men den tematiska analysen indikerar att tonvikten på vilka diskursiva praktiker som reproduceras och skapas i arbetet med studieresorna placeras annorlunda. Det gäller för *ritualisering*. Att uttryckta förväntningar på förändring genom starka emotionella intryck och social trygghet inte är

⁵ Jag har inte funnit någon motsvarande beteckning på svenska varför jag valt att använda en anglicism av Michael Grays engelska uttryck ”De-judaification” med vilket han diskuterar Förintelsens universalisering (Gray, 2014).

framträdande i delstudie 3:s material, har sannolikt att göra med att deltagarna inte har några relationer till varandra från början av projektet. De kommer inte heller att befinna sig i samma sociala sammanhang efteråt. Därmed är incitamenten få för att artikulera ett gemensamt skript om individuell och social förändring. Delstudie 3 indikerar också att utrymme finns för alternativa diskursiva praktiker som del av utbildningspraktiken studieresor. *Förintelsens de-judifikation* kan inte sägas vara en diskursiv praktik som karakteriserar hur deltagarna talar om studieresans didaktiska innehåll. Istället står just judar som Förintelsens offer i centrum och följaktligen kan antisemitismen utgöra en resurs som förklarande ansats. En slutsats är emellertid att förståelsen av antisemitism som en drivande faktor i folkmordet, generellt tycks vara ovanlig; såväl SKMA:s utbildare som elever talar om antisemitism som ett för eleverna delvis okänt begrepp före projektet.

Diskursordningar

Ur ett CDA-perspektiv betraktas de olika diskursiva praktikerna som reglerade av en diskursordning inom en domän, i detta fall TLH inom den svenska skolan. I de fall då analysen indikerar att en eller flera diskursordningar är verksamma är CDA användbart för att beskriva hur dessas relation till varandra ser ut och förändras. Delstudiernas material spänner emellertid inte över någon längre tidsperiod, varför en förändring inte är möjlig att påvisa och analysen visar inte heller på att det finns skäl att argumentera för att flera konkurrerande diskursordningar reglerar arbetet med de svenska studieresorna. Sett till de konkluderande svaren på forskningsfrågorna och de olika diskursiva praktikerna bör diskursordningen som reglerar de svenska studieresorna benämnas *skolans demokratiuppdrag*.

I kapitel 3 beskrivs hur den svenska skolan från och med Lgr 80 successivt övergått från värdeneutralitet som ideal, till att alltmer aktivt främja elevernas utveckling som demokratiska medborgare. Englund och Englund argumenterar för hur begreppet värdegrund från och med slutet av 1990-talet vunnit insteg i skolans praktiker, men att, sett till myndigheternas intentioner, oönskade konsekvenser uppstått (2012). Några av dessa konsekvenser är relevanta att relatera till arbetet med studieresorna, eftersom de visar på hur problematiska spänningar uppstår mellan värdegrundsarbetets intentioner och praktikens realiteter.

För det första har skolans kunskapsuppdrag tenderat att tränga undan värdegrundsarbetet istället för att dessa båda inslag integrerats i praktiken (Zackari & Modigh, 2000; Skolinspektionen 2012; 2022). Jag menar att arbetet med

studieresorna härvidlag utgör ett undantag; studieresorna är ett exempel på en praktik där värdegrundsarbetet genomsyrar det pedagogiska arbetet. Inte enbart legitimeras studieresorna som demokratifrämjande pedagogiska verksamheter, utan själva didaktiken är utformad så att kunskaper om Förintelsen förbinds med främjande av demokratiska kärnvärden. Det innebär att Förintelsens universalitet betonas, inte dess partikularitet. Med avseende på den diskursiva praktiken *dejudajifikation av Förintelsen* kan värdegrundsarbetet snarast sägas ha trängt undan kunskapsuppdraget, inte minst då förklarande ansatsers sällsynthet, i vissa fall totala frånvaro, är så tydliga i delstudiernas material. Historiens komplexitet utgör därmed inte en resurs, utan maskeras så att illustrationer av de demokratiska värdenas nödvändighet framstår som entydiga.

För det andra har, enligt Englund och Englund (2012), värdegrundsarbetet haft en benägenhet att uppmärksamma kränkningar av de demokratiska kärnvärdena och inriktats mot att bemöta sådana kränkningar. Ett av de uttalade syftena med arbetet med studieresorna är bland annat att genom elevernas värdesocialisering få dem att försvara de demokratiska kärnvärdena i konkreta vardagssituationer, det vill säga motverka kränkningar. Också detta inverkar på hur didaktiken utformas i arbetet med studieresorna. Jag menar emellertid att kunskaper om ett folkmords art och skala svårligen låter sig överföras till skolgårdens nog så allvarliga kränkningar, med mindre än att förståelsen av folkmordet begränsas avsevärt. En signifikant begränsning är förståelsen av att ett folkmord alltid är specifikt riktat mot en grupp, och att förföljelsen bygger på en tradition av negativa föreställningar om just den grupp som förföljs. Således är det historisk contextualisering och partikularitet som begränsas av värdegrundsarbetets intentioner att bemöta kränkningar.

För det tredje har en tendens i den svenska skolans värdegrundsarbete varit att förmedla värden, men inte sätta kunskaper om demokratins spelregler i fokus (Englund och Englund, 2012; Skolinspektionen, 2022); man utbildar *för* demokrati, inte *genom*. Det kan förefalla vara väl mycket begärt, att metadiskussioner om de pedagogiska formerna ska genomföras under en studieresa till Förintelsens minnesplatser. Icke desto mindre inbjuder förhandlandet av undervisningsformer i undervisningssituationer på mikronivå till dialog, vilket i sin tur är förbundet med samtal om undervisningens innehåll. Att arbetet med studieresorna inte utbildar eleverna genom demokrati kan naturligtvis ses som en följd av en allmän tendens inom den svenska skolan, som Englund och Englund (2012) pekar på. Emellertid menar jag att just i arbetet med studieresorna opererar ytterligare en diskursordning som bidrar till att samtal om studieresornas former är sällsynta, eller inte

förekommer alls, *den sekulära pilgrimsresan*. Den pekar mot besöken av minnesplatserna som transformerande erfarenheter vilka förväntas uppnås på ett bestämt sätt.

Det är i sammanhanget värt att överväga om *bildningsresan* är ett mer adekvat begrepp eftersom det öppnar för utbildningsvetenskapliga aspekter. Dess historiska ursprung i den tyska utbildningstraditionen avsåg främst samhällets eliter men kom under 1900-talet att i den svenska kontexten appliceras också på andra samhällsgruppers utbildning. Jag har emellertid valt att inte beteckna diskursordningen som *bildningsresan*. Ett skäl är att i *bildningsresan* förstås interaktioner mellan elever, undervisningen och de platser som besöks som avgörande (Kraus & Pemsel, 2023). I delstudiernas empiri är inte interaktioner vid platsbesöken centrala, även om spår av sådana förekommer både i intervjumaterialet och i fältanteckningarna. Ett annat och mer avgörande skäl, är att begreppet *bildningsresan* inte fäster lika stor vikt vid det specifika resmålet som lärare och elever gör i sitt tal om platserna de besöker. Särskilt museet Auschwitz-Birkenau och den föreställda autenticitet som kopplas till platsen artikuleras som avgörande i lärares och elevers tal om studieresornas moraliskt transformerande funktion, vilket varit väsentligt för mitt val av begreppet *pilgrimsresan*.

Diskursordningen *den sekulära pilgrimsresan* bör inte förstås som konkurrerande med *skolans demokratiuppdrag* utan verkar snarare kontraherande för vad som kan sägas under arbetet med studieresorna. Sett till de diskursiva praktikerna är det främst när *ritualisering* tas i bruk som *den sekulära pilgrimsresan* synliggörs. Ur en aspekt är diskursordningen konstituerande för hela utbildningspraktiken, genom att det är det exklusiva värdet av besök av specifika platser som motiverar deltagarna att genomföra studieresorna. Artikulationer om platsernas autenticitet, och om det unika med egna erfarenheter av dessa platser, är rikt representerade i delstudierna. Dessa samspelar med artikulationer av Förintelsen som komplex eller obegriplig, och förhoppningar om att just platsbesöken ska ge ökad förståelse och moraliska insikter av de demokratiska kärnvärdenas allmängiltighet. På så sätt kan *den sekulära pilgrimsresan* förstås som ett erkännande av Förintelsens ontologiska och epistemologiska utmaningar, samtidigt som den verkar kontraherande med *skolans demokratiuppdrag*.

Emellertid tenderar platsbesöken att reduceras till att ensidigt illustrera vikten av att deltagarna internaliserar de demokratiska kärnvärdena. Uppmuntran till kritisk reflektion, perspektivskiften och historisk contextualisering är didaktiska resurser som de kontraherande diskursordningarna placerar i bakgrunden. Jag

menar att dessa två diskursordningar reglerar den diskursiva praktiken och hjälper oss att förstå de svenska studieresorna som en utbildningspraktik.

Denna utbildningspraktik rymmer också alternativ. Delstudie 3 visar hur den kvalificerande utbildningsdimensionen kan kännetecknas av historisk kontextualisering vilket ger eleverna möjlighet till fördjupad förståelse av Förintelsen som historisk händelse. I sammanhanget är det emellertid värt att notera hur socialiseringsdimensionen i detta fall inte didaktiskt adresserades eftersom eleverna förutsattes ha internaliserat de demokratiska kärnvärdena redan före projektets start. Genomslaget av åtminstone *skolans demokratiuppdrag* var således tydligt genom att såväl lärare som elever förband kunskapen om Förintelsen med stärkande av demokratiska kärnvärden.

På en övergripande nivå innebär de två kontraherande diskursordningarna, att inom den kvalificerande utbildningsdimensionen renodlas perspektiven på Förintelsen enligt ett visst mönster, som syftar till att illustrera vikten av demokratiska kärnvärden i ett samhälle. Eftersom TLH är starkt norm- och värdeladdat tilldelas den socialiserande utbildningsdimensionen en överordnad position. Förenklat, det blir viktigare att lära av, än om, Förintelsen. Eftersom arbetet med just studieresorna utgör en särskild utbildningsansträngning, genererar det förväntningar på än starkare internalisering av kärnvärdena; det blir än viktigare att lära av, än om, minnesplatserna. I den meningen fungerar inte minnesplatserna som läromedel, utan som vallfartsorter. I relation till dikotomin inom TLH (Davies & Rubinstein Avila, 2013; Pettigrew, 2017) – motsättningen om huruvida tonvikten bör ligga på Förintelsen som historisk händelse eller som illustration av vikten av mänskliga rättigheter och demokrati – menar jag att arbetet med de svenska studieresorna illustrerar hur dikotomin återfinns inom praktiken, inte enbart inom forskningsdiskussionen. Betoningen ligger på att svenska elever ska bli demokrater, inte vikten av en perspektivrik framställning av en komplex historisk händelse.

De kontraherande diskursordningarna får betraktas som starka med avseende på vad som sagts om de kvalificerande och socialiserande dimensionerna. Däremot, menar jag, att analysen av den personformerande utbildningsdimensionen visar hur elever ges utrymme att odla en något friare hållning till arbetet med studieresorna, och att de använder detta utrymme. I elevreflektioner och de många intervjuer med elever som avhandlingen analyserar finns exempel på hur nya perspektiv väckts och slutsatser av psykologisk och moralisk karaktär dragits. Likaså beskriver elever hur de själva genom arbetet med studieresorna förändrats som personer, artikulationer som, även om de sker inom

ramen för diskursordningarna, görs av elever av egen kraft. Artikulationernas värde som mått på agens, framgår av andra elever som säger sig inte ha förändrats. Det är däremot mer tveksamt om ”subjektification as dismantling” äger rum i någon större utsträckning under arbetet med studieresorna, vilket inte är överraskande. Det är troligen så att elever som identifierar sig med värden som bryter med undervisningskontextens värdesocialisation inte artikulerar detta, eller helt enkelt avstår från att söka till, eller delta i, utbildningar som innebär studieresor till Förintelsens minnesplatser.

Frågan om hur de två diskursordningarna kan förstås i relation till övriga skolan och det omgivande samhället ligger utanför avhandlingens ambition att besvara. Emellertid finns det anledning att utifrån resultaten vidga perspektivet. Som framkommit har de svenska studieresorna vuxit fram som en gräsrotsrörelse, i vilken framför allt engagerade lärare men också elever får betraktas som den drivande kraften. Något enskilt beslut som manifesterat sig i skolans styrdokument om att sammankoppla demokratiska kärnvärden med kunskaper om Förintelsen i arbetet med studieresorna och TLH har inte fattats (Flennegård, 2018). Det kan därför vara värt att fråga sig vilken anknytning den TLH-reglerande diskursordningen *skolans demokratiuppdrag* har till det omgivande samhället förutom att en universalisering av hur Förintelsen omtalas successivt vuxit fram (Karlsson, 2011).

Den norska kontexten kan därvidlag erbjuda ett illustrativt exempel. Av avhandlingen *Antirasism etter Auschwitz* (Hagen, 2022), om TLH i den norska skolan, framgår det hur en rapport från Kunnskapsdepartementet från 2011 kom att få stor betydelse för hur en så kallad förmålsparagraf om antirasism i läroplanen tolkades. Den universalistiska inramningen av Förintelsen omfattar också den norska nationella kontexten men har för skolans del inneburit att antirasism, mer än främjande av demokratiska kärnvärden, varit framträdande motivationsfaktor för TLH-undervisningen. I avhandlingen förklaras detta delvis med implikationerna av Anders Behring Breiviks terrorattentat den 22 juli 2020, men också med det fokus på just antirasistiskt arbete i den norska skolans styrdokument som funnits sedan millenniumskiftet (Hagen, 2022).

Någon händelse med liknande djupa och omfattande traumatiska betydelser för det svenska samhället som 22 juli-attentatet har hittills inte ägt rum, eller inverkat på TLH i den svenska skolan. Däremot är det rimligt att peka på betydelsen av hur sammankopplingen mellan främjande av demokratiska kärnvärden och kunskaper om Förintelsen gjordes strax efter millenniumskiftet när den statliga informationskampanjen om Förintelsen institutionaliserades till

myndigheten FLH (Selling, 2011). Som framgått var inrättandet av myndigheten en del av omstruktureringen av den svenska offentliga nationella identiteten av Sverige, som en ledande nation ifråga om att sprida demokrati och mänskliga rättigheter. Jag menar därför att en diskursordning som kopplar samman demokratiska kärnvärden med kunskaper om Förintelsen etablerades i det svenska samhället vid denna tidpunkt. Eftersom den svenska skolans styrdokument sedan Lgr 80 innebar att skolan aktivt skulle främja demokratiska värden, vilket underströks av Lpo 94 med införandet av begreppet värdegrund, är det knappast förvånande att TLH och studieresorna regleras av diskursordningen *skolans demokratiuppdrag*. Orsakerna till att antirasism inte är ett lika framträdande diskursivt begrepp i svensk TLH som i norsk är svårt att förklara, annat än genom att hänvisa till skilda inriktningar i styrdokument och därmed till skilda nationella skoltraditioner.

Ifråga om diskursordningen *den sekulära pilgrimsresan* menar jag att dess genomslag i arbetet med studieresorna delvis kan spåras till samhällets förväntningar på skolan och lärarna, uttryckta genom styrdokument. I en avhandling om skolans demokratiuppdrag analyseras samtliga styrdokument och auktoritativa texter för grundskolan gällande perioden 2009–2018 (Cooper, 2019). Avhandlingens diskursanalys, förankrad i poststrukturalistisk teori, genererar slutsatsen att styrdokumentet präglas av att hegemoni råder om demokratibegreppet i texterna. Dessa präglas av en individcentrerad elevsyn där demokratiuppdragets sociala dimension fått träda tillbaka. Därmed artikulerar inte styrdokumentet demokratibegreppets mångsidighet och motsättningar, vilket innebär att skolans demokratiuppdrag framstår som vore det en invändningsfri produktionsprocess av demokratiska medborgare. Enligt analysen innebär detta för läraren att tre subjekspositioner möjliggörs: läraren som demokratisk förebild, läraren som instrument för mål- och resultatuppfyllelse, och läraren som reglerande subjekt (Cooper, 2019). Sett i detta ljus blir diskursordningen *den sekulära pilgrimsresan*, med dess sammanhållande sätt att tala om och därmed strukturera studieresorna, en följd av den svenska skolans demokratisyn och förväntningar på lärarkåren. De besökta platsernas förgivettagna moraliskt transformerande effekter står inom diskursordningen som garant för att eleverna blir demokrater.

Avhandlingens bidrag och behov av framtida studier

Avhandlingen bidrar med kunskap om ett tidigare outforskat empiriskt fält, svensk skolas arbete med studieresor till Förintelsens minnesplatser. Huruvida arbetet med studieresorna är svensk skolas enskilt största insats för att arbeta pedagogiskt med skolans demokratiuppdrag, beror naturligtvis på hur en sådan insats definieras. Emellertid sker arbetet utan direktiv om att det ska bedrivas och utan särskild reglering i styrdokumentet. Det innebär att det är befogat att tala om det som ett arbete som drivs av lärares och elevers stora engagemang. Avhandlingen bekräftar detta sett till vad lärare och elever säger om sina bevekelsegrunder för att genomföra arbetet.

Avhandlingen består av fyra kvalitativa studier som sammantaget, i relation till forskningsobjektet – svenska lärares och elevers arbete med studieresor till Förintelsens minnesplatser – har viss extern validitet. Det gäller främst den första delstudien, som är gjord på grundval av ett strategiskt urval av lärare för att fånga diversitet med avseende på dessas bakgrund och erfarenheter. Utöver denna delstudie, består avhandlingen av två fallstudier där deltagande observationer utgör en del av materialet. I dessa två studeras studieresor som genomförs av arrangörer med en mer än två decennier lång erfarenhet av det pedagogiska arbetet med studieresorna. Ändå är de sinsemellan mycket olika sett till organisatoriska förutsättningar, och pedagogiska och didaktiska ansatser. Även fallstudierna fångar därmed diversitet inom utbildningspraktiken. Genom att diskursanalys används genomgående kan avhandlingen visa på mönster som knyter samman fynden i de enskilda studierna, vilket genererar en preliminär samlad översikt över hur kunskaper om Förintelsen länkas till demokratiska kärnvärden i arbetet med studieresorna.

I relation till tidigare forskning (Ammert, 2015; Wibaeus, 2010) om svensk TLH visar avhandlingen att arbetet med studieresorna inramas av demokratiska syften. Jag menar att det sker på ett mer entydigt och kraftfullt sätt än i klassrummet, till följd av att diskursordningen *den sekulära pilgrimsresan* reglerar den diskursiva praktiken i arbetet med studieresorna. Analyserna visar att det sker på bekostnad av förklarande ansatser, även om detta möjligen inte är specifikt för arbetet med studieresorna utan kan var en del av en utveckling som gäller svensk TLH generellt (Alvén m.fl., 2022). Vidare visar avhandlingen att trots avsaknaden av förklarande didaktiska ansatser konstruerar elever ändå kausala samband vilket tenderar att generera en ytlig förståelse av drivande orsaker till Förintelsen. Detta

kan knytas till ett annat av avhandlingens kunskapsbidrag: en demonstration av hur en diskursiv praktik som innebär de-judaifikation av Förintelsen och förbigår antisemitism finns utvecklad och kan användas på platser där europeiska judar systematiskt förföljdes och mördades just för att de var judar. Således visar avhandlingen att arbete med studieresor inte kan legitimeras som en särskilt verksam åtgärd för undervisning som syftar till att motverka antisemitism bland dagens unga. Därtill är arbetet med studieresorna, i likhet med andra utbildningspraktiker, inbäddade i nationella och lokala sammanhang som i hög grad inverkar på deras utfall.

Forskningsfältet TLH beskrivs i den första större forskningsöversikten inom området som teoretiskt underutvecklat (Eckmann & Stevick, 2017b). Förutom att bidra till det internationella forskningsfältet med kunskaper om arbetet med studieresorna i en svensk kontext, tillför avhandlingen ett teoretiskt försök att tillämpa bredare utbildningsvetenskapliga begrepp. Förutom att diskutera avhandlingens resultat genom de tre begreppen *kvalificerande, socialiserande och personformerande*, prövas i en av delstudierna att foga samman begreppen med etablerade perspektiv inom TLH. Jag menar därför att avhandlingen bidrar till att bredda TLH som forskningsfält och öka dess relevans för utbildningsvetenskaplig forskning att beakta. Även det faktum att förmedlings- och receptionsleden undersöks i avhandlingens delstudier innebär, enligt nämnda forskningsöversikt, att underprioriterade områden inom TLH tillförs ny kunskap (Eckmann & Stevick, 2017 a).

Som explorativ kvalitativ forskning av en hittills utforskad utbildningspraktik pekar avhandlingen vidare mot behov av framtida studier. Avhandlingen visar hur arbetet med de svenska studieresorna tenderar att sakna förklarande ansatser och historisk contextualisering. Eftersom Förintelsen förstås som en mänsklig katastrof som tillhör det förflutna, och syftet med studieresorna är att illustrera vikten av demokrati i nutid, tilldelas antisemitism en mycket begränsad relevans. Samtidigt visar avhandlingen på förekomsten av didaktiska syften, som kan betecknas som partikulära, vilka är inriktade mot en undervisning som behåller förståelsen av Förintelsen som en historisk händelse i centrum. Studier som visar hur dessa olika didaktiska syften kan förenas, kan ge svar på om detta är möjligt i den svenska skolan, och framför allt om arbetet med studieresorna kan motsvara de högt ställda förväntningar som ställs på dem.

Givet Förintelsens centrala plats som moralisk referenspunkt i det offentliga rummet och det faktum att svensk skola är en del av bevarandet av minnet av Förintelsen, är det motiverat att överväga generering av större empiriska

datamaterial från svensk skola. De två engelska undersökningarna (Pettigrew m.fl., 2009; Foster m.fl., 2016) producerade ett stort datamaterial genom såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. Materialet har sedan använts för ett antal studier (se exempelvis Foster m.fl., 2020) vars robusta empiri bildar underlag för bland annat denna avhandlings delstudier. Värt att notera är att ett liknande större datamaterial genererades genom ett statistiskt säkerställt urval av svenska lärare som respondenter (Lange, 2008) innan de engelska undersökningarna av lärare respektive elever gjordes. Någon motsvarande undersökning med svenska elever som respondenter följde aldrig på lärarundersökningen. Mot bakgrund av att minnet av Förintelsen förändras snabbt och det i skrivande stund är femton år sedan datamaterialet genererades, bör därför en större TLH-undersökning av svenska lärares och elevers kunskaper om Förintelsen övervägas. En sådan kan med fördel ha ett bredare perspektiv än ett strikt utbildningsvetenskapligt och knyta samman kulturella och historiska perspektiv på utbildning. Samtidigt kan den ge kunskaper om två kärnområden för svensk skola: demokrati, och förståelse av en händelse med potential att utmana våra föreställningar om socialt liv på alla nivåer, Förintelsen.

Summary

Introduction

This doctoral thesis explores the relationship between teaching and learning about the Holocaust (TLH) and the Swedish school's mission of democracy education. The empirical focus of the thesis are study trips to Holocaust memorial sites, an educational practice that emerged partly due to changes in the collective memory of the Holocaust. Following the end of the Cold War, the Holocaust received increased attention, leading to shifts in public and political perceptions of this paradigmatic genocide. These changes, referred to as *universalisation*, aimed to transcend and reshape historical and cultural boundaries. In Europe, the Holocaust was universally recognised as a morally negative event, representing Europe's past and advocating for a common European democratic future (Karlsson, 2010).

Sweden's entry into the European Union (EU) in 1995 motivated exploration of the Holocaust's historical significance. A public debate arose regarding the alleged lack of knowledge about the Holocaust among Swedish teenagers, serving as a starting point for this exploration. Subsequently, the Swedish Parliament initiated an information campaign, which later evolved into the state agency known as the Living History Forum (FLH) in 2003. FLH's mission was to promote democracy through education about the Holocaust (Selling, 2011). Additionally, the Swedish government took a pioneering role in establishing the importance of the Holocaust in European historical consciousness. They hosted international conferences annually from 2000 to 2004 in Stockholm, leading to the founding of the International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (Holmila & Kivst Geverts, 2011). However, these processes also had an impact on democratic practices within Swedish schools, as TLH introduced new approaches.

The Swedish school's curricula after Second World War had a democratic mission, especially from the 1980s onwards (Alexandersson, 1994). This mission was further strengthened in the 1990s, when the introduction of the *value-base* concept ("värdegrund"; author's translation) was implemented. However, due to the lack of a clear definition of the *value-base*, there was a void that was filled with tentative interpretations and practices (Englund & Englund, 2012). This change

and emphasis on the school's democratic mission align with the historical cultural change and FLH's goal to connect knowledge about the Holocaust with democracy-promoting education.

The empirical object of the thesis is study trips to Holocaust memorial sites that take place during Swedish students' school time. Prior to the pandemic, approximately one in every four Swedish teenagers visited the Auschwitz-Birkenau State Museum, with the majority going as part of their school curriculum (Flennegård, 2018). The Swedish study trips are unique as they are not guided by any specific guidelines or curricula, and there is no dominant external organiser with a standardised program. Despite the Holocaust being the only historical event that has sparked an international field of educational research, and despite the abundance of research on study trips within the THL-research, there have been no previous studies on Swedish study trips. Therefore, this thesis explores the interaction between education about the Holocaust and the democratic mission of schools in the pedagogical practice of study trips to Holocaust memorial sites.

Purpose and research questions

The explorative purpose of the thesis is to shed light on and problematise the relationship between education about the Holocaust and the school's mission of democracy, manifested in the practical work of teachers and students in preparing, conducting, and following up on study trips to Holocaust memorial sites in the Swedish national educational context.

Swedish study trips, being organised without central regulation such as curricula and guidelines, have emerged as a grassroots movement driven by dedicated teachers and students. Due to the lack of research, as well as variation in how these study trips are designed and conducted, the purpose of this thesis is exploratory.

The thesis investigates the didactics of the study trips concerning education about the Holocaust and democracy. It also considers the unique nature of study trips as an educational practice, where intellectual, emotional, and social processes interact, and explores how these trips activate three educational dimensions: qualification, socialisation, and person-formation. Since knowledge about antisemitism can be linked to TLH, and counteracting antisemitism to the school's mission of democracy, certain attention is paid to this phenomenon.

The research questions addressed in this thesis are:

- What didactic content and which teaching strategies are employed in schools' work with study trips to Holocaust memorial sites, and how are these related to the explicit purposes of education about the Holocaust and the school's democratic mission in general and knowledge about antisemitism in particular?
- How do intellectual, emotional, and social processes affect learning about the Holocaust and democracy in work with the study trips?
- Which discursive orders are made visible in the work with the study trips?

Background and starting points

This thesis examines pedagogical work with study trips embedded in wider contexts that shape the focused practice. In the following section, the thesis contextualises the research object with five relevant contexts: the changing in the use of the Holocaust in Swedish historical culture, the term TLH and field tendencies, the relationship between antisemitism and TLH, the school's democratic mission, and existing knowledge about Swedish study trips to Holocaust memorial sites.

Regarding the turnaround in attention to the Holocaust in Sweden in the 1990s, moral questions gained prominence in the historical culture (Karlsson, 2010). Concurrently, Sweden was constructing its public identity around the understanding of Sweden as a leading nation in terms of promoting democracy and human rights (Harding, 2007). The establishment of the state agency FLH, as a transformation from an information campaign, represented the convergence of these two processes. The campaign aimed to impart knowledge about the Holocaust, emphasising its uniqueness. The establishment of FLH expanded the concept of the Holocaust, including other victim groups and facilitating comparisons with other genocides, as well as Nazism, Fascism, and Communism. In short, FLH broadened the understanding, explanation, and educational applications of the Holocaust (Selling, 2011). The Swedish construction of public identity, the shifting focus on understanding the Holocaust, and its educational use are relevant to the thesis. Simultaneously, new possibilities for TLH emerged, while the conditions for didactic content and strategies related to education about the Holocaust changed.

The term *Holocaust education* has been debated (Eckmann, 2015). Beyond historians and history educators, educational researchers emphasise that education

about the Holocaust should be analysed within specific educational contexts. Differences have been highlighted between intentions expressed in a political context and policy texts, and in contrast, teaching and learning in practice (Davies & Rubinstein-Avila, 2013; Stevick & Michaels, 2013). To encompass this scope while focusing on educational activities in schools, the term *teaching and learning about the Holocaust* has emerged. This term emphasises broader pedagogical perspectives, rather than solely didactic approaches (see Pearce, 2020). In this thesis, the term TLH is used due to the lack of an accepted designation in Swedish.

Within TLH, both in research and practice, a tension exists between framing the Holocaust as a historical event or integrating it into teaching and learning about democracy and human rights. The international trend is to discuss the Holocaust in terms of human rights education, even within history education (Bromley & Russell, 2010). However, these discussions are anchored in national contexts (Carrier et al., 2016; Eckman et al., 2017). Another trend involves the involvement of museum institutions and NGOs in schools as role models for TLH. In one of the thesis' studies, one organisations' intervention is studied; however, the focus is on how Swedish teachers and students conduct study trips independently.

Regarding education about antisemitism and its relation to TLH, there are high expectations for TLH to prevent antisemitism and defend democracy, especially during study trips to Holocaust memorial sites (e.g., Pearce et al., 2020). However, a systematic overview of research indicates that antisemitism is rarely addressed in educational research, particularly in terms of teaching methods to counter antisemitism (Pistone et al., 2021). Furthermore, despite claims to the contrary, antisemitism is rarely presented within the explanatory framework of the Holocaust. Regarding Sweden, there are no published studies in educational research that examine antisemitism, according to the report. Two Swedish reports focus on antisemitism in schools in Malmö (Katzin, 2021) and Stockholm (Wagrell, 2022). The Malmö report reveals a lack of knowledge about antisemitism among school staff and highlights that TLH does not always address antisemitism and the persecution of Jews. The Stockholm report concludes that teachers perceive antisemitism as one prejudice among others, and that teachers claim they do not have time to connect teaching about antisemitism to TLH. Therefore, this thesis examines how antisemitism is addressed didactically and understood by teachers and students in their work with study trips.

The work with study trips is embedded in the schools' democratic mission. In the 1990s, different interpretations and practices arose from the undefined concept of a *value-base*. However, a common feature was the prioritisation of teaching *for*

democracy over teaching *through* democracy, the so-called deliberative elements (Englund & Englund, 2012). According to a recent report by Skolinspektionen (2022), the tendency to neglect education through democracy persists. Another relevant aspect is the interpretation of the value base as a means to prevent and counter abusive acts. Both tendencies contribute to understanding the purposes of work with study trips.

Regarding the Swedish study trips to Holocaust memorial sites, it is noteworthy to consider the level of dedication from teachers and students. Although teaching about the Holocaust is perceived as challenging compared to other historical events (Wibaeus, 2010), study trips introduce additional complexities not present in classrooms. Additionally, unlike in other countries such as Norway (Kverndokk, 2007), the participation of students and teachers in external programs is relatively low. For instance, the government-supported program by the Swedish Committee Against Antisemitism (SCAA) involved approximately 1,500 students and 500 teachers from 2014 to 2022. Similarly, the national network known as the Tolerance Project had an estimated 3,000 students and 400 teachers engaged in study trips between the years 2001 and 2022. Thus, the work with study trips to Holocaust memorial sites seems to primarily originate from Swedish schools' themselves, aligning with the importance emphasised at local and national levels. In this process, teachers and students actively participate as co-creators. Consequently, these activities have emerged within the Swedish school system, resulting in diverse approaches but with a shared focus on the Holocaust history. Ultimately, study trips contribute to shaping the understanding of the Holocaust, its causes and significance in Swedish society.

Previous research

The Swedish TLH research is first described in the following presentation of relevant research for the thesis. Then, the focus is shifted to the English context, as it has comparatively extensive empirical research, and the central tensions within TLH is demonstrated. Finally, international research on study trips to Holocaust memorial sites is presented.

Swedish TLH has not yet been thoroughly analysed and comprehensively described. Studies on Swedish TLH have shown that teachers share FLH's inclusive definition of the Holocaust and aim to connect Holocaust knowledge with democracy-promoting education (Ammert, 2015; Persson, 2011; Wibaeus, 2010). While the relationship between society's expectations of TLH and practice has not been fully researched, a recent study indicates that students' learning is

influenced by these expectations. Compared to knowledge about other historical events, students primarily perceive the purpose of TLH as learning lessons from the Holocaust. However, their ability to provide scientific explanations for why the Holocaust happened as a historical event was comparatively low (Alvén et al., 2022).

The English TLH context shares similarities with the Swedish context, such as teachers' inclusive definition of the Holocaust and the lack of precision regarding TLH in curricula. However, two large-scale data sets have been generated based on surveys and interviews with teachers (Pettigrew et al., 2009) and students (Foster et al., 2016), which have contributed to the discussion on TLH. One position in the discussion, represented by historian Deborah Dwork, is based on a critique of the tendency to use the Holocaust to teach about the prejudices of our time, as there is no evidence that TLH prevents racism (2017). According to Dwork, TLH should focus on the Holocaust as a historical event, placing its content primarily within history teaching. However, Dwork's position highlights a dichotomy in the field: learning about *or* learning from the Holocaust. Educational scientist Alice Pettigrew has identified this perspective as narrow compared to an understanding of TLH as embedded in educational systems (2017). Pettigrew argues that market-oriented discourses, which prioritise evidence and efficiency in preparing young people for the labour market and socialising them into a community of values, are not adequately problematised. If the discussion is based solely on what produces the greatest impact, without considering why TLH is essential and without viewing TLH in a broader educational context, the dichotomy within TLH will persist, according to Pettigrew. Therefore, she suggests incorporating the educational theorist Gert Biesta's concepts of *qualification, socialisation, and subjectification* when researching and discussing TLH. Because Pettigrew's article indicates how TLH could be enriched through concepts of broader educational perspectives, it has inspired one of the theoretical starting points of this thesis, namely the employment of the concepts proposed by Van Poeck and Östman (2019).

Research on Swedish study trips to Holocaust memorial sites is lacking, hindering the development of the international field. However, the overall understanding of theoretical perspectives, methodology, and results remains unclear (Österberg, 2017). Most cause-effect studies are conducted within Israel, where a 2012 overview reveals two key findings. First, trips often neglect critical thinking, historiographical analysis, and historical-cultural awareness. Second, teaching about the Holocaust enhances authenticity, active participation, and

students' ability to relate to the subject matter. (Ben-Peretz & Shachar, 2012). Two ethnographical studies are particularly relevant to this thesis. They explore the creation of meaning during Norwegian (Kverndokk, 2007) and Israeli (Feldman, 2010) study trips facilitated by external educators, rather than students' teachers. Analysing these programs through ritual theory, the studies portray the study trips as secular pilgrimages, encompassing three phases: preparation, the trip itself, and follow-up work. However, these studies do not consider the teaching that takes place within the school system. Consequently, the didactic aspect of learning is not the focus of their analyses. Given that teachers play a crucial role in the Swedish context, this thesis takes a distinct perspective.

Theoretical approach

This thesis is theoretically anchored in critical discourse analysis (CDA), as developed by Norman Fairclough in *Discourse and Social Change* (1992). According to Chouliaraki and Fairclough (2007), CDA can be used as both a theoretical framework and a methodological engine, which is the perspective applied in the thesis.

CDA views communicative events as consisting of three interrelated levels. The first level is textual, where textual content and semiotic expressions form a coded version of discursive practice, which constitutes the second level. The analysis of the level of discursive practice focuses on how texts are produced, consumed, and distributed in relation to different discursive orders that regulate the discursive practice. The third level is social practice, which encompasses norms and traditions that give meaning to a social context and in which the discursive practice is anchored. Thus, discursive practice is viewed as a part of social practice. Social practice precedes discursive practice and constitutes what can be said and how. However, discursive practice also shapes and constitutes social practice. Therefore, according to the CDA, discursive and social practices should be understood as interrelated in the process of shaping discourses. Grounded in critical realism, CDA recognises the agency of actors in creating new discourses. However, this creative potential is constrained by what is deemed acceptable within the social structure in which the communicative event takes place (Fairclough, 2010).

The concept of *discursive order* is central to CDA, and this thesis analyses discursive practice with respect to the eventual discursive orders that regulate work with study trips. According to the CDA, discourses are open to mutual influence and competition. However, the relations among discourses are not uniform but

are characterised by the fact that they exist in a mutually hierarchical relationship within a particular social domain, where a specific order of discourses prevails. Nevertheless, the discursive order is always potentially unstable and can be changed through events in discursive practice, which can be achieved by participants exercising their agency (Fairclough, 1992).

Since this thesis examines study trips as an educational practice, CDA is supplemented with domain-related concepts. I am influenced by Alice Pettigrew's ambition to place TLH in a wider educational context (2017). Accordingly, I use three theoretical concepts developed by didactics scholars Katrien Van Poeck and Leif Östman, who, like Pettigrew, are inspired by Biesta's discussion of the relationship between education and democracy (Biesta, 2003; 2006; 2011).

According to the model, education can be analysed as having three dimensions: *qualification*, *socialisation*, and *person-formation* (Van Poeck and Leif Östman, 2019). The qualification dimension refers to the didactic content, strategies, and students' reception of them. The analysis of the socialisation dimension appreciates the values and norms of social communities that are connected to knowledge. The third concept, person-formation, refers to the significance of students' and teachers' internal relations and students' relation to educational content. Taken together, these relationships contribute to the processes of personal maturity, critical thinking, and development of moral judgment. The person-formation dimension overlaps with the socialisation dimension through students' identification with socialising values and norms. However, person-formation can also mean subjectification, which involves a breach with socialising values and norms of teaching contexts. Two forms were distinguished. *Subjectification as perspective-shifting* is linked to critical thinking and students' willingness to investigate alternative perspectives in the teaching context. *Subjectification as dismantling* refers to the fundamental questioning of socialising values and norms of the teaching contexts and represents highly emotionally charged moments of an existential nature (Håkansson et al., 2018).

At a theoretical level, CDA's concept of discursive practice is relevant when examining how discursive orders operate with respect to the three dimensions. By appreciating eventual changes in discursive practice during work with the study trips, possible person-formation processes can be observed. Similarly, the qualification and socialisation dimensions can be examined. The study trips take place in a social context, which means that the students, through work with the study trips, gain qualifying knowledge about the Holocaust and are socialised into

a community of values. Consequently, this means that one or more discursive orders are established.

Methodology

The exploratory purpose of the compilation thesis is achieved through four studies that contribute to answering three research questions. Methodologically, the overarching theoretical framework and analytical method of the dissertation is CDA, which views communicative events as consisting of three dimensions: text, discursive practice, and social practice. These dimensions are considered to varying extents depending on the units of analysis and their empirical context in each study.

The first study examines teachers' discussions about the work with the study trips through an analysis of transcribed interviews. The transcriptions are analysed as communicative events produced within the discursive practice of interviews. Thus, the texts are analysed as coded versions of teachers' discursive practices. The interviews are retrospective in relation to the study trips and are not considered as part of the social practice of the study trips. This study contributes to answering the first and third research questions.

In the second study, students' written reflections from two study trips are analysed. Similar to the transcribed interviews in the first study, the reflections are analysed as coded versions of communicative events within a discursive practice. However, since the reflections are produced as the work with the study trips evolves, they provide insights into the social practice. In accordance with CDA, written reflections are thus regarded as coded versions of how discursive practice is constituted by, but also constituting, social practice. This study contributes to answering the second and third research questions.

The third study is informed by the concepts of qualification socialisation and person-formation and does not use CDA as an analytical method. The analysis of the interviews with teachers and students conducted before and after a study trip is structured thematically according to theoretical concepts. Through field notes from participant observations throughout the work with the study trip, the themes' bearing on social practice can be analysed. Even though discursive practice is not analysed with CDA, reflexive thematic analysis provides insights into the underlying concepts that teachers and students employ. The findings are discussed in relation to the results of other studies. This study contributes to answering the first and second research questions.

The fourth study focuses on teachers' and students' discursive practice during work with a study trip. Similar to the interviews in the first study, the interviews are not considered as part of the social practice of the study trip. However, through field notes from participant observations during the study trip, discursive practice is contextualised as part of social practice. Thus, the study provides insights into how the discursive practice developed in the interviews corresponds with the social practice of the study trip. This study contributes to answering all the research questions but mainly focuses on the first and third.

Methodologically, transcripts have been analysed as coded versions of discursive practice. At the textual level, I have used the concept of *manifest textuality* (Fairclough, 1992) to identify and analyse explicit keywords and phrases used by respondents when discussing the study trips. Given that CDA emphasises the role of discourses in conveying content as well as expressing social relations and identities, I have also examined the *transitivity* in the transcripts (Fairclough, 1992). This analysis has focused on how the respondents linguistically position themselves in relation to the topics discussed, which provides insights into their level of freedom and commitment regarding the study trips and teaching. This aspect has been particularly important for understanding the person-formation dimension. Additionally, the transcripts have been examined for *intertextuality*. In this context, intertextuality refers to the connection between the current communicative event and previous events within the same discursive order, as described by Fairclough (1992). Thus, I have considered continuity and change over time in the texts from this perspective, as well as correspondences and deviations in a comparative perspective between the transcriptions of teacher and student interviews.

Regarding the transcription procedures, I have not taken into account micro-linguistic elements during the transcription of the interviews, as each interview was conducted individually. However, all content from the interviews has been transcribed verbatim, including pauses and interruptions.

It is important to acknowledge that all studies in this research project incorporate elements of subjectivity. I have shaped the research object, generated the materials, and conducted the analysis. Nevertheless, the studies presented as individual articles have undergone peer-review processes and seminar discussions, and the methods employed in each study are thoroughly explained in the accompanying article.

Summary of the articles

Study 1 Teaching at Holocaust memorial sites

Published as:

Flennegård, O., & Mattsson, C. (2021). Teaching at Holocaust memorial sites: Swedish teachers' understanding of the educational values of visiting Holocaust memorial sites. *Power and Education*, 13(1), 43–57. <https://doi.org/10.1177/1757743821989380>

The first article presents a critical discourse analysis of how teachers articulate motivations for and aims in their work on study trips to Holocaust memorial sites, focusing on teaching content and strategies. The unit of analysis consists of transcriptions of interviews with nine teachers who have varying experiences.

The analysis revealed two significant discursive practices. The first practice revolves around the study trips' potential for students' social development. The study trip is portrayed as a limited-time community that allows students, along with their teachers and peers, to encounter new environments and places, fostering personal growth and maturity. Within this discursive practice, knowledge of the Holocaust takes a secondary role. The second discursive practice emphasises the desire to learn from the Holocaust. This practice is connected to an overarching didactic strategy aimed at evoking empathy with the victims through the exposure of their suffering. The intention is to encourage students to reject the evils that caused such suffering and to renounce violations of human rights in the present. The article proposes the term *ritual democratic catharsis* to describe the discursive order that governs these two practices. Catharsis becomes necessary when the agency of the perpetrators is obscured by the mask of evil, leading to the exclusion of explanatory approaches.

The article argues that the lack of explanatory approaches to understanding the driving forces and prerequisites of the Holocaust hinders learning. Without explanatory ambitions, the Holocaust as a historical event is conceptualised as something beyond human comprehension, paradoxically rendering it impossible to derive any meaningful lessons from it.

Study 2 Democratic pilgrimage

Published as:

Flennegård, O., & Mattsson, C. (2023). Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, 75(3), 429–446.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931040>

The second article presents a critical discourse analysis of how students' discursive practices develop in relation to intellectual, emotional, and social processes throughout the work, with a study trip to Holocaust memorial sites. The unit of analysis comprised reflections written by 49 students' before, during, and after two eight-day study trips that followed identical didactic structures. To explore the connection between discursive and social practices, the study applies the concept of ritual passage (Turner, 1969), which suggests that participants in a community undergo a liminal phase during which they transition from their original status to a new one.

The analysis revealed that the students' expressed expectations before the study trip served as a resource during the trip, influencing the circulation of phrases among students and fostering intellectual, emotional, and social processes. Subsequently, the students used their initial expectations to articulate their perceived changes. In terms of the didactic content, the students faced challenges when shifting their focus between the victims and the perpetrators. The students appreciated the agency of the perpetrators, indicating that they had access to an explanatory approach. However, relating to both the victims and the perpetrators created tension among the students, who sought a resolution. This tension was resolved through the discursive practice of articulating democracy as a safeguard against evil.

Based on the analysis, the article argues that the discursive order that governs these discursive practices should be referred to as a *democratic pilgrimage*. In line with the democratic concept of the discursive order, the students associated Poland and Polish culture with positive values, which deviated from previous research that had ascribed negative connotations to the Polish environment. Furthermore, contrary to previous research, this finding suggests that students were not overwhelmed to the extent that their cognitive processes were shortcut by their emotional responses.

Study 3 Creating a youth ambassador

Published as:

Flennegård, O. (2022). Creating a youth ambassador: A critical study of a Swedish project on teaching and learning about the Holocaust. *Holocaust Studies*. Published online 2022-10-25.

<https://doi.org/10.1080/17504902.2022.2136385>

The third article presents a study on the evolution of work during a study trip to Holocaust memorial sites, focusing on qualification, socialisation, and person-formation. The study was conducted as part of a project led by two educators from the SCAA, involving 20 students and eight school staff members. The analysis consisted of 19 transcribed interviews and field notes generated through participant observations during the project's three preparation days, seven-day study trip, and follow-up day. Furthermore, the students' written reflections on three overarching questions posed at the end of the educational project were included in the analysis. Reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006; 2019) was employed to analyse the transcribed interviews and students' written reflections.

The findings demonstrate that the qualification dimension was prevalent throughout the project, with the students developing a comprehensive and in-depth understanding of the Holocaust as a historical event. The primary didactic strategy involved contrasting prewar Jewish life with the limited remnants found at some of the visited sites during the study trip. The SCAA also aimed to provide explanations, repeatedly emphasising antisemitism as a structural and driving force behind the Holocaust. The students' comprehension of antisemitism became a crucial asset in their efforts to comprehend the motives behind the Holocaust. In addition, the social psychological perspectives presented to the students to enhance their understanding of the perpetrators' agency proved to be useful for their explanatory reasoning. Regarding the socialisation dimension, the article concludes that the initial lack of pre-existing relationships within the group resulted in a cautious conversational climate at the project's outset. Additionally, the moral and existential potential of the teaching content was not systematically addressed from a didactic standpoint. In terms of the person-formation dimension, which pertains to personal growth and maturity, the article asserts that systematic and recurring didactic efforts were not dedicated to these processes. Nevertheless, some students experienced personal growth and maturity as a result

of the trip, while others claimed that the experience did not have a moral or existential impact on them.

The article argues that teachers should be trained in the special TLH method that study trips constitute because teachers, unlike educators from outside organisations, have relationships with their students. These relationships could be fruitful regarding the potential of the socialisation and person-formation dimensions. Additionally, the article presents four critical questions for TLH practitioners and researchers, generated by the study:

- How can visits to sites that are previously unknown to the students be used with respect to the socialising and person-formation dimensions of knowledge?
- How can explanatory approaches be addressed regarding perpetrator agency when visiting memorial sites?
- How can knowledge of the Holocaust be preserved at the centre of teaching while moral and existential questions as well as emotional processes are allowed to contribute to learning?
- How can the selection process for students who apply for educational projects like SCAA's be structured to provide equal opportunities for all student categories to participate?

Study 4 When antisemitism is left out

Manuscript under review:

Flennegård, O. (2023). When antisemitism is left out: Swedish teachers' didactic strategies and students' understanding of the Holocaust on a study trip to memorial sites

The fourth article presents a critical discourse analysis of teachers' and students' discursive practices throughout their work with a study trip to the Holocaust memorial sites. The article focuses on the presence of antisemitism in relation to didactic content and strategies, and it contextualises the discursive practices through participant observations of the educational practice. The unit of analysis consisted of 16 transcribed interviews with teachers and students, as well as field notes generated during the eight-day study trip, which involved the participation of 57 students and six teachers.

The analysis demonstrates that the teaching content focused on the suffering of the victims in order to evoke empathy among the students. The ultimate purpose was to encourage students to empathise with people who are currently

being violated. Therefore, the teachers used the strategy of presenting the historical characters' actions to inspire the students to act morally. Additionally, a supportive strategy was employed to help students transfer empathy from the past to the present by levelling the differences between then and now. However, this approach resulted in historical processes not being properly contextualised, leading to a shallow understanding of the Holocaust as a historical event. In terms of articulations of antisemitism, the article highlights how these, especially the lack of them, were connected to a universalisation of the Holocaust regarding victim groups. Jews were not emphasised as the primary victims in various discursive practices, and the infrequent use of the term "Jewish" corresponded to the omission of antisemitism. Instead, the teachers chose to discuss racism, considering it a general concept, while perceiving antisemitism as just one prejudice among many. They also wanted to ensure that students who did not identify as Jewish did not feel distanced from the teaching content. However, this approach neglected the specificity of antisemitism. Furthermore, the absence of explanatory approaches in the teachers' articulations of the Holocaust as incomprehensible is highlighted in the article. Nevertheless, the analysis revealed that students attempted to construct causal explanations. One misconception observed was the understanding of the victims' persecution as a result of having darker skin colour than their persecutors.

The article argues that the discursive order that regulates the discursive practice should be referred to as a *decontextualised racist evilness*. Thus, the article demonstrates how meaning can be derived from work with study trips, while not addressing the issue of antisemitism. Therefore, the article does not support the view that study trips are a particularly effective educational activity in preventing antisemitism.

Concluding discussion

The overarching purpose of this thesis is to explore the pedagogical work with study trips to Holocaust memorial sites that Swedish teachers and students carry out, and to examine the findings in relation to TLH and the school's democratic mission. The purpose is operationalised through three research questions, the first of which focuses on didactic content and strategies.

Overall, a strong motivating factor for teachers to engage in work with study trips is the ambition to contribute to students' social inclusion through the social dynamics of study trips. This ambition is articulated as study trips with a democratic purpose. Thus, the arrangement of study trips is driven by teachers' ambitions to create trust in the school as a democratic institution. Accordingly, the

democratic aims of the study trips are prominent in teachers' discussions, although the didactic content does not revolve around educating *about* democracy. Nor is teaching characterised by deliberative elements, i.e., education *through* democracy. Instead, the aim is to inspire students to defend core democratic values against violations, i.e., education *for* democracy.

Indeed, the Holocaust serves as didactic content, but the applied strategies strongly relate to the aim of educating for democracy. Consequently, the overarching didactic strategy is intended to evoke empathy for the victims and condemnation of evil, and to transfer this perspective to the present time and defend democratic core values. To facilitate this transfer, differences between the past and present are minimised, and historical contextualisation is limited. Additionally, differences between victim groups are downplayed, and the emphasis is not on Jews as the primary victims of the persecution by the Third Reich. This thesis demonstrates how these strategies are accompanied by a tendency to downplay explanatory approaches, including the role of antisemitism as a driving force behind the Holocaust. However, since Swedish study trips can be viewed as a grassroots movement, there are variations in design and room for alternative approaches, such as SCAA's project.

Turning to the second research question about students' intellectual, emotional, and social processes, the thesis demonstrates that students' intellectual processes align with the applied didactical strategies. However, the findings show that when explanatory approaches are absent, students tend to develop them independently. Another conclusion relevant to explanatory aspects is that students can shift their focus between victims and perpetrators, the latter being an element of explanatory approaches, while simultaneously drawing general psychological and moral conclusions. Regarding emotional and social processes, the study trips can be considered an established educational practice. Thus, students formulate initial expectations about existential and moral changes through emotional and social dynamics during their work with study trips. These articulations are utilised throughout the work as discursive resources. As they are framed within a democratic context, expectations about transformation contribute to the socialisation into democratic values. From this perspective, this thesis argues that expectations constitute a central element of ritualising study trips.

Regarding the third research question about discursive orders, the thesis first identifies three patterns of discursive practices in relation to work with the study trips: *democratic value-socialisation*, *ritualisation*, and *de-Judaification*. The first pattern emphasises the connection between knowledge about the Holocaust and the

importance of recognising all humans as equals with equal rights. The focus is not on ontological and epistemological challenges posed by a historical event, rather on condemning violations of human dignity during the Holocaust. The second discursive practice should be understood as the ritualisation of pedagogical work, prioritising emotional and social aspects over didactic content and strategies. It involves examining the changes experienced by individuals and groups “before” and “after” the trip. The third discursive practice revolves around the portrayal of Holocaust victims as humans rather than specifically Jewish humans. Consequently, causal explanations become challenging to articulate, leading to a perception of the Holocaust as incomprehensible or as a result of general racism, with antisemitism viewed as one prejudice among many others.

From a CDA perspective, the thesis considers these various discursive practices as regulated by a discursive order within a specific domain, namely the TLH within the Swedish school system. Regarding the various discursive practices, the discursive order that governs Swedish study trips can be referred to as *the school's democracy mission*. The thesis demonstrates how teaching for democracy shapes the work with study trips to such an extent that historical complexity is not leveraged as a resource but rather simplified into clear illustrations of the necessity of democratic values. Furthermore, the thesis argues that teaching through democracy, characterised by the presence of deliberative elements, is limited by another discursive order, namely *the secular pilgrimage*. This order regulates visits to memorial sites as transformative experiences that are expected to adhere to certain predefined expectations. It is important to note that this discursive order does not compete with the school's democratic mission but rather contracts, with respect to what can be discussed during work with the study trips. Critical reflection, perspective shifts, and historical contextualisation, which are valuable didactic resources, are marginalised by these contracting orders. In summary, the emphasis is more on learning from rather than about the Holocaust, and memorial sites functions not merely as teaching aids but also as places of pilgrimage.

I mean that these two discursive orders regulate the discursive practice of Swedish study trips and help us understand them as educational practices and how the qualification and socialisation dimensions are related within this TLH practice. Regarding the dimension of person-formation, the analyses show that it is not systematically addressed in a didactic manner. Thus, while individual students described person-formation experiences, the others did not. The studies provide examples of how new perspectives were raised and conclusions of a psychological and moral nature were drawn, which could be termed subjectification through

perspective-shifting. However, subjectification such as dismantling was not generated during the study trips. It is likely that students who identify with values contrary to those at the centre of the discursive orders do not articulate this or simply refrain from applying to or participating in education that involves study trips to Holocaust memorial sites.

The thesis contributes an overview of how knowledge about the Holocaust relates to democratic core values within a previously unexplored empirical field, that is, pedagogical work with study trips within the Swedish national context. Furthermore, the thesis demonstrates how antisemitism risks being left out of teaching content, which means that study trips cannot be legitimised as particularly effective bulwarks aimed at countering antisemitism among young people. Additionally, by applying the perspectives of qualification, socialisation, and person-formation dimensions, the thesis connects TLH research to the wider field of educational research. Finally, the thesis has the potential to be relevant for further educational research on perhaps the largest single intervention to support democracy that Swedish teachers conduct.

Referenser

- Alba, A. (2015). Here there is no why. *Holocaust Studies*, 21(3), 121–138. <https://doi.org/10.1080/17504902.2015.1066055>
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande* (Gothenburg Studies in Educational Sciences 96) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Alvén, F., Karlsson, K., & Sjöland, M. (2022). Den vetenskapliga frågan och det moraliska svaret: Förtintelsen i elevers kunskaps- och föreställningsvärldar. *Scandia: Tidskrift för Historisk Forskning*, 88(1), 67–92. <https://doi.org/10.47868/scandia.v88i1.24207>
- Ammert, N. (2015). On genocide and the Holocaust in Swedish History teaching. *Historical Encounters*, 2(1), 58–69.
- Bachner, H. (2004). *Återkomsten: antisemitism i Sverige efter 1945*. (Ny utg.). Natur och kultur.
- Bachner, H. & Bevelander, B. (2021). *Antisemitism i Sverige. En jämförelse av attityder och föreställningar 2005 och 2020*. Forum för levande historia.
- Bachner, H., & Ring, J. (2005). *Antisemitiska attityder och föreställningar i Sverige*. Forum för levande historia.
- Ben-Peretz, M., & Shachar, M. (2012). The Role of Experiential Learning in Holocaust Education. *Social and Education History*, 1(1), 5–27. <https://doi.org/10.4471/hse.2012.01>
- Bergh, A., & Arnebeck, E. (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning och Demokrati*, 25(1), 11–31. <https://doi.org/10.48059/uod.v.25i1.1048>
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59–80. <https://doi.org/10.48059/uod.v12i1.741>
- Biesta, G. (2006) *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber.
- Boethius, M.-P. (1991). *Heder och samvete: Sverige och andra världskriget*. Norstedt.
- Boschki, R., Reichmann, B., & Schwendemann, W. (2010). Education after and about Auschwitz in Germany: Towards a theory of remembrance in the European context. *Prospects (Paris)*, 40(1), 133–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9146-6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bromley, P., & Russell, S. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008. *Prospects (Paris)*, 40(1), 153–173. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9139-5>

- Bruchfeld, S. (2008). Är det dags att göra sig av med "Förintelsen"? Reflektioner kring ett begrepp. I L. M. Andersson & K. Kvist Geverts (Red.) *En problematisk relation? Flyktningpolitik och judiska flyktingar i Sverige 1920–1950* (s. 31–70). Swedish Science Press.
- Byford, J. (2021). Conspiracy theories. I S. Goldberg, S. Ury & K. Weiser (Red.), *Key concepts in the study of antisemitism* (Palgrave critical studies of antisemitism and racism) (pp. 79–92). Springer.
- Carrier, P., Fuchs, E., & Messinger, T. (2015). *The International status of education about the Holocaust: A global mapping of textbooks and curricula*. UNESCO Publishing.
- Cesarani, D. (2005). *Adolf Eichmann: byråkrat och massmördare*. Wahlström & Widstrand.
- Chouliarakis, L., & Fairclough, N. (2007). *Discourse in late modernity – rethinking critical discourse analysis*. University Press.
- Clyde, C. (2010). Developing civic leaders through an experiential learning programme for Holocaust education. *Prospects (Paris)*, 40(2), 289–306. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9150-x>
- Cooper, A. (2019). *Skolan som demokratiprojekt: en poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt* (Karlstad University Studies 2019:22) [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.
- Cowan, P., & Maitles, H. (2011). We saw inhumanity close up. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 163–184. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.542831>
- Danermark B., Ekström M., & Karlsson J. C. (2018). *Att förklara samhället*. (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Davis, B., & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1-2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.779055>
- Dwork, D. (2017). A critical assessment of a landmark study. *Holocaust Studies*, 23(3), 385–395. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296083>
- Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects (Paris)*, 40(1), 7–16. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9140-z>
- Eckmann, M. (2015). Is teaching and learning about the Holocaust relevant for human rights education? I Z. Gross & D. Stevick (Red.), *As the witnesses fall silent: 21st century Holocaust education in curriculum, policy and practice* (pp. 489–503). Springer.
- Eckmann, M., & Stevick, D. (2017a). General conclusions. I M. Eckmann, D. Stevick & J. Ambrosewicz-Jacobs (Red.), *Research in teaching and learning about the Holocaust: A dialogue beyond borders* (pp. 285–300). Metropol Verlag.
- Eckmann, M., & Stevick, D. (2017b). General introduktion. I M. Eckmann, D. Stevick & J. Ambrosewicz-Jacobs (Red.), *Research in teaching and learning about the Holocaust: A dialogue beyond borders* (pp. 17–32). Metropol Verlag.
- Eckmann, M., Stevick, D., & Ambrosewicz-Jacobs, J. (Red.). (2017). *Research in teaching and learning about the Holocaust: A dialogue beyond borders*. Metropol Verlag.
- Englund, A. & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden?: historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* (Rapporter i pedagogik 17). Örebro universitet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.

- Fallace, T. (2008). *The Emergence of Holocaust Education in American Schools*. Palgrave MacMillan.
- Fanjoy, A. (2018). *Learning in the 'Land of Ashes:' 'Poland' through the Windows of a Bus on the Toronto March of the Living* [Doktorsavhandling]. University of Toronto.
- Feldman, J. (2010). *Above the death pits, beneath the flag: Youth voyages to Poland and the performance of the Israeli national identity*. Berghahn.
- Flennegård, O. (2018). *Besöksmål Auschwitz: Om svenska resor för elever till Förintelsens minnesplatser*. Forum för levande historia.
- Foster, S. (2013). Teaching about the Holocaust in English schools: Challenges and possibilities. *Intercultural Education*, 24(1-2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.772323>
- Foster, S., Pearce, A., & Pettigrew, A. (Red.). (2020). *Holocaust education: Contemporary challenges and controversies*. University College London.
- Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P., & Lenga, R. A. (2016). *What Do Students Know and Understand About the Holocaust? Evidence from English Secondary Schools*. Centre for Holocaust Education. <https://www.holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust1.pdf>
- Government Offices of Sweden. (2021). <https://www.government.se/contentassets/1dd3f38d0101486e9cc6a9e21693161d/outcome-document-malmo-forum-211130.pdf>
- Gray, M. (2014). *Contemporary debates in Holocaust education*. Palgrave Macmillan.
- Grimes, R. L. (2006). *Rite out of place: Ritual, media, and the arts*. Oxford University Press.
- Gross, M. H., & Kelman, A. (2017). Encountering the past in the present: An exploratory study of educational heritage tourism. *International Review of Education*, 63(1), 51–70. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9622-9>
- Gross, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects (Paris)*, 40(1), 93–113. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9142-x>
- Gross, Z., & Stevick, D. (2010). Introduction to the Open File: Holocaust education-- International perspectives: Challenges, opportunities and research. *Prospect (Paris)*, 40(1), 17-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9145-7>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography principles in practice* (4th ed.). Routledge.
- Hagen, F. S. (2022). Antirasisme etter Auschwitz: Didaktiske refleksjoner om Holocaust som antirasistisk verktøy i den norske skolen [Doktoravhandling]. Høgskulen på Vestlandet].
- Harding, T. (2007). *Nationalising culture: The reorganisation of national culture in Swedish cultural policy 1970–2002* (Linköping Studies in Arts and Science 393) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Holmila, A., & Kvist Geverts, K. (2011). On Forgetting and Rediscovering the Holocaust in Scandinavia: Introduction to the special issue on the histories and memories of the Holocaust in Scandinavia 2. *Scandinavian Journal of History*, 36(5), 520–535. <https://doi.org/10.1080/03468755.2011.629359>
- Håkansson, M., Östman, L., & Van Poeck, K. (2018). The political tendency in environmental and sustainability education. *European Educational Research Journal EERJ*, 17(1), 91–111. <https://doi.org/10.1177/1474904117695278>

- Illingworth, S. (2000). Hearts, minds and souls: Exploring values through history. *Teaching History*, (100), 20–24.
- Karlsson, K.-G. (2010). *Europeiska möten med historien: Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*. Atlantis.
- Katzin, M. (2021). *Skolgårdsrasism, konspirationsteorier och utanförskap. En rapport om antisemitism och det judiska minoritetsskapet i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning*. Malmö Stad.
- Kinloch, N. (1998). Learning about the Holocaust: Moral or historical question? *Teaching History*, (93), 44–46.
- Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History*, (104), 8–14.
- Kraus, A., & Pemsel, M. (2023). The Educational Journey: Bildningsresa (Swedish), Bildungsreise (German), and Personal Development. *The Journal of Aesthetic Education* 57(2), 16–35.
- Kucia, M., & Sierp, A. (2016). The Europeanization of Holocaust Memory and Eastern Europe. *East European Politics & Societies and Cultures*, 30(1), 97–119. <https://doi.org/10.1177/0888325415599195>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. rev. uppl.). Studentlitteratur.
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer* (Linköping Studies in Arts and Science 403) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Kverndokk, K. (2009). Resan till ondskan: Skolelever på bussresa till Auschwitz. I P. Aronsson (Red.), *Platser för en bättre värld: Auschwitz, Rubr och röda stugor* (s. 45–89). Nordic Academic Press.
- Kvist Geverts, K. (2008). *Ett främmande element i nationen: svensk flyktingpolitik och de judiska flyktingarna 1938–1944* (Studia Historica Upsaliensia 233) [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Lange, A. (2008). *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om förintelsen*. Forum för levande historia.
- Langenbacher, E., Niven, W. J., & Wittlinger, R. (Red.) (2012). *Dynamics of memory and identity in contemporary Europe*. Berghahn.
- Lazar, A., Chaitin, J., Gross, T., & Bar-on, D. (2004). A journey to the holocaust: Modes of understanding among Israeli adolescents who visited Poland. *Educational Review*, 56(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/0013191032000152246>
- Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Skolöverstyrelsen. (1980–1986). Liber Läromedel/Utbildningsförlag.
- Maitles, H., & Cowan, P. (2012). "It reminded me of what really matters": Teacher responses to the Lessons from Auschwitz Project. *Educational Review*, 64(2), 131–143. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.537314>
- Meseth, W., & Proske, M. (2010). Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions. *Prospects (Paris)*, 40(2), 201–222. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9152-8>
- Nirenberg, D. (2013). *Anti-Judaism: The Western Tradition*. WW Norton & co.

- Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu. (2020). *Report 2019*.
<http://auschwitz.org/en/museum/museum-reports/>
- Pearce, A. (2017). The Holocaust in the National Curriculum after 25 years. *Holocaust Studies*, 23(3), 231–262. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296068>
- Pearce, A. (2020). Challenges, Issues and Controversies: The Shapes of ‘Holocaust Education’ in the Early Twenty-First Century. I S. Foster, A. Pearce & A. Pettigrew (Red.), *Holocaust education: Contemporary challenges and controversies* (pp. 1–27). University College London.
- Pearce, A., Foster, S., & Pettigrew, A. (2020). Antisemitism and Holocaust education. I S. Foster, A. Pearce & A. Pettigrew (Red.), *Holocaust education: Contemporary challenges and controversies* (pp. 150–170). University College London.
- Persson, B. (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet: Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen* (Forskarskolan i historia och historiedidaktik 7). [Licentiat-uppsats]. Lunds universitet & Malmö högskola.
- Pettigrew, A. (2017). Why teach or learn about the Holocaust? Teaching aims and student knowledge in English secondary schools. *Holocaust Studies*, 23(3), 263–288. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296069>
- Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R.-A., & Andrews, K. (2009). *Teaching about the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*. Holocaust Education Development Programme. Hämtad februari, 2021, från https://www.holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/Final-Report-Master-Documents-19-October-2009-_HIMONIDES_.pdf
- Pistone, I., Andersson, L. M., Lidström, A., Mattsson, C., Nelhans, G., Pernler, T., Sager M. & Sivenbring, J. (2021). *Education after Auschwitz: Educational outcomes of teaching to prevent antisemitism*. (Segerstedtinstitutet Rapport 10). Göteborgs universitet, Segerstedtinstitutet.
- Romi, S., & Lev, M. (2007). Experiential Learning of History through Youth Journeys to Poland. *Research in Education (Manchester)*, 78(1), 88–102.
- Salmons, P. (2003). Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education*, 14(2), 139–149. <https://doi.org/10.1080/14675980304568>
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* (Centrum för de humanistiska ämnernas didaktik) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Selling, J. (2011). Between History and Politics: The Swedish Living History project as discursive formation. *Scandinavian Journal of History*, 36(5), 555–569. <https://doi.org/10.1080/03468755.2011.625774>
- SFS 2002:795. *Förordning med instruktion för Forum för levande historia*. Hämtad september, 2019, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/forordning-2002795-med-instruktion-for-forum_sfs-2002-795
- SFS 2003:460. *Lag om prövning av forskning som avser människor*. Hämtad mars, 2021, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprövning-av-forskning-som_sfs-2003-460
- Shechter, H., & Salomon, G. (2005). Does vicarious experience of suffering affect empathy for an adversary? The effects of Israelis’ visits to Auschwitz on their empathy for Palestinians”. *Journal of Peace Education*, 2(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/17400200500173535>

- Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Skolinspektionens rapport 2012:9. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/demokrati/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund---slutrappor.pdf>
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen: Inriktning samhälls-kunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. Tematisk kvalitetsgranskning, Diarenummer 40-2020:8334. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, program och ämnen i gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund: Förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6:e uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för gymnasieskolan 2022*. (2022). <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplanprogram-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Snoek, J. A. M. (2006). Defining 'rituals'. I J. Kreinath, J. Snoek & M. Stausberg (Red.), *Theorizing rituals: Issues, topics, approaches, concepts*. Brill.
- Stevick, D., & Gross, Z. (2010). Epistemology and Holocaust education: History, memory and the politics of knowledge. *Prospects (Paris)*, 40(2), 189–200. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9156-4>
- Stevick, D., & Michaels, D. (2013). Empirical and Normative Foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, 24(1–2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793025>
- Svenska kommittén mot antisemitism (SKMA). (2023). *VERKSAMHETS RAPPORT SKMA 2022-01-01 – 2022-12-31*. <https://skma.se/wp-content/uploads/2023/05/verksamhetsrapport-2022-for-hemsidan.pdf>
- Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Routledge & Kegan Paul.
- Van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialisation and person-formation. I K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching: Ethical and political challenges* (pp. 59-69). Abingdon: Routledge.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forsknings sed*. Hämtad juni, 2023, från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>
- von Borries, B. (2017). Learning and teaching about the Shoah: Retrospect and prospect. *Holocaust Studies*, 23(3), 425–440. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1298348>
- Wagrell, K. (2022). *Antisemitismen i Stockholms skolor. En rapport om skolpersonal och elevers upplevelser och tankar kring antisemitiska uttryck i sin skolmiljö*. Stockholm stad.

- Wendell, J. (2020). *Teaching and learning historical explanation: Teacher and student cases from lower and upper secondary history* (Karlstad University Studies 2020:8) [Doktorsavhandling]. Karlstads universitet.
- Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning* (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen 170) [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Williams, P. (2007). *Memorial museums: The Global Rush to Commemorate Atrocities*. Berg.
- Winther Jørgensen, M. & Philips L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Wolff, N. (2020). Severing a historical bond: The implications of divorcing human rights from Holocaust education. *Holocaust Studies*, 26(3), 306–328.
<https://doi.org/10.1080/17504902.2019.1581493>
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308969>
- Zackari, G., & Modigh, F. (Red.). (2000). *Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan*. Regeringskansliet.
- Zander, U. (2003). "Holocaust" at the limits: Historical culture and the Nazi genocide in the television era. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Echoes of the Holocaust: Historical Cultures in Contemporary Europe* (pp. 255–292). Nordic Academic Press.
- Österberg, O. (2017). Visits and study trips to Holocaust-related memorial sites and museums. I M. Eckmann, D. Stevick & J. Ambrosewicz-Jacobs (Red.), *Research in teaching and learning about the Holocaust: A dialogue beyond borders* (pp. 247–272). Metropol Verlag.
- Österberg, O. (2019). *Uppfattningar om Förintelsen: 20 år efter informationsinsatsen Levande Historia*. Forum för levande historia

Bilagor

Bilaga 1: Till informanter i Segerstedtinstitutets och Forum för levande historias studie *Svenska studieresor till Förintelsens minnesplatser*

Segerstedtinstitutet genomför i samarbete med Forum för levande historia en studie om svenska studieresor till Förintelsens minnesplatser för högstadie- och gymnasieelever. Studien är den hittills enda systematiska genomlysningen av svenska studieresor till nämnda platser och är bland annat föranledd av att antalet svenska skolungdomar som årligen deltar i studieresor till framför allt Auschwitz stadigt ökat de senaste två decennierna. Ur ett utbildningsperspektiv är det därför mycket angeläget att kunskap om dessa resor i svensk utbildningskontext skapas och görs tillgänglig i en rapport, vilket är ett av syftena med studien.

Det första ledet i undersökning utgörs av semistrukturerade telefonintervjuer med informanter. Förutom för rapporten kan data som produceras också komma att användas för en kommande större vetenskaplig studie vid Segerstedtinstitutet och därmed publiceras i andra vetenskapliga sammanhang. Data kommer inte att säljas vidare eller på annat sätt överlåtas för kommersiellt bruk.

Deltagande är frivilligt och informanter har när som helst möjlighet att avbryta intervjun. Informanter kan självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de vill delta.

Intervjuerna kommer att transkriberas och informanter ges möjlighet att kontrollera sina citat inför publicering. I den vetenskapliga publiceringen anges informanternas yrkesroller men inte deras namn. I denna mening utlovas full konfidentialitet.

Vänligen,

Ola Flennegård

Utredare i studien *Svenska studieresor till Förintelsens minnesplatser*

ola.flennegard@levandehistoria.se

tel. 070-xxxxxxx (privat nummer, borttaget vid publiceringen)

Referenser

Oscar Österberg, Fil. Dr.

Projektledare med ansvar för forskningsfrågor

Forum för levande historia

oscar.osterberg@levandehistoria.se

tel. 08-410 687 01

mobil: 0768-69 07 74

Christer Mattsson

Biträdande föreståndare för

Segerstedtinstitutet

Göteborgs universitet

christer.mattsson@gu.se

tel. 0766-06 29 38

Bilaga 2: Information om forskningsprojektet Uppdrag: Historia och demokrati – Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser

Bakgrund

Varje år genomförs resor till Förintelsens minnesplatser för elever i den svenska skolan. Forskning har gjorts på andra länders resor men inte på hur de svenska resorna genomförs eller vad de innebär. I forskningsprojektet *Uppdrag: Historia och demokrati – Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser* kommer fyra olika resor som lärare och elever i den svenska skolan gör att undersökas. Syftet är att ge kunskaper om hur de svenska resorna genomförs, på vilket sätt de är meningsfulla för lärare och elever samt hur det faktum att de alls äger rum kan förstås i ett utbildningssammanhang.

Genomförande av forskningsprojektet

Undersökningen av varje resa kommer att bedrivas med etnografisk ansats. Det innebär att en person, doktoranden Ola Flennegård, i samråd med skolans personal kommer att delta i skolvardagen under resornas förberedelsearbete, själva resan och efteråt. Metoden kallas för deltagande observation. Vid de tillfällen han närvarar kommer han att föra anteckningar om vad som händer, vad som sägs och görs i syfte att dokumentera hur lärande går till, samt ställa frågor och samtala med deltagarna. Han kommer också att be att få göra intervjuer med några elever och lärare före och efter resan. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan skrivas ut. Några elever kommer att tillfrågas om att föra dagbok under själva resan. Undersökningarna av de fyra resorna kommer tidigast att påbörjas i mars 2021 och avslutas senast i februari 2023.

Risker

Några risker med att medverka bedöms inte finnas för deltagarna i forskningsprojektet, och i samband med publicering av forskningsresultaten kommer alla deltagare att pseudonymiseras. I forskning med etnografisk ansats är forskaren närvarande i skolvardagen. Forskaren har ett etiskt ansvar att varsamt hantera de uppgifter som inhämtas och endast använda dem i forskningssyfte. Deltagarnas omkostnader och försäkringar för resorna täcks av arrangören.

Fördelar

Medverkande i studien bidrar till att vetenskaplig kunskap om svenska studieresor till Förintelsens minnesplatser skapas och därmed till att det internationella

forskningsfältet Teaching and learning about the Holocaust utvecklas. Förhoppningen är också att forskningsresultaten ska kunna ligga till grund för beslut som fattas på olika nivåer inom den svenska skolan rörande minnet av Förintelsen, skolans demokratiuppdrag och framtida elevkullars resor till Förintelsens minnesplatser.

Ersättning

Någon ersättning för deltagande kommer inte att utbetalas.

Information om forskningsresultat

Forskningsresultaten kommer att publiceras i vetenskapligt granskade tidskrifter och som delresultat i en doktorsavhandling. Varje deltagande skola kommer också att erbjudas en muntlig presentation av forskningsprojektets resultat.

Data och sekretess

Materialet kommer att behandlas så att inga obehöriga kan ta del av det. Inga namn på medverkande personer eller på orter, platser eller institutioner kommer att avslöjas. Istället kommer pseudonymer att användas, det vill säga påhittade namn. Anteckningar, intervjuutskrift, ljudfiler och dagboksanteckningar kommer att förvaras i kassaskåp på arbetsplatsen för doktorandens huvudhandledare vid Göteborgs universitet. Data förvaras på detta sätt i tio år, för att möjliggöra kontroll av projektet. Uppgifter om deltagarna i studien hämtas från skolans administration och består av elevers namn, ålder, bostadsadress och klasstillhörighet. I de fall minderårig elev deltar kommer också kontaktuppgifter till vårdnadshavare att inhämtas. Uppgifterna hanteras i enlighet med dataskyddsförordningen (GDPR) och sparas i tio år. Göteborgs universitet, som är forskningshuvudman, är ansvarig för deltagarnas personuppgifter (kontaktuppgifter finner du nedan). Som deltagare har man rätt att begära tillgång till sina personuppgifter, få dem rättade, begränsade eller raderade. Deltagare har också rätt att ge in klagomål hos Integritetsskyddsmyndigheten om man uppfattar att ovanstående inte har hanterats korrekt eller av annan anledning.

Frivillighet

Deltagande är frivilligt i alla delar av forskningsprojektet och påverkar inte skolgång eller betyg på något sätt. Varje deltagare kommer att bli tillfrågad om att ge sitt samtycke. Frivilligt deltagande innebär att deltagare när som helst kan

avbryta sitt deltagande utan det får några konsekvenser för den som väljer att göra så.

Frågor

Hör gärna av dig om du har frågor om forskningsprojektet eller om vad deltagande innebär.

Kontaktperson för forskningsprojektet

Ola Flennegård, Doktorand i pedagogiskt arbete

Göteborgs universitet

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Tel: 070-xxxxxxx (privat nummer, borttaget vid publiceringen)

E-post: ola.flennegard@gu.se

Huvudansvarig för forskningsprojektet

Thomas Johansson, Professor i pedagogik

Göteborgs universitet

Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Tel: 031-786 20 03

E-post: thomasjohansson@ped.gu.se

Dataskyddsbud

Johanna Wallin, förvaltningsjurist

Göteborgs universitet

Box 100, 405 30 Göteborg

Tel: 031-786 10 00

E-post: johanna.wallin@gu.se

Bilaga 3: Samtycke till att delta i studien Uppdrag Historia och demokrati – Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Uppdrag historia och demokrati*
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformation.

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

Bilaga 4: Samtycke till att låta mitt barn delta i studien Uppdrag historia och demokrati – Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att låta mitt barn delta i studien *Uppdrag historia och demokrati*
- Jag samtycker till att uppgifter om mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformation.

Barnets namn:

.....

Plats och datum	Vårdnadshavares underskrift
	Namnförtydligande

Plats och datum	Vårdnadshavares underskrift
	Namnförtydligande

Bilaga 5: Kompletterande muntlig information till elever om forskningsprojektet Uppdrag: Historia och demokrati – Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser

Följande kompletterande information ges muntligt vid introduktionstillfället av forskningsprojektet i helklass. Frånvarande elever ges denna information i mindre grupper eller individuellt. Efter samråd med skolpersonal ges också elever som bedöms ha behov av repetitiv information ett enskilt informationstillfälle. Vid varje intervju tillfälle kommer också elever att ges delar av denna information.

Forskning görs inte om dig för att just du som person är mer intressant än någon annan. Den görs för att skapa förståelse för hur människor tänker, känner och handlar. Men för att man ska förstå detta behöver man fråga och undersöka hur verkliga människor fungerar. Det är därför du tillfrågas om att delta i projektet. Jag kommer att anteckna saker som händer och sägs som är viktiga för att förstå hur undervisningen om Förintelsen görs och hur den tas emot av elever, både ifråga om fakta men också på ett djupare plan. Jag kommer också att ställa frågor. Att delta är frivilligt och du kan alltid avsäga dig ditt deltagande. Du kan också alltid låta bli att besvara mina frågor utan att ange något skäl. Eftersom jag kommer att vara med dig och dina klasskamrater under förberedelserna inför resan, under själva resan och efteråt kommer vi förhoppningsvis att lära känna varandra och kanske bygga upp ett förtroende mellan varandra. Det kan innebära att du säger saker som till mig som du nu inte tänker dig att du kanske kommer att säga. Jag kommer att hantera ditt förtroende mycket varsamt och bara använda det du säger för min forskning. Jag kommer alltså inte att berätta för någon av de övriga, varken klasskamrater eller dina lärare vad vi pratar om och inte beller dina föräldrar. Om du väljer att berätta om någonting olagligt du själv eller någon annan gjort kommer jag troligen att vara tvungen att berätta om detta för någon. I så fall informerar jag först dig. Samma sak gäller om någonting av det du säger innebär att det väcker oro för ditt eller någons annans välbefinnande. På det sättet kan man säga att jag har samma skyldighet som dina lärare.

Previous publications:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenske obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmijä*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BIÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevalans som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningsätt till deltagarerbarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfjandes perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innebäll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärautbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991
78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991
80. ULLA AXNER *Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991
81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991
82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991
83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991
84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992
85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992
86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992
87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992
88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992
89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992
90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992
91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992
92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993
93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnamandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldra kooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärds tankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfarenhet. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BIÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionell förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Dekerks liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogiske planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenschefer ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkeningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBERG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Symvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". *A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och staga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÄTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av topplärares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONSJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns vårdar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, maket och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminariesamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningsätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolar ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkegörelse och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkebildung för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRICA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens jamnansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkhemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikeskiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÅS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdeskning: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015
- 370 MARITA LUNDSTRÖM *Förskolebarns strävanden att kommunicera matematik.* Göteborg 2015
- 371 KRISTINA LANÅ *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen.* Göteborg 2015
- 372 MONICA NYVALLER *Pedagogisk utveckling genom kollegial granskning: Fallet Lärande Besök utifrån aktör-nätverksteori.* Göteborg 2015
- 373 GLENN ØVREVIK KJERLAND *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen.* Göteborg 2015
- 374 CATARINA ECONOMOU *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk.* Göteborg 2015
- 375 ANDREAS OTTEMO *Kön, kropp, begär och teknik: Passion og instrumentalitet på två tekniska høyskoleprogram.* Göteborg 2015
- 376 SHRUTI TANEJA JOHANSSON *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India.* Göteborg 2015
- 377 JAANA NEHEZ *Rektorers praktiker i møte med utvecklingsarbete. Möjligheter och hinder för planerad förändring.* Göteborg 2015
- 378 OSA LUNDBERG *Mind the Gap – Ethnography about cultural reproduction of difference and disadvantage in urban education.* Göteborg 2015
- 379 KARIN LAGER *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En polycystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidsbarnet.* Göteborg 2015
- 380 MIKAELA ÅBERG *Doing Project Work. The Interactional Organization of Tasks, Resources, and Instructions.* Göteborg 2015
- 381 ANN-LOUISE LJUNGBLAD *Takt och hållning - en relationell studie om det ooberäkneliga i matematikundervisningen.* Göteborg 2016
- 382 LINN HÅMAN *Extrem jakt på hälsa. En explorativ studie om ortorexia nervosa.* Göteborg 2016
- 383 EVA OLSSON *On the impact of extramural English and CLIL on productive vocabulary.* Göteborg 2016
- 384 JENNIE SIVENBRING *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan.* Göteborg 2016
- 385 PERNILLA LAGERLÖF *Musical play. Children interacting with and around music technology.* Göteborg 2016
- 386 SUSANNE MECKBACH *Mästarcoacherna. Att bli, vara och utvecklas som tränare inom svensk elitfotboll.* Göteborg 2016
- 387 LISBETH GYLLANDER TORKILDSEN *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken. Elevers och lärares förståelse och erfarenheter.* Göteborg 2016
- 388 cancelled
- 389 PERNILLA HEDSTRÖM *Hälsocoach i skolan. En utvärderande fallstudie av en hälsöfrämjande intervention.* Göteborg 2016

Editors: Åke Ingerman, Pia Williams and
Elisabet Öhrn

390 JONNA LARSSON *När fysik blir lärområde i förskolan.* Göteborg 2016

391 EVA M JOHANSSON *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget. En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext.* Göteborg 2016

392 MADELEINE LÖWING *Diamant – diagnoser i matematik. Ett kartläggningsmaterial baserat på didaktisk ämnesanalys.* Göteborg 2016

393 JAN BLOMGREN *Den svår fångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö.* Göteborg 2016

394 DAVID CARLSSON *Vad är religionslärareskap? En diskursanalys av trepartssamtal i lärutbildningen.* Göteborg 2017

395 EMMA EDSTRAND *Learning to reason in environmental education: Digital tools, access points to knowledge and science literacy.* Göteborg 2017

396 KATHARINA DAHLBÄCK *Svenskämnets estetiska dimensioner - - i klassrum, kursplaner och lärares uppfattningar.* Göteborg 2017

397 K GABRIELLA THORELL *Framåt marsch! – Rikslärarollen från dåtid till samtid med perspektiv på framtid.* Göteborg 2017

398 RIMMA NYMAN *Interest and Engagement: Perspectives on Mathematics in the Classroom.* Göteborg 2017

399 ANNIKA HELLMAN *Visuella möjlighetsrum. Gymnasieelevers subjektsskapande i bild och medieundervisning.* Göteborg 2017

400 OLA STRANDLER *Performativa lärarpraktiker.* Göteborg 2017

401 AIMEE HALEY *Geographical Mobility of the Tertiary Educated – Perspectives from Education and Social Space.* Göteborg 2017

402 MALIN SVENSSON *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan.* Göteborg 2017

403 CATARINA ANDISHMAND *Fritidsbarn eller servicebarn? En etnografisk studie av fritidsbarn i tre socioekonomiskt skilda områden.* Göteborg 2017

404 MONICA VIKNER STAFBERG *Om lärarblivande. En livsvärldsfenomenologisk studie av bildningsgångar in i läraryrket.* Göteborg 2017

405 ANGELICA SIMONSSON *Sexualitet i klassrummet. Språkundervisning, elevsubjektivitet och heteronormativitet.* Göteborg 2017

406 ELIAS JOHANNESON *The Dynamic Development of Cognitive and Socioemotional Traits and Their Effects on School Grades and Risk of Unemployment.* Göteborg 2017

407 EVA BORGFELDT *"Det kan vara svårt att förklara på rader". Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3.* Göteborg 2017

408 GÉRALDINE FAUVILLE *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward ocean literacy.* Göteborg 2018

409 CHARLOTT SELLBERG *Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning.* Göteborg 2018

410 TUULA MAUNULA *Students' and Teachers' Jointly Constituted Learning Opportunities. The Case of Linear Equations.* Göteborg 2018

411 EMMALEE GISSLEVIK *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies.* Göteborg 2018

412 FREDRIK ZIMMERMAN *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkares syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet.* Göteborg 2018

413 CHRISTER MATTSSON *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism.* Göteborg 2018

414 HELENA WALLSTRÖM *Gymnasielärares mentorshandlingar. En verksamhetsteoretisk studie om lärararbete i förändring.* Göteborg 2018

415 LENA ECKERHOLM *Lärarperspektiv på läsförståelse. En interjurstudie om undervisning i årskurs 4-6.* Göteborg 2018

416 CHRISTOPHER HOLMBERG *Food, body weight, and health among adolescents in the digital age: An explorative study from a health promotion perspective.* Göteborg 2018

417 MAGNUS KARLSSON *Moraliskt arbete i förskolan. Regler och moralisk ordning i barn-barn och vuxen-barn interaktion.* Göteborg 2018

418 ANDREAS FRÖBERG *Physical Activity among Adolescents in a Swedish Multicultural Area. An Empowerment-Based Health Promotion School Intervention.* Göteborg 2018

419 EWA SKANTZ ÅBERG *Children's collaborative technology-mediated story making. Instructional challenges in early childhood education.* Göteborg 2018

420 PER NORDÉN *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid.* Göteborg 2018

421 JENNY RENDAHL *Vem och vad kan man lita på? Ungdomars förhållningsätt till budskap om mat och ätande utifrån ett forskarinitierat rollspel.* Göteborg 2018

422 MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback.* Göteborg 2018

423 MALIN NILSEN *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan.* Göteborg 2018

- 424 LINDA BORGER *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence – Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Göteborg 2018
- 425 ANNA-MARIA FJELLMAN *School choice, space and the geography of marketization – Analyses of educational restructuring in upper secondary education in Sweden*. Göteborg 2019
- 426 ANNELI BERGNELL *Med kroppen som illustration: Hur förskolebarn prat-skapar naturvetenskap med hjälp av multimodala och kroppsförankrade förklaringar*. Göteborg 2019
- 427 ANNE SOLLI *Handling socio-scientific controversy: Students' reasoning through digital inquiry*. Göteborg 2019
- 428 MARTIN GÖTHBERG *Interacting - coordinating text understanding in a student theatre production*. Göteborg 2019
- 429 SUSANNE STRÖMBERG JÄMSVI *Unpacking dominant discourses in higher education language policy*. Göteborg 2019
- 430 KURT WICKE *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhälls-kunskap för gymnasiet*. Göteborg 2019
- 431 KATARINA SAMUELSSON *Teachers' Work in Times of Restructuring, On Contextual Influences for Collegiality and Professionality*. Göteborg 2019
- 432 HELÉNE BERGENTOFT *Lärande av rörelseförmåga i idrott och hälsa ur ett praktikutvecklande perspektiv*. Göteborg 2019
- 433 JANNA MEYER-BEINING *Assessing writers, assessing writing: a dialogical study of grade delivery in Swedish higher education*. Göteborg 2019
- 434 DAN FRANSSON *Game demands and fatigue profiles in elite football – an individual approach -Implications of training and recovery strategies*. Göteborg 2019
- 435 ELIN ARVIDSON *Physiological responses to acute physical and psychosocial stress – relation to aerobic capacity and exercise training*. Göteborg 2019
- 436 SUSANNE STAF *Skriva historia – literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högskolan*. Göteborg 2019
- 437 VERONICA SÜLAU *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Göteborg 2019
- 438 MARIA OHLIN *How to Make Cycling Safer – Identification and Prevention of Serious Injuries among Bicyclists*. Göteborg 2019
- 439 LINUS JONSSON *An empowerment-based school physical activity intervention with adolescents in a disadvantaged community: A transformative mixed methods investigation*. Göteborg 2019
- 440 ELIN NORDENSTRÖM *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborg 2019
- 441 KATEŘINA ČERNÁ *Nurses' work practice in chronic care: knowing and learning in the context of patients' self-monitoring data*. Göteborg 2019
- 442 MARGARETHA HÄGGSTRÖM *Estetiska erfarenheter i naturmöten. En fenomenologisk studie av upplevelser av skog, växtlighet och undervisning*. Göteborg 2020
- 443 PANAGIOTA NASIOPOULOU *The professional preschool teacher under conditions of change – competence and intentions in pedagogical practises*. Göteborg 2020
- 444 ANNA TOROPOVA *Teachers meeting the challenges of the Swedish school system. Agents within boundaries*. Göteborg 2020
- 446 ULF RYBERG *Att urskilja grafiska aspekter av derivata – hur elevernas möjligheter påverkas av innehållets behandling i undervisningen*. Göteborg 2020
- 447 KASSAHUN WELDEMARIAM *Reconfiguring Environmental Sustainability in Early Childhood Education: a Postanthropocentric Approach*. Göteborg 2020
- 448 ANNE KJELLSDOTTER *Didactical Considerations in the Digitalized Classroom*. Göteborg 2020
- 449 CARINA PETERSON *Val, omröstning, styrning. En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. Göteborg 2020
- 450 LOTTA WEDMAN *The concept concept in mathematics education: A concept analysis*. Göteborg 2020
- 451 MARLENE SJÖBERG *Samtal om undervisning i naturvetenskap. Ämnesdidaktisk kollegial utveckling i lärarutbildning och lärarprofession*. Göteborg 2020
- 452 LENNART SVENSSON *Kontextuell analys – En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Göteborg 2020
- 453 JOHN DOHLSTEN *Vad möjliggör och begränsar en hållbar elitfridrott? Aktionsforskning i elitidrottspraktiker inom Göteborgs fridrottsförbund*. Göteborg 2020
- 454 LENA SÖTEVIK *Barbiebröllop och homohundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (betern)normativa livslinjer*. Göteborg 2020.
- 455 FRIDA SIEKKINEN *Att vara och inte vara. Eleypositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk*. Göteborg 2021.

456 ANN-CHARLOTT WANK *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* Göteborg 2021.

457 ANDREAS LUNDBERG ZACHRISSON *Overuse injuries in Swedish elite athletics. Incidence, occurrence, athlete availability, and risk factors.* Göteborg 2021.

458 ANNA NORRSTRÖM *Samtal under lärarlagsmöten. Diskursorienteringar i den professionella praktiken.* Göteborg 2021.

459 JOHANNA MELLÉN *Stability and Change. Policy, options, and choice in Swedish upper secondary education.* Göteborg 2021.

460 JONATAN JUNGMALM *Running-related injuries among recreational runners. How many, who, and why?* Göteborg 2021.

461 ELISABETH OHLSSON *Den synliggjorda vokabulären och praktiken. Gymnasieelevers akademiska skrivande på svenska.* Göteborg 2021.

462 VICTORIA ROLFE *Exploring socioeconomic inequality in educational opportunity and outcomes in Sweden and beyond.* Göteborg 2021.

463 JONAS LINDBÄCK *Värsta bästa skolan. Om unga i förorten och segregationen i skolan.* Göteborg 2021.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams

464 ANNE-MARIE CEDERQVIST *Seeing the parts, understanding the whole. A technology education perspective on teaching and learning in processes of analysing and designing programmed technological solutions.* Göteborg 2021.

465 MARIE GRICE *Epistemic beliefs and conceptions of competence in education for sustainable development.* Göteborg 2021.

466 KRISTINA HUNEHÅLL BERNDTSSON *Digitala sexuella trakasserier i skolan: Eleverperspektiv på sexting, utsatthet och jämställdhet.* Göteborg 2022.

Editors: Christel Larsson, Elisabeth Öhrn, Pia Williams och Olof Franck

467 STINA JERDBORG *Learning Principalship: Becoming a Principal in a Swedish Context. A study of Principals in Education and Practice.* Göteborg 2022.

468 ALEXANDRA SÖDERMAN *Digital studentkultur – om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning.* Göteborg 2022.

469 OLA HENRICSSON *”Som att hålla tiden i sin hand” – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* Göteborg 2022.

470 ERIKA MAJOROS *Linking recent and older IEA studies on mathematics and science.* Göteborg 2022.

471 JENNY SVANTESON WESTER *Teaching and learning mathematics with integrated small-group discussions. A learning study about scaling geometric figures.* Göteborg 2022.

472 JASMINE BYLUND *Everyday Language Practices and the Interplay of Ideologies, Investment and Identities. Language Use and Dispositions among Young Adolescents in Multilingual Urban Settings in Sweden.* Göteborg 2022.

473 AGNETA PIHL *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care.* Göteborg 2022.

474 KATARINA NILFYR *Interaktionsmönster, social anpassning och emotioner i förskolan – En mikrosociologisk studie av interaktion mellan förskollärare och barn i målorienterade aktiviteter.* Göteborg 2022.

475 LEAH NATASHA GLASSOW *Teacher sorting and the opportunity gap. A cross-national investigation of institutional differentiation and educational equity.* Göteborg 2022.

476 ÅSA ANDERSSON *Sustainable inclusion without sustainability. Working with equal participation and unforeseen movement in physical education, sports, and research.* Göteborg 2023.

477 INGELA FINNDAHL *Young students' Language Choice in Swedish compulsory school – expectations, learning and assessment.* Göteborg 2023.

478 MIKAEL R KARLSSON *Skolförändring, reformer och professionella villkor – en etnografisk studie.* Göteborg 2023.

479 LINUS BYLUND *Differentiation, didactics and inequality. How rich and poor populations are educated for sustainability.* Göteborg 2023.

480 JONATAN FRIDOLFFSSON *Statistical advancements in analyzing accelerometer-measured physical activity intensity* Göteborg 2023.

481 OLA FLENNEGÅRD *Uppdrag: Historia och demokrati. Perspektiv på studieresor till Förntelens minnesplatser.* Göteborg 2023.

I avhandlingen undersöks den pedagogiska praktiken studieresor till Förintelsens minnesplatser, vilken sedan millenniumskiftet vuxit fram som en gräsrotsrörelse inom den svenska skolan, driven av lärares och elevers gemensamma engagemang. Särskilt fokus riktas mot hur undervisning om Förintelsen kopplas samman med skolans demokratiuppdrag. Resultaten av studien visar hur det pedagogiska arbetet kan förstås som reglerat av två logiker: skolans demokratiuppdrag och den sekulära pilgrimsresan. Av intervjuer med elever och lärare, elevers skriftliga reflektioner, och deltagande observationer från arbetet med olika studieresor, framgår att syftet är att socialisera eleverna in i demokratiska kärnvärden.

Däremot blir förankringen av undervisningens innehåll i Förintelsens specifika historiska sammanhang och förklarande ansatser perifera. Studien indikerar att elever tenderar att utveckla en grund förståelse för drivkrafter bakom Förintelsen och en begränsad förståelse av den historiska händelsen. Avhandlingen problematiserar således Förintelsens universalisering, genom att visa hur de två logikerna innebär att didaktiska potentialer, särskilt utvecklandet av kunskaper om antisemitism, inte tas tillvara.



Ola Flennegård är lärare och projektledare vid Segerstedtinstitutet. Hans forskningsintressen rör undervisning och lärande om Förintelsen.



ISBN 978-91-7963-155-0 (TRYCKT)
 ISBN 978-91-7963-156-7 (PDF)
 ISSN 0436-1121