



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Vad lär Forum för levande historia?

Historiska lärdomar i en svensk myndighets undervisningsmaterial

---

**Maria Karlsson Kalderstam**

Självständigt arbete LKXA3G  
Vårterminen 2025

Examinator: Afrah Abdulla

## Sammanfattning

**Titel:** Vad lär Forum för levande historia? Historiska lärdomar i en svensk myndighets undervisningsmaterial

**Title:** What does the Living History Forum Aim to Teach? Historical lessons in a Swedish Government Agency's Educational Material

**Författare:** Maria Karlsson Kalderstam

**Typ av arbete:** Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

**Examinator:** Afrah Abdulla

**Nyckelord:** Forum för levande historia, historiska lärdomar, historiedidaktik, folk mord, förintelsen, kontroversiella ämnen, historieundervisning

## Abstract

This thesis explores the intersection between Swedish history culture and school education by analyzing teaching materials produced by the Swedish public authority The Living History Forum (FLH). Drawing on concepts from the field of history didactics, especially “history culture” and “historical lessons”, the thesis examines how history is used to foster values, norms, and attitudes in classroom-oriented resources aimed at students in lower (classes 7–9) and upper secondary school.

The empirical material includes approximately twenty thematic teaching units, consisting of teacher guides, student exercises, films, and multimodal content. A hermeneutic, interpretive method is used, treating the material as part of a wider history culture in which schools both reflect and shape society's relationship to the past.

The study finds that FLH's material emphasizes what might be called “dark lessons” of history. The Holocaust in particular functions as a central reference point and moral boundary, through which students are urged to value democracy, reject intolerance, and recognize the importance of individual responsibility. The material presents history as a normative resource for shaping civic values.

At the same time, this thesis identifies tensions within the material's treatment of norms and values. While some parts emphasize the changing nature of values and the risks of moralizing the past, others present contemporary values – especially regarding rights and identity – as absolute. The study also shows how certain places and stories, related to the Holocaust and Stalin's terror, function as “learning sites” that symbolically compress historical meaning.

Ultimately, this thesis concludes that FLH's educational resources aim not only to inform but also to morally engage students, in line with both international trends in Holocaust education and Sweden's curriculum-based emphasis on democracy and human rights.

## Innehåll

Inledning.....	1
Om språkbruk: Förintelsen i eller utanför historien? .....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Bakgrund .....	2
Tidigare forskning: Historiedidaktik.....	4
Teoretiska perspektiv: Historiska lärdomar .....	6
Metod och material.....	7
Urval och avgränsningar .....	8
Om källhänvisningar i uppsatsen .....	9
Resultat och diskussion .....	11
Förintelsen – ett lärdomsnexus.....	11
Aldrig mer!.....	12
Åskådaren.....	13
Empati och tolerans .....	14
Normer och värderingar – åsikter eller eviga värden? .....	16
Historiska lärplatser: Moskva och Stockholm .....	17
Sammanfattning .....	20
Slutsatser .....	21
Förslag på vidare forskning.....	22
AI-användning i uppsatsen.....	23
Referenser.....	24
Styrdokument för skolan .....	26
Källförteckning.....	26
Filmer och dokumentärer .....	26
Webb-baserade källor.....	26
Bilaga 1 .....	28

## Inledning

Den 8 maj 2025 högtidlighöll Europa, med viss tvekan och eftertanke, att 80 år passerat sedan krigsslutet 1945. Historien tycks sällan vara så närvarande som vid stora minnesdagar. Flera europeiska ledare, däribland den brittiske premiärministern Keir Starmer, betonade att dagen var mer än ”bara historia” (Deutsche Welle, 2025). Den var också, kan man tänka sig, en påminnelse om oroliga tider och om demokratins bräcklighet. Vid Brandenburger Tor i centrala Berlin möttes för dagen lediga berlinare av en utställning med den frågande titeln ”Endlich Frieden?!” (”Äntligen fred?!”), och i många högtidstal flätades minnet av andra världskriget samman med samtida händelser – inte minst den ryska invasionen av Ukraina. Runtom i Europa formulerades historiska lärdomar baserade på det egna landets krigserfarenheter.

Detta är ett inte ovanligt sätt att också plädera för historieämnets plats i den svenska skolan: Historia är mer än bara förflutenhet. Svenska elever ska visserligen tillägna sig kunskaper *om* det förflutna, men de ska också dra lärdomar *av* historien som hjälper dem att orientera sig mot framtiden. I den senaste ämnesplanen för historia (2025, ”Ämnets syfte”) heter det till exempel att eleverna ska ”förstå frågor som har betydelse för nuet och framtiden”, och att undervisningen i historia ska bidra till att ”eleverna bättre kan förstå nutiden och utveckla förmåga att orientera sig inför framtiden”.

Denna uppsats tar sin utgångspunkt i just det lärdomsperspektiv som genomsyrar historieämnets styrdokument – de sätt på vilka historien aktiveras för att tolka samtiden och forma framtiden. I fokus står ett statligt producerat undervisningsmaterial, utgivet av Forum för levande historia (FLH), som riktar sig till svenska lärare och elever. Genom att analysera vilka historiska lärdomar som uttrycks eller möjliggörs i detta material, undersöks hur det förflutna används pedagogiskt, moraliskt och politiskt i skolans kontext.

### Om språkbruk: Förintelsen i eller utanför historien?

Föreliggande uppsats behandlar förintelse- och folkmordshistoria, såsom den riktar sig till svenska lärare och elever i myndighetsproducerat undervisningsmaterial. Den uppmärksamma läsaren noterar kanske att ordet ”förintelsen” hittas med både stor och liten begynnelsebokstav i föreliggande uppsats, och detta kräver sin förklaring. Hos FLH, liksom hos flertalet svenska läroböcker och annan facklitteratur, stavas idag förintelsen med inledande versal. I direkta citat återges därför denna stavning. Detta är dock en inte oomstridd praxis som har debatterats bland svenska historiker (se Andersson, 2003; jfr. Gerner & Karlsson, 2003).

I denna uppsats har jag valt att följa svensk stavningskonvention. Inga andra våldsamma eller traumatiska händelser ur det förflutna stavas på svenska med versal – varken andra världskriget, trettioåriga kriget eller digerdöden. Därtill väcker bruket av versal frågor om förintelsens så kallade unicitet, det vill säga huruvida den bör betraktas som unik eller som möjlig att jämföra med andra folkmord. Mitt ställningstagande är att förintelsen, trots sin exceptionella omfattning och brutalitet, måste få vara en historisk händelse bland andra. Den bör kunna granskas, jämföras och kritiskt diskuteras – en hållning som jag anser att språkbruket bör spegla.

## Syfte och frågeställningar

Uppsatsens övergripande syfte är att undersöka vilka historiska lärdomar som uttrycks och möjliggörs i det undervisningsmaterial som producerats av FLH, samt att analysera hur dessa lärdomar relaterar till och formas av den samtida svenska historiekulturen. Genom att kombinera ett hermeneutiskt tolkande arbetssätt med begrepp från historiedidaktiken, särskilt ”historiska lärdomar” och ”historiekultur”, studeras materialets innehåll, form och pedagogiska implikationer.

Ovanstående syfte leder fram till följande frågeställningar:

Vilka historiska lärdomar formuleras eller möjliggörs i FLH:s undervisningsmaterial riktat till skolan?

- a) Vilken funktion fyller förintelsen i materialet, och vilka lärdomar förknippas med nazisternas folkmord?
- b) Vilka andra historiska lärdomar är representerade i materialet?
- c) Hur relaterar dessa lärdomar till samtida svensk historiekultur och minnespraktik, särskilt i relation till förintelsen och andra folkmord?

## Bakgrund

1997 inleddes arbetet med att skapa Levande historia, en svensk informationskampanj om förintelsen. Huvudroll i insatsen spelade boken *...om detta må ni berätta...* (Bruchfeld & Levine, 1998), som skickades ut till hushåll och skolor runtom i Sverige, och översattes till en mängd minoritetsspråk. Levande historia var inte uttryckligen riktad till skolan, men även lärarfortbildning kom att bli en central del av kampanjen. Endagsseminarier för lärare och lärarstudenter anordnades i samarbete med Skolverket och de två dåvarande lärarfacken. Pedagogiskt material, i form av filmer, övningar och informationstexter, producerades och erbjöds på den egna hemsidan. Även i forsknings- och universitetsvärlden gjorde satsningen avtryck. Vid Centrum för multietnisk forskning vid Uppsala universitet inrättades ”Programmet för studier kring Förintelsen och folkmord”.

I riksdagen var partiledarna eniga om vikten av att utbilda och informera det svenska folket (och lärarkåren) om förintelsen och dess betydelse. Samma enighet och välvilja förekom inte när FLH 2006, under borgerligt politiskt styre, fick i uppdrag att också inkludera kommunistiska regimers brott mot mänskligheten som en del av informationsuppdraget (se Selling, 2010). I samband med att den nya informationssatsningen om brott mot mänskligheten under kommunistiska regimer gick flera svenska historiker och akademiker år 2008 ut i ett ”historikerupprop” mot statligt organiserad historieskrivning, och informationskampanjen och historia som ämne hamnade på tidningarnas ledar- och kultursidor ånyo.

Att allt detta skulle ske just i Sverige var långt ifrån självklart. Det svenska 1900-talet hade främst dominerats av en intellektuell strömning och självförståelse som Martin Kylhammar (2004, s. 114) har betecknat som ”framtidsparadigmet”. I Sverige var historien relegerad till

klassrummet, arkivet och möjligen universitetet, och svenskens ögon var oförtrutet riktade mot det som komma skulle. Förflutenheten tycktes sakna mening och mot slutet av seklet, på 1980-talet, verkade det till och med som om historieämnet var på väg ut ur de svenska läroplanerna (Karlsson, 2016, s. 86). Ämnet ansågs traditionstyngt, mossigt och till lite nytta för de nya generationerna.

Vändpunkten kom, som flertalet svenska historiker har noterat (t.ex. Ammert 2011; Karlsson 2016; Karlsson 2025; Östling 2008), på 1990-talet och redan kring millennieskiftet talade man om en ”högkonjunktur för historia” (Karlsson, 2000, s. 69). I förintelsens minneshistoria har vändningen kommit att betecknas som ”moralisk” (Alexander, 2002), och i både Sverige och resten av västvärlden kom utrotningen av specifikt judar, nazismen och Hitler att representera ”ondska”. Men vändningen innebar också att förintelsen kom att röra sig utanför sina tidigare geografiska gränser (se t.ex. Wüstenberg & Art, 2008). I Sverige kom frågorna på ett liknande sätt att handla om huruvida den svenska neutralitetspolitiken under kriget också kunde beskrivas som tyskvänlig, och om den svenska rashygieniska ”forskningen” som en integrerad del av välfärds-Sverige (se Boëthius, 1991; Broberg & Tydén, 1991).

Det var i denna omvärdering av det historiska perspektivet som Sveriges dåvarande statsminister Göran Perssons informationskampanj om förintelsen sjösattes 1997. En undersökning kring svenska ungdomars bristande kunskaper om förintelsen brukar anges som den explicita orsaken till Perssons initiativ, men det nyväckta intresset för historia och förintelsen låg, som sagt, också i tiden. I efterhand har Persson (2007) själv reflekterat kring Levande historias tillkomst, och han tecknar en bredare bild. 1990-talet innebar onekligen att synen på förintelsen förändrades, men detta gällde också synen på det förflutna överhuvudtaget.

Årtiondet inleddes med att den mur som fysiskt separerat öst från väst föll, och med den hela det sovjetiska imperium och kalla krig som definierat efterkrigstiden. Nynazistiska strömningar väcktes till liv, i Sverige och utomlands, och krig återvände till den europeiska kontinenten. Kriget på Balkan sågs som en nykter påminnelse om att de historiska konflikter som slitit sönder Europa under 1900-talets första hälft ännu inte lagt sig till ro. 1994 såg Sverige, Europa och världen på när ett brutalt folkmord utspelades i den forna belgiska kolonin Rwanda, och året senare misslyckades man att skydda de bosniakiska män och pojkar som föll offer för folkmord i Srebrenica. Strax under och efter folkmordet kunde man läsa rapporter om de ”dödsläger” som var i bruk på Balkan, och en särskilt spridd bild visade en utmärglad man i randig pyjamas, ståendes bakom ett taggtrådsstängsel. Den brittiska tidningen *Daily Mirror* kom att publicera bilden med rubriken: ”Belsen 92” (se Zelizer, 1998, s. 171–201). Förintelsen var inte längre enbart förflutenhet. Historien hade blivit samtidsrelevant, och den historiska lärdomen tycktes tydlig: agera nu, eller se historien upprepa sig.

Göran Persson formulerade en liknande lärdom i sin självbiografi. ”Hur”, frågade han sig, ”skulle man kunna dra lärdom av historien för att stärka demokratin i framtiden?” (Persson, 2007, s. 246). I en intervju från strax efter millennieskiftet, om Levande historia men också om de internationellt besökta Stockholmskonferenser som Persson anordnade kring olika teman men med förintelsen i fokus, utvecklade han ytterligare sin syn på historiska lärdomar. Vi kan

lära av det förflutna, slog han fast, genom konsekvent arbete. Nya generationer behöver skolas in i att tänka på förintelsen och folkmordshistorien i termer av lärdomar, och Persson pekade specifikt ut lärarkåren och skolan som centrala delar av detta arbete (Fried, 2005, s. 129).

Det är därmed inte överraskande att informationskampanjen Levande historia kom att omvandlas till en självständig myndighet år 2003. Tanken var att skapa ett nationellt forum som skulle ”främja arbetet med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i förintelsen” (FLH, u.å., *Om vår verksamhet och våra uppdrag.*), med skolan som främsta publik. Vad myndigheten gör och det material som erbjuds skolor beskrivs mer detaljerat nedan. Vårt att notera är dock att myndigheten skapas i samma veva som just förintelsen och folkmord förs in som explicita historiska händelser och skeenden i de nya kursplaner som börjar gälla kring millennieskiftet. För historieämnet ligger tonvikten i dessa kursplaner annars på färdigheter och förmågor, inte på ett specifikt centralt innehåll. Förintelsen, folkmord och brott mot mänskligheten får, som svenska historiker har understrukt (se Alvén m.fl., 2022, s. 74; Ammert, 2011, s. 13–14), därmed en exceptionell plats i både det svenska samhället och i det svenska klassrummet.

## Tidigare forskning: Historiedidaktik

Historia är en livsnödvändighet. Så menade till exempel Friedrich Nietzsche (1980/1874) i sina ”otidsenliga betraktelser” om människan, livet och historien: utan historia, inget jag eller vi. Historien kan vara tyngande i sin detaljrikedom, men den kan också, menade Nietzsche, vara meningsbärande och identitetsskapande. Historia kan, med andra ord, vara den kronologiska berättelsen från dåtid till nutid, men det kan också vara en tillbakablickande orienteringspunkt i tillvaron. När vi använder historia för att släktforska, fira eller sälja varor vänder vi oss till det förflutna i hopp om att fylla en mängd olika syften – vetenskapliga, existentiella, politiska, moraliska, ideologiska, pedagogiska eller kommersiella. Historien utspelar sig alltså framlänges men måste förstås retrospektivt, för att knyta an till Søren Kierkegaards syn på tillvaron som något som endast kan förstås i efterhand.

Den forskning som studerar denna typ av baklängeshistoria går oftast under beteckningen ”historiedidaktik”, med fokus på hur och varför historia lärs ut eller lärs in. Denna forskning har delvis handlat om skolan och andra utbildningssammanhang, men också om samhället i stort och den gemensamma arena som i litteraturen ofta betecknas som ”historiekulturen”. Här är inte platsen för en mer detaljerad genomgång av historiedidaktikens historia, men den svenske historikern och historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson har summerat områdets intresse på ett förtjänstfullt sätt. Det är, menar han, forskning som intresserar sig för ”hur vi ska hantera och överbrygga tidsavståndet mellan ’då’ och ’nu’ på ett konstruktivt sätt” (Karlsson, 2014, s. 22). Historiedidaktik innebär här alltså studiet av olika sätt att närma sig och bruka det förflutna för samtida och framtida syften.

Också här spelar 1990-talets vändning och ”historiens återkomst”, såsom den skisserats ovan, en central roll. De arenor som ”framtidsparadigmet” Sverige låtit historien hålla till på – skolan, arkivet, universitetet – kom plötsligt att bli viktiga också för det bredare samhället.

Historiedidaktiken kom med detta att framför allt intressera sig för två grundläggande frågor: Hur ser människors möte med historien ut? Och vilken roll spelar historia i kultur, samhällsliv och skola? Detta är breda frågor som också har resulterat i ett brett forskningsfält som bara i Sverige de senaste tjugotalet åren har ägnat sig åt allt från den svenska och europeiska historiekulturen i stort (se t.ex. Karlsson, 2010; Sjöland, 2016; Zander, 2001) till den mer riktade, klassrumsnära historieförmedlingen (se t.ex. Alvé, 2017; Danielsson Malmros, 2012; Wibaeus 2010; Dahl, 2021). Fokus har legat på alla delar av den kommunikativa kedjan, från avsändare i form av politiker, läroplans- och läromedelsförfattare, till själva meddelandet i form av bland annat skönlitteratur, tidningsmaterial, läroböcker, skämtteckningar och dokumentärfilmer. I den andra änden av kedjan har forskare också intresserat sig för mottagaren, ofta i form av både lärare och elever.

Några historiedidaktiska studier med särskilt intresse för den här uppsatsen tål att introduceras närmare. Detta gäller studier som på ett eller annat sätt belyser denna uppsats fokus på förintelse- och folkordshistorien, skolan och dess relation till den omgivande historiekulturen. I Ylva Wibaeus avhandling *Att undervisa om det ofattbara* (2010) beskrivs undervisning om förintelsen i grund- och gymnasieskolan utifrån intervjuer med både lärare och elever, samt klassrumsobservationer. Wibaeus identifierar fem teman som hon menar att lärarnas förintelseundervisning följer. Fyra av dem beskriver en undervisning som på olika sätt syftar till att övertyga eleverna om vikten av att förstå och försvara demokratin.

Det femte temat handlar om att framställa förintelsen som en kronologisk historisk händelse innefattande traditionella historievetenskapliga sorterings- eller ”tankebegrepp”, såsom orsak, verkan, aktör, struktur och förändring. Liknande undersökningar – som Anders Langes (2008) omfattande kvantitativa enkätstudie och Niklas Ammerts (2011) mindre, kvalitativa studie av lärare och deras förhållande till undervisning om, främst, förintelsen – tycks sälla sig till Wibaeus resultat: svenska historielärare undervisar konsekvent om förintelsen (men mer sällan om andra folkord), tycker det är viktigt men har ibland svårt att föra signifikansen vidare till eleverna.

Hos Wibaeus uttrycker de intervjuade eleverna bland annat att förintelsen tycks dem uttjatad, men än oftare förefaller de söka efter mening i en historia som lätt kan uppfattas som meningslös. Många fastnar här för berättelser, gärna i skönlitterär form (Wibaeus, 2010, s. 209–210). Wibaeus elever exemplifierar också vad även senare undersökningar pekar på, nämligen att många elever fastnar i beskrivningar av förintelsens våldsamhet och ondska. En undersökning av svenska niondeklassares svar på det nationella provet i historia pekar till exempel på att de elever med lägre betyg hänger sig åt medlidande och avståndstagande. De elever som fått högre betyg visar, å andra sidan, prov på kunskaper om det förflutna och en förståelse för de gråzoner som även de ohyggligaste historierna innehåller (Alvé m.fl., 2022, s. 87).

Ytterligare ett forskningsområde med relevans för denna uppsats är den praktikinrä forskning som på senare år summerats under den engelskspråkiga benämningen ”teaching and learning about the Holocaust” (TLH). Områdets karaktäristik och resultat har relativt nyligen sammanfattats i en översiktsstudie (Pistone m.fl., 2023). Denna pekar på ett forskningsområde med

kvalitativa snarare än kvantitativa studier, samt på en verklighet där undervisning om förintelsen inte bara är en fråga om läroplaner, läromedel, lärare och elever. Författarna beskriver hur flertalet institutioner världen över är ansvariga för att ta fram undervisningsmaterial, lärarfortbildningar och inlärningsmodeller som handlar om just TLH, men hur det saknas studier av vad detta material består av, vad det syftar till och hur det fungerar i den faktiska undervisningen (Pistone m. fl, 2023, s. 18). I denna kapacitet bidrar denna korta uppsats om FLH:s undervisningsmaterial till att täcka ett forskningsmässigt tomrum.

## **Teoretiska perspektiv: Historiska lärdomar**

Denna historiedidaktiska uppsats undersöker hur historiens plats i kultur och samhälle samverkar med det historieämne som svenska elever möter i klassrummet. I centrum för analysen står begreppet historiska lärdomar, ett slags koncentration av historisk mening där det förflutna används för att varna, exemplifiera eller orientera i samtida frågor eller framtida ovissheter.

För att förstå samspelet mellan samhälle och skola är begreppet historiekultur centralt. Det avser den kulturella arena på vilken ett samhälle kommunicerar och värderar vilken historia som ska lyftas fram – eller förtigas. Denna process utspelar sig i riksdagar, på tidningsredaktioner, arkiv och museer, men också vid specifika tillfällen i form av högtider, riter eller demonstrationer (se Karlsson, 2014). Skolan utgör i detta sammanhang en särskilt viktig aktör – både som bärare av och som medskapare till den rådande historiekulturen.

För att undersöka relationen mellan skola och svensk samtida historiekultur används undervisningsmaterial sammansatt och distribuerat av en svensk myndighet, FLH, och riktat till individuella lärare och elever. Analysen av detta material genomförs med hjälp av begreppet ”historiska lärdomar” – ett svårdefinierat begrepp med djupa historiska rötter som kan ledas tillbaka ända till historieskrivningens början. Tanken på *Historia magistra vitae*, alltså på historien som livet läromästare, återfinns redan i den antika grekiska historikern Thukydides *Historia om det peloponnesiska kriget*, i den romerska historikern Sallustius berättelser om ”stora män” eller i renässansförfattaren Francesco Petrarcas genomgång av historiska dygder och laster i *De viris illustribus*. Historieskrivningens huvudsakliga syfte handlade här om människors förmåga att lära av goda exempel.

Under senare århundraden har denna tanke på lärdomar kommit att försvinna, åtminstone från den vetenskapliga historieskrivningens synfält. Den tyske historiefilosofen Reinhard Koselleck (2004) har beskrivit de historiska lärdomarnas bortfall som del av en större rörelse där historia som vetenskapligt fält professionaliserades och där historien som sådan kom att uppfattas som ett främmande land. Förfrämligandet av det förflutna och dess människor omöjliggjorde, menar Koselleck, dess forna roll som exempelsamling och läromästare, och en historieskrivning omvandlad till vetenskap frånsade sig i mångt och mycket det förflutnas normativa, praktiska eller pedagogiska aspekter.

För den som följer samtida historieforskning står sig Kosellecks bild av historievetenskapens ointresse för historiska lärdomar relativt väl (med några undantag, se t.ex. Snyder, 2017; Harari

2018; Karlsson 2024). I förhållande till förintelsen specifikt, och folkmord generellt, har dock lärdomarna återvänt (Karlsson, 2025, s. 157–160). Vår historiekultur är full av mer eller mindre genomtänkta och, för en historiker, relevanta lärdomar som sägs ha med förintelsen att göra: ”Aldrig mer!” ”Det börjar med ord.” ”Varje människa kan göra skillnad.” ”Agera – Först kom de...”, ”Det enda som krävs för att ondskan ska segra är att goda människor inte gör någonting.” Dessa typer av lärdomar syns i både utbildning, politik och offentlig debatt – och brukar fylla tidningssidorna lagom till förintelsens minnesdag den 27 januari varje år.

Lärdomarna kring förintelse och folkmord är en variant av den klassiska sentensen om historien som livets läromästare, men med fokus på avskräckande snarare än de goda exempel som antikens historiker lyfte fram. Jag har annorstädes skrivit om dessa som ”mörka lärdomar” (Karlsson, 2025), en term som återkommer i analysen nedan. Förintelsen fyller här rollen som moraliskt rättesnöre, och lärdomarna handlar oftast om att undvika snarare än upprepa exempel ur det förflutna.

Men vad består dessa lärdomar av? Vad skiljer dem från en historisk berättelse eller tolkning? Historikern Steven Dahl (2021) har i sin avhandling om undervisning av folkmord ur ett klassrumsperspektiv använt sig av just lärdomar som ett huvudsakligt teoretiskt perspektiv. Han menar att lärdomar kan uppfattas som ett trubbigt analytiskt verktyg, men att det till syvende och sist handlar om en typ av orienteringskompetens. Alltså att ”kunna använda tolkningen av händelser och skeenden i det förflutna utifrån nuets behov, vilka kan handla om att använda historien för att bättre förstå, förklara och påverka en samhällsutveckling eller att söka svar på existentiella frågor” (Dahl, 2021, s. 103). Lärdomar är hos Dahl både tolkning och orientering, men i hans fokus på elever handlar lärdomar också om ett slags agens eller handlingsperspektiv.

I den föreliggande studien sällar jag mig till Dahls orienteringskompetens, men avgörande för vad som skiljer en lärdom från en berättelse eller en tolkning är vad som inom historievetenskapen ibland refereras till som ”temporalitet” – alltså en rörelse över tid som inte med nödvändighet är kronologisk. Lärdomar är sensmoraler riktade mot samtiden och framtiden. De orienterar oss i tiden genom att säga något om vad vi bör eller inte bör göra, tycka eller prioritera.

## Metod och material

Denna uppsats ägnar sig åt texter i vid bemärkelse. Bland undersökningsmaterialet hittas regelrätta skrivna texter, men också bilder, ljudklipp, filmer och olika typer av instruktioner formulerade som övningar för klassrummet. Samtliga texter ”läses” och avkodas nedan med konceptet historiska lärdomar som raster. Vissa av texterna är av nödvändighet digitala, andra är tryckta på fysiskt papper. Texterna är därmed multimodala och det breda textbegreppet följer i spåren av inflytelserika teoretiker såsom Roland Barthes (1972/1957) och Clifford Geertz (1973). Hos semiotikern Barthes tolkas och ”läses” allt från amerikansk wrestling till mat i termer av text, kommunikation och kulturella tecken, medan antropologen Geertz ”läser” mänskliga handlingar som del av ett kulturellt system. I jämförelse är FLH:s

undervisningsmaterial en betydligt mer sammanhållen textmassa, men i likhet med Barthes och Geertz kommer dessa texter att läsas som del av en omgivande historiekultur.

Tolkningen av texter som del av en större helhet ligger naturligtvis nära en hermeneutiskt inspirerad metod. Här påverkas tolkningen av en text av omgivningen och erfarenheterna, men texten påverkar också omgivningen (se vidare b.la. Jordheim, 2003, s. 154–161). Översatt till denna uppsats innebär detta att det skolmaterial som FLH har tagit fram är del av en omgivande historiekultur som avgör vad som anses vara rimliga och giltiga historiska lärdomar, men att detta material *också* påverkar hur och vad vi lär av det förflutna.

I det breda, hermeneutiska textbegreppet är texten alltså del av mer än den traditionella kommunikativa kedjan bestående av avsändare, meddelande och mottagare. Dessa existerar givetvis, men kedjan är inte en sluten krets. I denna uppsats står meddelandet – texterna – i centrum, men dessa är konstant omgivna av olika kontexter som påverkar och påverkas. I sin tillkomst-situation påverkas de av politiska och ideologiska diskurser, av myndighetspråk och sin eller sina författare, vid och efter publicering blir de del av en historiekultur och en samhällsdebatt, och när de slutligen brukas blir de en del av ett skolsammanhang, ett klassrum och en lärar-elev-relation.

Med detta inte sagt att texterna i FLH:s materialbank inte skiljer sig åt. Rent konkret består uppsatsens material av ett trettiotal olika teman – från historiskt situerade såsom antisemitismens historia, romer under förintelsen eller Sverige och slavhandeln, till mer allmänt hållna om människorättskampar, HBTQ och normer eller det demokratiska samtalet (se bilaga 1 för en komplett lista över samtliga teman). Dessa teman betecknar FLH själva som ”undervisningsmaterial”, riktat specifikt till skolan. De flesta teman består av ingress, lärarhandledning i olika omfång, filmer eller kortare videoklipp, informationstexter, tidslinjer samt klassrumsövningar av olika slag. Många av dessa handlar om att eleverna ska ta ställning till olika påståenden, men de kan också bestå av tidslinjer som eleverna ska färdigställa, reflekterande texter de ska skriva, historiska händelser de ska jämföra eller bildanalyser som de ombeds göra. I vissa fall innebär övningarna besök (fysiska eller digitala) på historiekulturellt mångfacetterade platser. I den nedanstående analysen kommer framför allt lärarhandledningarna och de mångtaliga övningarna att stå i centrum. Det är ofta här som de historiska lärdomarna antingen uttrycks konkret (handledningarna) eller agerar underliggande syfte (övningarna).

### **Urval och avgränsningar**

En första avgränsning av materialet är därmed fokuset på de texter som riktar sig specifikt till skolan och ska kunna användas i klassrummet. Hos FLH återfinns givetvis även ytterligare material som står den nyfikne till buds – informationsskrifter, museiutställningar, workshoppar, faktatexter, rapporter, lärarfortbildningsmaterial, inspelade paneldebatter och föreläsningar och så vidare. Detta har dock inte varit en del av denna uppsats urval. En ytterligare avgränsning har handlat om de olika temans tilltänkta publik. I denna uppsats har enbart det material som riktar sig till årskurserna 7–9 samt till gymnasiet analyserats. En handfull teman anger årskurserna 4–6 samt den anpassade grund- och gymnasieskolan som tilltänkt publik, men dessa teman har inte inkluderats i uppsatsen (se bilaga 1). De består oftast av mindre material, och tycks

framför allt bestå av förenklade versioner av texter och övningar som redan återfinns i det material som riktar sig till de äldre barnen och till den ordinarie skolan. Det senast tillagda temat – om nationella minoriteter – har tyvärr inte heller ingått i uppsatsen material då det publicerades först i början av maj månad 2025.

En tredje avgränsning, som tillkommit under uppsatsarbetets gång, handlar om material och teman som har ett tydligt historiskt perspektiv. Den uppmärksamme läsaren kommer lägga märke till att vissa teman är betydligt mer välrepresenterade än andra, och detta handlar till syvende och sist om huruvida ett tema överhuvudtaget använder sig av olika tidsperspektiv. Historiska lärdomar kräver en tankens rörelse över tid, från då till nu och slutligen sedan. I ett tema som därmed efterfrågar elevernas åsikter om ett utvalt samhällsproblem eller kontroversiell fråga, men som på inget sätt indikerar att eleven ska tänka historiskt eller göra jämförelser med det förflutna, får därför stå tillbaka för de teman och övningar där orienteringen i tid är desto tydligare.

Avslutningsvis bör ställas ett källkritiskt spørsmål som visserligen inte förändrar denna uppsats förutsättningar, men som likväl kan vara av intresse för diskussionen av uppsatsens resultat. Används uppsatsens material i svenska skolor? Och om så, i vilken utsträckning? Spelar det roll vilka lärdomar svenska elever förväntas lära av FLH? Svaret är mångtydigt. Forskning visar att det är svårt att avgöra i vilken utsträckning olika typer av läromedel faktiskt används i svenska klassrum. I en undersökning av historiekunskap i årkurs 9 från 2006 angav de tillfrågade lärarna att de mycket sällan använde sig av läroböcker (Berggren & Johansson, 2006), och i en undersökning om förintelse- och folkmordsundervisning i den svenska skolan tycktes bruket av läromedel vara en icke-fråga för de lärare som intervjuades. Detta kan tolkas som att läromedel upplevdes som irrelevanta av lärarna, men också som att de är en självklar och därföroreflekterad del av undervisningen (Ammert, 2011, s. 39–40).

I ytterligare en undersökning, gjord på uppdrag av FLH, svarade ungefär 1500 respondenter på frågan varifrån de fått sina kunskaper om förintelsen. Svaren visade på att individers föreställningar och kunskaper om förintelsen kommer från flera olika håll – från närstående, böcker, filmer, internet, överlevare och besök på koncentrations- eller förintelseläger. En överväldigande del, något större bland respondenter i skolåldern, svarade dock att deras kunskaper härstammade från skolans undervisning (Österberg, 2019, s. 38–78). Vad denna undervisning består av är svårt att sluta sig till, men i samma undersökning konstateras att den bok – efter *Anne Franks dagbok* – som flest anger som en källa till kunskap är informationssatsningen *Levande historias ... om detta må ni berätta...* (1998). En rimlig tolkning är därmed att FLH och det material som de, mycket förmånligt och villigt, distribuerar till den lärare som vill ha det också använts i den svenska skolan.

### **Om källhänvisningar i uppsatsen**

Det undervisningsmaterial från FLH som analyseras omfattar omkring tjugo teman. Varje tema har i uppsatsen tilldelats en identifierande bokstav, baserad på materialets titel. Exempelvis refereras ”Brottsplats Moskva” till som (FLH, u.å., B) och ”Vittnesmål med klassrumsövningar” till som (FLH, u.å., Vi). En fullständig bokstavsnyckel återfinns i källförteckningen.

När citat återges från specifika delar av ett tema, såsom lärarhandledningar eller specifika klassrumsövningar, anges detta i den löpande texten, snarare än genom separata webbadresser eller fullständiga referenser för varje dokument.

## Resultat och diskussion

Nedanstående uppsatsdel är indelad i tematiska avsnitt som bygger på återkommande mönster i det empiriska materialet. Inledningsvis undersöks de lärdomar som är specifikt knutna till förintelsen. Därefter följer en analys av mer generella värdegrundsteman, såsom empati och tolerans, liksom normer och värderingar. Avslutningsvis behandlas två materialsamlingar där den fysiska platsen är en del av lärandet och orienteringen i tid.

### Förintelsen – ett lärdomsnexus

Förintelsen är en central referenspunkt både i modern historia och, som beskrivits ovan, i vår samtida historiekultur. I det material som har undersökts i denna uppsats handlar 17 av totalt 24 teman i någon mån om förintelsen och dess lärdomar (dessa teman har försetts med asterisk i bilaga 1). I vissa fall rör det sig om material som uttryckligen syftar till att undervisa om förintelsens historia; i andra fall förekommer förintelsen som inslag i en text, övning eller uppgift. I samtliga av dessa 17 teman fungerar förintelsen antingen som huvudfokus eller som det givna historiska exemplet.

Denna dominans kan förstås i ljuset av historiedidaktikens syn på förintelsen som en gränssättande händelse – en ”borderline event” – som, enligt historieteoretikern Jörn Rüsen (2001), väcker grundläggande existentiella frågor om liv och död eller gott och ont. Detta är, med andra ord, en typ av historisk händelse som svårligen passas in i etablerade tolkningsmönster av det förflutna.

Historikern Alon Confino (2015) har på ett liknande sätt beskrivit förintelsen som en typ av ”foundational event”, en grundläggande händelse, jämförbar med hur man fram till 1970-talet hade värderat den franska revolutionen. Det är med andra ord händelser som har varit identitetsbyggande, och som med sina lösa förankringar till, eller brott med, den omkringliggande historien tycks erbjuda särdeles bra grogrund för historiska lärdomar (se vidare Levy & Sznajder, 2006, s. 132ff). Det finns dock, noterar Confino, tydliga skillnader mellan hur förintelsen och franska revolutionen har hanterats och ihågkommit. En av dessa handlar om att franska revolutionen direkt uppfattades som ett brott med det förgångna, men för förintelsen tog denna slutsats flera årtionden. En annan skillnad ser Confino (2015, s. 61–62) i de båda händelsernas moraliska lärdomar. Den utdragna franska revolutionen var ett historiekulturellt nexus på grund av dess karaktäristik som *både* framsteg och terror, men i förintelsen ser vi enbart sammanbrottet av civilisation och medmännisklighet. ”The memory of the Revolution called for political divisiveness”, förklarar Confino (2015, s. 62), ”while that of the Holocaust is about a moral taboo that calls for sacredness.” Ur ett lärdomsperspektiv innebär denna ”helighet”, som sagt, en dominans av mörka lärdomar, där förintelsen får stå som enbart motbild, avskräckande exempel och dystopi. Lärdomarna i sig må vara positiva (Var inte en åskådare – agera! Försvara demokratin, den skyddar dig mot krig! Ta ansvar! Lyssna efter farliga ord!), men alternativet är ständigt det beckmörker som är förintelsen.

Även i FLH:s undervisningsmaterial är det tydligt att förintelsen får agera ett slags lärdomsnexus. Förintelsen är myndighetens *raison d'être* alltsedan tillkomsten i slutet av 1990-talet,

och fyller i de olika material som här analyseras fortfarande huvudrollen. Intressant nog gäller detta kanske framför allt i de teman som behandlar mer generella ämnen – såsom rasbiologi, demokrati eller källkritik och historiebruk. Förintelsen används här antingen som mall (”så här skedde som ni vet under förintelsen”) eller utifrån en kontrastiv pedagogisk tanke (”jämför med förintelsen”).

### **Aldrig mer!**

I ingressen till det tema som kort och gott kallas ”Vittnesmål med klassrumsövningar” står att läsa: ”Att ta del av andra människors upplevelser kan väcka känslor och leda till insikter om tidigare händelser och skeenden i vår historia som inte får hända igen” (FLH, u.å., Vi). Detta förtydligas i den medföljande lärarhandledningen där ”önskvärda mål” med undervisningen bland annat är att eleverna ska ”lära av historien så att de hemsgheter som begåtts aldrig upprepas” (FLH, u.å., Vi). Likande formuleringar och andemeningar står att finna i mycket av det material som denna uppsats analyserar. I det undervisningsmaterial som hör till ”Vad är folkmord?” beskriver till exempel lärarhandledningen att ”[d]et är viktigt att dessa siffror och fakta inte blir bara information utan att vi minns och lär oss om de människor som mördats och att vi kan dra lärdom av historien” (FLH, u.å., Va). I andra teman ställs frågan direkt till eleverna: ”Vad lär vi oss av historien?” (FLH, u.å., R). I samband med övningar om folkmordet i Srebrenica [FLH, u.å., N] ombeds eleverna skissa på regler, organisationer och liknande som skulle kunna förhindra framtida folkmord, och den stora materialsamlingen om åskådardrollen (FLH, 2015, s. 6) inleds med ett citat av folkmordsforskaren Yehuda Bauer: ”Det som hände tidigare kan hända igen. Vi är alla tänkbara offer, tänkbara förövare, tänkbara åskådare.”

Samtliga exempel är varianter på samma återkommande lärdom som tycks följa i förintelsens och folkmordshistoriens spår. ”Aldrig mer” har återkommit som den kanske vanligaste av de lärdomar vi förknippar med förintelsen. Det är en lärdom som rymmer rädslan för att något som förintelsen skulle kunna ske igen. En befogad rädsla, kan man tycka, då folkmordens historia på intet sätt slutade 1945. Bland de forskare som diskuterat ”aldrig mer” ur ett lärdomsperspektiv har det till och med föreslagits att en mer korrekt lärdom torde vara ”det kommer hända igen” (se t.ex. Marrus, 2016, s. 107).

Bruket av ”aldrig mer” pekar därtill på att FLH:s undervisningsmaterial i stort sällar sig till den utveckling av ett ”kosmopolitiskt förintelseminne” som de båda amerikanska forskarna Daniel Levy och Natan Sznajder (2006) har beskrivit. Under det sena 1900-talet och tidiga 2000-talet kom det nazistiska folkmordet att globaliseras. Detta innebar att förintelsen på flera sätt lyftes ut ur sin tid och sin plats, och kom att symbolisera ett övergrepp på mänskligheten som helhet. Förintelsen kopplades till en diskurs om mänskliga och medborgerliga rättigheter i den europeiska upplysningens efterföljd, och nya folkrättsbrott kom att jämföras med och talas om i termer av nazisternas brott. Som beskrivits ovan skedde detta till exempel i fallet med folkmordet i Srebrenica 1995. Levy och Sznajder noterar att slagordet som följde på massakern i Bosnien inte löd ”aldrig mer Srebrenica”, utan ”aldrig mer Auschwitz” (Levy & Sznajder, 2006, s. 193). Förintelsen kom att bli en symbol, och förde med sig värden och normer som inte hade med det

förflutna att göra, utan med vår syn på samtid och framtid (se vidare Levy & Sznajder, 2006, s. 195–201).

Även i FLH:s material står förintelsen oftast som symbol eller lärdom för större frågor om medmännisklighet, mänskliga rättigheter och demokrati. Ibland handlar detta om öppna frågor som ställer vissa krav på både lärare och elevers historiekunskaper, såsom "[v]ad kan man lära sig genom att jämföra folkmord?" [FLH, u.å., Va]. Andra gånger föreslås betydligt mer specifika lärdomar, med en mer osäkert giltighet: "Till exempel är kanske samma processer verk samma när vi ser någon bli mobbad idag, som när tyska medborgare såg sina judiska grannar trakasseras under 1930-talet" (FLH, 2015, s. 7).

### **Åskådaren**

En av de mest omfattande materialsamlingarna som FLH erbjuder, "Spelar roll", behandlar åskådarrollen. Lärare och elever erbjuds ett sextiotal olika övningar med fokus på bland annat historia, normer och psykologi med argumentet att vi har lätt att se förövare och offer i en konflikt, men att åskådaren ofta "är osynlig och svårgreppbar" (FLH, 2015, s. 6). I de övningar som behandlar det historiska perspektivet är det 1930- och 40-talets Nazityskland som står i centrum, men även krigen i det forna Jugoslavien. Eleverna får bland annat sätta sig in i situationen för en omskriven tysk reservpolisbataljon liksom läsa och diskutera vittnesmål och beskrivningar av åskådare i förfluten tid. I materialets förord beskriver den tidigare intendenten på FLH, Ingrid Lomfors, att materialets grundläggande syfte är att "visa att varje människa kan göra skillnad" (FLH, 2015, s. 3).

Också i andra teman är åskådaren närvarande. I en film som diskuterar judisk identitet, tillhörande ett större material om antisemitism, avslutar journalisten Willy Silberstein med att rikta sig direkt till tittaren med orden: "om vi bara säger ifrån, då tror jag att vi kan få en helt annan värld" (FLH, u.å., A). Den underförstådda lärdomen som följer med fokuset på åskådarrollen är med andra ord "agera!". Det syns också i temat om HBTQ, normer och makt, där lärarhandledningen tipsar om att använda "goda exempel från historien" för att visa att det är möjligt att förändra (se FLH, u.å., H), eller i det material som riktar sig till lärare som ska undervisa genom vittnesmål. I det senare materialet beskrivs dess huvudsakliga syfte i termer av att eleverna ska inse att "individen är med och formar historien och att det som sker idag kommer hamna i framtidens historieböcker" (FLH, u.å., Vi). Även specifika exempel på individer som agerat återfinns i flera av materialsamlingarna, till exempel får eleverna lära känna diplomat Per Anger, som tillsammans med Raoul Wallenberg delade ut svenska provisoriska pass som skyddade många av Budapests judar under andra världskriget. Eleverna ska lära om Anger, men också av honom. De uppmanas diskutera huruvida han gjorde rätt, och skriva texter om vad en moralisk kompass är, eller om vårt behov av förebilder, i anslutning till hans levnadsöde (FLH, u.å., M).

Sammanfattningsvis följs FLH:s övningar om åskådaren ofta av exempel ur förintelsens och andra världskrigets historia. Lärdomen kan koncentreras till uppmaningen "agera!" och de historiska förhållandena får ofta mindre plats än det samtida och allmänmänskliga. "Människors

handlingsutrymme beror på den historiska och nutida kontexten,” står det att läsa i anslutning till ett lektionsupplägg kring just offer, förövare och åskådare, ”men det är liknande mekanismer som skapar ett åskådarbete hos kollektivet då som nu” (FLH, u.å., Vi).

### **Empati och tolerans**

Empati och tolerans är återkommande ledord i det material som denna uppsats analyserar, men också i relation till skolans läroplaner och värdegrunder. I den nu gällande läroplanen för den svenska gymnasieskolan (Läroplan för gymnasieskolan, 2011) nämns uttryckligen att eleverna ska fostras till ”rättskänsla, generositet, *tolerans* [min anm.] och ansvarstagande”, och till ”förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.” Hur dessa båda koncept ska komma till uttryck i undervisningen i historia och samhällskunskap är mer otydligt, och forskningen tycks oense om både möjligheterna och önskvärdheten i att genom undervisning om det förflutna väcka empati och tolerans. Så skrev till exempel Peter Knight redan 1989, när empati skrevs in i den brittiska läroplanen, om att ”[e]mpathy is a profoundly unhelpful term, particularly in history” (Knight, 1989, s. 49), medan den svenska historiedidaktikern Fredrik Alvén har pekat på att så kallad historisk empati kan hjälpa elever att förstå det förflutna på ett djupare plan (Alvén, 2024, s. 545–548).

Den historiedidaktiska forskningen är med andra ord inte samstämmig, men i det material som FLH erbjuder svenska elever är det tydligt att empati och tolerans upplevs som både möjligt och önskvärt. På ett övergripande plan kan man konstatera att undervisningsmaterialet i stort använder sig av tre strategier som antingen ämnar använda historien för att väcka empati och tolerans, eller som använder empati och tolerans för att fördjupa en förståelse för olika historiska skeenden och processer.

Den första av dessa strategier handlar om inkluderingen och bruket av individuella personer och personöden för att levandegöra det förflutna. Detta sker ofta genom filmade eller nedskrivna livsberättelser, och syftet står att läsa bland annat i ingressen till övningar som handlar om just dessa vittnesmål. Texten förklarar: ”[a]tt ta del av andra människors upplevelser kan väcka känslor och leda till insikter,” och i den medföljande lärarhandledningen konstateras att eleverna, genom att lyssna på en människa som varit offer, ”lättare [kan] känna empati för alla de drabbade” (FLH, u.å., Vi). Berättelserna handlar nästan uteslutande om offer för folkmord och terror och liknande tankar och exempel på bruket av individuella livsöden för att väcka empati finns i flera andra av FLH:s teman (se t.ex. FLH, u.å., Ss; FLH, u.å., B; FLH, u.å., (O); FLH, u.å., R; FLH, u.å., J). Vad förövarperspektivet betraktar ombeds eleverna uteslutande närma sig detta i generella termer, genom läsning av exempelvis Gitta Sereny, Hannah Arendt eller Stanley Milgram (se avsnittet om Srebrenica i FLH, u.å., N).

En andra strategi kan återfinnas i material och övningar som uttryckligen vill använda sig av elevernas egna erfarenheter för att väcka känslor, empati eller tankar kring tolerans. I det undervisningsmaterial som går under rubriken ”Uppdrag: Demokrati” slår till exempel lärarhandledningen fast att ”[l]ärande sker alltid med utgångspunkt i egna erfarenheter” (FLH, u.å., U). Liknande tankar kring att utgå från eleverna hittas i introduktionen till ”Spelar roll”, om åskådarrollen. ”Det kan vara svårt att sätta sig in i en situation som utspelade sig för 60 år

sedan,” och därför ”kan det vara bra att ta elevernas egna upplevelser som utgångspunkt” (FLH, 2015, s. 9). Denna premiss – att eleverna lär bäst om de får utgå från sina egna erfarenheter – beskrivs ofta som en pedagogisk självklarhet, men tål också att ifrågasättas. Inte minst när det material som ska läras ut behandlar folk- och massmord, terror och brott mot mänskligheten. Hur ska elevers vardagliga erfarenheter underlätta inläringen eller förståelsen för brott som av både forskare och överlevare har betecknats som oförståeliga?

I några fall interagerar denna andra strategi med den första, till exempel i det spel som i temat om nationalism och historiebruk i det forna Jugoslavien kallas ”En by som alla andra” (FLH, u.å., N). Spelet delar upp elevgruppen i fyra olika familjer som befolkar samma påhittade by. Varje familj har en på förhand bestämd historia och en agenda, och konflikterna i byn ska lösas i ett byråd. Spelet väcker med andra ord konstruerade, fiktiva erfarenheter som eleverna sedan kan luta sig mot när de tar sig an den snåriga jugoslaviska historien. I en avslutande diskussion ska eleverna ta ställning till om spelets familjer kan liknas vid nationer, och om hur upplevda oförrätter och olösta konflikter kan påverka händelser i nutid. I en ideal klassrumssituation torde spelet kunna visa hur samma förflutna kan resultera i flera olika lärdomar, och att de kan skifta över tid.

En tredje strategi söker, genom förintelsehistoriens så kallade mörka lärdomar, visa på vikten av tolerans. I denna jakt på lärdomar är FLH inte ensamt. Vikten av tolerans är ett återkommande utrop i den offentliga diskursen och minnesarbetet kring förintelsen, tydligast exemplifierat kanske av Simon Wiesenthal-centrets ”Museum of Tolerance” – och dess ”Tolerancenter” – i Los Angeles. I ”Uppdrag: Demokrati” ska eleverna, i ett avsnitt titulerat ”Tolerans”, titta på historiska foton som föreställer kristallnatten 1938, familjen Frank och Raoul Wallenberg. Enligt instruktionerna i lärarmanualen förväntas de identifiera när och var bilden kan vara tagen, liksom vad bilden föreställer och vad som hände efter att bilden togs. ”Förknippar ni”, förväntas läraren fråga sina elever, ”bilden med tolerans eller intolerans?” (FLH, u.å., U). I efterföljande övningar förväntas eleverna sedan omsätta den historiska intoleransen till förståelse för samtida konflikter och vad som krävs för att öka toleransen i ett samhälle. Det är med andra ord genom att vända sig till historiska exempel på intolerans som eleverna ska lära sig om dess motsats.

Ytterligare ett exempel står att finna i ett lektionsupplägg om tolerans och vittnesberättelser. Övningen i fråga heter ”Det är en styrka att visa tolerans!”, och baseras på den nazityske lägerkommendanten Theodor Eickes motto ”Toleranz bedeutet Schwäche” (ung. tolerans innebär svaghet). Citatet, förklarar instruktionerna, ”kan vara en intressant utgångspunkt för att istället visa på toleransens fördelar för människorna i ett samhälle” (FLH, u.å., Vi). I de vittnesmål som sedan följer berättar Erna Gutman, född in i en familj bestående av Jehovas vittnen i Tyskland 1933 och sedan förföljd, respektive Ilona Goldberger, som överlevde Auschwitz, Dachau och Bergen-Belsen innan hon i samband med krigsslutet kom till Sverige, om sina upplevelser.

I de övningar som hör till materialet förväntas eleverna diskutera tolerans och intolerans som tecken på styrka eller svaghet, och relatera det förflutna till tolerans och intolerans i vår egen tid. Diskrepansen mellan de lärdomar eleverna förväntas formulera, kring vikten av tolerans och att acceptera den som är olik, och de båda kvinnornas traumatiska berättelser är bråddjup.

Problemet med att använda förintelsen som historiskt exempel för att peka på vikten av tolerans har bland annat diskuterats av Marrus. I en tillspetsad diskussion menar han att människor har uppvisat intolerans och fördomar i alla tider och på alla platser, åtminstone om ”tolerans” ska förstås i enlighet med vår moderna definition. Dessa fall har relativt sällan resulterat i folk mord och förintelse. ”The Holocaust”, skriver han, ”is about mass killing, on a continental scale, of a particular group of victims, and not about intolerance or prejudice” (Marrus, 2016, s. 154).

### **Normer och värderingar – åsikter eller eviga värden?**

I linje med den svenska skolans värdegrundsuppdrag behandlar en stor del av FLH:s klassrumsmaterial också normer och värderingar. Lärare och elever finner dessa lärdomar i specifika övningar, i instruktionstexter och – kanske framför allt – i lärarhandledningarna. Historiska lärdomar om normer och värderingar genomsyrar bland annat lektionsupplägg kring demokrati, att tycka lika eller olika eller mänskliga rättigheter, men också teman med ett tydligare historiskt fokus. Texter och övningar kan behandla till exempel vilka normer och fördomar eleverna har (t.ex. FLH, u.å., U, övningar under temat ”Tolerans”), vad som är källor till normpåverkan idag (t.ex. FLH, u.å., N, övning 2 om Srebrenica) eller om hur normer skapas och upprätthålls (t.ex. FLH, u.å., H).

Materialet uppvisar också en tydlig skiljelinje i sin syn på just normer och värderingar. Detta exemplifieras kanske bäst av att ställa materialsamlingarna ”(O)mänskligt” – om rasbiologins historia och framväxt i Sverige – och ”HBTQ, normer och makt” mot varandra. Det förstnämnda temat består av ett omfattande material med en introduktionsfilm, informationstexter, historiska källor om Vipeholms sjukhus i Lund och Statens institut för rasbiologi i Uppsala, personberättelser, tidslinjer och bilder att analysera. I centrum för materialet står frågor om individens roll i samhället – vem ska få vara med i den samhällsliga gemenskapen och vem har historiskt sett stått utanför? ”Vi tror”, skriver FLH i lärarhandledningen, ”att historien kan hjälpa oss att få syn på oss själva och våra samhällsstrukturer” (FLH, u.å., (O)).

Frågor om normer och värderingar är med andra ord centrala för temat. Lärarhandledningen fortsätter med att förklara att vilka normer vi har kommer alltid att förändras, men att vissa grundprinciper – kategorisering, värderingar och tillhörighet – är eviga delar av det mänskliga samspelet. Detta att normer och värderingar är föränderliga över tid upprepas materialet igenom. I en av informationstexterna om ”Det moderna samhällets människosyn”, som riktar sig direkt till eleverna, står att läsa:

Slutligen måste vi fråga oss: var kommer våra värderingar ifrån, när vi känner avsmak inför rasbiologins övergrepp? Det är ju inte så att alla samhällen automatiskt går mot större öppenhet, medkänsla och förståelse. Hade de som levde på rasbiologins tid själva kunnat genomskåda vad som var fördomar och vad som var riktig vetenskap? Vet vi själva varför vi tycker som vi gör? (FLH, u.å., (O))

Citatet exemplifierar vad också lärarhandledningen tar upp: vikten av att försöka förstå det förflutnas människor på den tidens egna premisser. Det finns inget större pedagogiskt värde,

konstateras i handledningen, ”i att bara fördöma dåtidens människor om man tror att vi själva är ofelbara” (FLH, u.å., (O)).

Det andra temat, om normer och rättigheter i både historia och nutid, är centrerat runt tio historiska nedslag från 1909 till 2013. Majoriteten av dessa behandlar svensk genushistorias brytpunkter – bland annat legaliseringen av homosexualitet 1944, det första kända fallet av HIV i Sverige eller avskaffandet av steriliseringslagen för transsexuella 2013. De flesta av dessa nedslag är kopplade till ett specifikt personöde, men innehåller också informations- och fördjupningstexter om händelser, normer och makt, liksom en handfull övningstips riktade till lärare. I detta tema står normer och värderingar än mer uttalat i centrum. Materialets långa lärarhandledning innehåller dels en checklista kring att tänka ”normmedvetet”, dels en mängd olika ”fallgropar och åtgärder” riktade till den undervisande läraren. Den första av dessa fallgropar har rubricerats ”Rättigheter är inte en åsiktsfråga!”, och beskriver hur elever i den svenska skolan är vana vid att få diskutera sina åsikter i klassrummet. Men, poängterar handledningen, ”[n]är det gäller frågor om normer och rättigheter så är det inte en åsiktsfråga.” Det finns idag lagar och styrdokument som skolan behöver följa, och normer är ”något vi vet” (FLH, u.å., H).

Den sista ”fallgropen” som lärarhandledningen tar upp handlar om att integrera historiska exempel i flera olika ämnen. ”Att använda exempel på hur rättigheter och normer sett ut och förändrats i olika historiska sammanhang kan”, enligt FLH, ”skapa en större förståelse och medvetenhet om dagens samhälle”. Ett uttalat tips handlar om att använda historien för att visa på ”att det är möjligt att förändra” (FLH, u.å., H). Tanken på att det inte skulle vara pedagogiskt konstruktivt att moralisera över det förflutna och den tidens människors normer och värderingar är långt borta. De historiska exemplen i detta tema handlar snarare om att ge prov på orättvisor i det förflutna, och den tidslinje som presenteras följer en klassiskt progressiv rörelse från orättvisor till ett öppnare och mer rättvist samhälle.

Den elev som mot förmodan arbetar sig igenom flera av FLH:s undervisningsteman ställs alltså inför en tudelad syn på normer och värderingar. Å ena sidan presenteras dåtidens normer som påverkade av en annan tid och plats, och dåtidens människor som lika fast i sin världsbild som vi är idag. Deras normer var annorlunda, men sökandet efter kategorisering och gruppstillhörighet följde samma drivkrafter som dagens människor upplever. Å andra sidan presenteras samtidens normer i andra teman som eviga, fastställda i lag och läroplaner. Dessa normer är, som lärarhandledningen till tema ”HBTQ, normer och makt” slog fast, ”inte en åsiktsfråga”.

### **Historiska lärplatser: Moskva och Stockholm**

Två av FLH:s undervisningsteman skiljer sig betänkligt från de övriga. Det handlar dels om det tema som har fått rubriken ”Brottsplats Moskva”, dels om det som kort och gott heter ”Snubbelstenar”. I den förstnämnda får eleverna möjlighet att bekanta sig med 1930-talets Moskva och den ”stora terror” som mot slutet av årtiondet format ett sovjetiskt samhälle som har beskrivits i termer av kvicksand (Lewin, 1985, s. 221). Moskva var, under 1930-talets andra hälft, en plats där sociala strukturer, institutioner och mänskliga relationer ständigt förändrades. Stalins styre präglades av stora utrensningar av både partiapparaten och militären, och angivningar, arresteringar, skenrättegångar och avrättningar förekom på daglig basis. Ingen gick säker; den

som angav igår kunde bli offer imorgon. Detta skapade en känsla av ett samhälle utan fasta punkter, likt kvicksand.

Moskva och den stora terrorn levandegörs via bakgrundstexter, en tidslinje samt en interaktiv karta över Moskva och dess förorter (FLH, u.å., B; jfr Memorial, u.å.). Via kartan kan elever och lärare lokalisera ett trettiotal av terrorns platser i form av bland annat byggnader som användes av den sovjetiska säkerhetstjänsten, koncentrationsläger, skenavrättningsplatser, fångelser, *sjarasjkor* (det vill säga specialfångelser för forskare och vetenskapsmän), massgravar eller byggnader och platser som användes av kultureliten och Bolsjevikpartiet. Bland övningarna får eleverna också information om fyra välkända sovjetmedborgare – författarna Varlam Sjalamov, Aleksandr Solzjenitsyn, Michail Bulgakov och Osip Mandelstam – och deras biografier. Bland övningarna hittas också texter om att vara barn under den sovjetiska terrorns dagar, filmer med Julian Better som föddes 1937 i Gulag, samt information om historiebruk och minneskulturen kring terrorn i dagens Ryssland.

”Brottsplats Moskva” är, med andra ord, ett omfattande tema. Det hänger nära samman med temat och dokumentärfilmen *Från dröm till terror* (FLH, u.å., Fr), som eleverna också råds ha arbetat med som förberedelse. Båda tycks därtill påverkade eller inspirerade av den tyske historikern Karl Schlögel's omskrivna bok *Terror och dröm* (2011), en 700 sidor lång exposé över Moskva under terrorns år 1937. Titeln på boken och titeln på FLH:s film bär tydliga likheter, men det gör också fascinationen för den sovjetiska terrorns topografi. I boken liksom genom FLH:s interaktiva karta får läsare och elever följa med till terrorns olika scener och adresser. Schlögel inleder därtill sin bok med att introducera en av de författare som de elever som följer FLH:s undervisningsmaterial också får bekanta sig med: Michail Bulgakov. Mest känd är han manne för eftervärlden tack var sin postumt utgivna roman *Mästaren och Margarita* (1966–67), om ett 1930-talets Moskva där djävulen kommer på besök och rubbar den gängse ordningen.

I centrum står kärleksparet ”Mästaren”, en förföljd författare, och Margarita. I romanens avslutning tar de båda farväl av Moskva och flyr – eller bokstavligen flyger – till friheten. Flygturen är, menar Schlögel och möjligen även FLH, en metafor både för friheten och för ”överflygningens modus” (Schlögel, 2011, s. 30). Schlögel (2011) skriver:

Hur kan man ha blicken på en mäktig, egentligen oöverskådlig stad som Moskva om inte ur ett fågelperspektiv, som möjliggör distans, men ändå inte befinner sig på ett sådant avstånd från jordytan att detaljer inte går att urskilja. Blicken från ovan är den enda punkt från vilken skeendena i Moskva 1937 låter sig omfattas ’i en enda blick’. (s. 30–31)

De historiska lärdomar som syns hos både Schlögel och FLH har här att göra med vad som har kallats ”lärplatser” (Karlsson, 2019, s. 307–320), alltså platser som på ett eller annat sätt får symbolisera hela perioder, skeenden eller processer. Lärplatserna hänger nära samman med vad som inom historievetenskapen brukar benämnas som minnesplatser (”lieux de mémoire”, se Nora, 1996–1998). Detta är fysiska platser, objekt eller koncept med stor betydelse för våra

kollektiva minnen och identiteter – allt ifrån midsommar till fornminnesområdet Anundshög, från Akropolis till Auschwitz.

Hos Schlögel och FLH är Moskva, kanske mer så än det vidsträckta Gulag, symbolen för terrorns topografi. Det var här det sovjetiska samhällets makt utgick ifrån, och det var här terrorrens osäkerhet, föränderlighet och vardaglighet blev som mest synlig: ”den präktiga staden och den eländiga bostadssituationen, de offentliga platserna fyllda av hysteriska köer, scenen på vilken skådeprocessen uppförs, avrättningsplatserna, men också den individuella lyckans platser, dit man kan dra sig tillbaka” (Schlögel, 2011, s. 52). I lärarhandledningen till ”Brottsplats Moskva” står att läsa att ”[v]arje byggnad symboliserar ett kugghjul i maskineriet som bidrog till att utöva närmast total kontroll över befolkningen” (FLH, u.å., B). Dessa symboler ska eleverna sedan följa de fyra sovjetiska författarna igenom, men de instrueras också att agera samtida journalist eller guide till terrorns platser i Moskva. De ska, med andra ord, försöka sig på att se terrorn ”i en enda blick”, utifrån dessa lärplatser.

Det andra av de undervisningsmaterial som behandlar just lärplatser ägnar sig åt så kallade snubbelstenar, från tyskans *Stolperstein*. Över 100 000 av dessa små mässingsfärgade gatstenar har grävts ned i gator runt om i Europa som minnesmärken. På stenarna står namnet på de offer som ofta reducerades till nummer eller kroppar i nazisternas Tyskland. I Stockholm har man placerat tre av dessa stenar till minne av judiska flyktingar som utvisades strax innan krigsutbrottet och som sedermera mördades i Auschwitz och Riga under krigets gång. Detta tema handlar alltså, liksom ”Brottsplats Moskva”, om lärplatser.

Redan i ingressen till temat förklaras att materialet riktas specifikt till de lärare och elever som vill göra ett studiebesök vid en eller flera snubbelstenar, och i det avsnitt som ger instruktioner om själva besöket beskrivs den avslutande uppgiften med orden: ”Eleverna får diskutera vad vi kan lära oss av berättelserna. Och om de är viktiga för oss idag” (FLH, u.å., Sn). Lärdomspektivet är med andra ord en självklar del av syftet med denna övning, och man kan tänka sig att svenska elever är någorlunda bekanta med studiebesök och studieresor till dessa mörka historier. Många är de svenska ungdomar som sedan 1990-talet har rest till läger i Tyskland och Polen i jakt på lärdomar, ofta just mörka sådana som signalerar att kunskap om – och kanske framför allt känsla för (se t.ex. Flennegård & Mattsson, 2021) – förintelsen ”vaccinerar” mot framtida terror och folkmord.

Huruvida det överhuvudtaget finns lärdomar att lära utifrån elevernas besök vid de svenska snubbelstenarna är en fråga som inte ingår i uppgiften. På detta sätt tycks ”Brottsplats Moskva” erbjuda ett öppnare förhållande till lärdomspektivet. Eleverna har möjligheter att jämföra då med nu, och att fundera kring hur städer och platser förändras när det öppna samhället stryps, men dessa lärdomar är inte direkt efterfrågade. I fallet med snubbelstenarna är lärdomarna en självklarhet.

I båda fallen kan man likväl fråga sig hur ”vaccineringen” mot sådant som går stick i stäv med den svenska skolans värdegrund ska gå till. Tanken bakom är uppenbarligen en typ av kontrastiv pedagogik, där svenska elever ska ställa de odemokratiska och våldsbenägna nazistiska

och kommunistiska samhällena mot en mer eller mindre idealiserad nutida uppfattning om mänskliga rättigheter och likabehandlingsprinciper. Frågan är, som en historiker och lärare har understrukt, hur man ”i undervisningen [ska] klara av en dubbel historisk tankeoperation: både att hålla FN:s moralkodex högt och att begripliggöra de nazistiska värdenas innehåll och lockelse för så många människor under perioden 1933–1945” (Karlsson, 2010, s. 76–77).

## Sammanfattning

Nedan följer en översikt över de teman som stått i centrum för analysen av FLH:s undervisningsmaterial:

1. **Förintelsen som lärdomsnexus:** Förintelsen är ett återkommande historiskt exempel i FLH:s materialsamlingar – inte bara i teman som uttryckligen handlar om förintelsen, utan även som moralisk måttstock och jämförelse i andra sammanhang. Förintelsen används som exempel, kontrast och varningssignal, och det återkommande bruket av nazisternas folkmord visar hur djupt rotad denna händelse är i både den svenska historiekulturen och i skolans historieundervisning.
2. **Mörka lärdomar:** De flesta lärdomar som förmedlas i FLH:s material är så kallade mörka lärdomar, baserade på historiska händelser och perioder som ska verka avskräckande inför framtiden. Lärdomarna handlar snarare om att undvika än att efterlikna.
3. **Åskådarrollen:** Ett återkommande tema i materialet är åskådaren och de moraliska lärdomar som denna för med sig. Eleverna uppmanas reflektera över vad det innebär att inte agera, både historiskt och i sin egen vardag.
4. **Empati och tolerans:** Undervisningsmaterialet betonar värden som empati och tolerans, ofta genom personliga berättelser och övningar som lyfter elevernas verklighet och erfarenheter. Ibland sker detta utifrån vad som historiskt sett måste betecknas som ovanligheter – individer som väljer att säga ifrån eller göra motstånd – och ibland handlar det om mörka lärdomar, det vill säga att lära tolerans genom exempel på intolerans.
5. **Normer och värderingar:** I vissa teman (t.ex. ”(O)mänskligt”) lyfter FLH fram att normer och värderingar är historiskt förankrade och föränderliga. I andra (t.ex. ”HBTQ, normer och makt”) behandlas vissa nutida värderingar som absoluta – ”inte en åsiktsfråga”. Detta är ett exempel på hur materialet rör sig mellan en undervisning om förintelse och folkmord som å ena sidan ska vara historiskt förklarande, och å andra sidan normativt fostrande.
6. **Lärplatser:** Teman som ”Brottsplats Moskva” och ”Snubbelstenar” kopplar samman rum, minne och lärdomar. Platsen blir ett pedagogiskt redskap. ”Snubbelstenar” utgår från att historiska platser ger självklara lärdomar, medan ”Brottsplats Moskva” lämnar mer öppet för tolkning. De både temana illustrerar olika sätt att lära av historien: som känslomässig närvaro eller som öppen reflektion.

Tillsammans visar dessa lärdomsperspektiv hur FLH:s material rör sig mellan historisk förmedling, värdegrundsfostran och moralisk engagemang – och hur lärdomar ämnar ge relevans åt historieämnet i en samtida svensk skolkontext.

## Slutsatser

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka vilka historiska lärdomar som uttrycks och möjliggörs i det undervisningsmaterial som producerats av FLH, samt att analysera hur dessa lärdomar relaterar till och formas av den samtida svenska historiekulturen. Den övergripande frågeställningen har handlat om vilka historiska lärdomar som formuleras eller möjliggörs i FLH:s undervisningsmaterial riktat till skolan. De tre underfrågorna löd:

- a) Vilken funktion fyller förintelsen i materialet, och vilka lärdomar förknippas med nazisternas folkmord?
- b) Vilka andra historiska lärdomar är representerade i materialet?
- a) Hur relaterar dessa lärdomar till samtida svensk historiekultur och minnespraktik, särskilt i relation till förintelsen och andra folkmord?

Dessa lärdomar har i analys liksom i resultatbeskrivningen ovan tolkats ur ett historiedidaktiskt perspektiv – som sensmoraler baserade på historiska exempel, avsedda att orientera oss både i samtiden och inför en okänd framtid. Förintelsen står i centrum för uppsatsens material i form av ett historiekulturellt ankare, mot vilket övriga lärdomar och teman lutar sig. Utöver detta präglas materialet av lärdomar som relaterar till empati och tolerans, eller till normer och värderingar.

Materialet tolkades utifrån ett brett textbegrepp och med en hermeneutiskt inspirerad metod som varit ändamålsenlig för att synliggöra de lärdomar som genomsyrar FLH:s skolmaterial. Genom att betrakta materialet som en del av en bredare historiekultur har det varit möjligt att identifiera vilka lärdomar som uttrycks, samt hur dessa kan knytas till samtida värdegrundsfrågor. Samtidigt innebar metodvalet också vissa begränsningar. Materialets många bilder och filmer tar, till exempel, relativt liten plats i denna uppsats. Kanske hade en mer anpassad bild- eller filmanalytisk metod resulterat i ytterligare historiska lärdomar.

De elever och lärare som använder sig av FLH:s material ställs inför en spänning mellan historiskt förklarande och moraliskt fostrande ambitioner, särskilt i materialets syn på normer och värderingar. Denna diskrepans syns också i många av de undervisningsteman som *inte* har varit en del av ovanstående analys – till exempel ”Förintelsen och andra världskriget”, ”Sverige och Förintelsen” eller ”Folkmordet i Rwanda”. Dessa är teman där både uttalade och underförstådda lärdomsperspektiv lyser med sin frånvaro – åtminstone om man inte räknar förintelse- och folkmordshistorien som en automatisk källa till lärdomar. I stället domineras dessa teman av texter, diskussionsfrågor och eventuella övningar med fokus på information och berättelser om det förflutna, och med tillhörande repetitionsfrågor som behandlar klassiskt historievetenskapligt stoff såsom tidslinjer, händelser eller orsakskedjor.

FLH:s undervisningsmaterial är med andra ord ojämnt. Visst material lutar sig tungt på olika typer av lärdomar och, via dessa, på samtida och framtida problem och svårigheter. Annat material informerar om ett våldsamt, omänskligt och ofta allvarsamt förflutet, men utan att ställa krav på att eleverna använder detta förflutna för att orientera sig i sin samtid. Denna

uppdelning mellan information och värdegrundsarbete syns måne också i FLH:s uppdrag och syfte. Ska myndigheten informera om förintelse, folkmord och terror, eller om nutida hot mot demokratin och människovärdet? Och vad är sambanden mellan dessa två uppdrag? Är kunskaper om historiens mörka sidor ett mål i sig, eller ska dessa kunskaper användas (och ”försvenskas”, se Karlsson, 2000, s. 75) för att lösa aktuella problem?

Liknande frågor kan såklart ställas också till de styrdokument som omgärdar historieämnet i skolan. Vad är sambandet mellan att lära sig *om* och att lära sig *av* historien? Är alla lärdomar rimliga och, om inte, vad är rent bedömningsmässigt en kvalificerad lärdom? I undervisningssammanhang kan det också vara intressant att fråga sig, likt Ylva Wibaeus gjort, om de lärdomar som erbjuds i FLH:s material också kan förverkligas i undervisningen och tas emot som önskat av eleverna. De lärare som intervjuats i Wibaeus studie talar om vikten av förintelseundervisning och att denna exemplifierar vikten av demokrati, men åtminstone en del elever uttrycker att förintelsen är ”ett uttjatat ämnesområde och att de har tillräckliga kunskaper om detta” (Wibaeus, 2010, s. 230–231). I internationell forskning har denna trend ibland beskrivits i termer av ”tillvänjning” (*habituation*), och att vi i ett ökat informationsflöde vänjer oss vid att se allehanda ohyggligheter och illdåd (Zelizer, 1998, s. 213–220).

Risken finns givetvis också att de lärdomar som svenska elever förväntas dra av förintelse-, terror- och folkmordshistorien blir så generella (”det kan hända var som helst” eller ”aldrig mer!”) eller självklara (”empati är bra”, ”tolerans är viktigt”) att också den moderna historiens mörkaste händelser upplevs som ordinära eller okontroversiella. Historiska lärdomar gör oss, å ena sidan, förtrogna med det förflutna, men de kan också innebära att vi riskerar att glömma det förflutnas egendomlighet. Då är inte nu, och folk- och massmord har historiskt sett *inte* hänt var och när som helst. Dessa brott har utspelat sig i specifika situationer och i särskilda tider. Att lära sig om dessa händelser, och att lära sig att uppfatta varningstecken, är inte med nödvändighet samma sak som att arbeta med den svenska skolans värdegrund.

Sammanfattningsvis visar uppsatsen att FLH:s undervisningsmaterial förmedlar ett lärdomsperspektiv som i stor utsträckning är präglad av normer, värdegrund och moraliska imperativ. Förintelsen intar ofta en central position (i linje med FLH:s uppdrag), ett slags historiskt nav kring vilket de andra materialsamlingarna ordnas. Lärdomarna kan i stort karaktäriseras som ”mörka”, där det förflutna agerar avskräckande exempel. Dessa lärdomar riktas oftare mot samtid och framtid än mot förståelse för dåtidens komplexitet, och skolans historieämne framträder inte bara som kunskapsförmedling utan också som en plats för värd förmedling och historie-kulturell förhandling.

### **Förslag på vidare forskning**

Denna studie har fokuserat på ett specifikt undervisningsmaterials innehåll, men myndigheten producerat också en rad andra resurser med fokus på skolan – bland annat informationskrifter, kampanjmaterial och rapporter – som skulle kunna inkluderas i ett bredare analysmaterial. Vidare forskning skulle även kunna jämföra FLH:s teman med andra undervisningsmedier i skolans historie- och samhällsämnen, såsom läroböcker eller kommersiella

kompletteringsmaterial. En sådan utökad undersökning skulle kunna undersöka hur olika aktörer formulerar historiska lärdomar inom den svenska skolans ram.

En annan möjlig forskningsväg vore att följa den kommunikativa kedja som sträcker sig från historiekulturen till materialproducenten och, slutligen, till klassrummet. Det skulle vara värdefullt att undersöka hur lärare tolkar, anpassar och använder FLH:s material i konkreta undervisningssituationer – och hur eleverna uppfattar dessa lärdomar. I likhet med Steven Dahls (2021) klassrumsobservationer av hur spelfilmen *Hotel Rwanda* (2004) används i gymnasiets historieundervisning, skulle liknande empiriska studier kunna bidra till en djupare förståelse för hur historiska lärdomar, värderingar och normer förmedlas, omförhandlas och upplevs i klassrumspraktiken.

### **AI-användning i uppsatsen**

Uppsatsen har inte skrivits med hjälp av generativ AI.

## Referenser

- Alexander, J. C. (2002). On the Social Construction of Moral Universals. The 'Holocaust' from War Crime to Trauma Drama. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 5–85.
- Alvén, F. (2017). *Att tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare* (Skriftserier med historiska perspektiv No. 17) [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.
- Alvén, F. (2024). Controversial issues in history teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 56(5), 537–553.
- Alvén, F. K-G. Karlsson & M. Sjöland (2022). Den vetenskapliga frågan och det moraliska svaret: Förintelsen i elevers föreställning- och kunskapsvärldar. *Scandia*, 88(1), 67–92.
- Ammert, N. (2011). Om vad och hur 'må' ni berätta? Undervisning om Förintelsen och folk-mord. Forum för levande historia, skrift #11.
- Andersson, L. M. (2003). Att moralisera över det moraliska historiebruket. *Historisk tidskrift*, 123(2), 318–323.
- Barthes, R. (1972/1957). *Mythologies*. Noonday Press.
- Berggren, L. & Johansson, R. (2006). *Historiekunskap i årskurs 9. 2006 Rapport*. Malmö högskola.
- Boëthius, M-P. (1991). *Heder och samvete. Sverige och andra världskriget*. Norstedt.
- Broberg, G. & M. Tydén (1991). *Oönskade i folkhemmet. Rashygien och sterilisering i Sverige*. Gidlunds.
- Bruchfeld, S. & P. A. Levine (1998). *... om detta må ni berätta... En bok om förintelsen i Europa 1933–1945*. Levande historia & Regeringskansliet. Norstedt.
- Confino, A. (2015). The Holocaust as a Symbolic Manual: The French Revolution, the Holocaust, and Global Memory". I A. Goldberg & H. Hazan (reds.), *Marking Evil. Holocaust Memory in the Global Age* (56–69). Berghahn Books.
- Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folk-mord. Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Danielsson Malmros, I. (2012). *Det var en gång ett land. Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet. Agerings.
- Flennegård, O. & C. Mattsson (2021). Democratic Pilgrimage. Swedish Students' Understanding of Study Trips to Holocaust Memorial Sites. *Educational Review*, 75(3), 429–446.
- Fried, E. (Red.). (2005). *Beyond the "never agains"*. Regeringskansliet.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gerner, K. & K-G. Karlsson (2003). Förintelsen – i historien eller över Historien? *Historisk tidskrift*, 123(2), 317–318.
- Harari, J. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Vintage.
- Jordheim, H. (2003). *Läsningens vetenskap. Utkast till en ny filologi*. Anthropos.
- Karlsson, K-G. (2019). *Det moderna trettioåriga kriget. Europa 1914–1945*. Natur & Kultur.

- Karlsson, K-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I K-G. Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13–90). Studentlitteratur.
- Karlsson, K-G. (2024). *Lessons of History. The Holocaust and Soviet Terror as Borderline Events*. Academic Studies Press.
- Karlsson, K-G. (2016). ”Tell Ye Your Children...”: The Twisted Road to Holocaust Recognition. *Scandinavian-Canadian Studies*, 23, 78–94.
- Karlsson, K-G. (2000). Varför sekelslutets historieintresse? Levande historia som statsorganiserat historiedidaktiskt projekt i Sverige”. I S. Ahonen (red.), *Historiedidaktikk i Norden 7* (s. 69–95). NTNU.
- Karlsson, M. (2025). Dark Lessons. The Holocaust between Dilemmas of Representation and Learning from the Past. I K-G. Karlsson & M. Karlsson (reds.), *Historical Lessons. Learning from Conflict and Crisis in Twentieth-Century Europe* (s. 154–172). Bergahn Books.
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, confusion and consequences in a national curriculum. *Oxford Review of Education*, 15(1), 41–53.
- Koselleck, R. (2004). Historia Magistra Vitae: The Dissolution of the Topos into the Perspective of a Modernized Historical Process”. I *Futures Past: On the Semantics of Historical Time* (s. 26–42). Columbia University Press.
- Kylhammar, M. (2004). *Den tidlöse modernisten. En essäbok*. Carlssons.
- Lange, A. (2008). En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen. Forum för levande historia.
- Levy, D. & N. Sznajder (2006). *Holocaust and Memory in the Global Age*. Temple University Press.
- Lewin, M. (1985). *The Making of the Soviet System: Essays in the Social History of Interwar Russia*. Pantheon Books.
- Lundell, V. (2017). *Det omstridda arvet. Den kommunistiska erfarenheten i dansk och svensk historiekultur* (Studia historica Lundensis) [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Marrus, M. R. (2016). *Lessons of the Holocaust*. University of Toronto Press.
- Nietzsche, F. (1980/1874). *Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV*. I *Kritische Studienausgabe (KSA)*, band 1. de Gruyter.
- Nora, P. (1996–1998). *Realms of Memory. Rethinking the French past*. 3 vol. L. D. Kritzman (red.). Columbia University Press.
- Persson, G. (2007). *Min väg, mina val*. Bonnier.
- Pistone, I., L. M. Andersson, A. Lidström, G. Nelhans, T. Pernler, J. Sivenbring, M. Sager & C. Mattson (2024). Teaching and learning about the Holocaust: A systematic scoping review of existing research. *Holocaust studies*, 30(1), 1–21.
- Rüsen, J. (2001). Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany. I M. Roth & C. Salas (red.), *Disturbing Remains: Memory, History, and Crisis in the Twentieth Century* (252–270). The Ghetty Research Institute.
- Schlögel, K. (2011). *Terror och dröm. Moskva år 1937*. Natur & Kultur.
- Selling, J. (2010). Ideologisk kamp om Levande historia. *Historisk tidskrift*, 130(2), 265–277.

- Sjöland, M. (2016). *Historia från tidskriftsredaktionen. En komparativ studie av Populär historias och History Todays historieskrivning* (Studia historical Lundensis) [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Snyder, T. (2017). *On Tyranny. Twenty Lessons from the Twentieth Century*. Tim Duggan Books.
- Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Wüstenberg, J. & D. Art (2008). Using the Past in the Nazi Successor States from 1945 to the Present. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617, 72–87.
- Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet. Nordic Academic Press.
- Zelizer, B. (1998). *Remembering to Forget. Holocaust Memory through the Camera's Eye*. Chicago University Press.
- Österberg, O. (2019). *Uppfattningar om Förintelsen – 20 år efter informationssatsningen Levande Historia*. Rapport. Forum för levande historia.
- Östling, J. (2008). *Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet. Atlantis.

### Styrdokument för skolan

- Historia* [ämnesplan]. (2025). Skolverket.
- Läroplan för gymnasieskolan*. (2011). Skolverket.

### Källförteckning

- Forum för levande historia (2015). *Spelar roll. Ett material om åskådaren*.
- Task Force Declaration on Promoting Holocaust Education, Remembrance, and Research (1999/1998). I Bidenagel, J. D. (red.), *Proceedings of the Washington Conference on Holocaust Era Assets*. US Department of State.

### Filmer och dokumentärer

- Forum för levande historia (2013). *Från dröm till terror* [Dokumentärfilm].

### Webb-baserade källor

- Deutsche Welle, "UK's Starmer warns May 8, isn't 'just history'. <https://p.dw.com/p/4u6XO>. Hämtad 2025-05-08.
- Forum för levande historia (u.å., A). "Antisemitism – då och nu". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/antisemitism-da-och-nu>
- Forum för levande historia (u.å., B). "Brottsplats Moskva". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/brottsplats-moskva>

- Forum för levande historia (u.å., Fr). "Från dröm till terror". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/fran-drom-till-terror>
- Forum för levande historia (u.å., H). "HBTQ, normer och makt". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/hbtq-normer-och-makt>
- Forum för levande historia (u.å., J). "Jag flydde från Östtyskland". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/jag-flydde-fran-osttyskland>
- Forum för levande historia (u.å., K). "Källkritik, historiebruk & rasism". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/kallkritik-historiebruk-rasism>
- Forum för levande historia (u.å., M). "Människorättskampar". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/manniskorattskampar>
- Forum för levande historia (u.å., N). "Nationalism och historiebruk i forna Jugoslavien". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/nationalism-och-historiebruk-i-forna-jugoslavien>
- Forum för levande historia (u.å.). *Om vår verksamhet och våra uppdrag*. <https://www.levandehistoria.se/om-oss/var-verksamhet>. Hämtad 2025-05-02.
- Forum för levande historia (u.å. (O)). "(O)mänskligt". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/omanskligt-2>
- Forum för levande historia (u.å., R). "Romer under Förintelsen". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/romer-under-forintelsen>
- Forum för levande historia (u.å., Sn). "Snubbelstenar". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/snubbelstenar>
- Forum för levande historia (u.å., Ss). "Sverige, slavhandeln och slaveriet". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/sverige-slavhandeln-och-slaveriet>
- Forum för levande historia (u.å., U). "Uppdrag: Demokrati". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/uppdrag-demokrati>
- Forum för levande historia (u.å., Va). "Vad är folkmord?". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/vad-ar-ett-folkmord>
- Forum för levande historia (u.å., Vi). "Vittnesmål med klassrumsövningar". <https://www.levandehistoria.se/undervisningsmaterial/vittnesmal-med-klassrumsovningar>
- Memorial, "It happened right here". <https://topos.memo.ru/>. Hämtad 2025-05-07.

## Bilaga 1

Tabell som visar undervisningsmaterial, uppdelat i teman, hos Forum för levande historia (april 2025). Till höger anges till vilken skolform materialet främst riktar sig.

Se: <https://www.levandehistoria.se/for-skola/undervisningsmaterial>.

<b>Tema</b>	<b>Målgrupp (skolform)</b>
(O)mänskligt*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Alla människor	Åk 4–6
Antisemitism – då och nu*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Antiziganism i historien och idag*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Brottsplats Moskva	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Demokrati pågår	Åk 4–6
Demokratiska samtal*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Elevtidning om kommunistiska regimers brott mot mänskligheten	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Folkmordet i Rwanda	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Från dröm till terror	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Förintelsen och andra världskriget*	Anpassad grund- och gymnasieskola, gymnasiet
HBTQ, normer och makt*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Jag flydde från Östtyskland	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Källkritik, historiebruk och rasism*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Människorättskampar*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Nationalism och historiebruk i forna Jugoslavien	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Om demokrati	Anpassad grund- och gymnasieskola
Om rasism*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Propaganda – risk för påverkan*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Romer under Förintelsen*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Samtalskort om demokrati*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Seriealbumet: Sofia Z-4515	Åk 4–6, åk 7–9
Snubbelstenar*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Spelar roll*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Sverige och Förintelsen*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Sverige, slavhandeln och slaveriet	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Uppdrag: Demokrati*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Vad är folkmord?*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9
Vad är mänskliga rättigheter?	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 4–6
Vittnesmål med klassrumsövningar*	Gymnasiet, vuxenutbildning, åk 7–9