

Historielärares arbete med folkmord i gymnasieundervisning

En kvalitativ studie för att förstå vad som styr innehållet i
undervisningen & hur lärare arbetar med att aktivera
historiemedvetandet

Södertörns Högskola | Institutionen för Kultur och Lärande

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskola

Historia IV | Vårterminen 2023

Självständigt arbete 15 HP

Författare: Robert-Niklas Hatem

Handledare: Christopher Collstedt

Examinator: Martin Wottle

Datum: 2023-05-29



Abstrakt

The purpose of this study is to shed light on which genocides are covered in history education in Södertälje and what governs these selections of genocides that are covered, as well as to investigate how teachers work to activate and develop the historical consciousness of students in genocide education. The essay's empiricism is based on four in-depth interviews, so-called qualitative semi-structured interviews, which were conducted with four active high school teachers from two different high schools in Södertälje. The results in this study were analyzed by using Per Eliasson's three theoretical criteria, Lars Andersson Hult's theoretical perspective and Steven Dahl's theoretical reflection, for how to activate and develop an awareness of history in the student. The results showed that the teachers who participated in the survey focused mainly on Seyfo and the Holocaust, while other genocides were covered to a lesser extent in the teaching. The study's results also suggest that there are three main factors that govern the selection of genocides that are covered in teaching. These factors are: education and knowledge, society and the student base, and possible difficulties with material issues. The results show that there are several successful ways of working and useful methods for activating and developing the students' consciousness of history. One of these working methods is to take into account the design of the teaching content based on the students' ethnic identity, background and experience. Another successful way that emerges from the results is to activate and develop historical consciousness by using popular culture films when teaching about genocide to raise questions that lead to a need for orientation in the individual. In summary, this study has highlighted questions about which topics are covered in genocide education in Södertälje, which factors govern the selection of content and how to activate and develop students' historical consciousness.

Keywords: Genocide, Genocide education, History didactics, Historical consciousness.

Innehållsförteckning

1.0 Inledning.....	5
2.0 Syfte & frågeställningar.....	6
2.1 Huvud-forskningsfrågor.....	6
2.2 Frågeställning kopplade till teori.....	6
2.3 Disposition.....	6
3.0 Bakgrund.....	7
3.1 Södertäljes invandringsvåg.....	7
3.2 Vad är ett folkmord?.....	9
3.3 Begreppsanvändning.....	9
4.0 Tidigare Forskning (Forskningsöversikt).....	10
5.0 Teoretiskt ramverk.....	13
5.1 Historiedidaktikens framväxt.....	13
5.2 Vad är historiemedvetande?.....	15
5.3 Hur aktiverar man historiemedvetandet?.....	17
5.4 Hur jag tänker granska mitt material utifrån teorin.....	22
6.0 Metod och material.....	22
6.1 Val av metod.....	23
6.2 Tillvägagångssätt & urval.....	24
6.3 Etiska aspekter under intervjun.....	26
6.4 Tematisering & analysmetod.....	27
6.5 Reliabilitet & Validitet.....	27
6.6 Metodkritik.....	28
6.7 Intervjupersoner.....	29
7.0 Empirisk beskrivning & analys.....	30
7.1 Intervjufråga 1:.....	31
7.2 Intervjufråga 2:.....	32
7.3 Intervjufråga 3:.....	33

7.4 Intervjufråga 4:.....	35
7.5 Intervjufråga 5:.....	37
7.6 Intervjufråga 6:.....	38
7.7 Intervjufråga 7:.....	39
7.8 Intervjufråga 8:.....	41
8.0 Slutsatser & sammanfattande diskussion.....	44
8.1 Vilka folkmord lyfter historielärare i Södertälje i sin undervisning?.....	45
8.2 Vilka faktorer styr undervisningsinnehållet på gymnasieskolor i Södertälje, vad gäller folkmordsundervisning?.....	46
8.3 Hur arbetar gymnasielärare i Södertälje med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos gymnasieeleverna?.....	49
8.4 Vidare forskning.....	55
9.0 Referenslista.....	56
9.1 Muntliga källor.....	56
9.2 Tryckt material.....	56
9.3 Digitala källor.....	58
10.0 Bilaga.....	58
10.1 Intervjuguide.....	58

1.0 Inledning

Folkmord är ett komplext och känsligt ämne som väcker starka känslor och uppmärksamhet hos både politiker, akademiker och samhället. Men sällan uppmärksammas frågor kring hur och vad som styr folkmords-undervisningen i svenska skolor. Enligt Skolverkets läroplan för gymnasieskolan, med fokus på historia, står det att undervisningen skall behandla 1800- och 1900-talets folkmord - inte något specifikt folkmord, vilket i sin tur leder till att läraren får den fria valmöjligheten att själv välja vilket folkmord som ska behandlas i undervisningen (Skolverket, 2011). Detta ger även läraren möjlighet att anpassa undervisningsinnehållet efter elevgruppens intressen och kunskapsnivå för i sin tur utveckla historisk kunskap etc.

Under mina år som elev på grundskola och gymnasiet har jag enbart tagit del av förintelsen i undervisning kring folkmord. Att förintelsen är ett av de mest centrala exempel som ges i undervisningen kring folkmord är inte konstigt, utan kan bero på ett flertal faktorer, såsom att det tillhör och berör den västerländska historieskrivningen som Sverige är en del av. Södertälje, som geografiskt studieområde, är en rätt så unik stad i Sverige, där majoriteten av eleverna i skolorna består av elever med rötter från den forna Osmanska riket. I det forna Osmanska riket begicks bland annat folkmord på assyrier, syrianer, armenier, kaldeer och greker, vilket också stämmer överens med den större majoriteten av elever i Södertälje. I lärarutbildningen har begreppet historiemedvetande varit ett centralt begrepp och frågor kring hur man kan aktivera historiemedvetande hos gymnasieelever har starkt dominerat historieundervisningen på högskolan. I en undersökning utformad av Lars Andersson Hult kan man genom resultaten konstatera att identifikationsmarkörer som finns i historien kan fungera som ett sätt att aktivera historiemedvetandet hos individer (Andersson Hult 2016, s.134). Ett av de flera sätt att aktivera historiemedvetandet hos eleven är att titta på frågor som berör elevens identitet. Frågorna som ställs om historien är av central betydelse, eftersom de är det som aktiverar den historiska "tankeprocessen" hos eleverna (Andersson Hult 2016, s.22-23). När eleverna arbetar med något som ligger dem nära, eller som de länge funderat kring, kan man aktivera historiemedvetandet.

Med utgångspunkt från detta fick jag intresse för att undersöka hur lärare arbetar och vilka faktorer som påverkar och styr deras val av undervisningsinnehåll. Frågor som vad undervisar man om i Södertälje och formas undervisningsinnehållet efter elevunderlaget, eller

hur tänker lärare kring att använda elevunderlaget som en resurs i arbetet för att aktivera och utveckla historiemedvetenhet, berörs i denna studie.

2.0 Syfte & frågeställningar

Syftet med studien är att försöka förstå de olika val som historielärare tar gällande undervisning kring folkmord och vad som styr innehållet i undervisningen. Syftet är alltså att ta reda på vad som ligger till grund för lärares val av innehåll i undervisningen kring folkmord. Ambitionen är att utforska skälen till varför vissa folkmord kan uppfattas vara mer centrala eller betydelsefulla att ta upp i undervisningen gentemot andra folkmord. Vad är faktorerna bakom de beslut som fattas? Uppsatsen syftar även till att undersöka i vilken utsträckning lärare arbetar med att aktivera historiemedvetandet hos gymnasieelever i folkmords-undervisningen.

2.1 Huvud-forskningsfrågor

1. Vilka folkmord lyfter historielärare i Södertälje i sin undervisning kring folkmord?
2. Vilka faktorer styr undervisningsinnehållet på gymnasieskolor i Södertälje, vad gäller folkmords-undervisning?

2.2 Frågeställning kopplade till teori

1. Hur arbetar gymnasielärare i Södertälje med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos gymnasieeleverna?

2.3 Disposition

Kapitel 1 inleds med några tankar och perspektiv på folkmords-undervisning och historieundervisningens komplexa och svåra uppgift, men även hur uppsatsens kunskapsintresse vuxit fram till denna forskningsstudie. I kapitel 2 presenteras uppsatsens syfte och frågeställningar. I kapitel 3 ges en bakgrund till det geografiska studieområdet och dess invandringsvåg från slutet av 1960-talet till slutet av 1970-talet, och därefter ges en definition av begreppet folkmord. Kapitel 4 innehåller en översikt av tidigare forskning som berör liknande områden som behandlas i denna studie, som framförallt fokuserar på

historiedidaktik och folkmords-undervisning. I kapitel 5 presenteras de olika teorier som behandlas i denna studie. En historisk beskrivning av historiedidaktikens framväxt ges först, följt av begreppet historiemedvetande. Därefter presenteras de olika teoretiska utgångspunkter och perspektiv som utgör grunden för denna studie. Kapitel 6 består av ett metodkapitel där det empiriska underlaget och de olika metodologiska ansatserna för uppsatsen redovisas. Delar som behandlas i detta avsnitt är: val av metod, tillvägagångssätt och urval, etiska aspekter, tematisering, reliabilitet och validitet, metodkritik samt bakgrundsinformation kring deltagarna i studien. I kapitel 7 presenteras den empiriska beskrivningen och analysen av studien. Vid detta avsnitt presenteras åtta av de totalt elva intervjufrågorna från intervjuguiden, samt redovisas alla respondenternas svar vid varje individuell fråga. I kapitel 8 sammanfattas och diskuteras studiens slutsatser kopplat till tidigare forskning och det teoretiska perspektivet som använts vid granskningen av empirin.

3.0 Bakgrund

För att närmare förstå sig på det geografiska studieområdet Södertälje och dess elevsammansättning som finns i staden, behövs en kort bakgrund ges kring Södertälje och dess invandringsvåg. Denna redogörelse presenterar invandringsvågen från slutet av 1960-talet, till slutet av 1970-talet som består av assyriska, syrianska, arameiska och kaldeiska folkgrupper.

3.1 Södertäljes invandringsvåg

1966 reste en svensk grupp tjänstemän ner till Beirut i syfte att utse flyktingar som skulle få asyl i Sverige. Sveriges myndighet hade mottagit förfrågan från kyrkornas världsråd samt FN att ta emot den kristna folkgruppen Assyrier inom ramen för sitt årliga flyktingkvot (Nordgren 2006, s.60). Folkgruppen hade flytt till Libanon i hopp om att få arbetstillstånd samt medborgarskap, men av olika skäl hade de svårt att få medborgarskap eller arbetstillstånd. I Beirut intervjuades 350 Assyrier. Av dem valdes 205 personer ut och fick asyl i Sverige (Nordgren 2006, s.60).

Våren 1967 anlände de första Assyrierna till Sverige som bestod av unga familjer men även äldre vuxna personer som placerades i AMS flyktingläger (Nordgren 2006, s.60). Mellan åren 1972 och 1976 mottog Sverige ytterligare några hundra Assyrier från Libanon under liknande omständigheter. De flesta tillhörde den syrisk-ortodoxa kyrkan samtidigt som en stor grupp

tillhörde den östliga-assyriska kyrkan och en mindre del av gruppen bekände sig tillhöra den kaldeiska katolska kyrkan (Nordgren 2006, s.60). Flyktingarna var flerspråkiga och talade bland annat armeniska, kurdiska, turkiska eller arabiska (Nordgren 2006, s.60). Myndigheterna hade utplacerat familjer i Syd- och Mellansverige. Trots detta, kom det fram motstrategier från en grupp som placerats i Nyköping. Socialantropologen Ulf Björklund som studerade assyrisk/syriansk invandring till Sverige under 1970-talet hävdar att några unga män utvecklade en plan för att flyktinggruppen skulle flytta nära varandra (Nordgren 2006, s.61). Björklund menar att de unga män från Nyköping körde runt bland de utplacerade flykting familjerna och förankra idén om en sam-flytt till Södertälje som vid den tiden bara hade två utplacerade familjer (Nordgren 2006, s.61). Det är svårt att bedöma hur mycket som är sant i denna berättelse, men det är uppenbart att utvecklingen i Södertälje ökade kraftigt.

År 1970 hade det redan bosatt sig cirka femtio flyktingfamiljer i Södertälje. Detta kom att leda till nya asylsökande av spontan-invandring till Södertälje, vissa människor kom direkt från Libanon, andra från Turkiet men även Tyskland, som då hade avslutat sin arbetskraftsinvandring 1973 (Nordgren 2006, s.61). Kring våren 1975 beräknade Södertälje kommun att 100 nya asylsökande hade kommit till staden, kort därefter under sommarmånaderna ökade antalet till mellan 500 och 600 nya asylsökande (Nordgren 2006, s.61). Bara något år därpå under våren 1976 beslutade regeringen att ge uppehålls- och arbetstillstånd till över 2 000 tusen asylsökande assyrier och syrianer och inte långt därefter under hösten samma år gavs 2 000 tusen nya asylsökande uppehålls-och arbetstillstånd (Nordgren 2006, s.62). Ulf Björklund menar att det utvecklades till en klassisk kedjemigration, där det i många fall var hela ätter och släkter som emigrerade för att bosätta sig i anslutning till varandra (Nordgren 2006, s.62). Birgitta Ornbrant menar även att flyktingarna som anlände 1967 och framåt har haft en betydande, central roll i det hela. Dessa kvotflyktingar har haft en kraftig inverkan på den assyriska och syrianska befolkningens invandring till Sverige, vilket har lett till att ännu fler assyrier och syrianer har emigrerat till Sverige (Ornbrant 1981, s.128, 131). Denna ökning av asylsökande beror främst på politiska och religiösa förföljelser i sina hemländer, vilket har gjort att många söker ett tryggare liv i Sverige.

3.2 Vad är ett folkmord?

Historiskt kan man finna flera exempel på förekomsten av folkmord i mänsklighetens historia. Detta går att spåra tillbaka till Gamla testamentet som omnämner ett flertal händelser som vi idag uppfattar som etnisk rensning eller folkmord (Bring 2008, *Folkmordskonventionen*, Forum för levande historia). Förföljelserna på försvagade grupper som till exempel utfördes av Assyriska härskare eller romerska krigsledare kan enligt dagens mening klassas som folkmord. Även under slutet av 1800-talet ledde den europeiska koloniseringen till utrotning av vissa folkgrupper. Detta går att se tydligt i Tasmanien där urinnevånarna utrotades avsiktligt (Bring 2008, *Folkmordskonventionen*, Forum för levande historia). Vid dessa tidpunkter fanns det ingen definition för det som vi idag skulle kalla folkmord. Det skulle dröja fram till 1944 när Raphael Lemkin, en polsk-judisk advokat, myntade begreppet "genocide" i sin bok *Axis Rule in Occupied Europe* (Sjöberg 2016, s.7). I Lemkins bok beskrevs den pågående förintelsen av europeiska judar men Lemkins uppfattning om "barbariska brott" sträckte sig dock tillbaka över två decennier som i sin tur ledde till termen "Folkmord" (Sjöberg 2016, s.7). Den 9:e december 1948 antogs och kodifierades begreppet, som Lemkin länge kämpat för att synliggöra och förklara, brottet i förintandet av folkgrupper, sociala kollektiv eller religiösa grupper, skulle ses som ett internationellt brott (Gabrielsson 2006, s.12). Begreppet skulle innefatta handlingar som medför en avsiktlig förintelse av en nationell, etnisk, religiös eller rasmässig grupp, helt eller delvis (Gabrielsson 2006, s. 13). Artikel 2 i FN:s konvention definierar begreppet folkmord utifrån följande gärningar;

- A. Att döda medlemmar i gruppen;
- B. Att orsaka allvarlig kroppslig eller psykisk skada på medlemmar i gruppen;
- C. Medvetet tillfoga gruppen livsvillkor som är beräknade att medföra dess fysiska förstörelse helt eller delvis;
- D. Att införa åtgärder för att förhindra förlossningar inom gruppen;
- E. Tvångsöverföring av barn i gruppen till en annan grupp (Sjöberg 2016, s.7-8).

3.3 Begreppsanvändning

I denna studie kommer "Seyfo", som betyder svärdets år och syftar till folkmorden i Osmanska riket 1915, att användas synonymt med Armeniska folkmordet 1915, som är den

vanligaste benämningen för folkmorden som inträffade i Osmanska riket och drabbade Armenier, Syriener, Assyrier, Kaldéer och Greker. Studien kommer även att använda Holodomor som synonym till sovjetiska och kommunistiska brott mot mänskligheten, som talar för svältkatastrofen i Ukraina 1932–1933.

4.0 Tidigare Forskning (Forskningsöversikt)

Det finns en hel del forskning som berör liknande områden som denna uppsats. Bland dessa är Niklas Ammerts studier viktiga. Ammert har tagit fram en studie för Forum för levande historia som bär titeln *OM VAD OCH HUR "MÅ" NI BERÄTTA? - Undervisning om Förintelsen och andra folkmord* (2011). Ammerts ambition med studien är att undersöka hur svenska historielärare undervisar om förintelsen och andra folkmord, vilka folkmord som behandlas och vad målet med undervisningen är (Ammert 2011, s.14). Undersökningen ställer också frågan om hur lärarna skulle undervisa om det inte fanns några tids- eller resursmässiga begränsningar. Syftet är att få en bättre förståelse för hur svensk skolundervisning om förintelsen och andra folkmord gestaltas i undervisningen (Ammert 2011, s.14). Denna studie är relevant för min undersökning eftersom Ammert berör liknande områden som de som behandlas i min studie. Precis som jag försöker skapa mig förståelse för vilka folkmord som berörs i undervisningen, så behandlar Ammert även detta.

I studien framkommer det att lärare framförallt undervisar om förintelsen och nazismen, brott mot mänskligheten som har begåtts under kommunistiska regimer, bland annat Holodomor, samt massmorden och etnisk rensning i det forna Jugoslavien och folkmordet på tutsier i Rwanda (Ammert 2011, s.26). Studien kan även påvisa att den generella motiveringen är att dessa händelser är avgörande för att eleverna skall förstå dagens samhälle (Ammert 2011, s.26). Respondenterna för studien ansåg dessutom att det var viktigt att ta itu med den senare tidens brott mot mänskligheten så att eleverna skulle förstå att folkmord inte var något som enbart utspelade sig i det förflutna (Ammert 2011, s.26-27). Studien som Ammert utfört konstaterar även att folkmorden i det forna Osmanska riket, såsom Armeniska folkmordet 1915 (Seyfo), behandlas i undervisningen av respondenterna, men inte i samma utsträckning som förintelsen eller andra brott mot mänskligheten som begåtts under kommunistiska regimer (Ammert 2011, s. 27). Studien visar även att lärare i gymnasiet främst använder

filmer (populärkultur), dokumentärfilmer samt sentida spelfilmer som läromedel i undervisningen kring folkmord (Ammert 2011, s.40).

Även Steven Dahl talar om användningen av filmer i relation till folkmords-undervisning. Steven Dahl som skrivit doktorsavhandlingen *Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering* (2021), undersöker hur man kan använda historievetenskapligt perspektiv för att hjälpa eleverna att få en djupare förståelse för folkmord och att utveckla deras förmåga att orientera sig i historien (Dahl 2021, s.19). Dahl, tillsammans med tre gymnasielärare, genomförde och utvärderade åtta historiektioner. Undersökningen baseras på data från enkäter, loggboksanteckningar, examinationsuppgift och utvärderingar (Dahl 2021, s.116). Syftet med lektionerna var att jämföra likheter och skillnader mellan folkmorden i Rwanda, Förntelsen och det armeniska folkmordet, där hundrafemtio gymnasieelever från två olika skolor deltog (Dahl 2021, s.108). Undersökningens resultat mynnade ut i fyra vägledande "designprinciper" som han menar att all undervisning bör ha för att utveckla elevernas förmågor att orientera och tolka historien (Dahl 2021, s.111). Det är framförallt två resultat som är intressanta för denna studie: det första resultatet som framkommer i Dahls studie som är av intresse, handlar om att eleverna möta något historiskt genom populärkulturell film (hotel Rwanda) om folkmord, detta som i sin tur väcker frågor som söker sitt svar, det vill säga skapar ett orienteringsbehov (Dahl 2021, s.191-192). Dahl menar att detta har stor potential att aktivera historiemedvetandet hos eleven då frågorna rör sig mellan tre tidsdimensioner (Dahl 2021, s.192). Det andra resultatet som framkom i Dahls studie, som är av intresse, är den jämförande analys som applicerades i projektet, där han lät eleverna jämföra tre olika folkmord. Resultatet visar att eleverna utvecklade sin förmåga att tolka och se mönster i historien och använda det för att orientera sig i nuet (Dahl 2021, s.244-245,258). Resultaten i Dahls (2021) studie visar även att tidsfaktorn var den största hinder som lärare ställs inför, vad gäller att undervisa inom folkmord (Dahl 2021, s.262). I studien framkommer det att tidsramen inte gav eleverna tillräckligt med tid för att fördjupa sina kunskaper och därmed begränsade deras historiemedvetenhet (Dahl 2021, s.262).

En annan nämnvärd svensk studie är: *I Historiekanons Skugga - Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, skriven av Vanja Lozic (2010) som berör liknande områden som denna studie berör. Lozics doktorsavhandling syftar

till att undersöka sambandet mellan elevers etniska bakgrund och deras uppfattningar om skolämnet historia, samt att diskutera "identiteten" hos historieämnet i ett mångkulturellt samhälle (Lozic 2010, s.16). Undersökningen baseras på intervjuer med både elever och lärare, samt en granskning av olika läroböcker inom historia och samhällskunskap (Lozic 2010, s.16). Lozics studie är relevant för min studie eftersom den berör liknande områden som behandlas i min studie, såsom "anpassning" av innehåll och historiemedvetande. Studien visar att elever uttrycker ett missnöje över historieundervisningen, som är eurocentrisk. Eleverna från studien efterlyser en bredare historieundervisning som inkluderar de länder och världsdelar som de har en personlig relation eller förhållande till, ofta födelseländerna för deras föräldrar (Lozic 2010, s.208-210). Studien visar att elever vars studera sin egna (föräldrarnas) etniska och kulturella historia finner ett intresse, ett intresse som kan aktiveras genom identifikation som aktiverar historiemedvetandet (Lozic 2010, s.208-211,249). Genom resultaten kan Lozic konstatera slutsatsen att både elever och lärare talar för att undervisningen i historia ska vara inkluderande, där olika perspektiv och erfarenheter slås samman i den stora förenade meta-berättelsen, där ingen utsluter den andra (Lozic 2010, s.277-278).

Boken *Educating about Social Issues in the 20th and 21st Centuries* (2012) presenterar olika faktorer som styr innehållet i undervisningen om folkmord i USA. Denna undersökning fokuserar på samma tema som behandlas i min studie: om de faktorer som formar innehållet i folkmords-undervisningen. Den amerikanske historikern Samuel Totten skriver i boken *Educating about Social Issues in the 20th and 21st Centuries* (2012) om utbildningsinstitutioner i USA och folkmords-undervisningens framväxt, som han menar startade någon gång i mitten av 1970-talet (Totten 2012, s.419). Forskare hade då studerat orsakerna till förintelsens tillkomst och genomförande, samt dess efterföljder (Totten 2012, s.419). En mindre grupp pedagoger på gymnasienivå började därefter undervisa om förintelsens utveckling och tillkomst, liksom om folkmord (Totten 2012, s.419). Vad som framkommer i Tottens kapitel "Genocide Education" är att utbildare vid början av 1980-talet inte fokuserade på andra folkmord än förintelsen, och att den generell folkmords-utbildning även då var sällsynt i utbildningsvärlden (Totten 2012, s. 420). Trots att folkmordsstudier fick en större publik under 1990-talet, var folkmords-utbildningen inte lika efterfrågad i högskolan eller vid gymnasieutbildning (Totten 2012, s. 420). Dock kom uppmärksamheten att vuxit fram kring folkmords-händelser som lett till att termer som "folkmord" och "folkmordshandlingar" har inkluderats i statliga läroplaner samtidigt som att fler artiklar och

böcker publicerats (Totten 2012, s. 420). Trots detta har de så kallade "andra folkmorden" fått relativt lite uppmärksamhet jämfört med Förintelsen bland folkmords-undervisare (Totten 2012, s.420). Detta menar Totten (2012) kan bero på den stora komplexiteten som finns kring folkmorden, såsom folkmord på olika urfolksgrupper i USA och Kanada, det armeniska folkmordet, av de osmanska turkarna, det kambodjanska folkmordet och många fler (Totten 2012, s.420). Enligt Totten (2012) finns det flera faktorer som lett till att "andra folkmord" har fått en begränsad plats inom amerikanska utbildningsinstitutioner, inklusive gymnasieskolor och högskolor. Bland dessa faktorer är det att folkmordsstudier är ett relativt nytt ämne som inte betraktas som en individuell kurs, få gymnasielärare och högskolelärare känner sig lämpade att hantera ämnet, och ibland finns det även ett bristande intresse för ämnet bland lärare (Totten 2012, s.421). Men framförallt menar Totten (2012) att många lärare inte fått den förberedelse från högskoleutbildningen de behöver för att undervisa om folkmord, även läroböcker har ofta lite täckning om ämnet, dessutom menar Totten (2012) att lärare upplever ämnet och "de andra" som komplext, känslomässigt belastande och ibland kontroversiellt, vilket gör att många lärare avstår från att undervisa explicit (Totten 2012, s.421).

5.0 Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt presenteras de olika teoretiska ingångarna för studien, som ska fungera för att tolka det empiriska resultatet av denna studie. Denna uppsats är historiedidaktiskt inriktad och syftar till att belysa hur lärare i Södertälje arbetar med att aktivera elevers historiemedvetande i undervisningen om folkmord. För att öka förståelsen för uppsatsens problemformulering förs även begreppen historiedidaktik och historiemedvetande fram och redovisas.

5.1 Historiedidaktikens framväxt

Klas-Göran Karlsson förklarar i antologin *Historien är nu - En introduktion till historiedidaktiken* att historiedidaktik kan uppfattas som ett tvär- eller flervetenskapligt fält, som analyserar och kritiskt granskar historiens roll i samhället (Karlsson 2009, s.38-43). Historiedidaktik kan tolkas som en skolpragmatisk metodik som syftar till att pröva olika undervisningsmetoder i ett klassrum, men även som en typ av vetenskap som samtidigt syftar

till att undersöka hur vi förhåller oss till historia och förstå vår nutid (Andersson Hult 2016, s.7).

Historiedidaktiken kom att växa fram i samband med samhällsutvecklingen och den ekonomiska grönskan under andra halvan av 1900-talet, vilket ledde till ett ökat materiellt välstånd, politisk stabilitet och trygghet för människor (Karlsson 2009, s.26-27). Detta ställde historielärare inför en utmaning när det gällde att motivera historieämnet till eleverna (Karlsson 2009, s.26-27). Samhället såg ut att gå mot en ljus framtid, och historia uppfattades som något konservativt och nationalistiskt som inte speglade den föränderliga framtiden som den moderna människan eller samhället strävade efter (Karlsson 2009, s.27-28). Diskussioner om nyttan av historieundervisning har ifrågasatts på olika sätt, såsom "Varför syssla med det förflutna när man har fullt upp med att leva i nuet och skapa sig en framtid som individ och samhällsmedborgare?" eller "Vilken nytta har det att studera det förgångna i ett modernt samhälle vars självförståelse är att det förgångna en gång för alla har passerats och försvunnit?" (Karlsson 2009, s.27). Dessa frågor stod på agendan vid denna tid.

Diskussioner om historiens relevans och nytta, som började föras under 1980-talet, var en avgörande faktor för det historiedidaktiska forskningsfältets uppkomst. Inspirationen för detta fält kom från Västtyskland, som var först att introducera detta i Sverige och Norden. Dessa diskussioner möjliggjorde att historiedidaktisk forskning kunde växa fram (Karlsson 2009, s.31). Redan vid 1960-talet började historiedidaktiken växa fram i Västtyskland, och kort därefter etablerades den som en disciplin (Ammert 2008, s.41). Att Tyskland var först ut med etablera historiedidaktik var inte konstigt. Efter andra världskriget sökte många tyskar efter nya sätt att förstå historien, eftersom skuldfrågan länge hade hemsökt landet och dess invånare (Ammert 2008, s.41). Historiedidaktik visade sig vara ett bra verktyg för att omvandla kunskap och för att belysa historien ur andra, nya perspektiv (Ammert 2008, s.41).

Med historiedidaktiken växte det fram nya nyckelord som "identitet" och "historiemedvetande". Begreppet "historiemedvetande", även kallat "Geschichtsbewusstsein" på tyska, presenterades och definierades av Karl-Ernst Jeismann, 1979, i första versionen av "Handbuch" (Karlsson 2009, s.47). Syftet var att illustrera sambandet mellan tolkning av det förgångna, förståelsen för samtid och perspektivet på framtiden (Karlsson 2009, s.48). Först ut i Norden att ta till sig historiedidaktikens olika teorier och ny myntade begrepp, historiemedvetande, var Danmark (Ammert 2008, s.42). Som tidigare nämnts har

historiedidaktiken och allt som medföljer disciplinen fått genomslag i Sverige kring 1980-talet, efter att frågor om historiens relevans och nytta ifrågasatts (Karlsson 2009, s.31). Det ledde till att historiedidaktiken blev en viktig del av skolundervisningen och har påverkat många olika delar av utbildningssystemet. Bland de första att ta till sig historiedidaktiken i Sverige och haft mest framträdande roll i början av 1980-talet, har varit professorn Birgitta Oden samt lektorn Christer Karlegård (Ammert 2008, s.43). På 1990-talet blev begreppet historiemedvetande alltmer uppmärksammat, inte bara inom den didaktiska forskningen, utan även i skolans kursplaner. 1994 infördes begreppet som en prioriterad del av kursplanen (Ammert 2008, s.43).

5.2 Vad är historiemedvetande?

Begreppet historiemedvetande har en central och viktig plats i ämnesplanerna för historieämnet både på gymnasiet och på grundskolan i Sverige. Trots detta råder det brist på kunskap om begreppet hos både forskare samt yrkesverksamma lärare, menar Andersson Hult (2016, s.5). Historiemedvetande kan beskrivas som ett mångfacetterat och komplext begrepp som tolkas och förstås på olika sätt. Det blir tydligt i skolmiljöer där lärare blir tvungna att förmedla sina egna förklaringar och tolkningar av begreppet (Andersson Hult 2016, s.7). Likaså råder det olika uppfattningar kring begreppet i forskarvärlden, vilket gör det till ett problematiskt och komplext begrepp att använda. Begreppet innehåller många komponenter, såsom utöver samtida förståelse, framtidsförväntningar i förhållande till förflutna, även identitet (Andersson Hult 2016, s.7). Historikern Klas-Göran Karlsson, en central person när det gäller frågor om historiemedvetande i Sverige, hävdar att historiemedvetande är något som finns inom varje människa. Vi tar alla del av historien och använder den som en del av vår identitetsbildning och vårt vetande. Vi tänker ofta inte på det, men det är vårt historiska medvetande som hjälper oss att fungera som individer och som medborgare i ett samhälle (Karlsson 2009, s.44). Karlsson menar att historiemedvetande är en mental process som hjälper människan att orientera sig i tid och förstå kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid (Karlsson 2009, s.45-46). Historiemedvetande är en viktig aspekt av mänskliga interaktioner och hjälper oss att kunna förstå vår plats i tid och rum (Karlsson 2009, s.44).

I den tyske didaktikern, Karl-Ernst Jeismanns artikel "Geschichtsbewusstsein" presenteras fyra definitioner av begreppet historiemedvetande. De fyra definitionerna ser ut på följande sätt:

- Historiemedvetande är den ständigt närvarande vetskapen om att alla människor och alla inriktningar och former av samliv som de skapat existerar i tid, det vill säga de har en härkomst och en framtid och utgör inte något som är stabilt, oföränderligt och utan förutsättningar.
- Historiemedvetande innefattar sammanhangen mellan tolkning av det förflutna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden.
- Historiemedvetande är hur dåtiden är närvarande i föreställning och uppfattning.
- Historiemedvetande vilar på en gemensam förståelse som baseras på emotionella upplevelser. Den gemensamma förståelsen är en nödvändig beståndsdel i bildandet och upprätthållandet av mänskliga samhällen (Ammert 2009, s.300).

Niklas Ammert som är professor i historia, har diskuterat historiemedvetandet och försökt tydliggöra och omformulera Bernard Eric Jensens fem kategorier och beskrivningar av historiemedvetande processen till tre vidare, mer lättbegripliga formuleringar (Ammert 2009, s.302-303). Första kategorin som Ammert (2009, s.303) lyfter beskriver historiemedvetande som en grundläggande faktor för uppbyggnaden och förståelsen av en personlig identitet, förståelse för den egna kulturen samt andra kulturer och mötet mellan dessa (Ammert 2009, s.303).

I den andra ny-formulerade kategorin beskriver Ammert historiemedvetande som en tolkningsram för att förstå hur människors agerande grundar sig i historiska förhållanden och händelser (Ammert 2009, s.304). Historiemedvetande fungerar som sagt som en tolkningsram för att förstå hur individer agerar och utvecklar förståelse för bakomliggande värden och principer som styr individens handlingar. Det är även till grund för att förstå relationer mellan människor (Ammert 2009, s.304).

Den tredje och sista ny-formulerade kategorin som Ammert presenterar, beskriver historiemedvetande som "basen för förståelsen av kontinuitet, förloppet och händelser, samt

hur förändring sker" (Ammert 2009, s.305). I samband med den tredje kategorin refererar Ammert till Jörn Rüsens begrepp, narrativ kompetens. Begreppet som Jörn Rüsens använder, narrativ kompetens, har en teoretisk koppling som är särskilt viktig i den här kategorin (Ammert 2009, s.305). Rösen menar att narrativ kompetens består av tre principer: konkretion, kontinuitet och kontext (Ammert 2009, s.305). Konkretion kräver att berättelsen ska beröra och behandla mottagarens personliga (minne) uppfattningar och erfarenheter. Kontinuitet kräver att tidsformerna (dåtid, samtid och framtid) beaktas. Kontext kräver att händelsen sammanlänkas till ett större, omfattande historiskt sammanhang (Ammert 2009, s.305).

Det finns som sagt olika uppfattningar om vad som innefattas med begreppet, men alla definitioner har en sak gemensamt, de tre tidsperspektiven: dåtid, nutid och framtid. Varje ögonblick är en ständig förändring från nutid till dåtid och framtid till nutid (Ammert 2009, s.299). Historiemedvetande kan ses som förmågan att orientera sig i tiden. (Ammert 2009, s.299). I denna uppsats ligger fokuset inte på att definiera "historiemedvetande", utan på att undersöka hur gymnasielärare i Södertälje kommun arbetar med att aktivera historiemedvetandet hos gymnasieelever. Eftersom lärarna har utbildats på olika högskolor och har olika erfarenheter av begreppet är det inte av intresse att utgå från en bestämd definition. Syftet är att se vilka olika verktyg och metoder som används för att öka elevernas förståelse och intresse för ämnet historia i gymnasiet.

5.3 Hur aktiverar man historiemedvetandet?

I denna uppsats tillämpas bland annat Per Eliassons (2009) tre teoretiska kriterier för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande, som används för att analysera och förstå delar av mitt material och därigenom svara på en av uppsatsens forskningsfrågor. Frågan lyder: "Hur arbetar gymnasielärare i Södertälje med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos gymnasieeleverna?". Förutom Eliassons (2009) kriterier, kommer jag att ta hänsyn till Lars Andersson Hults (2016) som refererar till Jörn Rüsens teoretiska resonemang om hur frågor kan artikulera och stimulera till aktivering av historiemedvetande samt Steven Dahls (2021) teoretiska ingångar om hur populärkultur kan fungera som ett sätt att aktivera historiemedvetande.

Per Eliasson:

Per Eliasson är universitetslektor vid Malmö högskola, verksam inom historielärover utbildning och miljöhistoria (Karlsson & Zander, 2009, s.11). I antologin "Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken" presenterar Eliasson sina tre principer kring hur man kan aktivera och utveckla ett historiemedvetande. Ett av syftena med kapitlet som Eliasson presenterar i antologin är att bidra med förståelse för begreppet historiemedvetande och hur historieundervisningen bör planeras för att främja historiemedvetande hos eleverna (Eliasson, 2009, s.309).

Eliasson talar om mötet mellan det retrospektiva genealogiska perspektivet och det prospektiva genetiska perspektivet, som innefattar de dubbla historiska tankeoperationerna som sker i samband med historiemedvetande (Eliasson 2009, s.321-322). Eliasson ställer sig frågan "Hur ser en historieundervisning ut som handlar om detta möte, som utvecklar historiemedvetandet?" (Eliasson 2009, s.322). Som svar på frågan har Eliasson konstruerat tre kriterier som talar för hur man kan aktivera och utveckla ett historiemedvetande. Kriterierna ser ut på följande sätt :

1. Det första villkoret är att den utgår från elevernas referenser, deras livsvärld, i nuet. Där finns frågorna om identitet, till exempel kvinnligt och manligt. Att arbeta med nutidsförståelse och genusfrågor genom ett historiskt perspektiv är bland det mest uppskattade man kan göra med en gymnasieklass. Etnisk identitet är en annan möjlig utgångspunkt där hemmets historiekultur synliggörs i mötet med andra historiekulturer (Eliasson 2009, s.322).

Här talar jag för att analysera och undersöka ifall gymnasielärarna faktiskt tar hänsyn till elevunderlaget, eller tar ställning till elevernas etnicitet, identitet och erfarenhetsrum som Eliasson (2009) tydligt framför och menar är en viktig del i arbetet med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos eleverna.

2. Det andra villkoret är en historisk kontext som aktiverar de tre tidsdimensionerna då-nu-sedan. En mycket vanlig metodik, särskilt på grundskolan, är att låta elever intervjua äldre släktingar och skriva livshistorier. Genomförd på ett systematiskt sätt, där dessa livshistorier placeras in i den samtida historiska kontexten, bearbetas gemensamt och berättas utifrån huvudpersonens perspektiv, är detta en givande metod

att kvalificera historiemedvetandet. För en nu levande människa har det förflutna, liksom nuet, en gång varit en framtid, möjlig att påverka på olika plan. Det är en insikt som leder till att tre tidsdimensioner aktiveras (Eliasson 2009, s.322).

I anslutning till Eliassons kriterium avser jag att analysera och undersöka om gymnasielärare arbetar med de tre tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid i sin undervisning, för att aktivera och utveckla historiemedvetande. Flera olika metoder och arbetssätt används, så det är inte självklart att alla arbetar på samma sätt. Utifrån Eliassons (2009) andra kriterium analyserar jag intervju svaren och tittar på om de indikerar att de tre tidsdimensionerna används, vilket är nödvändigt för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande.

3. Det tredje villkoret är att tillåta att historien befolkas med riktiga människor. Den falska men mycket vanliga individualisering som ges prov på i läroböcker i det föregående avsnittet i denna bok, bidrar inte till att utveckla historiemedvetandet. Det gör inte heller ensidigt strukturella förklaringar. Att däremot lyfta fram aktörerna och visa deras samtida handlingsalternativ, och samtidigt de strukturella begränsningarna, ger förmåga till empati och kompetens att tänka i scenarier, till och med kontrafaktiska sådana (Eliasson 2009, s.322).

Mot denna bakgrund analyserar jag om och i så fall hur gymnasielärare arbetar med att framhäva "levande historia", det vill säga riktig historia, verkliga berättelser, riktiga aktörer, för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande. Detta kan ges till exempel genom att läsa memoarer eller titta på videoklipp och dokumentärer som återger händelser som utspelat sig i förgångens tid.

Lars Andersson Hult:

Den andra teoretiska ingången i min uppsats är genom Lars Andersson Hults "Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former" (2016). Lars Andersson Hult är universitetslektor vid högskolan Kristianstad, verksam inom historiedidaktik, samhällskunskapsdidaktik och utbildningshistoria. I Andersson Hults doktorsavhandling "Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former" (2016), listar Andersson Hult upp olika sätt att

aktivera historiemedvetandet, med utgångspunkt i Jörn Rüsens teori. Syftet var att skapa en bättre förståelse för fenomenet historiemedvetande genom att undersöka huruvida frågor kan aktivera elevernas historiemedvetande (Andersson Hult 2016, s.5-6). Avhandlingen har som övergripande mål att undersöka vad som ligger bakom de olika uttryck för historiemedvetande som presenteras i respondenternas provsvar (Andersson Hult 2016, s.5). Andersson Hult utgår från Jörn Rüsens två exempel på hur frågor kan aktivera historiemedvetandet hos individen. De två möjligheterna och ingångarna till aktivering av historiemedvetande är följande:

1. För det första kan det vara en rörelse som utgår från något empiriskt närvarande från det förflutna, såsom ett monument eller en gravsten på en kyrkogård. Denna sinnliga uppenbarelse leder till nyfikenhet, intresse, rädsla och oro, vilket stimulerar en fråga som söker sitt svar (Andersson Hult 2016, s.23).

Vad gäller första punkten, menar Rösen att sinnliga uppenbarelser kan aktivera historiemedvetandet hos individen; detta sker genom att individen utvecklar nyfikenhet, intresse, rädsla och oro vid mötet med något sinnligt uppenbarande, vilket i sin tur leder till frågor som söker efter ett svar (Andersson Hult 2016, s.23). Här talar jag för att analysera och undersöka hur gymnasielärare arbetar med den sinnliga delen av historia; syn, lukt, smak, hörsel och känsel, för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande. Detta kan göras genom att besöka historiemuseer som visar hur man levde under en förgången tid, eller genom att studera gamla artefakter, minnesplatser, landmärken och konstverk. Genom att möta det förflutna genom den sinnliga upplevelsen genererar det frågor som söker ett svar (Andersson Hult 2016, s.23).

2. För det andra kan det vara en omskakande händelse i nuet, vilket leder till sökande efter det förflutna. En brytning sker i ens livsmönsters kontinuitet, exempelvis genom krig, en naturkatastrof, eller på ett mer personligt plan genom skilsmässa, dödsfall eller att man får vetskap om ett tidigare okänt syskon. Jämför med de sörjandes bearbetningar vid en persons bortgång. Vid kriser eller orostider, som kan vara på ett personligt eller kollektivt plan, måste vi orientera oss och vi gör det via våra erfarenheter (Andersson Hult 2016, s.23).

I anslutning till denna teoretiska ståndpunkt fäster jag uppmärksamhet vid om och i så fall hur gymnasielärare arbetar med elevers erfarenhet av nutida händelser som aktiverar deras sökande efter det förflutna. Det kan exempelvis vara av intresse att studera den nuvarande diskussionen kring erkännandet av folkmord eller minnesmonument. I Södertälje (det geografiska studieområdet) är det en relativt stor debatt kring erkännandet av folkmorden som begicks i det forna Osmanska riket. Frågor som dessa aktiverar ett sökande i det förflutna hos individen, som i sin tur bidrar till att aktivera och utveckla ett historiemedvetande. Många i Södertälje har, som tidigare nämnt, kopplingar till offren av dessa folkmord, trots det finns det en hel del som inte känner till eller förstår sig på debatten som förs. Det är genom dessa nutida aktuella orostider som man har möjlighet att aktivera och utveckla ett historiemedvetande (Andersson Hult 2016, s.23).

Steven Dahl:

Den tredje och sista teoretiska infallsvinkeln i min uppsats är genom Steven Dahls “Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering” (2021). Steven Dahl är universitetslektor vid Stockholms Universitet och programansvarig för ämneslärarprogrammet vid högskolan.

I Steven Dahl doktorsavhandling “Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering.” (2021) undersöker Dahl vad som kännetecknar framgångsrik historieundervisning om folkmord. Han fokuserar särskilt på hur man kan använda historievetenskapliga perspektiv på folkmord som ett pedagogiskt verktyg för elevernas orientering (Dahl 2021,s.19). Dahl har konstruerat tre designprinciper, varav jag i denna uppsats enbart kommer att behandla den första. De övriga två designprinciperna liknar i hög utsträckning det som tas upp i Eliassons (2009) och Andersson Hults (2016) teoretiska ingångar för den här uppsatsen, och därav behandlas de inte här. Designprincipen ser ut på följande sätt:

1. Den första designprincipen bygger på såväl forskning om filmreception som beprövad erfarenhet, nämligen att populärkulturell film kan användas som en resurs för att aktivera elevers historiemedvetande. En välvald film synes ha en stor potential att rikta vår uppmärksamhet mot problem som har relevans i nutiden. Detta möte med andra människor förväntas skapa dels en närhet till historien genom att filmpubliken

identifierar sig med aktörer och de utmaningar man har att hantera, dels ett behov av att vända sig till historien för att finna svar. Idén är att inleda lektionsserien med att visa en film som bedöms ha potential att aktivera elevernas historiemedvetande. Ett synligt uttryck för ett aktiverat historiemedvetande är att filmen väcker frågor hos eleverna; frågor som kan röra sig över de tre tidsdimensionerna och inbegripa historieämnets existentiella dimension (Dahl 2021, s.111).

Utifrån Dahls forskning, understryks vikten av att i undervisningen använda sig av populärkulturell film eller annan liknande populärkultur för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande, samt andra inslag som fungerar som identifikation markörer som för eleven närmare historien (Dahl 2021, s. 111). Denna fråga är av stor relevans, eftersom den möter en av intervjufrågorna: "Vilka typer av material använder du i undervisningen för att aktivera historiemedvetenhet?" (Intervjuguide). Jag granskar därför resultaten och tittar ifall lärare har inslag av populärkulturell film i sitt arbete, för att aktivera och utveckla historiemedvetandet.

5.4 Hur jag tänker granska mitt material utifrån teorin

För att undersöka frågan om "Hur arbetar gymnasielärare i Södertälje med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos gymnasieeleverna?" kommer jag att använda mig av Eliassons (2009) tre teoretiska kriterier, Andersson Hults (2016) tolkning av Jörn Rüsens teoretiska resonemang samt Dahls (2021) teoretiska reflektioner kring populärkultur. Genom att följa dessa tre teoretiska tillvägagångssätt hoppas jag att kunna besvara en eller i bästa fall två av mina forskningsfrågor. En närmare tematisering av hur jag kommer att tematisera frågorna för studien och svaren från intervjuerna, framförs vid avsnitt 6.4.

6.0 Metod och material

I detta kapitlet presenteras studiens empiriska underlag, val av metod, tillvägagångssätt och urval, etiska aspekter under intervjun, tematisering och analysmetod av svaren beskrivs sedan därefter. Slutligen diskuteras reliabilitet och validitet, metodkritik och intervjupersoner redogörs.

6.1 Val av metod

I denna studie har jag valt att använda mig av en kvalitativ metodansats, som syftar till att ge mig en djupare förståelse och bättre inblick i gymnasielärares arbete i historia (Ahrne & Svensson 2015, s.10). För att undersöka gymnasielärares arbete kring folkmord i historieundervisningen genomfördes semistrukturerade intervjuer med fyra gymnasielärare på två olika gymnasieskolor i Södertälje. Valet av en kvalitativ metod som grund för studien är ett naturligt val, detta då den kvalitativa metoden erbjuder möjligheten att studera individerna på ett närmare plan. Medan en kvantitativ metod är mer inriktad på siffror och statistik, öppnar en kvalitativ metod upp för möjligheten att fånga skiftande perspektiv och uppfattningar som inte nödvändigtvis kan mätas och som kräver en kvalitativ metodansats (Ahrne & Svensson, 2015, s.10). Användningen av semistrukturerade intervjuer ger mig en flexibel plattform där jag kan ställa följdfrågor till intervjupersonerna för att bättre förstå svaren som ges och minimera risken för felaktiga slutsatser, samtidigt som det ger mig möjlighet att fördjupa svaren och få en bättre inblick i ämnet som undersöks (Larsen 2009, s.27). Genom att använda den kvalitativa metod har jag större möjligheter att uppnå högre autenticitet av information som samlats in. Detta sker genom att jag kan ställa följdfrågor som får individen att reflektera och motivera svaren, som i sin tur bidrar till en bättre förståelse och större autenticitet (Larsen 2009, s.26). Genom att använda den kvalitativa metoden har jag som forskare fått möjligheten att bilda en nära relation till (historie-lärarna) materialet jag studerar, samtidigt som jag får möjligheten att dra nytta av den extra information som erbjuds av att undersöka ett mindre antal lärare på nära håll (Ahrne & Svensson 2015, s.24). Denna metod är till stor hjälp när man som i mitt fall behöver bilda sig en djupare förståelse för ett specifikt studieämne.

Styrkan med den kvalitativa metoden är att den bidrar till en fördjupad kunskap och närmare inblick i gymnasielärares arbete kring folkmords-undervisning, samtidigt som den bidrar till att besvara frågeställningarna i uppsatsen. Genom att använda den här metoden kan man få en mer insiktsfull bild av lärares undervisning, dock kan man inte få ett generaliserat resultat, eller för den delen mätbart resultat som talar för alla gymnasielärare i Södertälje (Ahrne & Svensson 2015, s.10). För min del är inte syftet att generalisera eller mäta resultaten, mitt fokus ligger istället på att undersöka ett specifikt antal lärare utifrån en detaljerad och ingående analys av deras utsagor, något som inte skulle vara möjligt om jag hade använt en

kvantitativ metodansats (Ahrne & Svensson 2015, s.24). Därav ser jag det inte som någon nackdel att inte kunna generalisera undersökningen.

6.2 Tillvägagångssätt & urval

Empirin för denna studie bygger på djupintervjuer med fyra historielärare från två olika gymnasieskolor i Södertälje, varav alla är män i åldrarna 26-58. I denna undersökning har syftet varit att få en variation av åsikter och inte en allmän bild som talar för alla lärare i Södertälje. Faktorer som kön, ålder, etnicitet eller utbildning har inte varit avgörande vid val av respondenter som ska delta i intervjuerna, utan fokuset har varit på att få en variation av åsikter mellan olika skolor i Södertälje. Valet av fyra historielärare grundar sig på tid och omfångsfrågor för denna uppsats.

Jag började min resa med att söka efter lämpliga kandidater för att ställa upp på intervju som en del av mitt examensarbete. För att göra detta kontaktade jag en erfaren historielärare som jag träffat under min tid på Södertörns högskola. Jag mailade personen för att fråga om han var intresserad av att bli intervjuad. Efter detta skickades ett informationsbrev och samtyckesblankett ut och ett möte bokades in för att närmare diskutera detaljer av intervjun och uppsatsens syfte. Detta i sin tur ledde till "snöbollseffekten". När man använder sig utav ett snöbollsurval innebär det att man tar kontakt med personer som man redan varit i kontakt med, som i de här fallet var en historielärare som jag träffat under min studietid på Södertörns Högskola, för att i sin tur hitta ytterligare nya deltagare att intervjua (Alvehus 2019, s.72). Detta kom att bli ett effektivt sätt att finna lämpliga deltagare för studien. I samband med mötet fick jag förslaget att fråga intervjupersonens kollega, som också är historielärare, om han var intresserad av att delta i studien, men även tips om andra lämpliga historielärare i kommunen. Första deltagaren (historielärare 1) föreslog att det fanns ett par duktiga historielärare med många års erfarenhet i grannskolan som jag borde fråga om deltagande i studien. När intervjun avslutades tog jag kontakt med den andra historieläraren (kollegan) på skolan och frågade om han var intresserad av att ställa upp på en intervju inom ramen för mitt examensarbete, vilket snabbt också kom att bli av. Jag informerade den andra historieläraren på skolan om syftet med uppsatsen och framförde även informationsbrevet och samtyckesblanketten för att säkerställa att han var fullt medveten om vad hans intervju skulle användas till.

Jag begav mig vidare efter att de två första intervjuerna var klara, till grannskolan för att undersöka möjligheten att intervjua historielärare där. Jag var nyfiken på om det skulle finnas tillgång till en eller två historielärare som skulle kunna tänka sig att delta i intervjuerna. På grannskolan kom jag i kontakt med receptionisten som framförde min fråga till en historielärare på skolan. Kort därefter bokades ett nytt möte med historieläraren som bad mig komma tillbaka dagen därpå för att genomföra intervjun. Av den historielärare som receptionisten hänvisade till, tipsades jag även om en annan historielärare som skulle kunna delta i studien. Båda lärarna fick ta del av informationsbrevet samt samtyckesblanketten, och med hjälp av snöbollsurvalet fick jag till slut fyra respondenter som tackade ja till att delta i studien. Alvehus hävdar att snöbollsurvalet är ett mycket effektivt verktyg i sökandet på intervju personer (Alvehus 2019, s.72). Genom att tillämpa denna urvalsmetod får man tillgång till ett stort antal individer som lätt går att identifiera om de är lämpade för deltagande i studien eller inte, utan att behöva ta sig an en omfattande sökprocess (Alvehus 2019, s.72). Dock kan det finnas nackdelar med att använda sig av ett snöbollsurval, då man riskerar att begränsa sig till ett nätverk av människor som känner varandra, vilket kan leda till ett begränsat perspektiv där förmodligen vissa delar samma syn på vissa aspekter (Alvehus 2019, s.72). I värsta fall kan snöbollsurvalet leda till att det man undersöker inte blir helt, brett belyst (Alvehus 2019, s.72). I mitt fall anser jag inte att snöbollsurvalet har påverkat studien på något sätt, eftersom alla personer som intervjuats känner till varandra genom Södertälje kommuns samarbete med olika VFU-skolor. Vid dessa tillfällen träffas VFU-handledare och tar del av gemensam utbildning gällande VFU-praktiken och inte folkmords-undervisning som min studie fokuserar på.

Intervjupersonerna fick inte se frågorna innan intervjun utfördes; de fick istället frågorna ställda under intervjun. Det ursprungliga målet att intervjua sex personer med en jämn könsfördelning kunde inte uppfyllas, eftersom utbudet av historielärare på gymnasieskolor i Södertälje var begränsat. Det hade varit intressant att undersöka hur kvinnliga historielärare arbetade, men det var tyvärr svårt att hitta deltagare. För att uppsatsen skulle hållas inom den önskade tidsramen, fick antalet deltagare i undersökningen minska från sex till fyra personer. Det var nödvändigt att begränsa antalet deltagare för att uppsatsen skulle kunna genomföras inom de givna ramarna. Varje intervju varade mellan 30 - 60 minuter vilket gav mig ett stort källmaterial att använda i studien. Den geografiska avgränsningen som finns, grundar sig på

fokuset för Södertäljes gymnasielärare, staden som jag har erfarenhet av och länge velat studera.

6.3 Etiska aspekter under intervjun

I mitt arbete har jag beaktat vetenskapsrådets forskningsetiska principer som omfattar fyra centrala bestämmelser. Den första bestämmelsen är att informera (informationskravet) intervjupersonen om vad som ska hända under samtalet, innan intervjun påbörjas. Jag informerade intervjupersonen om att intervjun ska användas för att sammanställa data till mitt examensarbete i historia (Vetenskapsrådet 2002, s.7). Jag förklarade dessutom att detta var en process som skulle hjälpa mig att förstå deltagarnas perspektiv och erfarenheter, och att deltagaren när som helst kunde avbryta intervjun. Jag framförde även att informationen som inhämtas under intervjun endast skulle användas i syfte att besvara frågeställningen som ligger till grund för mitt examensarbete (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

Den andra bestämmelsen är samtyckeskravet som delades ut i samtyckesblankett i samband med informationsbrevet. Efter att deltagaren valt att delta i studien undertecknades samtyckesblanketten i anslutning till det inbokade mötet (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). En av de fyra intervjupersonerna önskade att erhålla intervjun anonymt, så för att respektera denna önskan har historielärare anonymiserats i denna studie. För att inte bryta mot några överenskommelser har jag även informerat alla de andra deltagarna om att all personlig information som namn, ålder och arbetsplats (gymnasieskola) kommer att anonymiseras i detta examensarbete (Vetenskapsrådet, 2002, s.10). Dock har jag önskat att presentera de olika universitet som respondenterna har studerat på, i avsnitt "6.7 bakgrundsinformation gällande deltagare", vilket också OK:ades av alla deltagare. För att uppfylla den tredje bestämmelsen, konfidentialitetskravet, har jag använt fiktiva namn för deltagarna i studien (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). Jag har valt att namnge de olika respondenterna: Historielärare 1, Historielärare 2, Historielärare 3 och Historielärare 4. För att möta den fjärde bestämmelsen, nyttjandekravet, informerade jag deltagaren om att all data som samlats in i anslutning till intervjun endast skulle användas i ändamålet för studien och att all data sedan skulle raderas och förstöras när uppsatsen godkänts.

6.4 Tematisering & analysmetod

Efter att ha genomfört intervjuerna med deltagarna för studien, påbörjades transkriberingsprocessen för att återskapa samtalen/intervjuerna i textform. Hur man går från intervju till transkribering och sedan till analys av empirin är sällan väl beskrivet i metodlitteratur, eftersom analysen av intervjuer kan variera beroende på syfte, frågeställningar eller teoretiska utgångspunkter (Thor Tureby 2018, s.173). Det är inte särskilt konstigt att det inte finns några generella råd för hur analysen ska eller bör göras, detta då samma intervju kan tolkas och analyseras på många olika sätt (Thor Tureby 2018, s.173). Det finns därför ingen specifik metod för hur man bör analysera intervjuer.

I mitt arbete med transkriberingen började jag med att nedteckna intervju samtalen, ord för ord, och även olika uttryck som respondenterna gav som till exempel tvekande ljud och olika tonlägen. När transkriberingen var färdig för de fyra respondenterna, gjorde jag en kvalitetsförsäkran; jag lyssnade igenom intervjuerna samtidigt som jag följde med i transkriberingen för att säkerställa att allt som respondenten sagt exakt återgavs korrekt. Efter att samtliga intervjuer bearbetats, delades de transkriberade materialet in i de enskilda intervjufrågorna och markerades med fiktiva namn för varje respondent. Det vill säga att under till exempel fråga ett, finner man alla respondenternas svar på frågan med ett fiktivt namn, för att tydligt se likheter och skillnader i svaren som framgått. Sedan sorterades intervjufrågorna in i tre olika teman: A. folkmord, B. faktorer som styr undervisningsinnehållet, C. anpassning och historiemedvetandet. Dessa teman finns för att underlätta att svara på uppsatsens forskningsfrågor och teorifråga, som båda förekommer i slutsatsen.

6.5 Reliabilitet & Validitet

För att garantera att min studie uppnådde en hög validitet, användes en intervjuguide som förbereddes i förväg i samband med ett handledningsmöte med handledaren. Intervjuguiden innehöll noggranna konstruerade intervjufrågor, som säkerställer att täcka syftet och frågeställningen för studien. Genom att ta hjälp av denna teknik kunde validiteten säkras. Validitet är ett mått på kvaliteten av en studie och syftar till att avgöra om den faktiskt mäter det den är avsedd att mäta (Trost 2010, s.132-133). Denna teknik gav mig möjlighet att få en hög validitet och därmed säkerställa att studien faktiskt mäter det den är tänkt att mäta (Trost

2010, s.132-133). Malin Thor Tureby (2018, s. 305) uttrycker det på följande sätt: "Hög validitet anger att det insamlade datamaterialet är relevant för problemställningen."

Reliabilitet är en viktig del av en undersökning och handlar om att studien är pålitlig och tillförlitlig (Trost 2010, s.134). För att säkerställa reliabiliteten har intervjuguiden haft en avgörande roll. Det är viktigt att redovisa hur datan för studien har samlats in och att datan är relevant för den aktuella problemställningen vilket tydligt framgår i metodavsnittet (Trost 2010, s.134). Genom att till exempel ställa samma intervjufrågor till alla respondenter har jag ökat reliabiliteten. Dock är det viktigt att komma ihåg att när det gäller kvalitativa semistrukturerade intervjuer så går det inte helt att vara "objektiv". Även om man strävar efter att vara "neutral" finns det fortfarande risk att man integrerar med respondenten. Därför har jag varit försiktig med att framföra egna åsikter under intervjun för att undvika att påverka eller styra samtalet i någon riktning. Det är respondenternas föreställningar och svar som man är ute efter att förstå och frambringa (Trost 2010, s. 134-135).

6.6 Metodkritik

En kvalitativ forskningsintervju är ett utmärkt verktyg för att få en djupare förståelse för ett visst fenomen. Genom att ställa frågor som är specifika för intervjupersonen och tillåta dem att berätta om sina personliga erfarenheter, tankar och åsikter, kommer forskaren nära deras världsbild (Larsen 2009, s.26-27). Denna metod ger forskaren en nyanserad bild av det de undersöker som de inte skulle ha fått genom till exempel en kvantitativ metodansats (Ahrne & Svensson, 2015, s.10). Metoden som använts för att samla in data i detta fall är kvalitativa semistrukturerade intervjuer som bygger på ett fåtal historielärares uttalanden. Denna metod har dock sina begränsningar, främst vad gäller mätbarhet. Eftersom det bara är ett fåtal personer som tillfrågats, är det svårt att generalisera resultatet och dra slutsatser som talar för alla historielärare i Södertälje (Ahrne & Svensson 2015, s.10,26). Att arbeta med kvalitativa intervjuer har sina fördelar, men även nackdelar som att det tar mycket tid att dokumentera, analysera och tolka den data som samlas in, vilket jag tydligt märkte under transkriberingsprocessen.

En annan negativ aspekt av mitt tillvägagångssätt och den metod som jag har valt är att respondenterna inte har haft möjlighet att reflektera över de frågor som ställs och därför kan

ha konstruerat sina svar mitt under intervjun. Det är osäkert om respondenterna skulle ha svarat annorlunda om de hade fått frågorna igen vid ett annat tillfälle eller vid förberedelse av intervjun (Larsen, 2009, s.81). Jag anser att svaren som intervjupersonerna gav är äkta. De var unika för varje individ, vilket visar att de uttryckte sina egna tankar och åsikter. Dock bör man påminna sig intervjupersonerna som i det här fallet var historielärare kan känna ett visst ansvar och press att svara så professionellt som möjligt, då de intervjuas av en snart nyexaminerad historielärare. De kan ha en förväntan att svara på ett sätt där de framhåller svar som de tror att intervjuaren är intresserad av att höra från respondenten. Det vill säga att respondenten kan manipulera sina svar för att framstå som en "bättre" lärare. Det är möjligt att respondenter kan bli påverkade av personer som intervjuar dem. Det innebär att de kanske ger ett svar som de tror är rätt eller rimligast, vilket gör att denna metod inte är helt fläckfri. Dock anser jag inte att respondenterna var pressade eller oroliga för att svara. Samtalet flöt på naturligt och respondenterna var inte rädda med att säga saker som kunde uppfattas "fel" osv. Malin Thor Tureby hävdar att intervjuaren även är en medskapare av den information som ges i en intervju, eftersom intervjuaren formar och bidrar till ett specifikt innehåll genom frågor som konstruerats och ställts till respondenten (Thor Tureby 2018, s.194). Detta är något som man måste beakta och ta hänsyn till när man sedan ska bruka innehållet.

En annan nackdel med semistrukturerade intervjuer är att de frågor som ställs kan vara mycket privata och känsliga. Det kan vara svårt att tala om ens personliga upplevelser eller om ens yrkesmässiga bakgrund, erfarenheter och tillvägagångssätt. Vid utförandet av intervjun såg jag att det ibland uppstod situationer då respondenten uppfattade frågorna som upprepade. När detta skedde så svarade respondenten vanligtvis; jag har redan svarat på det. Dock fanns det en röd tråd i alla intervjufrågor, som ofta ledde till en andra fråga, vilket gjorde att respondenterna kunde svara på flera frågor under en och samma fråga. Detta är inte en nackdel, men det gjorde att mitt transkriberingsarbete blev mer besvärligt, eftersom jag behövde klippa och klistra in svaren i de olika ställda frågorna.

6.7 Intervjupersoner

Bakgrundsinformation gällande deltagarna:

Historielärare 1: Har studerat på Stockholms Universitet, och tog examen 1996, och har arbetat som lärare i snart 27 år. Historielärare 1 valde att studera historia då ett stort intresse fanns för ämnet. Han ville först forska och doktorera, men valde senare att satsa på undervisning. Intresset för att utbilda ungdomar växte fram successivt under utbildningen.

Historielärare 2: Har studerat på Södertörns högskola, och tog examen 2019, och har arbetat som lärare i snart 4 år. Historielärare 2 valde att studera historia på grund av ett intresse för ämnet, samtidigt som valet att bli lärare grundade sig i att det är roligt att kommunicera och arbeta med människor.

Historielärare 3: Har studerat på flera universitet men framförallt på Umeå universitet, och tog examen 2005, och har arbetat som lärare i snart 18 år. Historielärare 3 fann sin passion för historia tidigt i livet, tack vare den plats där han växte upp. Det var en stad fylld av historiska inslag och gamla romerska kvarlevor som inspirerade och fängslade honom till att studera historia. Valet att arbeta med barn och ungdomar kom av den känslan som fick honom att känna sig ung av att arbeta med barn och ungdomar.

Historielärare 4: Har studerat på Stockholms Universitet, lärarhögskolan i Stockholm, och tog examen 1998, och har arbetat som lärare i snart 25 år. Historielärare 4 menar att det finns tre faktorer som låg till grund för att han blev historielärare: Först och främst var det föräldrarnas historieintresse som lade grunden för valet att studera historia. Den andra faktorn var att han var duktig på historia när han gick i skolan. Den tredje faktorn var att läraren i gymnasiet föreslog att han skulle bli historielärare. Historielärare 4 menar att tanken från början var att studera vidare göra en akademisk karriär och doktorera i historia, men att detta kom att grusas med tiden som gick under utbildningen.

7.0 Empirisk beskrivning & analys

Resultaten av intervjuvaren presenteras och sammanställs i detta avsnitt. Elva frågor ställdes till intervjupersonerna, varav de första tre var bakgrundsfrågor. För att få en inblick i dessa, se bilaga. Detta avsnitt fokuserar endast på de åtta övriga frågorna för studien.

7.1 Intervjufråga 1: Vilka folkmord har du undervisat om, och varför just dessa?

När jag ställde den första frågan: "Vilka folkmord har du undervisat om, och varför just dessa?" svarade intervjupersonerna ganska olika, men en gemensam nämnare för alla folkmord som togs upp i undervisningen var Förintelsen. Historielärare 4 nämnde att det är en standardprocedur att ta upp förintelsen i undervisningen kring folkmord, då det är det mest studerade folkmordet: "All undervisning kring folkmord bör inbegripa förintelsen /.../ här är det kanske det djupaste hålet vi kan titta in i mänskligheten /.../ dessutom finns det enormt med material, både genom levande historia och genom kurslitteraturen för gymnasiet" (Historielärare 4). Dessutom svarade tre av fyra att det har undervisats om folkmorden i det forna Osmanska riket, så kallat Seyfo (svärdets år), någon gång eller flera gånger. Historielärare 3 resonerar på följande sätt varför han prioriterar Seyfo i undervisningen :

Jag undervisar ofta om Seyfo i Södertälje, eftersom det hjälper eleverna att förstå sin kultur och bakgrund. Om vi tänker på begreppet historiemedvetandet, handlar det ofta om att förstå nuet med hjälp av kunskaper om det som hände tidigare, för att kunna ta ställningstagandet framöver. Då tänkte jag, genom att Seyfo fortfarande är en fråga som påverkar politiken, som påverkar våra beslutsfattare, då kan det vara bra för dem att få veta lite mer om bakgrunden kring problematiken (Historielärare 3).

Även Historielärare 2 och 4 menar att undervisning kring Seyfo är ytterst centralt och viktigt i Södertäljes fall, just eftersom att det finns så många elever som har en bakgrund eller anknytning till detta folkmord. Samtidigt menar Historielärare 1 och 2 att det även är viktigt då det finns en politisk debatt gällande folkmordets erkännande som fortfarande är aktuell i Sverige, vilket gör det mer relevant än annars. Historielärare 4 menar att: "detta är ett sätt för eleverna att närmare sig sin egen historia". Den läraren som inte valt att explosivt undervisa kring Seyfo är Historielärare 1, som istället lagt stort fokus på Holodomor, svältkatastrofen i Ukraina. Historielärare 1 förklarar på följande sätt :

Jag började titta på sovjetssystemet och /.../ Svälten i Ukraina, på början på 30-talet. Det som nog var mest avgörande för mig och hur min undervisning kring det här har kommit att utformas var när jag började läsa Timothy Snyders bok *Den blodiga jorden*, faktiskt. För den gav mig ett helt nytt perspektiv på hur man kan undervisa

kring både nazismen och kommunismen och få en djupare förståelse för de två regimerna och de folkmord som skedde (Historielärare 1).

Historielärare 1 menar dock att han använder Seyfo i undervisningen, men inte som ett eget moment. Istället använder han Seyfo ofta som ett illustrativt exempel för att visa på problematiken med att använda begreppet retroaktivt i ett svenskt sammanhang. Han lyfter också fram frågor kring varför Sverige inte erkänner folkmordet, medan andra nationer gör det och sätter det hela i anslutning till begreppets framväxt.

7.2 Intervjufråga 2: Hur påverkar samhället och dess historia ditt val av innehåll när det gäller undervisning om folkmord?

Alla respondenter menar att de i det stora hela har ett eurocentriskt perspektiv på sitt undervisningsinnehåll, och de är där framförallt förintelsen träder fram. Historielärare 2 menar att man tar ställning i frågan om vad som "ligger en närmast" och att det ofta gör att förintelsen blir det mest centrala att undervisa kring. Historielärare 4, svara på följande sätt vid fråga 2:

[I]nte nödvändigtvis Sverige men att samhället har en stor påverkan, absolut. Om vi tänker oss det västerländska samhället som jag väljer att se mig som en produkt av så är det naturligtvis att man kan förklara förintelsen utifrån det /.../ Och lokalt samhället, att jag jobbar i Södertälje så kan det förklara Seyfo. Då har samhället en stor påverkan. Jag tror inte jag hade valt att till exempel undervisa om förintelsen om jag hade varit lärare i Iran. Då hade jag nog hoppat över den delen så att säga. Jag hade heller antagligen inte undervisat om Seyfo om jag undervisat i en skola i Lappland. Så det har en stor påverkan (Historielärare 4).

Historielärare 3 uttrycker sig på liknande sätt som de andra två lärarna, men med en annan ingång. För honom ligger fokuset på eleverna och elevunderlaget. Han menar att det är eleverna själva som ofta väljer undervisningsinnehåll vad gäller folkmord. Vidare menar Historielärare 3, att: "det är mer en fråga om att göra själva ämnet och innehållet levande /.../ det är en fråga om att skapa intresse hos eleverna, plus att få dem att förstå det som hände på

ett bättre sätt.” (Historielärare 3). Historielärare 2 menar vidare att det som formar och påverkar ens undervisningsinnehåll oftast är det man: “tror ger mest och kanske kan skapa mest givande funderingar och sådana där saker hos eleverna”. Historielärare 1 menar att det inte riktigt finns något som styr eller påverkar undervisningen så att det tydligt skulle kunna hävdas att samhället påverkar innehållet. Han uttrycker sig att det finns ett eurocentriskt perspektiv på undervisningsinnehållet, men förutom det finns det inte något som styr innehållet åt någon särskild riktning.

7.3 Intervjufråga 3: Har universitetet gett dig de rätta verktygen för att undervisa om de olika folkmorden och vilka folkmord har du tagit del av i din utbildning?

För att undersöka hur väl respondenternas undervisningsinnehåll står i förhållande till det de har lärt sig genom sin utbildning, ställdes frågan “Har universitetet gett dig de rätta verktygen för att undervisa om de olika folkmorden och vilka folkmord har du tagit del av i din utbildning?”. Tre av de fyra intervjuade hade fullbordat sin utbildning för mer än 20 år sedan, medan endast en hade arbetat i några år, så när frågan ställdes behövde samtliga förutom den ena av dem reflektera och tänka över vad de lärt sig på sin utbildning. Historieläraren 2 menade att han på Södertörns Högskola tagit del av folkmorden i det forna Osmanska riket (Seyfo/Armeniska folkmordet) och Förintelsen, men poängterade att han inte fått möjlighet att ta del av andra folkmord, som exempelvis folkmordet i Rwanda. Historielärare 2 berättar att hans utbildning har format en del av hans undervisningsinnehåll, men att även kurslitteraturen och läroboken som används i skolan har haft en avgörande roll vad gäller undervisningsinnehåll. Så här uttrycker sig Historielärare 2:

Det jag har lärt mig på utbildningen är ju sånt som jag kommer känna mig mer bekväm med. Urvalet därifrån styr ju ganska mycket. Jag kommer ta med mig delar och förmedla vidare. Men sen så har man ju läromedel /.../ alltså, det kan jag också styra om jag tycker att det finns ett bra upplägg i läroboken. Första åren körde jag mycket på det /.../ Så är det ju, realistiskt sett, tänker jag (Historielärare 2).

Historielärare 1 förklarar att han under sin utbildning tagit del av andra världskriget och Osmanska rikets sönderfall i sin utbildning, men att självaste folkmordsfrågan endast

utgjorde en "parentes" i undervisningen. Det vill säga, att en liten del av undervisningen på högskolan ägnades åt förintelsen och folkmorden i det forna Osmanska riket (Seyfo). Historielärare 1 menar att det större fokuset istället låg på att förklara orsaker till andra världskriget och en liten del kring självaste skuldfrågan, men något generell kurs som innefattade folkmord fanns inte vid utbildningen på den tiden, inte vad han minns iallafall. "Det hade inte kommit upp på tapeten egentligen då", säger han. Historielärare 1 har även sparat allt material från sin utbildning för att kunna använda det som resurs i sin egen undervisning, men menar att han inte finner något kring folkmord. Vidare menar historielärare 1 att detta kan vara en av orsakerna till att han själv inte har folkmord som ett eget moment i sin undervisning, utan likt sin egen utbildning förmedlar kunskap kring folkmord i anslutning till andra teman. Historielärare 1 menar att högskolan formar sina elever :

Högskolan är ju ändå en viktig input. Den formar en i olika grad, medvetet eller omedvetet, men det är klart att du blir styrd därifrån. Därför att det finns delar i högskoleutbildningen som fångar ditt intresse. Som startar upp dig. Och de går du ju vidare med. Sen kan man ju hoppa på bitar efter resans gång. Men högskoleutbildningen kommer att forma dig väldigt mycket. Det tror jag att den gör. Vi leker med tanken, hade det varit så att jag hade haft en lärare på Stockholms Universitet som hade varit väldigt engagerad, duktig i, låt oss säga, Seyfo. Inte otänkbart att jag hade ramlat in och kunnat arbeta mer med det. Det hade nog varit en faktor. Det tror jag (Historielärare 1).

Både Historielärare 3 och 4 menar att det övergripande fokuset under tiden på högskolan var förintelsen men då i anslutning till andra världskriget. Historieläraren 3 läste en fördjupningskurs kring förintelsen och nazismen vid högskolan, men själva folkmordsfrågan och dess problematik fanns inte med på agendan. Historieläraren 3 menar även att han, vad gäller Seyfo, har varit tvungen att söka fram eget material och kunskap för att kunna undervisa om det, eftersom högskolan inte erbjuder något gällande folkmorden i det forna Osmanska riket. Historielärare 4 menar att han, under sin lärarutbildning, tagit del av vad han beskriver som den "fantastiska Makai-historieboken", där flera olika folkmord tas upp. Dock underströk han att inget gällande folkmord var aktuellt för tentamen och att inget större fokus lades på folkmord. Historielärare 4 menar även att ingen ämnesdidaktisk kurs kring folkmord gavs, vilket han tydligt poängterar behövs, då folkmord "kan vara kontroversiellt och känsligt

i undervisningen", menar Historielärare 4. Vidare menar historieläraren att han själv har varit tvungen att ta fram material och bilda sig kunskap kring de olika folkmorden för att undervisa om dem, så här uttrycker sig Historielärare 4:

Jag har helt enkelt tagit fram material själv och jobbat mig fram /.../ specifikt när det gäller Seyfo. Jag hade en väldigt vag känsla av det området. Dessutom har jag bildat mig kunskap kring förintelsen ända sedan jag var sex år, när jag var i Auschwitz. Mina föräldrar tog mig alltid på bildningsresor runt om i Europa och Västvärlden. Så jag har en tydlig bild av eländet från tidig ålder /.../ jag skulle inte säga att högskolan gett mig mycket kunskap kring folkmord, utan snarare verktygen för att söka fram relevant material för undervisning (Historielärare 4).

7.4 Intervjufråga 4: Har du fått några reaktioner eller respons från eleverna angående undervisningen om folkmord, och vad tycker de om det i så fall?

Historielärare 3 förklarade att han upplevde både positiv feedback men även skepticism när han undervisat om Seyfo (folkmorden i Osmanska riket). Han noterade att vissa syrianer, som hade anknytning till offren för folkmordet, hade hört andra versioner av det som stod i böckerna. Dessa elever hade svårt att avgöra om det som togs upp i böckerna var pålitligt eller inte, och köpte inte allt som läraren sa eller som stod i böckerna, förklarar Historielärare 3. Diskussionerna i klassen kunde se ut på följande sätt:

Om vi tar Seyfo exempelvis, så blev motsättningar på grund av de nationalistiska strömmarna som påverkade hela Europa i stort sett, vi har till exempel ungturkarna som påverkade och låg bakom många av de olika faktorerna. Men vissa elever sa nej, vi blev dödade för att det var en religiös fråga och för att vi var kristna och de var muslimer och där gick våra uppfattningar isär trots att jag förklarade problematiken utifrån olika synvinklar. Tysklands intressen i att påverka osmanska riket, nationalismen, kurdernas ideologiska påtryckningar. Det fanns många olika, det kom visa diskussioner, korruption, armeniernas förmåga att påverka handeln som skapade ont blod. Jag tog upp många olika faktorer som de inte kände igen, men de sa nej, att det i grunden var en religiös fråga (Historielärare 3).

Dock nämner Historielärare 3, flera positiva reaktioner som han fått ta del av i sin undervisning kring Seyfo, bland annat att många elever med etnisk svensk bakgrund förstod de orsaker som låg bakom flyktingarnas ankomst till Sverige, vilket ökade deras förståelse för deras egna samtid och samhälle. Även elever med anknytning till offer för folkmordet har uttryckt att de fått en bättre förståelse för varför de befinner sig här och vad som ledde fram till folkmordet, menar Historielärare 3. Dessutom anser eleverna att det är viktigt att Sverige lyfter folkmordet i sin undervisning, och uppskattar att läraren använder Seyfo för att illustrera ett folkmord, hävdar Historielärare 3. Historielärare 2, berättar om att undervisningen kring Seyfo uppfattas som rolig och intressant: "Man märkte att det engagerade dem när man pratade om Seyfo". Historielärare 4, som även han undervisat mycket kring Seyfo, menar att eleverna uppskattat undervisningen, och i många fall tycker de även att det är intressant och viktigt att lyfta. Vidare förklarar han att han tydligt ser att eleverna blir mer engagerade i att förstå de olika perspektiv som finns kring folkmorden i det forna Osmanska riket. Exempelvis menar Historielärare 4, att eleverna [b]rukar komma med lite egna inputs, där de bifogar lite grann, annan fakta som man inte har tagit upp". När jag ställde följdfrågan om det hade uppstått några problem eller motstridigheter med att undervisa om Seyfo, svarade historieläraren 4 på följande sätt:

Förut så har det varit en del problematik här i Södertälje kring undervisningen om Seyfo, att det har varit kontroversiellt och känsligt, det känner jag absolut inte. Jag har aldrig känt att det skulle vara kontroversiellt, men jag går heller inte i klinch med sådana här saker, hur många var det som mördades till exempel. För jag tycker det är över huvud taget en väldigt ointressant fråga huruvida det var två miljoner, var det en miljon, var det en halv miljon. Det är inte intressant, det intressanta är att det här är ett folkmord, det är ett mönster i historien. Så svar på din fråga, nej, jag har inte riktigt upplevt något större negativ respons eller problematik (Historielärare 4).

Historielärare 1, som har undervisat en hel del kring folkmorden kopplat till den sovjetiska historien, menar att eleverna ofta inte har haft någon kunskap om området, som exempelvis svälten i Ukraina. Detta har varit helt nytt för många och har det kommit som en stor överraskning, menar Historielärare 1. Eleverna ger ofta uttryck som "Oj, jaha, var det så här?", men när förintelsen tas upp reagerar de inte på samma sätt, eftersom de redan känner till det, menar Historielärare 1.

7.5 Intervjufråga 5: Hur tar du hänsyn till det faktum att folkmord är ett svårt ämne att diskutera i klassrummet?

Här delar inte respondenterna samma uppfattning om att "folkmord är ett svårt ämne att diskutera i klassrummet". Tre av fyra anser att det är ett känsligt och ibland jobbigt ämne att arbeta med, medan en av respondenterna anser att det inte behöver vara känsligt. Historielärare 1 förklarar att man bör jobba med "fingertoppskänsla" när man undervisar om folkmord, särskilt när man vet att det finns elever som har en familjehistoria som berör dessa folkmord. Rationalitet och intellektualitet är något som Historielärare 1 värdesätter i sin undervisning och menar att:

Min tanke är någonstans att vi måste försöka diskutera det här så rationellt och intellektuellt som möjligt. Vi ska inte bedriva undervisning kring folkmord så att det här blir någonting känslobaserat. Det tror jag inte alls är en framkomlig väg i det här. Utan ska man titta på det här, då måste man försöka få in och resonera framförallt väldigt mycket kring ett aktörsperspektiv. Vilka var inblandade? Vad hade man för mål, syften, vilka medel och så vidare. Någonstans där är aktörs analysen att titta lite mer rationellt på, det här tillsammans med eleverna. Jag skulle se till att hitta ett brett material som ger olika infallsvinklar på det här som man kan ställa mot varandra och diskutera. Men jag skulle inte driva en känsloriktad undervisning. Det är en fälla som många lärare tenderar att gå i. Man vill aktivera eleverna, men frågan är om det gynnar elevernas intellektuella utveckling. Det tror jag inte att det gör (Historielärare 1).

Även historielärare 2, menar att man bör vara objektiv till själva folkmordet och inte lägga stort fokus på skuldfrågan, vilket han menar ofta kan vara den triggande orsaken till att en konflikt eller dispyt urartar sig i klassrummet. Vidare uppmanar Historielärare 2 att man bör förbereda sig med strategier för att kunna hantera de mest otänkbara situationerna, vilket han även menar är en av orsakerna till att många avstår från att undervisa om till exempel Seyfo, eftersom vissa har erkänt folkmordet och andra inte. Historielärare 3 menar att det kan vara svårt för vissa att undervisa kring folkmord, specifikt folkmordet Seyfo som än idag inte är helt erkänt i Sverige. Historielärare 3 försöker jämt att arbeta med något som kallas deliberativa samtal och förklarar det på följande sätt:

Det betyder att i dessa samtal, när vi pratar om våra olika uppfattningar, så presenterar jag min uppfattning och jag lyssnar på elevens uppfattning. Jag går aldrig in i diskussioner kring religion och politik. Jag försöker vara saklig. Jag säger att det här är forskningen, dina uppfattningar respekterar jag, men du ska veta att jag inte håller med dina uppfattningar. Om du kommer med argument som kan få min uppfattning att ändras, då är det okej, förstås, varför inte? (Historielärare 3).

Historielärare 4 har en positiv inställning till att undervisa om folkmord, då han inte upplever det som kontroversiellt eller känsligt ämne. Det speglas nog även av hans provokativa personlighet, menar Historielärare 4. När det gäller undervisningen kring Seyfo upplever han att det har gått bra, och att det är positivt för de som bor här som fått möjligheten att minnas och utveckla sin identitet.

7.6 Intervjufråga 6: Hur tar du hänsyn till elevernas olika bakgrund, kön, etnicitet och intressen när du undervisar om folkmord?

Denna fråga ställdes för att bättre förstå vilka faktorer som möjligtvis styr undervisningen. Tre av de fyra respondenterna, menade att de tar hänsyn till elevunderlaget (den etniska bakgrunden) medan en inte gör det i sin undervisning. Dock menar Historielärare 1, som inte tar hänsyn till elevernas etniska bakgrund, att han lägger stort fokus på intresse, och låter intresset styra innehållet i undervisningen. Historielärare 1 svara på frågan på följande sätt:

Jag måste vara jättetydlig med det här utifrån ett lärarperspektiv, att det är jag som planerar och genomför undervisningen, men när man befinner sig i ett moment, låt oss säga nu, vi håller på med den här delen i kursen, modern historia, folkmord. Där är det viktigt att eleverna får komma till tals och man kan ha en diskussion, vad är intressant här, finns det någonting vi kan utveckla, någonting som de vill veta mer om som man kan gå in och fördjupa sig i. Så den möjligheten ges, men jag tycker inte att elevernas bakgrund är en faktor egentligen (Historielärare 1).

Historielärare 2 förklarar att när han planerar en kurs eller moment tar han alltid hänsyn till elevens bakgrund, ålder, intresse och etnicitet. Vidare förklarar han att "det är ju det här med

som är bra med historia, för att man kan sätta oss själva i en historisk kontext". Historielärare 2 menar att intresset är viktigt när man utformar en kurs eller ett moment, eftersom intresset kan sätta igång eleverna. Därför står han bakom faktorer som bakgrund, ålder, intresse och etnicitet. Även historielärare 4 arbetar på ett liknande sätt som historielärare 2. Han tror definitivt på att anpassning är viktigt och har stor påverkan på eleverna, vilket han menar kan sätta igång aktivitetens processen i klassrummet. Historielärare 3 förklarar att han jobbar mycket med nutidsorientering, som ska hjälpa eleverna att bättre förstå kopplingarna mellan dåtid och nutid. Så här svarade Historielärare 3 på frågan:

Jag tittar på deras bakgrund och sen erbjuder jag möjligheten att välja mellan olika alternativ. Så kan de fånga det som mest intresserar dem. Det brukar vara det som är närmast deras etniska bakgrund /.../ när jag hade en klass där halva klassen var NIU elever som spelade hockey, de var etniskt svenskar. Arbetade vi med krisen i Syrien så var de väldigt intresserade. De var jätte intresserade eftersom de kunde förstå migrationsvågorna bättre. Det var också ett sätt för dem att förstå sitt eget samhälle och vad som pågick (Historielärare 3).

7.7 Intervjufråga 7: Hur arbetar du för att aktivera historiemedvetandet hos eleverna? Vilka typer av läroformer och material använder du för att åstadkomma detta?

En gemensam nämnare för de alla fyra respondenterna är att de använder film i undervisningen för att aktivera och utveckla historiemedvetandet. Historielärare 1 berättar att han alltid använder läroboken som grund när han undervisar. Men för att ta historiemedvetandet till nästa nivå använder han sig även av material skapat av Timothy Snyder, som kan vara allt ifrån böcker till dokumentärer, filmklipp och föreläsningar på Youtube som har stor potential för att aktivera och utveckla historiemedvetandet. Han tror att Snyders material är ett utmärkt sätt att få eleverna att tänka på ett djupare plan. Genom åren har många av hans elever uppskattat och haft wow-upplevelser när de utforskat Snyders material, menar Historielärare 1. Utöver Snyders material använder sig Historielärare 1 av ett brett utbud av andra dokumentärer, fördjupande artiklar och dagspress för att tillföra sin undervisning. Det är viktigt att eleverna inte bara sitter och tittar på dokumentärerna, utan att

de också ställer tydliga frågeställningar som de ska bearbeta. På så vis blir dokumentären en föreläsning som leder till att eleverna får en djupare förståelse, menar Historielärare 1.

Historieläraren 2 har en annan inriktning i sin undervisning, där fokus läggs istället på "den lilla historien för att förstå den stora historien". Så här svarar Historielärare 2 på frågan:

Jag tror att historiemedvetandet vaknar lite mer om man fokuserar på en person och möjligtvis personens roll i händelseförloppet. Mer än att, så här var det, det här hände då och då, nu läser vi en källa på det och nu ska ni reflektera kring vilka som var de viktigaste aktörerna. Då kanske inte historiemedvetandet vaknar riktigt. Så genom att fokusera på ett scenario och en person som är ett kugghjul i händelseförloppet kan historiemedvetandet vakna riktigt, tror jag (Historielärare 2).

Vidare menar Historielärare 2 att fördelen med att använda det lilla för att förstå det stora är att tillåta eleverna att identifiera sig med historien. Genom att skapa en känsla av empati och känslosamma reaktioner kan det hjälpa eleverna att aktivera sitt historiemedvetande. Det kan fungera som ett verktyg att använda sig av individuella perspektiv, så att eleverna kan se hur det lilla förklarar det stora. Om det är känsligt material som ska användas, är det dock viktigt att ta hänsyn till det och försäkra sig om att det fungerar att använda i klassrummet, hävdar historielärare 2.

Historielärare 3, liksom de andra lärarna använder sig av rörliga bilder (filmklipp, YouTube och dokumentärer) i undervisningen och arbetar på ett sätt som erbjuder eleverna möjligheten att välja ett ämne som de själva intresserar sig för, istället för att själv välja ett specifikt folkmord som de ska djupdyka i. På så sätt tror Historielärare 3 att eleverna får ett starkare intresse för ämnet och fördjupar sina historiska kunskaper. På följande sätt resonerar Historielärare 3:

Man aktiverar dem genom att dels skapa ett utbud av olika alternativ så att de kan välja det som är mest intressant. Dels försöker man förstå deras bakgrund för att kunna ge dem förslag. Jag brukar alltid lämna utrymme för egna förslag som jag inte tagit upp själv. Det brukar vara grupparbeten. Våra klasser består ofta av svenskar, irakier och syrianer. De kan ge varandra infallsvinklar vilket kan göra situationen eller undervisningen lite mer dynamisk (Historielärare 3).

När frågan ställdes till Historielärare 4 så möttes jag av ett annorlunda svar från honom, inte likt de andra lärarnas svar. Historielärare 4 menade att det är svårt att “väcka ett historieintresse, historiemedvetande”, men att man ständigt försöker. Han förklarar även, likt de andra respondenterna, att han använder filmklipp och liknande saker för att levandegöra historien. Vidare förklarade han att populärkultur ofta är en bra väg in för att aktivera historiemedvetandet och ger några exempel på filmer, tv-serier och böcker gällande förintelsen.

Vad gäller folkmordet Seyfo berättar historielärare 4 att han jobbar mycket med historiebruk kopplat till Seyfo, dvs. hur används folkmordet bland olika aktörer, såsom Forum för levande historia, Sveriges regering, NATO, Södertälje föreningar etc. Historielärare 4 menar att detta sätt att arbeta sätter eleverna in i de tre tidsdimensionerna som får dem att förstå den nuvarande situationen med hjälp av det förflutna och öppna upp till framtida förväntningar. Genom att använda aktuella politiska händelser såsom diskussionerna om Seyfo, går det att dra paralleller mellan de olika tidsdimensionerna. Det hjälper oss att få en djupare insikt och förståelse av vår historia och det som pågår i vår samtid, menar Historielärare 4. Historielärare 4, förklarar även att han arbetat på sådana sätt där han brett eleverna " ta med någonting hemifrån som är äldre än dem själva och ta reda om dess historia /.../ eller en familjeberättelse” för att sedan presentera det för klassen. Historielärare 4 menar att detta i många fall aktiverar något hos eleven då eleven blir engagerad och intresserad till att utveckla sin historiska kunskap.

7.8 Intervjufråga 8: Har du undervisat något om folkmorden i det forna Osmanska riket, då många elever ursprungligen kommer från det forna Osmanska riket? Om så är fallet, varför har du gjort det eller inte gjort det? Hur går dina tankegångar?

Denna fråga konstruerades för att bättre förstå vilka faktorer som kan ligga till grund för val av undervisningsinnehåll. Mitt antagande var att lärare i Södertälje inte undervisade i Seyfo, därav ställdes denna fråga för att undersöka faktorerna till varför man inte hade valt att ge undervisning i Seyfo. Dock visade resultaten att undervisning kring Seyfo förekommer. Vid det här laget har jag förstått att tre av de fyra respondenterna har undervisat om Seyfo,

folkmordet i Osmanska riket, medan en inte har gjort det. Historielärare 1, som inte undervisat något kring Seyfo utan enbart använt det för att illustrera problematiken med begreppet folkmord, menar att han inte riktigt tror på "idén att vi ska odla särintressen". Han säger att "Södertälje är ju så speciellt i Sverige /.../ det är ju en unik stad på många sätt, men jag tycker inte att vi ska premiera särintressen". Historielärare 1, menar att tanken har slagit honom att undervisa om Seyfo, men att han avstått av flera orsaker.

Några av orsakerna är följande:

Alltså, ett problem i det här har varit att hitta ett relevant material som funkar bra på elevernas nivå. Vad har vi för utbud? Det finns jättemycket dokumentär om Tyskland, det finns dokumentär om Sovjet och så vidare. Jag vill hitta något motsvarande kring, någon berättelse kring Osmanska riket, säg ifrån som har en objektiv karaktär. Jag vill hitta bra artiklar. Materialfrågan bedömer jag ändå är lite mer komplicerad kring det här. Ett problem kring Seyfo och materialen är att det kan bli svårt att hålla en objektiv diskussion. Det har utvecklats till en polemisk situation som gör det komplicerat att diskutera. Jag skulle gärna se att det fanns någon eller några lärare som är intresserade av det här, som kunde ta fram ett bra studiematerial för det här, för gymnasiet. Där fyller man en kunskapslucka. Alla vet att det är ett himla slit som lärare att leta material, och hitta och sammanställa och komponera det här (Historielärare 1).

Historielärare 1 som menar att han vill undervisa om Seyfo, anser att tidsbrist är den största anledningen till att han avstår. Han förklarar att man behöver förbereda sig för att förmedla en korrekt bild av folkmordet. Vidare förklarar historielärare 1, att man personligen behöver investera mycket tid om man ska ta sig an ämnet, både genom att studera ämnet och leta fram lämpligt och relevant material för gymnasieelever.

Historielärare 2 som har undervisat kring Seyfo menar att han framförallt gör det för att han tror att det är ett effektivt sätt att aktivera eleverna historiemedvetande. Vidare menar han att Seyfo inte enbart berör eleverna utan även hela Södertälje och dess invånare. Han tror starkt på att detta kan hjälpa eleverna att förstå sin egen samtid bättre. Vidare betonar Historielärare 2 att Seyfo har varit lättare att undervisa om, särskilt eftersom han har fått möjligheten att studera folkmordet vid högskolan.

Historieläraren 3 har också undervisat om Seyfo och resonerar likt Historieläraren 2 om nutidsorienteringen som innefattar förståelse för sin egen samtid. På följande sätt svarade Historielärare 3:

Jag vill att de förstår sitt eget samhälle. I Södertälje uppfattar många syrianska elever Södertälje som sitt eget land. Södertälje är både en stad och ett land. Man brukar säga stad-stat. Som du vet så finns det inget land för syrianer som flydde från det osmanska riket. Det blir också en fråga om deras egen identitet. Det känns bra för mig att bidra till det. På ett så sakligt sätt som möjligt. Men genom att jag presenterar saker utifrån det som jag läst kommer jag aldrig med egna åsikter. Jag vill att de förstår sig själva och deras närsamhälle bättre. Jag vill att de ska bli mer historiemedvetande. Att det finns en historisk bakgrund bakom att de bor här. Att deras föräldrar valde att komma hit (Historielärare 3).

Dock lyfter Historielärare 3, som även Historielärare 1, svårigheter med att undervisa kring Seyfo. Han lyfter fram tre svårigheter. Det första är att det inte finns tillräckligt med material som är objektivt och inte är politiskt styrt, då han menar att mycket av materialet som cirkulerar i Södertälje även i några fall har varit vinklade. Den andra är att skuldfrågan ännu inte är fastställd som den är vad gäller förintelsen. Därför menar Historielärare 3 att man behöver diskutera detta kopplat till den politiska situationen, vilket även de utgör en fråga om tid, tid som man ofta inte har. Den tredje och sista svårigheten, enligt historielärare 3, är att finna didaktiskt lämpligt material för gymnasieelever, eftersom en del källor och material inte är tillgängliga på svenska osv.

Historielärare 4 förklarade att han valt att undervisa kring Seyfo ur ett kulturellt och samhällsligt perspektiv. Historieläraren förklarar att han valt att undervisa kring Seyfo då eleverna som studerade på skolan har en anknytning och relation till folkmordet. Historielärare 4 menar att många elever i skolan är bördiga från Mellanöstern eller andra delar av Orienten, och betonar vikten av att "försöka förhålla oss till att det finns annan historieskrivning som är intressant för våra medborgare än bara den traditionella västerländska". Vidare uttrycker han sig på följande sätt:

Men jag tror att man måste kompromissa däremellan. Det är inte som så att vi ska lyfta fram österländsk historia och slänga ut västerländsk. Vi måste kombinera det här.

Det är bara så. För det här är två världar som håller på att mötas i det moderna samhället runt om globalt. Så vi måste bli lite bättre på att kombinera den traditionella västerländska med historia från olika delar av världen /.../ då kan Seyfo vara ett viktigt steg i detta (Historielärare 4).

Historielärare 4 menar att svårigheterna inte ligger i fråga om material, utan i bekvämlighet, det som lärarna har erfarenhet av, bäst förstår och har kunskap kring när de väljer undervisningsinnehåll. Han menar att det kan vara en av faktorerna till att många historielärare väljer att undervisa kring förintelsen, då förintelsen är en del av den västerländska historieskrivningen. Så här resonerar Historielärare 4:

Jag har svårt att förstå varför någon människa i Lappland skulle ta upp Seyfo till exempel i undervisningen. Jag vet inte, det kanske är fel tänk, men de bör vara relevant även för eleverna, tror jag. Jag tror nog att det har att göra med bekvämlighet. Att man kommer ifrån en grund där man har hört det här, man är bekväm i det, man kan mycket om det, det finns mycket material kring det. Nu har ju Forum för levande historia sen några år tillbaka också mycket annat material. Man började ju kring förintelsen en gång i tiden men sen så gick man ju emot öststaternas brott mot mänskligheten. Nu tar man ju också upp mycket annat, bland annat Seyfo. Så att det inte är brist på material men det kanske är brist på erfarenhet och rutin. Jag tror inte att det bottnar i ointresset för att alla mina kollegor som är här är övertygade om att de vill skapa bästa förutsättningar och göra historien intressant (Historielärare 4).

8.0 Slutsatser & sammanfattande diskussion

Syftet med studien var att utforska de olika faktorerna som styr undervisningsinnehållet vad gäller folkmords-undervisning på gymnasiet samt att undersöka i vilken utsträckning lärare arbetar med att aktivera historiemedvetandet. För att kunna uppnå syftet med uppsatsen har tre frågor konstruerats:

1. Vilka folkmord lyfter historielärare i Södertälje i sin undervisning kring folkmord?
2. Vilka faktorer styr undervisningsinnehållet på gymnasieskolor i Södertälje?

3. Hur arbetar gymnasielärare i Södertälje med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos gymnasieeleverna?

För att kunna besvara frågeställningarna för studien, har fyra gymnasielärare, verksamma i Södertälje kommun, deltagit genom kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna har därefter analyserats med utgångspunkt från Eliassons (2009) tre teoretiska kriterier, Andersson Hults: (2016) Jörn Rüsens teoretiska inblick samt Dahls (2021) teoretiska ingång, för att aktivera ett historiemedvetande. I följande kapitel presenteras och diskuteras resultaten för studien, med stöd av den teoretiska ramen för studien.

8.1 Vilka folkmord lyfter historielärare i Södertälje i sin undervisning?

Undersökningen fastställer att alla historielärare som intervjuats för denna studie använder förintelsen för att illustrera och genomföra undervisning kring folkmord. Alla deltagare för studien menar att förintelsen är en viktig och grundläggande pelare i undervisningen kring folkmord. Deltagare för studien hävdar bland annat att folkmords-undervisning har som standard procedur att behandla förintelsen i undervisningen, framförallt eftersom att det är en del av den västerländska historieskrivningen, men även det mest omfattande och studerade folkmordet genom tiderna.

Undersökningen kan även konstatera att Seyfo (Folkmordet i Osmanska riket) ofta förekommer i folkmords-undervisningen i Södertälje. Tre av de fyra deltagarna i studien behandlar Seyfo i sin undervisning. Alla respondenter som behandlar Seyfo i undervisningen menar att det är ett viktigt och bra sätt att fånga elevernas intresse och hjälpa dem att utveckla sitt historiemedvetande, eftersom många av Södertäljes invånare har en relation till folkmordet. Dock framgår det att den lärare som inte behandlar Seyfo explicit i undervisningen ändå använder det för att illustrera problematiken med folkmordsbegreppet och dess politiska ståndpunkt, men på ett mycket begränsat plan. Vidare visar resultatet att endast en av de fyra deltagarna i studien behandlar sovjetiska folkmord som Holodomor, svälten i Ukraina i sin folkmords-undervisning. Den lärare som har valt att undervisa om Holodomor menar att det är ett utmärkt sätt att illustrera det nära sambandet mellan folkmord och ideologier. Undersökningen fastslår även att tre av fyra lärare undervisar om folkmord som ett eget moment, medan enbart en deltagare för studien använder folkmord i samband

med andra ämnen. Dessa resultat är särskilt intressanta eftersom jag inte förväntade mig denna slutsats i början av studien. Som jag tidigare nämnt i inledningen av studien, har jag personligen inte fått ta del av några andra folkmord än förintelsen under min tid i skolan. Trots att majoriteten av eleverna hade en relation till folkmorden i det forna osmanska riket, fick vi inte undervisning kring exempelvis Seyfo.

8.2 Vilka faktorer styr undervisningsinnehållet på gymnasieskolor i Södertälje, vad gäller folkmordsundervisning?

Slutsatsen är att det finns tre övergripande faktorer som styr innehållet för undervisningen kring folkmord i Södertälje. Jag kommer lista dessa tre separat för att tydligt framföra slutsatsen. Den första faktorn som framkommer i resultatet är högskolans centrala roll - det som lärarna läst och tagit del av under sin utbildning blir en viktig del i urvalet av innehåll. Resultaten talar för att lärarna utgår från det som de har mest kunskap kring, det som de bemästrar bäst, vilket i många fall faller under det som de har studerat på högskolan. Slutsatsen är att högskolan, medvetet eller omedvetet, i högsta grad formar sina elever, både vad gäller undervisningens innehåll och upplägg. Jag kan därför genom resultaten konstatera att en faktor som styr undervisningsinnehållet kan vara högskolans input som styr urvalet av folkmord som behandlas i Södertälje. Historielärare 1 förklarar att en faktor till att han inte undervisar explicit kring Seyfo beror på att det inte fanns någon lärare vid högskolan som var engagerad och duktig kring detta område, och att utbildningen kring folkmord och osmanska riket var en parentes i hela kursen vid hans högskola. Det talar för att han inte haft mycket att gå på, vilket möjligtvis resulterat i att han inte undervisat om Seyfo.

Den andra faktorn som tydligt framgår i resultaten är "samhället", som innefattar det västerländska samhället och Södertälje som stad. Dessa två komponenter, som jag vill kalla dem, utgör en betydande roll i formandet av innehållet för folkmords-undervisningen i Södertälje. Genom resultaten kan denna uppsats konstatera att alla respondenter menar att samhället på ett eller annat sätt påverkar urvalet av innehåll när det kommer till folkmord. Tre av fyra lärare som deltog i studien förhåller sig till två saker: ett, den västerländska historieskrivningen som motiveras av att det som ligger närmast är mest väsentligt och nödvändigt att studera för att bättre förstå sin omgivning och historia, och två, att ta hänsyn

till samhället (Södertälje) eller elevunderlaget. De tre lärare som tar hänsyn till detta i urvalsfrågan menar att man behöver ta ställning till det samhälle man undervisar inom, samt medborgarna i samhället, vilket i det här fallet gör att Seyfo kommer på agendan. De tre lärarna som anpassat sitt undervisningsinnehåll utefter elevunderlaget menar alla att det är en viktig del i forandet av identiteten, att bättre förstå sin egen historia. Detta motiveras med att både elever som har en anknytning till folkmordet och de som inte har det, finner ett intresse. Eftersom att de som har en anknytning eller relation till folkmordet får svar på frågor och närmar sig sin egen historia, samtidigt som elever med icke-anknytning till folkmordet lär sig att förstå det samhälle de lever i, nämligen Södertälje. Exempelvis nämner en av respondenterna att elever med etnisk svensk bakgrund lär sig förstå migrations vågorna bättre och varför det finns så många så kallade Syriener och Assyrier i Södertälje. En respondent som deltog i studien motiverade att elever med annan bakgrund borde få lära sig om en historieskrivning som inte bara fokuserar på den västerländska, utan även om andra delar av världen, Seyfo blir då särskilt relevant eftersom den stora majoriteten av eleverna har relationer och bördighet till folkmordet och det forna Osmanska riket. Dock är det viktigt att nämna att ingen av de respondenter som anpassat sitt undervisningsinnehåll och val av folkmord att behandla i undervisningen gör det utefter intresse utan enbart i syfte att göra historien levande, intressant och relevant för eleverna. Resultaten visar att lärare i Södertälje, i hög utsträckning (tre av fyra), tar hänsyn till elevernas bakgrund, intresse och etniska bakgrund – därav är slutsatsen att det finns en inkluderande lärandemiljö som förhåller sig till samhället och dess medborgare.

Den tredje och sista faktorn som framkommer utifrån resultaten är "svårigheter", som jag har listat den under. Resultatet visar att alla respondenter är överens om att förintelsen är en viktig och central del av den västerländska folkmordsundervisningen. Respondenterna menar att förintelsen förekommer i hög utsträckning på grund av att det är det mest studerade och omfattande folkmordet i modern tid. Vidare menar respondenterna att detta har gjort det lättare att undervisa kring förintelsen, framförallt eftersom det finns ett så stort utbud av kurslitteratur, filmer, dokumentärer och skönlitteratur, bland annat genom "Forum för Levande Historia" som varit en viktig resurs i detta. Det som kan fastställas är att tre av de fyra respondenterna för studien upplever en problematik och svårighet med att finna material vad gäller folkmorden i det forna Osmanska riket (Seyfo). Exempelvis har Historielärare 1 valt att inte undervisa om Seyfo, då han har haft svårigheter att finna material som är anpassat utefter elevernas kunskapsnivå och som även är av en objektiv karaktär, eftersom det mesta

av materialet menar han är kontroversiell. Han förklarar vidare att han överväger att istället undervisa om Förintelsen och brott som begåtts i Sovjetunionen, eftersom det finns ett stort utbud av material som både är relevant och anpassat för gymnasieelever. Detta kan tyda på att materialfrågor kan vara en faktor till att lärare avstår från att undervisa kring exempelvis Seyfo. För att summera detta visar resultaten att tre av fyra lärare anser att det är svårt att finna undervisningsmaterial till folkmord, förutom vad gäller Förintelsen. Vidare kan konstateras att en av deltagarna för studien inte håller med vid den här uppfattningen, utan menar istället att det är en bekvämlighets fråga, då han anser att det tyder på att lärare arbetar med det som är mest bekvämt för dem (påminner om faktor ett, som presenteras ovan till), eftersom att ett stort utbud av material kring folkmorden i Osmanska riket (Seyfo) finns att ta del av på "Forum för levande historia" är det ingen fråga om att det inte finns material. Detta resonemang får en starkare hållning, då en av respondenterna menar att tidsbrist är en faktor som har gjort att han avstått från att arbeta med Seyfo. Han menar att han behöver tid för att studera folkmordet och det material som finns för att kunna ge en korrekt bild av folkmordet. Den slutgiltiga slutsatsen är att det finns tre faktorer som påverkar och styra innehållet i undervisningen om folkmord: ett, utbildning och kunskap, två, samhället och elevunderlaget och tre, eventuella svårigheter med materialfrågor.

Frågeställning kopplade till teori

Syftet med uppsatsen var delvis att undersöka vilka faktorer som låg bakom urvalet av innehåll kring folkmords-undervisning, men även att undersöka i vilken utsträckning lärarna arbetade med att aktivera historiemedvetandet, som är en central och viktig del av historieämnet. För att undersöka detta inleddes undersökningen med semistrukturerade intervjuer med fyra gymnasielärare i Södertälje. Sedan lades resultaten fram, och i detta kapitel presenteras slutsatsen från resultaten i relation till teoriavsnittet. I det följande avsnitt presenteras och granskas resultaten, kopplat till Eliasson (2009), Rösen (2016) och Dahl (2021) olika sätt att aktivera och utveckla historiemedvetande. Alla dessa teorier som ingår i denna undersökning har en stark relation och koppling till varandra, och de visar tendensen att röra sig mellan varandra. Det är därför viktigt att förstå att resultaten kan tala för flera teorier samtidigt. För en närmare inblick i hur resultaten granskas i relation till teoriavsnitt, se avsnitt 5.3 och 5.4.

8.3 Hur arbetar gymnasielärare i Södertälje med att aktivera och utveckla historiemedvetande hos gymnasieeleverna?

Steven Dahl (2021) talar om hur populärkulturell film kan fungera som en resurs för att aktivera elevernas historiemedvetande i undervisningen (Dahl 2021, s.111). Enligt Dahl har väl valda filmer potential att rikta elevernas uppmärksamhet och få dem att reflektera mot problem som är relevanta i dess nutida kontext, men även bidra med närhet till historien (Dahl 2021, s.111). Dahl menar att eleverna kan identifiera sig med karaktärer och aktörer som i sin tur leder till att frågor aktiveras hos individen, frågor som söker sitt svar i historien, frågor som rör sig mellan de tre tidsdimensionerna (Dahl 2021, s.111). Intervjuszvaren visar helt klart inslag enligt Dahls (2021) designprincip som talar för att film är en viktig och bra resurs att använda i arbetet för att aktivera historiemedvetandet. Resultaten för studien indikerar tydligt att alla respondenter brukar populärkulturell film i undervisningen i ett medvetet syfte för att aktivera och utveckla historiemedvetandet hos eleverna. Historielärare 1 förklarade att han använder mycket material från Timothy Snyders arbeten i sin undervisning om kommunismen och nazismen, eftersom han tror att Snyders material är ett utmärkt sätt att aktivera historiemedvetandet. Historielärare 2 förklarar att han föredrar att fokusera på enskilda aktörer och individer i sin undervisning, vilket oftast sker genom populärkulturell film. Historielärare 2 nämner att det är ett sätt för eleverna att närma sig historien och identifiera sig med aktörer och individer i det förgångna, för att aktivera deras historiemedvetande. Det som historielärare 1 och 2 tydligt nämner visar indikation med det som Dahl (2021) nämner i designprincipen. Slutsatsen är att alla respondenter brukar filma i undervisningen i syfte för att aktivera och utveckla historiemedvetandet hos eleverna.

Lars Andersson Hult presenterar i sin avhandling (2016) olika sätt att aktivera historiemedvetandet, med utgångspunkt i Jörn Rüsens teori. Jörn Rüsens ger två exempel på hur man kan aktivera historiemedvetandet hos individen. Vid den första punkten talar Rösen om att sinnliga uppenbarelser aktiverar en individs historiemedvetande. Det sker genom att individen möter något som den uppfattar som nyfikenhet, intresse, rädsla eller oro, när den stöter på något sinnligt uppenbart. Detta driver individen till att ställa frågor för att söka efter ett svar (Andersson Hult 2016, s. 23). Detta menar Rösen kan ges genom något som är närvarande från det förflutna, exempelvis ett monument, gravsten och liknande (Andersson Hult 2016, s.23). Resultatet visar att endast en av de fyra respondenterna, Historielärare 4,

använder sig av sinnliga uppenbarelser i sin undervisning för att aktivera historiemedvetandet hos eleverna. Detta gör han genom att be eleverna ta med sig något fysiskt från det förflutna som har betydelse för dem, vilket kan vara en familjeberättelse, ett föremål eller något annat som de bär med sig hemifrån. Sedan presenterar de det för hela klassen och berättar om dess betydelse och historia. Genom att involvera eleverna i sin egen historia genom föremål från det förflutna, kan de utveckla sin historiska kunskap och förståelse. Det som historielärare 4 nämner, visar tydligt att han arbetar och försöker öka elevernas historiemedvetande, vilket stöder uppfattningen som Rösen (2016) presenterar i sin teori om att aktivera och utveckla individens historiemedvetande genom en sinnlig uppenbarelse (Andersson Hult 2016, s.23). Det som kan konstateras och fastställas är att sådana uppenbarelser inte förekommer i hög utsträckning bland de som intervjuats. Slutsatsen som kan dras är att endast en lärare arbetar utifrån Rösens teori, som syftar till att aktivera historiemedvetandet genom sinnliga uppenbarelser.

Det andra exemplet som Rösen illustrerar talar för att nutida omskakande händelser och orostider kan leda till att individen söker efter svar i det förflutna, vilket i sin tur leder till att individens historiemedvetande aktiveras (Andersson Hult 2016, s.23). Detta kan exempelvis utspela sig genom personliga och kollektiva erfarenheter som krig, bortgångar, sörjande bearbetning, politiska beslut och så vidare. Resultatet visar att alla respondenter i studien använder Seyfo explicit för att illustrera problematiken med att folkmord kan förnekas och ifrågasättas. Lärarna illustrerar detta genom att använda Sverige och dess regering som ett exempel på en nutida händelse som knyter an till en förfluten händelse. Resultatet visade att tre av fyra lärare undervisade om folkmorden i det forna Osmanska riket (Seyfo), eftersom de anser att det är viktigt att anpassa undervisningsinnehållet efter elevunderlaget (se i ovanstående fråga, för närmare inblick), eftersom en stor majoritet av eleverna har en relation eller koppling till offren från folkmordet. Historielärare 3 förklarar att han delvis valt att undervisa kring Seyfo, eftersom det än idag är en politisk fråga som påverkar våra beslutsfattare och därför är ytterst viktigt att belysa. Det är även särskilt relevant eftersom det är en stor diskussion i Södertälje kring ämnet, särskilt bland eleverna, menar Historielärare 3. Historielärare 4 berättar att han arbetar mycket med historiebruk när det gäller folkmordet Seyfo, för att aktivera och utveckla historiemedvetandet. Han tittar på hur olika aktörer använder sig av folkmordet, såsom Forum för levande historia, Sveriges regering, NATO och andra aktörer samt föreningar i Södertälje. Historielärare 4 förklarar att bearbetningen av de tre tidsdimensionerna är en viktig metod för att utveckla ett historiemedvetande hos

individ. Genom att förstå den nutida politiska situationen med hjälp av en förgångna händelse kan man bilda möjligheter för framtida föreställningar, menar Historielärare 4. Detta visar spår på det som Rösen talar om att använda elevernas erfarenhet av en nutida händelse för att aktivera och utveckla historiemedvetandet. Det som historielärare 3 och 4 tydligt nämner, visar indikationer med det som Rösen nämner i sina exempel som ges i Andersson Hulth (2016) avhandling. Slutsatsen är att alla respondenter använder elevers erfarenheter av nutida händelser, för att knyta an till det förgångna som i sin tur aktiverar historiemedvetande.

Per Eliasson nämner tre kriterier för att aktivera och utveckla historiemedvetandet. Det första kriteriet som han talar om handlar om att utgå från individens referenser, elevens referensram och livsvärld i nuet. Han talar om att en bra ingång till detta är genom elevernas etniska identitet, som kan fungera som en ingång till att aktivera och utveckla historiemedvetandet (Eliasson 2009, s.322). Det jag gjorde var att granska materialet och tittade på i vilken utsträckning respondenterna använde elevunderlaget (elevernas etniska identitet) i undervisningen för att aktivera deras historiemedvetande. Resultatet visar tydligt ett samband med den ovanstående frågan: "Vilka faktorer styr undervisningsinnehållet på gymnasieskolor i Södertälje, vad gäller folkmords-undervisning?". Likt den andra forskningsfrågan visar resultatet att tre av fyra lärare arbetar med elevernas etniska identitet för att aktivera och stärka deras historiemedvetande. För att stärka elevernas förståelse för samtiden och dess egen identitet, tar de tre historielärarna hänsyn till elevernas etniska identitet, detta genom att undervisa om Seyfo eller ett annat folkmord som de intresserar sig för. Seyfo är särskilt relevant för eleverna eftersom den stora majoriteten av dem har antingen egna erfarenheter eller familjeband till folkmordet och det forna Osmanska riket. Genom att förstå Seyfo, blir eleverna bättre på att förstå sitt sammanhang och sin identitet. Resultaten visar att tre av de fyra intervjuade lärarna i Södertälje tar hänsyn till elevernas etniska bakgrund och indikerar att det förhåller sig till det första kriteriet som Eliasson (2009) nämner. Därav är slutsatsen att det finns en inkluderande lärandemiljö som förhåller sig till Eliassons första kriterium, som handlar om att utgå från elevernas etniska identitet som en ingång för att aktivera och utveckla historiemedvetandet (Eliasson 2009, s.322).

Det andra kriteriet som Eliasson lyfter handlar kortfattat om att man arbetar med de tre tidsdimensionerna dåtid, nutid och framtid i sin undervisning (Eliasson 2009, s.322). Här har resultatet granskats i förhållande till Eliassons andra kriterium som talar om att de tre

tidsdimensionerna aktiverar och utvecklar historiemedvetandet hos individen. Resultaten går att tyda på olika sätt: först att alla faktiskt jobbar med de tre tidsdimensionerna eftersom att alla lärare använder Seyfo i undervisningen i samband med den nutida politiska diskussionen som förs kring folkmordet. Dock håller inte detta resonemang eftersom endast två av de fyra respondenterna jobbar med de tre tidsdimensionerna: de djupdyker in i folkmordet (dåtid) och den nutida aktuella politiska diskussionen och arbetar med frågor om framtidsförväntningar. Frågor som: "När kommer folkmordet att erkännas i Sverige?" och "Kan NATO-frågan påverka erkännandet?", är frågor som både historielärare 3 och 4 arbetar med. Historielärare 2 som undervisar kring Seyfo talar endast för att det blir en faktor till att undervisningen kring Seyfo blir mer central, men nämner inget om hur och i vilken utsträckning han arbetar kring de tre tidsdimensionerna, eller hur han för samman de olika dimensionerna som historielärare 3 och 4 gör. Även Historielärare 1, som inte explicit undervisar kring Seyfo, undervisar enbart kring den politiska debatt som försiggår, men inget kring självaste folkmordet, det vill säga dåtida tidsperspektivet. Eliasson lyfter att man behöver föra samman dåtid och nutid för att utveckla ett framtidsperspektiv, och att man på så sätt kan aktiveras och utveckla historiemedvetandet (Eliasson 2009, s. 322). Enligt Karl-Ernst Jeismanns (2009) definition som presenteras i avsnitt 5.2 "Vad är historiemedvetande?", innefattas begreppet historiemedvetande med tre komponenter: dåtid, nutid och framtidsperspektiv, som är tydligt sammankopplade. Utifrån denna definition som ges kan vi utesluta respondenter som inte arbetar med de tre tidsdimensionerna. Även Klas-Göran Karlsson (2009) förklarar, i samma avsnitt som Jeismann, att historiemedvetande innefattar förmågan att orientera sig i tid och förstå sambandet mellan dåtid, nutid och framtid. Därför blir det viktigt att arbeta med tre tidsdimensioner för att kunna aktivera och utveckla sitt historiemedvetande. Med detta sagt kan vi konstatera att endast två av de fyra respondenterna faktiskt arbetar utifrån de tre tidsdimensionerna som Eliasson (2009) lyfte i sitt andra kriterium.

Det tredje kriteriet som Eliasson lyfter handlar kortfattat om att befolka historieundervisningen med riktiga människor och verkliga aktörer (Eliasson 2009, s. 322). Visserligen framgår det att det kan vara svårt att finna material från folkmorden i Osmanska riket som är ett av de mer centrala folkmord som lyfts i folkmords-undervisningen bland respondenterna. Resultatet indikerar inte att alla respondenter använder riktiga aktörer och personer i folkmords-undervisningen, utan enbart en av respondenterna förklarar att han använder riktiga aktörer och personer från folkmorden i undervisningen. Alla lärare menar att

man använder filmer, dokumentärer och annan populärkultur men ger inga beskrivningar kring om man följer verkliga personer och aktörer i materialet, inte heller lyfter samtliga upp individperspektivet som Historielärare 2 gör. Historielärare 2 som befolkar historieundervisningen med verkliga aktörer och personer menar att det är viktigt att fokusera på en person eller personens roll i en händelse för att väcka och aktivera historiemedvetandet. Vidare poängterar han att individperspektivet är viktigt för att närma sig historien och bilda sig empati och känslosamma reaktioner som väcker frågor hos eleven, som i sin tur bidrar till att aktivera historiemedvetandet. Resultatet visar att historielärares 2 indikerar till att förhålla sig till Eliassons (2009) tredje kriterium som innefattar att använda verkliga aktörer och individer i historieundervisningen för att aktivera och utveckla ett historiemedvetande. Slutsatsen är att enbart en av de fyra respondenterna förhåller sig till Eliassons (2009) tredje kriterium för att aktivera historiemedvetandet.

Sammanfattande diskussion

Denna studie har visserligen kastat ljus över frågor om vad som behandlas i folkmords-undervisningen i Södertälje och vad som styr urvalet av innehåll, samt olika arbetssätt för att aktivera och utveckla elevens historiemedvetande. Resultaten kan konstatera att de lärare som deltog i studien behandlar ett begränsat antal av folkmord i undervisningen, men lägger stort fokus på Förintelsen och Seyfo (Armeniska folkmordet 1915). Dessa urval motiveras utifrån ett västerländskt och samhälleligt elevunderlags perspektiv. Genom resultaten kan man se liknelser som bekräftar delar av tidigare forskning, som Ammerts (2011) studie "Om vad och hur "må" ni berätta?". I Ammerts (2011) studie framgår det tydligt att förintelsen förekommer i hög utsträckning i folkmords-undervisning, vilket även bekräftas i denna studie. Dock visar denna studie att Seyfo förekommer i en betydligt högre utsträckning jämfört med de andra folkmord som Ammert lyfter, såsom Rwanda eller Holodomor. Ammerts (2011) studie visar att Seyfo inte förekommer i samma höga utsträckning, vilket denna studie tydligt påvisar. Även Totten (2012) menar att förintelsen är det mest förekommande folkmord som studeras i USA. Man får dock inte glömma bort att denna studie utspelar sig med gymnasielärare i Södertälje, där majoriteten av befolkningen är av syriansk, arameisk, assyrisk och kaldeisk härkomst. Slutsatsen är därför att Seyfo och förintelsen är de två mest förekommande folkmord som undervisas bland respondenter, där

alla fyra deltagare i studien undervisar om Förintelsen och tre av fyra undervisar explicit om Seyfo.

Vad gäller faktorer som styr undervisningsinnehållet talar resultatet för att det finns tre övergripande faktorer som styr undervisningsinnehållet: ett, utbildning och kunskap, två, samhället och elevunderlaget och tre, eventuella svårigheter med materialfrågor. Dessa faktorer innefattar allt från tidsbrist till kunskapsluckor, bekvämlighetsfrågor och anpassning utefter mottagare och samhälle. I Steven Dahls studie (2021) kan man även se, likt min studie, att tidsfaktorn är ett hinder som lärare måste handskas med när de undervisar om folkmord (Dahl 2021, s. 262). Resultaten går delvis att koppla till en annan tidigare forskning, nämligen Lozics (2010) studie *I Historiekanons Skugga - Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, som talar om att historiemedvetandet kan aktiveras genom att förhålla sig till elevernas etniska bakgrund, vilket efterliknar det som framgår i mina resultat, där majoriteten av respondenter förhåller sig till elevunderlaget, det vill säga elevernas historia (där Seyfo blir central), deras erfarenhetsrum och etniska identitet för att aktivera och utveckla historiemedvetandet. Slutsatsen som ges bekräftar även Tottens (2012) slutsats som talar för att en faktor som styr undervisningen är utbildning. Totten menar att högskoleutbildningen inte ger sina elever tillräckliga kunskaper och vägledning för att handskas med folkmords-undervisningen, vilket har lett till att många lärare avstått från att undervisa om "andra folkmord" som innefattar bland annat Seyfo och många andra folkmord i undervisningen i USA. Detta är även något som min studie fastställer.

Sammanfattningsvis har denna studie bidragit med förståelse för vilka folkmord som behandlas bland fyra gymnasielärare i Södertälje, vilka faktorer som kan ligga till grund för innehålls urvalet vad gäller folkmords-undervisning och vad som styr undervisningsinnehållet samt hur man kan arbeta för att aktivera och utveckla historiemedvetandet hos gymnasieelever i undervisningen om folkmord. Dessa resultat och slutsatser kan dock inte generaliseras och tala för alla gymnasieskolor och historielärare i Södertälje, utan endast för de fyra respondenter som deltagit i denna kvalitativa studie. Min undersökning kan förstås på två olika plan som jag summerar det, ett, att den bekräftar tidigare forskning, två, att den ger oss en nyanserad bild av vilka folkmord som behandlas i undervisning i Södertälje, vilka faktorer som styr innehållet i undervisningen, samt hur man kan aktivera historiemedvetande hos eleverna. Avslutningsvis kan denna undersökning bidra till en större förståelse för framtida historielärare, genom att hjälpa dem att identifiera olika

arbetsätt och faktorer som behandlas i denna studie för att motverka exkludering och främja ett historiemedvetande.

8.4 Vidare forskning

För att utforska historieundervisningen om folkmord mer djupgående skulle det vara intressant att utföra denna studie på ett större antal lärare och elever. Genom att undersöka elevernas perspektiv kring folkmord skulle man kunna få en bättre förståelse för hur man kan aktivera historiemedvetandet hos eleven. Genom att utforska en större grupp lärare skulle man kunna upptäcka de faktorer som har inflytande över innehållet. Detta skulle tillåta oss att identifiera de olika faktorer som leder till att vissa ämnen exkluderas från undervisningen. Forskning som har genomförts har visat att okunskap och materialfrågor är några av de faktorer som styr innehållet. Genom att undersöka en större grupp lärare skulle man kunna ta fram strategier för att minimera effekterna av dessa faktorer. Det skulle därför vara nyttigt att fortsätta med denna forskning och dess syfte och frågeställningar till att omfatta ett större antal personer och ett elevperspektiv.

9.0 Referenslista

9.1 Muntliga källor

- Historielärare 1, Gymnasieskola, Södertälje kommun (2023-03-30).
- Historielärare 2, Gymnasieskola, Södertälje kommun (2023-03-30).
- Historielärare 3, Gymnasieskola, Södertälje kommun (2023-03-31).
- Historielärare 4, Gymnasieskola, Södertälje kommun (2023-04-05).

9.2 Tryckt material

Andersson Hult, Lars (2016), *Historia i bagaget. En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*, Umeå: Umeå universitet.

Ammert, Niklas (2008), *Det osamtidigas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*. Lund universitet.

Ammert, Niklas (2011), *OM VAD OCH HUR MÅ NI BERÄTTA*. Forum för levande historia, Stockholm.

Ammert, Niklas (2009), "Finns då (och) nu (och) sedan? Uttryck för historiemedvetande i grundskolans historieböcker", i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Ahrne, Göran, & Svensson, Peter (2015), *Handbok I kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Alvehus, Johan (2019), *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*, Stockholm: Johanneshov Förlag.

Dahl, Steven (2021), *Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Stockholm universitet.

Eliasson, Per (2009), "Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om historiemedvetande och bedömning i gymnasieskolans undervisning", i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Gabrielson, Kim (2006), *Folkmord- inget nytt i historien*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (2009), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Klas-Göran (2009), "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys "i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, Ann Kristin (2009), *Metod helt enkelt*. Malmö: Gleerup.

Lozic, Vanja (2010), *I Historiekanons skugga - Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Stockholm: Pedagogiska institutet.

Nordgren, Kenneth (2006), *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (Doktorsavhandling). Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete, Umeå universitet.

Ornbrant, Birgitta (1981), *Möte med välfärdens byråkrater: Svenska myndigheters mottagande av en kristen minoritetsgrupp från Mellersta Östern*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sjöberg, Erik (2016), *The Making of the Greek Genocide: Contested Memories of the Ottoman Greek Catastrophe*. Berghahn Books, Inc.

Trost, Jan (2005), *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur.

Totten, Samuel (2012), "Genocide education", i Totten Samuel & Pedersen Jon. E (red.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries – A critical annotated bibliography*, Vol 1. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.

Thor Tureby, Malin (2018), "Muntlig Historia", i Gustavsson, Martin & Yvonne Svanström (red.), Metod: Guide för historiska studier, Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

9.3 Digitala källor

Bring, Ove. (2008). Folkmordskonventionen - en historisk introduktion: Forum för levande historia.

www.levandehistoria.se/fakta/folkmord/folkmordskonventionen-en-historisk-introduktion

[Hämtad 2023-04-11]

Skolverket (2011). Läroplan i historia - centralt innehåll. Stockholm: Skolverket.

www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DHIS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

[Hämtad 2023-03-30]

10.0 Bilaga

10.1 Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

1. Varför blev du historielärare?
2. Vilket universitet läste du på?
3. Hur länge har du arbetat som historielärare?

Intervjufrågor:

1. Vilka folkmord har du undervisat om, och varför just dessa?

2. Hur påverkar samhället och dess historia ditt val av innehåll när det gäller undervisning om folkmord?
3. Har universitetet gett dig de rätta verktygen för att undervisa om de olika folkmorden och vilka folkmord har du tagit del av i din utbildning?
4. Har du fått några reaktioner eller respons från eleverna angående undervisningen om folkmord, och vad tycker de om det i så fall?
5. Hur tar du hänsyn till det faktum att folkmord är ett svårt ämne att diskutera i klassrummet?
6. Hur tar du hänsyn till elevernas olika bakgrund, kön, etnicitet och intressen när du undervisar om folkmord?
7. Hur arbetar du för att aktivera historiemedvetandet hos eleverna? Vilka typer av läroformer och material använder du för att åstadkomma detta?
8. Har du undervisat något om folkmorden i det forna Osmanska riket, då många elever ursprungligen kommer från det forna Osmanska riket? Om så är fallet, varför har du gjort det eller inte gjort det? Hur går dina tankegångar?