

Södertörns högskola | Institutionen för historia och samtidsstudier

Självständigt arbete 15 hp | Historia | Höstterminen 2014

Det ihågkomna och det bortglömda:

– en undersökning om hur fyra historiska
händelser presenteras i skollitteraturen

Författare: Taaba Afshar

Handledare: Karin Jonsson

Innehållsförteckning

1. INTRODUKTION	4
1.1. INLEDNING	4
1.2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	6
1.3. DISPOSITION	6
2. METOD OCH MATERIAL	7
2.1. METOD	7
2.2. MATERIAL	8
2.1.2 <i>Forskningsetiskt förhållningssätt</i>	9
2.1.3 <i>Avgränsning</i>	9
3. BAKGRUND	11
3.1. KONGO – UNDER LEOPOLD II	11
3.2. DET ARMENISKA FOLKMORDET	13
3.3. FÖRINTELSEN	15
3.4. VIETNAMKRIGET	17
4. TEORI	20
4.1. BEGREPPET FOLKMORD	20
4.2. POSTKOLONIALISM	21
5. TIDIGARE FORSKNING	23
6. RESULTAT OCH ANALYS	26
6.1. KONGO UNDER LEOPOLD II	27
6.2. DET ARMENISKA FOLKMORDET	30
6.3. FÖRINTELSEN	32
6.4. VIETNAMKRIGET	35
6.5. FÖRKLARINGAR TILL LÄROBOKENS UTFORMNING	39
7. SAMMANFATTANDE SLUTSATS	40
8. KÄLLFÖRTECKNING	42
8.2. TRYCKTA KÄLLOR	42
8.3. ELEKTRONISKA KÄLLOR	43

Abstract

This essay is a textbook study where I aim to review four textbooks regarding some historical events in the subject History. The textbooks are used in junior high school and the historical events are as follows: the genocide that happened in Congo during the leadership of king Leopold II, the genocide on Armenians in the Ottoman Empire, the Holocaust and the Vietnam War.

By performing this study I wanted to answer these three questions:

- What differences and similarities can be found in how the events circumscribed?
- How much space do the various events have and has it evolved through the years 1980-2009?
- How can this be explained?

The study has been analyzed from a post-colonial perspective and the recurring patterns that appear show how the texts are post-colonial. This means that the authors of the textbooks are writing about the same subjects, but in very different ways.

Keyword: post-colonial, textbook-study, the genocide in Congo, the genocide on Armenian, the Holocaust, Vietnam War

Author: Taaba Afshar

Mentor: Karin Jonsson

Södertörn University, Autumn 2014

1. Introduktion

I detta första avsnitt presenteras uppsatsens ämne, samt syftet och de frågeställningar jag utgår ifrån under skrivandets gång. En kort disposition ges för uppsatsens helhet.

1.1. Inledning

Det finns alltså inga medel som hjälper de svenska skolorna att välja ett bra lärobokspaket, ofta är det de ekonomiska ramarna som styr valet eller så läggs uppdraget att välja på den ansvariga ämnesläraren. Många skolor fortsätter att köpa samma bok år efter år i ren bekvämlighet eller återanvänder böckerna av ekonomiska motiv. Detta gör att skolor lätt kan missa om materialet försämras eller föråldras.¹

Den före detta lektorn, historikern och läroboksförfattaren Sture Långströms uttalande om läroböcker är högst träffande. Läroböcker är, har varit och kommer med största sannolikhet att fortsätta vara en viktig del av skolans undervisning.

Lärobokstraditionen i Sverige kan räknas bak till tiden kring 1500-talet då Martin Luthers *lilla katekes* publicerades och användes flitigt i skolsammanhang.² Än idag används läroböcker mycket flitigt och det är få lärare som självmant väljer att helt arbeta utan dem, i synnerhet lärare i ämnet Historia.³

Det är alltså ett faktum att läroböcker har en central roll i skolans undervisning och av den anledningen blir det väldigt viktigt att veta hur man ska arbeta kring den. Läroböcker är inte skrivna på det sätt att allting som någonsin hänt i historien finns med – det finns inte tillräckligt med plats för det. Min erfarenhet, både från praktiken och från samtal med vänner och bekanta är att Historia uppfattas som ett abstrakt och svårt ämne. Alltför ofta har jag hört elever sucka ”*Jag hatar Historia, det är så tråkigt*”. Som blivande (historie)lärare känner jag ett ansvar inför att kunna motivera mina framtida elever. Jag tror att en nyckel till detta är att, under historielektionerna, ta upp sådant som inte omnämns i läroboken då det i dagens mångkulturella skola finns en stor del elever som genom hemmet har tillträde till en annan historia än den svenska och detta måste man kunna bemöta, kommentera och argumentera kring.

¹ Långström, Sture 1997, s. 16

² Långström, Sture 1997, s. 13

³ Englund, Boel 2011, s. 280

Under den verksamhetsförlagda utbildningen befann jag mig på en skola i norra Stockholm med en stor andel elever som hade turkiskt och syrianskt påbrå. Två gånger bevittnade jag hätska diskussioner mellan eleverna angående det armeniska folkmordet där hemmets ståndpunkt lyste igenom i diskussionerna. Det armeniska folkmordet hade inte tagits upp i skolan under lektionstid, och fanns heller inte med i deras läroböcker fick jag veta, så eleverna var färgade av åsikter som de fått från annat håll. Jag insåg då vikten av att, som lärare, kunna förmedla sådan kunskap och diskutera sådana händelser som inte uttryckligen står med i läroboken. Ett frö av intresse i att göra en läroboksanalys såddes hos mig redan den dagen. Därför har jag valt att i denna uppsats nischa mig in på fyra olika händelser (det armeniska folkmordet, Vietnamkriget, folkmordet i Kongo samt Förintelsen) och se hur händelserna framställs i sju olika läroböcker från år 1980 till 2009. Vissa av händelserna är accepterade av samhället vi lever i medan andra är mer kontroversiella och det råder delade meningar om. Jag är intresserad av att se hur läroboksförfattarna förhåller sig till detta och om det framgår av de sju läroböcker jag ska studera.

Uppsatsens utgångspunkt är således läromedelsstudier i ämnet Historia och det som undersöks är hur de historiska händelserna presenteras i sju historieböcker för högstadiet.

1.2 Syfte och frågeställning

Mitt syfte med den här uppsatsen är att undersöka fyra olika historiska händelser. Jag kommer att titta på hur mycket utrymme händelserna får samt om det finns skillnader i hur de omskrivs. I och med att jag tittar på en skolbok med fem års intervaller mellan åren 1980-2009⁴ kommer jag även att titta på hur eventuella förändringar med omskrivningen av händelserna ser ut. Skollitteraturen som jag granskar är inriktad mot grundskolans senare år.

Fokus kommer att ligga på fyra olika händelser; det judiska folk mordet, också känt som Förintelsen, det turkiska folk mordet på armenier i början av 1900-talet, folk mordet i Kongo som ägde rum under slutet av 1800-talet och början på 1900-talet samt Vietnamkriget som varade under större delen av 1900-talet.

Till min hjälp har jag följande frågeställningar som ska besvaras under uppsatsens gång:

- Vilka skillnader och likheter går det att hitta i hur händelserna omskrivs?
- Hur mycket utrymme får de olika händelserna och har det utvecklats genom åren?
- Hur kan detta förklaras?

1.3. Disposition

Den här studien består av en inledande del där syfte och frågeställningar presenteras, vilket följs av metod- och materialbeskrivning där även uppsatsens avgränsning och det forskningsetiska förhållningssättet lyfts fram. Därefter kommer en bakgrundsbeskrivning till de fyra händelserna som undersöks i uppsatsen och det följs av en del där begreppet folk mord förklaras och en teorianskytning läggs fram.

Fortsättningen av uppsatsen har ett kapitel om tidigare forskning i ämnet och slutligen presenteras resultatet tillsammans med analysen i samma rubrik. Den sista delen av uppsatsen består av en sammanfattande slutsats. Inför varje ny rubrik finns det en kort beskrivning om vad kapitlet ska innehålla så att läsaren kan orientera sig och lättare följa med i texten.

⁴ Tanken var att läroböckerna skulle vara mellan åren 1980-2010 men då det inte fanns några publicerade läroböcker år 2010 använde jag mig av den från 2009. Därmed räknar jag årtalen mellan 2005 och 2009 som den sista "femårsintervallen"

2. Metod och Material

I detta avsnitt presenterar jag dels den metod jag har använt mig av för att svara på mina frågeställningar och dels för jag en diskussion kring valet av metod. Jag presenterar även mitt källmaterial i kronologisk ordning, med den äldsta läroboken först.

2.1. Metod

För att nå målet med den här uppsatsen ska jag genomföra en närläsning av mitt källmaterial vilket är historieböcker som har använts i grundskolan under perioden 1980 till 2009. Det rör sig om en historiebok för var femte år; 1980, 1985, 1990, 1995, 2000 och 2009. Då min intention med studien inte har varit att analysera några specifika läroboksförfattare eller läroboksförlag har jag valt ut läroböckerna slumpvis utifrån deras tillgänglighet. En gemensam faktor för läroböckerna i denna studie är att de är utgivna av förlag som är välkända på marknaden. Mitt intresse har även varit att se hur förändringen över tid har sett ut och därför har antalet läroböcker i denna undersökning begränsats till sju.

Undersökningen utgår ifrån en kvalitativ analysmodell där forskaren, jag, tolkar de resultat som kommer fram.⁵ Det finns även kvantitativa inslag i studien då jag ämnar undersöka hur mycket utrymme de olika händelserna får samt om detta har förändrats över tid. Det innebär alltså att jag, i läsningen av läroböckerna, ska fokusera på de delar där de historiska händelserna omskrivs. Dessa delar kommer jag att läsa ett antal gånger, för att sedan analysera med det teoretiska perspektiv vilken presenteras senare i uppsatsen.

När ordet kvalitativ dyker upp i forskningsssammanhang är det lätt att föreställa sig exempelvis intervjuer, men som universitetslektorn vid Göteborgs universitet, Staffan Stukát, skriver kan en jämförelse av liknande texter, i det här fallet läroböcker, också ge intressant forskningsresultat.⁶ Vid en kvalitativ studie räcker det inte med att enbart redogöra det man har läst i källmaterialet utan som forskare ska man söka förklara vilka skillnader och likheter som hittas⁷ - vilket jag ämnar göra.

I den här uppsatsen kommer jag således att bearbeta materialet genom att analysera det ur ett kvalitativt tillvägagångssätt genom närläsning. Detta kvalitativa perspektiv ger forskaren möjligheten att studera det valda undersökningsområdet intensivt. Med det sagt innebär det att forskarens förförståelse har en betydelse för tolkningen och senare också för resultatet. Förförståelsen kan ses som en tillgång men kritiker till den kvalitativa forskningen ser

⁵ Stukát, Staffan 2011, s. 36

⁶ Ibid

⁷ Stukát, Staffan 2011, s. 60

förförståelsen som ett hinder. Kritiken riktas mot att ett kvalitativt forskningssätt är alltför subjektivt. Till skillnad från naturvetenskaplig forskning är replikerbarheten låg. Resultaten i en kvalitativ studie är sällan generaliserbar utan den är i hög grad beroende av vem som har tolkat studien.⁸

Trots de nackdelar som har lyfts fram är den kvalitativa metoden det som är bäst lämpad för mig att besvara mitt syfte och mina frågeställningar med.

2.2. Material

Som det tidigare nämnts är det sju läroböcker jag utgår ifrån i den här uppsatsen, vilka är som följer. Samtliga böcker, utom den äldsta (1980) är skrivna i kronologisk ordning och uppdelade i tre delar. Studien börjar från året 1980 så att det skulle finnas lite marginal från Vietnamkrigets slut 1975.

HISTORIA – för högstadiet är på 280 sidor, skriven av sju olika författare som har inriktat sig på olika avsnitt. Författarna är Jarl Torbacke, Hans Furuhagen, Olle Häger, Åke Lindström, Hans Villius och Kurt Ågren. Den här boken är utgiven år 1980 av förlaget Almqvist & Wiksell.

SAMS: Samhällsorienterade ämnen för högstadiet är en lärobok utgiven år 1985. Läroboken är uppdelad mellan Samhälle, Historia, Religion och Geografi och författaren till delen om avsnittet Historia är skriven av Christer Öhman på 290 sidor. Boken är utgiven av förlaget Almqvist & Wiksell.

Levande Historia – Högstadieboken är på 429 sidor, skriven av Lars Hildingsson med undantag för kapitlet ”Europa på marsch” som är skriven av Kaj Hildingsson. Boken gavs ut år 1990 av förlaget Natur och Kultur.

Historia: för årskurs 7-9 är skriven av författarna Kaj Hildingsson och Lars Hildingsson på 380 sidor. Läroboken är utgiven av Natur och Kultur-förlaget år 1995.

Historia – Ämnesboken är på 480 sidor, skriven utav Bengt Almgren, Berndt Tallerud, Hans Thorbjörnsson och Hans Tillman. Den här läroboken är utgiven år 2000 av förlaget Bonniers.

SO-Direkt. Historia är utgiven år 2005 av Bonniers förlag. Läroboken är på 450 sidor och skriven av följande sju författare, Hans Tillman, Hans Thorbjörnsson, Berndt Tallerud och Bengt Almgren.

⁸ Stukát, Staffan 2011, s. 36

IMPULS – för grundskolans senare del är skriven av författarna Göran Körner och Lars Lagheim och är på 428 sidor. Boken är utgiven av förlaget Natur & Kultur år 2009.

2.1.2 **Forskningsetiskt förhållningssätt**

Det amerikanska psykologförbundet *American Psychological Association* har arbetat fram en manual med riktlinjer för forskning som bedrivs inom det samhällsvetenskapliga och beteendevetenskapliga området.⁹ Det finns en sida av forskningsetiken som jag skriftligen inte har varit i kontakt med tidigare - nämligen ”hur man utnyttjar andra personers skriftliga tankar”¹⁰. Detta är något som APA-manualen tar upp och som jag har förhållit mig till.

Den första principen i APA-manualen tar upp reglerna kring plagiat, och att man inte får stjäla andras forskning i syfte att presentera det som sina egna tankar.¹¹ Stukát skriver vidare angående denna princip och menar att forskning bygger på att man lär av varandra och all forskning bygger i någon grad på tidigare forskning men ”oredovisade lån är lika med stöld”¹² vilket gör att det är väldigt viktigt att referera och källhänvisa korrekt. Den andra principen i APA-manualen resonerar kring försummelse och oärlighet – det vill säga att medvetet feltolka eller utelämna resultatet så att det passar uppsatsens syfte. All motstridig och besvärlig information som dyker upp ska redovisas.¹³ Detta är således de etiska forskningsprinciper jag har förhållit mig till i den här uppsatsen.

2.1.3 **Avgränsning**

Det finns ingen möjlighet för mig att inom ramen för denna uppsats undersöka alla läroböcker som använts under perioden 1980-2009. Av den anledningen begränsar jag mig till att enbart göra ett nedslag var femte år och närläsa den tidens historiebok med fokus på de fyra historiska händelserna; folkmordet i Kongo under Belgien II, Förintelsen, Vietnamkriget samt folkmordet på armenier.

Fyra av de sju läroböckerna som har valts ut till den här studien har genomgått en kvalitetskontroll av den så kallade Granskningsnämnden vilken upplöstes år 1991. Granskningsnämnden ingick som en egen avdelning under Skolöverstyrelsen och Statens

⁹ <http://www.apa.org/>

¹⁰ Stukát 2011, s. 140

¹¹ Ibid

¹² Stukát 2011, s. 140

¹³ Stukát 2011, s. 141

institut för läromedelsgranskning och syftade till att säkerställa att läroböckerna följde givna ramar och regler.

Efter Granskningsnämndens upplösning fungerade läromedelsförlagen själva som garant på att läroböckerna var kvalitetssäkrade. Läroböckerna från år 1980, 1985, 1990 och 1995 har alltså garanterat använts i historieundervisningen för respektive period då dessa godkännts av Granskningsnämnden. De läroböcker som inte passerade kvalitetskontrollen fick heller inte publiceras. Detta är något som Anna Harrie Johnson, universitetslektor i pedagogik, tittar närmare på i sin doktorsavhandling *Staten och läromedel. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*.¹⁴

Den här uppsatsen är fokuserad kring enbart *sju* olika läroböcker, dessutom handlar det om *en* bok med fem års intervall mellan åren 1980 till 2009. Läroböckerna kan därför inte sägas representera den tidens historiebok men det kan säga oss något om den tidens anda. Böckerna från 1980, 1985, 1990 och 1995 har dock fått sitt innehåll granskat av en statlig myndighet vilket innebär att det har funnits vissa ramar att förhålla sig till som varit statligt styrda. Böckerna från 2000, 2005 och 2009 har däremot blivit granskade av läroboksförlagen själva. Visserligen har även dessa böcker haft läroplaner att förhålla sig till men tolkningen av den kan variera då allting som ska finnas med i läroboken inte är preciserat i läroplanen.

De omnämnda händelserna som jag har valt att forska kring är fyra händelser som i dagens forskning betraktas som avgörande för de grupper det berörde – även om det råder delade meningar kring hur kategoriseringen av händelserna ska se ut.

Det gemensamma för folkmordet i Kongo, det armeniska folkmordet, Förintelsen och Vietnamkriget är att det handlar om händelser med otroligt stora människoförluster. Självklart finns det även andra tragedier i världen där hundratals andra folkslag har mist sina liv, men då jag personligen är intresserad av just dessa fyra har jag valt att analysera dem i denna uppsats.

¹⁴ Johnsson, Harrie Anna 2009

3. Bakgrund

I detta kapitel ges en redogörelse för bakgrunden till de fyra historiska händelser som denna uppsats är fokuserad kring.

3.1. Kongo – under Leopold II

Kung Leopold II hade tagit över tronen i Belgien efter sin pappa år 1867 då han var trettio år gammal. Han var en konstitutionell monark med begränsad makt och hade svårt att hitta belgare som stödde hans dröm om att äga en koloni. Av praktiska skäl såsom att Belgien saknade en krigs- och handelsflotta ville belgarna inte stödja kungens önskan. Därför fick kungen hitta ett annat sätt.¹⁵

Henry Morton Stanley var en amerikansk upptäcktsresande som hade publicerat många artiklar om sina resor i Kongo – ett land som Leopold såg var möjligt att kolonisera.¹⁶ Men han insåg även snabbt att om han skulle ha en chans att förvärva en koloni var han tvungen att övertyga alla om att hans mål med koloniseringen av Kongo inte var personlig vinning – utan att bidra med vetenskapliga framsteg, forskning, ett slut på den slavhandeln som pågick där och även en ”moralisk upprustning”¹⁷. Européerna hade vid den här tiden redan påbörjat koloniseringen och många av länderna hade en föreställning om att Afrikas rikedomar var samlade vid dess kust – och därför uppstod det inga stridigheter om att Leopold skulle få Kongo, belägen i centrala Afrika, – som en *personlig* koloni, utan inblandning av den Belgiska staten.¹⁸

År 1884 erkände USA och Tyskland Kongo som Leopolds egendom och i samband med Berlinkonferensen 1885-1885 erkände även Storbritannien och Frankrike Leopolds koloni – som fick namnet État Indépendant du Congo, Kongofristaten.¹⁹ Leopold lyckades, med Stanleys hjälp, att ingå avtal med de inhemska ledarna i Kongo. Han investerade en mycket stor del av sina pengar till utbyggnaden av sin stat.²⁰ Till en början fokuserade Leopold på att utvinna elfenben som användes från allt mellan löständer till pianotangenter, men när Charles Goodyear, en amerikansk uppfinnare, uppfann det formbara gummit ökade efterfrågan på gummi lavinartat.²¹ För kung Leopold kom denna gummirusch som på beställning – för om det fanns någonting i hans koloni, Kongofristaten, så var det gummi. Leopold, som själv inte

¹⁵ Hochschild, Adam 2001, s. 52

¹⁶ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 106

¹⁷ Hochschild, Adam 2001, s. 63

¹⁸ Hochschild, Adam 2001, s. 114

¹⁹ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 106

²⁰ Van Reybrouck, David 2012

²¹ Hochschild, Adam 2001

befann sig i Kongo, beordrade sina officerare som befann sig där att börja utvinna gummi med den inhemska befolkningen som arbetskraft. Kongoleserna gjorde motstånd mot detta genom att smita iväg och gömma sig när de hörde de belgiska soldaterna. Officerarna ändrade då strategi. De beordrade sina soldater att plundra byn: de tog all säd, alla höns och allt som de fann var av värde. Därefter jagade de kongoleserna tills de fick tag på deras kvinnor. Kvinnorna hölls som gisslan tills byn levererade så många kilo gummi som officerarna hade begärt. Det var således enbart männen som behövde utvinna gummit – och om en manlig bybo motsatte sig det kunde det innebära att han och/eller hans kvinnliga familjemedlemmar miste livet.²² Om hela byn, tillsammans med byhövdingen, vägrade att lyda de order som soldaterna gav hände det att soldaterna sköt ned alla de fick syn på i den byn så att budskapet spreds till grannbyarna.²³

Cheferna ville ha någon form av bevis på att gevärskulorna användes till det de var ämnade, och därför uppstod ”bruket att hugga av offrets högra hand för att ta med den som bevismaterial för avfyrad ammunition”²⁴. Gummit i närområdet började ta slut vilket tvingade kongoleserna att gå djupare in i djungeln för att hitta träden som gummit utvanns ur – det kunde röra sig om en hel dagspromenad bara för att hitta träden. Männen kunde inte försörja sina familjer på samma sätt och många kongoleser svälte ihjäl. Tortyr, massakrer och maktmissbruk var vanligt förekommande. Avrättningar blev vardagsmat.²⁵

Andra upptäcktsresande och missionärer som åkte till Kongo i slutet av 1800-talet började så småningom dela med sig av det de inhumana handlingar som de såg och som Hochschild påpekar dröjde det inte länge ”förrän gummiterrorn gjorde att missionärerna fick svårt att hitta kroppar att klä eller själar att rädda”²⁶. Världen började så småningom få upp ögonen för grymheterna i Leopolds koloni och år 1908 tvingades han sälja kolonin till Belgien. Några andra rättsliga insatser sattes inte in. Det totala antalet kongoleser som dog till följd av Leopolds kolonisering uppgår mot tio miljoner människor – vilket beräknas som halva Kongos befolkning.²⁷

²² Hochschild, Adam 2001, s. 212

²³ Hochschild, Adam 2001, s. 216

²⁴ Van Reybrouck, David 2012, s. 95

²⁵ Van Reybrouck, David 2012, s. 97

²⁶ Hochschild, Adam 2001, s. 227

²⁷ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 107

Adam Hochschild, som är en amerikansk journalist menar att det dödande som pågick i Kongo hade ”folkmordsproportioner”²⁸ men att det inte bör eller ska betecknas som det. Kung Leopolds intention var aldrig att utrota en hel grupp människor. Historikerna Klas-Göran Karlsson och Kristian Gerner är av annan åsikt. De menar att de massmord som ägde rum i Kongo pågick i tjugo år och var systematiska och omfattande. Karlsson och Gerner menar vidare att kongoleserna inte dödades av individuella skäl – de tillhörde en kategori och dödades utifrån en bestämd politik. Karlsson och Gerner sammanfattar med att dödandet ska ses som folkmord i historisk mening – men inte ur juridisk synpunkt.²⁹

3.2. Det armeniska folkmordet

Det har snart gått hundra år sedan det armeniska folkmordet ägde rum och fortfarande är det en politisk fråga.³⁰ Folkmordet skedde i dåvarande Osmanska riket, vilken uppkom cirka år 1300 och expanderade otroligt snabbt med nya landvinningar. I detta väldiga rike var de muslimska turkarna den dominerande folkgruppen, men det fanns även judar, greker, armenier och andra mindre kristna grupper som gick under beteckningen *dhimmis*, det vill säga icke-muslimer som hade stadens beskydd och tillförsäkrades vissa rättigheter.³¹ Däremot hade dessa grupper ingen rättighet att inta varken politiska eller andra offentliga ämbeten och de fick även speciella skatter pålagda på sig.³² Armenierna, som av flera oberoende källor beräknas utgjort mellan 1,5 och 2 miljoner invånare var spridda över det Osmanska riket och utgjorde ingenstans en egen majoritet, inte ens i det armeniska kärnområdet Anatolien.³³

Vändpunkten för det Osmanska rikets framgångar började i mitten av 1600-talet då osmanerna deltog i flertalet av de krig som ägde rum på centraleuropeisk mark – vilka de förlorade. I samband med deras förluster krympte även de osmanska skatteintäkterna och rikets internationella anseende var skadat.³⁴ De armeniska jordbruksbönderna drabbades hårt av krigen och de allt tyngre skattebördorna och krävde därför så småningom skydd från de korrupta myndigheterna.³⁵ Samtidigt reste många armenier runt till europeiska länder där de politiska och sociala frågorna belystes ur en annan synpunkt. Många passade även på att

²⁸ Hochschild, Adam 2001, s. 292

²⁹ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 107

³⁰ Gunner, Göran 2012 s. 21

³¹ Karlsson, Klas-Göran 2012, s. 43

³² Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 117

³³ Karlsson, Klas-Göran 2012, s. 43

³⁴ Karlsson, Klas-Göran 2012, s. 44

³⁵ Gabrielson, Kim 1999, s. 45

utbilda sig i de europeiska universiteten och de som inte hade råd med detta såg till att utbilda sig i missionärsskolor. Armeniernas självmedvetande ökade vilket fick den rådande statsmakten att anlägga hårdare förtryck på dem.

Armenierna fick internationellt stöd och trots en positiv inställning från många europeiska makter resulterade stödet i förföljelser och plundringar beordrade av den osmanske sultanen Abdulhamid.³⁶ De europeiska stormakter som stödde armeniernas krav följde inte upp för att se att den utlovade autonomin efterföljdes. Istället började turkiska intellektuella ifrågasätta de liberala och västinspirerade idéerna som den armeniska handelsmannaklassen gav uttryck för.³⁷

I det Osmanska sultanatet växte missnöjet mot sultanen Abdulhamid och efter en oblodig kupp avsattes han till förmån för ”ungturkarna” – en grupp reformvänliga och välutbildade yngre officerare.³⁸ Armenierna – tillsammans med andra kristna och muslimer jublade gemensamt åt den nya regeringen och dess liberala tankar. Men den nyvunna glädjen och liberalismen varade inte länge för armenierna. Den multi-etniska inställning som ungturkarna hade från början övergick alltmer mot en nationalistisk pan-turkism där man eftersträvade ett homogent rike.³⁹

Den ungturkiska regeringen var ivrig att ta tillbaka en del av de områden som under tidigare krig hade förlorats men deras strävan fick motsatt effekt. Det Osmanska riket förlorade alla sina europeiska territorier och den enda kristna gruppen som blev kvar i landet var armenierna. Ungturkarna ansåg att denna grupp splittrade landet och saknade lojalitet gentemot de osmanska härskarna. Vidare menade de även att om andra människor ville bo i det Osmanska riket var de välkomna att göra det så länge de omvändes till islam och assimilerades som turkar.⁴⁰

Strax innan det första världskriget utbröt år 1914 slöt de ungturkiska ledarna ett förbund med Tyskland och Österrike-Ungern och ställde därför upp på deras sida i kriget med målet att expandera riket österut. Denna expansion kom att sluta i militär katastrof för turkarna och samtidigt landsteg engelsmännen i Gallipoli år 1915 för att tvinga turkarna ur kriget.⁴¹

Gabrielson skriver vidare att de extremister som fanns bland den ungturkiska regeringen

³⁶ Gabrielson, Kim 1999, s. 46

³⁷ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 120

³⁸ Gabrielson, Kim 1999, s. 46

³⁹ Gunner, Göran 2012, s. 106. Med pan-turkism menas att förena turkarna kulturellt och politiskt

⁴⁰ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 123

⁴¹ Gabrielson, Kim 1999, s. 47

framhävde armenierna som syndabockar. De anklagades för förräderi och regeringsfientlig propaganda och desarmerades också därefter.⁴² Våren 1915 satte folkmordet igång genom att ett flertal av de armeniska intellektuella fördes bort och mördades. ”Inom loppet av några veckor hade flera tusen armenier i ledande positioner... arresterats och mördats utan någon rättegång som skulle kunna ha visat deras påstått antiosmanska hållning”⁴³. Detta banade vägen för fortsatta folkmord och ett flertal forskare uppskattar dödssiffran till mellan 800 tusen och 1 miljon armenier. Detta motsvarar halva den armeniska befolkningen.⁴⁴

Det tog tid för omvärlden att få upp sina ögon för det öde som drabbat armenierna, till stor del på grund av att det första världskriget upptog en stor plats i nyhetsmedian.⁴⁵ Det Osmanska imperiet upphävdes år 1923 och försvann också formellt ifrån världskartan och istället uppkom Turkiska republiken som självständig stat. Mustafa Kemal, senare känd som Atatürk, blev landets förste president.⁴⁶ Mustafa Kemals regering erkände visserligen en självständig armenisk stat och gav således också upp ett par östanatoliska områden, vilket idag bildar Armenien, men själva folkmordet har varit och är fortfarande starkt förnekad av både den turkiska staten och den turkiska befolkningen. Det gäller såväl de turkar som befinner sig i Turkiet men också turkar som är bosatta utomlands.⁴⁷ Enligt FN-konventionen om folkmord kan jag konstatera att det som armenierna fick utstå i det Osmanska riket bör betraktas som ett folkmord.

Trots att folkmordet skedde för över 100 år sedan har erkännandet från svenskt håll dröjt fram till år 2010. Detta skriver Lina Eriksson, journalist och verksam vid Europaportalen som är en opartisk webbtidning med specialisering på EU och Europa.⁴⁸

3.3. Förintelsen

Det judiska folkmordet som inträffade under andra världskriget brukar dateras till åren 1941-1945⁴⁹ men för att förstå en sådan händelse behöver man rikta blicken ett par hundra år tillbaka i tiden.

⁴² Gabrielson, Kim 1999, s. 48

⁴³ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 128

⁴⁴ Ibid. Se även Gabrielson, Kim 1999, s. 48 samt Gunner, Göran 2012

⁴⁵ Gunner, Göran 2012, s. 247

⁴⁶ <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/lang/osmanska-riket>

⁴⁷ Karlsson, Klas-Göran 2012, s. 16

⁴⁸ <http://www.europaportalen.se/2010/03/sverige-erkanner-folkmord-pa-armenier>

⁴⁹ Gabrielson, Kim 1999, s. 65

Mattias Tydén, docent och lektor vid Historiska institutet i Stockholms universitet, menar att judeförföljelserna kan räknas tillbaka till tiden kring kristendomens födelse. Judar har sedan dess pekats ut som ansvariga för Jesu död och även framställts som att ha ett förbund med djävulen. De kristna kyrkorna befäste i många fall den antisemitiska hållningen vilket enligt många forskare kan vara förklaringen till att antisemitismen fick ett starkt fäste i västvärlden.⁵⁰ Antisemitismen har således en väldigt lång historia och fanns i viss mån i Tyskland innan Adolf Hitler tog över makten.

Tyskland gick som känt förlorande ur det första världskriget och i samband med Versaillesfreden fick den tyska staten skriva under att Tyskland bar skulden för hela kriget.⁵¹ Det uppstod politiska och ekonomiska kriser som den tyska staten hade svårt att bemöta och därför uppstod det politiska partier på både höger- och vänsterkanten som var extremistiska till sin karaktär. Versaillesfreden uppfattades bland tyskarna som orättvis och felaktig, något som de nya politiska partierna inte var sena med att påtala.⁵² Den politiska krisen eskalerade i Tyskland och det nazistiska partiet NDSAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei), med Hitler i spetsen, lyckades år 1933 bilda den första majoritetsregeringen på länge.⁵³ Laurence Rees, som är en brittisk historiker och journalist skriver i boken *Auschwitz: Den slutliga lösningen* att Hitlers regering var extrem från början men den gick varsamt fram när det gäller judeförföljelserna och såg till att ha folket på sin sida.⁵⁴ Hitler propagerade för att förlusten i det första världskriget var judarnas fel och om den tyska staten dödat mellan tolv- till femtontusen judar hade förlusten, och därmed också fredsfördraget vid Versailles, kunnat undvikas.⁵⁵ Hitler hade därmed den tyska befolkningens stöd när segregationen av judarna påbörjades. På den onlinebaserade hemsidan för *Forum för levande historia*, som är en myndighet under Kulturdepartementet, går det att utläsa följande om segregationen, ”Judarna särskildes från den övriga befolkningen, de berövades sina medborgerliga rättigheter, deras egendom beslagtogs och de fräntogs möjligheterna att försörja sig”⁵⁶ Detta var en del av de så kallade Nürnberglagarna som nazisterna instiftad. Den andra delen av detta segregande lagar innefattade förbud mot sexuellt umgänge mellan tyska ”arier” och judar.⁵⁷ Även Kristallnatten, som ägde rum år 1938, då flera judiska synagogor antändes och tusentals

⁵⁰ Tydén, Mattias 2008, s. 229

⁵¹ <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/f%C3%B6rsta-v%C3%A4rldskriget/vems-var-skulden>

⁵² Gabrielson, Kim 1999, s. 67

⁵³ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 160

⁵⁴ Rees, Laurence 2007, s. 16

⁵⁵ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 160

⁵⁶ <http://www.levandehistoria.se/fakta-om-forintelsen/forintelsen>

⁵⁷ Gabrielson, Kim 1999, s. 69

judiska män fördes bort är exempel på hur judeförföljelserna trappades upp.⁵⁸ Laurence Rees skriver att hundratals av de judar som befann sig i Tyskland vid den tiden försökte härda ut då de trodde att händelserna var tillfälliga och skulle avta så småningom.⁵⁹ En annan anledning till nazisternas framgångar var att det i deras ideologi existerade biologiskt bestämda raser – den tyska, ariska, ”rasen” var felfri medan den ”judiska rasen” presenterades som icke-fullvärdig.⁶⁰

År 1942 hölls en konferens i stadsdelen Wannsee vid vilken ”judeproblemet” diskuterades. Den lösning som det nazistiska partiet kom fram till var att inrätta arbetsläger, koncentrationsläger samt förintelseläger. Judarna blev sedan indelade av tyska läkare baserat på bland annat arbetsförmåga. De arbetsföra hamnade i koncentrations- och arbetslägren där de arbetade under slavliknande förhållanden tills de inte kunde arbeta längre och de gamla och sjuka transporterade till förintelselägren. Auschwitz, beläget i Polen, är tillsammans med Treblinka, ett av de mest omtalade förintelselägren där cirka 1,5 miljoner människor (främst judar) dödades i gaskammare. Det utfördes även inhumana medicinska experiment på de fångar som fanns i lägren.⁶¹

Detta systematiska dödande är vad termen *Förintelsen* står för. Begreppet kommer från engelskan holocaust som på latin betyder brännoffer.⁶² Värt att nämna är att under Förintelsen dödades även andra grupper såsom romer, homosexuella, handikappade och Jehovas vittnen men målet med dödandet var inte den *totala* utplåningen – vilket den nazistiska regeringen ville uppnå med judarna.⁶³

Totalt uppräknas antalet döda i samband med Hitlers regering till cirka 5-6 miljoner judar.⁶⁴

3.4. Vietnamkriget

Den svenske historikern Hans Hägerdal som är inriktad på Östasiatisk historia inleder sin bok *Vietnams historia* med att skriva att Vietnam har en väldigt lång och brokig historia.⁶⁵

Vietnamkriget är ett krig som brukar dateras till åren 1955-1975 men för att förstå kriget och landets historia måste man gå längre bak i tiden, närmare bestämt ett sekel. Vid denna tid hade kolonialismen börjat och Vietnam – som erövrats av Frankrike år 1883 – tillsammans

⁵⁸ Rees, Laurence 2007, s. 17

⁵⁹ Ibid

⁶⁰ Gabrielson, Kim 1999, s. 65

⁶¹ <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/lang/auschwitz>

⁶² <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/sok?q=holocaust>

⁶³ Gabrielson, Kim 1999, s. 65

⁶⁴ <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/enkel/f%C3%B6rintelsen>

⁶⁵ Hägerdal, Hans 2005

med Kambodja och Laos gick under namnet Franska Indokina.⁶⁶ Det koloniala systemet försvårade visserligen livssituationen för många av de vietnameser som bodde på landsbygden men en stor del av den vietnamesiska eliten tjänade på systemet. Så småningom började bönderna uttrycka sitt missnöje i centrala delar av Vietnam. De tunga skatterna, tvångsarbetet, inflationen, fransmännens brutala sätt att driva igenom nya lagar fick stora grupper av de fattiga bönderna att gå ihop i våldsamma protester. Bönderna vägrade betala sina skatter och detta gjorde den franska kolonialmakten mycket orolig. Protesterna slogs ner hårt och det var många människor som miste livet i samband med det.⁶⁷

Med tiden föddes vänsterinspirerade och nationalistiska rörelser, ett av de det så kallade Indokinas kommunistiska parti.⁶⁸ Förgrundsgestalten för denna rörelse var en man vid namn Hô Chi Minh vilket betyder ”han som upplyser”.⁶⁹ Hô Chi Minh befann sig på fredskonferensen i Versailles år 1919 med ett åttapunktsprogram där han bad fransmännen om större friheter och rättigheter för den inhemska befolkningen men den franska supermakten var inte redo att ge upp sina kolonier. Det fransmännen inte räknade med var att Hô Cho Minhs initiativ skulle få så mycket uppmärksamhet bland hans landsmän och att många vietnameser skulle komma att ansluta sig till det kommunistiska partiet, vilket snabbt blev det viktigaste partiet i Vietnam.⁷⁰ Målsättningen för partiet blev bland annat att både bryta loss landet från det franska styret men också från den konservativa vietnamesiska kapitalklassen som tjänade på koloniseringen. Man ville ha självständighet.⁷¹

Under andra världskriget var delar av Frankrike ockuperat av Tyskland, och Japan som var allierad med Tyskland fick rättigheter att utnyttja Franska Indokina för militära ändamål. Frankrikes allierade, Storbritannien och USA kunde inte komma till Frankrikes undsättning på grund av egna intressen i Stillahavsområdet och en rädsla för att provocera Japan.⁷²

Under denna oroliga period fick ledaren Hô Chi Minh en framträdande roll. Han grundade en befrielse rörelse som gick under namnet *Det revolutionära förbundet för Vietnams självständighet* – vanligen kallad för Vietminh.⁷³ Vietminh passade på att rikta sig mot en bredare publik, ”Bönderna lovades land och lägre skatter, medelklassen förespeglades nya

⁶⁶ Hägerdal, Hans 2005, s. 181

⁶⁷ Hägerdal, Hans 2005, s. 194

⁶⁸ Smedberg, Marco 2008, s. 33

⁶⁹ Dowswell, Paul 2004, s. 7

⁷⁰ Hägerdal, Hans 2005, s. 34

⁷¹ Hägerdal, Hans 2005, s. 199

⁷² Smedberg, Marco 2008, s. 34

⁷³ Hägerdal, Hans 2005, s. 209

ekonomiska möjligheter och de intellektuella gjordes medvetna om sin kulturbyggande potential”⁷⁴

Japanerna hade runt åren 1940 tagit över större delar av Franska Indokina men vid slutet av andra världskriget, när Japan och dess allierade förlorade kriget var de även tvungna att släppa taget om Vietnam. Under denna period då det saknades en tydlig maktcentral grep Vietminh makten och kort därefter, den 2 september 1945 utropade Vietminh Vietnam för den *Demokratiska republiken Vietnam*.⁷⁵

USA som tidigare hade stött Vietnam i kriget mot Japan ändrade nu sin ståndpunkt på grund av en rädsla för att kommunismen skulle få fortsatt spridning och överta makten i hela Sydostasien. I samband med detta delades Vietnam upp i en nordlig och en sydlig där den norra delen stödde det kommunistiska partiet och den södra delen var USA-vänlig.⁷⁶ År 1954 avslutades kriget men inte långt efter utbröt stridigheter mellan Nord- och Sydvietnam som stegrade till ett inbördeskrig. När det såg ut som att Nordvietnam höll på att vinna kriget och förena landet under en kommunistisk regim bistod USA med militär hjälp, både i form av utrustning och i form av soldater, till Sydvietnam. Nordvietnameserna använde sig av en gerillakrigsföring som amerikanerna hade svårt att möta och trots den överlägsna amerikanska eldkraften gav vietnameserna aldrig fienden andrum att känna sig som segrare.⁷⁷ I takt med att allt fler amerikaner miste livet blev kriget alltmer ifrågasatt i USA. Insikten bland amerikaner om att USA, som var en demokratisk stormakt, massbombade ett svagt och fattigt land väckte motvilja och det anordnades otroligt stora demonstrationer mot kriget, både i USA men också i andra delar av världen, däribland i Sverige.⁷⁸ Kriget fortsatte under nära tjugo år och först år 1973 undertecknade USA, Nordvietnam och Sydvietnam det så kallade Parisfördraget. Detta resulterade i att USA drog tillbaka sina styrkor och Nordvietnam tog tillfället i akt att genom ett sista krig föra samman Nord- och Sydvietnam. År 1975 nådde kriget sitt slut, men först efter tre miljoner döda.⁷⁹

⁷⁴ Hägerdal, Hans 2005, s. 209

⁷⁵ Smedberg, Marco 2008, s. 38

⁷⁶ Smedberg, Marco 2008, s. 84f

⁷⁷ Hägerdal, Hans 2005, s. 261

⁷⁸ Smedberg, Marco 2008, s. 202

⁷⁹ Dowswell, Paul 2004, s. 53

4. Teori

Det här kapitlet inleds med en definiering av begreppet folkmord och sedan presenteras postkolonialismen som är den teoretiska utgångspunkt som jag ska förhålla mig till.

4.1 Begreppet folkmord

Folkmord är ett omtvistat begrepp som inte är mycket äldre än det andra världskriget. Begreppet myntades av en judisk-polsk jurist vid namn Raphael Lemkin år 1948 som förlorade hela sin familj i den judiska förintelsen men själv lyckades undkomma.⁸⁰ Folkmord är ett begrepp som har översatts från det engelska ordet *genocide* som i sin tur är en sammansättning av grekiskans *genos* vilket betyder folk eller stam, samt latinets *caedere* som betyder hugga eller döda.⁸¹ Enligt FN definieras folkmord som

Handlingar begångna i avsikt att utplåna, helt eller delvis, en grupp på nationella, etniska, rasmässiga eller religiösa grunder. Till sådana handlingar räknas dödande eller orsakande av allvarlig kroppslig eller mental skada på medlemmar tillhörande en sådan grupp. Dit hör också att medvetet förorsaka levnadsbetingelser avsedda att åstadkomma fysiskt utplånande av en grupp, helt eller delvis, att genomföra åtgärder avsedda att förhindra födslar inom gruppen eller att tvångsförflytta barn tillhörande gruppen, till en annan grupp⁸²

Som jag nämnde i inledningen uppstod det bittra kommentarer när elever med syrianskt och turkiskt påbrå diskuterade huruvida folkmordet på armenier har skett eller inte. För läraren blir det såklart en knepig situation men även en sådan måste bemötas. De turkiska elever som i det här fallet bestridde att folkmordet ska ha hänt är inte ensamma om det. Den turkiska staten har ännu inte erkänt folkmordet vilket gör det till en laddad fråga. På grund av oviljan att erkänna folkmordet på armenierna och andra kristna minoriteter har diskussionen och litteraturen som behandlar folkmordet ”kommit att präglas av att gång på gång behöva, med analys av historiska källor, etablera folkmordet som ett faktum”⁸³. Detta skriver Göran Gunner, som är universitetslektor vid Teologiska högskolan i Stockholm och forskare vid svenska kyrkans forskningsenhet, och precis som han påtalar är begreppet folkmord användbart i min uppsats då det är en kategori jag ämnar undersöka både Förintelsen och det armeniska folkmordet utifrån. Om det finns likheter och/eller skillnader kommer detta självfallet att lyftas fram.

⁸⁰ Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran 2005, s. 67

⁸¹ Gabrielsson, Kim 1999, s. 10

⁸² <http://www.fn.se/fn-info/vad-gor-fn/fred-sakerhet-och-nedrustning/skyldighet-att-skydda/ordforklaringar/>

⁸³ Gunner, Göran 2012, s. 34

4.2. Postkolonialism

Termen postkolonialism består av prefixet ”post” vilket inte sällan översätts med ”efter” – därav översätts postkolonialism till ”efter kolonialismen”.

Litteraturprofessorn Ania Loomba, verksam vid University of Pennsylvania, USA, definierar kolonialism som ”erövringen av och kontrollen över andra människors land och tillgångar”.⁸⁴ Med denna vida definition kan kolonialismens rötter spåras tillbaka till antikens Grekland och det romerska rikets expansion. Kolonialism associeras ihop med idén om den vita överhögheten och i samband med den europeiska kolonialismens framgångar spreds västvärldens framstegstankar.

Kolonisatörerna konstruerade en bild av sig själva som en överlägsen civilisation, en bild som många författare under 1800- och 1900-talet fastslog.⁸⁵ Koloniseringen bidrog också till att förstärka bilden av ”vi och de andra” där ”de andras” underlägsenhet fungerade som ett rättfärdigande av själva koloniseringen.⁸⁶

Verksam vid Stockholms universitet är professor Paulina de los Reyes som är inriktad på bland annat postkoloniala studier och historieteori. I ett bidrag till Nationalencyklopedin påtalar hon att kolonialismens idéer om modernitet, humanism och civilisation lyfts upp och problematiseras utifrån ett postkolonialt perspektiv.⁸⁷

Postkolonialismen har bidragit med många viktiga forskningsområden och insikter där kopplingen mellan rasism, kolonialism och etnisk diskriminering har synliggjorts ur ett historiskt perspektiv.⁸⁸ Den postkoloniala forskningen undersöker och problematiserar den bild av Europa och västvärlden som modern, rationell och upplyst i kontrast mot de andra världsdelen som anses vara exotiska, föråldrade och traditionella. Det har lett till att kunskap inhämtat från dessa områden har nedvärderats – vilket har lett till kritik.⁸⁹

Som jag nämnde inledningsvis i detta avsnitt indikerar prefixet ”post” någonting som har varit. Det innebär således att man med postkolonialism menar att samhället ”fortfarande präglas av det koloniala arvet och av en kunskapssyn som legitimerar över- och underordningsrelationer som skapades under koloniseringen och som idag återskapas globalt

⁸⁴ Loomba, Ania 2008, s. 18

⁸⁵ Loomba, Ania 2008, s. 34

⁸⁶ Loomba, Ania 2008, s. 66

⁸⁷ <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/postkolonialism>

⁸⁸ Ibid

⁸⁹ http://www.genus.se/meromgenus/forskare-berattar/Postkolonial_forskning/

och lokalt”⁹⁰. Elisabeth Elmeroth, som är professor i pedagogik vid Linnéuniversitet, bekräftar de lo Reyes ståndpunkt att de koloniala teorierna lever kvar än idag. Hon menar att det koloniala tankesättet visar sig i det skillnadsskapande som fortskrider i vårt samhälle.⁹¹

Sveriges inblandning i koloniseringsprocessen var obefintlig, därför skulle man kunna tänka sig att ett postkolonialistiskt perspektiv inte hör hemma här. Men det är inte enbart de länder som har koloniserat eller blivit koloniserade som kan forska utifrån postkolonialismen. Kolonialismen påverkan var global och dess effekter har spridits över hela världen och satt sin prägel på kulturella identiteter.

Även det svenska samhället, som ju ingår i beteckningen västvärlden, betraktar och definierar andra kulturer utifrån en uppfattning om vad svenskhet är för något och därför bildas det även här ett tankesätt kring ”vi och de”, där ”vi” framstår som rationella och ”de andra” som mystiska. Därmed ingår även Sverige i den politiska och mentala maktordning som tar sig i uttryck i att västvärlden har tagit sig rätten att placera sina egna idéer och tankar högst upp i makthierarkin.⁹²

Jag är övertygad om att detta tankesätt går att hitta, i mer eller mindre skala, överallt i samhället, och inte minst i en sådan stor institution som skolan, och därmed går det även att hitta det i de läroböcker som används inom skolans värld. Den postkoloniala teorin är därför användbar i min uppsats då jag ämnar studera hur fyra olika historiska händelser framställs i fyra olika historieböcker utifrån ett svenskt perspektiv.

⁹⁰ <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/postkolonialism>

⁹¹ Elmeroth, Elisabeth 2008, s. 13

⁹² Elmeroth, Elisabeth 2008, s. 14f

5. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras den tidigare forskning som berör mitt ämne. Jag fokuserar enbart på den tidigare forskning som rör läromedelsanalyser, och således inte den tidigare forskning som finns om de historiska händelserna då det inte är syftet med denna uppsats.

Sveriges läromedelsförfattares förbund, SLFF, gav år 2010 ut en skrift, sammanställd av professor Monica Reichenberg, där all forskning om läromedel framställs vilket går utomordentligt bra att bläddra i på jakt efter tidigare forskning.

På det öppna arkivet för forskningspublikationer och studentuppsatser, DiVA.se finns det otaliga uppsatser kring läromedel. Med det som grund vågar jag påstå att läromedelsforskning intresserar de personer som på något sätt är verksamma inom skolans värld. Den tidigare forskning som berör mitt ämne skulle därför kunna bli flera sidor lång – av den anledningen väljer jag att enbart lyfta fram den tidigare forskning som jag funnit användbar i min uppsats.

Lärarstudenterna Martin Augustinsson och Hampus Gustavsson har i sitt examensarbete *Demokratisering i historieläromedel* analyserat hur demokratisering framställs i ett par historieböcker i högstadiet. Studenterna har fokuserat på fyra olika teman; Sekelskiftet 1900 och rösträttsfrågan, Arbetarrörelsen, Borggårdskrisen samt Kvinnorörelsen och kommit fram till att den nuvarande statsskick Sverige har beskrivs som normgivande och självklart. I analysen har de även kommit fram till att de värderingar som uttrycks i läroplanen går att hitta i de analyserade läroböckerna.

Historikern och läroboksförfattaren Sture Långström, som jag nämnde kort i inledningen av uppsatsen, har i sin doktorsavhandling *Författarröst och lärobokstradition* undersökt vad som styr läroboksförfattare när de skriver ämnesböcker i historia. Långströms slutsats är att skolans styrdokument tillsammans med läroboksförfattarens politiska ståndpunkt är centrala för hur läroboken utformas. Han skriver även att det samhälle som läroboken är skriven i är avgörande för vad som kommer med. I den avslutande diskussionen konstaterar Långström att läroboken, som han räknas till den mest lästa genren i vår litteratur, är skriven av författare som medvetet eller omedvetet väljer att ta ställning i olika historiska skeenden. ”Beskrivaren finns alltid i någon mån i beskrivningen”⁹³ skriver Långström och menar att läroboksförfattarens röst lyser igenom i boken.

⁹³ Långström, Sture 1997, s. 224

Förintelsen i skollitteraturen är ännu ett examensarbete som undersöker läroböcker som används, eller har använts i historieundervisningen. Författaren till denna uppsats, Marcus Hansson, fokuserar på hur framställningen av Förintelsen har förändrats från 1945 till 2007, vilket är det år uppsatsen skrevs. Hansson undersöker, till skillnad från mig, läroböcker för både gymnasiet och högstadiet utifrån en kvalitativ närläsning. Han är däremot noga med att påpeka att uppsatsen har kvantitativa inslag där han undersöker utrymmet som händelserna har fått i de olika läroböckerna.

Hansson kommer fram till slutsatsen att Förintelsens utrymme i läroböckerna har ökat med tiden och att orsakerna till detta kan vara flera. Det rör sig bland annat om att det har forskats mer kring händelsen men också att den står uttryckligen med i läroplanen från år 1994.

Hansson lägger också märke till att antalet människor som dog till följd av den nazistiska politiken varierar mellan de olika böckerna. Till en början nämns det ingenting om antalet döda, utan först år 1966 framkommer det att det rörde sig om tolv miljoner människor varav sex miljoner var judar, en siffra som är återkommande än idag. Hanssons resonemang kring utelämnandet av dödssiffran är att det måste ha tagit tid för den svenska staten att få in tillförlitliga siffror på antalet döda.

Metodologiskt har jag haft samma tillvägagångssätt som de två examensarbeten jag har lyft fram i detta avsnitt. En närläsning har gjorts av källmaterial som sedan har analyserats utifrån en, på förhand bestämd, teori. Däremot är valet av händelserna det vill säga det som uppsatsen ska undersöka, samt valet av teori anknytning olika.

Universitetslektorn Niklas Ammert – som är specialiserad på ämnesdidaktik och utbildningsvetenskap och verksam vid Linnéuniversitet – har tillsammans med ett flertal andra forskare, läroboksförfattare och lärare – givit ut antologin *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik* där läroboken presenteras och analyseras ur olika aspekter.

Ett av kapitlen i antologin är skriven av Lena Lindh och Boel Söderberg. Både Lindh och Söderberg är i grunden lärare men har tillsammans även gett ut runt 30 läroböcker. Dessa två författare argumenterar kring att läroböcker är kompakta på det sätt att stora mängder kunskap pressas samman vilket gör att texten kan bli obegriplig för eleverna⁹⁴.

⁹⁴ Lindh, Lena & Söderberg, Boel 2011, s. 192

Lindh och Söderberg som själva varit verksamma som lärare i högstadiet menar att elevers bakgrundskunskaper varierar väldigt mycket och därför lämnas alltså elever med ”osmält kunskap”⁹⁵ när det kommer text, eller meningar som inte förklaras i läroböckerna. I ett avsnitt i kapitlet lyfter författarna fram vissa meningar som kan bli problematiska när de inte klargörs – till exempel att sex miljoner judar miste livet under andra världskriget. Söderberg och Lindh menar att när elever ser exempelvis sådana meningar eller liknande påstående utan att det ges en vidare förklaring innebär det ”för en tonåring på högstadiet/.../ stora problem om bakgrundskunskaperna är diffusa, och vår uppfattning är att bakgrundskunskaperna kan vara mycket varierande”⁹⁶. Söderberg och Lindh menar således att läraren får ett stort ansvar att ha läst igenom läroboken och kunna bemöta eventuella brister eller otydligheter som uppkommer.

Historieforskaren och universitetslektorn Vanja Lozic, som är verksam vid lärarutbildningen i Malmö Högskola, har i sin avhandling *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, för vilken han erhöll Malmö högskolas pris för bästa avhandling, problematiserat ”relationen mellan ungdomars (etniska) identifikationer och synen på historieämnet”⁹⁷. Avhandlingen utgår dels ifrån intervjuer med trettiosex ungdomar, fem gymnasielärare och tre läroboksförfattare och dels utifrån en analys av samhällskunskaps- och historieläroböcker. Efter analysen av läroböckerna kommer Lozic fram till att de är ”tätförpackade med kompakt kunskap”⁹⁸ vilket är en slutsats som även Lena Lindh och Boel Söderberg kommer fram till.

I sin avhandling lyfter Lozic upp historikern Ulf Zander som påpekar att den statsnationalistiska historieundervisningen inte är lämplig längre för det mångetniska samhälle Sverige kommit att bli. Dessutom menar Lozic att historieförmedlingen i skolan tenderar att prata om icke-västeuropeiska länder som om de saknar en egen historia. Dessa länder får ett utrymme först koloniseringen kommer på tal vilket alltså medför att de koloniala strukturerna med en under- och överordning i största mån upprätthålls.⁹⁹

Lozics slutsats, utifrån intervjuerna med gymnasieleverna, är att flertalet av de, samt lärarna och läroboksförfattarna skulle vilka se elevernas etniska särintressen vid sidan av det som kallas den generella historien. Alla parter hoppas på att en individualisering av historieämnet

⁹⁵ Lindh & Söderberg 2011, s. 194

⁹⁶ Ibid

⁹⁷ Lozic, Vanja 2010, s. 16

⁹⁸ Lozic, Vanja 2010, s. 32

⁹⁹ Lozic, Vanja 2010, s. 262

ska ske på grund av elevernas etniska identifikationer. Den individualiseringen kan förslagvis ske i form av individuella arbetsuppgifter under skoltiden – inom historieämnet.

I samband med LGR11:s intåg publicerades en bok av Vanja Lozic med titeln *Historieundervisningens utmaningar: historiedidaktik för 2000-talet* vilken är skriven på slutsatserna av hans avhandling som nämndes ovan.

Lozic har använt sig av exakt samma metod i denna bok som i avhandlingen men fokusen i denna bok ligger på elevernas erfarenheter och åsikter och historieämnet. En punkt som Lozic fastslår i bokens inledande del är att läroböcker i historia har en avgörande plats i undervisningen.¹⁰⁰ Därför behövs alltså ett större medvetande kring böckernas utformning. En återkommande slutsats hos Lozic är, utifrån hans intervjuer, att det finns en vilja hos elever med utländskt födda föräldrar att läsa mer om deras födelseländers historia. Lozic menar att den efterfrågan som informanterna ger uttryck för visar att föräldrarnas nationella, kulturella och etniska identiteter har betydelse för elevernas egna identiteter – men också för deras intresse av historieämnet.¹⁰¹ Vidare menar han att lärare gör rätt i att uppmärksamma och reflektera både kring egna mångfaldiga erfarenheter i undervisningen men också elevernas identiteter och erfarenheter.¹⁰² Lozic är av åsikten att annan historia – utöver den västinspirerade – gynnar elever som har rötter, eller som har föräldrar med annan bakgrund än den svenska.

6. Resultat och Analys

Under denna rubrik presenteras resultatet och det görs även en analys utifrån den postkoloniala teorin. Resultatet kommer att presenteras tematiskt med en genomgång av händelserna i kronologisk ordning, från den äldsta läroboken till den nyaste. De två första frågeställningarna har vävts ihop och svaras löpande medan den tredje får en egen underrubrik. På grund av att läroböckerna har skrivits av många olika författare har jag för läsvänlighetens skull enbart skrivit ut lärobokens titel samt det år som boken gavs ut.

¹⁰⁰ Lozic, Vanja 2011, s. 15

¹⁰¹ Lozic, Vanja 2011, s. 65

¹⁰² Lozic, Vanja 2011, s. 49

6.1. Kongo under Leopold II

När det gäller massakerna i Kongo under styret av Leopold II är ett genomgående drag att händelsen nämns i samband med kapitel om imperialismen.

I *Historia – för högstadiet*¹⁰³ börjar detta kapitel tidigt in i boken. På sidan 18 kan vi läsa om hur Afrika delades. När det gäller denna lärobok räcker det med en snabb genomläsning för att märka att koloniseringen av Afrika beskrivs som om det rörde sig om *ett enat land*. Detta misstag, att prata om en så stor kontinent som Afrika som om det vore ett land är ofta återkommande inom skolans värld – vilket märks om man befinner sig i undervisningssammanhang.

I detta kapitel nämns således inte händelserna i Kongo specifikt – men däremot går det att utläsa att erövringen av Afrika var hänsynslös. Vidare skriver författarna att européerna behövde få tag på arbetskraft – och när de inte kunde få arbetare av den hövdingen som styrde kom de på andra lösningar; till exempel genom att införa någon form av skatt som måste betalas i pengar. ”Afrikanerna” blev då tvungna att arbeta där de kunde få kontanter – alltså hos européerna. Detta sätt att skaffa arbetskraft beskrivs som väldigt smart och humant till skillnad mot hur det faktiskt gick till i exempelvis Kongo.

När författaren till läroboken från år 1985 börjar med att berätta om uppdelningen av Afrika skriver han att intresset för Afrika började i samband med upptäcktsresanden som utforskade området för att sedan återvända till Europa med information om att det gick att tjäna pengar där. Tragedin i Kongo får ett utrymme på en halv sida.

Författaren inleder delen om Kongo med att skriva att kung Leopold som var sugen på att tjäna pengar anställde Henry Stanley för sin egen räkning. Den här författaren skriver däremot att när Leopold började beordra den inhemska befolkningen i Kongo att utvinna gummi och elfenben var det ”som en sorts skatt att de skulle arbeta gratis”¹⁰⁴. Enligt bakgrunden till händelserna i Kongo ville den belgiska staten inte ha något att göra med sin kungs koloni och Kongo var Leopolds privata egendom. Men när den här författaren skriver om övertagandet av Kongo påtalar han att ”kungen bestämde helt enkelt att allt obebott land tillhörde staten”¹⁰⁵. Det massmord som inträffade i Kongo beskrivs sakligt och stycket avslutas med att

¹⁰³ *Historia för högstadiet* 1980

¹⁰⁴ *Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet* 1985, s. 200

¹⁰⁵ *Ibid*

grymheterna uppdagades i Europa vilket föranledde att Leopold II tvingades lämna över Kongo till den belgiska staten.

I 1990 års historiebok får händelserna i Kongo ett mindre utrymme än föregående lärobok – på totalt fyra meningar.

Kongo kom i händerna på ett internationellt bolag, vars ordförande var Leopold II, kung av Belgien. Det började bli stor efterfrågan på gummi i Europa och USA. Afrikanerna tvingades att samla in rågummi. De som vägrade kunde straffas med döden. Utsugningen minskade folkmängden med flera miljoner¹⁰⁶

Även här väljer författarna att benämna befolkningen i Kongo som *afrikaner* – och inte som kongoleser.

I nästföljande lärobok, som utgavs fem år senare, det vill säga 1995, ges händelserna i Kongo ett utrymme på sex meningar där författarna först presenterar att Kongo hamnade i händerna på Leopold II och att landet hade enorma rikedomar av gummi. Sedan skriver författarna att ”Afrikanerna tvingades att som skatt leverera en fastställd mängd rågummi. Grymma straff som stympling drabbade dem som satte sig upp mot de vita”¹⁰⁷.

Författarna nämner således inte att stymplingen också drabbade de kongoleser som inte kunde leverera ”skatten” eller den mängd rågummi som belgarna efterfrågade.

*Historia – ämnesboken*¹⁰⁸ ges händelserna i Kongo en halv sida i utrymme och benämner kapitlet *Kongotragedin*. Här får vi veta att när Henry Morton Stanley återvände hem till England efter en resa till Afrika var inga engelsmän intresserade av att höra hans redogörelser om möjligheterna till intjänande av pengar som fanns i Kongo, men istället nappade Belgiens kung Leopold II. Det berättas att Stanley och Leopold tillsammans bildade Kongoföreningen och att Stanley åkte ner till Kongo och köpte landet med glaspärlor och tyg. Så sakligt som det går att berätta 20 års historia på en halv sida förklarar författarna händelseförloppet med att gummidäcken uppfanns år 1888 – och i och med att gummiträden växte vilt i Kongo kunde Leopold börja tjäna pengar. Författarna påtalar också att det var de infödda som sattes i tvångsarbete – och om de inte kunde leverera en viss mängd gummi blev de skjutna. Det nämns även att varje skott behövde redovisas med en avhuggen hand. Vidare nämner

¹⁰⁶ *Levande historia*, 1990. Författarens kursivering

¹⁰⁷ *Historia: för årskurs 7-9 1995*, s. 137

¹⁰⁸ *Historia: Ämnesboken 2000*

författarna även att kung Leopold tvingades år 1908 lämna ifrån sig Kongo till Belgien då det hade växt en stark kritik mot kungen.

Läroboken från 2005 ger händelserna i Kongo ett större utrymme än den från 2000, på sammanlagt 1 ½ sida. Dessa händelser omnämns under en egen rubrik, och inte som en del i kapitlet om imperialismen som har varit fallet med tidigare läroböcker. Det finns en beskrivning av hur upptäcktsresenären Henry Morton Stanley begav sig ut på upptäcktsfärd i Kongo och hur han tillsammans med kung Leopold II lyckades köpa hela landet i utbyte mot tyg och glaspärlor. Det faktum att landet ska ha köpts för tyg och glaspärlor var ingenting som jag kom i kontakt med under inläsningen av händelsen – men flertalet av läroboksförfattarna har nämnt detta. För övrigt hittades inte några värderande antydningar som gav uttryck för ett postkolonialt förhållningssätt, utan händelsen är sakligt återberättad.

I *Impuls – för grundskolans senare del*¹⁰⁹ finns det ett kapitel om imperialismen – där händelserna i Kongo får ett utrymme på två meningar, som en notis under en bild på tre människor som har fått sina händer kapade och sin näsa stympad. I den här läroboken finns det två upplägg som är iögonfallande. När författarna börjar skriva om imperialismen börjar det med ett kapitel som heter ”*Européerna blir världens herrar*”¹¹⁰. Detta uttryck förklaras inte vidare och blir därmed också problematisk i en lärobok för högstadielärover. Uttrycket ”herrar” återkommer två gånger i samma mening som ordet européer och kan tolkas som en positiv benämning.

Det andra upplägget är att författarna väljer att skriva hur ”den vite tidningsläsaren”¹¹¹ satt i sitt hem, långt bort från Afrika, och läste reportage om ”vilda människor som var svarta, nakna, okunniga och opålitliga [...] Européerna skulle lära dem att klä sig, att arbeta och läsa, och att köpa den vite mannens varor”¹¹². Upplägget är problematiskt då denna bild målas upp – sedan följs det av tre bilder och därefter kommer ett nytt stycke där författarna lyfter fram hur den gängse uppfattningen var att afrikanerna skulle få det bättre tack vare koloniseringen men att det inte alls blev så. Problematiken kan uppstå i det att elever inte hänger med att bilden som utmålas inte är den accepterade – utan hur det kunde ha sett ut i de europeiska samhällena för ett par hundra år sen. Man kan tänka sig att lärarna Lena Lindh och Boel Söderberg, vars bidrag i antologin *Att spegla världen* togs upp tidigare, är kritiska mot just

¹⁰⁹ Impuls – för grundskolans senare del 2009

¹¹⁰ Impuls – för grundskolans senare del 2009, s. 214

¹¹¹ Impuls – för grundskolans senare del 2009, s. 220

¹¹² Ibid

den här typen av upplägg där en mening, eller ett stycke med ett kontroversiellt budskap lämnas fritt för högstadieelever att tolka – innan läroboksförfattaren själv väljer att efter tre bilder kommentera situationen som osanning.

Då författarna väljer att skriva ”den vite tidningsläsaren” görs automatiskt en distinktion mellan de vita som alltså läser (eller *kan* läsa tidningen) och dem andra som inte kan det. Sett ur det postkoloniala perspektivet är det underligt att författarna väljer att lägga fokus på att tidningsläsaren är vit – då det tidigare i kapitlet har skrivits européer. Indirekt uteslöts alla som inte är vita. En mörkhyad person som lever i Europa faller in under beteckningen europé – men inte under beteckningen vit.

Vad gäller händelserna kring massmorden i Kongo går det att konstatera att dess utrymme ökade stadigt i de undersökta läroböckerna fram tills år 2009 då det återgick till att enbart få ett utrymme på ett par meningar. Det genomgående draget är att det sätts ett likhetstecken mellan ”Afrika” och ”Kongo”. Trots att majoriteten av de afrikanska länderna koloniserades beskrivs processen som om det handlade om ett enat folk och land. Det blir en väldig generalisering som enligt den postkoloniala teorin kan betraktas som ett försök att bunta ihop alla ’dem’ till att tillhöra en och samma folkgrupp medan befolkningen i exempelvis europeiska länder benämns tillhörande den stat de kommer ifrån, det vill säga ’belgare’, ’engelsmän’ eller ’amerikaner’.

6.2. Det armeniska folkmordet

Det armeniska folkmordets frånvaro lyser starkt i dessa sju läroböcker. *Historia – för högstadiet*¹¹³, *SAMS: Samhällsorienterade ämnen för högstadiet*¹¹⁴, *Levande historia*¹¹⁵, *Historia: för åk. 7-9*¹¹⁶ samt *SO-Direkt. Historia*¹¹⁷ nämner överhuvudtaget inte folkmordet. Det går heller inte att hitta något om det Osmanska riket i dessa fem böcker. Vad gäller *Historia – ämnesboken*¹¹⁸ och *Impuls – för grundskolans senare del*¹¹⁹ nämns det armeniska folkmordet inte alls men det intressanta med dessa två böcker är att Osmanska rikets uppgång och fall presenteras.

¹¹³ *Historia för högstadiet* 1980

¹¹⁴ *Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet* 1985

¹¹⁵ *Levande historia – Högstadieboken* 1990

¹¹⁶ *Historia: för årskurs 7-9* 1995

¹¹⁷ *SO-Direkt. Historia* 2005

¹¹⁸ *Historia: Ämnesboken* 2000

¹¹⁹ *Impuls – för grundskolans senare del* 2009

I *Historia – ämnesboken*¹²⁰ kan vi läsa om Osmanska riket på sidorna 251-252. Författarna väljer att kort presentera rikets blomstring och en beskrivning av rikets utbredning finns med. I detta korta uppslag nämns det bland annat att de folk som bodde i länder som det Osmanska riket besegrade fick behålla sina lagar och sin religion – men den kristna befolkningen var tvungen att betala skatt. Vidare väljer författarna att ta upp ett rykte som sade att turkarna ägnade sig åt kannibalism genom att äta barn. Anledningen till ryktet ska ha varit att intelligenta barn samlades in för att sättas i skolor där de senare kunde jobba i sultanens tjänst. Sett ur ett postkolonialt perspektiv är ett sådant rykte främmandegörande och egentligen avvikande från den övriga texten i dess helhet. Författarna till denna lärobok har även skrivit ett par rader om brytningen mellan det Osmanska riket och grekerna. Grekerna berättas ha gjort uppror år 1821 vilken slogs ner med stor hårdhet som resulterade med ett blodbad på ”de kristna”¹²¹. Det framgår däremot inte huruvida det enbart rörde sig om kristna greker eller även andra kristna grupper. Det armeniska folkmordet nämns inte – ens med en rad.

När det gäller den sista, och för den här studien, nyaste läroboken kan vi läsa om det Osmanska riket på en sida. Precis som i föregående bok lämnas en viss plats åt rikets uppgång, utbredning och fall. Den snabba expansionen beskrivs av författarna som en skräckslagen tid för européerna på grund av att turkarna kanske skulle införa islam. Författarna nämner däremot att skrällen var överdriven då de osmanska ledarna tillät andra religioner.

Som jag nämnde tidigare i uppsatsen skriver Paulina de los Reyes, som är professor i postkoloniala teorier vid Stockholms universitet, att det koloniala arvet medför att vi än idag återskapar de över- och underordningsrelationer som skapades under koloniseringen. Det blir därför en intressant påpekning att det i läroboken beskrivs hur européerna, som ett enhetligt folk var skräckslagna inför islams utbredning – vilket visserligen ganska omgående bekräftades var en överdrift – men det faktum att själva erövringen av landet, det faktum att någon annan styrde långt bortifrån och de extra skatterna är inte så farliga i jämförelsen med religionens spridning.

I likhet till läroboken från år 2000 nämner författarna att de erövrade folken var tvungna att betala skatt till sultanen och en form av denna skatt var den så kallade barnskatten. Det beskrivs att sultanen säkrade sin makt genom att ta en pojke ur varje kristen familj och utbilda

¹²⁰ *Historia: Ämnesboken* 2000, s. 251-252

¹²¹ *Historia: Ämnesboken* 2000, s. 252

dessa till ämbetsmän eller elitsoldater. Dessa pojkar skulle enbart lyda sultanen. Båda böckerna väljer alltså att ta upp barnskatten men sättet de gör det på varierar. Som Sture Långström uttrycker det är det här ett sätt för läroboksförfattarna att dela med sig av sin åsikt.

6.3. Förintelsen

Den judiska utrotningen finns med i alla fyra läroböcker – i mer eller mindre grad. Det finns en utförlig beskrivning av Hitlers maktövertagande och hur han lyckades få över de tyska medborgarna på sin sida i boken *Historia – för högstadiet*¹²². På andra håll i världen fanns det förföljelser av judar – även i Tyskland, innan Hitler fick makten. Om själva Förintelsen skrivs det enbart fyra meningar:

Särskilt i Tyskland spelade hatet mot judarna en stor roll. 1942 beslöts att den frågan skulle få sin ”slutliga lösning”. Jättelika s k förintelseläger grundades. Dit fördes judar från hela Tyskland och från de besatta länderna för att dödas.¹²³

Författaren till *SAMS: Samhällsorienterade ämnen för högstadiet*¹²⁴ har valt att ta upp händelserna kring judeförföljelserna redan i samma avsnitt som första världskrigets slut. Han nämner att Hitler kom till makten inte långt efter det och att han mer än allt annat hatade judarna.¹²⁵ Författaren nämner hur förföljelserna trappades upp allt eftersom men att många av judarna valde att stanna kvar i Tyskland då de hoppades på att förföljelserna skulle avta.¹²⁶ Därefter följer ett par sidor om andra världskriget och sedan får Förintelsen en sidas utrymme. Författaren påtalar att Hitler och nazisterna redan från början betraktade judarna som ”den germanska rasens arvsfiender”¹²⁷ och att Hitler tidigt in i andra världskriget såg utrotandet av judarna som sin viktigaste uppgift. Författaren lyfter även upp att judar från alla länder som Tyskland ockuperat samlades ihop ”och transporterades sammanpackade som djur”¹²⁸. Vidare nämner författaren att Förintelsen är ett av historiens värsta brott – ett uttalande som inte går att hitta i denna bok om de övriga händelserna som har analyserats.

¹²² *Historia för högstadiet* 1980, s. 68

¹²³ *Historia för högstadiet* 1980, s. 68

¹²⁴ *Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet* 1985

¹²⁵ *Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet* 1985, s. 225

¹²⁶ *Ibid*, s. 226

¹²⁷ *Ibid*, s. 225

¹²⁸ *Ibid*

När det gäller Förintelsen verkar läroboksförfattarna mer benägna att fördöma den händelsen. En annan faktor för Förintelsen, till skillnad mot de andra händelser som analyserats i denna uppsats är att det finns någon som berättar om de tåg som rullade in till förintelselägren där läsaren får en beskrivning av människorna som befann sig på tåget. ”Tåget rullade in, fruktansvärt bleka och skrämde barn med tydlig dödsångest tittade ut genom gallerluckorna”¹²⁹. På det sättet får man en större förståelse och känner större medlidande med det som hände dem.

Nästa lärobok, från 1990, beskriver bildandet av Hitlers nazistparti grundligt. Det finns ett stycke som presenterar nazisternas idéer där tre punkter beskrivs som återkommande i den nazistiska propagandan. De första två punkterna handlar om den orättvisa Versaillesfreden och kommunismen som nazisterna ogillade starkt. På den tredje punkten har författaren valt att skriva följande:

Den judiska rasen var, liksom slaver och negrer, underlägsen den germanska. Judarna var farliga, därför att de skaffat sig makt överallt i världen, både som affärsledare och politiska ledare. Judarna var en ”ohyra som måste rötas ut”¹³⁰

Författaren har valt att citatmarkera den sista meningen vilket leder till att meningarna innan kan uppfattas som författarens egna. Om själva förföljelserna mot judarna finns ett stycke på sju meningar. Där får vi bland annat veta att förföljelserna startade när nazistpartiet fick makten och på en gång förvärrades situationen för judarna som blev misshandlade på öppen gata utan att polis ingrep. Författarna tillägger att våldet inte bara drabbade judarna utan alla som nazisterna ogillade. Författarna gör en intressant iakttagelse där de nämner att våldet mot judarna var uppmärksammat inom och utom Tyskland, ”men de flesta förstod inte hur fruktansvärt det var”¹³¹

Läroboken från år 1995, *Historia: för årskurs 7-9*, ger ett eget uppslag till Förintelsen. Det anmärkningsvärda med dessa författares skrivelse om Förintelsen är att viss fakta presenteras utan någon bakgrundsinformation; ”omkring sju miljoner, därav sex miljoner judar, dödades.”¹³² och ”Förintelselägren var dödsfabriker som var uppbyggda med det enda syftet att döda

¹²⁹ Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet 1985, s. 225

¹³⁰ Levande Historia 1990, s. 221

¹³¹ Levande Historia 1990, s. 277

¹³² Historia: för åk. 7-9 1995, s. 316

människor, främst judar”¹³³. En miljon människor är en otroligt stor siffra – men ändå får läsaren ingen förklaring till vilka andra det var som miste livet. Antingen förutsätter författarna att eleverna *vet* vilka andra folkslag och grupper som dödades under andra världskriget eller också anser de inte att det är lika viktigt – vilket blir otroligt problematiskt i diskussionerna i klassrummet om det inte tas upp. Den ”övriga” miljonen som dog får inte alls utrymme i läroboken – vilket gör det viktigt för läraren att lyfta upp den gruppen självt.

Vidare viger författarna ett stycke i uppslaget till att diskutera hur mycket folk utanför Tyskland kände till om Förintelsen – de motsätter sig det faktum att omvärlden inte ska ha vetat någonting genom att exemplifiera varför de bör ha vetat. Författarna menar att det redan fanns en utbredd judefientlighet i Europa vid den här tiden. För att belysa det skrivs: ”Det kunde till och med hända att människor skrattade när tågen till förintelselägren rullade förbi”¹³⁴. Om människor stod och skrattade åt de överfyllda tågen är det lättare att åtminstone förstå hur det kunde hända. Som läsare blir man serverad en förklaring till hur Förintelsen kunde hända utan att omvärlden reagerade.

SO-Direkt. Historia är läroboken utgiven år 2005. Förintelsen får där tre sidor i utrymme och författarna beskriver att det dog 6 miljoner judar men räknar också upp romer, handikappade och utvecklingsstörda personer.

Stycket om Förintelsen är skrivet på ett sätt som kräver bakgrundskunskap om ämnet. Visserligen inleds kapitlet med en påpekning om att det fanns en redan utspridd antisemitism men när själva Förintelsen beskrivs står det enbart ”Det var nu gaskamrarna började användas”¹³⁵ – skillnaden mellan förintelselägren och koncentrationslägren tas inte upp även om författarna skriver att den del av judarna som var arbetsdugliga användes som ”arbetskraft i fabriker”¹³⁶. Även i denna lärobok finns en vilja att söka ge en förklaring till folkmordet vilket kan hittas i inledningen, då judarna ”annorlundahet” lyfts fram. Stycket inleds med ”det främmande är ofta annorlunda”¹³⁷ vilket förklaras med att judarna hade en annan religion och annorlunda seder och bruk.

¹³³ Ibid

¹³⁴ *Historia: för årskurs 7-9 1995*, s. 317

¹³⁵ *So-Direkt. Historia 2005*, s. 389

¹³⁶ Ibid

¹³⁷ *So-Direkt. Historia 2005*, s. 386

*Historia – ämnesboken*¹³⁸ ger, tillsammans med ovanstående lärobok, mest utrymme åt Förintelsen jämfört med de andra sex läroböckerna. Det är tre sidor som vigs åt detta och författarna söker förklara hur antisemitismen startade – redan innan Hitler fick makten i Tyskland. Författarna beskriver hur Hitler och hans anhängare beskyllde judarna för diverse problem i Tyskland för att sedan, år 1942, komma på den slutliga lösningen som innebar att judarna skulle gasas till döds. Författarna till denna lärobok¹³⁹ är skickliga på att skilja mellan det som är deras åsikter och de kontroversiella påståenden eller uttalanden som inte är det.

När det gäller läroboken från 2009 finns det dels en sida som författarna har tillägnat förintelseläget Auschwitz och en halv sida till själva Förintelsen. Författarna beskriver hur nazisterna dödade väldigt många judar – men på sidan 336, där beskrivningen av Förintelsen börjar, ges ingen förklaring till varför judarna skulle förintas, utan det är först tio sidor senare när Auschwitz omskrivs som författarna nämner att nazisterna ansåg att judarna var biologiskt underlägsna samt att de kunde skada den ariska resen. Det här visar att läraren behöver ha en grundlig kännedom om lärobokens uppbyggnad så att dessa sidor kan vävas ihop, under till exempel ett arbetspass.

I detta avsnitt kan vi också utläsa hur de soldater som ingick i SS-truppen benämns som SS-bödlar medan de belgiska soldater som utrotade hela kongolesiska byar benämns som just, soldater.

Det finns ett genomgående drag i dessa läroböcker när det kommer till Förintelsen – nämligen att omvärlden blev chockade vid åsynen av nazisternas förintelseläger. Det går således att hitta en tendens vad gäller anmärkningen att omvärlden ingenting visste om vad som försiggick – något som vi idag vet inte stämmer. Det finns också en benägenhet att i ett par värderande ord fördöma Förintelsen, något som jag inte märkte av med de andra händelserna som har analyserats. Ett exempel på detta är att vi kan utläsa hur de soldater som ingick i SS-truppen benämns som SS-bödlar medan de belgiska soldaterna som utrotade hela byar benämns som just, soldater.

6.4. Vietnamkriget

Läroboken från 1980-talet ger Vietnamkriget ett uppslag på två sidor. Rubriken till kapitlet *Krigen i Vietnam* talar om att det rör sig om flera krig. Händelserna kring krigen är sakligt

¹³⁸ *Historia: Ämnesboken 2000*

¹³⁹ *Ibid*

berättade, författarna verkar ha tänkt igenom uppdelningen då Frankrikes krig med Vietnam, USAs krig samt uppdelningen av landet i en nordlig och sydlig del har fått lika stort utrymme. En punkt som däremot sticker ut är att när författarna nämner den sista amerikanska attacken på Vietnam skrivs det: ”Den sista amerikanska krigsinsatsen var en terrorbombning mot Hanoi-området *julen 1972*”¹⁴⁰. Anledningen till att det citatet sticker ut är att författarna annars enbart nämner året samt månaden en händelse ägde rum, exempelvis: ”i februari 1968” eller ”27 januari 1973”. Det skulle kunna ses som ett indirekt försök från författarens sida att poängtera hur smaklöst attacken var i och med att den genomfördes juletid. Till skillnad från de andra läroböckerna som har analyserats står det ingenstans om hur många människor som miste livet i kriget i Vietnam.

I läroboken från 1985 får Vietnamkriget, till skillnad från de andra läroböckerna, *inte* ett eget uppslag eller rubrik. Stycket benämns istället ”Omvälvningar i Sydostasien”¹⁴¹. Stycket inleds med att författaren nämner hur slutet av det andra världskriget innebar ett slut för de europeiska kolonierna i Sydostasien. Författaren nämner att självständigheten blev svårast för ”franska Indokina”¹⁴². Ett sådant ordval kräver också en viss bakgrundskunskap. I annat fall lämnas man som läsare att tro att området tillhörde Frankrike från början. När författaren sedan ska skriva om USAs inblandning i kriget låter det snarare som att USA enbart *stödde* Sydvietnam, inte att de deltog i kriget. Det kan läsas ur följande citat:

Men snart utbröt krig på nytt, denna gång ett inbördeskrig mellan regeringen i Sydvietnam och en upprorsrörelse från Nordvietnam. USA stödde Sydvietnam [...] 1973 drog sig USA ut ur kriget, och efter mer än tio år av bittra strider kapitulerade den sydvietnamesiska regeringen den 30 april 1975¹⁴³

Levande Historia trycktes fem år senare, år 1990, och där fick Vietnamkriget ett uppslag på två sidor. På dessa två sidor är det ett större fokus på uppdelningen av Vietnam och både den norra och den södra delen benämns som diktaturer; Nordvietnam som en socialistisk/kommunistisk diktatur och Sydvietnam som kapitalistisk diktatur. Av det totala 2 sidor som tillägnas hela kriget fyller USAs roll i kriget en halv sida – medan Frankrike får tre meningar.

¹⁴⁰ *Historia – för högstadiet* 1980, s. 253. Min kursivering

¹⁴¹ *Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet* 1985, s. 283

¹⁴² *Sams: samhällsorienterade ämnen för högstadiet* 1985, s. 283

¹⁴³ *Ibid*

I *So-Direkt. Historia*¹⁴⁴ får det krig som Frankrike utkämpade mot Vietnam två inledande meningar och resten av Vietnamkriget får cirka en halv sida i utrymme. Författarna benämner händelsen som *Vietnamkriget* och det som är återkommande i beskrivningen av Vietnamkriget är hur USA:s anseende hade skadats eftersom att kriget Vietnam ”sågs som höjden av barbari”¹⁴⁵. Författaren lyfter även fram att de amerikanska soldaterna kom hem vid krigsslutet som ”föraktade förlorare som få ville ha med att göra”¹⁴⁶.

Berndt Almgren, som tillsammans med tre andra herrar har författat historieboken från 2000 har vikt sex sidor till Vietnamkrigets förfogande. Även här benämns kapitlet *Vietnamkrigen* och både Frankrikes och USAs roll i kriget lyfts fram. Uppdelningen mellan Nord- och Sydvietnam omnämns kort men till skillnad från föregående decenniums lärobok är det enbart Sydvietnam som utpekats som diktatur. Dessa författare skriver att diktatorn Diem, som styrde Sydvietnam ”blev allt mer korrumpad och avskydd av folket”¹⁴⁷. Detta uttryck återvänder senare i boken när författarna beskriver hur amerikanerna ville genomföra en jordreform – ”Men den korrumpade sydvietnamesiske presidenten vägrade”¹⁴⁸. Senare nämner författaren att amerikanernas vilja att stoppa kommunismen ansågs vara livsviktig. Här uppfattar jag det som att författarens röst, och politiska ståndpunkt, lyser igenom.

Författarna till läroboken från 2005 beskriver uppdelningen som att den nordliga delen var kommunistisk och den sydliga delen USA-vänlig – med korrumpade ledare.¹⁴⁹ USAs inblandning i kriget förklaras som att amerikanerna ansåg att stoppandet av kommunismen var livsviktig så att den inte skulle spridas. Delen om Vietnamkriget inleds med hur Vietnam, Laos och Kambodja tillsammans ingick i det så kallade Franska Indokina. De vietnamesiska invånarna beskrivs som tappra då det beskrivs hur de utsattes för ”fruktansvärda lidanden, men härdade ut”¹⁵⁰. Vid ett senare tillfälle kan vi återigen läsa att civilbefolkningen i Vietnam drabbades hårdast av kriget. Ett uttalande som däremot är intressant är ”Båda sidor utförde fruktansvärda terrorhandlingar”¹⁵¹ men det finns enbart en beskrivning av en amerikansk terrorhandling. Som läsare får man alltså inte veta vilka vietnamesiska handlingar som räknas som terrorhandlingar.

¹⁴⁴ *So-Direkt. Historia* 2005

¹⁴⁵ *So-Direkt. Historia* 2005, s. 353

¹⁴⁶ *Ibid*

¹⁴⁷ *Historia: Ämnesboken* 2000, s. 436

¹⁴⁸ *Historia: Ämnesboken* 2000, s. 437

¹⁴⁹ *So-Direkt. Historia* 2005, s. 423

¹⁵⁰ *Ibid*

¹⁵¹ *So-Direkt. Historia* 2005, s. 424

Göran Körner och Lars Lagheim skriver tillsammans boken *Impuls*¹⁵² och ger händelserna i Vietnam tre sidors utrymme. Till skillnad från de andra läroböckerna skriver författarna *Vietnamkriget*. När Körner och Lagheim diskuterar anledningen till att Vietnam vann kriget skriver de dels att gerillasoldaterna (som alltså var vietnameser) kände sitt land när det gäller terrängen och djungeln men också att de vietnamesiska soldaterna klarade sig galant med ris och vatten för att överleva medan de amerikanska soldaterna ”behövde västerländsk mat, konserver, öl och Coca-Cola”¹⁵³. Således kan läsarna få intrycket att eftersom amerikanerna saknade exempelvis Coca-Cola så minskade också deras chanser att vinna kriget. När Körner och Lagheim skriver om Vietnams uppdelning beskriver de Nordvietnam som socialistisk och Sydvietnam som kapitalistisk. Författarna är dock inte konsekventa vad gäller denna politiska uppdelning, utan USAs förlust i kriget beskrivs som ”USA hade alltså förlorat ett krig mot ett fattigt, kommunistiskt u-land” – i detta uttalande framställs Vietnam som ett enat land vilket det inte var i det här läget.

Avslutningsvis nämner Körner och Lagheim att kriget kostade tre miljoner vietnameser livet och cirka 58 000 amerikanska soldater. På grund av att kapitlet omnämns Vietnamkriget har Frankrikes roll i kriget inte fått något utrymme än två inledande meningar, av den anledningen har inte heller de franska och vietnamesiska soldater som dött under det kriget tagits med i beräkningen vad gäller antalet dödsoffer

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2009
Folkmordet i Kongo	0	½ sida	4 meningar	6 meningar	½ sida	1 ½ sida	2 meningar
Armeniska folkmordet	0	0	0	0	0	0	0
Förintelsen	4 meningar	1 sida	½ sida	2 sidor	3 sidor	3 sidor	2 ½ sida
Vietnamkriget	2 sidor	½ sida	2 sidor	½ sida	6 sidor	2 sidor	3 sidor

Tabell 1. Fördelningen av utrymme i de undersökta böckerna

¹⁵² Impuls: för grundskolans senare del 2009

¹⁵³ Impuls: för grundskolans senare del 2009, s. 362

6.5. Förklaringar till lärobokens utformning

Den tredje och sista uppsatsfrågan ”hur kan detta förklaras?” är lite svårare att svara på. Med den frågan ämnar jag inte att förklara orsakerna till de fyra olika händelserna som har presenterats, utan vad förklaringen till läroböckernas utformning kan tänkas vara.

Som Sture Långström skriver i sin avhandling *Författarröst och lärobokstradition* finns det en rad olika faktorer som spelar roll i skrivandet av en lärobok. Skolans styrdokument är något han lyfter fram som det absolut viktigaste när en lärobok skrivs – en slutsats som lärarstudenten Marcus Hansson också kommer fram till.

Hansson som själv har forskat om hur Förintelsen presenteras i skollitteraturen kommer fram till att utrymmet i läroböckerna har ökat vad gäller detta folkmord, men jag kunde inte se några sådana tendenser. I själva verket hade Förintelsen mest utrymme i läroboken från 2000 och inte i den senaste, som var från 2009.

Skolans styrdokument är självklart viktiga att förhålla sig till – men samtidigt är även de möjliga att tolka. I läroplanen för lpo94 står det alltså att Förintelsen ska tas upp under historieundervisningen. Läroböckerna från 2000 och 2009 förhåller sig båda till samma läroplan men ändå ser avsnittet om Förintelsen mycket olika ut i dessa två böcker.

I avsnittet om Vietnamkriget presenteras de amerikanska soldaterna å ena sidan som svaga – tonen som sätts är att de, som tillhör en av de starkaste arméerna som finns, förlorar mot gerillasoldaterna i det fattiga Vietnam. Men å andra sidan framställs amerikanerna som mänskliga; behovet av Coca-Cola för att fungera gör att den svenske läsaren, i synnerhet högstadieeleven, kan känna igen sig i beskrivningen medan vietnameserna närmast beskrivs som omänskliga som kunde klara sig på ris och vatten under så lång tid. Det är en hård disciplin som betonas.

Vad gäller det armeniska folkmordet, även om händelsen är kontroversiell och inte accepteras som en sanning av vissa, kan en förklaring till att händelsen inte omnämns i dessa fyra läroböcker vara att den svenska staten erkände folkmordet först år 2010. Ingen av läroböckerna är publicerade efter detta år så därför går det inte att säga om folkmordet omnämns i nyare läroböcker. I dessa fyra läroböcker som har undersökts läggs det en betoning på att halva befolkningen i Kongo och en väldigt stor del judar miste sina liv till följd av olika folkmord, även armeniernas befolkning minskade till nära hälften av vad den var men detta har inte fått något utrymme.

Det lärarstudenterna Martin Augustinsson och Hampus Gustavsson kom fram till i sitt examensarbete *Demokratisering i historieläromedel* var att Sveriges nuvarande statskick beskrivs som normgivande. Detta menar de, är ett exempel på hur läroplanens bestämmelser lyser igenom i historieläromedlen. På samma sätt har även jag hittat en strävan som verkar finnas om att skriva med sådant som uttryckligen nämns, såsom Förintelsen.

Citatet från Långström ”Beskrivaren finns alltid i någon mån i beskrivningen”¹⁵⁴ är träffande – vilket märks av då läroboksförfattarna beskriver barnskatten i det Osmanska riket samt vilka typer av stater Nord- och Sydvietnam var.

7. Sammanfattande slutsats

Min studie har inledningsvis visat att läroboken är en viktig del av lärarens arbete – men också att det är viktigt att som lärare ha koll på detta verktyg.

Det finns vissa återkommande mönster i dessa sju läroböcker som visar hur texternas placering i böckerna, i förhållande till bilder och vad som står, kan vara malplacerade. Ett exempel på det är avsnittet i läroboken från 2009 som försöker måla upp en utbredd, och för den tiden rådande, bild om vilda och okunniga afrikaner men som inte är tydlig med att det endast är en berättelse, ett annat exempel är från läroboken 1990 som skriver att judarna var farliga och underlägsna – i likhet med slaver och negrer där det inte heller framgår tydligt att påståendet är hämtat från nazisternas ideologi. Man kan tänka sig att placeringarna är valda för att väcka reaktioner men tas detta inte upp i samband med undervisningen blir det väldigt problematiskt och kan motverka den demokratiska värdegrunden som skolan står för.

Författarna till läroböckerna har i vissa fall skrivit om precis samma saker men på väldigt olika sätt. Det blir därför viktigt att som läroboksförfattare kunna visa distinktionen mellan egna åsikter och påståenden som kan uppfattas som rasistiska. Detta har varit något som jag ansett är ett återkommande problem i de undersökta böckerna.

På grund av att det enbart är en lärobok per årtal mellan 1980-2009 som har undersökts kan generaliseringar inte göras och som jag nämnde tidigt i uppsatsen har jag undersökt mitt material genom en kvalitativ närläsning. Det innebär att min förståelse har haft betydelse

¹⁵⁴ Långström, Sture 1997, s. 224

för resultatet och analysen och väljer någon annan forskare att göra om studien kan resultatet alltså variera.

Det är en typisk postkolonial tankegång att ifrågasätta sådant som inte överensstämmer med den rationella bilden av sig självt. Detta uttrycks tydligt i de läroböcker jag har studerat. När Förintelsen omskrivs i läroböckerna finns det en notis eller en del som ställer sig frågan ”hur kunde detta ske?” där orsakerna till folkmordet diskuteras mer ingående. Det pekar på ett behov av att vilja förklara varför, eller hur, det omfattande folkmordet kunde ske, som inte passar ihop med den västerländska uppfattningen om rationalism och modernitet. Däremot kunde jag inte hitta några sådana tendenser vad gäller det armeniska folkmordet. Dessa två folkmord har båda haft intention att utrota ett helt folkslag – även om Förintelsen är mer omfattande. Även om det armeniska folkmordet skedde då det Osmanska riket bestod av flera europeiska länder har detta alltså inte tagits upp i läroböckerna. En orsak till det skulle kunna vara att det armeniska folkmordet inte hade någon nära koppling till Sverige och den svenska skolan och att den därför inte har tagits upp. Men å andra sidan kan man argumentera för att folkmordet i Kongo inte heller hade någon nära koppling till Sverige – och detta omnämns i mer eller mindre grad i alla fyra läroböcker.

Det finns elever som tycker att Historia är ett krångligt och tråkigt ämne. Jag är övertygad om att det finns olika sätt att kunna motivera dessa elever – till exempel genom att erbjuda historia som läroböckerna och skolan inte tar upp men som både kan vara ett viktigt samtalsämne hemma och något identitetsskapande för eleven själv. Jag anser att det därför blir viktigt att känna till olika typer av historia – även om den är kontroversiell, eller inte finns med i läroboken – för att visa eleverna att även den är ihågkommen.

8. Källförteckning

8.2. Tryckta källor

Dowswell, Paul (2004) *Vietnamkriget*. Malmö: Gleerup

Elmeroth, Elisabeth (2008) *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Englund, Boel (2011) *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Gabrielson, Kim (1999) *Folkmord – inget nytt i historien*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran (2005) *Folkmordens historia: perspektiv på det moderna samhällets skuggsida*. Stockholm: Atlantis

Gunner, Göran (2012) *Folkmordet på armenier – sett med svenska ögon*. Skellefteå: Artos

Hochschild, Adam (2001) *Kung Leopolds vålnad: om girighet, terror, och hjältemod i det koloniala Afrika*. Stockholm: Ordfront

Hägerdal, Hans (2005) *Vietnams historia*. Lund: Historiska media

Johnsson, Harrie Anna (2009) *Staten och läromedlen: en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Linköping

Karlsson, Klas-Göran (2012) *"De som är oskyldiga idag kan bli skyldiga imorgon-" :det armeniska folkmordet och dess efterbörd*. Stockholm: Atlantis

Loomba, Ania (2005) *Kolonialism/Postkolonialism: en introduktion till ett forskningsfält*. Stockholm: Tankekraft

Långström, Sture (1997) *Författarröst och lärobokstradition: en historiedidaktisk studie*. Umeå: Universitet

Rees, Laurence (2007) *Auschwitz: den slutliga lösningen*. Stockholm: Prisma

Smedberg, Marco (2008) *Vietnamkrigen 1880-1980*. Lund: Historiska media

Stukát, Staffan (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tydén, Mattias (2008) Islam; i *Religion i Sverige*; Ingvar Svanberg och David Westerlund (red.) Stockholm: Dialogos

van Reybrouck, David (2012) *Kongo: en historia*. Stockholm: Natur och Kultur

8.3. Elektroniska källor

DiVA, Demokratisering i historieläromedel

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:700185/FULLTEXT01.pdf>, hämtad 2014-10-01

DiVA, Förintelsen i skollitteraturen

<http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:231035/FULLTEXT01.pdf>, hämtad 2014-10-01

Europaportalen, Sverige erkänner folkmord på armenier

<http://www.europaportalen.se/2010/03/sverige-erkanner-folkmord-pa-armenier>, hämtad 2014-10-06

Levande historia, Fakta om Förintelsen

<http://www.levandehistoria.se/fakta-om-forintelsen/forintelsen>, hämtad 20141012

Nationalencyklopedin, Auschwitz

<http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/lang/auschwitz>, hämtad 20141012

Nationalencyklopedin, Första världskriget

www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/forsta-varldskriget, hämtad 2014-10-12

Nationalencyklopedin, Holocaust

<http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/lang/holocaust>, hämtad 20141012

Nationalencyklopedin, Osmanska riket,

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/osmanska-riket>, hämtad 2014-10-06