

Repertoarer, didaktisk potential och två lättlästa barnböcker med anknytning till Förintelsen

Susanne Sand Schneider

Förintelsen¹ är en viktig del av vår historia och visar vilken ondska människor är kapabla att utsätta varandra för. Därför är det viktigt att fortsätta utbilda om Förintelsen. I Sverige och övriga världen finns fortfarande antisemitism och förintelseförnekelse (Cohen, Kaati & Pelzer 2021; Österberg 2023). Det betyder att kunskap om Förintelsen behövs för att motverka detta och i det finns en koppling till skolans värdegrundsarbete. I undervisningen om Förintelsen kan också förintelselitteratur vara en del (Johnson 2023: 125). Som lärare ställs man då inför ett val av vilka förintelseskildringar som man kan använda.

Frågan om man kan skriva om Förintelsen är omtvistad och har beskrivits av bland annat Lydia Kokkola i *Representing the Holocaust in Children's Literature*² och Anders Ohlsson i *"Men ändå måste jag berätta"* *Studier i skandinavisk förintelselitteratur* (Kokkola 2003: 18f; Ohlsson 2002: 9). I denna artikel ligger denna diskussion inte i fokus, men i debatten har det funnits olika ståndpunkter både för och emot. Inte heller vittneslitteratur, skriven av överlevare, studeras i denna artikel, utan fokus ligger på förintelselitteratur för barn utifrån ett didaktiskt perspektiv. Joanna Krongold pekar på att det finns röster som menar att Förintelsen inte är lämplig att skriva om för barn och unga, samtidigt som andra vill att barn ska lära sig om Förintelsen av pedagogiska skäl (Krongold 2021: 130). Förintelselitteratur som har skrivits för barn är alltså inte alltid författad av överlevare. Sue Vice skriver i *Holocaust fiction* (2000) att efter mitten av seklet kommer nya litterära perspektiv på Förintelsen bara kunna skrivas av släktingar till överlevare eller av författare utan personlig koppling till Förintelsen (Vice 2000: 8).

Att skriva fiktion om Förintelsen och risken för förvanskning av historien har också diskuterats. Det har funnits en misstro mot fiktiva genrer kopplade till Förintelsen, och att dessa kan bidra till förnekelse av den. Ohlsson pekar dock på att man kan försöka betrakta dessa berättelser, som inte har skrivits av överlevare, utifrån texternas egna villkor. Han pekar på, precis som Vice ovan, att då överlevarna om några decennier inte längre kommer att finnas ibland oss så kommer troligen människor, som inte var offer för Förintelsen,

¹ Det finns flera begrepp som används för Förintelsen, till exempel *Holocaust* och *Shoah*. I denna text använder jag begreppet Förintelsen eftersom det är det begrepp som oftast används i Sverige och i svenska skolor. Jag har också valt att fortsätta använda versal i Förintelsen precis som i min tidigare studie.

² Johnson (2023:138), Sterling & Hayes (2023), Krongold (2021:132) och Curthoys (2020:255) refererar alla till Kokkolas studie från 2003.

att ha ett behov av att skriva om Förintelsen. (Ohlsson 2002: 36f) Ned Sterling och Jessica Hayes menar att om man då inte får skriva om Förintelsen kommer en kulturell tystnad att falla över Förintelsen (Sterling & Hayes 2023). Det kommer alltså sannolikt att skrivas mer fiktion om Förintelsen. Den kan, enligt Kokkola som har undersökt förintelselitteratur för barn, om den är både historiskt korrekt och engagerande, förmedla händelser så att unga läsare kan förstå innebörden av Förintelsen och dess historiska kontext (Kokkola 2003: 167). Krongold pekar på vikten och nödvändigheten av fiktion för att etablera äkta karaktärer och möjliggöra en koppling mellan unga nutida läsare och det alltmer avlägsna förflutna (Krongold 2021: 132).

Förintelselitteratur var inledningsvis primärt vittneslitteratur för vuxna skriven av överlevare. Precis som nämnts ovan har det blivit allt vanligare att andra skriver skönlitteratur om Förintelsen och då även för barn. Övergången till historiska skildringar ställer högre krav på författarna när det gäller att förhålla sig korrekt till historiska fakta, särskilt på grund av förekomsten av förintelseförnekelse (Curthoys 2020: 255; Kokkola 2003: 2).

Tidigare har jag, i *Läsaren och Förintelsen: Gymnasieelevers reception av Imre Kertész Mannen utan öde* (2008), undersökt gymnasieelevers reception av en komplex vuxenroman om Förintelsen. De två böcker som granskas i denna artikel är exempel på nyskrivna historiska barnböcker med anknytning till Förintelsen. Utgångspunkten är att förintelselitteratur kan ha en betydelsefull roll i undervisning om Förintelsen och därmed också i arbetet med skolans värdegrund utifrån *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde samt att motverka diskriminering och intolerans är några delar i den värdegrund som ska genomsyra skolan (Skolverket 2022: 5). Alkestrand (2016) har studerat det hon benämner den *didaktiska potentialen* i fantasylitteratur kopplat till värdegrundsarbete i skolundervisning. I sin studie definierar Alkestrand didaktisk potential som skönlitteraturens möjligheter att problematisera värdegrundsfrågor. Hon pekar bland annat på att läsaren behöver gå i dialog med texten för att potentialen ska uppfyllas. (Alkestrand 2016: 70f) Anna Nordenstam och Christina Olin-Scheller lyfter, i sin bok *Lättläst. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*, Alkestrand resonemang om didaktisk potential och skönlitteraturens möjlighet till inlevelse i andra människors situation (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 150). Att använda förintelselitteratur i undervisningen, för att öka kunskap om inte bara Förintelsen utan också den värdegrund som den svenska skolan ska vila på, skapar frågor om till exempel vilken didaktisk potential som finns i dessa berättelser och vilket urval man bör göra.

I denna artikel undersöks alltså två lättlästa böcker som har anknytning till Förintelsen och är utgivna på svenska: *Pojken som blev kvar* (2021) av Set Mattsson och *Lea och Kristallnatten* (2023) av Emma Carlson Berne. Båda böckerna ligger på nivå 4 i förlagens egna läsnivåer och kategoriseras till 9-12 år. Syftet är att utforska delar av böckernas didaktiska potential och vad

texterna bär med sig in i läsningen utifrån Kathleen McCormicks repertoarteori, som innebär att både text och läsare bär med sig något in i läsningen. Hur fungerar berättelsernas narrativa ramar, tystnader och historiska fakta? Hur påverkas texternas repertoarer av att böckerna är lättlästa? Hur fungerar arbetsmaterial och paratexter i relation till berättelserna?

Mattssons bok *Pojken som blev kvar* (2021) handlar om elvaårige David, som på grund av sjukdom blir kvar i Danmark när hans föräldrar och bror flyr till Sverige undan nazisternas förföljelse eftersom de är judar. David flyttas ut till ett par som bor på en gård på landet och där får han tillbringa resten av kriget. Boken är publicerad av Nypon förlag och har lättlästnivå 4³ med LIX (läsbarhetsindex) 15.

Lea och Kristallnatten (2023) av Carlson Berne är publicerad av Hegas förlag med lättlästnivå 4⁴, med LIX under 30. Boken handlar om Lea och hennes familj i Frankfurt vid tiden för Kristallnatten 1938. Nästan ingen kommer till Leas 12-årskalas och de judiska barnen får inte gå kvar i skolan. Lea och hennes familj får sedan uppleva bland annat hot, misshandel och angrepp före och under Kristallnatten.

Ingen av böckerna kategoriseras efter ämnesordet *Förintelsen* i Libris⁵ eller Svenska Barnboksinstitutets⁶ bibliotekskataloger. Mattssons bok sorteras bland annat under ämnesorden *judar* och *andra världskriget*. Carlson Bernes bok har inte heller *Förintelsen* som ämnesord, utan det är ämnesord som till exempel *judar*, *nazism* och *andra världskriget*. Däremot är det, på grund av skildringen om Kristallnatten, logiskt att koppla den till *Förintelsen*.

Repertoarer och läsning

Den dynamik som finns i läsprocessen har beskrivits av Louise M. Rosenblatt som en ömsesidig relation mellan text och läsare, där den ena parten påverkas av vad den andra bär med sig (Rosenblatt 1994: 17, 1995: 36). Enligt McCormick sker läsning i en social kontext där både läsarens och textens allmänna och litterära repertoarer finns med (McCormick 1994: 69). Kokkola lyfter också att mening skapas i en sociokulturell kontext och att förståelse skapas hos individen, vilket kan förklara varför tolkning av en text kan variera (Kokkola 2003: 168). Det innebär att både läsaren och texten är betydelsefulla i läsningen.

Textens allmänna repertoar är till exempel de värderingar och historiska kontexter som finns i texten. Dess litterära repertoar innefattar bland annat litterära strategier som intrig, teman och karaktärer. McCormick definierar läsarnas allmänna repertoar som till exempel kulturella erfarenheter, kunskaper och förväntningar. Den litterära repertoaren hos läsaren handlar bland annat om kunskaper och uppfattningar om vad litteratur är. (McCormick

³ Enligt Nypons hemsida är lättlästnivå 4 ganska lätt.

⁴ Berättelser som kräver viss förståelse och utvidgar ordförrådet enligt bokens sluttexter.

⁵ <http://libris.kb.se>

⁶ <https://barnboksinstitutet.bibkat.se/>

1994: 79, 84) Tilläggas bör också att även tomrum i texten kan innefattas i repertoaren (McCormick 1994: 76, 81f). Kokkola diskuterar de tomrum som bildas i textskapande och menar att det finns en risk om det saknas information i förintselitteratur eftersom den unga läsaren kan få en felaktig bild av Förintelsen (Kokkola 2003: 40, 43). Det kan öppna för förintelseförnekelse.

I relation till lättläst lyfter Nordenstam och Olin-Scheller Rosenblatts resonemang om efferent (bokstavlig, till exempel söka information) och estetisk (personlig, litterär) läsning. Deras analys pekar på att förlagens och författarnas ”utsagor om igenkänning och att syftet att informera sin läsare om verkligheten, inbjuder alltså till en efferent läsart”. (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 58) De påpekar att det i sig inte är problematiskt, men att det krockar med kopplingen till demokratiuppdraget, vilket innebär goda läsupplevelser, och det estetiska perspektivet (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 58f). När det gäller förintselitteratur och värdegrundsarbete är möjligheten till inlevelse och en personlig läsning viktig även om historisk kontext och fakta också spelar en viktig roll. Utifrån detta resonemang kan man se att både en estetisk och efferent läsning behövs.

I mötet mellan en text och en läsare kan det uppstå en matchning, vilket innebär att läsaren får sina förväntningar uppfyllda av texten, att det finns igenkänning. Om läsaren upplever att hen inte kan förstå texten eller att den känns främmande beskrivs det som en icke-matchning. McCormick menar dock att ett tredje alternativ är att det uppstår en spänning i läsningen, då läsaren känner igen tillräckligt i texten för att inte stötas bort och samtidigt blir utmanad av texten. Hon anser att spänning är mest produktiv, pedagogiskt sett. (McCormick 1994: 87f) Det skulle kunna innebära att det ligger en didaktisk potential i den spänning som kan uppstå och då är en utmaning att hitta texter som kan ge upphov till spänning.

Böckerna och deras repertoarer

Att undersöka delar av de två böckernas repertoarer innebär att finna mönster, i detta fall, de narrativa ramar som är vanliga i förintselitteratur för vuxna. Vidare finns andra aspekter, som historiska fakta och tystnader, som spelar in i texternas repertoarer. Eftersom båda är lättlästa böcker och att det finns tillgång till arbetsmaterial blir det också en aspekt att väga in.

Narrativa ramar

Mönster och konventioner för berättelser kan skapa igenkänning och göra det lättare för läsaren att följa texten. När det gäller förintselitteratur beskriver Ohlsson narrativa ramar som kognitiva mönster vilka grundas på tidigare erfarenheter och upplevelser (Ohlsson 2002: 24). Han noterar att för vittneslitteratur finns det likheter i upplevelserna och att det i den judiska texttraditionen finns narrativa mönster, till exempel händelser ur det judiska folkets historia (Ohlsson 2002: 25f). För att kunna skriva om något så svårt

som Förtintelsen kan man stödja sig på kända narrativa mönster. Det mönster som Ohlsson lyfter fram i framför allt de självbiografiska vittnesmålen har ofta en relativt traditionell intrig med en början, en mitt och ett slut:

- Den ganska idylliska tiden innan det nazistiska hotet.
- Ockupationen
- Deportationen
- Tiden i koncentrationsläger med hemska upplevelser
- Befrielsen
- Den ofta svåra vägen tillbaka till livet (Ohlsson 2002: 41)

Detta kan ses som narrativa ramar som ofta återkommer i framför allt de självbiografiska eller dokumentära böckerna. Frågan är om dessa ramar kan återfinnas i förintelseskildringar för barn.

Krongold beskriver hur United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) 1992 gav författaren Carol Matas i uppdrag, att utifrån vissa parametrar, skriva en bok som hade koppling till en kommande utställning. Boken *Daniel's Story* (1993) fungerade, enligt Krongold, som en modell för hur man skulle skriva om Förtintelsen för unga läsare. Parametrarna för boken var bland annat att han skulle flyttas från Tyskland till gettot i Lodz och sen till Auschwitz, samt att han skulle överleva kriget. (Krongold 2021: 134) Dessa parametrar har likheter med de narrativa ramar som beskrivits ovan.

Carlson Bernes och Mattssons böcker är båda fiktion baserad på historiska fakta med koppling till Förtintelsen. Däremot finns inte de tydliga narrativa ramarna. I tabellen nedan jämförs det narrativa mönstret med böckernas innehåll.

Tabell 1: Jämförelse med de i förintelselitteratur ofta förekommande ramarna.

Narrativa ramar	<i>Lea och Kristallnatten</i>	<i>Pojken som blev kvar</i>
<i>Tiden innan det nazistiska hotet</i>	Tiden innan antyds i kapitel 1 i samband med förberedelserna för Leas tolvårskalas.	I inledningen av kapitel 18 antyds något om tiden innan.
<i>Ockupationen</i>	Kapitel 1-10, nästan hela boken utspelar sig två dagar innan och under Kristallnatten. Våldet, lidandet och antisemitismen tydliggörs.	Vi hamnar direkt i ockupationen.
<i>Deportationen</i>	Kap 9, i slutet av kapitlet släpas Leas pappa iväg.	Familjen flyr till Sverige och David får efter att han har tillfrisknat fly ut på landet undan tyskarna.
<i>Tiden i läger och fasansfulla upplevelser</i>	Pappan skickas till koncentrationsläger, men vi får inte veta mer. Lea skickas med Kindertransport.	Inga läger. David är rädd för tyskarna, men man får inte mer information.

<i>Befrielsen</i>	Berättelsen slutar i 1938.	Krigsslut och familjen kommer tillbaka från Sverige.
<i>Mödösamma vägen tillbaka till livet</i>	Bokens slut har ett visst hopp för Lea och att hon kanske få träffa familj och vänner igen.	David vill vara hos familjen på landet och återvänder dit.

Ingen av böckerna är vittneslitteratur med en lägerskildring, och det innebär delvis att kopplingen till Förintelsen inte blir lika tydlig. Detta kan vara orsaker till att böckerna inte heller visar på de narrativa ramar som oftast finns i förintelslitteratur för vuxna. Dessutom är det är fiktion och inte berättelser från överlevare. Ett nästa steg är att undersöka de två aspekterna som Kokkola lyfter fram i förintelslitteratur för barn, nämligen tystnad och historiska fakta.

Tystnad och historiska skildringar

Det ligger en svårighet i att representera det som har sagts vara omöjligt att skriva om, att vanliga ord inte räcker till (Kokkola 2003: 15ff). Eftersom det finns människor som förnekar Förintelsen så innebär det ett större ansvar för de författare som skriver om Förintelsen, att de måste vara historiskt korrekta, vilket nämnts tidigare (Kokkola 2003: 2). Dessutom finns det normer för hur man skriver barnlitteratur, bland annat att skydda barn och det didaktiska perspektivet (Kokkola 2003: 9f).

Kokkola menar att förintelslitteratur för barn behöver signalera sina fiktions- respektive faktagränser, vilket gör förintelslitteratur annorlunda än andra historiska berättelser. Man ska inte anta att texterna, bara för att de handlar om Förintelsen, är bra ur ett utbildningsperspektiv. (Kokkola 2003: 168ff) Bland annat finns en risk att läsaren lägger skulden på offren. (Kokkola 2003: 36). Texter som saknar information, men som samtidigt uppmuntrar och kanske också guidar läsare att ställa lämpliga frågor ger en mer meningsfull och etisk kommunikation med yngre barn om Förintelsen enligt Kokkola (2003: 46). Hon menar också att förintelslitteratur som fiktion inte får ha historiska felaktigheter då det är moraliskt oacceptabelt (Kokkola 2003: 23). Om skildringarna alltså måste vara korrekta och seriösa, samt att tabut att inte skrämna barn kanske bryts, så behöver lärare överväga vilka böcker man använder i undervisningen.

När språket inte räcker till för att representera, att beskriva och gestalta Förintelsen, är alternativet tystnad (Kokkola 2003: 18). Tystnaden, tomrummen, kan bli en del av berättelserna, även när man vill skydda barnläsaren. Kokkola menar att dessa tomrum kan vara mer informativa på en emotionell nivå än en text som försöker få med all bakgrundsinformation. Texten behöver då gå i dialog med tystnaden, som Kokkola kallar för inramad tystnad, genom att tydliggöra den så att läsarens uppmärksamhet dras till vad

som inte sägs. (Kokkola 2003: 25) Förintelselitteraturens tystnader kan ses som en reaktion, en strategi, när det inte går att skapa en sammanhängande berättelse av det kaotiska (Ohlsson 2002: 25).

Att utelämna information i texter för barn är komplext, då barn ofta saknar den historiska kunskap och vidare kontext som behövs för att förstå. Man försöker skydda barnläsaren genom avsaknad av information, och då kan den vuxne läsaren gå in med sina kunskaper. (Kokkola 2003: 26f, 36) Tystnaden kan verka lämplig, ett sätt att undvika att tala om Förintelsen, men samtidigt öppnar den för tolkningar som inte får ett bemötande av fakta. För hur kan en text visa på historisk kontext om den är tyst? Mattssons och Carlson Bernes böcker betecknas båda som lättlästa och därför är språket anpassat efter det. Det betyder att inte finns så många detaljer och fördjupningar i texten. Det skapar tomrum som innebär att det kan uppstå oklarheter, vilket delvis kan kopplas till historiska fakta eller snarare bristen på dessa. Ett exempel i Mattssons bok är i det första kapitlet där äldre pojkar trakasserar David med fysiskt våld och antisemitiskt tillmäle (Mattsson 2021: 6). Det kommer ingen ytterligare förklaring eller kontext i samma kapitel. Läsaren lämnas med detta. För en vuxen läsare med bakgrundskunskaper kan det sättas i ett sammanhang, men inte för någon som saknar kunskap om Förintelsens historiska kontext. Det finns även en annan skillnad i berättelserna då David är i tredje person, medan Lea är en jag-berättare. Lea vet mycket mer och det kommer in historiska fakta med jämna mellanrum, till exempel om SA, Goebbels och förstörelsen av affärer som ägdes av judar.

I kapitel 3 förklaras att Davids bror har sagt att tyskarna är nazister och att de vill få bort alla judar (Mattsson 2020: 16). Det ger lite mer information, men lämnar fortfarande mycket osagt. Berättelsen har alltså inte mycket information om Förintelsen och fokus ligger mer på Davids upplevelse samt relation till sin familj. Men det finns händelser i texten som anspelar på Förintelsen, till exempel efter kriget där en annan pojke misstror David när han berättar att han var tvungen att fly för att tyskarna ville sätta honom i läger för att han är jude (Mattsson 2021: 108). Detta följs inte heller upp. Vi vet dock att David är rädd för tyskarna under berättelsens gång. Vid ett tillfälle kommer tyskar till gården där David har gömmts undan. Han flyr in i en lada, men likväl får en soldat syn på honom. Men soldaten bara ler och ger sig av. David blir dock oerhört rädd. Så rädslan för tyskarna, och nazisterna, är genomgående. Det finns antydningar om nazisternas förföljelser av judar och så är det förstås familjens flykt till Sverige.

Lea reagerar starkt på orättvisor och vill kämpa. Hon agerar i hotfulla och svåra situationer, som när hon räddar sin väns bönbok från bokbålet (Carlson Berne 2023: 65). Hon är modig, men om det är det en realistisk skildring, i en så svår situation som det berättas om, blir mer oklart. Däremot är kanske Leas mod något som håller kvar läsaren. Dock finns det inte lika många tydliga tomrum i *Lea och Kristallnatten*, även om man till exempel inte får veta så

mycket mer om koncentrationsläger då hennes pappa deporteras. Fokus för boken ligger på Kristallnatten.

Tomrummen i Mattssons bok öppnar för tolkningar. Kanske är det också så att för en vuxen läsare blir de tydliga på ett sätt och för en ung läsare på ett annat sätt, särskilt som det saknas mycket information i texten. Det finns också en otydlighet i tidsomfånget. I berättelsen beskrivs hur David fyllt nio år vid ockupationen av Danmark, alltså i april 1940, och sen står det att han har blivit elva år, vilket då skulle vara 1942. Sen blir tidsomfånget lite oklart, men de danska judarnas flykt till Sverige var hösten 1943, då David borde varit tolv år. Carlson Bernes bok utspelar sig däremot under en kort tid, framför allt under tre dagar.

I *Pojken som blev kvar* är mycket fokus på det övergivna barnet med mycket oro och rädsla som ändå hittar sin plats. Förintelsen och andra världskriget finns hela tiden som ett hotande moln om man har med sig förförståelse in i läsningen. Samtidigt får vi inte veta så mycket om vad som sker med de judar som tyskarna letar efter. Antisemitismen visas då David blir trakasserad av andra pojkar. Det finns lite fakta i berättelsen, men där skiljer sig Carlson Bernes bok, som innehåller mycket mer fakta. I den blir också våldet påtagligt och Kristallnatten förebådar det som komma skall. Boken om Lea är till synes mer inriktad på att upplysa och då på ett didaktiskt sätt närma sig kunskap om bland annat Förintelsen.

Huvudkaraktärerna skiljer sig också åt. Lea vill inte acceptera händelserna utan vill kämpa för sina nära och kära. Bilden av David är att han är mer orolig och rädd i den situation han befinner sig i. Trots att han inte möter direkt våld i samma utsträckning som Lea verkar han mer utsatt och utlämnad, vilket kanske inte är konstigt eftersom hans familj måste lämna honom. Hans mer utåtriktade kamp kommer egentligen efter krigsslutet när han utmanar sina föräldrar eftersom han vill bo hos familjen på landet i stället för med sina föräldrar.

David har mer av en inre resa. Båda barnen är dock ensamma utan sin familj under själva krigsåren, eller det signaleras i alla fall att Lea är det eftersom hon får lämna Frankfurt 1938 med en Kindertransport. Vi vet hur krigsåren är för David, men vi vet inte om han återkommer till sin familj senare. Hans familj har dock klarat sig och återkommit till Danmark efter krigsslutet. När vi lämnar Lea finns det en förhoppning om att hon ska kunna träffa sin mamma och vännerna igen, även om inte kriget har börjat. Som en vuxen läsare med kunskap om Förintelsen är det troligt att den förhoppningen kanske inte uppfylls, men för en yngre läsare utan förkunskaperna blir slutet mer öppet och med ett visst hopp.

Paratexter och arbetsmaterial

Kokkola pekar på paratexter⁷ som ett sätt att visa på fakta och fiktion eller så kan man undersöka författarens attityd och ståndpunkt (Kokkola 2003: 57ff).

⁷ Med paratexter åsyftas bland annat baksidestext, förord och titel.

Ett viktigt redskap för en författare, som inte är en överlevande, för att auktorisera en roman om Förintelsen är att skapa en dokumentär länk. Det är ett grepp som kan bidra med autencitet och författare kan bland annat använda sig av källor med koppling till ögonvittnen eller fotografiska bilder. (Ohlsson 2002: 38ff) Historiska detaljer och att texten är historiskt korrekt kan hjälpa läsaren. Även om tomrummen är väl inramade tystnader, som kan fungera på en emotionell nivå, så får de inte lämnas. Att förutsätta en vuxen som kan bidra med information och förklaringar skapar en osäkerhet huruvida tomrummen kommer att kunna förklaras för att skapa en historisk kontext om just Förintelsen. I undervisningen blir därför lärarens roll ännu mer betydelsefull för hur elevens läsning och möte med texten blir.

I den slutliga paratexten i *Lea och kristallnatten* använder man sig av vad som kan ses som dokumentära länkar med bland annat en karta över städer där synagogor förstördes under Kristallnatten och ett fotografi av en brinnande synagoga i Frankfurt. Däremot finns inga källhänvisningar. Baksidestexten på Mattssons bok ger ingen mer information. Efter berättelsen finns fyra frågor till författaren, men det ger inga nya fakta bortsett från att barn blev kvar när föräldrar fick fly till Sverige från Danmark. Båda förlagen har material som kan användas vid läsningen och bearbetningen av böckerna, vilket kan ses som en typ av paratexter. Nypon förlag har material för elever och för lärare, som båda är nedladdningsbara, medan Hegas har en publik version online (Mera Hegas) där man antyder att man kan hitta mer material om man har en inloggning. Dock fokuserar jag på det material som ligger tillgängligt utan kostnad, då skolor kanske inte väljer betalversionen av olika skäl.

För *Lea och kristallnatten* kallas arbetsmaterialet Läsnyckel och innehåller olika delar: Presentation av boken, vad i *Lgr22* som berörs, och material kopplat till läsningen. I den inledande presentationen av boken i Läsnyckeln nämns inget om Förintelsen. Läsning kopplas till ämnena svenska, historia och samhällskunskap i årskurs 4-6, samt att bland annat andra världskriget, mänskliga rättigheter och rasism lyfts som teman som kan bearbetas. I frågorna som kan användas under läsningen är många av dem frågor som kontrollerar innehållet, läsförståelsen, men också frågor där eleverna ska reflektera. En fråga är: ”Varför vill Hitler straffa judarna, tror du?” (Mera Hegas 2021) Den frågan är viktig att följa upp så att den inte kan misstolkas att judarna hade gjort något fel, och att de förtjänade att straffas. Mot slutet i materialet tar man upp koncentrations- och förintelseläger vilket innebär en fördjupning i extramaterialet. Det blir en hjälp att sätta berättelsen i en tydligare historisk kontext. Utan handledningsmaterialet blir kontexten svårare att greppa, även om det finns mer information i *Lea och kristallnatten* än i *Pojken som blev kvar*. Lärarens roll är dock fortsatt viktig för att följa upp det som kommer fram i elevernas svar

Arbetsmaterialet till Mattssons bok är, som nämnt, indelat i ett elevmaterial som till stor del består av kontrollfrågor utifrån läsförståelse. Även

om målgruppen är mot samma ålder, med en skillnad i LIX-tal, så är arbetsmaterialet för *Lea och kristallnatten* mer avancerat, troligen i linje med det högre LIX-talet. Nordenstam och Olin-Scheller pekar på att estetiska aspekter av läsningen kan förloras om man fokuserar på individuell läsning tillsammans med elev- och lärarmaterial som uppmuntrar till en efferent läsning (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 145). På så sätt blir delar av handledningsmaterialet viktigt för en fördjupad läsning, framför allt för *Lea och Kristallnatten*. Men risken är att läsningen blir inriktad på att avkoda texten för att svara på kontrollfrågor.

Didaktisk potential, lättläst och Förintelsen

Kokkola menar att lärare har goda intentioner med att använda förintelse-litteratur i undervisningen, men vilka texter man väljer bör övervägas (Kokkola 2003: 167). Det finns, som nämnts tidigare, risker med att använda förinteslitteratur. I denna artikel har fokus varit att undersöka två lättlästa böckers repertoarer, och därmed delar av deras didaktiska potential, i relation till Förintelsen

Böckerna har en del gemensamt, men samtidigt två olika perspektiv på Förintelsen. För även om Förintelsen inte används för att kategorisera böckerna, i till exempel bibliotekskataloger, så finns det andra signaler som innebär att man kan koppla dem mer eller mindre till Förintelsen. Att kopplingen inte är helt märkbar är en del av den utmaning och svårighet som lärare står inför.

Vikten av att lärare gör kloka val är tydlig. I min tidigare undersökning av gymnasieelevers läsning av *Mannen utan öde*, uppstod det ofta en spänning i elevernas läsning som i flera fall utmynnade i ett ökat intresse. Studien visade också att den gemensamma bearbetningen under lektionstid troligen hade betydelse för elevernas reception och reaktioner. Kontexten och att ta hänsyn till de repertoarer elever har med sig in i en läsning visade sig vara viktiga. (Schneider 2008: 76ff) Dock fanns det likheter med de narrativa mönster som är vanliga i förinteslitteratur för vuxna läsare. I Carlson Bernes och Mattssons böcker finns inte dessa mönster på samma sätt då de till exempel inte utspelar sig i ett förintelse- eller koncentrationsläger. Däremot kan man se att framför allt tomrum och historiska fakta blir relevanta att överväga i relation till elevernas repertoarer, särskilt för yngre elever.

Nordenstam & Olin-Scheller menar att lättlästa böckers tematik anpassas till det förlag och författare tycker att ungdomar vill läsa om samt att de förstnämnda vill att lättlästa böcker ska ge läslust och igenkänning. Detta för att de ovana läsarnas repertoarer snabbt och utan större ansträngning ska kunna identifiera sig med bland annat karaktärerna och teman. (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 57) Att man som lärare är medveten om textens och läsarnas (elevernas) repertoarer innebär att man behöver reflektera över tomrum (tystnader) och de historiska fakta som finns i förinteskildringar. Risken att läsaren lägger skulden på offren finns och kunde delvis ses i

reaktionerna hos de gymnasieelever som läste Kertész roman (Schneider 2008: 76). Balansen är viktig eftersom yngre elevers repertoarer kan vara begränsade, i till exempel kunskap om andra världskriget och Förintelsen, vilket ökar lärarens ansvar att planera undervisningssituationen efter det.

Mattssons bok visar några exempel på antisemitism och förföljelsen av de danska judarna, vilket ger en koppling till Förintelsen, men det lämnas och följs inte upp med till exempel paratexter, vilket skapar tomrum i textens repertoar i relation till Förintelsen. Det innebär att behov av en tydlig kontext för en elev som ska läsa boken. I *Lea och Kristallnatten* finns en hel del fakta i berättelsen och det är datum angivna, vilket ger en lite mer dokumentär prägel. Det finns också illustrationer som förstärker händelser i texten. Författarens efterord bidrar också till att skapa en viss kontext och förklarar också vad Carlson Berne ville skildra, nämligen vad en flicka kunde göra för att stå upp mot nazisterna. Carlson Berne uppger att hon ville visa på motståndet i vardagen. I boken finns det alltså en tydligare kontext för läsaren, men även denna bok behöver bearbetas i en undervisningssituation.

Eftersom dessa två böcker inte är berättelser som är tydligt kopplade till Förintelsen så blir just kontext och bearbetning betydelsefullt för de lärare som lyfter in dessa texter i undervisningen. Kokkola har pekat på att historisk litteratur måste vara både bra historia och bra litteratur (2003: 47). Även om en skönlitterär bok inte är detsamma som en faktabok så kan den med rätt förberedelser och bearbetning användas som en del i arbete om Förintelsen. Läraren får hjälpa och stötta eleven under läsningen. Därför är det nödvändigt att läraren är medveten om elevens och textens repertoar så mycket som det är möjligt. Det kan förstås vara svårt att veta i förväg hur en läsare reagerar på och tolkar en text, men med ett tydligt mål samt information om repertoarerna finns en chans att hitta den didaktiska potentialen i berättelserna. För om spänning är det som har störst potential innebär det att det inte räcker med en efferent läsning, utan också en estetisk, personlig läsning, vilket kan ge upphov till spänning. Det kan ge en större möjlighet till inlevelse och möjlighet att förstå andra människor, vilket skolan ska främja (Skolverket 2022:5). Genom förintelselitteratur i kombination med historisk kontext kan större förståelse och kunskap leda till att värdegrunden stärks. De två böcker som har undersökts i denna artikel visar att man bör uppmärksamma vilka tomrum som skapas och som kan göra det svårare att förstå den historiska kontexten. Det betyder att det inte bara ställer krav på författare som skriver fiktion för barn och unga om Förintelsen, utan också på de lärare som använder dessa böcker i undervisningen.

Referenser

Primära

- Carlson Berne, Emma (2023), *Lea och Kristallnatten*. Helsingborg: Hegas.
Kertész, Imre (1975, sv övers 2002), *Mannen utan öde*. Stockholm: Pan.

Matas, Carol (1993), *Daniel's Story*. New York: Scholastic.
Mattsson, Set (2021), *Pojken som blev kvar*. Lund: Nypon.

Sekundära

- Alkestrand, Malin (2016), *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam.
- Cohen, Katie, Kaati, Lisa & Pelzer, Björn (2021), *Antisemitism in Social Media. Conspiracies, Stereotypes, and Holocaust Denial*. FOI-R-5198-SE. Stockholm: FOI Totalförsvarets forskningsinstitut.
- Curthoys, Ned (2021), "The Construction of an Active Reader in two Holocaust themed novels for children: Hitler's Daughter as Bildungsroman", *Children's literature in education*. 52 (2), 253-270. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09416-7>
- Johnson, Wendell G. (2023), "Holocaust Literature for Children", *Journal of religious & theological information*. 22 (3), s. 125-141. <https://doi.org/10.1080/10477845.2022.2087165>
- Kokkola, Lydia (2003), *Representing the Holocaust in Children's Literature*, Abingdon: Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.lnu.se/lib/linne-ebooks/detail.action?docID=1479815>
- Krongold, Joanna (2021), "History with Heart: Canadian Holocaust Literature for Young People", *Canadian Jewish studies*. 32, s. 128-142. <https://doi.org/10.25071/1916-0925.40246>
- McCormick, Kathleen (1994), *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2022), *Lätilläst : bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Ohlsson, Anders (2002), "Men ändå måste jag berätta" *Studier i skandinavisk förintelselitteratur*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenblatt, Louise M. (1995, femte upplagan 2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (1994), *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schneider, Susanne (2008), *Läsaren och Förintelsen Gymnasieelevers reception av Imre Kertész Mannen utan öde*. Licentiatavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Skolverket (2022), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Sterling, Eric J. & Hayes, Jessica B. (2023), "'You don't understand this yet, you're too young Still': Holocaust Atrocity in Three Important Children's Novels", *Children's literature in education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09525-z>
- Vice, Sue (2000), *Holocaust Fiction : From William Styron to Benjamin Wilkominski*, Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/linne-ebooks/detail.action?docID=180220>

Österberg, Oscar (2023), *Okunskap, myter och rädsla. Den svenska allmänhetens förklaringar till fördomar och fientlighet mot judar som grupp*. Stockholm: Forum för levande historia.

Läror- och elevmaterial

Mera Hegas (2023), Läsnyckel till *Lea och Kristallnatten*. <https://merahegas.se/#/inspiration/book/8097/page/1>

Nypon förlag (2021), Arbetsmaterial för elev och lärare till *Pojken som blev kvar*. https://www.studentlitteratur.se/globalassets/inriver/resources/pojken_som_blev_kvar_elevmaterial.pdf https://www.studentlitteratur.se/globalassets/inriver/resources/pojken_som_blev_kvar_lararmaterial.pdf