

18:e årliga nationella konferensen för historiedidaktisk forskning 28–29 april 2025

KONFERENSENS PAPER



Historiedidaktikens teori och praktik i nya moderna tider

Innehållsförteckning

Robert Thorp och Anders Persson. Vad vill vi med historielärarytbildningen? Några historiedidaktiska reflektioner	2
Marita Nygård, Student's Historical Consciousness in response to Sites of Trauma and Commemoration	2
Per-Arne Karlsson, Svensk historiedidaktik utan lärandeteori	348
Per-Arne Karlsson, Kapitel 4. <i>En lärandemiljö baserad på berättelser och rollspel – en lärandebana från novis till expert?</i>	351
Kristoffer Fjalsett, Læreres historiebevissthet og demokratiske agens	368
Johan Samuelsson, Esbjörn Larsson och Björn Lundberg, Barn i beredskap: Historiedidaktiska perspektiv på undervisning om försvar och fred under kalla kriget. 376	

Robert Thorp och Anders Persson. Vad vill vi med historieläraryrket? Några historiedidaktiska reflektioner

ROBERT THORP* Uppsala universitet

ANDERS PERSSON* Högskolan Dalarna

Inledning

För ett tag sedan väckte Henric Bagerius, Erik Hallberg, Ulrika Lagerlöf Nilsson, Pia Lundqvist och Kenneth Nyberg frågan om vad vi vill med historieläraryrket i Sverige genom ett debattinlägg i *Historisk tidskrift*.¹ Perspektivet som anlades var att utbildningen av framtida lärare i historia är ytterst angelägen för historieämnet men att det finns en förhållandevis stor variation mellan de olika lärosätena vad gäller kursernas innehåll, kurslitteratur samt kursernas upplägg. Författarna preciserar inte varför detta innebär ett problem för historieläraryrket bortom att det skulle kunna inverka menligt på likvärdigheten. Ulf Zander replikerade på inlägget genom att ge ett historiskt perspektiv på historiedidaktikens framväxt i Sverige, peka på komplexiteten i den historieundervisning som Skolverket vill se i Sveriges skolor, samt argumentera för vikten av att historievetenskapen och historiedidaktiken genomsyrar historieläraryrket på svenska lärosäten.² Enligt Zander är det väsentligt att historievetenskapen och historiedidaktiken gemensamt tar sig an frågan om hur historieläraryrket kan "föreninga historiska sakkunskaper, historiedidaktiska teorier och begrepp med historieundervisningens praktik".³ Det är svårt att inte hålla med om vikten i detta, men frågan är kanske snarare hur detta kan förverkligas. Ett tredje inlägg i debatten gav Henrik Åström Elmersjö. Han betonar historieläraryrkestudenters förmåga att formulera en kunskapsteoretisk position i relation till det historieämne hen ska undervisa om.⁴ Åström Elmersjö menar, i likhet med Zander, att historieämnet – såsom det uttrycks i grund- och gymnasieskolans kursplaner – inte bara präglas av komplexitet, utan också av några inneboende motsättningar. Om historielärare på ett medvetet sätt ska kunna hantera detta i sin undervisning måste de, enligt Åström Elmersjö, kunna formulera en kunskapsteoretisk position utifrån vilken de kan tolka styrdokumentens formuleringar och legitimera sin egen undervisning i historia. Vilken kunskapsteoretisk position det skulle kunna handla om framgår dock inte i debattinlägget.

På ett övergripande plan tolkar vi det som att inläggen i debatten om historieläraryrket berör framförallt två aspekter: (i) hur bör vi förstå relationen mellan historievetenskap och historiedidaktik, samt (ii) hur bör vi gå tillväga för att främja

* Universitetslektor i didaktik med inriktning mot historieämnets didaktik. Docent i didaktik.

* Universitetslektor och docent i historia.

¹ Henric Bagerius m.fl., "Vad vill vi med historieläraryrket?", *Historisk tidskrift* 142, nr 4 (01 december 2022), <https://www.historisktidskrift.se/index.php/june20/article/view/648>.

² Ulf Zander, "Historieläraryrket i Sverige – dåtid, nutid, framtid", *Historisk tidskrift* 143, nr 2 (31 maj 2023), <https://www.historisktidskrift.se/index.php/june20/article/view/703>.

³ Zander, 249.

⁴ Henrik Åström Elmersjö, "Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk? Kunskapsteoretiska perspektiv på historia i historielärarytbildningen", *Historisk tidskrift* 143, nr 4 (01 december 2023), <https://www.historisktidskrift.se/index.php/june20/article/view/746>.

historielärarstudenters förmåga att bedriva god historieundervisning med stöd i såväl forskning som styrdokument? Mot bakgrund av vår erfarenhet historielärarutbildning, och med utgångspunkt i vårt sätt att se på förhållandet mellan historievetenskapen och historiedidaktiken, vill vi med denna text peka på vad vi betraktar som en fruktbar och framkomlig väg i dessa båda frågor. Vi inleder med att titta närmare på relationen mellan historievetenskapen och historiedidaktiken.

Historievetenskap och historiedidaktik

Ulf Zander tecknar i sitt debattinlägg en bild av hur historiedidaktiken som forskningsfält utvecklats i Sverige sedan 1980-talet. Från att ha varit i det närmaste obefintlig menar Zander att det mot slutet av 1990-talet fanns tydliga tecken på att historiedidaktiken gjort sig historievetenskapligt intressant och relevant genom "forskning om både historieundervisning och historieförmedling i vid bemärkelse".⁵ Ulf Zander är inte tydlig med vilken forskning det är han syftar på, men det kanske tydligaste uttrycket för denna trend är den historiebruksforskning som kom att publiceras runt millennieskiftet.⁶ Gemensamt för den här typen av historiedidaktisk forskning var att den i huvudsak bedrevs vid Lunds universitet och att den företrädesvis handlade om hur historien brukas i en samhällslig kontext. Om vi bortser från de nordiska historiedidaktiska konferenserna med tillhörande publikationer, kom skolans historieundervisning snarare att behandlas i antologier avsedda för lärarutbildningarna.⁷ Dessa antologier kom otvetydigt att ha ett stort genomslag på historielärarutbildningarna i Sverige. Zander beskriver sedan hur den historiedidaktiska forskningen framförallt kommit att intressera sig för:

verksamhetsnära undersökningar av hur historieundervisningen kan eller bör utformas, hur lärare bedömer svar på de nationella proven, på vilka sätt som olika lärare undervisar i relation till olika läroplaner eller hur elever resonerar kring orsaksförklaringar.⁸

I och med detta menar Zander att historiedidaktiken förlorat sin relevans för historievetenskapen och forskningsfälten har gärmat sig från varandra.

Det är svårt att bestrida den generella trend inom den historiedidaktiska forskningen som Zander beskriver, men samtidigt kan det vara läge att i något högre upplösning beskriva det

⁵ Zander, "Historielärarutbildningen i Sverige – dåtid, nutid, framtid", 245.

⁶ Martin Alm, *Americanitis: Amerika som sjukdom eller läkemedel: svenska berättelser om USA åren 1900-1939*, Studia historica Lundensia, 1650-755X; 10 (Lund: Nordic Academic Press, 2002); Roger Johansson, *Kampen om historien: Ådalen 1931: sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000* (Stockholm: Hjalmarson & Högberg, 2001); Klas-Göran Karlsson, *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995* (Stockholm: Natur och kultur, 1999); Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia: historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000* (Stockholm: Atlas, 2001); Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte* (Lund: Nordic Academic Press, 2001).

⁷ Magnus Hermansson Adler, *Historieundervisningens byggstenar*, 1:a uppl. (Stockholm: Liber, 2004); Klas-Göran Karlsson och Christer Karlegård, red., *Historiedidaktik* (Lund: Studentlitteratur, 1997); Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, red., *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2004).

⁸ Zander, "Historielärarutbildningen i Sverige – dåtid, nutid, framtid", 246.

historiedidaktiska forskningsläget och precisera dess beröringspunkter med historievetenskapen. Inledningsvis bör nämnas att de två stora teoribildningar som vanligtvis används inom historiedidaktisk forskning – historiskt tänkande och historiemedvetande – om än från olika perspektiv, utgår från ett försök att formulera vad historia som vetenskap är.

Genom begreppet historiskt tänkande söker forskare i huvudsak formalisera det historievetenskapliga hantverket och sedan överföra det till en undervisningskontext.⁹ Idealet är här att historieämnet i skolan i så hög grad som möjligt skall efterlikna det historievetenskapliga ämnet. Studier om arbete med källmaterial i historieundervisningen och hur elever konstruerar orsaksförklaringar är vanliga inslag i den här typen av historiedidaktiska undersökningar.¹⁰ Det är med andra ord tydligt att historiedidaktisk forskning i den här teoribildningen har en koppling till historievetenskapen, även om den måhända emellanåt tenderar att anlägga ett alltför snävt perspektiv på densamma.¹¹

Den historiedidaktiska teoribildning som framförallt präglar svensk historiedidaktisk forskning utgår från begreppet historiemedvetande, med dess tillhörande begrepp historiebruk och historiekultur. Historiemedvetande som begrepp används dels för att belysa hur de empiristiska vetenskapsidealen kom att påverka historievetenskapen men även för att teoretisera vårt meningsskapande i mötet med historia.¹² Sedan 1994 är det även ett centralt begrepp i kursplanerna för historieämnet på grund- och gymnasieskolan. Jämfört med historiskt tänkande är historiemedvetande ett mer allomfattande begrepp och det har emellanåt upplevts som vagt och framförallt svårt att operationalisera i historieundervisning.¹³ På ett övergripande plan skulle man kunna säga att historiemedvetande handlar om insikten om att historien är skapad (till exempel att historiker skapar historia genom tolkningar av tillgängligt källmaterial) och att vi i vårt möte med historien även är medskapare på så sätt att vi tolkar den historia vi möter utifrån våra

⁹ Peter Lee, "History Teaching and Philosophy of History", *History and Theory* 22, nr 4 (1983): 19–49, <https://doi.org/10.2307/2505214>; Peter Seixas, "A Model of Historical Thinking", *Educational Philosophy and Theory* 49, nr 6 (12 maj 2017): 593–605, <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>; Sam Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

¹⁰ Patrik Johansson, *Lära historia genom källor: Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan* (Stockholm: Stockholms universitet, 2019); Anna-Lena Lilliestam, *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering* (Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 2013).

¹¹ Robert Thorp och Anders Persson, "On historical thinking and the history educational challenge", *Educational Philosophy and Theory* 52, nr 8 (02 juli 2020): 891–901, <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>.

¹² Hans-Georg Gadamer, "The Problem of Historical Consciousness", red. Erick Raphael Jimenez m.fl., *Graduate Faculty Philosophy Journal* 5, nr 1 (1975): 8–52; John Lukacs, *Historical Consciousness: The Remembered Past* (Transaction Publishers, 1985); Jörn Rüsen, "Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development", i *Theorizing Historical Consciousness*, red. Peter Seixas (Toronto: University of Toronto Press, 2006), 63–85; Yves Charles Zarka, "The construction of historical consciousness", *British Journal for the History of Philosophy* 12, nr 3 (2004): 413–28.

¹³ Skolinspektionen, *Undervisningen i historia* (Stockholm: Skolinspektionen, 2015); Robert Thorp, "Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt?", i *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, red. David Ludvigsson, Aktuell om historia, 2013:2 (Bromma: Historielärarnas förening, 2013), 97–119.

befintliga kunskaper och erfarenheter.¹⁴ Detta har sedan betydelse för vi hur ser på vår historia och vår samtid men även vår framtid.

Med begrepp som historiemedvetande, historiebruk och historiekultur aktualiseras emellertid också människans komplexa förhållande till både historia och historien. Genom att studera historia försöker vi i en mening förstå något som, per definition inte längre är.

Historien, dåtiden, ja inte ens gårdagen, går ju att återvända till. Det förflutna är ofrånkomligen förflutet – det är borta. Som historiker är vi därmed utlämnade till att försöka tolka, och att söka förstå, spår av det där som en gång var. Men, hur rikt vårt källmaterial än må vara, så kan vi aldrig göra anspråk på att fullt ut fånga vidden eller den fulla innebörden av det nästintill oändliga myllret av allt det som tidigare varit. Våra berättelser om det som varit, blir aldrig mer än en representation av en för alltid passerad dåtid. Historia är inte historien. Samtidigt är vi som historiker och historielärare – liksom alla människor — förstås i allra högsta grad formade av historien. Vi är inte bara danade av den tid vi själva genomlevt, vi är också formade av ett omgivande samhälle, som till övervägande del kan betraktas som en historisk produkt med mycket längre räckvidd än vår egen levnadsålder.

Men inte ens där stannar ju vårt komplicerade förhållande till historien och historia. Som människor tenderar vi även att vara en berättande varelse. De flesta av oss verkar vilja dela våra erfarenheter och upplevelser med andra. Vi berättar dagligen om vad vi varit med om, vad som hänt oss och andra, imorse, igår och igol. Vi minns det förflutna, och vi gör historier av det. Och vi lyssnar till andras berättelser och försöker förstå vad de varit med om - nyligen, eller för länge sedan. Därmed är vi som människor inte bara indirekta produkter av historiska betingelser; här och nu formas och formar vi också varandra i vår användning av historia.

Om vi på allvar beaktar detta komplexa förhållande mellan historien, historia och oss själva torde det också få konsekvenser för vilket kunnande som en blivande lärare i historia behöver utveckla. Vid sidan av en fördjupad förståelse inför perspektivet som sådant, skulle vi i detta sammanhang särskilt vilja peka på behovet av att kunna kontextualisera. För det första måste en blivande lärare både kunna reflektera över den historiska kontexten som historien relaterar till, och den kontext som historien är skapad i. För det andra måste hen också kunna reflektera över den kontext inom vilken historien förmedlas till oss och hur vi förhåller oss till historien i just den historiekulturella kontext som vi befinner oss i. I förlängningen aktualiserar den lärarutbildning vi förordar, därmed inte bara en fördjupad förståelse för människans förhållande till såväl historien som historia; den förutsätter också att studenterna upparbetar en rik och bred historisk referensram.

Vi kan ta Putins användning av historia i samband med anfallskriget mot Ukraina som exempel. En skicklig lärare i historia behöver inte bara ha en hel del kunskaper om Östeuropas och Rysslands historia för att därigenom kunna sätta Putins historiebruk i en historisk kontext, hen bör även förmå placera avsändarens budskap i en samtida historiekulturell kontext, och samtidigt reflektera över varför vi som mottagare reagerar på detta bruk på det sätt som vi gör.

¹⁴ Karl-Ernst Jeismann, "Geschichtsbewußtsein", i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red. Klaus Bergmann m.fl., 1:a uppl., 1 vol. (Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1979), 42–45.

I den lärarutbildning vi förordar ser vi därmed ingen någon tydlig motsättning mellan historievetskapen och historiedidaktiken. I båda fallen betonas perspektivtagande, och förmågan att kunna kontextualisera, som nödvändiga förutsättningar för såväl den som skapar, som den som möter och tolkar, historiska skildringar. Här har vi möjligen även en kandidat till en kunskapsteoretisk position som är väsentlig att förmedla till historielärarstudenter. Oavsett om studenterna läst en delkurs om nationella minoriteter eller om de, ute på sin VFU, stått inför uppgiften att planera ett undervisningsmoment kring motsvarande tema behöver de teoretiska perspektiv och redskap för att beakta människans förhållande till såväl historien som historia. Som vi ser det, har i vart fall detta perspektiv på hur vi kan förstå historia som kunskapsområde, bidragit till att hålla samman de historievetenskapliga och historiedidaktiska aspekterna i de lärarutbildningar vi verkat i.

Vad behöver framtida historielärare?

Henrik Åström Elmersjö argumenterar på ett övertygande sätt i sitt debattinlägg för vikten av att historielärare och historielärarstudenter kan formulera en medveten kunskapsteoretisk position om det kunskapsbidrag som historieämnet kan förmedla. Enligt Åström Elmersjö är detta viktigt "för att kunna föra någon typ av resonemang om vad det är som ska läras ut till de barn och ungdomar som hen i sitt yrke ska undervisa i historia".¹⁵

Vi tänker oss att en förståelse för och ett fokus på perspektivets betydelse både för vad vi kan säga om det förflutna och hur vi förmedlar historia kan vara en framkomlig väg för att få historielärarstudenter att föra historiedidaktiska resonemang som inbegriper såväl historievetenskapliga aspekter som kursplanernas fordrande på att eleverna "breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används".¹⁶ Samtidigt kan det även vara vägledande som ett teoretiskt perspektiv att ta fasta på när vi utbildar historielärarstudenter som såväl historiker som historiedidaktiker är väl skickade att främja.

Utifrån vårt sätt att se bidrar det perspektiv vi presenterat också till att reducera det ofta föreställda gapet mellan historia som vetenskap och historiedidaktik. Vi tänker oss att det utgör en aspekt av historisk förståelse, som kan lyftas i frågor som rör både historiskt faktainnehåll och undervisningsrelaterade frågor på historielärarutbildningen. Det behöver inte vara något som begränsas till specifikt historiedidaktiska kurser eller strimmor som studenterna tar del av. Det handlar alltså om ett teoretiskt förhållningssätt som har relevans för historievetenskapliga och historiedidaktiska perspektiv på de kurser som undervisas. Man kan tänka sig att det på en grundläggande nivå kan betyda att vi återvänder till frågor som "Hur vet vi det?" och "Vilka och vad fokuseras i den historiska berättelsen på bekostnad av vilka och vad?" till att på mer avancerad nivå inbegripa historiografiska samt mer specifikt

¹⁵ Elmersjö, "Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk?", 606.

¹⁶ Skolverket, "Ämne - Historia", www.skolverket.se, 01 juli 2022; Javier Paricio, "Perspective as a threshold concept for learning history", *History Education Research Journal* 18 (20 april 2021): 109–25, <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.07>.

historiedidaktiska teoribildningar som till exempel historiskt tänkande och historiemedvetande.

Mer samverkan

Vi har med föreliggande text försökt att precisera de frågor och utmaningar som lyfts i tidigare debattinlägg för att på så sätt, om möjligt och önskvärt, bidra till att visa hur historievetenskapliga och historiedidaktiska perspektiv kan samverka för att göra historielärarstudenter väl skickade att undervisa i historia. Med historiemedvetandebegreppet som utgångspunkt har vi försökt visa på hur ett fokus på olika typer av kontextualisering i historievetenskap och historieförmedling kan vara ett medel för att utveckla en komplex förståelse av vad historia är och en tydlig kunskapsteoretisk position utifrån vilken historielärare kan hantera såväl historievetenskapliga som historiedidaktiska utmaningar såsom det stipuleras i styrdokument och kommer till uttryck i populärhistoriska diskurser. Vi är väl medvetna om att vårt bidrag är kortfattat och att de aspekter som vi lyfter kräver ytterligare precision och tydlighet, men samtidigt hoppas vi att det kan sporra till fortsatt diskussion om historielärarutbildningen och dess utformning och innehåll. Detta ser vi som väsentligt för att driva, den kanske eviga, frågan om vad vill med historielärarutbildningen.

Marita Nygård, Student's Historical Consciousness in response to Sites of Trauma and Commemoration

Høgskulen på Vestlandet.

Dear reader,

This text is a draft of the theory chapter in an article exploring the historical consciousness and narrativity among secondary school students that have participated in a three day educational program at Utøya. During these days they have learned about the terrorist attack of July 22nd, 2011, met survivors and bereaved, and further participated in exercises aimed to foster democratic agency. The data is compiled from three different groups of students. Before going to Utøya, participants have written short texts about their expectations, I have observed all three groups during their stay at Utøya, and conducted focus-group interviews with some participants from each group. Also participants have written short texts a few months after participation, reflecting on "What meaning do you believe the July 22nd terror have in today's society" and "What is the most important that you are left with after the activities at Utøya? What do you take with you?". This paper will be based on a narrative analysis of the texts written after participating at Utøya. A total of 44 participants from the different groups have written texts, averaging on 150-200 words. Using the concept of "narrative templates" and "narrative structures" presented below, I have conducted a thematic, narrative analysis, that I am currently in the process of writing up (this is why the text here only represents the context and theoretical background). My wish is to discuss the existential aspect of historical consciousness, but also to demonstrate how people make use of different elements of existing narrative templates (and fill in the 'blanks' in light of narrative structures) in the construction of a continuity that makes sense to them. I have struggled to find a way to operationalize historical consciousness while resisting temptation to also pass judgement on the quality and competence of historical consciousness and is curious to hear if the chosen direction make sense.

Naturally, I also welcome comments and critiques on other aspects of this part of the paper.

Thank you for reading!

Marita

Introduction

Friday July 22nd, 2011 Anders Behring Breivik killed eight people and physically hurt approximately 190, by detonating a homemade bomb in the government quarter in Oslo (NOU 2012: 14). While the public attention was directed towards Oslo, the terrorist drove to Utøya where he subsequently shot and killed 69 people, most of whom were participants at the Labor youth's summer camp. This terrorist attack has, in many ways, become a central point of reference within Norwegian collective

identity, especially because of the democratic and unity-oriented response to a national crisis (Rafoss, 2024).

The discussion about what would be the future of Utøya arose immediately, and the idea to “take Utøya back” was established early on (Notaker, 2021). In 2015, the Labour Youth had their first

summer camp back at Utøya (Frydnes, 2021), and the following year the European Wergeland Center, together with the Rafto Foundation and the July 22nd-center, piloted an educational program for pupils and teachers, with the ambition to learn about the terrorist attack, democracy and human rights (Prop. 1 S (2017–2018), 2017). Since then, the education program “Demokraterverksted for elever og lærere” has been further developed, also including Utøya AS as collaborating partner, and today thousands of Norwegian pupils visit the site every year to learn about the history of Utøya, the July 22nd attack and to explore their role as democratic citizens (Utøya AS, n.d.).

Educational activities that combine knowledge about past atrocities with ambition to develop contemporary democratic values and competencies, is not unique for Utøya. Since the 1990s Norwegian, and other western European youth, have travelled to previous concentration camps, with the educational aim to prevent racism and neo-Nazism, and to further inspire interest – in and for – democracy and human rights (Flennegård & Mattsson, 2023; Kverndokk, 2007; Richardson, 2021). Visiting Utøya, pupils face an atrocity temporally and geographically closer to themselves. The terrorist attack itself exhibits few similarities with the atrocities conducted by nazis during the Holocaust, however the program shares multiple didactical parallels with the more traditional school trips (Nygård, forthcoming). This paper will explore how pupil participants at “Demokraterverksted for elever og lærere” connect and negotiate past, present and future in their interpretation of the July 22nd, 2011 terrorist attack. With a theoretical framework of historical consciousness and narrativity, I will further explore participants’ temporal construction of meaning. The intention is to explore the existential dimension of historical consciousness, how it on an individual level is constructed within, and in communication with, a social context.

The past in the present. The narratives of the July 22nd, 2011, terrorist attack.

The terrorist attack has become an important foundation in Norwegian contemporary memory culture (Rafoss, 2024). The construction of meaning within past events on a collective level contributes to strengthening individual’s sense of belonging and ownership to a collective meaningful past (Assmann & Czaplicka, 1995). Thus, an exploration of how the attack is constructed, commemorated, taught and discussed in the public sphere will provide insight into the narrative foundation of collective belonging and identity. As will be presented in the following, public narratives about the terrorist attack are diverse and full of contradiction. Even so, some perspectives have gained greater foothold than others. The narrative proclaiming that the attack was directed towards the Norwegian democracy was effectively cemented by, then prime minister of Norway, Jens Stoltenberg (Notaker, 2021), and is today a cornerstone in public discourse on July 22nd (Lenz, 2018;

Solheim & Jupskås, 2021). The narrative emphasizes the story of Norway as a well-functioning democracy (one of the best democracies!). Framed as an attack on democracy, the terror was aimed at everyone who consider themselves democratic citizens, expanding victimhood and de-politicizing the attack. Democracy, in this sense, is not about party-political participation, but the protection and fostering of fundamental democratic values of tolerance and respect for differences of opinion. This narrative emphasizes the power of the Norwegian democracy, with citizens that were able to strengthen democratic values and institutions while facing a national crisis (Lenz, 2018; Rafoss, 2024; Solheim & Jupskås, 2021). This narrative structure, in many ways, the educational program that takes place at Utøya today with the proclaimed objective that participants will become “democracy heroes” by the end of the three days. This narrative further structures the framing of July 22nd in the Norwegian school context (Nygård, forthcoming), therefore it is not surprising that it is prominent among participants in this study.

Another well-established narrative emphasizes how Norwegian society united in love and mourning. This story is predominant in both Norwegian and international discourse on the response of the attack. Central in this narrative is a praise of the ability to respond to a national crisis not with uncertainty, fear and uproar, but with togetherness, openness and “rose marches” (Hjorth & Gjermshusengen, 2017; Lenz, 2018; Rafoss, 2024). Furthermore, the narrative of love and unity maintains the idea of Norway as tolerant, inclusion-oriented and morally good (Rafoss, 2024). Both the narrative on democracy and that of love and unity tell a story not only of moral success in the wake of the attack, but suggest that these values have been strengthened as a result of the attack. In a world of increased polarization and democracies on decline one could assume that these narratives are weakened. However, participants in this study do not seem to have lost faith in neither Norwegian democracy or societal unity and togetherness.

The understanding that the terrorist attack was aimed at the culturally diverse Norway is another, less widespread, narrative within public discourse (Lenz, 2018; Solheim & Jupskås, 2021). Solheim and Jupskås (2021) argue that this narrative provides a more politicized and critical view of Norwegian society, with its emphasis on the lack of actions to prevent right wing extremism.

Somewhat similarly the Labour youth party has, in recent years, described an experienced lack of space to discuss the political ideology that fueled the attack, and argue that the political consequences of the attack has not been adequately addressed and rectified (Skjervø et al., 2021; Valen, 2021). Another, rather critical, narrative insists that the lack of preparedness both before and during the attack, paved way for a greater catastrophe than what would have been the case if all systems had functioned according to plan (Lenz, 2018). In this study many participants thematizes

readiness and physical safety both in 2011 and today. The focus is, however, slightly different emphasizing on the increased preparedness in contemporary society as a result of the attack.

Although not explicitly present among participants in this study, Solheim and Jupskås (2021) argue that within some groups of the politically far right, the attack is considered non-political. From their point of view it is the political left, and especially the Labor party that has proclaimed the attack as political in an attempt to strangle free speech.

Historical consciousness

Narratives about the past not only construct collective identity and belonging, but also guide orientation towards the future (Alexander, 2004). On an individual level historical consciousness constitutes meaningful connections between past, present and future. Not primarily preoccupied by historical facts, historical consciousness is shaped by narratives, meaning constructions and moral implications of past and present events. How meaning is constructed in past events will therefore influence the understanding of contemporary society and wishes for the future, and vice versa. The bond between past, present and future that constitute historical consciousness indicates that it does not operate purely at an abstract cognitive level, but also provide temporal direction that can inspire agency and action (Dessingué & Knutsen, 2020; Rüsen, 2005). Even though historical consciousness is experienced personally, it arises and develops in the interplay between the social context and the individual (Polkinghorne, 2005; Rüsen, 2007; Straub, 2005). Thus, it is influenced by those values, worldviews and narratives about the past that dominates society or relevant in-groups. However, one individual can be member of different groups and participate in several cultural contexts, making available a variation of narrative templates that negotiate the construction of meaning. Hence, the empirical study of historical consciousness is not a question of merely analyzing participants' knowledge about past events but rather explore how participants construct and negotiate meaning that influence their existential orientation.

Jensen (2010) argues that an important element of historical consciousness is related to the competence to critically reflect upon the origin and interconnectedness or interests, needs, habits, traditions, values and norms. Others have developed typologies and schemes that, on different levels, allows for categorization and evaluation of historical consciousness, hence emphasizing historical consciousness as a measurable competence (Knutsen, 2023)+++. In the context of this project the competence aspect of historical consciousness is of lesser importance, highlighting that historical consciousness is something everyone inhabits, regardless of reflexivity and ability to describe this intrinsic process. The focus is thus to explore participants' construction of meaning, and to investigate how, and whether, these perspectives correspond with established public narratives.

Narrative

Historical consciousness is constructed through a process of narration, where a coherence between events and personal experiences are employed (Rüsen, 2019 (2017)). Narratives construct a meaningful continuity between past, present and future, where different events can be understood and interpreted in light of each other (Sørly, 2024, p. 25). They not only describe what happened but also provide credible explanations as to why it happened (Gergen, 2005; Straub, 2005). This contributes in the explanation of why and how society is the way it is, the formation of meaningful group identities and life orientation (Gergen, 2005, p. 102). In the construction of narrative, selections are made to provide necessary cohesion, ensuring that elements of the past are considered unimportant or contradictory to the story's subject matter are concealed or forgotten, whereas other parts are highlighted and amplified (Riessmann, 1993, pp. 4-5). The event itself is, naturally, important in the construction of narrative. However, interpretation of the processes that led to the event, and the consequences of the event is open to negotiation. Analyzing narrative can therefore provide insight into how meaning is constructed temporally both on an individual and societal level.

Established narrative frameworks can provide a significant scheme for the construction of meaning in new events (Puckett, 2016; Wertsh, 2012), meaning that new knowledge and experiences will be constructed in accordance with already established narrative structures. This process can also cause events and experiences that do not resonate with established narrative templates to be concealed and ultimately forgotten. Létourneau and Moisan (2012, p. 120) emphasizes that this process is especially prominent with youth, where established narrative matrixes "behave like decoders and encoders of any new knowledge they may encounter" both from individual experience and societal events. Similarly Wertsh (2012, p. 57) discusses "schematic narrative templates", a concept that narratives about specific events can be constructed from an overarching abstract level, that I works as "a cultural toolkit that includes a few basic building blocks". Framing it within the concept of template highlights that narratives can provide a context-dependent scheme for interpretation and meaning construction, also suggesting that specific events can be narrated in different ways, depending on the social-cultural context. In the context of this study, established public narratives can be understood as narrative templates, some continuing narrative traditions that dates back the second world war, others representing more recent ways of construction narratives about Norwegian society.

Even if "Demokraterverksted for elever og lærere" is clearly framed within the democracy narrative, participants in this study also operate with and negotiate different narrative templates. As will be

discussed, participants maneuver between different constructions of meaning, in some cases borrowing and combining elements from different narrative templates in their texts. This

demonstrates that although different and somewhat conflicting narratives about the same event exist, it appears unproblematic for participants to make use of elements from different narrative templates, creating meaning and coherence with a past they do not remember. This dynamic negotiation of narrative demonstrates the complexity of historical consciousness, highlighting that it's many-faceted and in constant dialogue with the social context.

It further demonstrates that

narrative templates work as guides, but do not necessarily fix meaning in a definite way. Although socially dependent, historical consciousness is experienced individually. Therefore, this act of borrowing elements from different narrative templates to create a meaningful continuity on an individual level is understandable. This convergence does, however, complicate the process of defining central elements within the different narrative templates.

Exploring participants' existential orientation in this context, will therefore depend on uncovering an even more basic, existential, level of meaning construction. Gergen (2005, p. 104) describes three overarching basic structures that are the foundation of any narrative construction. He argues that all plots "may be converted

to a linear form with respect to their evaluative shifts over time". From this perspective, it is of interest to study how events are selected and organized towards an endpoint, and further how this endpoint is loaded with value. The *narrative of progression* is a story of positive development, where each day is viewed as an improvement over the previous one. The endpoint thus emphasizes ideas of linear improvement. The *narrative of stability* is one about continuity, with little change neither good nor bad. Everything is as it has always been. The *narrative of regression*, on the other hand, is one of negative development and the notion of a downward spiral. Everything was better before.

Gergen (2005) further emphasizes that every narrative will be constructed aligned with these

narrative structures, either alone or in negotiation with each other. Meaningful temporal orientation can, in this way, be constructed by drawing on a combination of these narrative structures. The model still offers a prism for analysis, where it is possible to explore basic temporal orientation and construction of meaning. In the context of this study, narrative structures are considered a fundamental point of departure in the study of narrative templates, as the structures provide insight into the narrative foundation that guide participants temporal and existential orientation.

Empirical foundation Narrative analysis

Findings

Discussion

Conclusion Literature

RERENSER

Alexander, J. C. (2004). Chapter 1. Toward a Theory of Cultural Trauma. In *Cultural Trauma and Collective Identity* (pp. 1-30). University of California Press.

<https://doi.org/doi:10.1525/9780520936768-002>

Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity". *The New German Critique*, 65.

Dessingué, A., & Knutsen, K. (2020). Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv. *NORDIDACTICA. Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020(3).

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

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

Frydnes, J. W. (2021). *Ingen mann er en øy*. Res Publica.

Gergen, K. J. (2005). Narrative, Moral Identity an Historical Consciousness. A Social Constructionist

Account. In J. r. Straub (Ed.), *Narration, identity, and historical consciousness*. Berghan Books.

Hjorth, I., & Gjermshusengen, L. (2017). Et minne i bevegelse: mønstre, spenninger og endringer i den nasjonale minnedsprosessen etter 22. juli 2011. *Tidsskrift for kulturforskning : Tfk*, 16(2).

Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. Akademisk forlag.

Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*

[Doktorgradsavhandling Universitetet i Bergen,
Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden.

Tidsskrift for kulturforskning : Tfk, 17(1).

Létourneau, J., & Moisan, S. (2012). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

Notaker, H. (2021). *Arbeiderpartiet og 22. juli*. Aschehoug.

NOU 2012: 14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-14/id697260/>

Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness. Relationships and Perspectives. In J. r. Straub (Ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*. Berghan Books.

Prop. 1 S (2017–2018). (2017). *For budsjettåret 2018 under Kunnskapsdepartementet*. Retrieved

from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-kd-20172018/id2574778/?ch=1> Puckett, K. (2016). *Narrative Theory- A Critical Introduction*. Cambridge University Press.

Rafoss, T. W. (2024). *Rosetogenes paradokser : dyp nasjonalisme og rituelt demokrati* (1. utgave. ed.).

Fagbokforlaget.

Richardson, A. (2021). Lighting Candles in the Darkness: An Exploration of Commemorative Acts with British Teenagers at the Auschwitz-Birkenau State Museum. *Religions*, 12, 29.

<https://doi.org/10.3390/rel12010029>

Riessmann, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Sage Publications, Inc.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.

Rüsen, J. (2007). Introduction: What does "Making Sense of History" mean? In J. Rüsen (Ed.),

Meaning and Representation in History. Berghahn Books.

Rüsen, J. (2019 (2017)). *Evidence and Meaning. A theory of historical studies* (D. Kerns & K. Digan, Trans.). Berghahn books.

Skjervø, G. B., Kjær, E. K., & Huitfeldt, A. (2021). *Aldri tie, aldri glemme - en bok fra AUF, ti år etter terroren*. Res Publica.

Solheim, Ø. B., & Jupskås, A. R. (2021). Consensus or Conflict? A Survey Analysis of How Norwegians Interpret the July 22,

- 2011 Attacks a Decade Later. *Perspectives on terrorism (Lowell)*, 15(3), 109-131.
- Straub, J. r. (2005). Telling Stories, Making History - Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning. In J. r. Straub (Ed.), *Narration, identity, and historical consciousness*. Berghan Books.
- Sørly, R. (2024). *Narrativ Metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utøya AS. (n.d.). *Demokratiwerkstedet*. Utøya AS.
<https://utoya.no/demokratiwerksted/>
- Valen, S. (2021). *Utøyakortet*. Cappelen Damm AS.
- Wertsh, J. V. (2012). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

Per-Arne Karlsson, Svensk historiedidaktik utan lärandeteori

Per-Arne Karlsson*, Stockholms universitet

"The whole world has turned upside down in the past eighty years, but one thing has seemingly remained the same: Kids don't know history."¹ Orden skrevs av den amerikanske kognitionsforskaren Sam Wineburg år 2000. Det var en kommentar till de återkommande – nedslående – undersökningarna kring elevers historiekunskaper. Vi har en likartad tradition i Sverige. Skolinspektionen konstaterade 2015 i en omfattande granskning av 27 högstadieskolor: "Nästan alla besökta skolor behöver utveckla undervisningen".² Skolorna fick en skarp hemläxa av inspektionen – kvaliteten på undervisningen måste höjas. Lärarnas förtroendet med kursplanen måste öka och undervisningen behöver planeras så att samtliga ämnesspecifika förmågor aktiveras. Nu har Skolforskningsinstitutet i en rapport 2023 gått in för att råda bot.³ I en ny studie har 23 undersökningar av undervisning sammanställts. Syftet är att ringa in "undervisningsnära" frågor och dra slutsatser om lärarnas möjligheter att stödja elevers utveckling av historisk förståelse. Rapportens centrala slutsatser lyfter fram "fyra begrepp" från undersökningarna som tillsammans bildar en ansats "för hur man kan iscensätta undervisningen":

* Docent ämnesdidaktik historia.

1. Sam Wineburg, "Making Historical Sense, i Peter Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (red.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (New York 2000).

2. *Undervisningen i historia*, Kvalitetsgranskning 2015:8, Skolinspektionen (2015), <<https://www.skolinspektionen.se>>.

3. Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och gymnasieskolan, Systematisk forskningssammanställning 2023:02, Skolforskningsinstitutet (2023), <<https://www.skolfi.se>>.



- Den historiska problemarenan
- Stabilisering av innehållet
- Omformulering
- Undervisningsförklaringar

Det är förvisso berömvärt med ”undervisningsnära” forskning och idéer om hur historieundervisning kan utformas. Det är mycket kvalificerade undersökningar som presenteras på ett överskådligt vis. Det som oroar är dock – paradoxalt nog – bristen på ett historiskt perspektiv på problematiken. För att traversera Sam Winburgs ord – världen har vänts upp och ner under de senaste 80 åren, men en sak tycks oförändrad: lärare förstår inte läroplanen.⁴

Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk? Frågan har nyligen ställts av Henrik Åström Elmersjö som bidrag till en diskussion om den svenska historielärarytbildningen. Diskussionen initierades av Bagerius *et al.* som i en undersökning påvisade den stora variationen i landets historielärarytbildningar. Ulf \ander har också kommenterat denna undersökning.⁵ Jag ska strax återkomma till den diskussionen – och till skolmyndigheternas rapporter – men först vill jag kort ge ett historiskt och internationellt perspektiv på problematiken.

Historia i skolan har på båda sidor av Atlanten under 1900-talet utvecklats till ett sofistikerat ämne för medborgarkompetens i ett demokratiskt samhälle. I USA formulerades redan på 1890-talet begreppet ”historical mindedness” för demokra-



tifostran i den federala läroplanen. Efter "sputnikchocken" accentuerades under 1960-talet behovet av historieundervisning för kritiska perspektiv på nutidsfrågor. Metoder för användning av primärkällor i utvecklades. I Tyskland formulerades under 1970-talet begreppet "historiemedvetande" och i Storbritannien skapades "The New History" i samma ärende. Historia som skolämne skulle ge stöd åt elevernas nutidsorientering och för framtidsfrågor. Arbetsformerna utvecklades genom teman kring källkritiska metoder, historiska förklaringar, orsaksanalyser och aktörsmotiv.⁶

4. Jämför not 1.

5. Bagerius *et al.*, "Vad vill vi med historieläraryrket?", *Historisk tidskrift* 142:4 (2022); Ulf \ander, "Historieläraryrket i Sverige – dåtid, nutid, framtid", *Historisk tidskrift* 143:2 (2023); Henrik Åström Elmersjö, "Saknar historielärare en förståelse av sitt ämnes kunskapsanspråk?", *Historisk tidskrift* 143:4 (2023).

6. Per-Arne Karlsson, *Undervisning och lärande i historia* (Stockholm 2014) s. 21–23, 27–31, 57–58. 1984 påpekades att "The New History" hade utvecklats i Storbritannien sedan åtmin-



Sverige har i stort följt samma utveckling. Grimberg skrev redan 1909 i förordet till *Sveriges historia för folkskolan* tankar som påminner om de amerikanska vid denna tid. Grimberg betonar att "historien får inte bli en död museikunskap, en kuriositetssamling av märkvärdiga händelser – så har jag velat bidra till att ge åt undervisningen en praktisk syftning, att sätta den i förbindelse med den verklighet som rör sig omkring oss".⁷ Skolöverstyrelsen gav läroverken 1935 anvisningar i undervisningsplanen för historia med samhällslära som bland annat innebar att arbete skulle ske kring omtvistade historiska frågor – om orsak, verkan och betydelse. Man skulle använda primärkällor och källkritik. Undervisningen skulle vara av resonerande och diskuterande art. Anknytningar skulle göras till historiska analogier och paralleller. "Särskilt fruktbärande äro jämförelser med aktuella företeelser."⁸ Lärjungarna skulle bedriva självverksamhet, muntlig framställning och diskussioner. De svenska kursplanerna har därefter skrivits i samma anda och i stort följt den internationella utvecklingen i spåren fram till idag.

Denna korta översikt visar vidden av det problem Skolforskningsinstitutet nu tagit sig an – liksom debattörerna kring historielärarytbildningen. Intentionerna att göra historia till ett skolämne för historisk bildning, källkritiskt tänkande och resonerande kring olika perspektiv för nutids- och framtidsfrågor är mycket gamla. De har funnits internationellt och nationellt sedan tidigt 1900-tal. Samtidigt har svårigheterna att förverkliga målen dokumenterats i upprepade undersökningar – som Sam Winburgs ord illustrerar. Svenska nationella utvärderingen på 1990-talet pekade mot en undervisning inriktad på



ytliga fakta. Den nationella utvärderingen 2003 pekade mot att elev-erna hade "fragmentariska kunskaper". Skolverket sökte förklara detta med att undervisningen var alltför splitt-rad på många ämnesområ-den.⁹ Skolinspektionens kritiska rapport 2015 är alltså ett vittnesbörd med många liknande fö-regångare. Den fråga Skolverket, Skolinspek-tionen, Skol-forskningsinstitutet och svenska historiedidaktiker borde ställa sig är varför historielärarna har så svårt att implemen-tera kurs-

stone 1910-talet. R.E Aldrich, "New History: An Historical Perspective", i *Learning History* (London 1984) s. 211.

7. Karlsson (2014) s. 24.

8. "Historia med samhällslära", *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för ri-kets allmänna läroverk* (Stockholm 1939).

9. Karlsson (2014) s. 45–46.



planen för lärande enligt intentionerna – trots ett antal decennier av anvisningar.

Detta är i grunden en lärandefråga. Och lärandeteori är i min mening inte den svenska historiedisciplinens starkaste gren. Pedagogisk- psykologi och kognitiv teori har låg status och röner litet intresse bland svenska historiker och didaktiker. I den anglo-amerikanska forskar- världen har situationen varit annorlunda. Under 1980- och 1990-talen utvecklades nära samarbeten mellan forskare inom *educational psychology* och historiker. Någon motsvarighet till detta samarbete har vi inte sett i Sverige. Ola Halldén, professor i pedagogik, deltog i detta anglo- amerikanska samarbete men utvecklade inga forskningsprojekt med svenska historiker. Det anglo-amerikanska samarbetet mellan forskare inom *educational psychology* och historiker har resulterat i en begrepps- apparat som fokuserar individens kognitiva processer. Den analyserar de kognitiva verktyg och situationer som innebär effektivt lärande i historia. Vad skapar intresse, nyfikenhet, förståelse, engagemang och min- ne? Hur organiserar individen historisk information till meningsfulla strukturer?¹⁰

Den kognitiva teoribildningen har länge intresserat sig för hur sek- vensen ser ut när en individ lär sig ett kunskapsområde. Jerome Bruner betonade redan 1966 att en undervisningsteori måste specificera de mest effektiva sekvenserna när ett material ska läras.¹¹ Under de senaste decennierna har intresset accentuerats. Frågor kring lärandets progression och synliggörandet av detta har blivit en huvudfråga inom *educational psychology*. För historielärarytbildningen med ett kunskapsområde med många till synes disparata kursplanemål är detta



som påtalats ett aktu-
ellt problem. Bergius *et al.*, \ander och Åström Elmersjö beskriver alla ett kunskapsområde med många moment utan en specificerad sekvens eller progression – ”ett svårdefinierat ämne, en svag klassifikation och en svag inramning”.¹² Referensramskunskap, källhantering, historiebruk, historiekultur, historiografi – hur ska alla moment leda fram till elevens bildning och historiemedvetande? Hur blir ämnet en identitetsresurs och ett verktyg för existentiella etiska frågor för nutids- och framtids- orientering? Historiker och historielärare har säkert egen erfarenhet

10. Karlsson (2014) s. 18, 96–102.

11. Jerome Bruner, *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge 1966) s. 41.

12. Åström Elmersjö (2023) s. 602–603; \ander (2023) s. 246–247.



av att själva ha nått fram till dessa kunskaper och insikter – men för- modligen utan att synliggöra processen för varken sig själv eller sina elever.

En grundtanke i kognitiv teori är att undervisning alltid är ett möte mellan lärarens referensram och elevens referensram. Synliggörandet av dessa blir då avgörande för effektiv undervisning. Historieämnets "svaga inramning" är då ett hinder. Progression mot sofistikerade mål är svårt att nå. Själv har jag gjort försök med lärandebanor (eng. *learning trajectories*) vid historielärarutbildningen vid Stockholm universitet och det är min erfarenhet att de kan vara effektiva verktyg för synliggörandet av hypotetiska progressioner. Teorin om lärandebanor innebär att en hypotetisk lärandeprocess, en sekvens, inom ett kunskapsmoment ligger till grund för instruktioner och uppgifter. Lärare och elever checkar gemensamt av hur progressionen förlöper fram till banans slutmål – momentets kunskapsmål. Viktigt är här mötet och kommunikationen mellan lärare och elever. Alla har ett gemensamt verktyg för samtal för att nå slutmålet. Lärarrespons, kamratrespons och självrespons underlättas av lärandebanans checklistor. Verktuget har använts vid Stockholms universitet samt anpassats flexibelt av lärarstudenter under den verksamhetsförlagda utbildningen. Lärandebanan har då varit en gemensam referensram för alla: universitetsläraren, lärarstudenten, handledaren på skolan och skoleleverna.¹³

Problemet med Skolinspektionens och Skolforsningsinstitutets rapporter är – hur väl de än beskriver undervisningen och forskning kring undervisning – att de tar utgångspunkt i historieämnets kursplan och dess begreppsapparat. Men de anvisningar som skolverk, skolinspektion, skolforskningsinstitut och historiker ger kanske inte överensstämmer med elevernas och deras lärares agenda? Det saknas en balans mellan ämnets krav och de lärandes logik. Det saknas en hypotetisk sekvens

13. Per-Arne Karlsson, "Do we have a Curriculum? Learning Trajectory Based Instruction – towards a theory for Teaching History", konferensbidrag presenterat vid The 9th annually conference of the National network for research in Teaching and Learning History, Karlstad 2015; Per-Arne Karlsson, "How to qualify Historical Thinking? Learning Trajectory Based Instruction – a plea for a visible sequence in teaching and assessment", konferensbidrag presenterat vid The 10th annually conference of the National network for research in Teaching and Learning History, Umeå 2016; Per-Arne Karlsson, "Preparing Student Teachers to Teach Historical Thinking: Learning Trajectory Based Instruction – Development of Epistemic beliefs?", konferensbidrag presenterat vid The 12th annually conference of the National network for research in Teaching and Learning History, Malmö 2018.

som verktyg för lärare och elever – en hypotetisk sekvens som kan användas och anpassas i olika kontexter.

Skolinspektionens undersökning 2015 är helt disponerad utifrån kursplanens krav. Resultaten är svar på frågan "hur ser undervisningen ut för respektive kunskapsmål i kursplanen?". Inspektionen kan sägas vara en tydlig kontroll av hur skolorna utför undervisningen. Skolforskningsinstitutets undersökning 2023 av undervisningsstudier redovisar resultaten under rubriker med begrepp som är baserade på ämne och undervisning: "kunskapssyn, aktörer, strukturer, historiska förklaringar, historiska källor, källkritik, historiska frågor, källor, rollspel, historisk empati, kontrafaktisk, kronologi, tidslinje, arbetssätt, historia baklänges och framlänges". De centrala slutsatser som rapporten lyfter fram, de "fyra begreppen", som jag nämnde inledningsvis, är ju också helt baserade på historieämnet och undervisning.

Alla dessa ämnesbegrepp är förvisso adekvata verktyg för undervisningen i historia. Men



inget av dem ingår i någon lärandeteori i historia. Det behövs också en begreppsapparat för mötet mellan lärare och elev och sekvensen mot bildning och historiemedvetande. Effektiv undervisning utformas i situationer som är unika i varje lektion i varje klassrum. Då behövs en flexibel gemensam referensram som verktyg för samtal mellan lärare och elev om progressionen i lärandet. \ander föreslår en nationell "historiedidaktisk fortbildningskurs" och Åström Elmersjö anser det "önskvärt med en konsekvent syn på ämnets kunskapsanspråk" och ser historiografi som medel för att höja lärarnas kunskapsteoretiska förståelse.¹⁴ Ja, dessa förslag är viktiga – men låt dem inte stanna vid historieämnets begreppsapparat.

Ett effektivt utvecklingsarbete för undervisning och lärande i historia fordrar en syntes mellan ämnesbegrepp och kognitiva begrepp – helst ett samarbete mellan historiker och forskare inom pedagogisk-psykologi. En historiedidaktik utan lärandeteori kan inte utforma processen när eleven lär sig historia – hur individen blir bildad och historiemedveten.

14. \ander (2003) s. 248; Åström Elmersjö (2023) s. 605, 607.



Per-Arne Karlsson, Kapitel 4. *En lärandemiljö baserad på berättelser och rollspel – en lärandebana från novis till expert?*

Stockholms universitet

Från "zone of optimal confusion" till bildning och narrativ kompetens?

Vad händer i en lärandemiljö baserad på berättelser och rollspel? Vilka tankar och känslor utvecklar elever som använder berättelser och gestaltade berättelser – rollspel – som verktyg? Vad händer med intresse, förståelse, minne, källkritisk förmåga och perspektiv på nutids- och framtidsfrågor? Kan berättelser och rollspel vara effektiva verktyg för att skapa en röd tråd för lärandemålen i historia och samhällsorienterande ämnen? Svenska kursplaner har *listor* av lärandemål vilket kan leda till undervisning där de kognitiva aktiviteterna behandlas en i taget. Det riskerar att leda till fragmentisering. Kan en lärandemiljö baserad på berättelser och rollspel vara effektiva verktyg för att skapa *helhet och progression*?

I detta kapitel ska forskning kring lärande i miljöer med berättelser och gestaltade berättelser, rollspel, presenteras och diskuteras. Hypotes presenteras kring teori om hur elever utvecklas från nybörjare, noviser, till experter inom ett kunskapsområde. Begreppet *lärandebana* – learning trajectory – blir då aktuellt för att beskriva ett lärande med helhet och progression. Berättelser och rollspel kan i detta vara verktyg för att skapa samband mellan lärandemålen.

Kan elevens lärande utvecklas från *zone of optimal confusion* längs en lärandebana där referensramskunskaper, källhantering, källkritik, historiebruk och slutsatser kring nutid och framtid integreras med en helhet och progression i lärandet?

Omvärldsförståelse och kritiska perspektiv kan och bör förenas i ett sammanhang – i ett sammanhållet undervisningsmoment. Förståelse för en ramberättelse går hand i hand med förmågan att förhålla sig kritisk till den. Denna hypotes kommer prövas och diskuteras i bokens del II – i följande kapitel 4-8.

4.1 Pedagogisk-psykologisk forskning kring narrativ och spel

Den internationella forskningen kring lärande genom spel startade som nämnts ovan på 1970-talet och det har påtalats att forskningen under denna tid var av anekdotisk karaktär och att systematiska undersökningar saknades – och att det saknades ett forskningsparadigm. Denna beskrivning av en forskning som söker efter systematik och ett sammanhållet forskningsfält kan fortfarande i hög grad sägas vara gällande. Vår kunskap om lärande genom spel är fortfarande fragmentarisk. Men – som Becker (2010) har påpekat – "similarly exists little evidence proving the effectiveness of traditional media". Effektiviteten av lärande genom läroböcker eller föreläsningar är: "for the most part, assumed but not proven".



Avsaknaden av helhet och systematik i spelforskningens kan förklaras med att forskarna har sin hemvist i praktiskt taget alla akademiska discipliner. Forskningsfrågor, teorier och metoder spänner därför över en mängd disparata problemområden undersökta på olika sätt. Undersökningsobjektet – ”spel” – är ju dessutom av en mängd olika typer med olika syften. Den snabba digitala utvecklingen av spel och simulationer har dock under 2010-talet också medfört större och mer systematiska studier av läranderesultat. Här ska ett försök göras att åtminstone tentativt skissa några resultat, teorier och hypoteser som kan användas för fortsatt forskning och hypoteser kring lärande genom spel i historia och samhällsorientering. Forskningen kan beskrivas som pedagogisk-psykologi.

De pedagogisk-psykologiska effekterna i en spelbaserad lärandemiljö har diskuterats av Plass, Homer & Kinzer (2015). Forskarna identifierar unika kvalitéer som spelmoment tillför. Eleven engageras på flera nivåer: affektivt, kognitivt, beteendemässigt och socio-kulturellt. Lärandet i spel är situationsbaserat och gestaltar situationer utanför skolan och möjliggör transferlärande. Interaktion i spel ger stöd för individens lärande genom andra deltagares aktivitet. Spelstrukturen ger ökad motivation och känslomässigt engagemang. Plass med kollegor menar att nivåerna bör beaktas som en helhet och att forskning bör fokusera mot designen av *spelbaserad lärandemiljö*.

Från 2017 finns ett försök av Vlachopolus och Makri att ge en systematisk översikt över ”effekten” av spel och simulationer inom *högre utbildning* (studenter minst 18 år). Trots avgränsningen i ålder är undersökningen värdefull genom sitt omfång och sin systematik. Genom sökmotorer har 8859 artiklar åren 2010-16 från 67 akademiska tidskrifter lokaliserats inom ämnet ”spel och simulationer”. Genom olika avgränsningar har 123 artiklar valts ut för närmare analys. En intressant iakttagelse är härvid att antalet artiklar ökar tydligt fr o m åren 2012-13. Den digitala utvecklingen inom produktion av spel och användning av digitala verktyg i utbildning gör här ett avtryck. Resultaten har kategoriserats och tre huvudgrupper av ”effekter” har identifierats: kognitiva, behavioristiska och affektiva. Olika delområden inom dessa kan beskrivas enligt figuren nedan.

Figur 4.1 Effekten av spel och simulationer inom högre utbildning (Vlachopolus och Makri, 2017)

- **Kognitiva effekter**
 - Kunskapsinhämtning
 - Perceptuella förmågor
 - Lärarens engagemang
- **Behavioristiska effekter**
 - Sociala förmågor/team-arbete
 - Interaktion och respons
- **Affektiva effekter**
 - Motivation och engagemang
 - Institutionens arbete
 - Attityder

Källor: 123 akademiska tidskrifter (2010-2016)

Helhetsresultatet av undersökningen är att spel och simulationer ger positiva effekter på lärandeutfallet. Många intressanta delresultat redovisas och diskuteras i relation till tidigare genomförda studier. Ett antal mindre omfattande artikelstudier finns från perioden 2010–16.

Tidigare artikelstudier pekar bl a på en aspekt med relevans för undervisning i historia och samhällsorientering: spel och simulationer ger möjlighet till ”laborativa inslag” i ämnen som annars



saknar dessa. Spel och simulationer är då *supplement* till annan undervisning. Arbetet *efter* ”laborationen” med feedback är då viktigt för lärande, transferlärande och metakognition. Frågor kring *integration* mellan olika typer av undervisningsmoment och då använda verktyg/medier är överhuvud en återkommande fråga inom denna forskning. Hur blir spel och simulationer ett effektivt verktyg i *kombination* med annan undervisning?

Vlachopolus och Makri lyfter också fram en annan spännande effekt: hur *lärarens engagemang* för sin undervisning utvecklas och stärks. Studenternas ökade engagemang vid aktivt lärande genom spel motiverar läraren att tydliggöra lärandemålen, att ge feedback och anpassa undervisningen till enskilda studenters nivå. Lärare omvittnar hur ämnet ”återupplivas” och att läraren känner sig stärkt i sin undervisning (*empowered*). Överhuvudtaget finns många exempel på att spel och simulationer skapar en mer kollaborativ miljö mellan både studenter och lärare. Interaktion ökar och sociala förmågor tränas. Hela lärmiljön utmanas och det blir viktigt att utveckla undervisningen för feedback, problemlösning och transferlärande.

Sammanfattningsvis visar denna undersökning på en rad positiva kognitiva, behavioristiska och affektiva effekter av spel och simulationer i högre undervisning. Författarna påpekar dock också nackdelar med digitalisering och virtuell undervisning vilket inte alls uppskattas av alla studenter. Behov av mer forskning kring olika elevgrupper – även åldersmässigt – framhålls. Författarna framhåller också de stora kostnaderna med att utveckla digitala spel och behov av samarbete mellan olika aktörer för att lösa detta. Samtidigt betonas vikten av att lärare och studenter tar aktiv del i design av spel och användningen av dessa – genom *integration av spel med andra former för undervisning och lärande*. Detta tema återkommer också i annan forskning som ska presenteras nedan.

Forskning kring lärandemiljön med narrativ och spel

Artiklarna som refererats och analyserats ovan kan sägas peka mot en avgörande slutsats: det är hela *lärandemiljön* som är avgörande för hur *lärandeutfallet* blir i en spelbaserad undervisning. Pedagogiska verktyg kan brukas – och missbrukas. Lärares vällovliga intentioner kan leda till att elevens uppmärksamhet riktas åt fel håll och att det förväntade lärandeutfallet uteblir. Redan Vygotski (1999) påpekade att spännande aktiviteter riskerar att skapa intresse som ligger utanför lärandemålen. Hela lärandemiljön där berättelser och spel används blir alltså viktig.

Hur kan en sådan spelbaserad lärandemiljö med integrerade – ”blandade undervisningsformer” – se ut? Ett flertal forskare har under 2000-talet intresserat sig för miljön kring spel och hur den utvecklar erfarenheter, intresse och samtal inom det område som spelen handlar om. Detta är välkänt vad gäller kommersiella spel där ”communities” ofta utvecklas med egna sidor på nätet. Men detta kan också vara aktuellt inom lärandemiljöer. När elever i skolan spelar spel utformas en typ av situerat lärande där kommunikationen mellan lärare och elever kring spelet – ”metasamtal” kring spelets design och innehåll – har potential att bli betydelsefulla.

Gee och Hayes (2012) menar utifrån sin forskning att principer för effektivt lärande finns i designen av ett effektivt ”metaspel”. När eleverna blir delaktiga i utformningen av ett spel så utvecklas också tankar och reflektioner kring kunskapsområdet. Tanken med ”blandade undervisningsformer” med spelet som en ”story-line” ligger här nära. Inom skolan bör därför utvecklas ”rum” där deltagarna i pågående spel – story-lines – kan samtala om den kontext som spelen handlar om. Forskarna jämför med de digitala rum som med stor livaktighet har utvecklats kring populära kommersiella spel som t ex ”Age of Mythology” (ett digitalt spel inspirerat av egyptiska, grekiska och nordiska



legender). I dessa rum samtalar deltagarna livligt om innehåll och design och utvecklar gemensamt intresse och kunskaper.

McCann et al (2015) beskriver ett exempel på ”blandad spelbaserad undervisningsform” där eleverna fick rollspela och arbeta som fiktiva engelska familjer vid mitten av 1700-talet i ”koloniala Emtown” i Nordamerika. Eleverna fick inledningsvis arbeta med autentiska primärkällor och fiktiva källor och skaffa sig grundläggande begrepp och förståelse för den historiska kontexten. Därefter ställdes familjerna inför en serie historiska händelser, utmaningar, som presenterades av läraren. Eleverna, familjerna, fick då diskutera vid ”stadsmöten” hur de skulle bemöta dessa. Skrivande av dagböcker, loggböcker och journaler samt fortlöpande diskussioner i olika grupper och med läraren utgjorde den centrala dynamiken. I slutskedet skrev eleverna sammanfattande narrativ över hur de uppfattade den historiska processen.

Exemplet ”koloniala Emtown” visar alltså på en storyline som stegvis blir mer komplex. I början orienteras eleverna i ett familjeperspektiv kring grundläggande förhållanden i en historisk miljö och därefter ställs de inför alltmer komplexa situationer. Avslutningsvis kan eleverna göra metareflectioner kring det historiska förloppet. Rollspelets narrativ utgör grundstommen som kontinuerligt varvas med läsning, skrivande och diskussion i olika forum. DiCamillo (2016) har recenserat boken och instämmer i att övningarna har stimulerat eleverna till djupare historiskt tänkande och utvecklat elevernas förmåga att skriva resonerande text. Samtidigt efterlyser han fler empiriska exempel som visar elevernas utveckling.

”Civilisation III” är ett digitalt spel som har testats av lärare och forskare i skolmiljö vid ett flertal tillfällen. Squire skrev redan 2004 en doktorsavhandling där lärandet i tre skolklasser undersöktes. Jag har beskrivit resultatet relativt utförligt i Karlsson 2014. En nyare undersökning har gjorts av Lee och Probert (2010) som har observerat lärare och elever fortlöpande under en termin. Spelet användes för att skapa en röd tråd i undervisningen kring amerikansk historia – en form av storyline med spelet integrerat med andra undervisningsformer. Lärandet dokumenterades med elevtexter, observationer, lärarens loggbok samt intervjuer med elever och lärare.

Forskarna drar slutsatsen att elevernas erfarenheter från spelet kan användas för lärande av begrepp och att ge transfer som berikar klassrumsdiskussioner och andra undervisningsaktiviteter. Spelformen anges vidare särskilt väl lämpad för elever som har problem med traditionella former av undervisning. Men användning av ett dataspel som *Civilisation III* är, betonar forskarna, komplext och fordrar av läraren en kreativ villighet att anpassa undervisningen enligt kursplanen. Presentationer, helklassdiskussioner och grupparbeten behöver anpassas till spelmomenten och inriktas mot lärandemålen. Forskarna diskuterar vidare en intressant aspekt kring möjligheten att använda spelet för metasamtal kring själva artefakten - spelet. På vilket sätt kan ett spel visa speldesignens egen vinkling av kultur och tendenser i historiesyn? Elevers erfarenheter från spelet kan på vis fördjupas för lärande av källkritik och historiebruk.

Exemplen ovan betonar alltså lärandemiljöns helhet och spelet som röd tråd som ger intresse och engagemang i en sekvens av integrerade ”blandade” undervisningsformer. Forskning har även beskrivit liknande upplägg i naturvetenskap (Dowling & Ahern, 2016). Resultaten pekar mot ökat elevengagemang, motivation för kunskapsinnehållet och förbättrat lärandeutfall. Designen av undervisningen har givit eleverna större möjlighet att arbeta i egen takt vilket förutsätter att läraren är villig att släppa på kontrollen. Liknande resultat anger forskarna när försök har gjorts i andra ämnen som geologi och historia.

Rapporterna pekar alltså mot att en spelbaserad undervisning kan riktas mot flera lärandemål; alltifrån begrepps- och referensramskunskap till källkritik och historiebruk. Men hur skapas helhet



och progression? Hur skapas en effektiv *sekvens* för lärandet? Fortsättningen av detta kapitel kommer fokusera dessa viktiga frågor.

Sekvensens betydelse i lärandemiljön. Hur eleven kan utvecklas från nybörjare till expert

Den kognitiva teoribildningen har länge intresserat sig för hur *sekvensen* ser ut när en individ lär sig ett kunskapsområde. Bruner betonade redan 1966 att en undervisningsteori måste specificera de mest effektiva sekvenserna när ett material ska läras. Kognitiv forskning har sökt förklara hur individen utvecklas från *nybörjare till expert* inom ett område. Denna utveckling kan beskrivas som en *sekvens* med ett antal steg där eleven successivt tillägnar sig begrepp och förmågor. Utgångspunkt för denna forskning är ofta Blooms taxonomi som utvecklades under 1950-talet (Adcock et al, 2010).

På ”*nybörjarstadiet*” lär individen enstaka koncept och grundläggande processer inom ett kunskapsområde. På detta stadium behöver eleven detaljerade data och stöd för förståelse och visualisering. På nästa nivå – ”*associativt stadium*” – kan individen börja binda samman olika begrepp till procedurkunskap (processfärdigheter). Behovet av detaljerade data reduceras och eleven kan börja skapa större enheter av informationen. Arbetet blir mer självständigt om adekvat stöd och hjälpmedel ges. På det slutliga stadiet i kunskapsutvecklingen – ”*expertstadiet*” – har individen internaliserat förmågan att binda samman kunskaper från olika delar av kunskapsområdet. Experten kan automatiskt göra associationer mellan olika koncept och behovet av stöd och hjälpmedel faller bort (Anderson, 2015).

Figur 4.2. Teori om stadier av lärande inom ett kunskapsområde

Associativt stadium	Expertstadium	Nybörjarstadium
Eleven associerar och skapar analogier med stöd av instruktioner	Eleven kan självständigt skapa sammanhang och reflektera	Eleven förstår grundläggande begrepp och strukturer

(Källa: Andersson 2015)

När en individ lär sig behärska ett spel och utvecklas från nybörjare till expert finns en sekvens som enligt Adcock et al kan vara *förebild* för design av en lärandemiljö. Formen för att lära sig ett spel bör överföras till formen för en lärandemiljö. Genom en miljö baserad på spel skapas *meningsfullhet* – ett narrativ med en strävan att *lösa problem* och nå ett *mål*. Genom en spelbaserad lärandemiljö med kollaborativa former kan alltså individen successivt utvecklas från ”nybörjare” till ”expert”. Designen en spelbaserad lärmiljö bör enligt forskarna följa samma mönster som designen av ett spel (Adcock et al, 2010).



Vid inledningen av undervisning inom ett arbetsområde är användning av multimodala verktyg (text, bilder, narrativ) viktiga för att inte skapa kognitiv överbelastning. Information och instruktioner måste vara anpassade till förförståelse, kunskapsnivå och inte vara alltför detaljerade. Överbelastning kommer hindra lärandet. Eleven måste kunna skapa mentala scheman för att förstå den kontext som presenteras. Vid inledningen bör den lärande få konkreta exempel och tydlig vägledning. Successivt kan sedan processen bli friare och mer individstyrd. Eleven ska upptäcka ny kunskap men en balanserad avvägning mellan vägledning och frihet är viktig för anpassning till olika individers nivå. Vägen från novis till expert är individuell men processen ska visa och *tydliggöra "hur experten agerar/arbetar"* (Adcock et al, 2010).

Elevens lärande från nybörjarstadiet till expertstadiet sker alltså i en *sekvens* med bestämda moment. Bruner (2002) har härvid betonat betydelsen av att elever måste möta ämneskunskapen i en *meningsfull kontext*. "När stoffet förstås i berättelsernas kontext, som ger det mening, blir det en värld att leva i" (min översättning). Bruner skrev detta i en bok för jurister men innebörden kan med fördel överföras till lärande i historia och samhällsorientering. När eleven genom berättelser går in i rollspelet och förstår den historiska situationen kan eleven själv upptäcka världen. Eleven rör sig då från att "lära känna världens grundläggande begrepp" och "upptäcka världen" till att själv bli kompetent att börja "jämföra världar". Eleven kan då börja förhålla sig kritisk till dem samt diskutera och värdera dem i förhållande till sin "egen värld" – då kan eleven sägas ha nått expertstadiet!

Barab et al (2010, 2012) har utifrån denna teori designat spel så att eleverna ska kunna gå in i situationer och "arbeta som en expert" i fiktiva men realistiska situationer. Historien och samhället innehåller en rik uppsättning berättelser om mänskliga situationer och problem som är aktuella idag och för framtiden. Elever kan genom gestaltning med rolltagande ställas inför dessa existentiella och etiska problem. Eleven får tillfälle att reflektera individuellt och i grupp och motivera beslut. Eleven får "en värld att arbeta i" med en bana med uppdrag i en storyline. Den kan inkludera uppgifter som att tala med andra, samla data, använda verktyg, genomföra lösningar och beslut och reflektera över konsekvenserna.

Lärandestoffet blir verktyg för att förstå och förändra en kontext – spelvärlden/den simulerade världen. Dessa erfarenheter och storyliner, betonar forskarna, har *metaforisk betydelse*. Eleven kan använda dessa berättelser också för att förstå och förändra den verkliga världen. Spel har potentialen att narrativisera läroplanen och knyta dess stoff till autentiska meningsfulla problem. Eleven arbete och lösningar av problem kan överföras till verkliga livet.

Forskarna (Barab et al 2012) undersökte genom ett av gruppens digitala spel, "Modern Prometheus", hur elevernas lärande utvecklades. Man valde en undersökningsgrupp i årskurs 7 i en amerikansk innerstadsskola med låg socio-ekonomisk nivå ("90% av eleverna erhöll fri skollunch") och med vanligtvis låg motivation för teoretiskt skolarbete. I arbetet kontrollerade eleverna individuellt en "avatar" (en fiktiv undersökande journalist) och arbetade dels individuellt, dels deltog i gruppdiskussioner med läraren. Eleverna samlade data online och skulle som slutuppgift skriva en essä med en argumenterande tes. Texterna värderades med olika kriterier och resulterade i "signifikant starkare elevessäer".

Forskarna kallar sina spel "transformativt spel" – eleven tillägnar sig kunskaper och förmågor i spelet som den kan använda för att lösa problem – autentiska problem. Framgång i arbetet avgör vad eleven är kapabel att göra och – för att bli "expert" och lösa meningsfulla moraliska och etiska frågor. Denna nivå kan kanske sägas vara det optimala expertstadiet i historia och samhällsorientering?



Lärandemiljö för kvalificerade etiska ställningstaganden inom historia och samhällsorientering. Expertstadiets optimala nivå?

Att fostra skolelever enligt samhällets dominerande etik och moral torde i alla tider ha varit skolans kanske mest grundläggande funktion. Orientering kring samhällets normer har också i dagens svenska skola genom läroplanens värdegrund blivit alltmer framträdande. Historieämnet och de samhällsorienterande ämnenas kunskapsmål är härigenom integrerade med etiska och moraliska dimensioner.

Design av rollspel kring mänskliga rättigheter och värderingar i samhället har också ökat kraftigt under de senaste 20 åren. Det är spel inom historia och samhällsorientering utvecklade för undervisning och förändring av attityder och beteenden. De ämnen som behandlas varierar kring många olika problemområden: fattigdom, barnarbete och försörjning i utvecklingsländer, diskriminering och behandling av flyktingar, effekter av inbördeskrig, att ta vara på människor efter naturkatastrofer, att vara hemlös eller genusfrågor för att nämna några. Det är alltså allvarliga etiska och moraliska frågor som aktualiseras och ställer särskilda krav på design och genomförande i undervisningssammanhang (Gabriel 2016).

McCann et al (2015) menar också att det är viktigt att ställa ”stora frågor” kring demokrati, rättvisa och socialt ansvar i historia och samhällsorientering – även i lägre årskurser. De genomförde undervisning med rollspel i årskurs 5 där eleverna genom primärmaterial fick läsa om kolonisationen av Nordamerika. Därefter genomfördes ”hearing” med elever som urbefolkning och kommitté som skulle utreda och föreslå lag om kompensation. Ett annat spel som McCann et al beskriver gestaltade händelser under slutskedet av amerikanska inbördeskriget kring etiska problem i samband med slaveriets avskaffande.

Spel kring etiska och moraliska frågor utgår som regel från en berättelse där eleven går in i en karaktär. Detta ska ge möjlighet till empati och transfer av erfarenheter till det verkliga livet. I de dilemman som uppstår i spelen ska deltagarna fatta beslut som kan vara moraliskt och etiskt problematiska. Eleven kan till exempel äga ett företag och för att vinna spelet ställas inför valet att avskeda fattiga barn. Elever kan också möta tiggande, kanske hemlösa, personer varvid även icke-handling kan aktualisera värderingar och moral. Meningsfulla val i situationer med dilemman är alltså ledmotiv i dess spel (Gabriel 2016).

Rollspelen kring etik och moral aktualiserar den fråga James Wertsch ställde vid sekelskiftet: Är det möjligt för skolan att lära ut värderingar på motsvarande sätt som kunskaper? (Wertsch 2000).

Frågan var nära förknippad med ett antropologiskt perspektiv där kulturarvet och samhällets normer uppfattas beroende av dess kollektiva berättelser. Huruvida individer ”approprierar” berättelser – gör dem till sina egna och integrerar med sin identitet är enligt detta synsätt avgörande för om individen gör normerna till sina egna.

Gabriel har sammanställt resultat från fyra olika undersökningar av vilken påverkan rollspel har på elevers empati och attityder kring olika problemområden. I undersökningarna har använts dels en grupp elever som har mött en problematik i spelform, dels en grupp som enbart har läst text kring ämnet. Det har handlat om människors situationer i inbördeskrig, hemlösa människor respektive svältande människor i ett land som drabbats av missväxt. Resultaten visar genomgående att elever som mött problemen i rollspel visar större empati och vilja att hjälpa drabbade



människor jämfört med elever som enbart har läst texter. Resultaten pekar också mot betydelsen av att spelen uppfattas som realistiska för att de ska ha betydelse för elevernas empati.

En storskalig undersökning med ca 5000 elever i åldern 12–18 kring hemlösa visar att spel också har positiv betydelse för kunskapsnivån. Tre elevgrupper undersöktes; en som genomförde rollspel, en som läste text kring hemlösa i ”första person” och en kontrollgrupp. De två första grupperna visade störst lärande och den spelande gruppen visade störst ”affektivt lärande” (Gabriel 2016).

Gabriel (2016) betonar avslutningsvis berättelsens betydelse i dessa spel och att eleverna utmanas med meningsfulla dilemman som utmanar elevernas moral – som tvingar dem att tänka och fatta beslut. Rollspelen har en stor potential men samtidigt kan påpekas att forskningen ännu är begränsad och att fler undersökningar är angelägna för att visa vilka former som är mest effektiva. En annan forskare, Greenhalgh (2016), har genomfört en mindre intervjustudie på universitetsnivå med 7 studenter som ställdes inför olika etiska frågor och dilemman i ett spel kring livet på en öde ö. Studenterna fick formulera sina spelkaraktärer själva i form av egna hypotetiska familjer 15 år i framtiden. Uppgiften de ställdes inför var att komma överens om hur samhället på ön skulle organiseras. I intervjuerna betonade studenterna betydelsen av att ha fått utforma sina fiktiva familjer själva – det ökade engagemanget i spelet för lösandet av problem. Greenhalgh konstaterar fördelen med att leda ett analogt spel vilket gav både honom som spelledare och deltagarna flexibilitet att formulera dilemman och svar på lösningar av dessa. Det blev ett relativt ”fritt” spel jämfört med digitala spels förprogrammerade situationer och valalternativ. Spelet tvingade också deltagarna att reflektera över etik och moral i problem som drabbade deras egna fiktiva familjer. Greenhalgh betonar också att framtida forskning med fördel bör bedrivas med kontrollgrupper och externa observatörer.

I följande avsnitt 4.2 kommer visas hur en hypotetisk sekvens i en lärandemiljö med berättelser och rollspel med uppgifter från novis till expert kan se ut.

4.2 Hypotes: Lärande i en sekvens – en ”lärandebana” – baserad på berättelser och rollspel? Eleven från novis till expert?

Den refererade forskningen ovan visar möjligheter som finns i en lärandemiljö baserad på berättelser och rollspel. Den pekar också på betydelsen av att eleven möter begrepp, instruktioner och uppgifter i en *sekvens* som *stegvis* utvecklar och kvalificerar intresse, uppmärksamhet, förståelse och procedurkunskaper. Eleven kan då gå från novis till expert inom ett kunskapsområde. Vi kan säga att eleven utvecklas från ”konsument” till ”producent” i sitt lärande. Denna hypotes ska nu utvecklas vidare.

Begreppet ”lärandebana” (learning-trajectory) började utvecklas under 1990-talet som en fortsättning av den ”kognitiva revolutionen” och pedagogikens intresse för sekvenser, progression, koherens, synligt lärande och formativ respons i undervisningen. Begreppet användes främst inom matematik, språk och naturvetenskap där det är tydligast att olika kunskaper är förutsättning för ytterligare nya kunskaper. De olika räknesätten bygger på varandra och är sedan förutsättning för fördjupning i ämnet. Bokstäver är grunden för läs- och skrivförmågor som är utgångspunkt för mer kvalificerad användning av språket. Kunskap om naturlagar är villkor för fördjupade studier inom



naturvetenskap. Ämnena består av många olika delar och det är viktigt att undervisningen följer en genomtänkt sekvens (Empson 2011, Sztajn et al 2012).

Historia och samhällsorientering har under 1900-talet på båda sidor av Atlanten utvecklats till alltmer sofistikerade ämnen i skolan. De innehåller mängder av data och begrepp som har fått olika benämningar: allmänbildning, referensramskunskaper eller 1:a ordningens begrepp. Kursplaner har blivit långa listor av samhällsförändringar och samhällsförhållanden från forntiden till nutid. Dessutom har kraven på att kunna använda data och begrepp för vad som växelvis kallas procedurkunskaper, analysförmågor eller resonering med 2:a ordningens begrepp. Källanvändning och källkritik, historiebruk och olika perspektiv på nutid och framtid förväntas eleverna självständigt och med evidens kunna analysera, resonera och argumentera kring.

Hur blir eleven ”expert” inom ett så komplext kunskapsområde som omfattar så många olika delar? Hur ser en hypotetisk lärandebana ut? Sekvensen när elever lär är alltid en individuell process – det är alltid variationer på individnivå för hur snabbt elever lär från novis till expert. Teorin om lärandebanor (learning trajectories) betonar också detta. Arbetsminnets bearbetning av nytt stoff varierar på individnivå. Skolans undervisning syftar likväl till att samtliga elever ska ha möjlighet att nå expertis.

I följande avsnitt ska en hypotetisk lärandebana för ett kunskapsområde – ett undervisningsmoment – i historia diskuteras. Det finns inom grund- och gymnasieskolan ett stort antal moment i historia men kunskapskrav och syfte är i princip desamma: historisk bildning och historiemedvetande (narrativ kompetens). Eleven ska genom grund- och gymnasieskolan arbeta med olika kunskapsområden (moment) och kontinuerligt nå högre grad av expertis. Det bör alltså observeras att elever på samtliga nivåer förväntas arbeta mot expertis. *Vilken grad av expertis* elever når på olika stadier är givetvis olika.

Hypotesen är alltså att alla elever med kontinuerlig användning av lärandebanan kan gå från nybörjare till expert – i olika hög grad. *Samtliga steg i lärandebanan är väsentliga för att nå historieämnets lärandemål.* Lärandebanan för övriga samhällsorienterande ämnen diskuteras inte här men de torde innehålla likartade steg.

Figur 4.3 nedan ger en översikt av lärandebanan inom ett kunskapsområde (moment). Figuren visar de olika aktiviteter (muntliga/skriftliga) som elever och lärare arbetar med, den kognitiva processen och lärandemålets begrepp. Huvudsyftet med figuren är att ange och visa att **aktiviteterna** och **begreppen** bör vara **integrerade** i en process från novis till expert. Den kognitiva processen (på individnivå) från nybörjare till expert är komplex vilket pilarna avser att visa.

1. *Nybörjarstadiet: grundläggande koncept. Narrativ och källkritik*

Inledningen av ett tal ska vara liksom "flöjtspelarens preludium" och låta lyssnaren ana karaktären på fortsättningen. (Ola Halldén)

Orden ovan illustrerar en av retorikens grundpelare: när vi närmar oss ett nytt kunskapsområde behöver vi en introduktion som samtidigt aktiverar vår förförståelse. Vi kan ana innehållet på fortsättningen. Denna förförståelse och vår förväntan är förmodligen också förutsättningen för vår uppmärksamhet och vårt intresse. Flera kognitionsforskare och historiker har berört individens behov av att vid inledningen av ett studium ha eller erhålla en övergripande förståelse för ämnet.

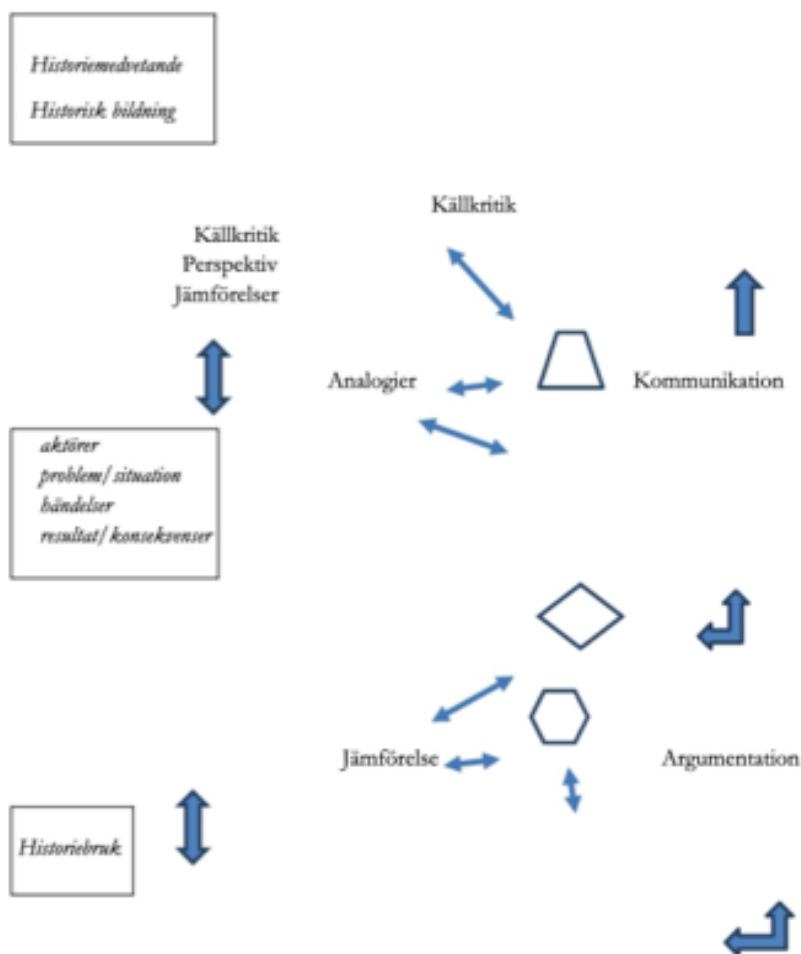


Vi behöver ”en ram” – en *ramberättelse* som anger ämnets grundläggande drag. Vi får en mental bild av ämnet som vi förstår, minns och kan och vill använda för fortsatt fördjupning (Karlsson, 2014).

Citatet av Halldén påminner också om begreppet *referensram* som utvecklades av kognitionsforskningen under 1980- och 90-talen. Talaren – läraren – måste vara uppmärksam på sin egen referensram och anpassa den till lyssnarna – eleverna. Vid arbetet med ett nytt

Figur 4.3 Lärandedbanan inom ett kunskapsområde (moment) i historia.
Aktiviteter, kognitiv process och begreppsförståelse mot narrativ kompetens

tendens
närhet
beroende



Rollspel

Analogier



Roltagande
Ramberättelse

Nybörjarstadium
dium

Associativt stadium

Expert sta-
dium

kunskapsområde är det alltså viktigt att lärare och elever skapar en gemensam förståelse för de grundläggande begreppen. Ramberättelsen ger inom historia och samhälle de grundläggande begreppen – referensramen – inom det aktuella kunskapsområdet:

- a. *aktörer*
- b. *problem/ situation*
- c. *händelser*
- d. *resultat/ konsekvenser*

Den narrativa formen är viktig för individens minne därför att den skapar en meningsfull struktur åt data. Då lagras den i långtidsminnet och är lätt att locka fram och aktivera i arbetsminnet. Men det är viktigt att minnet inte överlastas med data. En mängd data kring ett ämne kan skapa *s k interference* och skapa svårighet att minnas. Data som inte relaterar till annan data på ett meningsfullt vis hindrar individens förmåga att plocka fram relevant data från långtidsminnet. Anderson (2015) betonar att det är den meningsfulla bearbetningen som resulterar i bättre minne (kapitel 5-7).

Inom projektet "Undervisning och rollspel som pedagogiska verktyg" har rollspel använts främst för att fungera som meningsfull introduktion – gestalta en ramberättelse. Lärare och elever skapar då en gemensam referensram. Berättelsens delar kan genom rollspelet förstås, bli intressanta, minnas och aktiveras för fortsatt fördjupning.

Rollspelet gestaltar också automatiskt – genom elevernas rolltagande – olika aktörers relation till problem och händelser och resultat. Vid reflektionen efter rollspelet kan alla dela *sina olika perspektiv* – kritiskt – på vad som har hänt – muntligt och skriftligt. *Källkritikens kriterier* och frågor blir automatiskt aktiverade *i en meningsfull kontext*:

- a. *tendens* (varför beskriver olika elever/aktörer samma händelse på olika sätt?)
- b. *närhet* (var eleven/aktören närvarande när händelserna inträffade?)
- c. *beroende* (använder eleven/aktören egna erfarenheter eller upprepas data från annat håll?)

Genom deltagandet i rollspelet skapas alltså en situation med gemensam erfarenhet för elever och lärare. Den efterföljande reflektionen i olika former – muntlig eller skriftlig – ger läraren möjlighet att på individnivå få kunskap om olika elevers förståelse. Denna kunskap kan sedan läraren använda för den fortsatta undervisningens instruktioner och uppgifter mot nya mål på lärandebanan. Vi kan då tala om en "lärandebane-styrd undervisning" (learning-trajectory based instruction) (Wilson et al 2015). Lärandebanan kan visualiseras i figurform och utgöra ett synligt gemensamt stöd i klassrumsmiljön. För både lärare och elever synliggörs hur långt lärandet har nått och vilka fortsatta steg som behövs för att nå målen.



Rollspelet "Diplomati"(Europa 1900) (Karlsson 1999) kan anges som ett exempel på arbetet inom nybörjarstadiet. Det har använts inom såväl grund- och gymnasieskolan som inom lärarutbildning sedan 1990-talet. Arbetet inleds med att eleverna tilldelas roller som ministrar inom olika europeiska länder vid sekelskiftet 1900. Eleverna undersöker det egna landets historia och samhällsförhållanden samt kontexten i relation till andra länder. Uppgiften är vidare att ta ansvar för landets framtid genom kontakter med de andra ländernas regeringar och göra skriftliga överenskommelser. Dessa förhandlingar mellan regeringarna – elevgrupperna – kan leda till såväl fredligt samarbete som krig. Övningen avslutas av läraren och reflektioner kring utfallet görs – vad hände i spelet och varför?

Interaktionen under spelet och reflektionerna efter spelet – muntliga och skriftliga – leder till:

1. gestaltning av ramberättelsen kring "Diplomati"(Europa 1900) med dess olika delar: *aktörer, situationer/problem, händelser och resultat/konsekvenser*.
2. reflektioner kring olika aktörers intressen, hur de uppfattade sin situation och hur de fick sin information från olika håll: en gestaltning av källkritikens kriterier: *tendens, närhet, beroende*.

Rollspel kring "Franska revolutionen" (1789) – som många lärare genomför i olika varianter (flera exempel har givits inom projektet "Undervisning och lärande genom berättelser och rollspel") – visar motsvarande gestaltning av nybörjarstadiet. En vanlig form är att eleverna tilldelas roller inom de tre stånden och inledningsvis arbetar med Frankrikes samhällsförhållanden under 1700-talet. Uppgifterna handlar därefter om att agera i relation till de övriga stånden för att ta till vara de intressen som stånden – elevgrupperna – bestämmer. Det kan leda till fredligt samarbete men även till våldshandlingar och revolution. Övningen avslutas av läraren och reflektioner kring utfallet görs – vad hände i spelet och varför?

Ramberättelsens delar och källkritikens kriterier gestaltas på liknande sätt i rollspel som "Franska revolutionen"(1789) och "Diplomati" (Europa 1900). Eleven – nybörjaren – lär gestaltande och interaktivt *grundläggande koncept* i inom respektive kunskapsområde: *ramberättelse och källhantering*.

Men fortfarande är eleven i nybörjarstadiet. Fortsatt arbete krävs för att nå läroplanens mål.

2. *Associativt stadium: analogier, jämförelser och mönster*

Människan gör 10 analogier i sekunden – utan syfte – det bara händer...
(Douglas Hofstadter)

Orden ovan kan sägas illustrera den amerikanske kognitionsvetaren Hofstadters livliga kreativitet men också hans grundläggande tes. Han har i sin forskning hävdat att analogier är kognitionens kärna och livsblod (Hofstadter 2001). När nybörjaren har tillägnat sig de grundläggande begreppen inom ett kunskapsområde finns också förutsättningar för att börja göra associationer och analogier – att se och formulera nya mönster. Det är en grund för kreativitet och självständigt tänkande vilket gör detta stadium så intressant och viktigt. Men lärarens undervisning är fortfarande mycket betydelsefull för utvecklingen av tänkandet. Associationer och analogier inom historia och samhällsorientering ger individen stora möjligheter – men det är också ett område med stora utmaningar som kräver noggrann handledning!

Andersson (2015) påpekar (kapitel 9) betydelsen av eliminerandet av misstag i det associativa stadiet. Människans exceptionella kreativitet och förmåga till analogier bäddar också oundvikligen för



misstag. När individer tänker och resonerar föreligger alltid risk för partiskhet, att bekräfta fördomar och förförståelse – att förstärka den egna referensramen. Individens tänkande styrs också av ”scheman” (kapitel 5) som innebär att observation av vissa fenomen leder till omedvetna inferenser om förekomst av andra fenomen som uppfattas hänga samman. Faran är då att problemlösning och slutsatser saknar väsentliga delar och står på svag grund som individen har svårt att upptäcka. Implicita antaganden är svåra att se. Alla frågor som rör människor och relationer mellan människor i samhället är komplexa. Komplexiteten härrör från såväl materiella, ”objektiva”, förhållanden som sociala, ”subjektiva”, omständigheter.

Hur kan då felaktigheter och svagheter i resonemang och problemlösning korrigeras? Hur kan adekvat lärande och kunskap utvecklas? Forskning visar att *kollaborativa situationer* tvingar fram explicita resonemang. Vid samarbete måste deltagarna tydliggöra och fördjupa sina förklaringar. Andersson (2015) menar (kapitel 10) att människor i sociala situationer tar in den fulla komplexiteten och förhållanden i den verkliga världen. Brister och felaktigheter i resonemang kan synliggöras och elimineras eller korrigeras.

Analogier som signum för mänskligt tänkande har betonats av flera forskare. De är också mycket viktiga vid problemlösning – vi lär och förstår bättre genom konkreta exempel och ”liknelser” än genom abstrakta instruktioner. I det associativa stadiet kan individen utveckla förmågan att se *mönster av analogier*. Människans förmåga att imitera metoder för problemlösning är unik. Lösningen på ett problem kan användas för att lösa andra problem. Samtidigt visar också den kognitiva forskningen (Anderson, 2015) på faran med detta tänkande: likheter mellan fenomen kan vara ytliga och leda till felaktiga slutsatser (kapitel 8-9). Det kan krävas sofistikerad kunskap för att korrigera dessa. Som påpekats ovan är handledning och kollaborativt arbete viktiga för lärandet i detta stadium.

Vid användning av berättelser och rollspel är *narrativets mönster* en grundläggande form liksom *källkritikens mönster*. Vid användning av dessa kan analogier skapas och kritiskt granskas. Genom samtal och handledning kan eleven utveckla *en mönsterdriven procedurkunskap*. Som påpekats kan denna endast utvecklas genom undervisning, handledning och kollaborativt arbete.

Hypotetiskt kan sägas att det krävs upprepat arbete inom ett antal olika kunskapsområden innan eleven har tillägnat sig denna expertis.

Det bör samtidigt åter påpekas att denna mönsterdrivna procedurkunskap ger utrymme för stor *kreativitet*. Förmågan att använda mönster kan användas som definition av kreativ förmåga. Men det är alltså en regeldriven kreativitet baserad på *kriterierna* för narrativ och källkritik. Omvärlden ska förstås och granskas med dessa kriterier. Eleven ska utvecklas från en ”naiv, relativistisk kunskapsyn” till att bli ”kriterialist”. (VanSledright, 2011)

Uppföljande efterarbete med det nämnda ”Diplomati” (Europa 1900) exemplifierar hur erfarenheter från spelet leder till associationer, inferenser, jämförelser och analogier. Frågor kring internationella samarbeten, fredsfrågor, militära rustningar, demokrati, levnadsvillkor, religion, genus och andra förhållanden i Europa under 1900-talets aktualiseras. Jämförelser med t ex 1930-talet, kalla kriget, EU, Nato och dagens Europa blir självklara i ett fortsatt undersökande arbete. Handledning och samarbeten är fortsatt viktiga för lärande av källhantering, källkritik och historiebruk. Eleverna kan i detta arbete formulera nya frågor med undersökande arbete på Europa med bäring på nutids- och framtidsfrågor.

Grundläggande i detta arbete är att eleverna närmar sig frågorna från *olika perspektiv beroende på rolltagandet och dess erfarenheter i rollspelet*. Källor, källkritik och historiebruk blir intressanta när eleverna närmar sig dessa från olika perspektiv.



Rollspel kring "Franska revolutionen" (1789) visar motsvarande möjligheter till associationer, inferenser, jämförelser och analogier. Frågor kring beslutsprocesser för politiska reformer, revolutioner, rösträtt, demokrati, ideologier och religion, genusfrågor, levnadsvillkor, 1800- och 1900-talens politiska utveckling med revolutioner i olika stater aktualiseras. Frågor om behov av reformer eller revolutioner i vår egen tid aktualiseras.Handledning och samarbeten är fortsatt viktiga för lärande av källhantering, källkritik och historiebruk. Eleverna kan i detta arbete formulera nya frågor med undersökande arbete med bäring på nutids- och framtidsfrågor.

På motsvarande vis är det grundläggande att eleverna närmar sig frågorna från olika perspektiv beroende på rolltagandet. Källor, källkritik och historiebruk blir härigenom intressanta för samtal och undersökande uppgifter.

Men fortfarande arbetar eleven med hjälp av lärarens undervisning, handledning och i samarbete med andra elever. *Men för att nå expertstadiet måste det kollaborativa arbetet övergå i självständigt arbete.*

3. *Expertstadium: Eleven kan självständigt skapa sammanhang och reflektera. Narrativ kompetens*

Människan har blivit myndig...har börjat tänka utan att ledas av auktoriteter. Ha mod att använda Ditt förstånd! (Immanuel Kant)

Orden ovan av Kant skrevs år 1784 i en pamflett för "Upplysning". Det var en optimistisk plädering för Förnuft och användning av all den kunskap som seklet hade frambringat. Människan uppmanades ha mod att bruka den. Vår egen läroplan och kursplaner i historia och de samhällsorienterande ämnena bygger på samma grundtanke. Eleverna i grund- och gymnasieskolan ska tillägna sig kunskaper för att bli självständigt tänkande medborgare. Bildade medborgare som tänker och handlar enligt det förnuft som läroplanen och skolan lär.

Det finns skäl att påminna om denna filosofi i en tid med larmrapporter om ungdomars medievanor som hotar med en rad negativa effekter för den mentala hälsan: förlust av analytisk förmåga, minnesskapande, kontextuellt tänkande, konversationsdjup, empati och ökning av ångest. Är berättelser och dess gestaltning, rollspel, det verktyg som ungdomar behöver för att bli "experter" för omvärldsförståelse?

Läroplanen syftar alltså till att varje elev, varje individ, ska ha förmågan att självständigt läsa, tänka, argumentera och kommunicera evidensbaserat i frågor rörande samhälle och historia. Då har eleven uppnått expertstadiet. Eleven arbetar då med *en mönsterdriven procedurkunskap*. Eleven använder mönster, *kriterier*, för att förstå, jämföra och dra slutsatser. Eleven arbetar systematiskt och använder berättelsens och rollspelets mönster tillsammans med källanvändning och källkritikens kriterier. Eleven jämför olika berättelser och bruk av berättelser för argumentation och kommunikation av sin bildning och historiemedvetande (se figur 4.3).

Kan skolelever nå detta stadium? Forskningen kring huruvida elever visar kunskap där de integrerat använder kursplanens alla krav – referensramskunskap, källanvändning och källkritik för olika perspektiv, historiebruk och dess betydelse för omvärldsförståelse – är begränsad. Det sammanhänger förmodligen med att undervisningen i historia saknar tradition av att integrera kursplanens alla delar. Skolinspektionens rapport (2015) uttryckte sig kritiskt på denna punkt. Undervisningen vid



27 högstudier undersöktes och ett huvudresultat var att knappast någon skola undervisade om kursplanens alla delar integrerat helt eller delvis.

Men denna undervisningstradition kan i sin tur förklaras med den svenska historiedidaktiska forskningens begränsade användning av lärandeteori. Lärandeteorins betoning av sekvensens betydelse och hur helhet och progression kan skapas mellan historieämnets alla till synes disparata delar har knappast varit föremål för undersökningar. "Lärandebanor" som metod för att skapa helhet och progression lyser med sin frånvaro inom ämnet. Karlsson (2025)

En empirisk undersökning där elever fick uppgiften att skriva *mönsterdrivet enligt kursplanens kriterier* finns beskrivet i Karlsson (2014) (Kapitel 5). 30 gymnasieelever i två klasser skrev i slutet av läsåret essäuppgiften "Min släkt och mitt land under 23 generationer". De hade då under två terminer arbetat med roller och scenarion i ett fiktivt land i Europa från 1300-talet till 2000-talet. Elevuppgiften var formulerad så att eleven skulle använda mönster för "historiemedvetande" och mönster från rollspelet. Undersökningens resultat visade att ungefär hälften av eleverna använde kriterierna för berättelsens former med roller och scenarion samt källkritikens kriterier för att beskriva olika historiska förlopp. De kunde även använda dessa för att dra slutsatser och formulera en självständig historiesyn. De kan sägas ha visat expertkunskap kring historia och samhälle. Resultatet pekar mot betydelsen av *kontinuerlig användning av rolltagande och scenarioform* för att eleven ska lära och utveckla expertis.

Hypotes: Kan en lärandemiljö baserad på berättelser och rollspel vara effektiv för att skapa en lärandebana med helhet och progression?

Hypotesen för projektet "Lärande genom berättelser och rollspel" är att berättelser och rollspel är effektiva verktyg för helhet och progression i historia och samhällsorientering. Projektet undersöker vad som händer i skolmiljöer där berättelser och rollspel används som pedagogiska verktyg. I följande kapitel kommer 20 rapporter från olika skolmiljöer i Sverige presenteras. Författare är lärare i grundskolan 4-9 och i olika gymnasieprogram. De har designat undervisning med rollspel samt undersökt vilka tankar och känslor – vilket lärande – som deras elever visar vid observation och samtal samt i enkäter. Metod och forskningsfrågor för undersökningarna presenteras i kapitel 5, rapporternas resultat redovisas i kapitel 6-8 och tolkas i kapitel 9.

De allmänna problemställningarna är: *Vilket lärande utvecklas i en undervisning med berättelser och rollspel? Vilka tankar och känslor visar eleverna? Vilket intresse, uppmärksamhet, förståelse, minne? Visar sig en progression från nybörjarstadium mot ett associativt stadium och mot expertis? Vilka förklaringar kan vi ge? Hur bör effektiva pedagogiska verktyg i historia och samhällsorientering se ut?*

Referenser

Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.).
Adcock, A, Watson, G, Morrison, G, Belfore, L, (2010) *Effective Knowledge Development in Game-Based Learning Environments: Considering Research in Cognitive Processes and Simulation Design*, i: Gaming and Cognition: Theories and Practice from the Learning Sciences, Red. Richard Van Eck

Barab, S, Gresalfi, M, Ingram-Goble, A (2010), *Transformational Play: Using Games to Position Person, Content, and Context* Educational Researcher, Volume 39, Issue 7.



Barab, S, Pettyjohn, P, Gresalfi, M, Solomou, M (2012), *Game-Based Curricula, Personal Engagement, and the Modern Prometheus Design Project*, i: Games, Learning and Society, Red. Constance Steinkuehler Kurt Squire Sasha

Becker, K (2010). *Distinctions between Games and Learning: A Review of Current Literature on Games in Education*, i: Gaming and Cognition: Theories and Practice from the Learning Sciences, Red. Richard Van Eck.

Bruner, J (1966). *Toward a Theory of Instruction*.

Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*.

DiCamillo, L (2016). *Simulations as Powerful Tools for Literacy and Content Learning*, Theory & Research in Social Education, 44(3).

Dowling, A & Ahern, T (2016) *Implementing a Game-Based Instructional Design Strategy in the Eighth Grade Science Classroom*, i: Examining the evolution of gaming and its impact on social, cultural, and political perspectives, Valentine, K, & Jensen, L (Red.).

Empson, S B (2011), *On the Idea of Learning Trajectories: Promises and Pitfalls*, TME, vol8, no.3, The Mathematics Enthusiast, Vol. 8, no.3.

Gabriel, S (2016), *Serious Games Teaching Values: Discussing Games Dealing with Human Rights Issues*, i: *Examining the evolution of gaming and its impact on social, cultural, and political perspectives*, Red. Valentine, K. D., & Jensen, L.

Gee, J och Hayes, E (2012), *Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning*, i: Games, Learning and Society, Red. Steinkuehler, C, Squire, K, Barab, S.

Greenhalgh, S (2016), *Affordances and Constraints of Analog Games for Ethics Education: Dilemmas and Dragons*, i: *Examining the evolution of gaming and its impact on social, cultural, and political perspectives*, Red. Valentine, K. D., & Jensen, L.

Hofstadter, D (2001), *Analogy as the Core of Cognition*, i: [The Analogical Mind: Perspectives from Cognitive Science](#), Red. Gentner, D Holyoak, K & Kokinov, B.

Lee, J K och Probert, J (2010). *Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies*, Journal of Social Studies Research, v34/1.

Karlsson, P-A (1999), *Historiska spel*.

Karlsson, P-A (2014), *Undervisning och lärande i historia. Ett kreativt rum för narrativ kompetens*.

Karlsson, P-A (2025), *Svensk historiedidaktik utan lärandeteori*. Historisk tidskrift 3/2025.

McCann, T, D'Angelo, R, Galas, N, Greska, M (2015). *Literacy and History in Action: Immersive Approaches to Disciplinary Thinking, Grades 5–12*.

Plass, J, Homer, B & Kinzer, C (2015). *Foundations of Game-Based Learning*, Educational Psychologist, 50:4.

Sztajn, P, Confrey, J, Holt Wilson, P, Edgington, C (2012), *Learning Trajectory Based Instruction: Toward a Theory of Teaching*, Educational Researcher, Vol. 41, No. 5.

Skolinspektionens rapport (2015), *Undervisningen i historia*.

VanSledright, B (2011), *The Challenge of Rethinking History Education*.

Vlachopolus, D och Makri, A (2017). The effect of games and simulations on higher education: a systematic literature review, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017 14:22.

Vygotskij, L (1999). *Vygotskij och skolan*, Red. Gunilla Lindqvist.



Wertsch, J (2000), Is It Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History? Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives, (Red.. Stearns, P, Seixas, P, Wineburg, S).

White, H (1987). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*.

Wilson, P, Sztajn, P, Edgington, C, Myers, M (2015), *Teachers' Uses of a Learning Trajectory in Student-Centered Instructional Practices*, Journal of Teacher Education 1–18, American Association of Colleges for Teacher Education.



Kristoffer Fjalsett, Læreres historiebevissthet og demokratiske agens

Kristoffer Fjalsett, Phd.-stipendiat ved Universitetet i Agder/ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter, Norge

SAMMENDRAG AV PROSJEKTET

Mitt prosjekt handler om lærere og hvordan de ser på seg selv og sin rolle i skole, samfunn, demokrati og historie. Jeg har intervjuet 10 samfunnsfag-/religionslærere i den norske ungdomsskolen (8.-10. trinn) fordelt på 7 skoler i 4 forskjellige fylker. De semistrukturerte intervjuene har vart i cirka 1 time. Intervjuene er transkribert i en intelligent verbatim form. Prosjektet er konstruert som en abduktiv prosess med veksling mellom stadig nye innsikter generert av teori og empiri. Materialet analyseres med tematisk analyse.

Gjennom sin yrkeskarriere møter en lærer gjerne hundrevis eller tusenvis av elever. Tatt i betraktning deres påvirkningskraft på elevene i fag hvor historiefaglige og historiefilosofiske spørsmål er en naturlig del av kompetansemålene, ønsker jeg å bedre forstå hvordan lærerne tenker om seg selv og sine elever som historiske aktører og som demokratiske medborgere. Målet med intervjuene og analysen er å undersøke nærmere hvordan lærerne forteller fram seg selv som profesjonsutøvere og subjekter, i tid og rom.

I denne teksten vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Dets utgangspunkt er Hannah Arendts *nye begynnelser*. I dette ligger et antroposentrisk og eksistensfilosofisk historiesyn der aktørene stilles overfor et ansvar både for seg selv og for verden.

Utdanningsteoretikeren Gert Biesta oppfordrer til større vektlegging av *subjektivering* i elevenes utdanning. Dette ses på som et konkret forsøk på å ta Arendts *nye begynnelser* på alvor. *Subjektivering* – å bli et selv, sammenfaller med erkjennelsen av seg selv som en historisk aktør med det moralske ansvaret det innebærer for fortellinger om fortiden, påvirkning på framtiden og bidrag til det nåværende samfunnet. Jörn Rüsens teori om en iboende *narrativ kompetanse* og Jürgen Straubs teori om *narrativ psykologi for meningsdannelse* forklarer hvorfor og hvordan menneskets historiebevissthet oppstår og utvikles.

I den teoretiske gjennomgangen er det to aspekter ved den historiske aktørens tilstedeværelse som viser seg som svært relevante for å forstå hvordan forholdet mellom historisk agens og demokratisk medborgerskap fortøner seg – *kreativitet* og *ansvar*. Jeg sammenfatter dette i begrepet *kreativ demokratisk narrativitet*.

Kreativitet er her forstått som å *skape* (av latin, *creare*) i bred forstand og ikke redusert til kunstnerisk eller kun idéskapende virksomhet. Kreativitet er iboende i de *nye begynnelser* gjennom initiativet og spontaniteten som er del av den menneskelige tilstand.¹ I tillegg er kreativitet her forstått som et «*distributed, dynamic, socio-cultural and developmental phenomenon*.»² Med andre ord er kreativitet den skapende kraft som mennesket besitter og



kan settes ut i live som nye begynnelse gjennom *handlingens* kreativitet.³ Men denne skapelsen oppstår ikke av seg selv i et vakuum av et ensomt geni. Kreativitet vil alltid oppstå i et samspill med omgivelsene, i et dynamisk samspill mellom mennesker, deres erfaringsrom og forventningshorisont.⁴ Det mennesker skaper er en fremtidsrettet handling, som et resultat av både historie og agens, og knytter dermed fortid, nåtid og framtid sammen.

Jeg undersøker det beskrevne i lys av min definisjon av historiebevissthet (historiemedvetende) som: *menneskets evne og vilje til å vedkjenne seg sin historie og sin påvirkning på framtiden gjennom orientering og meningssøken i tid og rom*. Til dette hører med at jeg betrakter historiebevisstheten ut ifra et eksistensfilosofisk og antroposentrisk ståsted. Gjennom dette er det (utenom kosmologi, natur og klima) kun det som mennesket selv evner og viljer å skape, som blir del av historien. Dette innebærer også hvordan historien *formidles* gjennom narrativer.

DEN TILBLIVENDE HISTORIEN

Et aspekt ved de forskjellige begrepene som diskuteres er deres iboende *tilblivelse*, eller i det minste at det er i en tilblivelse vi best kan forstå dem. Dette er spesielt til stede i Hannah Arendts ideer om verdens *nye begynnelse* og at disse har sin inkarnasjon i de nyfødte. Arendt bruker derfor *natalitet* som et utgangspunkt for å forstå og tolke verden, en *gammel* verden som *de nye* fødes inn i.⁵ Gjennom deres tilblivelse i verden gjør de verden ny. Slik er det også med vår aktivitet – gjennom vår aktivitet, våre handlinger og uttalelser kan ethvert subjekt skape noe nytt i verden. Dette nye kommer fra subjekter og møtes av andre subjekter. I *Vita Activa* redegjør Arendt for et syn på verden der menneskets gjøren og laden er delt inn i tre områder – arbeid, produksjon og handling. Handling er den virksomheten vi bedriver når subjektet trer frem i verden og viser hvem vi er.⁶ Det er her politikk skapes.⁷ Handlinger kan aldri skje isolert, de må forekomme i relasjon. Videre er det ikke noen grense for hva en handling kan påvirke i antall berørte mennesker eller kjedereaksjoner av handlinger.⁸

«... handling og tale foregår i veven av relasjoner mellom menneskene, som på sin side har oppstått av det som er gjort og det som er sagt, og må ha en jevn forbindelse med denne veven.»⁹

For å handle må mennesket ta initiativ. Derfor er initiativet et element av handling.¹⁰ Det følger av at initiativet er implisitt i fødselen, altså ikke sosialt betinget, ifølge Arendt.¹¹ Arendts menneskesyn er altså *det handlende menneske*, der det å skape er grunnleggende, og der det dynamiske i både et menneskes liv og omgang med andre mennesker, er en naturlig del av tilværelsen. Dette er med andre ord et tydelig uttrykk for *agens*. Det å handle og det å begynne noe nytt er det samme.¹² Og gjennom denne spontane aktiviteten forandrer mennesket verden og gjør den ny. Det er ikke mulig å kunne vite hva de nye begynnelsene vil lede til: «*Det uforutsigelige ved hendelsen er et iboende trekk i enhver begynnelse og opprinnelse.*»¹³

Mennesket skaper hele tiden den verden de selv skal leve i. Deres inntreden i verden er betinget av andre, mens nåtiden og framtiden er de selv med på å skape. Det som igjen blir til fortellinger om det mennesket skaper og har skapt, er historiene om dem. De presenteres som narrativer og det er derfor nødvendig for mennesket å inneha en form for narrativ kompetanse.

NARRATIV KOMPETANSE



Dypest sett handler historiebevissthet om å la fortiden få mening.¹⁴ Og med det følger også moralske og eksistensielle implikasjoner. For å forstå hvorfor de historiske narrative spiller en rolle i menneskers liv, må vi forstå tre ting som er grunnleggende, ifølge Jörn Rüsen:

1. Historiske narrativ aktiverer minne. Gjennom dette kan fortidige hendelser bli forståelige, og man kan begynne en prosess hvor man kan stille forventninger til fremtiden.
2. De tre tidsdimensjonene ordnes gjennom kontinuitet. Kontinuitet hjelper videre til å justere opplevelsen av tid med menneskelig intensjon og forventning. Slik blir fortidig erfaring relevant for nåtiden og påvirker forventninger til fremtiden.
3. Historiske narrativ skal etablere identiteten til forfatteren og tilhøreren. Dette avhenger av om det kan etableres en kontinuitet. Tilhørerne må overbevises om at de selv representerer en stabilitet i møte med en verden i endring, så vel som endringene i seg selv.¹⁵

Rüsen definerer narrativ kompetanse som:

«... the ability of human consciousness to carry out procedures that makes sense of the past, effecting a temporal orientation in present practical life by means of recollection of past actuality.»¹⁶

Narrativ kompetanse kan igjen deles inn underkategoriene *form* (erfaring – å forstå hvordan å lese fortiden), *innhold* (tolkning – å kunne bygge bro over fortid, nåtid og fremtid) og *funksjon* (orientering – å koble sin egen identitet til historien).¹⁷ Rüsen hevder videre, på et teoretisk grunnlag, at narrativ kompetanse, som uttrykk for et menneskets historiebevissthet, kan øke i kompleksitet, der de mest komplekse formene uttrykkes gjennom kritikk av det bestående og til slutt en erkjennelse av forandring og ens egen rolle i det foranderlige.¹⁸ Siktemålet med denne evnen til å tenke mer og mer komplekst er å kunne orientere seg i- og gi mening til tilværelsen.

Jürgen Straub følger opp dette når han undersøker begrepet *historisk meningskonstruksjon* i et forsøk på å forstå bedre hvilke psykologiske mekanismer som utgjør et menneskes historiebevissthet.¹⁹ Menneskets søken etter mening fordrer forklaringer som formes til narrativer. Disse narrative kan tjene flere funksjoner.²⁰ Straub vektlegger, mer enn Rüsen, den menneskelige praktiske agens og beveger seg derfor bort fra et ideal der historiebevissthet forstås som en progressiv, taksonomisk utvikling. Videre peker han på at den temporale orienteringen må henge sammen med narrative handlinger. Menneskets evne til å fortolke eller formidle narrativer er derfor nødvendigvis avhengig av deres narrative kompetanse.²¹ Orientering forutsetter orden. Å tenke historisk er å kunne operere i en verden der utfallet ikke er gitt, men samtidig beholde en form for ro.²² Dette håndteres, ifølge Straub, gjennom narrativer og videre, narrativ kompetanse. Straub omtaler historie som “fortolket tid”.²³ Med dette fremheves ytterligere viktigheten av en narrativ kompetanse, men også en narrativ intelligens som tillater å tenke i tid. Dette er en forutsetning for å tenke tid som erfart og forventet.²⁴ Bakgrunnen for disse operasjonene er et langtrekkende forsøk på å skape en meningsstrukturert verden. Når meningen skapes gjennom temporalitet og narrativitet, betyr det med andre ord at mulighetene for en annerledes forventet fremtid og en nytt fortolket fortid er mange. Som også Rüsen påpekte – historiebevissthetenes funksjon er å hjelpe til med å skape en identitet som er såpass stabil at den skaper en ro som tåler det stadig omskiftende og urolige. Dette gjenfinner vi i Arendts *nye begynnelser* - noe stadig nytt som kan og må tas initiativ til hvis mennesket skal leve i et ikke-totalitært samfunn. Når noe bærer i seg forandring eller tilblivelser, krever det både narrativ fortelling og narrative forkortelser – symboler og begreper som bærer i seg fortellinger uten selv å være det.²⁵

Det helt sentrale for Straub er det narraterende subjektet.²⁶ Og det er særlig det identitetsdannende ved historiebevisstheten som angår denne studien. Subjektets narrativer er



alltid formidlet i det sosiale og dette er en viktig del av det å være narrativ, men for vår del er det den individuelle psykologiske funksjonen som historiebevissthet spiller som vi skal benytte oss av. Straub hevder nemlig at historisk narrativ uttrykker *hvem* en person ønsker å være og hvor subjektet kan finne en «*temporal depth dimension of identity in particular.*»²⁷ Videre, hevder Straub, er en narrativ intelligens en som også tar opp i seg moralske og eksistensielle spørsmål²⁸ Hvis vi nå sammenfatter dette, blir narrativer eller tolkninger av historiske hendelser, noe langt mer enn fortellinger og leder til dype, filosofiske refleksjoner om subjektets plass i historien. Når vi sammenfatter Rüsen og Straubs bidrag til denne studien er det fire aspekter som vil gjøre seg gjeldende i analysen av intervjuene:

1. Historiebevissthet er del av menneskets grunnleggende psykologiske, moralske og orienterende funksjoner.
2. Historiebevisstheten uttrykkes gjennom narrativer.
3. Narrativene er del av subjektets identitetsdanning.
4. Narrativene er del av subjektets deltakelse i det sosiale.

Gjennom en mer eller mindre kompleks narrativ kompetanse og, dertil, historiebevissthet, blir subjektet klar over sin egen rolle i historiens gang, både som aktør og narratør.

Historiebevisstheten gjør altså mennesket klar over dets historiske agens.

AGENS

Å skape og å kunne skape er en nødvendighet i den menneskelige eksistens. De som kan skape historie, så vel som demokratiske samfunn er, menneskene, ifølge de teoretiske perspektivene som til nå er undersøkt. Et vilkår for handling er at mennesket har agens – en mulighet til å forme sine omgivelser. Priestley, Biesta og Robinson hevder at oppnåelsen av agens er et resultat av innflytelse fra fortiden, orientering mot fremtiden og engasjement med nåtiden, men at vektleggingen av disse dimensjonene vil variere fra situasjon til situasjon.²⁹ Siden det jeg forsker på er lærernes refleksjoner og uttrykte historiebevissthet og demokratiske agens, har jeg benyttet meg av Priestley, Biesta og Robinsons diskusjoner omkring agens-begrepet når de forsøker å beskrive en egen læreragens. De beskriver agens blant annet som et:

*“...emergent phenomenon – as something that is achieved by individuals, through the of personal capacities and the resources, affordances and constraints of the environment by means of which individuals act.”*³⁰

Denne definisjonen bærer i seg noe av det sentrale ved sosiologene Emirbayer og Misches definisjon av agens som:

*“...the temporally constructed engagement by actors of different structural environments—the temporal-relational contexts of action—which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations.”*³¹

Agens er da ikke noe man har, men noe man gjør og utvikler, og det er både temporalt og relasjonelt betinget.³² En konsekvens av dette er at individet framtrer som aktør med mulighet for å handle eller avstå fra handling. Dette medfører igjen at spørsmål om agens avleder nye spørsmål om moral og ansvar, om hva det vil si å være et menneske i verden, om hva det vil si å være et selv i verden.³³ Dette er å betrakte som eksistensielle spørsmål. Jostein Sæther



skriver at «*Ei eksistensiell tilnærming i pedagogikk inneber både å spørje og virkeleggjere her og no kva det er å være menneske.*»³⁴ Han fremholder videre at eksistens ikke må forstås som noe bare eksistensfilosofene jobber med, men heller å tolke det som spørsmål som hva det vil si å leve og hva det vil si å være et menneske. Gert Biesta forfekter et liknende standpunkt når han snakker om at frihet er et eksistensielt anliggende: «*...it is about how we exist, how we lead our own life – and there is no one else who can do that for us.*»³⁵

Lærernes agens preges av- og uttrykkes i kryssilden mellom faglig kunnskap og integritet, samfunnets forventninger, elevenes behov, politikernes krav, relasjoner mellom barn og voksne, profesjonsfellesskapet, og, ikke minst, deres evne til å hente ut temporale erfaringer og forventninger. Hvis agens formes gjennom det å kunne hente relevante erfaringer fra fortiden, forvente fremtidige utfall og interagere med nåtiden, er det nærmest ensbetydende med hvordan historiebevissthetens funksjoner er beskrevet. Resultatet er dermed at historiebevissthet kan spille en viktig rolle i formingen og utviklingen av lærerens agens. Videre vil jeg se på hvordan historiebevissthet også kan vise seg å være en viktig del av subjektiveringen.

SUBJEKTIVERING

Gert Biesta hevder at utdanningens tre domener er *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Dette er ment som et bidrag til å gjenopplive skolen som arena for å la elevene vokse som mennesker, snarere enn å henfalle til en produksjonsmaskin for tester av elevers ferdigheter.³⁶ Begrepet subjektivering antyder en *prosess*, men det er ikke en prosess mot endemålet å bli noe spesifikt, heller en uendelig, pågående prosess.

*«Subjectification is what always interrupts our becoming, so we might say. It is an event that always occurs in the here and now, not in some distant future.»*³⁷

Det som stadig pågår i nå-et skjer i møte med andre mennesker. «*Handlinger er ikke meningsfulle i isolasjon. Subjektivitet er derfor ikke et individuelt attributt, men en egenskap ved menneskelig interaksjon*», skriver Heldal og Sætra.»³⁸ Biestas ønske om en større vektlegging av subjektivering i skolen, er tydelig inspirert av Hannah Arendts insistering på å oppmerksomme handlingens potensial for å opponere mot totalitære tendenser og å virkeliggjøre menneskets spontanitet. Subjektivering i utdanning er dog ikke kompatibelt med de forsøksvis målbare og skjema-pregede kompetansemålene som i dag dominerer norsk (og store deler av den europeiske) skole. Subjektivering handler om at individet er i prosess med å bli *et selv*. Dette må ikke forveksles med å bli eller være *seg selv*, som heller handler om å uttrykke sin identitet. Subjektivering, hevder Biesta handler ikke om identitet, forstått som *hvem* jeg er i egne og andres øyne. Subjektivering handler snarere om *hvordan* jeg er. Med andre ord hvordan lever jeg livet i møtet med meg selv, med andre, med verden. *Hvordan* adresserer derfor på hvilke måter jeg-et, *hvem*, skal tre fram for andre.³⁹ Det er i dette skjæringspunktet mellom meg og de andre, mellom min frihet og deres frihet og mellom den tillærte og ønskede atferden og spontaniteten at subjektiveringen skjer.

“...what is at stake in the idea of subjectification, (...) is our freedom as human beings: our freedom to act or to refrain from action.”

Frihet til å kunne handle i større eller mindre grad er en forutsetning for subjektiveringsprosessen. Gjennom frihet til å handle vil individet møte motstand i det at de andre også har frihet til å handle. Dermed blir det tydelig at noen ønsker, lyster og håp må vike der friheter støter mot hverandre. Biesta skriver videre:



“Subjectification rather is about “qualified” freedom, that is, freedom integrally connected to our existence as subject. This is never an existence with and for ourselves, but always an existence in and with the world.”⁴⁰

I denne komplekse operasjonen er det nødvendig med kompleks narrativ kompetanse for å fortolke og forstå de forskjellige kontekstene som finnes både i og rundt subjektet. Subjektets rolle i samfunnet, i demokratiet, kan dermed kobles til subjektets rolle i historiens gang, både gjennom det som fortelles og det som skapes. Det finnes med andre ord en sammenheng mellom hvordan subjektet tenker om seg selv som aktør i demokratiet og som aktør i historien.

HISTORIE OG DEMOKRATI

Arie Wilschut kobler historie og demokrati sammen gjennom to korrelasjoner av sammenfall i tid: det athenske demokratiet og den antikke vitenskapelige historieskrivningen, og det moderne demokratets fødsel i Europa og det moderne vitenskapelige historiefaget på 1800-tallet. «*History and the liberal democratic society are mutually dependent upon each other.*»⁴¹, skriver han og argumenterer for dette med historiefagets higen etter å undersøke, i tillegg til at en bevissthet rundt dette fordrer en agens hos subjektet:

“If contingency helps balance the more structural accounts of historical change, then students are more likely to learn that agency (constricted by culture and material realities of that time and place) is possible and exercising it can change history.”⁴²

Med en bevissthet om at historien ikke er determinert og ei heller kan summeres opp i én historie, blir historien som noe allstedsnærværende og samtidig noe som aktiverer vår bevissthet om menneskets agens, og dermed dets ansvar for historiens gang. Dette innbefatter både det som skal bli historie (handling og konsekvenser av handlingene) og narrasjon (både om det som i dag er fortidige hendelser og av det som skal bli historie). I dette vil en forhandling eller en vandring mellom fortid, nåtid og fremtid være nødvendig. Det Wilschut lykkes med i sitt forsøk på å finne sammenfallende punkter for historie og demokrati er deres åpenhet mot fremtiden.⁴³ Historien må ha en åpen fortsettelse. Hvis ikke ville ikke menneskelig agens og subjektivitet spilt den rollen det her er argumentert for. Det samme gjelder også for demokratiet. Om dette skriver Biesta:

“The democratic project, in other words, is not without ‘reference points’ but the very ‘essence’ of democracy is that these reference points engender a process that is fundamentally open and undetermined.”⁴⁴

Både historien og demokratiet er, fordi det er betinget av menneskelig agens, åpne. Det vil si, det finnes ingen endelig beskrivelse av hva menneskenes nye begynnelse vil lede til. De vil påvirke hverandre i større eller mindre grad og dermed endre det som kunne blitt. Ingen vet hva som vil skje ved neste demokratiske valg, og det er hele poenget. Demokratiet må være åpent og uavsluttet. Det samme gjelder for historien. Begge bærer altså i seg en ukjent framtid, og de er avhengig av menneskelig agens. Demokratiet ble skapt av mennesker gjennom spesifikke hendelser i historien. Demokratiet er et resultat av menneskelig agens og menneskers valg. Bevisstheten om at demokratiet ikke er noe gudegitt eller selvoppholdende, ei heller en markering av historiens eller sivilisasjoners høyeste endepunkt, er en sentral forutsetning for videreutvikling av demokratiet.⁴⁵ Antitesen til det åpne og uforutsigbare har derfor antidemokratiske tendenser.

DEMOKRATIETS LIVSNERVE



Vi startet denne gjennomgangen med Hannah Arendts begreper om *nye begynnelser* og *handling*. Videre har vi sett hvilke konsekvenser dette har for et historiesyn og et demokratisyn der subjektene er de som skaper det som senere skal bli historie. I *The Origins of Totalitarianism* skriver Hannah Arendt om hvordan konsentrasjons- og utryddelsesleirer i totalitære regimer fungerer som en teoretisk bekreftelse på ideen om at mennesket kun skal eksistere for å opprettholde menneskearten.⁴⁶ Dette innebærer naturlig nok en dehumanisering, men hun hevder også at:

«The camps are meant not only to exterminate people and degrade human beings, but also serve the ghastly experiment of eliminating, under scientifically controlled conditions, spontaneity itself (...).»⁴⁷

I et totalitært samfunn er det nødvendig å kvele all form for menneskelighet fordi den er aktiv, skapende og uforutsigbar. Dermed er historien også åpen og uforutsigbar.⁴⁸ Å erkjenne seg selv som skapende subjekt i en tilblivende historie er en kreativ, narrativ handling, som samtidig er ansvarliggjørende. Det er en handling hvis implikasjon er opprettholdelse av det menneskelige i en verden der mennesker kan forsøkes gjøres til objekter for en sak eller en ideologi. Derfor blir et viktig kjennetegn på et velfungerende demokrati i hvilken grad det åpner for en uoversiktlig fremtid og dets tilblivende nye begynnelser. At ingen vet hvordan fremtidens demokrati vil se ut, er nettopp dets styrke. Men her kommer det et enormt usikkerhetsmoment inn. Vi orienterer oss i verden gjennom narrativer for å lete etter mening i en verden som kan fremstå meningsløs og uoversiktlig. Vår evne og måte å tolke det historiske kan skape en form for trygghet og forme identitet. Denne blir utfordret når våre prognoser ikke kan være mer enn forutanelser. En ny trygghet må etableres, en som er fundamentert, ikke i en eller flere kollektive identiteter, men i en subjektivitet. Den narrative strukturen vi må bygge opp under er derfor en kreativ demokratisk narrativitet. I tillegg vil den subjektiverende fordring medføre at man nødvendigvis må ta stilling til ens ansvar for både samfunn, historie og framtid. Denne ansvarliggjørende kreativiteten er det som næres og opprettholdes gjennom subjektivering av mennesket. Demokratiets livsnerve er derfor den menneskelige kreativiteten, i vid forstand – dets evne, mulighet og vilje til å skape gjennom nye begynnelser og ta ansvar for å skape eller opprettholde frihet for seg selv og andre til å handle.

KREATIV DEMOKRATISK NARRATIVITET

Hvis vi nå omsetter dette til en forståelse av demokrati kan vi se følgende hovedpunkter:

- Handling er en menneskelig grunnbetingelse
- Subjektivering av mennesket krever frihet til å handle
- Demokratiet tilbyr denne friheten, forutsatt at den har en åpen fortsettelse

For mennesket har dette følgende konsekvenser

- Usikkerheten over en ukjent framtid og reorganisering av fortiden må bøtes på
- En kompleks historiebevissthet bidrar til en identitet som tåler endring og usikkerhet
- Mennesket må ta del i historiens handling og fortolkning
- Dette er en kreativ prosess
- Dette kommer til uttrykk gjennom narrativer
- Mennesket erkjenner sin plass som historieskapte og historieskapende
- Mennesket ansvarliggjøres gjennom subjektiveringens historiebevissthet

En *kreativ demokratisk narrativitet* er derfor noe vi bør strebe etter i utdanningen. Ved å vektlegge de historiske perspektivene ved egen tilværelse og ved å øke kompleksiteten i menneskets historiebevissthet, vil det tilblivende i større grad eies av den enkelte i et ansvarliggjørende og kreativt forhold mellom individet og seg selv, individet og kollektivet, og individet og historien.



LITTERATUR

- Arendt, Hannah. 1996. *Vita activa : det virksomme liv*. Vol. nr 11. *The human condition*. Oslo: Pax.
- . 2006. *Between past and future : eight exercises in political thought*. Penguin classics. New York, N.Y: Penguin Books.
- . 2017. *The origins of totalitarianism*. Penguin modern classics. UK: Penguin Classics.
- Biesta, Gert J. J. 2011a. *God uddannelse i målingens tidsalder : etik, politik, demokrati*. *Good education in an age of measurement*. Århus: Klim.
- . 2011b. "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education." *Studies in Philosophy and Education* 30 (2): 141-153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>.
- . 2021. *World-centred education : a view for the present*. London: Routledge.
- Emirbayer, M., and A. Mische. 1998. "What is agency ?" *The American journal of sociology* 103 (4): 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2010. *Små steder - store spørsmål : innføring i sosialantropologi*. 3. utg. ed. Oslo: Universitetsforl.
- Fukuyama, Francis. 2006. *The end of history and the last man*. Paperback ed. New York: Free Press. Reprint, 2006. 1992.
- Glăveanu, Vlad Petre. 2014. *Distributed Creativity : Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Koselleck, Reinhart. 2004. *Futures past : on the semantics of historical time*. *Vergangene Zukunft*. New York: Columbia University Press.
- Mounk, Yascha. 2019. *The people vs. democracy : why our freedom is in danger and how to save it*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Reprint, 2019. 2018.
- Priestley, Mark, Gert J. J. Biesta, and Sarah Robinson. 2015a. *Teacher agency : an ecological approach*. London, New York, NY: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, Plc.
- . 2015b. "Teacher agency: what is it and why does it matter?" In *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, edited by Jelmer Evers and René Kneyber. London: Routledge.
- Rüsen, Jörn. 2006. "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic development." In *Theorizing Historical Consciousness*, edited by Peter Seixas. University of Toronto Press.
- . 2008. *History : narration, interpretation, orientation*. Vol. 5. *Making sense of history*. New York: Berghahn Books. Reprint, 2008.
- Rüsen, Jörn, and Pieter Duvenage. 1993. *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Straub, Jürgen. 2005. "Telling stories, making history: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning." In *Narration, identity, and historical consciousness*, edited by Jürgen Straub, In *Making sense of history*. New York: Berghahn Books.
- Stray, Janicke Heldal, and Emil Sætra. 2016. "Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål." *Nordic studies in education* 36 (4): 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>.
- Sæther, Jostein. 2015. "Kva er «eksistens og pedagogikk»?" In *Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave*, edited by Paul Otto Brunstad, Solveig Magnus Reindal and Herner Sæverot. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilschut, Arie. 2019. "Historical consciousness of time and its societal uses." *Journal of curriculum studies* 51 (6): 831-849. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652939>.



Johan Samuelsson, Esbjörn Larsson och Björn Lundberg, Barn i beredskap: Historiedidaktiska perspektiv på undervisning om försvar och fred under kalla kriget.

Johan Samuelsson, Karlstads universitet

Esbjörn Larsson, Uppsala universitet

Björn Lundberg, Lunds universitet

Bakgrund

Skolan har under efterkrigstiden haft ett ansvar för att fostra barn för fred och samtidigt förbereda dem för krig och andra kriser. Inte minst hade ämnet historia, tillsammans med samhällskunskap, en central roll i Sverige, liksom i flera andra länder (Jmf. Tomforde 2024; Evans 2004). Hur denna aspekt av fostran av framtidens medborgare har hanterats i utredningar, normgivande studieplaner och läromedel kommer att diskuteras i denna text med utgångspunkt i det nya VR-finansierade projektet *Barn i beredskap: Svensk beredskapspedagogik i förändring 1945–2000*.

Tidigare forskning har visat att kalla krigets svenska skola präglades av internationalism och fredsfostran (Ahonen 1982, Spjut 2018, Nygren 2011). Internationell forskning om så kallad ”heroism” har vidare visat på utmaningar i att lyfta fram ett lämpligt och förebildligt förflutet när aspekter av fred och försvar behandlas (Tomforde 2024). Det vi vill lyfta fram här är att skola och föreningsliv också spelade en viktig roll för försvarsfostran under efterkrigstiden, vilket inte på samma sätt som fredsfostran uppmärksammats i tidigare svensk forskning. I projektet *Barn i beredskap* undersöks beredskapspedagogikens utformning och förändring under kalla kriget, i syfte att analysera spänningsfältet mellan militär beredskap och fredsfostran.

Begreppet beredskapspedagogik (Richardson 2003) avser här inte bara kunskap om försvar och krisberedskap, utan också färdigheter och attityder (Kitagawa 2017). Vi lägger i projektet särskild tonvikt vid hur barns roller i totalförsvaret förändrades över tid, hur dessa roller påverkades av föreställningar om ålder och genus (Jmf. Sundevall 2011), samt hur barns behov av skydd vägdes mot de unga som en potentiell resurs att mobilisera i kristid, vilket är en aspekt av projektet som också kommer att beröras.

I föreliggande text analyserar vi 1950-talets arbete med skola och beredskap via nedslag i utredningar, läroplaner och läromedel. Texten är en första preliminär analys av en mindre del av projektets källmaterial. Fokus är riktat mot hur frågor om krig, totalförsvaret och fredsfostran hanterats, främst i ämnena historia och samhällskunskap/samhällslära för de yngre eleverna. Att vi framförallt tittar på material kopplat till yngre elever beror på att vi i detta sammanhang behöver göra avgränsningar. Övriga stadier ska behandlas längre fram i projektet. Avslut-



ningsvis kommer spänningsfältet mellan försvar och fredsfostran relateras till hur den temporala orientering mellan då-nu-framtid framträder. Detta kommer att göras med hjälp av bland annat begreppen erfarenhetsrum och förväntningshorisont (Jmf. Koselleck 2004; Rüsen 2004).

Internationell utblick

Mellankrigstiden innebar ett uppsving för internationella organisationers arbete för att främja internationella relationer och fredlig samverkan, där skolan fick en viktig roll (Nilsson 2015; Wright 2024). Genom att främja elevaktiva förhållningssätt och förståelse för andra kulturer och länder tänktes föreställningar om ett globalt medborgarskap stärkas. Nationernas förbund var en drivande organisation i detta arbete (Wright 2020). Visserligen levde dessa idéer kvar under kalla kriget, men de kompletteras med andra aspekter av vad det innebar att vara medborgare i ett demokratiskt samhälle (Jmf Wright 2024; Nygren 2011). I västvärlden blev skola och undervisning också en del av försvaret mot främmande makt och då framför allt mot kommunismen under 1950-talet. Victoria M. Grieve pekar på hur och barn ungdomar i USA mobiliserades i kampen mot kommunismen via skolan, frivilliga organisationer samt statliga initiativ. Barnen blev därmed en del av det kalla kriget och amerikansk "soft power". Metoder som användes i detta sammanhang var exempelvis brevväxling med ungdomar i andra länder, där tanken var att amerikanska värden skulle spridas till barn i andra länder (Grieve 2018).

Ronald Evans har liksom Grieve intresserat sig för yngre barn, men han studerar främst formell utbildning och visar med utgångspunkt i ämnena historia och samhällskunskap hur skolan skulle garantera att amerikanska nationella och traditionella värden fördes över till de blivande samhällsmedborgarna. Det fanns också en allmän rädsla för att framförallt krigsfångar i Nordkorea kunde hjärntvättas och indoktrineras till kommunism. För att motverka detta sågs historia och samhällskunskap som skolämnen vilka kunde göra framtida soldater motståndskraftiga mot politisk indoktrinering. Ett medel var här att få eleverna att bli positiva till den amerikanska demokratin och det amerikanska sättet att leva. Vidare ansågs det betydelsefullt att ämnet historia fick en mer framträdande roll på bekostnad av samhällskunskap/civics när medborgarfostran bedrevs. Orsaken till det var att många ansåg att samhällskunskap/civics hade subversiva inslag och att framtida medborgare behövde en förankring i amerikansk tradition och historia (Evans 2012; 2004, se också Grieve 2018).

Rusta för fred, svenska utredningar och studieplaner

Den amerikanska utvecklingen har likheter med den svenska. Under det tidiga kalla kriget blev staten alltmer intresserad av skolan som en resurs i totalförsvaret under framväxten av en alltmer orolig omvärld. Närmare bestämt handlade det initialt om skolans centrala roll i det psykologiska försvaret och skolans betydelse för att stärka samhällets motståndskraft (SOU 1953:72, s. 53). I ljuset av bland annat Koreakriget blev skolan en del i beredskapen, då kunskaper om att kunna hantera främmande maktens falska eller defaitistisk information var något som ansågs behöva läras ut. I SOU 1953:72, *Psykologiskt försvar. Betänkande avgivet av Kommittén för utredning om det psykologiska försvaret* föreslogs en rad åtgärder som tänktes främja en propagandakritisk hållning (SOU 1953:72, s. 58). En grundbult i det psykologiska försvaret var enligt utredningen medborgarnas samhällssolidaritet och deras förmåga att omfamna centrala nationella värden. I utredningen framkom en rädsla för att en fiende bland annat via propaganda och psykologisk krigföring skulle försöka splittra samhället och "spränga den medborgerliga gemenskapen" (SOU 1953:72, s. 192). Insatser krävdes för att motstå dessa splittringsförsök och ett psykologiskt försvar blev därför viktigt. Men det var emellertid inte



bara ett förhållningssätt till samhälle och försvar som var viktigt. Kunskaper om krigets karaktär och vad man kunde förvänta sig vid ett anfall från främmande makt var också betydelsefullt. Vidare ansågs kunskap om grunderna i psykologisk krigsföring som centrala (SOU1953:72, kap. 3 och 5). Även om man inte explicit skrev ut kommunismen som en fientlig ideologi är det tydligt i utredning att den tillsammans med nazismen sågs som oförenlig med det svenska samhället:

Det är anledning att här betona betydelsen av att i skolan undervisas i grunderna för vår svenska samhällsuppfattning och att i anslutning härtill viktigare främmande ideologier belysas och i erforderlig omfattning kritiskt kommenteras (SOU1953:72, s. 106).

Vidare fanns det också ytterligare behov av att närmare klargöra skolans roll i totalförsvaret. En utredning tillsattes inom Skolöverstyrelsen och resulterade i *Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen* (Fortsättningsvis *Propagandakritik*, 1957). Utredningens uppdrag knöts tydligt an till frågan om psykologiskt försvar och samhällssolidaritet.

Propagandakritik och samhällssolidaritet

Enligt direktiven skulle en kommitté undersöka hur skolans arbete kunde stärka motståndskraften mot psykologisk krigsföring, och denna kommitté sågs som en kompletterande utredning till utredningen om psykologiskt försvar. Den kompletterande karaktären märktes bland annat då två experter, Torsten Husén och Olle Törnbom, medverkade som sakkunniga i båda utredningarna. Utredningarna använde sig också av konferenser som *Folk och försvar* för att förankra sina slutsatser.

Under utredningsarbetet konstaterades att den pågående utredningen om psykologisk krigsföring inte hade fokus på skolan, men att skolan var en institution som hade en viktig roll i försvaret mot psykologisk krigsföring. Enligt direktiven skulle kommittén bland annat ta fram förslag på undervisningsinnehåll som "kunna vara av betydelse för att öka elevernas motståndskraft mot främmande propaganda", samt att särskilt ta fram anvisningar om undervisning om "den svenska livsformen, om det svenska försvaret och om de slag av propaganda och psykologisk krigsföring, som användas eller komma att användas mot vårt land."¹ Utredning arbetade brett och under arbetets gång togs studieplaner och material fram kring ämnen som propaganda, åsiktsbildning, den svenska livsformen och samhällssolidaritet. De studieplaner som togs fram gällde skolans samtliga stadier, och tanken med dem var att de skulle vara av rådgivande karaktär. Målgruppen var främst lärare och läroboksförfattare (*Propagandakritik*, 1957, s. 9).

Att vara svensk

Ett av förslagen rörde läroplaner (eller studieplaner som det kallades i utredningen) inriktade mot bland annat historia och samhällskunskap, som vi återkommer till nedan. Men det fanns också generella skrivningar för samtliga stadier i några inledande kapitel. I dessa kapitel behandlades en rad aspekter av försvar, den svenska livsformen och undervisning. Bland annat lyftes känslor och tillbakablickande aspekter fram när resonemang fördes om betydelsen av att eleverna kände delaktighet i samhället. Det talades om "den nationella samhörighetskänslan" och den "svenska livsformens centrala värden" (*Propagandakritik*, 1957, s. 33). Den nationella samhörighetskänslan kopplades till tankar om ett gemensamt historiskt ursprung, ett gemensamt språk och en kulturell samhörighet. Stor vikt lades vid "känslan" av att vara del-



aktig i ett historiskt sammanhang, vilket kan ses som en del av upplevelsen av att ha ett gemensamt arv. Vidare länkades också samhörighetskänslan till känslan av medansvar för samhällsfrågor som ekonomi och försvarsfrågor.

Grundläggande gemensamma nationella värden som lyftes fram handlade om demokratiska fri- och rättigheter; att vara svensk var att vara medborgare i ett fritt land och därmed ”medansvarig för sitt folks framtid” (*Propagandakritik*, 1957, s. 37). I de generella skrivningarna gjordes korta historiska tillbakablickar gällande försvarets roll i Sverige och bland annat togs begrepp som ”det befästa folkhemmet” (s. 35) upp. Under rubriken ”att vara svensk” (*Propagandakritik*, 1957, s. 35) lyftes beredskapsåren fram som en förebildlig tid och utredarna betonade att det är en gammal sanning att ”yttre hot ofta skapar samling kring det hotade samhällets centrala värden” (*Propagandakritik*, 1957, s. 35). Med enfaset slog det fast att bejakandet av nationella värden inte fick ”motverka arbetet för fred och internationell samverkan”, men det var också tydligt att ett starkt försvar sågs som en förutsättning för fredsarbetet (*Propagandakritik*, 1957, s. 35). Utredningen slog fast att med en stark samhällssolidaritet, ett starkt försvar och betydande militära resurser skulle Sverige motstå yttre hot och aktioner som motverkade internationell samverkan. Vidare var internationella stödsatser också ett led i främjandet av internationalisering.

De historiska erfarenheterna blev än mer framträdande när utredningen närmade sig frågan om stoff för undervisningen. Exempelvis var erfarenheterna av det totala kriget viktiga när Sverige nu skulle lyfta fram att försvaret i dag (1957) handlade om hela samhället, och därför var det viktigt att betona att försvaret var en samhällsfunktion och ”en medborgerlig uppgift för envar” (*Propagandakritik*, 1957, s. 40). Fredsfrågan blev delvis en del av samma erfarenhetrum som refererades ovan. Krigserfarenheterna visade på betydelsen av internationella organ som kunde motverka krigsriskerna. Men historiska erfarenheter visade också att ett starkt försvar var den bästa garanten att få leva i fred (*Propagandakritik*, 1957, s. 42).

I de generella rådgivande skrivningar om försvaret beskrevs också totalförsvarets olika delar och här kombinerades informativa texter med sedelärande historier från en nyss förflutenhet, vilka också hade en framtidsriktning. I de informativa delarna beskrevs exempelvis civilförsvarets olika delar, men också frivilliga organisationer som skytterörelsen och lottakårens behandling. De mer framtidsinriktade perspektiven aktualiserade i hög grad ett samtidshistoriskt erfarenhetrum (Koselleck 2004). Ett framtida anfall mot Sverige torde inrikta sig på att bryta ned motståndskraften via skrämselpropaganda, s.k. fredspropaganda och hot om förstörelse, vilket erfarenheter från andra världskriget visat. Ett scenario av krigsspelskaraktär målades upp där försvaret besvarade ett fientligt anfall, men där civilförsvaret på hemorten stördes av femtekolonnare. Scenariot visade dock, att riksförsvaret torde kunna bekämpa fienden med rätt förutsättningar. En sådan förutsättning var ett starkt totalförsvär där bland annat det psykologiska försvaret ingick (*Propagandakritik*, 1957, s. 50).

De inledande övergripande kapitlen om försvar och skola kan ses som en motsvarighet till läroplanernas inledande ”poesidelar” som brukar innehålla de grundläggande principer som skolan vilar på, exempelvis värdegrunden, synen på eleven och samhället. Dessa kapitlen i utredningen följdes sedan av tre kapitlen där skolans olika stadier behandlades separat. Nedan följer en redogörelse och analys av studieplanen för de lägre stadierna.

Förslag till studieplan för de yngre eleverna



I den specifika studieplanen för de lägre stadierna, "Studieplan för folkskola samt enhetsskolans låg- och mellanstadium" återkom tankefigurer från de inledande kapitlen, men nu i ett försök att konkretisera och åldersanpassa innehållet i relation till olika skolämnena. Inledningsvis betonades att "den svenska livsformens dyrbaraste rättigheter" rörde de demokratiska fri- och rättigheterna (*Propagandakritik*, 1957, s. 59). Det var därför viktigt att eleverna redan i de lägre stadierna fick "lära känna äldre tiders kamp för frihet och självbestämmande" samt "strävanden att bevara och förädla vår kultur" (*Propagandakritik*, 1957, s. 59).

Innehållsligt gavs sedan förslag som kan sägas kunna omsätta dessa mer övergripande idéer till undervisningsstoff i bland annat historia och samhällskunskap. Exempelvis handlade det om:

- Kamratskap
- Hjälpssamhet
- Naturen i hembygden
- Studiebesök på institutioner
- Scoutverksamhet
- Svenska flaggan
- Berättelser om nationens stormän och hjältar
- Kampen för frihet och självbestämmande
- Krigets historia kopplat till användning av propaganda
- Psykologisk krigföring
- Spioneriaffärer
- Försvarsvilja
- Fredssträvanden
- Sverige och FN (*Propagandakritik*, 1957, s. 59-67)

Här ska bara några delar av de föreslagna temana närmare beskrivas i syfte att lyfta fram sådant som har hög relevans för relationen mellan försvar och fred samt sådant som visar på avvägningen mellan en krigisk historia och en mer fredsostrande ansats. Att arbeta med historiskt stoff utan hemfalla till en nationell chauvinistisk retorik är en utmaning, vilket studier av "heroism" visat (Tomforde 2024). I studieplanens anvisningar kan man ana att författarna har försökt undvika en alltför traditionell heroisk historieskrivning. I förslaget som rörde undervisningen om hjältar namngavs exempelvis inga konkreta hjältar från Sveriges kungahistoria, snarare betonades vilka egenskaper (som uppenbarligen sågs som värdefulla i händelse av krig) som kunde förknippas med hjältar. Med hjälp av sagor, dikter och berättelser föreslogs att läraren kunde ta upp egenskaper som trohet, falskhet och mod. Detta kunde också appliceras på samtida händelser som spioneriaffärer och räddningsbragder. Rekommenderad litteratur hade vidare en tydlig anknytning till målgruppen då hjälten i den föreslagna dikten "En hjälte" av Valdemar Dalquist var en ung pojke. Pojken blev påkörd när han cyklade och avled, men innan han gick bort viskade han i sin mors öra att det var hans eget fel. Enligt Dalquist var detta ett uppförande av en riktig hjälte (Dalquist, 1935).

Det föreslagna innehållet, referat ovan, speglade en ambition att inta en positiv inställning till nationen och samtidigt behålla den internationella blicken, vilket var tydligt i rekommendationerna. Exempelvis föreslogs att barnen skulle upplysas om svenska flaggans symboliska innebörd och att den var det "gemensamma tecknet för allt svenskt och den svenska livsformen" (*Propagandakritik*, 1957, s. 64). En metod för att lära känna flaggan var via slöjden, där eleverna föreslogs få tillverka egna flaggor och flaggstänger. Men det var också viktigt att eleverna fick komma i kontakt med andra nationers flaggor.



Gällande området frihet och självbestämmande hemföll utredarna delvis till en traditionell svensk historieskrivning då exempel kunde hämtas från svensk kulturell tradition. Läseboken, *Läs om ditt samhället: folkskolans läsebok* rekommenderades som fördjupningslitteratur, då den var en bok som förankrade eleven i en nationell historisk kontext med kapitel som "Du är en gren på släktens träd" och texter som "Vi har ärvt ett land". Boken hade även en rad övriga temaområden varav "Krig och fred" var ett. I kapitlet fanns texter som "En rätt stridsman", "Frihet är det bästa ting", "Hemvärn" och "Fredspristagare" (*Läs om ditt samhället: folkskolans läsebok*, 1954). "Frihet är det bästa ting" var rekommenderad läsning för temat frihet och självbestämmande. Sveriges kamp för frihet skulle vidare belysas med kollektiva och individuella aspekter av frihetskamp. Texter som då rekommenderades var Erik Gustaf Geijers "Odalbonden" och "Vikingen". Vidare borde exempel också ges på förebildliga personer ("märkesmän") från svensk modern historia som var representanter för områden som litteratur, konst, vetenskap och idrott. Egenskaper som kunde kopplas till märkesmännen var djärvhet, uthållighet, självuppooffring och respekt för nuet och traditionen (*Propagandakritik*, 1957, s. 65). Det sedelärande med dessa personers gärningar var att de bidraget med egen lycka "inom den svenska livsformens ram" (*Propagandakritik*, 1957, s. 66). Dessa egenskaper har också spår av beredskapsårens pedagogik, där snarlika egenskaper bejakades (Richardson, 2003).

Vidare rekommenderades en palett av metoder och arbetssätt. Återkommande skrevs elevens självaktivitet fram. Exempelvis föreslogs att eleverna skulle läsa tidningsurklipp och arbeta med frågor som

- Märker du propagandan?
- Är denna bild riktig?

När tidningar användes kunde eleverna också arbeta med alternativa rubriker till en och samma händelse, och exemplet som nämndes var: "Sabotage mot Statens järnvägar?" (*Propagandakritik*, 1957, s. 66). Här skulle eleven få diskutera olika rubriker och se på hur tidningsrubriker kan verka vilseledande. Studiebesök i närmiljön var vidare ett föreslaget inslag, varvid exempelvis inrättningar som var en del av civilförsvaret kunde besökas (brandstation var det exempel som nämndes). Läraren uppmanades också att eleverna skulle ges möjlighet att kritiskt diskutera historiska och samtida fenomen. En konkret fråga som skulle diskuteras var "Varför har vi ett försvar" (*Propagandakritik*, 1957, s. 74). Även en enklare dramatisering föreslogs och under rubrik "Om du vill ha fred" fanns en dialog där det noterades att även "krigarkungen Gustav II Adolf kallad kriget för ett hav av ondska" (*Propagandakritik*, 1957, s. 72).

Utredningen såg också att det borde skjutas till undervisningsresurser i form av bland annat en tidning som behandlade aktuella frågor, inte minst förvaret. Orienterande artiklar kunde handla om:

Höstens fältmanöver
Flygets senaste förvärv
Flottbesök i Stockholm
Flygets dag (*Propagandakritik*, 1957, s. 62).

Sammanfattningsvis var det ett elevcentrerat fokus i de förslag som lyftes fram, där svenska livsformens värden och traditioner stod i fokus, vilket på sikt tänktes främja samhällssolidariteten och försvarsviljan. Detta gjordes även ur den yngre elevens perspektiv, där elevens när-



området, fängslade historiska berättelser och åldersanpassade dramatiseringar samt elevaktivitet var inslag. Dygder som mod, självuppooffring och djärvhet var något som skrevs fram, och det betonades att främjandet av dessa dygder kunde ske via sedelärande berättelser från svensk historia, men också via berättelser av mer elevnära karaktär.

Vidare kan konstateras att olika aspekter av försvar var i fokus, samtidigt som fredsfrågan och internationell samverkan också sågs som en del av ett starkt försvar. Betydelsen av internationalisering märks även i det förslag som fanns till fördjupningslitteratur, där det exempelvis fanns flera titlar som behandlade FN.

Om man jämför dessa resultat med tidigare forskning kan konstateras att skolan skulle överföra den svenska livsformen påminner om framlyftandet av amerikanska värden i amerikanska skolor (Evans 2004; Grive 2018), men det torde samtidigt finnas få nationella läroplaner som inte lyfter fram betydelsen av nationella värden.

Det faktum att utredningen betonade att man vände sig till lärare och läroboksförfattare gör även att man kan fråga sig om man kan spåra några influenser från utredningen eller samtida diskussioner om försvar och fred i läromedel som vände till de yngre eleverna. Vi ska nu göra några nedslag i samtida läroplaner och läromedel. Notera här också att utredning var en central remissinstans när läroplanerna reviderades, men vi har inte möjlighet att här närmare redogöra för det arbetet.

Läroplaner

På uppdrag av kursplanedelegationen inom 1946 års skolkommision publicerades år 1952 *Samhällsundervisningen: studieplan i samhällskunskap för sjunde-nionde skolåren vid pedagogisk försöksverksamhet i enlighet med beslut av 1950 års riksdag* av Sixten Björkman och Arnold Helgesson. De lyfter fram frågan om "Vårt försvar" i samband med det som rör statsförvaltningen som en del av det som skulle behandlas under nionde skolåret. Bland det som författarna föreslog skulle behandlas kan nämnas hur eleverna kommit i kontakt med vårt försvar, försvaret och försvarsfrågans utveckling historiskt, de olika försvarsgrenarna inklusive civilförsvaret samt en kort orientering om psykologisk krigföring (Björkblom & Helgesson 1952, s. 43). För vidare läsning rekommenderade de Lars Danius *Att förvara Sverige: några synpunkter till tjänst för studier och undervisning* (1947).

En läroplan i historia togs också fram 1951 på uppdrag av kursplanedelegationen, *Vägen till nutiden I: Studieplan i historia för enhetsskolans mellanstadium fjärde – sjätte året* av Valter Elgskog och Olof Skarhed. Krig var ett naturligt innehåll i läroplanen och det fanns också inslag av "beredskapslitteratur" då exempelvis Vilhelm Mobergs *Rid i natt* var rekommenderad läsning. Men även fredsfrågan gavs betydande utrymme när man närmade sig 1900-talets historia. Under rubriken "Freden måste vinnas" fanns en rad förslag på litteratur som läraren kunde fördjupa sig i som exempelvis Svenska skolornas fredsörenings 18 maj-häften och internationalisten Allan Degermans *Den moderna fredsörenelsen* (1945). En av uppgifterna som lärarna föreslogs göra var följande: "Gör ett föredrag till program för firande av skolornas fredsdag i klassen" och den litteratur som kunde användas till uppgiften var Svenska skolornas fredsörenings 18 maj-häften. I relation till läroplanen för samhällskunskap så fanns det en betydligt starkare "fredskoppling" i den rekommenderade fördjupningslitteraturen. Danius, refererad ovan, var till yrket kapten och boken *Att förvara Sverige* kan närmast ses som en



utökad version av Om kriget kommer för ungdomar. Danius bok inleddes med ett citat från den amerikansk bombkommissionen:

Fred säkerställes genom styrka och förutseende och icke genom svaghet, som i stället verkar uppmuntrande på den som bär ont i sinnet. (Danius, 1947, ej paginerat).

Denna inställning till hur fred erhålls kan ställas mot som det mer samförståndsinriktade perspektivet Allan Degerman representerade.²

Av 1955 års undervisningsplan för folkskolan framgick att i de fall då medborgarkunskap inte ingick i fortsättningsskolans kurs så skulle undervisningen i samhällskunskap under sjunde årskursen utöver landets styrelseskick även behandla försvaret och "försvaret och medborgarna, civilförsvaret; nordiskt och internationellt samarbete." (Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955, s. 103). Gällande undervisningens utformning framhölls följande:

"Vid undervisningen om försvaret bör klargöras, hur det totala kriget riktar sig mot hela samhället och mot alla medborgare och hur vårt nutida totala riksförsvaret därför måste ställa stora krav på medborgarnas insatser såväl inom det militära försvaret som inom civilförsvaret, folkförsörjning och psykologiskt försvar. I undervisningen uppmärksammas de olika frivilligorganisationer (bl. a. skytterörelsen och hemvärnet), som medverkar till försvarets styrka och beredskap. Det svenska riksförsvaret bör ses som en samhällsfunktion för vårt folks yttre skydd och som ett stöd för vår strävan att hålla landet utanför krig" (Undervisningsplan 1955, s. 106 f.).

De ämnesläroplaner som presenterades efter 1960 tog präglades av det tankegods om förts fram av kommittén Skola och försvar 1957, i betänkandet *Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen*. Självständigt, kritiskt tänkande sågs som en avgörande förmåga för att kunna stå emot propaganda och därmed försvara både nationell självständighet och det demokratiska styrelseskicket.

I *Kursplaner och metodiska anvisningar för gymnasiet* (1960) angavs exempelvis: "I historieundervisningen, rätt bedriven, ges särskilt goda tillfällen att uppöva lärjungarnas kritiska omdöme, att väpna dem mot ensidig påverkan och propaganda samt att öva dem i förståelse av förhållanden och åskådningar, som är annorlunda än deras egna. Saklighet och tolerans i uppfattning och omdöme bör gälla såväl det i rummet som det i tiden avlägsna."³

Anvisningarna för ämnet samhällslära tydliggjorde kopplingen mellan demokratiskt styrelseskick och totalt försvar. Undervisningen i skolan skulle inte bara handla om försvarets organisation ("hur vi skall försvara oss") utan också "vad vi har att försvara", det vill säga de värden som förknippades med frihet, demokrati och välbefinnande:

"Rättssamhällets innebörd och det demokratiska samhällsskickets principiella grundvalar kan här mera ingående belysas och diskuteras. Mot denna bakgrund bör också försvarsfrågan och den totala beredskapen, inbegripet civilförsvaret, sättas in. Man bör sålunda klargöra inte bara hur vi skall försvara oss utan även vad vi har att försvara."⁴

Värt att notera är även att i läroplanerna, liksom i läromedlen, återkom ofta formuleringar som utgick från ett kollektivt "vi". Därmed signalerades tydligt att grundläggande frågor som rörde rättsstaten, demokratin och behovet av ett försvar var frågor av konsensuskaraktär. Trots att frågorna enligt anvisningarna skulle "belysas och diskuteras" blev slutsatsen att lärarens uppgift var att "klargöra" vissa sakförhållanden – till vilka de värden Sverige hade att försvara räknades.



I den nya grundskolans ämne samhällskunskap ingick också undervisning om försvaret. I anvisningarna för årskurs 9 angavs i punktform: "Medborgarna och försvaret; totalförsvarets ändamål och organisation." (s. 243) Läroplanen preciserade innehållet mycket kortfattat:

"Vid behandlingen av momentet Medborgarna och försvaret kan man lämpligen utgå från den enskilde medborgarens uppgifter under beredskapsförhållanden och krig, bl. a. värnplikt och civilförsvarsplikt, samt betrakta försvaret som samhällsfunktion."⁵

Parallellt med denna vilja att skapa motståndskraft på det psykologiska försvarets och det totala försvarets område förblev tilltron till fredsfostran stark även i läroplanerna. I *Läroplan för grundskolan* (1962) angavs som övergripande mål för den nya enhetsskolan:

"I vidare betydelse skall skolan söka verka för att hos eleverna skapa respekt för människovärdet, förståelse för och uppskattning av alla människor, trots olikheter i nationalitet, språk, religion och hudfärg. Förenta Nationernas förklaring om de mänskliga rättigheterna bör hållas levande genom att dess regler citeras i olika sammanhang, t. ex. då man talar eller läser om barn som är annorlunda, om människor som lever under för oss främmande förhållanden, när man söker lära eleverna respektera andra samhällsgruppers och folkgruppers kulturinsats och samhällsuppfattning, när man talar om straffnormer under olika historiska epoker och i olika samhällsbildningar etc".⁶

Även ämnet geografi införlivades nu i arbetet med fredsfostran, genom att bidra till internationell förståelse:

"Framställningen måste därvid vara objektiv och nyanserad för att verksamt kunna bidra till att öka förståelse för andra folk, deras problem och levnadsförhållanden samt till att klargöra vikten av fred och internationellt samarbete. Sålunda bör man vid behandlingen av främmande länder och områden framhålla alla folks likaberättigande oavsett ras, språk och religion samt undvika ensidigt generaliserande omdömen."⁷

Läroböcker

I läroboken Wilhelm Thams *Historien och samhället. D. 2, Läro- och läsebok i allmän och svensk historia samt samhällskunskap* som var ämnad för mellanstadiet lyfts det svenska försvaret upp i samband med det sena 1800-talets diskussion om försvar och tullar, det tidiga 1900-talets försvarsfråga och 1914 års bondetåg, bantningen av försvaret genom 1925 års försvarsbeslut, påbörjandet av upprustningen genom 1936 års nya försvarsordning, mobiliseringen under andra världskriget, samt den fortsatta neutraliteten under efterkrigstiden. I samtliga fall beskrivs händelseutvecklingen neutralt och de beslut som fattades framstår som väl avvägda och förnuftiga utifrån den aktuella situationen. Frågan om försvaret återkommer även i de exempel på arbetsuppgifter som listas i slutet av boken. Där föreslås som en gruppuppgift att sammanfatta svenska försvarsfrågans utveckling under 1900-talet. Vad gäller såväl Nationernas Förbund som senare Förenta nationerna beskrivs de som positiva försök att nå världsfred. Det faktum att Nationernas Förbund misslyckades att förhindra andra världskrigets utbrott skylls framför allt på att allt för få var engagerade i förbundet. Vidare framhålls även att Nationernas Förbund trots allt lyckades åstadkomma mycket gott såsom att lösa frågan om Ålands ställning i samband med att Finland blev självständigt (Tham 1952).

I läromedel i ämnet samhällskunskap/samhällslära presenterades försvarets uppgift och organisation regelmässigt i ett eget avsnitt. Även fredsfrågan fick stort utrymme, och presenterades i läromedlen i regel under ett eget avsnitt, med inriktning på internationellt samarbete. I *Folkskolans samhällslära* från 1954 presenterades drömmen om att avskaffa krig i framtiden



som en konkret, om än avlägsen önskan (Blomberg 1954, s. 152). I denna och flera andra läromedel framställdes investeringar i försvaret som en försäkring mot krig:

”Alla dessa åtgärder för vårt försvar kan liknas vid en försäkring mot ofrihet och krig. Världen är sådan, att vi nu måste betala dryga premier i form av pengar och personliga uppoffringar.” (Blomberg, 1954, s. 149)

Liknande budskap återfanns även i läromedel för gymnasiet I Norstedts lärobok *Samhällskunskap för gymnasiet* (1956) kunde man läsa att ”Rustningsbördan är den försäkringspremie vi betalar för vår frihet.” (s. 98)

I läroboken *Det svenska samhället 1*, återkom också försäkringspremien som metafor (Norrman & Boalt, 1956, 217). Försvaret framställdes som en betydelsefull faktor för att Sverige kunnat undslippa krig, inte minst i erfarenheterna från det senaste världskriget:

”I våra strävanden att hålla oss utanför det andra världskriget hade vi en stor, kanske avgörande hjälp av vårt försvar. För den skull har vårt land också efter krigsslutet upprätthållit och ytterligare stärkt riksförsvaret, vilket gett oss möjlighet att fortsätta en neutral och fredsbefrämjande utrikespolitik.” (Norrman & Boalt, 1956, s. 217)

Medan stormakternas kapprustning beskrevs som en destruktiv kraft, som ”rymmer explosiva tillbud”, beskrevs Sveriges upprustning av försvaret tvärtom som ett led i en fredsfrämjande politik:

”Vilken betvingelsemetod angriparen än väljer – flyg- och fjärrvapenanfall eller invasion, kanske i förening med avspärning eller snarare en kombination av dessa metoder – måste han i så fall sätta in avsevärda styrkor för att ha någon utsikt att nå sitt mål. Han kanske t.o.m. finner, att vinsten inte svarar mot insatsen. Om vårt försvar är så starkt, att det avskräcker från angrepp, verkar det fredsbevarande.” (Norrman & Boalt, 1956, s. 218)

Vidare framgick det också att skolornas undervisning om försvarsfrågor inte bara förmedlade information om försvaret, utan också utgjorde en del av totalförsvarets informationsverksamhet. I läroböckerna beskrevs vikten av psykologiskt försvar. En fiende skulle vilja ”uppluckra vår andliga motståndskraft”. För att möta detta hot krävdes upplysning, och i detta sammanhang fyllde skolans undervisning en betydande roll:

”Det är därför av vikt, att vi redan i fredstid får klart för oss, vad vi har att försvara och vilka resurser vi har till vårt förfogande samt hur vi skall försvara oss. På ett realistiskt sätt bör vi få upplysning om hur ett krig kan te sig och vilka uppgifter, som ställs på oss som enskilda. Genom att på förhand känna till fiendens metoder, när det gäller att försvaga vår motståndskraft, har vi större möjligheter att med förtroende för våra resurser stå fast i vår övertygelse att vi kan och skall försvara oss, vad som än händer.” (Norrman & Boalt 1956, vår kursivering, s. 227)

Grunden i detta arbete presenterades som ”upplysning”, vilken skulle förmedlas ”på ett realistiskt sätt”. Saklig information skulle med andra ord i sig fungera som stärkande av försvarsviljan. Däremot är det värt att notera att de känslomässiga budskapen hölls tillbaka. I stället förstärktes intrycket av att försvarsfrågorna var av en avgörande nationell betydelse genom att läromedlen tämligen konsekvent beskrev i termer av ett kollektivt ”vi”. Pronomen som ”vi”, ”vår” och ”oss” återkom ständigt när försvaret, försvarsvilja och försvarsförmåga diskuterades. Budskapet var inte bara att frågan angick alla, utan också att *hela* befolkningen hade till uppgift att bidra till försvaret. Eller som läroboken *Samhällskunskap för gymnasiet* från 1956 uttryckte saken: ”Det totala kriget kräver ett *totalt* försvar.” (Dickson, Eriksson & Håstad, 1956, s. 99).



Samtidigt började det vid denna tid bli tydligt att atomvapnens genomslag, och inte minst skapandet av vätebomben (Sovjetunionen hade genomfört sin första provsprängning av en atombomb 1949, följt av vätebomben 1953), hade skapat helt nya förutsättningar för kriget. Ett eventuellt tredje världskrig skulle inte utkämpas med samma vapen som det föregående. Detta skapade ett betydande existentiellt dilemma som präglade kalla krigets beredskapskultur (se ex. Boyer 1985; Cronqvist 2012; Cronqvist, Farbøl & Sylvest, 2022; Ziemann & Grant, 2016) och även kom till uttryck i civilförsvarets beredskapspedagogik (Brown, 1988). Eftersom alltför grafiska eller mänskliga skildringar av atomvapnens skadeverkningar riskerade att ha en demoraliserande effekt beskrevs följderna istället ofta i abstrakta, statistiska termer (Bennesved och Norén 2020). Samtidigt skapade det existentiella hot som atomvapnen medförde ett behov av att se krigets konsekvenser inte enbart i termer av ett nationellt "vi", utan den globalt destruktiva potentialen i dessa vapen fick samtidigt till följd att läromedlens kollektiva "vi" kunde utsträckas till att omfatta hela mänskligheten. I Evald Franssons bok *Demokratins samhälle* kunde man exempelvis läsa:

"Världens alla forskare är eniga om att mänskligheten i vår tid står vid ett ödesdigert vägskäl, där den ena vägvisaren bär inskriften Krig och den andra Fred. Det är upptäckten av atomkraften, som bestämmer inskriften på de båda vägvisarna. Det är *vår egen andliga kraft*, som bestämmer vilken väg mänskligheten kommer att vandra." (Fransson 1956, s. 259).

Samtliga läromedel i samhällskunskap och samhällslära som vi undersökt behandlade fredsfrågor och internationellt samförstånd i ett särskilt avsnitt. I alla uttrycktes önskan om världsfred, även om författarna var olika hoppfulla angående det realistiska i en sådan dröm, och att Sverige skulle verka för freden. Men läromedlen behandlade också försvarets uppgifter och utgifter utförligt. I dessa avsnitt av läroböckerna framkom att försvarsvilja och psykologisk motståndskraft var nödvändig för att totalförsvaret skulle kunna fungera. Därför undervisade skolorna inte bara *om* försvaret, utbildningen var också ett led *i* försvarets arbete.

Ett kort erfarenhetsrum för en osäker framtid; slutsatser

Koselleck (2004) påpekar att i äldre tider hade erfarenhetsrummet långa historiska förgreningar rent kronologiskt och denna äldre historia verkade i samtiden och påverkade förväntningshorisonten. I modern tid sker ett brott och erfarenhetsrummet blir kronologiskt kortare. Det är den mer närliggande historien som närvarar i samtiden och påverkar förväntningshorisonten. Generellt kan man se att skolrelaterat material med koppling till försvar och fred under 1950- och 1960-talen i betydande grad också utgick från ett nära erfarenhetsrum, i huvudsak mellankrigstiden och andra världskriget. Detta erfarenhetsrum lärde oss att kriget är totalt, oväntat och brutalt, vilket också fick verkningar för vad som kunde förväntas i framtiden: "Det totala kriget kräver ett *totalt försvar*." (Dickson, Eriksson & Håstad 1956, s. 99). Det nära erfarenhetsrummet länkade vidare samman försvar och fred. I ett läromedel påtalades exempelvis att den svenska neutralitet under andra världskriget visade på en framtid för en "neutral och fredsbefrämjande utrikespolitik." (Norrmann & Boalt, 1956, s. 217). Även gällande läroplanerna kan man direkt eller indirekt se att det korta erfarenhetsrummet genomsytrade förväntningar om framtiden, exempelvis genom rekommenderad litteratur där erfarenheter från andra världskriget präglade hur fred kunde vinnas (genom militär styrka).



Det korta erfarenhetsrummet betydelse i argumentation för fredsbevarande framtida starkt försvar till trots, fanns det också betydande längre historiska ”rottrådar” som gavs en viktig mening och roll. Dessa bör förstås i relation till föreställningen om att den ”svenska livsformens” värden och manifestationer som knöt samman ett svenskt ”vi” och att det var detta som i grunden skulle försvaras. Livsformen präglades av ett demokratiskt sinnelag. I Skolöverstyrelsens utredning talades det till med om att den svenska livsformen var synonymt med ”den demokratiska livsformen” (*Propagandakritik* 1957, s. 31). Vidare beskrevs att det var av största betydelse att eleverna kände samhörighet och solidaritet med livsformen, och betydelsen av en känsla av delaktighet i ett historiskt arv var något som skrevs fram (*Propagandakritik* 1957, s. 31). Detta arv konkretiserades med exempel från vikingatiden och framåt i såväl utredningen som läroböckerna.

Historien som framträder (i Skolöverstyrelsens utredning) är i huvudsak exemplarisk och/eller traditionell. Historien var verksam i nuet och innehöll sedelärande berättelser, berättelser som kunde främja elevernas inställning till försvaret och pekade ut handlingsalternativ (Rüsen 2004). Samtidigt fanns en elevcentrad progressiv syn på själva undervisning, inte helt olik den pedagogik som präglade fredsundervisning under mellankrigstiden (Jmf. Åström Elmersjö 2017; Wright, 2020).

REFERENSER

- Ahonen, S. (1982). *Fredsfostran och historieundervisningen*. Historiedidaktikk i Norden Nr 1, Bergen.
- Bennesved, P. & F. Noré (2020). “Urban Catastrophe and Sheltered Salvation: The media system of Swedish civil defence, 1937–1960”, *Media History*, 26(2): 167–184.
- Boyer, Paul. 1985. *By the bomb's early light: American thought and culture at the dawn of the atomic age*. New York: Pantheon.
- Brown, J. (1988). ‘A is for atom, B is for bomb’: Civil defense in American public education, 1948–1963. *Journal of American History*, 75(1), 68–90.
- Cronqvist, Marie. 2012. Survival in the welfare cocoon: The culture of civil defence in Cold War Sweden. In *Cold War cultures: Perspectives on Eastern and Western European societies*, eds. Anette Vowinckel, Marcus M. Payk, and Thomas Lindenberger, 191–210. New York: Berghahn.
- Cronqvist, M., Farbøl, R., & Sylvest, C. (Eds.). (2022). *Civil Defence in Western Europe: Sociotechnical Imaginaries of Survival and Preparedness*. London: Palgrave.
- Dalquist, Valdemar (1935). *På de bräder som... Dikter*. Stockholm: Geber.
- Danius, Lars (1947). *Att försvara Sverige: några synpunkter till tjänst för studier och undervisning*. Stockholm: Folk och försvar.
- Degerman, A. (1936). *Ljuset lyser i mörkret: Den radikala pacifismens utveckling*. (2. uppl.) Borås
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars*. New York: Teachers College Press.



- Grive, VM (2018). *Little Cold Warriors: American Childhood in 1950s*. New York, Oxford University press.
- Kitagawa, K. (2017). Situating preparedness education within public pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1-13.
- Koselleck, R (2004). *Erfarenhet, tid och historia*. Uddevalla: Daidalos, 2004.
- Läs om ditt samhället: folkskolans läsebok*, 1954. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Nilsson, Ingela (2015). *Nationalism i fredens tjänst [Elektronisk resurs] Svenska skolornas fredsförening, fredsfostran och historieundervisning 1919-1939*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2015
- Nygren, T. (2011). *History in the service of mankind: International guidelines and history education in upper secondary schools in Sweden, 1927-2002*. Umeå University, Umeå, Sweden.
- Richardson, G. (2003). *Hitler-jugend i svensk skol- och ungdomspolitik: Beredskapspedagogik och demokratifostran i Sverige under andra världskriget*. Stockholm: Hjalmarson& Högberg.
- Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft*. Lund: Daidalos.
- Skolöverstyrelsen (1957). *Propagandakritik och samhällssolidaritet i skolundervisningen. Förslag från skolöverstyrelsens kommitté Skola och försvar*. Stockholm: Statens reproduktionsanstalt
- SOU 1953:72, *Psykologiskt försvar Betänkande avgivet av Kommittén för utredning om det psykologiska försvaret*, Stockholm Emil Kihlströms Tryckeri aktiebolag, 1953
- Spjut, L. (2018). *Att (ut)bilda ett folk: nationell och etnisk gemenskap i Sveriges och Finlands svenskspråkiga läroböcker för folk- och grundskola åren 1866-2016*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Sundevall, F. (2011). *Det sista manliga yrkesmonopolet: genus och militärt arbete i Sverige 1865-1989*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2011.
- Tomforde, M. (2024). Military Heroism in Germany: A Contested and Ever-Changing Concept. In: Ben-Shalom, U., Moelker, R., Stern, N., Ben-Ari, E. (eds) *Military Heroism in a Post-Heroic Era. The Military and Society*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51556-9_12
- Wright, S. (2020) Creating liberal-internationalist world citizens: League of Nations Union junior branches in English secondary schools, 1919–1939, *Paedagogica Historica*, 56:3, 321-340, DOI: 10.1080/00309230.2018.1538252
- Wright, S. (2024). Between War and Peace, 1919–1939. In: *Youth and Peace in England, 1919-1969*. Palgrave Studies in the History of Childhood. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-77266-5_2
- Ziemann, B., & Grant, M. (2016). *Understanding the imaginary war: Culture, thought and nuclear conflict, 1945-90*. Manchester: Manchester University Press.
- Åström Elmersjö, H. (2017) *En av staten godkänd historia*. Lund: Nordic Academic Press.