

Elevers berättelser om framtiden – ett viktigt forskningsområde för de samhällsorienterade ämnenas didaktik

JOHAN SANDAHL, PATRIK JOHANSSON, OLLE NOLGÅRD,
ANN-SOFIE JÄGERSKOG, MATTIAS BJÖRKLUND & STEVEN
DAHL

Abstract

I artikeln argumenterar forskningsnätverket FUTURES (vid Stockholms universitet) för betydelsen av ämnesdidaktisk forskning runt elevers framtidsföreställningar. Utifrån en narrativ ansats, och med hjälp av empiriska exempel från en pilotstudie, analyseras och beskrivs gymnasieelevers framtidsberättelser och en diskussion förs om implikationerna för samhällskunskapsundervisningen. Analysen visar att elevernas berättelser om framtiden ofta har en eurocentrisk utgångspunkt och en genomgående pessimistisk ton. Berättelserna tar avstamp i samtida skeenden som klimatkrisen och pågående internationella konflikter. De flesta eleverna utesluter eller distanserar sig i berättelsen från det egna potentiella aktörskapet i framtiden. Två huvudsakliga implikationer för undervisningen diskuteras. För det första vikten av att samhällsundervisningen skapar möjligheter för eleverna att fördjupa förståelse av de egna möjligheterna till politisk påverkan i frågor som rör samhällets utveckling. Vi lyfter fram potentialen i att ta avstamp i ytterligare ämnesperspektiv från bland annat historia, geografi och religionskunskap när framtidsfrågor diskuteras. För det andra vikten av att eleverna ges möjlighet att i berättelser om framtiden skriva in sig själva som aktiva, engagerade och kunniga medborgare.

Inledning

Ett demokratiskt samhälle behöver kunniga, deltagande och aktiva medborgare. Samhällsorienterande ämnen, särskilt samhällskunskapsämnet, har ett särskilt uppdrag att bidra till att ungdomar förvärvar kunskaper och förmågor som de kan använda när de tar sig an politiska, sociala och ekonomiska frågor i sitt framtida liv (Sandahl 2020; Barton 2017). I reflektionen över hur sådan undervisning bör se ut och organiseras infinder sig frågor om vilka föreställningar unga har om framtiden, vilka berättelser om framtiden som undervisningen ska framställa och vilka förmågor eleverna behöver utveckla i termer av att föreställa sig, konstruera och dekonstruera framtidsberättelser. Nordisk forskning relaterad till skolans samhällsorienterade ämnen har de senaste åren fokuserat på vilka kunskaper, färdigheter och förmågor eleverna behöver erövra för att ta sig an samtida samhällsfrågor - ofta med stark betoning på vetenskapliga perspektiv från universitetsdisciplinerna (Sandahl 2015; Tväråna 2024; Dessen Jankell et al. 2020; Samuelsson & Wendell 2024) eller metoder för att diskutera och behandla normativa frågor i undervisningen (Sandahl 2020; Tryggvason 2018). I samhällskunskapsdidaktiken har mindre intresse riktats mot att undersöka elevers framtidsföreställningar och hur undervisningen kan utveckla deras förmåga att tolka och orientera sig i såväl samtida som framtida samhällsfrågor. I den här texten kommer vi att, med hjälp av empiriska exempel, argumentera för att framtidsfrågorna är ett särskilt område som samhällskunskapsdidaktiken bör fokusera på. Vi menar att elevernas berättelser och perspektiv på framtida samhällsfrågor ger viktig information om vad undervisningen behöver adressera för att utveckla det vi kallar narrativ kompetens.

Den narrativa ansatsen lyfter fram betydelsen av berättandet och berättelsens roll i det mänskliga meningsskapandet (Smith & Monforte 2020; Jelec & Fabiszak 2019) och den narrativa kompetensen syftar på förmågan att tolka, förstå, förhålla sig till, formulera och uttrycka berättelser om samhället och framtiden (jfr Rüsen 2005). Den narrativa kompetensen har därmed både en konstruktiv och en dekonstruktiv aspekt som gör det möjligt för elever att både konstruera egna berättelser och att dekonstruera och förstå andras berättelser. Med berättelse avses i det här sammanhanget en strukturerad sekvens av händelser eller upplevelser som ordnas i en viss tidsföljd och som för-

medlas muntligt eller skriftligt i en meningsfull framställning. Berättelsen innehåller karaktärer, miljöer, handlingar som tillsammans erbjuder ett sammanhang och som kommunicerar en viss betydelse. Berättandet och berättelser kan både spegla verkliga samtida eller historiska fenomen, och framtida fiktiva förväntningar eller scenarion. Berättelser hjälper individer att uttrycka och tolka erfarenheter, och de blir därför viktiga för att förstå komplexa sociala och samhälleliga sammanhang och för individers identitetsskapande (jfr Johansson 2005).

Vägar för att undersöka elevers narrativa kompetens

Den här texten argumenterar, på empirisk grund, för vikten av att den ämnesdidaktiska forskningen intresserar sig för ungdomars föreställningar om framtiden och potentialen i att använda denna ansats som en utgångspunkt för att utveckla elevers narrativa kompetens. De här perspektiven och frågorna kan bli viktiga både för forskare som vill förbereda elever för en osäker framtid och för lärare som ska undervisa om och för framtiden. Hur en ung person berättar om framtiden kan avslöja vilka narrativa ramverk - övergripande idéstrukturer som formar hur berättelser konstrueras och förstås inom olika kulturer och samhällen (Wertsch 2008) - individen bär med sig och förhåller sig till. De samhällsorienterande ämnenas uppgift är att problematisera dessa utgångspunkter och förgivettaganden och därför är det betydelsefullt att förstå hur dessa narrativa ramverk är konstruerade, vilken världsbild de speglar, vilka normer och värderingar de utgörs av, vilken roll individer och strukturer får och så vidare.

Trots betydelsen av olika framtidsfrågor vet vi relativt lite om hur unga föreställer sig framtiden. I olika nationella kontexter finns kommersiella undersökningar som den tyska Shell Jugendstudie (2019) eller den svenska Ungdomsbarometern (2023), som genom enkäter undersökt ungdomars attityder till framtidsfrågor. Inom forskning finns liknande statistiska undersökningar som undersökt attityder mer generellt (Keating & Melis 2021) eller särskilda frågor som demokratisk deltagande eller miljöfrågor (Stattin et al. 2023; Threadgold 2012). Kvalitativa undersökningar fokuserar oftast på särskilda frågor där miljö och hållbarhetsfrågor dominerar (Ojala 2016; Kramming 2017; Threadgold 2012). En gemensam nämnare i alla dessa

undersökningar är att ungdomar är pessimistiska kring politiska, ekonomiska och sociala frågor (särskilt klimatfrågan och demokratin), men att de också ser positivt på sin egen framtid (arbete, utbildning, familjebildning etcetera). I vår tidiga kartläggning har vi inte funnit några ämnesdidaktiska studier som diskuterar elevers framtidsbilder. En äldre svensk avhandling (Bjurwill 1987) undersökte på ett intressant sätt ungdomars föreställningar i uppsatser de skrev, men använde sig framförallt av språklig analys som inte ägnar själva innehållet något större intresse.

Inom ramen för forskningsnätverket FUTURES vid Stockholms universitet utfördes en pilotstudie under våren 2024 där svenska gymnasieelever ombads skriva en kort uppsats om framtiden som de föreställer sig den; för sig själva, Sverige och världen fram till år 2050. Frågan som ställde till eleverna var formulerad på följande sätt (jfr Bjurwill 1987):

“Vi kan inte säkert veta hur framtiden kommer att bli. Däremot kan vi föreställa oss framtiden på olika sätt. Vi kan ha förhoppningar inför framtiden, men också känna farhågor. Vi vill be dig att skriva om hur du föreställer dig framtiden. Tänk både på hur framtiden kan bli för dig själv, men också för samhället – i Sverige såväl som hela världen. Föreställ dig de närmaste åren fram till år 2050. Du har 30 minuter på dig att skriva. Läraren kommer att säga till när det är 10 minuter kvar. Försök att hinna med att skriva så många olika saker som möjligt!”

Totalt samlades 74 korta uppsatser (i medel 370 ord) in helt anonymt genom ett digitalt verktyg. Samtliga elever är gymnasieelever i åldersspannet 16-19 år. I den följande delen kommer vi att ge exempel på hur elevers framtidsbilder ger viktiga perspektiv på deras förståelse av politiska frågor och deras egen roll i att forma denna framtid.

Narrativ kompetens och undervisning i samhällsorientande ämnen

I vår analys av elevernas svar använder vi oss av en narrativ ansats och har som utgångspunkt att utvecklandet av elevers narrativa kompetens är en angelägenhet för de samhällsorientande ämnena. Berättandet och berättelser spelar avgörande roller i människors liv, både för att orientera oss i förhållande

till olika samhällsfenomen, inte minst kriser eller konflikter, men också för att förbereda oss för framtida scenarion och samtidigt dra lärdomar av historien (Johansson & Sandahl 2020; Dahl 2021). Människan har genom tiderna använt berättandets konst, narrationen, för att tolka och förstå sin omgivning samt för att skapa mening i tillvaron. Berättelser ger struktur åt upplevelser och erfarenheter, vilket hjälper oss att organisera vår förståelse av komplexa händelser och förhållanden. Det är genom berättelser vi kan dela erfarenheter, skapa gemenskaper och förmedla värderingar. Kommunikationsforskaren Walter R. Fisher (1984) beskrev människan som *homo narrans*, den berättande människan, vilket understryker berättelsens fundamentala roll i den mänskliga existensen. Enligt Fisher är människor i grunden berättande varelser som skapar och tolkar världen genom narrativ. Berättelsen och berättandet fyller funktionen att bearbeta och reflektera över moraliska dilemman, formulera föreställningar om framtiden, och för att formera vår identitet. I en värld där förändringar sker snabbt och osäkerheter är regel, erbjuder berättelsen en känsla av sammanhang och kontinuitet. Den hjälper oss att koppla samman det förflutna med nutiden och framtiden, vilket gör det möjligt att navigera i en komplex verklighet och föreställa oss möjliga framtida scenarier. I slutändan ger berättandet människor verktyg för att hantera livets utmaningar och för att forma sin förståelse av världen.

Den narrativa ansatsen kan därför erbjuda ett viktigt perspektiv för ämnesdidaktiken inom de samhällsorienterande ämnena, såsom samhällskunskap, historia, geografi och religionskunskap. Undervisningen i dessa ämnen har som mål att hjälpa elever att förstå och tolka komplexa sociala, kulturella och historiska fenomen, och att förbereda dem för en framtid som medborgare i demokratiska samhällen som vi ännu inte vet så mycket om. Genom att använda en narrativ ansats i undervisningen kan lärare göra dessa ämnen mer engagerande för eleverna och möjliggöra att utveckla elevernas narrativa kompetens. Den tyske historikern och didaktikern Jörn Rüsen (2005) betonar vikten av att förmågan att skapa och tolka berättelser är en grundläggande kompetens. Enligt Rüsen hjälper narrativ kompetens elever att inte bara förstå historiska och samhälleliga processer, utan också att reflektera över och formulera sina egna livsberättelser och identiteter i relation till

samhället. Därmed har den narrativa kompetensen både en konstruktiv och en dekonstruktiv aspekt. Kompetensen gör det möjligt för elever att konstruera egna berättelser, men också att dekonstruera och förstå andras berättelser.

I ämnesdidaktiken för de samhällsorienterade ämnena kan denna kompetens bli särskilt viktig. Genom att arbeta med en narrativ ansats, och genom att förse elever med verktyg för att själva konstruera och dekonstruera berättelser, och uppmuntra dem att skriva in sig själva i berättelserna utifrån olika ämnesperspektiv som behandlas i klassrummet, kan deras förmåga att tolka, analysera och värdera samhällsfenomen utvecklas. Denna kompetens kan stärka deras förmåga att förhålla sig till olika framtidsscenarier och att ta medvetna, kritiska ställningstaganden i en komplex värld. Vidare innebär en utveckling av elevernas narrativa kompetens att de får verktyg för att förstå hur berättelser används för att forma verklighetsuppfattningar och sociala normer. Detta är avgörande för att de ska kunna bli aktiva medborgare som kan tolka och kritiskt granska de berättelser som genomsyrar samhället, och själva bidra med egna berättelser och perspektiv i det offentliga samtalet. På så sätt blir Rüsens betoning på narrativ kompetens en nyckel till att utveckla ett djupare, mer kritiskt och engagerat lärande inom de samhällsorienterade ämnena.

I de samhällsorienterade ämnena kan berättelser ge eleverna en ram för att koppla samman individuella händelser och fenomen till större helheter, vilket hjälper dem att förstå hur olika delar av samhället och historien hänger samman. Till exempel kan historiska berättelser levandegöra hur tidigare händelser har format vår nutid, och samhällskunskap kan genom en narrativ ansats hjälpa elever att förstå och kritiskt reflektera över aktuella samhällsfrågor. Dessutom hjälper berättelser elever att utveckla sin empati och förståelse för andra människors perspektiv, vilket är centralt i samhällsorienterade ämnen. En narrativ ansats i undervisningen kan därmed bidra till att eleverna utvecklar sin föreställningsförmåga som innebär att de kan reflektera runt flera olika möjliga framtider och tänka kritiskt kring de val och konsekvenser som formar samhället.

Utgångspunkter för analysen

En narrativ analys kan i korthet beskrivas som en kvalitativ ansats som fokuserar på att tolka mänskliga erfarenheter, uppfattningar och motiv genom att titta närmare på de berättelser, eller narrativ, som människor berättar i ett visst sammanhang. I en narrativ analys tolkas informanternas svar eller skrivna berättelser för att avtäckta underliggande teman och betydelser (Smith & Monforte 2020; Jelec & Fabiszak 2019).

I analysen av elevernas framtidsföreställningar utgår vi från Godets (2012) och Jarvas (2014) tankar om att identifiera scenarier (*scenarios*) och handlingar (*actions*) i berättelser. På så sätt kan elevernas svar anses representera scenarier av upplevda framtider som kan vara hoppfulla och önskvärda eller mörka och pessimistiska. Jarva (2014) menar att en utvecklad berättelse är avgörande för att scenarier ska möjliggöra handling. Eftersom artikeln kommenterar ett undervisningssammanhang menar vi att idén om narrativ kompetens (Rüsen 2005) kan vara fruktbar för att beskriva processen med att utveckla elevernas berättelser på ett sätt som inkluderar (politisk) handling. En grundläggande idé hos Rüsen är att individen orienterar sig i sin samtid, förankrade i erfarenheter från det förflutna och med förväntningar om framtiden.

I analysen bryter vi ner elevernas berättelser via de fem aspekterna av en berättelse som Jarva (2014) beskrivit (se tabell 1). Enligt Jarva finns flera centrala komponenter i en berättelse: karaktärer, händelser, tid, rum och handlingens utveckling. Dessa delar kan ses som byggstenar som i samspel med varandra skapar mening i en berättelse. Jarvas modell har två grundläggande analytiska element: narrativ diskurs (*narrative discourse*) och berättelse (*story*). Narrativ diskurs handlar om *hur* berättelsen berättas (berättarteknik) vilket lägger fokus på berättaren, medan berättelsen avser själva framställningen - händelseförloppet och karaktärernas agerande i tid och rum. I narrativ teori är berättelsens framställning och själva berättandet lika viktiga aspekter, och i det följande kommer vi att fokusera på några av dessa aspekter.

Narrativ diskurs	Berättelse
Berättare	Berättelsevärld (rumslig-temporal situation)
Berättarens mål (tema, budskap)	Karaktärer (agenter)
Mottagare (tänkt eller verklig publik)	Karaktärers mål och agens
Dramatisk konstruktion och handling (struktur)	Händelser (tilldragelser och handlingar)
Sammanhang	Händelseförlopp i tid och rum

Tabell 1. Jarvas (2014) modell för narrativ analys.

Diskussionen förs utifrån en tentativ analys av hur gymnasieelever uppfattar framtiden för politiska frågor och deras egna roller i att forma framtiden som medborgare. Vi för i texten två grundläggande diskussioner - en empirisk och en teoretisk. Den empiriska diskussionen kretsar runt hur gymnasieelever uppfattar framtiden för politiska frågor och deras egna roller i att forma framtiden som medborgare. Den teoretiska diskussionen kretsar runt frågan om vilken potential som finns i analyser av elevers narrativ om framtiden för ämnesdidaktiken i de samhällsorienterande ämnena, det vill säga vilken roll kunskap om elevers föreställningar om framtiden kan spela i samhällsundervisning.

Elevernas framtidsberättelser

Elevernas svar på frågan om hur de tänker sig framtiden erbjuder en unik inblick i deras föreställningsvärld samt rika möjligheter till olika typer av analyser. Analysarbetet är utmanande eftersom många elever uppvisar delvis motsägelsefulla uppfattningar om framtiden. Elevernas berättelser kännetecknas både av hopp och bestörtning, och om tillit och misstro till politiska ledare. För att ge en överblick av datamaterialet visar en inledande tentativ tematisk analys följande breda teman (utan särskild ordning) som återkommer i elevernas berättelser:

- **Tekniska framsteg och AI:** Eleverna reflekterar över både fördelar och risker med teknik och AI, och hur dessa kan komma att forma framtiden.
- **Klimatförändringar:** Elevers oro för klimatkrisen och dess konsekvenser är ett centralt tema i deras föreställningar.

- **Global osäkerhet och konflikter:** Eleverna uttrycker oro för globala konflikter och säkerhetsläget, särskilt med hänvisning till krig.
- **Sociala och politiska utmaningar:** Eleverna resonerar runt specifika politiska och sociala frågor, som påverkan av extrem politik och hur samhällets prioriteringar är felriktade.
- **Personlig optimism vs. global pessimism:** Ett återkommande tema är kontrasten mellan personlig optimism och en pessimistisk syn på den globala politiska utvecklingen.

I det följande kommer vi att använda några exempel från elevernas svar för att visa, genom tre tematiseringar baserade på Jarvas berättelseaspekter, hur eleverna föreställningar om framtiden kan se ut. Dessa tematiseringar är betecknade som; *Narrativens värld och tid*, *Narrativens händelser och förlopp*, samt *Narrativens karaktärer och mål*. Dessutom kommer några aspekter av den narrativa diskursen att lyftas in för att kommentera framställningen av narrativen, med särskilt fokus på berättarens mål samt den dramatiska konstruktionen. Utifrån denna exemplifiering kommer sedan en diskussion att föras om vilka implikationer dessa föreställningar kan få för ämnesdidaktiken och samhällsundervisningen.

Narrativens värld och tid

Berättelsevärldsaspekten synliggör den rumsliga och den temporala dimensionen, det vill säga de aspekter av berättelsen som avslöjar var och när berättelsen är situerad och vilken utsträckning i tid berättelsen har. Elevernas föreställningar om framtiden har naturligtvis en relativt stor variation, men några tydliga drag framträder. Sammantaget kan man säga att många av berättelserna kännetecknas av att tydligt ha Europa och Sverige som utgångspunkt (berättelserna kan sägas vara eurocentriska), de är tydligt förankrade i vår omedelbara samtid, och de är i hög grad pessimistiska.

I relation till den rumsliga aspekten är det tydligt att den värld eleverna beskriver har ett slags eurocentrisk utgångspunkt, med tydligt fokus på, och utblick från, Europa och Sverige. Inte särskilt konstigt - de befinner sig naturligtvis i en svensk kontext när de skriver berättelsen. Samtidigt är det tydligt att elevernas tolkningar av omvärlden och samhällsutvecklingen tolkas och

förstås främst utifrån europeiska erfarenheter, värderingar och perspektiv. Implicit betonar och framhäver berättelserna Europas roll som den centrala och i många fall överlägsna civilisationen - ibland, men inte alltid, på bekostnad av andra kulturer och samhällen. Följande citat avviker från de flesta berättelser genom att formulera ett mer globalt rumsligt perspektiv. Citatet följer flertalet berättelser genom att ha en pessimistisk syn på USA:s framtid, men avviker genom att inkludera och peka på möjligheter i andra delar av världen. Dubbelheten och det eurocentriska synliggörs dock i påståendet att Europa kommer att bibehålla sin "soft power", det vill säga att fortfarande ha makten att vara normerande och att formulera de värderingar och preferenser som andra delar av världen förväntas mäta sig mot:

"Jag tror USA kommer förstöras och små staterna kommer antingen bli egna länder/nationer eller gå sams och bli mindre nationer. Jag tror Asien kommer bli det nya världscentrumet och Europa kommer tappa sin vikt i världen. Jag tror Europa kommer främst ha soft power och inte hard power. Jag tror Afrika i helhet och Indien kommer ha någon sorters revolution som kommer resultera i att de kommer kunna bygga upp ett välfungerande samhälle och system." (2:33)

När man först läser elevernas berättelser slås man av att den genomgående pessimistiska tonen, särskilt i relation till utvecklingen av den globala politiken. I många fall målar eleverna upp en dyster bild av framtiden för världen som helhet. Vanligtvis är dessa pessimistiska uppfattningar kopplade till klimatkrisen eller global osäkerhet och konflikter. Många av elevernas berättelser har en säkerhetspolitisk inramning och hoten kommer då både från öst (framförallt militära hot från Ryssland) och väst (hot mot demokratin från USA). Vissa av de elever som formulerat mer komplexa berättelser kopplar också samman den globala händelseutvecklingen med den egna framtiden, vilket vi kan se i citatet nedan. Denna globala pessimism står dock ofta i tydlig kontrast till elevernas syn på den egna framtiden och sina personliga möjligheter när det gäller utbildning, arbete och familj. Den här typen av dubbla perspektiv på framtiden är vanliga inslag i berättelserna:

“Samhället idag är mer eller mindre världsomspännande (om vi ser till norden, västvärlden) och sammankopplad via infrastruktur som gör att förändringar både når och påverkar de flesta världen över. Exempelvis kommer det framtida presidentvalet i USA idag påverka hela världen i stort sett. [...] Vad gäller min personliga framtid kommer denna troligen påverkas mycket av hur omvärlden utvecklar sig. Som sagt är världen (västvärlden) väldigt sammankopplad, och det som sker i andra länder tar fäste även här på grund av detta: Israel-Palestina-konflikten, valet i USA, Mellanösternkonflikten överlag, Kina och Taiwan, valet i USA osv. Det handlar inte bara om att detta når oss via ex. internet, utan att det faktiskt påverkar den vardag vi lever i.” (2:12)

Utdraget ovan är typiskt genom sina hänvisningar till samtida skeenden som Israel-Palestinakonflikten, det amerikanska presidentvalet, konflikten mellan Kina och Taiwan eller kriget i Ukraina. En intressant observation är att trots att eleverna lyfter fram konflikter som vanligen associeras med sin komplexa och långa historia så är det få av eleverna som spontant lyfter in ett historiskt perspektiv i berättelsen. Berättelserna tar tydligt avstamp i samtiden med riktning mot framtiden. Det ska dock noteras att frågan som ställs till eleverna inte uppmanar dem att förklara de situationer som de lyfter fram och förhåller sig till, så frågan uppmanar kanske inte till historiskt resonerande.

Narrativens händelser och förlopp

Det är inte särskilt förvånande att samtida diskurser och händelser färgar och dominerar elevernas berättelser. Dessa diskurser och händelser är mestadels kopplade till aktuella kriser och problem som både kan vara av global och regional art. Det mest framträdande och vanligast förekommande händelsen, eller fenomenet, är olika varianter av *klimatkris* eller *global uppvärmning*. Faktum är att en klar majoritet av eleverna på olika sätt lyfter fram klimatförändringarna som ett hotande samtids- och framtidsfenomen. Vissa elever lyfter dessutom fram olika drivkrafter kopplade till klimatkrisen, exempelvis girighet eller överkonsumtion, men de flesta skissar inte några tydliga orsakssamband. Framförallt uttrycker eleverna oro för passiviteten eller förnekelse bland både medborgare, konsumenter och be-

slutsfattare. När eleverna blickar framåt, bland annat vad gäller klimatfrågan, framstår framtiden som delvis förutbestämd eller determinerad. De svårigheter och utmaningar som följer av klimatförändringarna är oundvikliga och att det är svårt, eller rent av omöjligt, att förändra eller påverka utvecklingen. Eleve exemplet nedan är på många sätt representativt för de berättelser som förekommer i pilotstudien dels genom att illustrera den deterministiska aspekten och dels genom att ge uttryck för svårigheter att agera i relation till krisen:

“För det mesta kommer tanken om klimatet och miljön. När jag var liten tänkte jag aldrig på klimatet. Jag visste knappt vad det var om jag ska vara helt ärlig. Jag tror fortfarande att jag kanske inte är den bästa personen att prata om det, men som jag har förstått kan man helt enkelt säga rakt ut att det inte ser bra ut. Det ser hemskt om vi ska vara realistiska. Jag tror att det som oroar mig mest är att ingen verkar vilja samarbeta för att göra saken bättre. Vi har i skolan läst om hur flera klimatmål och löften misslyckats under flera decennier nu. Min åsikt är att jag helt enkelt inte tror på att vi kommer lyckas rädda planeten.” (2:42)

Känslan som eleven formulerar i sista meningen är återkommande i elevernas berättelser, och signalerar en slags uppgivenhet inför möjligheterna att påverka framtiden. Vi kan konstatera att få elever skriver in sig själva som förändringsagenter i berättelserna om framtiden och få ser att politiska processer kan förändra utvecklingen. Förutom klimatkrisen så är också pågående krig och säkerhetspolitisk osäkerhet stora teman i elevernas framtidsberättelser. I den här kontexten dominerar Rysslands fullskaliga invasion av Ukraina och det pågående kriget mellan dessa stater, men också Israel-Palestina-konflikten och kriget i Gaza är vanligt förekommande. Vissa elever vidgar de säkerhetspolitiska resonemangen och lyfter exempelvis in Kinas expansionistiska strävanden eller utvecklingen i Indien eller Afrika. Intressant är att utvecklingen i länder på den afrikanska kontinenten i flera fall lyftes fram av elever i termer av möjligheter, positiv utveckling och allt större inflytande på den globala arenan. Eleve exemplet nedan är typiskt för framskrivningen av kriget i Ukraina genom att eleven hänvisar till en enskild aktör som den huvudsakliga orsaken till konflikten (Putin). Något mindre typiskt är att eleven pekar på att våld-

samma konflikter i framtiden kommer att vara lika vanliga som under 1900-talet. Att eleven använder en historisk referens i sina resonemang om framtiden är i sig utmärkande då mycket få elever gör det.

*“Samtidigt har vi en galen ryss som förklarar krig mot Ukraina, krig som jag under hela min uppväxt blivit övertygad om inte längre var ett problem. Men Rysslands krig mot Ukraina är inte det enda kriget i världen just nu - internationella våldsamma konflikter verkar vara någonting som kommer att känneteckna 2000- talet nästan lika mycket som 1900-talet, vilket inte bådär väl för framtiden. Så det är svårt att tänka positivt om framtiden med allt det skit som ser ut att oundvikligt komma skall.”
(1:3)*

Sammantaget är de händelser och fenomen som lyfts fram av eleverna negativa till sin natur. Endast i undantagsfall pekar eleverna på positiva förändringsprocesser och fenomen. Det är stort fokus på klimatförändringarna och konflikter - framförallt sådana som är sammankopplade med pågående konflikter. Dessutom framställer eleverna händelseförloppen som i huvudsak förutbestämda, för att inte säga oundvikliga.

Narrativens karaktärer och mål

Varje berättelse har en uppsättning karaktärer, så kallade aktörer, som utgör berättelsernas antagonister och protagonister, och som har olika drivkrafter och agendor. I analysen av berättelserna har vi strävat efter att identifiera vilka dessa aktörer är och hur deras motiv för handlande beskrivs eftersom det ger inblick i elevernas föreställningar kring politiskt beslutsfattande, men också hur eleverna ser på sitt eget aktörskap. Ett framträdande drag i berättelserna är att aktörer “personifieras”, det vill säga att det är fokus på enskilda och identifierbara aktörer som Elon Musk, Vladimir Putin eller Donald Trump. I många fall blir också hela politiska system sammanfattade i termer av “USA”, “EU” eller “Ryssland” vilket kan ses som en form av personifiering av stater eller nationer. Dessa mäktiga aktörer beskrivs ofta som drivande i internationell politik och konflikter med särskilda agendor som är svåra, eller omöjliga, att påverka. Aktörernas drivkrafter framställs ofta handla om ökad politisk och ekonomisk makt - inte sällan för

att berika sig själva eller för att få individuellt inflytande över samhällsutvecklingen. I många fall beskrivs också att gräsrotterna (”vanligt folk”) kan ha andra drivkrafter än politiskt och ekonomiskt inflytande, men även dessa är företrädesvis drivna av egoistiska drivkrafter. En av eleverna beskriver dessa perspektiv och vad det gör för synen på framtiden:

”Jag känner att framtidssyn för samhället är ganska dystert. Det är stora val vi står inför och politikerna tar fel beslut, det går för långsamt och man prioriterar helt fel saker. Människan fokuserar hellre på makt och pengar och missar allt som betyder något på riktigt. Vi fortsätter äta mängder av kött för att »det är gott« trots att världen brinner. Man krigar och dödar och röstar på Trump. Folk blir arga när bensinpriset ökar. Det är så oförståeligt varför, att det är svårt att känna hopp för mänskligheten.” (1:8)

I många fall distanserar sig elever från sitt eget potentiella aktörskap i den ekonomiska, sociala och politiska utvecklingen, även om de är medvetna om sitt eget ansvar. Elever nämner bland annat bojkott som en möjlig politisk handling och beskriver också kollektivt politiskt handlande som viktigt för att uppnå förändring. Att poängtera kollektiva handlingar är dock ovanligt i elevernas svar - det är betydligt fler exempel på individuellt handlande. En återkommande föreställning i elevernas berättelser är snarare att det politiska handlandet ger begränsade resultat eller att medborgarna inte mobiliseras. En av berättelserna sammanfattar dessa perspektiv där udden riktas mot de vuxna i samhället:

”Många vuxna (framförallt de med politisk makt) verkar också ha någon skev tanke om att den unga generationen kommer lösa alla problem. Jag tänker mig att det är så de lyckades intala sig själva att tex klimathotet inte är något som berör dem. Men hur kan man titta på barn och unga och inte vilja skydda dem utan istället vara fullt beredd att låta dem lösa alla ens egna problem. Jag är medveten om att handlingsförlamningen är djupgående, jag har själv upplevt den. Vad kan jag ens göra? Varför fan måste 12 åriga jag gå på klimatstrejk för att vuxna politiker kanske ska prioritera min framtid?!” (2:31)

Intressant nog står elevernas dystra framtidsbilder i skarp kontrast med synen på den egna framtiden. Trots att världen står inför stora utmaningar gällande konflikter, artificiell intelligens, jämlikhet, populism och klimathot är eleverna mestadels positiva i fråga om sina egna framtidsutsikter gällande arbete, familj och vänner. Dessa perspektiv framstår som motsättningsfyllda, men är samtidigt naturliga ur ett individuellt perspektiv - att utmåla sin egen framtid som nattsvart och hotad gör det svårt att hitta riktning och sträva framåt i vardagen. Växlingen mellan världens utveckling och den egna framtiden sker ofta snabbt i berättelserna och en positiv gäller dem själva, men inte nödvändigtvis kommande generationer:

“Med hur världen ser ut nu kan vad som helst hända inom de kommande 30 åren, Putin kan förklara krig mot oss, havet kan stiga till nivåer som är förödande för vår fortsatta tid på denna jord. Ifall fokus ligger på mig som en individ tror jag det kommer gå ganska bra för mig - förhoppningsvis kommer jag gå vidareutbildning, skaffa ett helt okej betalande jobb, fru och kanske barn. Jag har tur och känner mig trygg i att jag kan tänka mig en sådan framtid. De potentiella barnen jag talade om däremot, dem oroar jag mig för inte kommer kunna ha samma framtidsutsikt. Dem oroar jag mig för inte kommer kunna tänka så långt in i framtiden på grund av att denna framtid troligtvis kommer vara i mycket större fara än våran idag” (1:3)

Sammanfattningsvis betonas enskilda aktörer i elevernas berättelser och de kan i mångt och mycket ses som en slags antagonister i relation till eleverna själva. Protagonisterna är däremot svårare att identifiera - ibland dyker dock enskilda personer upp, som Greta Thunberg. Klart är att eleverna inte självklart skriver in sig själva i berättelsen om framtiden annat än på ett personligt plan.

Avslutning

I den här texten har vi gett exempel på hur elevernas berättelser om framtiden kan se ut och vad de kan innehålla. Framtidsberättelserna kan i korthet beskrivas som samtidsorienterade, pessimistiska, deterministiska och distanserade. I analysen har vi inte lagt fokus på att beskriva elevernas kunskaper eller förmåga till analys, kritiskt tänkande eller normativa positio-

nering, vilket annars präglats mycket av de senaste årens ämnesdidaktiska forskning (Sandahl 2015, 2020; Tväråna 2024; Dessen Jankell et al. 2020; Samuelsson & Wendell 2024; Tryggvason 2018). Här har vi i stället försökt se elevernas svar som just berättelser som säger något om deras föreställningar om det framtida samhället. Frågan är på vilket sätt berättelserna är intressanta ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv, och därmed hur de manar till fortsatt forskning om elevers framtidsföreställningar?

Ett första intresseområde gäller de ämnesspecifika frågor som väcks genom elevernas berättelser. För samhällskunskap är uppdraget ofta formulerat som att utveckla kritiskt tänkande så att eleverna kan hantera nuvarande och framtida politiska, ekonomiska och sociala frågor (Barton 2017; Sandahl 2020). Utifrån berättelserna borde kanske ett kompletterande syfte vara att fokusera mer på hur medborgarna kan engagera sig i den faktiska och formella politiken genom organiserad politisk verksamhet. Det skulle i så fall innebära att eleverna behöver mer än information om sätt att påverka politiken. De skulle dessutom behöva öva sig i politiskt engagemang och politiskt agerande i samhällsundervisningen. Detta väcker dock frågor om etiska gränser inom politisk utbildning (jfr. *Beutelsbach Consensus*, se Christensen & Grammes 2020; jfr Björklund 2024). I vilken utsträckning bör formell utbildning uppmuntra eleverna till vissa vägar för politiskt engagemang? Även om detta är en giltig invändning mot det vidgade syftet med samhällsundervisningen, tror vi att det finns flera sunda och livskraftiga metoder som skulle kunna stödja eleverna i att lära sig hur de kan påverka politiken och därmed stärka deras mod, hopp och ansvarskänsla. Sådana metoder bör innefatta aktiviteter som når ut till civilsamhället och deltagande i lokala frågor där medborgare uppmanas att delta. Det är därmed angeläget att fortsätta undersöka hur elever tänker kring sitt eget aktörskap och hur samhällsundervisningen kan stärka deras förståelse av sin egen möjlighet till politisk påverkan.

Elevers framtidsberättelser öppnar också för andra ämnesspel. Det är slående hur samtida berättelserna är och hur påfallande lite elever använder sig av historia och historiska reflektioner för att orientera sig mot framtiden. Här finns möjlighet att genom historiedidaktisk teori och praktik utveckla elevers historiemedvetande och historiska förståelse (jfr Rüsen 2005).

Vi tror att också det finns stora möjligheter att undersöka och utveckla elevers förståelse för exempelvis klimatfrågan och för etiska frågeställningar inom geografi- och religionsundervisningen genom att fokusera på framtiden.

Ett andra intresseområde rör frågan om vad det är för kunskaper som ska utvecklas i elevernas resonemang om framtiden. I denna artikel har vi utgått från utvecklandet av den narrativa kompetensen (Rüsen 2005; Johansson & Sandahl 2024) där vi tror att den ämnesdidaktiska forskningen har stora möjligheter att kartlägga hur elever berättar berättelser om framtiden, för att sedan använda dessa kunskaper för att designa samhällsorienterande undervisning som möjliggör mer kvalificerade och handlingsorienterade berättelser. Den narrativa kompetensen kommer att innefatta både konstruktiva och dekonstruktiva förmågor. Eleverna behöver därmed utveckla förmågan att föreställa sig och konstruera berättelser om framtiden, men också att dekonstruera och analysera andras berättelser om framtiden. Vi menar att samhällsorienterande ämnens roll kan vara att möjliggöra för eleverna att skriva in sig själva i olika berättelser om framtiden som engagerade och kunniga medborgare som på olika sätt kan bidra till att forma vår gemensamma framtid. Vi tror att en sådan undervisning har möjlighet att bidra till såväl ökat hopp som ett engagemang för att föreställa sig möjliga framtider där de ser sig själva som aktörer.

Litteratur

- Barton, K. C. (2017). Shared principles in history and social science education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 449–467). Palgrave Macmillan.
- Björklund, M. (2024). Financial citizenship education and the elusive power of critical inquiry. *Theory and Research in Social Education*. <https://doi.org/10.1080/00933104.2024.2406789>.
- Bjurwill, C. (1987). *Framtidsföreställningar: Analys och tolkning av 900 elevers uppsatser och semantiska skattningar*. Lärarhögskolan i Malmö.
- Christensen, A. S., & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach consensus – the German approach to controversial issues in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), article 4. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>.
- Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folk-mord. Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Stockholms universitet.
- Dessen Jankell, L., Sandahl, J., & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education: a model. *Geography*, 106(2), 66–75. <https://doi.org/10.1080/00167487.2021.1919406>.
- Fisher, W. R. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>.
- Godet, M. (2012). To Predict or to Build the Future? Reflections on the Field and Differences between Foresight and La Prospective. *The Futurist*, May-June 2012, 46–49.
- Jarva, V. (2014). Introduction to Narrative For Futures Studies. *Journal of Futures Studies*, 18(3), 5–26.
- Jelec, A., & Fabiszak, M. (2019). Micronarrative: Unit of analysis for quantitative studies of gesture in focus interviews. *Lingua*, 229, 102710. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.011>.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Studentlitteratur.
- Johansson, P., & Sandahl, J. (2024). Should government agencies be trusted? Developing students' civic narrative competence through social science education. *The Journal of Social Studies Research*, 48(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/23522798231223668>.
- Keating, A., & Melis, G. (2021). Youth Attitudes Towards Their Future: the Role of Resources, Agency and Individualism in the UK. *Journal of Applied Youth Studies*, 5, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00061-5>.
- Kramming, K. (2017). *Miljökollaps eller hållbar framtid? Hur gymnasieungdomar uttrycker sig om miljöfrågor*. Uppsala universitet.
- Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: from therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, 21, 41–56.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berg-hahn Books.
- Samuelsson, J., & Wendell, J. (2024). Historical Inquiry and Disciplinary Concepts in Sweden. Constraints and Affordances in a History Education Perspective. In B. Bain, A. Chapman, A. Kitson & T. Shreiner (Eds.), *History Education and Historical Inquiry* (pp. 235–254). Information Age Publishing.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of*

- Social Science Education*, 14(1), 19-30. <https://doi.org/10.4119/jsse-732>.
- Sandahl, J. (2020). Social Studies Education from the Socialisation, Qualification, and Subjectification Perspectives – A Proposed Synthesis. In N. N. Kristensen (Ed.), *Handbook of Political Identity and Democratic Citizenship* (pp. 186-202). IGI Global.
- Sandahl, J., & Johansson, P. (2024). Students' perceptions of future politics. Paper presented at *European Consortium of Political Research (ECPR) General Conference, 2024, August 12-15*. University College Dublin, Ireland.
- Shell Jugendstudie (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Hamburg.
- Stattin, H., Amnå, E., & Russo, S. (2023). Setting societal engagement goals during adolescence amplifies the impacts of political interest on political activities during young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 47(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/01650254221113465>.
- Ungdomsbarometern (2023). *Generationsrapporten 2023: Generation Z*. Ungdomsbarometern.
- Smith, B. & Monforte, J. (2020). Stories, new materialism and pluralism: Understanding, practising and pushing the boundaries of narrative analysis. *Methods in Psychology*, 2, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2020.100016>.
- Threadgold, S. (2012). 'I reckon my life will be easy, but my kids will be buggered': ambivalence in young people's positive perceptions of individual futures and their visions of environmental collapse. *Youth Studies*, 15(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/13676261.2011.618490>.
- Tryggvason Á. (2018). Democratic education and agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1.
- Wertsch, J. V. (2008). Collective Memory and Narrative Templates. *Social Research*, 75(1), Collective Memory and Collective Identity, 133-156.