

Lärande i terrorns residens

Iakttagelser och insikter vid elevers besök i Gestapos högkvarter

Roger Säljö, Inger Marie Dalehefte, Ingunn Tønnevold &
Aslaug Kristiansen*

Segerstedtsinstitutet Göteborgs universitet, Universitetet i
Ågder, ARKIVET Freds- og menneskerettighetssenter

Schooling plays a fundamental role for reproducing knowledge and social values of significance for citizenship. In recent decades, there has been an increasing interest in using institutions such as museums, science centres etc. as complementary contexts for learning. The purpose of this article is to report a study of how students respond to visiting a peace and human rights centre in Norway. The centre—ARKIVET—is housed in a building which served as the Gestapo headquarters during Nazi occupation. The theoretical background for the research is Dewey's pragmatic perspective on learning. Data were generated through questionnaires and focus group interviews with visitors (aged 14–15). Data have been analysed through Thematic Analysis. The results show that it is obvious that the visit represents a multisensory and emotionally charged experience in Dewey's sense, where the authenticity of the building, its materiality and history, give students personal access to the concrete nature of terror in ways that go beyond what classrooms offer, while the role of ideology in producing such terror and oppression is not prominent in the comments made by students. Thus, embedding socio-material experiences in a conceptual and democratic framework remains an important task for didactics.

Key words: Learning, memory practices, historical, occupation, learning about the Second World War, visitation studies, democracy education

* Corresponding author: roger.saljo@ped.gu.se

Inledning

På en övergripande nivå är bakgrunden till denna artikel ett intresse för hur lärande och minnande organiseras i samhället (Säljö, 2011). Lärande är, som (Johansson, 2012, s. 7) påminner om, ”ett mycket vitt och omfattande begrepp”, som kan användas i en mängd olika sammanhang och med olika innebörder, alltifrån det som sker när ett spädbarn gör sina första upptäckter av omvärlden, till frågor som rör livslångt lärande och lärande i grupper och kollektiv. Varje försök att förstå och uttala sig om hur lärande går till bygger därför på att författaren preciserar vad som avses och samtidigt redogör för hur lärande och tecken på lärande observeras och beskrivs.

Syftet med artikeln är att analysera hur unga människor tillägnar sig erfarenheter som gäller avgörande historiska skeenden i världen och särskilt hur dessa har utspelat sig i den lokala miljön. Studien har genomförts vid ARKIVET, ett freds- och människorättscenter i Kristiansand i Norge som tjänade som högkvarter för Gestapo under ockupationen (för närmare beskrivning, se nedan). Som ofta är fallet i vår tid, har eleverna ingen omedelbar personlig erfarenhet av det de ska bekanta sig med, i detta fall nazismen och dess konsekvenser. Elevernas minnande bottnar inte i det självupplevda. De historiska händelser de ska lära om och av, och som i detta fall varit formativa för hur världen utvecklats under efterkrigstiden, har de mött genom medier, i läromedel och under skolundervisning, i en mängd olika populärkulturella framställningar och kanske i några fall genom berättelser i den egna familjen. Många av dessa, i huvudsak mediebaserade, erfarenheter har säkerligen varit fragmentariska vad avser innehåll och djup.

Det eleverna i föreliggande aktivitet ska vidga sina insikter i är nazismen, dess ideologi och härjningar i Europa och i Norge. De ska göra detta genom att i bokstavlig mening få inblick i en av de konkreta manifestationerna av denna period, som dessutom finns i den egna närmiljön, Gestapos högkvarter i södra Norge under ockupationen. Insikter om denna period i Europas historia är viktiga i sig som kunskapsinnehåll, men de är också på en generisk nivå centrala för den demokratifostran som skola och undervisning har ansvar för (Mattsson & Johansson, 2020). Det är viktigt att lära något om nazismen, dess människosyn och dess konsekvenser för samhället. Annorlunda uttryckt ska eleverna bli delaktiga i de normativt organiserade ”minnespraktiker” (Mäkitalo, Linell, & Säljö, 2017), som skolan i ett demokratiskt samhälle erbjuder om nazistisk ideologi, andra världskriget och dess konsekvenser. Dessa minnespraktiker ska bidra till att ge eleverna en brukbar förståelse av en mörk och omskakande period i Europas historia; en förståelse som de ska ha med sig i många olika sammanhang när de tar ställning till det förflutna, den pågående samhällsutvecklingen och framtiden, utifrån sin position som medborgare i ett demokratiskt samhälle (Persson, 2024). Exakt var och när dessa kunskaper blir användbara är svårt att veta på förhand, men de utgör viktiga delar av ”civilisationens sparade kapital” (Dewey, 1980, s. 38), och de är diskursiva resurser, narrativ, som kan användas för att förstå och argumentera om demokrati och mänskliga rättigheter i en mängd sammanhang.

Demokratifostran, tolerans och medborgarskap

Att förbereda elever för medborgarskap i ett demokratiskt samhälle är ett helt centralt uppdrag för skolsystemen i de nordiska länderna och framgår av portalformuleringar i läroplaner,

kursplaner och andra normativa dokument. Ambitionen att befordra en levande demokrati var ett ledmotiv i reformeringen av de nordiska skolsystemen efter andra världskriget i spåren av de erfarenheter som världen gjort under fascismen med dess ödesdigra konsekvenser, inte minst för Europa. Idéerna hade såväl organisatoriska inslag med utbyggnaden av en sammanhållen och likvärdig grundskola under devisen ”en skola för alla”, som pedagogiska ambitioner att utveckla elevaktiva former för undervisning och lärande som fostrar till ansvarstagande och engagemang, och som samtidigt förmår möta elever med olika förutsättningar (Lundgren, 2020). I Sverige uttrycktes dessa förväntningar tydligt i Skolkommissionens (1946) visioner om den framtida skola där demokratiuppdraget skulle utgöra ett övergripande åtagande. Skolan skulle inte enbart undervisa om demokrati, utan den skulle vara en förebild och i sig fungera som en demokratisk institution med ett utökat elevansvar för form och innehåll. Liknande formuleringar finns i norska läroplaner och pedagogisk debatt (exempelvis i Mønsterplanen for Grunnskolen, 1974, i revideringen M85 och i nu gällande läroplaner).

Den tilltro till demokrati som uttrycks i sådana sammanhang betonar också att demokrati måste förstås som mer än en form av politisk organisering av ett samhälle. Den är, som redan Dewey (1966) uttryckte det, ett sätt att vara tillsammans, att kommunicera, lösa problem och leva sig in i andra människors perspektiv. Det demokratiska fostransuppdraget blir därför ”en kamp” som ”må leves, laeres og realiseres på ny i hver generasjon”, som den danske teologen Hal Koch (1945/1970, s. 12) uttrycker det i sitt epokgörande arbete om fostran grundat i erfarenheterna av andra världskriget. En konsekvens av denna partipartiska syn på fostran är att utövandet av demokrati i komplexa samhällen förutsätter lärande och undervisning av varierande slag, där medborgare kan utveckla det slags erfarenhetsbaserade ”sociala intelligens” som ett, enligt Dewey, demokratiskt förhållningssätt bidrar till (cf. Kauppi, Holma & Kontinen, 2019). Ingen föds med dessa färdigheter och värderingar, de måste läras i och genom kommunikation och ansvarstagande i olika sammanhang, och sådana målsättningar har tydliga didaktiska implikationer. Inte heller är demokrati någon ”spectator sport”, som demokratiforskarna Stray och Sætra (2017, s. 2) uttrycker det, utan den kräver ”active and engaged citizens in order to continue functioning” (loc. cit.) som en samhällsbärande kraft. Elevaktiva arbetsformer och elevinflytande i skola ställer också krav på ett annat sorts engagemang än den traditionella, auktoritära skolan gjort. Det pedagogiska projektet blir i denna mening en fråga om en ”myndiggjøring” av individen i mötet med andra människor, samhället och kulturen i bred mening (Børhaug, 2004).

En intressant observation i sammanhanget är att den nordiska skolan i flera avseenden tycks lyckas med att stödja ett demokratiskt förhållningssätt. De komparativa studier som utförts inom ramen för International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), med början redan under 1970-talet, ger på en översiktlig nivå en bild av att nordiska elever i ett internationellt och europeiskt perspektiv har goda kunskaper om samhället, är benägna till framtida ”civic engagement” och dessutom uppvisar en hög grad av förtroende för samhälleliga institutioner (se exempelvis Schulz *et al.*, 2025; Biseth, Hoskins & Huang, 2021; Damiani *et al.*, 2025). Detta antyder att de har en jämförelsevis god tilltro till det slags rationalitet som demokratiska processer innebär. Trots dessa goda resultat menar många, forskare, politiker, lärare och andra, att demokratiundervisning erbjuder utmaningar när man ska omsätta ”policy into practice” (Stray & Sætra, 2017). Uppdraget är komplext och krävande när det ska genomföras i klassrummet och i miljöer som blir alltmer varierade (Sætra & Stray, 2019;

Saeverot, Grimseth & Hope, 2020). Dessutom finns för närvarande en utveckling som innebär att den demokratiska samhällsmodellen utmanas av populistiska, nationalistiska och extrema ideologier som i olika sammanhang, och inte minst i sociala medier, sår tvivel om demokratiska ideal (Dalehefte, Fjølseth & Kristiansen, 2022).

I denna artikel avrapporterar vi en empirisk studie från en av de många extramurala miljöer som numera engagerar sig i demokratifostran och folkbildning utifrån perspektiv som har med människorättigheter att göra. Det är en institution som arbetar med det som i den tyskspråkiga litteraturen refereras till som *Vergangenheitsbewältigung* (Wegner, 1995), dvs. frågor som rör hur man i ett land genom litteratur, historiebесkrivningar, medier, undervisning och olika institutionella strukturer och arrangemang, får insikt i, bearbetar och gör upp med sitt förflutna.

Teoretisk bakgrund: Lärande och minnande i kompletterande lärmiljöer

Genom den utbyggnad av utbildningssystemet som skett under de senaste 70 åren, har skolan och andra institutionella former av utbildning i Norden påtagit sig ett allt större ansvar för elevers lärande, socialisation, demokratifostran och förståelse av omvärlden (Johansson, 2012). Vi har skapat ett "utbildningssamhälle" (Nilsson, 2006), där det stora flertalet barn och unga vistas i institutionella miljöer från förskola via grundskola upp till gymnasium, och en ansevärd andel av varje årskull fortsätter till högskola innan de lämnar utbildningssystemet. Principerna för hur dessa institutionella miljöer organiseras, och vad som förväntas av deltagarna — elever, pedagoger och andra — om hur man förhåller sig till varandra, får ett avgörande inflytande på elevers förmåga att hantera vardagen i komplexa samhällen och i möten med människor med annan bakgrund. I skolan är undervisning och lärande organiserade med utgångspunkt i läroplaner, kursplaner och andra dokument som anger de principer som ska strukturera verksamheterna och vilka innehåll och färdigheter som är prioriterade. Aktiviteterna äger till övervägande delen rum i klassrum eller motsvarande institutionella miljöer. I klassrummet dominerar tal, skrift och numera används också digitala resurser tämligen ofta som medier för kommunikation. Det är i hög grad en "world on paper" (Olson, 1994) eller på skärmen, där man kommunicerar *om* världen snarare än ingriper i den.

Under senare decennier har vi sett ett ökande intresse från andra institutioner att formera sig som miljöer för lärande och bildning som kan komplettera skolan i uppdraget att förmedla insikter i vårt snabbt expanderande "kulturella minne" (Donald, 2018). Muséer med olika inriktning, vetenskapscenter och experimenthallar, planetarier, kulturhus, konsthallar och andra arrangemang, ofta påkostade, har profilerat sig genom att betona att de strävar efter att bidra till lärande, minnande och bildning inom den egna domänen. Här finns i de flesta fall möjligheter till "hands-on" aktiviteter, till skapande verksamheter och till multimediala upplevelser av signifikanta företeelser på sätt som ofta inte kan erbjudas i klassrummet. I just det sammanhang vi här intresserar oss för, och som rör nazismens härjningar i Europa, finns också en omfattande sådan extramural verksamhet som bland annat består av studiebesök till Förintelsens minnesplatser, där ungdomar från olika länder besöker koncentrationsläger och får ett personligt intryck av nazismens brott mot mänskligheten (Flennegård & Mattsson, 2021, 2023). Omfattningen av sådana verksamheter är betydande. Exempelvis

har omkring en fjärdedel av alla svenska 20-åringar besökt Auschwitz och de flesta har gjort detta inom ramen för sin grundskole- eller gymnasieutbildning (Flennegård, 2023, s. 15). Detta är en anmärkningsvärd insats för att ge förstahandsupplevelser av nazismens konsekvenser och därmed också göra unga människor bekanta med den narrativ som en demokratisk samhällssyn erbjuder på den utveckling som ledde fram till andra världskriget, Förintelsen och så småningom återupprättandet av demokrati i Europa.

I anslutning till denna utveckling av alternativa och kompletterande lärmiljöer har det också uppkommit forskning som ofta beskrivs som "visitation studies", som analyserar bidraget från sådana institutioner till besökarnas kunskaper, värderingar och omvärldsuppfattning (Insulander & Svärde-Åberg, 2022; Pierroux, 2019). Pierroux (2019, s. 128) påpekar också den ökande samhälleliga betydelse som museer och liknande institutioner fått som testbädd för förmedling och för innovationer i sätten att förmedla erfarenheter ur det kulturella minnet.

ARKIVET som lokal resurs för lärande och minnande

I föreliggande studie ger vi en bild av hur en sådan miljö, som är inrättad för att besökare ska bli delaktiga i minnespraktiker om nazismen och ockupationen av Norge, engagerar elever när de kommer på besök. Miljön är ARKIVET som är ett människorättscenter i Kristiansand. Byggnaden, som ursprungligen var ett offentligt arkiv, fungerade under ockupationen som Gestapos högkvarter i södra Norge. ARKIVET har en permanent utställning, "Brennpunkt Arkivet: Okkupasjon, motstand, fangenskap og samarbeid i Agder 1940-1945." Utställningen återskapar delar av husets inre sådant det såg ut under ockupationen och gestaltar de grymheter som ägde rum i ARKIVET under denna period. Det finns autentiska celler, förhörssrum, tortyrredskap och dessutom kontorsutrymmen för dem som ledde och administrerade verksamheten som Gestapos företrädare. Det finns också dockor i naturlig storlek, varav några blodiga och med skador, som föreställer mer eller mindre misshandlade fångar i cellerna.

I ett didaktiskt perspektiv är ARKIVET intressant som lärmiljö också genom att det, som vi påpekat, utgör exempel på en lokal resurs för lärande och undervisning. Skola och närmiljö kan båda ses som aktörer i samhället. Dalehefte och Midtsundstad (2019) påpekar att lokala sammanhang undervärderas som resurser för läroprocesser och inkluderingsaktiviteter i skolarbete. Bruk av inslag som är tillgängliga och kända i den lokala miljön, kan göra lärande och undervisning mer relevanta och inkluderande, eftersom skolans omgivning utgör en gemensam referensram för alla elever oavsett bakgrund och andra förutsättningar. Att tänka på skolans lokala sammanhang som en viktig arena för lärande kan vara aktuellt på alla nivåer och i de flesta ämnen. Att bygga undervisning på relationer till omgivningen kan förstärka elevers upplevelse av personlig relevans och därmed ge ökad motivation i pedagogiska upplägg. Samtidigt får elever och lärare genom skolan en gemenskap och trygghet i att diskutera lokala förhållanden. ARKIVET är genom sin koppling till orten och genom sin historia, ett sådant sammanhang som förenar det lokala och den egna bygden med generella frågor om samhällsutveckling, våld och ideologi, och vad som kan hända när demokratiska principer sätts ur spel.

Lärande i ett pragmatiskt perspektiv

Det vi vill belysa är i vilken utsträckning elever gör erfarenheter som de kan tänkas ta med sig från sitt besök, erfarenheter som bidrar till utveckling, ”growth” som Dewey (1934, 1963) uttrycker det. Med erfarenheter avser Dewey intryck och insikter som involverar både emotioner/känslor och tanke/kognition, och som på något sätt har konsekvenser för individen i hennes sätt att tänka och agera. I modernt språkbruk är det erfarenheter som ’står ut’ som speciella och som man tar till sig och senare använder i situationer som inte går att förutse. För att utveckling/growth ska vara möjlig, måste det föreligga ett samband—continuity—mellan vad individen/eleven känner till å ena sidan och, å den andra, det man engagerar sig i som läraaktivitet. En erfarenhet—i Deweys mening—har en komponent av ”trying”, det vill säga individen är aktiv och försöker förstå och skapa mening i en situation som i vissa delar är obekant. Därtill har erfarenheten ett inslag av ”undergoing”, det vill säga man deltar i en aktivitet som ger utrymme för att göra nya erfarenheter (Dewey 1966, s. 139). Vår analysenhet i denna studie innebär således att vi söker tecken på lärande som har både kognitiva och emotionella inslag, och som har en riktning, som Dewey uttrycker det, som innebär att de kan tänkas stödja demokratiska tänkesätt.

Metod: frågor och generering av empiri

De elever vi studerat besöker ARKIVET under cirka tre timmar och de får en guidad tur under ledning av en förmedlare. Som avslutning på besöket genomförs ett grupparbete där eleverna reflekterar kring besöket och de får ta ställning till en rad utsagor om vad som är lämpligt/försvarligt att säga när man talar om och förhåller sig till olika grupper i samhället. Tanken är att eleverna genom besöket ska inse de ödesdigra konsekvenserna av den nazistiska våldsideologins människosyn och förstå vikten av demokrati och inkludering av olika grupper i samhället i nutid. För tydlighetens skull vill vi påpeka att detta slags besök med avslutande reflektionspass med eleverna följer det koncept som tillämpas på ARKIVET.

Den fråga som finns i bakgrunden för denna studie är således de möjligheter till lärande och erfärande som en sådan lokal miljö erbjuder och vad eleverna menar särskilt fångade deras uppmärksamhet. Annorlunda uttryckt handlar vårt intresse om de upplevelser och intryck som möjliggörs av att vistas i en sådan miljö och om det finns inslag för lärande som står fram som annorlunda än de man återfinner i ett sedvanligt undervisningssammanhang i ett klassrum. De frågor vi riktar till materialet är:

- Vad kommunicerar byggnaden, dess inredning och artefakter, och vad säger den eleverna om denna period i historien?
- Vilka delar av berättelsen om de ogärningar som begicks i byggnaden har gjort intryck på deltagarna?
- Vilken riktning i Deweys mening har dessa iakttagelser?

I ett teoretiskt perspektiv är det viktigt att vara medveten om att eleverna agerar i en dubbel roll när de är på ARKIVET. De är elever (verksamheten organiseras genom skolan och

lärare är med), med de är också besökare i en miljö som har många olika meningserbjudanden och där elever reagerar spontant inför vad de ser.

Data har samlats in genom enkäter (N=50) och fyra fokusgrupper med elever. Empirin samlades in direkt efter ett besök vid ARKIVET som deltagarna gjort med sina klasser. Materialet har organiserats genom så kallad Tematisk Analys (TA) (Braun & Clarke 2006, 2016; Terry et al. 2017) och bearbetningen har gjorts induktivt med syfte att fånga deltagarnas perspektiv. TA har ingen specifik teoretisk utgångspunkt utan utgör ett empiriskt drivet sätt att organisera data i relation till de frågor som ställs och de forskningsintressen som studien avser. Ansatsen innefattar ett antal steg som beskriver arbetsgången; forskarna bekantar sig med materialet och formulerar preliminära koder som sammanfattar utsagor av deltagare. Dessa koder revideras och preciseras därefter, och i ett sista steg formuleras teman som beskriver empirin på ett informativt sätt, givet de frågeställningar studien söker besvara och de teoretiska perspektiv som används. Detta induktiva arbetssätt innebär således att “theme development involves working ‘bottom up’ from the data, and developing codes (and ultimately themes) using what is in the data as the starting point.” (Terry et al., 2017, p. 12). I föreliggande studie organiserades materialet i NVIVO14 som stödjer en sådan arbetsprocess.

Eleverna som deltog är mellan 14 och 15 år och går i nionde årskursen i lokala skolor. I såväl enkäter som fokusgrupper fick eleverna svara på frågor om a) Hva synes dere om utstillingen, b) Var det noe dere ble overrasket over av det dere så og hørte? och c) Hva husker dere best? Som underlag för den tematiska analysen har vi tagit med samtliga svar eleverna gett, oavsett om dessa kommer från enkäten eller fokusgrupperna. Vi har med andra ord slagit samman datamängden med transkriberade fokusgrupper och enkätsvar. Vi betraktar därmed elevers yttranden som analysenhet, oavsett om de är skriftliga eller muntliga. Dessutom har svaren förts samman oavsett vilken fråga som besvarats av eleverna. I en fokusgrupp utvecklas tematiken på ett annat, och delvis oförutsägbart, sätt än vad fallet är i en enkät som är mer linjär till sin natur. Vi ska av utrymmesskäl inte fördjupa oss i metodiska frågor, eftersom detta inte är nödvändigt för att förstå de iakttagelser vi här rapporterar om elevernas reaktioner och sätt att resonera. Men det finns vissa skillnader mellan de skriftliga svaren och de diskussioner eleverna förde i fokusgrupperna, bland annat vad avser hur innehållsrika och detaljerade svaren är. De svar som återges nedan har hämtats både från enkäten och fokusgrupperna.

Forskningsetik

Genom kontakt med lärarna vars klasser var inplanerade för besök den aktuella dagen, fick eleverna i förväg dels en beskrivning av projektet, dels en samtyckesblankett om deltagande som de tog med hem till föräldrar/vårdnadshavare. Underskriven blankett överlämnades till en av författarna. Endast elever som kunde uppvisa en underskriven samtyckesblankett deltog. Det förklarades också för eleverna att det var möjligt att avbryta deltagandet om man ville. Studien har godkänts av SIKT, den norska myndigheten för forskningsservice.

Resultat

Inledningsvis framgår det av elevernas svar och kommentarer till den första frågan att de fann besöket *interessant*¹, *spennende*, *laererikt* och att det var *mye som gjorde inntrykk*. Många av besökarna kvalificerade också dessa allmänna kommentarer med att säga att besöket var både *interessant* och *litt ubehaglig* och *veldig interessant*, *følelsevekkende*. Kommentarer av detta slag är dominerande i materialet som helhet, och många av dem signalerar emotionella reaktioner av obehag men också av nyfikenhet i relation till vad eleverna sett och hört. Det är en dubbelhet som består i att *alt var så sykt å høre, mest av alt voldet* och att *det var nok det torturrummet som var det verste å være i. Men det var for en ganske interessant å se på tingene der inne*. På frågorna om vad eleverna fann överraskande eller vad de minns bäst (fråga två och tre), svarar de allra flesta att det rörde den tortyr som utövades i källaren och de människor som utsattes för den eller som utövade den. Många svar anspelar således på den dubbelhet i erfarenheten som ligger i att miljön var *ubehaglig* och samtidigt *spennende* och *interessant*. Det är uppenbart att det eleverna ser och hör går att koppla till tidigare erfarenheter, samtidigt som situationen ger en emotionellt laddad inramning som innehåller inslag som förefaller annorlunda än de som utmärker en reguljär klassrumsvardag.

Besöket erbjuder möjligheter till lärande, och förväntningarna är att eleverna ska göra iakttagelser och ta till sig information och erfarenheter. Samtidigt finns inga specificerade mål för lärande på detaljnivå i den mening som finns i många undervisningssituationer, det finns inga institutionellt definierade learning outcomes som gäller för alla för att tala utbildningsspråk. Eleverna närvarar som elever, men de agerar också som deltagare och besökare i en annorlunda institutionell praktik, där de möjligtvis uppfattar att de har ett större utrymme att engagera sig i vad de för stunden finner intressant. Även om det finns ett samlat budskap om ideologi, ideologins konsekvenser för samhällsutveckling och vikten av mänskliga rättigheter, är det rimligt och förväntat att besökarna fastnar för lite olika aspekter av det besöket erbjuder. Intrycken blir med nödvändighet opportunistiska eller ”incidentala” som Dewey (1966) uttrycker det, även om det finns en guide/förmedlare som berättar och svarar på frågor. På informationsnivå påpekar för övrigt några av deltagarna att de inte kände till ARKIVET eller över huvud taget visste att det hade förekommit tortyr i Norge eller deras egen stad. Denna observation illustrerar i sig den fråga om senare generationers tillgång till minnespraktiker om det förflutna som forskning om minnande intresserar sig för (Levy & Sheppard, 2018; Säljö, 2011).

En tematisk analys av materialen i sin helhet ger vid handen att flera teman aktualiseras i elevernas kommentarer och diskussioner om vad de varit med om under besöket. Av utrymmesskäl ska vi begränsa oss till tre områden som berördes frekvent i materialet. De förekommer i såväl de skriftliga svaren som i fokusgruppernas överläggningar, och på ett allmänt plan kan de beskrivas på följande sätt:

- Eleverna menar att de lärde sig något om tortyr, hur den utövades och dess logik (Tema 1: *Utövandet av tortyr: inlevelse och kunskap*)

¹ Utsagor i detta teckensnitt är originaldata. Stavningen i elevernas svar på enkäterna har bevarats i original.

- Eleverna artikulerar hur byggnaden, dess arkitektur, historia och utrustning skapar en multisensorisk erfarenhet och atmosfär som ger närhet till vad som hänt (Tema 2: *Byggnaden som inramning för erfärande*)
- Eleverna förundrar sig över att detta skett i Norge (Tema 3: *Att detta skett her i Norge*)

Nedan preciserar vi dessa teman och illustrerar dem genom att återge elevernas reaktioner och de iakttagelser och erfarenheter de redovisar i sina svar.

Tema 1: *Utövandet av tortyr: inlevelse och kunskap*

De allra flesta elever kommenterar olika aspekter av den tortyr som förekom och som introducerades genom byggnadens rum och utrustning, genom dockor som föreställer tortyroffer och genom de beskrivningar som gavs av hur tortyren gick till och vad dess syften var. Elevernas reaktioner gäller i en del brutaliteten i tortyren, hur systematisk den var i sin uppbyggnad och hur den också drabbade utsatta personer. Brutaliteten som nämns är att man hört om *en mann som ble piska og slått så hardt at han døde*, och att vem som helst kunde råka ut för en sådan behandling. Till och med utsatta som personer, som *gravide kvinner ble torturert. Det overrasket meg och de gamle, eller de som ble tatt inn her, hvordan de ha hatt det. Og tøft de måtte ha det*. Här redovisas en inlevelse i tortyr som kommuniceras genom enskilda öden som dokumenteras i utställningen. Särskilt berättelsen om den gravida kvinnans öde återkommer i elevers beskrivningar av vad de tagit intryck av. *At det var den dame som drev med sånn ulovlig avis i verdenskrigen da, eller ja. At hun, han hadde jo en kjæreste, ikke sant, og så greide han å flykte til Sverige, men ikke hun, og hun var gravid og alt sånt. Så hun måtte jo komme inn her da. Og ble pisket og alt sånt*. Dramaturgin i denna mikrohistoria illustrerar hur berättelsen om den enskildes öde blir ett sätt att leva sig in i den situation människor hamnade i. Någon lyckades fly, medan den som blev gripen mötte ett förfärligt öde. Ytterligare en elev uttrycker sin överraskning över samma berättelse om *den gravide som ble tatt der selv om hun var gravid och fordi hun bærer barn og det var vanskelig å høre at hun gikk gjennom det [hun gjorde]*. Den emotionella laddningen i denna rapport om en kvinna som *bærer barn* och som trots detta utsätts för tortyr beskrivs på sätt som kan förstås som en erfarenhet i Deweys mening och som en berättelse deltagarna kan ta med sig in i framtiden.

Samtidigt är det intressant att tortyren i en annan mening ger upphov till nya insikter i dess logik som artikuleras av några deltagare i fokusgrupperna, ett lärande som rör hur man plågar människor med vissa, för eleven, tidigare okända avsikter. En sådan insikt är att tortyr inte bara är brutal utan i första hand delar av en noggrant övervägd och organiserad strategi för att utvinna information. Följande elev argumenterar att hans insikter i hur tortyr bedrevs förändrats. *Det overrasket meg litt at de liksom prøvde å ikke drepe folk. Fordi de skulle bare slå de og så passe på at de ikke døde, sånn at de skulle få informasjon av det. Ja. Jeg vet ikke, jeg forventet at de liksom drepte folk for å drepe dem, men de gjorde ikke det*. Och lite senare fortsätter samma elev med att *man har mye historier om at folk blir drept veldig ofte av tortur og sånn. Og at det var så få som dodes, synes jeg var ganske overraskende. Att bare slå de og så passe på at de ikke døde* kommunicerar en överraskning som signalerar en erfarenhet. Utsagorna här återger vad deltagarna hört och sett under

rundvandringen och den har uppenbarligen hos eleven gett upphov till insikten om att tortyren inte primärt var ett sätt att döda fångar, utan att strävan i stället var att hålla dem vid liv för att få ytterligare information. Det som är intressant med denna iakttagelse, om vi betraktar den som en erfarenhet i Deweys mening, är att den har ett kognitivt innehåll (tortyr är inte riktigt vad jag trodde det var) och samtidigt är den starkt emotionellt laddad och framstår som en grym och cynisk aktivitet. En sådan erfarenhet har en riktning, som Dewey uttrycker det, mot framtiden. Den kan ses som en resurs i sätt att resonera om tortyrens grymheter som framstår som centrala för elevens perspektiv på vad människor ägnar sig åt under specifika omständigheter. Insikterna kan utgöra argument i senare sammanhang.

En ytterligare observation som ger upphov till inlevelse och lärande är beskrivningen av de konkreta tortyrmetoderna och hur utstuderade de var. En elev uttrycker i en av fokusgrupperna att *jeg synes det var overraskende å se at de måtte stå på tærne noen av de, når de fikk en sånn bengelås eller hva det var. Kjetting var det. Ja, rundt halsen da. Og noen måtte jo stå på tærne for ikke å bli kvelt. Det overrasket meg veldig.* Reaktionen här bygger på demonstrationen av en tortyrmotod som deltagaren uppenbarligen inte hade kännedom om, men vars materiella redskap och plågsamhet framstår som uppenbar. Kättingen runt halsen var så kort att fången var tvungen att stå på tårna under många timmar för att överleva. Även denna insikt i de situationer som oskyldiga människor försattes i i denna miljö, bygger på kopplingen mellan förståelse (tänkande om något man inte tidigare kunnat föreställa sig), samtidigt som den har en uppenbar emotionell laddning som något ytterst plågsamt som man kan leva sig in i.

Tema 2: Byggnaden som inramning för erfärande

ARKIVET är inte ett museum utan ett människorättscenter inrättat som en i stor utsträckning autentisk miljö för att kommunicera om det förflutna. Deltagarnas svar och reflektioner visar att den fysiska miljön i hög utsträckning var en del av besökarnas upplevelser och något som förstärkte deras intryck och emotionella reaktioner. De flesta av deltagarna ger kommentarer av detta slag och det man tog till sig var i denna mening uppenbarligen "situerat" i en specifik sociomateriell miljö. Äktheten i platsen kommer fram i många utsagor: *det føltes bare veldig ekte å være der inne og tenke på at ... det som hadde skjedd ... og jeg synes det var den stemninga som var nede i det torturromet. Det var... Ja. Det var... Det er vanskelig å glemme det liksom.* I flera diskussioner och kommentarer återkommer uttrycket att det som skett *faktisk* ägt rum i det hus deltagarna befinner sig i. Utsagorna syftar på husets, tortyrens och tortyrredskapens autenticitet: *Jeg kan prøve å huske at det var interessant å se de gjenstandene som faktisk hadde blitt brukt. Og de cellene at det skjedde faktisk der.* Också trapporna och ljudet som uppstod när man gick mellan våningarna uppfattades som ett inslag av äkthet, som gjorde det lätt att leva sig in i vad som hänt: *jeg ble litt overrasket over hvor ekte det føltes å være der. Jeg gikk ned trappene og det var den hyeffekten og alt sånt. Så ja.*

Ljud som en del av del av upplevelsen framgår också hos deltagaren som uttrycker att *jeg husker den lyden når den døra til torturkammeret ble lukket. Det var veldig høyt.* Iakttagelsen utvecklas sedan vidare genom att eleverna beskriver obehaget vid det egna besöket: *Så det at det var en jerdør eller sånt. Det var litt sånn ekkelt. Det føltes litt som om vi var innesperret. Så det at det var litt sånn... Eller på en måte at lufta var litt sånn rar. Så det var ble litt sånn...* Känslan av att vara inspärrad och att luften var obehaglig har också en emotionell laddning och blir en komponent som förstärker upplevelsen av allvaret i det deltagarna ser.

Tema 3: Att detta skett her i Norge

Som vi redan nämnt kände inte alla elever till ARKIVET¹ och de hade inte heller klart för sig att tortyr ägt rum i Norge. I denna mening fick några av deltagarna ny information.

Ett tema som utvecklas och som har en existentiell dimension är att man förundrar sig över hur detta kunde ske *her* i Norge. Utsagan indikerar att eleverna känner till tortyr, men förknippar den inte med sitt eget land eller sin egen närhet. En elevkommentar i enkäten uttrycker förvåning över *at det var flere folk fra Kristiansand [som] var nazister och hjalp Hitler*, trots att Norge var ockuperat. Att dessutom normmän deltog aktivt i tortyren fann också flera överraskande. En elev uttrycker detta i fokusgruppen som: *og så overrasket det meg litt at det var norske som også jobber her...*, och eleven fortsätter med att förutse den situation dessa då kunde hamna i: *liksom at norske, de måtte bli med og ta liksom de man kanskje kjenner*. Tanken är att förövarna skulle då ställts inför dilemman som måste varit svåra att hantera, vilket också är ett sätt att leva sig in i andra människors position. Berättelsen om den lokale polismannen Ole Wehus som aktivt deltog i nazisternas krigsbrott återges också som svek: *Ja ble overrasket av Ole Wehus² som torturerte sitt eget land og at han hade samvittighet til det*. Det tema som aktualiseras rör lojaliteter och hur någon kan välja att samarbeta med ockupationsmakten i att begå så ohyggliga handlingar mot sina egna landsmän. Bakom dessa utsagor finns en klassisk retorisk topik om svek, övergrepp och kollaboratörers gärningar.

Diskussion

Som framgår uppskattar nästan samtliga elever besöket vid ARKIVET. Ett utmärkande drag i deras reaktioner är att det de beskriver har en dubbelhet av att vara med om något som dels är intressant, lärorikt och spännande, dels visar något som är motbjudande och omskakande. Det är uppenbart att frågor väckts och att förståelsen av kända och okända företeelser utvecklats. I många av utsagorna gör man just kontraster mellan vad man tidigare känt till (exempelvis om tortyr eller om ockupationen), och hur denna förståelse samtidigt fördjupats genom insikter i hur tortyr utövades och vad dess syften var och att man insåg att även normmän medverkat under ockupationen som kollaboratörer.

I ett traditionellt perspektiv på lärande och minnande är antagandet ofta att besökarna ska minnas vad de varit med om under en längre tid för att besöket ska vara lyckat. Men i en mer realistisk uppfattning av lärande och minnande kan vi inte veta om insikterna besökarna gör och rapporterar är bestående. Men detta är inte heller ett rimligt krav att ställa. Ett sådant input-output-perspektiv på mänskligt tänkande är knappast intressant, eftersom de flesta av de händelser vi är med om inte lämnar några varaktiga spår. En intressant aspekt av de erfarenheter eleverna rapporterar är att de visar på den roll som inramningen av upplevelser spelar för vad vi tar fasta på. Hur en person uppfattar eller värderar en situation är avgörande för minnande. Laddade upplevelser innehåller starka inslag, som kopplar emotioner och minnen till varandra. Som van der Kolk (1998) utvecklar, vet vi genom forskning att vid chockerande och starka upplevelser minns vi ofta detaljer och dessa intryck består. I ett psykologiskt perspektiv är det uppenbart att besöket triggar eleverna genom intryck som har stark emotionell laddning. En intressant didaktisk fråga blir hur sådana upplevelser kan göras bestående och till delar av varaktiga erfarenheter.

² Dömd till döden och avrättad 1947 för landsförräderi och för deltagande i tortyr.

Det perspektiv på lärande vi här arbetar med handlar således om huruvida de intryck elever rapporterar har karaktär av erfarenheter, det vill säga de innehåller ställningstaganden som pekar i en viss riktning och som kan tänkas ha konsekvenser för hur man tänker och argumenterar. När eleverna uttalar sig, gör de distinktioner som innebär insikter i och avståndstagande från tortyr och övergrepp på människor. Eleverna lär om detta och de fascinerar uppenbarligen av de exempel på brott mot mänskliga rättigheter som de fått sig till del. Det är fullt rimligt att en del av dessa erfarenheter kommer att bestå över viss tid, men det viktiga i ett synkront perspektiv är att erfarenheterna synes ha en riktning i Deweys mening. Eleverna kopplar till viktiga teman om vad som är oacceptabla övergrepp mot människor. Erfarenheterna, sådana de formuleras, förtydligar och fördjupar för eleverna vari dessa övergrepp består och det är uppenbart att eleverna ser övergreppen som systematiska brott mot grundläggande mänskliga och demokratiska rättigheter.

Bidraget av besöket synes därför bestå i att konkreta inslag under en mörk period gjorts levande genom konkretion och precisering. Detta visar på den roll som kompletterande, extramurala lärmiljöer har i att bidra till upplevelser som kan utgöra plattform och senare bearbetas på systematiska sätt i undervisning. Besöket kan innebära att deltagarnas minnande tillfogats inslag som har en riktadhet som stöttar en demokratisk inställning. Att minnas handlar i denna mening ”ikke bare om å fortelle og forstå hva som har hent i fortiden”, men också om att tillägna sig minnespraktiker som ”kan påvirke fremtiden” (Dessingé & Knutsen, 2020, s. 25) genom att de kan användas i kommande och oförutsebara situationer. Det förefaller uppenbart att många av deltagarna i konkret mening lärt om nazismens illgärningar i den egna miljön, och det är tydligt att eleverna når ett stycke i sina reflektioner om vad människor kan göra mot varandra under exceptionella omständigheter.

Vad som inte framgår i bidragen till diskussionerna och svaren på frågorna i enkäten är om de förstått den roll den nazistiska ideologin spelat för att motivera och rättfärdiga övergrepp av detta slag. Den drivkraft som ideologier utgör antyds i vissa utsagor och kommentarer men synliggörs inte helt explicit. Men detta är knappast rimligt att förvänta sig. Att se handlingar som utslag av ideologier, och att i denna mening också lära sig av våldsideologiers katastrofala följder genom krig, och de kränkande och människoföraktande handlingar de förespråkar, kräver många, varierade och systematiska erfarenheter. Det är just i möjligheterna att bredda de situationer där unga möter och kan bearbeta ideologiska vanföreställningar, som idésystemens konkreta konsekvenser kan göras medvetna. Men den riktning, i Deweys mening, som elevernas iakttagelser och reflektioner har i denna studie, gör att man kan se dem som grundade i en demokratisk hållning som genom besöket fått ytterligare näring genom konkreta upplevelser och erfarenheter i en autentisk miljö där övergrepp en gång begicks. Spåren av den terror som en gång utövades förefaller genom rummet preciseras och göras levande för nutida besökare (se Flennegård & Mattsson, 2023) om hur studieresor till förintelsens minnesplatser tycks ha liknande effekter. Det är också viktigt att lägga märke till att det eleverna besöker inte är ett museum där artefakter visas upp. Byggnaden är autentisk i den mening att den är den faktiska platsen för övergrepp som begåtts. Detta är också något som många elever uppfattar och kommenterar (se ovan). Den lokala miljön erbjuder således ett sammanhang för att lära som förankrar generella frågor om ideologier, människoförakt och övergrepp i elevernas egna omgivningar.

Ur ett demokratiperspektiv, och som del av ett didaktiskt upplägg, förefaller besök i miljöer av detta slag ha ett värde som kompletterar reguljär undervisning. Det är dock inte

uppenbart att de ideologiska övertygelser som får människor att begå och bidra till de grymheter besökare kan observera i en miljö av detta slag blir synliga för eleverna. Ur ett demokratiperspektiv är denna koppling mellan ideologi och handling ett viktigt uppdrag att förtydliga genom undervisning. Systematisk undervisning om sådana teman bör vara en levande del av samvaron redan i förskolan och dessutom vara en del av hela den institutionaliserade utbildningens organisering under den långa tid som barn och ungdomar numera vistas där. Ett genomgående fokus bör vara utvecklingen av barns och ungas moraliska känslighet, deras konkreta förståelse av demokratiska ideal och förhållningssätt, och av vad som kan undergräva eller hota dessa i vardaglig samvaro. En sådan plattform av erfarenheter skapar medvetenhet om egna moraliska värden och övertygelser, samtidigt som den kan bidra till förmågan att reagera i situationer när demokratiska förhållningssätt utmanas eller hotas av enskilda handlingar eller av ideologier som rättfärdigar brott mot samhällsbärande värderingar i demokratiska institutioner.

Om författarna

Roger Säljö är professor, verksam vid Göteborgs universitet och Segerstedtinstitutet, och arbetar med frågor som rör lärande/utveckling i ett sociokulturellt och pragmatiskt perspektiv. Stora delar av hans forskning handlar om den roll kulturell evolution och teknologier spelar för kunskapsbildning och för människors tillgång till det kulturella minnet.

Inger Marie Dalehefte er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Agder, Kristiansand. Hennes forskningsinteresser vektlegger arenaer for læring og motivasjon, klasseromsforskning, utdanning til demokrati og medborgerskap samt skoleutvikling og ledelse. Hun er internasjonalt engasjert som koordinator i EARLI-nettverket Moral and Democracy Education (2021-2025).

Ingunn Tønnevold er tidligere formidler ved ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter, hvor hun blant annet jobbet med undervisning for elever på klassebesøk. Hun jobber fortsatt ved samme institusjon, men nå som leder for Plattform – norsk institutt for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Aslaug Kristiansen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Agder, Kristiansand. Hennes forskningsinteresser er etikk, dialog, læreres arbeid og tverrprofesjonelt samarbeid. I de senere årene har hun vært involvert i prosjekter som fokuserer på undervisning i demokratiske verdier og tenkning i skolen og i lærerutdanningen. Hennes doktoravhandling er en teoretisk studie av tillit og tillits relasjoner i læring og undervisning.

Referenser

- Biseth, H., Hoskins, B., & Huang, L. (2021). *Northern lights on civic and citizenship education. A cross-national comparison of Nordic data from ICCS*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2016). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokratiet. *Norske Pedagogiske Tidskrift*, 88(2-3), 205-219.
- Damiani, V., Losito, B., Agrusti, G., & Schulz, W. (2025). *Young citizens' views and engagement in a changing Europe*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. European report. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-68631-3>
- Dalehefte, I. M., & Midtsundstad, J. H. (2019). Linking school's local context to instruction - An important characteristic of the in-service teacher professionalisation in school. I T. Janik (Red.), *Supporting teachers: Improving instruction. Examples of research-based teaching* (s. 77-87). Waxmann.
- Dalehefte, I. M., Fjølset, G. K. B., & Kristiansen, A. (2022). Raising children to become democratic citizens. Educational initiatives for preventing extremism and radicalization in Norway. I E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs, & K. Göbel, (red). *The challenge of radicalization and extremism. integrating research on education and citizenship in the context of migration*, (s. 201-223). Brill. doi:10.1163/9789004525658_009
- Dessingué, A., Knutsen, K. (2020). Myndiggjøring gjennom kritisk minnesbevissthet: Minnesstudier i didaktisk perspektiv. *Norddidactica*, 3, 25-41.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1963/1938). *Experience and education*. Collier Macmillan.
- Dewey, J. (1966/1916). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dewey, J. (1980). Mitt pedagogiska credo. I S. Hartman & U. P. Lundgren (red.), *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*, (s. 38-49). Natur och Kultur.
- Donald, M. (2018). The evolutionary origins of human cultural memory. I B. Wagoner, (red.), *Handbook of culture and memory* (s. 19-40). Oxford University Press.
- Flennegård, O., & Mattsson, C. (2021). Teaching at Holocaust memorial sites: Swedish teachers' understanding of the educational values of visiting Holocaust memorial sites. *Power and Education*, 13(1), 43-57. <https://doi.org/10.1177/1757743821989380>
- Flennegård, O., & Mattsson, C. (2023). Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, 75(3), 429-446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931040>
- Flennegård, O. (2023). *Uppdrag: Historia och demokrati Perspektiv på studieresor till Förintelsens minnesplatser*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 481. <http://hdl.handle.net/2077/79017>.
- Insulander, E., & Svärde-Åberg, E. (2022). Exhibition development through cross-institutional collaborative design. I L. Björklund Boistrup & S. Selander (red.), *Designs for research, teaching and learning* (ss. 137-148). Routledge.
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: Utveckling, lärande, socialisation*. Liber.

- Kauppi, V.-M., Holma, K., & Kontinen, T. (2019). John Dewey's notion of social intelligence. I K. Holma & T. Kontinen (red.). *Practices of citizenship in East Africa* (s. 44-54). Routledge. Doi:10.4324/9780429279171
- Koch, H. (1945/1970). *Hvad er demokrati?* Nordisk forlag.
- Levy, S., & Sheppard, M. (2018). "Difficult knowledge" and the Holocaust in history education. I A. Metzger & L. MacArthur Harris (red.). *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 365-387). Wiley.
- Lundgren, U. P. (2020). Den moderna skolan blir till. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.) *Lärande, skola, bildning* (s. 69-96). Natur och Kultur.
- Mattsson, C., & Johansson, T. (2020). The hateful other: Neo-Nazis in school and teachers' strategies for handling racism. *British Journal of Sociology of Education*, 41(8), 1149-1163. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1823204>
- Mäkitalo, Å., Linell, P., & Säljö, R. (red.). (2017). *Memory practices and learning. Interactional, institutional and sociocultural perspectives*. IAP.
- Mønsterplan for Grunnskolen* (1974). Aschehoug forlag.
- Nilsson, A. (2006). Utbildningsvetenskap i ett ekonomiskt och socialt sammanhang. I Sandin, B., & Säljö, R. (red.) *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formering* (s. 253-273). Carlssons.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.
- Persson, H. (2024). The historical past och the practical past: Om ett utvecklat lärande i historia på gymnasie-och högskolenivå. *Nordidactica*, 2, 128-150. <https://doi.org/10.62902/nordidactica.v14i2024:2.25142>
- Pierroux, P. (2019). Learning and engagement in museum mediascapes. I K. Drotner, V. Dziekan, P. Ross & K. C. Schröder, (red.), *The Routledge Handbook of museums, media and communication* (s. 128-142). Routledge.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). *Education for citizenship in times of global challenge. IEA International civic and citizenship education study 2022 international report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3>
- Skolkommissionen (1946). *Betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. SOU 1948:27. Heggströms boktryckeri.
- Stray, J. H., & Saetra, E. (2017). Teaching for democracy: Transformative learning theory mediating policy and practice. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 3, 1-16. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.555>
- Saetra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32.
- Saeveroth, H., Grimsaeth, G., & Hope, C. (2020). Undervisning som forebygger dannelse av udemo-kratiske holdninger. Videoobservasjoner og gruppeintervjuer på ungdomstrinnet. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 6(1), 8-23.
- Säljö, R. (Red.). (2011). *Lärande och minnande som social praktik*. Norstedts.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In Rogers, W. S., & Willig, C. (red.) *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology* (2utg.) (17-37). SAGE.

- Van der Kolk, B. A. (1998). Trauma and memory. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52(S1), 52-64. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.1998.0520s5S97.x>
- Wegner, G. (1995). Buchenwald concentration camp and holocaust education for youth in the new Germany. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(2), 171-189.