

PHD Thesis

Hildegunn Juulsgaard
Johannesen,
ph.d.-afhandling

**Kontroversielle aspekter
i historieundervisningen
7.-9. klassesetrin**

Et etnografisk inspireret klasserumsstudie

Juli 2022

Vejleder: Torben Spanget Christensen, Institut for
Kulturvidenskaber

FORORD

På Kronborg Slot mødte min familie og jeg forleden dag en gøgler i slottets indre gård. Gøgleren fortalte os, at min datter på 10 år kunne komme med på Christians IV's skib til Indien. Inden da skulle vi rundt på slottet og møde fire personer, der alle havde en holdning til, hvorvidt det var en god idé eller ej at påmønstre skibet. Til sidst skulle vi smide en lille udleveret kanonkugle i en stemmeboks. Udstyret med en folder om de fire personer – en skibsdreng, en kromutter, en kaptajn og en sømandsenke – gik dilemmasplet i gang.

Vi mødte flere familier som os, der ledte efter de personer, der kunne lede os videre på den guidede tur, som museet i anledning af sommerferien havde tilrettelagt for børnefamilier. De lidt yngre børn var meget optaget af, at de skulle ud at sejle og på eventyr. Fantasi og virkelighed flød sammen. Min datter brød sig ikke om tanken om, at jeg som voksen ikke måtte komme med hende på sejlturen. Vi forklarede, at det var rollespil, ligesom hun havde prøvet i SFO'en. Alligevel ønskede hun flere gange undervejs at sikre sig, at der ikke var tale om et virkeligt skib og en virkelig sejltur. Hun kunne godt gennemskue, at personerne var skuespillere. Alligevel overvældede hendes frygt hende flere gange ved tanken om at drage på togt uden mig.

Da vi nåede til den sidste person, stod min datter og jeg i kø bag to engelsktalende børn, en dreng og en pige. De lyttede opmærksom på sømandskonens beretning om begrundelser for ikke at tage med skibet. Der var meget sygdom ombord på et skib på Christian IV's tid, og sømændenes kår var ringe. Men den engelske pige på ca. 12 år lod sig ikke overbevise om den lurende fare ved sygdomme forårsaget af fordærvet kød. Hun havde selv stor viden om kød og fordærvelsesprocesser. Sømandskonens drejede derfor fortællingen mod stadig mere dunkle sider. Sømændene blev straffet for det mindste, også selv når de var syge, fortalte hun. De kunne risikere at få spiddet deres hånd fast til rælingen med en kniv som straf for ikke at arbejde, også selvom de, syge som de var, ikke kunne stå på benene. For at få hånden fri var sømændene tvunget til at trække den tilbage, så den skarpe knivsæg spaltede deres hånd i to. De modtog også pisk, hvis de ikke arbejdede tilstrækkeligt.

Da det blev vores tur, var fortællingen langt mindre dramatisk. Min datter var genert og krævede måske heller ikke den store overtalelse. Sømandskonens fortalte om sygdomme som skørbug, pest og tyfus og spurgte min datter, om hun kendte til de nævnte sygdommene eller til

andre sygdomme. Min datter svarede corona, men den sygdom kendte sømandskonen af gode grunde ikke. Hun fortalte om den onde kaptajn, der mest af alt var optaget af rigdom, og som undgik skørbug, fordi han selv spiste de gode vitaminholdige frugter, der blev lastet på skibet. Kaptajnen lod en gruppe sømænd i stikken, da de skulle hente drikkevand på land og blev overfaldet af de indfødte på øen. Han var en rigtig skidt fyr!

Skuespilleren brugte fortællingen om sømændenes vilkår til moralsk og eksistentielt at berøre og provokere tilhørerne. De kontroversielle aspekter i fortællingerne blev påmonteret, alt afhængig af hvor meget børnene skulle overbevises. Fortællingens formål og funktion var tydelig. Børnene skulle via fortællingernes berøringer og provokationer opnå indsigt i de menneskelige vilkår på et skib i 1600-tallet, og ud fra de fire fortællinger træffe et begrundet valg.

De fire personers fortællinger fik imidlertid forskellige virkninger på børnene. Da vi atter gik ud i solens stråler, overhørte jeg en af gøglerne, der fortalte, at en dreng var blevet svært skuffet over, at der i virkeligheden ikke fandtes noget skib, der skulle fragte ham på eventyr. Den engelske pige kunne via sin alder og intellekt indgå i en forhandlingsproces med sømandskonen, mens min egen datter bare var glad for, at hun ikke skulle med på skibstogt uden sin mor.

Med denne anekdote fra en fiktiv sejlstur i det nordsjællandske vil jeg benytte lejligheden til at sige tak til mine døtre, Tinke og Dicte og min mand, Jens for den overflod af tålmodighed, I har udvist, og tak for jeres opmuntring og forståelse undervejs. I er uundværlige!

Udover de mest centrale personer i mit liv er der mange andre mennesker, jeg ønsker at takke og vise min taknemmelighed overfor. Først og fremmest vil jeg takke min vejleder Torben Spanget Christensen, SDU for altid at tænke med og tænke lidt længere, men aldrig imod. Det har været en fornøjelse at deltage i møder såvel fysisk som online, og jeg har aldrig oplevet en vejledning, hvor jeg ikke er gået beriget derfra.

Jeg vil gerne takke de tre deltagende historielærere for at åbne dørene og byde mig velkommen. Jeg har nydt de mange samtaler om museer, historiske film, mindesmærker og måder at undervise i historie på. Også tak til de mange elever, hvis skoleliv og liv udenfor skolen, jeg oplevede et lille hjørne af. Det har været et privilegium at få indblik i livet i de respektive klasseværelser. Klasseværelser, hvor opløftede og fornøjede teenagestemmer blandede sig med duften af deodorant og sved. Hvor man faldt over skoletasker, idrætstasker, jakker og bolde, hvis man ikke så sig for.

Mange andre kollegaer og medstuderende ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU og ved UC SYD har haft stor betydning i erkendelser undervejs både de faglige og de mere underholdende. Jeg er dybt taknemmelig! Tak til mine bivejledere Thomas Rohde Skovdal Albrechtsen, UCSYD og Rikke Alberg Peters, UCL for altid skarpe og relevante kommentarer.

Sidst men ikke mindst lykkedes det med nød og næppe at forlade Danmark i januar 2021, da nye mutationer og virusvarianter af corona betød flere rejserestriktioner. I en tid præget af en verdensomspændende pandemi oplevede jeg at blive taget godt imod af Jan Löfström, Åbo Universitet, Finland og sætter stor pris på de mange inspirerende samtaler, der fik stor betydning for den retning afhandlingen tog. Også tak til Jaana og Matti som tog så godt imod familien og altid sørgede for friskt sengetøj, lækker fint chokolade og for at opleve en grillaften i fem graders kulde.

Slutteligt, en stor tak til mine to arbejdspladser SDU og UC SYD, samt Ph.d. -rådet for uddannelsesforskning for at skabe rammerne for mit forløb.

INDHOLD

RESUMÉ.....	7
SUMMARY.....	12
01 INDLEDENDE KAPITEL	16
INDLEDNING.....	16
FORSKNINGSSPØRGSMÅL	21
AFHANDLINGENS RAMME OG FORSKNINGSBIDRAG	23
BEGREBSAFKLARING OG BEGREBSDISKUSSION	24
<i>a. Det normfølsomme i det kontroversielle</i>	27
DEN ARTIKELBASEREDE AFHANDLING	30
LÆSEVEJLEDNING	32
02 FORSKNINGS-LITTERATUR	34
FÆNOMENETS KARAKTERISTIKA OG DIDAKTISKE AKTIVER	35
KONTROVERSIELLE ASPEKTER I HISTORIEUNDERVISNINGEN	43
OPSAMLING.....	45
03 DET TEORETISKE UDGANGSPUNKT.....	47
ET SOCIOKULTURELT STÅSTED.....	47
HISTORISKE FORTÆLLINGER SOM SOCIOKULTURELLE RESSOURCER.....	48
HISTORIEBRUG SOM KOMMUNIKATIVE HANDLINGER.....	51
HISTORIEBRUGSASPEKTER I DE KOMMUNIKATIVE HANDLINGER	53
OPSAMLING.....	56
04 METODOLOGISKE OG METODISKE OVERVEJELSER	57
PRÆSENTATION AF CASESKOLER.....	57
KLASSERUMMENE SOM ETNOGRAFISKE CASES	59
HVORFOR ETNOGRAFI? FRA EMNER TIL ASPEKTER.....	61
ANALYTISKE INSPIRATIONER.....	64
AT GØRE ETNOGRAFI ELLER ANLÆGGE ET ETNOGRAFISK PERSPEKTIV	65
<i>a. TidsspanDET</i>	65
<i>b. Deltagelse i feltet</i>	67
AT GØRE BRUG AF ETNOGRAFISKE VÆRKTØJER	69
<i>a. Feltnoter og billeder</i>	69
<i>b. Transskriberede lydoptagelser</i>	69
<i>c. Læremidler</i>	70
<i>d. Elevpræsentationer, enkelte elevnotater og besvarelser</i>	71
OPSAMLING.....	71
05 ANALYSEDESIGN.....	72
ANALYSESTRATEGI 1: CASESTUDIET SOM KONCEPTUEL RAMME	72
ANALYSESTRATEGI 2: NARRATIVER I SOCIALE INTERAKTIONER.....	74
<i>a. Analyselag 1: Identifikation af kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger</i>	75
<i>b. Analyselag 2: Identifikation af store og små fortællinger</i>	77

<i>c. Analyyselag 3: Narrative elementer</i>	79
OPSAMLING	80
06 DELSTUDIER	81
INTRODUKTION TIL DELSTUDIERNE	81
DELSTUDIE 1	83
DELSTUDIE 2	112
DELSTUDIE 3	141
OPSAMLING	168
07 SAMMENFATNING OG DISKUSSION	169
SAMMENFATNING AF RESULTATER	169
DISKUSSION: ELEVER SOM BÆRERE AF HISTORIEBEVIDSTHED	175
AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER	181
08 LITTERATUR	184
09 BILAG	196
BILAGSLISTE	196
BILAG 1: OVERSIGT OVER OBSERVATIONER	197
BILAG 2: FORÆLDRESAMTYKKE	208
BILAG 3: UDDRAG 1	210
BILAG 4: UDDRAG 2	214
BILAG 5: UDDRAG 3	219

RESUMÉ

Med denne antologiske ph.d.-afhandling undersøger jeg aspekter af historiske fortællinger,¹ der opfattes og fortælles som kontroversielle af lærere og elever. Formålet er empirisk at belyse, hvilket indhold og hvilken funktion kontroversielle aspekter får og har i historieundervisningen, når de tager form som lærere og elevers meningsgivende fortællinger om specifikke historiske hændelser, begivenheder og handlinger. Desuden ønsker jeg at belyse, hvilken relation der skabes til historie hos eleverne, når historiske handlinger og aktører opfattes som kontroversielle og retrospektivt bedømmes og fordømmes fra en senere tids perspektiv. Undersøgelsen bygger på et etnografisk inspireret klasserumsstudie og en narrativ interaktionsanalyse af de empiriske data. Udgangspunktet er grundskolens overbygning i Danmark, og den består af et feltstudie af historieundervisningen indsamlet hos tre lærere og deres fem klasser i perioden fra efteråret 2019 til efteråret 2020.

Jeg tager afsæt i en forståelse af fortællinger som sociokulturelle ressourcer eller værktøjer. I et sociokulturelt perspektiv forstås fortællinger som kulturelt medieret. De er dynamiske og infiltreret i sproglige handlinger og erkendelser. Det betyder, at aktørerne i klasserummet trækker på de kulturelt tilgængelige og kulturelt legitimerede værktøjer og ressourcer for at opnå mening (Haste & Bermudez, 2017, s. 434). Dette har jeg udforsket ved at studere interaktioner og dialoger i klasserummet som situationelle fortællinger, der remedieres i samspillet mellem det faglige indhold, læremidlerne og aktørerne. I denne remedieringsproces kan de handlinger, fortællingerne omhandler i deres helhed eller i aspekter, fremstilles som kontroversielle eksempelvis af læreren, eller de kan mere eller mindre utilsigtet af eleverne opleves som kontroversielle og herefter indgå i fortællingerne som sådan.

Gennem afhandlingen forstås ordet kontroversiel som opfattelser og oplevelser af aspekter i historie "som på afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede, og som derfor kan virke provokerende" (ordnet.dk, 2022) og "upassende" (begrebsordbog, 2015,

¹Fortælling og narrativer bruges synonymt i afhandlingen, men min foretrukne betegnelse er fortællinger. Kun i de tilfælde, hvor det vurderes at give bedst mening at kalde det narrativer i henhold til forskningstraditioner, bruger jeg narrativ som betegnelse.

s. 917). Det kontroversielle berører herigennem aspekter af det faktiske og opfattede uretfærdige i historie (Historical Association, 2007). Med dette udgangspunkt undersøger jeg, hvordan det, der opfattes som kontroversielt, kommunikativt produceres som aspekter i fortællinger og gøres aktuelle i klasserummet af lærere og elever i procesforholdet mellem *indholdet* – de historiske repræsentationer præsenteret i undervisningen, *formen* – fortællinger produceret i den kommunikative interaktion og *funktionen* – undervisningens formål og intentioner. Netop undervisningens sociale praksis har betydning for det, der føles, opleves og opfattes som kontroversielt af aktørerne i klasserummet. Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål er indbyrdes afhængige og lyder:

- *Hvad produceres som kontroversielle aspekter i fortællinger i historiefaget lærere og elever imellem?*
- *Hvilken form antager disse fortællinger, når indholdet aktualiseres som kontroversielt og med hvilke didaktiske implikationer for elevernes meningstilskrivninger i historiefaget?*
- *Hvordan kan disse fortællinger være med til at forklare kontroversielle aspekters didaktiske og pædagogiske funktioner i historieundervisningen?*

For at besvare forskningsspørgsmålene har jeg struktureret afhandlingen i tre artikler, hvor hver artikel kan læses som et selvstændigt produkt, men de indgår også som delstudier i afhandlingen som helhed. Undervisningens processer mellem *indhold*, *form* og *funktion* behandles særskilt i de tre artikler, men der findes også overlap. Sidste spørgsmål diskuteres mere indgående i afhandlingens afsluttende kapitel. Artikel 1 har været igennem peer review og er udgivet, mens artikel 2 p.t. er i review og artikel 3 har været igennem peer review og er accepteret. Sidstnævnte artikel udgives i efteråret 2022. Artikel 2 og 3 vil derfor kunne fremstå i andre tilpassede og redigerede udgaver end dem, der optræder i afhandlingen.

Formålet med delstudierne var at beskrive forskellige karakteristika udledt af empirien. Karakteristikaene udgør de enkelte temaer for artiklerne, men vægter alle tre elementer i processen mellem undervisningens indhold, form og funktion, hvorigennem det kontroversielle som aspekter i fortællingerne udvikler sig. Her følger en kort præsentation af de tre artikler:

Artikel 1: Johannesen, H. J. (2021). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen. Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9.

klasse. *Learning Tech -Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (5), 151-178. doi: 10.7146/lt.v6i9.124780

Artiklen undersøger, hvordan kontroversielle aspekter i historieundervisningen er forbundet med de fortællinger, der produceres i spændingsfeltet mellem læremidler og aktørerne i klasserummet samt deres tolkninger og relationer til historie. Artiklen viser, at kontroversielle aspekter er bundet i tid og sted og udvikles gennem de producerede fortællinger i klasserummet, når lærere og elever forholder sig moralsk til den fortalte fortid, som den blandt andet er repræsenteret i læremidlerne. Kontroversielle aspekter optræder som på- og afmonteringsprocesser i praksisfortolkningerne af læremidlerne. Vekselvirkningen kan ses som led i en kommunikativ forhandlingsproces, der indeholder didaktiske appeller fra lærernes side til elevernes moralske stillingtagen og elevernes egne moralske sondringer og argumentation.

Artikel 2: Johannesen, H. J. (2022). "Det er ondt, sådan var det. Det var bare ondt alt sammen". Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassestrin. Indsendt til tidsskriftet *Acta Didactica Norden (ADNO)*

I artiklen hævder jeg, at lærere og elevers fortællinger om det kontroversielle er vigtige for at forstå elevers fortolkninger i faget samt betydningen af lærernes didaktiske valg. Artiklen viser, at kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger udspringer af et nutidsperspektiv på de fortidige hændelser. Det, der opfattes som kontroversielt hos lærere og elever har sit afsæt i moralske skemaer² og værdier i nutid. Artiklen viser, at historie i flere tilfælde blev baggrundstæppe for aktuelle problemstillinger i samfundet i dag i diskussionerne. Fortidsfortolkninger³ blev brugt til at forklare eller

² Inspireret af James Wertsch (2004) kan moralske skemaer forstås som kulturelle overleveringer af de normbilleder og værdier, vi hver især er formet af og lever efter. Skemaerne gør det muligt at genkende og modstille værdier i mødet med historie og derved give moralsk mening til historiske aspekter.

³ Bjerre (2019) bruger i sin ph.d.-afhandling betegnelsen fortidsblik om repræsentationer, "der tildeler eleven en subjektposition i den givne fortid ved at lægge op til en forestilling om at være til stede i denne fortid selv" (Bjerre, 2019, s. 6). Da min ph.d.-afhandling har produktion af fortællinger som sit omdrejningspunkt, handler det ikke om det blik, repræsentationer i undervisningen tilbyder, men om de fortolkende processer fra indhold til modtagere. Derfor har jeg valgt begrebet fortidsfortolkninger fremfor fortidsblik.

retfærdiggøre handlinger i mere eller mindre grad. Generelt viste artiklens analyse, at den moralske dimension spillede en væsentlig rolle i lærernes didaktisk appel til eleverne og i elevernes egen brug af moralske vurderinger, hvilket kan få indflydelse på elevernes historiebevidsthed.

Artikel 3: Johannesen, H. J. (2022). "Difficult knowledge og folkedrab i historieundervisningen i et elevperspektiv". Accepteret og indsendt til tidsskriftet *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*

Artiklen stiller skarpt på undervisning i folkedrab gennem to caseforløb fra afhandlingens samlede empiri. Artiklen plæderer for, at når elever møder forbrydelser mod menneskeheden, eksempelvis folkedrab, kan den viden opfattes som vanskelig og kontroversiel, fordi den er emotionel og kognitiv vanskelig at bearbejde, og fordi den står i kontrast til elevers moralske skemaer og værdier. I *øjeblikket*, hvor eleverne møder vanskelig viden, kan det vise sig, at eleverne ikke ved, hvordan de følelsesmæssigt og kognitivt skal håndtere denne form for viden. Jeg argumenterer desuden for, at vanskelig viden også kan indeholde kontroversiel viden, fordi den provokerer og virker upassende i relation til elevers normer og værdier. Kontroversiel viden får en vigtig funktion i elevernes meningstilskrivninger, når de går fra at opleve det første chok til at kunne reflektere over den viden, der er blevet præsenteret for.

Afhandlingens analyser er blevet til på baggrund af et etnografisk inspireret studie, hvor jeg undersøgte undervisningens mikrosituationer, men også hvilken indvirkning de sociokulturelle, kontekstuelle rammebetingelser havde for situationerne. Historiske fortællinger, forstået som sociokulturelle værktøjer benyttet i den sociale praksis, blev en vigtig grundsten i måden at undersøge kontroversielle aspekters tilblivelse på. Jeg var udover den etnografiske tilgang inspireret af casestudiets fokus på kontekst og det partikulære i situationer. En anden inspirationskilde var at betragte fortællinger i interaktioner, og på den baggrund har jeg i det analytiske arbejde konstrueret kernefortællinger, som udgør tematiske overlap i empirien.

I afhandlingens afsluttende kapitel diskuterer jeg de tre forskningsspørgsmål i relation til mulige implikationer for elevernes historiebevidsthed. Da analysen har fokus på at forstå og skabe resonans hos læseren i relation til afhandlingens analyser, udmønter diskussionerne sig i højere grad i erkendelser, nye spørgsmål og

udpegning af dilemmaer for undervisning fremfor håndfaste resultater. Ikke alle erkendelser i afhandlingen lader sig besvare med entydige svar. Alligevel påkalder de en opmærksomhed på kontroversielle aspekters funktioner i historieundervisningen. En opmærksomhed, der er vigtig for at forstå eventuelle implikationer og dilemmaer på baggrund heraf.

En grundlæggende erkendelse i afhandlingen er, at kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger primært knytter sig til den moralske og eksistentielle brug i faget. Historiebrug skal i den henseende betragtes som kommunikative handlinger, hvori kontroversielle aspekter viser sig som på- og afmonteringer i læreres og elevers løbende forhandlinger i fortællingerne.

I afhandlingens analyser var opfattelser af det kontroversielle i historiske sammenhænge nært forbundet med læreres og elevers normbilleder og værdier. Historiske handlinger blev bedømt og fordømt retrospektivt fra en senere tids perspektiv og fortidsfortolkninger blev primært brugt til at supplere et nutidsperspektiv ud fra et ønske om at forstå, begrunde eller retfærdiggøre historiske handlinger og historiske aktører. Hvad der potentielt kunne være kontroversielt i en anden tid og kontekst, blev i sjældne tilfælde adresseret. At elever blev berørt og provokeret af voldelige og traumatiske elementer i historiefaget, fik indflydelse på elevernes møde med historiske andre og nødvendigvis også elevernes historiebevidsthed. I mødet med de ofte meningsløse og brutale handlinger begået i historie brugte eleverne deres moralske skemaer til at give eksistentiel mening til indholdet, men der opstod også væsentlige faglige erkendelser undervejs. Empati såvel som antipati spillede en væsentlig rolle i empirien, som Deldén (2017) også peger på i sin ph.d.-afhandling om spillefilm i historieundervisningen. Det stiller lærerne overfor en række dilemmaer og didaktiske spørgsmål om, hvordan elever kan og måske bør lære *af* og *gennem* historie såvel som *om* historie.

SUMMARY

This dissertation examines aspects of historical narratives that are perceived and presented as controversial by teachers and students in history class. The purpose is empirically to illuminate the content and function of controversial aspects in history teaching when they take the form of teachers' and students' narratives about concrete historical events. Furthermore, I want to shed light on the relationship that students form with history when they perceive historical actions and people in history as controversial and retrospectively judge and condemn from a contemporary perspective. This research involves an ethnographic classroom study and a narrative interaction analysis of the empirical data. Specifically, it consists of a field study of history teaching with three teachers and their five classes in lower secondary schools (7th to 9th grade) from autumn 2019 to autumn 2020.

The study is based on an understanding of narratives as socio-cultural resources. From a socio-cultural perspective, narratives are understood as culturally mediated. They are dynamic and formed through linguistic actions and cognitions. Therefore, teachers and students draw on the culturally accessible and culturally legitimized resources available to them in the moment to make sense of historical content (Haste & Bermudez, 2017, p. 434). I have explored this by studying interactions and dialogues in the classroom as situation narratives that are remediated in the interplay between the academic content, teaching ambitions and people involved in the interaction. Regarding this remediation process, the teacher may present the content of entire narratives or aspects of them as controversial or students may inadvertently perceive this as controversial and then interpret the narratives as such.

Controversial is understood as perceptions and experiences of aspects in history "which in crucial points differ from the norm or the generally accepted, and which can therefore seem provocative" (ordnet.dk, 2022) and "inappropriate" (Begrebsordbog, 2015, p. 917). The controversial thus touches on aspects of actual and perceived injustices in history (HistoricalAssociation, 2007). From this starting point, I investigate how what is perceived as controversial communicatively is made relevant through the narratives that teachers and students produce. The social practice of teaching affects what is felt, experienced and perceived as controversial by teachers and students in the classroom. It shapes the relationship between the *content* (the historical representations

presented in the teaching), *form* (narratives produced in the communicative interaction) and *function* (the purpose and intentions of the teaching). The research questions are as follows:

- *What are produced as controversial aspects in teachers' and students' narratives in history lessons?*
- *What form do these narratives take when the content is actualised as controversial and what didactic implications does this have for the students' meaning-making in the history lesson?*
- *How can these narratives help to explain the didactic and pedagogical functions of controversial aspects of history teaching?*

To answer the questions above, I have structured the dissertation into three articles, each of which can be read as an independent product but is also a sub-study of the dissertation. The teaching processes between content, form and function are dealt with separately in the three articles, but there are also examples of overlap. The last research question is discussed in more detail in the last chapter of the dissertation. Article 1 has been peer reviewed and has been published, while Article 2 is under peer review and Article 3 has been peer reviewed and accepted. Articles 2 and 3 may, therefore, appear in edited editions and thus be slightly different from those that appear in the dissertation.

The purpose of the three articles is to describe different characteristics derived from the empirical data. The characteristics form the individual themes of the articles, but all three articles highlight elements in the process between the content, form and function of the teaching, through which controversial aspects develop in the narratives produced in the classroom. Below is a brief introduction to the articles.

Article 1: Johannesen, H. J. (2021). Controversial aspects in history lessons. The practice of narratives and teaching materials in lower secondary schools (7th to 9th grade). *Learning Tech - Journal of Learning Materials, Didactics and Technology*, (5), 151-178. doi: 10.7146/lt.v6i9.124780

The article examines how controversial aspects are produced as narratives between teaching materials and teachers and students in their interpretations of history and relationships to history. The article shows that controversial aspects are bound in time and place and develop through the narratives produced in the classroom when teachers and students relate morally to the past as it is represented in the teaching materials, among other things. Controversial aspects

appear as assembly and disassembly processes in discussions regarding the teaching materials. The interaction can be seen as part of a communicative negotiation process that contains didactic appeals from the teachers to the students' moral stance and the students' own moral distinctions and argumentation.

Article 2: Johannesen, H. J. (2022). "It is evil, that's how it was. It was just all evil". Controversial aspects in history lessons in lower secondary school (7th to 9th grade). Submitted to *Acta Didactica Norden (ADNO)*

In this article, I argue that teachers' and students' narratives about controversial aspects of history are important for understanding the students' interpretations of the subject and the significance of teachers' didactic choices. The article shows that controversial aspects in teachers' and students' narratives stem from a contemporary perspective on the past. What the teachers and students perceive as controversial is based on contemporary moral schemas and values. The article shows that history, in several cases, became less important as current issues in society today filled classroom discussions.

Interpretations of the past were used to explain or justify acts committed in the past to a greater or lesser extent. In general, the analysis reveals that the moral dimension played a significant role in teachers' didactic appeal to students and in the students' use of moral values, which may affect the students' historical consciousness.

Article 3: Johannesen, H. J. (2022). "Difficult knowledge and genocide in history teaching from a student perspective". Accepted and submitted to *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*

The article focuses on teaching genocide through two case studies from the overall empirical data of the dissertation. The article argues that when students encounter crimes against humanity, such as genocide, they can perceive this knowledge as difficult and controversial because it is emotionally and cognitively difficult to process and because it contrasts with their moral schemas and values. I further argue that difficult knowledge contains controversial knowledge because it provokes and seems inappropriate in relation to students' norms and values. Controversial knowledge plays an important role in students' meaning-making processes.

The analyses in this dissertation stem from an ethnographically inspired study in which I examined the micro-situations of teaching but also the impact of the socio-cultural contextual framework on the micro-situations. Historical narratives, understood as socio-cultural tools in social practice, became an important cornerstone in this research in the way of examining the emergence of controversial aspects. In addition to the ethnographic approach, I was inspired by the focus in the case studies on context and the uniqueness of situations. Another source of inspiration was analysing narratives in interactions. My analytical work has focused on constructing key narratives that represent thematic overlaps in the empirical data.

An important result of the analyses is that controversial aspects in teachers' and students' narratives are primarily related to the moral and existential use of history. The use of history in this respect must be regarded as communicative acts where controversial aspects manifest as the attachment to and dismantling of what is considered controversial in history in the teachers' and students' ongoing negotiations in the narrative processes.

The analyses show that perceptions of the controversial aspects of history were closely linked to teachers' and students' norms and values. Actions committed in the past were judged and condemned retrospectively from a contemporary perspective and past interpretations were primarily used to supplement a contemporary perspective based on a desire to understand and justify historical actions and historical others. What could be perceived as controversial in a different time and context was rarely addressed. That students were touched and provoked by violent and traumatic aspects in the history lessons influenced their encounter with historical others and necessarily also their historical consciousness. Faced with the often meaningless and brutal acts committed in the narratives, the students used their moral schemas to give the content existential meaning, but significant academic insights also emerged. Empathy and antipathy played significant roles in the empirical work, which Deldén (2017) also highlights in her PhD on the use of feature films in history teaching. It confronts teachers with a range of dilemmas and didactic questions about how students can and perhaps should learn from and through history as well as about history.

01 INDLEDENDE KAPITEL

Indledning

(...) Og hvad blev der så af Josef Mengele efter hans død? Hans knogler blev fundet, og de blev identificeret som Josef Mengele. Så man havde fundet Josef Mengele. Og hans knogler, de ligger i dag på et hospital i Rio, hvor brasilianske læger, de ligesom undersøger de her knogler og lærer, hvordan de sådan ... Ja, de uddanner så også til at sku' være antropologer og studere medicin. Så det er lidt sjovt, at manden, der placerede så meget smerte på jøder, at han selv skulle bruges til eksperimenter, da han så var død. Og Mengeles ultimative mål, det var jo ligesom at blive skrevet ind i historiebogen. Han ville gerne være kendt. Han ville være én, folk skulle huske. Og det kan da vist så siges, at han blev gjort. Han kom i hvert fald ind i historiebøgerne, og vi husker ham i hvert fald (...) (uddrag fra en elevfremlæggelse, holocaustforløb, Skole B⁴, d. 27.9.19)

Historiske fortællinger, er som ovenstående empiriudsnit viser ikke "passive linguistic mirror of past reality" (Ankersmit, 2001, s. 12), men hænger uløseligt sammen med fortællingers konklusioner (Cronon, 1992; Seixas, 2017, s. 250). Viden om udfaldet, i dette tilfælde vores kendskab til de menneskelige forbrydelser begået under Holocaust, gør, at begivenhederne kan organiseres og ordnes til en meningsfuld sammenhæng (Ammert, 2013, s. 19; Rüsen, 2005, s. 10). *Retrospektion* er afgørende for, hvordan vi temporalt og fra en senere tids perspektiv tilskriver mening til bestemte begivenheder og fænomener i fortid gennem fortolkninger og fortællinger som værktøjer (Ricœur, 1984, s. 9 vol 1.; Seixas, 2017, s. 249-250).

Det fremgår af faghæftet for historie i den danske folkeskole, at historie er et analyse- og fortolkningsfag, der beskæftiger sig med fortællinger om fortid (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 27-28) og har til hensigt at "udbygge deres [elevernes] forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne" (emu.dk). Som eksemplet også fortæller os, møder elever i historieundervisningen aspekter i

⁴ I delstudie 3 (artikel 3) har jeg valgt at kalde Skole B og Skole C for henholdsvis Skole Vest og Skole Øst, da artiklen skal kunne læses som et selvstændigt produkt. Artiklen er baseret på casestudier fra to undervisningsforløb i to af de fem deltagende klasser fordelt på to af de deltagende skoler.

historie, der, set i et nutidsperspektiv, repræsenterer forbrydelser mod mennesker og krænkelser mod deres eksistensvilkår. Opfattede eller faktiske *uretfærdigheder* i historie forårsaget af et individ eller en gruppe mod andre kan vise sig at stå i skærende kontrast til læreres og elevers moralske skemaer og værdibilleder, og derfor kan aspekter i historieundervisningens indhold opfattes og fortolkes som kontroversielle (Historical Association, 2007; Linowes, Ho, Misco & Stahlsmith, 2019; Misco & Tseng, 2018; Stoddard, Marcus & Hicks, 2017).

Historiske fortællinger, repræsenteret i undervisningen, er influeret af den samfundsmoral, der danner ramme for den specifikke situation og kontekst (Pérez-Manjarrez, 2017, s. 40). I de givne sociokulturelle omgivelser reformuleres og reproduceres dominerende fortællinger også via skolen og i undervisningen. Historiefaget er ikke blot baseret på et smalt akademisk felt, men har sit udspring i et bredt repertoire af historiske fortællinger og kulturelle artefakter. Derfor begrundes faget ud fra en række epistemologiske, politiske, sociale og pædagogiske krav, som kommer til udtryk i undervisningen gennem mere eller mindre bevidste valg (Ahonen, 2017). Fortolkninger og produktion af fortællinger anvendes i den henseende, som redskaber til at koble forståelser af faget, i faget og gennem faget. I det sociale samspil bliver de "tilgængelige for diskussion og refleksion" i undervisningen, mens deres "form og struktur er udtryk for en kulturel og historisk kontekst" (Piekut, 2018, s. 166).

Den tilgængelige historiske kultur bruges til at tilskrive mening følelsesmæssigt og kognitivt mellem fortid og nutid (og fremtid) og farver derved opfattelser af os selv og verden omkring os (Nordgren, 2016, s. 480-481). Den indgår i fortolkningerne af undervisningens indhold i den kommunikative proces og aktualiseres⁵ i repræsentationens form: "*Representation* (1) offers us the *presented*, or *aspect* (2) of a *represented reality* (3)" (Ankersmit, 2001, s. 73). Aspekter er vigtige nøgler til at analysere de meningstilskrivninger⁶, der finder sted i historiefaget, når et indhold provokerer, fordi det adskiller sig fra

⁵ *Aktualisering* forstås som de historiske aspekter, der gøres aktuelle og bliver nærværende i klasserummet, når de italesættes i den sociale interaktion i situationerne.

⁶ Jeg bruger *meningstilskrivninger* fremfor *meningsskabelse*, idet elever og lærere tilskriver (moralisk og eksistentiel) mening til historie i undervisningssituationerne. De kontroversielle aspekter, der produceres via fortællingerne, skal forstås i relation til fortællinger om fortællinger, der remedieres i undervisningens praksis, og det er dem, lærere og elever via nutidige moralske skemaer og værdier tilskriver mening til. I den sammenhæng bruges fortællinger som kulturelt medierede værktøjer eller ressourcer til deltagelse og til at formidle handlinger igennem indenfor bestemte rammer og med bestemte formål (Barton & Levstik, 2004; Epstein & Peck, 2017).

gængse normer og det alment accepterede. Det opfattede uretfærdige synliggør klasserummets aktørers moralske relationer til historie.

Min forskningsinteresse er centreret om, hvordan historie produceres som remedierede fortællinger i historiefaget. Jeg er interesseret i dette, ikke bare ud fra et ensidigt fokus på de kognitive kvaliteter i fortællingerne, men i særlig grad med vægt på de følelsesmæssige og moralske reaktioner og den moralske og eksistentielle historiebrug. Mere præcist er jeg interesseret i at undersøge, hvad der sker, når historiske repræsentationer berører og provokerer modtagerne og på den måde opleves, opfattes og fortælles som kontroversielle.

Med dette udfolder jeg et andet perspektiv end den gængse litteratur om at undervise i kontroversielle emner. Jeg kobler ikke det kontroversielle til bestemte emner, som kan inddrages i undervisningen som kontroversielle, men kæder det sammen med de fortællinger, der opstår i klasserummet mellem lærer og elever på baggrund af undervisningens indhold. Jeg begrundet dette perspektiv i forlængelse af Garrett (2017), som påpeger, at i store dele af forskningslitteraturen forudsættes det, at kontroversielle emner er rationelt begrundet, hvilket for ham er et misforstået udgangspunkt for viden:

What this research shows, demonstrates, and argues for is the presence of these sophisticated and enlivening practices that help people into their roles as citizens. The research community in social studies education has a broad consensus about the benefits of inquiry, authentic pedagogy, discussion and deliberation, but there is also wide agreement about a more disconcerting finding: Such practices are disappointingly rare. (Garrett, 2017, s. 63)

Akilleshælen er, at diskussioner sjældent er baseret på rationelle begrundelser, men ofte fører til fastlåste holdninger og argumenter. Informationer, der kontraherer med, noget vi tror på, får os ikke til at ændre holdninger. Tværtimod. Når vi støder ind i viden, der strider mod vores forudindtagede teorier om, hvordan mennesker er, og verden hænger sammen, er vi mere tilbøjelig til at afvise det end ændre vores synsvinkler (Garrett, 2017, s. 49-50). Viden er ikke neutral. Den er emotionel og irrationel, såvel som fornuftspræget og rationel.

At der (udelukkende) findes en rationel model for at opnå kendskab til verden omkring os kommer til kort i forhold til at beskrive de subjektive forudsætninger og den subjektive kompleksitet af oplevelser og erfaringer, som er en del af det, der opfattes som kontroversielt og/eller er konfliktbåret (Garrett, 2017, s. 64). Et for snævert disciplinært

og rationelt perspektiv kan ifølge Garrett (2017) afstedkomme et mangelfuldt læringssyn. Det kontroversielle er derfor ikke blot kendetegnet af *ydre* omstændigheder, men også forbundet med subjekters *indre* erfaringsgrundlag og med relationer i den sociale praksis. Spørgsmålene: for hvem, hvorfor og hvornår opleves, opfattes og fortælles noget som kontroversielt? er vigtige at stille og indikerer en bevidsthed om, at det kontroversielle er indlejret i tid og rum og er forbundet med indre og ydre processer i den sociale praksis. At noget opfattes som kontroversielt i dag i en given situation eller kontekst betyder ikke, at det var kontroversielt engang eller er kontroversielt i en anden situation og kontekst og vice versa. Det kan derfor vise sig at være en blindgyde at forudsætte og rammesætte det kontroversielle *a priori* som et greb i undervisningen, der fremmer demokrati og medborgerskab (Se fx Hand, 2008; Hess & McAvoy, 2015; Goldberg & Savenije, 2018).

Det perspektiv, jeg tilbyder, står ikke i modsætning til tidligere udlægninger i forskningslitteraturen, men leverer en vinkel på det kontroversielle som noget, der er forbundet med det subjektive og de relationelle moralske vurderinger, der udvikles i det sociale samspil. I afhandlingen forsøger jeg ikke at redegøre for bestemte emner og problemstillinger, der på forhånd kan defineres som værdifulde for undervisningen. Jeg har fokus på at undersøge et fænomen, der opstår i situationer, når aspekter i historiske fortællinger opfattes og fortælles som kontroversielle. Kontroversielle aspekter er forbundet med de fortolkninger, klasserummets aktører giver udtryk for via deres fortællinger, når et indhold i historieundervisningen perciperes som upassende og uretfærdige. Undervisningen indhold, form og funktion får dermed betydning for de aspekter som opleves, opfattes og fortælles som kontroversielle.

Det, der berører og provokerer i en nutidsoptik, kickstarter fortællingerne. Det, der fortælles, er fortolkninger af de historiske handlinger og de historiske aktører, som bedømmes eller fordømmes retrospektiv fra en senere tids perspektiv. Hvordan historie fortælles og fortolkes, er ikke bare interessant ud fra en bredere samfundskontekst, men interessant fordi det opstår specifikt i situationer, hvor modtagere af et indhold bliver berørt og provokeret. Afhandlingen interesserer sig derfor for fortællinger i interaktioner ud fra spørgsmål som disse:

- *Hvordan repræsenteres fortid, og hvordan relateres der til den?*
- *På hvilken baggrund bliver fortællingerne til og tager form?*
- *Hvordan sættes indholdet i proces, i hvilken form og med hvilket sigte?*

- Hvilke didaktiske implikationer og konsekvenser har de producerede fortællinger for bedømmelser af fortid?
- Hvordan relaterer elever til aktører i historie, der både kan være ofre for krænkelser og dem, der udfører krænkelserne?
- Hvordan håndteres ambivalenser didaktisk og hos den enkelte elev mellem det at føle empati og antipati for historiske aktører og deres handlinger?

Med denne vinkel er jeg bevidst om, at det kan føre til blinde vinkler i min tolkning af det kontroversielle. I den eksisterende forskningslitteratur er jeg imidlertid stødt på flere uklarheder end afklaringer i forhold til begrebet. Som Nordgren (2016) påpeger, er det vigtigt i uddannelsesforskning ikke at forveksle eller sidestille *didaktiske formål* med det *fænomen*, man gerne vil undersøge. I forskningen er der tale om et virvar af forvekslinger mellem didaktiske formål og fænomener.

Pérez-Manjarrez (2017) fremhæver, at der findes få studier, der har analyseret elevers meningsgørende processer og (moralske) engagement i historieundervisningen, herunder historisk konstruktion som en proces, der ikke kun er baseret på viden som værktøj til erkendelse, men også på følelser, identitet og moral som veje til erkendelse (Pérez-Manjarrez, 2017, s. 41). Set i dette lys, sigter afhandlingen mod at diskutere, hvordan kontroversielle aspekter bliver en del af læreres og elevers moralske såvel som faglige meningstilskrivninger i mødet med fagets indhold. Jeg retter hermed blikket mod den kompleksitet, historiefaget er indlejret i, fordi faget er en del af et samfund med specifikke moralske systemer "mediated and interconnected by cultural narratives" (Pérez-Manjarrez, 2017, s. 40).

Med denne afhandling viser jeg, at kontroversielle aspekter udløses via undervisningssituationerne og via læreres og elevers fortællinger. Jeg viser også, at aktualiseringen af kontroversielle aspekter har et pædagogisk-didaktisk sigte, der kommer til udtryk, når lærerne appellerer til elevers moralske stillingtagen gennem bedømmelse og fordømmelse af aktørers handlinger i historie. Men også når eleverne selv tager moralsk bestik af det indhold, de præsenteres for. Dette får sammen med lærernes didaktiseringer betydning for det lys historiske handlinger og aktører sættes i. At belyse læreres og elevers fortællinger om kontroversielle aspekter og på den måde afsløre kontroversielle aspekters funktioner i historiefaget er vigtigt og afgørende for at opnå større indblik i og forståelse for, hvordan menneskers levevilkår fra en anden tid opfattes, fortolkes og fortælles i den praktiserede historieundervisning i grundskolens overbygning.

Forskningsspørgsmål

Afhandlingen bygger på et etnografisk inspireret studie, hvor jeg som ovenfor beskrevet undersøger, hvad der opfattes, fortolkes og fortælles som kontroversielt af lærere og elever. Der skelnes mellem lærernes perspektiver og intentioner, der overvejende betragtes som didaktiske og elevernes perspektiver og intentioner, der overvejende betragtes ud fra deres situation som elever i overbygningen i den danske grundskole.

Udgangspunktet er sociokulturelt, og gennem afhandlingen argumenterer jeg for, at kontroversielle aspekter er bundet i tid og sted og forholder sig moralsk retrospektivt til fortalt fortid. *Retrospektion* og *nutidsperspektiv* bliver vigtige temporale markører i forståelsen af kontroversielle aspekters funktion i historieundervisningen, i måden disse aspekter aktualiseres på, og i den fortolkningsramme historiske aktørers handlinger bedømmes ud fra. Dette analyseres ved at belyse, hvordan aspekter i det historiske *indhold* i undervisningen opfattes og fortolkes som kontroversielt, hvordan det tager *form* som fortællinger, og hvorfor og hvordan fortællingerne bliver en del af undervisningens didaktiske og meningsgivende *funktioner* og med hvilke *virkninger*. Dette leder frem til følgende forskningsspørgsmål:

- *Hvad produceres som kontroversielle aspekter i fortællinger i historiefaget lærer og elever imellem?*
- *Hvilken form antager disse fortællinger, når indholdet aktualiseres som kontroversielt og med hvilke didaktiske implikationer for elevernes meningstilskrivninger i historiefaget?*
- *Hvordan kan disse fortællinger være med til at forklare kontroversielle aspekters didaktiske og pædagogiske funktioner i historieundervisningen?*

De overordnede spørgsmål for afhandlingen besvares gennem afhandlingens tre delstudier. Undervisningens processer mellem *indhold, form og funktion*, hvori det kontroversielle udvikles som aspekter i fortællingerne, behandles særskilt, men også overlappende i forbindelse med de tre artikler. Begrundelsen er, at undervisningen generelt består af alle tre elementer, og i praksis derfor ikke lader sig adskille. Adskillelsen skal derfor forstås analytisk. Implikationer for undervisningen, som nævnes i det ene forskningsspørgsmål, fremgår i alle tre artikler og uddybes i forbindelse med afhandlingens diskussion og afslutning. Nedenfor præsenteres delstudiernes formål og forskningsspørgsmål kortfattet:

Artikel 1 har fokus på fortolkninger af læremidler fra *indhold* til *fortællingens* form, hvori kontroversielle aspekter indgår som på- og afmonteringsprocesser i de kommunikative handlinger. Følgende spørgsmål adresseres:

- *Hvordan indgår praksisfortolkninger af læremidler i læreres og elevers reproduktion af fortællinger om kontroversielle aspekter i historien?*

Artikel 2 har fokus på de temporale dimensioner i fortællingerne. Her besvares hovedsageligt spørgsmålet om de kontroversielle aspekters didaktiske *funktioner* og implikationer ud fra følgende:

- *Hvordan aktualiseres kontroversielle aspekter i historieundervisningen gennem læreres og elevers eksistentielle og moralske fortolkninger af historiske hændelser?*

Artikel 3 går tæt på elevperspektivet og folkedrab som det historiske indhold i undervisningen med henblik på at identificere de processer, hvor viden er vanskelig og kontroversiel for eleverne.

Omdrejningspunktet er elevers emotionelle og kognitive meningstilskrivninger i mødet med et *indhold*, der *berører* og *provokerer*, samt de fortællinger, som på baggrund heraf tager *form*:

- *Hvilke ord sætter eleverne på viden om folkedrab? Hvilke fortællinger tager på baggrund heraf form i klasserummet, og hvordan kan disse fortællinger være med til at belyse elevernes bearbejdningsprocesser fra chok til moralsk og faglig refleksion?*

For at besvare forskningsspørgsmålene har jeg valgt deltagerobservation som min primære kilde i empiriindsamlingen. Desuden har analyse af de anvendte læremidler samt samtaler med de deltagende lærere i og udenfor undervisningen været vigtige veje til indsigt.

Da kontroversielle aspekter udvikler sig i undervisningssituationer i den kommunikative proces mellem indhold og modtagere og ikke er forankret i et bestemt indhold, ville det efter min vurdering virke forstyrrende og i øvrigt ikke give svar til afhandlingens formål, hvis jeg indenfor interviewformens rammer spurgte aktørerne, hvad de syntes var kontroversielt. Det kontroversielle er et begreb, som i forvejen er vanskeligt at stadfæste en tydelighed omkring gennem den eksisterende forskningslitteratur. Derfor har jeg valgt at gøre definitionen teoretisk med empirien som den væsentligste inspirationskilde, fremfor omvendt.

Afhandlingens ramme og forskningsbidrag

Afhandlingen indskrives sig i og kan betegnes som et bidrag til et historiedidaktisk forskningsfelt i dansk og nordisk kontekst, der omhandler historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed og hvor historiebrug de senere år har vundet indpas indenfor forskning, kultur og undervisning (Nordgren, 2016, s. 481). I dansk kontekst blev *historiebrug* ekspliciteret som et selvstændigt kompetenceområde i forbindelse med Folkeskolereformen i 2014 og er i henhold til den nye gennemskrivning af målene fra 2019 (se emu.dk) stadig gældende og obligatorisk for undervisningen i den danske folkeskole.

Nordgren (2016) definerer brug af historie som den kommunikative proces, hvor "people actively use the historical culture available to them" (Nordgren, 2016, s. 479). Historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed er i den sammenhæng forbundne kar og udgør et allestedsnærværende netværk af artefakter og fortællinger i vores sociale liv, som præger vores opfattelser af os selv og verden. Historiebrug er de kommunikative handlinger, der medieres gennem fortællinger i kognitiv og eksistentiel forstand og forbinder historiekultur med historiebevidsthed. Det er denne performative forståelse af historie, afhandlingen skriver sig ind i.

Historiebrug refererer ikke alene til et forskningsfelt, men knytter sig også til social praksis. Som udtrykt af Nielsen (2015) er det "aktørperspektivet på fortidsbrugerne, blikket på, hvad der sker, når de bruger fortider, blikket på, hvilke historier der bliver skabt i de situationer" (Nordgren, Ludvigsen, Karlsson, Ahonen, Kvande, Nielsen, s. 29), der fanger min forskningsinteresse. Det er aktørperspektivet og det sociale samspil i klasserummet, jeg ønsker at belyse og udvikle viden omkring.

Mit primære formål med afhandlingen er at gennemføre en fagdidaktisk undersøgelse og sekundært at relatere den til det internationale forskningsområde om at undervise i kontroversielle emner. Hvis vi vender blikket mod afhandlingens sekundære formål, identificerer Ho, McAvoy, Hess & Gibbs (2017) to primære udgangspunkter indenfor forskningen. I den ene lejr vægtes det didaktiske *bør*, dvs. hvilke emner eller problemstillinger, der er åbne for diskussion ud fra flere (legitime) perspektiver og på den måde kvalificerer sig til at kunne undervises i som et kontroversielt emne.

I den anden lejr er omdrejningspunktet emner eller spørgsmål i undervisningen, der vækker stærke følelser og splittelse, eksempelvis gældende i rivaliserende fortællinger i lande og samfund, som har

oplevet konflikter i den nære historie. Det væsentlige er emnets sensitive og opsigtsvækkende beskaffenhed. Ofte udvides feltet til også at indbefatte følsomme og tabubelagte emner, så det ikke er uenigheden, der er sagens kerne, men det emotionelle og moralske (Garrett, 2017; Sætra, 2021; Zembylas & Kambani, 2012). Begge udgangspunkter forudsætter, at man *a priori* kan udpege et emne eller en problemstilling i samfundet som værende kontroversiel. De tager ikke højde for selve situationerne, hvor noget opfattes som kontroversielt af nogen eller af nogle i den sociale praksis. Det rejser spørgsmål om, hvorvidt noget kan være grundlæggende kontroversielt, eller om det først bliver kontroversielt, når fænomenet indgår i interaktion i en situation?

Som beskrevet ovenfor tager nærværende afhandling udgangspunkt i en forståelse af historiekultur, historiebrug og historiebevidsthed som kommunikative handlinger. Det, der opfattes som kontroversielt bliver opfattet som sådant, fordi lærere og elever er præget af en bestemt tid og kontekst. De fortolker historiske hændelser retrospektivt ved hjælp af de sociokulturelle værktøjer, der er til rådighed i den givne situation og kontekst (Bermudez, 2019; Nordgren, 2016). Afhandlingen har således ikke fokus på at undersøge et på forhånd givent emne eller spørgsmål i en bredere samfundskontekst. I en performativ forståelse udvikles og aktualiseres det, der opfattes som kontroversielt i fortællinger, i den situationelle praksis fortællingerne tager form i.

Det leverer et andet perspektiv til forskningsfeltet. Den historiedidaktiske rammeforståelse er med til at rette fokus mod disse praksissituationer, og det er ud fra sammenhængen mellem det primære og sekundære formål for afhandlingen, jeg ønsker at bidrage med vigtige indsigter til det nordiske forskningsfelt på området.

Begrebsafklaring og begrebsdiskussion

I forskningen er der langt fra enighed om, hvad det vil sige, at noget er et kontroversielt emne (Kello, 2016; Larsson & Larsson, 2021) og lige så stor uenighed om, hvad der didaktisk kvalificerer et emne til at indgå i undervisningen som et kontroversielt emne (Dearden, 1981; Hand, 2008; Hess & McAvoy, 2015; Sætra, 2021). De fleste bidrag indeholder beskrivelser af følelsesmæssig, kognitiv eller evaluerende karakter. De kan være værdibårne eller empiriske og hænger sammen med de mål og opfattelser, der findes for faget og undervisningen (Dearden, 1981; Larsson & Lindström, 2020). Ofte er det selve kontroversen som oplæg til diskussion, der ses som et aktiv og formål for undervisningen i

kontroversielle emner. I mindre grad er det begrebets substantielle karakter og definition, der omtales (Ho et al., 2017). Det hører med til forvirringen, at der sjældent skelnes mellem kontroversiel som et fænomens *egenskab*, og måden det aktiveres og bruges på som didaktisk (og politisk) redskab og *begreb*. Uklarheden påkalder en opmærksomhed på ordet og begrebet *kontroversiel*. Et forsøg på at opnå klarhed vil imidlertid være forbundet med en tentativ tilnærmelse. Alene det, at opfattelser af ord og begreber er bundet til tid og rum og materialiseres gennem produktion af fortællinger i en given kontekst, vidner om kompleksiteten i et sådant ærinde.

Hvis vi kigger på *ordet* kontroversiel i sætningskonstruktioner, fungerer det som et adjektiv, dvs. det lægger værdi eller egenskab til noget andet; en kontroversiel person, en kontroversiel udtalelse, kontroversielle emner, kontroversielle spørgsmål etc. Ordet kontroversiel præges således af det ord, det kædes sammen med, hvilket får betydning for dets konnotationer og brug. Hvis det kontroversielle indgår som et *aspekt* i de producerede fortællinger i klasserummet, tildeles det en anden betydning eller egenskab, end hvis det forbindes med et *emne* eller en *problemstilling*, der inddrages i undervisningen *a priori* med henblik på at fremme specifikke formål.

Endnu et aspekt, der har betydning, er forskydninger mellem ordets nuværende betydning og dets oprindelse. Som indledningsvist præsenteret, forstås det kontroversielle gennem afhandlingen som opfattelser af aspekter i historie "som på afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede, og som derfor kan virke provokerende" (ordnet.dk, 2022). Hvis vi retter blikket mod ordets oprindelse, kommer det fra senlatin og henviser til en kontrovers altså en " (mindre alvorlig) strid, konflikt eller uoverensstemmelse" (ordnet.dk, 2022). I Den danske begrebsordbog (2015) beskrives en *kontrovers* som en uenighed, mens *kontroversiel* beskrives som upassende. Der gives en række ord i nærheden af opslaget kontroversiel, som kan give et hint om ordets merbetydninger, her blot for at give nogle eksempler: "Uhøflig, malplaceret, usmagelig, forargelig, fornærmende, provokatorisk, skrap, stærk" (Begrebsordbog, 2015, s. 384).

Hvis jeg alligevel skal forsøge at tilnærme mig en forståelsesramme, vender jeg i det næste, blikket mod begrebshistorien, som den ser ud hos den tyske historiefilosof, Reinhart Koselleck (Olsen, Busck & Nevers, 2007). Koselleck (2007) mener, det er vigtigt at skelne mellem *ord* og *begreber*. Et ord kan være entydigt og rumme betydningsmuligheder, mens et begreb altid vil være flertydigt. Et *begreb* er desuden kendetegnet ved dets temporale træk, som altid

indeholder et *erfaringsrum* og en *forventningshorisont*. Der er altså tale om et spændingsforhold, hvor begrebers betydnings- og funktionsændringer hænger sammen med den historiske udvikling, de har undergået: "Et begreb bundter den historiske erfaringsmangfoldighed med en sum af teoretiske og praktiske forhold til en sammenhæng, der som sådan kun er givet – og kan erfares – ved begrebet" (Olsen et al., 2007, s. 72).

Når *kontroversiel* kædes sammen med et andet ord, eksempelvis emner, indgår ordet som et *begreb* med et flertydigt betydningsindhold indenfor rammerne af begrebets erfaringsrum og forventningshorisont. Forskydninger i begrebet består i, at *forventningsrummet* forstørres, ved at et begreb påkalder nye behov og hensigter for at kunne bibeholde mening. Begreber "griber også ud i fremtiden" (Olsen et al., 2007, s. 64). De er med til at tematisere sociale og politiske tilstande. Betydnings- og funktionsændringer kan derfor ses som politiske eller sociale positioneringskampe med det mål for øje at "opretholde eller styrke definitionernes kraft" (s. 63).

For at beskrive forskydninger i betydningsindholdet i et begreb, bruger Koselleck (Olsen et al., 2007) demokrati som et illustrativt eksempel. Koselleck (Olsen et al., 2007) viser, at demokratibegrebet har udviklet sig og med tid distanceret sig fra andre styreformere, som efterfølgende er blevet betegnet som illegitime. Desuden suppleres *demokrati* ofte med andre begreber for at opnå og udvikle merbetydning, eksempelvis når man taler om det repræsentative, det sociale eller det kristelige demokrati (Olsen et al., 2007, s. 69-70).

I forskningen og i den uddannelsespolitiske offentlighed sættes undervisning i kontroversielle emner ofte i forbindelse med demokratiundervisning, som illustreret med følgende citat:

However, the main claim for teaching controversial issues is its role in democratic education (...) Discussing controversial issues also is supposed to enhance learners' ability to engage with opposing views while articulating their own reasoned opinion. This is a crucial competence (and disposition) in times of growing political polarization and socioeconomic segregation.
(Goldberg & Savenije, 2018, s. 591)

På den måde tildeles begrebet en særlig (uddannelsespolitisk) forventningshorisont. Begrebet bliver et "forventningstungt fremtids- og bevægelsesbegreb" (Thorup, 2019, s. 13), fordi det rummer forventningen om, at undervisning i kontroversielle emner fostrer demokratisk dialog og, på sigt, demokratiske borgere. Det dækker endvidere over en bestemt måde at undervise på: "We refer to the

adjective “controversial” as describing the way of teaching and learning using controversy” (Goldberg & Savenije, 2018, s. 590). Det er begrebets oprindelige betydning, altså *kontroversen* og dens *funktion*, der bringes i spil. Hvordan det kontroversielle opfattes i et modtagerperspektiv, i hvilken situation og kontekst, bliver af sekundær betydning.

Når begrebet tillægges et på forhånd givent formål med undervisningen, bliver det vanskeligt at koble til undersøgelser af en undervisningspraksis (Sætra, 2019; 2021; von der Lippe, 2021). Hvad der betragtes som kontroversielt er knyttet til udtrykte og skjulte værdier og fortællinger i tid og rum (Ammert, Edling, Löfström & Sharp, 2017; Bertucio, 2016; Greteman, 2016; Misco, 2014; Misco, Kuwabara, Ogawa & Lyons, 2018). Der er altså forskel på at forstå begrebet *a priori* som noget, der i et samfunds overordnede kontekster kan defineres som et kontroversielt emne, og at forstå begrebet som et *processuelt* fænomen, der viser sig i situationer, når aspekter i et indhold berører og provokerer og fortolkes og fortælles. Hvis ordet til gengæld knyttes til en *egenskab* eller en måde et fænomen virker på, så kan det fortolkes i sammenhæng med den kommunikative praksis i undervisningen, hvor et indhold perciperes af en eller flere modtagere i samspil, som jeg vil uddybe i det næste.

a. Det normfølsomme i det kontroversielle

Det temporale træk mellem ordets *betydning* og *oprindelse* bidrager, som ovenstående illustrerer, til en dobbelthed. På den ene side kan kontroversiel knyttes til en kontrovers eller en uenighed og på den anden side til noget, der berører og provokerer en eller flere modtagere, fordi det opfattes som upassende og er i kontrast med normer og værdier i en given kontekst. I min optik er det vanskeligt at tale om en kontrovers uden en forudsætning om, at *noget* provokerer *nogen* til at tage stilling til det indhold, *nogen* præsenteres for. Spørgsmålet er her, om en kontrovers udelukkende skal forstås som en ydre modsætning (se fx Garrett, 2017)? Er det en kontrovers blandt flere aktører, eller er det noget, der skaber indre aversioner og modstand, fordi et indhold berører og provokerer?

Grundlæggende peger Misco (2018) på at noget opfattes som kontroversielt “because they ultimately speak to normative value judgements, which individuals frame within their ethical principles [...] and historical, social, political, and ethnic contexts” (Misco et al., 2018, s. 69) og disse kan være forskellige alt afhængig af de normer, værdier og opfattelser af verden, aktører er formet af og værdsætter. De etiske

principper kan selvsagt være forskellige alt afhængig af den kontekst, de indgår i, men det er modtagerforholdet i et socialt samspil, der er essentielt for, hvorvidt en handling eller aktør, i fortid eller nutid, betragtes som kontroversielt af en person eller blandt flere personer.

I den definition, jeg har valgt som den røde tråd for afhandlingens sammenhængende afsnit og delstudier, er det, der kan betragtes som kontroversielt, en *egenskab*, altså et fænomens måde at virke på i det sociale samspil i undervisningen. Hvis jeg var interesseret i et historisk indholds splittende effekt, ville jeg undersøge kontroverser i en *bredere samfundskontekst* og ikke læreres og elevers møde med et historisk indhold i *situationer*. Det, der adskiller sig fra normen og det alment accepterede, involverer i høj grad spørgsmål om retfærdighed fortolket indenfor de normative og moralske skemaer, der er til rådighed i den givne situation og kontekst (Linowes et al., 2019; Misco & Tseng, 2018). Moralske aspekter ligger således indlejret i opfattelser af, hvad der er ret og uret i historie og er med til at understrege modtagerperspektivet i fortolkninger af historie. Den definition, jeg bygger min forståelse på, kan derfor med stor værdi knyttes til følgende: "The study of history can be emotive and controversial where there is actual or perceived unfairness to people by another individual or group in the past" (Historical Association, 2007, s. 3).

Bernard Eric Jensen (2012b) bruger betegnelsen *identitetsfølsomt* om emner i historie, der kan virke vanskelige og ømtålelige. Det identitetsfølsomme relaterer sig til værdisæt, der kan være personlige, men også være på vegne af en større eller mindre gruppe i samfundet (Jensen, 2012b). I forhold til sidstnævnte kan det identitetsfølsomme også siges at være *normfølsomt*. Det dækker over en social bekymring for flere i en given gruppe eller samfund. Det normbillede, man er opvokset med og finder værdi i, kan blive berørt af det vanskelige og ømtålelige i historiske fortællinger. Men de kan også virke provokerende og dermed kontroversielle, fordi de adskiller sig fra normer, vi et i nutidsperspektiv anser for væsentlige. Provokationen kan vække indre konflikter eller aversioner mod det upassende og uretfærdige, men også afstedkomme kontroverser, fordi der hersker divergerende normopfattelser blandt flere.

Ud fra ovenstående bevæger jeg mig væk fra at betragte det kontroversielle, som en særlig begrebslig kvalitet, bestemte emner eller spørgsmål i en nutidig kontekst har for undervisningen, til at betragte kontroversiel som en egenskab, en måde, et fænomen virker eller fungerer på i undervisningen. Et emne eller spørgsmåls beskaffenhed kan i den optik kun være potentielt kontroversielt. Det er modtagerforholdet, der afgør, hvorvidt aspekter i historie opfattes,

fortolkes og fortælles som kontroversielle. Der kan være en bagvedliggende didaktisk intention fra lærerens side, som er med til at aktualisere det kontroversielle. Undervisningens iscenesættelse har således betydning for de sociokulturelle ressourcer, der er til rådighed i den givne situation. Samspillet mellem lærer, elever, læremidler og det repræsenterede indhold har relevans for fortællingens form og i sidste ende for elevernes relation til historie og deres historiebevidsthed.

Med ovenstående gennemgang har ønsket været at forholde mig til ordets substantielle karakter, velvidende at andre forståelser af det kontroversielle florerer og influerer på læsernes forståelser. Mit ærinde er ikke at opsætte en definition, der favner bredt og dækker over både de splittende, ømtålelige og sensitive dimensioner i undervisningen (se fx Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022, s. 14; Nielsen, 2011, s. 271). Jeg mener, der er forskel på om et aspekt kun berører, eller om det også provokerer. Når det provokerer, afstedkommer det en reaktion, som er emotionel, men provokationen består grundlæggende i, at aspekter i historie opfattes som uretfærdige og upassende i et nutidsperspektiv, fordi de står i kontrast til normbilleder og opfattelser af menneskelige værdier i specifikke sociale situationer og kontekster.

For overblikkets skyld har jeg i skemaet nedenfor forsøgt at adskille kontroversiel som et *begreb* og som en *egenskab*, velvidende at forståelserne kan være overlappende. Pointen med skemaet er at vise analysens fokus, som er centreret om forståelser, der befinder sig i højre kolonne i figur 1.

Figur 1

<i>Som begreb</i>	<i>Som egenskab</i>
Emne, problemstilling	Aspekter i fortællinger
A priori (potentielt kontroversielt)	I proces (aktuelt kontroversielt)
Samfundskontekst	I situationer
(Politisk) didaktisk <i>bør</i>	Didaktisk <i>praksis</i>
Kontrovers	Normfølsomt

Hvad der betragtes som kontroversielt i historiefaget indebærer et *normfølsomt* perspektiv. Kernen i denne forståelse hænger sammen med det opfattede uretfærdige og de værdier, som lærere og elever er formet af og værner om og herved opfatter, fortolker og skaber fortællinger ud fra.

Den artikelbaserede afhandling

Mundbind, håndsprit, vacciner, tests og afstand. COVID-19 har berørt mange menneskers hverdag fra 2020 til 2022, ikke mindst skoler og uddannelsesinstitutioner landet over. I en lektion, jeg observerede, spurgte læreren sin 9. klasse, hvad de anså for at være den største trussel i verden i dag. Elevernes klare respons var, at Coronakrisen, som de stod midt i, var den største frygt, eleverne gennemlevede.

For mit eget vedkommende har COVID-19 givet et anderledes Ph.d.-forløb. De pludselige ændringer betød, at planlagte observationer ikke var mulige eller blev omlagt til onlineundervisning. Jeg var dog i den heldige situation, at jeg allerede i efteråret 2019, inden de første danske sygdomstilfælde viste sig, havde indsamlet store dele af min empiri. Jeg fik desuden lejlighed til at forlænge observationsperioden ind i efteråret 2020, hvor den ene 8. klasse, jeg fulgte, blev til en 9. klasse.

I forbindelse med de landsdækkende restriktioner og nedlukning af dele af samfundet mødte jeg en hverdag på skolerne præget af nedlukningen og hjemmeundervisning under første pandemibølge i foråret 2020 og i anden pandemibølge i december 2020. I den mellemliggende periode havde lærerne travlt med at indhente det tabte, hvilket satte afgørende præg på undervisningen.

COVID-19-pandemien farvede derfor min dataindsamling. Jeg fik mulighed for at indsamle empiri i undervisningstemaer som Holocaust, folkedrab, 1. verdenskrig, slavehandlen, den kolde krig og Israel-Palæstinakonflikten, mens nationalhistoriske temaer som demokratiets udvikling i Danmark, besættelsestiden, og genforeningen 1920 ikke var muligt under omstændighederne at komme i dybden med. Enten blev forløbene ikke gennemført, eller også blev de afviklet online i kortere form og indenfor de begrænsninger et digitalt format havde for gennemførelsen af undervisningen og for mine observationer. Begrænsningerne har betydet, at jeg har måttet gentænke afhandlingens form. Empirien har givet mulighed for at uddybe nogle historiske temaer i undervisningen fremfor andre og dermed analytisk at gå i dybden med disse temaer mere specifikt og koncentreret, som artikelformatet fordrer. På den baggrund valgte jeg den antologiske afhandling som besvarelse. Den består af tre artikler, der hver især repræsenterer afhandlingens delstudier.

Artiklerne udgør grundstenene i besvarelsen. De supplerer hinanden indbyrdes gennem deres fokus på situationsfortolkninger i klasserummet. De er forbundne i måden at veksle mellem teori og empiri på. Kronologisk kan artiklerne betragtes som et udtryk for de

erkendelser, jeg har gjort mig undervejs i ph.d.-forløbet. Samtidig kan de læses hver for sig som afsluttede analytiske enheder.

Kappen, hvor jeg redegør for valgte teoretiske perspektiver og metodiske tilgange, fungerer som afhandlingens metaspør. Jeg forsøger herigennem at skabe en rød tråd gennem de teoretiske og empiriske veje, som langt fra har været lineære, men i takt med dybere refleksioner og erkendelser har taget form.

Mit publikum er dansk og nordisk. Det er det relevante professions- og forskningsfaglige miljø omkring læreruddannelse og uddannelsesforskning i nordisk sammenhæng, jeg gerne vil nå ud til med relevante og genkendelige indsigter. Kappen er derfor udfærdiget på dansk og jeg har sendt mine artikler til relevante tidsskrifter i Norden; med base henholdsvis i Norge, Sverige og Danmark. På professionsuddannelserne i Danmark er der fokus på at inddrage forskningslitteratur i undervisningen. Mine artikler kan ses som et supplement i denne ambition, da de er indsendt til *open source*-tidsskrifter og forfattet på et nordisk sprog.

Artikelformatet giver mulighed for at fokusere afhandlingens resultater. Bag det fokuserede udbytte ligger der flere timers refleksions- og skrivearbejde samt træge beslutningsprocesser, frem og tilbage. Fordelen ved den antologiske afhandling er, at artiklerne som produkter er tryktestet gennem fagfæller fra relevante forskningsmiljøer. Ulempen er, at de mange refleksioner og erkendelser i selve skriveprocessen er sorteret fra. De mere usynlige erkendelsesprocesser og sammenhænge, som har haft afgørende betydning for afhandlingens resultater og form, kan fremstå utydelige på bekostning af de fokuserede tekster, som artikelformatet fordrer.

For læseren kan valget af den antologiske afhandling betyde, at der kan forekomme gentagelser, som på den ene side kan virke læsevenlige, fordi de understreger pointer, men på den anden side også kan få modsatte effekt og være kilde til irritation og skæmme læserytmen. Håbet er, at balancen mellem artiklerne som analytiske nedslag og det metarefleksive niveau i kappens sammenhængende tekst fungerer i samspil og skaber en egen dynamik, der virker befordrende for læseoplevelsen.

Læsevejledning

Afhandlingen består af syv kapitler. Kapitel 1 rummer en indledning som optakt til forskningsspørgsmålene samt en rammesætning af det historiedidaktiske felt, afhandlingen skriver sig ind i. Derudover har det været væsentligt for afhandlingens forståelse og læsevenlighed at diskutere og afklare, hvad der gennem afhandlingen forstås ved ordet *kontroversiel*. Endelig afsluttes kapitlet med overvejelser om den artikelbaserede afhandling. I kapitel 2 introducerer jeg relevant forskningslitteratur om kontroversielle emner i undervisningen og dermed afhandlingens forskningsmæssige baggrund. Kapitel 3 indeholder afhandlingens teoretiske ramme, hvor jeg samler de teoretiske tråde fra artiklerne og uddyber dem, så de integreres som dele af en helhed i afhandlingens teoretiske grundlag. Kapitel 4 omhandler afhandlingens overordnede metode og metodologiske rammer, mens kapitel 5 indeholder afhandlingens analysedesign og beskrivelser af, hvordan jeg konkret har arbejdet med casestudiet og narrativer i interaktion som mine primære analytiske strategier og inspirationskilder.

Kapitel 6 udgør afhandlingens overordnede forskningsbidrag opdelt i delstudier. Delstudierne formidles gennem tre forskningsartikler, indsendt til relevante fagdidaktiske og almindidaktiske tidsskrifter i nordisk regi. Afsnittet introducerer til artiklerne gennem en diskussion med afsæt i empirien, der sonderer mellem det, der berører (sensitive aspekter) og det, der provokerer (kontroversielle aspekter). Introduktionen til artiklerne har til formål at skabe en overordnet empirisk rammefortælling som afsæt for delstudierne. Artiklerne præsenteres i den rækkefølge, de er skrevet i og udgør på den måde en kronologisk fortælling i det erkendelsesarbejde, der er pågået i ph.d.-forløbet.

Delstudierne væves sammen af, at de alle berører aspekter af undervisningens processer mellem *indhold, form og funktion*, hvor det kontroversielle som fænomen viser sig og udvikler sig i fortællingerne i klasserummet. I delstudie 1 har jeg analyseret kontroversielle aspekter som *på- og afmonteringsprocesser* i lærere og elevers fortællinger i nær tilknytning til læremidler som social praksis. Teoretisk er der fokus på fortællingernes *form*. I delstudie 2 er der fokus på, hvilket temporalt udgangspunkt kontroversielle aspekter i fortællingerne har. Er de udsprunget af fortidsfortolkninger eller nutidsperspektiver? Delstudiet indeholder også en diskussion af den didaktiske appel til elevernes moralske stillingtagen, som vigtig led i de producerede fortællinger om

kontroversielle aspekter i historie. Delstudiet berører fortællingernes didaktiske *funktion*, samt hvilken betydning den kan få for elevernes historiebevidsthed. I delstudie 3 analyseres elevers møde med *vanskelig og kontroversiel viden*. Det historiske indhold og modtagerforholdet behandles dybdegående. Procesforholdet i undervisningens *indhold* berøres primært i delstudie 3. Kapitlet afsluttes med en opsamlende tekst, der sammenføjer artiklernes væsentligste argumenter.

Afhandlingen afrundes i kapitel 7 med en sammenfatning på baggrund af afhandlingens tre overordnede forskningsspørgsmål. Herefter diskuterer jeg udvalgte pointer og fund i det empiriske materiale i samspil med teoretiske overvejelser om fortællingers virkninger samt elever som "bærere" af historiebevidsthed. Dette munder ud i en afrunding, hvor jeg også peger fremad mod perspektiver i didaktik og forskning, som afhandlingen har sat mig på sporet af.

02 FORSKNINGS- LITTERATUR

Kontroversielle emner i undervisningen har de seneste årtier haft stor bevågenhed. Hvis man skal finde årsagen, skal man med stor sandsynlighed finde svaret i det aktuelle politiske landskab. I 2010'erne førte den massive flygtningekrise, som følge af konflikten i Syrien, terrorhandlinger og øget ekstremisme, polarisering og radikalisering i det internationale samfund til en stigende interesse i at undervise i kontroversielle emner som led i forebyggelsen mod ekstremisme og i opbygningen af demokratiske værdier både i Danmark, de andre nordiske lande og i Europa.⁷ I dag har coronapandemien, ifølge en norsk udgivelse, synliggjort den sociale ulighed i verden, og emner som racisme, klimakrise, kønsidentitet, ligestilling og ekstremisme er følgelig højaktuelle (Eriksen et al., 2022, s. 11-14).

Den omfattende litteratur udgør et komplekst didaktisk og fagligt felt, som spænder fra tidsskriftsartikler til bøger, praktiske guides og undervisningsvejledninger (Sætra, 2021, s. 94; Zembylas & Kambani, 2012, s. 107). Kendetegnet for litteraturen er, at den typisk har sit udspring i politiske tematikker ofte med afsæt i aktuelle samfundsproblemer (Larsson & Larsson, 2021). Det synes ørkesløst at starte fra en ende af og bevæge sig fremad i den omfangsrige litteratur og af den grund forholder jeg mig selektivt til forskningen i den følgende gennemgang.

For at skelne mellem de mange strømninger og forklaringsmodeller og samtidig gøre dem aktuelle for afhandlingens centrale spørgsmål, vil jeg benytte Nordgrens (2016) sondring mellem forskning, der ønsker at sige noget om det *fænomen*, der ønskes belyst, og forskning, der tager udgangspunkt i det *didaktiske felt*, man normativt ønsker at fremme. Der vil være overlap, men analytisk finder jeg det væsentligt at skelne mellem beskrivelser af *fænomenets karakteristika* og *fænomenets didaktiske aktiver*. I et review skelner Ho et al. (2017) som beskrevet tidligere

⁷Council of Europe (2015) har udarbejdet en guide til lærere om at undervise i kontroversielle emner. Den er blandt andet oversat til svensk, norsk, finsk og dansk. Nordisk Ministerråd og Undervisningsministeriet står bag den danske oversættelse (Nordisk Ministerråd, 2017). Se linket: <https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>. Derudover findes en lang række uddannelsespolitiske undervisningsguides (se fx ACT, 2015; CCEA, 2015; HistoricalAssociation, 2007; Oxfam, 2018)

mellem forskningslitteratur, der har afsæt i kontekstuelle faktorer på den ene side og didaktisk praksis på den anden. Yderligere skelner forfatterne mellem *topics* og *issues*, hvor et kontroversielt tema (*topic*) opfattes som noget, der findes anstødeligt af nogen, men nødvendigvis ikke har mere end én side og dermed ikke bærer en kontrovers med sig, og en kontroversiel problemstilling (*issue*), som netop vækker til debat og uenighed (Ho et al., 2017).

Derudover ønsker jeg at uddybe to for afhandlingen væsentlige retninger indenfor det historiedidaktiske felt. Her er der tale om forskning, der tager afsæt i rivaliserende fortællinger i en samfundskontekst og har fokus på *ydre* splittelser (*difficult histories*) og forskning, der tager udgangspunkt i sociale og psykologiske mekanismer i situationer i en smallere undervisningskontekst, der har fokus på *indre* modstand udtrykt i den sociale praksis (*difficult knowledge*).

Fænomenets karakteristika og didaktiske aktiver

I forskningslitteraturen har der hersket forskellige udlægninger af, hvordan kontroversielle emner indgår i undervisningen, alt afhængig af om hovedfokus hviler på *eleverne* (se fx Philpott, Clabough, McConkey & Turner, 2011; Yacek, 2018), *lærerne* (se fx Hess & McAvoy, 2015; Stradling, 1984; Zembylas & Kambani, 2012), *læremidler* (se fx Barton, 2018; Wojdon, 2014) eller *indholdet i undervisningen* (se fx Cooling, 2012, 2014; Dearden, 1981; Hand, 2008; Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015; Tillson, 2017; Warnick & Spencer Smith, 2014). Da afhandlingen tager afsæt i processen mellem indhold og modtagere, vil der i det næste være fokus på indholdsdimensionen. I den sammenhæng er det den såkaldte *kriteriedebat*, der har fyldt og givet anledning til teoriudvikling. Centralt for debatten har været at opsætte kriterier for og dermed direktiver for, hvordan man bør undervise i kontroversielle emner og hvilke emner der i forlængelse heraf bør indgå i undervisningen som kontroversielle (Sætra, 2019, 2021).

Velvidende at der efterhånden findes en lang række kriterier i forskningsdebatten (se fx Anders & Shudak, 2016; Christensen & Grammes, 2020; Cooling, 2012; Sætra, 2019; Tillson, 2017; von der Lippe, 2021; Warnick & Spencer Smith, 2014; Yacek, 2018) vil jeg koncentrere mig om at opridse væsentlige pointer bag to centrale kriterier, henholdsvis *det epistemiske* og *det autentisk politiske*, som de udlægges af Dearden (1981), Hand (2008) samt Hess & McAvoy (2015). Udover de to kriterier præsenterer jeg kritikken af det epistemiske kriterium, primært

gennem Coolings (2012) og Sætras (2019, 2021) kritik. Formålet er at diskutere rationelle og moralske forklaringer i relation til de opsatte kriterier og i kritikken af disse. I det næste vil jeg vise, at udgangspunktet for kriteriedebatten udspringer af et normativt ønske om at opstille *idealer* for undervisningen, man bør stræbe efter, fremfor at ville beskrive og undersøge *et fænomen* i undervisningen. Som Sætra (2019) påpeger, er kriterierne ofte programmatisk og forbundet med normative direktiver for undervisning og dermed svære at overføre i praksis.

Dearden (1981) foreslog anvendelsen af et epistemisk kriterium som en grundlæggende betingelse for håndtering af kontroversielle emner i undervisningen. Det gjorde han på baggrund af en kritik af Baileys (Bailey, 1971) adfærds-kriterium, der hævder, at noget er kontroversielt, når et antal af mennesker er uenige i en sag. I Deardens (1981) optik fordrer det en vis sandhedsværdi, hvis et emne skal kunne undervises i som et kontroversielt emne (Hess & McAvoy, 2015, s. 256). Det er kun muligt "if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason" (Dearden, 1981, s. 38). Rationel argumentation hænger sammen med den historiske udvikling af "public knowledge, criteria of truth, and critical standards and verification procedures which at any given time has been so far developed" (Dearden, 1981, s. 38).

Moralsk stillingtagen vil jævnfør Dearden (1981) kun kunne indgå som et kontroversielt emne, hvis det som minimum forudsætter en "cognitive theory of ethics" (Dearden, 1981, s. 40), altså en teoretisk begrundet præmis. I den forstand vil den historiske udvikling begrundet i FN's erklæring om menneskerettigheder kunne anses som et historisk overleveret verificerbart eksempel på det *faktiske* uretfærdige, mens det *opfattede* uretfærdige ville falde udenfor kategorien (se definitionen Historical Association, 2007, s. 3).

Dearden (1981) beskriver endvidere en dobbelthed mellem det moralske og videnskab. Han argumenterer for, at et empirisk, faktisk emne godt kan være kontroversielt uden at indeholde moralske vurderinger og værdier, ud fra en definition om, at en sag kan føre til *uenighed*. Ifølge ham findes der værdimæssige og moralske spørgsmål, der ikke kan være uenighed om, og som dermed ikke kan betragtes som et kontroversielt emne eller spørgsmål i en undervisningssammenhæng. Han konstaterer desuden, at det ville være vanskeligt udelukkende at benytte rationelle begrundelser i vurderingen af moralske spørgsmål. Samtidig medgiver han, at selv de mest strikse og kontrollerede videnskabelige studier er "shot through with values." (Dearden, 1981, s. 40). Dearden (1981) berører derved en iboende ambivalens i sit eget

opstillede kriterium mellem det rationelle på den ene side og den moralske betydning for videnskaben på den anden.

Særlig Hand (2008) har været fortalere for det epistemiske kriterium og har suppleret det med normative betingelser for, hvorvidt et emne kan indgå i undervisningen som kontroversielt og dermed undervises som et åbent spørgsmål med flere svar og perspektiver (Sætra, 2019; 2021; von der Lippe, 2021). Hand (2008) forklarer, at det der *bør* undervises som kontroversielt, bør tage afsæt i undervisningens mål fremfor en diskussion af ordets betydning:

The question "What should we teach as controversial?" is, then, a normative one rather than a linguistic one. To answer it we need to look not to the meanings of words but to the aims of education. The Criterion we use to decide whether a topic should be directly or nondirectly taught must be derived from our larger purposes as educators. (Hand, 2008, s. 214)

Det epistemiske kriterium gør det muligt at skelne mellem det, der opfattes som kontroversielt og det, der *bør* undervises som et kontroversielt emne (von der Lippe, 2021, s. 404). Det betyder, at det, der *bør* indgå i undervisningen som et kontroversielt emne er legitimeret via rationel meningsudveksling "on the basis of the best available evidence and arguments" (Hand, 2008, s. 220). Desuden legitimeres emnet gennem undervisningens overordnede formål, som hos Hand (2008) handler om, at "Nurture rational thought and action" (Hand, 2008, s. 219).

Sondringen mellem hvad der kan betragtes som en kontrovers i epistemisk forstand, og hvad der ikke kan, er for Hand (2008) afgørende. Emner som betragtes som uafklaret i videnskabelig forstand, *bør* undervises "non-directive". Diskussionen skal være åben for flere synspunkter, og læreren må ikke indtage en bestemt position i debatten, men *bør* forblive neutral. Hvis et emne derimod er afklaret, er det lærerens vigtigste opgave at være direkte i sin undervisning og lukke mulighederne for argumenter, der ikke er rationelle. Emner som mobning og racisme kan ikke være genstand for en åben diskussion. Der findes her kun et gyldigt svar: At det er moralsk forkert. Hand (2008) medgiver imidlertid, at udgangspunktet for det epistemiske kriterium er teoretisk og ikke empirisk begrundet, men mener samtidig, at kriteriet udgør et vigtigt ideal for undervisningen.

Det epistemiske kriterium har vundet indpas, fordi det betragtes som en rationel retningslinje for, hvad der kan undervises i som et kontroversielt emne (Bertucio, 2016, s. 6). Uanset, hvor besnærende kriteriet synes at være, har det alligevel mødt kritik. Et centralt

kritikpunkt har været, at det forudsætter eksistensen af objektive standarder for rationaler, hvormed alle argumenter kan måles og evalueres. Kriteriet overser de moralske, psykologiske og følelsesmæssige betingelser, der knytter sig til skiftende fortællinger i tid og rum (Bertucio, 2016; Hess & McAvoy, 2015; Sætra, 2019; von der Lippe, 2021; Warnick & Spencer Smith, 2014; Zembylas & Kambani, 2012; Zigler, 2016).

For Hand (2008) er moralske spørgsmål imidlertid ikke immune overfor rationel argumentation. Tværtimod er en af Hands væsentligste pointer at understøtte "students capacity for and inclination to rational thoughts and actions in the sphere of morality" (Hand, 2008, s. 233). Men moralske spørgsmål bør kun anfægtes rationelt og ikke emotionelt. Som beskrevet i indledningen forudsætter det, at vi kan opnå viden om den sociale verden gennem rationelle modeller. Jævnfør Garret (2017) vil disse modeller ikke være i stand til at indfange de subjektive oplevelser i den sociale verden (Garrett, 2017, s. 64). Bertucio (2016) hævder endvidere, at det epistemiske kriterium ud fra sin teoretiske position er svært at overføre i en praksis, hvor antagelser bygger på subjektive forestillinger og positioneringer: "The success or survival of moral positions is based not on rational deliberation but on drumming up popular support and maneuvering ideological camps" (Bertucio, 2016, s. 15).

Det rationelle argument som det altoverskyggende mål med undervisningen er også et af de centrale kritikpunkter i Coolings (2012) kritik af Hand. Selvom han langt hen ad vejen erklærer sig enig med Hand, så hævder han, at det epistemiske kriterium ikke kan stå alene. Cooling (2012) introducerer i sin kritik to centrale pointer, som han kalder *epistemisk ydmyghed* og *fairness*.

Epistemisk ydmyghed er knyttet til en accept af, at hvad der er rationelt afgjort eller fornuftigt kan hænge sammen med flere rationelle menneskers virkelighedsopfattelser. Hvad påstande om viden har af udsigelseskraft, og hvilken betydning viden har, vil være opfattet fra forskellige fortolkende paradigmer: "The implication is that probably more of our cherished, firmly held beliefs than we might like to think are 'not-known-to-be-true' and therefore controversial, rather than compelling and decisively established" (Cooling, 2012, s. 176).

At være *epistemisk ydmyg* er forbundet med tillid til og åbenhed overfor begrundelser under hensyntagen til de foreliggende beviser og andres argumenter og ståsteder. For Cooling (2012) er det ikke det samme, som at alt er lige godt eller lige gyldigt. At være *epistemisk ydmyg* vægter stadig ræsonnement, rationalitet og argumentation, men

gør det ud fra en opfattelse af, at der er mere end én rimelig rationel måde at fortolke beviser på (Cooling, 2012, s. 173).

Med begrebet *fairness* udvider Cooling (2012) det normative repertoire for undervisningen. At kunne være i forskelligheder og have respekt for andre er lige så vigtigt for undervisningen som det rationelle argument:

Developing rationality is clearly important to attaining these; but clearly so too is learning to behave well towards other people. Hand's focus on rationality as the central aim, although important, is too restricted because it does not address the totality of the knowledge, skills and attitudes required for being a positive contributor to the civic community in the context of a diversity that can easily generate conflict. There should, surely, be another central aim if fairness matters in education. (Cooling, 2012, s. 176)

Et andet kritikpunkt mod det epistemiske kriterium der er rejst er, at det ikke medtænker læreres og elevers hverdagserfaringer, dvs. konteksten, hvor didaktiske mål og midler gøres mulige eller begrænses (Stradling, 1984, s. 121; Sætra, 2019, s. 334-336). Som Sætra (2019) påpeger er "a striking feature of Hand's theory is that all students are 'faceless' and 'voiceless'; who they are or what they do can never affect the aim of teaching" (Sætra, 2019, s. 334).

De ansigtsløse elever er en affødt effekt af Hands (2008) universelle og kontekstuafhængige teoretiske udgangspunkt. I praksis er det ikke muligt at styre, hvordan elever vil opfatte eller reagere på det, de bliver undervist i, ej heller vil det være muligt at ændre deres fundamentale forståelser af verden. Deres forståelser vil være baseret på personlige holdninger og erfaringer, og derfor vil elevernes reaktioner være båret af disse (von der Lippe, 2021, s. 407).

Som kritik af Hands konteksttranscenderende perspektiv argumenterer Sætra (2019) for en position, der tager afsæt i og begrundes med *situationen*. Sætra (2019) er her inspireret af Deweys pragmatisme og situationelle etik. Her findes der ikke et forudgående mål, men situationer hvorigennem både midler og mål udvikles. Konteksten kan derfor ikke negligeres, og det er ud fra hverdagserfaringer, at teorier bør have sit udspring:

...we might see decisions about 'how to teach an issue' as taking place within a situation, meaning 1) a space where deliberations take place, and 2) a context constituted by certain qualities that give clues to and make possible different forms of action. (Sætra, 2019, s. 331)

Ud fra pragmatismens holdepunkt skal idéer forstås som redskaber, vi som mennesker bruger til at mestre den verden, vi lever i. Ethiske og moralske overvejelser skal føres tilbage til og afprøves i praksis og dermed begrundes *i og med* praksis (Sætra, 2019, s. 332)

Et tredje kritikpunkt, som jeg ønsker at fremhæve, leder videre til *det autentiske politiske kriterium*, som er foreslået af Hess og McAvoy (2015). For Hess og McAvoy (2015) indfanger det epistemiske kriterium ikke den egentlige kontrovers i en politisk diskussion. At sondre mellem, hvad der er rationelt eller irrational i en politisk debat, vil betyde, at lærere må ekskludere vigtige politiske emner fra undervisningen. Forfatterne foreslår på baggrund heraf et *politisk autentisk kriterium* som ideal. Kriteriet orienterer sig mod at forberede elever til en debatkultur, også selvom denne risikerer at involvere irrationelle positioner. Det autentiske politiske kriterium defineres ud fra de emner og spørgsmål, som har skabt reelle kontroverser i den politiske og demokratiske beslutningssfære (Hess & McAvoy, 2015, s. 259-260). Hess & McAvoy (2015) bruger spørgsmålet: *Hvordan skal vi leve sammen* til at definere det relevante politiske indhold. Det overordnede ideal er at gøre klasseværelser til politiske åsteder:

Mastering the ability to talk across political and ideological differences helps create an informed citizenry—an essential component of a democratic society—by teaching students to weigh evidence, consider competing views, form an opinion, articulate that opinion, and respond to those who disagree. This conception of politics has its theoretical roots in the principles of deliberative democracy. (Hess & McAvoy, 2015, s. 33)

På linje med Cooling (2012) handler undervisningen for Hess & McAvoy (2015) om, at elever skal lære at behandle hinanden som ligeværdige uagtet politiske, moralske, kulturelle og religiøse forskelle. Konteksten spiller her en afgørende rolle. Selv i de tilfælde hvor der er stor enighed om, hvorvidt et emne skal præsenteres som et kontroversielt emne og dermed indeholde åbne spørgsmål, så kan den specifikke kontekst betyde, at diskussioner om nogle emner vil være særligt følsomme for nogle elever og ikke for andre. Lærerens rolle bliver afgørende for at vurdere, hvordan et emne vil virke i eget klasseværelse (Hess & McAvoy, 2015, s. 246 & 261).

Hess og McAvoy (2015) bruger ligesom Hand (2008) det, der er afgjort (politisk) og det, der ikke er afgjort (politisk) som et redskab til at vurdere, hvad der *bør* undervises i som et åbent emne, der er til fri diskussion, og hvad der *bør* undervises som afgjort, fordi det er politisk

afklaret. Hess og McAvoy (2015) skelner yderligere mellem det, de kalder empiriske og politiske spørgsmål. Et empirisk spørgsmål er kendetegnet ved, at det kan beskrives og observeres, mens et politisk emne omhandler større politiske spørgsmål i samfundet (Hess & McAvoy, 2015, s. 247). For at uddybe skellet bruger Hess og McAvoy (2015) et empirisk eksempel. I et skoledistrikt i Californien fik omkring 2000 elever i 8. klasse til opgave at skrive et argumenterende essay om, hvorvidt Holocaust fandt sted eller ej. Ifølge skolelederen var hensigten bag opgaveformuleringen at udvikle elevernes kritiske tænkning. Men den førte imidlertid til *upassende* og u hensigtsmæssige elevbesvarelser:

One middle school student demanded an apology from the district because the assignment planted an idea in young people's minds that was both empirically incorrect and perpetuated an offensive stereotype about Jews being manipulative and greedy. Appropriately, the lesson created a furor in the community, in large part because it presented an empirical truth (the Holocaust happened) as a question that could conceivably be open to interpretation. (Hess & McAvoy, 2015, s. 251)

Hess og McAvoy (2015) påpeger i citatet ovenfor, at fordi emnet blev introduceret som politisk åbent og dermed "tilladt" at diskutere ud fra flere synspunkter, blev det legitimt for eleverne at konkludere, at Holocaust ikke fandt sted, og at det var en fortælling, jøder selv havde skabt for at opnå sympati i verden (s. 252). Som forfatterne understreger, er det yderst problematisk at anvende et empirisk afgjort emne som et kontroversielt spørgsmål i undervisningen med flere legitime synspunkter og begrundelser. Ligesom det epistemiske kriterium tages der imidlertid udgangspunkt i et normativt påbud om, hvad der bør indgå i undervisningen som kontroversielle spørgsmål og ikke i selve fænomenet, altså at noget opfattes som kontroversielt af nogen. Men at opstille kriterier for kontroversielle emner i undervisningen siger ikke noget om, at en elev *opfatter* skoleopgaven som kontroversiel, fordi nogle af essayene overskrider accepterede forståelser og fortolkninger af Holocaust og dermed bliver elevbesvarelserne *upassende*. De provokere, netop fordi de overskrider elevens moralske skemaer og værdier og derfor fører til en klagesag.

Eksemplet ovenfor er med til at illustrere forskellen mellem at ville undersøge et fænomen i undervisningen og et ønske om didaktisk at fremme bestemte mål og idealer for undervisning. De to udgangspunkter kan således føre til to vidt forskellige udlægninger.

Formålet med kriterierne er at foreskrive, hvordan lærere skal håndtere specifikke spørgsmål og emner, og hvilke midler lærere skal vælge for at opnå bestemte mål. Midlet, målet og kriteriet er konstante, mens opfattelser af, hvad der er kontroversielt i et givent indhold i en undervisningspraksis, ikke er.

Det problematiske i de præskriptive udgangspunkter er ifølge Sætra (2019), at det gør teorierne uflexible. Det forudsætter, at alle situationer er ens og derfor tillader at samme mål og midler kan anvendes som universelle greb, uafhængigt af hvad der faktisk foregår i undervisningen (Sætra, 2019, s. 333-334). Konsekvensen bliver, at modsætningsforholdet sættes i forgrunden for den didaktiske aktivitet og målsætning, mens det kontroversielle som et oplevet og opfattet fænomen i praksis træder i baggrunden. Det bliver et spørgsmål om at fremme idéer og organisatoriske mål som eksempelvis medborgerskab fremfor at formidle historie i eget værd (Barton, 2018; Gross & Terra, 2018, s. 14). Kriterierne fører derfor ikke til mere adækvate fortolkninger af, hvad der betragtes som kontroversielt i tid og rum. Lidt firkantet kan man hævde, at i denne kriterietæknings fokus på at animere til diskussion bliver historie højst et "baggrundstæppe" for et modsætningsforhold, som hviler på samfundsproblematikker i et nutidsperspektiv. Som Ammert et al. (2017) beskriver:

(...) they mostly focus on how to make students adjudicate between conflicting arguments and contradictory evidence (...) the task is reduced to an intellectual weighing of whether historical facts are being 'abused' and how conflicting interpretations and memories can be shared, compared and perhaps reconciled. It leaves out the emotive elements which are of utmost importance in history-related controversies (...) Moreover, it mostly fails to address the complexity of intertwined narrative threads that connect the past, the present, and the future in people's minds (...). (Ammert et al., 2017, s. 3)

Hvordan kontroversielle aspekter kan fortolkes i historieundervisningen er omdrejningspunkter for afhandlingen, og derfor er det væsentligt at kaste blikket på det i det næste.

Kontroversielle aspekter i historieundervisningen

Historiefaget er forbundet med fortællinger om mennesker og deres levevilkår fra en anden tid, i en anden kontekst. Dette trækker på en række unikke didaktiske formål, som hører historiefaget til. Historiske fortællinger kan opfattes som kontroversielle, fordi de ofte er dybt forankret i nationale og sociale identiteter og fortællinger (Kello, 2016, s. 36). De kan være voldelige og traumatiske og derfor smertefulde, netop fordi de vækker moralsk sensitivitet såsom skyld og skam (Löfström, Ammert, Edling & Sharp, 2021, s. 3). På den måde omhandler de elementer om godt og ondt og rigtig og forkert (Löfström, 2014a; Löfström et al., 2021; Milligan, Gibson & Peck, 2018; Pérez-Manjarrez, 2017). Identifikation og fordømmelse i historiefaget kan sjældent forenes og illustrerer historiens divergens og kompleksitet (Barton & Levstik, 2004, s. 7). At *fordømme* eller *identificere sig med* dækker over to vidt forskellige didaktiske formål og funktioner i faget. I historieundervisningens aktiviteter, hvor lærere og elever behandler værdimæssige aspekter, får læreres og elevers holdninger til rigtig og forkert betydning for relationen til de historiske aktører og deres handlinger og i sidste ende for udvikling af elevernes historiebevidsthed (Ammert, 2013, s. 121). Med ovenstående begrundelser er det derfor ikke nok at tage afsæt i aktuelle problemstillinger i et samfund, som kriterierne i den forrige gennemgang foreslår.

At adressere kontroversielle aspekter i historieundervisningen er sammensat og indviklet og der findes en række tilgrænsende områder indenfor forskningen, som overlappende berører kontroversielle aspekter i historieundervisningen (Barton, 2018; Gross & Terra, 2018). Samlet omhandler disse forskningsbidrag eksistentielle aspekter, der er vanskelige at skildre, diskutere, undervise i og erfare, fordi de i et nutidsperspektiv stadig berører og derfor kan være svære at begribe, eller fordi de rejser spørgsmål om identitet, marginalisering og undertrykkelse (Stoddard et al., 2017, s. 4). Samtidig kan historie være vanskelig for nogen af forskellige årsager og for forskellige grupper i forskellige kontekster (Stoddard, 2022, s. 384). Alligevel er det muligt indenfor dette kompleksfelt at pege på to overordnede retninger, som er væsentlige at udfolde, nemlig *difficult histories* og *difficult knowledge*.

Mens *difficult knowledge* beskæftiger sig med elevers indre psykologiske modstand, "within the constraints of learning about terrible histories of violence and loss" (Garrett, 2017, s. 76) refererer

difficult histories ikke til et psykoanalytisk begrebsapparat eller forståelse af indre processer, men til ydre faktorer i et givent samfund.

Overordnet refererer begge retninger til den faktiske eller opfattede uretfærdige behandling af mennesker i historien. Hvor difficult histories er optaget af det vanskelige i historie i en samfundskontekst, referer difficult knowledge til situationer, hvor mødet med repræsentationer berører og provokerer på et individuelt niveau i den sociale praksis.

Indenfor forskning om difficult histories er det *ydre* kontekstfaktorer i det bredere samfund, der har betydning. Det kan være aspekter i historiske fortællinger som grupper i et samfund ikke ønsker at anerkende og forholde sig til, fordi man er bevidst om de traumer, det specifikke indhold kan fremkalde. Kontekstfaktorer, som historiske fortællinger i postkonfliktsamfund eller temaer, der berører tidligere koloniale forhold, kan have betydning samt andre majoritets- og minoritetsforhold i et samfund. Kontekstfaktorerne gør fortid præsent og vækker følelser af skyld, skam og måske uforsonlighed (Kalsås & Helakorpi, 2020; Nølgård, 2021; Nølgård & Nygren, 2019; Norlin & Lindmark, 2021; Ahonen, 2013; Goldberg, 2017; Löfström, 2014b; McCully & Barton, 2007; Pérez-Manjarrez, 2017; Zembylas & Kambani, 2012). Fortællingerne fungerer her som identitetskabende narrative værktøjer til at etablere et os og dem med (Ahonen, 2017; Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020).

Undersøgelser indenfor denne retning har blandt andet haft fokus på, hvordan elever med forskellige baggrunde fortolker historie forskelligt. Emnerne bliver følsomme og kontroversielle, fordi de har relevans for nutidige identiteter, dvs. spørgsmål der berører nationalitet, race, etnicitet, religion eller politiske fællesskaber. Elevernes samfundsidentiteter spiller en afgørende rolle for, hvordan de skaber mening til historie. Det bliver synligt, når historie relateres til nutidige kontroverser (Barton, 2018). Overordnet fokuserer denne retning ikke på at forstå det vanskelige i relationen mellem indhold og modtagere, men lægger vægt på de samfundsfaktorer, som omgiver fortællingerne (Stoddard, 2022).

Difficult knowledge har sit afsæt i de indre sociale og psykologiske splittelser og aversioner, som traumatisk historie kan vække. Viden kan opleves vanskelig og kontroversiel i de øjeblikke, hvor man stifter bekendtskab med traumatisk historie og fortolker de traumatiske aspekter i de historiske fortællinger. Det vanskelige møde kan både være emotionelt og kognitivt vanskeligt (Garrett, 2017; Stoddard, 2022), og kan indeholde kontroversiel viden, som jeg påviser i delstudie 3. Difficult knowledge kan i modsætning til difficult histories forstås ud fra en dobbelthed, som dækker over de historiske repræsentationer, der

potentielt kan være vanskelige at forstå og begribe og den lærendes møde med repræsentationerne, dvs. i måden hvorpå andres oplevelser bliver en del af egne erfaringer (Simon, 2005, 2011, 2014). Det vanskelige møde kan ifølge forskningen både føre til mening, men også til meningstab i faget (Garrett, 2011; Iordanou, Kendeou & Zembylas, 2020; Sheppard, 2010; Stoddard, 2022).

På trods af at de to begreber er overlappende, kan der med fordel skelnes mellem et historisk indhold, der opfattes som kontroversielt eller splittende i en samfundskontekst, og noget, der opfattes som kontroversielt i en situations nære kontekst, i dette tilfælde undervisningskonteksten. Afhandlingens primære fokus er på undervisningens situationer og derfor synes difficult knowledge relevant at adressere som i delstudie 3.

Opsamling

I kapitlet har formålet været at skabe en rammeforståelse med afsæt i eksisterende litteratur, der involverer kontroversielle emner eller spørgsmål i undervisningen. I første del har det været vigtigt at vise, hvordan der i forskningen bør skelnes mellem et ønske om at undersøge et fænomen i undervisningen, og det at beskrive en didaktik, man normativt ønsker at fremme. Kriterietankegangen har haft stor indflydelse på opfattelser af, hvad der bør indgå i undervisningen som et kontroversielt emne. Men kriterierne er ikke velegnede i historiefaget, fordi de tager afsæt i beskrivelser af aktuelle problemstillinger. Ej heller er de velegnet til at beskrive et fænomen i undervisningen, fordi de er funderet i præsriptive kriterier og mål for undervisning og siger dermed ikke noget om den aktualiserede undervisning. Kriterierne kan derfor ikke være med til at belyse et fænomen i undervisningen, hvor opfattelser af det kontroversielle opstår og udvikler sig i den sociale praksis i klasserummet.

I anden del har jeg forsøgt at skabe et skel mellem to forskellige måder, som kontroversielle aspekter i historiske fortællinger kan fortolkes igennem. Indenfor difficult histories har *samfundskonteksten* betydning. Det potentielt kontroversielle hænger sammen med, at historiske fortællinger knytter sig til elevernes forskellige samfundsidentiteter. Historiske fortællinger kan i den sammenhæng fortolkes forskelligt. Indenfor difficult knowledge-traditionen er det selve øjeblikkene eller *situationerne*, der er under lup. Her handler det om den kommunikative proces, når et indhold opleves og fortolkes af en eller flere modtagere.. I denne afhandling er det undervisningens

situationer der er under lup og danner grundlag for afhandlingens teoretiske og analytiske udgangspunkter, som beskrevet i de næste kapitler.

03 DET TEORETISKE UDGANGSPUNKT

I dette kapitel beskriver jeg afhandlingens teoretiske udgangspunkter, dels en forståelse af historiefaget som sociokulturel praksis og dels mit genstandsfelt, som er historieundervisning og didaktik. Det er situationer i undervisningen, jeg undersøger. Jeg er her optaget af, hvordan lærere og elever tilskriver mening til aspekter i historiske fortællinger, som fortolkes og fortælles som kontroversielle i den sociale praksis i klasserummet. Endvidere er jeg optaget af, hvordan lærere og elever bruger disse aspekter i deres moralske og eksistentielle fortolkninger af historie.

Et sociokulturelt ståsted

Historie i skolen er et fortolkningsfag præget af sine historiekulturelle omgivelser såvel som den historievidenskabelige tradition, faget indgår i (Ahonen, 2017). En central aktivitet i faget handler om at fortolke menneskers tolkninger af verden og af fortiden i form af historiske fortællinger (Ebbensgaard, 2012).

Hos Hans-Georg Gadamer og Paul Ricoeur er forståelse altid fortolkende og hænger uløseligt sammen med vores sprog, historie og traditioner. Forståelse er i den optik uundgåeligt placeret indenfor rammerne af vores forforståelses og fordømmes situerede og farvede perspektiver, som udgør vores linse til verden (Mootz III & Taylor, 2011, s. 1). Læreres og elevers omfortolkninger og reproduktion af fortællinger er således et udtryk for den kulturelle og historiske kontekst, de indgår i og af det undervisningsrum, hvori de kulturelt tilgængelige redskaber påvirker de fortællinger, der produceres (Bermudez, 2019; Piekut, 2018).

Elever stifter via undervisningen bekendtskab med menneskers levede liv og livsvilkår gennem tid og sted, som på den ene side udgør eksistentielle spørgsmål om liv og død og på den anden side vedrører fortolkninger af menneskelig eksistens fra senere tids perspektiver. Historie som fænomen er derfor kompleks, fordi handlinger og begivenheder i tid og rum er genstand for kontinuerlige og

retrospektive fortolkninger, som indvirker på og er præget af vores forforståelser, formeninger og fordomme. Historie er i sig selv indlejret med en historicitet, der former den horisont, hvorfra vi skaber mening, relation og forståelse til historie (Gilje, 2017, s. 135). Det, der opfattes, fortolkes og fortælles som kontroversielt er, foruden at være knyttet til en bestemt kontekst i tid og rum, også et udtryk for akkumulationen af de løbende fortolkninger over tid, som indgår i de sociokulturelle overleveringer.

Lærere og elever møder ikke bare historiske fortællinger i faget. De bruger dem også aktivt. Fortællinger er med til at tilgængeliggøre klasserumsaktørernes fortolkninger og gøre dem til genstand for diskussion og refleksion (Piekut, 2018). Som Jensen (2006a) påpeger, bruges de til at opstille sociokulturelle scenarier, dvs. gennemspille og vurdere forskellige mulige scenarier i fortolkninger af den fortalte fortid. Scenariekompetencer er forbundet med vurderinger af menneskers betingelser for handling og konsekvenser af valg samt vurderinger af, hvordan mennesker kan, skal og bør leve. Jensen (2006a) taler om "historiebevidsthedens legitimerende funktion, når den bruges til at retfærdiggøre et bestemt sæt af interesser, principper og værdier" (Jensen, 2006a, s. 69). *Den negative spejling* i mødet med det anderledes er en væsentlig funktion i denne retfærdiggørelse (se fx Jensen, 1996, 2006a), og det er indenfor denne ramme, at kontroversielle aspekter i de producerede fortællinger i klasserummet kan analyseres og beskrives; som negative spejlinger til værdier om, hvordan mennesker bør leve.

Historiske fortællinger som sociokulturelle ressourcer

At koble historie som videnskab med fortællingers form har siden 1960'erne været et kardinalpunkt i debatten om historieskrivning (Carrard, 2015; Rigney, 2013). Som Rigney (2016) fremhæver, er narrativer som begreb indlejret i kulturelle udviklingspraksisser og dermed ikke et ahistorisk koncept. Udviklingen i forskningsbidragene fra 1960'erne vidner om dette. Fra at betragte det historiske narrativ som tekst, sprog og fortællerstrukturer, bl.a. udtrykt i Whites emplotment- og tropologiske teorier (White, 1973), til at operere med reception som kognitive skemaer, vi bruger til at skabe mening med (Paul, 2015; Rigney, 2016; Rüsen, 2004; Wertsch, 1991, 1997, 2004) over i en æstetisk forståelse, der medtænker den historiske oplevelse og forholder sig til forholdet mellem æstetik og sprog (Ankersmit, 2001, 2012; Tamm & Zeleňák, 2018), til et fokus på fortællingers performative aspekter

(Magnussen, 2019; Rigney, 2016). Et andet kardinalpunkt har været, hvorvidt *det at fortælle* skal betragtes som en måde at være til på, fordi vi ikke bare er påvirket af fortiden. Vi er sammenflettet med den og lever i den som historiske væsner. Eller om fortællinger er et udtryk for strukturer, som konstruerer litterære fortællinger om fortid (Seixas, 2017).

Hvis vi tager ovenstående dobbelthed til indtægt, så kan klasserummets aktører beskrives både som bærere og brugere af historiekulturen (Jensen, 2012a, 2012b). Fortællinger fortæles ikke blot retrospektivt, men får også betydning, når de udleveres. De er ikke bare beskrivelser af fortid, men former værdier og adfærd og er med til at skabe sociale virkeligheder (Magnussen, 2019). Lærernes og læremidlernes didaktiske iscenesættelser handler i den forstand ikke blot om at få eleverne til at tænke og vide, men prikker også til det at opleve, være og eksistere i og med historie. På den måde bliver både elevernes følelser, holdninger, værdier, livssyn og erfaringer i faget centrale som måder at erkende og være i verden på (Carr, 1991; Jensen, 1996; Seixas, 2017). Fortællingernes *funktion* i klasserummet kan betragtes som repræsentation og reception i kognitiv og eksistentiel forstand. Hvordan *repræsenterer* vi fortid, og hvordan *relaterer* vi os til den? (Tamm & Zeleňák, 2018).

I denne afhandling ligger fokus på, hvordan fortællinger udspiller sig i en undervisningspraksis og i læreres og elevers produktion af fortællinger. Dermed er det klasserummets aktørers konstruktion af fortællinger, der er centrale for analysen, men det betyder ikke, at der er vandtætte skotter mellem situationers nære kontekst forstået som klasseværelset og det omkringliggende samfund. En grundlæggende præmis i den sociokulturelle tilgang er, at vi bruger kulturelle redskaber eller ressourcer som en måde at deltage på og formidle handlinger igennem med bestemte formål og indenfor de legitime rammer, der er til rådighed i situationen (Barton & Levstik, 2004; Bermudez, 2019; Epstein & Peck, 2017; Wertsch, 1997, 2004). Fortællinger som sociokulturel ressource har *fortolkning* som sit mål og er samtidig et middel til at *skabe mening* over det oplevede som en ressource til at strukturere og forstå verden med (Magnussen, 2019; Paul, 2015). Historie i anvendelse er derfor karakteriseret af de processer, hvori aspekter af historiekultur bruges til at kommunikere mening og handling igennem (Nordgren, 2016, s. 481).

Rigney (2016) bruger betegnelsen "productive reception", til at karakterisere de måder, hvorpå fortællinger reproduceres, når de tilegnes af aktører på forskellige måder. Her handler det ikke blot om at fortælle i en social kontekst, men lige så vigtigt at forme dets indhold og

potentielle indvirkning. Fortolkninger er dermed en situeret og social aktivitet, der bruges af aktørerne i klasserummet som redskab til at skabe eller tilskrive mening. Fortællingerne, der opstår i klasseværelset, er derfor ikke et udtryk for nye, selvstændige og uberørte produktioner. Resonansen fra tidligere historier betinger artikulationen af nye fortællinger (Rigney, 2016). De reproduceres og reformuleres på baggrund af deres sociokulturelle kontekst.

Her skelner Wertsch (2004) mellem to forskellige niveauer, fortællinger kan have. Det ene niveau kalder han specifikke narrativer, der er episodisk-sekventerede fortællinger, og det andet niveau betegner han som templates eller skemaer, der konfigurerer de kulturelle overleveringer i fortællingerne. I forståelsen af disse skemaer, er det ikke begivenhederne i sig selv, der former fortællinger, men derimod modeller for fortællinger. De narrative værktøjer, som vi bruger i den forbindelse, er givet os via de kulturelle, historiske og institutionelle rammer, som vi lever i (Wertsch, 2004). Det er disse overleverede fortællerskemaer, der gør, at vi er i stand til at genkende fortællingers form, og at begivenheder fremstår meningsfulde. Skemaerne kan indeholde et repertoire af forskellige strukturer, figurer, tanker, genrer og forskellige æstetiske stilarter, der enten vægter plotpræmisses eller strukturer som afgørende for analysen af fortællinger eksempelvis rollestrukturer i fortællingerne som helte/skurke eller offer/gerningsmand. Allerede i processen kan fortællinger siges at være præmedieret af tidligere fortællingers skabeloner, der følgelig kopieres fra en kontekst til en anden i tid og rum. Her er det ikke begivenhedernes sekventielle sammenhæng, der vægtes, men erindring, der opbevares og transmitteres via fortællerskabeloner, også i kondenseret form. De producerede fortællinger i klasserummet skal i forlængelse heraf forstås ud fra det sidstnævnte niveau. Som tematiske indholdselementer indenfor fortællerskabelonerne, der sættes i analytisk brug, også når de i det empiriske materiale kun findes i kondenseret eller fragmenteret form, som brudstykker af fortællinger i interaktioner (Rigney, 2016; Wertsch, 2004).

Det er desuden den retrospektive fortolkning af historiske aktører, hændelser og handlinger, der er centralt i dette studie, herunder reproduktionen og reformulering af velkendte begivenheder i historie, som de blandt andet er medieret og æstetiseret gennem læremidler og i lærernes indholdsvalg. I evaluering af disse aktører og deres handlinger er moralsk stillingtagen i form af beundring eller fordømmelse vigtige didaktiske redskaber (Barton & Levstik, 2004; Edling, Sharp, Löfström & Ammert, 2020; Löfström et al., 2021; Milligan et al., 2018).

Alene sproget er fyldt med moralske konnotationer og implikationer, hvilket betyder, at stillingtagen til moralske spørgsmål virker uundgåelig, og der tales i den sammenhæng om, at forskningen siden begyndelsen af det 21. århundrede har undergået en moralsk vending, fordi historiske narrativer aldrig repræsenteres gennem et neutralt sprog (Milligan et al., 2018, s. 3). I store nationale fortællinger til eksempel, fremstår historie ofte i simplificerede og deterministiske former og er gode fortællerredskaber til at skabe en kollektiv bevidsthed og følelse af national identitet med. Typisk indgår de store fortællinger i kanoner i læseplanerne i skolen (Ahonen, 2017; Chinnery, 2019). For den danske folkeskoles vedkommende findes en historiekanon på 29 punkter, som indeholder flere nationale nedslag (se emu.dk).

Nationale fortællinger har imidlertid også en slagside. De skabes på bekostning af mere nuancerede forståelser af historie, der inkluderer flere perspektiver også om dem, der befinder sig i periferien af de store fortællinger (Chinnery, 2019). Særlig moralske principper er ifølge Ahonen (2017) en del af de store fortællinger, som ofte konstitueres af social eksklusion, hvor begivenheder, aktører og grupper i et samfund ekskluderes fra den samlede fortælling. Samtidig er der en tendens til at kompromittere "den anden" eller "det fremmede" som kulturelt og moralsk underlegen (Ahonen, 2017). Disse fortællinger påvirker de sociokulturelle modeller, når det handler om spørgsmål om ret og uret, ofre og bødler, helte og skurkeroller, os og dem samt i spørgsmål om skyld og skam. Fortællinger, samfundsidentiteter og evnen til empati influerer følgelig på læreres og elevers møder med aspekter i historie også dem af vanskelig og kontroversiel karakter (Stoddard, 2022).

At betragte fortællinger i faget som medierede handlinger giver mulighed for at adressere forskellige praksisser, rammer, formål, redskaber og funktioner i faget, der influerer på elevers forståelser af fortid som fortalt (Barton & Levstik, 2004, s. X, preface). I den optik handler konstruktion af fortællinger ikke kun om læreres og elevers brug af fortællinger i de fortolkende processer, men også fortællingers virkning, dvs. hvordan de kommunikativt påvirker historiebevidsthed hos eleverne og følgelig elevers relation til historie.

Historiebrug som kommunikative handlinger

Særlig interessant for nærværende afhandling er Nordgrens (2016) forståelse af brug af historie som forbundet med de kommunikative handlinger, der spinder historiekultur og historiebevidsthed sammen i måden hvorpå mennesker aktivt bruger de kulturelle redskaber, der er

til rådighed. Opfattelser af, hvad der er kontroversielt, hænger sammen med og interagerer med den historiekultur, der er socialt indlejret i læreres og elevers historiebrug og historiebevidsthed. Den anvendes til at tilskrive mening og skabe budskaber igennem.

Historiebevidsthed er i den optik performativ, idet den udtrykkes kommunikativt i form af følelsesmæssige og kognitive forestillinger om, hvordan fortid, nutid og fremtid hænger sammen. Den kontekst, hvori kommunikationen opstår, er afgørende for fortællingernes ramme og funktion. At bruge historie er forbundet med artikulationen af ressourcer, hvor fortællinger fungerer som medierede handlinger i det socialt kommunikative samspil (Nordgren, 2016; Rowe, Wertsch & Kosyaeva, 2002; Wertsch, 1997, 2004). Som Nordgren (2016) beskriver det:

Here, I can draw on Arendt (1958), who emphasized that a communicative action is performed within a web of interactions between people and acquires meaning through this web [...] Even if the action is started by an individual, it takes a community to complete it. Without an active and interpretive receiver, a historical narrative or symbol will be meaningless. The meaning is, therefore, only provisional. Since a communicative act is also a process in time, any message will be distanced from its original source during this performance. Thus, the narrator cannot control how the listener perceives the story or renegotiates its meaning. Nevertheless, the action contains a special power since it cannot be undone. By listening to a narrative, whether we want to or not, we become exposed to its values and what it reveals. (Nordgren, 2016, s. 485-486)

Når læreres og elevers historiebrug forstås som kommunikative handlinger, hvor igennem historiske fortællinger opfattes og betydninger genforhandles, og hvor fortællinger tillægges værdi i social praksis, gør det det muligt at rette fokus mod:

- *Hvordan elever rent faktisk oplever og fortolker historie gennem undervisningens kommunikative praksisser.*
- *Læreres mere eller mindre intentionelle didaktiske historiebrug.*

Nordgrens (2016) tilgang synes at levere et solidt teoretisk grundlag for afhandlingen, som netop er optaget af de kommunikative processer fra indhold til modtagere. Men den kommer til kort, når det handler om at beskrive, hvad der kommunikeres om og med hvilke formål og virkninger.

Margit Jensen (2019) skelner i sin ph.d.-afhandling mellem historiebrug forstået som typologi og som kommunikative handlinger (Jensen, 2019, s. 40-43), hvoraf sidstnævnte er udfoldet ovenfor.

Førstnævnte forståelse kan sammentænkes med måder at betragte didaktiske formål for historiefaget på. Didaktiske formål og typologier vælger jeg at anskue som historiebrugsaspekter i produktionen af fortællinger spundet ind i historiekultur og historiebevidsthed i de kommunikative handlinger i undervisningen. I det næste retter jeg blikket mod centrale historiebrugstypologier og formål for historiefaget med henblik på at uddybe selve indholdet i de kommunikative handlinger.

Historiebrugsaspekter i de kommunikative handlinger

Vi fortæller og bruger historie performativt til at tilskrive mening til historie, som beskrevet ovenfor. Gennem brug af de sociokulturelle værktøjer, der er til rådighed i den givne situation afgøres det, hvad aktørerne i klasserummet opfatter som relevante fortolkninger af det historiske indhold. Spørgsmålet bliver kommunikation om hvad, med hvilke formål og med hvilke virkninger? Med hensyn til *virkninger*, er det nogle af de faglige og etiske implikationer for historiebevidsthed, jeg ønsker at bringe i spil i mit diskussionsafsnit. I det næste er det primært de kommunikative handlinger i relation til *hvad og med hvilke formål*, jeg diskuterer.

Der findes flere bidrag i forskningen, der diskuterer historiefagets forskelligrettede formål. Ahonen (2017) peger eksempelvis på, at historieundervisningen er kendetegnet af at være en del af den (politiske) offentlige historie og beskriver ved hjælp af et Venn-diagram sammenhængende mellem offentlig historie, den sociale erindring og den akademiske historie. De tre elementer i Venn-diagrammet har alle indflydelse på historieundervisningens mål og indhold (Ahonen, 2017, s. 48-49).

Alvén (2019) beskriver tre herskende narrative dimensioner, som gør sig gældende, når vi beder elever om at forstå og konstruere historiske fortællinger. Der er tale om en *historisk tænkingsdimension*, som Alvén (2019) sidestiller med en videnskabelig tilgang til historie med særlige kriterier for, hvordan historiske fortællinger skal fortolkes og forstås. Der er en *etisk dimension*, hvor historie forbindes med politiske og moralske værdispørgsmål og mål. Endelig peger Alvén (2019) på en *retorisk dimension*, som indeholder spørgsmål om, hvordan historie bør

formidles ud fra sproglige stilistiske krav og æstetik (Alvén, 2019, s. 306-307).

Fagets flere facetter betyder, at forståelser af faget ikke bare interagerer i et samspil, men også er et udtryk for brydninger i fagets mål og formål. Ohmann Nielsen (2011) fremhæver modstillingerne mellem videnskabsfaget med egne fagbegreber og historie som noget gådefuldt, der berører eksistentielle spørgsmål og både indeholder det genkendelige og uforståelige (Nielsen, 2011, s. 271-272).

Barton og Levstik (2004) taler om ofte modsatrettede synsvinkler og aktiviteter i faget, hvor elever skal identificere sig med fortidsaktører, de skal analysere deres handlinger, de skal bedømme dem moralsk og de skal formidle historie. For Barton og Levstik (2004) viser ovenstående kompleksitet i fagets formål og aktiviteter, hvorfor historie er omstridt:

Sometimes stances are mutually exclusive, and when the same topic can be situated in more than one stance, troubles arise. For many people, learning about Christopher Columbus involves identification: They feel connected to him either because they are a member of the same ethnic group or because he represents the "origin" of European settlement in North America. For others, learning about Christopher Columbus involves moral response: They condemn him (and his contemporaries) for their conquest and pillage of the western hemisphere. Conflict arises not just from different "perspectives" or "interpretations" of Columbus; conflict arises from the fact that Columbus is the subject of two differing activities, and it is difficult for the two to coexist: Few people could identify with Columbus, or other European explorers and settlers, while at the same time condemning their actions.

(Barton & Levstik, 2004, s. 9)

Brydningerne i historiefagets formål, som beskrevet ovenfor, dækker over forskellige og til tider modsatrettede mål for undervisningen. Men de kan også forbindes med forskellige aspekter af historiebrug i faget i sammenhæng med nogle af de forslåede typologier for historiebrug i nordisk historiedidaktisk forskning (se fx Aronsson, 2004; Jensen, 2006a; 2006b; Karlsson, 2014; Kayser-Nielsen, 2010). Typologierne peger på forskellige brugsmåder og formål med historiebrug. De kan være opklarende videnskabelige eller legitimerende og dermed moralske og politiske. De kan være pædagogiske eller identitetsopbyggende og eksistentielle eller indeholde særlige æstetiske former for brug (Jensen, 2006b; Karlsson, 2014). Kayser-Nielsen (2010) påpeger, at historiebrug ikke kun omhandler bevidst brug. Historiebrug er også forankret i mere eller mindre ubevidste processer.

Kategorierne eller typologierne er i de kommunikative handlinger overlappende og forbundne. Særligt de eksistentielle og moralske, herunder politiske og pædagogiske værdispørgsmål i historiebrug, indeholder normfølsomme elementer, men også de æstetiske former for brug kan spille ind på det, der opfattes som normfølsomt og dermed virker kontroversielt hos en modtager (se fx Aronsson, 2004; Jensen, 2006a, 2006b; Karlsson, 2014; Kayser-Nielsen, 2010).

For Jensen (2006a) handler historiebrug om menneskelig identitetsdannelse, som indeholder sammenvævede processer i opbygningen af *et selv* og *et vi* i relation til fortid, nutid og samtid i mødet med andre og det anderledes (Jensen, 1996, 2006a). Vi bruger historie gennem spejlingerne både i negativ og positiv forstand til at positionere os i fællesskaber. Lærere og elever tilskriver mening gennem identifikation med og distance til det *anderledes*. Det er i mødet med det anderledes og gennem det værdi- og principafklarende (Jensen, 1996, 2006a), at en negativ spejling kan levere mening til det umiddelbart uforståelige og meningsløse. Det er også via de negative spejlinger, at vi kan blive opmærksom på og observere *retfærdiggørelse* af bestemte principper og værdier i et nutidsperspektiv, når vi fortolker fortid. Kontroversielle aspekter i de producerede fortællinger i klasserummet er således med til at synliggøre de negative spejlinger i fortællinger om det faktiske og opfattede uretfærdige i historie.

For at uddybe ovenstående bliver empati såvel som antipati vigtige markører i læreres og elevers meningstilskrivninger i faget. Deldén (2017) har i sin ph.d.-afhandling undersøgt elevers meningsskabelse i relation til historiske film i undervisningen. Historisk meningsskabelse er jævnfør Deldéns (2017) undersøgelse nært forbundet med de æstetiske oplevelser, historiske film tilbyder. I den sammenhæng er måden, elever opnår mening på, sammenvævet af deres empatiske og antipatiske følelsesmæssige respons og kognition. Når elever ser film med et voldeligt og traumatisk indhold, bruger de både empati og antipati i deres respons på det (moraliske) uforståelige (Deldén, 2017, s. 188, 199-200). På linje med Deldén (2017) ser jeg også eksempler i min empiri på, at antipatiske følelser vækkes, når et indhold opfattes og opleves som kontroversielt (se delstudie 3). Her indgår det antipatiske såvel som det empatiske på afgørende vis i måden historie fortolkes på og bruges på, men den er ikke altid forankret i en faglig videnskabelig erkendelse. Antipatiske følelser kan føre til historiefaglige forståelser, men også det modsatte (Deldén, 2017, s. 165, 188). Det uforklarlige og uforståelige er med til at skabe negative spejlinger, som værdi- og principafklarende i lærere og elevers moralske og eksistentielle brug i faget (Jensen, 1996, 2006a).

Opsamling

Med dette kapitel har jeg redegjort for afhandlingens sociokulturelle ståsted og betragtning af, at fortællinger indgår som sociokulturelle værktøjer i undervisningens afvikling. Det er de dertil til rådighed ressourcer, der er afgørende for, hvad der fortolkes og fortælles som kontroversielle aspekter i historie. I første del af kapitlet har jeg påpeget det afgørende for afhandlingen i at betragte læreres og elevers historiebrug som kommunikative handlinger sammenvævet af historiebrug, historiekultur og historiebevidsthed. Det performative indikerer, at kontroversielle aspekter artikuleres i det sociale samspil i undervisningen, fordi et indhold opfattes og fortolkes som kontroversielt og indgår i læreres og elevers fortællinger om fortid. Fortællinger er i den henseende forbundet med *konstruktion, mening og virkning*.

Historiebrug som kommunikative handlinger er rettet mod og rammesat af noget, hvorfor jeg i del to har diskuteret centrale teorier om historiefagets formål. Overordnet kan faget siges at have to brugsformål. De er sammenvævet og overlappende, men udstikker forskellige formål for undervisningen og påvirker dermed den relation til historie, som udvikles og dermed også elevers historiebevidsthed på forskellig vis. Den ene omhandler en epistemologisk opmærksomhed med afsæt i videnskabsfaget og historisk tænkning, mens den anden omhandler en moralsk og eksistentiel opmærksomhed. Mens førstnævnte formål for faget er optaget af at udvikle historiske kompetencer og tænkning, er sidstnævnte formål optaget af historiebevidsthed som livsorientering (Chinnery, 2019).

Jensen (2012b) gør os opmærksom på, at vi ikke kun er aktive brugere af historie, men i lige så høj grad bærer den forud liggende kultur med os. I den sammenhæng er vi bærere af en overleveret kulturarv, der kan indeholde vanskelige eksistentielle spørgsmål og traumatiske aspekter (Jensen, 2012b, s. 27). I diskussionsafsnittet uddybes historiske fortællingers *virksomheder*, hvor jeg diskuterer afhandlingens fund i tilknytning til Chinnerys (2019) diskussion om at være "bærere" af historiebevidsthed.

04 METODOLOGISKE OG METODISKE OVERVEJELSER

I dette kapitel redegør jeg for mine metodiske overvejelser og de metodologiske udgangspunkter, jeg forbinder disse overvejelser med. Jeg præsenterer først mine cases, herefter etnografisk inspireret feltarbejde som mit metodologiske udgangspunkt og de konkrete overvejelser og tiltag dette udgangspunkt har afstedkommet. Herunder beskriver jeg min forskerrolle- og position.

Præsentation af caseskoler

Afhandlingens datagrundlag bygger på feltarbejde foretaget fra august 2019 til december 2020 med ophold i foråret 2020 og i slutningen af december 2020 grundet nedlukninger af skoler i forbindelse med COVID-19-pandemien. Der deltog en 7. klasse, tre 8. klasser, hvoraf den ene blev til 9. klasse efter sommerferien i august 2020, samt en 9. klasse og deres tre mandlige, linjefagsuddannede historielærere på tre forskellige skoler – to folkeskoler og en friskole – i Syddanmark. For at opnå nuancerede forståelser af de fortællinger, der kunne fremanalyses på baggrund af lærer og elevers interaktioner i klasserummet, er afhandlingen primært baseret på klasserumsobservationer. Skoler, elever og lærere er anonymiserede og optræder med andre navne. Nedenfor beskriver jeg kort de tre deltagende skoler, de tre lærere og deres klasser.

Skole A er en almindelig folkeskole i en mellemstor by i Danmark. Skolen gik undervejs fra at have tre til to spor, hvilket fik den konsekvens, at den 8. klasse, jeg skulle have fulgt, blev omlagt til to klasser i stedet for tre. Læreren, jeg fulgte, skulle ikke længere have klassen efter vinterferien i 2020 og derfor blev det blot til to korte undervisningsforløb, jeg fik lejlighed til at følge i den pågældende klasse. Til gengæld fik jeg mulighed for at følge 7. klasse, hvis lektioner jeg fulgte indtil skolelukning i marts 2020 grundet COVID-19-pandemien. I 7. klasse var der god stemning og læreren havde en

høflig og imødekommende fremtoning, der havde en god indvirkning på stemningen i klassen. Læreren havde udbredt erfaring i faget og anvendte et lærebogssystem som sit primære læremiddel. Men eleverne så også film, anvendte andre læremidler og arbejdede i grupper. Eleverne var overvejende etnisk danske med få elever med anden etnisk baggrund.

Skole B er en kristen friskole i en større dansk by med ét spor i 8. klasse. Den mandlige lærer har tidligere deltaget i en undersøgelse om konspirationsteorier, som min kollega og jeg foretog, før udformningen af denne afhandling (se Peters & Johannesen, 2020). Læreren har stor erfaring i at undervise i historie og bruger sjældent samme læremiddelsystem gennem et helt skoleår. Som han nævnte i en af de feltsamtaler, vi havde, er han optaget af at veksle mellem forskellige læremidler. Eleverne i klassen virkede generelt fagligt ressourcestærke, og der emmede af en god stemning og diskussionskultur i klassen. Langt de fleste elever deltog aktivt i plenum og i gruppearbejde. Når jeg ankom og forlod lektionerne, blev jeg mødt med et hej og et farvel fra eleverne. Eleverne virkede tilfredse med deres lærer, der ofte fik et kram eller et hej med på vejen. Elevgruppen bestod primært af etnisk danske elever.

Skole C blev den skole, jeg kom til at følge over det længste tidsinterval. Folkeskolen ligger i en mellemstor provinsby. Jeg fulgte her en 8. klasse og en 9. klasse. Læreren fortalte, at der i 8. klasse var sket en ændring fra tre til to klasser og det havde bevirket, at den 8. klasse jeg fulgte, var blevet en stille klasse. Dette afspejlede sig i måden de arbejdede på, hvor eleverne i klassen sad ved enmandsborde og sjældent arbejdede i grupper, medmindre de selv valgte at løse de stillede opgaver i fællesskab. Jeg fulgte dem fra november til marts 2020, men fik også lejlighed til at følge dem på en fagdag før sommerferien 2020 og efter sommerferien frem til december, hvor de var blevet til 9. klasse. Anden bølge af COVID-19 betød skolelukning fra midten af december 2020. I klassediskussionerne var det primært 8 drenge samt en til to piger, der deltog aktivt i diskussionerne. I klassen var der to drenge med anden etnisk herkomst der deltog engageret og var meget interesseret i de forskellige emner, de blev præsenteret for. I modsætning til 8. klasse var der mere uro i 9. klasse, hvor lektionerne foregik i sidste time om fredagen. Den sene fredagslektion havde stor indflydelse på elevernes engagement. Nogle af eleverne var optaget af fodbold og fest, mens andre holdt sig mere for sig selv. I plenum var det især en

pige, som ofte tog teten og udviste stor indsigt i historie, men også andre især drenge bød ind. Læreren benyttede et primært læremiddelsystem, men vekslede også mellem flere læremidler. Eleverne arbejdede med forskellige læremidler i deres elevfremlæggelser. Læreren var ligesom de to andre lærere i undersøgelsen erfaren og vellidt blandt sine elever. Overblik over forløb og læremidler findes i bilag 1

Klasserummene som etnografiske cases

Nærværende afhandling kan beskrives som et etnografisk inspireret studie, fordi den rummer en målsætning om "at kunne indleve sig i de udforskede subjektive meningsunivers [...] hvilket indebærer, at forskeren er til stede ved de faktiske udviklings- og læringsforløb" (Østergaard, 2017, s. 30). Metodologisk har undersøgelsen udgangspunkt i *etnografi-i-uddannelsesforskning*, idet de metoder, teorier, og spørgsmål, der formuleres, og den praksis, der undersøges, er indlejret i det akademiske og disciplinære felts egen logik. Der er tale om en situeret tilgang til studiet af hverdagskultur, hvor den etnografiske praksis afspejles af etnografens forankring i det felt, der undersøges (Green & Bloome, 2015, s. 7).

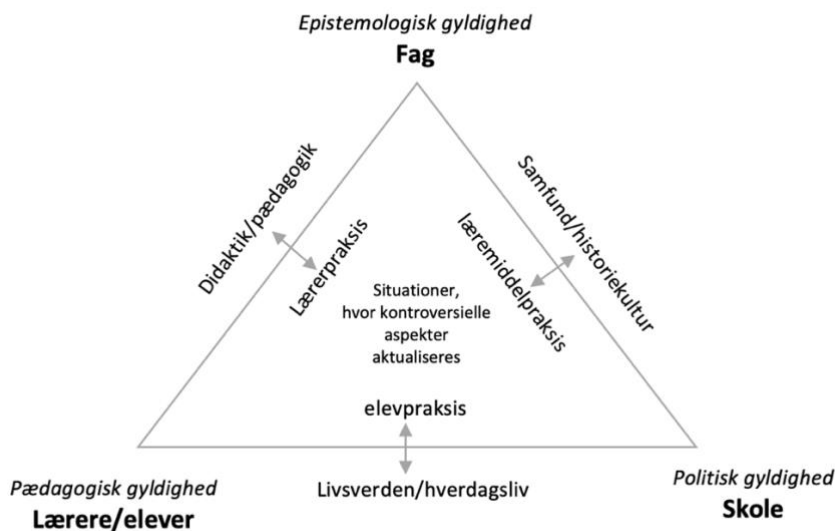
Overordnet var jeg interesseret i at undersøge kontroversielle aspekters tilblivelse i situationer, når lærere og elever konstruerede fortællinger med henblik på at erobre mening i relation til indholdets karakter (Søndergaard, 2005). Men der lå også en erkendelse bag studiet om, at de historiske, institutionelle og kulturelle rammer, som en lektion er placeret i, har betydning for, hvordan lærere og elever i social praksis opbygger viden, idéer og fælles forståelser over tid (Hardman & Hardman, 2017, s. 578). Undersøgelsen foregik på et mikrosocialt niveau ud fra de forskellige betingelser og formål, som de sociokulturelle rammer satte (McDermott & Varenne, 2006, s. 23 & 27).

I forbindelse med de enkelte mikrosituationer har *lærere*, truffet vigtige valg for undervisningens indhold både i forbindelse med planlægning af et undervisningsforløb, men også når de løbende korrigerede og valgte fra og til af væsentlige pointer og tematikker i undervisning som svar på elevernes forudsætninger og reaktioner. Netop disse didaktiske valg og fravalg bliver væsentlige for substansen og kompleksiteten i de historiske fortællinger, der repræsenteres og fortolkes som fortællinger i undervisningen. Lærernes didaktiseringer skaber rammerne for det tilgængelige sociokulturelle indhold, som får betydning for fortællinger, der produceres i faget. De har afgørende

indflydelse på den fortolkning og de meningstilskrivninger, der finder sted undervejs i samspillet med de forståelser, oplevelser og værdier, som hver elev og lærer bringer med sig. På den anden side er der *eleverne*, der med deres baggrund og indbyrdes relationer indgår i undervisningen ud fra deres forudsætninger og påvirker undervisningssituationerne.

Inspireret af analysemodellen for skrivehændelser, som findes i antologien "Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse" (Christensen, Elf & Krogh, 2014, s. 39), har jeg udviklet nedenstående figur til at illustrere de påvirkninger, der finder sted i det situerede "rum" påvirket af undervisningssituationernes nære skolekontekst.

Figur 2:



Formålet med figur 2 er at visualisere de sociokulturelle faktorer, der har indflydelse på situationer eller hændelser i klasserummet og samtidig at visualisere den proces, der finder sted internt i klasserummet i den kommunikative situation, når kontroversielle aspekter aktualiseres gennem læreres og elevers fortællinger. Modellen skal ikke læses som noget statisk, men indebærer i praksis overlap og bevægelser mellem de forskellige komponenter.

I *toppen* af trekanten befinder historiefaget sig, som begrundes epistemologisk, dvs. faget er præget af erkendelser, som er funderet historievidenskabeligt, men også i den offentlige historiekultur. I *højre* hjørne er det skolen og institutionens politiske omgivelser, der skaber

det politiske belæg. Det vil sige, at den enkeltes skoles bedriven skole udmøntes ud fra lokale og nationale bestemmelser, herunder den enkelte lærers udlægning af fagets formål og mål i henhold til det at være ansat på en skole og være underlagt skolens politiske organisering i det danske samfund som helhed. I *venstre* hjørne findes aktørerne i klasserummet og deres relationer, som er begrundet i de pædagogiske formål, elevernes læring og i de læringssituationer, der tages afsæt i. I undervisningens situationskontekst i *midten* af trekanten – mellem skole, fag og aktørerne – har de didaktiske formål og mål, de samfundsbestemte formål og mål og ikke mindst relationerne mellem lærer og elever samt eleverne imellem indvirkning på undervisningen.

Alle aspekter i modellen har således indflydelse på, hvordan kontroversielle aspekter aktualiseres via læreres og elevers fortællinger i undervisningssituationerne. Lærere og elever er *forbrugere* af de kulturelle ressourcer, der er til rådighed i den givne situation og *aktive medspillere*, der gør brug af disse ressourcer, når de producerer fortællinger.

Men i rummet beskrevet i figur 2 er det ikke blot lærere og elever, der leverer forståelser og kategorier til analysen. Hvad jeg ser og hører i klasserummene, og hvordan jeg som forsker fortolker det, jeg ser og hører, filtreres gennem min måde at anskue analyseobjektet på og er medieret gennem måden jeg betragter det indholdsmæssige fokus for analysen på i min relation til analyseobjektet (Marvasti, 2014, s. 355).

Mine egne fordomme, forståelser og formeninger er væsentlige at bringe i spil, men også væsentlige at rette opmærksomheden mod. At lade min sociokulturelle horisont som forsker så at sige "smelte" sammen med andre forståelseshorisonter (Gilje, 2017) med henblik på at forstå, ekspliciterer, analysere og give kvalificeret bud på, hvordan kontroversielle aspekter aktualiseres og udvikles situationelt og relationelt i klasserummet, bringer mig videre til en diskussion om etnografiens styrker og eventuelle faldgruber. Inden jeg gør det, er det væsentlig at vende tilbage til udgangspunktet eller indgangen til studiets erkendelsesinteresse for at besvare et væsentligt spørgsmål; hvorfor jeg har valgt at gennemføre et etnografisk inspireret feltstudie i klasserummene?

Hvorfor etnografi? Fra emner til aspekter

For at forstå, hvorfor nærværende ph.d.-afhandling primært er baseret på etnografiske observationsstudier fremfor interviews af lærere og elever om, hvad de forstår ved et kontroversielt emne, hænger det

sammen med to indbyrdes relaterede erkendelser, jeg har gjort mig i min tidligere forskningspraksis.

I 2018-2019 foretog jeg i samarbejde med en kollega et kvalitativt studie i kontroversielle emner i folkeskolens ældste klasser i samarbejde med to lærere (Peters & Johannesen, 2020). Vi var inspireret af aktionsforskning og ud fra denne tilgang valgte de to deltagende lærere, guidet af vores ekspertise, at arbejde med konspirationsteorier, hvoraf den ene også ønskede at arbejde med fake news med sine to 8. klasser. Vi observerede de to læreres undervisning i det omfang, det kunne lade sig gøre og havde løbende didaktiske samtaler med dem om næste skridt i undervisningen. Fordi lærerne ikke selv havde beskæftiget sig med emnerne i faget, blev der især hos den ene af lærerne tale om et udviklingsforløb, der tog afsæt i en eksplorativ og åben tilgang. Forløbene gav gode resultater, hvad angår kildearbejde, fordi konspirationsteorier berørte essentielle opfattelser af videnskab, og hvad videnskabelige metoder og kilder betyder i den sammenhæng. Det viste sig både at være udfordrende, men også faglig givtigt at arbejde på den måde. Nogle af eleverne opnåede forholdsvis dybdegående forståelser for kilder og kildekritik i faget.

Langt vanskeligere var det at stadfæste, hvori og på hvilket niveau at emnerne, der var valgt, kunne forstås som kontroversielle emner i den praksis, der udspillede sig. Fra vores side lå der et ønske om, at der ikke blot blev undervist i konspirationsteorier ud fra en vurdering om, hvorvidt de var sande eller falske. Vi ønskede med forløbet, at eleverne udviklede forståelse for, hvilke konsekvenser det kan og kunne få, når folk er "troende" omkring en konspirationsteori. Inspireret af de konsekvenser nogle konspirationsteorier har haft, inddrog den ene lærer en udsendelse om skoleskyderiet på Sandy Hook (se Peters & Johannesen, 2020), hvor konspirationsteoretikere har hævdet, at skyderiet var iscenesat med henblik på et ønske om at stramme våbenlovgivningen i USA hos visse politiske kræfter. Konspirationsteoretikernes undersøgelser af deres "sandhed" har betydet, at efterladte til de dræbte er blevet chikaneret. Som det fremgår af udsendelsen, virker de mange våbenlovsdebatten splittende for det amerikanske samfund. Men det var imidlertid de menneskelige omkostninger, der fik eleverne til at reagere, fordi de blev berørt emotionelt, og de blev provokeret af det upassende ved konspirationsteoretikernes chikane af de efterladte for ofrene for skoleskyderiet. Det overordnede emne om konspirationsteorier blev ikke opfattet som kontroversielt af eleverne.

Derimod berørte og provokerede *aspekter* indenfor det overordnede emne eleverne, fordi konspirationsteoretikernes handlinger stod i modsætning til det normbillede, eleverne var formet af.

Det samme gjorde sig gældende, da jeg fik lejlighed til at følge den samme lærers undervisning om konspirationsteorier i forbindelse med afhandlingen. Også her opnåede læreren rigtig gode resultater i de faglige drøftelser om videnskabelig bevisførelse og sandhed. Men det viste sig igen at være et *aspekt* indenfor det overordnede emne, der berørte og provokerede eleverne. Da klassen arbejdede med konspirationsteorier om månelandingen i 1969, var det fortællingen om den russiske rumhund Leika, der blev sendt ud i rummet og døde, der berørte og provokerede eleverne. En gruppe elever gav udtryk for, at de syntes, det var synd og (uretfærdigt) for hunden, at den skulle sendes ud i rummet bare for at dø under meget trange vilkår.

Det blev altså tydeligt, at det kontroversielle udvikles i undervisningen fremfor at være givet på forhånd som et emne, en problemstilling eller en diskussion. Det kan ikke afgøres præskriptivt gennem didaktiske anvisninger, hvad der er kontroversielt og bør indgå som kontroversielt i undervisningen. Det er *aspekter* i det repræsenterede indhold, der mere eller mindre intentionelt aktualiseres som kontroversielle, når de indgår i et indhold og modtagerforhold i kommunikationen.

Indsigterne betød, at det ikke gav mening via et interventionsstudie at forstå det kontroversielle i forlængelse af et på forhånd givet emne eller problemstilling, der skulle kunne føre til særlige frugtbare diskussioner. Aspekter i det historiske indhold, der blev opfattet og fortolket som kontroversielt i klasserummet, kunne observeres i situationer, og derfor pegede pilen i retning af at foretage et etnografisk studie af undervisningssituationerne. Klasserumsforskning fokuserer på at undersøge pædagogisk praksis i den enkelte klasses kulturelle økologi og igennem de sociale processer, *hvor* kultur praktiseres i de øjeblikke, *når* de sociale processer finder sted (Andersen, 2005) og understøttede dermed tydeligere et metodologisk behov. Hvordan kontroversielle aspekter i fortællinger bliver til som analytiske konstruktioner i den narrative proces bliver synlige i mine praksisfortolkninger af situationerne, velvidende at der også findes makroprocesser og strukturer indlejret i hverdagskulturen (Østergaard, 2017).

Mit udgangspunkt advokerer ikke for en bestemt måde at undervise på. Tværtimod handler det etnografiske udgangspunkt om at *beskrive* og på den måde at blive bevidst om et fænomen i undervisningen fremfor at fremme et bestemt didaktisk felt. Når jeg ønsker at tydeliggøre min

forskerposition og signatur ud fra en *deskriptiv* position, hænger det sammen med forskningslitteraturen, som jeg mener kan føre til væsentlige misfortolkninger af afhandlingens overordnede etnografiske ærinde. Når jeg vælger at belyse et lille hjørne af undervisningen, er det ikke det samme som at forkaste andre aspekter i undervisningen som mindre væsentlige eller fyldige. Jeg anerkender vigtigheden af historiefagets forskellige fokusområder herunder sammenhængsforståelse og kildearbejde, men berører med mit fokus primært spørgsmål som vedrører historiebrug, historiefortællinger og -historiebevidsthed.

Analytiske inspirationer

Ovenstående gennemgang er med til at understrege afhandlingens tilblivelsesproces som mangefacetteret og kompleks. Analysearbejdet udspringer ikke blot af teori, men er forbundet med løbende inspirationer, der ikke alene bidrager med nye indsigter, men også er med til at vise vejen. Inspirationer undervejs i feltarbejdet kan derfor vise sig at være væsentlige nøgler til forskningserkendelse (Gubrium & Holstein, 2014, s. 37 & 47).

I undersøgelsen viste de analytiske inspirationer sig på forskellige trin i feltarbejdets udførelse, i analysen og formidlingen af de empiriske data. En af inspirationerne var det *interaktionelle* perspektiv. Jævnfør, Gubrium og Holstein (2014) kan interaktioner, der kan observeres i det etnografiske feltarbejde, eksempelvis små udbrud og korte sætninger, få vægt og betydning. De kan bidrage til at indfange, hvordan mennesker redegør for oplevelser og erfaringer i situationer (Gubrium & Holstein, 2014). På den baggrund blev fortællinger forstået som interaktioner et væsentligt teoretisk udgangspunkt for afhandlingen.

En anden inspiration viste sig i det definatoriske arbejde. Det var især de benspænd, som forståelsen af ordet "kontroversiel" forårsagede, der leverede brændstof i udviklingen af afhandlingen. Som påvist i forskningslitteraturen er der her alene flere forståelser i spil. Det vanskelige definatoriske arbejde viste sig efterhånden i processen mere og mere som aktiver fremfor ubestigelige bjerge.

At følge de analytiske inspirationer skal jævnfør Gubrium og Holstein (2014) ikke sidestilles med systematisk hensynsløshed. Forskning præget af stringente forestillinger om procedure og regler i forskningsprocessen, overser de løbende analytiske processer, forståelser og erkendelser. Inspirationerne er derfor både drivkraft og en

integreret del af de systematiske og metodiske processer (Gubrium & Holstein, 2014).

Hvorvidt etnografi skal forstås som en mere eller mindre systematisk proces eller en måde at konstruere viden om verden på, afhænger af brugskonteksten. I forlængelse heraf betegner Green og Bloome (2015) tre måder at forstå etnografisk arbejde på; "doing ethnography, adopting an ethnographic perspective, and using ethnographic tools." (Green & Bloome, 2015, s. 3-4). Jeg vil i det næste tage afsæt i de nævnte kategorier og på den baggrund redegøre for studiets opbygning og gennemførelse.

At gøre etnografi eller anlægge et etnografisk perspektiv

Jævnfør Green og Bloome (2015) er det at gøre etnografi eller anlægge et etnografisk perspektiv to forskellige måder at tilgå feltstudiet på. *At gøre etnografi* involverer en dybdegående undersøgelse af en social eller kulturel gruppe over længere tid og indbefatter alle led i det etnografiske arbejde lige fra konceptualisering til udførelse, til analyse og formidling. *At anlægge et etnografisk perspektiv* involverer anvendelsen af en fokuseret tilgang, som ikke er lige så tidsmæssig omfattende, men stadig med henblik på at studere aspekter af hverdagsliv og kulturelle praksisser i en social gruppe (Green og Bloome, 2015, s. 4). Deltagelsen kan i det etnografiske arbejde være forskellig fra et ønske om at "go native" i den ene ende af spektret til at indtage en mere perifer observatørrolle (Østergaard, 2017, s. 32-34). Sidst men ikke mindst handler etnografi om etnografens analytiske blik, og hvorvidt det er forankret i mere eller mindre faste procedure og mønstre (Gubrium & Holstein, 2014). I det næste vil jeg diskutere nogle af de væsentligste aspekter i det etnografiske arbejde i relation til mit projekt.

a. Tidsspandet

At gøre etnografi involverer indsigt i feltet over tid. Tidimensionens betydning for det analytiske arbejde må selvsagt hænge sammen med en måde, hvorpå man som forsker kan yde det felt, man undersøger, retfærdighed og validitet. Retfærdighed, fordi indsigt over tid udvikler forståelser for feltets kompleksitet. Validitet, fordi tidsperspektivet giver mulighed for mætning, modning og præcisering i det analytiske arbejde.

Hvis vi ser på tidsspandet sat i relation til min undersøgelse, så foregik mit samarbejde med tre historielærere over forskellige tidsspand, som det fremgår af bilag 1. Sammenlagt er der tale om ca. 100 lektioners observationer, herunder feltnoter og transskriberinger fordelt over 14 undervisningsforløb.

Hvis vi ser på de enkelte klasser og undervisningsforløbene, er der tale om stor variation i omfang. COVID-19 fik indflydelse på min planlagte empiriindsamling i foråret 2020 grundet nedlukning af store dele af det danske samfund, herunder skoler og uddannelsesinstitutioner. De tre læreres onlineundervisning tog sig meget forskelligt ud grundet de valg, de enkelte skoler og de tre lærere foretog i forbindelse med onlineundervisningen, men jeg fik lejlighed til at følge et onlineforløb om demokrati og kvinders rettigheder i den pågældende lærers onlineundervisning. Samtidig fik jeg mulighed for at deltage i en fagdag i juni 2020, da lærere og elever atter måtte vende tilbage til den fysiske undervisning.

Hvorvidt de varierede tidsforløb i den samlede undersøgelse udgør *at gøre* etnografi kan være svært at afgøre præcist. Jeg deltog ikke i alle forløb og lektioner, der var forbundet med årsplanlægningen af historiektioner afviklet i løbet af et skoleår. Omvendt havde jeg undervejs mange feltsamtaler med de deltagende lærere i og udenfor lektionerne og med deres kollega og ledelse i pauserne på lærerværelserne. Samtalerne var med til at mætte og berige mine analyser af observationerne med vigtige indsigter i undervisningssituationernes nære og perifere institutionelle og uddannelsespolitiske omgivelser. På den måde har jeg fornemmelse af at have fået indblik i et hjørne af skolernes respektive kulturer.

Eftersom den empiriske indsamlingsproces blev mere abrupt og sporadisk på grund af en pandemi end planlagt, vælger jeg at betegne mit studie som *etnografisk inspireret*. Studiet har genereret en større mængde af systematisk indsamlet empiri fra klasseværelserne og på den baggrund vurderer jeg undersøgelsen til at være mere tidsmæssig og deltagende involverende, end hvis der blot var tale om *at anlægge et etnografisk perspektiv* på hverdagsliv og kulturelle praksisser i skolen.

b. Deltagelse i feltet

Etnografi er kendetegnet af, at forskeren er mere eller mindre deltagende i den praksis, der undersøges. Forskerens analysearbejde og praktiske, intellektuelle og følelsesmæssige involvering og specifikke analytiske position er præget af måden, *vi ser på*, hvilket involverer en bestemt orientering, som former den betydning, vi tillægger undersøgelsesobjekterne. Dette fordrer nøje analytiske overvejelser om, hvilken betydning involveringen har på det felt, man ønsker at undersøge og bidrage med indsigter til. Det påvirker det refleksive forhold mellem forskerselv og den observerede anden, samt feltet i mere generel forstand (Marvasti, 2014). Hvilken rolle man indtager, afhænger desuden af forskerens valg og fravalg, den teoretiske orientering og de strukturelle nødvendigheder (Marvasti, 2014, s. 357). I det næste vil jeg redegøre for min egen forskerposition og deltagerrolle med henblik på at skabe transparens for læseren.

Når jeg som professionsuddanner selv er involveret professionelt i det felt, jeg ønsker at undersøge, har mine forforståelser, som ovenfor antydte, afgørende indvirkning på det, der fremanalyses. Men også de rammer, jeg deltog under, har haft indflydelse på måden, jeg deltog på i de konkrete situationer. Som Hasse (2002) påpeger, kan rammer for fortolkninger i det etnografiske arbejde læres, men indsigten i andres kulturer vil altid være begrænsede. De vil altid være konstruktioner af det, vi er i stand til at erfare og dermed begrænset af "horisonten for vores egen tolkningsrammer" (Hasse, 2002, s. 22). Rammerne for min præmis som deltagende observatør var betinget af lærerne og eleverne. Deltagerne var løbende med til at omdefinere erkendelser og spørgsmål i processerne, og deres praksisverden var med til at sætte præmisserne for mødet (Hasse 2002, s. 28).

Selvom mit studie kan betegnes som et studie indenfor egen logik, fordi jeg kan koble mit professionsfaglige interesseområde med det felt, jeg trådte ind i, er der alligevel elementer, hvor min position må betegnes som outsiders. Min erkendelsesinteresse udspringer af mine erfaringer på en professionshøjskole gennem de seneste 8 år. Min videnskabelige og fagdidaktiske erfaring betød, at jeg trådte ind i feltet som *insider* i faget. Samtalerne med de involverede lærere faldt ofte på det faglige indhold i undervisningen, på eleverne og på besøgte museer og sete udsendelser, film og serier med historiske temaer. I kraft af min *insiderposition* blev jeg blandt lærerne en ligeværdig samtalepartner, hvad angik undervisningen og interessen for historie i bred forstand.

Da jeg er cand.mag. i historie, er det ikke vejen gennem lærerstudiet, jeg er formet af, og derfor udgør mit blik også *outsiderens* i og med, at jeg aldrig har været lærer i en grundskole og har undervist teenagere.

Min forskerposition som insider og outsider i relation til det undersøgte felt gav både mulighed for genkendelighed og undring i indsamlingsprocessen og analysearbejdet. Jeg tilgik de respektive klasseværelser med et *tredobbelt formidlingsblik* beskrevet af Hansen (2011), et blik som kort kan karakteriseres som forbindelsen mellem en uddannelseskontekst, en tematisering af praksis og elevernes lærings- og dannelseskontekst, hvoraf de to første kategorier potentielt gav grobund for genkendelighed i forhold til fagets karakter og lærernes planlagte og didaktiske gennemførelse, mens sidste del i højere grad udgjorde ukendt landskab. Mit insider/outsiderblik har betydet noget for måden jeg kropsligt og verbalt trådte ind i klasserummene på, og i måden jeg opsøgte henholdsvis lærere og elever. Samtalerne med lærerne virkede naturlige, hvorimod samtaler med elever var præget af mig som voksen forsker/lærer og dem som teenagere/elever. Det var primært gennem feltsamtaler med lærerne både før og efter lektionerne og gennem mailkorrespondancer, at jeg som forsker oplevede den tætteste relation.

At være deltagende observatør kan groft opdeles i tre roller; at være perifer deltager, aktiv deltager samt fuldt deltagende. Min rolle lå i spændet fra marginal involvering til aktivt deltagende. Ved plenumaktiviteter kiggede jeg med fra tavlen ud på klassen. Min placering afhang i høj grad af klasseværelsernes arkitektur, indretning og mulighedernes kunst. Et klasseværelse var indrettet som en hestesko med tommandsborde i midten, et andet med gruppeborde, mens et tredje var indrettet med enkeltborde. Det ene klasseværelse var ikke så stort, og det betød, at jeg ofte måtte sidde på en stol i det ene hjørne balancerende med min computer på mine knæ, mens jeg nedfældede mine feltnoter.

Jeg placerede en diktafon på lærerens bord, og når det var muligt en anden bagerst i lokalet. Når elever arbejdede i grupper, cirkulerede jeg rundt til grupperne ofte sammen med lærerne og i den sammenhæng faldt snakken med lærerne på forskellige didaktiske og historiefaglige interesser. Jeg bad eleverne om lov til på skift at lægge en diktafon ved deres borde, når de arbejdede i grupper. På den måde deltog jeg også aktivt i klasserummene.

At gøre brug af etnografiske værktøjer

En anden måde at bedrive etnografisk inspireret forskning på er at gøre brug af etnografiske værktøjer (Green & Bloome, 2015). I næste del beskriver jeg studiets primære datagrundlag, der kan forstås som deltagerobservationer som det primære applicerede etnografiske værktøj. Mit materiale består af fire kategorier; feltnoter og billeder, transskriberede lydoptagelser, læremidler, herunder handouts fra lærerne, og elevpræsentationer, enkelte elevnotater og besvarelser.

a. Feltnoter og billeder

I det omfang, det kunne lade sig gøre, foretog jeg observationer af lektioner indenfor de sammenhængende undervisningsforløb. I praksis betød overlap af aftaler, at ikke alle lektioner kunne følges. Samtidig kunne pludselige ændringer forekomme, hvis der opstod ekstraordinære situationer, der betød aflysning eller ændring af tidspunkter. I videst udstrækning forsøgte jeg at indrette mig efter disse betingelser, men det var ikke altid, det kunne lade sig gøre, eller beskeden kunne komme så sent, at jeg ikke kunne nå at ændre planer. Hvis jeg på forhånd vidste, at jeg ikke kunne deltage i en lektion, bad jeg lærerne om at lægge en diktafon i klasseværelset og optage deres egen undervisning.

I observationerne anvendte jeg et observationsskema med åbne kolonner, så feltnoter kunne registreres indenfor tidsintervaller i undervisningssituationerne, og med et felt til refleksioner, hvor jeg kunne beskrive mine umiddelbare reaktioner efter lektionerne. Hertil tog jeg billeder, primært af tavlen, med henblik på at opfange de læremidler og PowerPoint-præsentationer, der indgik i de enkelte lektioner som supplement til observationsskemaerne.

b. Transskriberede lydoptagelser

Et vigtigt grundelement i den fortløbende analyse blev de transskriberede lydoptagelser⁸. Grunden til, at jeg valgte lyd fremfor video, var, at jeg primært var optaget af de fortællinger, der blev skabt verbalt i klasserummene. Hvor der var behov for at observere nonverbale udtryk, brugte jeg mine feltnoter som supplement til at beskrive den nonverbale gestikulation, eksempelvis som det beskrives i

⁸ Der blev indhentet forældretilladelse til at optage og bruge lydoptagelserne i forskningsprojektet. Se bilag 2

delstudie 3, hvor en pige gentagne gange vendte hovedet bort under visningen af en dramatisk og voldelig scene i en spillefilm.

Overførslen fra lyd til transskription afspejler ikke alle mentale, sociale og kulturelle elementer fra undervisningssituationerne, men er, som Kowal & O'Connell (2014) påpeger, et udtryk for en selektiv proces på baggrund af forskerens valg og fravalg samt beskaffenheden af i mit tilfælde lydoptagelsen, hvor ikke alle elevstemmer trådte lige skarpt igennem eller druknede i stemmer, der talte i munden på hinanden. Samtidig er både den, der transskriberer, og læseren af transskriberingerne involveret i fortolkningsarbejdet. Derfor har de valg, der blev truffet undervejs i transskriberinger, konsekvenser for, hvordan læseren vil forstå indholdet (Kowal & O'Connell, 2014, s. 65-68).

Jeg vægtede selv at udføre transskriberingerne med den begrundelse, at analysen allerede startede i transskriberingsarbejdet, og at jeg ved at lytte til optagelserne kunne "genbesøge" klasseværelserne. Med et omfattende materiale i hænde blev transskriberingerne udført ud fra afhandlingens aktuelle formål og derfor med et fokus på de historiefaglige dialoger. Private dialoger eller faglige dialoger, der faldt udenfor historiefaget, fx snakke om matematik- eller tyskaflleveringer, blev ikke transskriberet.

c. Læremidler

Læremidler gennemsvir undervisning og er et centralt værktøj i praktiseringen af faget. De har betydning for opfattelser af verden, giver adgang til viden og information og indgår som en afgørende faktor i den kommunikation, der finder sted i klasserummet.

Læremiddelbegrebet er i de senere årtier blevet tolket ud fra en bred forståelse som "alle materialer og redskaber, der bliver anvendt som midler med læring som mål i en uddannelsesmæssig sammenhæng" (Hansen & Gissel, 2017, s. 413). Læremidler kan desuden indgå i forskellige faser i undervisningens udvikling, planlægning, gennemførelse og evaluering, og kan have potentialitet på forskellige niveauer og stadier. Hansen og Gissel (2017) taler her om det *potentielle* didaktiske potentiale, dvs. tolkninger af læremidler som tekst, det *aktualiserede* didaktiske potentiale, når læremidler er i brug og praksisfortolkes, og det *realiserede* didaktiske potentiale, det vil sige læremidlers virkninger over tid eksempelvis de virkninger, der viser sig i evalueringspraksis af undervisningen (Hansen og Gissel, 2017). I min analyse var jeg interesseret i at belyse læremiddelbrug i social praksis og dermed de konkrete læremidlers *aktualiserede* didaktiske potentiale og

dets virkninger. Derfor var jeg i dataindsamlingen opmærksom på i videst udstrækning at "opfange", hvilke læremidler der blev anvendt i de givne situationer. Læremidlerne indgår i analyserne som en vigtig komponent til at beskrive, hvornår og hvordan læremidlernes aktualiserede potentiale kom til syne, når aspekter i læremidlerne blev opfattet, fortolket og fortalt som kontroversielt.

d. Elevpræsentationer, enkelte elevnotater og besvarelser

Sidste kategori i feltmaterialet er baseret på enkelte materialer fra eleverne. Ved elevpræsentationer tog jeg billeder af elevernes oplæg og fik i nogle tilfælde adgang til elevernes PowerPoints og notater. En enkelt elev valgte i et forløb at tage noter til mig. Derudover fik jeg adgang til et kompendium med elevtekster om selvvalgte konspirationsteorier. Overordnet lagde undervisningen i de respektive klasser ikke op til skriftlig produktion. Til gengæld blev en del af forløbene afsluttet med elevbaserede undersøgelser og elevpræsentationer. Det er primært PowerPoints og noter fra elevpræsentationer, der indgik supplerende i analysearbejdet.

Opsamling

Formålet med kapitlet har været at skabe transparens i måden, jeg har valgt empirisk og metodisk at gribe mit studie an på. Værd at bemærke er, at metodiske overvejelser foregår både *præskriptivt*, *provisorisk* og *retrospektivt*. Præskriptivt, fordi man fra projektets begyndelse ønsker at undersøge et fænomen i praksis ud fra en bestemt forforståelse og ud fra et eller flere teoretiske ståsteder. I mødet med praksis, de løbende oplevelser og erkendelser i processen, hvor dataindsamling og analyse flettes sammen af inspirationer i teori, praksis og i fagfællemiljøer opstår pragmatiske, teoretiske og provisoriske måder at kommunikere og handle på. De får betydning for den retrospektive fortolkning, der ligger til grund for den efterfølgende skriveproces. På den måde indgår mit etnografisk inspirerede udgangspunkt som rød tråd gennem afhandlingen som en måde at analysere, give mening til og konstruere viden om et bestemt udsnit af verden. De udgør en teoretisk og personlig linse, der kan videreformidles til læserens egne fortolkninger.

05 ANALYSEDESIGN

Målet med den løbende proces i det analytiske arbejde har ikke været at afdække gennemgribende mønstre i empirien men at belyse de meningsgivende processer i den sociale praksis i klasserummet. Afhandlingen bygger på to tilgange til det analytiske arbejde; at analysere data ud fra casestudiets fokus på det partikulære og unikke og at skildre fortællinger i klasserummet ud fra en narrativ interaktionsanalytisk tilgang. I det næste beskriver jeg afhandlingens strategier og analyselag og inviterer hermed læseren ind i den analytiske tilblivelsesproces.

Analysestrategi 1: Casestudiet som konceptuel ramme

Afhandlingen begrundes i et ønske om at undersøge det kontekstafhængige og det situationsbestemte i historieundervisningens gerningsøjeblikke og herigennem at udvikle dybdegående situationsfortolkninger (Borgnakke, 2018, s. 297). Et nærliggende udgangspunkt for analysen er casestudiets konceptuelle fokus på detaljerigdommen i situationer og genereringen af kontekstbundne data (Flyvbjerg, 2010, s. 467). Der findes mange definitioner på et casestudie og, som Flyvbjerg (2010) har påvist, mange holdninger til casestudier som redskab til videnskabelig fremkomst. Det ligger dog udenfor afhandlingens ramme at gå i dybden med disse spørgsmål, og jeg vil i det følgende tage afsæt i VanWynsberghe og Khans (2007) beskrivelser af det prototypiske ved casestudier (VanWynsberghe & Khan, 2007, s. 83).

VanWynsberghe og Khan (2007) konstaterer, at casestudier hverken er en metode "because case study researchers cannot actually collect data prescriptively using case study" (VanWynsberghe & Khan, 2007, s. 82) eller et forskningsdesign, idet casestudiet ikke tilbyder en foreskrivende guide til at indsamle, analysere og fortolke data med. I undersøgelsesprocessen udvikles og justeres erfaringer og hypoteser løbende, og casen eller casene er nødvendigvis ikke givet på forhånd, men kommer til udtryk gennem analysearbejdet (VanWynsberghe & Khan, 2007, s. 82-83). Antallet af caseenheder kan ligeledes være ukendt, indtil undersøgelsen er bragt til ende. Målet er *mætning* af data fremfor generalisering (Small, 2009, s. 25). Casestudiet er desuden kendetegnet ved at være detaljerede kontekstanalyser af specifikke og afgrænsede

fænomener i situationer i komplekse og naturlige omgivelser. De er afgrænset i tid og rum, hvilket gør det muligt at bringe væsentlige kontekstfaktorer i spil i selve analysen af situationer og dermed afgøre, hvad der falder udenfor og indenfor forskningens fokus og interesse. Klasserummet er for eksempel et veletableret institutionelt rum, hvor lærere og elever møder ind til undervisning indenfor fastlagte skemaer med en række fælles forventninger til, hvad faget indeholder.

Mit studie indeholder analytiske nedslag i forhold til sekvenser indenfor enkelte lektioner i de bredere undervisningsforløb. Følgelig kan studiet betragtes som sekventielle cases, der indgår som enheder i den samlede analyse. Analysen er informeret af teori, som bygger på mit interessefelt og forskningsspørgsmålene.

Casene kan både karakteriseres som *paradigmatiske* for historieundervisningen, fordi historiefaget beskæftiger sig med menneskers levevilkår i tid, og *ekstreme*, fordi casene udpeges på baggrund af situationssekvenser, hvor lærere og elever berøres og provokeres af specifikke aspekter i historie, som de opfatter som kontroversielle (Flyvbjerg, 2010). Mætningen af data er sket ud fra temaer i fortællingerne, som er konstrueret analytisk på baggrund af gentagne besøg i det empiriske materiale.

Som Flyvbjerg (2010) påpeger, bør casestudier læses som fortællinger i deres helhed og ud fra deres kompleksitet, som den undersøgte virkelighed rummer. De tilbyder noget, læseren kan tage "midlertidigt ophold i" (Flyvbjerg, 2010, s. 483) og enten blive tiltrukket eller frastødt af. I tråd hermed har jeg været optaget af at analysere empirien ud fra et mål om at italesætte og understrege situationer, hvor opfattelser af historiske aspekter opfattes og fortælles som kontroversielle fremfor at reducere fænomenet til statistisk generaliserbarhed og målbarhed. Sigtet har været at skabe resonans hos læseren og potentielt berige og transformere læserens forståelse af et fænomen, der opstår i situationer, når lærere og elever fortolker undervisningens indhold indenfor en specifik kontekst i tid og rum. Hvor casene begynder og ender har ikke været af afgørende betydning. Det har i stedet været vigtigt at beskrive casene i deres fortællerige og detaljerige essens. Konsekvensen er imidlertid, at der kan være elementer i beskrivelserne, som kan virke mere eller mindre tiltalende hos læseren. Desuden rummer casestudierne ikke umiddelbare didaktiske løsninger på dilemmaer eller sammenfatter teoretiske synteser om didaktik og undervisning, men derimod fortællinger om og erkendelser af undervisningens kompleksitet.

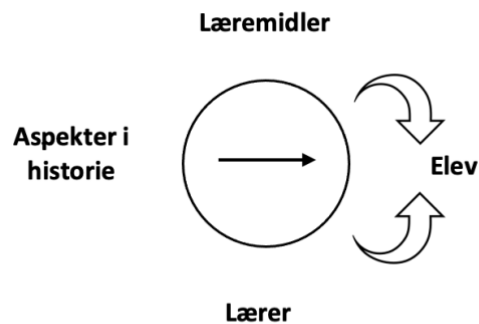
Analysestrategi 2: Narrativer i sociale interaktioner

Afhandlingen veksler mellem teoretiske og empiriske indsigter. I dataanalysen har der som nævnt ikke været fokus på at generalisere eller skabe repræsentativitet gennem analytiske synteser, men tværtimod at forstå data ud fra deres afgrænsning i tid og rum som situationsnedslag i større enheder af lektioner og undervisningsforløb. Jeg har valgt ikke at benytte digitale værktøjer i analyseprocessen. Jeg søgte efter temaer og interaktioner i fortællinger og ikke mønstre. Overordnet har fokus for analysen været konstruktion af fortællinger i interaktion fremfor at afdække narrative strukturer eller et biografisk indhold (Olsen, 2016). Gennemgangen af datamaterialet har imidlertid givet anledning til identifikation af tematiske signifikante overlap i empirien. Interaktionerne er fremanalyseret som dele af større fortællinger og ved hjælp af begrebet *kernefortællinger* og fortællingernes *hvad*, er de fremkommet som tematiske overlap (Olsen, 2016; Riessman, 2008). Det har været vigtigt undervejs at bibeholde de narrative processer, hvor lærere og elever gennem deres verbale og nonverbale ytringer i undervisningen har tilskrevet mening til historiske aspekter eksempelvis gennem fortællinger om den onde nazist og de gode civile, som går igen i mange af elevernes fortællinger. Samtidig har jeg forsøgt at fastholde interaktionerne gennem de empiriske eksempler som findes i delstudierne.

I udviklingen af kernefortællinger har jeg hentet inspiration fra Riessman (2008), som deler narrative analyser op i tre faser, hvor identifikation af temaer, strukturer og interaktioner i den analytiske konstruktion skaber de narrative sammenhænge (Riessman, 2008).

Narrativ forskning i interaktioner er kendetegnet ved interessen for naturligt forekommende fortællinger, der opstår i måden, mennesker skaber mening på gennem sprog og tale (Phoenix, 2013). Indenfor denne forskningstilgang involverer den metodiske tilgang observationer af samtaler og fastholdelsen af dem via lyd- eller videooptagelser. Som det ses i nedenstående figur 3, foregår denne interaktion i spændet mellem det repræsenterede indhold og modtagerne herunder de didaktiske målsætninger, som lærerne og læremidlerne kommunikerer til eleverne.

Figur 3



Etnografisk forskning indebærer løbende analytiske erkendelser. På trods af at dataindsamlingsfasen leverede en fornemmelse for en retning, er der alligevel tale om, at erkendelser opstod drypvis og i nogle tilfælde sent i processen, fordi nye teorier, allerede læste teorier eller genlæsning af empirien forstyrrede og førte til nye indsigter. En biltur eller en tur på indkøb har ofte ført til pludselige indskydelser og afgørende erkendelser, som jeg hurtigt har måttet finde redskaber til at nedfælde; papir og blyant eller mobilen. Der er derfor ikke tale om en kronologisk analyseproces ud fra på forhånd bestemte analyseniveauer eller sekvenser, men analyseanstreg som sporadiske og iterative processer. Jeg har alligevel kunnet identificere tre overordnede analyselag i afhandlingens proces, som jeg præsenterer i det næste.

a. Analyselag 1: Identifikation af kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger

Ifølge Barton og Levstik (2004) kan identifikation og moralsk fordømmelse ikke forenes. Det kan være svært at identificere sig med en skikkelse som Christopher Columbus og samtidig fordømme ham (Barton & Levstik, 2004, s. 7). Der ligger to vidt forskellige didaktiske formål bag, som kan resultere i vidt forskellige udlægninger af historie. Sondringen mellem identifikation og fordømmelse, som led i den moralske historiebrug i faget, udgør første analyselag. Det skal ses i relation til afhandlingens begrebslige forståelse af det kontroversielle som en egenskab, der udvikles, når et indhold opfattes som kontroversielt af en eller flere modtagere i klasserummet. Det vil sige, når aspekter i historie betragtes som uretfærdige og dermed står i

kontrast til lærere og elevers moralske skemaer over normer og det alment accepterede i et nutidsperspektiv. Sondringen mellem identifikation og fordømmelse anses som et analytisk greb i identifikationen af kernefortællingerne i datamaterialet.

To eksempler fra empirien kan tjene til illustration. I det første aktualiseres det kontroversielle som aspekter i fortællingerne gennem moralsk stillingtagen. Moralsk *fordømmelse* indgår her som en væsentlig funktion i den producerede fortælling. I det andet eksempel er det *identifikation*, som agerer funktionel styrepind. Emotionelle aspekter berøres, men det kontroversielle aktiveres ikke i fortællingens form eller i den didaktiske funktion.

I første eksempel har 8. klasse Skole C om imperialismen, og lærere og elever diskuterer i eksemplet (Se bilag 3), hvilke lande der tidligere har været kolonier. I dialogen fortæller læreren om Storbritannien som brugte straffefanger til at kolonisere Australien med, heriblandt børn, som afsonede en straf. Børn blev straffet på lige vilkår som voksne, og de risikerede ligesom de voksne at blive henrettet for deres forbrydelser. I eksemplet er der en elev, der er optaget af at vide mere om de forhold, der gjorde sig gældende for de straffefanger, der rejste til Australien. Hvorfor blev de sendt til Australien og var forholdene bedre der end i et fængsel i England? Drengen var også interesseret i at vide, om England stadig sendte børn til Australien. I dialogen mellem læreren og eleven blev der skabt en fortælling om ret og uret og godt og ondt. I behandlingen af det historiske indhold, som den blev præsenteret af læreren og i måden den skabte resonans på hos eleven, aktualiserede det kontroversielle som et aspekt i fortællingen. Det, der blev opfattet som kontroversielt, blev ekspliciteret gennem lærerens *påmontering* (se mere i delstudie 1) af det kontroversielle – at børn kunne være straffefanger og dømmes på lige vilkår som de voksne. Drengen i eksemplet bidrager med sine spørgsmål til, at de kontroversielle aspekter i den producerede fortælling, bliver præsente.

I det andet eksempel har den samme klasse om 1. verdenskrig. Her har eleverne set interviews med dansksindede sønderjyder, der deltog i krigen. Den efterfølgende klassedialog handler om soldaternes posttraumatiske lidelser efter krigen. I fortællingen kobles der emotionelt til soldatens oplevelser, og i dialogen optræder der voldsomme beskrivelser af, hvad det var soldaten oplevede i sine tilbagevendende mareridt (Se bilag 4). Selvom der i eksemplet refereres til aspekter, der potentielt kunne opfattes som kontroversielle, så aktualiseres de ikke som sådant. Ret og uret begrundes ikke, og *identifikation* bliver fortællingens tematiske indhold. Der er intet, der taler for, at eleverne og læreren i eksemplet opfatter krig og det at være

soldat som noget, der går imod gængse normer. Krig kan selvfølgelig medføre overtrædelser af krigens regler og krænkelser på civile, men det, at krig er blodig, at soldater dør, og at de overlevende soldater ofte lider af posttraumatisk stress, synes at blive betragtet som et vilkår for krig fremfor noget, der skaber moralsk bevågenhed. I eksemplet bliver den didaktiske funktion at skabe rum for empati og medfølelse med soldaten. Der findes normer og regler for krig, og så længe dette normbillede ikke overtrædes, så aktualiseres det potentielt kontroversielle i at dræbe andre mennesker ikke. Denne pointe kan illustreres gennem en anden sekvens, hvor lærere og elever i 8. klasse Skole B har en dialog om det armenske folkedrab, som foregik under 1. verdenskrig. Læreren understreger i samtalen, at under det armenske folkedrab "... der snakker vi ikke krigshandlinger her... Vi snakker simpelthen udryddelse af en hel folke, øh, mængde" (Skole B, holocaustforløb, 27.9.19). Her påmonteres det kontroversielle aspekt i fortællingen, netop fordi folkedrabet falder udenfor krigens normer og regler.

Eksemplerne tjener som indikator for en sondring mellem de kontroversielle aspekter i fortællingerne, som ofte er emotionelle, og de emotionelle aspekter, hvor det kontroversielle ikke påmonteres. De viser samtidig to forskellige didaktiske mål; moralsk stillingtagen og fordømmelse på den ene side og identifikation og empati på den anden.

b. Analyselag 2: Identifikation af store og små fortællinger

Det foregående eksempel refererer både til den kontekstbundne konstruktion i klasserummet og til de historiekulturelle overleveringer og reproduktioner. Phoenix (2013) taler her om samspillet mellem små og store fortællinger, mellem fortællinger på mikroniveau og de makroorienterede kontekster, der omgiver dem og danner ramme for de situerede fortællinger (Phoenix, 2013). Et af kerneelementerne, jeg var optaget af, var interaktionen mellem de sociokulturelle kontekster, der omgiver undervisningssituationerne og fortællingerne, der opstår og produceres i situationer. Med udgangspunkt i forståelsen af fortællinger som sociokulturelle redskaber, der tages i brug i situationer, udførte jeg i forbindelse med delstudie 1 en løst struktureret situationsanalyse, inspireret af Clarke, Friese & Washburn (Clarke et al., 2018). Jeg foretog analysen gennem *mapping* af sociokulturelle kernespørgsmål, som kunne vise sig at have betydning for situationerne. I analyse af empirien anførte jeg et felt til at notere de omkringliggende sociokulturelle elementer, som havde betydning for situationerne (Se eksempler i bilag,

3,4 og 5). Hvorfor nogle kontekstfaktorer spillede ind mens andre ikke gjorde, kan illustreres med tre eksempler fra empirien.

I første eksempel fortæller læreren ved Skole C om, at nu skal de i gang med et kontroversielt emne, nemlig Israel-Palæstina-konflikten. Men den politiske og historiske kontrovers mellem israelere og palæstinensere *splitter* ikke eleverne i to lejre. Tværtimod er alle elever enige om, at det er palæstinenserne, der er ofre, og israelerne, der er bøddler. Israelernes behandling af palæstinenserne italesættes både af læreren og eleverne og det, at palæstinenserne for eksempel frarøves muligheden for at gå i skole, bliver opfattet som uretfærdigt. Det er således de opfattede uretfærdige handlinger begået mod en specifik gruppe af individer, der aktualiseres som kontroversielt (Historical Association, 2007) og ikke selve kontroversen i den palæstinensiske-israelske konflikt som indlejret i det overordnede historiske emne. Eksemplet illustrerer, at det, der kan betragtes som kontroversielt i en *samfundskontekst*, nødvendigvis ikke er det samme som de aspekter, der opfattes og aktualiseres som kontroversielle i *situationer*.

I et andet eksempel arbejder elever med at udarbejde et hæfte med konspirationsteorier, som hver elev skal skrive en kort tekst om. En pige ønsker at skrive om Big Bang og den kristne skabelsesberetning. Skolen er en kristen friskole, og det har formodentlig haft indflydelse på pigens interesse for spørgsmål om forholdet mellem tro og videnskab. Pigen påpeger i sin tekst, at hun ikke tror på Gud og skabelsesberetningen. Men pigens holdninger får ikke indflydelse på undervisningen, da den ikke adresseres efterfølgende. Potentielt kunne hendes synspunkt opfattes som kontroversielt i den nære skolekontekst, men det kontroversielle potentiale aktualiseres ikke på mikroniveau.

I et tredje eksempel får den ydre politiske kontekst imidlertid betydning på et mikroniveau, idet en syrisk dreng bliver berørt og provokeret af en anden drengs udsagn om, at religion kan være medvirkende årsag til, at en række mellemøstlige lande ikke overholder menneskerettighederne. Det er drengens baggrund, som gør, at der opstår en potentiel kontrovers blandt to aktører i klasserummet. Dog kommer det ikke til uenighed, da læreren gennem dialogen får udglattet muligheden for en konflikt. Men den politiske kontekst og den lokale kontekst er sammenvævet i drengens kulturelle baggrund, som får indflydelse på situationen.

Eksemplerne ovenfor er med til at klargøre, at kontroversielle aspekter ikke lå gemt derude som et stationært indholdselement i et emne, men først blev synlig i det øjeblik, et indhold indgik i de kommunikative processer mellem aspekter i historiske fortællinger og fortolkningen af dem hos modtagerne. Ved at sammenholde

sociokulturelle elementer med, hvordan fortællingerne udfoldede sig i den sociale interaktion, kunne der peges på faktorer i undervisningssituationernes lokale og samfundsmæssige kontekster, der havde indflydelse eller ikke fik indflydelse på, hvordan kontroversielle aspekter blev aktuelle i læreres og elevers fortællinger (Se bilag 3 og 5).

c. Analyselag 3: Narrative elementer

Olsen (2016) afgrænser et narrativ i social interaktion på følgende måde:

(1) at fortællingen opfattes og gives plads som sådan af en fortæller og den eller de, der lytter, (2) at der indgår et tidsforløb i realtid eller sker en kobling af forskellige tidspunkter, og (3) at noget rekonstrueret (eller genfortalt) og partikulært (eller individuelt) adresseres. (Olsen, 2016, s. 90)

Sondringen skal forstås analytisk, og elementerne vil optræde overlappende, infiltreret og i samspil med ikke narrative ytringer. Men netop de tre analytiske sondringer blev væsentlige i analysearbejdet. I fortællingernes interaktioner kan der eksempelvis øjnes eksempler, der indeholder fortællerelementer i form af tidsforløb med en begyndelse og slutning og temaer indenfor fortællinger om eksempelvis gode og onde kræfter (Olsen, 2016). Ved at sammenholde temaer i fortællinger med narrative elementer, blev det muligt at skabe sammenhænge på tværs af empirien, som kernefortællinger forstået som generiske kulturelle modeller eller skemaer (Hervik, 2016; Riessman, 2008). Når aktørerne i klasserummet fortæller om kontroversielle aspekter, gør de det i relation til det kulturelt forud givne, det konkrete indhold, intimverdenen og det kollektive rum.

Cronon (1992) er i den forbindelse en væsentlig inspirationskilde til at forstå mulige skemaer i fortællingerne. Gennem en analyse af to historiske værker om tørken, der ramte de store stepper i 1930'ernes USA, kunne han påvise to forskellige konklusioner på trods af, at titlerne på værkerne og emneindholdet var stort set identiske, og de to forfattere havde benyttet meget af det samme kildemateriale. De var desuden enige om de fleste aspekter i kildernes faktuelle grundlag. Det ledte Cronon (1992) på sporet af de to fortællingers plots betydning for værkernes konklusioner. Flowet af forskellige begivenheder i historie bliver ifølge Cronon (1992) først mulige at forstå, når de tilføres mening gennem et overordnet plot. Repertoiret af historiske plot er næsten uendelige, men er med til at stadfæste fortællingernes retning og

betydningsbærende indhold. Inspireret af Cronons (1992) og Olsens (2016) afgrænsning, har det givet anledning til at formulere det som Cronon (1992) omtaler *framing devices* for den samlede empiri. De kan beskrives som følger:

- *Hvad er i centrum og i periferien af fortællingerne?*
- *Hvad og hvem inkluderes og ekskluderes i fortællingerne?*
- *Er der tale om degressions- eller progressionsfortællinger om fortid?*
- *Hvad er handlings- og aktørperspektiverne?*
- *Hvordan fremstilles gode og onde kræfter, spørgsmål om ret og uret, og hvem er offer og bøddel i fortællingerne?*
- *Hvilken rolle spiller fortidsfortolkninger og nutidsperspektiver i fortolkninger af fortællinger?*
- *Hvad er fortællingernes moralske plot?*

Disse *framing devices* leverede analysekategorier til at formulere kernefortællingerne ud fra. Eksempelvis viste delstudie 2, at fortællingernes plot forbundet med forståelser af tid spillede en afgørende rolle for, hvordan et indhold bliver opfattet som kontroversielt, og hvilken rolle nutidsperspektiver, retrospektion og fortidsfortolkninger spiller ind i den sammenhæng.

Opsamling

Formålet med kapitlet har været at klargøre vigtige pointer i de udviklede analysestrategier for afhandlingen. Jeg har med dette ønsket at invitere læseren ind i maskinrummet. Et maskinrum, der ikke bygger på rene linjer og strukturer, men krogede og eksplorative veje mod mere sikre erkendelser. Som det fremgår i løbet af kapitlet, har jeg ladet mig inspirere af forskellige greb i analysen. Jeg har primært rettet blikket mod fortællingers konstruktion i den sociale interaktion i klasserummet, men det har også været vigtigt at supplere disse med mere gennemgående kulturelle træk ved fortællingerne. Et sociokulturelt teoretisk udgangspunkt har bidraget til at forbinde de små fortællinger i de sociale interaktioner med de relevante sociokulturelle omgivelser. På baggrund af afhandlingens teoretiske og metodologiske ståsted samt de metodemæssige og analytiske overvejelser, introduceres der i det næste til afhandlingens delstudier, som præsenteres i tre artikler sendt til relevante tidsskrifter i Norden.

06 DELSTUDIER

Introduktion til delstudierne

De foregående teoretiske, metodiske og analytiske overvejelser bidrager alle til at skabe en ramme for at forstå og indfange, hvad der kan opfattes som kontroversielt af aktørerne i klasserummet. Samtidig udgør de vigtige værktøjer til brug i analysen.

Værktøjerne bidrog til at udvikle tætte beskrivelser af interaktionen i klasserummet, hvor kontroversielle aspekter blev henholdsvis *påmonteret* og *afmonteret* i de kommunikative forhandlinger. Her viste læreres og elevers moralske og eksistentielle historiebrug at knytte sig til det faktiske og opfattede uretfærdige i historie. Opfattelser af det uretfærdige og upassende i historie blev vigtige grundsten i analysen af de kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger i historiefaget. Det gjorde det muligt at knytte de små fortællinger i interaktionerne til kontekstfaktorer, der havde indflydelse på de pågældende situationer. Det blev synligt via analyser af fortællinger i interaktion, at måden de kontroversielle aspekter viste sig på i fortællingerne udsprang af lærere og elevers moralske skemaer og nutidsforståelser. Fortidsfortolkninger blev brugt til at retfærdiggøre handlinger og i nogle tilfælde blot for at forstå eller tilføre mening til de kontroversielle aspekter i fortællingerne. Kun i enkelte tilfælde knyttede kontroversielle aspekter sig til en forståelse af, at opfattelser af det kontroversielle er knyttet til tid og rum og derfor kan se anderledes ud i en anden tid og kontekst. Nedenstående sekvens er en af de få undtagelser. Her gennemgår læreren og eleverne i plenum en tale af Heinrich Himmler til det tyske folk, hvor Himmler opfordrer befolkningen til at medvirke i drabet af jøder og samtidig beder befolkningen om diskretion:

Lærer: Ja, og? Maren?

Maren: De skal holde det hemmeligt

Lærer: Og de skal holde det hemmeligt ... nå ... Hvorfor siger han, at de skal holde det hemmeligt? Tror du?

Maren: Fordi at, et eller andet sted så ved han nok godt, at det ikke er så smart, og det kommer nok til at fremstå lidt barbarisk

Lærer: Ja ... et eller andet sted er han jo nok egentlig godt klar over ... de kan få problemer på den lange bane ... og det må man sige, det gjorde de.
(Skole B, holocaustforløb, d. 29.8.19)

I flere tilfælde var det aktuelle spørgsmål og politiske problemstillinger i samfundet, der indgik som kontroversielle aspekter i fortællingerne. Historie blev baggrundstæppe eller gled følgelig helt ud af diskussionerne.

Med et fokus på mikrosituationer i interaktionerne blev det muligt at zoome ind på de processer, hvor elever i samspil med deres lærer og øvrige klassekammerater forhandlede mening til vanskelig viden i historie og det umiddelbare meningsløse. Aspekter i det repræsenterede indhold, der provokerede og blev opfattet som kontroversielt, var ofte drivkraft bag de moralske og faglige meningstilskrivninger. I det næste præsenteres ovenstående pointer uddybende i forbindelse med afhandlingens tre delstudier.

Delstudie 1

Kontroversielle

aspekter i historie- undervisningen

Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet

(American Psychological Association System, 7th Edition):

Johannesen, H. J. (2021). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen.

Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (5), 151-178. DOI: 10.7146/lt.v6i9.124780

Abstract

Artiklen undersøger, hvordan kontroversielle aspekter indgår i historieundervisningen som fortællinger, der reproduceres i spændingsfeltet mellem læremidler, klasserummet og i relationen til historiens handlinger og aktører. Artikkens hovedpointe er, at kontroversielle aspekter er bundet i tid og sted og forholder sig moralsk til fortalt fortid. Praksisfortolkninger af læremidler i et sociokulturelt perspektiv informerer og styrer den teoretiske ramme. Dataene, der præsenteres, stammer fra et etnografisk klasserumsstudie af 3 lærere og 5 klasser i grundskolens overbygning.

Resultatet viser, at kontroversielle aspekter optræder som på- og afmonteringsprocesser i praksisfortolkninger af læremidler og fungerer som didaktisk appel til elevernes moralske stillingtagen. Artiklen bidrager hermed med ny indsigt om kontroversielle aspekters funktion i historieundervisningen i grundskolens overbygning i Danmark.

The article examines how controversial aspects are included in history teaching as narratives that are reproduced in the tension between teaching materials, the classroom, and the relation to the past. Practical interpretations of teaching materials in a socio-cultural perspective inform and guide the theoretical framework. The data presented in the article derives from an ethnographic classroom study of 3 teachers and their 5 classes in lower secondary school (7th to 9th year of school) in Denmark.

The result shows that controversial aspects appear as assembly and disassembly processes in practical interpretations of teaching materials and appears as a didactic appeal to the students' moral stances. The main point of the article is that controversial aspects are bound in time and place and relate morally to history. The article thus contributes with new insight on a larger field of research on controversial issues in teaching settings.

Kontroversielle

aspekter i historie- undervisningen

Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen, UC SYD

Indledning

- ” Mikkel¹: Altså, det der, det der hår der. Var de ikke bare kunstige?
Lærer: Nej, de var såmænd ægte hår, de havde barberet af [Pige i baggrunden: Uuuh] og det fremstillede, ja... [Dreng i baggrunden: Puh... Undskyld, det er vildt klamt] ja, jamen det er faktisk klamt, og gå at tænke på, at det har ligget der altså sådan altså... når der ligger den historie bag det, at de har gjort det [...].
(Observation, skole B, Holocaust, se bilag)

Håret – i dette tilfælde læremidlet – er i sin egenskab af at være hår ikke kontroversielt. Det er blot hår. Vi kan forestille os en frisørsalon, hvor klipning af kunder flere gange om dagen efterlader hår på frisørens gulv. Dette fejles på daglig basis op og smides i skraldespanden som den største selvfølgelighed. Håret, der refereres til i eksemplet, er i modsætning til håret på frisørens gulv, udstillet på Auschwitz-Birkenau-museet. I glasmontre findes der stadig hår fra de millioner af internerede fanger, der fik det barberet af, når de ankom til koncentrationslejren.

Eksemplet stammer fra en classesamtale i 8. klasse på en skole i Syddanmark. Klassen havde forinden været på studierejse til Polen og i slutningen af timen foregik en dialog om deres fælles oplevelser. Når Mikkel tvivler på hårets ægthed, aktualiseres læremidlet som sociokulturel ressource i den narrative² reproduktion³

- 1 Mikkel er et opdigtet navn. Alle elever optræder med andre navne af hensyn til deres anonymitet.
- 2 Fortælling og narrativer bruges synonymt i artiklen. Menneskelige handlinger, oplevelser og erfaringer bliver til fortællinger ikke blot retrospektivt i form af historie, men findes allerede i fortællende form i hverdags- og samfundslivet (Seixas, 2017, s. 255-257).
- 3 Jeg forstår læremidler og fortællinger som sociokulturelle redskaber til at mediere repræsentation og meningsdannelse på. Elever og lærere reproducerer fortællinger i situationen og dermed i spændet mellem forskellige anvendelser af fortiden, som tjener forskellige funktioner og formål i nutiden. (Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020).

om Holocaust (Carretero & Bermudez, 2012, s. 67; Paul, 2015, s. 60-62; Wertsch, 1997). Grundet hårets sociokulturelle og historiske omstændigheder, fungerer det således som meningskabende (semiotisk) ressource i den sociale praksis i klasserummet (Elf, 2014, s. 98) og dermed også som et vigtigt aspekt i 8. klasses fortællinger om Holocaust. I eksemplet er det viden om jødeudryddelsen som kontroversiel handling, der indgår som et aspekt i fortællingen med udbruddet "klamt", efter læreren har gjort opmærksom på det udstillede hårs ægthed. Genstanden i dette tilfælde, det afbarberede hår, tilbyder som læremiddel et betydnings- og handlingspotentiale (Hansen, 2012) i den narrative reproduktion, som udvikles relationelt og situationelt i klasserummet.

Nazisternes folkedrab på jøder kan karakteres som et kontroversielt aspekt, fordi folkedrabet i sin voldelige egenskab repræsenterer handlinger, tanker og ideer, der på "afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede", og derfor kan "virke provokerende" (ordnet.dk, 2021).

Netop i den moralske kobling til historiske handlinger og aktører aktualiseres det kontroversielle som aspekter i fortællingerne. Barton og Levstick (2004) fremhæver, at "although we may not often speak in terms of morality, we nonetheless expect students to celebrate the good things in history and condemn the bad" (s. 91). Historie som fag omhandler i denne optik mere end blot at undervise i historiske fakta og metode.

Dette indebærer et analytisk blik på, hvordan vi i skolen anvender moralske standarder i nutiden til at skabe mening retrospektivt og på baggrund heraf forståelse af os selv i relation til fortiden (Ahonen, 2017; Chinnery, 2013; Cronon, 1992; Edling, Sharp, Löfström & Ammert, 2020; Rüsen, 2004; Seixas, 2017). Mere specifikt, hvordan vi forstår og bruger fortællinger som social praksis i historiefaget med bestemte didaktiske og pædagogiske formål (Ahonen, 2017; Carretero & Bermudez, 2012; Epstein & Salinas, 2018; Grever & Adriaansen, 2017).

Det rejser desuden spørgsmål om, hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen bliver eller blev betragtet som kontroversielt:

” Controversy is spatially and temporally bounded, emerging in and bound by a particular time and place. What is controversial “here” may not be “there.” What is controversial “now” may not be controversial “then” and when controversy is seen from afar it often makes little sense.
(Greteman, 2016, s. 48)

Som jeg vil vise gennem analysen, "aktualiseres" kontroversielle aspekter situationelt og tager afsæt i moralske nutidspræmisser. Her indgår læremidler som en kulturel ressource i lærer og elevers meningsskabelse (Elf, 2014, s. 98). Artiklen leverer på dette grundlag nye perspektiver til et omfangsrigt internationalt forskningsfelt om *Controversial Issues* i undervisningen og gør det i en nordisk og dansk kontekst til gavn for læreruddannelse, forskning og praksis.

Baggrund og forskningsspørgsmål

Tidligere forskning om kontroversielle emner har peget i mange fagdidaktiske retninger og leverer et broget felt at fordybe sig i. Særligt diskussionen om, hvad der kan karakteriseres som et kontroversielt emne, og hvordan det kan indgå på passende vis i undervisningen – også kaldet kriteriedebatten (Sætra, 2021) – har fået fylde (Cooling, 2012; Dearden, 1981; Hand, 2008; Hess, 2009; Sætra, 2021). Fælles for kriterierne – det adfærdsmæssige (Bailey, 1971), det politisk autentiske (Hess, 2009) og det epistemiske (Dearden, 1981; Hand, 2008) for at nævne nogle – er, at de bygger på en grundantagelse om det kontroversielle som noget, der er omstridt blandt flere aktører. Altså en strid eller en meningsforskel, der skiller vandene i social, politisk eller videnskabelig forstand. Kontroversielle emner tænkes ind i undervisningen som et emne, man tilføjer, hvor tilføjjelsen definerer sin didaktiske succes gennem det kontroversielle emnes mulighed for at skabe uenighed og diskussion i klasserummet.

Denne forskning møder imidlertid kritik for at overse de følelsesmæssige og moralske appeller i det kontroversielle indhold. (Bertucio, 2016; Goldberg & Savenije, 2018; Harden & Hartsell, 2016; McCully & Barton, 2007; Zembylas & Kambani, 2012). I denne optik steriliseres historiefaget for de meningsskabende elementer, når følelser og moralske perspektiver udelades (Goldberg & Savenije, 2018, s. 593), og overser kompleksiteten i fortællinger, der forbinder fortid, nutid og fremtid i menneskers bevidsthed (Ammert, Edling, Löfström & Sharp, 2017, s. 135).

På baggrund af ovenstående argumenterer jeg for, at kontroversielle aspekter i historie har deres udspring i omskiftelige fortællinger og moraler knyttet til situationer i tid og rum end i meningsforskelle i klasserummet. Desuden baserer jeg det kontroversielle på en eksistentiel forståelse med afsæt i "aspects of being" og de valg, vi som mennesker træffer i tid og rum (Bertucio, 2016; Harden & Hartsell, 2016).

Kontroversielle aspekter "aktualiseres" situationelt gennem fortællinger i samspil med de kulturelle ressourcer, der er til rådighed i undervisningssituationen (Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020; Wertsch, 1997). For at kunne få øje på dette, har jeg valgt at tage afsæt i et etnografisk klasserumsstudie. Jeg er her optaget af, hvordan lærere og elever i situationen tilskriver mening til læremidler gennem de fortællinger, de reproducerer på baggrund heraf. Dette giver et substantielt indblik i, hvordan og med hvilken funktion kontroversielle aspekter indgår i undervisningen og med hvilke formål og implikationer til følge. Og mere præcist, hvordan læremidler som repræsentationer tilbyder et betydnings- og handlingspotentialer, der gør fortællingerne mulige. I artiklen adresserer jeg følgende spørgsmål:

Hvordan indgår praksisfortolkninger af læremidler i lærere og elevers reproduktion af fortællinger om kontroversielle aspekter i historien?



I min besvarelse, præsenterer jeg først artiklens teoretiske afsæt om historiske narrativers og læremidlers sociale praksis. Formålet er at konkretisere, hvad jeg forstår ved lærere og elevers reproduktion af fortællinger om kontroversielle aspekter i historien. Endelig analyserer og diskuterer jeg med afsæt i min empiri læremidler som social praksis i relation til disse fortællinger.

Artiklens teoretiske ramme

I denne artikel trækker jeg på en sociokulturel tilgang, hvor kontroversielle aspekter og læremidler betragtes som redskaber, der fungerer som kulturelle ressourcer i den narrative reproduktion. (Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020; Wertsch, 1997). To kerneområder guider artiklens teoretiske ramme: "læremidler som social praksis" og "fortællingers temporale og moralske afsæt". I mine teoretiske overvejelser inddrager jeg eksempler fra min empiri med henblik på at uddybe enkelte væsentlige pointer.

Læremidler som social praksis

Praksisfortolkninger af læremidler er formuleret af Elf (2014) som "siteret" i en social praksis, der "gives mening af aktører i situationen" (s. 98). Dette indebærer en forståelse af læremidler og fortællinger som

redskaber til at forstå sig selv og andre som aktive sociale og historiske væsner i tid og rum (Bermudez & Epstein, 2020, s. 504).

Historie som fag i skolen er ikke blot baseret på akademisk viden, men påvirkes af uddannelsespolitiske strømninger og forskellige sociale og pædagogiske relevanskrav (Ahonen, 2017, s. 42). Dominerende fortællinger reproduceres og omformuleres i denne proces. Historiske fortællinger er således effektive kulturelle og didaktiske ressourcer til at formidle viden, identitet og værdipositioner med, og læremidler er vigtige for at forstå hvilke grundfortællinger, der reproduceres i et givent samfund. (Carretero & Bermudez, 2012; Nordgren, 2016; Pèrez-Manjarrez, 2017, s. 42).

Ved at opfatte elevers og læreres fortolkninger af læremidler som at arbejde med kulturelle ressourcer, kan de forstås som en del af en større sociokulturel sammenhæng. Som Barton og Levstik (2004) udtrykker det, bliver opgaven i undervisningen ikke kun at vide, hvilke værktøjer der er tilgængelige for eleverne, men også hvordan disse værktøjer aktiverer og begrænser elevernes medierede handlinger (Barton & Levstik, 2004, s. 10). I klasserummet toner disse frem som "The sociocultural situatedness of mediated actions" (Wertsch, 1991, s. 18), hvilket kan illustreres med et eksempel fra empirien. En gruppe piger fra 8. klasse fremlægger et selvvalgt emne om Holocaust. Emnet er jødernes vej fra frihed til fangenskab til døden i gaskamrene. Deres powerpoint er æstetisk flot sat op og på et af de første slides, som skal illustrere jøder før fangenskab, har pigerne valgt et billede af mønter og et andet billede af en gul jødestjerne, som jøderne gik med som identifikationsmærke. Hensigten hos pigerne har ikke været at fremstille jøderne stereotypet. Ikke desto mindre repræsenterer billederne de fremstillinger af jøder, som blev promoveret af nazisterne under 2. verdenskrig, og til stadighed dukker op. Eksemplet indikerer at sociokulturelle elementer er med til at forme fortællingerne i undervisningssituationen. I analysen er det særligt forbindelsen fra læremidlernes sociokulturelle tekst til transaktionen i klasserummet, jeg har fokus på.

En anden vigtig forståelse af læremidler som social praksis, er de medierede handlingers dobbeltfunktion. På den ene side optræder aktørerne i klasserummet i rollen som forbrugere af kulturelle redskaber, der *former* handling, og på den anden side som aktive aktører, der *bruger* disse kulturelle værktøjer. I denne dobbeltfunktion *fortolker* de og skaber *mening* over det oplevede, som en ressource til at strukturere og forstå verden med (Magnussen, 2019). Det er derfor vigtigt for analysen at præcisere de kontroversielle aspekters funktion i historieundervisningen. I hvilken grad former de elevernes og lærerens fortolkning og i hvilken grad bruger eleverne og læreren dem til at skabe en selvstændig fortolkning? Lærere og elever

indgår her

- **som** ”Particular actors, in particular social places, at particular social times”
- **og relaterer sig til historiske fortællinger forfabet af** ”Particular actors, in particular social places, at particular social times”
- **som fortæller om** ”Particular actors, in particular social places, at particular social times” (Abbott, 1992; Riessman som citeret i Riessman, 2008, s. 11)

Dette leder videre frem til næste del, som omhandler historiske narrativers temporale og moralske præmis.

Fortællingers temporale og moralske afsæt

Historiske narrativer har siden 1960'erne været genstand for debat og teoridannelse. Et kardinalpunkt handler om fortællingernes ontologiske og/eller epistemologiske udgangspunkt (Carrard, 2015). David Carr (1991) hævder på den ene side, at fordi vi lever og forholder os til tid, bliver menneskelig handling ikke blot til gennem konstruktionen af historisk fortælling, men fortællingen *er* det levede liv (Carr, 1991; Carrard, 2015; Seixas, 2017). Hayden White og andre konstruktivister (Carrard, 2015, s. 187) hævder på den anden side, at fortiden kun bliver tilgængelig og giver mening, når den formes til et plot gennem moralske og æstetiske valg (White, 1973). I sociokulturel teori er fortællinger en måde at kende verden på. Fortællinger fungerer som kulturelle ressourcer, der medierer menneskelig aktivitet ved at give forudsætninger og begrænsninger for aktiviteter (Rowe, Wertsch & Kosyaeva, 2002, s. 98). Historiefaget i skolen kan på den baggrund betragtes som en medierende kulturel ressource til at forstå historie med (Wertsch, 1997, s. 5-6).

Spørgsmålet om hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen bliver eller blev betragtet som kontroversielt, blev rejst indledningsvist i artiklen. Spørgsmålet implicerer for det første et fokus på, hvordan kontroversielle aspekter i fortællinger er forbundet med tid. Ifølge Seixas (2017) er det netop den retrospektive dimension, der muliggør selektion i fortællingen. Hvad inkluderes og hvad udelades? Viden om historiens udfald er derfor en forudsætning for at kunne sætte ord på historiens forløb i termer som klimaks, krise og historiske vendepunkter (Seixas, 2017, s. 148).

For det andet, og måske lige så vigtigt, er fortællinger forbundet med tidsmæssige handlinger og værdier. Fortællinger giver "(...) a sense of ourselves in a present that has a temporal – and moral – relationship with the past and the future" (Seixas, 2017, s. 155).

Reproduktionen af historiske fortællinger kan således betragtes som en eksistentiel og betydningsfuld aktivitet som implicerer moralsk stillingtagen:

” The narrative accounts of human action are susceptible to moral judgment. The intentions of actors may be morally good or bad. The moral distinctions customarily make the narratives of the past meaningful.
(Ahonen, 2017, s. 44)

Men er der grænser for fortællingens udtryk, når handlinger i historien er så beskæmmende i sit indhold, at det kognitivt kan være svært at begribe og sætte ord på? Friedländer (1992) adresserede dette ”repræsentationsproblem” i forbindelse med Holocaust. Med sætningen ”The horror behind the words” (Friedlander, 1992, s. 1) beskrev Friedländer Holocaust som en historisk begivenhed, der i grusomhed overstiger både den sproglige og kunstneriske formåen. I min empiri findes der også eksempler på dette. I 8. klasse arbejder elever med en tale holdt af Heinrich Himmler, hvor han propagerer for at intensivere drab på jøder og appellerer til befolkningen om at tage sagen i egen hånd. Eleverne udtrykker i klassens dialog, at de har svært ved at begribe ondskaben bag budskabet.

Friedländers værk var samtidig en kommentar til de begrænsninger, han synes at finde i Hayden Whites teori om, at fortællinger bliver til gennem æstetiske og moralske valg. For Friedländer repræsenterer den virkelighed, som historien bliver til i også noget i sig selv.

Omvendt mener Ankersmit (2001), at den historiske repræsentation i udgangspunktet er en æstetisk disciplin. Det er således ikke nok for historikere at bruge viden og respektere sandheden, når Holocaust repræsenteres:

” But writing about the Holocaust requires beyond that, tact and a talent for knowing when and how to avoid the pitfalls of the inappropriate.
(Ankersmit, 2001, s. 177)

Netop den ”passende æstetik” vil jeg anse for at være indlejret i det pædagogisk-moralske projekt både hos Friedländer (1992) og uddybet her af Ankersmit (2001):

”

This is precisely what the holocaust memorial must be for future generation. It must not aim at an overcoming of the past nor at a reconciliation of the past. The memory of the holocaust must be an illness, a mental disorder from which we may never cease to suffer.

(Ankersmit, 2001, s. 193)

Det pædagogiske projekt handler ikke bare om en narrativ kompetence, der indeholder æstetisk sensitivitet, men også en sensitivitet, der har et moralsk udgangspunkt. Netop her har kontroversielle aspekter en vigtig funktion i måden, vi repræsenterer og relaterer til historien på.

Med udgangspunkt i ovenstående kan fortællinger forstås som repræsentation og reception i kognitiv og eksistentiel forstand. Hvordan repræsenterer vi fortiden og hvordan relaterer vi os til den? Dette er væsentlige spørgsmål for analysens dobbeltfunktion i tilknytning til *fortællingen som kulturel ressource*. Jeg sammenfatter på den baggrund tre pointer med betydning for analysens refleksion og ræsonnement.

For det første er fortællinger situationelt indlejret i en sociokulturel praksis i faget, som har baggrund i forskellige formål (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010, s. 157). For det andet er fortællinger bundet i tid. Lærer og elever bruger fortællinger til at relatere sig til historiens indhold ud fra et moralsk afsæt fra et senere tidsperspektiv (Barton og Levstic, 2004; Seixas, 2017; Ahonen, 2017). For det tredje er fortællinger dialogiske og med til at udtrykke og ”forme værdier og adfærd” og skabe ”den sociale virkelighed” (Magnussen, 2019, s. 9).

Baggrund og metode

Analysen bygger på et etnografisk klasserumsstudie afviklet i en 7. klasse, tre 8. klasser og en 9. klasse fordelt på tre skoler i Syddanmark. Deltagerobservation som kvalitativ metode er valgt med henblik på at undersøge, hvilken funktion kontroversielle aspekter har i praksisfortolkninger af læremidler. De indsamlede data består af transskriberinger af lydoptagelser og feltnoter fra observationer af ca. 100 lektioner og 3 fagdage fordelt på 14 forløb fra august 2019 til december 2020. Derudover af enkelte handouts, elevbesvarelser og elevpræsentationer i det omfang, det har været muligt at indsamle. De anvendte læremidler indgår som en central del af analysen. I bilaget til artiklen fremgår det, hvilke temaer der blev undervist i og hvilke læremidler, som behandles i analysen.

Det har været centralt for analysen at undersøge klassens "økologiske kredsløb". Det betyder, at der ikke har været opstillet kriterier for etniske, religiøse, geografiske eller sociale forhold i udvælgelsen af skoler eller krav til elevsammensætningen. I undersøgelsen indgik en kristen friskole og to folkeskoler. I alle klasser var der tale om elevgrupper med overvejende etnisk dansk baggrund.

Deltagerobservationerne blev udført i dialog med klassernes historielærere, der alle tre er linjefagsuddannede med erfaring i at undervise i faget. Der har derfor implicit været en forventning om, at lærerne havde uddybende viden om historiefagets indhold, formål og mål i grundskolen. I klasserumsdiskussioner og plenumaktiviteter var jeg placeret ved tavlen med udsigt til eleverne og dermed i rollen som observatør. Under gruppearbejder gik jeg rundt til grupperne og spurgte ind til deres drøftelser. Som deltagerobservant var det væsentligt at få adgang til den sociale praksis og meningsproduktion i undervisningen. Mit tilstedevær var bredt accepteret af eleverne og da COVID-19 ramte i foråret 2020, og eleverne modtog online undervisning, deltog jeg "virtuelt" i elevernes hjem i et forløb om demokrati og kvinderettigheder.

Min baggrund på en professionshøjskole og min forskningsinteresse gjorde det naturligt at deltage i fagdidaktiske dialoger med lærerne. De løbende feltsamtaler (Wadel, 1991, s. 49-55) i og efter undervisningen udgør en vigtig del af analysen og er forsøgt indfanget via lydoptagelser og feltnoter. Feltsamtalerne tjener to funktioner i den samlede analyse. For det første fungerer de som en slags situationelle ustrukturerede samtaleinterview (Wadel, 1991, s. 21), som leverer viden om lærernes "fortalte" didaktiske udfordringer og løsninger i situationen. Dette bidrog sammen med læremidlerne til kontekstmætning af data. For det andet skabte feltsamtalerne transparens, fordi umiddelbare spørgsmål og svar på didaktiske udfordringer og løsninger blev drøftet mellem informanter og forsker, når de opstod. Feltsamtalerne tilbød gennemsigtighed for feltet i den etnografiske arbejdsproces og støttede desuden mig i de analytiske processer under feltarbejdet (Christensen, 2018; Wadel, 1991).

Forskningsdesign

Narrativ analyse refererer til en bred vifte af tilgange især inden for etnografiske studier, der både har et individuelt og socialt analytisk sigte (Elliott, 2005; Holstein & Gubrium, 2012; Riessman, 2008, s. 14-17). Undersøgelsens sociokulturelle udgangspunkt har to væsentlige konsekvenser for analysen. For det første medfører det et fokus på det situationssensitive i sociale processer, hvori fortællinger

produceres og performes. Dette fordrer et etnografisk perspektiv på den praktiserede historieundervisning, som den forløber på ugentlig basis. For det andet et fokus på sociokulturelle elementer der knytter sig til historie som videnskab, som offentlig brug, som skolefag og som didaktisk formål.

Forskningsdesignet består følgelig af tre analyseniveauer: En løsstruktureret situationsanalyse (Clarke, Friese & Washburn, 2018), en tematisk analyse og en dialogisk narrativ analyse (Riessman, 2008, s. 105-140). Formålet med designet er at analysere fortællingernes dialog forstået som sociokulturelle redskaber i læremiddelbrugen (Riessman, 2008, s. 14 og 24). Forskningsdesignet har dermed til formål at levere dybdegående analyser af den specifikke undervisning i relation til den kompleksitet af menneskelige, materielle og diskursive elementer, der optræder i den sociokulturelle situation (Clarke, Friese & Washburn, 2018, s. XXV-XXVi). Væsentligt er, hvorfor er situationen vigtig, og hvad er vigtigt i og for situationen?

Den tematiske analyse (Braun & Clarke, 2012; Riessman, 2008) blev udført for at identificere fremtrædende, tilbagevendende eller unikke temaer i dataene. Temaerne dannede grundlag for det næste niveau i analysen som udgjorde en analyse af fortællingernes form, indhold og produktion.

Sidste niveau af analysen udgjorde en løst struktureret situationsanalyse (Clarke, Friese & Washburn, 2018). Et fokus på læremidler i brug kan medvirke til at synliggøre de sociokulturelle elementer gennem uoverensstemmelser mellem læremidlernes betydnings- og handlingspotentiale, dvs. potentialet for at kontroversielle aspekter i læremidlerne kan få foretræde i fortællingerne i klasserummet. Gennem "mapping" af sociokulturelle kernespørgsmål, med relation til didaktik, historie, læremidler og undervisning, var hensigten at opfange sociokulturelle elementer i fortolkninger af læremidler, der havde betydning i situationen. Med udgangspunkt i de tre analytiske niveauer og på baggrund af mine teoretiske overvejelser, har jeg udarbejdet skemaet nedenfor, som guider artiklens analyse.

Tabel 1.

Skemaet er udarbejdet med inspiration fra Reissmann (2008), Bermudez (2019), Magnussen (2019) og Clarke, Friese & Washburn (2018) ⁴.

Det sociokulturelle lag	Det tematiske lag	Det dialogiske lag
Analyse af læremidler i brug i en sociokulturel situation	Analyse af observationsdata og læremidlers betydnings- og handlingspotentiale fra tekst til transaktion	Analyse af læremidler i brug i klasserummet – observationsdata af læremidler i brug
Sociokulturelle elementer i den narrative situation	Relation mellem fortællerkomponenter, temporalitet og morale	Aktivering af moralsk relation til aktører og handlinger i tid og rum
<ul style="list-style-type: none"> –Hvilke kulturelle ressourcer trækker fortællingerne på eller tager de for givet? –Er der huller eller uoverensstemmelser, der kan antyde foretrukne, alternative eller modfortællinger? 	<ul style="list-style-type: none"> –Hvad handler fortællingerne overordnet om? –Hvad er relationen mellem begivenheder og aktører i tid og rum? –Hvilket indhold? 	<ul style="list-style-type: none"> –Hvordan "genfortælles" og "fortælles" de historiske fortællinger i klasserummet? –Hvordan artikuleres relationer mellem nutid og fortid? –Hvad fremhæves og hvad træder i baggrunden? Hvilke begivenheder og aktører inkluderes/ekskluderes? –Hvordan beskrives historiens protagonister og historiske begivenheder?

Analyse

Analysen vil have fokus på den funktion, praksisfortolkninger af læremidler har i forhold til at aktualisere fortællinger i klasserummet om det kontroversielle. Analysens første del fokuserer på den sociokulturelle situation, læremiddelbrugen foregår i, dernæst læremidlers betydnings- og handlingspotentiale i forhold til at aktualisere kontroversielle aspekter i fortællingerne. I sidste del fokuseres der på fortællingernes dialogiske karakter, når kontroversielle aspekter løbende på- og afmonteres.

⁴ Fortælling og narrativer bruges synonymt i artiklen. Menneskelige handlinger, oplevelser og erfaringer bliver til fortællinger ikke blot retrospektivt i form af historie, men findes allerede i fortællende form i hverdags- og samfundslivet (Seixas, 2017, s. 255-257).

1. Det sociokulturelle lag – ”store” fortællinger Klasserummet er et mylder af situationer, der har betydning for det, der fortælles og genfortælles som kontroversielle aspekter i historien. Men også det, der ikke fortælles eller de positioner, der ikke tages, har betydning. For at komme tættere på hvilke sociokulturelle nøgleelementer, der gør sig gældende, stillede jeg to analytiske spørgsmål (se skemaet s. 14), nemlig hvilke kulturelle ressourcer fortællingerne trak på, og om der var huller og uoverensstemmelser at spore, som kunne antyde foretrukne fortællinger.

”Store” fortællinger om nation og demokrati er kulturelle ressourcer, der genfindes i mange læremidler (Carretero & Bermudez, 2012) og mere generelt i offentligheden (Ahonen, 2017). Her er det interessant at undersøge de fremhævede og udeladte potentialer, der ligger i spændingsfeltet mellem læremidler og lærernes udlægninger. Netop udeladelser eller det usagte har været genstand for en række indholdsanalyser af lærebøger i international forskning (Bermudez, 2019; Carretero & Bermudez, 2012; Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010; Vlies, 2017, eksempelvis marginaliseringen af sociale grupper, racer og køn eller portrættering af marginaliserede grupper som passive ofre (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010, s. 159; 162). Disse forholder sig til lærebøger som tekstanalyse og ikke til, hvordan læremidler fortolkes som fortællinger, når de indgår i undervisningen. Thorp og Vinterek (2020) har undersøgt lærerstuderendes opfattelse af svensk nationalhistorie, og de konkluderer på baggrund heraf, at i nationer som Sverige (og Danmark), hvor den nationale fortælling baseres på en konsensusopfattelse, så udlægges fortællinger om nationen ofte lineært og ukompliceret og bliver dermed kontroversielt ukontroversielle (Thorp & Vinterek 2020). I det næste diskuteres eksempler fra empirien på positioner, der ikke tages i fortællingerne om nationen og demokratiet som destination og endemål.

Selvom alle tre lærere i de observerede lektioner jævnligt fremhævede elementer i den danske historie, som de mente, vi kan være mindre stolte af, såsom slavehandel og racehygiejne samt behandlingen af jødiske flygtninge før krigen, og selvom de forsøgte at nuancere fortællinger om slavehandel og Holocaust med denne viden, så er der også eksempler på det modsatte.

Nedenfor fremhæver jeg to eksempler på store fortællinger, hvor Genforeningen i 1920 repræsenterer fortællingen om Danmarks tilblivelse som moderne nation, mens slavehandlen repræsenterer fortællingen om demokratiet som udvikling og endemål.

Genforeningen i 1920 som national fortælling fik betydning for lærernes fortællinger i observationerne. Man kan sige, at selvom der i de anvendte læremidler ikke blev brugt

betegnelsen *Genforeningen*, er det alligevel det begreb, der benyttes i lærernes oplæg til at betegne resultatet af folkeafstemningen i 1920. Det kan diskuteres, om man kan tale om en egentlig genforening eller om det er mere korrekt at tale om en deling af hertugdømmet Slesvig? Også zoneopdelingen i forbindelse med folkeafstemningen 1920 blev fremstillet anderledes end i læremidlerne. I eksemplet nedenfor nævner læreren i tråd med den nationale fortælling, at "[...] så var der en afstemning og så fandt man ud af faktisk ud fra, hvad folket bestemte, hvor man sku' dele, hvor man skulle ligge grænsen [...]" (Lærer, observation, skole A1, demokrati, se bilag).

Lærerens fortælling udelader muligheder i læremidlet for at nuancere dette billede. Principperne bag zoneopdelingen resulterede i, at købstæderne Aabenraa, Sønderborg og Tønder, der havde tysk flertal, kom under Danmark. Grænsen blev derfor ikke trukket ud fra folkets vilje men var forhåndsbestemt, og dermed overses læremidlets potentiale. Den store nationale fortælling om Genforeningen skærmer i eksemplerne fra empirien for nuancer, der potentielt kan aktualisere kontroversielle aspekter i fortællingerne og "overtrumfer" så at sige læremidlets indhold. Hvorvidt læremidlets betydning- og handlingspotentiale, herunder de potentielt kontroversielle aspekter aktualiseres, afgøres derfor af den sociale situation.

"Store" fortællinger om demokrati peger på lignende udeladelser eller positioner, der ikke tages. Slavehandlen i eksemplet nedenfor indgår i beskrivelsen af, hvordan den historiske udvikling er gået fra et "barbarisk" menneskesyn til demokratiske idealer om lighed og frihed:

Lærer: Men der var allerede tilbage i England og også lidt i Danmark øh været snak om, at det her med slaveriet. Det var barbarisk. Det var ikke særlig kristent [...] Så der er helt klart sket et skifte over århundrederne fra, at man gik fra et udgangspunkt hvor man tænkte: "Det er sgu i orden. Jeg frarøver lige en person alle hans værdier og al hans frihed og så videre og så gør jeg ham eller hende til min ejendom og bestemmer over ham og gør lige, hvad jeg har lyst til. Til, at man faktisk ser, at øh alle mennesker er mere lige. Alle skal have ret til frihed. Alle skal have ret til liv og så videre. Så der sker et skifte i vores hoveder. Vi bliver klogere [...] mere barmhjertige så at sige.

(Lærer, observation, skole A1, Slavehandel, se bilag)

Vi er altså blevet klogere og måske mere barmhjertige, når vi fra et senere ståsted, retrospektivt relaterer os til fortiden gennem moralsk distancetagen. Som eksemplet illustrerer, så indgår slavehandlen i den reproducerede fortælling i klasserummet som et naturligt led i en

lineær og progressiv fortælling om demokratiets udvikling. Men de to læremidler, der blev anvendt i forløbet, havde faktisk potentiale til at skabe andre måske-fortællinger om udviklingen i slavehandlen. Eksempelvis indeholdt en kildeopgave "Forordningen om Neger-Handelen af 16. marts 1792". Forordningen havde til formål at omlægge den transatlantiske slavehandel ved at lade slaver reproducere sig selv i plantagerne i Dansk Vestindien. Det betød, at man i en tiårig periode fik mulighed for at købe slaver ind fra Afrika, så beholdningen af slaver fremadrettet balancerede mellem kønnene, og man dermed kunne sikre reproduktionen. Læremidlet tilbyder således et potentiale til at inddrage økonomiske kalkuler bag slavehandel-forbuddet, som ud fra et nutidigt ståsted kan virke kontroversielle, men nødvendigvis ikke blev betragtet som sådan fra et fortidigt ståsted.

Læremidler indgår i social praksis i måden, vi skaber mening og relaterer os til fortiden. Som konsekvens af de sociokulturelle elementer repræsenteret gennem de "store" fortællinger sløres historiske aktørers bevæggrunde og handlemuligheder i nogle fortællinger i klasserummet, og kontroversielle aspekters potentiale som læremidlerne tilbyder udvandes.

2. Det tematiske lag – Læremidlers betydnings- og handlingspotentiale

I anden del af analysen ser jeg på læremidlets betydnings- og handlingspotentiale i praksisfortolkninger af læremidler. Fokus vil eksplicit være på, hvordan og hvorvidt didaktiske læremidler medvirker til at gøre de kontroversielle aspekter centrale eller perifere i fortællingerne, når læremidler er i brug. En væsentlig begrundelse ligger i, at didaktiske læremidler, i langt de fleste tilfælde, strukturerer undervisningens forløb og fungerer som skabelon for fortællingerne i klasserummet i empirien.

Men der er undtagelser til reglen. Der findes flere eksempler i empirien på, at elever ikke havde læst eller plagierede fra læremidlerne i deres fremlæggelser. I et enkelt tilfælde havde en gruppe overset det folkedrab i Bosnien, de skulle fremlægge om og i stedet fokuseret på andre temaer. Dette er selvfølgelig med til at gøre læremidlets betydnings- og handlingspotentiale uforløst eller duplikeret. Uanset disse undtagelser fungerede de didaktiske læremidler i observationerne som redskab i lærernes didaktisering og rammesætning af indhold.

I analyseskemaet spurgte jeg til hvilke temaer, begivenheder og præmisser samt hvilke moralske relationer, der indgik i fortællingerne i bevægelsen fra tekst til transaktion. Jeg har derfor i denne del fokus

på transaktionen mellem kolonne 2 og 3 i analyseskemaet (s. 15).

I en overordnet analyse af de anvendte læremidler findes der adskillige muligheder for at fremhæve aspekter, der har potentiale til emotivt at berøre eller forarge. Præmissen er således indlejret i den fortællermæssige kobling til moralsk stillingtagen i læremidlerne. Indenfor historiske temaer man ikke forbinder med et kontroversielt indhold, findes der også eksempler på den moralske præmis for fortællingerne.

Det kontroversielle aspekt aktualiseres i transaktionen fra læremidlets repræsentation til elevernes perception. I dette tilfælde er det Pelle, som påvirkes af følgende kildeeksempel i læremidlet: "Så siger karlen til sønnen: Vil du give en dunk øl, hvis jeg voldtager drengen?" (elev, observation, skole A1, demokrati, se bilag). Eleverne har fået til opgave at læse et kapitel i læremidlet og herefter besvare spørgsmål til kilderne. Læseren introduceres i anslaget til tyendets manglende rettigheder o. 1900 i form af et markant kildecitat, hvor der forhandles en voldtægt af en dreng for en kande øl, og en far der magtesløs er berøvet alle rettigheder og muligheder for protest. Jeg bemærker i mine feltnoter, at Pelle bevæger sig uroligt på sin stol, mens han læser. Han kigger rundt i klasseværelset på de andre elever og læser citatet op for sin gruppe. I næste historietime, hvor teksten gennemgås i plenum, er Pelle en af de første til at række hånden op og kommentere på citatet.

Et andet eksempel på, at kontroversielle aspekter aktualiseres emotivt og moralsk i læremiddelbrugen, stammer fra endnu en time i 7. klasse. Her anvendes et læremiddel fra Rigsarkivet, der er bygget op som en tidslinje, med kilder og aktiviteter til kildekritisk metode om den danske slavehandel. Selvom læremidlet primært består af mindre tekster og dertilhørende kildeopgaver, har den i sin udformning et fortællende skelet med en begyndelse, midte og slutning. Eleverne arbejder i eksemplet fra klasserummet med følgende arbejdsopgaver:

1. Er regnskabsbogen en primær eller sekundær kilde?
2. Hvorfor var mandsslaver dyrere end kvindeslaver?
3. Hvad menes mon med "stående bryster" hos pigeslaven?
(Rigsarkivet, u. å.)

I observationerne hvisker tre drenge til hinanden, mens den ene af dem tager mod til at spørge mig, hvad de skal svare til spørgsmål 3. Drengens kinder har fået farve, og de andre drenge kigger ned i

bordet. Jeg må desværre melde hus forbi, fordi jeg ikke kender svaret. Læreren fortæller efterfølgende drengene, at de "stående bryster" på en slavekvinde er en slags indikator for, om kvinden har født eller ej og i den henseende, hvor meget hun er værd. Svaret til spørgsmål 3 gennemgås i den efterfølgende historietime:

Lærer: Hvad menes der med og så i anførselstegn stående bryster hos pigeslaven? [...] Hvad pokker kan det betyde? Det var lidt en sådan en sjov formulering... Pelle?

Pelle: Det betød, at hun var en ung pige og hun ikke havde fået børn endnu.

Lærer: Ja, det det kunne godt betyde, at hun var ung ik' også og måske heller ikke havde fået børn... Var I sammen om det Oliver? [grin] Jeg kan se I sidder og sender grinende blikke til hinanden nogle gange. [...] Det er sådan tit sådan et tegn på ungdom kan man sige og måske også, at man ikke har fået børn. Fordi det her med, når man får børn og man skal amme sine børn og sådan noget. Det kan godt være lidt hårdt for den del af kroppen. Så står de måske ikke helt så meget bagefter, som de gjorde før. Så det var faktisk sådan en sjov måde at formulere det på, at her har vi med en ung pige at gøre, der ikke havde fået nogle børn endnu [...].

Giver det mening?

Elever: Ja

Lærer: Mmh. For Oliver, gør det i hvert fald [Grin i baggrunden].

(Dialog, observation, skole A1, Slavehandel, se bilag)

Eksemplet ovenfor indikerer, at det kontroversielle aspekt aktualiseres moralsk gennem relationen til historiens aktører - i dette tilfælde slavekvinden - ud fra lærer og elevers forståelser af, at kvinder ikke er en salgsvare, og det vil være kontroversielt at mene og handle ud fra denne præmis i dag. Samtidig er der tale om unge, der går i 7. klasse, hvormed et andet tema i fortællingen, der handler om de "stående bryster" bliver et seksualiseret element i lærerens gennemgang og elevernes respons.

Om læremidlers betydnings- og handlingspotentiale skaber forudsætning for, at kontroversielle aspekter aktualiseres gennem fortællingerne i klasserummet, aLænger i høj grad af indholdet. Omhandler indholdet folkedrab, vold og overgreb på civile eller andre former for handlinger, der overskrider grænser i eksistentiel betydning, så har dette potentiale til i mere direkte form emotivt og moralsk at skabe appel.

Moralen som præmis eller styrepind gennem fortællinger om Holocaust er tydelig i 8. klasse. På forsiden af læremidlet (se bilaget), de anvender, får sætningen "den der ikke lærer af historien, vil blive tvunget til at genopleve den" betydning gennem hele forløbet:

Lærer: Hvorfor er det relevant at tage fat på sådan et emne som Holocaust i 2019? Det her det foregik i 1939 til 45 så, så det er ved at være mange år siden.

Martha: Jamen, er det ikke også lidt det, der står foran? Den der erklæring at dem, der ikke lærer af historien, vil blive tvunget til at genopleve den.

Lærer: Ja, der stod et eller andet ganske fornuftigt på forsiden. At den, der ikke lærer af historien, vil blive tvunget til at genopleve den. Ja, så gentager vi bare os selv. Noget med, at vi skal lære af vores fejl, ja... så kan man jo altid stille sig spørgsmålet, har vi lært af vores fejl? [...] Har vi efter 1945, kan vi så sige det er ikke sket igen. Puha... godt... vi har lært det... Er det sket?... Er der sket nogle ting, hvor vi kan sige... Liam, du ryster på hovedet.

(Dialog, observation, skole B, Holocaust, se bilag)

For læreren er sætningen en væsentlig pointe og stillads for forløbet og fungerer som en slags påmindelse og løftet pegefinger til eleverne om vigtigheden af at huske og lære af historien. Pointen udfoldes dog primært i observationerne på et overordnet niveau og bruges som sådan ikke til at aktivere moralsk stillingtagen på aktørniveau, som følgelig underordnes et fokus på den kontroversielle handling i fortællingerne.

Folkedrab og Holocaust var temaer, der fyldte i de observerede lektioner. Læremidlet folkedrab.dk, som formidler forskellige artikler om folkedrab begået i det 20. århundrede, blev anvendt i flere elevfremlæggelser. Det var tydeligt, at de elever, der brugte læremidlet og ikke bare reciterede det, leverede nuancerede fortællinger om folkedrab også i periferien af det indhold, lærerne formidlede. Det var emner som tysk og belgisk kolonihistorie i Rwanda før folkedrabet i 1994, tyrkernes benægtelse af folkedrabet på armenere i 1914-1918 og ikke mindst, hvad der skete med de overlevende jøder efter 2. verdenskrig. I eksemplet nedenfor er en af grupperne, der fremlagde, særlig optaget af, hvad der skete med jøderne, efter de blev befriet fra lejrene.

Mathias: Og hvis I ikke ved hva' hvad det betyder, så er det simpelthen fordomme og had mod jøder... Og øhm, den var ikke helt forsvundet med nazisterne efter krigen. [...] dem, der havde forsøgt at vende tilbage, blev mødt med fjendtlighed. Og man man kunne ikke rigtig så godt li dem... Og, ja. Der var også folk, der blev dræbt, desværre [...] Mmh, det endte med at 700 flygtningelejre som blev oprettet af [...] de forskellige besættelseszoner, ja. En del af lejrene, de blev etableret øhm i de tidligere koncentrationslejre, så de blev så'n lavet om til noget andet og i omkring 1946, så var der omkring så'n 150.000 jøder i lejrene. [...] De allersidste

forlod lejrene i begyndelsen af 1950'erne, så de havde været der i rimelig lang tid... ja.

(Elev, observation, skole B, Holocaust, se bilag)

Som det ses i eksemplet, sprænger fortællingen den gængse fortællerramme om Holocaust, hvor jødeudryddelsen fik sin afslutning, da nazisterne tabte. Gruppens fortælling indeholder det kontroversielle aspekt i, at jøderne efter 2. verdenskrig fortsat mødte fjendskab og antisemitisme og det faktum, at de blev flygtninge i de selvsamme lejre, som de var blevet befriet fra.

Der er ingen tvivl om, at læremidler har en afgørende rolle for struktureringen af den didaktiske situation og produktion af fortællinger i klasserummet. Ikke mindst når det handler om at aktualisere kontroversielle aspekter i fortællingerne. En gennemgang af anvendte læremidler i empirien viser da også, at fordi historien rummer eksistentielle spørgsmål og refleksioner om rigtigt og forkert i handlinger og ideer, så appellerer de til moralsk stillingtagen. Men det er først i praksisfortolkninger af læremidlerne, at de kontroversielle aspekter og den følgende moralske appel bliver synlig.

3. Det performative lag - på- og afmontering af kontroversielle aspekter

Sidste del af analysen omhandler det dialogiske aspekt; hvordan den moralske relation til aktører og handlinger i tid og rum præger fortællingerne og mere præcist, hvordan lærere og elever kobler sig temporært til det kontroversielle og moralske i fortællingerne.

Reissman (2008) beskriver denne tilgang til narrativ analyse som en bred og fortolkende metode, der undersøger, hvordan dialog interaktivt produceres og performs som fortællinger (Reissman, 2008, s. 105-106). Her er det vigtigt at have for øje, at aktørerne, dvs. lærer og elever, indtager forskellige fortællerpositioner. På den ene side præges lærernes udgangspunkt af didaktiske og pædagogiske formål og overvejelser, mens eleverne på den anden side relaterer til historie via læremidernes- og lærernes medierede handlinger. Særlig den didaktiske appel til eleverne, når kontroversielle aspekter aktualiseres gennem moralsk stillingtagen, får betydning for elevernes relation til det historiske indhold i den løbende dialog. For at illustrere denne proces præsenterer jeg i det næste nogle eksempler på på- og afmonteringer af det kontroversielle i fortællingerne.

Besøget på Auschwitz-Birkenau museet har gjort indtryk på eleverne i 8. klasse. Eleverne har også set spillefilmen Schindlers liste og drøfter i eksemplet nogle af de oplevelser, de har haft i mødet med museet og spillefilmen som semantisk læremiddel. Begge læremidler fordrer moralsk stillingtagen, og i eksemplet nedenfor påmonteres det kontroversielle:

Solveig: Jamen, det var også bare det der med, at ham der ligesom også var overlevet ... ham kommandanten fra koncentrationslejren. Han boede jo lige ved siden af. Så når han for eksempel har været derhenne, så kunne han jo bare gå lige hjem og så lade som om der ikke rigtig var noget, der var sket.

Lærer: Ja. Hjem i sin store fine villa med børn og kone og det hele og hygge sig med dem [...].

(Elev, observation, skole B, Holocaust, se bilag)

Det moralsk anstødelige fremhæves både af lærer og elev i, at lejrchefen bidrog til systematisk udryddelse af jøder samtidig med, at han også agerede som privatperson.

Selv i læremidler, der belyser historien faktuel uden større betoning af det moralske, findes der potentiale til at påmontere kontroversielle aspekter i fortællingen. Et eksempel på dette er, da 9. klasse har om den kolde krig og diskuterer flugten over Berlinmuren. Læreren fortæller, at DDR-soldater var beordret til at stoppe disse flugtforsøg. I Tues udbrud påmonteres det kontroversielle aspekt på trods af, at læremidlet ikke lægger op til det.

Tue: Jamen, de råbte vel stop?

Lærer: [...] For det meste prøvede de at råbe stop, men nogle gange skød de også bare [...] fordi, det var det, de havde fået ordre på [...].

(Dialog, observation, skole C1, Den Kolde Krig, se bilag)

Tue pænger her det kontroversielle, der ligger i at være beordret til at skyde egne landsmænd.

Klasserumsdialogerne byder på en række eksempler på den løbende på- og afmonteringsproces af de kontroversielle aspekter i fortællingerne. Her er der ofte tale om, at lærerne appellerer til elevernes moralske stillingtagen og på baggrund heraf, responderer eleverne moralsk. I alle 5 klasser er det tydeligt, at film, videoklip og dokumentarfilm med potentiale til at aktualisere det kontroversielle udgør et væsentligt supplement i læremiddelvalget. Flere af filmene og udsendelserne kræver forældreaccept at vise, da den anbefalede aldersgrænse ligger på 15 år. Dette vidner om, at lærerne har et didaktisk ønske om at inddrage disse læremidler i undervisningen. På den måde bidrager lærernes læremiddelvalg potentielt til en påmontering af de kontroversielle aspekter i fortællingerne, som nedenstående eksempel indikerer.

8. klasse ser en dokumentarfilm om Belgisk Congo.

Læreren påmonterer det kontroversielle i fortællingen både i sin indledning og ved at vise klippet, ved at spørge ind til elevernes tanker om videoklipet og, afslutningsvist, ved at give eksempler på

dehumaniseringsprocesser i historien i forbindelse med klippet. Mens nogle elever bygger videre på lærerens påmontering og påpeger det barske og uretfærdige i handlingerne, så afmonterer Tue i eksemplet det kontroversielle gennem sin undring over, at man huggede hænderne af indbyggerne i Congo og gjorde dem uarbejdsdygtige:

Lærer: [...] Hvad tænker I, når I lige har set sådan noget? Jeg kunne godt tænke mig at vide lidt om jeres tanker? Stine?

Stine: Jeg synes, det var meget barskt.

Lærer: Ja, det var også rigtig barskt det, der foregik dernede. Hasse?

Hasse: Jeg synes ikke hmmm, jeg synes ikke det er helt fair for de sorte.

Lærer: Nej. Hvad var det der ikke er helt fair?

Hasse: At de skal have hugget armene af og det [...].

Tue: Det var kun hånden.

Lærer: Det var hånden, ja.

Hasse: Hånden, sådan uden nogen rigtig grund [...].

Mille: Det er ikke behageligt at se [...].

Tue: Altså, han var jo lidt dum. Han ville gerne have dem til at arbejde, men han huggede hånden af dem [...].

[...] Lærer: Ja og tanken har måske været, at her er der arbejdskraft nok... Der er masse af øh af slaver øh, vi kan tage og udnytte i vores øh i vores øh plantager, så ved at vi hugger armen af den ene af dem, det er jo, altså så må man bare leve med en hånd mindre. Vi har masser at ta' af øhm.

(Dialog, observation, skole C1, Imperialisme, se bilag)

I dialogen ovenfor "hopper" Tue ikke på præmissen om at fordømme historiens aktører og dermed på påmonteringen af det kontroversielle aspekt i fortællingen. Han synes, det var lidt "dumt" at ødelægge sin arbejdskraft ved at hugge hænderne af dem.

Ovenstående illustrerer, hvordan der i klasserummet foregår en løbende på- og afmonteringsproces af kontroversielle aspekter i fortællingerne. Dette mønster understøtter artiklens hovedpointe om, at det kontroversielle er situationelt og bundet i tid og sted. Endvidere, at lærer og elever relaterer sig til historien som en løbende navigering mellem ret og uret begået i fortiden ud fra egen tids perspektiv og morale. Den moralske navigering og fordømmelse af historiens kontroversielle handlinger og aktører påvirker og definerer følgelig den relation, der skabes til historien.

Afslutning

I artiklen knyttede jeg kontroversielle aspekter til fortællinger i klasserummet, hvori læremidlers betydnings- og handlingspotentiale indgår mere eller mindre eksplicit i de reproducerede fortællinger. Læremidler er situerede i en undervisningspraksis og læremidlers betydnings- og handlingspotentiale som sociokulturelle redskaber medierer derfor mening i situationen, når og hvis dette indhold aktualiseres i undervisningssituationen. "Store" fortællinger om nation og demokrati i form af konsensus- og progressionsfortællinger viste sig i undervisningen at have betydning for, om læremidlets betydnings- og handlingspotentiale blev meningsbærende i fortællingerne. Også andre forhold som elevernes manglende forberedelse eller misforståede opgaveløsning spillede ind her. Dette viser, at læremidler ikke bare indgår i situationer i klasserummet, men er en del af de fortællinger, som reproduceres og omformuleres i forhold til viden, identitet og værdipositioner i et samfund mere generelt.

Det kontroversielle definerede jeg som handlinger og ideer, som på afgørende vis står i modsætningsforhold til normer eller det alment accepterede. Som illustreret, så relaterer lærere og elever sig til historien gennem aktualisering af det kontroversielle på baggrund af moralsk stillingtagen til historiske aktører og handlinger begået i fortiden. Denne moralske sondring foregår som en løbende på- og afmonteringsproces af det kontroversielle i de reproducerede fortællinger i klasserummet. Det kontroversielle udmønter sig i denne optik ikke i opdannede diskussioner i klasserummet med afsæt i en aktuel debat, men er nært knyttet til tid og rum og aktualiseres af aktørerne i situationen.

Hvad der er godt og ondt, og hvad der er rigtig og forkert, bliver en del af de reproducerede fortællingers indhold i på- og afmonteringsprocessen af kontroversielle aspekter, som eksemplerne i artiklen illustrerer. Splittelsen ligger i den moralske distance til historien, der skabes via fortællingerne, og som berører eksistensspørgsmål fra en senere tids ståsted men i relation til fortiden. Men hvilken betydning får dette for det lys, elever ser og relaterer sig til historien på? Lidt firkantet vil jeg hævde, at de kontroversielle aspekter i fortællingerne tjener to primære funktioner i historieundervisningen. For det første fungerer de som lærernes didaktiske appel til elevernes moralske stillingtagen. For det andet skaber de et retrospektivt anker, hvormed lærer og elever kan relatere sig og engagere sig i fortiden ud fra egen tids moralske ståsted. Dette bliver uden større skelen til det temporale element beskrevet indledningsvist: *Hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed,*

person, handling eller et fænomen er blevet betragtet som kontroversielt.

En nærmere undersøgelse af den moralske stillingtagen og fordømmelse af kontroversielle handlinger og aktører i historien og dens betydning for elevernes relation til historie vil være interessant at følge i et fremtidigt studie. Ligeledes vil det være interessant at udvikle en didaktik, der bygger på lærer- og elevrefleksioner over, *hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen er blevet betragtet som kontroversielt.* Et sådant didaktisk perspektiv vil bidrage til et fokus på fortællingen som sociokulturel ressource i historiefaget og til nuancerede fortællinger om kontroversielle aspekter i historien.

Referencer

- Abbot, A.** (1992). From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism. *Sociological Methods & Research*, 20(4), 428-455. DOI: 10.1177/0049124192020004002
- Ahonen, S.** (2017). The Lure of Grand Narratives: A Dilemma for History Teachers. I: H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (s. 41-62). Palgrave Macmillan UK. DOI:10.1057/978-1-137-55432-1_3
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J. & Sharp, H.** (2017). Bridging historical consciousness and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters*, 4(1), 1-13.
- Ankersmit, F.** (2001). *Historical Representation*. Stanford University Press.
- Bailey, C.** (1971). Rationality, Democracy and the Neutral Teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. DOI: 10.1080/0305764710010203
- Barton, K. C. & Levstik, L. S.** (2004). *Teaching History for the Common Good* (1. udg.). Routledge. DOI: 10.4324/9781410610508
- Bermudez, A.** (2019, march 2019). The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys. Dialogues on Historical Justice and Memory *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15.
- Bermudez, A. & Epstein, T.** (2020). Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 503-543. DOI 10.1080/02103702.2020.1772541
- Bertucio, B.** (2016). Alasdair MacIntyre and Contemporary Capacity for the Epistemic Criterion. *Thresholds in Education*, 39(1), 6-19.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2012). Thematic analysis. I: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2 Research Designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 73-82), American Psychological Association. DOI: 10.1037/13620-000

- Carr, D.** (1991). *Time, Narrative, and History*. Indiana University Press. DOI:10.1080/0071773.1988.11007860
- Carrard, P.** (2015). History and Narrative: An Overview. *Narrative Works*, 5(1), 174-196.
- Carretero, M. & Bermudez, A.** (2012). Constructing histories. I: J. Valsiner (red.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195396430.001.0001
- Chinnery, A.** (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. DOI: 10.1080/17449642.2013.878083
- Christensen, T. S.** (2018). Etografisk teamwork. I: T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 265-280). Klim.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S.** (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. (2. udg.). Sage Publications, Inc.
- Cooling, T.** (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 169-181. DOI:10.180/13617672.2012.694060
- Cronon, W.** (1992). A Place for Stories: Nature, History, and Narrative. *Journal of American History*, 78(4), 1347-1376. DOI: 10.2307/2079346
- Dearden, R. F.** (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. DOI: 10.1080/0022027810130105
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J. & Ammert, N.** (2020). The good citizen. Citizenship, Social and Economics Education, *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(2), 153-150. DOI:10.1177/2047173420936622
- Elf, N. F.** (2014). Læremidler som social praksis i fag. *Cursiv*, 13, 97-122.
- Elliot, J.** (2005). *Using narrative in social research*. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9780857020246
- Epstein, T. & Salinas, C. S.** (2018). Research methodologies in history education. I: S. A. Metzger, L. M. Harris (Red.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 61-92. DOI: 10.1002/9781119100812.ch3
- Friedländer, S.** (1992). *Probing the Limits of Representation Nazism and the 'Final Solution'*. Harvard University Press.
- Goldberg, T. & Savenije, G. M.** (2018). Teaching Controversial Historical Issues I: S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 503-526). DOI:10.1002/9781119100812.ch19
- Greteman, A. J.** (2016). Queer Educations: Pondering Perverse Pedagogy. *On the Nature of Controversy as Pedagogy. AES- Academy for Educational Studies*, 39(1), 44-56.
- Grever, M. & Adriaansen, R. J.** (2017). Historical culture: A concept revisited. I: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 73-89). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4_4
- Hand, M.** (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228. DOI: 10.1111/j.17415446.2008.00285.x
- Hansen, T. I.** (2012). *Aktivitet og metode*. Klim.

- Harden, R. & Hartsell, S. B.** (2016). Controversy's Graveyard: The School of Education Classroom and Educational Policy Debate. *Thresholds in Education*, 39(1), 31-43.
- Hess, D. E.** (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion* (årg. 1). Routledge.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F.** (2012). *Varieties of Narrative Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://methods.sagepub.com/book/varieties-of-narrative-analysis>
DOI: 10.4135/9781506335117
- Magnussen, A.** (2019). Fortællingsanalyse for historikere. *Temp - Tidsskrift for historie*, 9(17), 5-26.
- McCully, A. & Barton, K.** (2007). Teaching Controversial Issues..... where controversial issues really matter. *Teaching history*, 127(127).
- Nordgren, K.** (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. DOI: 10.1080/00933104.2016.1211046
- Paul, H.** (2015). *Key issues in historical theory*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315720609
- Pérez-Manjarrez, E.** (2017). 'History on Trial' the Role of Moral Judgment in the Explanation of Controversial History. *History Education Research Journal* 14(2), 40-56. DOI: 10.18546/HERJ.14.2.04
- Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N.** (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170. DOI: 10.3167/jemms.2010.020109
- Riessman, C. K.** (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- Rigsarkivet** (u. å.). Den danske slavehandel (kilder til gymnasium og HF). Lokaliseret på https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/961200/RIGSARKIVET-Den-danske-slavehandel-Kilder-til-Gymnasium-og-HF/#vars!dte=1758-06-01_00:00:00!
- Rowe, S. M., Wertsch, J. V. & Kosyaeva, T. Y.** (2002). Linking Little Narratives to Big Ones: Narrative and Public Memory in History Museums. *Culture & Psychology*, 8(1), 96-112. DOI: 10.1177/1354067x02008001621
- Rüsen, J.** (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I: P. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, (s. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P.** (2017). Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility. I: H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (s. 253-268). Palgrave Macmillan UK.
- Sætra, E.** (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09
- Thorp, R. & Vinterek, M.** (2020). Controversially uncontroversial? Swedish pre service history teachers' relations to their national pasts. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. DOI: 10.5617/adno.8379

- Vlies, T. V. d.** (2017). Echoing National Narratives in English History Textbooks. I: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (s. 243-258). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4
- Wadel, C.** (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.
- Wertsch, J. V.** (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V.** (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20. DOI: 10.1177/1354067x9700300101
- White, H. V.** (1973). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.
- Zembylas, M. & Kambani, F.** (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. DOI: 10.1080/00933104.2012.670591

Bilag: Oversigt over observerede forløb og læremidler som behandles i analysen

Skole A 1 7. klassetrin	Skole A 2 8. klassetrin	Skole B 8. klassetrin	Skole C 1 8. klassetrin (og 9. klassetrin)	Skole C 2 9. klassetrin
SLAVEHANDEL	DEN RUSISKE REVOLUTION	HOLOCAUST	IMPERIALISME	FOLKEMORD
<p>Gyldendals historie 7, kapitlet Slaveri før og nu</p> <p>https://i-bog.gyldendal.dk/historie7#/?view=default&page=6</p> <p>Rigsarkivet: Den danske slavehandel</p> <p>https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/961200/RIGSARKIVET-Den-danske-slavehandel-Kilder-til-Gymnasium-og-HF/#vars!date=1758-06-01_00:00:00</p>		<p>Clive A. Lawton: Historien om Holocaust</p> <p>Folkedrab.dk</p> <p>Folkedrab.dk: Himmlers tale om den svære beslutning https://folkedrab.dk/kilder/kilde-tale-himmler-om-den-svaere-beslutning</p> <p>Auschwitz-Birkenau Museum</p> <p>Spillefilmen Schindlers liste, Stephen Spielberg 1993</p>	<p>Racismens historie del 3 – udsendelse vist på DRK rekvireret via Mit CFU (Udsendelse om Belgisk Congo)</p> <p>Historie 7.-9 Gyldendals fagportaler: Imperialismen i praksis, Belgisk Congo</p> <p>https://historie.gyldendal.dk/forloeb/imperialisme/kapitler/04-imperialismen-i-praksis/03-belgisk-congo</p>	<p>Folkedrab.dk</p> <p>Spillefilmen Schindlers liste, Stephen Spielberg 1993</p>
DEMOKRATI	SOVJET OG PROPAGANDA	KONSPIRATIONSTEORIER	1. VERDENSKRIG	GENFOR- ENINGEN 1920
<p>Gyldendals historie 7, kapitlet Demokrati og ligestilling og Danmark, folket og landet</p> <p>https://i-bog.gyldendal.dk/historie7#/?view=default&page=6</p>		<p>Kampen om sandheden, Horisont 2017. Udsendelse rekvireret gennem CFU</p>	<p>Historie 7.-9 Gyldendals fagportaler: 1.verdenskrig med sønderjyske øjne</p> <p>https://historie.gyldendal.dk/forloeb/1-verdenskrig-med-soenderjyske-oejne</p>	<p>Historie 7.-9 Gyldendals fagportaler: Genforeningen 1920, Et større Danmark</p> <p>https://historie.gyldendal.dk/forloeb/genforeningen-1920/kapitler/03-et-stoerre-danmark</p>

		Onlineforløb forår 2020	Efterår 2020 (9. klasse):	
		DEMOKRATI OG KVINDERS RETTIGHEDER	DEN KOLDE KRIG	
			Gyldendal: Det historiske overblik. Den kolde krig, s. 233-257.	
			ISRAEL OG PALÆSTINA	

**Der indgik flere læremidler i forløbene, men de er for overblikkets skyld ikke inkluderet i skemaet.*

Delstudie 2

Submitted til Acta Didactica Norden

”Det er ondt, sådan var det. Det var bare ondt alt sammen”. Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin

Dansk sammendrag

Denne artikel undersøger, hvordan lærere og elever opfatter aspekter af historiske fortællinger som kontroversielle, og hvordan det kommer til udtryk i deres fortællinger i klasserummet. Antagelsen er, at disse fortællinger er vigtige markører til at belyse elevernes forståelser og fortolkninger i historiefaget og lærernes didaktiske valg og disses implikationer. Artiklen er baseret på klasseværelsesobservationer af tre historielærere og deres fem klasser fordelt mellem 7. og 9. årgang i den danske grundskole. Artiklen bygger på en forståelse af, at kontroversielle aspekter produceres i situationer og konstrueres igennem fortællingerne i klasseværelset, når lærere og elever fortolker og skaber mening fra et nutidigt perspektiv til historiske begivenheder og aktører. Med udgangspunkt i teorier om fortællinger som sociokulturelle redskaber rejses vigtige spørgsmål om, hvordan vi kan forstå elevernes nutidsforståelser i forhold til deres forståelser af fortid, når de fortolker aspekter af historiske fortællinger som kontroversielle. Et vigtigt resultat af undersøgelsen peger på, at den moralske appel i diskussionerne førte til, at historiske aktørperspektiver trådte i baggrunden, mens de historiske begivenheder blev opfattet som kontroversielle, aktualiseret gennem læreres og elevers samtids- og moralske refleksioner. Dette peger på et didaktisk formål, hvor elevernes værdier og moralske vurderinger fremhæves som vigtige i deres fortolkningsarbejde og historieforståelse. En forståelse, der har afgørende indflydelse på elevernes historiebevidsthed uanset om historiebevidsthed forstås som en narrativ kompetence, der forbinder fortid, nutid og fremtid og/eller forstås som en etisk relation til fortid.

Nøgleord: Kontroversielle aspekter, historiebevidsthed, historiebrug, historiedidaktik, historiefortælling

”It is evil, that’s how it was. It was just all evil”. Controversial aspects in teachers’ and students’ narratives in lower secondary schools (7th to 9th grade)

English abstract

This article examines how teachers and students perceive aspects of historical narratives as controversial and how this is expressed in their narratives in the classroom. The assumption is that these narratives are important markers that illuminate students’ understandings in history education, as well as teachers’ didactic choices and their implications. The article is based on classroom observations of three history teachers and their five classes in Danish lower secondary schools (7th to 9th grade). The article is based on an understanding that controversial aspects are produced in situations and constructed through the narratives in the classroom when teachers and students interpret and create meaning from historical events when viewing them from a contemporary perspective. Based on theories of narratives as sociocultural tools, important questions are raised about how we can understand students’ contemporary understandings in relation to their understandings of the past when they interpret aspects of historical narratives as controversial. An important result of the study indicates that the moral appeal in the discussions leads to historical actor perspectives stepping into the background, while the historical events are perceived as controversial, actualised through teachers’ and students’ contemporary and moral reflections. This points to a didactic purpose in which students’ values and moral judgments are highlighted as important in their understanding of history—an understanding that has a decisive influence on the students’ historical consciousness, regardless of whether it is understood as a narrative competence that connects past, present and future and/or is understood as an ethical relationship to the past.

Keynotes: Controversial Aspects, Historical Consciousness, Uses of History, History Didactics, Historical Narratives

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, ph.d.-studerende ved Institut for Kulturstudier, Syddansk Universitet. I sit ph.d.-projekt undersøger hun gennem et etnografisk klasserumsstudie, hvordan kontroversielle aspekter aktualiseres og udvikler sig i fortællingerne i klasserummet, når lærere og elever møder aspekter af historiske fortællinger, der bliver opfattet som kontroversielle i situationen.

Indledning

Interessen for at adressere kontroversielle emner (topics) eller problemstillinger (issues) i undervisningen knyttet til det omkringliggende samfund eller dets historie har udviklet sig til et levende og foranderligt forskningsfelt gennem de seneste fire årtier.

Fokusområderne har berørt aspekter af politisk, social, videnskabelig og historisk karakter og har været forbundet med diskussioner om emotionelle og kognitive barrierer og didaktiske værdier. *Hvorfor* inddrage kontroversielle emner, *hvordan* inddrager man kontroversielle emner, og *hvad* er et kontroversielt emne i en undervisningssammenhæng, er nogle af de didaktiske grundtemaer, der har tegnet forskningslandskabet (se fx Ho, McAvoy, Hess & Gibbs, 2017; Larsson & Larsson, 2021). I de nordiske lande har interessen også været stigende og dækker udover guides og vejledninger til lærere og skoleledere,⁹ temaer indenfor religion (Anker & Lippe, 2018; Flensner, 2020; von der Lippe, 2021), historie (Nolgaard, 2021; Peters & Johannesen, 2020; R. Thorp & Vinterek, 2020; Nielsen, 2011), samfundsfag (Christensen & Grammes, 2020; Larsson & Larsson, 2021) og generelle uddannelsestematikker (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022; Kalsås & Helakorpi, 2020; Ljunggren, Öst & Englund, 2015; Samuelsson, 2020; Sætra, 2019; Sætra, 2021).

I forskningen kan der overordnet skelnes mellem to retninger: 1) Det, der *opfattes* som kontroversielt og anstødeligt ofte i en specifik kontekst og 2) didaktiske instruktioner om, hvordan et kontroversielt emne bør indgå i undervisningen (Ho et al., 2017; Sætra, 2019; von der Lippe, 2021). At *opfatte* noget som kontroversielt er imidlertid ikke det samme som didaktisk at vurdere, hvad der *bør* indgå i undervisningen som et emne, der er *åbent*

⁹Council of Europe (Europe, 2015) har udarbejdet en guide til lærere om at undervise i kontroversielle emner. Den er oversat til svensk, norsk, finsk og dansk. Se <https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>

for diskussion, hvor læreren gør det legitimt at inddrage flere perspektiver og argumenter i selve diskussionen om det pågældende emne. Man kan fx hævde, at Holocaust *bør* fremlægges som et ukontroversielt emne i undervisningen, fordi der samfundsmæssigt og videnskabeligt er konsensus om, at Holocaust skete. Holocaustbenægtelse er følgelig udelukket som legitim grundelse i en saglig diskussion (Hess & McAvoy, 2014, s.250-252). Men det kan ikke sidestilles med, at aspekter i det, som Holocaust repræsenterer, kan være årsag til, at elever og lærere i situationer *opfatter* handlingerne bag de menneskelige forbrydelser som kontroversielle, fordi de står i kontrast til acceptabel menneskelig adfærd i lærere og elevers nutidsoptikker. Hvad der opfattes som kontroversielt i undervisningen, kan ikke blot besvares som *ydre præskriptive* regler for undervisning, men må også rette sig mod de *indre* emotionelle og kognitive aversioner hos den enkelte. De indre aversioner skal ikke forstås som løsrevet fra ydre kontekster. De er socialt skabte og integreret i flere sociale sammenhænge og erfaringsgrundlag (Garrett, 2017, s. 77-78). De indgår i klasserummet som fortællinger, der konstrueres og omformuleres gennem den sociale praksis og har afsæt i det historiske og kulturelt overleverede indhold.

Nærværende artikel bygger på et deskriptivt etnografisk klasserumsstudie i fem klasser fra 7.-9. klassestrin i Syddanmark og er rettet mod at udforske undervisningssituationer, hvor lærere og elever opfatter og fortolker aspekter af historiske fortællinger som kontroversielle. Dermed er jeg ikke interesseret i at afgøre, hvorvidt et emne *bør* undervises som et åbent eller lukket emne eller præskriptivt at opsætte rammer og mål for undervisningen i kontroversielle emner. Jeg er til gengæld interesseret i at undersøge, hvordan lærere og elever tilskriver mening til konkrete aspekter af historiske hændelser, som de *opfatter* som kontroversielle, og hvordan dette kommer til udtryk i deres *fortællinger*. Ved at undersøge det partikulære og unikke i undervisningssituationer er det mit ønske at bidrage til forståelser af konstruktioner af fortællinger, som de produceres i historiefaget. En grundantagelse i artiklen er, at mennesker bruger fortællinger, også dem, der opfattes *foruroligende, anstødelige og upassende*, til at skabe mening og orientere sig i tid.

Analysen bygger på en sondring mellem undervisningssituationen (situationskonteksten), som er selve rummet (både fysisk, socialt og kulturelt), hvori undervisningen finder sted,

og den omkringliggende kontekst (samfundskonteksten). Tilsammen afgrænser disse kontekster, hvilke tilgængelige og legitime kulturelle ressourcer der er til rådighed indenfor den givne situationskontekst (Haste & Bermudez, 2017). Når jeg understreger, at det handler om *aspekter* i fortællinger, er det, fordi det, der kan opfattes som kontroversielt, potentielt er til stede i historieundervisningen og dermed ikke afgrænser sig til særlige emner (topics) eller problemstillinger (issues). Det, der opfattes kontroversielt, aktualiseres i den løbende fortolkningsproces, der er forbundet med didaktiske aktiviteter i den konkrete undervisningssituation. De kan ansues som *på- og afmonteringer* i den kommunikative praksis, når aspekter i de repræsenterede historiske fortællinger, anfægter grundlæggende (indre) værdier hos klasserummets aktører (Johannesen, 2021). Dette rejser spørgsmål om, hvad der ”trigget” disse opfattelser i situationerne. Er det læreren, der lægger op til, at noget skal opfattes som kontroversielt? Eller er det eleverne selv, der gør det?

Tidligere forskning

Historiefagets forhold til tid og sted gør, at der ikke blot kan tages afsæt i kontroversielle *aktuelle* problemstillinger. Ofte er fortællinger dybt forankrede i nationale og identitetsmæssige forståelser og kan være forbundet med skyld og skam samt spørgsmål om ret og uret (Kello, 2016; Löfström, 2014, Löfström, Ammert, Edling & Sharp, 2021; Zembylas & Kambani, 2012). Blandt forskere er der uenighed om, hvilken betydning moralske og følelsesmæssige faktorer har og bør have for elevernes fortolkninger af det fortidige indhold. Nogle hævder, at elevernes moralske (og følelsesmæssige) forståelser af fortid kan føre til præsentisme, dvs. en nutidsfokusering, mens andre hævder, at historiefaget gøres sterilt, hvis faget frarøves de moralske og identitetsmæssige faktorer (Bellino & Selman, 2011, Goldberg & Savenije, 2018).

Goldberg & Savenije (2018) præsenterer tre forskellige perspektiver, kontroversielle emner i historiefaget kan tage afsæt i. For det første kan undervisningen omhandle historiske aktørers uenigheder og indbyrdes konflikter i et fortidsperspektiv. For det andet kan aktiviteter være centreret om historievidenskabelige uenigheder, eksempelvis i relation til fortolkninger af kilder. For det tredje kan fokus være på moralske og følelsesmæssige involveringer i historiske repræsentationer og i forskellige grupper eller nationers mindekulturer (Goldberg & Savenije, 2018). Selvom de fleste nationers historie

indeholder aspekter af det, der kan betegnes som *Difficult Histories*¹⁰, kan udfordringerne være forskellige afhængig af spørgsmål om skyld og forsoning eller andre kontekstfaktorer eksempelvis i samfund præget af divergerende fortolkninger af hændelser i fortid (Ahonen, 2013; Goldberg, 2017; Kello, 2016; Keynes, Elmersjö, Lindmark & Norlin, 2021; Löfström, 2014; McCully & Barton, 2007; Nølgård, 2021; Nølgård & Nygren, 2019; Zembylas & Kambani, 2012).

Hvad der er vanskeligt, er imidlertid ikke vanskeligt for alle elever på samme måde, på samme tid og i samme kontekst. Derfor er det ikke al voldelig historie, der fører til uenighed og følelsesmæssige reaktioner (Gross & Terra, 2018). I den sammenhæng kan der skelnes mellem kontroversielle offentlige spørgsmål og kontroversielle spørgsmål i fragmenterede samfunds historiefortolkninger. Førstnævnte kan føre til ophedede diskussioner, som oftest kan håndteres indenfor undervisningens rammer, mens sidstnævnte kan føre til dybereliggende konflikter på baggrund af etniske og kulturelle identitetsspørgsmål (McCully & Barton, 2007; Zembylas & Kambani, 2012).

Vægten på kontroversielle spørgsmål i konfliktfyldte samfund, har ifølge Thorp & Vinterek (2020) betydet, at disse spørgsmål er underbelyst, når det gælder samfund præget af national konsensus. Forfatterne peger i den forbindelse på, at en mekanisme bag den nationalsvenske konsensusfortælling er, at det, der potentielt er konfliktfyldt, udglattes og bliver med forfatterens ord, *kontroversielt ukontroversielt*. Jeg har tidligere påvist samme tendenser i forbindelse med temaer i dansk historie (Johannesen, 2021), men nærværende artikel har ikke særskilt fokus på *faktorer* i samfundskonteksten, eller på hvorvidt elever gentager og forstærker nationale konsensusfortællinger. Et sådant fokus vil handle om uoverensstemmelser i en given *samfundskontekst* eller manglen på samme, som Thorp & Vinterek (2020) påpeger og ikke som i nærværende artikel have fokus på lærere og elevers møde med et indhold i historieundervisningen, der i *situationer* opfattes som kontroversielle.

¹⁰ Der findes en række beslægtede begreber for *Difficult Histories*, som fx *Sensitive Pasts*, *Difficult Knowledge*, *Violent Pasts*, *Traumatic Pasts* og *Controversial issues* (se fx Barton, 2018; Epstein & Salinas, 2018; Gross & Terra, 2018). *Difficult Histories* anvendes i artiklen som samlebetegnelse.

Relevant for et fokus på *situationer* synes at være forskningen om *Difficult Knowledge*, som beskriver et psykologisk fænomen, hvor viden om sociale og historiske traumer opleves vanskelig, fordi det i øjeblikket bringer ens følelse af mestring ud af balance både kognitivt og emotionelt (Britzman, 1998; Garrett, 2011; Garrett, 2017; Pitt & Britzman, 2003; Sheppard, 2010; Simon, 2005, 2011, 2014; Simon, Rosenberg & Eppert, 2000; Zembylas, 2017).

Zembylas (2017) peger i den forbindelse på begrebets dobbelthed. På den ene side er der repræsentationernes begrænsninger i at kunne beskrive voldelige og brutale historiske hændelser. På den anden side er der modtagernes møde med dette indhold. Fordi grundlæggende (indre) værdier hos modtageren anfægtes, kan vanskelig viden også indeholde *kontroversiel viden*, der giver udslag i en eksistentiel eller moralsk aversion mod det indhold, man møder (Johannesen, 2022).

Forskningsspørgsmål

I dansk og nordisk kontekst findes der få studier, der undersøger lærere og elevers historiske *konstruktioner* af fortællinger på baggrund af et indhold, der potentielt kan opfattes som kontroversielt (se fx Ammert, 2017; Ammert, Sharp, Löfström & Edling, 2020; Kverndokk, 2005; Löfström, Ammert, Sharp & Edling, 2020; Nolgård, 2021; Nolgård & Nygren, 2019). Ligeledes knytter det kontroversielle i den internationale litteratur an til emner, spørgsmål eller kontekstfaktorer. Ovenstående gennemgang peger på et behov for empirisk at belyse, hvordan kontroversielle aspekter i fortællinger aktualiseres og udvikles i situationer i undervisningen. En viden, der vil bidrage til at udvikle forståelser for, hvordan vi som fagprofessionelle kan stilladsere de nutidsforståelser, elever anvender som afsæt for deres fortidsfortolkninger i både faglig, moralsk og eksistentiel forstand. På den baggrund ønsker jeg at adressere følgende spørgsmål:

- Hvordan aktualiseres kontroversielle aspekter i historieundervisningen gennem læreres og elevers eksistentielle og moralske fortolkninger af historiske hændelser?

I det næste præsenterer jeg en ramme for artiklens forståelse af, hvad det vil sige, at noget opfattes som kontroversielt. Dernæst redegør jeg for artiklens teoretiske afsæt, hvorefter jeg præsenterer forskningsdesignet og mine metodiske overvejelser. Artiklens analyseafsnit vil have fokus på lærere og elevers fortolkningsprocesser og fortællinger, hvorigennem opfattelser af det kontroversielle aktualiseres. Der skelnes mellem lærernes didaktiske intentioner og elevernes meningstilskrivende processer. I den afsluttende diskussion inddrager jeg fundene fra analysen og diskuterer deres didaktiske implikationer med henblik på at perspektivere artiklens resultater i relation til fremtidig forskning og til gavn for praksis.

Definitionsramme

En grundlæggende udfordring i forskningslitteraturen om kontroversielle emner er, at betydningen af ordet kontroversiel sjældent udfoldes (Ho et al., 2017; Kello, 2016). Ho et al. (2017) skelner i deres review mellem et kontroversielt emne (*topic*) og et kontroversielt spørgsmål (*issues*). Et *topic* indeholder noget, som nogen finder anstødeligt, men det behøver ikke at have mere end én side i en diskussion. Et *issue* er til gengæld kendetegnet af kontroversen og har diskussionen som sin kerne og sit mål.

Jeg knytter min forståelse af *kontroversiel* til førstnævnte, dvs. det kontroversielle er noget, der *opfattes* anstødeligt eller upassende (begrebsordbog, 2015, s. 917). Mere præcist tager jeg udgangspunkt i definitionen fra den danske ordbog for moderne dansk sprog, som lyder, "[handlinger eller ytringer] som på afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede, og som derfor kan virke provokerende" (ordnet.dk, 2022). Det, der opfattes kontroversielt, kan betragtes som en egenskab, altså et fænomens måde at virke eller fungere på. Når lærere og elever opfatter aspekter i det repræsenterede historiske indhold som anstødeligt eller upassende, er det, fordi det er i uoverensstemmelse med lærere og elevers eksistentielle og værdimæssige selvforståelser. I den forstand forudsætter det ikke en uenighed blandt flere aktører.

Teoretisk afsæt

Som svar på artiklens forskningsspørgsmål og erkendelsesinteresse guider forståelsen af fortællinger som *sociokulturelle redskaber* artiklens analyse. Her er lærere og elever både brugere og bærere af fortællinger i relation til den historiekultur, historiebrug og

historiebevidsthed, der kontinuerligt interagerer med vores opfattelser af os selv og verden (Bermudez, 2019; Jensen, 2012a; Nordgren, 2016).

Historiebrug kan beskrives som den kommunikative proces, hvor aspekter af den tilgængelige historiekultur anvendes til at udveksle mening ud fra mere eller mindre eksplicite agendaer (Karlsson, 2014; Nordgren, 2016). Fortællinger leverer systematik til den kommunikative proces og gør identitetskategorier tilgængelige, hvilket giver mulighed for at positionere sig selv i forhold til andre. Historiske aktører tillægges intentioner, værdier og overbevisninger i relation til disse kategorier og i selve selektionsprocessen indgår normative rettesnore om, hvordan man bør handle. Produktion af fortællinger i en sociokulturel forståelse kan følgelig anskues som en løbende inklusions- og eksklusionsproces, hvor dominerende fortællinger reproduceres og omformuleres i en given kulturel kontekst (Bermudez, 2019; Carretero & Bermudez, 2012). Skolen afspejler denne brug som institution og i læreres og elevers hverdagsliv. Lærere og elever er således bærere af fortællinger indlejret i samfundsmæssige normer, der på trods af variationer og måske ligefrem modsætninger mellem forskellige samfundsgrupper knytter sig til en fælles moral, som udgør en sammenhængskraft i en bredere sociokulturel sammenhæng (Ahonen, 2017; Nordgren, 2016; Pérez-Manjarrez, 2017). Deres opfattelser af, hvad der er kontroversielt, knytter sig til nutidsforståelser akkumuleret over tid. I undervisningen forholder de sig ikke blot til, hvad der skete i en fortid, men også til det, der ikke "burde" være sket. Det gør de gennem moralsk stillingtagen og ofte i form af moralsk fordømmelse af det skete og dem, der har forårsaget det skete (Barton & Levstik, 2004; Milligan, Gibson & Peck, 2018; Pérez-Manjarrez, 2017).

Historiebevidsthed er i den sammenhæng processen, hvor vi som brugere og bærere af historiekultur forbinder fortid, nutid og fremtid (Jensen, 2012b; Nordgren, 2016; Rüsen, 2004; Thorp, 2020) gennem en fornemmelse af at høre til en nutid, der har et tidsmæssigt og moralsk bånd til fortid såvel som fremtid (Seixas, 2017). Indenfor den historiedidaktiske forskning er der overvejende enighed om, at historiebevidsthed er en væsentlig social, følelsesmæssig og kognitiv aktivitet (Se fx Jensen, 2012, 2017; Nordgren, 2016; Rüsen, 2004, 2008). Modsat er der uenighed om, hvorvidt koblinger mellem fortid, nutid og fremtid leverer mening som en sammenhængende narrativ

kompetence, vi som mennesker besidder, eller hvorvidt fortid er kendetegnet af dets forskellighed fra nutid og dermed kun leverer fragmenterede sammenhænge. I sidstnævnte tilfælde hævder Roger I. Simon, at fortid ikke bare består af artefakter og fortællinger, vi kan gribe og forstå, men altid vil overgå vores fatteevne (Simon, Rösen & Others, 2004). Ikke desto mindre stiller fortid et etisk krav til os i nutiden (Chinnery, 2019; Simon et al., 2004). I denne artikel antages det, at det, der virker *foruroligende, anstødelige og upassende*, også bruges som forudsætning for at orientere sig i tid og skabe mening, ikke som fuldendt mening, men som en etisk forbundenhed til fortid. Det, der opfattes forskelligt eller fremmed, er lige så vigtigt, når lærer og elever konstruerer (ufuldendt eller sporadisk) mening til de historiske hændelser, der i eksistentiel og moralsk forstand virker meningsløse og kontroversielle.

Fokus i analysen er både på de faglige processer og på det at erfare, opleve og være til. Ifølge Karlssons (2014) typologi synes den eksistentielle brug, som retter sig mod mening (i livet) og opbygning af identiteter, samt den moralske brug, som interfererer med historiske handlinger og forseelser, at være væsentlige for analysen. Historiske fortællinger indgår i den forbindelse som redskaber til eksistentielt og moralsk at forstå sig selv og til at forholde sig og positionere sig overfor andre i tid og rum.

Ovenstående perspektiv er relevant for historieundervisningen. For det første fordi det indgår i de fortolkende processer mellem nutidsforståelser og fortid, hvilket kan gøre os klogere på, hvordan elever forstår historiske fortællinger og sig selv i relation til historie. For det andet er det relevant at belyse lærere og elevers eksistentielle og moralske brug af historie, når et historisk stof repræsenterer forbrydelser mod menneskeheden og indeholder viden, der vækker aversioner, fordi det står i kontrast til de normer og værdier, lærere og elever i nutid er formet af. Til dette formål kan en analyse af det, der opfattes som kontroversielt, kaste lys over sammenhænge mellem nutidsforståelser og fortidsfortolkninger i relation til historiebevidsthed samt eksistentiel og moralsk brug, som medierende redskaber i tilskrivninger af mening.

Forskningsdesign og metode

Min undersøgelse bygger på et etnografisk klasserumsstudie udført i perioden august 2019 til december 2020 på tre skoler i Syddanmark i fem klasser fra 7.-9. klassetrin. Som

deltagende observant var det vigtigt at få adgang til den sociale praksis og meningsproduktion i undervisningen. Ved plenumaktiviteter var jeg placeret i den ene side af tavlen med udsigt til eleverne, men når eleverne arbejdede i grupper, spurgte jeg ind til deres arbejde. Min tilstedeværelse var bredt accepteret af eleverne, og jeg fik lov til at placere en diktafon på skift ved grupperne.

Som etnograf er forskeren et instrument i sig selv (Walford, 2018, s. 18). I dette tilfælde var det mig, der undersøgte og fortolkede historiefaget i brug i gerningsøjeblikket (Borgnakke, 2018, s. 297). En faldgrube, jeg her var opmærksom på, var, om min analyse ydede retfærdighed til den virkelighed, jeg observerede. En måde at komme dette til livs på var at involvere mig i feltet over tid med henblik på at validere og præcisere det analytiske arbejde. Mit samarbejde med de tre historielærere foregik over forskellige tidsspannd, blandt andet fordi COVID-19 pandemien betød, at skolerne lukkede i foråret 2020. Ét forløb blev til et onlineforløb, mens andre blev afbrudt. Dog fik jeg lejlighed til at genbesøge en enkelt skole i efteråret 2020. Om disse indsigter i fem klassers skolekultur gør sig ud for et "full-scale" etnografisk studie (Green & Bloome, 2015, s. 7) er svært at afgøre. Min oplevelse er, at jeg kom tæt på alle tre skolers skolekultur gennem observationer, samtaler med de deltagende lærere, deres kollegaer og ledelse.

En anden valideringsmetode, jeg anvendte, var at benytte de løbende feltsamtaler i og efter undervisningen med lærerne som et vigtigt led i analysen (Wadel, 1991). Feltsamtalerne tjente to formål. For det første fungerede de som situationelle samtaler med praksis, der bidrog med viden om lærernes "fortalte" didaktiske udfordringer og løsninger, når de opstod undervejs. For det andet skabte feltsamtalerne gennemsigtighed for praksis i forhold til min position som forsker, fordi umiddelbare betragtninger og spørgsmål blev drøftet løbende (Christensen, 2018; Wadel, 1991).

Dataindsamling og caseskoler

Mit datamateriale består af transskriberinger af lydoptagelser og feltnoter fra observationer af ca. 100 lektioner herunder 3 fagdage fordelt på 14 undervisningsforløb af forskellig varighed med følgende overskrifter:

Skole A1	Skole A2	Skole B	Skole C1	Skole C2
7. klassetrin	8. klassetrin	8. klassetrin	8. klassetrin (9. klassetrin)	9. klassetrin
Slaveri før og nu	Den russiske revolution	Holocaust	Imperialisme	Folkedrab (med fagdag)
Demokrati, Danmark, folket og landet	Sovjet og propaganda	Konspirationsteorier (med fagdag)	Første verdenskrig	Genforeningen 1920
		Demokrati og kvinders rettigheder (onlineforløb)	Besættelsestiden og anden verdenskrig (med fagdag)	
			Den kolde krig (efterår 2020, 9. klasse)	
			Israel-Palæstina konflikten (efterår 2020, 9. klasse)	

Lydoptagelser er valgt, fordi formålet var at undersøge dialogen og kommunikationen i klasserummet. Jeg deltog som ”visuel observatør” i størsteparten af lektionerne og supplerede dermed lydoptagelserne med vigtige indsigter i mønstre og relationer i klasserummet. Handouts, elevbesvarelser og elevpræsentationsmaterialer indgik som en del af empirien i det omfang, det var muligt at indsamle. Disse data har primært haft en støttende funktion, hvorimod de anvendte læremidler blev analyseret i sammenhæng med transskriberingerne og feltnoterne.

I undersøgelsens design har der ikke været grundlag for at undersøge særlige udvalgte elevgrupper, hvorfor der ikke har været krav til etniske, religiøse, geografiske eller sociale forhold i udvælgelsen af skoler. Min eneste betingelse var, at lærerne var uddannet i linjefaget historie for at sikre et vist fagligt niveau. I undersøgelsen indgik en kristen friskole og to folkeskoler. I alle klasser var der tale om elevgrupper med overvejende etnisk dansk baggrund.

Analysedesign

Narrative analyser har undergået en udvikling fra at anskue narrativer som tekstlig substans til at undersøge ”narrativer” som aktivitet i kontekst (Gubrium & Holstein, 2009; s. 36; Phoenix, 2013). En narrativ interaktionsanalyse kan fremanalysere mønstre i det, der ellers virker sporadisk og vilkårligt i dialogen (Olsen, 2016; Riessman, 2008). Undersøgelsen har fokus på klasserummets dialoger, hvor fortællinger tager form og omformes i interaktion i specifikke sociale og kulturelle situationer. Derfor skriver artiklen sig ind i sidstnævnte udvikling. Dataene blev analyseret ud fra følgende hensyn: At lægge sig tæt op ad de faktiske dialoger i klasserummet og at udlede underliggende og tilbagevendende tematiske spor i fortællingerne.

I dataanalysen fokuserede jeg på tre narrative kriterier – *form*, *struktur* og *performativitet* (Olsen, 2016; Riessman, 2008) – som interagerer med den teoretiske ramme. I henhold til *form* kategoriserede jeg data ud fra, hvorvidt fortællingerne havde udgangspunkt i 1) nutidsrefleksioner af fortid, 2) forsøg på fortolkninger med afsæt i de fortidige hændelser og fortællinger herom eller 3) om de havde afsæt i beskrivelser af samfundsrelaterede udfordringer i dag. I forhold til *struktur*, analyserede jeg data ud fra, hvornår handlings- eller aktørniveauer var henholdsvis i centrum eller i periferien af fortællingerne. På fortællingernes *performative* niveau gik jeg tæt på dialogerne i empirien med henblik på at analysere henholdsvis lærernes didaktiske, eksistentielle og moralske brug samt elevernes meningstilskrivninger, eksistentielle og moralske brug af historie. Dette har resulteret i tre overordnede kernefortællinger, som uddybes nedenfor i forbindelse med analysen. Værd at bemærke er, at de tre kernefortællinger empirisk ikke viste sig som adskilte størrelser, men ofte optrådte indenfor samme fortællersekvenser. Kernefortællingerne skal derfor forstås analytisk.

Resultat

Det var primært gennem moralsk brug, at såvel lærere som elever aktualiserede fortællingernes kontroversielt opfattede indhold. Særlig lærernes appel til elevernes moralske stillingtagen blev styrepind for aktiviteterne, når noget blev opfattet som kontroversielt hos eleverne. Ligeledes var elevens egne moralske sondringer vigtige i deres meningstilskrivende processer. Aktør- og fortidsperspektivet trådte i baggrunden,

mens det var selve handlingerne, der i et nutidsperspektiv provokerede og dermed blev opfattet som kontroversielle. I flere tilfælde forsvandt det historiske perspektiv, når diskussionerne var orienteret mod samfundet i dag, fremfor levevilkårene engang. Fortællinger, der indeholdt fortidsperspektiver og som fokuserede på retfærdiggørelse og forståelse for aktørers handlemuligheder og mangel på samme i en historisk kontekst, leverede nuancer til fortællingerne.

Den moralske og eksistentielle brug af historie var centrale grundpiller i lærere og elevers fortolkninger af historiske handlinger og aktørers motiver, når et indhold opfattes og fortælles som kontroversielt. Samlet peger dette i retning af et didaktisk formål, hvor elevernes værdier og eksistentielle brug af historie blev fremhævet som vigtige redskaber i fortolkningsarbejdet i historiefaget. I det næste uddyber jeg disse resultater ud fra fortællingernes *form, struktur og performativitet*, som ovenfor beskrevet. Selvom jeg skelner mellem lærere og elevers forskellige udgangspunkter for deltagelse i klasserummet, så repræsenterer de fælles fortællinger pejlemærker for, hvad lærere og elever opfatter som kontroversielt i mødet med aspekter i historiske fortællinger repræsenteret i undervisningen.

Kernefortælling 1 med afsæt i et nutidsperspektiv, der distancerer sig moralsk fra de historiske hændelser

”Det er ondt, sådan var det. Det var bare ondt alt sammen”. Ordene stammer fra en pige i 8. klasse skole B, der i forbindelse med et forløb om Holocaust var ved at forberede et elevoplæg sammen med tre andre piger. Oplægget omhandlede jøders muligheder for at ende deres dage i udryddelseslejren Auschwitz.

I kernefortælling 1 er det handlingsperspektivet, der fordømmes i lyset af, hvad lærere og elever anser som kontroversielt. Aktører, eksempelvis den enkelte nazist eller jødes vilkår og motiver, berøres i mindre grad. En grundlæggende mekanisme bag kernefortælling 1 var måden, hvorpå lærere og elever distancerede sig moralsk fra hændelserne. Pigen ovenfor fordømte nazisternes *handlinger* som rendyrket ondskab. Det gjorde hun på baggrund af viden om nazisternes folkedrab og overleverede fortællinger om Holocaust.

Det er også handlinger, der fordømmes moralsk i næste sekvens, som stammer fra samme klasse. Klassen diskuterede begåede folkedrab blandt andet i Afrika. I eksemplet påpegede læreren de blodige stammekonflikter, hvor den ene stamme var overlegen, men også europæernes rolle i, at de blodige konflikter kunne opstå. Læreren satte begivenhederne ind i en historisk kontekst, men *påmonterede* samtidig det, der potentielt kunne opfattes som kontroversielt ved at fremhæve vold og den uretfærdige magtbalance:

Lærer: Tutsier, Ja, to stammer kommer op og... blodbad af værste skuffe, hvor de med simple våben hakker hinanden ihjel. Hvor den ene er overlegen i forhold til den anden og slår simpelthen så mange mennesker ihjel [...]
Det er samme gamle historie, som det ofte er i Mellemøsten og i, øh, Afrika. Noget stammekonflikt [...] Har I så nogensinde lagt mærke til, hvis vi sådan kigger på et Afrikakort? [...] så har franskmændene og tyskerne og englænderne siddet med en lineal og så trukket streger gennem de her kontinenter. Fuldstændig uden hensyntagen til de mennesker, der boede der. Delt stammer op i to. De bor i hver sit land, eller hvad det nu kunne være. Ingen hensyntagen til det. Og det var nogle af de der konflikter, der så ... De bobler op, når man er senere hen i forløbet ...

Dreng: [...] kan man ikke bare bombe dem eller et eller andet? Så er det ovre.

Lærer: Jamen, bombe hvem? Bombe hvad altså, øh?

Dreng: De mest unfair så?

Lærer: Ja, der er jo det, man kan sige. Det er det, FN nogle gange prøver [...] Men man løser jo bare ikke de konflikter på den der måde (Skole B, 8. klasse, holocaustforløb)

Som det ses i eksemplet, efterspurgte drengen *retfærdighed*. De mest unfair skulle bombes. Der findes en række eksempler i empirien på, at fordømmelse af handlinger netop efterfølges af en appel til et retfærdigt udfald. I næste eksempel lagde en pige i sit elevoplæg vægt på, at Dr. Joseph Mengele fik en "straf" efter sin død, idet hans knogler blev brugt til medicinske forsøg, og han herigennem fik *smagt sin egen medicin*:

Pige: [...] Så det er lidt sjovt, at manden, der placerede så meget smerte på jøder, at han selv skulle bruges til eksperimenter, da han så var død. [...] (Skole B, 8. klasse, holocaustforløb)

Elevernes appel til retfærdighed kan kædes sammen med et ønske om at opnå mening med hændelser, der provokerer, fordi de står i et modsætningsforhold til elevernes værdier. At opfattelser af, hvad der er kontroversielt hos lærere og elever handlede om overskridelse af grænser for grundlæggende normer og værdisæt i et nutidsperspektiv, vidnede flere af klassedialogerne om, som det også fremgår af næste sekvens fra samme klasse:

Pige: Jamen, det var også bare det der med, at ham der ligesom også var overlevet ... ham kommandanten fra koncentrationslejren. Han boede jo lige ved siden af. Så når han for eksempel har været derhenne, så kunne han jo bare gå lige hjem og så lade som om der ikke rigtig var noget, der var sket.

Lærer Ja. Hjem i sin store, fine villa med børn og kone og det hele og hygge sig med dem [...]

Dreng: Var det ikke også meget vigtigt, at han blev hængt lige ved siden af, hvad var det.... Auschwitz, ja. Et af gaskamrene?

Lærer: Hvorfor tror I, det har været vigtigt for de folk, at han blev hængt der?

Pige: Så han kunne mærke, hvordan det var at være jøde eller, ja fange.

Lærer: Ja. Det skulle ikke bare være et eller andet tilfældigt sted [...] (Skole B, 8. klasse, holocaustforløb)

Hvis vi kaster blikket mod lærerne, så viste deres didaktiske appeller til elevernes moralske stillingtagen sig som vigtige ”triggere” i klassediskussionerne. Dette fremgår af eksemplet nedenfor, hvor læreren fortalte om Gullaschbaronerne i Danmark under første verdenskrig:

Lærer: [...] Det var alt, de proppede i. Altså, det var fordærvet kød, og det var, øh, ja. Alt slags kød, de kunne få fat i proppede de i, øh, [klagelyd] alle mulige andre fyldstoffer [...] nogle af historierne er, at de puttete savsmuld i noget af det også for at få det til at fylde noget mere. Øh, og så solgte man det, og så tjente de rigtig mange penge på at sælge de her konserves til befolkningen. [...] Altså de levede godt af det, de her gullaschbaroner. Hvad tænker I om det? Er det ok? Nogle, altså de skal jo leve af noget, folk skal have noget at spise. Er det ikke fint nok, at man så bare propper noget på dåse og så sælger det billigt? (Skole C1, 8. klasse, første verdenskrigsforløb)

Ofte lå der i lærernes spørgsmål en appel til elevernes subjektive vurderinger af, hvad der var rigtige og forkerte menneskesyn i de historiske eksempler. Samme type oplæg til diskussion genfindes i mange læremidler som i eksemplet nedenfor, hvor 8. klasse skole C gennemgik spørgsmål fra et digitalt læremiddel:¹¹

Lærer: [...] Hvad har det haft af betydning for eleverne og deres menneskesyn på mennesker fra Afrika og læse sådan om det i skolebogen? Hvad tror I, det har betydet for den måde, man har opfattet folk fra Afrika? (Skole C1, 8. klasse, imperialismeforløb)

Som det fremgår ovenfor, blev de historiske hændelser fremhævet og fordømt. I de tilfælde, hvor aktørperspektivet blev inddraget i elevens fortællinger, var det ofte på baggrund af en nutidsopfattelse om de mindre kloge fra fortiden. Bjerre (2019) kalder dette perspektiv for den bagkloges positions rolle i opfattelser af fortid (Bjerre, 2019, s. 63): *Altså, han var jo lidt dum. Han ville gerne have dem til at arbejde, men han huggede hånden af dem [...]* (Skole C, 8. klasse, imperialismeforløb) eller fra en sekvens, hvor en elev så på et billede fra første verdenskrig, hvor en hest blev brugt som skjold: *[...] men skuddene går lige igennem en hest. De var ikke så kloge dengang* (Skole C, 8. klasse, første verdenskrigsforløb). Samtidig var det primært bødlernes handlinger, der blev

¹¹Gyldendal: Historie 7.-9-. klassetrin, forløb om Imperialisme: <https://historie.gyldendal.dk/forloeb/imperialisme/kapitler/imperialismen-i-praksis/den-hvide-mands-byrde>

fordømt, når aktørperspektivet blev fremhævet som illustreret nedenfor, hvor Skole C havde om imperialismen:

Lærer: [...] det her med, at de tog derned, fordi de skulle opdrage på dem. Gøre dem til civiliserede mennesker ... og så huggede armene af dem. Det var så noget helt andet. Øh, jeg ved ikke lige, hvor civiliseret det så er (Skole C1, 8. klasse, imperialismeforløb)

Opsummerende er perspektivet i kernefortælling 1 styret af et fokus på hændelser fremfor aktører, og når aktørperspektivet blev inddraget, blev *de mindre kloge dengang* fordømt. Med det overvejende fokus på fordømmelse af handlinger og ønske om retfærdighed overses vigtige perspektiver på ofre, bøddler og tilskueres motiver samt deres vilkår i den givne historiske kontekst.

Kernefortælling 2 med afsæt i aktørperspektiv og historiske vilkår

Fordi det kontroversielle opfattes ud fra handlinger, der adskiller sig fra normer og det almindeligt accepterede i et nutidsperspektiv, bliver et vigtigt spørgsmål, om et udgangspunkt i fortidige aktørers motiver og vilkår kan indgå i disse fortællinger. Som Bjerre (2019) påpeger, ligger der et paradoks i at ville forstå fortid på dens egne præmisser, som er omdrejningspunktet for kernefortælling 2, og samtidig vurdere den moralsk ud fra et nutidigt perspektiv (Bjerre, 2019, s. 66-67). Paradokset ses tydeligt i eksemplet nedenfor, hvor læreren først fortalte om vilkår for slavebørn og dernæst aktualiserede det kontroversielle i koblingen til et nutidigt syn på børn og barndom:

[...] Så det er helt små børn, de sender ud i markerne. Så det er faktisk sådan, at en hel familie, kunne man tro, der blev sendt ud i marken også. Jeg ved ikke, hvor gammel skal man tro, skyde på de mindste er her? [...] 3-4 år ikke? [...] Og allerede der, så er de med mor og far ude i markerne og plukke bomuld. Så der var ikke nogen tid til at rende rundt og lege og hygge sig og have det sjovt, som når man har været barn. Så ens barndom, den blev også brugt ude i de her bomuldsmarker og sukkerplantager og så videre og så videre. Øh, det var sådan lidt trist. At børn ikke kan få lov til at være børn. Det, den indstilling får man i hvert fald, når man selv er blevet

forældre, så vil man gøre alt for, at børn de kan lege og have det godt og hygge sig sammen og så videre. Øh, så det var hårde vilkår også for de helt små (Skole A1, 7. klasse, slaveriforløb)

Generelt var alle tre lærere gode til at bringe den historiske kontekst i spil. De udviste stor viden om og erfaring i faget. Feltsamtalerne med lærerne vidnede også om, at interessen for historie hos lærerene rakte ud over selve undervisningen. Nedenstående er et eksempel på, hvordan en historisk rammeforståelse, som læreren ønskede at give sine elever, kunne tage sig ud. Her fremhævede læreren den racekultur, der var fremherskende i Danmark, på samme tid som den nazistiske ideologi vandt frem i Tyskland. Øen Sprogø, som i dag er med til at forbinde Fyn og Sjælland via Storebæltsbroen, spillede en væsentlig rolle i den sammenhæng:

Lærer: Ja, den ligger jo dejlig isoleret ude langt fra ... Langt fra Fyn og langt fra Sjælland, derude. Der kan man ikke sådan bare lige svømme i land. Så ... åndssvage, som man kaldte dem i gamle dage, prostituerede, forbrydere og sådan nogle der, dem, der ikke passede ind i vores samfund [fløjt] ud på Sprogø og så, så kunne de bo der isoleret væk fra os andre (Skole B, 8. klasse, Holocaustforløb)

På trods af lærernes rammesætninger var elevernes opfattelser af historiske aktører ofte præget af en skarp opdeling af de gode og onde historiske aktører; [...] *hvor onde sådan nazisterne var, de var mod sådan jøder og bare generelt sådan... De civilagtige [...]* (Skole B, 8. klasse, holocaustforløb). At forstå historie med afsæt i fortidens præmisser var ofte vanskeligt for eleverne, men der findes alligevel eksempler på, at eleverne forsøgte at sætte sig i aktørernes sted, som da en dreng spurgte sin lærer, om attentatmændene bag mordet på Franz Ferdinand nogensinde fortrød (observation, skole C, første verdenskrigsforløb). Et andet eksempel ses i to pigers dialog om torturmetoder under folkedrabet i Cambodja. Her fordømte pigerne først hændelserne og aktørerne bag folkedrabet, men de udviste også forståelse for det indskrænkede råderum, fangevogterne selv var underlagt. Pigerne havde læst om en torturmetode, hvor fangevogterne tvang fangerne til at spise deres afføring:

Pige 1: Jeg synes godt nok, han [Pol Pot] skulle tortureres i sit fængsel

Pige 2: [lille grin] Jeg synes godt nok, han skulle have siddet sådan i et eller andet fængsel, ligesom det han selv [...] Prøv lige, at tænke lidt over, at det er jo næsten værre. Jeg vil sgu da næsten hellere dø.

Pige 1: Ja, det ville jeg også.

Pige 2: End det der ...

Pige 1: Jeg ville hellere dø end blive udsat for det, som de blev udsat for.

Pige 2: Altså det er da næsten bedre [...].

Pige 2: Også bare det der med at folk sagde, de måtte lyve for tortur for bare alligevel at blive dræbt lidt senere, altså.

Pige 1: Ja, jeg havde ikke deltaget, i den der ...

Pige 2: Sådan har jeg det også. Men man har jo nok *ikke noget valg* (Skole C2, 9. klasse, folkedrabsforløb)

Udover den følelsesmæssige og eksistentielle brug i elevernes perspektivskifte, findes der også en række eksempler på, at elever bragte den historiske kontekst i spil i en forståelse af aktørernes handlinger. I næste eksempel inddrog en pige vigtige kontekstfaktorer i klassediskussionen om Hitlers vej til magten:

Lærer: [...] nazisterne var jo sindssygt dygtige til det her. [...] De kunne virkelig bruge propagandaen til at skabe had [...] og almindelige tyskere kæmpede jo ikke rigtig imod. Hvad var det, der gjorde, at de ikke gjorde det? Hvorfor var der ikke den her modstand fra tyskernes side af [...].

Dreng: De troede, det var det rigtige, de gjorde.

Lærer: Ja, de var jo simpelthen hjernevaskede, kan man sige. Især den yngre generation, ikke, blev jo hjernevasket, øh, i skolebøgerne [...].

Pige: Men også fordi de jo også havde det dårligt, altså [...]. De havde mega-mange problemer. Der var, altså arbejdsmarkedet og sådan noget. Og hvis de der jøder kom ud, så var der jo flere arbejdere.

Lærer: Lige præcis. Så var der jo pludselig noget arbejde, og der var jo nogle, nogle jobs ledige. Der var nogle boliger ledige og så videre og nogle butikker, man pludselig kunne overtage [...]. Og de manglede en syndebuk

ovenpå første verdenskrig. De manglede nogle, der havde skylden for hvorfor det var, de havde tabt den (Skole C2, 9. klasse, folkekrigsforløb)

I kernefortælling 2 træder aktørperspektivet og de historiske vilkår i forgrunden, og det, der opfattes som kontroversielt i forbindelse med kernefortælling 1, suppleres med refleksioner over vilkår og motiver for aktørerne i et forsøg på at komme bag om handlinger og måske *retfærdiggøre* eller forstå handlinger ud fra et fortidigt perspektiv. Elever foretog i den forbindelse både kognitive og emotionelle bud på perspektivskifter, som er beskrevet af Huijgen, van Boxtel, van de Grift & Holthuis, (2017) som “putting oneself in the shoes of a historical person by considering his or her emotions, role, and position” (Huijgen et. al. 2017, s. 114).

Kernefortælling 3 med afsæt i aktuelle samfundsproblemstillinger

I kernefortælling 3 kobles det, der opfattes som kontroversielt, til nutidige fænomener. Det historiske perspektiv fungerede som baggrundstæppe for problemstillinger i en nutidig kontekst eller gled helt ud. Læremidler og lærernes didaktisering af læremidler havde en vigtig aktie i kernefortælling 3, fordi elever blev bedt om at perspektivere op til i dag, som det fremgår af eksemplet nedenfor, hvor 7. klasse Skole A havde om slaveri før og nu:

Lærer: [...] hvordan foregår slaveriet nu om dage. Hvem er slaver?

Dreng 1: Øhm, det er også meget nemmere og ligesom overtale folk, når de ikke har så mange penge, og deres familie ikke har noget mad. Så og måske blive terrorist eller slave [...] Det er jo meget nemmere [...], dem, der er virkelige fattige, og sige, ok I får nogle penge, hvis I går ud og skyder nogle [...].

Dreng 2: Ja, det er også ligesom, jeg ved ikke, om det er en slave, men altså, dem der, der har selvmordsbomber og det der. Eller også, at de ikke må gå i skole og sådan noget. Enten kunne de gøre det, eller også bliver hele deres familie skudt eller sådan noget.

Lærer: Den kan være lidt svær den der, faktisk [...] fordi hvornår gør de det under pres og hvornår gør de det frivilligt? [...] (skole A1, 7. klasse, slaveriforløb)

I andre tilfælde forsvandt det historiske perspektiv helt ud af dialogen, og andre faktorer spillede ind, som da en muslimsk dreng blev berørt af en anden elevs udsagn om, at religion kunne være årsag til, at flere mellemøstlige lande ikke overholder menneskerettighederne i dag. I sekvensen havde diskussionen ikke afsæt i historiefaget som sådan, men i drengens baggrund:

Dreng: Det er ikke religion, det er staten. Det, nej, det er ikke religion.

Lærer: Nej, men når man kigger på sådan et land som Saudi Arabien for eksempel [...], så er der jo stor forskel på mænd og kvinder, og hvordan de bliver behandlet.

Dreng: Ja, det er rigtigt, men [...] ikke med, øh, Islam.

Lærer: Nej, nej, de bruger det som...

Dreng: De bruger Islam.

Lærer: Ja, de bruger Islam [...] Øh, og det oplever vi jo mange steder i verden, det her med, når man bliver fanatisk omkring noget, så bruger man det, som det passer. Vi har snakket noget om det før, os to, når vi har siddet og snakket. [Dreng: Ja]. Så, så bruger man det forkert kan man sige [...].
(Skole C1, 8. (9.) klasse, forløb: den kolde krig)

I kernefortælling 3 afkobles det historiske perspektiv helt eller delvist og diskussionerne orienterer sig mod samfundsforhold i dag, fremfor levevilkårene engang.

Diskussionsspørgsmål i læremidler bidrog i høj grad til dette fokus kombineret med lærernes ønske om at perspektivere historie til elevernes nutidsforståelser og livsverden.

Afsluttende diskussion

Artiklens formål har været at analysere, hvordan lærere og elever forholder sig til det indhold i undervisningen, som de opfatter som kontroversielt, og hvordan de efterfølgende producerer fortællinger herom. Som artiklen peger på, er det kontroversielle ikke fast forankret i temaer (topics) eller spørgsmål (issues), men aktualiseres og

produceres i historieundervisningen. At nærstudere mekanismerne bag er med til at belyse, hvilken betydning det har for elevernes meningstilskrivninger, når aspekter i historiske fortællinger opfattes kontroversielle og herefter indgår i de fortolkede fortællinger.

Når noget opfattes som kontroversielt og bruges i fortællingerne som moralske og eksistentielle sondringer, kan det didaktiske formål overordnet begrundes i mere eller mindre eksplicitte målsætninger om at ville udvikle elevens moralske kompas som led i en bredere samfundsmæssig dannelsesproces. Men det kan også være forbundet med grundlæggende eksistentielle spørgsmål i faget med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed. Opfattelser og fortolkninger af det, som er kontroversielt, får dermed en didaktisk funktion i den moralske og eksistentielle brug i faget. Som de tre kernefortællinger peger på, har det afgørende betydning for de måder, elever fortolker de historiske hændelser og aktørers vilkår og motiver på, og hvordan elever bruger deres opfattelser af, hvad der er kontroversielt i deres nutidsforståelser og fortolkninger af fortid. Dette rejser spørgsmål om, hvordan vi i den sammenhæng med fordel kan rette blikket mod elevens historiebevidsthed med henblik på at kvalificere og understøtte den.

Hvis historiebevidsthed opfattes ud fra en narrativ kompetence i måden, vi skaber mening på og orienterer os i tid, kan et spørgsmål lyde: Hvordan får fortid overhovedet plads i den udtrykte relation mellem fortid og nutid, når noget opfattes som kontroversielt? Er en appel til elevernes moralske sondringer vigtige mellemlandinger i forhold til at gøre eleverne i stand til at kunne sætte sig i den unikke historiske andens sted? Eller spænder den eksistentielle og moralske brug ben for at kunne engagere sig i perspektiver på fortid? I analysen viste det sig, at nogle elever faktisk formåede at bruge den historiske kontekst og deres eksistentielle nysgerrighed til at adressere fortolkninger af fortid igennem.

Hvis vi på den anden side anskuer elevernes relation til fortid gennem det, der synes vanskeligt og skaber aversioner, og hvor historie betragtes som en etisk arv for eftertiden, kræver det andre pædagogiske formål. Her vil det handle om, hvordan man som lærer iscenesætter et indhold, der potentielt kan berøre og provokere eleverne. Hvordan mødet gøres effektivt og meningsfuldt med henblik på at skabe en etisk relation til den historiske unikke anden. Fremfor at lægge vægt på forholdet mellem fortid og nutid som

en narrativ kompetence, vil der her være tale om en slags sammensmeltning i tid. Overvejelsen kunne her for didaktikeren være, hvordan og hvorfor det, der opfattes kontroversielt, berører og provokerer eleverne og hvad der skal til for, at elevernes effektfulde møder med det, de opfatter som kontroversielt, munder ud i en eksistentiel og faglig refleksion over menneskers levevilkår og tolkninger af disse over tid (se fx historiefagets formål emu.dk, 2022).

Som ovenstående indikerer, findes der ikke et entydigt didaktisk svar, men retninger at gå og være bevidste om. Hvordan disse perspektiver på historiebevidsthed og -brug kan forstås uddybende og netop gøres til genstand for en øget bevidstgørelse i didaktisk sammenhæng, vil være interessant at forfølge fremadrettet. Dette peger i retning af, at der mangler større indsigt og yderligere forskning i at forstå det kontroversielle som noget, der udvikles i de kommunikative processer i et komplekst samspil mellem klasserummets aktører, undervisningens indhold, form og funktioner, fremfor at forstå det som kontroversielle emner eller spørgsmål man kan inddrage i undervisningen som faste størrelser.

Referencer

- Ahonen, S. (2013). Post-Conflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1(3), 90-103.
- Ahonen, S. (2017). The Lure of Grand Narratives: A Dilemma for History Teachers. I H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (s. 41-62). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_3
- Ammert, N. (2017). Patterns of reasoning: A tentative model to analyse historical and moral consciousness among 9th grade students. *Historical Encounters Journal*, 4(1), 23-35.
- Ammert, N., Sharp, H., Löfström, J. & Edling, S. (2020). Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections. *History Education Research Journal*, 17(2), 132-150. <https://doi.org/10.14324/HERJ.17.2.01>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2018). Controversial issues in Religious Education: How teachers deal with terrorism in their teaching. I F. Schweitzer & R. Boschki (red.), *Researching Religious Education* (s. 131–143). Waxmann.
- Barton, K. C. (2018). Teaching difficult histories: The need for a dynamic research tradition. I M.H. Gross & L. Terra (red.) *Teaching and Learning the Difficult Past* (s. 11-25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110646>

- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Begrebsordbog (2015). Det danske sprog- og Litteraturselskab (DSL).
- Bellino, M. J. & Selman, R. L. (2011). High School Students' Understanding of Personal Betrayal in a Socio-Historical Context of Ethnic Conflict: Implications for Teaching History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 10(1), 29-43.
- Bermudez, A. (2019). The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys. Dialogues on Historical Justice and Memory. *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15. <http://historicaldialogues.org/wp-content/uploads/2019/03/WPS-15-Bermudez-Final.pdf> [2022-07-25]
- Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. [ph.d.-afhandling; Syddansk Universitet]. UC Viden. <https://www.ucviden.dk/da/publications/fortidens-rolle-i-historieundervisningen-en-analyse-af-det-histor> [2022-07-25]
- Borgnakke, K. (2018). Lærerfaglighed og didaktisering - empirisk og analytisk set. I T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 296-311). Forlaget Klim.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. State University of New York Press.
- Carretero, M. & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. I J. Valsiner (red.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). Oxford University Press.
- Chinnery, A. (2019). The bearing of historical consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 6(1), 96-109.
- Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>
- Christensen, T. S. (2018). Etnografisk teamwork. In T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 265-280). Forlaget Klim.
- Council of Europe (2015). Living with Controversy - Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) - Training Pack for Teachers: Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html> [2022-07-25]
- Emu.dk (2022). Emu – danmarks læringsportal. <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>. [2022-07-24].
- Epstein, T. and Salinas, C.S. (2018). Research Methodologies in History Education. I S.A. Metzger and L.M. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 61-92) John Wiley & Sons, Inc.
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8347>

- Garrett, H. J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473458>
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Goldberg, T. (2017). On Whose Side are you? Difficult histories in the Israeli Context. In T. Epstein & C. L. Peck (red.), *Teacing and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (s. 145-159). Routledge.
- Goldberg, T. & Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. I S.A. Metzger and L.M. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 503-526). John Wiley & Sons, Inc.
- Green, J. & Bloome, D. (2015). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. In Flood, J., Heath, S. B. & Lapp, D. (red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181-202) Macmillan Publishers.
- Gross, M. H. & Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan - The professional journal for educators*, 99(8), 51-56.
<https://doi.org/10.1177/0031721718775680>
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. SAGE Publications, Inc
- Haste, H. & Bermudez, A. (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. In M. Carretero, S. Berger, M. Grever (red.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (s. 427-447). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_23
- Hess, D.E., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. I M.M. Manfra, & C.M. Bolick (red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, (s. 319-335). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>
- Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. & Holthuis, P. (2017). Toward Historical Perspective Taking: Students' Reasoning When Contextualizing the Actions of People in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 110-144.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597>
- Jensen, B. E. (2012a). Historiebevidsthed: en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer. I P. Eliasson (red.), *Historiedidaktik i Norden bd. 9: Historiemedvetande - historiebruk* (Bind 1, s. 14-34). Malmö Högskola.
- Jensen, B. E. (2012b). Ondt i historien: mellem erindring og glemsel. In B. Seland (Eds.), *Den vanskelige historien: Agderseminaret 2011* (s. 15-20). Høyskoleforlaget.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug: teori og empiri*. Historia Forlag.
- Johannesen, H.J. (2021). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen. Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (5), 151-178. <https://doi.org/10.7146/it.v6i9.124780>
- Johannesen, H.J. (2022). Difficult knowledge og folkedrab i historieundervisningen i et elevperspektiv. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* [In Press]

- Kalsås, V. F. & Helakorpi, J. (2020). The curriculum as a controversial issue: Negotiations about the position of Norwegian Romani in education and society. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.8378>
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är närvarande - Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13-89): Studentlitteratur AB.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Keynes, M., Elmersjö, H. Å., Lindmark, D. & Norlin, B. (2021). *Historical justice and history education*. Palgrave Macmillan.
- Kverndokk, K. (2005). Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo. *Tidsskrift for kulturforskning*, 4(4), 21-36.
- Larsson, A. & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica*, 11(1), 1-21.
- Ljunggren, C., Öst, I. U. & Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Gleerups Utbildning AB.
- Löfström, J. (2014). Encountering painful pasts – a Finnish case study. I J. Löfström (Eds.), *Encountering painful pasts – Rencontrer les passés douloureux: Reports from the project Teaching History for a Europe in Common THIEC* (s. 106-119). Helsinki: Research Centre for Social Studies Education Research.
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S. & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>
- Löfström, J., Ammert, N., Sharp, H. & Edling, S. (2020). Can, and should history give ethical guidance? Swedish and Finnish Grade 9 students on moral judgment-making in history. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 4(10), 88-114.
- McCully, A.W. & Barton, K.C. (2007). Teaching Controversial Issues ... where controversial issues really matter. *Teaching history*, 127 (127).
- Milligan, A., Gibson, L. & Peck, C. L. (2018). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449-479. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>
- Nielsen, May-Brith Ohman (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker: Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig? In C. Lenz & T.R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 269-295). Universitetsforlaget.
- Nolgård, O. (2021). Realising Roma rights through a high-stakes history test: Secondary school students narrating the Swedish Roma past, present and future. *History Education Research Journal*, 18(2), 199-223. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.05>
- Nolgård, O. & Nygren, T. (2019). Considering the past and present of Romani in Sweden: secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests. *Education Inquiry*, 10(4), 344-367. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1607708>
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>

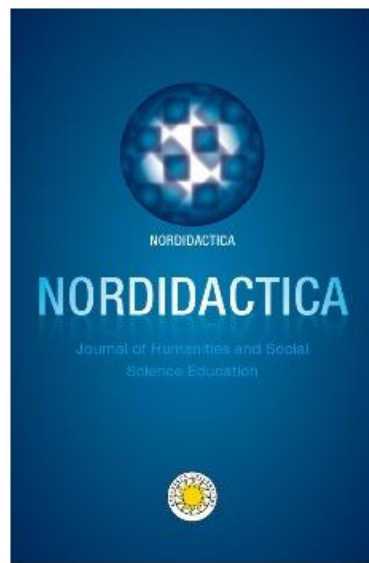
- Olsen, S. P. (2016). Narrativ samtaleanalyse - korte narrativer i interaktion. I I. G. Bo, A.-D. Christensen & T. L. Thomsen (red.), *Narrativ Forskning - tilgange og metoder* (s. 83-105). Hans Reitzels Forlag.
- ordnet.dk. (2022). Ordnet.dk - dansk sprog i ordbøger og korpus. Hentet d.17.3.2022
- Pérez-Manjarrez, E. (2017). 'History on Trial' the Role of Moral Judgment in the Explanation of Controversial History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14(2), 40-56.
- Peters, R. A., & Johannesen, H. J. (2020). What is actually true? Approaches to teaching conspiracy theories and alternative narratives in history lessons. *Acta Didactica Norden*, 14(4), s.1-26. <https://doi.org/10.5617/adno.8377>
- Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>
- Phoenix, A. (2013). Analysing narrative contexts. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (red.), *Doing narrative research* (s.72-87). SAGE Publications, Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781526402271>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, (s. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2008). *Meaning and Representation in History*. Berghahn Books.
- Samuelsson, L. (2020). Etik i utbildning för hållbar utveckling – Att undervisa den etiska dimensionen av en kontroversiell fråga *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.8348>
- Seixas, P. (2017). Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility. I H. Elmersjö, A. Clark, M. Vinterek (red.) *International Perspectives on Teaching Rival Histories* (s. 253-68). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_12
- Sheppard, M. G. (2010). Creating a Caring Classroom in which to Teach Difficult Histories. *The History Teacher*, 43(3), 411-426.
- Simon, R., Rüsen, J. & Others (2004). A dialogue on narrative and historical consciousness (Edited by K. Dent Heyer). I P. Seixas (red.), *Theorizing historical consciousness* (s.. 202-211). University of Toronto Press.
- Simon, R. I. (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, and Ethics*. Palgrave-Macmillan.
- Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>
- Simon, R. I. (2014). *A pedagogy of witnessing: curatorial practice and the pursuit of social justice*. SUNY Press.
- Simon, R. I., Rosenberg, S. & Eppert, C. (2000). *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Rowman & Littlefield Publishers
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>
- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>

- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 7(1), 50-61.
- Thorp, R. & Vinterek, M. (2020). Controversially uncontroversial? Swedish pre-service history teachers' relations to their national pasts. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8379>
- von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Walford, G. (2018). Recognizable Continuity. I D. Beach, C. Bagley and S.M. Silva (red.) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (s.17-30). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch1>
- Zembylas, M. (2017). Teacher Resistance Towards Difficult Histories: The Centrality of Affect in Disrupting Teacher Learning 1. I Epstein & Peck (red.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts* (s. 189-202). Routledge.
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>

Delstudie 3

Difficult knowledge og folkedrab i historieundervisningen i et elevperspektiv

Hildegunn Juulsgaard Johannesen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Difficult knowledge og folkedrab i historieundervisningen i et elevperspektiv

Hildegunn Juulsgaard Johannesen

UC Syd, University College Southern Denmark. Lærerruddannelsen i Haderslev.

Abstract: In history class, students are confronted with the lives and living conditions of people throughout the centuries, including crimes against people that are contrary to the students' ethics and morals, such as genocide. During a history class on these subjects, students may not know how to cope emotionally and cognitively with this kind of knowledge or how to refer to it. This raises the question of how students establish a cognitive readiness that can help them create meaning with what seems meaningless. This article aims to examine how students work with cognitive and emotional processes about genocide, which, in research, is called difficult knowledge and what I have called controversial knowledge. I argue that aspects of difficult knowledge can also be perceived as controversial because it provokes and is inappropriate in relation to norms from a contemporary perspective. The article is based on classroom observations from two case studies on the subject 'genocide' in lower secondary schools in Denmark (7th to 9th grade).

KEYWORDS: DIFFICULT KNOWLEDGE, CONTROVERSIAL, HISTORY DIDACTICS, HISTORICAL NARRATIVES, GENOCIDE, HOLOCAUST EDUCATION

Indledning

Solveig¹²: [...] altså, hvor mange gange du har tænkt på, at folk, de har stået inde i det tog på så lidt plads uden mad og drikke. At der bare kørte tog frem og tilbage hele tiden. Nogle, de kom jo bare direkte hen til gaskamrene. Så det er sådan lidt [...] det er svært at forestille sig det. At det faktisk er sket, fordi altså, det er virkelig stort agtigt (holocaustforløb, d. 24.9.2019)

Denne artikel har til formål gennem to caseforløb at beskrive, hvordan elever i forbindelse med emnet folkedrab i historieundervisningen bearbejder det, som i forskningen kaldes *difficult knowledge* (se fx Britzman, 1998; Garrett, 2017; Levy & Sheppard, 2018; Simon 2014; Zembylas, 2018). Centralt for artiklen er at udforske, hvordan elever berøres og provokeres, når de møder viden, der er vanskelig, og hvordan dette kommer til udtryk i deres kognitive bearbejdningsprocesser.¹³ Som eksemplet ovenfor illustrerer, møder elever et indhold i undervisningen, der kan være vanskeligt at forstå og sætte ord på. Hvad stiller eleverne op med denne viden, og har de et beredskab til at adressere eller placere den et sted? Betingelser dybdegående fortolkninger af historiske traumer som folkedrab kognitive og emotionelle berøringer og provokationer, eller er følelser en barriere for forståelse? Kræver det, at elever lærer om, af eller gennem viden om folkedrab?

Artiklens hovedtese er, at *difficult knowledge* (herefter vanskelig viden) ikke bare er emotionelt og kognitivt udfordrende, men også rummer kontroversiel viden.¹⁴ Når elever møder viden, der står i skærende kontrast til (indre) værdier og normsæt, opfattes disse aspekter også som kontroversielle. I elevernes erkendelsesprocesser kan kontroversiel viden være det, der bringer dem ud af fatning, men også det, der forankrer mere sikre forståelser og erkendelser i de meningsskabende processer. Som Löfström et al. (2021) fremhæver, er det, der opfattes som kontroversielt, ofte indlejret i smertefuld historie, der fremkalder reaktioner på baggrund af moralske følelser, såsom empati, skyld og skam. Artiklen bidrager på den baggrund med vigtige indsigter i elevernes eksistentielle og moralske brug (Karlsson, 2014).

Resultaterne, der præsenteres, stammer fra to etnografiske casestudier fra august 2019 til december 2020 i en 8. klasse og en 9. klasse på to skoler i Syddanmark. Undersøgelsen bygger på mikrostudier af historieundervisning, der giver tætte beskrivelser af situationer, hvor vanskelig viden opstår, artikuleres og udvikler sig. Mit

¹² Navnene på eleverne er opdigtet af hensyn til elevernes anonymitet.

¹³ Kognitive bearbejdningsprocesser forstås her som de moralske og faglige erkendelser og refleksioner elever gør sig, når de møder vanskelig viden. Bearbejdningsprocesserne hænger sammen med måden elever tilegner sig viden og indsigt gennem tænkning og erfaring.

¹⁴ Britzman (1998) bruger betegnelsen *controversial knowledge* i en beskrivelse af en etisk opfordring om at tage højde for de psykiske processer ved læring og undervisning (Se s.133). Jeg bruger begrebet til at beskrive aspekter indenfor vanskelige viden, der er i kontrast med gængse normer og værdier og dermed kan opfattes som kontroversielt. Dette uddybes i teori afsnittet.

ærinde er ikke at kortlægge et samlet billede af elevernes emotionelle og kognitive reaktionsmønstre. Dette er gjort andetsteds (se fx Morgan, 2017). Fokus for artiklen er på aspekter i processen fra den første reaktion i mødet til den efterfølgende refleksion udtrykt i elevernes nonverbale og verbale ytringer. Dette er med henblik på at forstå og opnå indsigt i, hvad vanskelig viden indebærer, hvordan elever udvikler moralske og faglige refleksioner på baggrund af vanskelig viden, og hvad der potentielt kan opnås gennem mødet med voldelige og smertefulde historiske fortællinger i undervisningen. Dette leder frem til følgende spørgsmål:

- Hvilke ord sætter eleverne på vanskelig viden om folkedrab?

- Hvilke fortællinger tager på baggrund heraf form i klasserummet, og hvordan kan disse fortællinger være med til at belyse elevernes bearbejdningsprocesser fra chok til moralsk og faglig refleksion?

Elevernes emotionelle reaktioner vil ikke kunne adskilles fuldstændig fra de kognitive og begrebsmæssige forståelser, de udvikler. Adskillelsen af det emotionelle og det kognitive skal derfor betragtes analytisk.

Jeg har valgt at afgrænse min undersøgelse til at omhandle folkedrab i undervisningen, vel vidende at vanskelig viden kan opstå i forskellige undervisningssammenhænge. Alligevel træder det, der er vanskeligt, ofte i forgrunden, når der er tale om folkedrab (Garrett, 2017, s. 76), og derfor synes det nærliggende at belyse det som udgangspunkt.

I det følgende tager jeg afsæt i tidligere forskning primært om holocaustundervisning i nordisk regi, fordi forskningen om folkedrab er sparsom og begge lærere i min empiri inddrager Holocaust i deres undervisningsforløb. Herefter redegør jeg for artiklens teoretiske rammeforståelse af vanskelig viden, og hvad der potentielt gør viden vanskelig. Dette leder frem mod artiklens metodiske overvejelser og forskningsdesign. I analysen, som bygger på en narrativ interaktionsanalyse, identificeres tre kernefortællinger, som både beskriver, hvad vanskelig viden kan indeholde og hvilke refleksioner vanskelig viden afstedkommer, når elever fortolker samt leverer faglig, moralsk og eksistentiel mening til undervisningsindholdet. Afslutningsvist diskuterer jeg analysens resultater.

Tidligere forskning

Det emotionelle og dets etiske implikationer er velbeskrevet i international forskning om holocaustundervisning. Et kardinalpunkt i diskussionen handler om, hvorvidt følelser står i vejen for kritisk engagement eller har en transformativ effekt for den lærende og i givet fald hvordan og med hvilken gevinst (Bormann, 2018; Krieg, 2015, Iordanou et. al, 2020; Alsup, 2003; Bilewicz et al., 2017; Morgan, 2017; Raudsepp & Zadora, 2019). Et andet kardinalpunkt handler om, hvorvidt man skal lære *om*, *af* eller

igennem Holocaust, og om der skal være balance herimellem (Chapman, 2020; Foster, 2020; Pistone et al., 2021; van Driel, 2015).¹⁵ At overse den emotionelle dimension med tanke på selve folkedrabets grusomme og traumatiske karakter synes at være en umulighed. Jævnfør Bormann (2018) består udfordringen ikke i at undgå at udsætte eleverne for emotionelle øjeblikke, men at tilbyde dem lindring og distance til at reflektere og arbejde sig igennem disse øjeblikke (Bormann, 2018, s. 68). Dette fordrer forskningsmæssig og didaktisk opmærksomhed på, hvordan vi kan forstå elevers reaktioner, deres indre erfaringer og processer for herigennem at kvalificere undervisningen om Holocaust og andre folkedrab (Alsup, 2003; Bilewicz et al., 2017; Bormann, 2018; Levy & Sheppard, 2018; Stevick & Michaels, 2013).

Hvis vi kaster blikket på den nordiske forskning, som er det felt, jeg ønsker at bidrage til, viser et review fra 2017 (Österberg, 2017a, 2017b), at den empiriske forskning på området særlig i dansk sammenhæng er begrænset. Österberg (2017a) identificerer 35 empiriske studier i Norden og for Danmarks vedkommende et noget lavere antal (6) end for Norge og Sverige. De fleste bygger på interviewmetoder og kun et lille udsnit på klasserumsobservationer og et elev- eller ungeperspektiv (Österberg, 2017a, 2017b).

Tekster af normativ og præskriptiv didaktisk karakter er ikke indeholdt i reviewet og Österberg (2017b) fastslår, at empiriske studier kun udgør en lille del af den samlede forskningsindsats. Selvom der findes en række udgivelser, der fokuserer på holocaustundervisning ud fra forskellige didaktiske perspektiver i form af læremiddelanalyser og vejledning til lærere, samt måder at undervise i Holocaust på, indeholder de ikke et entydigt elevperspektiv eller et eksplicit fokus på vanskelig viden (se fx Lenz & Nilssen, 2011; Ammert, 2011; Lange, 2008). Af undtagelser kan nævnes Ammert, der tager udgangspunkt i lærerne (2011), men også benytter elevinterviews til at opnå indblik i elevernes oplevelser af undervisningen, og hvordan de opfatter Holocaust (Ammert, 2011). En anden er Persson (2011), der i sin licentiatafhandling undersøger, hvilken sammenhæng der er mellem undervisningen og elevernes opfattelse af Holocaust i en gymnasieklasse på baggrund af et interventionsstudie. Hverken Ammert (2011) eller Persson (2011) har imidlertid fokus på det, der er vanskeligt og emotionelt for eleverne eller benytter klasserumsobservationer i deres metodiske tilgang. Det vurderes derfor at være udenfor denne artikels ramme at udfolde de mange måder holocaustundervisningen ansues og debatteres på uddannelsespolitisk og i forskningen.

I det følgende fremhæver jeg empiriske studier af relevans for artiklen, fordi de blandt deres fokusområder retter blikket mod elever (unge) og det emotionelle.

Bjerg (2014) har undersøgt tredjegerations erindringskultur i Danmark om Holocaust. Hun fremhæver et behov for i undervisningen at kombinere den umiddelbare moralske og følelsesmæssige appel og identifikation med en forståelse af de historiske særtræk, der lå forud for Holocaust.

¹⁵ At lære *om* en begivenhed har fokus på tilegnelse af bestemte kvaliteter, egenskaber og faktaviden, som forudsætter en afstand eller ligefrem emotionel løsrivelse fra det, der skal læres. At lære *af* eller *gennem* forudsætter et mere intimt møde for den lærende (Britzman, 1998; Simon, 2005).

Wibaeus (2010) har en lignende refleksion. Hun bruger begrebet abjektion om de hændelser i historien, der skaber ubehag og foragt. Følelser, der ifølge Wibaeus (2010) kan medføre, at elever tager afstand, og at Holocaust som følge heraf kommer til at fremstå uforståelig for eleverne. Derfor mener hun, at det er vigtigt at belyse tiden, der gik forud for koncentrations- og udryddelseslejrene for at forstå, hvad der førte frem til folkedrab. Stærke følelser kan desuden virke forstyrrende og lammende for de hensigter for forståelse, læreren har (Wibaeus, 2010, s. 193-208).

Bjerg (2014) og Wibaeus (2010) fremhæver begge det emotionelle som en barriere for forståelse, men de beskriver ikke de processer, eleverne potentielt går igennem fra den første overvældelse af indholdet til, at de kan begynde at reflektere og sætte ord på øjeblikket og dermed skabe moralske, eksistentielle og/eller faglige forståelser.

Interessant for analysen er Kverndokks (2005, 2007) samt Flennegård og Matssons (2021) undersøgelser af elevers oplevelser under studierejser til udryddelseslejre i Polen. Ifølge Kverndokk (2005, 2007) indgår studieturene i et slags overgangsritual, hvor intentionen er, at elever som en del af ritualen berøres af det onde. Ifølge Flennegård og Matsson (2021) skal rejserne ses som led i en demokratisk diskurs i undervisningen. Til forskel fra Kverndokk (2005) og Flennegård og Matsson (2021) har jeg ikke fokus på det forventelige, men de spontane øjeblikke, hvor eleverne møder viden, der er vanskeligt.

Også Ammert (2017) og Ammert et. al. (2020) tager afsæt i et elevperspektiv på 9. klassetrin. Deres undersøgelse bygger på elevernes skriftlige produktion på baggrund af bogen "Ordinary Men" af Christopher Browning.¹⁶ Forfatterne har fokus på moralsk stillingtagen, og ikke som sådan på hvordan elever berøres og provokeres af indholdet i bogen.

Deldén (2017) og Dahls (2021) studier af spillefilm i historieundervisningen blandt gymnasieelever er af særlig interesse. Begge undersøgelser peger på elevers indlevelse og oplevelse i mødet med spillefilm, der ifølge Deldén beskrives af eleverne som noget, der mærkes i kroppen og vækker følelser af uretfærdighed (Deldén, 2017, s. 105). Selvom de to afhandlinger ikke direkte refererer til *vanskelig viden*, nævner Deldén blandt andet, at det er vigtigt at være opmærksom på de "extratextuelle tolkninger når spillefilm anvendes som undervisningsmateriale" (Deldén, 2017, s. 106).

Ovenstående undersøgelser har imidlertid ikke eksplicit fokus på at analysere elevers emotionelle og kognitive vanskeligheder, når de opstår og kan observeres i undervisningssituationerne. Deldén (2017) og Dahl (2021) har desuden deres primære afsæt i interviewdata og analyse af elevprodukter på gymnasialt niveau.

Set i lyset af ovenstående mangler der studier, der eksplicit anvender klasserumsobservationer til at belyse vanskelig viden i de øjeblikke, når elever i grundskolens ældste klasser møder et indhold, der berører og provokerer dem. Hvordan

¹⁶ Browning, Christopher (2017) [1992]. Ordinary men. Reserve police battalion 101 and the final solution in Poland. Revised ed. New York: Harper Perennial.

skaber elever mening fra det første chok til den efterfølgende refleksion? Dette bringer mig videre til artiklens teoretiske afsæt.

Artiklens teoretiske ramme: Vanskelig viden

Vanskelig viden dækker over et grundlæggende psykologisk fænomen, hvor det, der opleves vanskeligt, “comes to the fore when the affective force of an encounter provokes substantial problems in settling (at least provisionally) on the meaning and significance” (Simon, 2011, s. 433).

Vi oplever ting, før vi forstår dem. Oplevelsen er uden kerne, indtil der skabes begrebsmæssige strukturer, den vanskelige viden kan bearbejdes i. Der er tale om en midlertidig tilstand, hvori viden er vanskelig, fordi den ikke passer ind i eller ryster de begreber, man er bekendt med og finder tryghed i. Simon (2011) taler om øjeblikke, hvor man bringes til grænsen for, hvad man er villig til og i stand til at forstå. I sådanne øjeblikke er følelsen af mestring midlertidig ophævet og afløst af en blanding af delvis forståelse, forvirring, desorientering, hvor ”the stories of others settle into one’s experience” (Simon, 2005, s. 10). Simon (2011) kalder denne proces ”a shock to thought”, som dækker over en bevægelse fra provokation til tanke.

De reaktioner, vanskelig viden afstedkommer, anses af Simon (2011) som ”a priori ethical responsibility rooted in the physical response to the suffering of another” (Simon, 2011, s. 435) og kan betragtes som et første etisk skridt mod erkendelse af andres smerte (Simon, 2011, s. 435 & 440). Elevers artikulerede reaktioner kan dermed give en indikation på deres etiske forforståelser, når det substantielle menings- og betydningsindhold i hvert fald provisorisk bundfælder sig (Simon, 2014, s. 13).

Garrett (2011) peger på tre forhold, som har betydning for vanskelig viden. For det første kan selve repræsentationerne være begrænset, fordi det sprogligt kan være svært at beskrive menneskelige traumer og lidelser. Ankersmit (2001) peger her på, at det at repræsentere Holocaust handler om æstetik, dvs. at undgå det upassende (Ankersmit, 2001, s. 177). For det andet er vanskelig viden knyttet til måder, individer i social praksis skaber mening og fortolker disse repræsentationer og ikke mindst sammenkobler dem med egne akkumulerede oplevelser og erfaringer. Endelig er der en tredje og væsentlig dimension, nemlig at vanskelig viden er et pædagogisk anliggende. Det dækker over et fænomen i undervisningen, hvor sociale og historiske traumer indgår i pædagogiske situationer og påvirker de følelsesmæssige og meningsskabende processer (Garrett, 2017; Pitt & Britzman, 2003). Ifølge Garrett adskiller vanskelig viden sig fra historisk empati eller vanskelig historie (Difficult Histories), der ikke har eksplicit opmærksomhed på indre psykologiske konflikter, modstande og aversioner (Garrett, 2017, s. 75-76).

Repræsentationer om historiske traumer internaliseres imidlertid ikke i modtageren uberørt af de sociale omgivelser. Som Garrett skriver: “Trauma haunts our cultural present as well as the historicized past. Difficult knowledge is “then” as well as “now” (Garrett, 2011, s. 322). Holocaustundervisning og erindringskulturen indebærer fx forventelige kulturelle indlejrede emotionelle reaktioner, som kan ses i undervisningen såvel som i mindekulturen (se fx Alsup, 2003; Krieg, 2015; Kverndokk,

2005). De indre konflikter hos eleverne er dermed et udtryk for tidligere sociale erfaringer, der i samspil med ydre sociale omgivelser får medindflydelse på det vanskelige møde. Her er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan elever konstruerer følelsesmæssig betydning via undervisningen og gennem deres egne fortællinger om det faglige indhold (Alsup, 2003; Bormann, 2018; Pitt & Britzman, 2003).

Opsummeret er vanskelig viden en kompleks emotionel og kognitiv proces, der involverer elevers indre konflikter, de sociale interaktioner i klasserummet og de bredere kulturelle og historiske fortællinger. Dette rejser en række etiske overvejelser. På hvilket alderstrin kan man eksempelvis undervise i folkedrab, og hvad kan man vise og fortælle? (Grever, 2017, s. 32). Britzman (1998) fremhæver her vigtigheden af, at lærere gør sig overvejelser om, hvordan vanskelig viden kan gøres pædagogisk. Det væsentlige er ikke mødet med andres smerte, men at være bevidst om de indre kampe, elever hver især bringer med sig og være lydhør overfor, hvad indholdet gør ved eleverne. At kanalisere vanskelig viden over i målsætninger om at lære *om* noget fremfor *af* noget kan medvirke til at vigtige meningstilskrivninger overses (Britzman, 1998; Garrett, 2017). I næste del af den teoretiske ramme ser jeg på, hvilke aspekter der er indeholdt i vanskelig viden og hvorfor det er vigtigt at holde disse aspekter for øje.

Aspekter i vanskelig viden

Vanskelig viden er som ovenfor beskrevet forankret i et ansvar, der ikke blot knytter sig til identifikation og skyld, men til et ansvar for andres lidelser, der er socialt indlejret i det normbillede, eleverne kender og værdsætter og som følgelig danner rammerne for dette ansvar. Når billedet overskrides, fremkalder det en reaktion.

Vanskelig viden indeholder, som ovenstående indikerer, flere aspekter.¹⁷ For det første en *emotional* dimension, som indeholder sympati og empati for andre. For det andet en *kognitiv* dimension. Det kan være svært at begribe egne oplevelser, samtidig med at det er vanskeligt indenfor de begrebsmæssige normer for fortolkning at beskrive den grusomhed og systematiske kynisme bag folkedrabene (Friedlander, 1992; Stone, 2012). Eleverne skal finde mening i det, der føles uforståeligt i dets gru og rædsel på trods af, at de begrebsmæssige fortolkningsnormer ikke rækker. For det tredje er det i kontrasterne mellem grusomhederne og elevernes levede liv, at noget potentielt kan opfattes som kontroversielt. Vanskelig viden indeholder dermed også kontroversiel viden, fordi folkedrab ”på afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede” (ordnet.dk, 2022), og derfor provokerer.

Kontroversiel er et omdiskuteret begreb i international forskning indenfor undervisning og skole. I et review skelner Ho et. al. (2017) mellem studier, der tager udgangspunkt i emner i skolen, der opfattes som kontroversielt i en given kontekst og nødvendigvis ikke behøver at indeholde en kontrovers blandt flere aktører og studier, der opererer med didaktiske kriterier for, hvordan et emne bør tilgås, hvis det skal indgå

¹⁷Alsup (2003) nævner i sit casestudie af eleven Steve, at indholdet kan være intellektuel vanskelig. Dette uddybes ikke i nærværende artikel, men er med til at vise kompleksiteten i elevernes forståelser og reaktioner i forbindelse med vanskelig viden.

i undervisningen som et kontroversielt emne. Hos nogle er Holocaust ikke et kontroversielt spørgsmål, men bearbejdningen af Holocaust i eftertiden kan være det (se fx Hess & McAvoy, 2013), mens Holocaust i andre tilfælde betragtes som et kontroversielt emne (se fx Nielsen 2011). I denne artikel tages der afsæt i, at kontroversiel viden er kontroversiel, fordi det berører normative værdispørgsmål (Misco et. al. 2018) i fortolkninger af historie ud fra følgende: “The study of history can be emotive and controversial where there is actual or perceived unfairness to people by another individual or group in the past” (Historical Association, 2007, s. 3). Jensen (2012) bruger begrebet identitetsfølsom til at beskrive det vanskelige i historie både på et individuelt niveau og et gruppeniveau. Vi kan føle os berørt og provokeret personligt, på en bestemt gruppes vegne, eller fordi vi er en del af et samfund. I forlængelse af Jensen (2012) kan kontroversiel viden betegnes som normfølsomt, fordi det understreger en forskel mellem adækvat mellemmenneskelig opførsel og uhensigtsmæssig opførsel i et samfund.

Det, der opfattes som kontroversielt, forudsætter i ovenstående optik ikke en *kontrovers* blandt flere aktører, men indbefatter en ambivalens mellem det repræsenterede onde og modtagernes (indre) normative forestillinger om det gode (se fx Britzman, 1998, s. 133-134 og Garrett, 2017, s. 77-78). Som jeg viser i artiklens resultatdel, afløses den umiddelbare overvældelse af egentlige moralske refleksioner og i nogle tilfælde faglige ræsonnementer. Provokationen, som hænger sammen med det normfølsomme, er afgørende i elevernes bearbejdningsprocesser fra chok til refleksioner.

Metode

Formålet med undersøgelsen var at levere situationsfortolkninger til elevernes bearbejdningsprocesser. For at undersøge og fortolke denne proces i sin kompleksitet, udførte jeg et etnografisk klasserumsstudie fra august 2019 til december 2020, hvor jeg fulgte tre lærere på tre skoler og deres 5 klasser fra 7.-9. klasses trin. Forløbene var af forskellig længde, men den samlede mængde af data er cirka 100 lektioners feltnoter og transskriberinger af lydoptagelser. Dertil kommer handouts, elevpræsentationer og de anvendte læremidler, som også indgår i det empiriske materiale. Denne artikel bygger som tidligere beskrevet på to forløb ud af det samlede datamateriale.

Når undervisningen foregik i plenum, var jeg placeret ved tavlen med udsyn til eleverne. Samtidig placerede jeg en diktafon på lærerens bord og i nogle tilfælde bagerst i klasserummet. Der var her tale om marginal indblanding. For at optimere og opnå indsigt i undervisningens kontekster, var det vigtigt at involvere mig i feltet og som deltagende observatør at få eksponeret de processer, der ellers var svære at få øje på. I forbindelse med gruppearbejde spurgte jeg ind til elevernes drøftelser, og jeg anmodede om lov til at lægge en diktafon ved enkelte grupper, alt afhængig af gruppearbejdets længde og karakter. Samtidig deltog jeg i samtaler med de deltagende lærere både i og udenfor undervisningen.

Min baggrund på en professionshøjskole, der uddanner lærere, gjorde, at jeg var bevidst om at minimere de faldgruber, jeg selv professionelt var situeret i. Det var mine

forståelser, der filtrerede de indholdsmæssige processer i empiriindsamlingen og i den løbende analytiske bearbejdning (Marvasti, 2014, s. 355). En måde at opnå transparens på var at benytte feltsamtalerne med lærerne aktivt i empiriindsamlingen og analyseprocessen; de fungerede som *interviews i situationen* (Wadel, 1991, s. 21), hvor didaktiske spørgsmål og udfordringer blev drøftet undervejs og de gav de deltagende lærere mulighed for at spørge ind til undersøgelsen løbende. (Wadel, 1991, s. 21 & 49-55). I analysearbejdet indgik feltsamtalerne som en naturlig del, fordi de leverede viden til oplevede didaktiske overvejelser og udfordringer hos lærerne i situationerne.

Forskningsdesign

Artiklens analyse beror på udvalgte situationssekvenser indenfor bredere undervisningsforløb, der også vægtede kronologisk sammenhæng, historisk kontekstualisering og kildearbejde i de forskellige aktiviteter og i valg af læremidler.

Analysen udmønter sig i tre kernefortællinger (Phoenix, 2013; Riessman, 2008), udledt på baggrund af en narrativ interaktionsanalyse af datasekvenserne (Olsen, 2016). Intentionen er at etablere teoretiske karakteristika og genkendelighed gennem enkelte mønstre på tværs af de to casestudier. Målet er ikke en statistisk generalisering, der hævder noget mere generelt og almengyldigt. Kernefortællingerne har derimod til formål, ved hjælp af ”tykke” beskrivelser, at skabe genklang hos læseren og dermed at understøtte læsernes forståelser (VanWynsberghe & Khan, 2007, s. 84). Nedenfor præsenteres artiklens casestudie og narrative analyse.

Casestudiet

De to caseforløb kan med Flyvbjerg (2010) beskrives som informerede casestudier i den forstand, at det er den *teoretiske* rammesætning, der skaber grundlag for valg af caseindhold og overvejende begrunder de snit, som analysen tager afsæt i. Snit, som jeg så anstrøg af i empiriindsamlingen og i det præliminære analytiske arbejde. Dette indikerer en løbende og flydende proces mellem teori og empiri. Casene kan desuden anses for at være paradigmatisk, idet de fungerer som eksempler på og er prototypiske for det fagdidaktiske område, de berører.

Begge lærere er linjefagsuddannede mænd med flere års erfaring i at undervise i historie. Feltsamtalerne viser, at de begge har stor interesse for historie. De frekventerer museer i deres fritid og ser historiske dokumentarer og film. Dette afspejler sig i deres valg af læremidler, hvor flere repræsentationsformer såsom tekst, film, billeder og diverse historisk kildemateriale inddrages i undervisningen.

For analysen har det været vigtigt at undersøge den almindelige undervisning i historie, hvorfor der ikke på forhånd har været krav til elevsammensætning eller andre faktorer. Alligevel er der tale om to forskellige klasser og forløb. 9. klasse er fra en folkeskole i en mindre til mellemstor by (Skole Øst) og 8. klasse fra en friskole i en større by (Skole Vest). Begge klasser består overvejende af etnisk danske elever. I de næste vil jeg præsentere de to skoler.

I 8. klasse Skole Vest havde klassen om Holocaust, som ledte op til en studierejse til Polen. Undervisningen strakte sig over 10 lektioner, hvor eleverne introduceredes til den historiske kontekst både i Tyskland, internationalt og i Danmark, og temaer om antisemitisme før og nu blev diskuteret. På studierejsen var der planlagt besøg på Auschwitz-Birkenaumuseet samt vandringer i Krakows gamle bydel. Efter rejsen ønskede eleverne at arbejde videre med temaet, og forløbet blev afsluttet med elevpræsentationer ud fra selvvalgte emner.

9. klasse Skole Øst havde om folkedrab, og forløbet indlededes med Holocaust. Herefter blev eleverne inddelt i 6 grupper, som hver især arbejdede med et folkedrab fra det 20. århundrede. Forløbet strakte sig over 8 lektioner og en enkelt fagdag. Også her blev forskellige faglige vinkler, læremidler og aktiviteter inddraget i undervisningen, men i forbindelse med elevernes gruppearbejde opfordrede læreren eleverne til at tage afsæt i et bestemt læremiddel.¹⁸ Forløbet blev afsluttet med elevoplæg.

I følgende analyse er der udelukkende fokus på sekvenser i undervisningen, hvor eleverne gennem deres ytringer indikerer at blive berørt og provokeret af indholdet.

Narrativ interaktionsanalyse

Indenfor narrativ forskning er der øget fokus på at belyse forekomsten af korte fortællinger i interaktioner. Disse forstås ifølge Olsen (2016) som "accounts", der fremtræder kommunikativt i situationer. Jævnfør Riessman (2008) frembringer fortællinger meningsfulde mønstre til noget, som ellers kan virke vilkårligt. Disse mønstre kan ifølge Olsen (2016) fremanalyseres gennem tre analytiske greb. For det første handler det om *adgang* til at fortælle. De didaktiske rammer og iscenesættelser er her afgørende for elevernes adgang til eller mulighed for at fortælle. For det andet er der en *tidsmæssig kobling* i fortællingerne. Historiefaget handler om fortid og dermed beskæftiger eleverne sig kontinuerligt med tid. For det tredje adresserer fortællinger noget *rekonstrueret* og *partikulært*. Her er det elevernes refleksioner på baggrund af indholdet, der analytisk leverer stof til de kernefortællinger, der viser sig.

Analysens sammenfatter på den baggrund tre udledte kernefortællinger.¹⁹ Formålet er at beskrive de overordnede karakteristika i casene og dermed belyse essensen af elevernes reaktioner og bearbejdningsprocesser (Roald et al., 2021, s. 74).

Kernefortællinger forstås som konstruerede analytiske fortællinger på baggrund af aktørernes fælles kulturelle forståelsesrammer, som jeg analytisk udledte af dialogerne fra de transskriberede data (Hervik, 2016; Mishler, 1990). De er teoriinformeret som ovenfor beskrevet og er blevet til som retrospektive konstruktioner i mit analysearbejde af feltnoter, transskriberinger og de anvendte læremidler, der blev benyttet i situationerne. Jeg har fokuseret på relationen mellem undervisningens indhold og elevernes emotionelle reaktioner, som danner udgangspunkt for kernefortællingerne. Samtidig har dialogerne i analysearbejdet været centrale, som de fremstod netop for at

¹⁸ Folkedrab.dk udgivet af DIIS – Dansk Institut for Internationale Studier

¹⁹ Fortællinger og narrativer bruges synonymt jf. Riessman (2008).

indramme dynamikken og tilblivelsesprocesserne i interaktionen i klasserummet. De tre kernefortællinger uddybes i det sammenfattende afsnit i analysen.

Analyse

Analysen har fokus på elevernes verbale ytringer og nonverbale udtryk som beskrivelser af, hvordan og på hvilke måder elever bearbejder vanskelig viden. Analysen er opdelt i tre dele. Første del omhandler læremidlerne og lærernes didaktiske iscenesættelser, der påvirker elevernes erfaringer med vanskelig (og kontroversiel) viden. I anden del ser jeg på, hvordan elever i gruppearbejde og elevfremlæggelser arbejder med folkedrab. I det afsluttende afsnit præsenterer jeg de tre kernefortællinger som leder frem til artiklens afsluttende diskussion.

Den didaktiske iscenesættelse

I Simons (se fx 2005, 2011, 2014) omfattende arbejde udgør udstillingspraksis det primære genstandsområde, eksempelvis undersøges det, hvordan billeder af lynchninger af afrikansk-amerikanere i USA berører museumsgæsterne ved deres besøg. I nærværende undersøgelse er det klasserummet og den aktualiserede undervisning, der skaber rammerne. Det er den kommunikative interaktion mellem lærer, læremidler, elever og de didaktiske intentioner, der skaber scenen.

Som i udstillingspraksis udgør det visuelle en stor andel af undervisningen. På Skole Vest viser læreren blandt andet private fotos fra Auschwitz-Birkenau-museet inden skolerejsen, måske for at informere, men sandsynlig også for at bevæge eleverne. Lange sengerækker, toilethuller på række, pigtråd, udsultede mennesker og portrætter af internerede fanger med afbarberede isser fremtræder på lærerens PowerPoints. Billeder fra Holocaust er desuden rigt repræsenteret i læremidlerne. I eksemplet nedenfor analyseres to kontrastfyldte billeder fra et læremiddel²⁰ i plenum:

Lærer: [...] hvorfor tror I, der er de to billeder? [...]

Solveig: For at vise, hvor slemt det var.

Lærer: Det første billede deroppe, hvor slemt det var. Det er ikke et rart billede at se på. Mange mennesker, der ligger i en grav, udsultet og ihjelslået. Hvad tror I, det andet billede ... Hvad laver det, der? [...]

Elliot: Er det ikke byen i dag?

Lærer: [...] det er her, det foregik... et smukt skønt sted [...] så dejligt ser det ud og så for mindre end 100 år siden, så var der disse grave, hvor der var fyldt med menneske-lig. Hvordan kunne det ske? (holocaustforløb, d. 22.8.2019)

Målet med den lille billedanalyse indikerer et formål, der rækker udover det beskrivende niveau. Læreren spørger eksempelvis ikke til, hvordan nazisterne kom til magten, eller hvilken form for kilde der er tale om. At kunne stille spørgsmålet: ”Hvordan kunne det ske?” udstikker derimod en etisk-moralsk retning.

²⁰ Clive A. Lawton (1999): Historien om Holocaust, Flachs forlag

I samme undervisningssekvens skal eleverne arbejde med en anden billedanalyse. De skal vælge et billede fra deres grundbog, de skal "tømme det", som læreren siger og forsøge ikke at tolke på det. Det viser sig at være svært for eleverne at udelade det fortolkende niveau. Flere af eleverne betegner nazisterne som onde, og der, hvor nazisterne fremstår udenfor det stereotype fjendebillede, bliver det kognitivt vanskeligt at forene egne forforståelser med billedets udtryk:

Rakel: Jeg tænkte måske, at det kunne være en tysker eller et eller andet, der havde malet billedet også, fordi at der er farver på og sådan, og det får ikke tyskerne til at se onde ud på den måde altså (holocaustforløb, d. 22.8.2019).

Jævnfør Dahl (2021) er viden om folkedrab ikke kun præget af en akademisk forståelse af faget, men også af den kulturhistorie, der i øvrigt omgiver os, samt de etiske spørgsmål folkedrab fordrer af vores egen tid (Dahl, s. 5-7).

Et godt eksempel på ovenstående lag er historiske film og serier,²¹ som blev inddraget i begge forløb; de beskriver historiske begivenheder, de er indlejret i en historicitet, og de underholder og bevæger et publikum. Dermed kan de som didaktiske virkemidler tilbyde mere til undervisningen end blot at underbygge historiske begivenheders gyldighed.

I 9. klasse Skole Øst præsenteres eleverne for et klip fra serien *Band of Brothers*²², hvor de amerikanske hovedpersoner ved 2. verdenskrigs afslutning møder de overlevende fanger fra de befriede koncentrationslejre. I klippet optræder billeder af afmagrede mennesker, af lig og af massegrave. Eleverne følger opmærksomt med, men for især en pige synes billederne voldsomme, og hun gemmer gentagne gange sit ansigt i ærmet. Efter klippet diskuterer klassen det faktum, at fangerne var så udmagrede, at de ikke kunne optage mad i kroppen:

*Joakim: Det er ikke særlig smart, de giver dem mad og vand [pige: Jo]
Lærer: Det med mad og vand, ja. Der skete jo faktisk det, at da de befriede de forskellige lejre, så soldaterne i bedste mening gav jo de her fanger noget at spise og drikke, og der var faktisk rigtig mange af dem, der døde af det. Altså deres maver kunne simpelthen ikke tåle det. De døde på grund af det. [Pige: Nej!]
(folkedrabsforløb, d. 15.11.2019)*

Efter timen fortsætter to piger snakken. De har medlidenhed med fangerne og taler om, at personer med anoreksi i lighed med fangerne kan opleve, at for store mængder mad på en gang kan virke skadeligt. Eleverne benytter her deres viden om spiseforstyrrelser i deres refleksioner.

Også *Schindlers liste*²³, som 9. klasse Skole Øst ser, vækker stærke følelsesmæssige reaktioner. Nogle vender ansigtet væk og holder sig for ørene under filmens voldsomme scener og udbrud som "ad", "åh for et mareridt", "fuck, de er sindssyge", "det er

²¹ Begge lærere indhentede forældretiladelse til at vise filmene.

²² *Band of Brothers*, S1, E9: Why we fight, instrueret af David Frankel

²³ *Schindler's List*, 1993, Steven Spielberg

fuldstændigt sindssygt det her”, ”hold da op” og ”jeg kan ikke se mere”, høres fra eleverne undervejs i filmen. Stærke følelser af forfærdelse og aversion vækkes hos flere af eleverne, mens andre griner nervøst eller overdrevet. Humor synes her at fungere som en slags strategi for at holde den vanskelige viden på afstand. Udover nervøse og overdrevne grin kommer der også specifikke kommentarer i forbindelse med en scene i filmen, hvor ghettoen ryddes, og hvor de tyske soldater kommer tilbage og skyder de jøder, der har fundet gemmesteder. Kommentarer som ”en helt almindelig morgen i Tyskland”, ”Jeg havde kravlet op i et træ” og ”du kan jo bare give et blowjob”, høres i klasselokalet efterfulgt af nervøse grin. En enkelt dreng udbryder: ”Det er sgu da ikke sjovt!”, som reaktion på de humoristiske kommentarer.

Som tidligere fremhævet er holocaustrepræsentation forbundet med æstetik og at undgå det upassende (Ankersmit, 2001, s. 177). Drengens reaktion på de sjove kommentarer vidner om, at humor i sekvensen kan virke upassende.

Elevernes brug af humor kan udover at holde det vanskelige på afstand forstås som en leg med æstetik, hvor elever afprøver grænser for det acceptable. Vanskelig viden er imidlertid ikke bare vanskelig i den forstand, at den provokerer til effekt og måske sætter begrebsmæssige normer ud af kraft i øjeblikket. Den indeholder også kontroversiel viden, fordi den berører og overskrider grænser for, hvad der er normer og det alment accepterede i et nutidsperspektiv. Elevernes brug af humor er med til at tydeliggøre grænserne for, hvad der er passende og upassende og dermed også de begrebsmæssige accepterede rammer.

Udover de fiktive historiske fortællinger møder eleverne bearbejdede kildetekster specifikt til undervisningsformål. 8. klasse, Skole Vest arbejder med en tale af Heinrich Himmler om jødespørgsmålet.²⁴ Læreren spørger til elevernes umiddelbare tanker, efter de har læst kilden, og inviterer dermed til svar fra eleverne, der rækker udover et beskrivende niveau:

Elliot: Det er komplet sindssygt!

Lærer: Det var da direkte tale. Hvad er det, der er komplet sindssygt i sådan en tale?

Elliot: At han opfordrer egentlig folk til at dræbe jøder.

Lærer: Ja, altså. Der er ikke noget skjult her vel? [...]

Laust: Jeg forstår ikke, hvordan han bare kan tale om at dræbe kvinder og børn, bare sådan [...]

Maren: Altså jeg synes, det er virkelig sådan mærkeligt og ondt, at han sådan taler om at dræbe kvinder og børn og jøder, og han får det egentlig til at lyde, som om at det er noget, der skal gøres. Noget, der er i orden at gøre.

Lærer: Der er [...] et skær af nødvendighed indover ikke også? [...]

Mattis: Ja, han siger også bare sådan, at [...] de bare skal dø, og det er bare lige ud af landevejen. Altså, det er fastlagt.

²⁴ Fra folkedrab.dk, kilde: Tale: Himmler om den svære beslutning

Lærer: Ja [...] det er hård tale, kan man vist roligt sige (holocaustforløb, d. 29.8.2019)

Himmlers opfordring i talen vækker øjensynligt foruroligelse blandt eleverne, og eksemplet viser, at det er svært at skabe sikre begrebsmæssige forståelser for det, de lige har læst. Eksemplet viser også, at det for eleverne ikke kun er følelsesmæssigt vanskeligt, men at Himmlers opfordring til, at civile tager del i drab på jøder, virker som en kontroversiel opfordring, fordi budskabet står i skærende kontrast til elevernes moralske værdier og normer. Opfattelsen af Himmlers opfordring som kontroversiel gør eleverne i stand til, støttet af læreren, at sætte ord på den bevidste og systematiske forfølgelse bag folkedrab; ”Han får det egentlig til at lyde, som om at det er noget, der skal gøres. Noget, der er i orden at gøre” og ”de bare skal dø, og det er bare lige ud af landevejen. Altså, det er fastlagt”. Eleverne bevæger sig fra at være i oplevelsen henimod moralske erkendelser af ret og uret i forhold til menneskelig sameksistens, og som følge heraf opnår de i eksemplet faglige erkendelser af den systematiske plan, der lå bag jødeudryddelsen.

Museer er et andet læremiddel, eleverne møder gennem deres skoletid. 8. klasse Skole Vest besøger på deres skolerejse Auschwitz-Birkenau-museet. De umiddelbare oplevelser og reaktioner er desværre ikke en del af empirien, så eksemplerne nedenfor stammer fra en lektion cirka 14 dage efter klassens hjemkomst. Alligevel vidner elevernes fortællinger om, at besøget har gjort et indtryk, fx at se monterne med det afklippede hår fra fangerne og de store mængder af sko, briller og kufferter. Da jeg spørger, hvad de tænkte, da de så alt håret og skoene, svarer to piger: ”Øh, nogle var ved at kaste op, fordi det var ret klamt” og ”Det var virkelig ikke særlig lækkert”. De mange billeder på væggene, som blev taget i forbindelse med registrering af de internerede fanger, har haft en emotionel påvirkning: ”Det synes jeg var sådan meget voldsomt, fordi at du kunne ligesom se angsten i deres ansigt”. Guidernes formidling om gaskamrene og kremeringen af ligene har også lagret sig i hukommelsen:

Solveig: Jamen, også det der med hun [guiden] sagde, de havde brændt dem [...] Så det aske. Det havde de bare spredt udover det hele. Så når man gik rundt derude, så gik du faktisk på døde mennesker (holocaustforløb, d. 24.9.2019)

I en enkelt sekvens bliver oplevelsen af det vanskelige igen præsent, da en dreng spørger om det udstillede hår var kunstigt, hvortil læreren svarer, at det var skam ægte nok. Som reaktion kan man høre flere af eleverne komme med udbrud som ”Uhh”, ”ad” og ”hvor klamt”. Da læreren spørger til, hvordan det har været at være på museum og se ”død og ødelæggelse” svarer en pige, at hun faktisk synes, det var svært at forestille sig, at det havde fundet sted, der, hvor de havde gået rundt. En dreng svarer i modsætning hertil, at han synes, det at være i omgivelserne og se gaskamrene gjorde oplevelsen mere realistisk end på andre museer: ”Man kan leve sig mere ind i det”.

Selvom der er gået 14 dage siden skolerejsen, mærkes elevernes indlevelse og overvældelsen stadig. Eleverne bliver i oplevelsen, men beskriver også det moralske grænseoverskridende ved nazisternes handlinger. Eksempelvis nævner en pige

kommandanten fra koncentrationslejren, der boede lige ved siden af og kunne gå hjem fra lejren og ”lade som om det ikke rigtig var noget, der var sket”, hvortil elever og lærer drøfter det vigtige for eftertiden i, at lejrchefen blev hængt ved siden af lejren, så han kunne blive ydmyget og ”mærke hvordan det var at være jøde eller, ja fange”.

Læremidlerne, der inddrages i undervisningen og lærernes didaktiske iscenesættelse har, som ovenstående peger på, afgørende betydning for det rum, der skabes, hvor vanskelig og kontroversiel viden opstår, og hvor elevernes emotionelle, moralske og faglige refleksioner finder sted.

Elevaktiviteter

Elevernes valg af emner tyder på, at tortur og død generelt pirrede elevernes nysgerrighed og virkede stærkt motiverende (se også Garrett, 2017, s. 30), som i eksemplet nedenfor:

Mille: Tortur er lidt mere spændende at høre om. Det kan man leve sig ind i, [Mille læser op og gør sin stemme dramatisk] de kunne snittes langsomt i huden, indtil de indrømmede noget eller [Pige i baggrunden: ej] binde deres arme på ryggen og s-t-i-l-l-e hejse armene længere op til de til sidst brækkede skulderen og mange andre ting [Pige i baggrunden: Ej, det lyder virkelig!]. Tit indrømmede jøderne faktisk, selvom de ikke havde gjort det (holocaustforløb, d. 11.9.2019)

Dobbeltheden i at være motiveret og samtidig at have svært ved at forstå og kapere et indhold, beskriver Britzman (1998) som en slags søgen efter at undersøge ikke bare det utålelige men også det, man ikke kan tåle at vide noget om (Britzman, 1998, s. 49). Det utålelige kan vise sig i sekvenser, hvor eleverne mindst venter det, som i næste eksempel. Som var det en dosmerseddel, remser tre piger i en gruppe dødsårsager op, som potentielt kunne ramme en jødisk fange interneret i koncentrationslejren Auschwitz under 2. verdenskrig. De er ved at sammensætte en PowerPoint og diskuterer overskrifter og rækkefølge på slides:

- Så først selvmord, ik' også?
- Selvmord og så bagefter, så er det gaskamre.
- Selvmord, I mener hængt eller hvad?
- Nej, selvmord.
- Selvmord?
- Ja, de begik jo selvmord [...]
- Det næste, det er gaskamre.
- Gaskamre [...]
- Ok og hvad er så det næste?
- Så er det øh, sult [...]
- Og så kommer tortur.
- Tortur og så kommer?
- Øh, skudt skråstreg hængning og så sygdom (holocaustforløb, d. 11.9.2019)

Pigerne ønsker at få noget fra hånden. Oplægget skal færdiggøres og aftaler på plads. Men selv i dette arbejdsmodus kan indholdet vise sig at overvælde. I eksemplet nedenfor forsøger en af pigerne at nedfælde menneskelige lidelser i noteform:

Rakel: Øh, hvordan kan jeg forklare det her? Altså man skulle tro, at de der jøder, de ville ligge på gulvet, men de stod faktisk op, selvom de var døde. Grunden til det er, var, at de simpelthen stod for tæt, øh, og der var ikke plads til, at de kunne falde om. Jeg ved ikke, hvordan man skal skrive det i stikord (holocaustforløb, d. 11.9.2019).

Den vanskelige viden intervenserer elevernes arbejdsprocesser. De forstyrres af det, de opfatter som grænseoverskridende og kontroversielt, fordi det ligger fjernt fra deres egne moralske forståelser:

Mille: Dybe vejrtrækninger?

Rakel: Ja, fordi de fik sådan at vide, at de skulle trække vejret rigtig godt. Fordi det ville hjælpe dem mod sygdomme [...] Det var bare for at få dem til at dø hurtigere

Mille: What the fuck? Det er ondt!

Maren: Det er ondt, sådan var det. Det var bare ondt alt sammen (holocaustforløb, d. 11.9.2019).

Da pigerne skal fremføre deres præsentation for resten af klassen, fortæller de i et sikkert sprog om gasningsprocessen, og det vanskelige synes bearbejdet.

En forsinkelse i bearbejdningsprocessen fra momentet, hvor følelsen af mestring er ophævet, til der skabes delvise erkendelser og forståelser ses også i næste eksempel. I 9. klasse skole Øst arbejder elever i grupper om forskellige folkedrab. To piger læser om torturmetoder under de Røde Khmerers kommunistiske regime. En af de anvendte metoder var, at fangerne blev tvunget til at spise fangevogternes afføring.²⁵ Teksten beskriver også, at fangevogterne var i overhængende fare for selv at blive interneret, hvis ikke de parerede ordrer:

Liva: [Fniser]

Inger: Øv.

Liva: Hvad? Hmm [fniser]

Inger: Ej, ad, hvor ulækkert [fniser]... øh, jeg tror de fleste har gjort det for at overleve.

Liva: Jeg tror, det er fucking farligt også.

Inger: Hmm, fordi, at der er [...] hedder det ikke syre? I vores øh afføring, som ikke er så godt [...] Man kan ikke leve længe af det (folkedrabsforløb, d.

13.12.2020)

²⁵ Folkedrab.dk er det læremiddel eleverne anvender, <https://folkedrab.dk/artikler/torturens-noedvendighed>

Torturmetoden skaber stærke aversioner hos pigerne. Da pigerne finder ud af, at Pol Pot, de røde Khmerers leder, nåede at stikke af, og døde inden han kunne retsforfølges, udtaler de, at han burde have været indsat i eget fængsel og være offer for egne torturmetoder. Med forsinkelse iværksætter pigerne således sondringer om ret og uret og dermed moralsk stillingtagen. Efterhånden som gruppearbejdet skrider fremad, nuancerer pigerne mere og mere de første indtryk i deres bearbejdningsproces:

Inger: Jeg ville hellere dø end blive udsat for det, som de blev udsat for.

Liva: Altså det er da næsten bedre [...] Også bare det der med at folk sagde, at de måtte lyve for tortur for bare alligevel at blive dræbt lidt senere, altså.

Inger: Ja, jeg havde ikke deltaget, i det der.

Liva: Sådan har jeg det også. Men man har jo nok ikke noget valg (folkedrabsforløb, d. 13.12.2020)

Sekvensen viser, at eleverne ikke bare er i stand til kognitivt at skifte perspektiv til den historiske kontekst, men også at skabe en etisk relation til den historiske anden: ”Men man har jo nok ikke noget valg”. I gruppens fremlæggelse viser pigernes bearbejdningsproces sig tydeligt, især fagligt, hvor de inddrager både fangernes og fangevogternes perspektiv.

I andre elevfremlæggelser er der eksempler på, at eleverne bevæger sig udenfor det faktuelle niveau. Ondskab indgår ofte i beskrivelsen af nazisterne og brugen af humor og sarkasme gennemsyrrer også nogle af elevernes fremlæggelser. I en piges detaljerede beskrivelse af Mengeles forsøg på mennesker fortæller hun om et eksperiment udført på ligene af en pukkelrygget far og hans søn, der var blevet henrettet til lejligheden. Sarkasmen skinner tydelig igennem:

Mille: Så tog de så deres kroppe og sendte dem så hen til hans laboratorium [...] så blev deres kroppe så kogt, så deres hud og kød netop kunne fjernes af og så bagefter, så skulle knoglerne så være hvide og luftfrie [...] Og øhm ja, og så bagefter da han var færdig, så viste han det så til de andre der, og så var de bare sådan der WOV! [lægger tryk på wow] - fantastisk! (holocaustforløb, d. 27.9.2019)

Humor optræder flere gange i gruppearbejderne og under oplæggene: ”Jeg er blevet gasset af Marens prut” eller en dreng, der udtaler: ”årh, dejligt bad” om at komme i gaskamrene. I eksemplet nedenfor er det to drenge, der spøger med at præsentere folkedrabet i Bosnien som en humoristisk film:

Dion: Man kan faktisk godt lave sådan en komisk film ud af alt det det ... Sådan noget med, at man ser to drenge, der bliver bortført

Therese: Vi laver ikke noget komisk. Ej, vi laver simpelthen ikke komedie ud af, at der er mennesker, der er blevet dræbt

Dion: Bare sådan nogle drenge. Der sidder med to drenge, der bliver kørt væk i en bil. Så snakker de om, hvad der egentlig sker med dem. Tror du ikke, vi bliver kneppet? [lille grin fra Martin] Øj!

[...]

Dion: Jamen, det synes jeg da godt, man kan. Så forstår man da mere, hvis der er noget, der er sjovt, jo ... [...]

Martin: Ok, det rammer ikke et seriøst niveau det her, seriøst

Therese: Ok, stop. Der var 100.000 mennesker, der døde (folkedrabsforløb, d. 6.12.2020)

Humorens begrænsninger ligger i, at den kan virke for kynisk og grotesk i andre klassekammeraters optik og dermed virke upassende både etisk og æstetisk.

Sammenfatning af analysen

Analysen viser, at eleverne bearbejder indtryk i mødet med repræsentationer om folkedrab på forskellige måder og benytter forskellige strategier til at navigere i det vanskelige. Der findes mønstre i empirien, som overordnet fremanalyses som centrale kernefortællinger.

I første kernefortælling bliver eleverne i oplevelsen. *At blive i oplevelsen*, forstås her som elevernes umiddelbare reaktioner i momentet, hvor viden synes vanskelig. Det kan være at dreje hovedet væk fra billeder eller filmklip, eller når eleverne kommer med udbrud som ”ad, hvor klamt” eller griner nervøst. Eleverne forbliver i stemningen og beskriver med udgangspunkt i denne stemning det, de fornemmer; ”jeg forstår ikke”, ”hvordan kan jeg forklare det her?”, ”sikke et mareridt” eller ”det er komplet sindssygt”. At bevæge sig ud af oplevelsen betyder, at eleverne begynder at sætte ord på det vanskelige som en måde at ”tøjle” det, der er fremmed og anderledes på. Det kan være at udvise sympati for ofrene eller give udtryk for sin uforståenhed og forfærdelse.

I anden kernefortælling tager eleverne *moralsk stilling* som en måde at begribe og sætte ord på det vanskelige. De forsøger at begrebsliggøre chokket gennem deres refleksioner. Her opfattes det vanskelige også som kontroversielt, fordi det filtreres gennem elevernes moralske forståelser af, hvad der er rigtigt og forkert. Alene det at eleverne beskriver ondskab som en egenskab knyttet til nazisterne, skaber en platform, hvorfra eleverne kan distancere sig moralsk fra de voldelige handlinger. Eleverne fordømmer handlingerne, som i tilfældet med de to piger, der mente, at Pol Pot skulle prøve sine egne torturmetoder eller da elever pointerer, at det var vigtigt, at lejrkommandanten blev hængt og ydmyget ved siden af lejren. I nogle tilfælde leder dette videre til at kunne skifte perspektiv eller at finde årsagsforklaringer forankret i de historiske vilkår altså til faglige erkendelser.

I sidste kernefortælling forstærker eleverne det vanskelige gennem *humor, sarkasme og ironi*. Det kan vise sig som en måde at ”mestre” det vanskelige på, som i eksemplerne med elevernes reaktioner på de barske scener i filmen *Schindlers liste*. Men det sarkastiske kan også ses som en form for kynisk afstandtagen (Alsup, 2003) eller leg med grænser for, hvad der er acceptabelt at udtale i forbindelse med menneskelige lidelser. Når to drenge taler om at lave en sjov film ud af folkedrab i Bosnien og fortsætter ud i det groteske - ”Tror du ikke, vi bliver kneppet?” - er de bevidste om, at de allerede har overtrådt grænserne for det etiske og æstetisk passende.

Det kan med rette diskuteres, om humoren blot er en del af elevernes kultur og jargon og noget af forklaringen findes sandsynligvis i måden eleverne kommunikerer med hinanden på både i og udenfor skolen. Alligevel tyder analysen på, at humoren udgør en strategi til at mestre eller tøjle det, der opfattes som vanskeligt og kontroversielt og/eller til at begrebsliggøre, hvornår grænser for normer og det alment accepterede overskrides.

Opsummerende engagerer eleverne sig i eksistentielle og moralske spørgsmål forbundet med folkedrab, fordi indholdet kræver noget intimt af dem. Fra den første provokation bevæger eleverne sig henimod processer, der verbaliserer moralske erkendelser om ret og uret. Selv når eleverne er eller bliver i det vanskelige, rummer deres ytringer udtryk for, at indholdet provokerer i moralsk forstand. I nogle tilfælde bruges humoren som redskab til at være i det vanskelige. I andre tilfælde medvirker humoren til at skabe mening og forståelse for grænser mellem det passende og upassende. Overordnet gør eleverne brug af eksistentielle, moralske og faglige refleksioner for at opnå mening.

Afsluttende diskussion

Formålet med artiklen har været at belyse og dermed skabe didaktisk bevidsthed om aspekter i vanskelig viden, der har betydning for elevernes tilskrivning af mening, når de berøres og provokeres af et indhold i undervisningen med folkedrab som eksempel. Artiklen bidrager med vigtig indsigt i elevernes erkendelses- og bearbejdningsarbejde, når de kommunikativt bevæger sig fra chok til refleksion. Som undersøgelsen viste indeholder vanskelig viden ikke blot det, der er vanskeligt emotionelt og kognitivt, men også kontroversiel viden, fordi den berører og provokerer aspekter af menneskelige værdier og normer for sameksistens. Moralske erkendelser førte i flere af tilfældene til faglige erkendelser over tid. Det, der blev opfattet som kontroversielt hos eleverne, blev således centralt i deres moralske og faglige refleksioner og bearbejdningsarbejder.

Som underviser indebærer vanskelig viden en række udfordringer, ikke bare i at formidle et stof med en særlig indholdsdimension, men også i at udvise en sensitivitet overfor at indholdet kan bringe eleverne ud af balance følelsesmæssigt og kognitivt.

At elever overvældes af et emne om folkedrab synes uundgåeligt. Holocaust og andre folkedrab er både blevet til i en specifik historisk kontekst. Samtidig er viden om folkedrab udfordrende. Som Borman (2018) påpeger, ligger den didaktiske opgave ikke i at undgå det emotionelle i undervisningen, men at tilbyde eleverne rum til at reflektere og bearbejde disse øjeblikke (Bormann, 2018, s. 68).

Det kan diskuteres, hvorvidt og hvor meget det at lære *af, om og gennem* skal fylde i undervisningen. Som ovenfor beskrevet peger forskningen på, at elevens emotionelle og kognitive usikkerheder kan bringe negative følelser og apati med sig, men også føre til bearbejdning og refleksion.

I de to caseforløb var det tydeligt, at vanskelig viden blev koblet til en moralsk opmærksomhed. At eleverne opfattede det vanskelige som (moralsk) kontroversielt betød, at eleverne herigennem formåede at etablere begrebslige strukturer til at håndtere

den vanskelige viden med. I nogle tilfælde var de i stand til at bevæge sig fra at lære *af* noget til også at inddrage perspektiver på at lære *om* noget, dvs. at vurdere historiske protagonisters handlinger ud fra både et offer og bøddelperspektiv og forsøge at beskrive og begribe det, der synes vanskeligt ud fra en forståelse forankret i den historiske kontekst.

Der, hvor det vanskelige og kontroversielle syntes frugtbart, var i de sekvenser, hvor der blev givet plads til elevernes følelsesmæssige og kognitive oversættelsesarbejde, og hvor bearbejdningen faktisk viste, at eleverne opbyggede en etisk relation til de historiske andre. Denne relation gav grobund for nuancerede fortællinger og til perspektivskifte, som i tilfældet med de to piger, der arbejdede med torturmetoder under de røde Khmerers folkedrab. Eller da elever sammen med deres lærer bearbejdede Himmlers tale og kunne begynde at sætte ord på den systematiske plan bag jødeudryddelsen. Spørgsmålet er, om eleverne kunne nå til samme dybdegående fortolkninger af de fortidige hændelser foruden de kognitive og emotionelle *berøringer* og *provokationer*?

At nærstudere hvad vanskelig viden indebærer og belyse processer fra chok til refleksion viser, at elevernes faglige refleksioner over den historiske kontekst og den historiske andens vilkår og motiver ikke nødvendigvis stod i modsætning til følelsesmæssigt og moralsk at give udtryk for forfærdelse og uforståenhed overfor handlingerne bag et folkedrab. Spørgsmålet bliver, om det er muligt didaktisk at adskille elevens kognitive og emotionelle processer i undervisningskategorierne *af*, *gennem* og *om* folkedrab?

Et andet væsentlig spørgsmål, undersøgelsen efterlader, er, hvornår det er hensigtsmæssigt, at elever berøres og provokeres af et indhold i håbet om, at de lærer *af*, *gennem* og *om* folkedrab. Kan faglige meningsskabelser og forståelser ske med den risiko, at elever overvældes emotionelt af indholdet? På den anden side hævder Britzman (1998) og Garrett (2017), at vi svinger eleverne, hvis ikke vi tager deres indre konflikter alvorlige, når de skaber mening til den sociale verden, der omgiver dem. For lærere efterlader det en række etiske dilemmaer, der ikke findes klare svar på, men som er vigtigt fortsat at belyse og opnå øget indsigt og forståelse omkring.

Referencer

- Alsup, J. (2003). *A pedagogy of trauma (or a crisis of cynicism): teaching, writing, and the Holocaust*. I Bernard-Donals & Glejzer (red.), *Witnessing the Disaster - Essays on Representation and the Holocaust*. Madison: University of Wisconsin Press, ss. 75-89.
- Ammert, N. (2011). *Om vad och hur må ni berätta? Undervisning om Förtelsen och andra folkmord*. Stockholm: Forum för Levande Historia.
- Ammert, N. (2017). Patterns of reasoning: A tentative model to analyse historical and moral consciousness among 9th grade students. *Historical Encounters Journal*, 4 (1), ss. 23-35.
- Ammert, N., Sharp, H., Löfström, J. & Edling, S. (2020). Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections. *History Education Research Journal*, 17, 2, ss. 132-150. doi:10.14324/HERJ.17.2.01
- Ankersmit, F. (2001). *Historical Representation*. Stanford: Stanford University Press.
- Bilewicz, M., Witkowska, M., Stubig, S., Beneda, M. & Imhoff, R. (2017). How to teach about the Holocaust? Psychological obstacles in historical education in Poland and Germany. I Psaltis, C., Carretero, M. & Čehajić-Clancy, S (red.) *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, ss. 169-197. Cham: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-54681-0_7
- Bjerg, H. (2014). The Culture of Memory in the "Grandchildren Generation" in Denmark. I Bjerg, H., Lenz, C. & Thorstensen, E. (red) *Historicizing the Uses of the Past*. Bielefeld: Transcript Verlag, ss. 241-256.
- Bormann, N. (2018). *The Ethics of Teaching at Sites of Violence and Trauma: Student Encounters with the Holocaust*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.
- Chapman, A. (2020). Learning the lessons of the Holocaust. A critical exploration. I Foster S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (red.) *Holocaust Education*. Contemporary challenges and controversies. London: UCL Press, ss. 50-73. doi:10.2307/j.ctv15d7zpf.9
- Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folkmord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Deldén, M. (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. Diss. Umeå: Umeå universitet

- Flennegård, O. & Mattsson, C. (2021): Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, ss. 1-18. doi:10.1080/00131911.2021.1931040
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, ss. 463-487.
- Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? I Foster S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (red.) *Holocaust Education*. Contemporary challenges and controversies. London: UCL Press, ss. 50-73. doi:10.2307/j.ctv15d7zpf.9
- Friedlander, S. (1992). *Probing the Limits of Representation Nazism and the 'Final Solution'*. USA: Harvard University Press.
- Garrett, H. J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, vol. 39 (3), ss. 320-347. doi:10.1080/00933104.2011.10473458.
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. New York: Peter Lang. doi: 10.3726/978-1-4331-3966-6.
- Grever, M. (2017). Teaching the war: reflections on popular uses of difficult heritage. I Epstein, T. & Peck, C. L. (red.) *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. New York and London: Routledge. ss. 30-44
- Hervik, P. (2016). Fortællingen om de danske værter og deres generende gæster. I Bo, Christensen & Thomsen (red.) *Narrativ forskning: tilgange og metoder*. København: Hans Reitzel, ss. 275-292.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Historical Association. (2007). *T.E.A.C.H. Teaching emotive and controversial History 3-19. A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. <https://www.history.org.uk/primary/resource/779/the-teach-project> [2022-07-04]
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. I Manfra, M.M. & Bolick, C.M. (red) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, US: Wiley Blackwell, ss. 319-335. doi: 10.1002/9781118768747.ch14
- Jordanou, K., Kendeou, P. & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition Learning* Vol. 15, ss. 319-342. doi:10.1007/s11409-020-09240-w

- Jensen, B. E. (2012). *Ondt i historien: mellem erindring og glemsel*. I Seland, B. (red.) *Den vanskelige historien: Agderseminaret 2011*. Kristiansand: Cappelen Damm: Høyskoleforlaget, ss. 15-20.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I Karlsson & Zander (red.), *Historien är närvarande – Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur AB. ss. 13-89.
- Krieg, L. J. (2015). "Who Wants to Be Sad Over and Over Again?" Emotion Ideologies in Contemporary German Education about the Holocaust. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2) , ss. 110-128. doi:10.3167/jemms.2015.070207
- Kverndokk, K. (2005). Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo. *Tidsskrift For kulturforskning*, 4(4), ss. 21-36.
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*. Diss. Linköping: Linköping Universitet.
- Lange, Anders (2008). *En undersökning om lärarens erfarenhet av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Lenz, C. & Nilssen, T.R. (red.) (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levy, S. A. & Sheppard, M. (2018). "Difficult Knowledge" and the Holocaust in History Education. I Metzger, S.A. & Harris, L.M. (red.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. US: Wiley Blackwell, ss. 365-387. doi: 10.1002/9781119100812.ch14
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S. & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, ss.1-14. doi:10.1007/s40889-020-00116-w
- Marvasti, A. B. (2014). Analysing Observations. I Flick Uwe (red) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781446282243.n24
- Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M. & Lyons, A. (2018). Teaching Controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *The International Education Journal: Comparative Perspectives* 17(4), ss. 68-82.
- Mishler, E. G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard educational review*, 60(4), ss. 415 - 442. doi:10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752
- Morgan, K. (2017). Is it possible to understand the Holocaust? Insights from some German school contexts. *Holocaust Studies*, 23(4), ss. 441-463. doi:10.1080/17504902.2017.1284376

- Nielsen, M. O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker: Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig? I Lenz, C. & Nilssen, T.R. (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget ss. 269-295.
- Olsen, S. P. (2016). *Narrativ samtaleanalyse - korte narrativer i interaksjon*. I Bo, I.G., Christensen, A-D. & Thomsen, T.L. (red.) *Narrativ Forskning - tilgange og metoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag, ss. 83-105
- ordnet.dk. (2022). Ordnet.dk - dansk sprog i ordbøger og korpus. [\[2022-07-04\]](#)
- Persson, B. (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Licentiatavhandling, Lund: Lunds Universitet.
- Phoenix, A. (2013). *Analysing narrative contexts*. I Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (red.) *Doing Narrative Research*, London: SAGE Publications, Ltd., ss. 72-87.
- Pistone, I., Andersson, L. M., Lidström, A., Mattsson, C., Nelhans, G., Pernler, T. & Sivenbring, J. (2021). *Education after Auschwitz - Educational outcomes of teaching to prevent antisemitism*. Gothenburg: University of Gothenburg, The Segerstedt institute.
- Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6) , ss.. 755-776. doi:10.1080/09518390310001632135
- Raudsepp, M. & Zadora, A (2019). The sensitive scars of the Second World War in teaching. *European history. Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), ss. 87-110, doi: 10.1080/14681366.2019.1566270
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Roald, T., Køppe, S., Bechmann Jensen, T., Moeskjær Hansen, J. & Levin, K. (2021). Why do we always generalize in qualitative research? *Qualitative Psychology*, 8(1), ss. 69-81. doi:10.1037/qup0000138
- Simon, R. I. (red.) (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, And Ethics*. New York:Palgrave-Macmillan. doi:10.1007/978-1-137-11524-9
- Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of ‘difficult knowledge’. *Memory Studies*, 4(4), ss. 432-449. doi:10.1177/1750698011398170
- Simon, R. I. (2014). *A pedagogy of witnessing: curatorial practice and the pursuit of social justice*. Albany, New York: Suny Press
- Stevick, E. D. & Michaels, D. L. (2013). Empirical and Normative

Foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, 24(1), ss1-18.
doi:10.1080/14675986.2013.793025

Stone, D. (2012). *Introduction: The Holocaust and historical methodology*. I Stone, D.(red.), *The Holocaust and historical methodology*. US: Berghan Books, ss. 1-19.

van Driel, B. (2015). *Teaching about and Teaching through the Holocaust: Insights from (Social) Psychology*. I Gross, Z. & Stevick, E.D. (red.) *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Cham:Springer International Publishing, ss. 95-107.

VanWynsberghe, R. & Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2) ss. 80-94.
doi:10.1177/160940690700600208

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert Flekkefjord: Seek*

Wibeaus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara - En ämnesdidaktisk studie Om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms Universitet.

Zembylas, M. (2018). Teacher Resistance Towards Difficult Histories: The Centrality of Affect in Disrupting Teacher Learning 1. I Epstein, T. & Peck, C.L. (red.) *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. New York: Routledge, ss. 244-264.

Österberg, O. (2017a). Nordic-Languages Bibliography and Anglophone Literature about (or from) Nordic Countries. I Stevick, D., Eckmann, M. & Ambrosewicz- Jacobs, J. (red.) *Research in Teaching and Learning about the Holocaust: Bibliographies with abstracts in fifteen languages*. Berlin: International Holocaust Remembrance Alliance, ss. 63-74.

Österberg, O. (2017b). *Research in Nordic Countries*. I Eckmann, D., Stevick, M. & Ambrosewicz-Jacobs, J. (red.) *Research in Teaching and Learning about the Holocaust - A Dialogue Beyond Borders*. Berlin: International Holocaust Remembrance Alliance, ss. 85-103.

Author

Hildegunn Juulsgaard Johannesen er ph.d.-studerende i uddannelsesforskning ved Institut for Kulturstudier, Syddansk Universitet. I sit ph.d.-projekt undersøger hun gennem et etnografisk inspireret studie, hvordan kontroversielle aspekter produceres gennem læreres og elevers fortællinger i historieundervisningen, 7.-9.klassetrin. Derudover er hun lektor ved UC Syd, hvor hun underviser i historie på læreruddannelsen

Opsamling

De tre delstudier beskriver hver især og overlappende den funktion, kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger har og får både som didaktisk betydning og i meningstilskrivningerne i faget. Delstudie 1 peger på, at opfattelser af, hvad der er kontroversielt, indeholder en moralsk appel, som fungerer som "et retrospektivt anker, hvormed lærer og elever kan relatere sig og engagere sig i fortiden ud fra egen tids moralske ståsted" (Johannesen, 2021, s. 172). Der er altså tale om et *historiebrugsperspektiv*, hvorigennem kontroversielle aspekter aktualiseres i læreres og elevers fortællinger.

I delstudie 2 adresseres et *historiebevidsthedsperspektiv*; hvordan kan og skal vi forstå kontroversielle aspekters indvirkning på historiebevidsthed, hvis vi enten forstår historiebevidsthed som en narrativ kompetence eller som en relation til fortid, der ikke udgør en sammenhængende fortælling? I henhold til den første forståelse får fortid en sekundær betydning. Spørgsmålet bliver her, hvordan fortid overhovedet får plads, når lærere og elever opfatter og fortolker, hvad der er kontroversielt ud fra deres moralske nutidslinser? Hvis vi på den anden side betragter mødet med et historisk indhold som en sammensmeltning i tid, fordi det historiske indhold berører og provokerer os, så handler historiebevisthed indenfor dette perspektiv om at skabe meningsfulde relationer til fortid.

I delstudie 3 er det særlig fortællingers *virkninger*, der belyses, herunder forhold mellem didaktiske formål om at eleverne skal lære om, af eller gennem historie i faget. Studiet viste, at kontroversiel viden var et vigtigt element i moralske, eksistentielle og faglige erkendelser fra det første chok i mødet med vanskelig viden til refleksion. Vanskelig og kontroversiel viden i historiefaget fordrer imidlertid en række *etiske overvejelser*, der ikke indeholder entydige svar, men ikke desto mindre er vigtige at holde sig for øje. Må faglig erkendelse eksempelvis ske på bekostning af følelsesmæssig overvældelse af eleverne? I det næste kapitel uddybes disse diskussioner og indsigter i afhandlingens sammenfatning og diskussion.

07 SAMMENFATNING OG DISKUSSION

Det afsluttende kapitel er dels en refleksion over afhandlingens snørklede veje til erkendelser og dels en sammenfatning af resultaterne. Jeg indleder kapitlet med en sammenfatning af resultaterne. Den efterfølgende diskussion omhandler de potentielle implikationer og virkninger på elevernes historiebevidsthed, studiet har tilvejebragt indsigt omkring. Udover en analyse af kontroversielle aspekter i de producerede fortællinger er jeg også optaget af deres virkning, hvilken relation til historie eleverne udvikler på baggrund heraf, og hvad denne relation har af betydning for elevernes historiebevidsthed.

Sammenfatning af resultater

I dette afsnit opsummerer jeg afhandlingens fund sammenstillet med afhandlingens tre forskningsspørgsmål. Det første spørgsmål blev stillet med henblik på at belyse måder, hvorpå lærere og elever fortalte om det kontroversielle. Spørgsmålet lyder:

- Hvad produceres som fortællinger om kontroversielle aspekter i historie lærer og elever imellem?

Det viste sig tidligt i forløbet og under indtryk af pilotstudiet, at værdi- og normopfattelser omkring et historisk indhold repræsenteret i undervisningen ikke førte til egentlige kontroverser i klasserummet. Fokus for undersøgelsen pegede derfor i retning af værdi- og normopfattelser i et indhold-modtagerperspektiv. Definitionsrammen, som beskrevet i kapitel 1, blev guidende for observationerne. Aktualiseringen af kontroversielle aspekter i de producerede fortællinger, kunne observeres i de kommunikative processer mellem et indhold, der havde potentiale til at blive opfattet som kontroversielt pga. dets normfølsomme karakter og et modtagerperspektiv, hvor aktørerne opfattede og fortolkede indholdet. Det var derfor ikke muligt at begrænse læreres og elevers opfattelser af, hvad der var kontroversielt i historie til specifikke emner og forløb. I stedet viste de sig som opfattelser, der kunne opstå på mange tidspunkter og måder i undervisningen.

En vigtig indsigt, som afhandlingen bidrog med, var, at opfattelser af kontroversielle aspekter i historie viste sig i de kommunikative forhandlingsprocesser i klassediskussionerne som på- og afmonteringer af det kontroversielle i de producerede fortællinger.

Hvis vi kigger på historiebrugsarenaer, var det især lærernes moralske og didaktiske appel til eleverne, der spillede en afgørende rolle for den retning, fortællingerne tog. Det var det opfattede uretfærdige i historie, vurderet ud fra nutidige moralske skemaer, der virkede som det overordnede tema i fortællingerne.

I de tilfælde, hvor lærerne appellerede moralsk til eleverne, benyttede eleverne i flere tilfælde logisk ræsonnement i afmonteringen af de kontroversielle aspekter i fortællingerne. I andre tilfælde, hvor lærerne ikke vægtede det moralske eller eksistentielle aspekt i deres didaktiske oplæg, påmonterede eleverne moralske elementer for at tilskrive mening til de handlinger, de tolkede som kontroversielle. Et illustrativt eksempel på det er, da en dreng ønsker at vide, om østtyske vagter ved Berlinmuren før dennes fald råbte stop, før de skød personer, der forsøgte at flygte til vest. At skyde egne landsmænd blev af drengen opfattet som kontroversielt, og han ønskede at vide, om der var nogle formildende omstændigheder ved disse handlinger.

Et andet aspekt, der viste sig i delstudie 1, var, at læremidlers form og læreres valg af indhold spillede en vigtig rolle for det, der blev aktualiseret som kontroversielt i fortællingerne. Delstudie 1 viser, at læremidlerne i flere tilfælde havde direkte indflydelse på det, der blev opfattet som kontroversielt. Eksempelvis da en dreng følte sig berørt og provokeret af et kildeudsagn i et læremiddel, hvor en dreng indgik som en seksuel handelsvare mod betaling af øl. Kildestykket skulle tjene som eksempel på bønderes vilkår i Danmark omkring 1900-tallet. Samtidig eksisterede der også aspekter i læremidler, som kunne have ført til en opmærksomhed på det faktiske og opfattede uretfærdige i historie, men ikke blev aktualiseret som kontroversielle.

Resultatet, jeg peger på ovenfor, giver væsentlig indsigt i den moralske og eksistentielle historiebrug, der foregår sideløbende med den faglige brug i faget. Den moralske og eksistentielle historiebrug indgår som væsentlige aspekter i måden, lærere og elever tilskriver mening til aspekter i historie, der i deres voldelige og traumatiske karakter kan være vanskelig at tilføje mening til både i faglig og eksistentiel forstand. Resultatet leverer også indsigt i, hvordan kontroversielle aspekter i historieundervisning indgår i historiebrug forstået som kommunikative handlinger. I den proces aktualiseres kontroversielle aspekter gennem påmontering og afmontering af det kontroversielle i en kommunikativ forhandlingsproces. Den moralske

appel, som kommunikativ handling, gennemsyrede fortællingerne både fra lærernes og elevernes side og blev ofte styrepind for flere af aktiviteterne i historiefaget.

Næste forskningsspørgsmål lyder:

- Hvilken form antager disse fortællinger, når indholdet aktualiseres som kontroversielt og med hvilke didaktiske implikationer for elevernes meningstilskrivninger i historiefaget?

Fortællingernes form viste dels at være styret af, at undervisningens indhold i sig selv fordrede både faglige, eksistentielle og moralske indsigter, og dels viste de, at den didaktiske iscenesættelse med valg af læremidler, undervisningsindhold og de mere eller mindre eksplicite didaktiske mål i undervisningssituationerne havde stor betydning for, hvad der blev opfattet, fortolket og fortalt som kontroversielt. Når en lærer valgte at iscenesætte et emne om imperialismen gennem en dokumentar om Belgisk Congo og den udbytning og korporlige afstraffelse af befolkningen, som arbejderne i gummiplantagerne blev udsat for, eller når to af de tre lærere valgte at vise spillefilmen *Schindlers Liste*, så appellerede det til andre mål for undervisningen end de snævre faglige og videnskabelige. I den didaktiske appel skete der en vekselvirkning mellem det at lære *om* et indhold og lære *fra, af eller igennem* et indhold. Aktiviteter, som indbefattede identifikation og fordømmelse af historiske aktører og deres handlinger, havde indvirkning på, hvilken form fortællingerne antog.

Det moralske imperativ i den didaktiske appel fra lærerens side og et ønske fra eleverne om at forstå historie gennem sondringer omkring ret og uret begået i historie fik afgørende indflydelse. Særlig forholdet mellem handlings- og aktørperspektivet havde en indvirkning på elevernes tolkninger. Et fokus på handlingsperspektivet fremfor de mennesker, der var involveret, betød, at opfattelser af det kontroversielle tog afsæt i en fordømmelse af handlingerne i et nutidsperspektiv, mens fænomener i historie, der potentielt kunne blive opfattet som kontroversielt i deres samtid, ikke blev en del af fortællingerne. At forsøge at sætte sig i fortidsaktørers sted eller tage afsæt i den historiske kontekst, som den opfattede kontroversielle handling var blevet begået i, blev primært brugt som supplement til de fortællinger, der udsprang af læreres og elevers nutidsperspektiver. Fortidsfortolkninger blev følgelig brugt til at forklare eller retfærdiggøre handlingerne og fik i den sammenhæng mindre betydning. Når det er sagt, foregik der mange andre aktiviteter i undervisningen, som ikke blev betragtet som kontroversielt, der havde afsæt i mål om historisk

kontekstualisering og historisk metode. Det, jeg vægter gennem analysen, er situationer i undervisningen, hvor det kontroversielle blev aktualiseret og tog form og fik funktion. I den sammenhæng tjente kontroversielle aspekter i fortællinger som meningstilskrivninger af historie primært ud fra nutidige moralske skemaer, men det lykkedes også i kombinationen af nutidsperspektiver og fortidsfortolkninger at lære *af, om og gennem* historie og faget. Det var altså ikke uvæsentligt, at eleverne brugte sig selv i eksistentiel forstand til at tilskrive mening til de historiske begivenheder og de historiske aktører involveret.

Men det kan på den anden side få betydning for fortolkninger af tid og rum, når der primært tages udgangspunkt i egne moralske skemaer og normbilleder i forståelsen af, hvad der opfattes som kontroversielt. At noget kan opfattes kontroversielt i tid og rum er med til at forstå fænomenet i en mere fleksibel form. Der kan derfor ligge en didaktisk opgave i, når der skal læres *om* historie at nuancere dette ved at lægge større vægt på aktørperspektiver, herunder deres motiver og ideologiers kontekstuelle sammenhæng.

Hvis målet på den anden side er at *berøre og provokere* med henblik på at blive berørt af fortid og herigennem at opnå en etisk relation til historiske andre (se fx Chinnery, 2013; Simon, 2005), udstikker det et andet formål for undervisningen. Implikationer for undervisningen handler her om, hvordan og hvor meget man bør vise, og hvad elever bør vide, for at opnå erkendelser både i forhold til eleverne selv og i forhold til at etablere et eksistentielt og moralsk bånd til historiske andre.

Endnu et vigtigt spørgsmål er, om der er en forbindelse mellem de eksistentielle og moralske meningstilskrivninger og faglige forståelser i faget? Delstudie 3 viste, at kontroversiel viden var drivkraften i elevernes moralske sonderinger, og i en række tilfælde førte disse også til faglige erkendelser hos eleverne. Her spiller følelser af empati, og antipati ind. Deldén (2017) peger i sin afhandling på, at antipati såvel som empati har fylde, når elever ser film i historieundervisningen. Hun advokerer for, at der bør være større opmærksomhed på, hvilken rolle antipati spiller i de meningsskabende processer. Inspireret heraf så jeg flere eksempler på empati og antipatis rolle i læreres og elevs fortællinger om kontroversielle aspekter i historie. Begge kræfter er væsentlige for at forstå, hvordan lærere og elever løbende tager stilling til ret og uret i historie og giver udtryk for empati og aversioner i fortolkningerne. Fund i forbindelse med mine analyser peger på, at udtrykt antipati overfor historiske handlinger også kan indgå frugtbart i meningstilskrivningerne i og gennem faget og er dermed vigtige at holde for øje i didaktisk og pædagogisk sammenhæng.

Atter et problemfelt, som især delstudie 3 berører, er de etiske dilemmaer for undervisningen. Hvornår er det hensigtsmæssigt at lære af eller gennem historie, og hvordan gøres det meningsgivende didaktisk, at elever berøres og provokeres af aspekter i det repræsenterede indhold i undervisningen? Hvordan gøres det pædagogisk, når et indhold i historie har potentiale til at blive opfattet som kontroversielt og hvilke konsekvenser får det for relationen til historie og for elevernes historiebevidsthed?

Kontroversielle aspekter i læreres og elevers fortællinger prægede forståelser i faget, gennem faget og om faget og farvede herigennem historiebevidstheden på bestemte måder. Vanskelig og kontroversiel viden i mødet med undervisningens indhold førte til moralske og faglige erkendelser og eleverne lærte i den optik *fra* eller *gennem* historie. Men nutidsforståelser overskyggede på den anden side fortidsfortolkninger, når det gjaldt aspekter, der blev opfattet og fortalt som kontroversielle i historie, ud fra en optik om at lære *om* historie. På den baggrund leverer afhandlingen ikke klare svar, men indsigter, der er situeret i og identificerer sig med den kompleksitet, der er kendetegnet for historieundervisning og for den ufuldstændighed, der ligger til grund for vores muligheder for at begribe og italesætte forståelser af historie.

Det tredje forskningsspørgsmål blev formuleret på en måde, så det ved hjælp af indsigter fra de foregående spørgsmål kunne opfylde et væsentligt formål; at generere nye indsigter og viden til det historiedidaktiske felt. Spørgsmålet lyder:

- Hvordan kan disse fortællinger være med til at forklare kontroversielle aspekters didaktiske og pædagogiske funktioner i historieundervisningen?

Formålet var at diskutere det komplekse samspil mellem læremidler, lærernes intentioner med undervisning, det repræsenterede indhold og elevernes udtryk for historisk meningskabelse og de følelsesmæssige oplevelser forbundet med dette samspil. Hvordan indgår kontroversielle aspekter i den sammenhæng og med hvilke virkninger?

En væsentlig didaktisk funktion i måden elever og lærere producerer fortællinger om det kontroversielle på handler om et moralsk imperativ i undervisningen. Med en appel til elevernes moralske sondringer begrundes lærernes intentioner i et ønske om, at elever berøres og provokeres af indholdet og på den måde arbejder med grundlæggende eksistentielle spørgsmål i faget om, hvordan man bedst lever sammen i et samfund. Formålet rækker i sit normative påbud udover de historiefaglige krav og retter sig mod folkeskolens formål i at

”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Undervisningsministeriet, 2022).

En anden forklaring på kontroversielle aspekters funktion i undervisningen kan ligge i selve formålet for historie, hvor omdrejningspunktet er menneskers levevilkår over tid. Det gælder således også de voldelige og traumatiske sider af historie. Som nævnt tidligere indbefatter historieundervisningen både identifikation og fordømmelse (Barton & Levstik, 2004). Jensen (1996) ser historiebevidsthed som identitet, og mødet med det anderledes som en sociokulturel proces og som værdi- og principafklaring. For eleverne leverede dikotomier om forholdet mellem de onde nazister, hvis handlinger man fordømte, og de gode civile, hvis vilkår man kunne identificere sig med, mening. Samtidig forsvandt nuancer og gråzonerne derimellem også selv der, hvor lærerne forsøgte at nuancere billedet. Det omvendte billede sås dog også, blandt andet hvor en elev nuancerede en diskussion ved at bringe en række historiske kontekstfaktorer i spil.

Opfattelser af, hvad der var kontroversielle handlinger, fik en direkte funktion i elevernes opbygning af ret og uret herunder opdelinger i roller mellem ofre og bødler, gode og onde etc. Et interessant didaktisk udviklingspotentiale i den sammenhæng kunne være at arbejde i krydsfeltet mellem disse roller og elevernes empatiske og antipatiske følelser forbundet med disse roller og dermed at gøre modsigelser vigtige i elevernes refleksionsarbejde. At Christoffer Columbus er blevet betragtet som en helt og sidenhen fordømt, kan åbne op for, at modsigelser kan skabe mere nuancerede forståelser af ret og uret i historie. At stille spørgsmål om hvorfor, hvordan og hvornår en handling eller hændelse i historie opfattes som kontroversielt af hvem og hvorfor, er et vigtigt redskab til dels at få indsigt i fortid som fortalt, men også i en refleksion af egne forståelser og relationer til den fortalte fortid.

En tredje forklaring på kontroversielle aspekters funktion i undervisningen skal findes i sammenhængen mellem den emotionelle respons og de kognitive erkendelser, som en måde at forstå elevens meningstilskrivninger i faget på og mellem den enkelte elevs meningstilskrivning og den sociale praksis. Fortællingerne, der blev produceret i klasserummet, viste et samspil mellem en faglig tilgang og livsorientering. Eksempelvis brugte eleverne det umiddelbart meningsløse til at tilskrive mening i eksistentiel fortand. Når eleverne udtrykte aversioner mod voldelige aspekter i historie og udtalte, at de ikke forstod bevæggrundene bag de voldelige

handlinger, så brugte de kontrasterne mellem det meningsløse og uforståelige i fortællingerne og deres egne moralske skemaer til at trykprøve forståelser af den menneskelige sameksistens. Netop i kontrasterne kunne de sætte mødet med den vanskelige og kontroversielle viden i relief og bruge mødet i deres livorienterende praksis. At hævde at det meningsløse eller det, der overstiger grænser for, hvad man er villig til eller i stand til at forstå, er blokerende for mening, sådan som dele af litteraturen om Holocaust gør (se delstudie 3), er for mig en forsimplet udlægning af den meningstilskrivning, der finder sted i faget. Det handler didaktisk ikke blot om at forstå elevernes meningsdannelse i faget ud fra spørgsmål om, hvad elever lærer *om* historie, men at udvide blikket og se på, hvad det er for forståelser og sporadiske meningskoblinger, der finder sted, når elever emotionelt, æstetisk og moralsk opfatter og fortolker et historisk indhold i situationer. At anerkende ufuldstændighed og usikkerhed samt emotionelle aversioner og modstande som funktioner i elevernes meningstilskrivninger vil være vigtigt at uddybe i forskningsmæssig og didaktisk henseende fremadrettet. Her har kontroversielle aspekter en vigtig funktion i faget. Samtidig vil det være interessant at uddybe, hvilken funktion empati og antipati har som drivkraft i elevernes opfattelser af og i læreres udlægnings af kontroversielle aspekter i historieundervisningen, men også deres *virkning*.

Hvorvidt elever bærer historiebevidsthed som en byrde, en måde at leve historisk på eller er et mål for, at fortid får relevans og betydning for vores liv i dag, vil jeg rette fokus mod i det næste.

Diskussion: Elever som bærere af historiebevidsthed

Jeg rundede det teoretiske kapitel af med at understrege, at mennesker ikke bare er aktive historiebrugere men også *bærere* af historie. Fortællinger skal i den forstand ikke blot forstås ud fra deres konstruktion og som ressource i de meningsskabende processer. De skal også ses ud fra deres virkninger. I det næste ønsker jeg, med afsæt i Chinnerys (2019) begreb om at være *bærere* af historiebevidsthed, at fremhæve vigtige indsigter i afhandlingen og diskutere mulige virkninger af fortællingerne. Jeg anser Chinnerys (2019) skelnen som analytisk og vedkender, at der forskningsteoretisk og i praksis er tale om overlap. Chinnerys (2019) skelnen kan alligevel være nyttig til at

belyse kontroversielle aspekters virkninger på historiebevidsthed, alt efter, hvilken forståelsesramme man tager afsæt i.

Chinnery (2019) diskuterer i sin artikel tre måder at forstå at være bærer af historiebevidsthed på:

1) as a burden or weight that one bears; 2) as a stance, comportment, or way of walking in the world in relation to the past; and 3) as a measure of the relevance and significance of the past for our lives today. (Chinnery, 2019, s. 96)

I den første forståelse er historiebevidsthed en byrde eller et åg fra fortid. Det indeholder ikke blot en epistemologisk byrde om at huske og lære, men også en moralsk byrde, der rækker udover eget valg om at bære den. Vi har indenfor denne forståelse alle et etisk ansvar i at huske fortiden.

Chinnery (2019) giver en række eksempler i sin artikel på synspunkter, som hun mener, repræsenterer den første forståelse. Som jeg læser Chinnery (2019), indebærer dette synspunkt, at vi gennem et intellektuelt orienteret perspektivskifte bør blive vidner til historiens rædsler og ad den vej forstå den historiske byrdes betydning for vores eget liv. Dette rejser imidlertid en række dilemmaer, når det kommer til undervisning. Hvad vil det betyde for elever at skulle bære fortidens vægt? Hvor meget kan vi bede elever om at påtage sig, og hvor stor en psykisk belastning er det pædagogisk og etisk forsvarligt at pålægge børn?

Chinnery (2019) er forbeholden overfor, hvor meget vægt der skal lægges på historiens gru. Der kan være grænser for at dyrke historisk empati som en intellektuel øvelse, hvor elever bliver vidne til historiens rædselskabinet. Her er det vigtigt, at aktiviteterne forankres i en opmærksomhed og forsigtighed omkring de pædagogiske tilgange, der anvendes.

Et spørgsmål, der melder sig i forlængelse heraf, er, hvorvidt elever må overvældes, hvis det fører til meningstilskrivninger i og igennem faget? I min empiri var der eksempler på stærke emotionelle reaktioner hos nogle af eleverne, når de mødte et indhold af voldelig karakter. Omvendt var der også eksempler på, at oplevelserne stadfæstede sig som relevante og vigtige faglige indsigter. Dilemmaet ligger for mig at se i, om faglige indsigter i pædagogisk-etisk henseende må overgå hensynet til ikke at overrumple elever emotionelt?

I Bormans (2018) optik kan emotionelle reaktioner ikke undgås. Den pædagogiske opgave handler om at tilbyde eleverne rum for refleksion og bearbejdning (Bormann, 2018, s. 68). Crane (2008) peger på, at etisk

handler det om, at der bør være et valg om ikke at kigge. Valget skal bygge på, at det hverken må være den sidste udvej i at føle fysisk væmmelse eller den første udvej for de bevidst uvidende. Britzman (1998) mener, at vi har et etisk ansvar overfor eleverne i forhold til at adressere deres indre kampe, og hun udtrykker en bekymring for, at skolen placerer elevers følelseslandskab udenfor skolen:

And then these forces seem to come back at education as interruptions, as unruly students, as irrelevant questions, and as controversial knowledge in need of containment. These are felt as aggressive returns when education conducts itself as if the separation of good and bad were not a dilemma for the learner and the teacher and as if stories and their conflicts somehow end on the last page and do not reach elsewhere. (Britzman 1998, s. 133)

Der ligger en essentiel opgave for lærerne i nøje at vurdere balancen mellem erkendelse og følelsesmæssig overrumpling. Jeg opfattede generelt de fem klasser som trygge miljøer med respekt for lærernes undervisning. Der var plads til følelsesmæssige reaktioner, og lærerne fremlagde historie som gådefuld såvel som videnskabelig, jævnfør Ohman Nielsens (2011) sondring. Hvis vi ser på de tre læreres valg af emner, er der ingen tvivl om, at der lå et ønske om at adressere undervisning omkring folkedrab, slaveri og krig. Valg af læremidler bekræftede en intention om, at undervisningen ikke bare skulle være faktisk funderet, men også moralsk berøre fortidens åg. Eksempelvis skulle der foreligge forældretilladelse til nogle af de viste film i undervisningen. Det peger på en velvilje til at vise film med et voldeligt indhold. Eleverne på den anden side lod til at være motiveret for at arbejde med voldelige og traumatiske aspekter i historie. Et godt eksempel er et online spil om krig, som en gruppe drenge spillede i deres fritid, der motiverede deres interesse for 1. verdenskrig.

At være bærere af historiebevidsthed betyder i den næste forståelse en holdning eller måde at være i verden på i relation til fortid. Det indbefatter et valg om at leve historisk med blik for mennesker, der har levet før, og gøre deres liv betydningsfulde. Her lægges der vægt på en *følt* forbindelse til fortid. Det er ikke historiens akkuratesse, der her efterspørges, men dens virkning. Man skal berøres, bevæges og provokeres af fortid. Fortiden bliver betydningsfuld gennem oplevelsen af at blive "Touch by the past" (se også Simon, 2005). Fortid er i den forstand noget, vi lærer fra eller af og ikke kun om. Chinnery (2019) understreger, at dette synspunkt kalder på epistemisk ydmyghed:

... the disposition of epistemic humility calls us to a different stance toward archival documents, narratives, and other artefacts – a stance characterized not by a desire to master the past, but by an acknowledgement of our inescapable indebtedness to that which we can never fully know or understand, but for which we are responsible nonetheless. (Chinnery, 2019, s. 104)

For Chinnery (2019) handler det om at være åben overfor de spørgsmål, fortid stiller os. Vi bør ikke kun stræbe efter det, vi efterspørger, men også lade os rive med af spørgsmål, vi ikke vidste, vi havde, som kan risikere at ryste vores grundantagelser og identitet.

Historie er ikke udelukkende et vidnesbyrd vi via intellektuel vej kan/skal besøge. Vi skal derimod via affektiv tilknytning bane vejen for at leve historisk med dem, vi ikke kender, men alligevel har et *følt* ansvar overfor.

At blive berørt og provokeret af det vi ikke vidste, altså at forstå historie på bagkant, bliver selve drivkraften i relationen til historie og i vores forsøg på at begribe en ufuldstændig fortid, der alligevel stiller spørgsmål til noget og berører og provokerer eksistentielle forhold og værdier. Det ufuldstændige og det usikre i ikke at vide bliver en del af et landskab af sporadiske og fragmenterede meningstilskrivninger i vores forståelser og relationer til fortid.

Når elever og lærere møder vanskelig og kontroversiel viden og på baggrund heraf producerer fortællinger er det netop det ufuldstændige blik og anerkendelsen af det ufuldstændige og det usikre i ikke at vide med sikkerhed, der udgør det didaktiske rum. Her spiller det normfølsomme en vigtig rolle, og det bliver netop brudstykker af mening, der bliver essentielle at adressere didaktisk og pædagogisk.

Læreres og elevers tilskrivning af mening, som sker på baggrund af berøring og provokation, skal i denne optik ikke ses som en svaghed eller barriere for forståelse. De skal heller ikke anskues som en brist i omgangen med historiske kilder og historiske fortællinger. Målet i denne position er ikke, at elever opnår sammenhængsforståelse, men at de lever historisk ved at føle ansvar overfor dem og det, vi ikke helt forstår, men alligevel føler en relation til.

Delstudie 3 viste, at modsætninger mellem empati og antipati ikke var gensidigt ekskluderende, men sagtens kunne indgå sammenvævet i elevernes veje mod en eller anden form for mening i mødet med vanskelig viden. Når eleverne gav udtryk for deres aversioner og indlevelse i det historiske stof, så betød det, at de positionerede sig selv og deres egne forståelser af menneskelig værdi i forhold til det, de opfattede som kontroversielt. Deres aversioner blev både et udtryk for

moralsk fordømmelse, men også et udtryk for ikke at ville sætte sig i andres sted, det vil sige overtage perspektiver, som eleverne ikke var i stand til at se med. I den forstand var det ikke blot appellen til perspektivskifte, men det at være i øjeblikkets oplevelse og så komme videre derfra til mere sikre forståelser, der blev omdrejningspunktet. Kontrasterne mellem det opfattede kontroversielle i fortællingerne og egne værdier og normbilleder blev en måde at bevæge sig fra chok til refleksion. Det viser således empatiens begrænsninger. Men disse begrænsninger kan også være moralsk, eksistentielt og fagligt begrundet.

Samtidig ligger der en udfordring i, hvis eleverne via undervisningen primært møder deres eget moralske selv og ikke når frem til at betragte andre mennesker og deres livsvilkår fra en anden tid og sted som relevante og nærværende og noget, det bør udvises ansvar overfor. Det kan være, at elever gennem deres følelser af antipati udelukkende parkerer historiske andre og deres handlinger i en afstand, så fortiden hverken berører eller provokerer dem. Humor og sarkasme, som påvist i delstudie 3, kan skabe distance til de historiske aktører. I den forstand åbner det ikke op for at leve historisk. Omvendt kan distancen også være det, der giver eleverne en mulighed for at træde et skridt tilbage og se væk, som Borman (2018) og Crane (2008) peger på. Endelig bruges humor i eksemplerne som en måde, hvor eleverne afprøvede grænserne mellem det passende og upassende i de historiske fortællinger om menneskelige traumer. Hvis humor forstås i den optik, er den med til at tilskrive mening om end den kan fremstå sporadisk og ufuldstændig.

Overordnet berører denne anden forståelse hos Chinnery (2019) væsentlige didaktiske aspekter i samspillet mellem fortid og nutid, når tid smelter sammen i øjeblikket. Der var eksempler i empirien på et vigtigt samspil af emotionelle og intellektuelle berøringer og provokationer på en og samme tid i lærere og elevers meningstilskrivninger i faget.

Den sidste forståelse er den, der ifølge Chinnery (2019) har opnået størst bevågenhed i forskningen. Den omhandler fortidens relevans for vores liv i dag og det moralske ansvar indenfor denne forståelse peger fremad fremfor bagud.

Grunden til, at vi skal huske historiske begivenheder, vi måske allerhelst ønsker at glemme, er i den sidste forståelse forbundet med en opfattelse af, at vi er produkter af dem, der kom før os, og derfor er nødt til at lære om dem for at vide noget om os selv. Vi skal lære om historiske fejl og stifte bekendtskab med moralsk opbyggende eksempler for at lære af historien. Vi skal altså tage ved lære af historie ikke bare i epistemologisk forstand, men også moralsk, for at modvirke,

at uretfærdigheder ikke gentager sig. Det moralske ansvar kan forvaltes ved at vide mere om fortid og på den måde gøre os bedre rustet i et ansvar for at være i et samfund, vi ønsker for os selv og i fremtiden.

Ovenstående fordrer fortidsfortolkninger, som handler om at vide noget om historie. Hvis vi tager udgangspunkt i denne forståelse, blev fortidsperspektivet "klemmt" i selve aktualiseringen af det kontroversielle, som foregik mellem det repræsenterede indhold og modtagernes moralske og normative skemaer i et nutidsperspektiv. At tage ved lære af historie, så den ikke gentager sig, var imidlertid en vigtig læresætning i Holocaustforløbet i Skole C. Sætningen fik primært en overordnet rolle, mens de tilfælde hvor elever blev berørt og provokeret på et moralsk og eksistentiel plan, førte til mere dybdegående erkendelser.

I nedenstående skematiske oversigt har jeg forsøgt, inspireret af Chinnery (2019), at adskille de tre forståelser, deres konsekvenser for tidsperspektivet i historiebevidsthed samt implikationer i forhold til de didaktiske mål, de tre forståelser er forbundet med. Afhandlingens resultater kan som ovenfor beskrevet afspejles i alle tre forståelser som mulige virkninger på elevernes historiebevidsthed og for de konsekvenser kontroversielle aspekter i historieundervisningen har for elevers forståelser og relation til fortid.

Figur 4

	Fortælling	Tid	Didaktisk mål
Forståelse 1	Det moralske og epistemologiske imperativ, handler om at være vidne til og have ansvar for byrden af en vanskelig arv	Arv fra fortid til nutid	at lære om At forstå fortid ved at blive vidne til den
Forståelse 2	Det moralske og epistemologiske imperativ, handler om epistemisk ydmyghed, leve historisk og føle ansvar overfor historiske andre	Sammensmeltning af tid	At lære af fremfor om At forstå og anerkende fortid som ufuldstændig

Forståelse 3	Det moralske og epistemologiske imperativ, handler om at vide noget om historie, lære af den og bruge opbyggende eksempler fra historie, for at vide mere og gøre det bedre i fremtiden	Nutidsbrug af fortid med henblik på at opnå en bedre fremtid	At tage ved lære af Forstå fortid og på baggrund heraf at skabe mening mellem fortid og nutid
--------------	---	--	--

Nærværende afhandling viser, at både empatiske og antipatiske følelser har plads i historieundervisningen, og at aversion og fordømmelse nødvendigvis ikke udelukker erkendelser af moralsk og faglig karakter. Elevernes meningstilskrivninger i historie er præget af det ufuldstændige. Det betyder, at historie kan give fragmenteret og sporadisk mening, men ikke kan være eller bør være dækkende. I det usikre og uforudsigelige ligger der et potentiale i, at vigtige indsigter måske ser dagens lys. Indsigter, som ikke kun baserer sig på videnskabelige erkendelser i faget, men også er af eksistentiel og moralsk karakter. Mening kan ikke ensidigt styres mod faglige erkendelser, men kan give os en følelse af at leve historisk.

Didaktisk synes der at ligge potentialer i samspillet mellem moralske og epistemologiske imperativer i fortællinger om faktiske og opfattede uretfærdigheder i historie. I den sammenhæng kunne der med fordel stilles skarpt på at fortolke kontroversielle aspekter som noget, der har betydning i tid og rum. "[...] hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen bliver eller blev betragtet som kontroversielt", (Johannesen, 2021, s. 153) er væsentlige spørgsmål at stille i undervisningen.

Afsluttende bemærkninger

Kontroversielle aspekter i historie repræsenterer ufuldstændige forståelser af fortid. Samtidig ligger der en etisk udfordring for lærere i at lade den vanskelige arv fra fortid indgå i undervisningen på en hensigtsmæssig didaktisk og etisk forsvarlig måde. Er der grænser for øvelser i historisk empati, og bør antipatiske følelser spille en mere central rolle i faget? Hvordan sørger vi for, at undervisningens indhold på den ene side berører vigtige aspekter i elevers indre kampe, og på

den anden side tilbyder eleverne mulighed for at se væk, ikke bare foranlediget af en kvalmegrænse, ej heller på baggrund af et ønske om at være uvidende om fortid. En del af det, der gør viden i historiefaget særlig vanskelig, er beskrevet i følgende citat:

...we can't really say, for once and for all, why Hitler rose to power and how it came to be that so many million people were made to suffer and die in the relatively open view of the world. We similarly cannot with full certainty or completeness say what led people to enslave, to lynch, to bomb, to execute other people in any time or place. Difficult knowledge has us grapple with the idea that thinking about "complete knowledge" of anything is an impossible fantasy. (Garrett, 2017, s. 76)

At søge mening i historiefaget i et umiddelbart meningsløst, voldeligt og traumatisk univers kan synes noget nær en umulighed. Alligevel indgår det som et vægtigt og væsentligt indhold i undervisningen, der via faglige, moralske og eksistentielle meningstilskrivninger i mere eller mindre sporadisk form kan ses som forsøg på at levere mening til det meningsløse. Gennem empatiske og antipatiske fortællinger konstrueres og genfortolkes onde og gode kræfter i de fortællinger, der produceres. I den sammenhæng indgår det meningsløse og uforståelige som en kontrastfarve til de moralske skemaer i vores egne nutidsforståelser. Netop i denne kontrastfarve begynder elevens tilskrivning af mening til det meningsløse. Om den leverer håndfaste faglige indsigter, kan vise sig i nogle tilfælde. I andre tilfælde ikke. Til tider bevirker det, at fortid og nutidsdimensioner smelter sammen til en oplevelse i nuet, eksempelvis, når elever møder vanskelig og kontroversiel viden.

Lærere og elever bruger både faglige og moralske appeller og forståelser i en gensidig kommunikativ forhandlingsproces. Indenfor farveregistret af fortid som fortalt fortolkninger og fortællinger tone ud i sorte og hvide nuancer.

Overordnet hænger kontroversielle aspekter i historiefaget uløseligt sammen med et ønske og motivation hos klasserummets aktører om at forstå menneskelige faktorer bag de handlinger, som de opfatter som kontroversielle. Handlinger, der kan være svære at begribe, fordi de i deres bestialske og traumatiske udtryk måske når grænsen for, hvad man er i stand til og villig til at forstå emotionelt, kognitivt og moralsk. Historiefaget arbejder derfor indenfor rammerne af historisk empati og historisk antipati og det er vigtigt at anerkende begge processer. Hos de deltagende lærere og elever vækkede indholdet både eksistentielle, moralske og faglige dilemmaer og spørgsmål. I det indhold, der i sin meningsløshed ikke gav identitetsmæssig resonans, opstod der andre

veje til mening, eksempelvis ved at sætte historiske handlinger i relief til egne forståelser af menneskelig værdi gennem følelser af antipati, ved hjælp af moralsk fordømmelse eller ved at give udtryk for det uforståelige og fremmede. Elever i undersøgelsen søgte, som afhandlingen har påvist, mening gennem det, der berørte og provokerede dem. Det gjorde de blandt andet ved at fortælle, at de ikke forstod eller ikke kunne sætte sig ind i et fortidigt sted. De beskuede historiske aktørers handlinger ud fra et perspektiv, der stod i kontrast til eget levet liv og herigennem blev deres moralske skemaer sat i relief. Her var det ikke muligt og måske heller ikke formålstjenstligt at skifte perspektiv og måske mere frugtbart at bruge elevernes antipati som en aktiv ressource til at forstå elevens meningstilskrivninger ud fra og på den måde at gøre dem pædagogiske og didaktiske. Jeg startede afhandlingen med Maren's afsluttende fortælling om Joseph Mengeles liv i forbindelse med en elevpræsentation i 8. klasse, Skole B. Jeg vil afslutningsvist lade Maren begynde sin fortælling om Joseph Mengele for at bringe en elevs ord i spil i forhold til afhandlingens mange refleksioner:

Altså, jeg tror mange gerne ville vide, hvad han ligesom gjort ham til den, han er, og hvordan kunne han nogensinde finde på at gøre det, han gjorde. Og måske prøver vi ligesom at finde noget i hans fortid, der ligesom kan retfærdiggøre det her. Men selv efter at vi har dykket ned i hans fortid og kigget på hans barndom, så synes man stadig ikke, at man kan finde noget, der kan retfærdiggøre nogensinde, det han gjorde (holocaustforløb, Skole B, d. 27.9.19)

08 LITTERATUR

- Ahonen, S. (2013). Post-Conflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 90-103.
- Ahonen, S. (2017). The Lure of Grand Narratives: A Dilemma for History Teachers. I Elmersjö, Clark & Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (s. 41-62). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_3
- Alvén, F. L. (2019). Bias in teachers' assessments of students' historical narratives. *History Education Research Journal*, 16(2), 306-321. <https://doi:10.18546/HERJ.16.2.10>
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J. & Sharp, H. (2017). Bridging historical consciousness and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters*, 4(1), 1-13.
- Anders, P. & Shudak, N. (2016). Criteria for Controversy: A Theoretic Approach. *Thresholds In Education*, 39(1), 1-11.
- Andersen, P. Ø. (2005). Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I T. Bechmann Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 181-201). Roskilde Universitetsforlag.
- Ankersmit, F. (2001). *Historical Representation*. Stanford University Press.
- Ankersmit, F. (2012). *Meaning, Truth, and Reference in Historical Representation*. Cornell University Press.
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Bailey, C. (1971). Rationality, Democracy and the Neutral Teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. <https://doi:10.1080/0305764710010203>
- Barton, K.C. (2018). Teaching Difficult Histories - The Need for a Dynamic Research Tradition. I M. H. Gross & L. Terra (red.), *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives* (11-25). Routledge.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Begrebsordbog, D. d. (2015). Det danske sprog- og litteraturselskab.

- Bermudez, A. (2019). The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys. Dialogues on Historical Justice and Memory. *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series.*, 15. <http://historicaldialogues.org/wp-content/uploads/2019/03/WPS-15-Bermudez-Final.pdf> [2022-07-25]
- Bermudez, A. & Epstein, T. (2020). Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 503-543. <https://doi:10.1080/02103702.2020.1772541>
- Bertucio, B. (2016). Alasdair MacIntyre and Contemporary Capacity for the Epistemic Criterion. *Thresholds in Education*, 39(1), 1-15.
- Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. [ph.d.-afhandling; Syddansk Universitet]. UC Viden. <https://www.ucviden.dk/da/publications/fortidens-rolle-i-historieundervisningen-en-analyse-af-det-histor> [2022-07-25]
- Borgnakke, K. (2018). Lærerfaglighed og didaktisering – empirisk og analytisk set. I T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 296-311). Forlaget Klim.
- Bormann, N. (2018). *The Ethics of Teaching at Sites of Violence and Trauma: Student Encounters with the Holocaust*. Palgrave Macmillan US.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. State University of New York Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie - Faghæfte 2019*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://emu.dk/grundskole/historie/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t12> [2022-07-29].
- Carr, D. (1991). *Time, Narrative, and History*. Indiana University Press.
- Carrard, P. (2015). History and Narrative: An Overview. *Narrative Works*, 5(1), 174-196.
- Chinnery, A. (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. <https://doi:10.1080/17449642.2013.878083>
- Chinnery, A. (2019). The bearing of historical consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, , 6(1), 96-109.

- Christensen, A. S. & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the approach to controversial issues in Germany in an international context. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.8349>
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2017). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications, Inc.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 169-181. <https://doi:10.1080/13617672.2012.694060>
- Cooling, T. (2014). The Epistemic Criterion: A Response to Michael Hand. *Journal of Beliefs & Values*, 35(1), 86-89. <https://doi:10.1080/13617672.2014.884858>
- Council of Europe (2015). Living with Controversy - Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) - Training Pack for Teachers: Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html> [2022-07-25]
- Crane, S. A. (2008). Choosing Not to Look: Representation, Repatriation, and Holocaust Atrocity Photography. *History and Theory*, 47(3), 309-330.
- Cronon, W. (1992). A Place for Stories: Nature, History, and Narrative. *Journal of American History*, 78(4), s. 1347–137. <https://doi:10.2307/2079346>
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. <https://doi:10.1080/0022027810130105>
- Deldén, M. (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. [Doktoravhandling, Umeå universitet]. Diva Portal. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1138127&dswid=4138> [2022-07-26].
- Ebbensgaard, A. H. B. (2012). Historiedidaktik som metakognition – udspil til komparativ fagdidaktik. *Cursiv*, 9(2), 77-94.
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J. & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and

- historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336-354.
<https://doi:10.1080/17449642.2020.1780899>
- Emu.dk (2022). Emu – danmarks læringsportal.
<https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>. [2022-07-24]
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2017). Introduction. I T. Epstein & C. L. Peck (red.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (s. 1-13). Routledge.
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet I S. Brinkmann & Lene Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Garrett, H. J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347.
<https://doi:10.1080/00933104.2011.10473458>
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Gilje, N. (2017). Hermeneutik – teori og metode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitativ analyse – syv traditioner* (s. 127-152). Hans Reitzels Forlag.
- Goldberg, T. (2017). On Whose Side are you? Difficult histories in the Israeli Context. I T. Epstein & C. L. Peck (red.), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach* (s. 145-159). Routledge.
- Goldberg, T. & Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 503-526). Wiley-Blackwell.
- Green, J. & Bloome, D. (2015). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I Flood, J., Heath, S. B. & Lapp, D. (red.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. (s. 181-202). Macmillan Publishers.
- Greteman, A. J. (2016). Queer Educations: Pondering Perverse Pedagogy. *On the Nature of Controversy as Pedagogy. AES-Academy for Educational Studies*, 39(1), 44-56.
- Gross, M. H. & Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan*, 99(8), 51-56.
<https://doi:10.1177/0031721718775680>

- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Hand, M. (2008). What Should we Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hansen, J.J. (2011). Professionsuddannelse 2.0 – nye veje til professionslæring. *Tidsskrift for læremiddeldidaktik*, 5, 2-11
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2017). Hvad er gode læremidler? I H. J. Kristensen & P. F. Laursen (red.). I *Didaktikhåndbogen*. Hans Reitzels Forlag.
- Hardman, F. C. & Hardman, J. (2017). Observing and recording classroom processes. I D. Wyse, L. Suter, N. Selwyn & E. Smith (red.), *British Education Research Association/SAGE Handbook of Educational Research* (s. 571-589). Sage Publication Ltd.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse : fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum* (1. udgave udg.). Samfundslitteratur.
- Haste, H. & Bermudez, A. (2017). The Power of Story: Historical Narratives and the Construction of Civic Identity. I Carretero, M., Berger, S., Grever, M. (red.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan, London.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_23
- Hervik, P. (2016). Fortællingen om de danske værter og deres generende gæster. I I. G. Bo, A.-D. Christensen & T. Lund Thomsen (red.), *Narrativ forskning: tilgange og metoder* (s. 275-292). Hans Reitzel Forlag.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge
- Historical Association. (2007). *T.E.A.C.H. Teaching emotive and controversial history 3-19. A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*.
<https://www.history.org.uk/primary/resource/779/the-teach-project> [2022-07-26]
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies, *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (s. 319-335). I M.M. Manfra & C.M. Bolick.
<https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch14>

- Jordanou, K., Kendeou, P. & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition and Learning*, 15(3), 319-342. <https://doi:10.1007/s11409-020-09240-w>
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie: hvad er det? I H. Brinkmann & L. Rasmussen (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* (s. 4-19). Forlaget OP.
- Jensen, B. E. (2006a). *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2006b). Historiebrugsdidaktik: om at etablere en ny slags historiedidaktik. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (85-99). Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2012a). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. I P. Eliasson, K. Hammarlund, E. Lund & C. T. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: historiemedvetande – historiebruk* (s. 14-34). Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Jensen, B. E. (2012b). Ondt i historien: mellem erindring og glemsel. I B. Seland (red.), *Den vanskelige historien: Agderseminaret 2011* (s. 15-20). Høyskoleforlaget.
- Jensen, M. E. (2019). *Det kulturhistoriske museum som undervisningsressource: Et casestudie af historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum*. [ph.d.-afhandling; Århus Universitet]. UC Viden. <https://www.ucviden.dk/da/publications/fortidens-rolle-i-historieundervisningen-en-analyse-af-det-histor> [2022-07-25]
- Johannesen, H. J. (2021). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen. Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse. *Learning Tech- Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 151-178. <https://doi:10.7146/lt.v6i9.124780>
- Kalsås, V. F. & Helakorpi, J. (2020). The curriculum as a controversial issue: Negotiations about the position of Norwegian Romani in education and society. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.8378>
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv I K.-G. Karlsson & U. Zander (red.), *Historien är närvarande – Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13-89): Studentlitteratur AB.
- Kayser-Nielsen, N. (2010). *Historiens forvandlinger – Historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom. teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi:10.1080/13540602.2015.1023027>

- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis I U. Flick (red), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi:10.4135/9781446282243>
- Larsson, A. & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordidactica*, 1, 1-21.
- Larsson, A. & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-6
<https://doi:10.5617/adno.8380>
- Linowes, D., Ho, L.-C., Misco, T. & Stahlsmith, M. (2019). Exploring Controversial Issues in Elementary Social Studies. *Journal of International Social Studies*, 9(2), 35-55.
- Löfström, J. (2014a). Encountering painful pasts – a Finnish case study. I J. Löfström (red.), *Encountering painful pasts – Rencontrer les passés douloureux: Reports from the project Teaching History for a Europe in Common THIEC* (s. 106-119). Helsinki: Research Centre for Social Studies Education Research.
- Löfström, J. (2014b). Introduction. I J. Löfström (red.), *Encountering painful pasts – Rencontrer les passés douloureux: Reports from the project Teaching History for a Europe in Common THIEC* (s. 6-16). Helsinki: Research Centre for Social Studies Education Research Reports 14.
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S. & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 239-252. <https://doi:10.1007/s40889-020-00116-w>
- Magnussen, A. (2019). Fortællingsanalyse for historikere. *Temp – Tidsskrift for historie*, 9(17), 5-26.
- Marvasti, A. B. (2014). Analysing Observations. I U. Flick (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 354 – 366). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n24>
- McCully, A.W. & Barton, K.C. (2007). Teaching Controversial Issues ... where controversial issues really matter. *Teaching history*, 127 (127).
- McDermott, R. & Varenne, H. (2006). Reconstructing culture in educational research. I G. Spindler & L. Hammond (red.), *Innovations in educational ethnography* (s. 20-48). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Milligan, A., Gibson, L. & Peck, C. L. (2018). Enriching Ethical Judgments in History Education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449-479.
<https://doi:10.1080/00933104.2017.1389665>
- Misco, T. (2014). Controversial Issue Instruction in Context: A Social Studies Education Response to the Problem of the Public. *Education and Culture*, 30(2), 57-59.
<https://doi:10.1353/eac.2014.0011>.
- Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M. & Lyons, A. (2018). Teaching controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *The International Education Journal: Comparative Perspectives* 17(4), 68-82.
- Misco, T. & Tseng, J.-H. (2018). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.005>
- Mootz III, F. J. & Taylor, G. H. (2011). *Gadamer and Ricoeur: Critical horizons for contemporary hermeneutics*. Continuum
- Nielsen, M. O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker: Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig?. I T. R. N. Claudia Lenz (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 269-295). Universitetsforlaget.
- Nolgård, O. (2021). Realising Roma rights through a high-stakes history test: Secondary school students narrating the Swedish Roma past, present and future. *History Education Research Journal*, 18(2), 199-223. <https://doi:10.14324/HERJ.18.2.05>
- Nolgård, O. & Nygren, T. (2019). Considering the past and present of Romani in Sweden: secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests. *Education Inquiry*, 10(4), 344-367. <https://doi:10.1080/20004508.2019.1607708>
- Nordgren, K., Ludvigsson, D., Karlsson, K.-G., Ahonen, S., Kvande, L. & Nielsen, C. T. (2015). Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag? : Ett rundabordssamtal fört i samband med den Nionde årliga konferensen inom det nationella nätverket för historiedidaktik, Karlstads universitet den 28 april 2015. *Scandia*, 81, 14-35.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504.
<https://doi:10.1080/00933104.2016.1211046>

- Nordisk Ministerråd (2017). *Kontroversielle emner i skolen. Undervisning i kontroversielle emner via uddannelse for demokratisk medborgerskab og undervisning i menneskerettigheder. Uddannelsespakke for lærere*. Nordisk Ministerråd og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf-19/190430-kontroversielle-emner-i-skolen.pdf> [2022-07-25]
- Norlin, B. & Lindmark, D. (2021). Generating and Popularising Historical Knowledge in a Reconciliation Process: The Case of the Church of Sweden and the Sami. I M. Keynes, H. Åström Elmarsjö, D. Lindmark & B. Norlin (red.), *Historical Justice and History Education* (s. 131-151). Springer International Publishing.
- Olsen, N., Busck, J. & Nevers, J. E. (2007). *Reinhart Koselleck. Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, S. P. (2016). Narrativ samtaleanalyse – korte narrativer i interaktion. I I. G. Bo, A.-D. Christensen & T. L. Thomsen (red.), *Narrativ Forskning – tilgange og metoder* (s. 83-105). Hans Reitzels Forlag.
- ordnet.dk. (2022). Ordnet.dk – dansk sprog i ordbøger og korpus. <https://ordnet.dk> [2022-07-17]
- Paul, H. (2015). *Key issues in historical theory*. Routledge
- Pérez-Manjarrez, E. (2017). 'History on Trial' the Role of Moral Judgment in the Explanation of Controversial History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 14(2), 1-17
- Peters, R. A. & Johannesen, H. J. (2020). What is actually true? Approaches to teaching conspiracy theories and alternative narratives in history lessons. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-26. <https://doi.org/10.5617/adno.8377>
- Philpott, S. C., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Phoenix, A. (2013). Analysing narrative contexts. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (red.), *Doing Narrative Research* (s. 72-87). SAGE Publications, Ltd.
- Piekut, A. (2018). Narrativ læring. I T. S. Christensen, N. F. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 265-280). Forlaget Klim.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. University of Chicago Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- Rigney, A. (2013). History as Text: Narrative Theory and History. I N. Partner & S. Foot (red.), *The SAGE Handbook of Historical Theory* (s. 183-201). SAGE Publications, Ltd.

- Rigney, A. (2016). Cultural memory studies. I A.L. Tota & T. Hagen. *Routledge International Handbook of Memory Studies* (s. 65-72). Routledge.
- Rowe, S. M., Wertsch, J. V. & Kosyaeva, T. Y. (2002). Linking Little Narratives to Big Ones: Narrative and Public Memory in History Museums. *Culture & Psychology*, 8(1), 96-112. <https://doi.org/10.1177/1354067x02008001621>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I P. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, (s. 63-85). Toronto: University of Toronto Press
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P. (2017). *Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility*. I Elmersjö, Clark & Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (253-268). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55432-1_
- Sheppard, M. G. (2010). Creating a Caring Classroom in which to Teach Difficult Histories. *The History Teacher*, 43(3), 411-426.
- Simon, R. I. (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, and Ethics*. Palgrave-Macmillan.
- Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>
- Simon, R. I. (2014). *A pedagogy of witnessing: curatorial practice and the pursuit of social justice*. State University of New York Press.
- Small, M. L. (2009). 'How many cases do I need?' On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Stoddard, J., Marcus, A. S. & Hicks, D. E. (2017). *Teaching Difficult History through Film*. Routledge.
- Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 383-400. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977982>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>

- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. <https://doi:10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser: Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I T. B. Jensen & G. Christensen (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 233-268) Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.
- Tamm, M. & Zeleňák, E. (2018). In a Parallel World: An Introduction to Frank Ankersmit's Philosophy of History. *Journal of the Philosophy of History*, 12(3), 325-344. <https://doi:10.1163/18722636-12341401>
- Thorup, M. (2019). Politisk idéhistorie: Fire tilgange. *Politik*, 21(3). <https://doi:10.7146/politik.v21i3.113008>
- Tillson, J. (2017). When to Teach for Belief: A Tempered Defense of the Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 67(2), 173-191. <https://doi:10.1111/edth.12241>
- Undervisningsministeriet (2022). Folkeskolens formål. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> [2022-06-15]
- VanWynsberghe, R. & Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94. <https://doi:10.1177/160940690700600208>
- von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi:10.1080/01416200.2019.1638227>
- Warnick, B. R. & Spencer Smith, D. (2014). The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for "Soft-Directive" Teaching. *Educational Theory*, 64(3), 227-244. <https://doi:10.1111/edth.12059>
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20. <https://doi:10.1177/1354067x9700300101>
- Wertsch, J. V. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. I P. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, (s. 49-62). University of Toronto Press.
- White, H. V. (1973). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wojdon, J. (2014). History textbooks facing controversial issues – case study of the Martial law in Poland. *Yesterday & Today*, 12, 75-89.

- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71-86. <https://doi:10.1111/1467-9752.12282>
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi:10.1080/00933104.2012.670591>
- Zigler, R. L. (2016). Reframing the "Controversy" over Evolution and Intelligent Design. *Threshold in Education*, 39(1), 70-84.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-45). Hans Reitzels Forlag.

09 BILAG

Bilagsliste

Bilag 1. Oversigt over observationer

Bilag 2. Forældretilladelse

Bilag 3. Uddrag 1

Bilag 4. Uddrag 2

Bilag 5. Uddrag 3

Bilag 1: Oversigt over observationer

Skole B: august- september 2019, 8.klasse, Holocaust

*UO = uden observationer

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
20.8-19	1	x	Clive A. Lawton (1999): <i>Historien om Holocaust</i> . Flachs
22.8.19	1	x	Clive A. Lawton (1999): <i>Historien om Holocaust</i> . Flachs Film: Kristallnacht: Night Of Broken Glass, (4.51) https://www.youtube.com/watch?v=-y0uwd9QAYE
27.8.19	1,2,3 [efter timen]	x	Clive A. Lawton (1999): <i>Historien om Holocaust</i> . Flachs Folkedrab.dk Film om modstandskamp i Warszawa. Youtube-link virker ikke mere Lærers powerpoint med billeder fra Auschwitz-Birkenaumuseet Kort over koncentrationslejre + grafer
29.8.19	1,2	x	Clive A. Lawton (1999): <i>Historien om Holocaust</i> . Flachs Folkedrab.dk https://folkedrab.dk/kilder/kilde-retsgrundlag-for-nurnbergprocessen Folkedrab.dk: Himmlers tale: https://folkedrab.dk/kilder/kilde-tale-himmler-om-den-svaere-beslutning A Holocaust survivor tells her story DW Documentary https://www.youtube.com/watch?v=ciBQFitYc7E Lærer foreslår, at de ser denne film som lektier. Den ligger i lektiebogen https://www.youtube.com/watch?v=kOIHRQIQgwU De skal se spillefilmen Schindlers Liste (1993), Steven Spielberg fredag d. 30.8.19

10.9.19	1	UO	Gruppearbejde
11.9.19	1	UO	Gruppearbejde
12.9.19	1	UO	Gruppearbejde
24.9.19	1,2	x	Fremlæggelser
26.9.19	1,2	x	Fremlæggelser
27.9.19	1	UO	Fremlæggelser

Skole C: november 2019- januar 2020, 9. klasse, folkedrab (enkelte dobbeltlektioner)

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
8.11.19	1	x	Handout: Kompendium om Holocaust som læreren har produceret
15.11.19	1	x	Handout: Kompendium om Holocaust som læreren har produceret Klip fra HBO serie: Band of Brothers, episode 9, Why we fight (33.34 - 33.40 min.) https://www.youtube.com/watch?v=W8DReSzEtB0&t=9s
22.11.19	1	UO	?
6.12.19	1,2	x	Folkedrab.dk, Gruppearbejde
13.12.19	1,2	x	Folkedrab.dk, Gruppearbejde
3.1.2020	1 (kun 12 min)	x	Folkedrab.dk, Gruppearbejde
13.1.2020	1,2,3 [fagdag]	x	Folkedrab.dk, Gruppearbejde, spillefilm: Schindlers Liste (1993), Steven Spielberg
17.1.2020	1,2	x	Spillefilm: Schindlers Liste (1993), Steven Spielberg
24.1.2020	1	x	Fremlæggelse

Skole C: november 2019- januar 2020, 8. klasse, imperialism (dobbelt lektioner)

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
13.11.19	1,2	x	Ark med Afrika, elever skulle farvelægge Dokumentar: Racismens historie, del 3, vist på DR Kultur, d. 30. september 2013 (14.59 - 24.30 min.) Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Forløb, imperialism (imperialismen i praksis)

			https://historie.gyldendal.dk/forloeb/imperialisme/kapitler/imperialismen-i-praksis/indledning
20.11.19	1, 2	x	<p>Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Forløb, imperialisme (den hvide mands byrde/ kilde om gammel dansk skolebog) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/imperialisme/kapitler/imperialismen-i-praksis/den-hvide-mands-byrde</p> <p>Dokumentar: Skuddet, året 1914. DR Kultur, 9. november 2009, https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=320911092000</p> <p>Historievejen.dk https://historievejen.inst.vejen.dk/anedoter/historier-fra-foerste-verdenskrig/soeren-larsen-kjaers-erindringer-fra-foerste-verdenskrig/</p>

Skole C: november 2019- januar 2020, 8. klasse, første verdenskrig (dobbelte lektioner)

Dato	Ly d	Observation	læremidler
27.11.19	1,2	x	<p>Eleverne har haft lektier for i Gyldendals de store fagbøger 1. verdenskrig (skuddene i Sarajevo) https://fagbog.gyldendal.dk/faglig_laesning/de-store-fagboeger/1_verdenskrig_test</p> <p>Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Forløb, 1. verdenskrig – med sønderjyske øjne (skuddene i Sarajevo) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/1-verdenskrig-med-soenderjyske-oejne/kapitler/skuddene-i-sarajevo</p> <p>Europakort 1914 via google</p> <p>Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Forløb, 1. verdenskrig – med sønderjyske øjne (livet bag fronten) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/1-verdenskrig-med-soenderjyske-oejne/kapitler/livet-bag-fronten</p> <p>World War 1, in photos https://www.theatlantic.com/projects/world-war-i-in-photos/</p>
4.12.19	1,2	x	<p>World War 1, in photos https://www.theatlantic.com/projects/world-war-i-in-photos/</p>

			<p>Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Forløb, 1. verdenskrig – med sønderjyske øjne (livet bag fronten) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/1-verdenskrig-med-soenderjyske-oejne/kapitler/livet-bag-fronten</p> <p>DR/ Skole: I tysk tjeneste https://www.dr.dk/skole/historie/udskoling/i-tysk-tjeneste</p> <p>Gyldendal de store fagbøger 1. verdenskrig https://fagbog.gyldendal.dk/faglig_laesning/de-store-fagboeger/1_verdenskrig_test</p>
18.12.19	1,2	x	<p>Den sorte snog, BBC (Afsnit om 1. verdenskrig)</p> <p>Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Forløb, 1. verdenskrig – med sønderjyske øjne (livet bag fronten) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/1-verdenskrig-med-soenderjyske-oejne/kapitler/livet-bag-fronten</p> <p>DR/ Skole: I tysk tjeneste https://www.dr.dk/skole/historie/udskoling/i-tysk-tjeneste</p>
8.1.2020	1	UO	?
15.1.2020	1,2	x	<p>Dokumentar: Slaget ved Somme, DR, 6. september 2010 https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=031009061830</p> <p>Gyldendal de store fagbøger 1. verdenskrig https://fagbog.gyldendal.dk/faglig_laesning/de-store-fagboeger/1_verdenskrig_test</p> <p>Clio: Historiefaget, 7.-9. klasse, Versaillestraktaten https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-emner/1-verdenskrig/versaillestraktaten/</p>
22.1.2020	1	x	<p>Clio: Historiefaget, 7.-9. klasse, Versaillestraktaten https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-emner/1-verdenskrig/versaillestraktaten/ (starter nyt emne)</p>

Skole B: november-december 2019, 8.klasse, Konspirationsteorier

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
19.11.19	1 [Går i stå efter	x	M. Thorup, R.A. Peters og M. Brockhoff (2018). <i>Den skjulte sandhed</i> . Forlaget Klim

	17.14 min]		
21.11.19	1,2	x	Konspirationsteorier – dr 2, 14. september, 2013 http://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=031309142000
26.11.19	1	UO	?
3.12.19	1,2	x	omtankeonline.dk (findes nu kun i PDF-format)
5.12.19	1,2	x	Ser film om australier, der er månelandingsfornægter
10.12.19	1,2	x	Kompendium [Lærers egen produktion]
11.12.19	1,2	x	Fremlæggelse
19.12.19	1,2 (fagdag)	x	Handout tekst om Carl Poppers falsifikation, omtankeonline.dk, elevernes eget produceret kompendium, Dokumentar: Kampen om sandheden, DR Sommerhorisont, 19. juni, 2017

Skole A: januar 2020, 8.klasse, Den russiske revolution

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
3.1.2020	1	x	Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Spot på den russiske revolution https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/den-russiske-revolution
7.1.2020	1,2	x	Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Spot på den russiske revolution https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/den-russiske-revolution

Skole A: januar 2020, 8.klasse, propaganda i Sovjet

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
10.1.2020	1	x	Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Spot på propaganda i Sovjetunionen https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/propaganda-i-sovjetunionen
17.1.2020	2	x	Gyldendal: Historie 7-9. klasse: Spot på propaganda i Sovjetunionen https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/propaganda-i-sovjetunionen

Skole A: januar - februar 2020, 7. klasse, Slavehandlen

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
6.1.2020	1	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (slaveri før og nu), s. 85-91
9.1.2020	1	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (slaveri før og nu), s. 85-91 Fremlæggelser(fra emner fra december 2019)
13.1.2020	1	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (slaveri før og nu), s. 96-91
16.1.2020	1,2	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (slaveri før og nu), s. 100-109
20.1.2020	1,2	x	Rigsarkivet, Tidslinjerne, den danske slavehandel https://kilderne.dk/laeringstilbud/tidslinjerne/den-danske-slavehandel/
27.1.2020	1,2	x	Rigsarkivet, Tidslinjerne, den danske slavehandel https://kilderne.dk/laeringstilbud/tidslinjerne/den-danske-slavehandel/
30.1.2020	1	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (slaveri før og nu) Rigsarkivet, Tidslinjerne, den danske slavehandel https://kilderne.dk/laeringstilbud/tidslinjerne/den-danske-slavehandel/
31.1.2020	1,2	x	Peters, R.A., Yding, P., Sørensen, C.L. & Poulsen, J.A. (2017), <i>Da Danmark var en slavenation</i> , Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/da-danmark-var-en-slavenation/#wp_lightbox_prettyPhoto/1/ Handout: Arbejdsark med spørgsmål til gruppearbejde og fremlæggelse
3.2.2020	1,2	x	Gruppearbejde
6.2.2020	1	UO	Gruppearbejde

7.2.2020	1,2	x	Fremlæggelser
----------	-----	---	---------------

Skole A: februar 2020, 7. klasse, bønders vilkår og demokrati

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
17.2.2020	1,2	x	Fremlæggelser Dokumentar: Historien om Danmark – Grundloven, folket og magten, del 8, DR1, 7. oktober 2017 https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=011710072000
20.2.2020	1,2	x	Dokumentar: Historien om Danmark – Grundloven, folket og magten, del 8, DR1, 7. oktober 2017 https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=011710072000 Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (demokrati og ligestilling), 126-137
27.2.2020	1,2	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (demokrati og ligestilling), 126-137
2.3.2020	1,2	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (demokrati og ligestilling), 139-142
5.3.2020	1,2	x	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (demokrati og ligestilling), 139-142
9.3.2020	1	UO	Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, Grubb, U, S, Poulsen, J.A. & Rønn, T.M.: <i>Historie 7</i> . Gyldendal (2010), (demokrati og ligestilling), s 143-148

Skole C: februar, marts og juni 2020, 8. klasse, anden verdenskrig og besættelsen

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
26.2.2020	1,2	x	Hansen, O.L., Michaelsen, K.K. Poulsen, J.A. & Roslyng-Jensen, P: <i>Historie 8</i> . Gyldendal (2009), (Danmark besat)
11.3.2020 (nedlukning af Danmark ved pressemøde)	1	UO	?
10.6.2020	1,2	x	Gruppearbejde
12.6.2020	1	UO	Gruppearbejde
19.6.2020	1,2	x	Fremlæggelse

Skole C: marts 2020, 9. klasse, Genforeningen 1920

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
6.3.2020	1,2	x	Gyldendal: Historie 7-9. klasse: forløb, Genforeningen 1920, et større Danmark https://historie.gyldendal.dk/forloeb/genforeningen-1920/kapitler/et-stoerre-danmark

Skole B: april-maj 2020 8. klasse, demokrati og kvinders rettigheder - onlineforløb

Dato	lyd	Observation	Læremidler
16.4.2020	2	x	Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/
21.4.2020	1	x	Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/
23.4.2020	1		Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/
28.4.2020	1	x	Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/

30.4.2020		x	Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/
7.5.2020		x	Historiekanon.com E-bog/Film/Opgaver 7.-9. klasse https://www.historiekanon.com/se-film Danmarkshistorien.dk, Elna Munch
12.5.2020	1	x	Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/ Danmarkshistorien.dk, Elna Munch,
14.5.2020	1	x	Petersen, N & Poulsen, J.A. (2016). Hvem skal bestemme – om grundlov og demokrati før, nu og i fremtiden. Historielab- Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling (forfatningskamp og systemskifte) https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/hvem-skal-bestemme/

Skole C: august-oktober 2020, 9. klasse, den kolde krig (dobbeltektioner)

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
18.8.2020	1,2	x	Handout: Kompendium: Historisk overblik, Gyldendal, Jens Aage Poulsen Dokumentar om den kolde krig fra DR
25.8.2020	1,2	x	Handout: Kompendium: Historisk overblik, Gyldendal, Jens Aage Poulsen Opgave om menneskerettigheder
1.9.2020	1,2	x	Handout: Kompendium: Historisk overblik, Gyldendal, Jens Aage Poulsen

			Gyldendal: Historie 7-9. klasse: forløb, >Den kolde krig (NATO og Warszawapagten) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/den-kolde-krig
8.9.2020	1,2	x	Handout: Kompendium: Historisk overblik, Gyldendal, Jens Aage Poulsen Gyldendal: Historie 7-9. klasse: forløb, >Den kolde krig (NATO og Warszawapagten og frygten for en 3. verdenskrig) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/den-kolde-krig
29.9.2020	1	x	Handout: Kompendium: Historisk overblik, Gyldendal, Jens Aage Poulsen Gyldendal: Historie 7-9. klasse: forløb, >Den kolde krig (frygten for en 3. verdenskrig og sådan levede vi med den kolde krig) https://historie.gyldendal.dk/forloeb/den-kolde-krig
20.10.2020	1,2	x	Dokumentar: 24 timer vi aldrig glemmer: Murens fald, DR (starter ny emne)

Skole C: oktober-december 2020, 9. klasse, Israel-Palæstina konflikten (Dobbeltlektioner)

Dato	Lyd	Observation	Læremidler
27.10.2020	1,2	x	Grubb, U, Hall, C., Nielsen, N.A., & Poulsen, J.A.: <i>Historie 9</i> . Gyldendal (2009), (Israel og Palæstina/ konflikten uden ende) s. 67-72 Monte Carlo elsker jøderne, kap. 1, DR3, 20. august, 2013 https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=331308202115
3.11.2020	1,2	x	Grubb, U, Hall, C., Nielsen, N.A., & Poulsen, J.A.: <i>Historie 9</i> . Gyldendal (2009), (Israel og Palæstina/ konflikten uden ende) Monte Carlo elsker jøderne, kap. 2, DR3, 27. august, 2013

			https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=331308272115
10.11.2020	I biografen		
1.12.2020	1,2	x	<p>Grubb, U, Hall, C., Nielsen, N.A., & Poulsen, J.A.: <i>Historie 9</i>. Gyldendal (2009), (Israel og Palæstina/konflikten uden ende)</p> <p>Monte Carlo elsker jøderne, kap. 3- 4, DR3, 3. september og 10. september 2013 https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=331309032130</p> <p>https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=331309102130</p>
8.12.2020	1	x	<p>Grubb, U, Hall, C., Nielsen, N.A., & Poulsen, J.A.: <i>Historie 9</i>. Gyldendal (2009), (Israel og Palæstina/konflikten uden ende)</p> <p>Monte Carlo elsker jøderne, kap. 5, DR3, 17. september 2013 https://hval.dk/mitCFU/mm/player/?copydan=331309172130</p>
15.12.2020	Coronanedlukning		

Bilag 2: Forældresamtykke



Forældresamtykke - Oplysning om behandling af personoplysninger

I forbindelse med ph.d.-projektet "Lærer og elevers historiske narrativer om det kontroversielle i historieundervisningen i grundskolens overbygning", ønsker SDU at indsamle oplysninger om dit barn i undervisningssituationer. SDU er ansvarlig for beskyttelsen af personoplysninger til brug for forskningsprojekter. Det er frivilligt at deltage i projektet. Indsamlingen sker via klasserumsobservationer, interview og feltnoter samt indsiget i elevbesvarelser.]

Formål med behandlingen af oplysninger til projektet

Formålet med at behandle personoplysninger sker som et led i ph.d. afhandlingen. Afhandlingen har fokus på det faglige indhold i historieundervisningen. De oplysninger, der behandles er:

Lydoptagelser og feltnoter af undervisningen i historie samt indsiget i elevbesvarelser og elevproduktion. Derudover muligheden for at interviewe enkelte elevgrupper.

- Interview og observationer optages og transskriberes
- lydoptagelse, feltnotater og transskription lagres digitalt på en sikker lagerenhed
- Data behandles, så personer, der omtales i interviewet eller under observationerne ikke kan genkendes ved efterfølgende offentliggørelse af resultater fra undersøgelsen
- Eventuelle oplysninger, der gør dataene personhenførbare, indgår ikke i transskriptioner eller analyser.

Sådan bruger vi oplysningerne

SDU behandler personoplysninger fortroligt - i overensstemmelse med gældende ret. Oplysningerne vil kun blive brugt til forskning mens formidling af forskningsresultater vil ske i anonymiseret form. Vi sørger for at opbevare dem sikkert, så det kun er de relevante forskere på SDU, der har adgang til dem. Oplysningerne blive slettet eller anonymiseret og dette vil ske senest fem år efter afslutning af projektet. Det er d. 1. 2. 2026

Ønske om at deltage


Når der skal bruges personoplysninger til forskningsprojektet, er der nogle særlige bestemmelser i lovgivningen, som giver mulighed for at indsamle og bruge personoplysninger uden samtykke fra deltageren. De findes i databeskyttelseslovens § 10 og databeskyttelsesforordningens art. 6, stk. 1, litra e.


Bestemmelsen giver os lov til at bruge personoplysninger om dit barn til forskning uden dit samtykke, men forbyder også, at bruge oplysningerne til andre formål end forskning og statistik. Du risikerer derfor ikke, at oplysninger om dit barn vil blive brugt til andre formål.

Databeskyttelseslovens § 10 og databeskyttelsesforordningens art. 6, stk. 1, litra e giver også mulighed for, at vi kan videregive oplysningerne til andre forskningsprojekter, men der vil fortsat være tale om historiedidaktisk forskning.

Du skal derfor beslutte dig for, om dit barn skal deltage i projektet, så vi kan bruge de fornødne oplysninger. Ved at indvillige i at deltage, vil vi indsamle de oplysninger, som er nævnt ovenfor, og anvende dem i projektet. Skulle du, på et tidspunkt i forløbet, ikke længere have lyst til at lade dit barn deltage, kan du trække dig fra projektet. Det medfører at vi ikke længere vil indsamle nye oplysninger, men vi har fortsat lov til at bruge de oplysninger, vi allerede har fået.

Yderligere information

Hvis du har spørgsmål til undersøgelsen kan du til, enhver tid, kontakte Hildegunn J. Johannesen på tlf. 

Hvis du har spørgsmål omkring databeskyttelse og dine rettigheder kan du kontakte vores Databeskyttelsesrådgiver, 

Ønsker du at klage over behandlingen af personoplysninger til Datatilsynet på www.datatilsynet.dk

Dato:

Underskrift:

Bilag 3: Uddrag 1

**Imperialisme (november 2019). Transskribering af observationer Skole C, onsdag d. 13/11-19 kl. 8.20-9.50 (8. klasse).
Transskribering af diktafon 1 og 2**

Præsentation: Lærer og elever snakker om europæiske kolonier på et landkort.

Kategorier

Indhold: Grøn

Tema: Rød

Påmontering/ Afmontering

Vanskelig viden: Berøring/ provokation

Nutidsperspektiv (retrospektivt)

Fortidsfortolkning

Nutidsproblematik (historie som baggrundstæppe)

Empiri	Bemærkninger	Situationsanalyse
[...] 11.39: D [Hasse]: Og så har de også fået fat i sådan et helt land helt nede til højre, jo 11.44: Lærer: Ja, her? 11.45: D [Hasse]: Ja 11.45. N: Ja, Hvad er det for et land?.... 11.48: D [Hasse]: Ugan.... Nej... 11.49: Lærer: [siger et navn jeg ikke kan høre] 11.51: D: Australien 11.52: Lærer: Det er Australien, da... [D [Tue]: Det vidste jeg godt] Ved I	f	

<p>hvad de brugte Australien til i starten? Johan?</p> <p>11.58: D [Johan]: Øh fanger</p> <p>11.59: Lærer: Til fanger, ja</p> <p>12.03: D [Tue]: Fordi, det var en ø og de ikke kunne komme væk?</p> <p>12.04: Lærer: Ja, det var ikke så meget det... man ville gerne ha'... man havde sat sig på Australien og så ville man gerne have den øh... have folk til at bo dernede. Så sagde man, så havde man fanger i Storbritanien og så sagde man til dem. Prøv at hør her, I kan enten komme i fængsel og blive siddende der i rigtig mange år eller også kan I rejse til Australien og bosætte jer der... Og så var der selvfølgelig mange, der valgte at sige, jamen så rejser man da til Australien, der er jo ingen... man vil ikke sidde i fængsel. Så i starten, der var det øh koloni, der var rigtig meget øh bosat af tidligere straffefanger. Folk der var blevet sendt derned i stedet for at afsone fængsel. Tue?</p>		<p>Hvad med aboriginals?/ den lokale befolkning – I periferien af fortællingen..</p>
<p>Påmontering 12.29: D [Tue]: Var der da meget dårlige forhold dernede?</p> <p>12.32: Lærer: Ja, det var jo det var jo tørt. Det var, der var jo. Et helt andet klima øhh. Der var jo også masser af farlige dyr på sådan et sted øh, som man ikke er vant til i Storbritannien, så det var et sted, der var lidt svært at klare sig til at begynde med.</p>	<p>Påmontering Uretfærdighed begået i historie</p>	

<p>12.46: D [Tue]: Var det sjovere end i et fængsel</p> <p>12.47: Lærer: Men betydelig sjovere end et fængsel øhm og af dem var det jo også altså dødsstraf jo, øh man man slap for ved at komme derned, så øh, så der er sådan en en</p>		
<p>Afmontering: 12.57: D [Tue]: Det har været redningen for nogen</p> <p>12.58: Lærer: Hva siger du?</p> <p>12. 58: D [Tue]: Det har været redningen for nogen</p> <p>Påmontering 13.00: lærer: Det har været redningen til at klare sig øhm, så rigtig mange straffefanger blev sendt derned og bosatte sig der og også altså. Der er også historier med at man sendte børn derned. Altså fordi i gamle dage, der straffede man jo børn på samme måde som voksne. Øh, det var jo også altså og øh med dødsstraf og sådan nogle ting selv til unge øh. Nu læste vi jo "henrettelsen" i den danske bog ikke. Øhm, men var han 15 ikke ham, der blev henrettet i den? Og det er jo det samme i England, altså øh, øh så sendte man dem derned, så kunne de komme derned og arbejde i stedet for.</p> <p>13.32: D [Tue]: Gør de også det nu?</p> <p>13.33: Lærer: Nej</p> <p>13.34: D [Tue]: Nå</p> <p>13.34: Lærer: Det gør de ikke mere... så er der jo også hele området heroppe. Ved I hvad det er for nogle lande, der ligger her? [...]</p>	<p>Uretfærdighed – børn som straffefanger og dødsdømte</p>	<p>Non Human element: Læst bogen henrettelse</p>

Kommentar:

Det kunne være et kontroversielt aspekt, at man sendte straffefanger til Australien og betydningen for den oprindelige befolkning men medtages ikke i fortællingen. Det kontroversielle påmonteres via fortællingen om de dårlige forhold, de blev sendt ned til og børn som straffefanger.

Sociokulturelt element:

Europæisk kolonisering i centrum – behandling af "egne"

Indhold: Kolonihistorie europæernes uretfærdige kolonisering i verden er centrum i fortællingen. Børn som straffefanger.

Tema: Storbritanniens uretfærdige behandling af straffefanger og børn og uretfærdige kolonisering af Australien. Historien om den oprindelige befolkning er udenfor fortællingen. Uretfærdig behandling af børn som straffefanger.

Bøddler: Storbritannien som kolonimagt, **ofre:** straffefanger og især børn som straffefanger, fordømmelse af handlingerne ud fra en nutidig moralsk forståelse vurderet retrospektivt.

Bilag 4: Uddrag 2

Første verdenskrig (december2019) - Transskribering af observationer på Fyn, onsdag d. 4/12-19 kl. 8.20-9.50 (8. klasse). Transskriberet med diktafon 1 og 2.

Præsentation: Læreren har vist tre små klip med interview fra DR/Skole, hvor tre dansksindede sønderjyder fortæller om deres oplevelser efter første verdenskrig.

Kategorier

Indhold: Grøn

Tema: Rød

Påmontering/ Afmontering

Vanskelig viden: Berøring/ provokation

Nutidsperspektiv (retrospektivt)

Fortidsfortolkning

Nutidsproblematik (historie som baggrundstæppe)

Empiri	Bemærkninger	Situationsanalyse
45.32: Lærer: [...] Øh, nu ham her den ældre herre, hvad hed, var det Laurits Madsen, han hed, øh. Det første klip i så med ham. Der kan vi jo se, at han stadigvæk her så mange år efter bliver han stadig påvirket selvom han, han kan stadig drømme om det om øh om natten. Hvad fortæller det jer om den oplevelse, det har været for ham og være i i første verdenskrig, at han her så mange år efter stadig drømmer om det? Lisa	Lærer fremhæver traumet bliver temaet i fortællingen Appel til (emotionel) empati/ Berøring	Sociokulturelle element: Krigens regler/ krigs som vilkår for soldaterne
46.25: Lisa: Det har nok været forfærdeligt		
46.26: Lærer: Ja, det har været forfærdeligt. Ja		

<p>46.28: D: At det virkelig ikke har været sjovt at at være den [lærer: ja], der har været med under krigen</p> <p>46.32: Lærer: Ja, hvad fortæller han der der som ligesom rigtig hjem søger ham, hvad er det for nogle oplevelser, han har opleve... han har haft som som hjem søger ham rigtig meget. Jesper?</p> <p>46.41: D [Jesper]: Det at se sine venner og at øh at de ligger og så'n at dø langsomt</p> <p>46.45: Lærer: Ja. Det var nogle, der døde langsomt, ja. Så er der også nogle andre. Han laver sådan nogle mere specifikke ting, der sker med de her mennesker, hvordan de. Altså når de går ind i de her angreb. Johan?</p> <p>46.54: D [Johan]: De får revet ben og arme og hoved af</p> <p>46.57: N: Ja, de får simpelthen revet kroppen i stykker. Og de ligger og dør langsomt, som du vil sige Jeppe. Alle de her forfærdelige oplevelser som han har haft, øh under krigen. Stadigvæk så mange år efter sætter sig ... [nævner drengs navn]</p> <p>47.06: D: Han er blevet psykisk syg [?] fordi han har... han ser ting til hverdag [svært at høre, hvad han siger] [N: Ja], altså som nok har været værst[?] [N: Ja]</p>	fortidsfortolkning	
<p>47.13: Lærer: Hvad vil vi kalde det i dag, hvis hvis folk fortæller om, at de har de her oplevelser her.... Ved I hvad man kalder det i dag?...Ja</p>	Nutidsparallel	

<p>47.21: D [muligvis Johan]: er det ikke sådan noget PTSD</p> <p>47.22: Lærer: Jo PTSD, posttraumatisk stress syndrom. Så det er jo egentlig noget vi kalder PTSD i dag øh, det har højest sandsynligt haft i alle de her år... ah uden at få...</p> <p>47.32: Troels: Er det ikke høje lyde som høres fra... [?]</p> <p>47.34: Lærer: Jo det kan være eksempelvis, for nogen. Det er forskellige øh. Har forskellige måder at vise sig på, altså for nogle er det høje lyde. For andre er det øhh, kan det være nogle bestemte lyde øh, for nogle kan det være at se noget bestemt, øh, lugte noget bestemt, altså der kan være forskellige sanser, der kan, der kan trigge det er PTSD her på forskellige måder, øhm. Så der er mange forskellige måder [nævner pigenavn]</p>		<p>Non human elements:</p> <p>Eleverne har læst bogen, "Bliv hvor du er og så afsted" – se længere nede</p>
<p>47.55: P: Min mor, hun har PTSD</p> <p>47.57: Lærer: Ja, men man kan få det i forskellige situationer. Er det øhh, hun har ikke været i krig, tænker jeg?</p> <p>48.00: P: Nej bare på grund af øh, altså hun har haft det sådan, hvis hun lugter alkohol og sådan noget, så får hun minder tilbage fra dengang hendes far var alkoholiker.</p> <p>48.09: Lærer: Ja, så man kan på forskellige måder få det her PTSD, altså det kan både være traumer i barndommen. Det kan være ulykker man har været udsat for øh, det kan være mange forskellige ting, der sætter spor øh. Det at man har noget, altså at man har posttraumatisk</p>	<p>Personlig fortælling/ Nutidsparallel</p>	<p>Andre kulturelle elementer:</p> <p>Sociale forhold i hjemmet</p>

<p>betyder egentlig noget med, at man har et traume efter at noget er sket altså, det er noget, der påvirker en efter oplevelsen. Øhm, så man har oplevet noget og så har man efterfølgende virkninger af det.</p>		
<p>[Påmontering] Så dengang her så øh, snakker man ikke rigtig altså efter krigen, så tog man jo bare hjem. Der var ikke nogen der på den måde hjalp en efterfølgende. Der var ikke nogen psykologer sat på til at snakke med en og, som man har i dag, når folk har været i krigszoner, øh, har været udsendt til forskellige steder, så så får de hjælp, når de kommer hjem. Det var der altså ikke noget af den her gang. Øh...Og kan I huske, vi læste. Tror jeg alle læste gjorde I ikke det, øh, den der "Bliv hvor du er og så afsted" i sjette klasse. Eller var det kun inde i...b klassen vi læste den. Inde i øh vores klasse? Med ham drengen der er ude og lede efter sin far efter første verdenskrig?</p> <p>49.11: D: Med hvad?</p> <p>49.12: Lærer: Ham drengen, der er ude og lede efter sin far, der kom, der blev sendt hjem efter 1. verdenskrig.</p> <p>49.15: D [Muligvis Troels]: Ham der lå på et hospital?</p> <p>49.15: Lærer: Ja, med det man kalder granatchok. Øhm, som jo også er en form for, ja. Meget voldsom form for PTSD, altså hvor man ikke kunne tåle. Hvor man bliver helt skør i hovedet af det til sidst.</p>	<p>Nutid/fortids progression</p> <p>Lille provokation eller "Lille"påmontering af kontroversielt aspekt. De hjemsendte soldater fik ikke hjælp, men kan også være et udtryk for, hvor barskt det var.</p> <p>Kan også være et udtryk for en progressionsfortælling (ting er bedre nu)</p> <p>Nutidsparallel</p>	<p>Non human elements:</p> <p>Eleverne har læst bogen, "Bliv hvor du er og så afsted"</p>

Kommentar:

Læreren appellerer ikke til uret i historie. At deltage i krig som soldat er traumefyldt men bliver ikke slået an som kontroversielt. Der sker måske en lille påmontering i det,

at de hjemvendte soldater ikke fik hjælp, men det kan også være et bud på fortidsfortolkning i forlængelse af en nutidsparallel. Men det er kun et aspekt. Krig indenfor rammerne af krig lægger ikke op til en påmontering af det kontroversielle men appel til emotionel empati.

Sociokulturelt element:

Den personlige oplevelse som en af eleverne har omkring sin mor, Krig som et vilkår. Når vi holder os indenfor krigens regler, er det ikke oplevet uretfærdigt, men traumatisk at soldater dør, får senfølger.

Indhold: Traumatet i krig. Krigens følger. Sønderjyder under første verdenskrig

Tema: Traumatet. Der appelleres til elevernes brug af empati

Bilag 5: Uddrag 3

**Imperialisme (november 2019). Transskribering af observationer på skole C, onsdag d. 13/11-19 kl. 8.20-9.50 (8. klasse).
Transskribering af diktafon 1 og 2**

Præsentation: Læreren viser et klip fra en dokumentar om Belgisk Congo (Racismens historie vist på DR Kultur). I klippet vises rekonstruktioner af, at indbyggerne får hugget hænderne af som straf for ikke at arbejde nok i gummiplantagerne.

Kategorier

Indhold: **Grøn**

Tema: **Rød**

Påmontering/ Afmontering

Vanskelig viden: **Berøring/ provokation**

Nutidsperspektiv (retrospektivt)

Fortidsfortolkning

Nutidsproblematik (historie som baggrundstæppe)

Empiri	Bemærkninger	Situationsanalyse (sociokulturelle elementer)
Påmontering: 18.52: Lærer: Godt vi kører. Vi skal lige se et lille klip fra et program. Øhm, som handler om øh øh koloniseringen i Congo. Det var meget meget brutalt øhh. Det var meget voldsomt, det der foregik i Congo med øh med koloniseringen, altså. Så det var ... øhh meget hårdt arbejde for dem, der boede der i forvejen. Det var øhh fysisk afstraffelse øh lemlæstelse af børn for eksempel og så videre for at øh få dem til at arbejde og når vi har set det, så skal I i gang med at arbejde lidt selv med øh inden på Gyldendal øh, der ligger lige lidt småtekster, der skal læses og en opgave om øh,	Påmontering Udbytning/ krænkelse af andre mennesker. Uret. Moralsk fordømmelse	

<p>en dansk skolebog. Vi ser lige her klippet først. Det varer 10 minutter... cirka. Nu skal jeg lige have fundet det i stedet, hvor vi skal komme ind.</p> <p>19.42: Lærer: Så tager vi den derfra [Filmen går i gang]</p> <p>19.45: Lærer: Elisa kan du ikke slukke lyset der [N slukker filmen]</p> <p>19.54: Lærer: Godt det varer øh som sagt omkring 10 minutter og viser hvordan man øh, hvilke metoder man brugte i i Congo overfor befolkningen dernede for at få dem til at arbejde [Lærer starter filmen igen]</p> <p>20.21: [Lærer stopper filmen] lærer: Elisa vil du ikke lige lukke din skærm ned [lærer starter filmen]</p>		
<p>21.33: [lærer stopper filmen]. Lærer: Det var det, hun lige sagde med Berlin konferencen i 1885 det var at man simpelthen sad heroppe i Europa, i Berlin. Sad lederne i i de europæiske lande og fordelte simpelthen Afrika imellem sig. De fordelte simpelthen bare lige kontinentet imellem sig, selvom der boede en masse mennesker der forvejen. Det tog man ikke hensyn til. Så sagde man; du kan lige få der her, vi kan lige få de her. Så alle fik kolonier [lærer starter filmen]</p>	<p>Påmontering Uretfærdighed begået i historie</p>	
<p>23.58: D [Tue]: Hvorfor gør han det? [I filmen der viser, at hænder blev skåret af de befolkningen og at de blev pisket]</p> <p>24.01: lærer: Straf</p> <p>24.02: D [Tue]: Nåh</p>	<p>Berøring / Vanskelig viden</p>	

<p>Påmontering: 24.03: lærer: Hvis de ikke havde samlet nok ind fra gummiplantagen af [filmen kører i baggrunden]</p> <p>25.31: D [Tue]: Det var ikke der i Berlin, vel?</p> <p>25.34: Lærer: Hvad siger du?</p> <p>25.35: D [Tue]: Det var ikke der i Berlin, vel?</p> <p>25.36: Lærer: Nej, det var ikke i Berlin. Det der, det var i Belgien [Filmen fortæller om et bygningsværk, som blev bygget under Kong Leopold, men som i dag er et museum i Belgien - filmen kører i baggrunden]</p> <p>30.03: [N stopper filmen]: Vil du tænde lyset dernede</p>	<p>Påmontering</p>	
<p>[Påmontering/ Afmontering]</p> <p>30.09: lærer: Godt, øhh det var det omkring hvordan det foregik nede i Congo. Hvad tænker I, når I lige har set sådan noget? Jeg kunne godt vide lidt om jeres tanker? Silja</p> <p>30.19: P [Stine]: Jeg synes, det var meget barskt</p> <p>30.20: lærer: Ja, det var også rigtig barskt det der foregik dernede. Hasse?</p> <p>30.26: D [Hasse]: Jeg synes ikke hmmm, jeg synes ikke det er helt fair for de sorte</p> <p>30.28: lærer: Nej. Hvad var det der ikke er helt fair?</p>	<p>Løbende på og afmontering</p> <p>Appel til elevers tanker (berøring/ moralsk appel)</p> <p>Uretfærdighed</p>	

<p>30.31: D [Hasse]: At de skal have hugget armene af og det</p> <p>30.32: lærer: Ja</p> <p>30.33: D [Tue]: Det var kun hånden</p> <p>30.34: lærer: Det var hånden, ja</p> <p>30.35: D [Hasse]: Hånden, sådan uden nogen rigtig grund</p> <p>30.37: N: Ja, Mille</p> <p>30.39: Mille: Det er ikke behageligt at se</p> <p>30.40: N: Hvad siger du?</p> <p>30.41: Samme pige: Det er ikke behageligt at se</p> <p>30.41: N: Nej... Tue?</p> <p>30.43: D [Tue]: Altså, han var jo lidt dum. Han ville gerne have dem til at arbejde, men han huggede hånden af dem.</p>	<p>ubehag/ difficult Knowledge, berøring</p> <p>Afmontering</p>	
<p>Påmontering/ Afmontering: 30.48: lærer: Ja, kan I huske vi snakkede, da vi arbejdede med det der med slaveri? Det der med at man sku både kunne bruge sine slaver, men altså man skulle straffe dem for ikke at lave nok, men man var stadigvæk de sku stadigvæk gøre... helst ku arbejde jo..</p> <p>30.58: Tue: Jamen, hvordan vil han have at de skal bære noget med en hånd?</p> <p>31.00: lærer: Ja, ja. Hva, de snakkede også lige lidt omkring det med befolkningstallet. Hvad er det der</p>	<p>Løbende på- og afmontering</p> <p>Påmontering</p> <p>Afmontering</p>	<p>Sociokulturelt element. Foregår efter slaveriets ophør, men snakker om slaver i eksemplet</p>

<p>sker med befolkningstallet i Congo. Rebekka?</p> <p>31.06: P: [Rebekka] Det falder</p> <p>31.07: lærer: Det falder ja, øhm</p> <p>31.08: D [Tue]: De er næsten ved at uddø</p> <p>31.09: lærer: Ja og tanken har måske været, at her er der arbejdskraft nok... Der er masse af øh af slaver øh, vi kan tage og udnytte i vores øh i vores øh plantager, så ved at vi hugger armen af den ene af dem, det er jo, altså så må man bare leve med en hånd mindre. Vi har masser at ta' af øhm. Hvad er det for en tankegang og tænke sådan om andre mennesker, hvad tænker I om det?... Tue?</p> <p>31.34: D [Tue]: Det kan godt være de ikke kan li dem, men... sådan lige at få hugget hånden af</p> <p>31.41: Lærer: Ja. Hvad viser det om, hvordan de har tænkt om om andre mennesker, når de bare har kunnet sige, det er bare en ressource, det er bare, vi kan bare få nogle flere til at arbejde, hvis det endelig skulle være. Rebekka?</p> <p>31.51: P [Rebekka]: Jeg ved, de var nok lidt ligeglade med dem</p> <p>31.55: Lærer: Ja, nok lige ligeglade, ja. Tue?</p> <p>31.58: Tue: Fordi de måske har været heldige og blive født ind i en rig familie [lærer: Ja] - kongefamilie eller sådan noget</p>	<p>Uretfærdighed/ Upassende tankegang og menneskesyn</p>	
--	--	--

<p>32.02: N: Ja, eller bare komme fra Europa, [Tue ja] øhm for det var det, der lå meget i det, det var det der med at, som jeg også sagde, det der med at de der europæiske ledere, de bare havde siddet og fordelt Afrika mellem sig. De så jo på Afrika som sådan en øh ressource man bare kunne bruge. Altså de mennesker, der boede dernede. Det er jo ikke, det er jo ikke rigtige mennesker, altså de der afrikanere, dem kan vi bare bruge ik?, udstiller dem i zoologiske haver og og altså det har været tankegangen. Man har ikke set på dem som værende ligeværdige med med hvide mennesker. For det det var jo også, de snakkede om det i starten [i filmen] at man så lidt på dem som nogle børn man skulle opdrage på. Så hele den tankegang har gjort, at man bare har kunnet egentlig behandle dem som man ville lidt ligesom man gjorde på med med slaverne øh da man hentede dem i Afrika til USA for eksempel. At man var ret ligeglade med, at de faktisk ikke rigtig var rigtige mennesker. Og lige til sidst, så så vi lidt omkring øh Holocaust og den måde man øh.., så i den, hvor de bare lige kørte jøder ned i altså, der var blevet slået ihjel nede i de kæmpegrave der. Det var samme tankegang, at at de var ikke rigtige mennesker, så dem kunne man godt slå ihjel. Og det er sådan den man har brugt hver gang man så'n vil gøre noget overfor andre mennesker. Så har man sørgede for at tænke på dem som værende ikke lige så meget værd. Og det er faktisk det vi skal arbejde lidt videre med nu, fordi vi skal kigge på et uddrag fra en dansk skolebog. Øh, hvor man har lidt den samme tankegang [...]</p>	<p>Uretfærdigheder begået mod Afrika fra europæisk side</p> <p>Men læreren forsøger vel også her at etablere en fortidsfortolkning. Han gør det bare ud fra en sontring mellem en tankegang dengang (som var forkert) og nu (som er rigtig)</p>	<p>Sociokulturelt element:</p> <p>Centrum: (stor fortælling) Europæernes kolonisering fra europæisk vinkel</p>
---	---	---

Kommentar:

Læreren appellerer til uret i historie og til elevernes moralske stillingtagen. Der sker en løbende på og afmontering. Både berøringen (appel til emotionel empati) og provokationen (påmontering af det kontroversielle/ appel til moralsk stillingtagen pga. uret begået i historie) er i spil. kunne være et kontroversielt aspekt i historie. Belgisk Congo blev kaldt Fristaden Congo og Leopold II gjorde noget ud af at overbevise de andre europæiske magter om at han civiliserede befolkningen.

Sociokulturelt element:

Slaveri var ophørt, så befolkningen var ikke slaver – men levede vel under slavelignende forhold. Det kontroversielle her var vel, at de blev betragtet og behandlet kriminelt og som slaver på trods af slaveriets ophør.

Indhold: Imperialisme/ Kolonihistorie europæernes uretfærdige kolonisering i Afrika (Belgisk Congo) er centrum i fortællingen. Traumet.

Tema: Europæernes uretfærdige behandling under koloniseringen af Afrika. Det uretfærdige i historie, når befolkningen fik krænket deres vilkår for eksistens.

Bøddler: Europæer, **ofre:** befolkningen, fordømmelse af handlingerne ud fra en nutidig moralsk forståelse vurderet retrospektivt.