

17. MAJ 2024

Kontroversielle emner i historieundervisningen



BACHELORPROJEKT - HISTORIE

VEJLEDER: ANNA KRISTIN SMITH

PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN, HJØRRING
MARIA HOLT CHRISTENSEN (L200246) OG NICOLE LOUISE HELBO JENSEN (I200211)
ANTAL ANSLAG: 89.680

Indholdsfortegnelse

Læsevejledning	2
Indledning	3
Problemformulering:	6
Metode	6
Videnskabsteoretisk afsæt	6
Hermeneutikken	6
Kvalitativ metode	8
Valg af informanter	9
Etiske overvejelser	10
Analysemetoden	10
Forskning indenfor området kontroversielle emner	11
Begrebsafklaring	12
Kontroversielle emner i historieundervisningen	12
Empiri	13
Normativ påvirkning	14
Intimisering	14
Desertering	16
Konfrontering	17
Demokratisk dannelse	19
Kritisk tænkning	24
Diskussion/fortolkning	26
Handleperspektiv	31
Konklusion	33
Litteraturliste	36
Bilag	39
Bilag 1: Interviewguide	39
Bilag 2: Interview med lærer 1	40
Bilag 3: Interview med lærer 2	42
Bilag 4: Interview med lærer 3	45

Læsevejledning

Vores bachelorprojekt indledes med en indledning, hvor vi beskriver baggrunden for interessen og aktualiteten af projektets emne; kontroversielle emner i historieundervisningen. Herefter indsnævres vi problemfeltet og vores problemformulering udformes.

Efterfølgende vil metoden for projektet blive introduceret og forklaret. Vi gør rede for, hvordan vi har indsamlet vores empiri samt, hvordan vi har valgt vores informanter. De tre informanter vil herefter blive refereret som lærer 1, lærer 2 og lærer 3 når de omtales individuelt. I forlængelse af dette kommer vi ind på vores valg af det kvalitative undersøgelsesdesign, og hvorfor netop dette er oplagt til vores projekt. Derudover kommer vi ind på, hvordan vi har grebet analysemetoden an og hermed, hvordan vi har anvendt vores indsamlede empiri meningsfuldt.

Efter metodeafsnittet kommer vi med vores definition af begrebet kontroversielle emner, samtidig med årsager til, hvorfor vi som lærere i folkeskolen skal undervise i selvsamme emne.

Vores projekt er bygget op på den måde, hvor vi starter hvert afsnit med teoridelen og herefter fortsætter ind i analysen, da vi har erfaret, at dette skaber et større overblik for læseren. Vi forsøger med denne tilgang at skabe færre gentagelser og derimod bredere forståelse for det læste. På denne måde kan vi skabe mere plads til den relevante teori og analyse, samtidig med at skabe den røde tråd gennem projektet.

Vi har ved hjælp af relevant teori, forskning og vores indsamlede empiri i form af de tre interviews analyseret de udfordringer, som kan opstå i praksis, når man inddrager kontroversielle emner i sin historieundervisning. Vores tre interviews er med til at give forskellige didaktiske refleksioner omkring at skulle inddrage kontroversielle emner i sin undervisning. Vi vil i analysen også komme ind på, hvilke muligheder, som kan opstå i forbindelse med at inddrage kontroversielle emner i historieundervisningen.

I diskussionen vil vi diskutere de primære udfordringer, informanterne og forskningen nævner, som kan opstå i historieundervisningen ved inddragelse af kontroversielle emner. Her diskuterer vi, hvilken rolle folkeskolen har i forhold til, at eleverne skal tilegne sig kompetencerne til at deltage respektabelt i et uenighedsfællesskab. Derudover kommer vi ind på, hvilke andre faktorer, som kan spille en rolle for elevens alsidige udvikling, heriblandt forældresamarbejde og den enkelte skoles normer og værdier.

Herefter vil vi i handleperspektivet komme med handleforslag på, hvad vores informanter samt de forskellige forskningsresultater peger hen imod, når man vælger at inddrage kontroversielle emner i historieundervisning.

Slutteligt i vores bachelorprojekt vil vi i konklusionen komme med et sammenfattet svar på vores problemformulering.

Indledning

Igennem elevernes tid i folkeskolen vil de møde emner i historieundervisningen, som kan skabe diskussioner eller uenigheder, som ligger op til en debat i klassen. Eleverne vil rumme forskellige meninger, holdninger og overbevisninger, samt vil de til tider møde emner, som kan virke stødende eller skabe store følelser hos dem. Det er individuelt, hvilke emner der vil gøre den enkelte person sårbar, og hvilke emner, som vil udfordre dennes livsverden. Derudover vil eleverne møde andres holdninger og meninger, og her skal de udvise en gensidig respekt over for et uenighedsfællesskab, men for at kunne dette er de nødt til at have tilegnet sig denne kompetence – her spiller folkeskolen en vigtig rolle, jf. Folkeskolelovens formål “*Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed [...] være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Dette skriver sig især ind i kulturfagene, i dette tilfælde historiefaget, hvor eleverne vil møde emner, som kan vække stærke følelser hos dem, alt efter hvad der undervises i.

I de senere år har vigtigheden i at integrere kontroversielle emner været stigende i undervisningen. Forskningen har vist, at undervisning i kontroversielle emner ikke blot beriger elevernes forståelse af historie, samfundsforhold og aktuelle begivenheder, men også fremmer udviklingen af kritisk tænkning, respektfuld dialog og demokratisk dannelse (Kello, 2015). Gennem konstruktive diskussioner om emner som for eksempel racisme, religion, politik og kulturelle forskelle får eleverne mulighed for at udfordre deres egne holdninger, udvide deres horisont og lære at navigere i komplekse og følsomme emner (Kello, 2015).

I dagens samfund står unge over for en række unikke udfordringer, når det kommer til at deltage i meningsfulde dialoger og træffe gennemtænkte beslutninger. Den konstante strøm af information, den hastige udvikling af teknologi samt de sociale og politiske spørgsmål skaber en kompleks og udfordrende ramme for unge mennesker at navigere i. Denne situation forstærkes yderligere af det pres som eleverne står over for, både for at kunne præstere, opnå succes og følge samfundets

forventninger. Som følge heraf kan mange unge føle sig overvældede og usikre på, hvordan de bedst kan udtrykke deres meninger, lytte til andres synspunkter og træffe velovervejede beslutninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Denne udfordrende dynamik kræver en bevidst indsats fra samfundet som helhed, for at støtte og opmuntre unge til at udvikle deres dialogiske færdigheder samt evnen til at danne deres egne holdninger.

Historie er som tidligere skrevet fyldt med emner, der kan vække intense diskussioner og debatter på grund af deres kompleksitet, følsomhed, politiske eller kulturelle betydning. Disse emner strækker sig over en bred vifte af historiske begivenheder, personligheder og ideologier, og de berører ofte dybt forankrede holdninger og overbevisninger, hvor disse emner for nogle elever kan opleves som kontroversielle. Fra spørgsmål omkring kolonialisme og slaveri til kontroverser omkring politiske ledere, krigshandlinger og menneskerettigheder. Historien har utallige eksempler på begivenheder, der stadig skaber stridigheder og uenigheder i dagens samfund. At forstå og håndtere sådanne kontroversielle emner kræver ofte en nuanceret tilgang, der tager højde for forskellige perspektiver, historiske kontekster og komplekse årsagsforhold. Her spiller klasserummet og læreren en stor rolle for, at eleverne tilegner færdigheder i forhold til at deltage i et respektabelt klassemiljø.

“Drøftelse af kontroversielle emner er en del af den demokratiske proces. Det hjælper unge til at udvikle nogle af de vigtigste kompetencer inden for demokratisk medborgerskab” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Eleverne vil møde kontroversielle emner både i og uden for folkeskolen, og derfor er det vigtigt, at de får tilegnet disse kompetencer i forhold til at rumme andres overbevisninger og værdier, selvom disse måtte afvige fra deres egne.

Vi har valgt at have fokus på de kontroversielle emner, da vi personligt er engageret i, hvordan vi tilrettelægger en undervisning, hvor man som lærer forsøger at skabe nogle trygge rammer for et respektabelt og ytringsfrit klasserum med plads til forskellige meninger og holdninger. Interessen steg i takt med vores fire år på læreruddannelsen, hvor vi i historieundervisningen berørte nogle emner, som vi ville kategorisere som værende kontroversielle. Her kom vi blandt andet ind på, hvordan vi som lærere tilrettelægger en undervisning, hvor eleverne oplever klasserummet som et sted, hvor eleverne tilegner sig de nødvendige kompetencer for at kunne møde hinanden respekt i et uenighedsfællesskab. Børne- og Undervisningsministeriet udformede formål for Folkeskolen fra 2006:

”§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: [...] gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer[...]” (Børne- og undervisningsministeriet, 2022).

”Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Børne- og undervisningsministeriet, 2022).

Her står der blandt andet, at eleverne skal udvikle kundskaber i både dansk historie samt andre kulturer. Herudover skal de også tilegne sig kompetencer i form af åndsfrihed, ligeværd og demokratisk medansvar. Klasserummet er her essentielt for at skabe nogle rammer, som kan rumme forskellige perspektiver på et emne. Når man arbejder med kontroversielle emner er det vigtigt at kunne udvise respekt for andres holdninger og værdier, samtidig med, at eleverne lytter og deltager ligeværdigt i fælles diskussioner og debatter.

I faghæftet for historie er der følgende formål: *“Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Her er spørgsmålet, hvordan vi som lærer netop sørger for, at eleverne tilegner sig disse forudsætninger? Vi vil igennem dette projekt finde ud af, hvilke refleksioner og tiltag, man som lærer gør sig i arbejdet med kontroversielle emner, samt hvilke rammer, der skal være i et klasserum for at undervise i emner, som kan være svære og/eller følsomme for den enkelte skoleklasse. Vi har valgt at have fokus på kontroversielle emner i historieundervisningen, da vi gennem vores praktik er stødt på situationer, hvor lærere har reageret forskelligt omkring at undervise i netop disse emner. Eleverne vil uundgåeligt møde kontroversielle emner gennem deres folkeskoletid, hvilket også har resulteret i en ny studieordning for kommende historielærer (UCN, 2023). I historiefaget vil eleverne sandsynligvis støde på kontroversielle emner, og her er det vigtigt, at eleverne har de forudsætninger, der skal til for at kunne rumme stærke følelser og forskellige holdninger end deres egne.

Disse refleksioner og overvejelser har ført os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering:

“Hvilke potentialer og udfordringer kan der opstå i en historieundervisning om kontroversielle emner, herunder hvilke forestillinger og refleksioner gør udvalgte historielærere sig om undervisning i kontroversielle emner?”

Metode

Videnskabsteoretisk afsæt

I dette afsnit vil vi beskrive hvilken videnskabsteoretisk tilgang vi har gjort brug af i projektet. Vi vil komme ind på interview i forhold til valg af den kvalitative metode. Derudover hvilke videnskabsteoretiske metoder vi har anvendt i vores projekt i form af hermeneutikken og fænomenologien samt vores overvejelser af, hvem vi interviewede og hvordan vi har behandlet vores indsamlede empiri.

Hermeneutikken

Hermeneutikken er et filosofisk, humanistisk og metodisk princip, hvor ordet hermeneutik stammer fra det græske ord *hermeneuein*, som betyder at fortolke og forstå. Hermeneutikken og fænomenologien tager udgangspunkt i, at viden er knyttet til et subjekt, altså hvordan vi gennem vores fortolkninger forstår virkeligheden (Birkler, 2021). I den moderne hermeneutik er den individuelle forståelse og forforståelse essentiel for at kunne tolke og forstå virkeligheden. Det er samtidig gennem den enkeltes forståelseshorisont, at der dannes en opfattelse af virkeligheden, hvor denne fortolknings- og forståelsesproces er mulig (Birkler, 2021). Derudover skal man være bevidst om, at en hermeneutisk forståelse er en proces, hvor man går fra at have enkelte dele af et fænomen (delforståelse) til at kunne forstå og fortolke i sin helhed (helhedsforståelse). På denne måde kommer ens forståelse af et fænomen naturligt til at ændre sig i takt med nye forståelser og fortolkninger, også kaldet den hermeneutiske cirkel (Birkler, 2021)

For at gøre brug af den hermeneutiske cirkel er man nødt til at være bevidst om sin egen forforståelse og fordom herom, så man kan skelne kritisk mellem dem. Dog er ens mening om fænomenet essentiel for overhovedet at kunne forstå noget nyt og hermed se helheden af et fænomen. Man bruger den viden, som man allerede har (forforståelse) til at fortolke med og

derigennem skabe en ny forståelse. Hermeneutikken anerkender den komplekse menneskelige livsverden, som et grundlag for at kunne arbejde videnskabeligt og opnå viden, samt at objektivitet er uundgåeligt, da vi ikke kan fjerne os fra den virkelighed, som vi indgår i (Birkler, 2021).

I forhold til vores projekt, har vi gjort brug af den hermeneutiske tilgang i forhold til at analysere vores indsamlede data, da vi kommer med vores egen forforståelse af de muligheder og udfordringer, der kan forekomme ved at undervise i kontroversielle emner. Hermed ønsker vi gennem vores interviews med de tre informanter at opnå en bredere forståelse for disse muligheder og udfordringer, som de ser ved inddragelse af kontroversielle emner i historieundervisningen. Vi har brugt den hermeneutiske cirkel gennem vores interviews for at skabe en bredere forståelse af, hvordan den enkelte informant havde det med at inddrage kontroversielle emner i deres historieundervisning.

Gennem de semistrukturerede interviews med informanterne søger vi at skabe indblik i deres forståelseshorisont af kontroversielle emner i historieundervisningen. Dette har vi gjort med hjælp fra en interviewguide, som vi har udarbejdet på baggrund af vores forståelse af fænomenet, altså i forhold til hvilke muligheder og udfordringer, der kan opstå ved at arbejde med kontroversielle emner. Samtidig er vi meget bevidste om, at vores empiriske data vil være præget af vores egen forståelse og forståelseshorisont, da vi ikke kan forholde os objektive. Vi vil gennem det semistrukturerede interview have fokus på, at stille spørgsmål som er med til at uddybe hvad inddragelse af kontroversielle emner i undervisning kan eller ikke kan, samt skabe en forståelse for, hvilke muligheder og udfordringer inddragelsen af kontroversielle emner i historieundervisningen kan medvirke til. Vores projekts empiriske datagrundlag vil blive brugt, ved anvendelse af den hermeneutiske metode, for dermed at muliggøre en analyse af disse fortolkninger, som herefter opnår en forståelse for en ny helhed (Birkler, 2021).

Fænomenologiens grundlægger Edmund Husserl fremhæver begrebet epoché, som netop belyser det at sætte parentes om forudfattede meninger og holdninger (fordomme). Det handler om, at man forholder sig åben og undrende, samtidig med at man tilsidesætter egne forståelser, for at imødekomme den enkelte informants oplevelse af fænomenet. Dette er med til at skabe en beskrivelse og analyse så objektivt som muligt. Dette er denne tilgang, der ønskes i analysen (Birkler, 2021).

Kvalitativ metode

Dette projekts empiriindsamling vil belyse problemformuleringen ved en kvalitativ, semistruktureret interviewundersøgelse. Vi har valgt det kvalitative undersøgelsesdesign, da denne metode egner sig til at indsamle data om de interviewedes meninger og holdninger til undervisning af kontroversielle emner i historieundervisningen (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Vi har valgt den kvalitative metode, da vi gennem interview opnår en bredere forståelse af den enkelte informants holdninger og meninger i forhold til, hvilke muligheder kontra udfordringer, som kontroversielle emner kan skabe i undervisningen. Hermed kan informanterne forklare deres overbevisninger i forhold til, hvad inddragelse af kontroversielle emner giver eleverne – og om det overhovedet giver dem noget?

Vi søger at belyse vores fokus i forhold til, hvilke refleksioner historielærere gør sig omkring at inddrage kontroversielle emner, som kan skabe et uenighedsfællesskab i klasserummet – samt hvordan de sætter rammerne for, at dette kan opleves meningsfuldt for den enkelte elev. Projektets formål med interviewundersøgelsen er at indsamle data til en analyse af enkelte folkeskolelærers subjektive holdninger og meninger til et bestemt emne (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

Den kvalitative interviewundersøgelse i vores projekt kommer til at tage afsæt i den hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgang, hvor vi har inddraget vores forforståelse gennem projektet og den hermeneutiske cirkel. Som skrevet ovenfor er den hermeneutiske cirkel med til at belyse, hvordan den enkelte informants forforståelse og forståelse af kontroversielle emner i historieundervisningen. Gennem hermeneutikken skabes der en bredere forståelse af, hvorfor informanterne har de holdninger, meninger og overbevisninger som de har, i forhold til at inddrage kontroversielle emner i undervisningen.

Til vores projekt er der indsamlet og udarbejdet data fra tre semistrukturerede interviews med tre forskellige folkeskolelærere, som primært underviser i udskoling i forskellige kommuner i Nordjylland. Vi har på forhånd fået tilladelse til at lydoptage de enkelte interviews med de involverede parter. De vil hermed blive anonymiseret i dette projekt og vil derfor fremgå som henholdsvis lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Efter hvert interview har vi transskriberet interviewene med henblik på at kunne analysere denne data senere. I følge Brinkmann & Kvale (Brinkmann & Kvale, 2015) gør de opmærksom på, at der altid vil være en fortolkningsproces under transskriberingsprocessen. Dette betyder at der i oversættelsen fra tale- til skriftsprog er inddraget forskellige vurderinger i forhold til fra- og tilvalg. Der vil i projektet for eksempel ikke blive gengivet gestik, stemmeleje eller følelsesudtryk, hvilket skaber en dekontekstualisering (Brinkmann

& Kvale, 2015). Derudover vil de tre interviews blive meningskondenseret ved at udsagnene bliver forkortet og hermed mere præcise i deres svar. Dette er også på baggrund af den begrænsede plads i bilagene. Vi inddrager derfor kun passager, som gør sig relevante for projektet. I transskriptionen har vi valgt at fjerne fyldord, som øh, hmm og lignende. Hvis det ønskes, kan man få udleveret den komplette transskription af de tre enkelte interviews.

Interviewene er lavet ved hjælp af en interviewguide (bilag 1), hvor formålet er at give et overblik over vores planlagte spørgsmål, som samtidig giver plads til opfølgende spørgsmål eller uddybning (Brinkmann & Tanggaard, 2020). I forbindelse med opfølgende spørgsmål var vi meget fokuseret på, ikke at stille ledende spørgsmål, da dette ikke var hensigten.

Valg af informanter

Vi har udvalgt tre forskellige lærere i vores projekt for at forsøge, at indsamle relevant empiri til besvarelse af vores problemformulering. Vores valg af lærere er sket ud fra vores tidligere praktikker, samt en lærer fra vores tid i folkeskolen. Vores fokusområde er, at de tre lærere skal undervise elever i udskolingen. Vi har indsamlet samtykke fra alle tre lærere, samt fra skolelederen, hvis dette blev nødvendigt. Vi har valgt disse tre lærere ud fra, at de har forskellige erfaringer fra lærerjobbet og samtidig ønskede vi, at belyse historieundervisningen fra tre forskellige perspektiver. Det er vigtigt at understrege, at vi kun ønskede informanter, som var uddannet historielærer.

Lærer 1 er en nyuddannet lærer, som i dag underviser på en privatskole. Vi kender begge vedkommende fra vores tid på læreruddannelsen. Vi har hver vores forståelse af, hvilke didaktiske tanker, som han/hun gør brug af i sin undervisning, og dette ligger op til en undren, som kunne være givende i forhold til vores problemformulering.

Lærer 2 er en erfaren folkeskolelærer, som i dag underviser på en katolsk privatskole. Lærer 2 er et kendskab fra vores egen folkeskoletid, hvor vi erfarede at han/hun havde stærke holdninger til inddragelse af emner i historieundervisningen.

Lærer 3 er også en erfaren folkeskolelærer, som har arbejdet på flere forskellige folkeskoler i Nordjylland. Han/huns didaktiske tanker er anderledes fra de to andre, da han/hun gør brug af at inddrage eleverne i undervisningen, især deres forskellige baggrunde. Dette gør han/hun med det formål at skabe en bredere forståelse af elevernes baggrund og deres forskellige hverdage.

Vi havde til formål at vælge informanter, som kunne belyse vores problemformulering med muligvis forskellige perspektiver. De tre informanter underviste alle i historie på 7.-9. klassetrin. Vi havde i nogle tilfælde en følelse af, at informanterne svarede med henblik på, hvad de troede, at vi

ønskede at høre eller hvad der ville lyde mest *rigtig*, forstået på den måde med fokus på meget velovervejede didaktiske refleksioner.

Vi brugte den samme interviewguide igennem alle tre interviews, men alligevel svarer informanter meget forskelligt på spørgsmålene, dette kunne skyldes deres nuværende jobposition, deres erfaring med jobbet eller deres didaktiske og pædagogiske ståsted.

Etiske overvejelser

Vi har foretaget nogle etiske overvejelser i forhold til de mennesker, som vi har interviewet i dette projekt. Dette involverer at vi har indsamlet tilladelse til at interviewe dem, hvor vi har gjort dem opmærksomme på, at de vil være anonymiseret i projektet og at lydoptagelserne vil blive slettet efter at projektet er afsluttet. Derudover har vi tavshedspligt. Vi har samtidig informeret dem om, at de til enhver tid kan trække deres samtykke til interviewet tilbage, og at de har ret til at få udleveret transskriptionen, hvis de skulle ønske dette (Brinkmann & Kvale, 2015).

Analysemetoden

I dette afsnit vil vi beskrive analysemetoden, som har til formål at skabe grundlag for, at forstå hvordan processen fra transskription til meningskondensering og fortolkning er forløbet. Vi har i projektet gjort brug af induktiv analysestrategi, hvor vi først læste de transskriberede interviews og herefter dannede temaerne ud fra de interviewedes udsagn. På baggrund af dette, har vi i vores tre interviews valgt at være åben over for de temaer, som er opstået ved gennemlæsning af transskriptionerne. I vores analyse har vi valgt at benytte en tværgående analysestrategi, hvor de temaer, som var meningsbærende kunne sammenfattes til meningskondenseringer. Disse meningskondenseringer er herefter blevet fortolket efter Kvale og Brinkmanns fortolkningsprincipper: selvforståelse, kritisk common sense- og teoretisk niveau (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 267-284). Meningskondenseringerne hænger tæt sammen med forståelsesniveauet og det er med til, at beskrive informantens egen opfattelse af temaet. Efterfølgende bruger vi en kritisk common sense fortolkning, som omfatter en bredere forståelsesramme, hvor vi kritisk forholder os til, hvad der bliver udtalt, fra udsagnets indhold eller informanten. Sidst i analysen følger vi et mere teoretisk fortolkningsniveau, hvor det empiriske datagrundlag fortolkes med relevant teori (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 280-281).

Vi har valgt at analysere på de udfordringer der, i undervisningen af kontroversielle emner, kan være med til at påvirke elevernes individuelle grænse i forhold til intimisering, desertering og konfrontering på baggrund af informanternes svar. Dette gør vi for at kigge nærmere på, hvilken

påvirkning lærerens undervisningsmetode kan have på den enkelte elev. Herefter analyserer vi på, hvad vores informanter giver udtryk for er potentiale, ved inddragelse af kontroversielle emner. De tre informanter var enige om, at der er et stort dannelsesaspekt i at arbejde med følsomme emner, hvor eleverne kan tilegne sig færdigheder og værktøjer til at interagere i et uenighedsfællesskab, hvor dette foregår under respektable og trygge forhold. Her ser vi ydermere på, hvordan det er lærerens rolle at sikre, at diskussionen holdes konstruktiv og positiv inden for det emne, som der undervises i. Derudover nævner informanterne særligt én kompetence, som eleverne skal tilegne sig gennem arbejdet med kontroversielle emner og på baggrund af dette, vil vi analysere os frem til, hvorfor netop denne kompetence er essentiel for eleverne.

Forskning indenfor området kontroversielle emner

Udover vores valgte teori og den indsamlede empiri har vi undersøgt forskning inden for, hvordan man inddrager kontroversielle emner i historieundervisningen. Af de forskningsprojekter som vi gør brug af, har HistorieLab lavet en større dokumentationsindsats, som er med til at kortlægge de udfordringer, som der er i historiefaget, *Historiefaget i fokus*. Denne dokumentationsindsats er fra 2015 og er udarbejdet på baggrund af en større undersøgelse af både kvalitativ og kvantitativ karakter (Knudsen & Poulsen, 2016)

Derudover er der Hildegunn Juulsgaard Johannesens ph.d.-afhandling, *Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin*. Hildegunn Johannesens ph.d.-afhandling er en undersøgelse af, hvordan historielærere inddrager kontroversielle aspekter i deres undervisning. Dette studie er et etnografisk inspireret klasserumsstudie og en narrativ interaktionsanalyse af de empiriske data, som er indsamlet i perioden efteråret 2019 til efteråret 2020 (Johannesen, 2022).

Når vi kigger på igangværende forskning, er der The ConCitizen Project, der er et internationalt forskningsprojekt som undersøger, hvordan folkeskolelærere kan undervise i kontroversielle emner. Forskningen har en estimeret tid der lyder fra 1.1.2022-31.12.2024, hvilket altså betyder, at det ikke er alle resultater tilgængelige endnu (Lindhardt & Sigurdsson, 2024).

Herudover har det Europæiske Råd i samarbejde med EuroClio, HistorieLab, Contested Histories, The American International School påbegyndt et projekt, The Monument(al) Challenges, som har fokus på at skabe redskaber, som gør det mere håndgribeligt for lærere at inddrage kontroversielle emner i undervisningen (Monument(al) Challenges, u.d.).

Begrebsafklaring

Kontroversielle emner i historieundervisningen

Begrebet *kontroversielle emner* er essentielt og hele projektets omdrejningspunkt, og da der er forskellige forståelser af begrebet, vil vi i dette afsnit klarlægge, hvilken formulering projektet vil tage udgangspunkt i.

Vi har valgt at tage udgangspunkt i Europarådets, The Council of Europe, definition som er en international førende menneskerettighedsorganisation, som definerer kontroversielle emner som:

Controversial issues are issues which arouse strong feelings and divide communities. Issues like these can arise anywhere at any time. They vary from the local to the global [...] What all these issues have in common is that they are complex, not easily settled by appeal to evidence alone and highly emotive – so much so that people often have difficulty discussing them rationally (Council of Europe, u.d.).

Kontroversielle emner, der vækker stærke følelser kan eleverne opleve på meget forskellige måder. Det kan være emner, hvor det er tydeligt, at der er to forskellige sider af samme sag, alt efter hvem man spørger. Dette kan betyde, at der ikke er én løsning på tingene eller sågar én rigtig holdning eller mening herom. På samme måde kan kontroversielle emner være med til at skabe konflikter eller uenigheder i klasserummet. Uenighederne/konflikterne opstår typisk, hvis eleverne bliver udfordret på deres egen holdning eller mening i forhold til, at andre kan se tingene anderledes end dem selv. Grundet vores forskellige baggrunde kommer vi med forskellige holdninger, meninger og værdier (EMU, 2022). Der er også det aspekt i det, at mange kontroversielle emner berører dybt personlige ting hos eleverne, hvorfor de vil opleve det ekstra grænseoverskridende, hvis andre mener noget andet.

For at eleverne kan komme ud og begå sig i et demokratisk samfund er det derfor vigtigt, at de efter deres folkeskoletid har tilegnet sig færdigheder omkring, hvordan man deltager i diskussioner, hvor der udtrykkes forskellige meninger og holdninger. Samtidig med at de bevarer respekten for at andre har en anden holdning eller mening end dem selv. Klasserummet og læreren er med til at danne rammerne for at skabe et respektabelt uenighedsfællesskab, forstået på den måde at der her skabes et klassemiljø, hvor eleverne kan udtrykke sig og reflektere over deres egne og andres holdninger, meninger og værdier (Council of Europe committee of ministers, 1985).

I 2019 udgav Børne- og Undervisningsministeriet materialet *Hvordan taler man nemt om det svære?* via emu.dk, hvor de skriver følgende: *Drøftelse af kontroversielle emner er en del af den demokratiske proces. Det hjælper unge til at udvikle nogle af de vigtigste kompetencer inden for demokratisk medborgerskab* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, s. 53). Kontroversielle emner kan opstå i og uden for klasserummet, så derfor er det vigtigt, at vi i undervisningen giver eleverne mulighed for at forstå dem selv og andre bedre. Klasserummet er et essentielt sted at arbejde med disse situationer i et respektabelt uenighedsfælleskab, da dette giver dem mulighed for at tolerere andre og deres holdninger, samtidig med at de bliver klogere på deres egne holdninger. Disse kvaliteter er alt sammen med til at styrke deres demokratiske dannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017).

Med ovenstående er det derfor vigtigt at understrege, at kontroversielle emner er kontekstafhængige, altså det er forskelligt fra skoleklasse til skoleklasse og elev til elev, hvornår man definerer et emne som værende kontroversielt. De emner som en person finder kontroversielle, kan for eksempel udspringe af hvilken forståelse/overbevisning vedkommende har.

Empiri

I det følgende afsnit vil vi afdække vores empiri. Her vil vi give et referat af de interviews, som vi har indsamlet fra tre forskellige historielærere. Alle tre indsamlede interviews kan findes i bilag. De tre informanter er anonymiserede.

Vi ser en stor enighed hos de tre informanter i, at de mener, at man helt sikkert skal undervise i kontroversielle emner i historieundervisningen. De oplever kontroversielle emner forskelligt på hver deres skole og har forskellige tilgange til, hvordan kontroversielle emner skal undervises i, samt hvilke emner der er kontroversielle. Informanterne fortæller, at de oplever kontroversielle emner, som noget der kan skabe interesse modsætninger i klasserummet samt stærke følelser. Årsagerne kan være mange, da eleverne kommer fra forskellige baggrunde og dermed har forskellige meninger, overbevisninger og værdier med sig.

Lærer 1 fortæller, at han/hun har fravalgt at undervise i et konkret emne af den grund, at han/hun finder emnet for komplekst, da lærer 1 vurderer, at der er for mange hensyntagen i forbindelse med undervisning i dette emne.

Lærer 2 udtaler at han/hun altid gør brug af de mest voldsomme billeder og film for at få en større reaktion fra eleverne. Han/hun mener, at eleverne bør se disse frygtelige billeder og film for at det

skal brænde sig ind på elevernes nethinder. Lærer 2 udtaler dog også, at dette har resulteret i en episode, hvor en elev er løbet grædende ud af klassen på grund af manglende forståelse for det viste filmklip. Selvsamme lærer underviser i det, som han/hun finder passende også selvom, at det kan skabe røre ved forældrene eller ledelsen.

Lærer 3 fortæller, at han/hun gør brug af elevernes forskellige baggrunde i undervisningen for at skabe en anden forståelse for et givent emne, dette skaber rammerne for de forskellige overbevisninger, der måtte være i klasserummet. Han/hun har stor succes med dette i sin nuværende klasse, og eleverne bidrager dermed til undervisningen med deres egne meninger, overbevisninger og værdier.

Alle tre historielærere er enige om, at det kræver nogle bestemte kompetencer at kunne undervise i kontroversielle emner. De udtaler at deres relation til klassen er vigtig for at kunne skabe et respektabelt klassemiljø, hvor der er plads til at være uenig. Lærer 1 er meget opmærksom på, at nogle elever kan opleve kontroversielle emner særligt sårbart, hvor de to andre er mere direkte i deres undervisning og hermed afventer elevernes reaktioner og tager de spørgsmål, der måtte komme. Ydermere mener de tre historielærere, at undervisning i kontroversielle emner, kan være med til at udvikle elevernes demokratiske dannelsesniveau.

Normativ påvirkning

The ConCitizen project forsker i, hvordan kontroversielle historier og spørgsmål inddrages eller undlades i undervisningen inden for fagene historie, religionsvidenskab og samfundsfag (Lindhardt & Sigurdsson, Introduction to the ConCitizen Project, 2024). Det er for os derfor interessant at kigge på vores informanternes individuelle tilgange til håndtering af historieundervisningen og de situationer, der måtte opstå omkring kontroversielle emner. Carsten Hjort Pedersen er uddannet lærer og førstelektor, og har skrevet en bog omkring, hvordan man kan påvirke eleverne med respekt. Hjort Pedersen nævner tre tilgange som en lærer kan tilgå i undervisningen, så snart de har med komplekse emner og situationer at gøre. Disse tre tilgange er *intimisering*, *desertering* og *konfrontering* (Pedersen, 2007).

Intimisering

“Intimisering er således at blive for intim, her i forhold til et barn. Det er at træde barnet for nær eller træde ind i det allerinderste hos barnet. Denne indtrængen kan både ytre sig i, at den voksne trænger sig ind på barnet, og i at den voksne forlanger, at barnet åbner sig på en måde og i et

omfang, barnet dybest set ikke selv ønsker” (Pedersen, 2007, s. 39). Dette omhandler forholdet mellem lærer og elev, hvor læreren enten med ord eller adfærd går for tæt på barnet med et ideologisk anliggende, som blandt andet kan være af politisk, religiøst, filosofisk eller moralsk anliggende (Pedersen, 2007).

Som nævnt i metodeafsnittet har vi interviewet nogle lærere i forbindelse med projektet. Lærer 2 får, under interviewet, spørgsmålet om han kan nævne 3 eksempler på kontroversielle emner i historieundervisningen. Hertil svarer han blandt andet:

”Det andet kunne være det, jeg typisk kører i ottende klasse, Holocaust, ikke fordi jeg synes det er meget vigtigt at de lærer om dette, men der vil jeg gøre en dyd ud af at vise nogle af de mest forfærdelige film og billeder, jeg kan finde, altså vælge ud fra ideen, at det skal så om sige, brændes ind på nethinden, hvad det rent faktisk var foregået, især i en tid, hvor der igen er folk, der går og råber død over jøder i gaderne og sådan noget. Det synes jeg er ret usmageligt” (Bilag 3, lærer 2, s. 43).

Lærer 2 nævner Holocaust som et kontroversielt emne, da han/hun finder det usmageligt, at der på gaderne i dag for eksempel kan blive råbt ”død over jøderne”, som kan trække tråde tilbage til 2. Verdenskrig, samt den nuværende Israel/Palæstina konflikt. Denne personlige holdning er med til, at lærer 2 inddrager voldsomme billeder og film til at vise, hvad der rent faktisk skete. Lærer 2 har altså det moralske anliggende til formål, at eleverne skal vide, hvad der skete, i tilfælde af at de enten hører andre råbe ting om/til jøder eller selv går rundt og råber det. Metoden han/hun vælger at bruge til at lære eleverne hvad der skete, kan dog bære præg af intimisering. Lærer 2 inddrager bevidst valget af undervisningsmateriale ud fra: “[...]de mest forfærdelige film og billeder[...], altså vælge ud fra ideen, at det så om sige skal brændes ind på nethinden[...]” (Bilag 3, lærer 2, s. 43). Lærer 2 er så præget af den usmagelige følelse, at han/hun er villig til at vise voldsomme ting for at opnå elevernes læring indenfor blandt andet Holocaust. Uden det in mente, at han/hun med undervisningsmaterialet kan intimisere den enkelte elev, da det for eleverne er forskelligt, hvor deres intimiseringsgrænse ligger, og dermed forskelligt, hvor langt læreren kan gå i forhold til de voldsomme billeder og film. I forlængelse af snakken om at undervise i kontroversielle emner, kommer han/hun selv ind på dette:

” Den første time, jeg havde med den ottende klasse, viste jeg dem, den optagelse der hedder Zapruder filmen, som er den eneste optagelse af drabet på John F. Kennedy, da han bliver skudt i hovedet. Dette gjorde jeg for at få dem med og så kunne vi snakke lidt om historiske kilder, om

hvorfor den er så undersøgt? Og hvorfor konspirationsteorier startede? Og det var supergodt udover, at jeg så ikke vidste at der var en i den klasse, som havde meget dårlige nerver, og gerne ville vide i forvejen når der skete et eller andet, så hun brød sammen og løb grædende ud, og det var ikke helt meningen med filmen” (Bilag 3, lærer 2, s. 43).

Grundet de forskellige intimiseringsgrænser hos den enkelte elev, er det også forskelligt fra lærer til lærer, hvor tæt de kan gå, uden at overskride elevens grænse. Grænsen kan variere efter elevernes alder, livssituation, relationen til den bestemte lærer og andre faktorer (Laursen & Kristensen, 2016). I ovennævnte citat er det tydeligt, at læreren har overskredet elevens intimiseringsgrænse, hvor hun også reagerer herefter. Her kan det være i form af, at læreren og eleven endnu ikke havde en relation, da det var første gang, at læreren havde klassen. Lærer 2 fortæller desuden, at han/hun ikke vidste, at en enkelt elev havde brug for hensyntagen, i forhold til inddragelse af stærke billeder og film i undervisningen. På denne baggrund intimiserede undervisningens indhold hende, fordi hun ikke var forberedt på, hvor voldsom filmen var, og det derfor ikke harmonerede med hendes intimiseringsgrænse.

Desertering

Desertering kommer af det latinske desertio, som betyder at forlade, lade i stikken, svigte, altså et: *”Udtryk for, at en voksen undlader at påvirke barnet eller møde det med en nødvendig og legitim konfrontering, hvorved barnet bliver svigtet.”* (Pedersen, 2007, s. 45). Dette ses oftest i form af, at eleverne føler, at læreren trækker sig fra konfronteringen, for eksempel i form af, at læreren er utydelig eller at nogle emner bliver *tabubelagte*, altså noget man ikke snakker om (Laursen & Kristensen, 2016, s. 458).

”Jeg kan have udfordringer ved eksempelvis slaveri, hvor vi typisk taler om sorte mennesker eller, hvad end vi skal kalde dem. Det er abstrakt, hvad end vi skal kalde de mennesker. Hvis man så går med sorte mennesker, så synes jeg det er enormt stigmatiserende for de elever, som sidder og har en anden nuance i huden. Det har jeg mega svært ved hvad filen skal jeg så sige? [...] Jeg går meget uden om det” (Bilag 2, lærer 1, s. 41-42). Lærer 1 erkender udfordringerne ved at håndtere følsomme emner som slaveri i undervisningen. Han/hun udtrykker bekymring over, hvilken terminologi der er passende, samt er opmærksom på risikoen for at stigmatisere elever med forskellige hudfarver ved at fokusere på en bestemt betegnelse for *sorte mennesker*.

Grundet lærer 1's berøringsangst for termen *sorte mennesker* vælger han bevidst at undlade dette aspekt på grund af usikkerhed og/eller frygt for at håndtere det på en uhensigtsmæssig måde. Det

kan godt være, at det ikke er eleverne der aktivt føler, at lærer 1 trækker sig fra emnet, men denne undgåelse kan stadig relateres til desertering, da læreren bevidst undlader konfronteringen af termen *sorte mennesker*. Dette kan hos nogle elever og lærere føre til en tabubelagt følelse og dermed en kontroversiel tilgang til, hvordan man snakker om race og hudfarve, når der undervises i emnet slaveri.

Konfrontering

Konfrontering betegnes som: *”Den voksnes nødvendige, konstruktive eller legitime anvendelse af autoritet, modenhed, viden, involvering og forkyndelse, som tjener barnets og andres bedste”* (Pedersen, 2007, s. 45). Altså at læreren på en respektfuld måde konfronterer sine elever med normer, etiske grænser, filosofiske, religiøse eller politiske udfordringer. Dette behøver ikke kun at være fakta, som man skal forholde sig til, men altså også eksistentielle temaer, som kan debatteres, og kan udfordre til en eventuel afvisning eller modtagelse hos eleverne (Laursen & Kristensen, 2016, s. 459). I mødet med konfrontering skal der ske en tilbagetrækning. Når læreren har *konfronteret* eleverne, skal læreren trække sig tilbage, og lade eleverne sidde med de modstridende følelser, som konfronteringen eventuelt har bevirket. Dette er derfor en kompetence læreren må besidde, fordi den udtrykker en grundlæggende respekt for, at eleverne må opdage deres egen vej (Laursen & Kristensen, 2016, s. 459).

”[...] mange kontroversielle emner er det jo noget, som man hører om i medierne, man snakker om det hjemme ved aftensmadsbordet, altså man hører noget om det, så man har lidt en forforståelse. Så er det jo så min opgave og guide dem ind til, nå men hvad er det så? Hvad er skæg og hvad er snot? Og hvad er faktisk, jeg vil ikke sige sandheden, men hvad er faktisk sket? Hvordan er det sket? Og så er det op til dem selv at tolke på det. Ja, det kan jo give dem en “nårh det er sådan det hænger sammen” følelse.” (Bilag 4, lærer 3, s. 47).

Lærer 3 taler her direkte ind i Hjort Pedersens forklaring af formålet med konfrontering: altså at læreren skal give eleverne den nødvendige viden for at kunne tage objektivt stilling til problematikker, og i denne sammenhæng, problematikkerne i de kontroversielle emner. Når en lærer foretager en konfrontering, skal han/hun også være bevidst omkring, at han/hun nemt kan nærme sig elevens intimiseringsgrænse (Laursen & Kristensen, 2016, s. 460).

”[...] jeg har fx to muslimer inde i min 9. klasse lige i øjeblikket. Altså når vi snakker om Israel/Palæstina konflikten eller om terrororganisationer, så kunne jeg godt finde på når vi går ind og snakker om Islam fx og spørge “kender du til det? Er der noget du kan byde ind med?” eller

“*hvad mener I hjemme hos jer? Er det noget du har lyst til at fortælle om?*” og så videre, så de ikke sidder og føler “*oh det er bare mig der får at vide, at der hvor jeg kommer fra, er de er helt forkerte på den*” (Bilag 4, lærer 3, s. 46).

Her går læreren helt tæt på de to muslimske elever, og inddrager dem og deres religion i undervisningen. Når man snakker om kontroversielle emner, kan det både berøre politisk, ideologisk eller religiøst (Nordisk Råd & Undervisningsministeriet, 2017). I ovenstående eksempel, hvor det som sagt er elevernes religion, der bliver inddraget, kan der for nogen elever ske en intimisering i forhold til at blive *peget ud* i klassen, eller fordi de bliver inddraget med deres tro under et forløb om terror og Islam. Lærer 3 har indtil videre ikke haft en opfattelse af, at han/hun har intimiseret sine elever: “*[...] og der er det jo relationen mellem dem og jeg, der gør, hvor meget de tør at spørge ind og også uden at tænke på, hvor man selv kommer fra. Og der synes jeg faktisk, at jeg er kommet rimelig heldigt omkring det indtil nu, men man skal jo aldrig sige aldrig*” (Bilag 4, lærer 3, s. 46). Lærer 3 mener, at han/hun kan gå til eleverne på den måde grundet en god relation til eleverne og samtidig har fået skabt en klasserumskultur, hvor dette er muligt. Dette taler også ind i Hjort Pedersens forklaring med, at afstanden mellem intimisering og konfrontering kan være forskellig fra elev til elev, da det kommer an på hvilken elev og lærer der er tale om, hvilke emner man berører samt de ordinære forhold der er i klasserummet (Laursen & Kristensen, 2016, s. 460).

Delkonklusion

I lyset af den komplekse dynamik mellem lærer, elever og de kontroversielle emner, der diskuteres i undervisningen, er det tydeligt, at der kan opstå en række udfordringer og overvejelser i forhold til både undervisningens indhold og metoder.

Når vi ser på begrebet *intimisering*, erkender vi det følsomme spørgsmål om at nærme sig en elev for tæt, især når det kommer til emner af for eksempel politisk, religiøs, filosofisk eller moralsk karakter. Det er afgørende, at læreren formår at navigere i dette rum af kompleksitet og følsomhed, samt balancere det med at formidle vigtige historiske begivenheder.

Samtidig er det nødvendigt at forstå konsekvenserne af *desertering*, hvor læreren undlader at konfrontere eller adressere visse emner på grund af frygt, usikkerhed eller manglende viden. Dette kan føre til en mangel på åbenhed og/eller refleksion i klasseværelset, og kan endda bidrage til at opretholde tabuer omkring visse emner.

På trods af disse udfordringer er det dog vigtigt at understrege betydningen af at konfrontere eleverne med kontroversielle emner på en respektfuld og gennemtænkt måde. Gennem en bevidst

og velovervejede tilgang kan læreren give eleverne mulighed for at forstå og engagere sig i komplekse spørgsmål, og udvikle deres kritiske tænkning samt reflektive evner.

Ved at inddrage forskellige perspektiver samt skabe et åbent og inkluderende læringsmiljø, kan læreren hjælpe eleverne med at navigere i de udfordringer, der følger med diskussionen af kontroversielle emner. Dette kræver dog, at læreren har en dyb forståelse af den faglige viden om emnerne, samt for elevernes behov og grænser. I sidste ende handler det om at finde den rette balance mellem at udfordre eleverne og samtidig respektere deres integritet og grænser. Ved at gøre dette kan undervisningen i kontroversielle emner blive en berigende og meningsfuld oplevelse, der bidrager til elevernes personlige og intellektuelle udvikling.

Demokratisk dannelse

Ordet demokrati kommer fra det græske ord *demokratia*, hvor *demos* betyder *folk* og *kratos* betyder *styre*. Demokrati kan hermed oversættes til folkestyre. Folkestyre er en styreform, hvor folket spiller en stor betydning. Demokrati i praksis er dog et umuligt ideal, da folket sjældent vil være enige, hermed vil demokratiet blive en form for flertalsstyre frem for et egentligt folkestyre.

Demokratiet stammer oprindeligt fra Athen, hvor man agerede under tre grundlæggende idealer; *frihed, lighed og respekt for loven* (Lindhardt, 2018, s. 211). Dette betyder, at alle skulle være lige i forhold til at udtale sig, træffe egne valg, politisk frihed, samt at folket skulle indordne sig efter samfundets gældende love.

Snakker man dannelse i folkeskolen, er der ikke noget entydigt svar på, hvad dette indbefatter. Dog kan man ikke undgå at tale om myndighed, her er det igen svært at definere, hvad det vil sige at være myndig. Immanuel Kant som var en tysk filosof fra oplysningstiden (Koch, 2024), giver sit bud på *personlig myndighed* lyder således; "*Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at bruge sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden andens ledelse*" (Lindhardt, 2018, s. 228).

Kant mener hermed, at vi først opnår personlig myndighed når vi tager ansvaret for vores egne handlinger, og på den måde ikke lader os lede af andres overbevisninger. En tysk dannelsesteoretiker, som har taget udgangspunkt i denne tankegang, er Wolfgang Klafki. Klafki taler om den kategoriale dannelse, som er en syntese af den formelle dannelse og den materiale dannelse.

Den materiale dannelse dækker over indholdet, forstået på den måde, at det omhandler det lærte (Binderup & Troelsen, 2012, s. 17). Et eksempel på dette kan være, at eleverne i historieundervisningen kommer omkring alle kanonpunkter, som er nøje udvalgt til at danne rammerne for elevernes basale dannelse inden for historiefaget (Binderup & Troelsen, 2012). Her opnår eleverne den materiale dannelse ved at have lært omkring kanonpunkterne.

Den formelle dannelse dækker over, at det ikke er indholdet, der er det vigtigste, men derimod er det evnen at *lære at lære* som er i fokus. Her handler det ikke om at kunne svaret på et givent spørgsmål, men at have værktøjerne til at kunne finde frem til svaret. Der er altså fokus på processen fremfor selve indholdet (Klafki, 2014).

Den materiale og formelle dannelse ligger til grund for at opnå den kategoriale dannelse. Dette er en sammenfletning af de to ovenstående dannelser, hvor kategoriale dannelse kræver, at eleverne tilegner sig kompetencen til at reflektere over den eller de situationer som de stifter bekendtskab med (Klafki, 2014). Vi kan aldrig måle om eleverne tilegner sig den kategoriale dannelse, dog er dette stadig formålet med undervisningen. Kategoriale dannelse i undervisningssammenhæng omhandler, at eleverne omsætter den formelle og materiale dannelse til refleksion, at eleverne reflekterer over hvad de lærer, hvordan de lærer og hvilket formål dette retter sig mod. Opnår eleverne denne refleksion og samtidig gør brug af denne tilegnelse, opnår de kategoriale dannelse, hvis ikke er elevernes viden blot en kompetence. Klafki mener at dannelse går ud over kompetencerne – hermed at der skal mere til end blot viden. Vi som mennesker skal oftest provokeres til at tage vores egne valg (Klafki, 2014).

Den demokratiske dannelse i folkeskolen skal bestå af, at eleverne i sidste ende bliver nogle fornuftige samfundsborgere, som er klar til at komme ud i samfundet. Her er dialog, gensidig forståelse og respekt for hinanden essentielle færdigheder at tilegne sig. Det er vigtigt for elevernes demokratiske dannelse, at de har en fornemmelse af, at deres holdninger og meninger bliver hørt, samt at de spiller en rolle for at skabe et trykt klasserum for alle.

”Demokratiet beskrives ikke blot som et mål, men også et middel for denne dannelse, idet skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Lindhardt, 2018, s. 230).

Her skal lærerens rolle bidrage til elevernes dannelsesproces, som samtidig også er en form for frigørelsesproces, hvor eleverne bør opleve et klasserum med plads til forskellige holdninger og meningsdannelser. Dette skabes ved, at eleverne tilegner sig kritisk tænkning og hermed går bag om

den verden, som de kender og prøver at undersøge hvilke årsager og sammenhænge, der kan have ført til en given periode eller begivenhed (Lindhardt, 2018, s. 230).

Leon Dalgas Jensen beskriver det på følgende måde;

“Historieundervisningen giver gode muligheder for at bidrage til, at eleverne opnår viden om ideer om demokrati, som er opstået på forskellige tidspunkter i historien. [...] Her ligger særlige muligheder for udvikling af forståelse af, hvordan demokratiopfattelser er knyttet til historisk tid og sted [...]” (Binderup & Troelsen, 2012, s. 45).

Historieundervisningen kan altså være med til at støtte op om elevernes udvikling af deres demokratiske dannelse. Samtidig er historieundervisningen med til at give eleverne et indblik i deres rettigheder, samt hvordan de kan bruge dem og hermed reflektere over rettighederne (Binderup & Troelsen, 2012, s. 46-47).

“Nøglen til de unges demokratiske dannelse findes i, hvordan vi lærer unge at rumme andres værdier og håndtere følsomme og kontroversielle emner” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, s. 1).

På den måde kan vi skabe et trygt og respektabelt uenighedsfælleskab i klasserummet, hvor eleverne tør ytre deres holdninger, meninger og overbevisninger uden at være bange for, hvordan klassekammeraterne tager imod dette (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017).

For eksempel udtaler Lærer 3 vigtigheden ved at undervise i kontroversielle emner således: *“Hvis vi helt lod være med at undervise i de ting der er svære, fordi vi kan komme til at støde nogen, så tror jeg på, at vi vil få nogle børn ud i den anden ende, som er meget uvidende [...], der mangler vi noget. Så derfor er det vigtigt at undervise i kontroversielle emner og selvfølgelig objektivt [...] altså det skal være fra begge sider og så må de selv tage stilling, men det skal være objektivt”* (Bilag 4, lærer 3, s. 45-46).

Her beskriver han/hun, at det er essentielt at undervise i kontroversielle emner, da det er vigtigt, at eleverne får en objektiv forståelse af en given situation, og dette mener han/hun ikke er en garanti, at de får hjemmefra. Dermed udtaler han/hun, at dette hermed skal inddrages i undervisningen så eleverne får en fælles forståelse af et kontroversielt emne, hvor eleverne så efterfølgende kan tage stilling til, hvad deres overbevisning er i en given kontekst. Her taler vi igen ind i både den formelle og materiale dannelse. Lærerens rolle er ifølge lærer 3 at give dem en objektiv viden om det givne kontroversielle emne, og hermed lægger op til, at eleverne selv danner deres egne holdninger.

I forlængelse af ovenstående udtaler lærer 3 omkring de muligheder det giver at undervise i kontroversielle emner: *“Amen jeg mener helt klart det er dannende. Det er min pligt at oplyse børnene om, at blot fordi der er noget, der er svært, så skal de simpelthen have viden for selv at kunne tage stilling til, hvad er det der foregår. Altså unge mennesker bliver jo spurgt, hvem holder vi med? Israel eller Palæstina? Ukraine eller Rusland? Og så kan det jo ikke nytte noget, at de træffer en beslutning på en uoplyst baggrund. Det er jo noget af det vigtigste altså. Jeg er jo lærer”* (Bilag 4, lærer 3, s. 46).

Dette lægger op til den kategoriale dannelse som Klafki snakker om i forhold til, at eleverne skal kunne reflektere over den viden de har tilegnet sig, og hermed danne sig en holdning, uden at andre fortæller hvad de bør mene. Her ses også tråde som trækker tilbage til Kants grundtanker i forhold til myndighed ved at kunne træffe sine egne valg på baggrund af den viden, som man måtte have (Binderup & Troelsen, 2012).

Eva Lindhardt skriver i forlængelse med folkeskolens formålsparagraf: *“Lærerens opgave kan tolkes som at bidrage til en dannelsesproces, [...] hvor eleven gives rum for egen meningsdannelse [...]”* (Lindhardt, 2018, s. 230). I forhold til dette udtaler lærer 3: *“Det er min pligt at oplyse børnene om, at blot fordi der er noget, der er svært, så skal de simpelthen have viden for selv at kunne tage stilling til, hvad er det der foregår”* (Bilag 4, lærer 3, s. 46). Og i forlængelse med dette udtaler han/hun også: *“Det kan jo ikke nytte noget, at jeg underviser i det subjektivt. Det kan jo ikke nytte noget at jeg underviser ungerne i hvad JEG er, altså det skal være fra begge sider og så må de selv tage stilling, men det skal være objektivt”* (Bilag 4, lærer 3, s. 45). Dette lægger meget op til det, som Eva Lindhardt skriver i forhold til, at eleverne selv skal kunne danne deres egen mening ud fra den viden, som de får i undervisningen. Lærer 3 ønsker at formidle sin undervisning fra flere sider af det samme emne, så eleverne selv kan tage stilling til, hvad de føler er rigtigt for dem.

Lærer 2 er enig med lærer 3, men udtaler samtidig også: *“[...] men ligesom alle andre har jeg selvfølgelig også en holdning til tingene, og det skal man selvfølgelig også huske nogle gange. Jeg har ikke noget imod at sige, hvad jeg mener om ting, hvis eleverne spørger mig. Jeg synes ikke det skal være en statshemmelse, men man skal også lige huske at lægge sine egne holdninger fra sig og det synes jeg også godt jeg kan”* (Bilag 3, lærer 2, s. 44). Her kommer han/hun ind på, at hvis eleverne ønsker at vide, hvad lærerens subjektive holdning er, så vil lærer 2 svare ærligt. Dette er en debat som mange lærer har ude i folkeskolen, hvorvidt om de skal dele deres subjektive holdninger og meninger i forhold til kulturelle, historiske eller politiske emner (Kello, 2015). De tre

informerer er enige i, at man skal kunne holde sig objektiv i sin undervisning og hermed lade det være op til den enkelte elev, at danne sin egen mening på baggrund af undervisningens indhold. Ydermere er dette netop en af mulighederne for at danne eleverne. Norman Richardson skriver følgende om dette: *“Teachers should encourage children and young people to recognise the importance of their developing their own views and opinions”* (Richardson & Gallagher, 2011, s. 279). For at eleverne tilegner sig kompetencerne til at forstå komplekse og kontroversielle emner, er de nødt til at arbejde med at befinde sig i et respektabelt uenighedsfællesskab. Det kan som sagt være svært for eleverne at sætte sig ind i andres meninger, hvis disse skulle afvige fra deres egne, men samtidig kan det være grænseoverskridende og sårbart at have en anden holdning end flertallet. Her er lærerens rolle at skabe en forståelse for, at det er vigtigt, at man stoler på sin egen mavefornemmelse samtidig med at være åbne over for andres opfattelser. Det er op til den enkelte elev at vurdere, hvilke holdninger og meninger som de er enige eller uenige i. Lærer 1 udtaler: *“Potentialet er jo, at vi får nogle rigtig dygtige mennesker ud, som kan reflektere over andre menneskers liv og skæbner. Det er sådan helt fundamentalt for vores skole at vi skal udfordre eleverne, så de bliver klogere, og så de kan indgå i det samfund vi har herude”* (Bilag 2, lærer 1, s. 41). Når eleverne opnår kompetencerne til at reflektere over den viden, som de får i undervisningen samt forstår, hvordan de fik denne viden, opnår de den kategoriale dannelse. Dette er som skrevet tidligere, ikke noget vi som lærere kan evaluere på, hvorvidt eleverne har tilegnet sig denne dannelse.

Delkonklusion

Demokrati og dannelse er altså tæt forbundne elementer inden for folkeskoleundervisningen. Demokratiet, som en styreform, der sigter mod folkestyre, kræver ikke blot politisk deltagelse, men også en dybere forståelse for respekt, dialog og gensidig forståelse. Dannelse i folkeskolen stræber efter at skabe reflekterende og kritiske elever, der er i stand til at forstå og agere i et demokratisk samfund. Historieundervisningen fremhæves her som en central aktør i denne dannelsesproces, idet den giver eleverne mulighed for at forstå demokratiske idealer og udviklingen af dem gennem historien. Samtidig fremhæves vigtigheden af at undervise i kontroversielle emner objektivt, så eleverne kan danne deres egne meninger baseret på en bred vifte af informationer. Lærernes rolle er afgørende i denne proces, hvor de skal facilitere et læringsmiljø, der opfordrer til respektfuld dialog, åbenhed og uenighedsfællesskab. Ved at guide eleverne til at udvikle deres egne synspunkter og tage stilling til komplekse spørgsmål, bidrager lærerne til elevernes dannelse som reflekterende og aktive samfundsborgere, også kaldet den kategoriale dannelse.

Samlet set understreger analysen vigtigheden af at integrere demokratisk dannelse i folkeskolen og støtte elevernes udvikling af kritisk tænkning, refleksion og respekt for forskellighed som fundamentale elementer i opbygningen af et demokratisk samfund.

Kritisk tænkning

Et centralt formål med the Monument(al) Challenges-projektet er at styrke både lærernes og elevernes kompetencer inden for kritisk tænkning på både traditionelle platforme og sociale medier (Monument(al) Challenges, u.d.). I forlængelse af dette, viser resultaterne fra en spørgeskemaundersøgelse fra *Historiefag i fokus* også, at 67% af lærere med undervisningskompetence mener, det er af stor betydning, at elever i grundskolen udvikler færdigheder til at arbejde med historie, herunder kildekritik, så de kan forholde sig kritisk til de informationer de støder på gennem deres liv (Knudsen & Poulsen, 2016).

Historiefaget udgør en væsentlig ramme for elevernes dannelse og udvikling af kritisk tænkning. Dannelse og læring af kritisk tænkning er to tæt forbundne aspekter af uddannelse, der begge spiller en central rolle i udviklingen af en persons selvforståelse og evne til at navigere i komplekse, samfundsmæssige og personlige situationer (Peters, 2021). Kritisk tænkning indebærer evnen til at analysere, evaluere og forstå viden på en dybdegående og objektiv måde. Det handler om at stille spørgsmål, undersøge komplekse problemer fra forskellige perspektiver og træffe velinformerede beslutninger. Når elever udvikler deres kritiske tænkningsevner, styrker de også deres dannelse. Ved at udforske forskellige synspunkter og argumenter, bliver de mere bevidste om deres egne værdier og overbevisninger samt lærer at udtrykke dem med klarhed og overbevisning. Dette bidrager til en dybere forståelse af sig selv og andre samt en større tolerance og åbenhed over for forskellige synspunkter. På samme måde fremmer dannelse også læring af kritisk tænkning. Når eleverne udfordres til at tænke kritisk, engageres de aktivt i deres egen læring. De lærer ikke bare at acceptere viden passivt, men i stedet at undersøge og analysere den for at forstå dens relevans, troværdighed og mulige konsekvenser. Dette skaber en dybere forbindelse til stoffet og fremmer livslang læring. Desuden er kritisk tænkning en afgørende færdighed i det moderne samfund, hvor informationer er let tilgængelige og kompleksiteten af problemerne kræver en nuanceret analyse (Peters, 2021).

“mange kontroversielle emner er det jo noget, som man hører om i medierne, man snakker om det hjemme ved aftensmadsbordet, altså man hører noget om det, så man har lidt en forforståelse. Så er det jo så min opgave og guide dem ind til, nå men hvad er det så? Hvad er skæg og hvad er snot? Og hvad er faktisk, jeg vil ikke sige sandheden, men hvad er faktisk sket? Hvordan er det sket? Og så er det op til dem selv at tolke på det. Ja, det kan jo give dem en “nåårh det er sådan det hænger sammen” følelse” (Bilag 4, lærer 3, s. 47). I deres hverdag støder eleverne ofte på kontroversielle emner gennem medierne, sociale interaktioner og familiære samtaler. Som det fremgår af citatet, er kontroversielle emner ofte en del af samtalen ved aftensmadsbordet eller i medierne. Eleverne får dermed en vis forforståelse for emnerne, men det er ikke altid klart, hvad der er faktisk, og hvordan de skal tolke og forstå disse emner. Lærer 3 mener derfor, at det er vigtigt at undervise eleverne i kontroversielle emner for at guide dem gennem kompleksiteten, og hjælpe dem med at skelne mellem fakta og fortolkninger. Her spiller læreren en central rolle i denne proces ved at fremme en åben og reflekterende dialog om emnet. Ved at præsentere eleverne for forskellige perspektiver, historiske kontekster og kildekritik kan læreren hjælpe dem med at udvikle deres evner til at analysere og forstå komplekse emner.

“Desværre bruger den unge generation nettet meget og de er ikke særlig kildekritiske, for så at sige det mildt. Så hvis de ser eller anden åndssvag tiktok video, der forklarer et eller andet fuldstændig skørt, så tror de på det, og om ikke andet kan man måske få et lidt mere nuanceret syn på tingene. Og det mener jeg faktisk er vigtigt, især når vi har ting der sådan er oppe i tiden, som er kontroversielle” (Bilag 3, lærer 2, s. 44). I betragtning af den udbredte brug af internettet blandt den unge generation og den manglende kildekritiske tilgang, der ofte følger med, er det desværre ikke overraskende for lærer 2, at mange unge kan lade sig påvirke af upålidelige kilder og misvisende informationer. Dette understreger behovet for at styrke elevernes kildekritiske færdigheder og evner til at forstå komplekse emner på en nuanceret måde.

Delkonklusion

På baggrund af et af hovedformålene med the Monument(al) Challenges-projektet og vores informanternes individuelle svar i løbet af interviewene, kan man altså se en klar enighed i, at potentialerne for at arbejde med kontroversielle emner, lægger op til at forbedre elevernes kompetencer indenfor kritisk tænkning. Vores informanter påpeger, at eleverne skal lære at navigere gennem den komplekse strøm af data, men også være i stand til at udfordre det, de ser og hører på blandt andet de sociale medier.

Diskussion/fortolkning

Generelt set er kontroversielle emner komplekse og kontekstafhængige. Dette kan for mange være svære og meget følsomme emner at snakke om. Alle mennesker vil gennem livet støde på et eller flere emner, som kan forekomme at være kontroversielle. I dette projekt er der fokus på, at dette er henvendt mod, at man er lærer, skoleklasse eller elev. Der kan være forskellige grunde til, hvorfor det kan være svært for en elev at begå sig inden for et kontroversielt emne. På samme måde gælder det for læreren, som skal undervise i disse følsomme emner. I dette tilfælde er det dog læreren, som skal være den, der underviser i det på en respektabel og faglig måde for at imødekomme elevernes individuelle grænser (Pedersen, 2007). Læreren skal så at sige, kunne guide eleverne gennem et følsomt emne, samtidig med at være åben over for mulige spørgsmål, som man som lærer ikke altid vil kunne forberede sig på. Udover de spørgsmål, som eleverne måtte komme med i historieundervisningen, skal man som lærer også forvente at forældre, kollegaer eller andre kan forholde sig undrende overfor ens inddragelse af emner, materialer eller andet i undervisningen.

Lærer 2 udtrykte blandt andet en bekymring hos forældrene på følgende måde:

“ Her på skolen har de jo nogle politikker om andre ting, som jeg fik at vide, da jeg startede her, at nogle bøger og andet man normalt ville læse i folkeskolen i dansk for eksempel. Altså noget med at tænke sig lidt om [...] har førhen skabt problemer med forældre, der har reageret, fordi der er sådan en scene, hvor der bliver urineret på et kors. Det er der nogle af de troende katolikker her på skolen som reagerede på. Jeg har lige læst intet med min klasse, og der var ikke nogen problemer i det, men det er et eksempel på, at man lige skal huske den kontekst man er i, men jeg kan godt blive lidt stædig omkring det her og sige amen det er jo en del af det [...] Så jeg vil ikke have nogen moralske skrumples med at gøre det alligevel” (Bilag 3, lærer 2, s. 43).

Her kommer det til udtryk, at selvom skolen og forældrene, der er tilknyttet skolen kan have det svært ved, at der skal undervises i visse undervisningsmaterialer, som kan virke stødende eller intimiserende for eleverne eller forældrene, vælger lærer 2 stadig at inddrage dette i sin undervisning. Dog oplever han/hun at have kørt et problemfrit forløb omkring bogen i sin klasse for nylig. Her skal man huske på, at lærer 2 er ansat på en katolsk privatskole, og her kan forekomme nogle andre retningslinjer end hos andre skoletyper. Der er dog mange lærere, som føler et ubehag over, hvordan forældrene vil reagere på, at man underviser i følsomme og svære emner (Grynberg, 2024). De udtrykker, at det kan være svært at skulle forsvare sine valg over for en flok forældre, som har et andet syn på et givent emne, end hvad læreren ville fremme (Grynberg, 2024). På samme

måde gælder det fagets formål, og inden for de rammer må læreren frit planlægge sin undervisning, uden at skulle være bekymret for, hvilke reaktioner dette måtte give. Her må man som lærer gøre sig nogle didaktiske argumenter, der understøtter ens valg af blandt andet undervisningsmaterialer (Grynberg, 2024).

For at netop imødekomme forskellige reaktioner fra både eleverne, forældrene eller skolens andet personale udtaler lærer 1 følgende: “*Så man skal være skrap i, hvad man gerne vil have ud af undervisningen. Man skal have gjort sig nogle gode overvejelser. Hvorfor gør vi det her, er det fordi vi skal, skal vi drøfte noget eller gør vi det, fordi vi skal udvikle deres refleksionsevne eller deres perspektivering eller? Hvad er mit formål helt præcist inden jeg går ind ad den dør her?*” (Bilag 2, lærer 1, s. 41). Her gør lærer 1 sig nogle overvejelser over, hvorfor dette er essentielt at undervise i. I historieundervisningen kan der være mange grunde til at tage forskellige emner op. Sker der for eksempel noget i elevernes nuværende livsverden, kan dette være meningsgivende at trække ind i klasserummet, og dermed åbne mulighederne for en større forståelse hos eleverne. Her skal man som lærer gøre sig nogle didaktiske overvejelser, hvorfor dette findes essentielt for eleverne at tilegne viden herom, hvilket går i samspil med lærer 1's udtalelse om at undervise i følsomme og svære emner.

I forlængelse af håndteringen af forældrenes reaktioner på undervisningens indhold, skriver Norman Richardson: “*Teachers have often expressed the concern that if they were to broach controversial topics there would be serious negative reaction on the part of many parents*” (Richardson & Gallagher, 2011). Igen gives der udtryk for, at nogle historielærere kan være bange for at inddrage kontroversielle emner i undervisningen, med frygten for forældrenes reaktion på dette (Grynberg, 2024). Dog udtaler lærer 2 ovenfor, at han/hun ikke har oplevet problemer i dette tilfælde med at inddrage en bog, som i skolens øjne ikke egner sig til eleverne på skolen, og som tidligere har skabt problemer med nogle forældre. I sidste ende er det ikke forældrene, der skal diktere den enkelte lærers undervisning, men omvendt skal man som lærer i samarbejde med forældrene være med til at præge den enkelte elevs alsidige udvikling (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Det er dermed ikke ensbetydende med, at fordi det ikke skabte problemer for lærer 2, så kan dette sagtens ske for andre. Her er man som lærer nødt til at kende sine elever og stole på sin faglighed i forhold til valg af undervisningsmaterialer.

I de situationer, hvor en lærer oplever negative kommentarer eller bekymringer hos forældrene - hvordan håndterer man sådan en situation bedst? Norman Richardson mener derudover, at man som

lærer skal respektere, at forældrene kan have en anden holdning og mening end læreren selv (Richardson & Gallagher, 2011). Her kan man spørge sig selv, hvis man som lærer ikke kan respektere og udvise forståelse overfor forældrenes holdninger, hvordan kan han/hun så forvente, at eleverne skal tilegne sig disse kompetencer til at møde deres klassekammerater med åbenhed og nysgerrighed i klasserummet? En vigtig rolle man som lærer skal besidde i følge os, er at læreren agerer rollemodel i forhold til, hvordan man indgår i en respektfuld dialog om uenigheder, og på den måde guider eleverne til at lytte til deres egne holdninger og være åben for andres.

Når vi kigger på muligheder og udfordringer ved at inddrage kontroversielle emner i undervisningen, er man samtidig nødt til at forstå, at det både kan være et kontroversielt emne, som der undervises i, men det kan tilsvarende også være et emne, der bliver undervist i på en kontroversiel måde. Her er det vigtigt, at man som lærer kan skelne mellem disse situationer, da dette kan have en påvirkning på, hvordan den enkelte elev oplever undervisningen. Dette skriver sig ind i den måde vi underviser i et tilfældigt emne på, om det er kontroversielt eller ej. Går vi for eksempel tilbage til analysen, hvor lærer 1 vælger at desertere fra, hvilken betegnelse man vil definere *sorte mennesker* som, kan man her diskutere, hvor vidt det er en kontroversiel tilgang til et allerede for nogen, kontroversielt emne. Her udtaler lærer 1 som sagt følgende:

“Jeg kan have udfordringer ved eksempelvis slaveri, hvor vi typisk taler om sorte mennesker eller, hvad end vi skal kalde dem. Det er abstrakt, hvad end vi skal kalde de mennesker. Hvis man så går med sorte mennesker, så synes jeg det er enormt stigmatiserende for de elever, som sidder og har en anden nuance i huden. Det har jeg mega svært ved hvad filen skal jeg så sige?” (Bilag 2, lærer 1, s. 41-42).

Samtidig kan man spørge sig selv som historielærer, hvordan sikrer vi at undervise i kontroversielle emner på en respektabel måde, uden at vi hverken intimiserer, deserterer eller illegalkonfronterer eleverne, og hermed overskrider den enkelte elevs grænse? Samtidig mener lærer 2, at vi ikke må blive bange for at undervise i disse emner: *“Altså jeg mener jo ikke, at vi skal være bange som lærere for at være undervise i for eksempel noget religiøst omkring islam, det var nok lige det, som mange ville være mest nervøse over”* (Bilag 3, lærer 2, s. 44). Dette understreger vores holdning til projektets aktualitet og vigtighed, ydermere at man som lærer overvejer, hvilken måde et emne kan opfattes som værende kontroversielt, om det er selve emnet eller måden, som et emne undervises på.

De tre informanter er enstemmigt enige i, at potentialet ved at inddrage kontroversielle emner i undervisningen understøtter elevernes demokratiske dannelse. Det handler om, at eleverne skal forstå mennesker og skæbner samt hvilke ytringer, som er støj og hvilke der er meningsgivende i undervisningssammenhænge. Lærer 1 beskriver baggrunden for, at han/hun underviser i kontroversielle emner som følgende: *“Det er der, hvor vi har de rigtige gode samspil, der hvor vi udvikler dem til at forstå og se at andre kan synes noget andet end det, man selv synes. Det der det bliver rigtig spændende, men det er også der, at det er svært som lærer, for du skal eddermame være knivskarp på at lukke ytringer ned, som ikke bidrager konstruktivt til samtaler. Du skal være virkelig dygtig til at styre klassen og kende dem. Og man skal man skal stole på, at eleverne kan være med i det her”* (Bilag 2, lærer 1, s. 41). Lærer 1 lægger tryk på, at der er mange forskellige faktorer, der spiller ind på, hvordan man inddrager kontroversielle emner i undervisningen. Han/hun taler ind i relationskompetencen mellem lærer-elev, hvor det er essentielt at kende sine elever. Dette aspekt er lærer 3 enig i, da han/hun omtaler lærer-elev relationen på følgende måde: *“jeg synes også at det er vigtigt, at når vi har de diskussioner, at ungerne tør at spørge, og der er det jo relationen mellem dem og jeg, der gør, hvor meget de tør at spørge ind og også uden at tænke på, hvor man selv kommer fra. Og der synes jeg faktisk, at jeg er kommet rimelig heldigt omkring det indtil nu, men man skal jo aldrig sige aldrig”* (Bilag 4, lærer 3, s. 46). Han/hun siger ydermere i interviewet, at udover sin faglige autoritet er relationsarbejde det mest vigtige, han/hun tager med sig i sin dagligdag som skolelærer. Dette understreger også lærer 3's formåen til at skabe et klassemiljø, hvor eleverne tør at spørge på klassen, hvis der er noget, som de ønsker svar på.

Derudover er der den kritiske tænkning, hvor eleverne skal lære at forholde sig til flere sider af samme sag, og ud fra deres tilegnede viden skabe en *sandhed* i dette. På baggrund af dette kan undervisning i kontroversielle emner skabe røre i et klasserum, da eleverne kan have det svært ved at sætte sig ind i andres holdninger og meninger, hvis disse afviger fra deres egen holdning. Det kan samtidig være grænseoverskridende for dem at møde andre, som har et helt andet syn på et emne end dem selv. Dette forklarer lærer 1 videre på, fra ovenstående udtalelse: *“[...] de sidder med sådan en følelse af, at det man selv synes er det rigtige. Vi skal udvælge vores kilder meget nøjsomt og så sige, hvad er det, den her kilde kan? Kan du se det? Du behøves ikke at have givet personerne ret, men kan du se det ståsted? Kan du se det det perspektiv? Det er vi jo egentlig forpligtet til også at sende dem op til. Så det er noget vi skal træne til, og det er svært for dem”* (Bilag 2, lærer 1, s. 42). Eksemplet ovenfor er et bud på, hvilke kompetencer eleverne kan tage med sig fra undervisningen i for eksempel, et kontroversielt emne.

Derudover er der generelt kommet et større fokus på arbejdet med kontroversielle emner ude i klasseværelserne, hvilket også ses, da for eksempel Børne- og Undervisningsministeriet har lavet redskabet; *Hvordan taler man nemt om det svære* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017), som er lavet med formål til, hvordan lærere kan inddrage følsomme emner i undervisningen på en respektabel og meningsgivende måde, dog med henblik på gymnasieelever. Vi mener dog, at dette kan inddrages i folkeskolen, da det er nogle redskaber til, hvordan man snakker om følsomme og svære ting, og de øvelser kan man differentiere ind i sin historieundervisning i folkeskolen.

Derudover er der både afsluttet forskning omkring inddragelse af kontroversielle emner i folkeskolen (Johannesen, 2022), samt forskellige nationale og internationale forskningsstudier, som endnu ikke er afsluttet, men som går ind og forsker i, hvordan vi inddrager kontroversielle emner i undervisningen, og hvad dette kan give af potentialer og udfordringer for henholdsvis elever og lærere. Formålet med de igangværende forskningsprojekter er, at de ønsker at udarbejde didaktiske værktøjer, som lærere kan implementere i deres inddragelse af kontroversielle emner i undervisningen (Monument(al) Challenges, u.d.) og (Lindhardt & Sigurdsson, 2024).

Rikke Alberg Peters skriver i tidsskriftet RADAR: *“Når man arbejder med kontroversielle emner, træner man helt grundlæggende den kompetence at være i dialog med andre, selv når man er uenige og oplever modstridende opfattelser af forskellige fænomener. [...] Emnet kan desuden med virke til at træne konfliktløsning[...]*” (Peters, 2022). Eksemplet her understreger muligheder og udfordringer som tæt forbundne, da de ikke kan stå uden hinanden. Hvis eleverne ikke tilegner sig kompetencerne til at være i dialog med andre, som måtte have en anden opfattelse af et fænomen, kan dette ende i en konflikt. Det kan være svært for eleverne at løse konflikten uden hjælp fra en voksen, for eksempelvis en lærer, hvis dette finder sted i undervisningen eller generelt i skoletiden. Hvordan skal vi som lærere reagere, hvis undervisning i kontroversielle emner kan ende ud i diskussioner, som ikke længere bidrager konstruktivt til undervisningen eller i værste tilfælde, at nogle elever ender med at blive direkte fysiske over for hinanden? Hvordan kommer man tilbage på sporet af ens undervisning, hvis eleverne ikke kan møde hinanden med åndsfrihed og ligeværd? Og samtidig med, at man ikke negligerer enkelte af elevernes opfattelser af fænomenet. Dette er blot nogle af de spørgsmål, vi stiller os selv som kommende lærer.

Igen er vi ude i, at kontroversielle emner er kontekstafhængige - altså at nogle emner kan opleves mere kontroversielle grundet den situation eller tid, som eleverne befinder sig i. Man kan dermed diskutere, hvordan man som underviser skal se og definere begrebet “kontroversielle emner”. Dette ligger op til Johannesens ph.d., hvor hun påpeger, at det er udfordrende at kontrollere, hvad der

anses for kontroversielt, da dette snarere er et dynamisk fænomen end decideret knyttet til specifikke emner. Hun understreger, at kontroversielle spørgsmål ofte er genstand for forhandling i klasserummet, hvilket gør det vanskeligt at fastlægge, hvilke emner, der kan bruges til en rationel diskussion. Johannesen argumenterer i sin ph.d. for, at det er mere hensigtsmæssigt at fokusere på kontroversielle *aspekter* af historien frem for at klassificere hele emner som kontroversielle. Hun påpeger også, at der i hendes ph.d.-forskning ikke findes en fast definition af, hvad der gør et emne kontroversielt, især når det kommer til opfattelsen af elever og lærer (Johannesen, 2022).

Handleperspektiv

Ifølge forskningsprojekterne the ConCitizen Project, Monument(al) Challenges og Hildegunn Johannesens ph.d. samt vores informanter, er nogle af udfordringerne ved at undervise i kontroversielle emner, de spørgsmål eleverne kommer med samt at skabe en konstruktiv dialog på klassen. Man kan med fordel derfor kigge på Olga Dysthes *autentiske spørgsmål* (Dysthe, 1997). Autentiske og åbne spørgsmål udgør en essentiel del af lærerens værktøjskasse til at engagere eleverne i en undervisningsdialog, udfordre deres forståelse og tænkning samt hjælpe dem med, at se sammenhænge mellem tidligere læring og nyt stof (Dysthe, 1997).

Når man snakker Dysthes *optag*, så er det at indoptage elevernes bidrag en effektiv teknik til at inddrage dem i en undervisningsdialog. Man skal altså integrere elevernes svar i de efterfølgende spørgsmål for at skabe yderligere refleksion og fremme dialogen i plenum. Dog er det vigtigt at erkende, at disse *optag* skal anvendes med omtanke. Det er ikke muligt, at du som lærer, kan optage alt, hvad eleverne siger i den mundtlige dialog, da det ellers kan føre til en kaotisk eller formålsløs diskussion. Her nævner lærer 1 også dette med, at “[...] *det er svært som lærer, for du skal eddermame være knivskarp på at lukke ytringer ned, som ikke bidrager konstruktivt til samtalen*” (Bilag 2, lærer 1, s. 41). Det handler om at finde en balance mellem at lade læreren guide samtalen, baseret på faglig ekspertise og timens mål, samt give eleverne plads til at deltage aktivt, uden at læreren åbner op for alt, hvad eleverne måtte bringe ind. *Optag* kan ikke planlægges på forhånd, da det handler om at reagere på det spontane og udnytte det, der opstår i samtalen. Det er derfor afgørende at skabe en velovervejet planlægning, der samtidig er fleksibel nok til at inkorporere relevante bidrag fra eleverne (Dysthe, 1997).

Når underviseren bruger teknikken *optag* følger herefter *høj værdsætning*. At udvise høj værdsættelse udgør det næste naturlige trin efter at have integreret elevernes svar i det følgende spørgsmål. Dette indebærer, at læreren bygger videre på elevernes udsagn, så det former retningen

for samtalen. Når læreren fremhæver betydningen af det, en elev siger, ved at lade det influere på den fortsatte samtale, signalerer det tydeligt, at elevernes ideer og tanker værdsættes.

Især for elever med lav akademisk selvtillid kan denne form for værdsættelse, der tager udgangspunkt i elevens egne udsagn, have stor betydning. Konceptet med høj værdsættelse markerer en ændret tilgang hos læreren, væk fra en bedømmelse af svar som rigtige eller forkerte, og mere hen imod at søge efter vigtige tanker og begrundelse for det eleverne siger (Dysthe, 1997).

Disse teknikker og tiltag kan bidrage til at engagere eleverne i en dialog og udfordre deres forståelse og tænkning. De autentiske spørgsmål hjælper med at skabe sammenhæng mellem tidligere læring og nyt stof, hvilket kan styrke elevernes tilegnelse af viden. Derudover kan man fremme en yderligere refleksion og dialog på klassen, ved at inddrage elevernes bidrag og efterfølgende integrere dem i den følgende dialog. På denne måde bliver der skabt en mere dynamisk og interaktiv undervisningsoplevelse, hvor elever kan føle sig involverede og værdsatte (Dysthe, 1997). Samtidig kan lærerens tilgang, fra at bedømme om svaret er rigtigt eller forkert, til at søge efter elevernes tanker og begrundelse for det de siger, være med til at skabe et inkluderende og støttende læringsmiljø, hvor elevernes selvværd kan styrkes, og deres aktive deltagelse fremmes (Dysthe, 1997).

En anden refleksion vores informanter er enige i er, at en af de kompetencer man skal have, når man som lærer arbejder med kontroversielle emner, er at man skal have styr på det faglige indhold. For at imødekomme den usikkerhed, der måtte være hos en lærer, i forhold til at undervise i kontroversielle emner, lægger Richardson op til at drøfte disse emner med sine kollegaer, hvor man sammen kan styrke modet og fagligheden i at undervise i kontroversielle emner og hermed ikke være nødsaget til eksempelvis at undlade emnet. *“This is why in-service teacher education courses in EMU, Citizenship and PDMU have often been designed in such a way as to create space for teachers to talk and explore hitherto undiscussed issues, especially with colleagues whose cultural, religious and political background is different from their own”* (Richardson & Gallagher, 2011, s. 272). At lærere bliver sparringspartnere med hinanden, kan være en værdifuld praksis, især når det drejer sig om undervisning i kontroversielle emner. Ved at samarbejde på tværs af fagområder og erfaringer kan lærere styrke deres mod og faglige kompetencer til at undervise i disse emner, hvilket kan føre til, at de ikke føler sig nødsaget til at undlade dem. Richardson peger på vigtigheden af at skabe rum til samtaler og udforskning af hidtil ikke diskuterede emner, særligt med kollegaer, der for eksempel har en anden kulturel, religiøs og/eller politisk baggrund. Denne form for

lærerudvikling kan hjælpe med at udfordre fordomme og perspektiver, og dermed bidrage til en mere nuanceret tilgang til undervisningen i kontroversielle emner.

Eva Lindhardt og Lakshmi Sigurdsson er ledere på den danske del af The ConCitizen Project. De har gennem projektet bemærket, at lærerne udtrykker en mangel på muligheder for at drøfte, hvordan de bedst muligt kan håndtere undervisningen af kontroversielle emner med deres kollegaer (Grynberg, 2024). Samarbejde mellem lærere kan også bidrage til at skabe en følelse af fællesskab og støtte, hvilket kan være afgørende for at takle udfordrende emner.

Gennem åben dialog og erfaringsudveksling kan lærere føle sig mere rustede til at håndtere komplekse og kontroversielle emner i klasseværelse, hvilket i sidste ende også kan gavne elevernes læring og udvikling. På samme måde som Richardson argumenterer for, at lærere bør mødes og udveksle synspunkter, ønsker vi som kommende lærere også, at vores elever skal engagere sig for hinanden. Ved at skabe en kultur, hvor elever er opmuntret til at diskutere og udforske forskellige synspunkter og perspektiver, kan læreren fremme deres kritiske tænkning og empati over for andre (Richardson & Gallagher, 2011).

Konklusion

I de senere år har vigtigheden ved at integrere kontroversielle emner været stigende i undervisningen. Den offentlige bekymring efter en række betydningsfulde hændelse med vold og social uro i adskillige europæiske lande har, sammen med nye tilgange til uddannelse inden for demokrati og menneskerettigheder, øget behovet for at håndtere kontroversielle emner i skolerne på en hastende måde (Nordisk Råd & Undervisningsministeriet, 2017).

Forskning har vist, at undervisning i kontroversielle emner ikke blot har til formål at berige elevernes forståelse af historie, samfundsforhold og aktuelle begivenheder, men også fremmer udviklingen af kritisk tænkning, respektfuld dialog og demokratisk deltagelse. Gennem konstruktive diskussioner om emner som for eksempel racisme, religion, politik og kulturelle forskelle får eleverne mulighed for at udfordre deres egne holdninger, udvide deres horisont og lære at navigere i komplekse og følsomme emner. Derfor er det afgørende for uddannelsessystemet at anerkende og integrere disse emner i undervisningen for at fremme en dybere forståelse af verdenen og forberede eleverne til at engagere sig konstruktivt i samfundet (Nordisk Råd & Undervisningsministeriet, 2017).

I dagens samfund står unge over for en række unikke udfordringer, når det kommer til at deltage i meningsfulde dialoger og træffe velovervejede beslutninger. Den konstante strøm af information, den hastige udvikling af teknologi og de komplekse sociale og politiske spørgsmål skaber en kompleks og udfordrende ramme for unge mennesker at navigere i. Denne situation forstærkes yderligere af det pres, de står under for at præstere, opnå succes og følge samfundets forventninger. Som følge heraf kan mange unge føle sig overvældede og usikre på, hvordan de bedst kan udtrykke deres meninger, lytte til andres synspunkter og træffe velovervejede beslutninger. Denne udfordrende dynamik kræver en bevidst indsats fra samfundet som helhed for at støtte og opmuntre unge til at udvikle deres dialogiske færdigheder og evne til at tage ansvar for deres egne valg. Historien er fyldt med emner, der kan vække intense diskussioner og debatter på grund af deres kompleksitet, følsomhed, politiske og/eller kulturelle betydning. Disse kontroversielle emner strækker sig over en bred vifte af historiske begivenheder, personligheder og ideologier, og de berører ofte dybt forankrede holdninger og overbevisninger. Fra spørgsmål omkring kolonialisme og slaveri til kontroverser omkring politiske ledere, krigshandlinger og menneskerettigheder, har historien utallige eksempler på begivenheder, der stadig skaber stridigheder og uenigheder i dagens samfund. At forstå og håndtere disse kontroversielle emner kræver ofte en nuanceret tilgang, der tager højde for forskellige perspektiver, historiske kontekster og komplekse årsagsforhold.

På baggrund af vores empiri fra blandt andet forskning indenfor området samt vores analyse af informanternes svar, kan vi altså konkludere, at potentialerne ved at undervise i kontroversielle emner for eksempel er en øget forståelse. Dette kan ses i form af, at eleverne, ved at arbejde med kontroversielle emner, kan tilegne sig en dybere forståelse af kompleksiteten i historien, og de forskellige perspektiver, der er involveret. Dette er også med til, at eleverne kan forbinde fortiden med nutiden, og dermed udfordre eleverne til at reflektere over aktuelle spørgsmål og problemer i dag. Her er det også relevant at nævne, at i en spørgeskemaundersøgelse, fra "*historiefaget i fokus*" som blev foretaget i 2016, blev lærerne bedt om at vurdere, hvad undervisningen efter deres opfattelse bør inkludere i form af forskellige typer af viden. Den højeste score blev opnået af udsagnet "*Eleverne får viden om den historiske baggrund for konflikter og udfordringer i nutiden*" (Knudsen & Poulsen, 2016), hvor 68% af respondenterne fandt det *meget vigtigt* og 29% fandt *vigtigt* (Knudsen & Poulsen, 2016). Derudover kan det øge elevernes kompetencer indenfor kritisk tænkning, som er afgørende kompetencer både i historiefaget og i elevernes generelle liv og er dermed dannende.

Vores empiri fortæller ydermere, at der også er udfordringer i arbejdet med kontroversielle emner. Visse emner kan vække følelser og modstand hos eleverne, forældrene og/eller samfundet, som helhed, hvilket kan gøre kontroversielle emner vanskelige at undervise i. Med særligt fokus på forskningen inden for området, er en stor udfordring også, at det kan være svært at finde passende ressourcer og undervisningsmaterialer til at håndtere kontroversielle emner på en retfærdig og informativ måde. Lærerne kan have brug for særlig støtte og træning til at navigere i undervisningen med kontroversielle emner, og håndtere eventuelle udfordringer eller kontroverser, der kan opstå i klasserummet.

På baggrund af vores informanternes svar kan vi konkludere, at refleksionerne hos de pågældende historielærere kan variere afhængigt af deres baggrund, erfaringer og/eller holdninger. De er dog alle tre enige i, at undervisning i kontroversielle emner ses som en vigtig del af at skabe en dybere forståelse af historien, og med det formål at danne eleverne til at blive reflekterende medborgere. Lærerne forsøger at balancere mellem at være informative, følsomme og retfærdige i deres tilgang til undervisning af kontroversielle emner.

Litteraturliste

Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Hvordan taler man nemt om det svære*. Hentet fra EMU: <file:///C:/Users/maris/Desktop/Historie%20-%20BA/Hvordan%20taler%20man%20nemt%20om%20det%20sv%C3%A6re.pdf>

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie faghæfte*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_faghæfte_2023.pdf

Børne- og undervisningsministeriet. (5. Oktober 2022). *retsinformation.dk*. Hentet fra Bekendtgørelse af lov om folkeskolen: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>

Binderup, T., & Troelsen, B. (2012). *Historiepædagogik*. Århus: KvaN.

Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori - en grundbog* (2 udg.). Munksgaard.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3 udg.). Hans Reitzels forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - en grundbog* (3 udg.). Hans Reitzels forlag.

Council of Europe. (u.d.). *Addressing controversial issues*. Hentet 26. April 2024 fra Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/addressing-controversial-issues>

Council of Europe committee of ministers. (14. Maj 1985). *Recommendation No. R (85) 7*. Hentet fra Council of Europe: <https://rm.coe.int/16804c2d48>

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.

EMU. (15. August 2022). *Inspiration til arbejdet med kontroversielle emner og kritisk tænkning*. Hentet fra EMU: <https://www.emu.dk/grundskole/samfundsfag/kritisk-taenkning/inspiration-til-arbejdet-med-kontroversielle-emner-og>

EuroClio; Contested Histories; European Union; Education for the 21st century; The American International School; HistorieLab;. (u.d.). *Monument(al) Challenges*. Hentet fra Contested Histories: <https://contestedhistories.org/monumental-challenges/>

- Grynberg, S. (22. februar 2024). *Den fri undervisningskultur er truet*. Hentet fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/folkeskole-kontroversielle-emner-muhammed-tegningerne/den-fri-undervisningskultur-er-truet/4756600>
- Grynberg, S. (14. marts 2024). *Forskere: Lær eleverne at være i et "uenighedsfællesskab"*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/didaktik-folkeskolen-nr-02-2024-forskning/forskere-laer-eleverne-at-vaere-i-et-uenighedsfaellesskab/4756770>
- Johannesen, H. J. (2022). *Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin*. SDU.
- Kello, K. (27. April 2015). *Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society*. Hentet fra tandfonline.com:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3 udg.). Forlaget Klim.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. (2016). *Historiefaget i fokus*. HistorieLab.
- Koch, C. (15. april 2024). *Immanuel Kant*. Hentet fra denstoredanskelex.dk:
https://denstoredanske.lex.dk/Immanuel_Kant
- Laursen, P. F., & Kristensen, H. (2016). *Pædagogikhåndbogen - otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Lindhardt, E. (2018). Demokrati og skolens demokratiske dannelse. I B. Bogisch, & B. Kornholt, *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (2 udg., s. 207-236). Samfundslitteratur.
- Lindhardt, E., & Sigurdsson, L. (2024). *Introduction to the ConCitizen Project*. Hentet fra kp.dk:
<https://www.kp.dk/en/concitizen/introduction/#introduction-to-the-concitizen-project>
- Nordisk Råd, & Undervisningsministeriet. (2017). *Kontroversielle emner i skolen*. Nordisk Råd.
- Pedersen, C. H. (2007). *Påvirkning med respekt - skoleliv fra intimisering til desertering*. Gyldendal.
- Peters, R. A. (2021). Fake news og konspirationsteorier. I S. T. Larsen, & J. Poulsen, *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 291-300). Hans Reitzels Forlag .

Peters, R. A. (2022). *Det er ondt at spise kød på grund af klimaet - Kontroversielle emner i et dialogisk rum*. RADAR.

Richardson, N., & Gallagher, T. (2011). Teaching Controversial Issues. I N. Richardson, *Education for Diversity and Mutual Understanding - The Experience of Northern Ireland*. Peter Land.

UCN. (2023). *Undervisningsfag*. Hentet fra ucn.dk: <https://www.ucn.dk/uddannelser/laerer/fag-og-opbygning/undervisningsfag#historie>

Bilag

Bilag 1: Interviewguide

Interview		
Tema / problematik	Hovedspørgsmål	Underspørgsmål / andet / frit fra leveren.
<p>Tema 1:</p> <p>Indledende info og formel rammesætning</p>	<p>Hvor mange år har du undervist i?</p> <p>Hvilket klassetrin underviser du på?</p> <p>Hvilke fag underviser du i? (Hvilke er du uddannet i?)</p>	<p>Har du andre funktioner på skolen?</p>
<p>Tema 2:</p> <p>Historie som undervisningsfag</p>	<p>Hvorfor har du valgt at undervise i faget historie?</p> <p>Beskriv faget historie med 3 ord</p> <p>Har historiefaget ændret sig gennem din tid som lærer?</p> <p>Hvilke udfordringer kan der være med faget historie generelt?</p>	<p>Evt. hvorfor?</p> <p>Kanonlisten? FFM?</p> <p>Manglende motivation, få skemablokke, kanonlisten, irrelevant?</p>
<p>Tema 3:</p> <p>Kontroversielle emner</p>	<p>Hvad forstår du ved kontroversielle emner?</p> <p>Underviser du i kontroversielle emner?</p> <p>Hvilke potentialer og udfordringer mener du at der kan være ved at undervise i sådanne emner?</p> <p>Mener du at der er nogle kontroversielle emner i verden lige nu?</p> <p>Hvilke kompetencer mener du, du har, for at kunne undervise i kontroversielle emner?</p>	<p>Nævn tre eksempler</p> <p>Hvorfor, hvorfor ikke?</p> <p>Har du oplevet situationer i din undervisning, hvor der er eleverne der bringer et emne op.</p> <p>Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til at skulle undervise i kontroversielle emner?</p> <p>Israel/Palæstina, Ukraine/Rusland, osv. - Hvordan forholder du dig til dette i forhold til din undervisning?</p> <p>Kontroversielle emner er en del af studieordningen på læreruddannelsen fra sommer. - Hvad tænker du om dette?</p> <p>Hvad mener du er din vigtigste rolle,</p>

		når du arbejder med kontroversielle emner?
<p>Tema 4: Elevernes interesse eller mangel på samme</p>	<p>Hvordan oplever du generelt at eleverne reagerer i historieundervisningen?</p> <p>Ser du en forskel hos eleverne når der undervises i kontroversielle emner?</p> <p>Efterspørger dine elever at arbejde med kontroversielle emner?</p> <p>Hvad mener du er elevernes muligheder og udfordringer i forhold til at skulle forholde sig til sådanne emner?</p> <p>Vil du mene at eleverne i din klasse har en medbestemmelse i forhold til, hvad der undervises i?</p> <p>Hvad mener du, at eleverne får ud af at arbejde med kontroversielle emner?</p>	<p>Er de interesserede? Deltagende?</p> <p>Mere eller mindre deltagelse</p> <p>Omverdenens samfund</p> <p>Empati hos andre</p> <p>Emner, arbejdsformer osv.</p> <p>Empati, dannelse, kildekritik?</p>
<p>Tema 5 Andet</p>	<p>Ville du vælge et andet undervisningsfag end historie i dag, hvis du havde muligheden? Hvorfor, hvorfor ikke?</p>	

Bilag 2: Interview med lærer 1

Hvad forstår du ved kontroversielle emner?

Kontroversielle emner ser jeg, som emner, hvor der enten er noget religiøst eller noget ideologisk på spil, hvor vi ikke har et decideret facit at arbejde ud fra. Når der kommer følelser, ideologier og religiøsitet i det, så ser jeg det som kompliceret.

Kan du nævne tre eksempler på kontroversielle emner i historieundervisningen?

Slaveri, Israel/Palæstina og så kunne jeg finde på at sige terrorisme, men det vil jeg ikke alligevel, fordi der har vi et ret tydeligt billede af, hvad de gode og de onde er. Jeg ved ikke, hvad den tredje

skal være.

Underviser du i kontroversielle emner? Hvorfor/hvorfor ikke?

Ja da, det er der det bliver spændende. Det er først der eleverne synes det bliver sjovt. Det er der eleverne kan fornemme der er noget på spil, andet end en skriftlig kilde. Det er der, hvor vi har de rigtige gode samspil, der hvor vi udvikler dem til at forstå og se at andre kan synes noget andet end det, man selv synes. Det der det bliver rigtig spændende, men det er også der, at det er svært som lærer, for du skal eddermame være knivskarp på at lukke ytringer ned, som ikke bidrager konstruktivt til samtalen. Du skal være virkelig dygtig til at styre klassen og kende dem. Og man skal man skal stole på, at eleverne kan være med i det her.

Hvilke potentialer og udfordringer mener du, at der er ved, at man underviser i kontroversielle emner?

Potentialet er jo, at vi får nogle rigtig dygtige mennesker ud, som kan reflektere over andre menneskers liv og skæbner. Det er sådan helt fundamentalt for vores skole at vi skal udfordre eleverne, så de bliver klogere, og så de kan indgå i det samfund vi har herude. Det tror jeg ikke på, at vi kan gøre ved bare at give dem kedelige emner eller en formel historie, der skal simpelthen noget mere på spil, og det er den gode historie om mennesker og skæbner. Om liv og død. Holdninger og udvikling og alt sådan noget, hvor de gerne vil være med. De svære sider af det er at det jo også at det er et ømt område. Så man skal være skrap i, hvad man gerne vil have ud af undervisningen. Man skal have gjort sig nogle gode overvejelser. Hvorfor gør vi det her, er det fordi vi skal, skal vi drøfte noget eller gør vi det, fordi vi skal udvikle deres refleksionsevne eller deres perspektivering eller? Hvad er mit formål helt præcist inden jeg går ind ad den dør her? Jeg kan have udfordringer ved eksempelvis slaveri, hvor vi typisk taler om sorte mennesker eller, hvad end vi skal kalde dem. Det er abstrakt, hvad end vi skal kalde de mennesker. Hvis man så går med sorte

mennesker, så synes jeg det er enormt stigmatiserende for de elever, som sidder og har en anden nuance i huden. Det har jeg mega svært ved hvad filen skal jeg så sige?

Har du stået i en situation eller er det en situation du frygter?

Nej. Jeg går meget uden om det.

Altså hvilke kompetencer mener du at man både skal have for at undervise i det her?

Du skal have en faglig viden. Din autoritet ligger i din faglighed, i historien. Man skal ikke være lektor i det, men hvad for nogle emner det er, skal du kunne. Du skal dælme have styr på dit shit

Ser du en forskel hos eleverne når du underviser i kontroversielle emner?

Ja jeg ser det når vi har de svære emner, hvor der ikke er et decideret facit, som 1845 eller hvad det kan være. Når vi har nogle lidt tungere emner, hvor det er menneskerne følelserne og udviklingen. Så synes jeg det er meget mere spændende, og det tror jeg også at de synes. De er i hvert fald mere deltagende.

Hvis man har en elev med en stærk overbevisning, kan det så være en udfordring og få eleven til at se det fra en andres synspunkt?

Ja det kan det. Og det er det jo fordi de sidder med sådan en følelse af, at det man selv synes er det rigtige. Vi skal udvælge vores kilder meget nøjsomt og så sige, hvad er det, den her kilde kan? Kan du se det? Du behøves ikke at have givet personerne ret, men kan du se det ståsted? Kan du se det det perspektiv? Det er vi jo egentlig forpligtet til også at sende dem op til. Så det er noget vi skal træne til, og det er svært for dem.

Det var det hele, tak.

Bilag 3: Interview med lærer 2

Hvad forstår du ved kontroversielle emner?

Jamen det er et godt spørgsmål, men altså man kan sige det jo selvfølgelig er emner, som vækker følelserne. Lige nu er der situationen med Israel/Palæstina. Og sådan noget som at vise

Muhammedtegninger. Faktisk kan jeg godt lide at provokere mine elever en lille bitte smule med at skubbe lidt til dem en gang imellem til.

Her på skolen har de jo nogle politikker om andre ting, som jeg fik at vide, da jeg startede her, at nogle bøger og andet man normalt ville læse i folkeskolen i dansk for eksempel. Altså noget med at tænke sig lidt om, men jeg ved ikke om I kender den der bog der hedder *intet* for eksempel. Den bliver oftest læst i overbygningen, og det er jo en god bog, men det har førhen skabt problemer med forældre, der har reageret, fordi der er sådan en scene, hvor der bliver urineret på et kors. Det er der nogle af de troende katolikker her på skolen som reagerede på. Jeg har lige læst *intet* med min klasse, og der var ikke nogen problemer i det, men det er et eksempel på, at man lige skal huske den kontekst man er i, men jeg kan godt blive lidt stædig omkring det her og sige amen det er jo en del af det. Mon ikke de ser værre ting på nettet trods alt alligevel. Så jeg vil ikke have nogen moralske skruller med at gøre det alligevel.

Hvis du skulle nævne 3 eksempler på kontroversielle emner, nu siger du jo selv Israel/Palæstina, inden for historie?

Det andet kunne være det, jeg typisk kører i ottende klasse, Holocaust, ikke fordi jeg synes det er meget vigtigt at de lærer om dette, men der vil jeg gøre en dyd ud af at vise nogle af de mest forfærdelige film og billeder, jeg kan finde, altså vælge ud fra ideen, at det skal så om sige skal brændes ind på nethinden, hvad det rent faktisk var foregået, især i en tid, hvor der igen er folk, der går og råber død over jøder i gaderne og sådan noget. Det synes jeg er ret usmageligt. Den første time, jeg havde med den ottende klasse, viste jeg dem, den optagelse der hedder Zapruder filmen, som er den eneste optagelse af drabet på John F. Kennedy, da han bliver skudt i hovedet. Dette gjorde jeg for at få dem med og så kunne vi snakke lidt om historiske kilder, om hvorfor den er så undersøgt? Og hvorfor konspirationsteorier startede? Og det var supergodt udover, at jeg så ikke vidste at der var en i den klasse, som havde meget dårlige nerver, og gerne ville vide i forvejen når

der skete et eller andet, så hun brød sammen og løb grædende ud, og det var ikke helt meningen med filmen.

Underviser du i kontroversielle emner?

Ja

Hvilke potentialer og udfordringer mener du, at der er ved, at man underviser i kontroversielle emner?

Udfordringerne giver jo sig selv, hvis det er noget, der vækker følelser i folk. Altså jeg mener jo ikke, at vi skal være bange som lærere for at være undervise i for eksempel noget religiøst omkring islam, det var nok lige det, som mange ville være mest nervøse over.

Ja, altså så er potentialet jo at man måske kan få et lidt mere nuanceret syn på, fx Israel/Palæstina som et godt eksempel. Desværre bruger den unge generation nettet meget og de er ikke særlig kildekritiske, for så at sige det mildt. Så hvis de ser eller anden åndssvag tiktok video, der forklarer et eller andet fuldstændig skørt, så tror de på det, og om ikke andet kan man måske få et lidt mere nuanceret syn på tingene. Og det mener jeg faktisk er vigtigt, især når vi har ting der sådan er oppe i tiden, som er kontroversielle.

Hvilke kompetencer mener du, at du har for at kunne undervise i de her emner?

Altså udover, at jeg er uddannet historielærer. Så mener jeg også at jeg har en meget bred samfundsmæssig og politisk historisk viden, jeg følger meget med og så prøver jeg at tage det løbende, men ligesom alle andre har jeg selvfølgelig også en holdning til tingene, og det skal man selvfølgelig også huske nogle gange. Jeg har ikke noget imod at sige, hvad jeg mener om ting, hvis eleverne spørger mig. Jeg synes ikke det skal være en statshemmelighed, men man skal også lige huske at lægge sine egne holdninger fra sig og det synes jeg også godt jeg kan.

Det var det hele, tak.

Bilag 4: Interview med lærer 3

Hvad forstår du ved kontroversielle emner?

Jeg tænker, at kontroversielle emner forudsætter, at du skal undervise en klasse med nogle forskellige etniciteter, og deraf kan der være nogle emner, som kan gå ind og røre nogen følelsesmæssigt. Så det jeg forstår ved et kontroversielt emne er, hvor man kan ryge op og toppes, hvor der kan være meget på spil, det kan være i forhold til religion, politik eller kultur eller et eller andet.

Kan du nævne tre eksempler på kontroversielle emner indenfor historiefaget?

Der er jo selvfølgelig Israel/Palæstina konflikten. Den vil altid være kontroversiel i og med, at det er en on-going konflikt, og i og med, at vi har børn inde i klassen, som er af anden etnisk baggrund end dansk. Vi har derudover også Muhammed tegningerne. Det er jo egentlig også et sted man kan gå ind og arbejde med kontroversielle emner, hvor langt vil man gå? Skal de vises? Og må man det? Så har vi mange konflikter i Mellemøsten: Irakkrige og i dag kunne det også være krigen mellem Ukraine og Rusland, for vi har både ukrainske og russiske børn, altså børn der stammer fra begge steder, så det kunne det også være, fordi den jo netop også er on-going.

Underviser du i kontroversielle emner?

Det vil jeg love dig. Det er nødvendigt. Hvis vi helt lod være med at undervise i de ting der er svære, fordi vi kan komme til at støde nogen, så tror jeg på, at vi vil få nogle børn ud i den anden ende, som er meget uvidende, og kun får tingene hjemme fra privatlivet, fra ens baggrund og fra medierne, og der tænker jeg, der mangler vi noget. Så derfor er det vigtigt at undervise i kontroversielle emner og selvfølgelig objektivt. Det kan jo ikke nytte noget, at jeg underviser i det subjektivt. Det kan jo ikke nytte noget at jeg underviser ungerne i hvad JEG er, altså det skal være fra begge sider og så må de selv tage stilling, men det skal være objektivt. Der kan for eksempel

også være kvindesyn i religion og så videre ik? Og det behøves du jo så faktisk ikke at være fra en anden etnisk baggrund for, at det kan være et brandfarligt emne, i forhold til ligestilling.

Hvilke potentialer og udfordringer mener du, at der kan være i at undervise i sådanne emner?

Amen jeg mener helt klart det er dannende. Det er min pligt at oplyse børnene om, at blot fordi der er noget, der er svært, så skal de simpelthen have viden for selv at kunne tage stilling til, hvad er det der foregår. Altså unge mennesker bliver jo spurgt, hvem holder vi med? Israel eller Palæstina?

Ukraine eller Rusland? Og så kan det jo ikke nytte noget, at de træffer en beslutning på en uoplyst baggrund. Det er jo noget af det vigtigste altså. Jeg er jo lærer.

Hvilke overvejelser gør du dig så, i forhold til når du skal undervise i de her emner?

I realiteten så gør jeg mig en masse overvejelser i forhold til at undervise i emnet, rent didaktisk, professionelt og undervisningsmæssigt. Jeg går ind og forbereder undervisningen, som om at det var alt muligt andet. I forhold til hvem jeg underviser, det gør jeg ikke. Jeg ved jo selvfølgelig hvem jeg har inde i klasserne. Der kan man sige, at der tager jeg måske også et didaktisk hensyn, fordi jeg har fx to muslimer inde i min 9. klasse lige i øjeblikket. Altså når vi snakker om Israel/Palæstina konflikten eller om terrororganisationer, så kunne jeg godt finde på når vi går ind og snakker om Islam fx og spørge "kender du til det? Er der noget du kan byde ind med?" eller "hvad mener I hjemme hos jer? Er det noget du har lyst til at fortælle om?" og så videre, så de ikke sidder og føler "oh det er bare mig der får at vide, at der hvor jeg kommer fra, er de er helt forkerte på den".

Underviser du i det ene, så skal du også undervise i det modsatte, men i de dilemmaer der kan være, er det altid godt med en diskussion. Og så skal den holdes nede, men jeg synes også at det er vigtigt, at når vi har de diskussioner, at ungerne tør at spørge, og der er det jo relationen mellem dem og jeg, der gør, hvor meget de tør at spørge ind og også uden at tænke på, hvor man selv kommer fra. Og der synes jeg faktisk, at jeg er kommet rimelig heldigt omkring det indtil nu, men man skal jo aldrig sige aldrig.

Hvilke kompetencer mener du, at du som lærer skal have for at kunne undervise i kontroversielle emner?

Faget - for det er vigtigt. Viden, ekstra viden, objektivitet, et hamrende godt relationsarbejde og så vil jeg bare sige, at du interesserer dig for, hvad der sker i din verden udover, hvad du kan læse i bøger, og kan byde ind med eksempler. Når vi snakker om historie, så for at det ikke bliver tørt og kedeligt, skal man kunne komme med eksempler, det er fx "som lige nu kan vi se" og "jeg har lige hørt i medierne her til morgen" eller "så vil man gøre det". Det er noget de unge mennesker rigtig godt kan lide.

Efterspørger dine elever at arbejde med kontroversielle emner?

Ja, men det giver jo sig selv, fordi de automatisk mange gange kommer med kontroversielle emner. Der har de en forforståelse: "Jeg har hørt at...", "er det ikke sådan at...?" eller "hvorfors gjorde de nu det?", så de har altid en forforståelse og andre emner kan jo være, at nu starter vi på et nyt emne og så ved de ikke noget om det. Så skal jeg starte forfra med at lære dem, men med mange kontroversielle emner er det jo noget, som man hører om i medierne, man snakker om det hjemme ved aftensmadsbordet, altså man hører noget om det, så man har lidt en forforståelse. Så er det jo så min opgave og guide dem ind til, nå men hvad er det så? Hvad er skæg og hvad er snot? Og hvad er faktisk, jeg vil ikke sige sandheden, men hvad er faktisk sket? Hvordan er det sket? Og så er det op til dem selv at tolke på det. Ja, det kan jo give dem en "nåårh det er sådan det hænger sammen" følelse.

Det var det hele, tak.