

Kontroversielle aspekter i samfundsfag med inspiration fra historiefaget

HILDEGUNN JUULSGAARD JOHANNESSEN

Abstract

I artiklen argumenteres der for, at opfattelsen af, at kontroversielle emner i undervisningen kan indgå som direkte redskab til elevernes kritiske tænkning og demokratiske dannelse, er mangelfuld. Det kontroversielle kan således være forskelligt afhængig af situation og kontekst og dermed også antage forskellige former. Jeg peger i artiklen på det frugtbare i at anskue det kontroversielle som de aspekter af undervisningens indhold, der opfattes som kontroversielle, og som bliver til i det sociale samspil i klasserummet.

Artiklen indledes med en diskussion omkring to hovedstrømninger i det, der kaldes kriteriedebatten; det epistemiske og det politisk autentiske kriterium. Overordnet peger begge retninger på, at man a priori anlægger et normativt syn på, hvordan et kontroversielt emne bør indgå i undervisningen. Dette udgangspunkt har rejst en kritik i forskningsverdenen. En kritik, som behandles efterfølgende i artiklen. Jeg diskuterer herunder, hvilke problematikker der er forbundet med at knytte ordet til et særligt didaktisk ideal om, hvad kontroversielle emner bør og skal kunne i undervisningssammenhænge. Afslutningsvis argumenterer jeg for og giver et bud på, hvordan og hvorfor kontroversielle aspekter kan betragtes i samfundsfagsundervisningen. Artiklens hovedargument er, at kontroversielle aspekter indgår som et vigtigt led i elevernes meningstilskrivninger i fagene. Dette på baggrund af fund fra min ph.d.-afhandling om kontroversielle aspekter i historieundervisningen i 7.-9. klasse. Et grundlæggende fagligt spørgsmål i undervisningen bør være, hvorfor, hvornår og af hvem en begivenhed, person, handling eller et fænomen bliver eller blev betragtet som kontroversielt.

Indledning

Kontroversielle emner i undervisningen har været et felt i vækst de seneste årtier. Terrorhandlinger, stigende ekstremisme, polarisering, flygtningekriser og radikalisering i det internationale samfund førte i 2010'erne til en øget interesse for at undervise i kontroversielle emner. Dette blev set som en del af indsatsen for at forebygge ekstremisme og opbygge demokratiske værdier og dannelse, ikke kun i Danmark, men også i resten af Norden og Europa.* Særlig coronapandemien i 2020 har ifølge en norsk udgivelse medvirket til at kaste lys over den sociale ulighed, der finder sted på globalt plan. Derfor er emner som racisme, klimakrisen, kønsidentitet og ligestilling højaktuelle i debatten om kontroversielle emner (Eriksen et al., 2022, s. 14).

Forskningsdiskussionen har haft som omdrejningspunkt at betegne/diskutere, hvad et kontroversielt emne er, hvordan man underviser i kontroversielle emner, hvilke positioner lærere skal have i diskussionerne, hvordan elever reagerer på og diskuterer kontroversielle emner, og hvordan undervisning i kontroversielle emner på længere sigt kan fremme elevers tolerance over for holdninger, der afviger fra deres egne, og dermed deres evne til at deltage i en demokratisk samtale. Især det sidste bruges som et grundlæggende argument for overhovedet at ville gå ind på et eksplosivt område, der let kan antænde ilden under diskussionerne:

“Discussing controversial issues also is supposed to enhance learners’ ability to engage with opposing views while articulating their own reasoned opinion. This is a crucial competence (and disposition) in times of growing political polarization and socioeconomic segregation” (Goldberg & Savenije, 2018, s. 591).

Logikken bag er, at emner af politisk, videnskabelig, religiøs karakter, der emotionelt og rationelt indeholder en kontrovers, spiller en vigtig rolle i forberedelsen til at blive kompetent i

* Materialet Living with Controversy – Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) – Training Pack for Teachers fra Council of Europe er udgivet i Sverige, Norge, Finland og Danmark. Nordisk Ministerråd og Undervisningsministeriet står bag den danske oversættelse. Undervisningspakken fra The Council of Europe er oversat til 20 sprog og findes på følgende link: <https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>

samfundet som demokratisk borger. Centralt for det didaktiske formål er at skabe diskussion og dialog i klasserummet, og i den optik er kontroversielle emner et afgørende redskab til at udvikle kritisk tænkning og udstyre eleverne med de rette intellektuelle vaner, der er nødvendige for demokratisk deltagelse (Alongi et al., 2016, s. 26).

Argumentet for at undervise i kontroversielle emner er ifølge store dele af litteraturen forbundet med et didaktisk sigte om at styrke elever til at indgå i dialog med dem, hvis synspunkter divergerer fra egne, omend det har vist sig at være en vanskelig opgave (se f.eks. Philpott et al., 2011; Stradling, 1984).

Men hvad betyder det, at noget er kontroversielt, for hvem, hvor og hvornår? Hvad karakteriserer det kontroversielle, og ud fra hvilke kriterier kan kontroversielle emner indgå i undervisningen? Det er spørgsmål, der langt fra er konsensus omkring, og hvor især sidstnævnte spørgsmål har domineret det forskningslitterære felt og udvikling (Sætra, 2019; Kello, 2016; Yacek, 2018). Det er præcis i denne diskussion om ”kriterier for”, at jeg finder udgangspunktet for min artikel. Jeg fremsætter en kritik baseret på en diskussion, der bygger på forskningslitteraturen og resultaterne fra min afhandling ”Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin – et etnografisk inspireret klasserumsstudie” (2022). Selvom jeg er bevidst om, at samfundsfag ikke er min primære metier, tager jeg mig den frihed at perspektivere til dette fagområde i afslutningen af min artikel.

Kriterier for kontroversielle emner i undervisningen

I forskningen er der opstået forskellige kriteriemodeller, der hver for sig har til hensigt at identificere, hvad det kræver, for at et emne *bør* indgå i undervisningen som et kontroversielt emne. Inden for kriteriedebatten er det særligt det epistemiske kriterium, repræsenteret af Richard Dearden (1981) og Michael Hand (2008), samt det politisk autentiske kriterium repræsenteret af Paula McAvoy og Diane D. Hess (2014), der har været toneangivende i forskningsdebatten.

Som von der Lippe (2021) påpeger, gør kriterierne det muligt at differentiere mellem det, der anses og opfattes som kontroversielt hos den enkelte, og hvad der bør inkluderes og undervises i som et kontroversielt emne, i form af en normativ vejledning.

F.eks. vil man kunne hævde, at Holocaust ud fra kriterietænkning bør lægges frem som et emne, der ikke indeholder mere end én sag/ét synspunkt. Det bør derfor undervises i som afgjort, og der bør ikke gives plads til, at holocaustbenægtelse bliver et legitimt synspunkt i en diskussion. De fleste vil nok være enige i det synspunkt, men det betyder dog ikke det samme som, at aspekter af Holocaust og de uhyrlige handlinger, der lå bag folkedrabene, ikke kan opfattes som kontroversielle, fordi de udfordrer de værdier, som lærere og elever bringer med sig ind i klasserummet. Forholdet mellem det didaktiske *bør* og det, der opfattes som kontroversielt, vil være centrum for gennemgangen af de to nævnte kriterier og kritikken af dem.

Det epistemiske kriterium

Årsagen til at indføre et epistemisk kriterium – det vil sige at anskue undervisning i kontroversielle emner som noget, der skal være en rationel eller videnskabelig begrundelse for – opstod som en reaktion på Charles Baileys (1971) fortolkning af adfærd som væsentlig for, om et emne er kontroversielt. Om et emne var kontroversielt, skulle vurderes ud fra menneskelig adfærd og især i henhold til problemets omfang i antallet af mennesker, der var uenige i en sag. De adfærdsmæssige faktorer – menneskers viden og overbevisninger og de oplevede sociale konflikter – betingede ifølge Bailey, om et problem kunne betragtes som kontroversielt.

Richard Dearden (1981), Michael Hand (2008) og andre (Cooling, 2012; Hand & Levinson, 2012; Anders & Shudak, 2016) har påpeget det problematiske i at betragte adfærd som den eneste faktor, der afgør, om et emne er kontroversielt. Dearden (1981) foreslog derfor at anvende et epistemisk kriterium som grundlæggende betingelse for håndtering af kontroversielle emner i undervisningen. For Hand (2008) er et kontroversielt emne ikke relateret til lingvistik og begrebsafklaring, men til et større formål for undervisning og er derfor normativ didaktisk. Ifølge ham kan et problem ikke betragtes som kontroversielt, hvis argumentet er i uoverensstemmelse med en samlet (videnskabelig) konsensus og rationalitet. Dette udgør således grundlaget for, om man kan undervise i et emne som afgjort eller ikke afgjort (Hand, 2008).

Det epistemiske kriterium har vundet indpas i uddannelsesforskningen, fordi det af mange betragtes som en rationel

og valid retningslinje for at inddrage kontroversielle emner i undervisningen i modsætning til at sætte sin lid til mere vage etiske spørgsmål.

I nyere forskning møder kriteriet dog kritik for at forudsætte, at der findes mere eller mindre objektive standarder for rationaler, efter hvilke alle argumenter kan evalueres og måles (Bertucio, 2016; Warnick & Smith, 2014; Yacek, 2018). Desuden ignorerer kriteriet, at et kontroversielt problem ikke er underlagt statistiske standarder for rationaler, men snarere har sit udspring i omskiftelige fortællinger og moraler, knyttet til situationer i tid og rum (Bertucio, 2016; Greteman, 2016; Harden & Hartsell, 2016). Kriteriet er statisk, fordi det ikke spejler den omskiftelige virkelighed og udelader vigtige følelsesmæssige og moralske aspekter (Ammert et al., 2017; Bertucio, 2016; Garrett, 2017; Harden & Hartsell, 2016; Zembylas & Kambani, 2012). Dette bringer os videre til næste diskussion, nemlig det politiske autentiske kriterium.

Det politisk autentiske kriterium

Det politisk autentiske kriterium anerkender, at værdier spiller en rolle i diskussioner. Hvis diskussioner udelukkende var baseret på rationelle standarder for viden, ville det udelukke centrale politiske diskussioner fra klasseværelset (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2014). Ifølge dette kriterium er det kun politiske spørgsmål, der har skabt reel kontrovers i den politiske og demokratiske beslutningsproces, der kan stå distancen. Dette gælder, selvom det risikerer at involvere irrationelle holdninger og værdipositioneringer.

Ligesom adfærdskriteriet er det politisk baserede kriterium forankret i offentlig debat og forskellige synspunkter i offentligheden. Dette er kernen i forståelsen af det kontroversielle. Ligesom det epistemiske kriterium er budskabet normativt. Kontroversielle emner skal forstås ud fra et didaktisk ideal om at skabe det politiske klasserum. Dette klasserum har til formål at understøtte en debatkultur, der risikerer at involvere irrationelle positioner, men samtidig træner eleverne i at deltage kompetent i en demokratisk samtale.

Hess og McAvoy (2014) bruger ligesom Hand (2008) sondringen mellem det, der er afgjort, og det, der ikke er afgjort (politisk), som målestok for, hvad der bør undervises i som et åbent

emne til fri diskussion, og hvad der ikke bør. De skelner mellem det empiriske og det politisk autentiske. Et empirisk emne kan beskrives og observeres, mens et politisk emne rejser spørgsmål af større politisk samfundsmæssig karakter, dvs. spørgsmål, der har fundet vej til beslutningsprocesserne.

Holocaust er i denne sammenhæng et empirisk emne, der ikke er til diskussion, og det er problematisk at give plads i undervisningen til at diskutere holocaustbenægtelse som et legitimt synspunkt. Men det betyder ikke, at synspunkter om, at Holocaust aldrig fandt sted, ikke kan *opfattes* som kontroversielle. Dette skyldes, at et sådant synspunkt, der fejrer uhyrlighederne bag folkedrabene, vil stå i kontrast til de fleste lærere og elevers værdimæssige normer for mellem menneskelig sameksistens og dermed kunne betragtes som et kontroversielt synspunkt.

Hvad der opfattes som kontroversielt hos eleverne, bliver ikke en del af spørgsmålet. Dette skyldes, at kontroversielle emner, ifølge det politisk autentiske kriterie, er knyttet til et didaktisk mål om at skabe et bestemt politisk miljø og debatkultur.

De præskriptive udgangspunkter, som begge kriterier lægger op til, forudsætter, at de samme mål og midler kan anvendes universelt, uanset de situationer og kontekster, de indgår i i undervisningen (Sætra, 2019). Disse forudbestemte mål fortæller intet om det, der for eleverne kan opfattes som kontroversielt (selve fænomenet i undervisningen), men fortæller os blot om det, der bør undervises i, som et åbent (uafklaret) eller lukket (afklaret) spørgsmål (et normativt påbud) uanset eleverne. Resultatet bliver, at elevernes møde med aspekter i undervisningens indhold, som de oplever og opfatter (emotionelt og kognitivt) som kontroversielle, bliver sekundært og perifert, mens det at animere til en diskussion bliver selve målet.

Det rationelle argument og diskussion

At knytte kontroversielle emner til en rationel dagsorden, hvad enten det handler om de kriterier, der opstilles eller målene for et tolerant og rationelt diskussionsklima, møder kritik. Trevor Cooling (2012) følger i vid udstrækning Michael Hands kriteriesti, men mener ikke, at den kan stå alene. Cooling introducerer derfor *epistemisk ydmyghed* og *fairness* som kriterier for at undervise i kontroversielle emner. Epistemisk ydmyghed im-

plicerer en forståelse af, at rationelle og fornuftige synspunkter vil være forbundet med flere paradigmer og fortolkninger. Som han understreger, kan flere af vores beskattede/faste? overbevisninger, end vi regner med, vise sig at være åbne for diskussion snarere end afgjort og etablerede. Med dette in mente taler Cooling om åbenhed og tillid under hensyntagen til de foreliggende beviser, der opstår i diskussionerne og under hensyntagen til andres valide argumenter og synspunkter. Det betyder ikke, at alt har samme vægt og værd. De vigtigste redskaber er stadig ræsonnement og argumentation, men under indtryk af, at der kan være mere end én rimelig måde at fortolke beviser på.

Fairness er et andet begreb, som han mener mangler i Hands' kriterietænkning. For ham er det lige så vigtigt at kunne håndtere og agere i forskelligheder med respekt for og på en respektfuld måde. Cooling mener, at en ensopret opmærksomhed på rationelle mål for undervisningen skærmer for helheden af den viden, de færdigheder og holdninger, der kræves for at være en positiv bidrager til det civile samfund i en kontekst af forskelligheder, der let kan skabe konflikt (Cooling, 2012).

Yacek (2018) finder ligeledes begrænsninger i Hands rammeværk. Et ensidigt fokus på emne- og problemorienterede kriterier overser de subjektive betingelser, som undervisning er betinget af. For at eleverne i det hele taget kan tænke kontroversielt, indebærer det ifølge Yacek (2018), at den rette psykiske tilstand er til stede; en intellektuel spænding mellem mindst to positioner inden for et kontroversielt spørgsmål. Lærerens opgave er at understøtte denne tilstand og dermed at "cultivate students' reason by means of controversy" (Yacek, 2018, s. 72).

James Garret (2017) udtrykker skepsis over den gængse opfattelse af rationel tænkning som den eneste vej til viden. Han argumenterer for, at dette er en misforståelse. Han fremhæver, at der i forskningen findes en forestilling om intellektuelle praksisser i samfundsfagene, der understøtter elevernes vej ind i deres roller som demokratiske borgere gennem undersøgelse, autentisk pædagogik, diskussioner og deliberation. Samtidig understreger han, at forskningen peger henimod et foruroligende fund: Disse praksisser viser sig at være skuffende sjældne.

Når vi diskuterer, er det sjældent med afsæt i rationelle begrundelser. Ofte fører diskussionerne til fastlåste holdninger

og argumenter. Når vi møder viden, der udfordrer vores verdensbilleder, ændrer vi sjældent vores holdninger radikalt. I de fleste tilfælde vil vi afvise ny viden frem for at ændre vores syn på verden. Han understreger vigtigheden af at forstå, at viden ikke er neutral. Den er både irrationel, emotionel og rationel. At antage, at der findes en rationel model, vi kan bruge til at forstå verden omkring os, er derfor utilstrækkeligt. Hvad der opfattes som kontroversielt, er forbundet med subjekters forudsætninger, holdninger og kompleksiteten af subjekters oplevelser og erfaringer. Et for snævert disciplinært syn, der går ad den rationelle vej, fører til et mangelfuldt syn på samfund, historie og verden omkring os (Garret, 2017). Hvad der er kontroversielt, er derfor ikke blot forbundet med den ydre verden. Den er også knyttet med subjekters indre møder med den ydre verden og med relationer i den sociale praksis.

Thomas Brudholm (2012), som har sine rødder i filosofiens verden, mener, at der er en tendens til at overvurdere det rationelle og kognitive som de primære redskaber til at opnå faglig erkendelse. Han mener, at følelser, som ofte betragtes som irrationelle og forstyrrende for undervisningsmålene, faktisk er tæt forbundet med tanker, overbevisninger og refleksioner. Følelser står nødvendigvis ikke i modsvar til fornuft og refleksion. Følelser kan være kontraproduktive, men de er også vigtige forudsætninger for forståelse, empati og fremme af vigtige moralske og sociale værdier (Brudholm, 2012).

Selvom Yacek (2018) ovenfor medtænker en psykisk betingelse, er det udelukkende den intellektuelle tilstand, der adresseres, og ikke andre psykologiske forudsætninger. Som Garret (2017) peger på, er viden forbundet med affekt og dermed ikke neutral. Når vi møder viden, der går imod det, vi allerede tror på, er vi mere tilbøjelige til at afvise den end at imødekomme den og tilpasse vores synspunkter herefter (Garrett, 2017). Yacek (2018) ser desuden det kontroversielle som noget, der har en didaktisk værdi, specifikt til at "kultivere" elevernes ræsonnement. I denne sammenhæng opfordres eleverne til at engagere sig i undervisningsindholdet, men der tages ikke didaktisk højde for de indre følelsesmæssige konflikter og kognitive kampe, som eleverne gennemgår undervejs (Britzman, 1998).

De ansigtsløse elever

Det kunne virke tillokkende, hvis der var en række kriterier, der kan bruges som en universel guide til lærere uanset kontekst og elevforudsætninger. Men det, der opfattes som kontroversielt, er ikke statisk, men bundet til tid og kontekst. Der findes ikke eviggyldige standarder for rationaler og videnskabelige målestokke, som man kan bruge i undervisningen for at opnå elevernes demokratiske dannelse. Kriterierne gør ikke bare det kontroversielle kontekstuafhængigt, men også eleverne ansigtsløse. Det har ingen interesse, hvad eleverne opfatter og oplever som kontroversielt, hvis noget i undervisningen berører og provokerer deres forståelser for ret og uret og deres forståelser af upassende adfærd. Eleverne forsvinder ud af ligningen. Som von der Lippe (2021) siger, kan man som lærer ikke styre, hvad eleverne lærer, ej heller deres holdninger og virkelighedsopfattelser.

Udover kriteriernes kontekstuafhængige udgangspunkt synes de også uafhængige af fag. For at tage udgangspunkt i et eksempel kan man bruge historiefaget som eksempel. Kriterierne, der er præsenteret ovenfor, tager afsæt i nutidige problemstillinger og standarder akkumuleret over tid. Men som f.eks. Gretemann (2016) påpeger, er det kontroversielle bundet til et bestemt tidspunkt og sted. At noget opfattes kontroversielt i dag og i en given kontekst, betyder ikke per automatik, at det var kontroversielt engang og er kontroversielt i en anden kontekst og omvendt. Når Hand (2007) f.eks. understreger, at homoseksualitet ikke er til åben diskussion, fordi det er et afgjort emne, netop fordi det er en naturlig del af det at være menneske, hænger det dårligt sammen med opfattelser og holdninger til homoseksualitet over tid. Historisk har homoseksualitet både været forbundet med moralsk og religiøs forfølgelse, kriminalitet, forbud og straf og eksklusion af samfundet. De historiske forhold og ændringer over tid i opfattelser vil således falde uden for skiven, og derfor vil en analyse eller diskussion med afsæt i et kriterie ikke føre til mere plausible og konsistente forklaringer på et historisk fænomen. Endsige en analyse af, hvorfor, hvornår og hvordan holdninger til homoseksualitet har ændret sig, eller hvornår og af hvem det har været opfattet som et kontroversielt forhold. Ej heller en analyse af, hvordan elever opfatter forfølgelse og forbud mod homoseksualitet over tid.

I min ph.d.-afhandling (Johannesen, 2022) argumenterer jeg for, at det kontroversielle opstår i undervisningen, snarere end at være forudbestemt som et emne eller en diskussion. Det kontroversielle fremkommer i de kommunikative handlinger mellem lærer og elever i klasserummet. Det er en integreret del af de kognitive og følelsesmæssige processer, der fører til erkendelse og meningsgørelse, når kompleks viden bearbejdes. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

Kontroversiel – et tillægsord og en egenskab

Ordet kontroversiel er et tillægsord, dvs. at når det kædes sammen med andre ord, får det en bestemt betydning. At være en kontroversiel person, at træffe en kontroversiel beslutning, at begå en kontroversiel handling eller at inddrage kontroversielle emner i undervisningen har forskellige betydninger. Ordet kontroversiel kan derfor betragtes løsrevet som en egenskab, altså et *fænomens måde at virke på* og tillægge værdi til. Den egenskab kan ifølge ordbogen og ordets nuværende betydning (og ikke oprindelse: kontrovers) opfattes som noget, der på afgørende punkter adskiller sig fra normer og det alment accepterede og derfor kan virke provokerende eller upassende (definition hentet fra Ordnet.dk og Den Danske Begrebsordbog, 2015). Når nogen opfatter noget som kontroversielt, indgår der en kommunikativ handling mellem indhold og modtagere og modtagere imellem. Dette skyldes, at det opfattede indhold er i uoverensstemmelse med lærere og elevers eksistentielle og værdimæssige selvforståelser. Ifølge Misco og Tseng (2018) giver dette anledning til normative værdidomme forankret i individers etiske normer og værdier og de historiske, sociale, politiske og etniske kontekster.

B.E. Jensen (2012) bruger betegnelsen identitetsfølsomt om emner i historie, der kan være vanskelige og ømtålelige både for enkeltpersoner, grupper og samfundet som helhed. Det identitetsfølsomme er kædet sammen med personlige værdier, men kan også være repræsenteret gennem grupper i samfundet.

Jeg mener, at det, der opfattes som kontroversielt, kan betegnes som normfølsomt. Aspekter i undervisningen kan stride mod de indre værdier og det normsæt, man er opvokset med og besidder. Det kontroversielle “vækkes”, når noget går imod eller overskrider grænserne, som dette normsæt sætter. Hvis det kontrovers-

sielle ikke blot vækker indre konflikter eller aversioner, men også afstedkommer kontroverser blandt en eller flere aktører, skyldes det, at der blandt kontroversens aktører hersker forskellige opfattelser og divergerende normsæt. Det er kontroversielt, fordi det berører grundlæggende normopfattelser hos aktørerne, og disse kan i nogle tilfælde se forskellige ud. En handling, person eller fænomen kan i en bredere samfundskontekst have opnået konsensus om at være kontroversielt. Det er vanskeligt at tale om en kontrovers uden en forudsætning om, at *noget* provokerer *no-gen* til at tage stilling til det indhold, *nogen* præsenteres for.

Derfor kan det kun være potentielt kontroversielt og aktualiseres først, når de opfattes som kontroversielle af nogen og indgår i et kommunikativt samspil i social praksis. Modtagerforholdet er derfor afgørende for, om en handling, person eller idé – i fortid eller nutid – betragtes som kontroversielt af en eller flere modtagere, alt afhængig af deres normfølsomme ståsted.

Fra emner til aspekter – at skelne mellem det opfattede og bør

Ifølge et review af Ho, McAvoy, Hess og Gibbs (2017) kan undervisning i kontroversielle emner opdeles i to synspunkter. Det første fokuserer på det didaktiske, hvor forståelsen af kontroversielle emner følger normative retningslinjer for, hvordan de kan indgå i undervisningen som åben for diskussion. Det andet synspunkt fokuserer på emner, der vækker stærke følelser og splittelse, som f.eks. i offentlig debat eller i samfund præget af konflikter. Her er emnets følsomme og sensationelle karakter i centrum. Det er ikke nødvendigvis uoverensstemmelser mellem aktører, der er det centrale. I stedet er det ofte de følelsesmæssige aspekter, der kan være knyttet til indre processer og værdier eller forbundet med en følelse af skyld og skam i et lands eller samfunds historie, der er mere fremtrædende. Begge perspektiver antager, at der er et forudbestemt emne eller problemstilling, der er identificeret som kontroversielt og styrer undervisningen, uanset hvordan det kontroversielle kommer til udtryk i kommunikationen i det sociale samspil mellem indhold og modtagere i de situationer og kontekster, emnet eller problemstillingen er en del af. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt noget kan være grundlæggende kontroversielt, eller om det først bliver kontroversielt, når det aktiveres i en kontekst eller situation.

Under indsamlingen af empiri til min ph.d.-afhandling viste det sig vanskeligt at udpege emner som værende kontroversielle i praksissituationer. For eksempel arbejdede en 9. klasse med emnet Israel-Palæstina i efteråret 2020, men der opstod ikke en ophedet debat. Eleverne gav udtryk for samme holdning om, at Israel var aggressorerne. Det, der berørte og provokerede eleverne, var imidlertid, at børn fra Palæstina i perioder var forment adgang til at gå i skole. Måske kunne billedet have set anderledes ud, hvis eleverne havde haft andre etniske baggrunde, eller undervisningen havde foregået i 2023, hvor konflikten mellem Israel og Palæstina på ny er blusset op. I den ene klasse, hvor jeg observerede, var der et par syriske drenge. De havde tydeligvis sympati for palæstinenserne, og deres foragt for Israel var forbundet med Syriens naboskab til Israel. Men deres syn på Israel påvirkede ikke, hvordan de så på jøder som ofre for jødeforfølgelse i deres holocaustundervisning. En af drengene havde en bedstemor med jødisk baggrund, og det var derfor vigtigt for ham at forstå, hvorfor jøderne var blevet forfulgt. Således er det ikke et forudbestemt emne eller spørgsmål, der i en bredere samfundsmæssig kontekst kan betragtes som kontroversielt. Det er snarere de situationer, hvor et eller flere aspekter bliver opfattet, fortolket og fortalt som kontroversielle, der er interessante at fokusere på.

Min undersøgelse viste, at det, der hos eleverne blev opfattet som kontroversielt, kunne observeres gennem de kommunikative handlinger i klasserummet. Men det var ikke relateret til de overgribende emner, problemstillinger eller forløb i faget. Det knyttede sig an til aspekter af normfølsom karakter, der i et modtagerperspektiv blev opfattet, fortolket og fortalt som kontroversielt i det sociale samspil mellem elever, lærere og læremidler i klasserummet. Kontroversielle aspekter viste sig i de kommunikative processer, der fandt sted blandt andet forbundet med lærernes didaktiske og moralske appeller til elevernes stillingtagen om eksistentielle levevilkår og kränkelsen af disse. Hvad der blev anskuet som kontroversielt i historie, havde sit udspring i fortolkninger af det opfattede uretfærdige bundet op på lærere og elevs nutidsopfattelser og værdibilleder. Forhandlingerne foregik gennem på- og afmonteringer af det kontroversielle. Det skal forstås som de situationer, hvor læreren f.eks. appellerede til elevernes følelseslandskab og moral.

Det normfølsomme i det kontroversielle

Ved at betragte det kontroversielle som en egenskab bliver det muligt at adressere forskellige aspekter, f.eks. det, der virker splittende i videnskabelig, social eller politisk forstand i et samfund. Forskellige tolkninger af centrale historiske begivenheder og handlinger kan have en polariserende kraft i lande eller mellem forskellige samfundsgrupper, hvor der faktisk er begået eller opfattet begået uretfærdighed over for mennesker af en anden person eller gruppe (The Historical Association, 2007; Misco & Tseng, 2018; Stoddard et al., 2017). Her er det den bredere *samfundskontekst*, der får betydning for, at noget kan virke splittende for en eller flere samfundsgrupper. Men det er det opfattede eller faktisk uretfærdige begået mod andre mennesker, der er kontroversens epicenter. Det ligger i det normfølsomme som grundlaget for at opfatte og opleve handlinger, personer, ideologier, tanker og holdninger som kontroversielle i en given situation, kontekst og tid. Overordnet flyttes *kontroversiel* fra at være tilknyttet et begreb i undervisningen over til at beskrive et kommunikativt fænomen i undervisningen, hvor et indhold opfattes, fortolkes og fortælles som kontroversielt, fordi det er normfølsomt.

Et andet perspektiv kan derfor være at tage udgangspunkt i de situationer, der opstår i undervisningen som social og historisk kontekstuel ramme og ikke samfundskonteksten. De opfattede eller faktisk uretfærdige hændelser kan f.eks. vise sig via deres brutale udtryk, når elever præsenteres for Holocaust og andre folkedrab. De kan vise sig som aspekter inden for andre emner i historieundervisningen, hvor elever måske konfronteres med et andet historisk syn på kvinder, slavegjorte, fattige og andre marginaliserede grupper, som provokerer det værdisæt, lærere og elever på baggrund af de nutidige samfundsnormer er formet af.

På den måde bliver det, der opfattes som kontroversielt af klasserummets aktører, en del af de meningstilskrivninger, der foregår i faget, når et indhold perciperes og efterfølgende ytres som meningsskabende fortællinger. Det, som opfattes som kontroversielt, handler om modtagerforholdet. Et emne eller spørgsmål kan kun have potentiale til at blive opfattet som kontroversielt. Modtagerforholdet er afgørende for, hvordan undervisningens indhold fortolkes i undervisningssituationerne. Lærerens bagvedliggende didaktiske intention samt lære-

midlerne og praksisfortolkninger af læremidler har betydning for fortællingens form og i sidste ende for elevernes relation til historie og deres historiebevidsthed (se Johannesen, 2022).

Perspektiver for samfundsfaget

Som artiklen illustrerer, udspringer det kontroversielle af vores vilkår og værdier både som enkeltpersoner og samfund i tid og kontekst. Mødet med det kontroversielle er mere knyttet til en eksistentiel forståelse, der tager afsæt i "aspekter af væren" og de valg, vi træffer, end det er en rationel og tolerant afvejning af synspunkter. Undersøgelser viser, at politiske spørgsmål relateret til identitet gør folk mest modvillige til at ændre mening. Derfor kan en forestilling om, at elever kan diskutere i et tolerant fagligt miljø, ikke stå alene. Elever kommer ind i klasseværelset med forestillinger, holdninger og synspunkter, som de værdsætter, og som er akkumuleret over tid i elevernes sociale, kulturelle og historiske omgivelser. Disse påvirker deres politiske og sociale selv og orientering i verden. I stedet for at forsøge at fremsætte en normativ påstand om, hvordan samfundsfaget skal gennemføres, bør vi som undervisere rette blikket mod tvetydighed og usikkerhed forbundet med identitet og fællesskab. Der findes således ikke en lige vej fra at kunne "håndtere" kontroversielle emner til at opnå kritiske færdigheder og kompetencer til at kunne indgå i en demokratisk dialog. Hvad betyder undervisningens indhold for eleverne? Hvad gør det følelsesmæssigt ved dem? Hvordan er det med til at skabe mening og identitet?

Viden er ikke neutral og kan være vanskelig og medføre ubehag. Vi vil ofte forsøge at forsvare os mod sådanne ubehag.

At adressere kontroversielle aspekter i samfundsfag kunne – ifølge min ydmyge mening som historiedidaktiker – berige forståelsen, hvis de ikke udelukkende blev forbundet med politiske spørgsmål og målene om kritisk tænkning og demokratisk dialog. Det kan være en følelsesmæssig belastning for eleverne at undersøge verden og være i verden med andre og for læreren en betydelig følelsesmæssig opgave, som involverer spørgsmål om identitet og eksistens hos eleverne og i elevernes sociale liv.

Samfundsfagsundervisning kræver evnen til at tolerere usikkerhed og flertydighed, fordi demokrati er en proces, hvor der ikke på forhånd garanteres nogen resultater. Usikkerhed skal i

den forstand forstås som et grundlag for etablering af mening frem for dens modsætning og forhåbentlig åbne op for nye måder at tackle forandringer og modstande mod forandring på. Det er derfor vigtigt som lærer at forholde sig til elevernes viden om verden og måden, den påvirker deres grundlæggende følelser af værdi. Som Garrett understreger – og det vil jeg lade være de sidste ord:

”a “disciplinary” and “rational” view is a limiting one, one that avoids the complications of human subjectivity, relationality, politics, sociality, and community. Put differently, we are at risk of holding a view of learning that often does not hold.” (Garrett, 2017, s. 75)

Litteratur

- Alongi, M.D., Heddy, B.C., & Sinatra, G.M. (2016). Real-World Engagement with Controversial Issues in History and Social Studies: Teaching for Transformative Experiences and Conceptual Change. *Journal of Social Science Education, 15*(2), 26-41. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1479>
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J., & Sharp, H. (2017). Bridging historical consciousness and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters, 4*(1), 1-13.
- Anders, P., & Shudak, N. (2016). Criteria for Controversy: A Theoretic Approach. *Thresholds in Education, 39*(1), 1-11.
- Bailey, C. (1971). Rationality, Democracy and the Neutral Teacher. *Cambridge Journal of Education, 1*(2), 68-76. <https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Bertucio, B. (2016). Alasdair MacIntyre and Contemporary Capacity for the Epistemic Criterion. *Thresholds in Education, 39*(1), 5-19.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. State University of New York Press.
- Brudholm, T. (2012). Mind the Gap(s): Between Memory, History, and Philosophy. I H. Edgren (red.), *Looking at the Onlookers and Bystanders: Interdisciplinary Approaches to the Causes and Consequences of Passivity* (s. 117-142). Forum för Levande Historia.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values, 33*(2), 169-181. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.694060>
- Council of Europe. (2015). *Living with Controversy – Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) – Training Pack for Teachers*. Council of Europe. <https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/>
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 13*(1), 37-44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. I S. A. Metzger & L. M. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 503-526). Wiley.
- Greteman, A. J. (2016). Queer educations: Pondering perverse pedagogy. On the nature of controversy as pedagogy. *Thresholds in Education, 39*(1), 44-56.
- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education, 5*(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/1477878507073614>
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory, 58*(2), 213-228.

- <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Harden, R., & Hartsell, S. B. (2016). Controversy's Graveyard: The School of Education Classroom and Educational Policy Debate. *Thresholds in Education*, 39(1), 31-43.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- The Historical Association. (2007). T.E.A.C.H. Teaching Emotive and Controversial History 3-19. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report>
- Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies: A Review of the Research 321. I M. M. Manfra & C. M. Bolick (red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (s. 319-335). Wiley.
- Jensen, B. E. (2012). Ondt i historien: mellem erindring og glemsel. I B. Seland (red.), *Den vanskelige historien: Agderseminaret 2011* (pp. 15-20). Cappelen Damm Høyskoleforlaget. <https://doi.org/10.23865/noasp.87>
- Johannesen, H. J. (2022). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin: et etnografisk inspireret klasserumsstudie (Diss.). Syddansk Universitet.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Misco, T. & Tseng, J.-H. (2018). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.005>
- Nimb, S. (red.). (2015). *Den Danske Begrebsordbog*. Syddansk Universitetsforlag.
- Oxford University Press (u.å.). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Tilgæet den 22-10-2020, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Stoddard, J., Marcus, A. S., & Hicks, D. E. (2017). *Teaching difficult history through film*. Routledge.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Sætra, E. (2019). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 323-339. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12361>
- Von Der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Warnick, B. R., & Smith, D. S. (2014). The Controversy Over Controversies: A Plea for Flexibility and for "Soft-Directive" Teaching. *Educational Theory*, 64(3), 227-244. <https://doi.org/10.1111/edth.12059>
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial

Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71-86. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12282>
Zembylas, M. & Kambani, F. (2012).
The Teaching of Controversial
Issues During Elementary-Level

History Instruction: Greek-Cy-
priot Teachers' Perceptions and
Emotions. *Theory & Research in
Social Education*, 40(2), 107-133.
[https://doi.org/10.1080/0093310
4.2012.670591](https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591)