

# Kontroversielle aspekter i historieundervisningen

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

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet  
(American Psychological Association System, 7th Edition):  
Johannesen, H. J. (2021). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen.  
Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse. *Learning Tech – Tidsskrift for  
læremidler, didaktik og teknologi*, (5), 151-178. DOI: 10.7146/lt.v6i9.124780

# Abstract

---

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

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

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

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

# Kontroversielle aspekter i historieundervisningen

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

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen, UC SYD

### Indledning

- ” Mikkell<sup>1</sup>: Altså, det der, det der hår der. Var de ikke bare kunstige?  
Lærer: Nej, de var såmænd ægte hår, de havde barberet af [Pige i baggrunden: Uuuh] og det fremstillede, ja... [Dreng i baggrunden: Puh.... Undskyld, det er vildt klamt] ja, jamen det er faktisk klamt, og gå at tænke på, at det har ligget der altså sådan altså... når der ligger den historie bag det, at de har gjort det [...].  
(Observation, skole B, Holocaust, se bilag)

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

Eksemplet stammer fra en klassesamtale i 8. klasse på en skole i Syddanmark. Klassen havde forinden været på studierejse til Polen og i slutningen af timen foregik en dialog om deres fælles oplevelser. Når Mikkell tvivler på hårets ægthed, aktualiseres læremidlet som sociokulturel ressource i den narrative<sup>2</sup> reproduktion<sup>3</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

## Baggrund og forskningsspørgsmål

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

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

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

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

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



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

## Artiklens teoretiske ramme

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

## Læremidler som social praksis

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

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

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

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

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

indgår her

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

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

## Fortællingers temporale og moralske afsæt

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

” This is precisely what the holocaust memorial must be for future generation. It must not aim at an overcoming of the past nor at a reconciliation of the past. The memory of the holocaust must be an illness, a mental disorder from which we may never cease to suffer.  
(Ankersmit, 2001, s. 193)

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

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

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

## Baggrund og metode

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

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

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

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

## Forskningsdesign

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

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

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

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

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

**Tabel 1.**  
 Skemaet er udarbejdet med inspiration  
 fra Reissmann (2008), Bermudez (2019),  
 Magnussen (2019) og Clarke, Friese &  
 Washburn (2018) <sup>4</sup>.

Det sociokulturelle lag	Det tematiske lag	Det dialogiske lag
Analyse af læremidler i brug i en sociokulturel situation	Analyse af observationsdata og læremidlers betydnings- og handlingspotentialer fra tekst til transaktion	Analyse af læremidler i brug i klasserummet – observationsdata af læremidler i brug
Sociokulturelle elementer i den narrative situation	Relation mellem fortællerkomponenter, temporalitet og morale	Aktivering af moralsk relation til aktører og handlinger i tid og rum
-Hvilke kulturelle resourcer trækker fortællingerne på eller tager de for givet? -Er der huller eller uoverensstemmelser, der kan antyde foretrukne, alternative- eller modfortællinger?	-Hvad handler fortællingerne overordnet om? -Hvad er relationen mellem begivenheder og aktører i tid og rum? -Hvilket indhold?	-Hvordan "genfortælles" og "fortælles" de historiske fortællinger i klasserummet? -Hvordan artikuleres relationer mellem nutid og fortid? -Hvad fremhæves og hvad træder i baggrunden? Hvilke begivenheder og aktører inkluderes/ekskluderes? -Hvordan beskrives historiens protagonister og historiske begivenheder?

## Analyse

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

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

### 1. Det sociokulturelle lag – ”store” fortællinger

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2. Det tematiske lag – Læremidlers betydnings- og handlingspotentiale**

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

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

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



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

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

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

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

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

I observationerne hvisker tre drenge til hinanden, mens den ene af dem tager mod til at spørge mig, hvad de skal svare til spørgsmål

3. Drengens kinder har fået farve, og de andre drenge kigger ned i

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

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

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

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

*Elever: Ja*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Tue: Jamen, de råbte vel stop?*

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

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

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

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

8. klasse ser en dokumentarfilm om Belgisk Congo. Læreren påmonterer det kontroversielle i fortællingen både i sin indledning og ved at vise klippet, ved at spørge ind til elevernes tanker om videoklippet og, afslutningsvist, ved at give eksempler på

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

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

*Stine: Jeg synes, det var meget barskt.*

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

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

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

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

*Tue: Det var kun hånden.*

*Lærer: Det var hånden, ja.*

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

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

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

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

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

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

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

## Afslutning

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

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

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



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

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

## Referencer

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



- Carr**, D. (1991). *Time, Narrative, and History*. Indiana University Press. DOI:10.1080/0071773.1988.11007860
- Carrard**, P. (2015). History and Narrative: An Overview. *Narrative Works*, 5(1), 174-196.
- Carretero**, M. & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. I: J. Valsiner (red.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195396430.001.0001
- Chinnery**, A. (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. DOI: 10.1080/17449642.2013.878083
- Christensen**, T. S. (2018). Etnografisk teamwork. I: T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 265-280). Klim.
- Clarke**, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. (2. udg.). Sage Publications, Inc.
- Cooling**, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 169-181. DOI:10.180/13617672.2012.694060
- Cronon**, W. (1992). A Place for Stories: Nature, History, and Narrative. *Journal of American History*, 78(4), 1347-1376. DOI: 10.2307/2079346
- Dearden**, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. DOI: 10.1080/0022027810130105
- Edling**, S., Sharp, H., Löfström, J. & Ammert, N. (2020). The good citizen. Citizenship, Social and Economics Education, *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(2), 153-150. DOI:10.1177/2047173420936622
- Elf**, N. F. (2014). Læremidler som social praksis i fag. *Cursiv*, 13, 97-122.
- Elliott**, J. (2005). *Using narrative in social research*. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9780857020246
- Epstein**, T. & Salinas, C. S. (2018). Research methodologies in history education. I: S. A. Metzger, L. M. Harris (Red.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 61-92. DOI: 10.1002/9781119100812.ch3
- Friedländer**, S. (1992). *Probing the Limits of Representation Nazism and the 'Final Solution'*. Harvard University Press.
- Goldberg**, T. & Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues I: S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 503-526). DOI:10.1002/9781119100812.ch19
- Greteman**, A. J. (2016). Queer Educations: Pondering Perverse Pedagogy. *On the Nature of Controversy as Pedagogy. AES- Academy for Educational Studies*, 39(1), 44-56.
- Grever**, M. & Adriaansen, R. J. (2017). Historical culture: A concept revisited. I: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 73-89). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4\_4
- Hand**, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x
- Hansen**, T. I. (2012). *Aktivitet og metode*. Klim.

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

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

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

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

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

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