

Difficult knowledge og folkedrab i historieundervisningen i et elevperspektiv

Hildegunn Juulsgaard Johannesen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:3

ISSN 2000-9879

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

Difficult knowledge og folkedrab i historieundervisningen i et elevperspektiv

Hildegunn Juulsgaard Johannesen

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

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

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

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

Indledning

Solveig¹: [...] altså, hvor mange gange du har tænkt på, at folk, de har stået inde i det tog på så lidt plads uden mad og drikke. At der bare kørte tog frem og tilbage hele tiden. Nogle, de kom jo bare direkte hen til gaskamrene. Så det er sådan lidt [...] det er svært at forestille sig det. At det faktisk er sket, fordi altså, det er virkelig stort agtigt (holocaustforløb, d. 24.9.2019)

Denne artikel har til formål gennem to caseforløb at beskrive, hvordan elever i forbindelse med emnet folkedrab i historieundervisningen bearbejder det, som i forskningen kaldes *difficult knowledge* (se fx Britzman, 1998; Garrett, 2017; Levy & Sheppard, 2018; Simon 2014; Zembylas, 2018). Centralt for artiklen er at udforske, hvordan elever berøres og provokeres, når de møder viden, der er vanskelig, og hvordan dette kommer til udtryk i deres kognitive bearbejdningsprocesser.² Som eksemplet ovenfor illustrerer, møder elever et indhold i undervisningen, der kan være vanskeligt at forstå og sætte ord på. Hvad stiller eleverne op med denne viden, og har de et beredskab til at adressere eller placere den et sted? Betingelser dybdegående fortolkninger af historiske traumer som folkedrab kognitive og emotionelle berøringer og provokationer, eller er følelser en barriere for forståelse? Kræver det, at elever lærer om, af eller gennem viden om folkedrab?

Artiklens hovedtese er, at *difficult knowledge* (herefter vanskelig viden) ikke bare er emotionelt og kognitivt udfordrende, men også rummer kontroversiel viden.³ Når elever møder viden, der står i skærende kontrast til (indre) værdier og normsæt, opfattes disse aspekter også som kontroversielle. I elevernes erkendelsesprocesser kan kontroversiel viden være det, der bringer dem ud af fatning, men også det, der forankrer mere sikre forståelser og erkendelser i de meningsskabende processer. Som Löfström et al. (2021) fremhæver, er det, der opfattes som kontroversielt, ofte indlejret i smertefuld historie, der fremkalder reaktioner på baggrund af moralske følelser, såsom empati, skyld og skam. Artiklen bidrager på den baggrund med vigtige indsigter i elevernes eksistentielle og moralske brug i historieundervisningen (Karlsson, 2014).

Resultaterne, der præsenteres, stammer fra to etnografiske casestudier fra august 2019 til december 2020 i en 8. klasse og en 9. klasse på to skoler i Syddanmark. Undersøgelsen bygger på mikrostudier af historieundervisning, der giver tætte beskrivelser af situationer, hvor vanskelig viden opstår, artikuleres og udvikler sig. Mit ærinde er ikke at kortlægge et samlet billede af elevernes emotionelle og kognitive reaktionsmønstre. Dette er gjort andetsteds (se fx Morgan, 2017). Fokus for artiklen er på aspekter i processen fra den første reaktion i mødet med vanskelig viden til den

¹ Navnene på eleverne er opdigtet af hensyn til elevernes anonymitet.

² Kognitive bearbejdningsprocesser forstås her som de moralske og faglige erkendelser og refleksioner elever gør sig, når de møder vanskelig viden. Bearbejdningsprocesserne hænger sammen med måden elever tilegner sig viden og indsigt gennem tænkning og erfaring.

³ Britzman (1998) bruger betegnelsen *controversial knowledge* i en beskrivelse af en etisk opfordring om at tage højde for de psykiske processer ved læring og undervisning (Se s.133). Jeg bruger begrebet til at beskrive aspekter indenfor vanskelige viden, der er i kontrast med gængse normer og værdier og dermed kan opfattes som kontroversielle. Dette uddybes i teori afsnittet.

efterfølgende refleksion udtrykt i elevernes nonverbale og verbale ytringer. Dette er med henblik på at forstå og opnå indsigt i, hvad vanskelig viden indebærer, hvordan elever udvikler moralske og faglige refleksioner på baggrund af vanskelig viden, og hvad der potentielt kan opnås gennem mødet med voldelige og smertefulde historiske fortællinger i undervisningen. Dette leder frem til følgende spørgsmål:

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

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

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

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

Tidligere forskning

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

2020; Pistone et al., 2021; van Driel, 2015).⁴ At overse den emotionelle dimension med tanke på selve folkedrabets grusomme og traumatiske karakter synes at være en umulighed. Jævnfør Bormann (2018) består udfordringen ikke i at undgå at udsætte eleverne for emotionelle øjeblikke, men at tilbyde dem lindring og distance til at reflektere og arbejde sig igennem disse øjeblikke (Bormann, 2018, s. 68). Dette fordrer forskningsmæssig og didaktisk opmærksomhed på, hvordan vi kan forstå elevers reaktioner, deres indre erfaringer og processer for herigennem at kvalificere undervisningen om Holocaust og andre folkedrab (Alsup, 2003; Bilewicz et al., 2017; Bormann, 2018; Levy & Sheppard, 2018; Stevick & Michaels, 2013).

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

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

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

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

⁴ At lære *om* en begivenhed har fokus på tilegnelse af bestemte kvaliteter, egenskaber og faktaviden, som forudsætter en afstand eller ligefrem emotionel løsrivelse fra det, der skal læres. At lære *af* eller *gennem* forudsætter et mere intimt møde for den lærende (Britzman, 1998; Simon, 2005).

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

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

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

Også Ammert (2017) og Ammert et. al. (2020) tager afsæt i et elevperspektiv på 9. klassetrin. Deres undersøgelse bygger på elevernes skriftlige produktion på baggrund af bogen "Ordinary Men" af Christopher Browning.⁵ Forfatterne har fokus på moralsk stillingtagen, og ikke som sådan på hvordan elever berøres og provokeres af indholdet i bogen.

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

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

Set i lyset af ovenstående mangler der studier, der eksplicit anvender klasserumsobservationer til at belyse vanskelig viden i de øjeblikke, når elever i

⁵ Browning, Christopher (2017) [1992]. Ordinary men. Reserve police battalion 101 and the final solution in Poland. Revised ed. New York: Harper Perennial.

grundskolens ældste klasser møder et indhold, der berører og provokerer dem. Hvordan skaber elever mening fra det første chok til den efterfølgende refleksion? Dette bringer mig videre til artiklens teoretiske afsæt.

Artiklens teoretiske ramme: Vanskelig viden

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

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

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

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

Repræsentationer om historiske traumer internaliseres imidlertid ikke i modtageren uberørt af de sociale omgivelser. Som Garrett skriver: “Trauma haunts our cultural present as well as the historicized past. Difficult knowledge is “then” as well as “now” (Garrett, 2011, s. 322). Holocaustundervisning og erindringskulturen indebærer fx

forventelige kulturelle indlejrede emotionelle reaktioner, som kan ses i undervisningen såvel som i mindekulturen (se fx Alsup, 2003; Krieg, 2015; Kverndokk, 2005). De indre konflikter hos eleverne er dermed et udtryk for tidligere sociale erfaringer, der i samspil med ydre sociale omgivelser får medindflydelse på det vanskelige møde. Her er det vigtigt at være opmærksom på, hvordan elever konstruerer følelsesmæssig betydning via undervisningen og gennem deres egne fortællinger om det faglige indhold (Alsup, 2003; Bormann, 2018; Pitt & Britzman, 2003).

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

Aspekter i vanskelig viden

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

Vanskelig viden indeholder, som ovenstående indikerer, flere aspekter.⁶ For det første en *emotional* dimension, som indeholder sympati og empati for andre. For det andet en *kognitiv* dimension. Det kan være svært at begribe egne oplevelser, samtidig med at det er vanskeligt indenfor de begrebsmæssige normer for fortolkning at beskrive den grusomhed og systematiske kynisme bag folkedrabene (Friedlander, 1992; Stone, 2012). Eleverne skal finde mening i det, der føles uforståeligt i dets gru og rædsel på trods af, at de begrebsmæssige fortolkningsnormer ikke rækker. For det tredje er det i kontrasterne mellem grusomhederne og elevernes levede liv, at noget potentielt kan opfattes som kontroversielt. Vanskelig viden indeholder dermed også kontroversiel viden, fordi folkedrab ”på afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede” (ordnet.dk, 2022), og derfor provokerer.

Kontroversiel er et omdiskuteret begreb i international forskning indenfor undervisning og skole. I et review skelner Ho et. al. (2017) mellem studier, der tager udgangspunkt i emner i skolen, der opfattes som kontroversielle i en given kontekst og

⁶Alsup (2003) nævner i sit casestudie af eleven Steve, at indholdet kan være intellektuel vanskeligt. Dette uddybes ikke i nærværende artikel, men er med til at vise kompleksiteten i elevernes forståelser og reaktioner i forbindelse med vanskelig viden.

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

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

Metode

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

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

længde og karakter. Samtidig deltog jeg i samtaler med de deltagende lærere både i og udenfor undervisningen.

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

Forskningsdesign

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

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

Casestudiet

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

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

For analysen har det været vigtigt at undersøge den almindelige undervisning i historie, hvorfor der ikke på forhånd har været krav til elevsammensætning eller andre faktorer. Alligevel er der tale om to forskellige klasser og forløb. 9. klasse er fra en

folkeskole i en mindre til mellemstor by (Skole Øst) og 8. klasse fra en friskole i en større by (Skole Vest). Begge klasser består overvejende af etnisk danske elever.

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

9. klasse Skole Øst havde om folkedrab, og forløbet indlededes med Holocaust. Herefter blev eleverne inddelt i 6 grupper, som hver især arbejdede med et folkedrab fra det 20. århundrede. Forløbet strakte sig over 8 lektioner og en enkelt fagdag. Også her blev forskellige faglige vinkler, læremidler og aktiviteter inddraget i undervisningen, men i forbindelse med elevernes gruppearbejde opfordrede læreren eleverne til at tage afsæt i et bestemt læremiddel.⁷ Forløbet blev afsluttet med elevoplæg.

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

Narrativ interaktionsanalyse

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

Analysens sammenfatter på den baggrund tre udledte kernefortællinger.⁸ Formålet er at beskrive de overordnede karakteristika i casene og dermed belyse essensen af elevernes reaktioner og bearbejdningsprocesser (Roald et al., 2021, s. 74).

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

⁷ Folkedrab.dk udgivet af DIIS – Dansk Institut for Internationale Studier

⁸ Fortællinger og narrativer bruges synonymt jf. Riessman (2008).

elevernes emotionelle reaktioner, som danner udgangspunkt for kernefortællingerne. Samtidig har dialogerne i analysearbejdet været centrale, som de fremstod netop for at indramme dynamikken og tilblivelsesprocesserne i interaktionen i klasserummet. De tre kernefortællinger uddybes i det sammenfattende afsnit i analysen.

Analyse

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

Den didaktiske iscenesættelse

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

Som i udstillingspraksis udgør det visuelle en stor andel af undervisningen. På Skole Vest viser læreren blandt andet private fotos fra Auschwitz-Birkenau-museet inden skolerejsen, måske for at informere, men sandsynlig også for at bevæge eleverne. Lange sengerækker, toilethuller på række, pigtråd, udsultede mennesker og portrætter af internerede fanger med afbarberede isser fremtræder på lærerens PowerPoints. Billeder fra Holocaust er desuden rigt repræsenteret i læremidlerne. I eksemplet nedenfor analyseres to kontrastfyldte billeder fra et læremiddel⁹ i plenum:

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

Solveig: For at vise, hvor slemt det var.

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

Elliot: Er det ikke byen i dag?

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

⁹ Clive A. Lawton (1999): Historien om Holocaust, Flachs forlag

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

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

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

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

Et godt eksempel på ovenstående lag er historiske film og serier,¹⁰ som blev inddraget i begge forløb; de beskriver historiske begivenheder, de er indlejret i en historicitet, og de underholder og bevæger et publikum. Dermed kan de som didaktiske virkemidler tilbyde mere til undervisningen end blot at underbygge historiske begivenheders gyldighed.

I 9. klasse Skole Øst præsenteres eleverne for et klip fra serien Band of Brothers¹¹, hvor de amerikanske hovedpersoner ved 2. verdenskrigs afslutning møder de overlevende fanger fra de befriede koncentrationslejre. I klippet optræder billeder af afmagrede mennesker, af lig og af massegrave. Eleverne følger opmærksomt med, men for især en pige synes billederne voldsomme, og hun gemmer gentagne gange sit ansigt i ærmet. Efter klippet diskuterer klassen det faktum, at fangerne var så udmagrede, at de ikke kunne optage mad i kroppen:

Joakim: Det er ikke særlig smart, de giver dem mad og vand [pige: Jo]

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

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

¹⁰ Begge lærere indhentede forældretilladelse til at vise filmene.

¹¹ Band of Brothers, S1, E9: Why we fight, instrueret af David Frankel

Også *Schindlers liste*¹², som 9. klasse Skole Øst ser, vækker stærke følelsesmæssige reaktioner. Nogle vender ansigtet væk og holder sig for ørene under filmens voldsomme scener og udbrud som ”ad”, ”åh for et mareridt”, ”fuck, de er sindssyge”, ”det er fuldstændigt sindssygt det her”, ”hold da op” og ”jeg kan ikke se mere”, høres fra eleverne undervejs i filmen. Stærke følelser af forfærdelse og aversion vækkes hos flere af eleverne, mens andre griner nervøst eller overdrevet. Humor synes her at fungere som en slags strategi for at holde den vanskelige viden på afstand. Udover nervøse og overdrevne grin kommer der også specifikke kommentarer i forbindelse med en scene i filmen, hvor ghettoen ryddes, og hvor de tyske soldater kommer tilbage og skyder de jøder, der har fundet gemmesteder. Kommentarer som ”en helt almindelig morgen i Tyskland”, ”Jeg havde kravlet op i et træ” og ”du kan jo bare give et blowjob”, høres i klasselokalet efterfulgt af nervøse grin. En enkelt dreng udbryder: ”Det er sgu da ikke sjovt!”, som reaktion på de humoristiske kommentarer.

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

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

Udover de fiktive historiske fortællinger møder eleverne bearbejdede kildetekster specifikt til undervisningsformål. 8. klasse, Skole Vest arbejder med en tale af Heinrich Himmler om jødespørgsmålet.¹³ Læreren spørger til elevernes umiddelbare tanker, efter de har læst kilden, og inviterer dermed til svar fra eleverne, der rækker udover et beskrivende niveau:

Elliot: Det er komplet sindssygt!

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

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

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

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

¹² Schindler's List, 1993, Steven Spielberg

¹³ Fra folkedrab.dk, kilde: Tale: Himmler om den svære beslutning

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

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

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

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

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

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

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

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

modsætning hertil, at han synes, det at være i omgivelserne og se gaskamrene gjorde oplevelsen mere realistisk end på andre museer: "Man kan leve sig mere ind i det".

Selvom der er gået 14 dage siden skolerejsen, mærkes elevernes indlevelse og overvældelsen stadig. Eleverne bliver i oplevelsen, men beskriver også det moralsk grænseoverskridende ved nazisternes handlinger. Eksempelvis nævner en pige kommandanten fra koncentrationslejren, der boede lige ved siden af og kunne gå hjem fra lejren og "lade som om det ikke rigtig var noget, der var sket", hvortil elever og lærer drøfter det vigtige for eftertiden i, at lejrchefen blev hængt ved siden af lejren, så han kunne blive ydmyget og "mærke hvordan det var at være jøde eller, ja fange".

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

Elevaktiviteter

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

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

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

- Så først selvmord, ik' også?
- Selvmord og så bagefter, så er det gaskamre.
- Selvmord, I mener hængt eller hvad?
- Nej, selvmord.
- Selvmord?
- Ja, de begik jo selvmord [...]
- Det næste, det er gaskamre.
- Gaskamre [...]

- *Ok og hvad er så det næste?*
- *Så er det øh, sult [...]*
- *Og så kommer tortur.*
- *Tortur og så kommer?*
- *Øh, skudt skråstreg hængning og så sygdom (holocaustforløb, d. 11.9.2019)*

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

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

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

Mille: Dybe vejrtrækninger?

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

Mille: What the fuck? Det er ondt!

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

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

En forsinkelse i bearbejdningsprocessen fra momentet, hvor følelsen af mestring er ophævet, til der skabes delvise erkendelser og forståelser ses også i næste eksempel. I 9. klasse skole Øst arbejder elever i grupper om forskellige folkedrab. To piger læser om torturmetoder under de Røde Khmerers kommunistiske regime. En af de anvendte metoder var, at fangerne blev tvunget til at spise fangevogternes afføring.¹⁴ Teksten beskriver også, at fangevogterne var i overhængende fare for selv at blive interneret, hvis ikke de parerede ordrer:

Liva: [Fniser]

Inger: Øv.

Liva: Hvad? Hmm [fniser]

¹⁴ Folkedrab.dk er det læremiddel eleverne anvender, <https://folkedrab.dk/artikler/torturens-noedvendighed>

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

Liva: Jeg tror, det er fucking farligt også.

Inger: Hmm, fordi, at der er [...] hedder det ikke syre? I vores øh afføring, som ikke er så godt [...] Man kan ikke leve længe af det (folkedrabsforløb, d. 13.12.2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

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

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

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

Sammenfatning af analysen

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

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

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

I sidste kernefortælling forstærker eleverne det vanskelige gennem *humor, sarkasme og ironi*. Det kan vise sig som en måde at ”mestre” det vanskelige på, som i eksemplerne med elevernes reaktioner på de barske scener i filmen *Schindlers liste*. Men det

sarkastiske kan også ses som en form for kynisk afstandtagen (Alsup, 2003) eller leg med grænser for, hvad der er acceptabelt at udtale i forbindelse med menneskelige lidelser. Når to drenge taler om at lave en sjov film ud af folkedrab i Bosnien og fortsætter ud i det groteske - ”Tror du ikke, vi bliver kneppet?” - er de bevidste om, at de allerede har overtrådt grænserne for det etiske og æstetisk passende.

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

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

Afsluttende diskussion

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

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

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

Det kan diskuteres, hvorvidt og hvor meget det at lære *af, om og gennem* skal fylde i undervisningen. Som ovenfor beskrevet peger forskningen på, at elevens emotionelle

og kognitive usikkerheder kan bringe negative følelser og apati med sig, men også føre til bearbejdning og refleksion.

I de to caseforløb var det tydeligt, at vanskelig viden blev koblet til en moralsk opmærksomhed. At eleverne opfattede det vanskelige som (moralisk) kontroversielt betød, at eleverne herigennem formåede at etablere begrebslige strukturer til at håndtere den vanskelige viden med. I nogle tilfælde var de i stand til at bevæge sig fra at lære *af* noget til også at inddrage perspektiver på at lære *om* noget, dvs. at vurdere historiske protagonisters handlinger ud fra både et offer og boddelperspektiv og forsøge at beskrive og begribe det, der synes vanskeligt ud fra en forståelse forankret i den historiske kontekst.

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

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

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

Referencer

Alsup, J. (2003). A pedagogy of trauma (or a crisis of cynicism): teaching, writing, and the Holocaust. I Bernard-Donals & Glejzer (red.), *Witnessing the Disaster - Essays on Representation and the Holocaust*. Madison: University of Wisconsin Press, ss. 75-89.

Ammert, N. (2011). *Om vad och hur må ni berättas? Undervisning om Förintelsen och andra folkmord*. Stockholm: Forum för Levande Historia.

Ammert, N. (2017). Patterns of reasoning: A tentative model to analyse historical and moral consciousness among 9th grade students. *Historical Encounters Journal*, 4 (1), ss. 23-35.

Ammert, N., Sharp, H., Löfström, J. & Edling, S. (2020). Identifying aspects of temporal orientation in students' moral reflections. *History Education Research Journal*, 17, 2, ss. 132-150. doi:10.14324/HERJ.17.2.01

Ankersmit, F. (2001). *Historical Representation*. Stanford: Stanford University Press.

Bilewicz, M., Witkowska, M., Stubig, S., Beneda, M. & Imhoff, R. (2017). How to teach about the Holocaust? Psychological obstacles in historical education in Poland and Germany. I Psaltis, C., Carretero, M. & Čehajić-Clancy, S (red.) *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*, ss. 169-197. Cham: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-54681-0_7

Bjerg, H. (2014). The Culture of Memory in the "Grandchildren Generation" in Denmark. I Bjerg, H., Lenz, C. & Thorstensen, E. (red) *Historicizing the Uses of the Past*. Bielefeld: Transcript Verlag, ss. 241-256.

Bormann, N. (2018). *The Ethics of Teaching at Sites of Violence and Trauma: Student Encounters with the Holocaust*. New York: Palgrave Macmillan US.

Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany: State University of New York Press.

Chapman, A. (2020). Learning the lessons of the Holocaust. A critical exploration. I Foster S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (red.) *Holocaust Education*. Contemporary challenges and controversies. London: UCL Press, ss. 50-73. doi:10.2307/j.ctv15d7zpf.9

Dahl, S. (2021). *Lärdomar av folk mord: Undervisning och lärande som historisk tolkning och orientering*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Deldén, M. (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. Diss. Umeå: Umeå universitet

Flennegård, O. & Mattsson, C. (2021): Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, ss. 1-18. doi:10.1080/00131911.2021.1931040

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag, ss. 463-487.

Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? I Foster S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (red.) *Holocaust Education*. Contemporary challenges and controversies. London:

UCL Press, ss. 50-73. doi:10.2307/j.ctv15d7zpf.9

Friedlander, S. (1992). *Probing the Limits of Representation Nazism and the 'Final Solution'*. USA: Harvard University Press.

Garrett, H. J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, vol. 39 (3), ss. 320-347.
doi:10.1080/00933104.2011.10473458.

Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. New York: Peter Lang.
doi: 10.3726/978-1-4331-3966-6.

Grever, M. (2017). Teaching the war: reflections on popular uses of difficult heritage. I Epstein, T.& Peck, C. L. (red.) *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*. New York and London: Routledge. ss. 30-44

Hervik, P. (2016). Fortællingen om de danske værter og deres generende gæster. I Bo, Christensen & Thomsen (red.) *Narrativ forskning: tilgange og metoder*. København: Hans Reitzel, ss. 275-292.

Hess, D. E. & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.

Historical Association. (2007). *T.E.A.C.H. Teaching emotive and controversial History 3-19. A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*.
<https://www.history.org.uk/primary/resource/779/the-teach-project>
[2022-07-04]

Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D. & Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. I Manfra, M.M. & Bolick, C.M. (red) *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, US: Wiley Blackwell, ss. 319-335. doi: 10.1002/9781118768747.ch14

Iordanou, K., Kendeou, P. & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition Learning* Vol. 15, ss. 319-342. doi:10.1007/s11409-020-09240-w

Jensen, B. E. (2012). *Ondt i historien: mellem erindring og glemsel*. I Seland, B. (red.) *Den vanskelige historien: Agderseminaret 2011*. Kristiansand: Cappelen Damm: Høyskoleforlaget, ss. 15-20.

Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I Karlsson & Zander (red.), *Historien är närvarande – Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Studentlitteratur AB. ss. 13-89.

Krieg, L. J. (2015). "Who Wants to Be Sad Over and Over Again?" Emotion Ideologies in Contemporary German Education about the Holocaust. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(2) , ss. 110-128.
doi:10.3167/jemms.2015.070207

Kverndokk, K. (2005). Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo. *Tidsskrift For kulturforskning*, 4(4), ss. 21-36.

Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*. Diss. Linköping: Linköping Universitet.

Lange, Anders (2008). *En undersökning om lärarens erfarenhet av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. Stockholm: Forum för levande historia.

Lenz, C. & Nilssen, T.R. (red.) (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Levy, S. A. & Sheppard, M. (2018). "Difficult Knowledge" and the Holocaust in History Education. I Metzger, S.A. & Harris, L.M. (red.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. US: Wiley Blackwell, ss. 365-387. doi: 10.1002/9781119100812.ch14

Löfström, J., Ammert, N., Edling, S. & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, ss.1-14. doi:10.1007/s40889-020-00116-w

Marvasti, A. B. (2014). Analysing Observations. I Flick Uwe (red) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd. doi:[10.4135/9781446282243.n24](https://doi.org/10.4135/9781446282243.n24)

Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M. & Lyons, A. (2018). Teaching Controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *The International Education Journal: Comparative Perspectives* 17(4), ss. 68-82.

Mishler, E. G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard educational review*, 60(4), ss. 415 - 442. doi:10.17763/haer.60.4.n4405243p6635752

Morgan, K. (2017). Is it possible to understand the Holocaust? Insights from some German school contexts. *Holocaust Studies*, 23(4), ss. 441-463. doi:10.1080/17504902.2017.1284376

Nielsen, M. O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker: Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig? I Lenz, C. & Nilssen, T.R. (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget ss. 269-295.

Olsen, S. P. (2016). *Narrativ samtaleanalyse - korte narrativer i interaksjon*. I Bo, I.G., Christensen, A-D. & Thomsen, T.L. (red.) *Narrativ Forskning - tilgange og metoder*. Latvia: Hans Reitzels Forlag, ss. 83-105

ordnet.dk. (2022). Ordnet.dk - dansk sprog i ordbøger og korpus. [\[2022-07-04\]](https://ordnet.dk)

Persson, B. (2011). *Mörkrets hjärta i klassrummet: historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*. Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Licentiatavhandling, Lund: Lunds Universitet.

Phoenix, A. (2013). *Analysing narrative contexts*. I Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (red.) *Doing Narrative Research*, London: SAGE Publications, Ltd., ss. 72-87.

Pistone, I., Andersson, L. M., Lidström, A., Mattsson, C., Nelhans, G., Pernler, T. & Sivenbring, J. (2021). *Education after Auschwitz - Educational outcomes of teaching to prevent antisemitism*. Gothenburg: University of Gothenburg, The Segerstedt institute.

Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6) , ss.. 755-776. doi:10.1080/09518390310001632135

Raudsepp, M. & Zadora, A (2019). The sensitive scars of the Second World War in teaching. *European history. Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), ss. 87-110, doi: 10.1080/14681366.2019.1566270

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Roald, T., Kjøppe, S., Bechmann Jensen, T., Moeskjær Hansen, J. & Levin, K. (2021). Why do we always generalize in qualitative research? *Qualitative Psychology*, 8(1), ss. 69-81. doi:10.1037/qup0000138

Simon, R. I. (red.) (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, And Ethics*. New York:Palgrave-Macmillan. doi:10.1007/978-1-137-11524-9

Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), ss. 432-449. doi:10.1177/1750698011398170

Simon, R. I. (2014). *A pedagogy of witnessing: curatorial practice and the pursuit of social justice*. Albany, New York: Suny Press

Stevick, E. D. & Michaels, D. L. (2013). Empirical and Normative Foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, 24(1), ss1-18. doi:10.1080/14675986.2013.793025

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

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

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

doi:10.1177/160940690700600208

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

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

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

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

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