



Forskning om barn og barndom i Norden



Fagfellevurderet artikel | Vol. 42, No. 1, 2024, s. 120–137

# Håndtering af kontroversielle emner i skole og dagtilbud. Erfaringer fra et efterkrigssamfund

**Selma Bukovica Gundersen**

Københavns Professionshøjskole, Danmark

E-post: [segu@kp.dk](mailto:segu@kp.dk)

## Abstrakt

Børn og unges hverdagsliv påvirkes i stigende grad af globale udfordringer og kriser, såsom klimaforandringer, racisme, krig og indvandring. Samtidig er lærere og pædagoger ofte usikre i forhold til og uforberedte på at håndtere disse følsomme emner og forsøger derfor at undgå dem. Denne artikel er baseret på kvalitative undersøgelser af børns hverdagsliv i et efterkrigssamfund – i politisk og etnisk splittede Bosnien-Hercegovina. På baggrund af elevernes fortællinger om krigen 1992–1995 sætter artiklen fokus på lærernes og pædagogernes rolle i håndtering af kontroversielle emner og bidrager med empirisk viden og indsigt, der er relevant for børns hverdagsliv i en nordisk kontekst. Formålet er at øge opmærksomheden på, hvilke konsekvenser for børn og unge der er forbundet med lærings- og pædagogiske miljøer, hvor muligheden for at indgå i dialog om kontroversielle emner begrænses. Konkret viser artiklen, at når lærere og pædagoger undgår kontroversielle emner, er der risiko for, at børn overlades alene med deres bekymringer og med unuancerede forståelser af kontroversielle emner, hvilket kan forværre konflikter og fremme splittelse og polarisering. Artiklen peger på et behov for yderligere fokus på håndtering af kontroversielle emner i skole og dagtilbud og bedre forberedelse af lærere og pædagoger til denne vigtige, men udfordrende opgave.

**Nøgleord:** *kontroversielle emner, krig, børns hverdagsliv, medborgerskab, pædagogisk-didaktisk praksis*

## Abstract

### Dealing With Controversial Issues in Education. Experiences From a Post-War Society

Climate change, racism, war, migration, and other global challenges and crises increasingly affect children's everyday lives. However, many teachers often feel challenged by and unprepared for dealing with these topics and therefore tend to avoid them. This article is based on qualitative studies of children's everyday lives in a post-war society – politically and ethnically divided Bosnia-Herzegovina. Based on pupils' narratives about the war from 1992–1995, the article focuses on the role of teachers and educators in dealing with controversial topics and contributes with empirical knowledge and insights that are also relevant to children's everyday lives in a Nordic context. The purpose is to increase awareness of the consequences for children and youth associated with learning and pedagogical environments where the opportunity to engage in dialogue about controversial topics is limited. The article shows that when teachers and educators avoid controversial topics there is a risk that children are left alone with their concerns and with unnuanced understandings of these topics that can deepen conflicts, and promote division and polarization. The article points to a need for further focus on dealing with controversial topics in schools and kindergartens, and better preparation of teachers and educators for this important but challenging task.

**Keywords:** *controversial topics, war, children's everyday lives, citizenship, pedagogical-didactic practice*

## Introduktion

Med krigen i Ukraine og ankomsten af ukrainske flygtninge er spørgsmålet om, hvordan kontroversielle emner bedst håndteres i skoler og dagtilbud, blevet reaktualiseret. Børn fra Ukraine, der kommer fra krig, bærer potentielt traumatiske oplevelser med sig, mens mange børn og unge i Danmark er vidner til voldsomme scener fra krigen via sociale medier. Lærere og pædagoger beretter om usikkerhed og utilstrækkelighed i mødet med spørgsmål relateret til krigen. Samtidig er diskussioner om ulighed, diskrimination, racisme og forskelsbehandling blusset op. Med vedtagelsen af den nye særlov for ukrainske flygtninge får flygtninge fra Ukraine ret til midlertidig opholdstilladelse, adgang til arbejdsmarkedet, uddannelse og privat bolig, mens de syriske flygtninge sendes på udrejsecentre og mister retten til uddannelse og arbejde. Bør man adressere de kontroversielle spørgsmål om krig, racisme og forskelsbehandling? Og i så fald hvordan?

Ikke mindre kontroversiel er den aktuelle voldelige konflikt mellem Israel og Palæstina. Hamas' terrorangreb mod Israel og Israels modsvar med bombning og invasion i Gaza resulterer i et stort antal døde – og tallet vokser for hver dag. Vi er alle vidner til denne meget brutale væbnede konflikt, der også medfører stigende polarisering, antisemitisme og diskrimination mod muslimer herhjemme. Den aktuelle konflikt i Gaza fylder i nyhederne og på sociale medier med voldsomme billeder, videoer og historier, og dermed fylder den også i børn og unges bevidsthed. Begge konflikter – både i Ukraine og i Gaza – vækker stærke

følelser og spændinger, men giver også anledning til utryghed, bekymring og spørgsmål hos børn og unge, som lærere og pædagoger ofte har svært ved at håndtere.

Problemet med lærerens og pædagogens usikkerhed i mødet med kontroversielle emner begrænser sig på ingen måde til ovenstående konflikter eller til Danmark. Både i Danmark og internationalt står lærere og pædagoger i stigende grad over for kontroversielle emner i deres undervisning og pædagogiske praksis. Disse emner omfatter globale udfordringer såsom vold, terrorisme og indvandring, men også klimakrise såvel som emner relateret til nye identitetspolitiske og kønskritiske strømninger. I de senere år har den internationale skoledebat ført til en erkendelse af, at der i mange lande er behov for at styrke undervisningen i kontroversielle emner som en central del af børn og unges demokratiske dannelse. Dette har medført en øget opmærksomhed på, hvordan kontroversielle emner håndteres i praksis, og har synliggjort, at lærere mangler støtte og vejledning (Council of Europe, 2015). I Danmark er der kommet et større politisk fokus på arbejdet med kontroversielle emner i skolen, blandt andet gennem vejledninger fra Undervisningsministeriet (Nordisk Råd & Undervisningsministeriet, 2017). Disse vejledninger tager afsæt i publikationen *Teaching controversial issues. Professional development pack for teachers* (Council of Europe, 2015).

I vejledningerne bliver kontroversielle emner beskrevet som emner, der vækker stærke følelser og skaber spændinger i samfundet, da de omhandler modstridende værdier og interesser, der kan skabe eller forstærke splittelse mellem mennesker (Nordisk Råd & Undervisningsministeriet, 2017). Ligesom analysen i denne artikel følger vejledningerne Stradling et al.'s (1984) definition af kontroversielle spørgsmål som "those problems and disputes that divide society and for which significant groups within society offer conflicting explanations and solutions based on alternative values" (Stradling et al., 1984, s. 2). Europarådet differentierer dertil i sit støttemateriale til undervisning om kontroversielle spørgsmål mellem to typer af konflikter: gamle konflikter, der anses for at være kontroversielle på grund af velkendte samfundsproblemer eller spændinger mellem forskellige grupper i for eksempel europæiske lande, og nyere konflikter, der er knyttet til aktuelle problemstillinger i elevernes nærmiljø. Begge typer konflikter præsenterer udfordringer for lærere, men med forskelligt fokus. Gamle konflikter udfordrer lærerne i forhold til at finde nye perspektiver på emnet og formidle dem uden at støde bestemte grupper eller individer. I forhold til de nyere konflikter er udfordringen for lærere og pædagoger at finde pålidelige oplysninger om emnet og afgøre, hvordan de skal forholde sig til forskellige holdninger og perspektiver (Council of Europe, 2015).

Det kan være særligt udfordrende at håndtere kontroversielle emner i områder med politiske, etniske og religiøse spændinger og især i kølvandet på voldelige konflikter (Cole, 2007; Pace, 2021, 2022; Zimmerman & Robertson, 2017). Der er flere eksempler på efterkrigssamfund, hvor bestemte emner og undervisningsforløb er blevet suspenderet fra lærebøger og undervisning i skolen. Denne artikel baserer sig på min forskning i Bosnien-Hercegovina, hvor formidlingen af krigen 1992–1995 af det internationale samfund er blevet erklæret skadelig for forsoningsprocessen og anbefalet suspenderet (Gundersen, 2020). En efterkrigssituation, hvor skolen skal håndtere

etniske modsætninger og identitetspolitik i kølvandet på krigen, er en interessant case til at belyse både den kompleksitet, som lærerne ofte står over for i mødet med kontroversielle emner, men også nogle af de centrale konsekvenser for børn og unge forbundet med lærings- og pædagogiske miljøer, hvor muligheden for at indgå i dialog om disse emner begrænses.

### **Metode, empirisk materiale og teoretisk inspiration**

Det empiriske materiale, som artiklen bygger på, er del af et større ph.d.-projekt (Gundersen, 2020) om skolens rolle i håndtering af kontroversielle emner og dannelse af medborgere i efterkrigstidens etnisk splittede Bosnien-Hercegovina. Formålet var at undersøge, hvordan erindringer om krigen 1992–1995 blev videreformidlet til nye generationer, samt hvordan skolens erindringsarbejde påvirkede børn og unges forståelser af krigen og deres opfattelser af deres egen og andre etniske grupper.

Teoretisk og metodisk blev ph.d.-projektet inspireret af uddannelsesantropologi, som i de seneste årtier er blevet etableret i Danmark (bl.a. Gilliam, 2009; Knudsen, 2010; Staunæs, 2004) samt af governmentality-begrebet og af litteratur, der på forskellig vis refererer til Michel Foucaults senere forståelse af magt og styring (Foucault, 2008). Til forskel fra forskning i historiebrug og erindrings- og identitetspolitik, som ofte fokuserer på analyser af uddannelsespolitiske dokumenter eller lærebøger, havde studiet ambitionen om ikke kun at analysere diskursivt fastsatte idealer i uddannelsesstyringsdokumenter, men også at forfølge dem i praksis. Det fokuserede både på de idealer, der etableres på politisk niveau, samt hvordan disse transformeres i læreplaner og lærebøger, i lærernes undervisningspraksisser og i elevernes erindringer. Ved at anvende etnografiske metoder som observation og interview blev det muligt at få indblik i de faktiske praksisser og dynamikker i skolen og undersøge, hvordan de politiske idealer blev omsat og forhandlet i hverdagen.

Det omfattende empiriske materiale, der blev brugt i ph.d.-projektet, inkluderede relevante uddannelsesstyringsdokumenter, såsom uddannelseslove, læreplaner og lærebøger. Dertil omfattede det observationer af historieundervisning i 8. og 9. klasser på seks skoler i det etnisk opdelt Bosnien-Hercegovina – i henholdsvis Sarajevo, Mostar og Banja Luka – samt opfølgende interviews med historielærere for at diskutere deres håndtering af kontroversielle emner. Endelig omfattede det empiriske materiale 103 essays skrevet af 14-årige elever, som analysen i denne artikel primært er baseret på. Elevernes essays udgør det centrale empiriske materiale, mens diskussionen også trækker på interviews med lærere for at give en mere nuanceret forståelse af udfordringer og potentialer ved håndtering af kontroversielle emner i skoler og dagtilbud.

### **Elevernes essays og etiske overvejelser**

At forske i et kontroversielt emne som en krig kræver mange etiske overvejelser. Hvordan navigerer man som forsker i et politiseret, polariseret og konfliktfyldt felt, og hvordan laver man feltarbejde blandt børn, når omdrejningspunktet for undersøgelsen er svære og følsomme emner (Gulløv & Højlund, 2003).

I kraft af min baggrund i Bosnien-Hercegovina oplevede jeg ofte i mødet med mine informanter umiddelbart at blive klassificeret som enten en af 'os' eller en af de 'andre' – og der medfulgte ofte antagelser om mine holdninger til krigen eller de andre etniske grupper. Mit forhåndskendskab til landets politik, kultur og sprog og især den politiske situation gjorde det muligt at interagere med informanterne med en god situationsfornemmelse. Da jeg var transparent om mine erkendelsesinteresser og havde en tilgang præget af respekt, åbenhed og lydhørhed over for informanternes perspektiver opstod der hurtigt et gensidigt tillidsforhold. Min baggrund i både Bosnien-Hercegovina og i en dansk akademisk kultur viste sig som en fordel både i forhold til informanternes syn på mig som forsker og i forhold til min forståelse af og samspil med feltet. Jeg repræsenterede både en person, der med baggrund i Bosnien-Hercegovina var tilstrækkelig nær og kendt, og en person, der som en del af en dansk akademisk kultur var distanceret og fremmed (Hastrup, 2003). Denne position gav mig mulighed for på den ene side at se selvfølgeligheder og tilegne mig feltets egne logikker og på den anden side for at stille spørgsmål til det tilsyneladende selvfølgelige.

Formålet ved at inddrage elevernes perspektiver og refleksioner var at få indblik i deres egne oplevelser og forståelser af krigen i 1992–1995. Da der var en stor risiko for, at indholdet i elevernes essays ville blive tilpasset lærernes og skolens forventninger, valgte jeg og fik tilladelse af historielærerne til at være til stede og facilitere introduktionen til opgaven. Jeg søgte at skabe en atmosfære, hvor eleverne følte sig trygge ved at dele deres oplevelser og holdninger uden frygt for fordømmelse eller vurdering. Der blev for eksempel lagt stor vægt på anonymitet og frihed til at vælge, hvor meget eleverne ønskede at gå i dybden med opgaven. Anonymiteten gav dem mulighed for at være åbne og ærlige uden at skulle bekymre sig om eventuelle konsekvenser, mens frihed til at vælge, hvor meget de ønskede at gå i dybden med opgaven, gav dem kontrol over, hvor meget de ønskede at dele.

I det følgende afsnit præsenteres konteksten for undersøgelsen efterfulgt af en præsentation af centrale fund, der vil skabe grundlag for en diskussion relateret til nordisk kontekst.

## Efter voldelige konflikter: Børn og unge som fremtidens håb

Krigen i Bosnien-Hercegovina startede i kølvandet på landets erklæring om selvstændighed og opnåelse af international anerkendelse. Under krigen, fra 1992 til 1995, mistede 100.000 mennesker livet, omkring 200.000 mennesker endte i lejre, over 15.000 børn blev dræbt og omkring en million mennesker blev drevet på flugt – ud af den samlede befolkning på lidt over fire millioner (se fx Burg & Shoup, 1999; Tokača, 2013). I reintegrations- og rekonstruktionsprocesser efter en voldelig konflikt, som ofte bliver samlet under betegnelserne forsoning og 'transitional justice', opfattes børn og unge som fremtidens håb og uddannelsessystemerne som et område med potentiale til at skabe grundlag for forsoning og fredelig sameksistens (Cole, 2007; Moll, 2009, 2010).

Skolen anses for at have et stort potentiale for at forme, hvordan eleverne ser sig selv i forhold til grupper, der under krigen blev opfattet som fjender. I områder med politiske,

etniske og religiøse spændinger, og især i kølvandet på voldelige konflikter, fremhæves skolen derfor som drivkraft for fred, forsoning og konfliktforebyggelse. Samtidig betones vigtigheden af, hvordan den voldelige konflikt bliver håndteret i skolen, og hvilken historiefortælling der bliver etableret, og som de efterfølgende generationer kan blive undervist i. Fastholdelse af det historiske perspektiv, der i første omgang førte til krigen, anses for skadelig, da en sådan fastholdelse i værste fald kunne føre til genoptagelse af den voldelige konflikt (UNESCO, 2011).

### **Udfordringer ved undervisning i kontroversielle emner i et politiseret og etnisk segregeret uddannelsessystem**

Krigen i Bosnien-Hercegovina efterlod landet dybt opdelt langs etniske linjer. Bosniakker, kroater og serbere lever i dag opdelt i forskellige dele af landet, og børn og unge, som tilhører generationen, der ikke har personlige erindringer om krigen, vokser op i et komplekst etnisk segregeret uddannelsessystem. Uddannelsessystemet er styret af 13 undervisningsministerier med egen uddannelseslovgivning og -politik. Undervisningen i skolerne bliver tilrettelagt efter tre grupper af læreplaner, således at skoler, der geografisk er placeret i områder med bosniakisk, serbisk og kroatisk majoritet, tilrettelægger undervisningen efter henholdsvis den bosniske, serbiske og kroatisk læreplan. De fleste skoler er monoetniske og huser udelukkende elever fra en enkelt befolkningsgruppe. Der findes også såkaldte *to-skoler-under-ét-tag*, hvor elever fra forskellige etniske grupper undervises i samme bygning, men holdes skarpt adskilt i hver deres del af bygningen.

Segregation i uddannelsessystemet og de modstridende fortællinger i historieundervisningen tydeliggjorde allerede nogle år efter krigen behovet for at udarbejde en mere strategisk tilgang til håndtering af kontroversielle emner i bosniske skoler. Det komplekse, efterkrigssplittede, etnisk segregerede uddannelsessystem og især historieundervisningen blev af det internationale samfund erklæret skadelig for forsoningsprocessen og for OSCE's mission om at støtte Bosnien-Hercegovina i udviklingen hen imod en mere demokratisk, stabil og sikker stat. I manglen på konstruktive tilgange til undervisning i krigen anbefalede Europarådet i maj 2000 en midlertidig suspendering af undervisning i krigsperioden. Anbefalingen om suspendering betød, at indhold om krigen ikke længere skulle indskrives i skolebøgerne og ikke skulle formidles til eleverne. Suspenderingens formål var at bryde med de ensidige og modsigende fortællinger om krigen – en midlertidig løsning, indtil lokale historikere og historiedidaktikere kom frem til et kompromis om en ny version eller konstruktive tilgange til undervisning om denne periode. I dag, mere end 20 år efter underskrivelsen af erklæringen, er der stadig ingen udsigt til et kompromis om synet på krigen og de forbrydelser, der blev begået (Gundersen, 2020).

Indholdet om krigen er vendt tilbage i lærebøgerne, men politiske kampe om undervisningens indhold stiller historielærerne over for store udfordringer. I formidlingen af denne kontroversielle periode skal lærerne balancere mellem forskellige forventninger til deres undervisning. På den ene side de etnonationale interesser og krav om streng etnonational formidling af historien, der søger at opretholde etnisk adskillelse og homogenitet. På den anden side det internationale samfunds aktører og deres forventninger om

upartiske eller multiperspektive tilgange til behandling af denne kontroversielle periode med et håb om, at de yngre generationer kan få et mere nuanceret perspektiv på krigen og skabe fællesskab på tværs af tidligere kontroverser og fordomme.

Mine undersøgelser viste en bred enighed blandt historielærerne om, at eleverne skulle indføres i kontroversielle emner i "fastlagte kendsgerninger" og "upartisk", men den brede enighed kom imidlertid til udtryk på tværs af divergerende holdninger og forståelser af, hvad disse tilgange betød i en situation, hvor der er tre dominerende etnonationale versioner og fortolkninger af krigen. Som en lærer, "Bahra", fra Sarajevo formulerede det:

Det er jo et følsomt emne, og det er svært at vide, hvordan man kan sige noget om krigen uden at risikere at sige for meget. Alle har sin egen version af sandheden, og derfor er det farligt at tale om krigen. Mange har dybe sår, deres forældre fortæller dem sikkert om krigen [...]. Børn kender også til krigen fra film og fra familiefortællinger, men i skolen skal vi ikke tale om krigen. Der er ingen grund til at belaste børn. (Historielæreren "Bahra" fra Sarajevo)

Mange lærere prøver derfor helt at undgå at tale om krigen, selv om den stadig, 30 år efter, er allestedsnærværende i medier, familiefortællinger, monumenter og andre fysiske minder.

Den følgende analyse af elevernes essays sætter fokus på elevernes stemmer. Spørgsmålet om, hvordan børn og unge oplever og forstår deres hverdagsliv som følge af krig, er forsøgt afdækket gennem analysen af empirisk materiale bestående af 103 essays skrevet af 8./9. klasses elever fra seks grundskoler i henholdsvis Sarajevo, Banja Luka og Mostar. Ved at sætte fokus på børn/unges perspektiver på krigen belyser jeg nogle af de konsekvenser for børn og unge, det har, når lærere undgår kontroversielle emner, og når elever ikke præsenteres for konkurrerende fortællinger og forskellige perspektiver på disse emner i skolen.

### **Elevernes essays: Ensidige etnonationale forståelser af krigen**

Analysen af essays skrevet af elever fra Banja Luka, Sarajevo og Mostar viser store forskelle i elevernes forståelser af den voldelige konflikt, der udspillede sig fra 1992 til 1995. Først og fremmest relaterer disse forskelle til den læreplan, undervisningen bliver tilrettelagt efter, og dermed det politiske og sociale miljø, eleverne vokser op i.

I fortællingerne om krigen skrevet af elever fra Banja Luka står 'de andres' løsrivelse fra det tidligere Jugoslavien centralt. Denne tendens kan illustreres med et uddrag fra en essay skrevet af "Marijana" fra en grundskole i Banja Luka:

Krigen i Jugoslavien startede på grund af uoverensstemmelser mellem de lande, der var med i Jugoslavien [...]. Nogle lande ønskede at løsrive sig og blive selvstændige, mens andre ønskede at forblive en del af Jugoslavien. Krigen førte til opløsning af landet og national opdeling af folket. I dag er der stadig mange uenigheder blandt folket. Situationen i dag ville formentlig være meget anderledes, hvis Jugoslavien ikke var blevet opdelt. (Eleven "Marijana" fra Banja Luka)

Som ovenstående citat illustrerer, er fortællingen om krigen fokuseret på Jugoslaviens sammenbrud. Der fremgår ikke mange detaljer om krigen, udover at sammenbruddet af Jugoslavien var forårsaget af en sammenslutning af de andre, der ikke ønskede at forblive en del af Jugoslavien. De andre gøres eksplicit ansvarlige for løsrivelser fra Jugoslavien; dermed også implicit for landets sammenbrud og krigen. Serberne portrætteres dermed som ofre for bosniakisk og kroatisk separatisme. At krigen i 1990'erne bliver karakteriseret som en voldelig løsrivelse er i overensstemmelse med serbisk etnonational erindringspolitik og en fortolkning af krigen som separatistisk og dermed illegitim.

Mens eleverne i Banja Luka fremhæver kroatisk og bosniakisk separatisme som årsager til krigsudbruddet, placerer eleverne i Mostar ansvaret for krigen hos serberne og den serbiske ekspansionisme. Således udtrykt af ”Luka”, en elev fra en grundskole i Mostar, hvor undervisningen bliver tilrettelagt efter læseplanen på kroatisk:

Jeg ved, at serberne altid har ønsket at dominere, men krigen har slet ikke bragt noget godt med sig for nogen, den har kun fjernet os længere væk fra EU og andre planer. [...] Blandt de største krigsforbrydere var Radovan Karadžić. Efter min mening burde man have nået et kompromis på fredelig vis. Alle ville have gavn af det, og staten ville være mere udviklet og bedre stillet. (Elev ”Luka” fra Mostar)

Dette uddrag illustrerer en forståelse af krigen, som er i tråd med kroatisk erindringspolitik, der angiver storserbiske planer og genoprettelsen af ideen om et Storserbien som den underliggende årsag til krigen. Mens eleverne fra Mostar fremstiller serbisk ekspansionisme som årsag til krigen, fremgår det af essays skrevet af eleverne fra Sarajevo, at krigen karakteriseres som serbisk aggression. I deres fortællinger fremstilles bosniakkerne som ofre for aggression, folkedrab og etnisk udrensning.

Elev ”Benjamin” fra skolen i Sarajevo, skriver:

Jeg kommer fra Sarajevo, kærlighedens by, som i de sidste 20 år har oplevet meget smerte [...] Min faster har mistet sin mand i 1992, mens han ledte efter noget mad på Sarajevos gader, så de kunne overleve. Et år efter blev hendes søn dræbt af aggressorer. Han har på det tidspunkt været på vores alder, ivrig efter at lege, lære, ivrig efter at være sammen med andre børn. [...] Hans død rystede hans mor, og hun siger tit, at hun ville give sit liv for at redde hans. Så mange år efter hans død ønsker hun stadig at se retfærdigheden ske, og at de mennesker, der kan skyde uskyldige børn – hvis man kan kalde dem mennesker – bliver dømt. (Elev ”Benjamin” fra Sarajevo)

At Sarajevo betegnes som kærlighedens by, henviser implicit til byens traditionelle og religiøse mangfoldighed, hvor forskellige kulturer og religioner sameksisterede i fred og samhørighed. Det fremgår implicit, at det multikulturelle samfund er blevet ødelagt af den eksterne aggressor, Serbien. Af elevernes essays, der beskriver lidelser, som bosniakker er blevet udsat for, fremgår fortællinger om uskyldige børn og kvinder, der er blevet dræbt



og tortureret af 'de andre'. Heri ligger implicit en forståelse af en meget tydelig trussel om udslettelse af bosniakker fra nogle, der ifølge eleven "Benjamin" knap nok kan kaldes mennesker. Denne forståelse medfører en antagelse om, at Bosnien-Hercegovinas uafhængighed var den logiske og eneste mulighed for at beskytte bosniakisk eksistens og identitet, hvilket er i tråd med den bosniakiske erindringspolitik.

Det kendetegnede ved essays skrevet af elever fra Sarajevo, Banja Luka og Mostar er, at eleverne i deres essays konstruerer en fortælling, hvor deres forældre, bedsteforældre, familiemedlemmer, egen etniske gruppe og politiske aktører ikke er ansvarlige for krigen eller forbrydelserne begået under krigen. Analysen af elevernes essays viser dermed, at eleverne overvejende reproducerer etnonationale fortællinger om fortiden, hvor "de andre" holdes ansvarlige for krigen mens, "ens egen etniske gruppe" opfattes som ofre. Ensidige etnonationale versioner af fortællingen om krigen danner således ramme for elevernes forståelse af denne kontroversielle periode (Gundersen, 2020).

### **Børn og unge ladt alene med bekymringer og usikkerhed om fremtiden**

Som man kan udlede af analysen af elevernes essays, bliver børn og unge præget af de dominerende, ideologiske fortællinger om fortiden formuleret inden for de etnonationale rammer. I elevernes essays er der dog i mindre omfang variationer i forståelser af krigen, der udfordrer de etnonationale fortællinger. Der er intet, der tyder på, at disse variationer skyldes tilstedeværelsen af elever med en anden etnisk baggrund end den dominerende i de respektive klasser. I disse fortællinger identificerer eleverne ikke deres egen eller en anden etnisk gruppe som krigens offer, men fokuserer i stedet på *børnene* som ofre for krigen. De ser ud over de etniske og nationale skel og fokuserer på det, der forbinder dem som børn i efterkrigstiden, snarere end det, der adskiller dem. Denne tendens er mest udpræget og mest udfoldet i elevernes fortællinger fra skolerne i Mostar. I Mostar lever bosniakker og kroater sammen, men adskilt i hver deres del af byen, hvilket kan være forklaringen på denne tendens. Børn og unge fra Mostar kan være mere eksponerede for forskellige perspektiver og historier på grund af den etniske mangfoldighed i byen og den høje rate af etnisk blandede ægteskaber før krigen.

Nedenstående uddrag fra et essay skrevet af eleven "Tea" fra Mostar illustrerer denne tendens:

Det var en krig, hvor mange uskyldige mennesker mistede livet. Selv om der er gået så mange år siden, mærkes der stadigvæk følger af krigen. Forskellige beskyldninger og konflikter er en del af vores hverdag. Hver dag hører vi nationale skænderier omkring krigen, der fandt sted, før vi blev født. Jeg er enig i den opfattelse, at vi ikke må glemme, men jeg synes, at vi burde begynde at opføre os ordentligt og leve i fred. Alle har ret til fred, men vi lever stadig under følgerne af krigen. (Eleven "Tea" fra Mostar)

Eller som eleven ”Niko” fra Mostar formulerer det:

Vi hører ofte om krigen. De ældre prøver tit at påtvinge os deres holdninger om den periode og præge os. Jeg ved godt, at der var et behov for en krig for at opnå uafhængighed, men i dag er det de unge mennesker, der betaler prisen. Jeg synes ikke om alt det had mellem nationer burde være der, men mon ikke hadet stadig vil være mellem folk lang tid endnu. Hadet bliver synligt fx i fodboldkampe, hvor tilskuerne fornærmer og slår hinanden. Dagligt hører vi også om krigen i fjernsynet. Selvfølgelig burde vi ikke glemme, men vi må også fortsætte et normalt liv. (Eleven ”Niko” fra Mostar)

Analysen af elevernes fortællinger viser, hvordan den voldelige fortid stadig er intenst til stede i nutiden for generationen af børn og unge uden personlige erindringer om krigen. Af elevernes essays fremgår det, at børn lever med krigen konsekvenser og gør sig overvejelser om deres eget liv i en stat kendetegnet ved etniske spændinger, konflikter og usikkerhed om fremtiden. Analysen af elevernes essays viser desuden, at der er en risiko for, at børn og unge lades alene med deres tanker og bekymringer om fremtiden. Her eksemplificeres denne tendens med et essay skrevet af ”Ana” fra Mostar:

Jeg ved lidt om krigen i 1990'erne. Jeg ved, at mange mennesker har mistet livet, herunder også nogle af mine familiemedlemmer. Jeg synes, at krigen var unødvendig og kun har bragt sorg i mange familier [...] Vi har tre nationaliteter, der slet ikke kan enes om noget, og de skændes hele tiden. Hvis jeg skal være helt ærlig, så frygter jeg og venter på, hvornår de vil begynde at skyde igen. (Eleven ”Ana” fra Mostar)

Samtidig er mange børn og unge optaget af at beskytte deres forældre og vælger derfor at holde deres bekymringer for sig selv. En elev skriver: ”Min mor har mistet sin far i krigen, så jeg beder hende ikke om at fortælle mig om krigen, fordi når hun gør det, så begynder tårerne at trille ned ad hendes kinder”. En anden elev, ”Samir” fra Mostar, skriver:

Jeg blev født kort efter krigen, derfor ved jeg meget lidt om krigen. I dag mærkes konsekvenserne, fordi sårene ikke er helet endnu. Jeg ved ikke så meget om krigen, men mine forældre og ældre brødre har fortalt mig lidt om den. Ifølge deres fortællinger har det været en grusom periode. Mange mennesker mistede livet. Min bedstefar mistede livet i krigen, og en nabo, en ung pige på min alder... Jeg ville ønske, at jeg kunne skrive mere om krigen, men jeg ved ikke så meget om den. Måske vil jeg, når jeg kommer hjem, spørge mine forældre for at lære mere om krigen – og måske ikke. Det kan være, at det er bedst ikke at åbne gamle sår. Jeg kender nok til krigen til at vide, hvor forfærdeligt det har været. (Eleven ”Samir” fra Mostar)

Analysen af elevernes essays tydeliggør flere konsekvenser af, at skolen og Bosnien-Hercegovina som samfund har svært ved at udvikle konstruktive tilgange til håndteringen af den voldelige fortid. Mens lærerne ofte begrundes deres valg om ikke at tale om krigen i skolen med, at de vil beskytte børns følelser og ikke belaste dem med krigen, er der stor risiko for, at børn og unge som ovenstående citater illustrerer, bliver ladet alene med bekymringer og usikkerhed om fremtiden.

Elevernes essays – både dem, der kan karakteriseres som etnonationale, og dem, der udfordrer de etnonationale fortællinger – kan give en dybere forståelse for, hvorfor lærere ofte vælger ikke at tale om denne svære periode. Krigen er en smertefuld del af erindringerne for befolkningen i Bosnien-Hercegovina og omdrejningspunktet for store politiske uenigheder. Analysen af elevernes essays og de konsekvenser, der er forbundet med at undgå at adressere kontroversielle emner på nuancerede måder, kan samtidig skabe en dybere forståelse for, hvorfor det netop er af afgørende betydning at tale om den smertefulde fortid i skolerne og beskæftige sig med de modstridende fortællinger i klasseværelset. Når børn og unge ikke møder konkurrerende fortællinger eller ikke bliver udfordret med forskellige perspektiver på krigen i skolen, udnyttes skolens potentiale til at fungere som drivkraft for fred, forsoning og konfliktforebyggelse ikke.

På trods af, at formidling af krigen 1992–1995 rejser mange vanskelige didaktiske og pædagogiske spørgsmål, viser mine observationer af undervisningen i historiedidaktik på de tre største historielæreruddannelser i Mostar, Sarajevo og Banja Luka, at lærernes didaktiske forberedelse til at håndtere kontroversielle emner bliver nedprioriteret. Forskellige internationale aktører støtter lærerne i multiperspektive tilgange til formidlingen af krigen. Eksempelvis organiserer EuroClio – European Association of History Educators – workshops om emnet og samler historielærere fra forskellige dele af Bosnien-Hercegovina. Samtidig bliver fremtidige lærere ikke forberedt til at formidle eller håndtere sensitive og kontroversielle emner gennem den formelle uddannelse (Gundersen, 2020).

I det følgende afsnit diskuterer jeg, hvordan denne case fra et efterkrigssamfund kan bruges til både at belyse nogle af de centrale udfordringer, lærere og pædagoger står over for i mødet med kontroversielle emner i pluralistiske samfund mere generelt, og de konsekvenser for børn og unge, der er forbundet med at undgå kontroversielle emner i skolen. Derudover diskuterer jeg med afsæt i analysen af elevernes fortællinger vigtigheden af, at lærere og pædagoger kan håndtere kontroversielle emner i deres undervisning og pædagogiske praksis, samt vigtigheden af, at de gennem deres uddannelse bliver bedre klædt på til denne komplekse opgave.

## Diskussion relateret til nordisk kontekst

Det kan være svært at afgøre, om en given erindringspolitik netop gennem skolen påvirker elevernes forståelser af og holdninger til kontroversielle emner, og om lærernes behandling af kontroversielle emner spiller den afgørende rolle (Bryld, 1999). Som elevernes essays skildrer, påvirker også familiefortællinger, medier og det sociale miljø, som de vokser op i,

deres forståelse og viden om krigen. Skolens håndtering af kontroversielle emner vil dermed altid foregå i konkurrence og/eller samarbejde med andre steder og aktører, der også er med til at forme elevernes forståelser og holdninger (Jensen, 2000). På baggrund af det empiriske materiale anvendt i denne artikel kan man sige, at politiseringen af uddannelses-systemet og manglende politisk vilje til at introducere eleverne for mere nuancerede forståelser af og perspektiver på krigen stiller historielærerne over for store udfordringer i formidlingen af denne kontroversielle periode.

### **Udfordringer ved håndtering af kontroversielle emner i skolen**

At håndtere kontroversielle emner i skolen er en særlig udfordrende opgave i samfund, hvor skoleinstitutionen og modstridende versioner af fortiden bruges af etnonationalistiske politikere i deres bestræbelser på at opretholde adskillelspolitik og deres egne magtpositioner. Som eksemplet fra Bosnien-Hercegovina viser, skal lærerne navigere mellem modstridende interesser, hvor de skal balancere mellem de lokale krav om streng etnonational formidling af historien og det internationale samfunds forventninger om upartiske eller multiperspektive tilgange til håndtering af kontroversielle emner. Mine undersøgelser viser, at mange lærere derfor helt undgår at tale om krigen i skolen.

Kompleksiteten ved at håndtere kontroversielle emner kan variere afhængigt af konteksten, men udfordringerne ved at håndtere disse emner er på ingen måde unikke for efterkrigssamfund. Lærere og pædagoger i både Danmark og internationalt står i stigende grad over for kontroversielle emner i deres undervisning og deres pædagogiske praksis og skal håndtere spørgsmål, der er omdrejningspunkt for store uenigheder i samfundet – både på det politiske plan og blandt befolkningen.

I januar 2023 fremsatte flere partier i Folketinget i Danmark for eksempel et forslag om at gøre det obligatorisk at undervise om den krise, der opstod i 2005–2006, efter at Jyllands-Posten offentliggjorde en række karikaturtegninger af Islams profet Muhammed. Dette forslag er meget kontroversielt blandt politikere, lærere og befolkningen generelt. Diskussionerne omhandler ofte argumenter 'for eller imod Muhammed-tegningerne', mens der er mindre fokus på konfliktperspektiver og de diskurser, som er indlejret i tegningerne.

Muhammed-tegningerne og racisme er nogle af de meget debatterede emner, som lærerne har svært ved at håndtere og derfor forsøger at undgå. Dette kan skyldes frygt for konflikter i klassen, manglende viden om emnerne eller usikkerhed om, hvordan man kan sikre en nuanceret og balanceret tilgang til kompleksiteten i disse spørgsmål. Det kan dog være særligt udfordrende, som eksemplet fra Bosnien-Hercegovina viser, når der er politiske eller ideologiske interesser involveret, som forsøger at påvirke undervisningen i en bestemt retning. Lærerne kan opleve det som en stor udfordring at skulle navigere mellem forskellige politiske dagsordner og håndtere disse emner, samtidig med at skulle facilitere en åben og respektfuld dialog i klasseværelset, tage hensyn til elevernes følelser og sikre et trygt læringsmiljø.

En nyere svensk undersøgelse viser, at lærere ofte føler sig uforberedte og udfordrede i forhold til at håndtere kontroversielle emner, hvilket øger risikoen for, at de helt undgår

emner såsom racisme, klimakrisen eller seksuel orientering (Skolinspektionen, 2022). Forskning i religionsundervisning har også påpeget, at lærere kan bagatellisere eller undlade at diskutere problemstillinger, hvor religiøse overbevisninger, fortolkninger og praksisser ikke er forenelige med lighed, individuel frihed eller religions- og ytringsfrihed (Löfstedt, 2020). Det er veldokumenteret i international forskning, at lærere har svært ved at undervise i emner, der potentielt kan opfattes som kontroversielle, og at de derfor ofte forsøger at undgå dem (Hess, 2009; Zimmerman & Robertson, 2017).

### **Konsekvenser for børn og unge ved manglende dialog om kontroversielle emner i skolen**

Som analysen af elevernes essays viser, kan undertrykkelse eller undladelse af kontroversielle emner fra skolens eller lærernes side føre til ensidig og unuanceret opfattelse af kontroversielle spørgsmål hos børn og unge. Det tomrum, der skabes med manglende dialog om kontroversielle emner i skolen, kan blive ukritisk udfyldt af sociale medier, familien og lokalsamfundet, der har betydning for børn og unges forståelser af sig selv og deres omverden. Et eksempel på dette ser vi med de aktuelle konflikter i Ukraine og Gaza, som vækker stærke følelser og spændinger. Krigen kommer tæt på og fylder i nyheder, på sociale medier og i samtaler med familie og venner, og dermed fylder den også i børn og unges bevidsthed. Disse konflikter påvirker os alle, men måske allermost de medborgere, der har stor tilknytning til disse områder. For dem er disse konflikter forbundet med sorg, frustrationer og vrede, som også ses hos børn og unge. Når lærere undgår at tale om disse konflikter, går børn og unge glip af muligheden for at få forskellige perspektiver og et mere nuanceret syn på emnet. Dette kan føre til fordomme og fjendebilleder, polarisering, diskrimination og større kløfter mellem befolkningsgrupper. Skolen har på den ene side potentiale til at bidrage til at skabe grundlag for fredelig sameksistens og et demokratisk samfund. På den anden side kan skolen fordybe og forlænge konflikter samt fremme splittelse og intolerance. Man kan derfor tale om det, som Bush og Saltarelli (2000) kalder "the two faces of education".

Eftersom hver begivenhed ikke har én, men flere overlappende fortællinger og versioner, der er mere eller mindre partiske og fordomsfulde, kan en afbalanceret vurdering af dem kun formes i samtalen mellem forskellige perspektiver. Et af de centrale mål med den demokratiske dannelse i flerkulturelle samfund bliver derfor at forberede eleven på at deltage i sådan en samtale og dermed udvide elevens horisont og forståelse for forskellige perspektiver, fortolkninger og dermed kompleksiteten i begrebet sandhed (Parekh, 2000). En kritisk dialog forudsætter mulighed for at se på et kontroversielt emne med flere perspektiver, hvor det samtidig er vigtigt på den ene side at undgå relativisme, hvor forbrydelser under krigen negligeres, og på den anden side beskyldninger, der blokerer for en konstruktiv dialog.

Det er en central pædagogisk og (uddannelses)politisk opgave at skabe et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor eleverne kan lære at håndtere kontroversielle emner. I pluralistiske samfund, hvor forskellige grupper står over for forskellige muligheder og

kampe baseret på sociale kategorier som køn, seksualitet, race/ethnicitet og religion, kan både børn og forældre føle sig marginaliserede af forskellige årsager. Individuelle handlinger som mobning baseret på sociale kategorier er ofte forbundet med bredere historiske og samfundsmæssige strukturer, og derfor har skolen også et ansvar for at håndtere dem. Det kræver en følsom og inkluderende tilgang, der respekterer mangfoldigheden i klassen, da disse emner kan skabe en ubehagelig atmosfære i klassen og føre til, at nogle elever føler sig yderligere krænkede, sårede, chikanerede eller marginaliserede. Ved at deltage i dialog om kontroversielle emner kan børn og unge lære at navigere i komplekse samfundsmæssige problemstillinger og udfordre dominerende normer (Lagermann & Khawaja, 2022; Madsen et al., 2022; Padovan-Özdemir & Hamilton, 2020). Undersøgelser viser, at unge, der tiltrækkes af ekstremistiske grupper, giver udtryk for, at de i løbet af deres skoletid ikke har haft mulighed for at tale om, hvad de følte var vigtigt for dem. Skolen og lærerne har ignoreret de dilemmaer, som disse elever har rejst, fordi de blev opfattet som kontroversielle. Dette gælder især for elever fra socioøkonomisk svage baggrunde, der har mindre mulighed for at deltage i samtaler om aktuelle problemstillinger derhjemme (Mattson, 2018; Sivenbring, 2019).

At skabe et trygt rum på skolerne, hvor eleverne kan diskutere kontroversielle og følsomme emner, bliver ikke mindre vigtigt i en situation, hvor børn og unge i stigende grad bliver eksponeret for komplekse begivenheder samt stigende bekymringer om globale udfordringer gennem de sociale medier. Med baggrund i det empiriske materiale fra Bosnien-Hercegovina kan man udlede, at der er en stor risiko for, at børn og unge står alene med deres tanker og bekymringer om de kriser og konflikter, der fylder deres hverdag.

Endelig er der potentielt mange kontroversielle emner eller vanskelige historiske perioder, der ikke alle kan undgås i undervisningen. Udover krigen i 1992–1995 er der i Bosnien-Hercegovina flere historiske perioder, som lærerne har udfordringer med at håndtere. Den tidlige middelalder før osmannernes ankomst, den osmanniske periode, perioden for det første Jugoslavien i mellemkrigstiden samt perioden for SFRJ indtil 1980 er nogle af de historiske perioder, som lærerne betragter som vanskelige at undervise i (Karge & Batarilo, 2008). I en nordisk kontekst indeholder læreplanen og forskellige fag potentielt mange temaer, der kan opfattes som kontroversielle. Disse spænder fra LGBTQI-spørgsmål, ligestilling og feminisme til politik og racisme. Børn og unge kan også selv bringe kontroversielle emner ind i klassen, hvilket gør det uforudsigeligt for læreren, hvilke spørgsmål der skal håndteres. Løsningen på disse udfordringer er derfor ikke at undgå kontroversielle emner og spørgsmål, men at styrke lærernes kompetencer og ressourcer til at kunne håndtere disse emner.

### **Forberedelse af lærere og pædagoger**

Skolen er en vigtig arena for håndtering af kontroversielle emner og dannelse af medborgere, da den er det eneste institutionaliserede sociale felt, hvor hele befolkningens politiske og kulturelle dannelse formes og omformes (Levinson et al., 1996; Sørensen et al., 2010). Diskussioner om håndtering af kontroversielle emner har ofte fokus på lærernes

undervisning, mens pædagoger, der arbejder med børn og unge i dagtilbud, skole-, fritids- eller klubtilbud, og de udfordringer, de står over for, får mindre opmærksomhed. Dialog om kontroversielle emner har stor betydning for dannelsen af kritiske medborgere, hvilket lærere og pædagoger er forpligtede til ifølge folkeskole- og dagtilbudsloven. Men det er også en vigtig opgave i forhold til børn og unges velvære og trivsel.

Børn og unge har brug for pædagoger og lærere, som kan tale med dem om deres bekymringer om globale kriser, men også oplevelser af for eksempel racisme og forskelsbehandling. Pædagogerne er en fast del af skolen i dag og repræsenterer en anden tradition for at inddrage børn og unges perspektiver og tage fat på de spørgsmål, der optager dem. Arbejdet med kontroversielle emner, både dem, der er en del af pensum, og de emner, som eleverne bringer op i klasselokalet, kræver en høj grad af selvrefleksion og sensitivitet. Det er en kompleks opgave at balancere mellem at give plads til forskellige meninger og samtidig være sensitiv over for børnenes grænser og deres placering i samfundet. Målet er at skabe et trygt og respektfuldt læringsmiljø, hvor eleverne føler sig trygge ved at udtrykke deres meninger, samtidig med at deres perspektiver udfordres for at udvikle en større forståelse for forskellige perspektiver og modvirke intolerance over for bestemte elever eller grupper i samfundet. Det handler dermed om at skabe en balance mellem anerkendelse og dekonstruktion ved både at anerkende børn og unges perspektiver som sande og ægte og samtidig udfordre deres holdninger og forestillinger om sig selv og andre.

Vejledninger fra Børne- og Undervisningsministeriet understreger vigtigheden af at håndtere kontroversielle emner, men de tilbyder ikke altid tilstrækkelige metoder og strategier, der tager hensyn til den kompleksitet, som lærere og pædagoger står over for, når de skal håndtere kontroversielle emner i deres praksis. Dette er en meget kompleks opgave, som ofte bliver undervurderet, men som kræver forbedrede kompetencer hos både lærere og pædagoger. På pædagoguddannelsen, underviser vi i mangfoldige familieformer på forløbet "Køn, seksualitet og mangfoldighed", men der er for lidt fokus på håndtering af kontroversielle spørgsmål. I dag er både lærernes og pædagogernes muligheder for forberedelse i håndteringen af kontroversielle emner, både på lærer- og pædagoguddannelsen og gennem efteruddannelse, meget begrænsede. Derfor adresserer denne artikel vigtigheden af forberedelse af lærere og pædagoger, så de bedre kan håndtere denne komplekse pædagogisk-didaktiske opgave.

## Konklusion: Lærernes og pædagogernes håndtering af kontroversielle emner

Eksemplet fra et efterkrigssamfund med fokus på børn og unges perspektiver på krigen belyser nogle af de konsekvenser, der er forbundet med lærings- og pædagogiske miljøer, hvor muligheden for at indgå i dialog om kontroversielle emner begrænses.

I denne artikel har jeg vist, hvordan lærernes passive forhold til kontroversielle emner kan føre til ensidige forståelser af krigen hos børn og unge, hvilket kan styrke fordomme og polarisering i samfundet. Jeg har diskuteret vigtigheden af, at børn og unge sammen med

deres lærere og pædagoger har mulighed for at indgå i dialog om kontroversielle emner, undersøge forskellige perspektiver og træne respektfuld kommunikation. En sådan dialog kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af emnet, hvor man lærer at se på problemstillinger ud fra forskellige perspektiver og indgå i en ligeværdig dialog med mennesker med andre kulturelle baggrunde, værdier og holdninger end ens egne.

Samtidig har jeg vist og diskuteret, hvordan lærernes passive forhold til kontroversielle emner kan betyde, at eleverne bliver ladet alene med deres bekymringer og tanker om krigens rædsler. At skabe et trygt rum på skolerne, hvor eleverne kan diskutere kontroversielle og følsomme emner, bliver ikke mindre vigtigt i en tid, hvor børn og unge bliver eksponeret for komplekse og oprørerende begivenheder gennem sociale medier. Uden mulighed for at løfte disse emner og bekymringer, der fylder meget i børn og unges hverdag, kan det føre til, at børnene lades alene med deres tanker og bekymringer om globale kriser og udfordringer.

Forskningen viser, at mange lærere og pædagoger er usikre på, hvordan de skal håndtere kontroversielle emner, og om de skal lukke eller åbne for samtalen, når spørgsmålene opstår. Baseret på indsigterne fra denne artikel kan det konkluderes, at udfordringerne vedrørende kontroversielle emner ikke kan løses ved at undertrykke eller undlade at adressere dem. Det er vigtigt at finde en måde, hvorpå emnet kan udfoldes og kritisk undersøges, så det bidrager til en forståelse af, hvordan krig, racisme eller diskrimination opstår. Men dette er ikke en nem opgave. Hvis børn og unge skal have mulighed for at drøfte holdnings- og værdispørgsmål samt forholde sig til kontroversielle emner, kræver det yderligere overvejelser om uddannelsen af lærere og pædagoger. I denne forbindelse er det vigtigt at undersøge og anerkende den kompleksitet og de udfordringer, som lærere og pædagoger står over for i mødet med kontroversielle emner. Disse aspekter bør tages i betragtning, når lærere og pædagoger skal forberedes til denne svære, men vigtige opgave.

## Referencer

- Bryld, C. (1999). *At formidle historie, vilkår, kendetegn, formål*. Roskilde Universitetsforlag.
- Burg, S. L. & Shoup, P. (1999). *The war in Bosnia-Herzegovina: Ethnic conflict and international intervention*. M. E. Sharpe.
- Bush, K. D. & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Toward a peacebuilding education for children*. UNICEF, United Nations Children's Fund, Innocenti Research Centre.
- Cole, E. A. (2007). *Teaching the violent past: History education and reconciliation*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Council of Europe. (2015). *Teaching controversial issues. Professional development pack for teachers*. <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>
- Foucault, M. (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning: Forelæsninger på Collège de France, 1977–1978*. Hans Reitzel.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus Universitetsforlag.



- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Gundersen, S. B. (2020). *Historieundervisning som erindringsarena: Brug af historie, sprog og religion til etnisk adskillelse og konstruktion af en umulighedsdiskurs i Bosnien-Hercegovina*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzel Forlag.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Jensen, B. E. (2000). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann & L. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*. Dafolo.
- Karge, H. & Batarilo, K. (2008). *Reform in the field of history in education – Bosnia and Herzegovina. Modernization of history textbooks in Bosnia and Herzegovina: From the withdrawal of offensive material from textbooks in 1999 to the new generation of textbooks in 2007/2008*. Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lagermann, L. C. & Khawaja, I. (2022). *Gode intentioner er ikke nok: Opgør med fem myter om racisme, diversitet og etniske minoriteter i pædagogisk praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Levinson, B. A., Foley, D. E. & Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York Press.
- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4).
- Madsen, K. L., Jørgensen, J. & Graack, J. (2022). *Normkritik i pædagogisk praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Mattsson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Göteborgs Universitet.
- Moll, N. (2009). *Youth and dealing with the past in (Western and Central) Europe. The role of youth in peace building process* [Konferenceudgivelse] (s. 33–44). Center for Peace Studies, Zagreb.
- Moll, N. (2010). The French-German reconciliation and the Balkans: A motivation, not a model. *STATUS Magazine for political culture and society issues*, 14, 264–274.
- Nordisk Råd og Undervisningsministeriet. (2017). *Kontroversielle emner i skolen: Undervisning i kontroversielle emner via uddannelse for demokratisk medborgerskab og undervisning i menneskerettigheder: Uddannelsespakke for lærere*. [https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Teaching-Controversial-Issues\\_dansk.pdf](https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Teaching-Controversial-Issues_dansk.pdf)
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pace, J. L. (2022). Learning to teach controversial issues in a divided society: Adaptive appropriation of pedagogical tools. *Democracy and Education*, 30(1), Artikel 1.
- Padovan-Özdemir, M. & Hamilton, S. D. P. (2020). *Mangfoldighed og ligestilling i dagtilbud: Omfang – Forståelser – Holdninger – Tilgange: grundlag for udvikling af en normkritisk og normkreativ evalueringskultur: delrapport 1*. VIA University College. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/159317005/Mangfoldighed\\_og\\_ligestilling\\_i\\_dagtilbud\\_Delrapport1\\_maj2020.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/159317005/Mangfoldighed_og_ligestilling_i_dagtilbud_Delrapport1_maj2020.pdf)
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke Palgrave.
- Sivenbring, J. (2019). Democratic dilemmas in education against violent extremism. I J. Lunneblad (Red.), *Policing schools: school violence and the juridification of youth*. Springer.
- Skolinspektionen. (2022, 28. november). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/skolans-hantering-av-kontroversiella-fragor-i-undervisningen/>
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Samfundslitteratur.
- Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. Edward Arnold.

- Sørensen, B. R., Gilliam, L. & Walto, K. (2010). Introduktion. Skolens børn og samfundets borgere. *Tidsskriftet Antropologi, Skole*, 62, 3–17.
- Tokača, M. (2013). *Bosanska knjige mrtvih: Ljudski gubici u Bosni i Hercegovini 1991–1995*, Istraživačko dokumentacioni centar Sarajevo [*The Bosnian book of the dead*]. Research and Documentation Center in Sarajevo.
- UNESCO. (2011). The hidden crisis: Armed conflict and education; EFA global monitoring report. <https://doi.org/10.54676/CIHD8631>
- Zimmerman, J. & Robertson, E. (2017). The controversy over controversial issues. *Phi Delta Kappan*, 99(4), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0031721717745541>

## Forfatteromtale

Selma Bukovica Gundersen er ph.d. og adjunkt ved Københavns Professionshøjskole, hvor hun underviser og forsker på pædagoguddannelsen. Hendes forskning fokuserer på medborgerskab og demokratisk dannelse i flerkulturelle samfund. Hun har en ph.d. i uddannelsesforskning og pædagogisk antropologi fra Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier på Københavns Universitet. I sit ph.d.-projekt om skolens rolle under og efter etnoreligiøse konflikter, undersøgte hun gennem et etnografisk inspireret studie, hvordan kontroversielle emner håndteres i politisk og etnisk splittede samfund.