

**RADAR** 

Historiedidaktisk Tidsskrift

# Følsom og omstridt historie mellem ydre og indre oplevelse

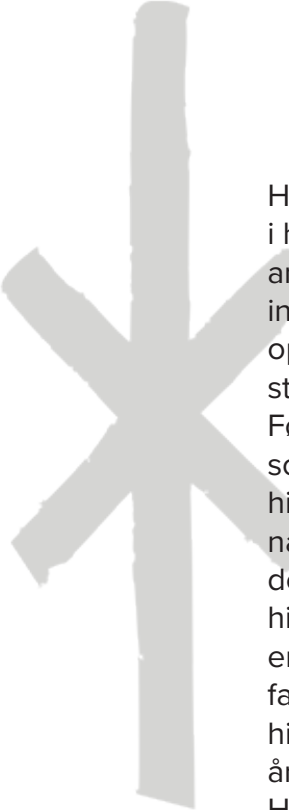
Af Michael Løhde Andersen, underviser Læreruddannelsen Fyn  
& Heidi Eskelund Knudsen, leder HistorieLab  
Juni 2026

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet  
(American Psychological Association System, 7th Edition):  
Løhde, M. & Knudsen, H. E. (2026). Følsom og omstridt historie mellem  
ydre og indre oplevelse. *RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift*, (2026). DOI: [Kommer]

# Følsom og omstridt historie mellem ydre og indre oplevelse

Af Michael Løhde, underviser Læreruddannelsen & Heidi Eskelund Knudsen, leder Historielab.

*Historieundervisning rummer ofte emner, der betegnes som følsomme og omstridte. Men hvad gør man, hvis eleverne ikke oplever dem som så? Med udgangspunkt i et dansk undervisningsforløb om Katyn-massakren undersøger vi betydningen af en lærers didaktiske valg og etablering af didaktiske trædesten for at styrke elevernes tilnærmelse til emnet trods dets fremmedhed.*



Hvad der opfattes som følsomme og omstridte emner i historieundervisning er kontekstbestemt. Det er et anliggende for den eller de personer, der har emnet tæt inde på livet i form af fx personlige historier og erfaringer, opfattelser af identitet, tilknytning til bestemte geografiske steder, kulturelle omstændigheder, traditioner etc. Følsom og omstridt historie i denne optik kan beskrives som et indre subjektivt anliggende. Ofte omhandler historieundervisning dog emner, der via historiske narrativer i læremidler, blandt lærere og i offentlig debat, itale- og iscenesættes som *følsom og omstridt* historie. Følsom og omstridt historie er i den forstand en konstruktion, en klassifikation og måske endda en faglig tradition. Elever lærer så at sige at anskue nogle historieemner som følsomme og omstridte – af forskellige årsager. Tænk blot på holocaust, transatlantisk slavehandel, Hans Egede i Grønland, 90'ernes krige på Balkan osv. Følsom og omstridt historie i denne form kan beskrives som et ydre, objektivt anliggende. For elever – såvel som

af og til også lærere – kan det opleves som svært at skulle forholde sig til et emne som følsomt og omstridt, hvis man ikke umiddelbart selv oplever emnet som så.

I denne artikel undersøger vi, hvordan et historieemne betegnet følsomt og omstridt i én kontekst (polsk) overføres, gøres meningsfuldt og vedkommende i en anden (dansk 8. klasse). Vi har fulgt afprøvningen af et forløb om Katyn-massakren i Polen i 1940 i en dansk 8. klasse og spørger, hvilke didaktiske forudsætninger et sådant forløb forudsætter, når/hvis elever skal opleve det som meningsfuldt og vedkommende uden (måske) at opleve det følsomme og omstridte som et indre subjektivt anliggende. Vi diskuterer endvidere betydningen af at beskæftige sig fagdidaktisk i historie med oplevelser som hhv. indre subjektive vs. ydre objektive anliggender. Vores pointe er, at de to implicerer forskellige didaktiske valg ift. tilrettelæggelse og håndtering af undervisningen på en for eleverne meningsfuld og vedkommende måde.

**Billede 1.**  
[Figur tekst]



## Når følsom og omstridt historie ikke opleves som så

Vores artikel tager afsæt i observationer fra historieundervisning samt materialer fra projektet Contested Histories Monument(al) Challenges – MONCHAL, finansieret af Den Europæiske Union og gennemført i et

samarbejde mellem EuroClios Contested Histories Initiative, HistorieLab i Danmark, Education for the 21st Century i Serbien og American International School på Cypern.<sup>i</sup>

Projektet satte sig i 2023-2025 for at understøtte europæiske lærere og undervisere i forbindelse med undervisning i følsomme og omstridte historieemner. Projektet var optaget af, hvordan undervisning behandler emner med følsomme og omstridte historier, herunder historiske fortællinger knyttet til bestemte historiske monumenter, mindesteder og andre former for materiel historiebrug (Euroclio, 2026).

Et overset forhold viste sig i projektet at være, at elever ofte ikke hverken reagerer følelsesmæssigt stærkt på undervisning i følsomme og omstridte historieemner, ej heller nødvendigvis oplever emnerne som så (Knudsen & Suica, 2025). Vi satte os derfor for – med egne øjne – at undersøge dette nærmere gennem afprøvningen af forløbet om Katyn-massakren i en dansk 8. klasse (se Euroclio, 2026, s. 50). Vi observerede forløbet samt fulgte op med samtaler med klassens historielærer, her kaldet D. D reflekterede sammen med os over både undervisningen, elevernes respons samt materialets muligheder og begrænsninger i mødet med elevernes forudsætninger. Indhold fra samarbejdet gengives her i uddrag i to observationsbeskrivelser.

**Katyn-massakren** var Sovjetunionens massehenrettelse af polske officerer i foråret 1940. Omkring 4.000 blev dræbt og begravet i massegrave i Katynskoven i Polen som led i Stalins forsøg på at eliminere den polske samfundselite efter delingen af Polen i 1939. Fundet af massegravene i 1943 udløste internationale konflikter. Sovjetunionen nægtede længe ansvaret, men erkendte det officielt i 1990.

(Se <https://lex.dk/Katynmassakren>)

<sup>i</sup> <https://contestedhistories.org/monumental-challenges/>

## Forberedelser og forløbet

I ugerne op til gennemførte D et introducerende undervisningsforløb. Iflg. D var elevernes grundlæggende viden om 2. verdenskrig og krigens aktører meget begrænset. Det samme gjaldt deres geografiske viden og fornemmelse for datidens og nutidens politiske forhold mellem Polen, Sovjetunionen (i dag Rusland) og Tyskland. D lagde således et stort indledende arbejde i både at styrke elevernes baggrundsviden, herunder fornemmelse for begivenhedens indplacering i tid og rum, samt begrebsforståelse. Desuden brugte D tid på at tilpasse og redidaktisere MONCHAL-forløbets centrale kilder og materiale – for dermed at styrke elevernes muligheder for at kunne forholde sig til indholdet.

Eleverne beskæftigede sig med en tidslinje over perioden fra den tysk-sovjetiske pagt i 1939 til afsløringen af massegravene i 1943 for at skabe overblik over de centrale begivenheder. Dernæst blev der arbejdet med geografisk placering af Polen, Sovjetunionen og Katyn samt med relationen mellem Tyskland og Sovjetunionen under 2. verdenskrig. Senere i forløbet arbejdede eleverne undersøgende med efterspillet af krigen, herunder modstridende forklaringer og manglende afklaring af skyldsspørgsmålet, som bl.a. udgør det følsomme og omstridte aspekt i det historiske narrativ om Katyn. Forløbet kulminerede i aktiviteter, hvor eleverne arbejdede med mindesmærker, propagandaplakater og avisartikler samt med undersøgende og perspektiverende arbejdsformer som journalistiske skriveopgaver og en mysterievæg. Formålet var at give dem erfaringer med og indsigt i, hvordan historiske begivenheder kan fremstilles og tolkes forskelligt afhængigt af afsender, kontekst og formål, og dermed i visse sammenhænge, for nogle befolkningsgrupper, ende som oplevelser af følsom og omstridt historie i indre subjektiv forstand.

## Observation 1: Begrebsarbejde og første møde med materialet

D indledte den første lektion med at sætte fokus på begrebsafklaring. Ved hjælp af post-its bad hun eleverne definere begrebet "mindesmærke". D samlede dernæst noterne sammen og gennemgik elevernes svar i plenum. Eleverne eksemplificerede vha. forskellige ord og

begreber fx "statuer", "museer" og "bygninger". Enkelte knyttede begrebet sammen med egne erfaringer, fx Hans Egede-statuen i Nuuk i Grønland, som en elev i sin tidligere klasse havde diskuteret. Hensigten med begrebsarbejdet var iflg. D at give eleverne en tryk indgang til et ellers ukendt historieemne samt konkrete sproglige forudsætninger at tænke ud fra.

Dernæst bad D eleverne gøre det samme med begrebet "propaganda". Eleverne søgte denne gang efter ordforklaringer på internettet og fandt synonymer som "manipulation", "desinformation" og "påvirkning". Da D bad dem relatere begrebet til nutiden ved at komme med konkrete eksempler, opstod der dog markant tavshed. Først da D selv præsenterede dem for eksempler på propaganda og fake news, begyndte enkelte elever at komme med eksempler relateret til krigen i Ukraine. Hovedparten af lektionen bestod dernæst af gruppearbejde med fire kilder fra MONCHAL-materialet: To propagandaplakater og to mindesmærker. Eleverne skulle først beskrive, hvad de så. De arbejdede koncentreret med beskrivelserne, men deres manglende baggrundsviden blev hurtigt tydelig og dermed en forhindring. Flere elever kendte fx ikke til Sovjetunionen, og mange havde svært ved at afkode, hvem der var i konflikt med hvem, og hvorfor Polen var involveret. Enkelte elever udtrykte frustration, og D måtte støtte grupperne tæt for at fastholde arbejdet. En elev udbrød fx: "Jeg fatter seriøst ikke en skid af det her". Udsagnet illustrerede godt, hvor fremmed Katyn-massakren som historisk emne var for elevernes egne historiske horisonter.

Samtalen i plenum efter gruppearbejdet viste, at eleverne var i stand til at observere og udpege centrale detaljer, men også at de havde svært ved at omsætte disse iagttagelser til egentlig historisk forståelse. En elev mente fx, at en polsk officer lignede Hitler, mens en anden vurderede, at sovjetiske soldater så onde ud. Da D spurgte eleverne, om et sovjetisk mindesmærke var kontroversielt, opstod igen tavshed. Kun få elever var i stand til at sætte ord på, hvorfor mindesmærket kunne opleves som følsomt og omstridt, og flere havde svært ved at forstå, hvorfor man overhovedet rejser mindesmærker for historiske begivenheder. Der var således forskellige barrierer blandt eleverne at forholde sig til – i form af sproglige forudsætninger, begrebsforståelser,

baggrunds- og kontekstviden – for overhovedet at tilnærme sig Katyn-massakren som følsom og omstridt historie.

## **Observation 2: Perspektivskifte og mysterievæg**

Den efterfølgende lektion tog udgangspunkt i spørgsmålene ”Hvem har ret?” og ”Hvem er den skyldige?”. D forsøgte således gennem abstrahering eller generalisering af ”historisk følsom- og omstridt-hed” at lede eleverne på sporet af forståelse. Hun indledte med en øvelse, hvor eleverne skulle læse to modstridende fortællinger om en hverdagskonflikt mellem en dreng og en pige. Øvelsen skabte straks engagement. Eleverne identificerede sig tydeligvis med henholdsvis den ene eller den anden af sagens parter, herunder forsvarede denne med stor energi. Eleverne var på grundlag af de to hverdagsfortællinger efterfølgende selv i stand til at udtrykke sig om det forhold, at fortællinger dels kan have flere synsvinkler, dels at man som part ofte ønsker at ”få ret” eller dominere fortællingen. D brugte eksemplet som brobygger til historiefaglighed og Katyn-materialet. Hendes pointe over for eleverne var, at historiske kilder ofte fungerer på samme måde, når historiske begivenheder udlægges.

Hovedaktiviteten i lektionen var arbejdet med en mysterievæg: Eleverne blev inddelt i fire grupper, der skulle genbesøge kildematerialerne fra første lektion. Elever blev bedt om at finde spor i kilderne, der kunne være med til at opklare, hvem der stod bag Katyn-massakren, notere disse på papirfodspor og placere dem på tavlen. D støttede grupperne tæt. Hun vejledte og guidede eleverne i, hvordan man identificerer spor i en tekst, og hvordan man kan sammenholde disse med indhold i andre kilder.

Under arbejdet begyndte eleverne gradvist at opdage, at materialet rummede to konkurrerende fortællinger: En tysk og en sovjetisk. Eleverne fandt spor, der pegede i begge retninger, og flere grupper udtrykte overraskelse over, at de historiske kilder kunne være så modstridende. Arbejdsformen skabte umiddelbart markant større engagement end i første lektion. D havde givet eleverne en brugbar didaktisk trædesten til at nærme sig det følsomme

og omstridte. En gruppe udbrød spontant, at det var en god øvelse, fordi man "arbejdede kreativt" og dermed "bedre huskede emnet". Eleverne virkede mere trygge ved at arbejde undersøgende med kildematerialerne end ved at skulle finde overblik i og forstå de komplekse historiske sammenhænge direkte.

I plenum præsenterede grupperne deres spor. Nogle elever mente, at begge parter i konflikten dækkede over hinanden, mens andre pegede på Sovjets officielle anerkendelse af ansvaret i 1990 som afgørende. En gruppe fastholdt, at der fortsat mangler tydelige beviser. Eleverne kunne på baggrund af arbejdet selv udtrykke sig om, hvorledes historiske begivenheder kan ses fra flere synsvinkler, samt at man må arbejde undersøgende med disse for at nå frem til en konklusion. D afrundede lektionen med at understrege, at historiefaget netop handler om at kunne håndtere flere perspektiver og usikkerhed, og at faget er et fortolkningsfag.

## **Historielærerens efterfølgende refleksioner og uddybning**

D var forud for forløbet forberedt på, at det kunne blive en svær opgave at hjælpe eleverne frem mod en oplevelse af det følsomme og omstridte aspekt af emnet. I efterfølgende samtaler om undervisningen pegede D bl.a. på, at hverken hun eller eleverne havde et naturligt forhold til emnet om Katyn. Særligt lå emnet langt fra elevernes erfaringsverden. En klassisk problemstilling for historiefaget i skolen dukker således op her.

Iflg. D var og er kunsten i det didaktiske arbejde ift. at tilbyde eleverne deltagelsesmuligheder ikke kun at stille dem store mængder af baggrundsviden (stof) til rådighed. D fokuserede i høj grad på, *hvordan* elever kunne arbejde med stoffet på en måde, så muligheder for oplevelse, indlevelse og erkendelse opstod. Arbejdet med begrebsafklaring og elevernes sproglige forudsætninger var et eksempel på dette. Med henvisning til den norske historiedidaktiker, Erik Lund, mindede D os om, at sproglige forudsætninger og begrebsforståelse er helt centrale for elevens læreprocesser og fornemmelse for en vis "orden" i viden og indsigt om verden (Lund, 2011, s. 67). D udnyttede sine kompetencer som dansklærer ved at sætte fokus

på undersøgende faglige læsningsstrategier – inspireret af undersøgende litteraturredidaktik (Henkel et al., 2020). Det fremgik dels ved, at hun satte eleverne til at læse materialerne 'tæt' dvs. undersøge tekster og billeder indgående og forsøge at forstå indhold og budskab for dernæst deskriptivt at besvare spørgsmålet "hvad træder frem for mig?". Elevernes egne erfaringer med materialerne var omdrejningspunktet. Dels anvendte D også den tætte læsning på billedmateriale. Med aktiviteten 'tøm et billede for ord' (Henkel et al., 2020, s. 100) udfordrede hun så at sige eleverne ift. til at undersøge materialernes mange detaljer indgående, og dermed undgå for overfladiske læsninger. Dette arbejde med elevernes forudsætninger fungerede således som en form for åbning ift. at nærme sig det egentlige fokus med forløbet.

I samtalen efter anden lektion fremhævede D i øvrigt, at eleverne særligt profiterede af den indledende øvelse om synsvinkler i en hverdagskonflikt mellem piger og drenge, hvor noget følsomt og omstridt fra elevernes egen erfaringsverden kom til at fungere som central eksemplificering og dermed en del af elevernes læringsmæssige stillads ift. Katyn. Det samme gjaldt anvendelsen af mysterievæggen. Disse aktiviteter gjorde det muligt at arbejde med materialet, herunder "historisk følsom- og omstridt-hed" som generaliseret fænomen uden at forudsætte omfattende historisk baggrundsviden om det konkrete emne. Omvendt er det muligt at antage, at baggrundsviden og overblik over den komplekse historiske sammenhæng omkring Katyn-massakren, som D bragte frem i introduktionen, i en eller anden udstrækning har hjulpet eleverne til at fornemme og forstå nogle sammenhænge i det konkrete kildearbejde. Forholdet mellem det store overblik og den konkrete fordybelse for at udvikle historisk forståelse vil således altid være et vekselvirkende forhold.

## **Historie mellem et indre subjektivt og ydre objektivt anliggende**

Undervisningens indhold som fænomen i verden, dvs. hvordan det træder frem for os, sker altid med udgangspunkt i vores levede liv og erfaringer (Klitmøller, 2013). I den forstand må vi antage, at eleverne i observationen har ganske få muligheder for at opleve

Katyn-massakren som følsomt og omstridt historieemne – i indre subjektiv forstand. Som det fremgår, lægger D dog stor vægt på gennem konkrete aktiviteter og støtte at tilbyde eleverne passende deltagelsesmuligheder med det formål *at nærme sig*: Hun tilretter materialet og udvælger aktiviteter, som hun på forhånd ved, matcher elevernes faglige niveauer. Hun fokuserer på elevernes sproglige forudsætninger og bruger faglige læsestrategier for at få indholdet til at træde om ikke direkte frem for eleverne, så etablere sig som didaktiske trædesten *til at kunne nærme sig* emnet som et indre subjektivt anliggende. Særligt hverdagsfortællingen samt elevernes engagement heri ser ud til at virke, om end det hun arbejder med, ikke er selve Katyn-massakrens specifikke eksemplificering af følsom og omstridt historie. Og D abstraherer, generaliserer, historisk følsom- og omstridt-hed som fænomen på en for eleverne relaterbar måde. D sondrer således implicit mellem oplevelsen af det følsomme og omstridte som – på den ene side – et for eleverne indre subjektivt anliggende af almengjort karakter, og på den anden side et ydre objektivt og konkret historisk anliggende i selve emnet. D er klar over, at hun skal etablere didaktiske trædesten mellem de to, hvis eleverne skal opleve forløbet om Katyn-massakren som meningsfuldt og vedkommende.

At få indsigt i og oplevelse med et indhold er således ikke kun et spørgsmål om undervisningsmaterialets karakter eller hvor stor forudgående viden, man har. De to observationssituationer viser os, at undervisningsindhold langt fra automatisk sætter (bestemte) spor hos elever. Men indholdets måde at træde frem for eleverne må som udgangspunkt forstås som et udtryk for de relationer, eleverne har eller udvikler i forhold til indholdet gennem deres deltagelse (Klitmøller, 2013, s. 199). Og dette aspekt medvirker en lærers didaktiske valg til. At D bl.a. arbejder med at almengøre det følsomme og omstridte er afgørende for, hvordan eleverne får mulighed for at tage perspektiv på og tilnærme sig det konkrete.

En blind vinkel i historieundervisning og mange læremidler – ikke kun hos D og hendes 8. klasse – men generelt er, at formålet med et såkaldt følsomt og omstridt historieemne sjældent, hvis overhovedet, kan være den indre subjektive oplevelse af det konkrete følsomme og omstridte som fænomen. Dertil er historieemner ofte for

fjerne fra elevernes egne livsverdens-udgangspunkter. Emnerne forudsætter oplevelser, erfaringer eller situerede forståelser, som elever slet ikke har. Derfor er undervisningen nødt til dels at anerkende den nødvendige sondring mellem elevens indre subjektive oplevelse og fornemmelse versus emnets ydre objektive karakter. Dels er undervisningen nødt til at fremhæve og beskæftige sig med det følsomme og omstridte i en generisk, almengjort, forstand, således at eleverne får mulighed for at knytte an til den form for historisk følsom- og omstridt-hed, som det konkrete historieemne eksemplificerer.

## **Konklusion**

Med artiklen har vi vist, hvordan Ds 8. klasse responderede på et forløb om Katyn-massakren som emne i historieundervisning. Katyn-massakren var grundlæggende et fjernt, abstrakt og objektiveret emne uden umiddelbar forankring i elevernes livsverden. Dog viser D ved sine didaktiske valg, herunder særligt arbejdet med begrebsafklaring, læse-undersøgelsesstrategier og brugen af en eksemplarisk hverdagsfortælling, hvordan afgørende trædesten og medieringsformer giver eleverne mulighed for forstå, hvad undervisningsindholdet ”vil dem”, og at historieemnets fremmede karakter som ydre objektivt anliggende til en vis grad kan overskrides og ende med at opleves vedkommende for den enkelte elev – også selvom oplevelsen af emnet som følsomt og omstridt ikke nødvendigvis er af indre subjektiv karakter.

## Litteratur

**Euroclio** (2026). *Monument(al) Challenges Toolkit*.

Tilgået d. 2. juni 2026 her: [https://euroclio.eu/download/monumental-challenges-toolkit\\_danish/](https://euroclio.eu/download/monumental-challenges-toolkit_danish/)

**Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Jakobsen, J. T. & Simonsen, A. C. H.** (red.) (2020). *Grib litteraturen. 50 litteraturredidaktiske greb. Lærerens håndbog til meningsfuld litteraturundervisning*. København: Gyldendal.

**Klitmøller, J.** (2013). Fænomenologisk læringsteori. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (red.). *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Knudsen, H. E. & Suica, M.** (2025). *Conceptualizing emotional reactions to teaching contested histories*. *International Journal of History Education and Culture (IJHEC) Yearbook 46/2025*, 23-44.

**Lund, E.** (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.