



HÖGSKOLAN  
I HALMSTAD

Lärarprogrammet 270hp

# EXAMENSARBETE



Tänk om...

Attityder till kontrafaktisk historia och dess potential som verktyg i historieundervisningen

Petter Avén

Historia (61-90), 30 hp

Halmstad 2016-02-10

# Abstract

What if Hitler had died during The Beer Hall Putsch in 1923? Would the Second World War still have occurred? What if Rousseau had not written "The Social Contract"? How would that have affected the French Revolution? Questions such as these seem to have been asked by people since time immemorial. Clearly there is a deep interest in exploring various "what ifs", both in our personal lives and in the greater flow of history.

But is there a place for the counterfactual question "what if?" in History as it is taught in school? In this essay I have endeavored to discuss and compare the opinions of renowned historians E. H. Carr, R. J. Evans and N. Ferguson, the methods and measure of success of a few History teachers, and to discover how the use of counterfactual history is supported or dismissed by the Swedish high school curriculum (Skolverkets Läroplan för Gymnasiet, Gy 2011).

I have made some interesting discoveries during the course of my research. To begin with, while opinions are divided on what the role of historians is, more historians and History teachers are opening up to the potential offered by counterfactual analysis of history. By immersion in a past where key decisions are still to be made and future facts are still great unknowns, Then in a sense becomes Now. In this setting we can better understand the world as viewed by people of the past. Student attitudes to this kind of immersion have been overwhelmingly positive. They expressed appreciation for History as a place where the outcome still feels undecided, compared to traditional teaching of a past set in stone and only to be memorized. By working actively with the various causes of events the students felt more engaged, and they learned which causes were more important for certain historical outcomes.

Furthermore, it seems like there is support in Gy 2011 for use of counterfactual history teaching. The skills that students are obliged to learn are virtually identical to the ones that History teachers saw their pupils develop over the course of their projects. Awareness, method and use of history require students to develop knowledge and tools that help them understand how different interpretations and perspectives of the past affect their own present lives, and also their perceptions of the future to come.

In conclusion, I would argue that what I have discovered within the limited scopes of my research strongly favor counterfactual analysis of history, both as a means of better

understanding past situations and decision-makers, and as a way to inspire and inform students of History by making them active partakers in historical cause-and-effect scenarios.

History can be made interesting and even fun to most people; it is just a question of how to present it. In order to inspire as many students as possible, active learning about truly interesting events ought to take up a greater part of lessons, with traditional memorization making up a smaller but still important role.

# Innehållsförteckning

<b>1.</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
1.1	Syfte och frågeställning	1
1.2	Metod	2
1.3	Begreppsförklaringar	2
1.4	Forskningsläge	3
<b>2.</b>	<b>Synen på kontrafaktisk historia</b>	<b>5</b>
2.1	E. H. Carr	5
2.2	R. J. Evans	7
2.3	N. Ferguson	9
<b>3.</b>	<b>Kontrafaktisk historia i undervisningen</b>	<b>15</b>
3.1	Bernard Eric Jensen – Tänk om... i klassrummet	15
3.2	Arthur Chapman – Kameler och diamanter	16
3.3	Ellen Buxton – Franska revolutionens orsaker	18
3.4	Paula Worth – Vägarna till tsarens fall	22
3.5	Historia i gymnasieskolan	24
<b>4.</b>	<b>Analys</b>	<b>26</b>
<b>5.</b>	<b>Slutsatser</b>	<b>34</b>
<b>6.</b>	<b>Referenser</b>	<b>36</b>

# 1. Inledning

Tänk om Hitler hade dött 1928, hade andra världskriget hänt då? Tänk om Rousseau inte hade skrivit *Om samhällsfördraget*, hade Franska revolutionen blivit annorlunda då? Kontrafaktisk historia innebär att ändra olika händelser i historien för att på så sätt klarlägga orsakssamband, skapa hierarkier bland orsaker och konsekvenser, samt eventuellt komma fram till den viktigaste anledningen bakom en historisk händelse. Vad har då historiker för åsikter om värdet av kontrafaktisk historia? Kan kontrafaktisk historia hjälpa skolelever att förbättra sin förståelse för vilka faktorer som är viktiga i den historiska utvecklingen?

## 1.1 Syfte och frågeställning

Genom min forskning vill jag ta reda på hur kontrafaktisk historia kan användas i undervisning av historia i skolan; om det är vetenskapligt relevant eller vilseledande, vilka fördelar och svårigheter som föreligger rent praktiskt, samt om det finns stöd i ämnesplanen för dess bruk.

Den allmänna historieforskningen handlar primärt om vad som har hänt, eller tros ha hänt, och det råder delade meningar bland historiker om värdet av kontrafaktiska analyser. Är det ett legitimt sätt att studera det förflutna, utforska orsakssamband och skapa hierarkier bland händelser? Eller är det bara en tankelek utan vetenskaplig grund? Den välkände brittiske historikern Edward H. Carr representerar en kritisk inställning i min forskning, medan Richard J. Evans och Niall Ferguson är förespråkare.

Hur kan då kontrafaktisk historia användas som ett redskap för att lära skolelever om orsakssamband; vilka faktorer som ligger bakom och utlöser historiska händelser, och deras relativa betydelse? Med hjälp av tre artiklar ur tidskriften *Teaching History* utreder jag hur lärarna Arthur Chapman, Ellen Buxton och Paula Worth använder sig av kontrafaktiska exempel i undervisningen och genom övningar får eleverna att utforska orsakssamband och skapa hierarkier bland historiska händelser.

Till slut analyserar jag hur historielärarnas metoder och resultat stämmer överens med Skolverkets läroplan för Historia. På så sätt hoppas jag få svar på vilka sätt användandet av kontrafaktisk historia i undervisningen korrelerar med eller motsägs av svenska elevers

uppnåendemål.

## 1.2 Metod

Jag arbetar kvalitativt och komparativt i det att jag analyserar och jämför åsikterna och arbetsmetoderna hos ett relativt litet antal historiker och historielärare. Historikernas forskning och åsikter presenteras först, eftersom det är den som ligger till grund för debatten, varefter jag går in på vad historielärarna har dragit för slutsatser och vilka pedagogiska metoder de utvecklat. I ett sista steg jämför jag sedan historielärarnas kontrafaktiska metoder och resultat med de kunskaper, färdigheter och insikter som utgör målen i Skolverkets läroplan för Historia.

## 1.3 Begreppsförklaring

Här förklarar jag en rad nyckelbegrepp som jag använder konsekvent genom uppsatsen i möjligaste mån. Vissa begrepp kan dock vara typiska för enstaka författare och i fallet med några källor har jag fått översätta begrepp från engelska. Ett exempel på detta är definitionen av en *orsak* till en historisk händelse och hur den kan kategoriseras.

*Determinism*: Innebär inom historia att alla händelser är orsaksbestämda.

*Eventualitet*: Chansartad händelse.

*Förhandsvillkor*: De omständigheter som krävs för att en händelse ska ske.

*Konsekvens*: Resultatet av en händelse.

*Kontrafaktisk historia*: Vad som skulle ha hänt i ett scenario om åtminstone en av händelsens orsaker varit annorlunda.

*Orsak*: Ett upphov till en händelse. Historiker sammanställer vanligtvis ett flertal orsaker, vilka var och en skulle kunna sätta igång händelseförloppet på egen hand. Orsaker kan kategoriseras som antingen nödvändiga eller tillräckliga, beroende på deras bedömda inverkan på händelseförloppet.<sup>1</sup> För en mer deskriptiv analys kan orsaker delas in i klasserna *Innehåll* (t.ex. ekonomi, ideologi eller kultur) och *Tid* (långsiktigt eller kortsiktigt)<sup>2</sup>.

*Orsakssamband*: Sambandet mellan en orsak och en händelse. Kallas även kausalitet.

---

<sup>1</sup>Evans (1997), sid 165

<sup>2</sup>Chapman (2003), sid 2

## 1.4 Forskningsläge

För att ge konceptet kontrafaktisk historia en egen, kort historisk bakgrund vill jag börja med att gå tillbaka ett halvsekel i tiden, till den välkände brittiske historikern Edward H. Carr.

1961 utgav han en bok kallad *Vad är historia?* där han avfärdar kontrafaktisk historia som ovetenskapligt och ointressant för historiker. Han är öppen för att resonera kring historiska aktörers olika alternativa vägar, men varför en av dem valdes och hur det gick till är vad som är viktigast. Kontrafaktisk analys, om hur historien kunnat bli annorlunda, är enligt Carr inte mycket mer än en emotionell ventilering; det är historiens förlorares sätt att rationalisera varför utgången av en kedja orsakssamband blev just sådan, och till deras nackdel.<sup>3</sup>

Med tiden kom Carrs deterministiska synsätt att utmanas. Moderna historiker som Richard J. Evans, i sin *Till historiens försvar* (1997) och Niall Ferguson, i *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals* (1997), anser att det finns ett värde i att analysera historien kontrafaktiskt. Evans menar att historiker förutom bakomvarande orsaker även är intresserade av vad olika händelser eller processer leder till, och vad detta i sin tur innebär.

Konsekvenserna är ofta viktigare än själva orsakerna.<sup>4</sup> Ferguson presenterar i sin bok ett antal kontrafaktiska scenarier och redogör för de insikter man kan få när man studerar historia genom att analysera orsakssamband på det sättet.

Synen på hur det förflutna kan och bör undersökas har alltså förändrats; eller kanske är det mer rätt att säga att synen på det förflutna är stadd i förändring. Även pedagogiken varmed historia lärs ut i skolan förändras, men inte alltid, tycks det, ”med tiden”. Det finns bevis, presenterade av historikern Bernard Eric Jensen, för att många elever och vuxna som tänker tillbaka på sin historieundervisning upplever att denna snarare var efter sin tid. Två breda studier gjorda i slutet av 90- talet, en i Europa och en i USA, tydde på att européerna upplever att undervisningen i historia inte inspirerar dem och att det är ”gammalmodig” pedagogik som är skulden. Amerikanerna kände i stor utsträckning att historieundervisningen var betydligt mindre kopplad till det förflutna jämfört med andra, vardagliga aktiviteter utanför klassrummet. Jensen tror att dagens människor vill lära sig av historien, men att de behöver och önskar sig pedagogiska metoder som hjälper dem att förstå hur mänskliga beslut driver fram historien. Kontrafaktisk analys av historiska scenarier kan involvera och engagera

---

<sup>3</sup> Carr (1961), sid 96-98

<sup>4</sup> Evans (1997), sid 144

eleverna på ett aktivt sätt i de olika orsakssamband som lett fram till de händelser som de ska lära sig om.<sup>5</sup>

Jag har studerat tre arklar ur tidsskriften *Teaching History* som handlar om hur lärare kan använda kontrafaktiska exempel och övningar för att lära sina elever om orsakssamband i historia och de utgör min uppsats didaktiska infallsvinkel.

Arthur Chapman har i ”Camels, diamonds and counterfactuals; a model for teaching causal reasoning” (2003) tagit fram en modell för hur historielärare kan lära sina elever om orsakssamband. Genom att stegvis ge eleverna verktygen för att kunna förstå och analysera orsakssamband kan läraren därefter, med övningar baserade på kontrafaktiska frågor, träna sina elever i att förstå historiska konsekvenser. Chapman (2003) beskriver hur han har utformat sina övningar, vilka begränsningar de har, och vad lärare bör tänka på i samband med deras användning.<sup>6</sup>

Ellen Buxton bygger delvis vidare på Chapmans (2003) metodik i ”Fog Over Channel; Continent Accessible?” (2010). Som historielärare vid Portchester Community School i Hampshire (år 2010) var Buxton intresserad av att lära sina elever om orsakssamband; hur de med kontrafaktisk analys kunde avgöra vilka orsaker som är de viktigaste för att en viss historisk händelse ska äga rum. Buxton presenterar och förklarar lektionsplaneringar och övningsuppgifter som hon använde i sin undervisning och forskning.<sup>7</sup>

Paula Worth är den tredje och senast publicerade artikeln av dem jag tagit del av. I ”Competition and counterfactuals without confusion” (2012) grundar sig Worth även hon delvis på Chapman (2003) när hon använde sig av kontrafaktisk metod för undervisning i årskurs 10. Worth modifierade ett existerande spelsystem för att konstruera ett scenario som byggde på tsarernas Rysslands fall 1917; eleverna fick då ta aktiv del i de betydelsefulla orsakerna som ledde fram till den händelsen.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Jensen (2005), sid 151-153, 157

<sup>6</sup> Chapman (2003), sid 46

<sup>7</sup> Buxton (2010), sid 4

<sup>8</sup> Worth (2012), sid 28



## 2. Synen på kontrafaktisk historia

Det värde som historiker fäster vid att analysera historiska scenarier kontrafaktiskt har förändrats över tid, på samma vis som mer övergripande skiften i historieforskningen har gjorts. E. H. Carrs åsikter om hur historiker bör se på och arbeta med orsakssamband, och hans inställning till slumpens roll i historien, utgör en sorts grund här. Han avfärdar helt värdet av kontrafaktisk historia. R. J. Evans bygger i viss mån vidare på Carrs grund, men hävdar även att historikers intresse går bortom orsakssamband och även omfattar konsekvenserna av händelser. Evans balans mellan tydliga orsakssamband och betoning av konsekvenser har använts som inspiration för historielärares övningar i orsakssamband som bygger på kontrafaktiska scenarier. N. Ferguson är å sin sida direkt kritisk till Carr, och argumenterar för att det finns ett stort värde i att analysera historia kontrafaktiskt. Det är enligt honom såväl logiskt som historiskt nödvändigt att analysera historien kontrafaktiskt för att vi i nutiden ska kunna förstå vilka valmöjligheter som dåtidens beslutsfattare hade.

### 2.1 E. H. Carr

”Studiet av historia är”, enligt Carr, ”ett studium av orsaker.”<sup>9</sup> När man för nöjes skull läser om förflutna händelser så är man kanske inte alltid intresserad av att besvara *varför* de inträffade. Men för historiker så räcker det inte med att förklara andra världskrigets utbrott med att det berodde på att Hitler ville ha krig, att ange en enda orsak som kan härledas till revolutionen i Ryssland 1917, eller ens att lista upp en hel rad av blandade orsaker som presenteras utan särskild reflektion. Riktiga historiker söker enligt Carr efter flera orsaker som förklarar varför något skedde, samt försöker hierarkiskt rangordna dessa orsakers betydelse och förhållanden till varandra. Kanske kan de rent av lyckas identifiera vilken orsak, eller kategori av orsaker, som kan anses vara grundorsaken (”orsakernas orsak”) som förklarar varför händelsen inträffade. Det är på det viset som historikerns tolkning av materialet framkommer.<sup>10</sup>

Den utgångspunkt som Carr har i sitt förhållningssätt till kontrafaktisk analys är tämligen deterministisk; allt som sker har en eller flera orsaker. För att en händelse skulle ha fått ett

---

<sup>9</sup> Carr (1961), sid 89

<sup>10</sup> Ibid, sid 89-91

annat utfall så måste något i orsaken eller orsakerna ha varit annorlunda. På samma vis är människors avsiktliga handlingar alltid orsakade av någonting; deras fria vilja är inte separerade från dessa orsaker. Men därmed inte sagt att personer som till exempel begår brott automatiskt är helt utan ansvar för sina handlingar. I den mån deras handlingar inte har påtvingats dem utifrån så är människor moraliskt ansvariga för dem. Genom att studera orsakerna kan man bedöma om ansvar kan utkrävas eller ej.<sup>11</sup>

Carr uttrycker det som en av historikerns uppgifter att utforska orsakerna till människors handlingar. Den deterministiska aspekten på mänskligt beteende, att det har en eller flera orsaker, är då viktigt, även om det samtidigt inte går att helt avvisa den fria viljan. Det är fel att kategoriskt fastslå att en människas beslut, eller en händelse, var oundviklig. Ordet ”var” är skvallrande; i efterhand är det lätt nog att kalla ett beslut för oundvikligt när det ju redan har tagits. Men det enda i historien som kan kallas oundvikligt är den rent formella bemärkelsen att för att ett beslut eller en händelse skulle ha utfallit annorlunda så måste de bakomliggande orsakerna ha varit annorlunda. De faktorer som spelade in vid tiden för själva händelsen gav alternativa vägar att gå för de människor och andra aktörer som deltog, och historiker gör rätt i att diskutera dem. Därefter är det dags för dem att förklara varför en utväg föredrogs framför de andra. Ibland är händelsens utgång underbyggd av så många och starka faktorer att skillnaden mellan ”oundviklig” och ”i högsta grad trolig” blir närmast akademisk.<sup>12</sup>

I sin samtid upplevde Carr en stark akademisk strömning som attackerade vad den ansåg vara missbruk av ”det oundvikliga” i historieforskningen. Han bedömer att dennas huvudkälla är vad han kallar tänkandets, eller snarare känslans, ”kunde-ha-hänt-skola” – det vill säga vad jag i min uppsats kallar Kontrafaktisk historia. Carr anser denna vara nästan helt begränsad till sin egen samtid, i vilken dess förespråkare själva är emotionellt involverade. Till exempel blev Carr angripen av kritiker till hans verk om den ryska revolutionen 1917, som ansåg att han skildrat dess förlopp på ett sätt som framställde den som oundviklig, en historisk nödvändighet. Carr slår ifrån sig den anklagelsen med att samma argument knappast hörs när det gäller långt förflutna händelser som den amerikanska revolutionen, eller Vilhelm Erövrarens invasion av England. Han anser vidare att det inte kan begäras att historiker av nödvändighet ska analysera och diskutera allt det som kunde ha hänt; att det räcker med vad

---

<sup>11</sup> Ibid, sid 94-95

<sup>12</sup> Carr (1961), sid 96

som hände och varför, vilket var vad han begränsade sig till i sin skrift om revolutionen 1917. Carr avfärdar kontrafaktiska antaganden som något som inte har med historia att göra, utan är en ren känslreaktion och som sådan ovetenskaplig; på sin höjd kan de utgöra underlag för roande funderingar ("a parlour game"). Samtida händelser är svåra i ett historiskt perspektiv eftersom människor fortfarande minns den tid när utgången av dem fortfarande tycktes oviss, och önskar att de kunde ha styrt den i en annan riktning. De kan ilska till när de ställs inför en beskrivning av en för dem viktig händelse, men som har en historikers distanserade analys av dess bakomliggande orsaker.<sup>13</sup>

Slumpens roll i historien är en aspekt som vållar Carr visst huvudbry. Den hotar möjligheten att upptäcka riktiga, historiska orsakssamband och att dra några meningsfulla lärdomar från dem. Liksom i fallet med kontrafaktisk historia visar Carr på att det främst är historiens förlorare som skyller på slumpen som huvudorsak och tenderar att förbise andra förklaringar. Samtidigt går han inte så långt som Marx gjorde på sin tid, i att helt avfärda slumpens inverkan på stora händelseförlopp. Poängen är att slumpen, trots sin effekt, i sin själva natur inte kan användas för någon rationell tolkning av historien eller för historikers rangordning av viktiga orsaker. Det är helt enkelt omöjligt att ta hänsyn till alla förflutna händelser och omständigheter; mängden information är för stor att analysera, så historiker måste göra vissa urval. Det en historiker kan hoppas på är att skapa modeller av det förflutna som kan göra det möjligt att bättre förstå det och dra nyttiga lärdomar av som kan användas i framtida beslutsfattning. Att exempelvis Lenins förtidiga död fick effekter på historiens gång går inte att förneka, men vilken lärdom kan dras från det? Att ledare bör undvika att dö i oväntade sjukdomar? Det är i det sammanhanget av större värde att diskutera ekonomiska konflikter och rivaliserande ledares ambitioner när man ska dra lärdomar om Sovjetunionens utveckling efter Lenins död.<sup>14</sup>

## 2.2 R. J. Evans

Richard J. Evans beundrar i vissa avseenden Carrs sätt att förklara hur "studiet av historia är ett studium av orsaker"; att historiker i sina undersökningar av en händelse måste leta efter ett antal orsaker till den, fastställa deras möjliga relationer till varandra, och slutligen gradera orsakerna i en hierarki baserad på deras betydelse för händelsen. De två är dessutom helt

---

<sup>13</sup> Ibid, sid 96-98

<sup>14</sup> Ibid, sid 99-105

överens i att historien är full av tillfälligheter som har fått stor betydelse för dess fortsatta förlopp. Där de börjar skilja sig åt är i uppfattningen om historiker bör ta med sådana tillfälligheter i beräkningen när de studerar det förflutna.<sup>15</sup> Medan Carr kategoriskt sällar bort slumpen och obetydliga händelser eftersom han inte ser någon forskningsmässig användning av dem, är Evans villig att använda sådana orsaker förutsatt att de hanteras varsamt. Ett typexempel på en kontrafaktisk frågeställning går i stil med; Om Hitler hade dött 1928 och detta förhindrat ett nazistiskt maktövertagande, hade då andra världskriget ägt rum? Evans menar att de flesta historiker nog är ense om att kriget hade kommit i alla fall.

Weimarrepublikens chanser att överleva bedöms ha varit små efter att depressionen börjat drabba landet 1929, och även utan Hitler hade troligen någon annan form av högerdiktatur tagit makten i Tyskland och igångsatt ett program för återupprustning, revidering av Versaillesfördraget, Anschluss av Österrike, och så vidare till öppet krig. Evans poängterar på så vis att en enda slumpmässig orsak visst kan ha betydelse, men att dess konsekvenser ändå är rätt begränsade; en kontrafaktisk slump som Hitlers förtidiga död 1928 skulle alltså troligen inte få den större händelseutvecklingen att avvika totalt från den som faktiskt inträffade.<sup>16</sup>

Evans ser historiska förklaringar som någonting vidare än att enbart hitta orsaker till händelser. Av lika stort intresse för historiker är vad händelser och processer leder till, och vad detta i sin tur innebär, som de bakomliggande orsakerna. Konsekvenserna är ofta viktigare än själva orsakerna. Det är minst lika viktigt att beskriva tidigare samhällen, politiska system eller idéstrukturer som det är att söka efter orsaker till olika historiska händelser. Historiker kan förklara ett förhållande genom att placera in ”något” i ett givet historiskt sammanhang och argumentera för att det hör hemma där, till exempel i en särskild rörelse, period eller trend.<sup>17</sup>

Postmodernistiska teorier som utmanar själva förmågan att lära av historien, och senare det växande intresset för kulturhistoria och ”mentaliteter” är trender som har influerat historieforskningen sedan 1960- talet. Dessa nya perspektiv har i mångas åsikt undergrävt Carrs föreställning om historiska orsakssamband. Evans menar att historiska förklaringar normalt sett åstadkoms genom att man relaterar händelser, processer eller strukturer till ett bredare historiskt sammanhang. Vidare fastslår han att det är möjligt att skilja ut en historisk

---

<sup>15</sup>Evans (1997), sid 139-140

<sup>16</sup>ibid, sid 142-143

<sup>17</sup>ibid, sid 144

källa från dess förflutna verklighet, jämföra den med andra källor och verkligheter, och därifrån kunna få värdefulla svar. Visserligen finns det närmast oändligt många kontexter att undersöka, samtidigt som varje historiker bara har begränsad tid och resurser för sin forskning, så det avgörande blir hur historikernas motiv och förutfattade meningar påverkar deras urval.<sup>18</sup>

Evans refereras flitigt i historielärarnas artiklar som jag tagit del av, där metoder framläggs för hur man kan lära elever om orsakssamband med hjälp av kontrafaktiska övningar. För att tydligt illustrera ett exempel på hur Evans förklarar orsakssamband vill jag citera honom ordagrant:

”Vad som är en orsak är uppenbart nog; vi kan ha *nödvändiga* orsaker (om inte A hade inträffat hade heller inte B kunnat inträffa) och *tillräckliga* orsaker (att A inträffade var tillräckligt för att också B skulle inträffa). Inom åtminstone den första kategorin kan vi ha en *hierarki* av orsaker, nämligen *absoluta* orsaker (om inte A hade inträffat hade B *definitivt* inte kunnat inträffa) och *relativa* orsaker (om inte A hade inträffat hade B *förmodligen* heller inte kunnat inträffa).”<sup>19</sup>

Som Evans påpekar är historiker vana att basera sina påståenden på noggrant bedömd sannolikhet och rimlighet, och de gör sig stora ansträngningar att presentera ett flertal både nödvändiga och tillräckliga orsaker som var och en kunde ha varit nog för att starta händelseförloppet. Vad som också förenar de flesta av dem är tendensen att fastställa en hierarki av orsaker och att förklara vad orsakerna har för eventuell inbördes betydelse; de är oftast noga med att undvika att orsakerna flyter omkring och tycks vara av ungefär lika stor betydelse för händelseförloppet.<sup>20</sup>

### 2.3 Niall Ferguson

Ferguson är kritisk till historisk determinism och argumenterar ivrigt för värdet av att kontrafaktiskt analysera det förflutna. I *Virtual History* (1997) varnar han för problemen med att i efterhand betrakta händelser som oundvikliga, och menar att eventualiteter, det

---

<sup>18</sup>ibid, sid 165-167

<sup>19</sup>ibid, sid 165

<sup>20</sup>ibid, sid 165

chansartade, inte kan räknas bort. Det som kan te sig som oundvikligt för oss, som kan ta del av all information som eftervärlden har lämnat, tedde sig ofta som långt mer osäkert för de människor som upplevde händelserna i sin samtid och tvangs agera med begränsad information.<sup>21</sup>

*Virtual History* (1997) är en antologi där nio historiker analyserar hur olika historiska scenarier hade kunnat få ett annorlunda förlopp. Ferguson påvisar vår benägenhet att i vardagen ställa oss kontrafaktiska frågor i stil med; Vad hade hänt om jag hållit hastighetsbegränsningen, eller inte tagit den sista drinken? Det finns en uppsjö av Hollywoodfilmer som utforskar precis sådana frågeställningar; huvudpersonen får en vision av hur världen skulle te sig utan honom, eller åker tillbaka i tiden där han riskerar att förstöra sin egen tillkomst. Helt klart har vi människor en sann fascination för att leka med ”Tänk om...”<sup>22</sup>

Historiker har använt sig av två olika typer av kontrafaktisk analys; en som bygger på imaginära scenarier, som vanligen saknar empirisk grund och förlitar sig på efterklokhet, och en annan som bygger på hypotesprövning med förmodade empiriska medel och beräkningar, men som tenderar att grunda sig på anakronistiska antaganden utan historisk trovärdighet.<sup>23</sup> Ett annorlunda sätt att använda kontrafaktisk argumentation är att försöka testa hypoteser med vad som syftar till att vara empiriska medel; inbillning byts här ut mot beräkning. R. W. Fogel studerade hur järnvägarna bidrog till USA:s ekonomiska utveckling, och försökte skapa en modell för hur denna utveckling hade sett ut i avsaknad av järnvägar. En vanlig kritik är dock att urvalet av 1800- talets statistik är för magert för att kunna stödja Fogels extrapolering och kalkyler. Hela scenariot i sig självt saknar dessutom historisk trovärdighet; möjligheten att bygga järnvägar fanns ju, och debatten vid deras tillkomst handlade om var de skulle byggas, inte om.<sup>24</sup>

Bristerna hos de olika försöken till kontrafaktisk analys har enligt Ferguson nästan på egen hand kunnat förklara varför denna metodik inte fått verkligt genomslag; antingen ligger felet i hur frågan ställs, eller också i sättet att svara på den. Men det finns även andra skäl. Till och med historiker vars forskning på något sätt är revisionistisk har bara en underförstådd och outtalad kontrafaktisk aspekt i sitt arbete, som en utmaning mot deterministisk tolkning. I

---

<sup>21</sup>Ferguson (1997), sid 416-417

<sup>22</sup>Ibid, sid 2-3

<sup>23</sup>Ibid, sid 18

<sup>24</sup>Ibid, sid 17-18

botten tycks föreligga en djup misstänksamhet mot kontrafaktisk analys som springer ur historiens själva filosofi.<sup>25</sup> Historisk determinism stammar troligen från teologisk determinism där Guds vilja styr universum. Visst fanns idén om att människor kunde påverka sina öden i jordelivet, men funderingar över kontrafaktiska scenarier uppmuntrades knappast.<sup>26</sup> Inte förrän på 1900- talet började historiker, som A. J. P. Taylor och Droysen, att väga in slumpen, anomaliteter och fri vilja i historieforskningen. Wilhelm Dilthey byggde vidare på detta och kan med fog kallas för upphovsman till historiens relativitetsteori och dess osäkerhetsprincip. Friedrich Meineke utvecklade konceptet än mer i sitt försök att särskilja mellan flera olika nivåer av kausalitet; från deterministernas ”mekanistiska” faktorer till ”människors spontana handlingar.”<sup>27</sup> Ändå stod huvudkonflikten i engelska historiska fakulteter vid mitten av 1900-talet mellan konservativa historiska idealister och marxismens determinism, som båda på sitt eget vis avfärdade värdet av försök till kontrafaktisk analys. Ferguson räknar Carr till de socialistiska historikerna och att han har haft ett extraordinärt inflytande i sitt försvar av determinismen. Ferguson erkänner att Carr försöker distansera sig från marxismens monokausaliska determinism, att allt har en enda grundorsak, men tycker samtidigt att Carr definierar sin egen syn på orsakssamband i så vaga termer att den antyder att händelser är obestämbara. Ferguson håller med Carr, när denne menar att historiker i praktiken inte antar att händelser är oundvikliga förrän efter att de ägt rum, och att de gör rätt i att diskutera de alternativ som stod aktörerna till buds. På så vis är inget i historien oundvikligt utom i det formella avseendet att om något annat skulle ha hänt så måste de förelöpande orsakerna ha varit annorlunda. Där Ferguson på allvar börjar skilja sig från Carr är för dennes åsikt att historikerns uppgift endast är att förklara varför en utväg valdes snarare än en annan, i syfte att förklara vad som hände och varför: Vissa krafter triumferar och måste ges uppmärksamhet, andra krafter slukas upp och ställs i skuggan. Historia handlar i sin natur om framsteg. Ferguson hävdar att denna position är känslomässigt motiverad, eftersom Carr, kategoriskt, på samma vis avvisade skapelseteorin Big Bang eftersom han fann den vara så slumpmässig. Ferguson ställer sig även kritisk till Carrs avfärdande av samtidshistoria därför att folk minns tillfällena när andra utvägar ännu var möjliga och olik historiker inte kan acceptera händelsen som ett *fait accompli*.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Ibid, sid 19-20

<sup>26</sup> Ibid, sid 25-27

<sup>27</sup> Ibid, sid 47-48

<sup>28</sup> Ibid, sid 53-55

Fergusons syn på det förflutna är som om det vore ett pågående spel snarare än en skriven berättelse. I ett spel är utgången oviss; där finns ingen författare, vare sig gudomlig eller något annat, bara karaktärer – och alltför många för att överblicka. Där finns ingen handling, ingen oundviklig perfekt ordning; bara avslut, eftersom flera händelser inträffar samtidigt, somliga varande bara några ögonblick medan andra sträcker sig långt fram i tiden.<sup>29</sup> Det är enligt Ferguson alltså ofrånkomligt att eventualiteten, slumpen, spelar en roll i förhistorien.<sup>30</sup> Kaos är enligt Ferguson slumpmässigt beteende i deterministiska system. Kaosteorins filosofiska betydelse är att den försonar kausalitet med eventualitet. För historiker innebär Kaos oförutsägbara utgångar för händelser till och med när en kedja av händelser är sammanlänkad i orsakssamband. Kaosteorins ursprung kan spåras tillbaka till filosofers tankar om historiska orsakssamband på 1940- och 50- talen. Karl Popper ifrågasatte då det möjliga i att fastslå lagar som kunde förutsäga historien på samma deterministiska vis som inom fysiken – men han förkastade samtidigt inte förekomsten av orsakssamband. Popper accepterade att händelser orsakades av ”initiala förutsättningar”. Poängen var att det var möjligt att ha ett förklarad orsakssamband i historien som inte var beroende av generella uttalanden eller deduktiv säkerhet.<sup>31</sup>

Principen som Ferguson lutar sig mot för att etablera orsakssamband är den att ”effekten inte kan hända eller existera såvida inte orsaken händer eller existerar.” Med ett ändlöst antal möjliga orsaker, och för att kunna undersöka dem alla i jakten på en händelses sanna orsaker, så har vi all tid på oss att föreställa oss orsaker som kan få händelsen i fråga att försvinna. Historiker berättar hur en händelse gick till genom att peka på hittills okända eller åtminstone undervärderade orsaker, som utan dem hade gjort att den verkliga händelsen inte skulle eller knappast kunde ha skett. Det finns gott om exempel på historiska förklaringar som helt enkelt är uttalanden om orsaker utan vilka händelsen i fråga inte hade ägt rum: Hade Franska revolutionen blivit annorlunda om Rousseau inte hade skrivit *Om samhällsfördraget*? Hade rekonstruktionsperioden efter det Amerikanska Inbördeskriget sett annorlunda ut om Lincoln inte blivit mördad? När Rousseau eller Lincoln tillskrivs vissa typer av förändrade orsakssamband så antas det att sådana frågor ska besvaras; Ja. En skillnad mellan vetenskap och historia är att historiker ofta uteslutande måste förlita sig på sådana förklaringar, medan vetenskapsmannen kan använda dem som hypoteser och pröva dem i experiment. Om

---

<sup>29</sup> Ibid, sid 68-69

<sup>30</sup> Ibid, sid 75-76

<sup>31</sup> Ibid, sid 79-80



någonting alls ska kunna sägas om orsakssamband i det förflutna utan att åkalla övergripande lagar så är kontrafaktiska exempel den enda metoden för det, om så bara för att pröva hypotetiska orsakssamband.<sup>32</sup>

Av avgörande betydelse blir därefter att bestämma vad som utgör trovärdiga kontrafaktiska scenarier. Ingen seriös historiker som analyserar orsakssambanden kopplade till 1848 års revolution skulle ställa frågan; ”Vad hade hänt om Paris befolkning plötsligt fått vingar det året?” Det är vitalt att ha en distinktion mellan vad som hände, vad som kunde ha hänt, och vad som inte kunde ha hänt. Historiker måste skala bort det absurda, som inte kunde ha hänt, och bara undersöka de möjligheter som åtminstone hade en inledande trovärdighet. När de frågar sig hur möjlig en förfluten händelse var transporterar de sig till tiden före händelsen för att utvärdera dess chanser att bli verklig; de kan då sätta sig in i vilka alternativ som stod till buds för aktörerna. För vid varje givet tillfälle i historien finns det verkliga alternativ. Historiker kan bara förklara vad som hände och varför genom att överväga alternativen och inte enbart händelsernas utfall.<sup>33</sup> Ferguson fastslår att historiker bara borde betrakta de alternativ som rimliga eller troliga som de kan visa på grundval av samtida bevis att de samtida faktiskt övervägde. Historiker som begränsar sig till enbart det som faktiskt hände, och utesluter de alternativ som stod aktörerna till buds, kan inte fånga det förflutna så som det faktiskt var. För att göra det måste man också förstå det som inte hände, men hur det för de samtida kunde ha blivit. På så vis kan den kontrafaktiska analysens omfång bantas ner avsevärt, och man kan legitimt överväga de hypotetiska scenarier som de samtida övervägde och ibland rent av satte i pränt eller bevarade på något annat vis.<sup>34</sup>

Det finns alltså enligt Ferguson två huvudorsaker att använda kontrafaktiska analyser. För det första är det en *logisk nödvändighet* när man ställer frågor om orsakssamband för att skapa ’Tänk om...’-frågor, och försöker föreställa sig vad som skulle ha hänt om en antagen orsak hade varit frånvarande. Därför tvingas man konstruera trovärdiga alternativa förflutna på grundval av bedömd sannolik, vilket i sin tur bara kan göras på grundval av historiska bevis. För det andra är det *historiskt nödvändigt* att göra detta när man försöker förstå hur det förflutna faktiskt var. Lika vikt måste läggas vid alla de alternativ som de samtida övervägde

---

<sup>32</sup>Ibid, sid 80-81

<sup>33</sup>Ibid, sid 83-85

<sup>34</sup>Ibid, sid 85-87

innan händelsen ägde rum, och större betydelse tillägnas den sortens händelser än sådana som de samtida inte kunde förutse.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup>Ibid, sid 87

### 3. Kontrafaktisk historia i undervisningen

#### 3.1 Bernard Eric Jensen – Skolämne i kris; kontrafaktisk historia som pedagogiskt verktyg

Bernard Eric Jensen argumenterar för kontrafaktisk historia som en undervisningsform där eleverna kan ta del av undervisningen på ett kreativt och engagerande sätt, i motsats till hur den traditionellt har bedrivits. I sin artikel ”Counterfactual History and its Educational Potential” påvisar Jensen att metoderna för historieundervisning är för inriktade på att traggla och memorera information som kommer från textböcker och lärarens berättande. En stor europeisk studie gjord 1997 avslöjade att elever sällan fick ta del av upplevelsebaserat lärande där de kan leva sig in i återskapade historiska förlopp, vilket kan åstadkommas med till exempel museibesök, moderna multimedieverktyg och projektarbeten.<sup>36</sup> I USA har resultatet av den traditionella pedagogiken visat sig i att eleverna där hade lika låga kunskaper i Historia vid slutet av 1990- talet som de hade år 1917. En undersökning gjord 1998 avslöjade att amerikaner i alla åldrar upplevde historia som ett rent skolämne som de inte hade någon verklig nytta av i sina vardagsliv, trots att många sade sig vara intresserade av det förflutna som berörde dem personligen.<sup>37</sup> Att denna trend har stått sig så länge trots att politiker och andra auktoriteter inom utbildning bedyrat hur viktigt det är med historia visar enligt Jensen att de insatser som gjorts för att komma till rätta med problemet har varit missriktade. Detta har skapat ett gap mellan den undervisning i historia som ges i klassrummet och den historia som folk i allmänhet intresserar sig för.<sup>38</sup>

Jensen förespråkar pedagogiska metoder där eleverna upphör att vara enbart passiva mottagare av information som ska memoreras, till att istället aktivt få bearbeta historiska skeenden genom att själva komma på relevanta frågor och sedan besvara dem. Kontrafaktisk historia är ett verktyg för att skapa sådana stimulerande former av undervisning.<sup>39</sup> Jensen ansluter sig till de historiker som ser historia som processer där människors handlingar och deras konsekvenser är centrala för händelseförloppen. Med den utgångspunkten blir det intressant att ställa sig kontrafaktiska frågor om vad som hade hänt om människor eller

---

<sup>36</sup> Jensen (2005), sid 151-152

<sup>37</sup> Ibid, sid 152-153

<sup>38</sup> Ibid, sid 153-154

<sup>39</sup> Ibid, sid 155

grupper hade handlat annorlunda eller fattat andra beslut som var realistiska för dem vid den tiden.<sup>40</sup> För historieundervisning är detta enligt Jensen en god grundsyn; den låter eleverna komma riktigt nära de historiska händelserna, och de människor och andra aktörer som avsiktligt eller oavsiktligt drev fram dem. De borde få betrakta historiska aktörers beslutsfattande som om de sker i nuet, alltså på samma vis som eleverna själva överväger och fattar olika beslut i livet med de erfarenheter och förutsättningar de har. I vissa situationer är valmöjligheterna stora och i andra inte. Den stora utmaningen blir alltså att förstå hur historiska aktörer länkade samman sina tidigare erfarenheter med hur de upplevde situationen och vad de förväntade sig av framtiden. Ju bättre insikt eleverna får i kulturen och livsvilkoren som omgav händelser och aktörer i en viss historisk kontext desto bättre kan de resonera kring olika kontrafaktiska scenarier.<sup>41</sup>

### 3.2 Arthur Chapman – Kameler och diamanter; metoder för analys av orsakssamband

I artikeln ”Camels, diamonds and counterfactuals; a model for teaching causal reasoning” (2003) beskriver Arthur Chapman de metoder han har utvecklat för att lära gymnasieelever att analysera historiska orsakssamband. Chapman, som är gruppleddare för samhällsprogrammen på Truro College i Cornwall, var inblandad i utvecklingen av den brittiska läroplanen ”Curriculum 2000” och drev då på starkt för att bredda historieämnet, som han ansåg togs upp för mycket av ämnesområden som inte hade någon verklig relevans i nutiden och inte inspirerade eleverna. I ”Curriculum 2000” föreslogs ämnesområden som slavhandeln, revolterna i Indien mot det brittiska styret, Suffragetterörelsen och Svarta Pantrarna i USA – historiska händelser som utspelade sig på flera olika kontinenter och som kronologiskt kunde länkas samman med varandra. Förutom att utvidga historieämnet som sådant, menar Chapman att den här sortens ämnen fångar elevernas intresse på grund av den starka kopplingen till nutidens samhällen och dagsaktuella frågor.<sup>42</sup>

Chapman tar hjälp av historiker som Evans, Carr och Ferguson för att förankra sina metoder. Hur blir en förklaring bättre än en annan förklaring? Hur klassificerar vi orsaker? Vilka är nödvändiga, och vilka är tillräckliga? Evans och Carr är eniga om att det är viktigt att skapa

---

<sup>40</sup> Ibid, sid 156

<sup>41</sup> Ibid, sid 157

<sup>42</sup> Chapman, sid 46

en hierarki bland orsakerna, det Carr kallar för ”final analysis” – en slutgiltig analys, för att hitta den viktigaste orsaken. Efter att ha resonerat kring hur lång- och kortsiktiga faktorer, innehåll, roll, vikt, tid, och utlösande händelser ska kategoriseras och analyseras, och på så sätt utvecklat en typologi, skapade Chapman övningsuppgifter till eleverna.<sup>43</sup> För att eleverna ska klara av att plocka isär historiska händelseförlopp och lyckas se sambanden mellan orsaker och konsekvenser, samt avgöra vilka faktorer som var viktigast för utgången föreslår Chapman en stegvis modell. Först måste eleverna ges rätt verktyg för att kunna förstå och analysera orsakssamband, detta innebär att lära eleverna nödvändiga termer och koncept. När dessa är förankrade är det dags att börja träna elevernas förståelse för historiska orsaker, konsekvenser och dess relevans med övningar som baseras på kontrafaktiska frågor.<sup>44</sup>

En första övning i att förstå orsakssamband bestod i berättelsen om Alphonse – den olycklige, ryggskadade kamelen vars elake ägare överbelastar honom med varor, leder honom ut på besvärliga bergsstigar och till slut råkar döda honom genom att lägga ett tuggat halmstrå på hans rygg utöver den övriga lasten. Den avslutande frågan löd; var det halmstrået som dödade Alphonse? Övningen fick igång en diskussion om utlösande faktorer och funderingar kring förhandsvillkor.

Nästa steg var att genom kontrafaktiska frågor få eleverna att rangera och utvärdera orsakerna efter dess betydelse och förstå hur de hänger ihop med varandra. Chapman slår fast att kontrafaktiska frågor, som Fergusons ”what if?” (tänk om...), är ett effektivt sätt att få eleverna att reflektera kring betydelsen av den information och de orsaker som utgör och omger en händelse, eftersom det är först när detta står klart som de kan förhålla sig till den förändring som kontrafaktiska frågor innebär.<sup>45</sup>

För att kunna skapa hierarkier och lära sig tänka utvärderande kring kontrafaktiska frågor måste fokus ligga på orsakernas konsekvenser. Chapman menar att det är först när konsekvenserna blir tydliga som det går att rangera orsaker på ett meningsfullt sätt, något som enligt både Carr och Evans är av yttersta vikt vid analys av orsakssamband. I ett frågeformulär med fokus på den indiska revolten 1857 mot det brittiska kolonialväldet fick eleverna svara på frågor om vilka konsekvenser som följde på vissa orsaker. Härefter ombads

---

<sup>43</sup> Ibid, sid 47-49

<sup>44</sup> Ibid, sid 47

<sup>45</sup> Ibid, sid 49

de sätta in de olika orsakerna i ett system med nio kvadrater som tillsammans formar en större kvadrat på högkant – en ”Diamant 9”. För att bestämma orsakernas position i diamanten var eleverna tvungna att fundera både kring deras inbördes relation och hur de hierarkiskt förhåller sig till varandra. Sista steget är ett kliv rakt in i kontrafaktisk analys; eleverna ombads berätta om konsekvenserna av en orsak och sedan fundera över hur konsekvenserna skulle ha blivit om orsaken togs bort.<sup>46</sup> Chapman konstaterar att det är frågeformuläret med fokus på orsakernas konsekvenser tillsammans med rangeringen i Diamant 9 som möjliggör för eleverna att svara på de kontrafaktiska frågorna och genomföra analysen av orsakssambanden.

Chapmans experiment är i stort inte mer än ett forskningsmässigt nålstick och ger inte underlag till några allmänna slutsatser, men Chapman själv bedömer att hans elever i årskurs 12 på det stora hela är bättre på att analysera orsakssamband än elever i årskurs 13 som följde den traditionella pedagogiken.<sup>47</sup>

### 3.3 Ellen Buxton – Fransk revolution och brittiska glansdagar; jämförelser över kanalen

I artikeln ”Fog over channel; continent accessible?” (2010) beskriver Ellen Buxton, historielärare på Portchester Community School i Hampshire, sin forskningsstudie om användningen av kontrafaktiska resonemang i årskurs 8. Studien bestod i att lära eleverna om 1700-talets Frankrike genom paralleller till den brittiska samtiden, och med hjälp av kontrafaktiska frågor utforska geografisk plats och social omvälvning i de båda länderna.

Buxton, precis som Chapman, refererar både till Carr och Evans för att komma underfund med hur orsaker ska organiseras och rangeras. Vikten av att skapa hierarkier bland orsaker och bestämma den viktigaste orsaken återkommer, men Buxton tar även upp en av skillnaderna mellan Carr och Evans. Nämligen gnistans roll, vid vilken Carr inte lägger någon större vikt. Evans argumenterar för att det krävs något mer komplext än en hierarki och att fokus inte bara borde ligga på att hitta den viktigaste orsaken, utan hellre se samspelet mellan händelser och då inklusive kortsiktiga och utlösande faktorer. Evans menar att gnistan som

---

<sup>46</sup> Ibid, sid 51

<sup>47</sup> Ibid, sid 51

satte igång händelserna är värd att analysera, precis som Chapman gör i övningen med kamelen Alphonse; att koppla gnistan (halmstrået) till de större bakomliggande problemen (t.ex. ryggproblem).<sup>48</sup> Buxton tar fasta vid detta och skapar en egen – kunglig – variant av kamelen Alphonse.

Buxton genomförde en serie på sju lektioner som började med att utgå från frågan ”Varför var Storbritannien mer framgångsrikt än Frankrike på 1700- talet?” Genom att kontrastera med en plats som eleverna kände bättre till kunde de börja förstå de unika franska förhållandena, och resulterade dessutom i ett naturligt forum för de konflikter som Frankrike och Storbritannien hade under den epoken. Buxton utsträckte jämförelserna till att inkludera kontrafaktiska frågeställningar i stil med; vad hade hänt om kungen av Frankrike haft ett parlament? Vad hade hänt om Frankrike vunnit fler krig i början av 1700- talet? Och så vidare. Hon hoppades att, likt Chapman, göra det abstrakta och svårbegripliga mer lättillgängligt för sina elever. Buxton understryker dock vikten av att hålla 'Tänk om'-frågorna historiskt trovärdiga med ett fokus på vad som *rimligtvis* kunde ha hänt om... Frågor som ”Vad hade hänt om Frankrikes kungar inte fört krig på 1700-talet” hade gjort de kontrafaktiska resonemangen osannolika och flyttat fokus bort från de korrekta historiska omständigheterna.<sup>49</sup>

Genom ett rollspel, där eleverna bildade lagen Storbritannien och Frankrike, ville Buxton förflytta eleverna tillbaka i tiden och få dem att 'från insidan ' fatta beslut kring en rad internationella frågor som dök upp under perioden 1688–1776. De var sedan tvungna att bemöta de finansiella och politiska effekterna av dessa beslut. Genom tydliga instruktioner på spelkort, vars betydelse Buxton starkt betonar, hölls eleverna kvar i rätt historisk kontext där de var tvungna att agera utifrån dåtidens politiska och ekonomiska verklighet. Efter rollspelet diskuterades de historiska frågor som växt fram och framförallt laget Frankrike var ivriga att berätta om anledningarna till sitt nederlag. Härefter fick eleverna värdera och placera orsakerna i Chapmans ”Diamant 9” och genom olika frågeställningar se hur diamanten förändrades beroende på fokus. För att ytterligare förankra kunskaperna fick eleverna skriva en uppsats på frågan ”Varför var Storbritannien mer framgångsrikt än Frankrike på 1700-talet?”<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Buxton, sid 5

<sup>49</sup> Ibid, sid 7

<sup>50</sup> Ibid, sid 8

Andra hälften av lektionerna fokuserade på frågan ”Varför blev det revolution i Frankrike 1789?”.

Buxton fortsatte att göra jämförelser och kopplingar till Storbritannien för att eleverna skulle förstå att länderna inte existerade i separata bubblor, utan att fransmän och briter var högst medvetna om och påverkade varandra. Det kunde handla om vad briter ansåg om Voltaire och Montesquieu, eller vad användandet av brittiskt mode representerade för samtiden – tankar och åsikter som var av betydelse vid denna tid och som gav eleverna fortsatt möjlighet att tänka ”inifrån”.<sup>51</sup>

Buxton utarbetade en variant av Chapmans ”Kamelen Alphonse” där Ludvig XVI fick representera det franska styret och spela rollen som kamel vars död måste förklaras. Vilka bakomliggande eller miljöbetingade orsaker spelade in? Kunde vissa faktorer påskynda eller sakta ned det oundvikliga, eller var kungens öde ens oundvikligt? För att ytterligare förstå innebörden av orsakerna och hur de ledde fram till kamelen Ludvigs död fick eleverna välja ut vilken åkomma (allt från hjärtattack till mjäll) som stämde bäst överens med konsekvenserna de olika orsakerna fick för Ludvig. Detta var för att uppmuntra till ett självständigt språk och var en förberedande övning i att tänka historiskt innan begrepp som ”Situationen förvärrades av...”, ”Detta utlöste...” eller ”Detta bidrog till...” presenterades.<sup>52</sup> För att vidare illustrera hur olika orsaker bidrog olika mycket till revolutionen konstruerade Buxton en enkel räkne-modell, där de olika orsakerna var värda olika många poäng. Eleverna fick fundera över hur många orsaker de trodde spelade in och hur viktiga de var. När de nådde 10 poäng satte revolutionen igång. En ekvation kunde se ut såhär: Pengar + orättvist samhällssystem + brödkris = revolution ( $5+3+2=10$ ). För att bestämma hur viktig varje orsak var uppmuntrades eleverna att fundera över om det skulle ha blivit någon revolution utan den.<sup>53</sup> Eleverna fick även skriva en uppsats på frågan ”Varför blev det revolution i Frankrike 1789?” för att knyta ihop säcken och självständigt reflektera över orsaker och konsekvenser.

I Buxtons resultat framgår att de jämförande övningarna mellan Storbritannien och Frankrike hjälpte eleverna att bättre förstå Frankrikes specifika situation. Det framgick inte minst av elevernas uppsatser där jämförelserna användes flitigt för att besvara frågan om varför det

---

<sup>51</sup> Ibid, sid 8

<sup>52</sup> Ibid, sid 11

<sup>53</sup> Ibid, sid 10, 13



blev revolution.<sup>54</sup> Det som eleverna uppfattade som mest intressant och engagerande var dock uppgifter, som till exempel Diamant 9, där de fick länka ihop och rangera, och där det kontrafaktiska tänkandet var mer ett sätt att klargöra alternativ än att svara specifika frågor som ”Vad hade hänt om Frankrike hade ett parlament?”.<sup>55</sup>

Eleverna uttalade sällan den kontrafaktiska frågan 'tänk om...' men använde sig flitigt av kontrafaktiska paralleller i muntliga svar såväl som i uppsatserna. Det var dock med blandade resultat som eleverna lyckades hålla sig till historiskt trovärdiga *rimliga* kontrafaktiska resonemang, och det var bara ett fåtal som använde sig av dessa för att skapa hierarkier bland orsaker. Buxton drar slutsatsen att de kontrafaktiska exemplen tycks ha vara mer användbart för eleverna för att göra jämförelser än att rangera orsaker på ett historiskt korrekt sätt.<sup>56</sup>

Genom analys av uppsatserna kunde Buxton urskilja elevernas förmåga att tänka historiskt. Många elever lyckades bra med att koppla ihop händelser med varandra och även orsaker med händelser, och skapade på så sätt orsaksnät som var mer komplexa än en hierarki. Eleverna beskrev hur saker stod i relation till varandra, snarare än hur det ena ledde till det andra. För att göra dessa kopplingar användes ofta kontrafaktiska resonemang: ”... *If this problem never happened, the Estates General would never have been called and the Tennis Court Oath never sworn /.../, so the Revolution delayed, but it was like a ticking time bomb, something that was bound to happen...*”.<sup>57</sup> Eleverna reflekterade även kring när i tiden de olika händelserna tog plats och vad detta hade för betydelse och konsekvenser. Tidsaspekten är viktig vid kontrafaktiska studier, och även om elevernas analyser varierade i nivå tyckte Buxton sig skönja bevis på hur parallella exempel som belyser kontrafaktiska möjligheter kan uppmuntra till djupare analyser.<sup>58</sup> För att utforska innebörden av orsaker och dess konsekvenser på ett mer grundligt och självständigt sätt än vad endast reflektion kring långsiktiga, kortsiktiga och utlösande faktorer innebär, använde sig eleverna av analogier. Dels av de åkommor som Buxton hade presenterat (cancer, hjärtattack, tinnitus...) och dels av egna målände beskrivningar och liknelser. En elev beskrev pengaproblemet som svamp, så till vida att det var ett litet problem som inte uppmärksammades förrän det växt sig stort och förstörde maten. Även om inte alla elever lyckades lika bra så var det många som kom med påhittiga språkliga

---

<sup>54</sup> Ibid, sid 10, 12

<sup>55</sup> Ibid, sid 12

<sup>56</sup> Ibid, sid 12

<sup>57</sup> Ibid, sid 14

<sup>58</sup> Ibid, sid 14

beskrivningar och analogier för att utforska orsaker och utlösande faktorer.<sup>59</sup>

Buxton drar slutsatsen att historiskt grundat kontrafaktiskt tänkande har en positiv effekt på studenternas reflekterande, engagemang och kunskap.<sup>60</sup> Länken mellan social omvälvning och geografisk plats blir mer tydlig och eleverna får större möjlighet att jämföra plats och period.<sup>61</sup> Eleverna själva uppgav, oavsett faktiskt kunskapsnivå, att de *kände sig* väl insatta i ämnet, och de fick möjlighet att sätta in den brittiska historien i en större kontext där de själva kunde utforska händelsernas vidd snarare än att styras av geografiska gränser. Något som, enligt Buxton, är en av de största fördelarna med kontrafaktiska exempel.<sup>62</sup>

### 3.4 Paula Worth – Tsarernas fall; kontrafaktiska resonemang på spelplanen

Paula Worth, historielärare på Bristol Grammar School, sökte ett sätt att få eleverna i en årskurs 10 att förankra kunskaperna om tsarismen i Ryssland och dess fall på ett underhållande och intresseväckande sätt. Hon ville att eleverna skulle tänka till kring orsakssamband, utveckla djupgående kunskaper och på så sätt kunna resonera sig fram till den viktigaste orsaken till tsarismens kollaps. I artikeln ”Competition and counterfactuals without confusion” (2012) beskriver Worth hur hon gick till väga och vad utfallet blev.

Med inspiration från spelet ”The Roman Emperor Game” där deltagarna går in i rollen som Romarrikets kejsare, skapade Worth ett spel om Ryssland.<sup>63</sup> Spelet går ut på att tsaren och hans rådgivare ska undvika att bli avrättade och ruinerade.<sup>64</sup> Genom spelkort med olika handlingsalternativ, som t.ex. ”utveckla och förbättra järnvägen”, eller ”censurera tidningar och sätt skribenter i fängelse”,<sup>65</sup> får eleverna välja vilka beslut de ska fatta, samtidigt som de måste ta ställning till informationen de får genom upplästa ”nyhetsrapporter” som förklarar det politiska och ekonomiska läget. Med hjälp av en karta fick eleverna även en uppfattning om Rysslands storlek och övriga geografiska aspekter som kunde vara till nytta för korrekt beslutsfattande.<sup>66</sup> På så sätt återskapades historiskt korrekta omständigheter och situationer,

---

<sup>59</sup> Ibid, sid 14

<sup>60</sup> Ibid, sid 14

<sup>61</sup> Ibid, sid 14

<sup>62</sup> Ibid, sid 15

<sup>63</sup> Worth, sid 28

<sup>64</sup> Ibid, sid 30

<sup>65</sup> Ibid, sid 34

<sup>66</sup> Ibid, sid 31

som till exempel att tsaren var tvungen att betala armén och fortfarande ha råd med andra nödvändigheter. Beroende på de beslut som eleverna fattar får de poäng eller straffavgifter. Rätt beslut belönas, och för att fatta rätt beslut måste eleverna sätta sig in i den ryska kontexten och lyssna noggrant på nyhetsrapporterna.<sup>67</sup> Dessa nyhetsrapporter gav, enligt Worth, eleverna en bra grundförståelse såväl som insikt i de beslut och problem som tsarerna stod inför, för att sedan klara av att greppa konsekvenserna av dessa bakomliggande orsaker.<sup>68</sup> Efter spelets slut diskuterades frågan ”Om första världskriget inte hade hänt, hade tsarismen fortfarande kollapsat?”

Worth vänder sig till historiker som Evans, Ferguson och Megill och drar slutsatsen att det är av vikt att använda sig av återhållsamma kontrafaktiska exempel där de alternativa möjligheterna är desamma som existerade i den historiska kontexten. Megill menar att man bör börja med konsekvensen och sedan röra sig mot den hypotetiska orsaken, något som Worth anser att eleverna gör i spelet då de först bekantar sig med orsaker och konsekvenser, och sedan tittar tillbaka för att studera relationen mellan hypotetiska orsaker och kollapsen. Hur skulle kollapsen ha kunnat undvikas?<sup>69</sup>

I Worths utvärdering av spelet beskriver hon hur hon aldrig sett pojkarna i klassen så engagerade. Tävlingsmomentet tycks ha underlättat för dem att lyssna, ta till sig information och fokusera på att fatta rätt beslut kring handlingsplaner och utgifter för att fortsätta vara rika och undvika straff. Användningen av spelkortet med handlingsalternativ sporrade eleverna till livliga diskussioner om de möjliga konsekvenser som kunde följa på en viss handling. Worth höll sig utanför diskussionerna och eleverna var tvungna att lyssna och lösa konflikter för att kunna vinna spelet.<sup>70</sup> Hon såg dock ett problem i att starka elever körde över resten av gruppen, något hon föreslår att åtgärda genom att eleverna får bytas om i rollen som tsar. Hon föreslår vidare att varje lag ska ha en medlem som har lätt för siffror, samt att nyhetsrapporterna ska förekomma även i textad punktform för att förenkla för elever med minnessvårigheter.<sup>71</sup>

Den avslutande frågan; ”Om första världskriget inte hade hänt, hade tsarismen fortfarande

---

<sup>67</sup> Ibid, sid 30

<sup>68</sup> Ibid, sid 28-29

<sup>69</sup> Ibid, sid 28-29

<sup>70</sup> Ibid, sid 31

<sup>71</sup> Ibid, sid 35

kollapsat?” ställdes för att eleverna skulle diskutera sig fram till den viktigaste anledningen till tsarismens fall. I diskussionen hänvisade eleverna till det de lärt sig om första världskriget i nyhetsrapporterna och spekulerade, enligt Worth, på ett övertygande sätt kring frågan.<sup>72</sup> Vissa elever uttryckte sig även kontrafaktiskt i sina resonemang; ”Tänk om Ryssland hade varit mindre...”<sup>73</sup> För vidare utveckling tänker Worth att det kan vara en god idé att låta eleverna själva vara med och konstruera spel för att förankra eller pröva sina kunskaper i ett ämne, och att det kan vara lika givande och lärorikt att skapa spelet som att spela det.<sup>74</sup>

### 3.5 Historia i gymnasieskolan

Här följer en sammanfattning av vad Skolverkets läroplan för gymnasieskolan, Gy 2011, syftar till att eleverna ska lära sig i Historia. Som visar sig vid en jämförelse med källan har jag valt att ta med det allra mesta. Det beror på att större delen av Gy 2011 beskrivning av ämnets Syfte på ett eller annat sätt går att koppla till min frågeställning och en stor del av mitt material. På det viset begränsas risken för att viktiga kopplingar går förlorade.

Genom undervisning i Historia ska elever på gymnasiet kunna ”bredda, fördjupa och utveckla sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används.” På så vis ska de ”ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.” Formuleringen ”ges möjlighet” återkommer gång på gång genom beskrivningen av ämnet Historias syfte, vilket är att eleverna:

- Utvecklar sin historiska bildning och förmåga genom att använda historia som en referensram för att förstå frågor som har betydelse för nuet och framtiden, samt för att analysera historiska förändringsprocesser ur olika perspektiv.
- Utvecklar förståelse av olika tiders levnadsvillkor och förklara människors roller i samhällsförändringar. Här ska undervisningen bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.
- Utvecklar förståelse av nutiden samt förmåga att orientera sig inför framtiden. Historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter.

---

<sup>72</sup> Ibid, sid 31

<sup>73</sup> Ibid, sid 35

<sup>74</sup> Ibid, sid 35

- Utvecklar förståelse av och värderar hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning.<sup>75</sup>

Genom att arbeta med historiska begrepp, frågeställningar, förklaringar och olika samband i tid och rum ska eleverna få möjlighet att utveckla förståelse av historiska samhälls- förändringar. Detta ska åstadkommas genom att eleverna får arbeta med historisk metod; söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förändringsprocesser. Eleverna ska ges möjlighet att presentera resultatet av sitt arbete med hjälp av olika uttrycksformer, såväl skriftligt som muntligt samt med hjälp av modern informationsteknik. ”Undervisningen i ämnet historia ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

- Kunskaper om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv.
- Förmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv.
- Förmåga att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder.”<sup>76</sup>

Ett annat relevant och mer konkret stöd för att pröva viktiga orsakssamband kan läsas i kommentarsmaterialet till ämnesplanen för Historia angående tolkningar och perspektiv: Där uttrycks att "en tolkning av en förändringsprocess kan till exempel innefatta en förklaring till varför något har hänt, till exempel att upplysningsidéerna snarare än ekonomisk ojämlikhet var den främsta orsaken till den franska revolutionen. Val av tolkning skapar även olika perspektiv på vad som hände efter revolutionen. När man tolkar kan man också värdera den betydelse en enskild faktor har för ett skeende, till exempel vilken betydelse det har för den ryska revolutionen att Lenin får hjälp att återvända till Petrograd 1917." Där påvisas även att tolkning kan omfatta inte bara delar av utan hela förändringsprocesser, som till exempel att framväxten av starkare nationalstater bara var ett steg på vägen mot nya övernationella institutioner.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Gy 2011, sid 66

<sup>76</sup> Gy 2011, sid 66-67

<sup>77</sup> Kommentarer till ämnesplan för historia, Ämne - Historia (Gymnasieskolan), sid 5

## 4. Analys

### **Vilka attityder till kontrafaktisk historia återfinns hos historiker?**

Första delen av mitt syfte var att utreda hur historiker ställer sig till kontrafaktisk historia och vilket värde de tillskriver kontrafaktisk analys. Jag har utgått från en kritiker, Carr, som anser att historikerns roll endast är att undersöka och redogöra för orsakerna till en händelse, för att sedan fokusera på Evans och Ferguson som tycker att historikerns roll dessutom innefattar att hypotetiskt pröva orsakernas betydelse för händelsen och för de samtida aktörerna.

En fundamental, och splittrande, ståndpunkt för konceptet med kontrafaktisk analys är vilka krafter man tror styr universum och huruvida dessa kan observeras, förklaras och rationaliseras. Vilken är relationen mellan orsak och händelse; den vi kallar orsakssamband, eller kausalitet? Carrs syn på den är att allt som sker har en eller flera orsaker. För att en händelse skulle ha fått ett annat utfall så måste något i orsaken eller orsakerna ha varit annorlunda. Så långt är både Evans och Ferguson med honom; alla tre är övertygade om validiteten i det grundantagandet. Där de går isär är i hanteringen av orsakssamband som historiker. Carrs arbetsbeskrivning är att historiker undersöker händelsen och orsakerna till den, koncentrerar sig på de orsaker som tydligt utlöste händelsen, och lägger en underordnad betydelse vid de alternativ som aktörerna i händelsens samtid själva avvisade. Slumpen är inte betydelselös och spelar en klar roll i universum, men eftersom den inte kan generaliseras och appliceras på andra exempel så saknar den verklig nytta för en historisk analys av det förflutna. Evans har en vidare tolkning av historikerns roll; han anser att historiker är intresserade av att dessutom förklara vad händelser och processer leder till, vad detta i sin tur innebär, och vilka de bakomliggande orsakerna var. Konsekvenserna är ofta viktigare än själva orsakerna. Slumpen och obetydliga händelser som påverkar historiens gång är av intresse eftersom de är en del av den verklighet som aktörerna levde i och som historikern studerar. Ferguson tycker att orsakssamband bör studeras som om de leder till en händelse som ännu inte har inträffat; så som aktörerna i händelsens tid uppfattade alternativen som de visste stod dem till buds, och som de hade tydliga skäl att överväga. På så vis kan historiker förstå den verklighet som en gång var. För Ferguson är historia inte som naturvetenskap; det finns för många slumpmässiga faktorer som inte går att sätta i system. Istället ansluter sig Ferguson till Kaosteorin, som tillåter förklarade orsakssamband i historien som inte är beroende av generella uttalanden eller deduktiv säkerhet. Det blir här tydligt att Carr, Evans

och Ferguson är olika benägna att fortsätta resonemanget till nästa nivå, nämligen att kontrafaktiskt analysera orsakssambanden i historiska scenarier.

Enligt Carr kan ingen begära att historiker ska redogöra för en händelses alternativa, och ej skedda, utgångar med samma noggrannhet som läggs på de faktiska händelserna och deras huvudorsaker. Det är ovetenskapligt eftersom det som inte har hänt i sin själva natur är stängt för bevisföring och därför finns det heller inget historiskt värde i det. Att fundera ut kontrafaktiska scenarier är framför allt en känslomässig reaktion hos folk som önskar ett annorlunda utfall för en händelse som de har ett emotionellt band till, och som redan är avgjord, vanligtvis till deras nackdel. Evans ser å sin sida ett värde i att studera historien kontrafaktiskt. Genom en mindre och klart möjlig förändring orsakas en annorlunda utgång av en händelse; historiker kan då pröva hur orsaker samverkar och gradera dem hierarkiskt efter betydelse. Evans påpekar att mindre, slumpmässiga händelser sällan leder till dramatiska förändringar i sig själva, som i fallet med Hitlers hypotetiska död 1928. Ferguson är uttalad och utförlig i sitt stöd för kontrafaktisk historia, men inte okritisk; historiker måste kunna särskilja mellan möjliga och otroliga alternativ. De alternativ som räknas som möjliga är de som man kan bevisa, på grundval av samtida bevis, att de samtida aktörerna faktiskt övervägde att välja. Andra alternativ är otroliga. Det finns enligt Ferguson en logisk nödvändighet i att man ställer frågor om orsakssamband för att skapa frågor baserade på ”tänk om...”, och försöker föreställa sig vad som skulle ha hänt om en antagen orsak hade varit frånvarande. Det finns också en historisk nödvändighet att göra detta när man försöker förstå hur det förflutna faktiskt var. Lika vikt måste läggas vid alla de alternativ som de samtida övervägde innan händelsen ägde rum, och större betydelse tillägnas den sortens händelser än sådana som de samtida inte kunde förutse.

För den som bestämmer sig för att det finns ett värde i kontrafaktisk analys av historiska orsakssamband så måste Carrs deterministiska ståndpunkt överges. Kvar blir Evans sammanfattning av orsakssamband och Fergusons kaosteori. De har en välkomnande inställning till att pröva hur förändringar av vissa orsaker kunde ha givit annorlunda händelser, därför att de anser att sådana experiment leder till djupare insikt i en tid och en verklighet som flytt. Det bygger på föreställningen om att ”då” en gång var ”nu” och att det som verkar på förhand avgjort för oss idag tycktes vara högst osäkert i det förflutna.

## Hur kan kontrafaktisk historia användas i skolan?

Andra delen av mitt syfte var att utreda hur kontrafaktisk historia kan användas som redskap i historieundervisningen. Vad finns det för positiva konsekvenser och vad finns det eventuellt för utmaningar? Chapman, Buxton och Worth lutar sig samtliga mot de tre historikerna Carr, Evans och Ferguson och är överens om nödvändigheten av att hålla sig till historiskt trovärdiga scenarier, liksom vikten av att rangera orsaker och konsekvenser, samt flytta fokus till det senare. Buxton skiljer sig aningen från de övriga genom sättet att se orsaksambanden mer som ett nät snarare än en simpel hierarki, och Worth betonar ytterligare vikten av *återhållsamma* snarare än *överdådiga* antaganden när det gäller alternativa scenarier.

De tre lärarna refererar även till och bygger vidare på varandras metoder, övningar och resultat vilket gör att deras slutsatser i stort liknar varandras. Chapman, Buxton och Worth utgör på sätt och vis en pyramid som byggts på i den ordning som de publicerat sina erfarenheter av kontrafaktisk historia i undervisningen.

Chapman utgör pyramidens bas. Han använde sig av Evans sätt att resonera kring orsakssamband och inspirerades av Fergusons *Virtual History* när han utvecklade metoder för att använda kontrafaktiska exempel för att lära sina elever i årskurs 12 hur orsakers konsekvenser samverkar för att åstadkomma en händelse. Chapman tog ordspråket ”Halmstrået som knäckte kamelens rygg” och skapade sin egen kamel, ”Alphonse”, för att få eleverna att reflektera kring förhandsvillkor och utlösande faktorer. För att lära eleverna om den indiska revolten 1857 skapade Chapman ett frågeformulär där eleverna fyllde i konsekvenserna av olika orsaker, för att sedan låta dem ordna och rangera orsakerna i en Diamant 9. Till sist fick de svara på frågor kring vilka konsekvenserna som skulle följa om en orsak togs bort. Chapman slår fast att det är kombinationen med frågeformuläret och Diamant 9 som möjliggör för eleverna att sedan svara på de kontrafaktiska frågorna och analysera orsakssambanden. Han menar vidare att frågan ”tänk om...” (what if?) är ett effektivt sätt att få eleverna att reflektera kring betydelsen av den information och de orsaker som utgör och omger en händelse. Har inte eleverna koll på konsekvenserna och vikten av orsakerna kan de inte heller resonera kring kontrafaktiska frågor. Detta kan ses som något av en kunskapskontroll, och Chapman bedömer att eleverna lärde sig om den indiska revolten på ett verkligt fördjupande sätt; hur revoltens lång- och kortsiktiga faktorer, innehåll och tid, och utlösande händelser bör kategoriseras och analyseras.



Buxton utgör den mellersta nivån i pyramiden. Hon bygger vidare på såväl Chapmans 'Kamelen Alphonse' som 'Diamant 9' och anpassar dem till sin egen undervisning i årskurs 8. Hon utvecklar dessutom ett rollspel och en räknemodell. Genom historiska paralleller mellan Storbritannien och Frankrike öppnas gränserna mellan länderna upp, förståelsen för hur plats och social omvälvning hänger samman förstärks i eleverna och historieämnet som sådant vidgas. Hon lägger stor vikt vid inifrånperspektivet och att eleverna ska förflytta sig tillbaka till den tiden då händelserna utspelade sig och förstå hur dåtidens människors verklighet såg ut, vilken kunskap de besatt och vilka alternativ som uppenbarade sig. Hon drar slutsatsen att historiskt grundat kontrafaktiskt tänkande har en positiv effekt på studenternas reflekterande, engagemang och kunskap. Många av eleverna använde sig av kontrafaktiska paralleller både muntligt och i uppsatser vilket var givande vid jämförelser länderna emellan. Det eleverna tyckte var roligast var att rangera orsakers betydelse, som i Diamant 9. Dock beskriver Buxton det som en utmaning att hålla kvar eleverna i rimliga kontrafaktiska resonemang samt få dem att skapa hierarkier bland orsaker.

Worth utgör pyramidens topp. Hon refererar till Buxton och återger Chapmans analys att kontrafaktiska frågor kan bygga upp elevers förståelse för konsekvenser vilket är den gyllene vägen till att rangera orsaker. Genom ett spel som utspelar sig i tsarernas Ryssland fick eleverna sätta sig in i den ryska kontexten och var tvungna att lyssna uppmärksamt till nyhetsrapporter med information om det politiska och ekonomiska läget för att kunna fatta rätt beslut och bli framgångsrika i spelet. Eleverna hölls på så sätt kvar i en trovärdig historisk kontext, fick insikt i de beslut och problem som tsarerna stod inför och grepp om konsekvenserna av dessa bakomliggande orsaker. Genom frågan "Om första världskriget inte hade hänt, hade tsarismen fortfarande kollapsat?" ges eleverna möjlighet att diskutera sig fram till den viktigaste anledningen till tsarismens fall, och på så sätt rangera och förstå relationen mellan hypotetiska orsaker och kollapsen. Worth beskriver att det tog tid för eleverna att sätta sig in i hur spelet fungerade, men att tävlingsmomentet sedan sporrade dem och att beslutsfattningsprocessen resulterade i givande diskussioner.

Det finns mycket att lära av Chapman, Buxton och Worth. Alla tre har haft ambitionen att förhålla sig på ett historiskt korrekt sätt till kontrafaktisk analys, och har försökt minimera riskerna för att eleverna ska försvinna in i en fantasivärld och blanda ihop fiktion med verklighet. Buxton fokuserar sina kontrafaktiska frågeställningar på vad som *rimligtvis* kunde ha hänt, och Worth betonar vikten av *återhållsamma* alternativa scenarier. Hennes

Rysslandspel med nyhetsrapporter, spelkort med möjliga handlingsalternativ och information om vad de som beslutsfattare tvingas ta ställning till är ett utmärkt exempel på hur de verkliga historiska omständigheterna styr, även om eleverna i spelsituationen uppfattar historien som öppen, med flera möjliga alternativ tillgängliga. Det stämmer väl överens med Fergusons syn på att orsakssamband bör studeras som om det leder till en händelse som ännu inte inträffat. Dåtiden blir framtiden och eleverna får färdas tillbaka och förstå verkligheten som den en gång var istället för att bara blicka tillbaka. Buxton beskriver dock att det inte alltid var lätt att hålla kvar eleverna i rimliga kontrafaktiska resonemang, något vars relevans samtliga lärare och historiker i den här uppsatsen vidhåller. Men kanske är det inte hela världen att elevernas fantasi spinner iväg ibland, så länge det innebär att de tänker kring historia. Buxton skriver att eleverna upplevde att de *kände sig* väl insatta i ämnet, troligtvis för att de bearbetat informationen kring de historiska händelserna för egen maskin. Eleverna besitter inte en historikers kunskap om vad som är eller inte är trovärdigt, och ambitionen i klassrummet skiljer sig från den i forskningsvärlden. Lärarens ambition bör självklart vara historisk korrekthet, men att eleverna engageras och lär sig, även om det ibland innebär med hjälp av skenande fantasi, anser jag kan vara viktigare än att hålla stenhårt på *rimlighet* och *återhållsamhet* i alla lägen.

Alla tre lärarna har även försökt få eleverna att skapa hierarkier och rangera orsaker och konsekvenser på ett trovärdigt sätt och i vissa fall även komma fram till den viktigaste orsaken till en händelse. Detta har fått varierande resultat. Chapman slår fast att det var kombinationen av frågeformuläret, där orsakernas konsekvenser blev tydliga, och Diamant 9 som lade den grund som behövdes för att kontrafaktiska frågor skulle kunna besvaras. Det ter sig således viktigt att förankra kunskapen hos eleverna innan de kontrafaktiska frågorna ställs, och att fokusera på konsekvenserna snarare än orsakerna. Worths Rysslandspel är även här ett exempel på hur kunskapen förankrades hos eleverna innan de fick resonera kring kontrafaktiska frågeställningar.

Jensen larmar om lågt intresse för ämnet Historia och pekar på problem med att eleverna främst är passiva mottagare av information. Många upplever ämnet som helt oberoende av nutiden och att det saknar relevans i deras liv, trots att de uppger sig vara intresserade av det förflutna. Jensen presenterar kontrafaktisk historia som ett verktyg för att skapa en mer stimulerande form av undervisning, och vill på så sätt höja intresset för historieämnet. Chapman, Buxton och Worth vittnar samtliga om att kontrafaktisk historia fungerar

engagerande och motiverande för eleverna. Diskussioner tog fart, eleverna deltog mer aktivt, höjde sin kunskapsnivå och hade roligt under tiden. Att behandla historia som något flexibelt och icke förutbestämt verkar vara ett effektivt sätt att väcka elevernas intresse. Det självständiga tänkandet och resonandet kring alternativa scenarier skapar en stimulerande inlärningsprocess snarare än passiv informationsmatning.

### **Hur går de kontrafaktiska metoderna ihop med Skolverkets läroplan för Historia?**

Genom att jämföra Chapmans, Buxtons och Worths resultat, samt Jensens resonemang, med läroplanen hoppas jag tydliggöra på vilka sätt kontrafaktisk historia i undervisningen korrelerar med svenska elevers kunskapsmål. Enligt läroplanens syfte ska eleverna ges möjlighet att:

- Utveckla sin historiska bildning och förmåga genom att använda historia som en referensram för att förstå frågor som har betydelse för nuet och framtiden, samt för att analysera historiska förändringsprocesser ur olika perspektiv.
- Utveckla förståelse av olika tiders levnadsvillkor och förklara människors roller i samhällsförändringar. Här ska undervisningen bidra till insikt i att varje tids människor ska förstås utifrån sin tids villkor och värderingar.
- Utveckla förståelse av nutiden samt förmåga att orientera sig inför framtiden. Historia används för att både påverka samhällsförändringar och skapa olika identiteter.
- Utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia, samt möjlighet att reflektera över kulturarvets betydelse för identitets- och verklighetsuppfattning.

En av styrkorna med kontrafaktisk historia är inifrånperspektivet som just syftar till att få eleverna att förflytta sig tillbaka till den verklighet som de historiska aktörerna levde i. Buxton lade stor vikt vid att få eleverna att förstå hur människorna i Storbritannien och Frankrike aktivt närvarade i varandras medvetande och hur det påverkade deras identitet- och verklighetsuppfattning. Inifrånperspektivet och kunskapen kring de alternativ som dåtidens aktörer stod inför, och förståelsen för orsaker och konsekvenser som omger en händelse, är nödvändigt för att kunna besvara kontrafaktiska frågor som ”tänk om...”. Detta gör kontrafaktisk analys till en effektiv metod i avseende att förklara människors roller i samhällsförändringar och förstå dem utifrån deras tids villkor och värderingar.

Jensen beskriver hur kontrafaktisk historia får eleverna att sätta sig in i hur historiska aktörer

länkade samman sina tidiga erfarenheter med hur de upplevde situationen och vad de förväntade sig av framtiden. Insikten om dåtidens aktörers handlingsalternativ och kunskap om vilka orsaker och konsekvenser som var de viktigaste för händelseförloppet, kan lärdomar och paralleller till nutiden dras. Detta är i enlighet med läroplanen som beskriver att eleverna ska utveckla förståelse av nutiden samt förmåga att orientera sig inför framtiden, samt att de ska kunna använda historia för att förstå frågor som har betydelse för nuet och framtiden. För att lyckas med detta på ett framgångsrikt sätt krävs insikt i historiska orsakssamband samt förmåga att rangera konsekvenser och på så sätt se hur händelser och förutsättningar är av olika vikt och hur de hänger ihop med varandra. Buxtons räknemodell där summan 10 innebar revolution, Chapmans frågeformulär där orsakernas konsekvenser blir tydliga, tillsammans med Diamant 9 där orsaker rangeras både med inbördes relation och hierarkiskt, är i kombination med kontrafaktiska frågor ett effektivt sätt att förstå hur historien skapades och på så sätt upptäcka på de paralleller som kan dras till vår egen nutid och framtid.

Jensen tar upp hur människor upplever att historia som skolämne saknar relevans för deras nutida liv. Chapman är inne på samma spår och förespråkar ämnesområden som slavhandeln, Suffragetterörelsen och Svarta Pantrarna i USA som fångar elevernas intresse på grund av den starka kopplingen till nutidens samhällen och dagsaktuella frågor. Buxton är inne på samma spår och resonerar kring vikten av att vidga historieämnet, koppla ihop händelser över gränserna och förstärka sambandet mellan geografisk plats och social omvälvning. Enligt Buxtons resultat lyckas kontrafaktiska metoder med detta, vilket korrelerar på ett övertygande sätt med syftet i läroplanen. Flera av de spel och övningar som lärarna har använt sig av går i linje med Fergusons tanke att orsakssamband bör studeras som om de leder till en händelse som ännu inte inträffat. Resultaten visar att detta har triggat diskussioner och motiverat till självständig analys kring händelser där olika tolkningar och perspektiv har kunnat tas upp.

Enligt läroplanen ska historieämnet ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

- Kunskaper om tidsperioder, förändringsprocesser, händelser och personer utifrån olika tolkningar och perspektiv.
- Förmåga att använda olika historiska teorier och begrepp för att formulera, utreda, förklara och dra slutsatser om historiska frågeställningar utifrån olika perspektiv.
- Förmåga att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder.

Även dessa punkter stämmer väl överens med det jag redan tagit upp i relation till syftet i läroplanen. Nyckelorden här är; ”utifrån olika tolkningar och perspektiv”, vilket på ett sätt överensstämmer med de kontrafaktiska metoder som försätter eleven i kontakt med dåtidens aktörer och utvecklar insikter om sammanhanget och de alternativ som fanns då. Samma formulering kan i och för sig även handla om att det finns flera möjliga tolkningar av ett faktiskt förflutet, utan att för den sakens skull ha med kontrafaktisk analys som metod att göra. Kommentarsmaterialet i ämnesplanen för Historia, *Kommentarer till ämnesplan för historia*, betonar hur tolkningar skapar perspektiv på skeenden, och att man vid tolkning också kan värdera enskilda faktorerers inverkan, såväl på delar av som hela förändringsprocesser. Kontrafaktisk analys har som sitt huvudmål att pröva orsakssamband, alltså enskilda faktorerers betydelse för ett historiskt händelseförlopp, även om det måhända inte är den enda metoden för att göra detta. Det är precis så som Chapman, Buxton och Worth har arbetat med sina elever. Jag återkommer här gärna till ett av läroplanens syften, nämligen att eleverna ska analysera historiska förändringsprocesser ur olika perspektiv, för att understryka kopplingen jag gör.

Det finns utmaningar kring att alla elever i en klass kanske inte tillgodogör sig den historiska kunskapen med samma framgång och att alla inte klarar av att självständigt analysera orsakssamband på ett historiskt trovärdigt sätt. Metoderna för kontrafaktisk analys ställer relativt stora krav på eleverna; det är på intet sätt givet att alla bidrar lika till aktiviteterna, och alltså måste läraren förmodligen tänka efter noggrant vid gruppindelning och vara extra tydlig i sina instruktioner. Detta lär vara särskilt viktigt om klassen är ovan vid att arbeta med orsakssamband på kontrafaktiska sätt; flera kanske inte förstår nyttan med övningarna såvida de inte får det förklarat för sig. Då gäller det att läraren kan ge tydliga svar. Klasser är olika, och vad som fungerar i en grupp kanske inte fungerar i en annan.

Den viktigaste aspekten, enligt mig, och som ligger till grund för samtliga punkter i läroplanen, är dock att kontrafaktisk historia väcker elevernas intresse, engagemang och glädje. Worth skriver att hon aldrig sett pojkar i klassen så engagerade som när de spelade spelet om tsarernas Ryssland, och Buxton såg händerna flyga upp i klassrummet när Diamant 9:orna skulle redovisas. Engagemang av denna sort är i sig själv en anledning till att överväga kontrafaktisk historia i klassrummet då denna fungerar som ett effektivt bränsle för att få eleverna att uppnå kunskapsmålen.

## 5. Slutsatser

Vilket värde finns det i att ställa frågan ”Tänk om...?” Kan det förflutna studeras på meningsfulla vis genom att vi föreställer oss händelsekedjor som aldrig inträffade? Synen på historikers uppgift är blandad, men omfattar idag fler forskningsområden än vad som var fallet förr i tiden. Fler historiker och i förlängningen historielärare tycks öppna sig för potentialen som erbjuds av att analysera sitt ämne med hjälp av kontrafaktiska scenarier, eftersom de upplever att det förflutna på så vis kan levandegöras och inspirera på ett sätt som traditionell inläsning ofta inte förmår.

Den grundläggande synen på förhållandet mellan orsaker och händelser, alltså orsaks-samband, är att allt som sker har en eller flera orsaker, och för att en händelse skulle ha inträffat på ett annorlunda sätt så måste något i orsakerna ha varit annorlunda. Där åsikterna bland de historiker vars åsikter jag vägt in skiljer sig åt är i vilka krafter de tror styr händelsernas gång, och ifall dessa krafter kan observeras, förklaras och rationaliseras. En ”äldre” historiker som Edward. H. Carr anser att hans uppgift är begränsad till att förklara vad som hände och varför, och att slumpen trots sin relativa betydelse inte kan dras några användbara lärdomar från – nyttan vi har av historieforskningens lärdomar är allt som räknas. Enligt honom är det på sin höjd en roande tankelek att spekulera kring vad som kunde ha hänt ”om bara...”. Richard J. Evans och Niall Ferguson, som är historiker av modernare traditioner, anser att deras arbetsuppgifter omfattar fler aspekter än så. Konsekvenserna av händelser, betydelsen av slumpen, och ett tydliggörande av de möjliga handlingsalternativ som stod dåtidens aktörer till buds är också viktiga för att vi ska förstå att *då* en gång var *nu*. Vi borde på allvar försöka föreställa oss flera alternativa utgångar som resulterar från händelsekedjor där människor och deras institutioner fattar aktiva beslut. Annars kan vi inte förstå den verklighet som en gång var, nämligen en vars framtid ännu var obestämmd.

För historieundervisningen erbjuder sådana kontrafaktiska historieanalyser flera fördelar, men också utmaningar. Historikern Bernard E. Jensen argumenterar för att det är ett utmärkt pedagogiskt grepp för att engagera skolelever, som under hela 1900- talet har upplevt att Historia är ett rent skolämne som bygger på monoton inläsning som saknar koppling till deras eget förflutna. Hur skulle det i så fall gå till? Historielärarna Chapman, Buxton och Worth har utvecklat egna pedagogiska verktyg på teoretisk grundval av bland andra Carr, Evans och

Ferguson, och kommit fram till att deras undervisning gjorde eleverna mer aktivt deltagande, fick historien att verka mer levande, och lärde eleverna att avgöra hur inbördes viktiga vissa orsaker var för en händelses utfall. Svårigheterna består i att arbetsmetoderna ställer ganska stora krav på elevernas engagemang och lärarnas skicklighet och ambition. Det är inte alltid så lätt att ta till sig nya sätt att lära in och lära ut, även om det ger bättre resultat längre fram.

Ämnesbeskrivningen för Historia är nu så pass vag och omfattande att många didaktiska metoder ryms inom ramarna för undervisningen. Där finns dock aspekter som direkt uppmuntrar att studera historia på sätt som görs möjligt genom kontrafaktisk analys, särskilt de som talar om att analysera historiska förändringsprocesser ur olika perspektiv, och att man genom tolkningar (förklaringar av Varför?) kan värdera enskilda faktorerens betydelse för en större händelse. Målet är att eleverna ska utveckla sitt historiemedvetande, sin historiemetod och sin historieanvändning. För att nå dit behöver de skaffa sig kunskaper och redskap som ska hjälpa dem att förstå hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna påverkar samtiden och uppfattningar om framtiden. Det tycks inte vara svårt att på grundval av ämnesbeskrivningen allena söka stöd för de pedagogiska metoder som Chapman, Buxton och Worth har utvecklat. Men det är också viktigt att se bortom de rena beskrivningarna av metoderna, och även se till de utmaningar som lärarna ställdes inför i såväl förberedelser, genomförande och bedömning. Historielärarna reflekterar öppet över alla dessa moment, vilket gör att man därav åtminstone delvis kan förstå varför vissa moment fungerade bra och andra var mindre lyckade. En av läraryrkets gyllene regler visar sig här, nämligen att lektionsplaneringen måste anpassas till klassen - som grupp och som individer.

## 6. Referenser

Buxton, Ellen (2010): "Fog over channel; continent accessible?" *Teaching History* 140: 4-14

Chapman, Arthur (2003): "Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning." *Teaching History* 112: 46-53

Carr, Edward Hallett (1965): *Vad är historia?:* [den historiska vetenskapens problem, metoder och mål]. Stockholm: Prisma

Evans, Richard J. (2008): *Till historiens försvar*. 2. uppl. Stockholm: SNS förlag

Ferguson, Niall (red.) (1997): *Virtual history: alternatives and counterfactuals*. London: Picador

Gy 2011. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm, Skolverket.

Jensen, Bernard Erik (2005): "Counterfactual History and its Educational Potential." I *History in Education*, Peter Kemp (red.), 151-158. Köpenhamn: Danish University of Education Press

Kommentarer till ämnesplan för historia, Ämne - Historia (Gymnasieskolan). Stockholm, Skolverket.

Worth, Paula (2012): "Competition and counterfactuals without confusion." *Teaching History* 149: 28-35



Petter Avén



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)