



**Malmö högskola**  
Lärarytbildningen  
Individ & Samhälle

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

**”Ohistoriskt mög”**

**Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod**

*”Unhistorical shit”*

*Counterfactual history as a pedagogical method*

Hans Gunnerdal  
Kristoffer Håkansson

Lärarexamen 270hp  
Historievetenskap och lärande

Datum för slutseminarium 2010-06-03

Examinator: Irene Andersson

Handledare: Thomas Småberg



## **Sammanfattning**

Vi ville undersöka några svenska gymnasielärare i historias attityder till att låta sina elever arbeta kontrafaktiskt. Vilka svårigheter de ser med arbetet, hur de arbetar eller kan tänka sig att arbeta med det och om de såg några specifika för- eller nackdelar jämfört med mer traditionell undervisning? För att ta reda på detta utförde vi kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma lärare. Vi hörde inte av oss på förhand om huruvida de arbetat kontrafaktiskt tidigare och vi väntade oss en viss skepsis mot arbetssättet. Men vad vi fann var att även om inte alla medvetet arbetat med det så var alla insatta i, och positiva till, metoden. Och trots att de var eniga om att det innebär stora svårigheter att arbeta kontrafaktiskt så vittnade de samtidigt om stora fördelar, såsom effektivt utvecklande av historiemedvetande, främjande av historisk empati, samt motverkande av historisk determinism.

Nyckelord: historiedidaktik, historiemedvetande, historisk empati, kontrafaktisk historia.

## **Abstract**

We wanted to investigate some Swedish high school history teachers' attitudes towards letting their pupils work counterfactually. Which difficulties they see with this kind of work, how they are working or can fancy themselves working with it and whether they see any specific pros or cons compared to more traditional education. To find these answers we conducted a series of qualitative interviews with working teachers. We did not inquire before hand as to whether they ever had been working counterfactually and we expected some degree of scepticism towards this way to work. But what we found was that even though not all of them had tried working this way, they were all well informed on the subject and favourable towards the method. And despite being unanimous about the difficulties of working counterfactually, they testified to the great advantages to doing so, such as benefiting the development of a historical consciousness, promoting historical empathy and countering historical determinism.

Key words: counterfactual history, historical consciousness, historical empathy, history didactics

## **Förord**

Vi vill passa på att redan här slå an en kontrafaktisk ton och ger er därför detta påstående att begrunda:

Utan våra respondenters välvilliga medverkan, Thomas Småbergs handledning samt våra familjers stöd och uppmuntran hade denna uppsats inte artat sig så här.

Tack.

# Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	3
Abstract.....	3
Förord.....	4
1. Inledning.....	7
1.1. Syfte och frågeställning.....	7
1.2. Disposition.....	8
2. Litteratur.....	9
2.1. Kontrafaktisk historia.....	9
2.2. Historievetenskaplig kritik.....	12
2.3. Historiedidaktiskt förespråkande.....	14
3. Metod.....	18
3.1. Vårt arbetes avgränsningar.....	19
3.2. Forskningsetik.....	19
3.3. Fenomenologisk ansats.....	21
3.4. Metodval.....	23
3.5. Tillvägagångssätt.....	27
3.6. Validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.....	28
4. Undersökningen.....	29
4.1. Presentation av intervjupersonerna.....	29
4.2. Resultatredovisning och tolkning.....	31
4.2.1. Vilka attityder finns till kontrafaktiska arbetsmetoder på svenska gymnasieskolor?.....	31
4.2.2. Vilka för- respektive nackdelar ser lärare med arbetsmetoden?.....	36
4.2.3. Hur kan och bör man arbeta med kontrafaktiskt historia i skolan, enligt de intervjuade lärarna? ..	40
4.3. Analys.....	45
4.3.1. Vilka attityder finns till kontrafaktiska arbetsmetoder på svenska gymnasieskolor?.....	46
4.3.2. Vilka för- respektive nackdelar ser lärare med arbetsmetoden?.....	46
4.3.3. Hur kan och bör man arbeta med kontrafaktiskt historia i skolan, enligt de intervjuade lärarna? ..	50
5. Avslutande diskussion.....	51
5.1. Sammanfattande slutsatser.....	51
5.2. Diskussion.....	52
6. Referenslista.....	54
Bilaga: Intervjufrågor.....	56

# 1. Inledning

Har du någon gång ställt dig frågan, vad som hade skett om Hitler hade vunnit andra världskriget? Eller om Columbus inte hade försökt hitta en ny väg till Indien? Tänk om södra Sverige istället varit östra Danmark. Ifall du någon gång funderat i dessa banor så har du gett dig in på det man kallar kontrafaktisk historia, eller historien om det som inte skedde.

Att föreställa sig vad som kunde ha skett om man alternerar någon del av historien kan tyckas vara en lek eller rena rama fantasier, utan någon form av värde eller substans för vare sig historieforskare eller dig som person. Huruvida kontrafaktiskt tänkande har ett värde för historievetenskapen är egentligen irrelevant för läraren i klassrummet. Om det visar sig att eleverna kan få ut något meningsfullt genom att läraren använder sig av kontrafaktiskt resonemang i sin undervisning så har det ett värde i sig. Vårt ämnesval kom genant nog till av en slump. Vi startade kvällen med de bästa av intentioner, vi skulle träffas hemma hos Hans och bollplanka idéer till examensarbetet, ett par glas rödvin senare och vi fann oss diskuterandes avgörande vändpunkter under andra världskriget. Ett antal historiska alterneringar senare var det någon av oss som utbrast: "Varför inte skriva om kontrafaktisk historia?" och på den vägen är det.

Vår uppfattning är att kontrafaktisk historia kan ha ett värde såsom arbetsmetod i skolan. Därför vill vi undersöka hur man kan välja att arbeta kontrafaktiskt i skolan och kommer att göra detta genom att intervjua yrkesverksamma lärare i historia på gymnasiet. Vi vill med denna studie dels öka vår egen men också andras kunskap om kontrafaktisk historia. Vår förhoppning är att vår uppsats, om den läses, kan påbörja en diskussion om kontrafaktisk historia som metod i skolan. Förhoppningsvis blir åtminstone någon, tidigare tveksam lärare, villig att prova på detta sätt att arbeta med historia.

## 1.1. Syfte och frågeställning

Uppsatsens övergripande syfte är att undersöka och diskutera den kontrafaktiska historiens plats i skolan. Genom att intervjua lärare och studera historikers tankar om kontrafaktisk historia, men också historiedidaktisk litteratur avser vi redogöra för de didaktiska val och metodologiska övervägande man som lärare bör göra om man avser arbeta kontrafaktiskt i skolan. Även om vi kommer att redogöra för det aktuella forskningsläget så kommer vårt

fokus ligga på skolämnet historia och den kontrafaktiska historiens eventuella förtjänster i klassrummet. I vår uppsats kommer vi att argumentera för att en kontrafaktisk arbetsmetod kan utveckla elevers historiska empati samt fördjupa elevernas historiemedvetande.

### **Frågeställningar:**

- Vilka attityder finns till kontrafaktiska arbetsmetoder på svenska gymnasieskolor?
- Vilka för- respektive nackdelar ser lärare med arbetsmetoden?
- Hur kan och bör man arbeta med kontrafaktiskt historia i skolan, enligt de intervjuade lärarna?

## **1.2. Disposition**

Vår uppsats första kapitel inleds med denna studies problemformulering men också studiens syfte och frågeställningar. I det andra kapitlet redogör vi för det aktuella forskningsläget, vi inleder med en beskrivning av begreppet kontrafaktisk historia så som vi uppfattat det utifrån den litteratur vi studerat. Därefter presenterar vi de mest tongivande historikernas syn på begreppet och avslutar med några historikendidaktikers åsikter om kontrafaktisk historia. Det tredje kapitlet, vårt metodkapitel, inleder vi med uppsatsens avgränsningar, därefter redogör vi för de forskningsetiska krav som bör tas i beaktan vid studier som denna. Vidare redogör vi för vår metodologiska ansats, vi redogör för och motiverar vårt metodval, beskriver undersökningens förfarande och avslutar med att beskriva den valda metodens validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet. I det fjärde kapitlet presenteras inledningsvis våra respondenter, därefter följer resultatredovisningen, vilket vi valt att redovisa utifrån våra forskningsfrågor. Vi har valt att låta våra intervjupersoners svar tala för sig själva och har samlat tolkningarna i tre separata stycken därefter. I det femte kapitlet har vi analysen, vilken vi baserat på deltolkningarna i föregående kapitel och där vi analyserar den av oss insamlade emperin. Vi har jämfört våra resultat mot de åsikter och tankar som vi tagit med oss från litteraturstudierna och kopplar även där våra resultat till tidigare arbeten. Vi har tagit de tre forskarfrågorna med oss från resultatkapitlet och låter dessa stå för strukturen även i detta

kapitel. I det sjätte och sista kapitlet sker vår avslutande diskussion här presenterar vi också våra sammanfattade slutsatser.

## 2. Litteratur

I detta, vårt litteraturkapitel kommer vi att till att börja med ge en beskrivning av begreppet kontrafaktisk historia samt försöka redogöra för det aktuella forskningsläget.

Vi kommer inledningsvis att definiera kontrafaktiskt historia enligt den litteratur vi funnit i ämnet och presentera den huvudsakliga kritiken, positiv såväl som negativ. Vidare kommer vi att redovisa det vi funnit om kontrafaktisk historia i den historiedidaktiska litteraturen vi läst. Vi kommer att lyft fram begreppen *historisk empati* och *historiemedvetande* då vi menar att kontrafaktisk historia lämpar sig synnerligen väl för att arbeta med just dessa, annars ganska svårfångade, begrepp.

### 2.1. Kontrafaktisk historia

Kontrafaktiskt betyder just "i motsats till fakta", och det är precis det som området behandlar. Spekulationer om vad som kunde ha hänt om förutsättningarna varit bara lite andra eller slumpen artat sig en smula annorlunda. Historikern Øystein Sørensen kallar det rätt och slätt för "historien om det som inte skedde"<sup>1</sup>, vilket är en ganska talande beskrivning. Det är viktigt, när man resonerar kontrafaktiskt, att spekulationerna innehåller ett mått av rimlighet. Saknas det övergår de kontrafaktiska spekulationerna istället i rena fantasier, utan något som helst värde varken för lärande eller vetenskap.

Historiedidaktikern Anna-Lena Lilliestam hävdar att en av den kontrafaktiska historieskrivningens förtjänster är att den möjliggör en diskussion om skilda faktorerers inbördes betydelse för specifika historiska händelser eller förlopp.<sup>2</sup> Det vill säga, genom att dra bort eller lägga till faktorer och förutsättningar för historiska skeenden kan man tydliggöra den aktuella situationen.

---

1 Sørensen, Øystein, *Historien om det som ikke skjedde - Kontrafaktisk historie*, 2004, bokens titel

2 Lilliestam, Anna-Lena, *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod*, 2009, s. 5



Poängen ovan är att historiska situationer kan vara av väldigt olika art men de mest tydliga kandidaterna till öppna eller avgörande historiska situationer är de dramatiska skiftena, såsom kriser, regimskiften, stora revolutionära omvälvningar, militära slag och krig. Gemensamt mellan alla dessa är att det finns ett tydligt alternativ. Ett exempel som Sørensen lånat från en annan forskare vid namn Alexander Demandt är tiden direkt efter det att en regim fallit. Den kan vara intressant att studera därför att den ofta kommer vara experimentell och trevande i flera möjliga riktningar.<sup>3</sup> Ett exempel på en sådan situation skulle kunna vara kommunismens fall i Östeuropa. Vissa av dessa länder har behållit ett tämligen auktoritärt styrelseskick medan andra utvecklats mot allt mer demokratiska samhällen.

Hur kan det komma sig att den nionde april 1940 valde Danmark att kapitulera strax efter att den tyska ockupationen inletts medan norrmännen valde att kämpa emot ockupanterna så långt de kunde? I det danska fallet så vet vi att kungafamiljen på ett tidigt stadium blev tillfångatagen och att kapitulationen följde strax därefter. Vad man med facit i hand vet är att den tunga kryssaren Blücher skulle navigera genom Oslokanalen fram till huvudstaden och att soldaterna ombord på henne hade som uppgift att ta Norges kungafamilj till fånga. Man vet också att Blücher sänktes, den Norska kungafamiljen undkom tyskarna och att norrmännen valde att kämpa. Man skulle därför kunna hävda att sänkningen av Blücher mycket väl kan ha varit ett nödvändigt villkor för skillnaden i de båda ländernas motstånd mot ockupanterna. Dyliga exempel vore föredömliga för diskussioner i klassrummet eftersom att de kan användas för att träna upp elevernas argumentationsförmågor samt tydliggöra det öppna i historien.<sup>4</sup> Historiedidaktikern Magnus Hermansson Adler understryker också han betydelsen av att händelsen som ska alterneras är av en central och avgörande karaktär. dvs. en övergripande omdanande händelse på vilken ett eller flera förlopp är avhängiga.<sup>5</sup>

Men vem initierar då dessa händelser och förlopp? Är det främst starka individer i historien som påverkar samhällets strukturer eller är det tvärt om strukturerna som formar individerna? Var exempelvis Hitler enbart "ett barn av sin tid" som mycket väl, eftersom att förutsättningarna var som de var i Tyskland, kunde ha ersatts av många andra personer med samma ambitioner?

---

3 Sørensen s. 164

4 Sørensen s. 165f

5 Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, 2009, s. 128

Aktörer förstås som individer som agerar i en samhällelig struktur, vilket ger möjligheter och begränsningar. Aktörerna påverkar i sin tur strukturerna, vilket ger andra aktörer andra möjligheter och begränsningar och vilka i sin tur påverkar strukturerna.<sup>6</sup>

Lilliestam delar upp strukturbegreppet i fyra delaspekter för att göra dem tydligare.<sup>7</sup>

- Tekniska förutsättningar
- Idéer
- Intressekamp mellan olika grupper i samhället
- Naturdeterminanter, det vill säga, klimat, geografiska förhållanden, hälsoförhållanden och liknande

Dock bör man höja ett varningens finger för att koncentrera de kontrafaktiska övningar i allt för hög grad på enstaka aktörer. Hermansson Adler menar att ett allt för högt fokus på "starka män" i historien kan leda till ett intentionalistiskt perspektiv, det vill säga eleverna riskerar att tro att dessa individer agerar oberoende av omständigheterna och strukturerna i vilka de befinner sig.<sup>8</sup>

Den danske författaren och tillika historikern Rikke Ejsing Holm skriver bland annat att historieskrivning handlar om att finna sammanhang mellan orsak och verkan. Historikeryrket har sina rötter i upplysningstiden och har inspirerats av fysiken, att sätta upp en rad enkla grundregler för all utveckling. Detta har lett till en grundläggande linjeär kausalförklaring bland historiker. Holm skriver vidare att detta sätt är ett utmärkt sätt för att redogöra för stora delar av mänsklighetens historia, men ibland har denna förklaringsmodell visat sig otillräcklig.<sup>9</sup> Holm förhåller sig till historikern Rasmus Dahlberg som i sin tur har delat upp orsaksamband i två olika delar: Parallellkausalitet och nålsögeskausalitet. Holm citerar här Dahlberg:

---

6 Lilliestam s. 5

7 Lilliestam, s. 5

8 Hermansson Adler s. 128

9 Ejsing Holm, Rikke, *Kontrafaktisk historie som litterær strategi – Kontrafaktisk realisme og Philip Roths The Plot Against America*, 2008, s. 10f

Ved parallelkausalitet menes et system, hvor en lang række årsager fører til den samme virkning. Her betyder det ikke ret meget, om én af årsagerne ændres eller helt bortfalder, for de andre årsager sørger for, at virkningen alligevel indtræffer i stort set samme udformning. Nåleøjekausalitet betyder derimod, at alle årsagsvirkningsforhold passerer gennem et bestemt punkt, og heri ligger forklaringen på følsomheden på begyndelsesbetingelserne.<sup>10</sup>

## 2.2. Historievetenskaplig kritik

Historikerna Lars M Andersson och Ulf Zander hävdar att kontrafaktisk historieskrivning har en stark tradition i framförallt USA och Storbritannien, men att det då framförallt gäller populärvetenskapliga framställningar.<sup>11</sup> Detta kan ha varit främjande för intresset av historia bland allmänheten, men innebär inte nödvändigtvis att fältet vunnit acceptans bland professionella historiker.

Den mest tongivande förespråkaren vi funnit, av Andersson och Zander kallad "en av den moderna kontrafaktiska historieskrivningens föregångsmän"<sup>12</sup> och som majoriteten av de övriga, positivt inställda författare vi läst förhåller sig till är den brittiska historikern Niall Ferguson. Ferguson påstår att motståndet mot kontrafaktiskt historietänk länge har varit och fortfarande är mycket stort inom historikerkretsar. I vissa fall rent av fientligt och förlöjligande. Exempelvis avfärdar historikern E.P. Thompson kontrafaktiska tankar som "Geschichtswissenschaftslopff"<sup>13</sup>, vilket översatt till svenska blir ungefär "ohistoriskt mög".<sup>14</sup> Andersson och Zander beskriver Thompsons ställningstagande; "att det är historikerns uppgift att för eftervärlden rädda förlorarnas och de marginaliserade gruppernas historia, men det gäller inte att lyfta fram det som kunde ha hänt, utan det som hade hänt, men tidigare inte uppmärksammats."<sup>15</sup>

Några av de mest negativt inställda historikerna är de som tyr sig till ett så kallat deterministiskt synsätt. Deterministisk historiesyn är i mångt och mycket den kontrafaktiskas

---

10 Ejsing Holm s. 10f

11 Andersson, Lars M & Zander, Ulf (red), "Tänk om..." *Nio kontrafaktiska essäer*, 2000, s. 12

12 Andersson & Zander, s. 17

13 Ferguson, Niall, *Virtual History - Alternatives and Counterfactuals*, 1997, s. 5

14 Andersson & Zander, s. 13

15 Andersson & Zander, s. 15

antites. För en historiker med ett deterministiskt synsätt är varje större händelse i historien ”ödesbestämt” att inträffa, det vill säga hade inte den ena händelsen triggat ett specifikt händelseförlopp, så skulle den andra gjort det, hade inte en person varit först med en idé så skulle någon annan snart fått den. Ferguson skriver om två huvudinriktningar inom determinismen. I den ena ses händelser i någon form eller mening som förprogrammerade eller ödesbestämda, det vill säga att det fanns aldrig något egentligt alternativ till det faktiska händelseförloppet. Varje handling och händelse har en enda möjlig och bestämd följd. I den andra har man en begränsad syn på kausalitet. Hade inte en viss händelse triggat ett specifikt förlopp så hade en annan gjort det och resultatet hade i slutändan blivit precis eller nära nog detsamma.<sup>16</sup> Detta synsätt var det härskande, framförallt i England, fram till åtminstone 60-talet<sup>17</sup>, och kan mycket väl vara en av anledningarna till att kontrafaktiskt resonemang haft svårt att vinna mark bland etablerade historiker.

Det är lätt att se hur ett sådant synsätt går stick i stäv med uppfattningen om att några få ändrade betingelser eller någon aktörs alternativa handlingar skulle fått ett historiskt förlopp att falla ut på ett helt annorlunda vis. Att hitta någon tillämpning för kontrafaktiskt resonemang inom den deterministiska skolan är snart sagt omöjligt, de två synsätten är i mångt och mycket varandras raka motsatser.

Den norska historikern Øystein Sørensen som är professor vid den historiska institutionen på Oslo universitet skriver i sin bok *Historien om det som ikke skjedde*, att kontrafaktiskt historia är nyttig eftersom det ger oss ett viktigt perspektiv på vad historia i själva verket är. Han menar att historien är och har varit full av möjligheter, den ska inte ses som en rak obruten linje och att allt som sker och har skett har varit förutbestämt. Han menar också att kontrafaktisk historia framför allt är ett viktigt teoretiskt vapen mot alla former av historisk determinism.<sup>18</sup>

Men även inom historiematerialismen finns ett visst motstånd, eller åtminstone en ovillighet till kontrafaktiska scenarier. Målet för historiematerialismen är att tolka historien i mer naturvetenskapliga termer. Kontrafaktiskt resonemang stämmer inte in speciellt bra i en sådan världsåskådning.<sup>19</sup> Benedetto Croces argument mot det kontrafaktiska är att för att ställa "tänk om.."-frågor så måste de historiska skeendena delas in i nödvändiga och slumpmässiga

---

16 Fergusson s. 5f

17 Fergusson, s. 52

18 Sørensen s. 163

19 Ferguson, s. 5f

händelser. Det är enbart de slumpmässiga som det skulle finnas någon mening med att förändra, menar han. Men denna indelning är helt godtycklig och subjektiv, det en historiker bedömer som absolut nödvändigt kan en annan bedöma som helt och hållet slumpmässigt. Man tenderar till exempel, fortsätter han, att överdriva vikten av förutsättningar som man själv har erfarenheter av.<sup>20</sup>

Michael Oakshott, en engelsk, idealistisk filosof, uttrycker även han sin kritik mot kontrafaktiskt tänkande:

[When the historian] considers by a kind of ideal experiment what might have happened as well as what the evidence obliges him to believe did happen [he steps] outside the current of historical thought.<sup>21</sup>

Och vidare:

The question in history is never what must, or what might have taken place, but solely what the evidence obliges us to conclude did take place.<sup>22</sup>

Det vill säga, de historiska källorna sätter ramarna inom vilka historikern måste hålla sig. Tar han eller hon ett enda steg utanför dessa så upphör arbetet med ens att vara vetenskapligt.

### **2.3. Historiedidaktiskt förespråkande**

Trots det motstånd som verkar finnas till kontrafaktisk historieskrivning från historiker så kommer vi trots allt trycka på den kontrafaktiska historiens förtjänster som arbetsmetod i skolans historieundervisning. Tillgången på historievetenskaplig litteratur med kontrafaktisk anknytning har varit, om inte god så i alla fall befintlig. Vad gäller historiedidaktisk litteratur som behandlar ämnet, emellertid, har tillgången varit desto skralare. Det har verkligen inte varit allt för lätt att finna arbeten att relatera till eller förhålla oss till. Men vi har trots allt funnit ett arbete på området, *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod* av Anna-Lena

---

20 Croce i Ferguson, s. 6f

21 Oakshott i Ferguson, s. 6f

22 Oakshott i Ferguson, s. 6f

Lilliestam, doktorand vid Göteborgs universitet. Arbetet är skrivet inför en konferens i ämnesdidaktik i Middlefart, Danmark, maj 2009.

Lilliestam beskriver sin arbete som en praktiktäna delstudie om historieundervisning och elevers historiska tänkande, men fokuserar på kontrafaktisk historia som pedagogisk metod. Hennes studie genomfördes i tre klasser på samhällsprogrammet på en gymnasieskola i Sverige under 2007-2008. Lilliestam konstruerade tillsammans med lärarna på skolan en serie lektioner med kontrafaktiska diskussionsunderlag inom arbetsområdet upplysningstiden. 20 av dessa lektioner spelades in på video och togs upp som del av Lilliestams studie. Dessutom lämnade eleverna in texter med diskussion om begreppen aktör och struktur samt kontrafaktiska resonemang från det behandlade arbetsområdet.<sup>23</sup>

Enligt Lilliestam är målet med kontrafaktiskt arbete i skolan bland annat att eleverna ska utveckla en djupare förståelse för aktörers och strukturers växelverkan. Elevers eventuella tillkortakommande när det gäller kontrafaktiska resonemang härleder Lilliestam till brister i elevernas förståelse för centrala innehållsbegrepp, så som adel och ståndssamhälle när vi talar om upplysningstiden. Dessa eventuella brister lastar Lilliestam de texter som eleverna studerat, som enligt henne inte lyfter fram de strukturella faktorerna tillräckligt.

Lilliestam menar, baserat på sin studie, att ett kontrafaktiskt resonemang har potential att:<sup>24</sup>

- Träna förståelse för strukturella faktorer och aktörers betydelse.
- Träna elevernas argumentationsförmåga.
- Motverka deterministiskt tänkande.
- Träna Historisk empati.
- Tydliggöra elevernas historiska tänkande.
- Tydliggöra elevernas innehållskunskaper och kunskaper om innehållsbegrepp.

Ovan nämnda förtjänster är inte villkorslösa utan uppnås främst om eleverna har tillräckliga kunskaper om bakomliggande strukturerna.

---

23 Lilliestam, s. 23

24 Lilliestam, s. 23

Den fjärde punkten på Lilliestams lista, historisk empati, är ett intressant begrepp som diskuteras av bland annat Hermansson Adler<sup>25</sup> och även belyses i läroplanen för historia. Enligt LPO 94 så bör skolan sträva mot att varje enskild elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen. Detta gäller även för forna tiders människor, det vill säga en historisk empati. Detta kan ske dels genom läsandet av skönlitterära verk men också genom användandet av kontrafaktiska scenarion. En förutsättning, som vi ser det, för att eleven ska kunna arbeta kontrafaktiskt är att eleven sätter sig in i den historiska situation som vi avser alternera. Detta inkluderar de aktörer, men också den historiska kontext som är relevant för exemplet. Genom att försöka sätta sig in i aktörernas känslor och förutsättningar kan de lättare förstå deras beslut och handlingar. Hermansson Adler listar fyra steg genom vilka eleven kan utveckla en sådan historisk empati.

- Upplevelse av berättelsen
- Inlevelse i aktörens situation
- Förståelse av aktörens känslor utifrån dennes villkor
- Ansvarstagande med handlingsberedskap utifrån känslan och förståelsen av aktören

Vidare hävdar Hermansson Adler att när eleven utvecklar en förståelse genom aktören så finns det också en möjlighet för eleven att upptäcka sig själv som ett historiskt subjekt. Det vill säga, eleven får en förståelse för dess egna förmåga att påverka historiens gång och lyfter fram dennes personliga ansvar snarare än att enkom låta dem föras med i och påverkas av historiens lopp. Därmed utvecklar eleverna förhoppningsvis också sitt historiemedvetande.<sup>26</sup>

Varje människa har ett historiemedvetande, det vill säga vänder sig till, reflekterar över och integrerar historien i den egna identitetsbildningen, det egna vetandet och de egna handlingarna. Vi gör det sällan öppet, strukturerat och artikulerat, men vi gör det ändå. Utan ett historiemedvetande skulle vi inte kunna existera som individer och samhällsvarelser.<sup>27</sup>

---

25 Hermansson Adler, s. 131f

26 Hermansson Adler, s. 131f

27 Karlsson, Klas-Göran, *Historiedidaktik: begrepp, teori och analys*, s. 48

Historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson beskriver historiemedvetandet som "en temporal orienteringsprocess"<sup>28</sup> medan en annan historiedidaktiker vid namn Peter Aronsson använder den närbesläktade beskrivningen "kunskapen om relationen mellan dåtid, nutid och framtid."<sup>29</sup> Detta historiemedvetande existerar på det individuella planet och därmed kan ingen rakt av överföra sitt historiemedvetande till någon annan. Men genom egna erfarenheter, genom att ta del av en historiekultur och genom att utsättas för olika former av historiebruk kan det egna historiemedvetandet utvecklas, byggas vidare på och modifieras. Detta kan med fördel ske genom kontrafaktiska övningar, menar vi. Historiedidaktikern Niklas Ammert berättar om en undersökning som visat att barn och ungdomars historiemedvetande inte huvudsakligen byggs upp och påverkas av skolans undervisning, utan faktiskt till större del av medier såsom filmer, skönlitteratur och datorspel.<sup>30</sup>

Ett viktigt argument för användandet av kontrafaktisk historia både inom forskning och i skolundervisningen är motverkandet av historisk determinism. Det vill säga vetenskapen om att historiska aktörer, precis som eleverna själva, har stått inför valmöjligheter som i sin tur format de historiska förloppen. Ingenting har någonsin varit givet på förhand.

Då man arbetar kontrafaktiskt med en historisk händelse är det viktigt att man fränkopplar sig från vad som verkligen skedde och vad vi vet idag. Om man ska arbeta med alternativa scenarier och vilka val som en historisk person stått inför så bör man fokusera på den information som stod till hands vid den aktuella tidpunkten och har ett tydligt avgränsande ramverk för att övningen ska vara meningsfull och inte sväva ut allt för mycket. Det är viktigt att understryka att väldigt många vändpunkter och alternativ faktiskt aldrig realiserats. Sørensen skriver att kontrafaktisk historieskrivning framförallt är ett teoretiskt vapen mot alla former av historisk determinism, något som även historiedidaktikern Bernard Erik Jensen, som Lilliestam förhåller sig till, håller med om.<sup>31</sup> Sørensen skriver att det det handlar om är historiska situationer med två egenskaper. För det första att två eller flera utvecklingsriktningar var möjliga i situationen. För det andra att dessa utvecklingsutvecklingar var skarpt åtskilda och att det hade vidgående konsekvenser om historien tog den ena eller den andra vägen. Om man vill skilja på det öppna och det avgörande så bör öppenheten primärt vara bundet till det första alternativet medan det

---

28 Karlsson, s. 47

29 Aronsson, Peter, *Historiebruk – Att använda det förflutna*, s. 68

30 Ammert, Niklas, *Finns då (och) nu (och) sedan?*, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu*, 2009, s. 293-294

31 Jensen i Lilliestam, s. 5



avgörande bör vara förbundet med det andra kriteriet. Det är viktigt att förtydliga att öppna och avgörande situationer inte är synonymt.<sup>32</sup>

Lilliestam menar att lärare måste ha en uppfattning om elevers kunskaper och förmågor. Ofta får elever visa prov på sina kunskaper genom att exempelvis berätta "vad som hände men också varför det hände". Risker, enligt Lilliestam är att eleverna reproducerar ett narrativ ur exempelvis lärobokstexten. De använder sig då av ord och begrepp som de inte har någon djupare förståelse för. Lilliestam menar att risk föreligger att läraren tillskriver eleverna djupare kunskaper än de i själva verket har. Därmed, säger Lilliestam, har kontrafaktiska resonemang också potential att.<sup>33</sup>

- Tydliggöra elevernas historiska tänkande.
- Tydliggöra elevernas innehållskunskaper och kunskaper om innehållsbegrepp.

Lilliestam hävdar att när man låter eleverna resonera kontrafaktiskt omöjliggör man reproduktion av ett narrativ, vilket ger läraren en unik möjlighet att skaffa sig en insikt om elevers tänkande.

Att vidareutveckla elevers tänkande, kunskap och förmågor... eller välja att utmana dem...<sup>34</sup>

### 3. Metod

Vi har delat upp vårt metodkapitel i sex avdelningar. Vi börjar med att ange vår uppsats avgränsningar. Sedan följer ett kapitel där vi beskriver de etiska överväganden vi gjort. Därefter redogör vi för den fenomenologiska ansats som genomsyrar vår undersökning. Härnäst följer vårt val av metod samt vårt tillvägagångssätt. Metodkapitlet avslutas med ett kapitel rörande validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet.

---

32 Sørensen s. 163f

33 Lilliestam, s. 24

34 Lilliestam, s. 24

### 3.1. Vårt arbetes avgränsningar

Vi tycker att det hade varit intressant att i likhet med Lilliestam också göra en praktisknära delstudie, men att vi hellre fokuserar kring lärares attityder till kontrafaktiska arbetsmetoder. Vi har inte gjort något aktivt genusval i vår undersökning, det faktum att vi endast har manliga respondenter är en ren tillfällighet och har inte skett genom vår försyn. Då vi inte ser att respondenternas kön på något vis är relevant för vårt resultat har vi inte heller aktivt eftersträvat en könsbalanserad urvalsgrupp. Vi har valt att undersöka attityder till kontrafaktisk historieskrivning som arbetsmetod i gymnasieskolor men valt att inte djupare gå in på den akademiska diskussionen om värdet av kontrafaktisk historia än att just presentera några tongivande förespråkares och kritikers åsikter. Vi begränsade oss rent geografiskt då vi enkom gjort intervjuer inom Skåne och hyser därmed inga illusioner om att kunna göra generaliseringar baserat på landet som helhet. Ett medvetet val som vi gjort är att enbart intervjua lärare och inte elever, dels för att läraren är den som väljer arbetsmetod och dels för att avgränsa arbetets omfång.

### 3.2. Forskningsetik

Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet framhåller i *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* att forskning är viktigt, till och med nödvändigt för individers och samhällets utveckling. De hävdar att samhället och dess invånare därmed är berättigade att ställa krav på att forskning bedrivs, att den inriktar sig på väsentliga frågor samt att den håller hög kvalitet. Detta krav, kallat forskningskravet innebär att tillgänglig kunskap skall utvecklas och fördjupas och metoder förbättras. Å andra sidan så har samhällets individer ett krav som skyddar livsförhållanden mot otyllbar insyn. Individer får ej heller skadas, kränkas eller förödmjukas vare sig fysiskt eller psykiskt. I och med detta krav, kallat individskyddskravet samt vårt val av undersökningsmetod, har vi tvingats göra en rad forskningsetiska övervägande, vilket vi kommer att redogöra för nedan.<sup>35</sup>

Individskyddskravet som vi i vårt arbete har balanserat mot forskningskravet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav: Informationskravet, samtyckeskravet,

---

35 Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 1999

konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi kommer nedan att försöka redogöra för huvuddragen i dessa krav.

**Informationskravet** implicerar att forskaren bör informera undersökningssdeltagaren om dess uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De bör informeras om att medverkan i undersökningen är på frivillig basis och att de har rätt att avbryta sin medverkan närhelst de önskar under undersökningens gång. Deltagaren bör också få all information som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta i undersökningen.

**Samtyckeskravet** innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Deltagaren får inte utsättas för otillbörlig påverkan eller påtryckningar från forskaren. Om deltagaren av någon anledning önskar avbryta sin medverkan i undersökningen så skall så ske utan att de drabbas av någon negativ följd.

**Konfidentialitetskravet** medför att forskaren bör ombesörja att samtliga uppgifter rörande alla i en undersökning ingående personer bör ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna bör förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Då detta krav har ett nära samband med offentlighet och sekretess bör forskaren vara medveten om att lagstiftningen på området är ytterst svårtolkat och föremål för ständiga reformer. Man bör som forskare dessutom vara medveten om att trots att personuppgifter nämns utan att den enskilde namngivits så kan data, om de är tillräckligt detaljerade, leda till att informanten identifieras av åtminstone någon läsare. Detta är särskilt viktigt i de fall undersökningen är av känslig art och/eller om deltagarna i ett eller annat avseende kan anses svaga och/eller har typiska, lätt igenkännliga särdrag. Om det föreligger risk för att individer oavsikligen kan identifieras bör detta beaktas och vägas mot det förväntade värdet av kunskapstillskottet i detaljbeskrivningarna mot de eventuellt negativa konsekvenserna för de berörda.

**Nyttjandekravet** understryker att de uppgifter som man i egenskap av forskare samlar in om enskilda individer endast får användas i forskningsändamål. Den insamlade empirin får alltså inte vare sig utlånas eller användas i kommersiellt syfte. Om materialet ska användas av en

annan forskare i ett annat projekt ska denna ikläda sig den ansvarsförpliktelse mot uppgiftslämnaren som den ursprungliga informationsinsamlaren åtog sig. Den av forskaren insamlade empirin får inte användas för vare sig beslut eller åtgärder som direkt påverkar informationslämnaren. För att förtydliga; myndigheter så som exempelvis sociala myndigheter får t.ex. ej besluta om vård eller tvångsintagning för informanten baserat på uppgifter som framkommit via forskningsarbetet. Dock får informanten åberopa forskningsresultat för att exempelvis begära vård eller åtgärd. Exempelen ovan är hämtade ur *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* och är kanske inte jätterelevanta för vår undersökning men kan utan allt för mycket fantasi vara av vikt för denna typ av forskning.

Utöver ovan nämnda krav så lämnar HSFR också vissa rekommendationer. Bland annat så rekommenderar HSFR att forskaren erbjuder informanten att ta del av det färdiga forskningsresultat då informantens medverkan kan te sig som mer meningsfull om de får se vilka slutsatser som forskaren dragit utifrån materialet (*Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*). Vi ser det som en självklarhet att hörsamma denna rekommendation och kommer att sända våra respondenter ett exemplar av vår färdiga uppsats.<sup>36</sup>

### 3.3. Fenomenologisk ansats

Vi har valt en fenomenologisk ansats i vårt tolkningsarbete då det enligt psykologen Steinar Kvale<sup>37</sup> och Sociologiprofessorn Martyn Denscombe<sup>38</sup> är det som dominerar inom den kvalitativa forskningen och för tillvägagångssätt där individens uppfattningar eller personliga erfarenheter ligger i fokus. Den fenomenologiska filosofin går ut på att man beskriver världen såsom den upplevs av subjekten, det vill säga våra intervjupersoner. Denscombe beskriver fenomenologin som en paraplyterm under vilken icke positivistiska forskningsstilar samlats. Det vill säga stilar som inte bygger på statistik eller mätningar. Motsatsen till den

---

36 Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet

37 Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 1997, s. 54

38 Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*, 2009, s. 109

naturvetenskapliga forskningsmetoden med andra ord. Fenomenologin betonar istället saker som:<sup>39</sup>

- Subjektivitet (snarare än objektivitet)
- Beskrivning (snarare än analys)
- Tolkning (snarare än mätning)
- Medverkan (snarare än struktur)

Som ett alternativ till den naturvetenskapliga forskningen har fenomenologin istället ett fokus på människor. Just detta fokus på människor är forskningsstrategins största förtjänst och anledningen till att den är så användbar inom områden som hälsa, utbildning och företagande. Fenomenologin lämpar sig till att beskriva människors:<sup>40</sup>

- Uppfattningar eller åsikter,
- Attityder och övertygelser,
- Känslor och emotioner.

Fenomenologin är uppenbart en samhällsvetenskaplig forskningsmetod. Denscombe redogör för dess största fördelar och nackdelar. Som fördelar nämner han dess förmåga att redogöra för komplexa företeelser, dess humanistiska inställning, med stor respekt för de människor den ämnar beskriva, dess lämplighet för småskaliga forskningsprojekt, då den inte är resurskrävande, samt intresset den kan skapa för läsaren, eftersom att den har hög potential att kunna berätta en intressant historia.<sup>41</sup>

Nackdelar med metoden inkluderar saker som att den saknar vetenskaplig stränghet då den fokuserar på subjektiva beskrivningar, inte innehåller djupgående analys, brist på representativitet och empiri på grund av lågt antal respondenter, samt dess fokus på att beskriva vardagliga och rutinmässiga företeelser som av många kan tolkas som triviala. Ett annat problem inom fenomenologin är svårigheten att helt stänga av förhandsantaganden och

---

39 Denscombe, s. 109

40 Denscombe s. 110

41 Denscombe, s. 120

förutfattade meningar till den grad som metoden kräver för att måla upp en tydlig bild av det studerade.<sup>42</sup>

Dessa svagheter är inneboende i metoden, och ingenting som vi kan göra så mycket mer åt än att konstatera att de finns och att vi är medvetna om dem. Vi anser dock att fördelarna är så pass stora att vi ändå, med gott samvete, kan välja att arbeta fenomenologiskt.

En vanlig metod inom fenomenologin är den så kallade *öppna beskrivningen*. Som namnet antyder är det här viktigare att beskriva så exakt och fullständigt som möjligt än att analysera eller förklara. En annan metod är *väsensgådandet*, i vilket man söker de enskilda fenomenens gemensamma väsen, något som är viktigt för sammanställandet av flera intervjupersoners berättelser. Den tredje metoden inom fenomenologin kallas *fenomenologisk reduktion*. Här låter man bli att värdera sanningshalten i ett fenomen och kan därmed använda det för att kritiskt analysera sin egna förutfattade meningar.<sup>43</sup> Vi kommer framförallt använda oss av en kombination av öppna beskrivningar och väsensgådande när vi beskriver de intervjuade lärarnas tankar och upplevelser.

Kvale ger flera exempel på metoder för tolkning av intervjuer. Vi tyckte inte att någon av dem egentligen stämde speciellt bra in på vårt arbete och den arbetsmetod vi ville använda oss av i vår tolkning, utan att vi hellre skulle använda oss av en blandning av dem alla. Denna blandning, så kallad *ad hoc-analys*, är enligt Kvale den absolut vanligaste formen av analysmetod.<sup>44</sup>

Inspirerad av ovan nämnda metoder så har vi delat in vår resultatredovisning i tre huvuddelar, en rubrik för var och en av uppsatsens frågeställningar. Vi har försökt att redovisa våra intervjupersoners svar så bokstavstroget som möjligt och ansträngt oss för att undanhålla egna värderingar eller övertolkningar i detta kapitlet och istället placera dem i tre separata tolkningskapitel.

### 3.4. Metodval

På ett tidigt stadium under uppsatsarbetet står man som forskare inför valet av metod, hur man ska samla in det material som uppsatsen ska avhandla. De absolut vanligaste metoderna enligt

---

42 Denscombe, s. 121f

43 Kvale, s. 54f

44 Kvale, s. 184

psykologen Bo Johansson och universitetslektorn i svenska, Per Olov Svedner, är kvalitativ intervju, enkät, observation och textundersökning.<sup>45</sup> Då man i likhet med oss vill undersöka åsikter, uppfattningar, attityder och tyckande så använder man sig i forskningssammanhang i regel antingen av enkäter eller intervjuer, möjligen en kombination av de båda, enligt filosofen och psykologen Rolf Ejvegård.<sup>46</sup> Vi avfärdade ganska tidigt observation då denna metod undersöker vad personer gör och hur de gör det, vilket inte är vad vi avser undersöka.<sup>47</sup> Nästa metod som vi avfärdade var enkäter. Enkäter är en utomordentlig metod då man vill samla in stora mängder information från ett stort antal informanter och då informationen man är ute efter är av en ganska okomplicerad natur. En annan fördel är att undersökningen kan bedrivas via internet eller post vilket kan vara en stor fördel om man har en stor geografisk spridning i undersökningen. Svaren man får in via enkäter är relativt standardiserade och därmed lätta att kvantifiera i resultatdelen. Den största nackdelen som vi ser det med denna metod är svarens begränsade karaktär. Andra problem kan vara dålig svarsfrekvens samt att det är omöjligt att kontrollera svarens sanningshalt.<sup>48</sup>

Den metod som vi i huvudsak fastnade för och som vi anser är den mest lämpade att använda när man undersöker det vi gör är den kvalitativa intervjun. Denscombe menar att den kvalitativa intervjun är metoden att föredra om man behöver undersöka saker på djupet såsom exempelvis åsikter, uppfattningar och erfarenheter. Den kvalitativa intervjun är på intet sätt oproblematiserad och det finns en lång rad överväganden som forskaren bör göra, vilka vi redogjort för i forskningsetikkapitlet. Denna metod har en rad förtjänster utöver svarens karaktär. Undersökningen har en hög validitet då intervjuaren kan undersöka svarens riktighet och relevans under själva intervjun samt ställa följdfrågor ifall något svar behöver förtydligas. Dock bör det nämnas att den är ganska arbetsintensiv då materialet som samlas in behöver bearbetas innan det kan analyseras, till skillnad från enkätundersökningar. Man bör också ta i beaktan den så kallade intervjuareffekten, vilket innebär att man som forskare måste vara medveten om att det som sägs i intervjun inte nödvändigtvis behöver återspegla sanningen, att datan man samlar in är baserat på vad den intervjuade säger att de gör snarare än vad de verkligen gör.<sup>49</sup>

---

45 Johansson, Bo & Svedner, Per Olov, *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*, 2001, s. 23

46 Ejvegård, Rolf, *Vetenskaplig metod för projektarbete*, 2002, s. 37

47 Denscombe, s.271

48 Denscombe, s.207ff

49 Denscombe, s.267f

Vi avser intervjua fem gymnasielärare, då vi anser att detta är ett tillräckligt antal intervjuer för att resultatet ska få vetenskaplig relevans. Kvale menar att antalet kvalitativa intervjuer kan varieras men att fem är ett minimum.<sup>50</sup> Fler än fem hade dock varit svårt att hinna med under ett tioveckorsarbete.

Vårt mål var att finna lärare vid minst två olika gymnasieskolor. Detta för att få med ett mått av komparation mellan hur lärare på olika skolor och i olika arbetslag arbetar. Då man väljer studieobjekt för undersökningar som avser att utforska det specifika så siktar man inte på att uppnå representativitet för befolkningen som helhet, utan man söker istället de individer som har mest att bidra med, i förhållande till studiens syfte. Informanterna i urvalet väljs utifrån att de har något speciellt att bidra med, exempelvis en unik inblick. Detta innebär i regel att forskaren på förhand känner till något om den intervjuade.<sup>51</sup>

Vi baserat på detta valt att använda oss av ett subjektivt urval där vi inkluderat intervjupersoner som vi tror kunnat bidra med relevant information för vårt syfte och vår frågeställning. Våra intervjuobjekt är därmed inte slumpmässigt utvalda, utan vi har valt att intervjua personer som vi kommit i kontakt med under tiden vi läst på lärarutbildningen och som vi på förhand varit förvissade om att de kunde bidra med någonting till vårt resultat. Däremot har vi inte valt att på förhand undersöka huruvida våra intervjuobjekt faktiskt använt sig av kontrafaktiska arbetsmetoder innan intervjuerna planerades, dels för att vi förutsatte att sådana skulle vara svåra att finna och dels för att vi även ville höra åsikter från lärare som aldrig själva varit inne på ämnet och höra deras förklaringar till varför så var fallet. Enligt Johansson Svedner så är dessa urvalsmetoder avgörande för vilka generaliseringar man kan göra utifrån resultatet.<sup>52</sup>

Vi har valt att använda oss av individuella, kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod för vårt arbete. Intervjuer kan användas till att samla in enkel och faktisk information men tekniken når sitt fulla potential då forskaren söker information kring mer komplexa och subtila ting såsom exempelvis människors åsikter, känslor, uppfattningar och erfarenhet.<sup>53</sup>

Då det är kutym att i vetenskapliga arbeten anonymisera intervjuobjekten så har även vi valt att göra detta. Trots att undersökningen inte egentligen är av speciellt känslig natur så

---

50 Kvale, s. 98

51 Denscombe, s. 242

52 Johansson Svedner, s. 68

53 Denscombe, s. 232f



kommer vi fortlöpande att referera till de personer vi intervjuat enligt de alias som vi försett dem med.

Våra intervjuer kan bäst beskrivas som semistrukturerade. I den strukturerade intervjun så har forskaren en mycket stark kontroll över både frågor och svar. Det finns klara likheter mellan frågorna i den strukturerade intervjun och de frågor man finner i en enkätundersökning. Det finns en viss ordningsföljd bland frågorna, ett visst antal förkodade svarsalternativ för den svarande. Vi kände att detta skulle påverka vår undersökning negativt då respondenterna inte skulle kunna svara fritt. I den semistrukturerade intervjun så ställer man i likhet med den strukturerad intervju i förväg uppgjorda frågor till intervjuobjekten. Vi har ställt samma frågor och i stort samma ordningsföljd men vi har inte erbjudit respondenten några förkodade svar. Ordningsföljden och att vi använt oss av identiska frågor i våra intervjuer har bland annat fördelen att den insamlade empirin lättare kan tolkas och analyseras.<sup>54</sup> Vi har låtit den intervjuade svara fritt på de av oss ställda frågorna och har på intet sätt försökt styra eller kontrollera svaren, betoningen har varit på att den intervjuade utvecklar sina synpunkter.<sup>55</sup>

Baserat på vårt metodval så har vi gjort valet att spela in våra intervjuer. Detta för att vi ska kunna koncentrera oss helhjärtat på intervjun i fråga utan att behöva lägga fokus på att registrera intervjupersonens svar och sedan i lugn och ro skriva ut intervjun för vidare bearbetning. Det är viktigt att man på ett tidigt stadium under arbetets gång upptäcker eventuella felaktigheter i det insamlade materialet. Om man behöver komplettera sin utfrågning eller be att få något svar förtydligat är det viktigt att detta sker medan man fortfarande har tillträde till fältet och man på ett naturligt sätt kan återta kontakten med den intervjuade personen.<sup>56</sup> Vi är medvetna om att inspelningsutrustning i vissa fall kan vara hämmande för intervjupersonen<sup>57</sup>, men vi kommer att vara noggranna med att garantera intervjupersonerna anonymitet i vårt arbete. Därmed hoppas vi att inspelningens negativa aspekter uppvägs, vilket vi också funnit stöd för i litteraturen.<sup>58</sup> Skulle någon intervjuperson trots det insistera på att intervjuerna genomförs utan inspelningsutrustning så kommer vi självklart att respektera detta. Vidare så kommer den av oss som eventuellt har tidigare

---

54 Denscombe, s. 233f

55 Denscombe, s. 234f

56 Närvänen, Anna-Liisa, *När kvalitativa studier blir text*, 1999, s. 36

57 Ejvegård, s. 39

58 Ejvegård, s. 40

kontakt med den intervjuade förhålla sig passiv under själva intervjun detta för att våra tidigare kontakter med intervjuobjektet inte ska påverka resultatet i vår undersökning.

Analysen av den av oss insamlade empirin förgicks av en bearbetningsfas där vi sammanställde våra intervjuer. Dels reducerade vi materialet och gjorde textmängden mer överskådlig, men samtidigt gick vi också igenom materialet ett flertal gånger för att finna gemensamma nämnare, röda trådar och teman som vi skulle kunna bygga vår analysdel kring.

Därefter följde ett moment där vi sorterade och lyfte fram de delar av materialet som besvarade våra frågeställningar. Vi lät våra tre frågeställningar bli stommen i vår resultatredovisning och redovisade våra respondenters svar i direkt anslutning till frågan. Vi har valt att låta varje respondents svar karakteriseras av citat ur det transkriberade materialet för att personifiera resultatdelen, men också för att lyfta fram essensen i respondenternas svar. För att förenkla för både oss och läsaren så har vi valt att ha en delanalys till varje frågeställning där vi lyfter fram huvuddragen i våra respondenters svar och våra kommentarer till dessa.

I analyskapitlet sker vår slutanalys, där vi sammanställer delanalyserna från resultatkapitlet och ställer dem mot det vi valt att lyfta fram i litteraturkapitlet.

### **3.5. Tillvägagångssätt**

Vi har i första skedet tagit kontakt med våra fem intervjuobjekt via mail. Där har vi fastställt huruvida personerna i fråga använt sig av kontrafaktiska metoder i sitt undervisningsarbete. Vi har varit relativt flexibla när det gäller tid och plats för intervjuernas utförande och anpassat oss till respondenternas individuella förutsättningar och scheman. Allt för att intervjusituationen skulle te sig så avslappnad och otvingad som möjligt. Den första intervjun skedde på Orkanenbiblioteket på Malmö Högskola på respondentens anmodan. Övriga intervjuer skedde på respektive respondents arbetsplats.

Det inspelade materialet har transkriberats av oss dagarna efter respektive intervju. Vi valde att göra det så snart som möjligt efter intervjutillfällena dels för att ha intervjun i färskt minne ifall att någon del av intervjuinspelningen skulle vara otydlig och dels för att kunna dra nytta av det framkomna materialet för att göra kopplingar till framtida intervjuer. Att

transkriptionen skedde så snart efter intervjun ledde till att vi snabbt kunde höra av oss via mail till en av våra respondenter, då det visade sig att vi behövde ett förtydligande på ett av dennes svar. När vi var klara med transkriberingen påbörjades bearbetningen av den av oss insamlade empirin. Dels reducerades materialet för att göra det mer hanterbart men också för att sammanställa respondenternas svar enligt ett antal teman som började skönjas. Under denna bearbetningsfas sökte vi också aktivt efter eventuella röda trådar, tendenser eller svar vilka vi skulle kunna dra generella slutsatser utifrån, här sökte vi naturligtvis främst efter svar på våra frågeställningar men även påståenden som bekräftade eller motsade de teorier och den tidigare forskning som vi tagit del av under våra litteraturstudier. Resultatet av vår bearbetning av materialet utmynnade i tre separata tolkningsstycken i resultatdelen, utifrån vilka vi kommer att bygga analyskapitlet.

### **3.6. Validitet, tillförlitlighet och generaliserbarhet**

Att verifiera kvalitativ forskning är mycket viktigt. Forskaren måste på något sätt visa att hans eller hennes resultat är "riktiga"; annars finns det ingen anledning för någon att sätta tilltro till dem.<sup>59</sup>

Hur vet vi att det de intervjuade säger är sanning? Det vi funnit i litteraturen på ämnet är inte vidare upplyftande, det finns inget absolut sätt att få veta om informanten talar sanning men det finns trots allt kontroller man kan göra. Då vi har gjort ett flertal intervjuer så kommer vi att jämföra dessa med varandra för att eventuellt urskilja felaktigheter. Vi kommer dessutom i vårt analyskapitel koppla våra intervjuades svar till litteraturen.<sup>60</sup>

Även om intervjuerna i grund är utformade på samma sätt så kommer de att skilja sig åt beroende på vilken respons vi får från intervjuobjekten samt vilka erfarenheter de visar sig ha inom arbetsområdet kontrafaktisk historieskrivning. Vi kommer att anpassa intervjuerna och bygga vidare på dessa svar. Visare det sig att nya frågor väcks under intervjutillfällena så kommer vi eventuellt att gå tillbaka och komplettera även tidigare utförda intervjuer i de fall respondenterna tillåter detta.<sup>61</sup>

---

59 Denscombe, s. 378

60 Denscombe, s. 265f

61 Ejvegård, s. 41

Vid kvalitativa studier riskerar forskaren att, i allt för hög grad, bli involverad i själva informationsinsamlandet. Skulle en annan forskare komma till en annan slutsats än vår, baserat på den information vi använder oss av i vår analys? Denscombe menar att det sannolikt inte finns något sätt vi kan ta reda på detta. Det som vi kan göra och som vi också menar att vi i allra möjligast mån har gjort är att vi noggrant har redogjort för procedurer och beslut så att andra forskare kan "se" och bedöma ifall de slutsatser vi dragit är rimliga.<sup>62</sup>

Vi skulle i likhet med flera andra forskare som valt kvalitativa intervjuer som undersökningsmetod kunna förekomma frågan om generaliserbarhet genom att kort och gott säga att vi inte avser att generalisera utifrån vårt arbete. Vi väljer dock att ansluta oss till den skara forskare som yrkar på "överförbarhet" i sin forskning, det vill säga att forskningens läsare själva "*använder informationen om det särskilda studerade fallet för att bedöma i vilken mån denna information går att tillämpa på andra jämförbara fall*".<sup>63</sup> Det åligger dock forskaren att i sin forskning tillhandahålla tillräckligt med relevant information för att läsarna själva i vilken mån fynden är jämförbara.<sup>64</sup>

## 4. Undersökningen

### 4.1. Presentation av intervjupersonerna

Vi inleder vår resultatredovisning med en kort presentation av våra respondenter vilket främst är till för att läsaren lättare ska kunna hålla isär respondenternas svar men också själva tolka det som skrivs här.

**Adam** - Är en man i femtioårsåldern. Han har 20 yrkesverksamma år bakom sig och arbetar för tillfället på en liten gymnasieskola i norra Skåne. Har förutom lärarutbildningen läst extra historia och genomgår för tillfället en forskarutbildning i historia och historiedidaktik. Adam menar att han inte har någon specifik historiesyn. Han förknippar begreppet mer med historiker, någonting som han var väldigt tydlig med att understryka att han inte ser sig själv som. Han tycker inte heller att han använder sig av någon utpräglad pedagogisk metod.

---

62 Denscombe s. 381

63 Denscombe s. 382

64 Denscombe s. 383

Möjligtvis, tillägger han, har han låtit sig inspireras av Christer Karlegård när det gäller grundläggande metodik och Vygotskij när det gäller begrepp och begreppsutveckling.

**Bertil** - Är en man i femtioårsåldern. Han har varit yrkesverksam i 27 år och arbetar på en större gymnasieskola i nordvästra Skåne. Bertil har utöver sin lärarutbildning läst till en del historia. Just nu har Bertil två historia A kurser och en historia B kurs. Utöver detta så undervisar Bertil också i samhällskunskap och geografi samt projektarbeten. Hans undervisning försöker han hålla neutral och utan någon uttalad historiesyn men menar att han personligen tycker att en materialistisk historiesyn fungerar ganska bra när det gäller att analysera skeenden. Bertil menar att hans undervisning inte är präglad av någon specifik pedagogisk teori, utan att han håller sig au jour och tar de bitar som han själv tycker låter vettiga och kör på det.

**Caesar** - Är en man i trettio- till fyrtioårsåldern. Han har arbetat som lärare i 8 år och är för tillfället verksam på en större gymnasieskola i nordvästra Skåne. Han har tidigare varit verksam på en av landets största friskolor. Han har ingen vidareutbildning efter lärarutbildningen, men har tidigare jobbat som fritidspedagog. Förutom historia undervisar Caesar i samhällskunskap, som upptar de flesta av hans undervisningstimmar, diverse karaktärsämnen på barn- och fritidsprogrammet, samt en kurs i skidåkning. Om han ska sätta någon etikett på sin egen historiesyn så skulle det vara att den har drag åt konstruktionalism. Han har inte heller någon utpräglad pedagogisk metod, han kallar sig själv "pedagogiskt förvirrad". Men han medger samtidigt att han är starkt präglad av det arbetssätt som användes på friskolan han tidigare undervisade på.

**David** - Är en man i fyrtio- till femtioårsåldern. Han arbetar på en större gymnasieskola i sydvästra Skåne och har varit verksam som lärare i 20 år. David har utöver sin gymnasielärarexamen också doktorerat i litteraturkunskap. Han undervisar i svenska, historia, samhällskunskap samt filmkunskap. Han anser inte sig ha någon specifik historiesyn, dels då han inte undervisar så många timmar historia samt att det inte är hans huvudämne. Merparten av sina yrkesverksamma år säger sig David inte ha praktiserat någon utpräglad pedagogisk

metod, men på senare tid har han börjat arbeta allt mer tvärvetenskapligt, framförallt eftersom att ett nytt program på skolan gynnar den formen av arbete.

**Erik** - Är en man i fyrtioårsåldern som arbetar på en medelstor gymnasieskola i centrala Malmö där han främst verkar på hantverksprogrammet. Han har arbetat som lärare i 10-11 år och förutom att undervisa i historia så undervisar han också i samhällskunskap, där han dessutom är ämnesansvarig för skolan. Om han skulle sätta en etikett på sin egen historiesyn så skulle det vara postpositivistisk, men han betonar att olika förhållningssätt fungerar olika bra beroende på vilka fenomen i historien man vill beskriva eller undersöka. Erik vill inte heller säga att han följer någon specifik inriktning vad gäller pedagogisk metod förutom att han oftast använder ett kronologiskt perspektiv i sin historieundervisning.

## **4.2. Resultatredovisning och tolkning**

Vi har delat in vår resultatredovisning i tre delar, vilka utgår ifrån våra tre frågeställningar. Vi redovisar varje intervjupersons svar i direkt anslutning till respektive fråga och lämnar våra tolkningar i ett eget separat stycke. Vi har valt låta vår resultatredovisning innehålla relativt mycket citat då vi vill att våra respondenters åsikter ska komma fram, ofärgade av våra ord och våra tolkningar.<sup>65</sup>

### **4.2.1. Vilka attityder finns till kontrafaktiska arbetsmetoder på svenska gymnasieskolor?**

Här presenterar vi lärarnas egna tankar om kontrafaktiskt arbete i skolan. Men också deras upplevelser om mottagandet från eleverna och eventuell respons från arbetsgivare eller kollegor.

---

65 Denscombe, s. 110

### **"Det jag omedelbart tänker på: Svårt."**

Adam är den av de intervjuade lärarna som arbetat mest ingående med med kontrafaktisk historia i klassrummet, men även han medger att det inte är helt enkelt att få det att gå ihop. Först och främst så kräver det att eleverna har goda kunskaper om den faktiska historien för att sedan kunna gå vidare och göra rimliga kontrafaktiska antaganden. "Innan man är där så måste man nog arbeta ganska så strukturerat. Tror jag." uttrycker han vidare.

Adam är framförallt inne på historiska vändpunkter och händelsekedjor i sitt kontrafaktiska arbete. "Nu senast har vi arbetat med mina elever, eller det var inte mina elever, men personen som blev kommandant i Treblinka, han började ju som en polis i en liten by i Österrike, men han hamnade i, blev överste i Treblinka. Och det har vi arbetat med, hans berättelse, hans väg och där har vi försökt att hitta punkter där han kunde valt en annan väg, en väg som inte ledde till Treblinka, och det är ju att arbeta kontrafaktiskt."

Vidare så spekulerar han om elevernas inställning till kontrafaktiskt arbete. "Jag tror att många elever uppfattar historien som en one way road, historien går liksom rakt framåt. Hans uppfattning är att eleverna till en början har svårt att ta till sig arbets sättet. Men detta handlar snarast om att de är ovana vid att historieämnet kan fungera på det här viset. De är vana vid att historien är placerad långt ifrån dem själva. Med kontrafaktiska arbetsuppgifter kommer de aktörerna närmare. Får förståelse för deras val och värderingar.

Adam ser inte heller några konflikter med sin arbetsgivare i sitt kontrafaktiska arbete. "Alltså, min arbetsgivare vet inte, kan inte begreppet. Gör jag det så gör jag det helt enkelt. Men nu är jag på en liten skola som jag varit på länge, så det är inget problem med det så Hur det är på större skolor det vet jag inte, men jag har arbetat med det nu med en lärare på [en större skola]."

### **"Det stora problemet med att vara historielärare på en gymnasieskola är ju tidsbristen."**

Bertil har aldrig medvetet planerat en lektion för kontrafaktiskt arbete. Dock så händer det då och då att antingen han eller någon elev ställt frågor av kontrafaktisk karaktär, och då kan det hända att diskussionen fortsätter vidare i samma riktning.

Problemet med historieämnet i skolan är enligt Bertil att det är alldeles för litet, vilket leder till att undervisningstimmar inte räcker till för allt för mycket utsvävningar, varken kontrafaktiska eller mer traditionella. Att hinna med den stora historiska översikten har högre prioritet. "Att ha haft samma klass under kanske tre år och läst historia när det var som mest optimalt tidsmässigt här till att gå ner och ha så lite tid, alltså det ställer till så stora.. det är bekymmersamt alltså. Ämnet skulle behöva mer tid." Däremot, hävdar Bertil, verkar kontrafaktiskt arbete lämpa sig väl för exempelvis historia B-kurser. "Ja, jag kan tänka mig att.. ett sätt att arbeta med det, alltså de lärare som har mindre av översikt vad det gäller A-kursen i historia, de som har mer tematiskt arbete, de väljer kanske en tre fyra tema som ska vara utmärkande för olika tidsepoker i historien. Där är det ju absolut inte orimligt att eleverna kan göra den här typen av fördjupningar då ju."

De gånger kontrafaktisk diskussion spontant uppstått i klassrummet och eleverna haft tillräckliga förkunskaper för att föra en bra argumentation tycker Bertil att responsen från eleverna varit positiv.

På frågan om hans arbetsgivare skulle stödja honom om han någon gång skulle vilja lägga upp ett större arbetsområde enligt kontrafaktisk modell svarar Bertil "Ja, absolut, det hade inte varit några problem."

### **"Det är inte någonting som tagit upp mina tankar särskilt mycket. Över huvudtaget."**

Caesar har aldrig arbetat kontrafaktiskt eller medvetet fört något kontrafaktiskt resonemang i sin undervisning. Men liksom Bertil berättat så är det likväl frågor som dyker upp då och då under lektionstillfällena och ibland leder till intressanta och givande diskussioner. "Så gör jag det idag så gör jag det rent spontant när tillfället dyker upp, inte som en genomtänkt [metod]."

Caesar tror på genomtänkta metoder i sin undervisning och skulle definitivt kunna tänka sig att planera kontrafaktisk undervisning om han hittar ett bra koncept att jobba utifrån. "Alltså, det finns 50 metoder som man kan använda och detta är en. Men har man tänkt igenom någonting som lärare och lite konsekvent så tror jag man kan komma långt och detta är ett sådant exempel. Så på detta sättet, väcka intresse, få igång intressanta diskussioner, men också hitta metoder som man själv tror på. Det tror jag är en stor vinst."



Han tror att majoriteten av hans elever skulle reagera positivt på arbetsmetoden. "Det är vid såna här tillfällen som elever tänder till. När man kan hitta en intressant frågeställning."

Caesar är helt säker på att han skulle ha stöd från både rektor, arbetsledning och kollegor om han någon gång skulle välja att arbeta kontrafaktiskt i klassrummet.

**"Jag tror nog faktiskt att de flesta tyckte att det är intressant att tänka på det sättet."**

David tycker att kontrafaktiskt tänkande är jätteintressant och han har själv läst många böcker på temat. Dock så har han inte applicerat detta tänkande i speciellt stor utsträckning på sina lektioner.

"Sen beror det ju lite granna på vilken kurs i historia man undervisar i, för på A-kursen är så smockad med fakta och så, men jag kan tänka mig att man på B-kursen och framförallt på C-kursen, de som läser den, där, där, hade jag gärna tagit upp det." Han berättar vidare att han gett kontrafaktiska arbetsuppgifter till naturvetenskapselever som läst historia B som utökad studiekurs.

Responserna David fått från eleverna har varit goda. "Och sen, jag kan väl tänka mig att, allting det här med att man ska tänka, att det är någonting som inte står i boken utan man ska fundera ut det själv, så är det ju inte alltid alla som är positiva. Men jag tror nog faktiskt att de flesta tyckte att det är intressant att tänka på det sättet."

Att det skulle finnas någon risk för konflikt med arbetsledningen vad gäller kontrafaktiskt arbete har David svårt att se. "De lägger sig inte i vad vi gör på lektionerna", hävdar han.

**"Supersvårt, att göra det trovärdigt. "**

Erik är väldigt positivt inställd till kontrafaktiskt arbete i skolan, även om han själv bara använt sig av det vid några få tillfällen. "Jag tycker att det är spännande! Det är tankeväckande, det sätter igång funderingarna om det hände, vad hade hänt då? Alltså det är stimulerande för intellektet, stimulerande för tankeverksamheten."

Han tror att de elever som har arbetat med det tyckte att det var spännande, roligt och tankeväckande, men att många också kunde uppfatta det som ganska så svårt, trots att han

medvetet valde ganska enkla kontrafaktiska scenarier. "Jag vet inte om det är så himla avancerat men det har nog uppfattats som lite svårt, faktiskt." Det kräver oerhört goda kunskaper för att kunna skapa ett realistiskt kontrafaktiskt scenario, hävdar Erik. Men när man väl lyckas konstruera ett bra, trovärdigt scenario så är det väldigt givande och tankeväckande.

Erik har aldrig haft något problem med arbetsledningen vad gäller sitt arbete i klassrummet, varken vad gäller kontrafaktiskt arbete eller någonting annat. "Har aldrig diskuterat det med mina arbetsgivare och jag tror inte min arbetsgivare lägger sig i hur jag lägger upp [...] pedagogiken på mina lektioner. Det ska de inte göra i heller."

### **Tolkning**

Vi frågade inte om det innan vi bestämde våra intervjuer, men det artade sig så att alla våra respondenter var bekanta med begreppet kontrafaktisk historieskrivning. De var dessutom positivt inställda till begreppet, och sade sig finna det mycket intressant, även om inte alla använt sig av det i sin undervisning. Tre av våra fem respondenter uppgav att de någon gång medvetet har arbetat kontrafaktiskt i klassrummet. De övriga två har aldrig medvetet planerat för dylikt arbete. Dock så har kontrafaktiska frågeställningar stundom uppkommit under den konventionella historieundervisningen. Ibland uppkom de på någon elevs beväg och ibland som ett försök av läraren att väcka intresse och få igång en diskussion i helklass.

De tre lärare som uppgett att de faktiskt använt kontrafaktiska scenarier i sin undervisning håller alla med om att det är ganska svårt att få det att fungera väl. Det kräver väldigt goda kunskaper, både från läraren som konstruerar uppgiften och från eleverna som ska arbeta med den. Därför är det lämpligast att placera detta arbete i slutet av ett arbetsområde, så att eleverna har hunnit ta till sig så mycket som möjligt av stoffet, lärt sig så mycket som möjligt om de faktiska skeendena, innan de börjar laborera med eventualiteter och fundera över vad som kunde ha utspelat sig annorlunda samt vilka konsekvenser det i så fall skulle kunna ha fått. Målet, menar samtliga respondenter, är att eleverna ska ha möjlighet att komma på så rimliga antaganden som möjligt, inte ägna sig åt planlöst gissande, det ger ingenting.

Lärarna vi intervjuade var en smula oense om när man bör introducera elever för kontrafaktiskt tänkande. Strukturen är essentiell för alla former av kontrafaktiskt arbete, menade Adam, men gör man det grundarbetet väl så finns det ingen anledning att inte yngre

barn skulle klara av det också. Dock måste ju scenarierna så klart vara enklare och poängtera om att det inte är verklighet ännu tydligare.

Samtliga fem respondenter anser sig ha fått god respons från sina elever vad gäller det kontrafaktiska arbete eller de kontrafaktiska diskussioner som genomförts i deras klassrum. Eleverna har verkat intresserade och engagerade i arbetet. Arbetet har varit stimulerande både för läraren och för eleverna. Dock så uppger majoriteten av respondenterna att de haft någon eller några elever i klassen som upplevt resonemanget som svårt eller mycket svårt.

Gemensamt för alla våra respondenter är att de upplever sig ha fullständigt stöd från sina arbetsgivare vad gäller val av metoder i klassrummet. Ingen av dem ser eller skulle se att ledningen har något som helst problem om de skulle välja att strukturera sina historiektioner enligt kontrafaktisk modell.

#### **4.2.2. Vilka för- respektive nackdelar ser lärare med arbetsmetoden?**

I det här kapitlet redogör vi för våra respondenters tankar rörande de kontrafaktiska arbetsmetodernas förtjänster eller eventuella fallgropar man bör vara uppmärksam på.

**"Jag tror att det kan gå käpprätt åt skogen om man börjar med det."**

Adam menar att man kan se på kontrafaktiskt arbete i skolan antingen som en beståndsdel bland många eller som en form av progression i elevernas lärande. Han understryker ännu en gång sin åsikt att för att kunna arbeta kontrafaktiskt och få någonting värdefullt ut av det så måste eleverna först ha en god förståelse för situationen i fråga. Det är därför viktigt att läraren på förhand stakat ut en väl strukturerad väg från stoff till förståelse och sedan vidare till kontrafaktiskt resonemang. Är man inte noggrann med dessa förberedelser så tror Adam att kontrafaktiskt arbete är en dålig idé.

Fördelarna med ett strukturerat och väl fungerande kontrafaktiskt arbete är dock många, enligt Adam. Genom att uppmärksamma de historiska aktörernas valmöjligheter och fundera på vilka konsekvenser de olika valen kunde ha fått så kan de samtidigt uppfatta sin egen roll i historien, se sina egna valmöjligheter och fundera över hur de påverkar historien. Deras egen och i vissa fall även den stora. Att motverka uppfattningen av den "one way road" som han tidigare berättat om är således ett steg bort från ett deterministiskt synsätt.

Adam talar också om ett begrepp som han kallar scenariekompetens, där kontrafaktiskt tänkande kan vara till mycket stor nytta. "Alltså man har en förmåga att beskriva olika scenarier. Här står nu Maria på Möllevångstorget, gravid, 19 år, ogift. Man bör ju veta vad det innebär och hur var samhället [1915]. Resa dit det kan vi ju aldrig göra, men vi kan arbeta med värderingar. Vad var rätt och vad var fel? Makt och strukturer?".

### **"Verkligheten är ju mer komplex, mer komplicerad än så."**

Bertil använder sig som bekant inte konsekvent av kontrafaktisk metod i klassrummet men menar dock att vedertagna sätt att se på historiska skeenden så som exempelvis ett materialistiskt synsätt har sina brister och inte alltid fullt ut kan förklara historiska situationer. "Det här med att ha en materialistisk historieuppfattning, det är ju ganska så lagbundet, men som historielärare så inser man ju, eller jag uppfattar det i alla fall som att en materialistisk historiesyn den håller inte i alla lägen utan att verkligheten är ju mer komplex, mer komplicerad än så, och självklart så händer saker som är av tillfällighetsnatur som kan påverka historien."

Bertil understryker dock att ifall man som lärare väljer att arbeta kontrafaktiskt och att eleverna inte har förkunskaperna och möjligheterna, att övningen blir tämligen meningslös. Om man trots allt har tiden att underbygga det kontrafaktiska arbetsmomentet så menar Bertil att det är tal om en fördjupning av elevernas kunskaper.

### **"Vad fan hände egentligen?"**

Caesar har stor tilltro till genomtänkta metoder i allmänhet och tror att kontrafaktiskt resonemang skulle kunna gå hem i de klasser han undervisar i, just därför att det kan användas för att väcka intresse och få dem att tänka till. Det ser han som den kontrafaktiska arbetsmetodens största förtjänst.

Däremot, menar han, finns det en risk för att vissa elever kanske senare kommer att blanda ihop de verkliga händelseförloppen med de alternativa som diskuterats i klassen. Dock så tillägger han "Inte för att det skulle vara hela världen, oftast!", det vill säga det är bättre att ett intresse väcks vilket kan leda till att någonting alls fastnar än att nödvändigtvis precis det absolut "rätta" stoffet fastnar.

## **"Min historielärare sa att Hitler vann Andra världskriget."**

David ser de verkliga förtjänsterna av kontrafaktiskt tänkande på B- och C-kurserna i historia. "Om man ska börja att inte bara gå efter faktauppgifter i boken, utan verkligen kunna tänka och resonera kring historia. Då tror jag att det är viktigt." Eleverna bör först tillägna sig vad han kallar "sättet att tänka historia och resonera, alltså kommit till någon sorts metanivå där man ser historieämnet lite utifrån och börjar resonera kring det här själv."

Dock så är inte alla elever riktigt så analytiska och resonerande. Då är det viktigt att hjälpa dem att lösa uppgiften snarare än att stryka den. Men man ska inte heller överskatta elevernas förmåga, menar han.

Dessutom, understryker David, är det väldigt viktigt att göra det klart, för att inte säga övertydligt, för eleverna vad som är sanning och vad som är fiktion. Men det gäller inte bara för kontrafaktiskt arbete, utan även om de till exempel ser en film. De är väldigt sällan 100% sanningsenliga, och då är det precis lika viktigt att lära dem ett källkritiskt förhållningssätt av den anledningen

## **"Att utveckla ett historiskt.. man ska utveckla ett historiskt tänkande.. "**

Erik talade tidigare om hur kontrafaktiskt tänkande kan hjälpa till för att skapa ett intresse och för att ligga till grund för diskussioner i klassrummet. Han fortsätter; "För många är det enkelt att komma med uppfattningar om vardagliga ting och saker som händer runt omkring i vårt samhälle men det är svårare att diskutera i historia därför att man hela tiden måste bygga på fakta. Alltså man kan inte börja diskutera historia utan att man har fakta, så är det ju! Och då måste man först bygga upp fakta och sen kan man diskutera. Ofta kommer man ju sällan till de här diskussionerna, av olika skäl. Att man inte har haft tillräckligt med tid eller eleverna inte varit tillräckligt engagerade."

Kontrafaktiskt arbete lämpar sig mycket väl, menar Erik, för att hjälpa eleverna utveckla ett historiskt tänkande, eller historiemedvetande. "Man kan hitta att man ska utveckla ett historiskt synsätt och ska kunna sätta sig in i historiska frågor, det kan man verkligen göra om man arbetar med ett kontrafaktiskt synsätt."

## Tolkning

Som samtliga respondenter tidigare berättat så är förmodligen en av det kontrafaktiska arbetets största förtjänster att det uppmuntrar till diskussion om historia och att det kan spela stor roll i att skapa ett intresse bland eleverna. Majoriteten av de intervjuade lärarna tyckte också att kontrafaktiskt arbete var eller verkade vara en bra arbetsmetod för att fördjupa elevernas kunskaper i slutet av ett arbetsområde och två av dem tryckte även på dess förtjänster som examinerande uppgift.

En åsikt som delades av alla de lärare vi intervjuat var att kontrafaktiskt arbete är svårt. Det ställer höga krav både på läraren som ska konstruera uppgifterna och på eleverna som ska fundera ut troliga och rimliga scenarier som svar på dessa uppgifter. Adam är den som framförallt poängterat vikten av noggrann struktur och grundlig introduktion till ämnesområdet inför alla former av kontrafaktiskt arbete, men de andra fyra är också inne på det spåret. Det är av denna anledningen som Caesar och David uttrycker att kontrafaktiskt nog passar bäst inom ramen för gymnasiet B- eller C-kurs i historia. Adam håller inte med, enligt honom kan man mycket väl arbeta kontrafaktiskt redan på grundskolan förutsatt att faktagrunden är väl lagd.

Majoriteten av våra intervjupersoner nämner antingen begreppet historiemedvetande eller använder sig av en motsvarande formulering som får oss att tro att det är ett historiemedvetande de är ute efter att beskriva, även om de inte är fullständigt bekanta med termen som sådan. Tre av fem respondenter trycker på vikten av att inkludera och betona aktörer och dessas val i sin undervisning för att på så sätt synliggöra den enskilda människans och i förlängningen elevens egen betydelse för utformandet av dåtid, nutid och framtid. Aktörer lämpar sig allra bäst, håller de alla fem med om, för kontrafaktiskt tänkande eftersom de alltid har en valmöjlighet. Att ändra på strukturer är däremot mer komplext. Att belysa aktörernas valmöjligheter, och därmed elevernas egna, är dessutom ett steg i rätt riktning för att motverka ett deterministiskt synsätt, hävdar Adam. De övriga fyra var inte bekanta med just det begreppet, men då vi efter intervjuerna introducerade dem för det så höll de alla med om att detta var ett hedervärdigt motiv.

Risken finns alltid, har alla våra respondenter uttryckt i en form eller annan, att vissa elever har svårt att skilja på vad som verkligen hände och vad som var rena spekulationer.

Caesar anser dock inte att det är någon fullständig katastrof, oftast. I de allra flesta fall är det bättre med någon kunskap än ingen alls, hävdar han.

### **4.2.3. Hur kan och bör man arbeta med kontrafaktiskt historia i skolan, enligt de intervjuade lärarna?**

Nedan har vi lyft fram våra respondenters tankar om hur man kan och bör arbeta kontrafaktiskt i klassrummet. Vi lyfter fram allt från konkreta exempel till förutsättningar och tips.

#### **"Att han stal en båt och åkte till Brasilien är inte så rimligt."**

Samtliga intervjupersoner är eniga om vikten av att man som lärare måste vara strukturerad och de kontrafaktiska övningarna väl avgränsade, men Adam menar att man måste arbeta på två nivåer, den lilla och den stora historien. Han menar att om man ska arbeta med de vägval som aktören i den lilla historien står inför så måste de förhålla sig till vad som sker i den stora historien. Ett sätt för att strukturera upp det för eleverna kan vara att arbeta med tidslinjer och händelser menar Adam. Vidare säger Adam: "Det är viktiga inslag att man arbetar både med det stora och det lilla och att man arbetar med människor som agerar i den lilla utifrån de förutsättningar som ges. Det är en väsentlig skillnad för en elev, och det är ju svårt för en elev också, som elever här och nu att förstå hur, om vi stannar här, om vi skär en bit här 2010 ur, vi lyfter ur den, frusen och så får vi jobba med värderingar." Om man sen skär ut en lika dan bit ur låt oss säga 1930-talets Tyskland och jobbar vidare med värderingar så kan jämförelser göras och skillnader identifieras. Adam medger att sånt här inte är lätt för en ung människa men menar ändå att det är så man måste arbeta, väldigt strukturerat.

Man kanske måste börja i det deterministiska, säger Adam "har man inte det deterministiska så kan det vara svårt att göra det som inte är deterministiskt" och fortsätter med "Det måste finnas någonting att bryta upp så att säga. Alltså det måste ju finnas någon form av referens", många av eleverna har inte ens det deterministiska när man börjar.

Adam säger också att: "det är ju en del i, som jag ser det, i undervisningen kring att utveckla elevers historiemedvetande." Att eleverna via historien känner igen sig själva eller

inte känner igen sig själv men att de uppfattar mönster. Eleverna ser att personer i dåtid agerar på ett visst sätt via vissa vägval, via ett antal "vad hade hänt om?". Kan de då uppfatta liknande situationer i sig själva så är detta en beståndsdel i att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande.

Adam tror nödvändigtvis inte att kontrafaktiskt historia behöver begränsas till de äldre eleverna utan att det hela ligger hos läraren, hur han eller hon planerar och anpassar sig. "Jag menar man kan ju ställa frågor som varför gör han så eller varför gör hon så. Var det rätt eller fel? Vi står här nu och vi har facit och vi tycker att, vi bedömer att det var rätt. Var det någon som tyckte att det var fel?". Adam menar att man nog inte ska tänka att nu ska vi arbeta kontrafaktiskt utan inte vara rädd att ställa de inledande basala frågorna så som: "Här har vi Nils, han är 13 år. Året är... Han bor... Han gör... Han har bestämt sig för att han ska ta en båt till Amerika. Han ska lämna, flytta hemifrån. Alltså. Varför gör han det då? Varför vill han inte bo kvar i Sverige?".

Adam säger också att han tycker att det är viktigt att man börjar i människan. "Att undervisa i historia utan aktörer, det tror jag är förödande. Hur ska vi annars känna igen oss?".

Adam menar att han inte ser något problem med att ta det kontrafaktiska resonemanget nedåt i åldrarna bara man som lärare anpassar sig, använder ett bra språk och ställer tydliga frågor. "Varför vill inte Nils vara kvar i Sverige? Var USA rikare? Var det mycket rikare i USA? Där?".

### **"Det kräver bra förkunskaper, annars är det meningslöst."**

Bertil redogör på ett tidigt stadium under intervjun för betydelsen av förkunskaper hos eleverna för att kunna resonera kontrafaktiskt. Bertil har som sagt inte planerat en lektion där han utstuderat tänkt arbeta kontrafaktiskt utav en rad anledningar. Han menar: "Att frågor som man ställer till klassen, ska de ha förutsättningar för att kunna svara på. Så att det har ju fungerat ju, jag har ju fått respons och jag har valt de tillfällena då jag tror att de kan spekulera och de har tillräckliga förkunskaper för att kunna ha en åsikt i frågan. Då ställer jag frågan, eller det är vi de tillfällena som man har frågat."

Bertil öppnar för att om man som lärare väljer att arbeta mer tematiskt snarare än översiktligt och kanske väljer en 3-4 teman som ska vara utmärkande för olika tidsperioder så menar Bertil att kontrafaktiska fördjupningar vore fullt möjliga.



Ett samarbete över ämnesgränserna men med ett kontrafaktiskt tema ser inte Bertil som svårare än med någon annan metod utan menar att samarbete över ämnesgränserna generellt sett är svårt i dagen skola då eleverna, åtminstone på gymnasiet har ett smörgåsbord av valmöjligheter, när det gäller ämnen och att det kan vara svårt att schemamässigt köra en sak i helklass i låt säga historia och sen finna samma möjlighet i ett annat ämne.

### **"Är det logiskt? Eller är det bara snack och spekulationer, fantasier?"**

Caesar gjorde på förhand klart för oss att han inte arbetat kontrafaktiskt men under intervjuens gång så visade det sig att också Caesar trots allt haft kortare, spontana undervisningssituationer av kontrafaktisk karaktär. Han berättar att det inte varit någon medveten pedagogisk strategi utan någon som "dykt upp" under lektionen och som då ofta utmynnade i en intressant diskussion i klassen.

Vid dessa tillfällen då antingen en fråga av kontrafaktisk karaktär dyker upp eller Caesar själv ställer frågan till klassen så känner Caesar att han "har med sig" klassen, vilket han upplever som positivt. "Alltså, kan man hitta dem med någon intressant frågeställning då blir det positivt."

När vi under intervjuens gång kommer in på ämnet examination så menar Caesar att rollspel borde fungera som examinationsverktyg för denna arbetsmetod. "Det finns ju inga rätt eller fel men man kan bedöma ifall de rent logiskt kommer fram, kan de motivera det de säger? Är det logiskt? Eller är det bara snack och spekulationer, fantasier?".

### **"Jag fick bra, intressanta svar."**

Arbetsuppgiften som David konstruerade åt sina elever i historia B gick ut på att de skulle fundera över och skriva om ett kontrafaktiskt scenario. Det fanns fyra olika scenarier att välja mellan:

- Hade det blivit ett Andra världskrig om Hitler hade stupat i Första världskriget?
- Hur hade Kalla kriget förlöpt om inte Kennedy blivit skjuten?
- Om president Lincoln inte blivit mördad.
- Ett scenario från Antiken som han inte riktigt minns.

Uppgiften användes även som examination på arbetsområdet och eleverna kunde få G, VG eller MVG på sin uppsats beroende på hur väl underbyggda och trovärdiga deras kontrafaktiska argument var. "För man kan tycka mycket, alltså "jag tror att det hade blivit så.." men om man kollar upp lite granna om vad hände och vad hade kunnat hända och så. Så jag tror att svaren, alltså, om du ger frågan i en hel klass och det är en normal klass, då får du väldigt skiftande kvalitet på svaren. Det tror jag.", avslutar han.

David anser att man kan använda ett visst kontrafaktiskt tänkande även för yngre elever, men att man måste vara mer försiktig med vad man säger och mer noggrann med att påpeka vad som är på riktigt och vad som inte är det. "Man får bara se upp så att man inte.. att alla förstår att det här är en hypotes, att det här bara är någonting som kanske skulle kunna ha hänt. För att det, ja, man blir förvånad när man hör elever som ibland tror att allt det som läraren säger eller allt som står i tidningen eller allt man sett på film är sant."

### **"Jag gör det för att få igång tankeverksamheten och tänka "What if?"."**

Erik har inkorporerat en del kontrafaktiskt tänkande i sina vanliga lektioner. Då främst i form av diskussioner i helklass. "För att få igång en diskussion är det ju väldigt bra. Det är ju det som kan vara lite svårt i historia, att få igång diskussioner. Det är mycket lättare i ett ämne som samhällskunskap där folk hela tiden har något att relatera till. Man relaterar till sin egen vardag."

Ett av de scenarier som Erik konstruerat för sin klass var hur det hade påverkat resten av världen om Sverige behållit sin ställning som en stormakt. "Hade Sverige då varit ett multietniskt.. vad hade hänt i Sverige på 1800-talet när nationalismen träder fram? Vi hade haft en multietnisk stat med ester, livländare, tyskar osv. i ett och samma rike, vad hade hänt då? Hur mycket hade Sverige varit inblandade i Tysklands enande? Den processen."

I övrigt tycker han att det lätt blir så att man nästan uteslutande diskuterar aktörer och deras val när man är inne på kontrafaktiskt arbete. "Vad hade hänt om den inte hade gjort det och den inte gjort så. Individbaserade händelser. det är oftast väldigt tydliga aktörer, i vissa fall går det nog att ersätta aktörer, det spelar ingen roll vem det är men i vissa fall så går det nog inte. Det är väldigt tydliga val, blev det Lenin eller blev det Kerenskij? Det är väldigt tydliga individer som kämpar mot varann, de här rivalerna, vem segrar?"."

För att examinera kontrafaktiskt arbete är Erik inne på uppsatser och bedömning av trovärdigheten i elevernas scenarier där i. "Ja det får ju bli en bedömning som det blir på andra essäer. Hur trovärdigt blir det här? Har man använt sig av tillgängliga fakta? Har man använt sig av fakta på ett sådant sätt så att det fyller en funktion? Har man bortsett från viktiga fakta? Alltså hur trovärdig är den här beskrivningen? Det är väl det som mäter ett historiskt sinne, hur väl man sätter sig in i en period. Hur väl kan du använda de verktyg som finns, hur använder du dig av de fakta."

### **Tolkning**

Baserat på hur de av våra respondenter som har arbetat kontrafaktiskt har valt att lägga upp sin undervisning så bör man som lärare vara väldigt tydlig och strukturerad när man ger eleverna instruktioner och anvisningar inför uppgiften. David har exempelvis valt att presentera ett flertal färdiga kontrafaktiska frågor som eleverna fått välja emellan. Fördelen som vi ser det med Davids arbetsätt är att uppgiften är väl avgränsad och eleverna har ett tydligt problem att arbeta med.

Erik har i likhet med David även han gett eleverna ett ganska bestämt kontrafaktiskt scenario att ta ställning till, där Erik har alternerat en historisk variabel och sedan låtit eleverna resonera kring hur denna ändring påverkat andra historiska händelser. Vi vill mena att Eriks exempel är än mer lärarstyrt och kontrollerat vilket både underlättar för eleverna och kanske inte minst bedömningen av uppgiften.

Merparten av våra intervjuobjekt, även de som inte medvetet och planerat valt att arbeta kontrafaktiskt, har beskrivit att det under lektionstid ibland förekommit att elever ställt frågor av kontrafaktisk karaktär eller att vissa lektioner har varit av den sort att det lämpat sig att spekulera angående någon historisk persons valmöjligheter. Dessa situationer har det övervägande antalet av de intervjuade lärarna beskrivits som positiva och att de upplevt det som att eleverna "tänt till" och att lektionen utmynnade i intressanta diskussioner.

Ett flertal av de intervjuade har uttryckt sin skepsis inför att arbeta kontrafaktiskt under Historia A-kursen. Bertil och David hävdade båda bestämt att gymnasiet A-kurs är allt för intensiv och faktaspäckad för att tillåta större pedagogiska utsvävningar. Att få den stora översikten på historien, menar de båda, är så pass viktigt att det måste prioriteras i första hand. De fick även visst medhåll, om än mindre säkert sådant, från de övriga tre. Kontrafaktiskt

arbete lämpar sig bättre för B och C-kursen eller om man som lärare väljer att arbeta mer tematiskt, enligt både Bertil och David. Endast Adam yrkade på att kontrafaktiskt upplägg skulle kunna lämpa sig väl även för yngre. Han menar att det hela handlar om en anpassning hos läraren, man ska inte vara rädd för att ställa de inledande basala frågorna. Även Erik menar att man visst skulle kunna arbeta kontrafaktiskt med de yngre eleverna. Han understryker att man då måste vara extra noggrann med att påpeka vad som är riktigt och vad som inte är det.

En av våra respondenter menar att man som lärare först måste ge eleverna ett deterministiskt sätt att se på historien innan man kan börja bryta upp detta sätt att se på historien. Vi ser vår respondents tankar som att man verkligen måste vara grundlig och ge eleverna de förutsättningar som krävs för att de ska få ut något av de kontrafaktiska övningarna.

Våra respondenter har också över lag uttryckt hur viktigt det är att man arbetar med aktörer och människor, i synnerhet när man arbetar kontrafaktiskt. Adam menar att kontrafaktisk undervisning bland annat är en viktig beståndsdel i att utveckla elevers historiemedvetande. När man arbetar med historiska personer och deras vägval kan eleverna eventuellt känna igen sig själva, uppfatta likheter ur sin egen vardag. Bland andra viktiga färdigheter som tränas nämner han den så kallade historiska empatin. När han pratar om att skära ut frusna bitar ur historien och jämföra den tidens människor och deras värderingar med de vi har idag så ger han ett exempel på hur elever på ett effektivt vis kan sätta sig in i dessa människors världsbild och få förståelse för varför de handlade som de gjorde.

### **4.3. Analys**

Vi kommer även här i detta kapitel att utgå från våra tre forskarfrågor och låta dessa utgöra strukturen för vår analys. Vi kommer i detta kapitel att sammanställa vår analys av våra respondenters tankar samt koppla det till de begrepp och den forskning som vi lyft fram i vårt litteraturkapitel.

### **4.3.1. Vilka attityder finns till kontrafaktiska arbetsmetoder på svenska gymnasieskolor?**

Även om man inom fenomenologisk forskning skall försöka bortse från tidigare kunskap och inte göra några förhandsantagande så var vi både i efterhand överens om att vi gick in i arbetet med fördomen att majoriteten av de lärare vi skulle komma att intervjua skulle se på kontrafaktiskt arbete i skolan med viss skepsis. Men tvärtom så var det snarare så att, trots att inte alla av våra respondenter själva arbetat speciellt mycket med kontrafaktisk historieskrivning, så sade de sig alla vara positiva till arbetsmetoden. Utav våra fem respondenter sade sig tre ha planerat för och genomfört kontrafaktiska lektioner. Responserna över lag från eleverna i dessa klasser var positiva även om arbetssättet upplevdes som svårt. Resterande respondenter sade sig ha fått spontana frågor under sina lektioner av kontrafaktisk karaktär. Att frågor av denna sort dyker upp spontant i klassrummet föranleder oss att tro att det finns åtminstone ett visst intresse för denna typ av frågor bland elever. Eventuellt finns det likheter mellan vissa element i elevers historiekultur såsom exempelvis dataspel och film och med kontrafaktisk historia som arbetsmetod, vilket skulle kunna förklara att elever spontant ställer dylika frågor.

Det har framkommit i vår studie att samtliga av våra respondenter känner att de har sin arbetsgivares fulla stöd ifall de skulle välja att inkludera kontrafaktisk historieskrivning bland sina arbetsmetoder. Vi drar slutsatsen att det torde vara någon annan faktor som eventuellt hämmat denna arbetsmetods spridning, från akademikernas värld till skolans.

### **4.3.2. Vilka för- respektive nackdelar ser lärare med arbetsmetoden?**

De för och nackdelar som våra respondenter framförallt såg med kontrafaktiska arbetsmetoder i gymnasieskolan var dessa:

#### **Fördelar:**

- Väcker elevernas intresse
- Fördjupar elevernas kunskaper
- Utvecklar elevernas historiemedvetande

- Främjar historisk empati hos eleverna
- Motverkar ett deterministiskt synsätt hos eleverna

### **Nackdelar:**

- Svårt både för lärare och elever
- Tidsbrist, framförallt i gymnasiet A-kurs
- Risk för förvirring om vad som är sant och vad som är spekulationer

**Väcker elevernas intresse** - En av de få poänger som alla respondenterna var helt eniga om var att kontrafaktiskt arbete är synnerligen bra på att skapa ett intresse bland eleverna och det är anmärkningsvärt då att Lilliestam, som studerat elever och lärare i verkliga undervisningssituationer inte nämner detta i sin studie. Man skulle eventuellt kunna hävda att Lilliestam inte normalt undervisade i de klasser hon bedrev studien i, men då hennes studie genomfördes med hjälp av ordinarie lärare så borde studien kunna visa ifall eleverna upplevde arbetsmetoden som intressant och rolig.

**Fördjupar elevernas kunskaper** - Om man arbetar kontrafaktiskt som ett sista moment inom ett arbetsområde, vilket våra respondenter är eniga att man bör, så kan detta arbete leda till mer djupgående kunskap hos eleverna. De har redan fått tillgång till stoffet och avhandlat ämnesområdet på konventionellt vis, men för att kunna göra rimliga kontrafaktiska antaganden och konstruera ett trovärdigt scenario så krävs det att de använder sig av dessa kunskaper och verkligen analyserar innebörden av dem. Det räcker till exempel inte att veta att det fanns en konflikt mellan två länder för att kunna diskutera en möjlig lösning som hade kunnat leda till fred. Istället måste eleverna sätta sig in i bakgrunden, läsa på om olika parter, vem som hade mest att vinna eller förlora på konflikten och så vidare. Först då kan arbetet gå från rena spekulationer till att bli väl genomtänkta och meningsskapande kontrafaktiska antaganden. Adam använder sig av termen scenariekompetens, det vill säga förmågan att sätta sig in i en situation och analysera växelverkan mellan strukturer och aktörer. På så vis kan eleverna sedan identifiera olika möjliga handlingsmöjligheter för en specifik aktör och vilka följder var och en av dessa skulle kunna få.

**Utvecklar elevernas historiemedvetande** - Historiemedvetandet definieras av Aronsson som kunskapen om relationen mellan dåtid, nutid och framtid. Genom att uppmärksamma historiska aktörer och levandegöra dem genom kontrafaktiska resonemang kan man lättare se deras valmöjligheter och vilken betydelse de har fått eller kunde ha fått. Därifrån så är steget inte långt till att reflektera över de egna valen och dess konsekvenser. Kort sagt, att vinna medvetenhet om sin egen roll i de historiska förloppen och inse att man själv har möjlighet att forma dem, i större eller mindre utsträckning. Annars är risken att de, som Hermansson Adler skriver, enbart ser sig själva som formade av, och medförda i, historiens lopp. Om elever genom kontrafaktiska övningar börjar uppfatta likheter mellan aktörens och det egna livet så innebär det förhoppningsvis att de dessutom övar upp sin förmåga att konstruera rimliga gissningar om nutid och framtid.

**Främjar historisk empati hos eleverna** - En viktig uppgift för historielärare är att utveckla sina elevers historiska empati. Det vill säga att ingjuta i dem uppfattningen om att forna tiders människor måste dömas eller bedömas på forna tiders premisser. Att alla människor lever och agerar i ett kontext. Vi kan inte applicera vår människosyn på dem och hävda att de var vidriga människor för att de gjorde val som i vårt samhälle ses som oacceptabla. Alla människor är barn av sin tid. Att inse detta är en förutsättning för att kunna förstå sig på varför svunna tiders människor agerat som de gjort. Lyckas man väl med att utveckla elevers historiska empati så menar vi att man ger eleverna det nödvändiga perspektiv som krävs för att kunna tolka och förstå den komplexa värld vi lever i. Att vinna denna förståelse för dåtidens människors val kan dessutom vara ett viktigt steg mot att förlåta forna oföretter mellan exempelvis två trätande folkslag. Gör man det så är steget i sin tur inte långt till att sätta sig in i nutida människor från andra kulturer. Detta, menar vi, är otroligt viktiga värderingar för skolan att förmedla, då denna empati är viktig exempelvis både för infödda svenskars tolerans mot invandrare och för toleransen vissa invandrargrupper emellan.

**Motverkar ett deterministiskt synsätt hos eleverna** - Baserat på våra iakttagelser och litteraturstudier så menar vi att det deterministiska synsättet länge varit allenarådande inom historievetenskapen och först på senare tid har ifrågasatts. Vi ser själva klara konflikter i att vi i egenskap av lärare ska utbilda elever i en demokratisk anda och betona individens rätt och möjlighet att påverka, om den rådande paradigmen säger att historien är utstakad och att

individens möjlighet att påverka historiens gång är minimal.

**Svårt både för lärare och elever** - Flera av våra informanter har i samtal med oss uttryckt att de själva såväl som eleverna upplevt det kontrafaktiska arbetssättet som svårt. Vi skulle med lätthet kunna avfärda detta genom att yrka på att både elever och lärare förmodligen är ovana vid detta sätt att se på historia och framför allt arbeta med det. Dock är vi ödmjuka och inser att det vore en förenkling som vi inte är bemyndiga att göra. Naturligtvis finns det säkert en viss ovana hos båda parter, men arbetsmetoden kräver en hel del av både elever och lärare för att det ska vara meningsfullt. Att ställa enkla kontrafaktiska frågor under en lektion kräver endast timing och taktfullhet men om man väljer att konstruera ett längre kontrafaktiskt moment så måste man vara oerhört strukturerad och tydlig.

**Tidsbrist, framförallt i gymnasiet A-kurs** - Det stora flertalet av våra respondenter uttryckte på ett eller annat sätt att de upplevde att det fanns en viss tidsbrist när man undervisar historia, framför allt i gymnasiet A-kurs. A-kursen beskrevs av våra respondenter som en relativt översiktlig kurs med få möjligheter till den fördjupning som krävs när man använder sig av denna arbetsmetod. Dock öppnade en av våra respondenter för att om man som lärare väljer att undervisa mer tematiskt så skulle kontrafaktisk metod kunna vara ett sätt att arbeta. Vi dristar oss att säga, vilket vi också känner stöd för, baserat på Lilliestams undersökning, att kontrafaktisk historia med fördel kan användas i slutet av ett arbetsområde såsom examination eller fördjupning. Lilliestam argumenterar för att kontrafaktisk metod kan fungera som ett hjälpmedel för läraren, ett sätt att mäta djupet av elevers kunskaper, vilket försäkrar läraren om att eleverna inte endast reproducerar lärobokens narrativ.

**Risk för förvirring om vad som är sant och vad som är spekulationer** - En av de mest uppenbara riskerna med vår arbetsmetod är eleverna inte kan skilja på vad som verkligen skett och den historia som man i den kontrafaktiska övningen har konstruerat. De av våra respondenter som yrkar på att man kan arbeta kontrafaktiskt nedåt i åldrarna understryker att man som lärare måste vara oerhört tydlig med vad som är verkligt och vad som är fiktion. Därför känner vi att man med fördel kan arbeta med källkritik och källor i anslutning till de kontrafaktiska övningarna. Vi känner också att man i egenskap av lärare måste fundera en



extra gång när man arbetar med förintelsen och verkligen förvissa sig om att eleverna inte förväxlar historierevisionisterna med det de sysslar med under kontrafaktiska lektioner.

### **4.3.3. Hur kan och bör man arbeta med kontrafaktiskt historia i skolan, enligt de intervjuade lärarna?**

För att det ska vara meningsfullt för eleverna att arbeta kontrafaktiskt så måste de ha förutsättningarna för att lösa uppgiften. Våra informanter är eniga på denna punkt och vi med dem. En förutsättning för att de kontrafaktiska momenten ska bli lyckade är att man ger eleverna en grundlig introduktion till arbetsområdet, att eleverna är väl bekanta med vad som verkligen skedde. Det får efter avslutat område inte hysa något som helst tvivel om vilken historia som är den riktiga och vilken som är den påhittade. Då man med fördel kan arbeta med den lilla och den stora historien, eller aktör och struktur, när man arbetar kontrafaktiskt, så kan det vara bra om man strukturerar upp det för eleverna genom att arbeta med tidslinjer. Att arbeta kontrafaktiskt fullt ut ställer en rad krav på eleverna, bland annat så bör de om de ska hitta på rimliga scenarier, kunna sätta sig in i den tidens tankar och samhälle. Använda sin historiska empati, om man så vill. För att träna eleverna i detta kan man, som en av våra respondenter berättat, arbeta med värderingar. Man skär ut en frusen tårtbit ur området man behandlar, diskuterar vad man tyckte och tänkte vid den tiden och jämför med idag. Man kan diskutera skillnader och likheter. Denna färdighet kan sedan hjälpa eleverna att konstruera rimliga och logiska kontrafaktiska scenarier.

Hermansson Adler hävdar att den kontrafaktiska händelsen som ska alterneras ska vara av central och avgörande karaktär, men vi menar att för arbete i skolan är detta inte alls nödvändigt. Mindre viktiga scenarier ur "den lilla historien" kan vara nog så nyttiga att arbeta med och precis lika utvecklande för den scenariekompetens som vår respondent Adam talar om.

Han varnar också för att tillskriva aktörer för stor betydelse i historieskrivningen i allmänhet och kontrafaktiska funderingar i synnerhet. Detta är någonting som våra respondenter helt avfärdar. De menar att det i skolan är mycket viktigt att personalisera historien och att det blir väldigt svårt att undervisa historia utan tydliga aktörer att knyta den

vid. "Att undervisa i historia utan aktörer, det tror jag är förödande. Hur ska vi annars känna igen oss?", säger Adam.

Lilliestam menar att ett av syftena med att arbeta kontrafaktiskt är att visa att det är en växelverkan mellan aktör och struktur, dvs. att aktörer påverkas av strukturen och vice versa. Vi ser hennes tankar som en medelväg mellan våra respondenter och Hermansson Adlers tankar och vi ansluter oss oavkortat till hennes påstående. Det är viktigt att eleverna känner att de spelar roll, att de kan påverka, men också att det som sker runt omkring dem i samhället i sin tur påverkar och formar dem.

## 5. Avslutande diskussion

Vi inleder detta kapitel med att presentera våra sammanfattade slutsatser baserat på vår undersökning och våra litteraturstudier, utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter för vi en diskussion kring de slutsatser vi kommit fram till i vår uppsats.

### 5.1. Sammanfattande slutsatser

Kontrafaktiskt arbete är svårt, medger våra respondenter, men belöningarna när det lyckas är stora. Efter att ha satt oss in i litteraturen och pratat med yrkesverksamma lärare så är det vår mening att kontrafaktiskt arbete mycket väl kan spela en viktig roll i utvecklandet av elevers historiemedvetande och historiska empati. Dessutom fyller det ytterligare en roll i det att historisk determinism kan motverkas. Just historiemedvetande och historisk empati är en viktig del i kursplanen för historia och någonting som lärare därmed borde satsa på att inkorporera i sin undervisning. En av våra respondenter, Erik, påstod att det kan vara svårt att skapa en diskussion kring historia när man arbetar på traditionellt vis, men att kontrafaktiskt arbete tillåter detta på ett annat vis. Inte minst för att eleverna ofta finner dylika diskussioner intresseväckande. Vi menar att det är just dessa diskussioner som behövs för att begrepp såsom historiemedvetande och historisk empati ska komma på tal i klassrummet. Dessutom så anser vi att det balanserade aktör- och strukturperspektiv som bland andra Lilliestam talar om kan vara främjande för elevers inlevelse i historien och förståelse för att människor kan

påverka historiens gång. På detta vis kan kontrafaktiskt tänkande och arbete även främja elevernas uppfattning av demokratibegreppet, vilket lyfts fram i alla styrdokument skolan har.

Att kontrafaktiskt arbete haft svårt att vinna mark bland historiker ser vi inte som något problem för lärare. Fungerar en metod, ger den eleverna någonting viktigt, så finns det ingen anledning att inte använda sig av den bara för att vissa historiker anser den vara ovetenskaplig. Däremot kan en del av svaret till varför kontrafaktiskt arbete inte ännu är vanligt finnas här. Allt stoff som når skolan har någon gång sipprat ner från forskningsvärlden, och har det funnits ett filter som sållat bort kontrafaktiskt arbete på den nivån så har det så klart haft problem att nå ner till skolans värld.

Våra respondenter har i stort lyft fram samma svårigheter och förtjänster med metoden som vi funnit i den litteratur vi läst. Som lärare måste vara oerhört noga med att eleverna har en stabil grund att stå på när de ombes lösa de kontrafaktiska uppgifterna. Detta dels för att det inte får råda något tvivel efter avslutat område om vad som verkligen skedde och vad som var kontrafaktiskt men också för att den kontrafaktiska övningen blir meningslös och/eller urholkad ifall man försöker lösa den med dåliga förutsättningar. Man kan med fördel arbeta med källor, källkritik och värderingar i direkt anslutning till eller samtidigt med de kontrafaktiska övningarna, det kanske till och med är en nödvändig förutsättning för det kontrafaktiska arbetet. Vår undersökning visar också att man kan arbeta med kopplingen och växelverkan mellan den lilla och den stora historien för att understyrka att individens och därmed också deras egna val spelar roll.

## **5.2. Diskussion**

När man, som vi, har läst in oss på och funderat en hel del på kontrafaktisk historia och då i synnerhet som arbetsmetod i klassrummet så ställer vi oss frågan: Varför är metoden inte mer använt i skolan? Varför finner man inte mer skrivet om detta arbetssätt? Vi vill gärna inte göra några antagande om landet i helhet, baserat på vår egen studie, då vi endast intervjuat fem lärare. Vår uppfattning, att arbetssättet är relativt ovanligt i dagens skola är kanske inte rena gissningar men nära nog. Vi har inte funnit mycket skrivet i vare sig de läroböcker vi använt oss av i undervisningssituationer eller i kurslitteraturen vi inmundigat under våra lärarstudier. Att kontrafaktisk historia inte används i större utsträckning som metod i skolan,

beror det på de svårigheter och de rigorösa förberedelser och planering som metoden kräver eller bottenar det i den motvilja mot konceptet som vi upplevt från historiker? Förmodligen är det en kombination av de båda.

I anslutning till våra intervjuer så har de förändringar som håller på att ske med kursplanerna i historia kommit upp. Någon av våra respondenter dristade sig till och med till att säga att vår undersökning verkligen var aktuell i och med remissen till ny kursplan i historia och den ökade betoningen på vissa begrepp och färdigheter hos eleverna. Vi kan inte annat än hålla med honom men vill inte gå in djupare på det då detta inte inkluderats i vår undersökning.

En tanke som fötts hos oss under denna uppsats tillkomst är jämförelsen mellan film och datorspel och vilken inverkan detta kan ha haft på elevers tänkande kring historia på senare år. En film (eller en bok) kan på många vis liknas vid en deterministisk historiesyn. Den rullar på från A till Ö och utfallet kommer alltid att bli detsamma. I ett datorspel däremot, har spelaren möjlighet att påverka utfallet och, speciellt i modernare spel, kan slutet variera kraftigt beroende på de val som spelaren gjort. Jämförelsen är extra träffsäker med tanke på att väldigt många spel och filmer har just ett historiskt tema i en form eller annan, även om få följer historien till punkt och pricka (om det ens är möjligt). Men vår poäng är den att datorspelandet har ökat, och ökar fortfarande, och är framförallt stort i de lägre åldersgrupperna. Det hade varit intressant att undersöka huruvida det kan påvisas om detta haft någon effekt på yngre människors historiemedvetande och förmåga att resonera kring kontrafaktisk historia.

## 6. Referenslista

### Muntliga källor

Adam, intervjuad 5/5 -10

Bertil, intervjuad 7/5 -10

Caesar, intervjuad 7/5 -10

David, intervjuad 17/5 -10

Erik, intervjuad 19/5 -10

### Tryckta källor

#### Litteratur

Ammert, Niklas, *Finns då (och) nu (och) sedan?*, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu*, Studentlitteratur, Lund 2009.

Andersson, Lars M & Zander, Ulf (red.), *"Tänk om... Nio kontrafaktiska essäer"*, Historiska Media, Lund 2000.

Aronsson, Peter, *Historiebruk – Att använda det förflutna*, Studentlitteratur AB, Lund 2004.

Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*, Studentlitteratur AB, Lund 2009.

Ejvegård, Rolf, *Vetenskaplig metod för projektarbete*, Studentlitteratur AB, Lund 2002.

Ely, Margot m.fl., *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*, Studentlitteratur AB, Lund 1993.

Ferguson, Niall, *Virtual History - Alternatives and Counterfactuals*, Macmillan Publishers Ltd, London 1997.

Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Liber AB, Stockholm 2009.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov, *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*, Kunskapsföretaget i Uppsala AB, Uppsala 2001.

Karlsson, Klas-Göran, *Historiedidaktik: begrepp, teori och analys*, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu*, Studentlitteratur, Lund 2009.

Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur AB, Lund 1997.

Närvänen, Anna-Liisa, *När kvalitativa studier blir text*, Studentlitteratur AB, Lund 1999.

Sørensen, Øystein, *Historien om det som ikke skjedde - Kontrafaktisk historie*, Type-It AS, Trondheim 2004.

## **Internetkällor**

Ejsing Holm, Rikke, *Kontrafaktisk historie som litterær strategi – Kontrafaktisk realisme og Philip Roths The Plot Against America*, Litteraturhistorisk NetForlag 2008.

[http://litteraturhistorie.au.dk/fileadmin/www.litteraturhistorie.au.dk/forskning/forskningspublikationer/netforlag/specialer/kontrafaktisk\\_historie\\_som\\_litter\\_r\\_strategi/kontrafaktiskhistorie.pdf](http://litteraturhistorie.au.dk/fileadmin/www.litteraturhistorie.au.dk/forskning/forskningspublikationer/netforlag/specialer/kontrafaktisk_historie_som_litter_r_strategi/kontrafaktiskhistorie.pdf), 2010-05-03, 16:00

Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 1999

<http://www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf>, 2010-05-03, 10:00

Lilliestam, Anna-Lena, *Kontrafaktisk historia som pedagogisk metod*, 2009.

[http://www.sdu.dk/~media/Files/Om\\_SDU/Institutter/Ifpr/Konferencer/NOFA/Praesentationer/Lilliestam.ashx](http://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/Konferencer/NOFA/Praesentationer/Lilliestam.ashx), 2010-05-03, 15:00

## **Bilaga: Intervjufrågor**

### **Allmänt**

Skola, befattning, ämnen?

Påbyggnadsutbildning?

Yrkesverksamma år?

Vilken historiesyn skulle du säga att du har?

Använder du dig av någon specifik pedagogisk teori?

### **Attityder**

- Vad tycker du om kontrafaktisk historieskrivning och arbetsmetoder?
- Hur uppfattar du elevernas attityder till att arbeta kontrafaktiskt?
- Känner du att du har stöd från din arbetsgivare med kontrafaktiskt arbete?

### **Arbetsätt**

- Hur har du valt att arbeta kontrafaktiskt i skolan?
- Ser du några fördelar med arbetsmetoden?
- Ser du några svårigheter eller möjliga fallgropar?
- Ser du några möjligheter till tvärvetenskapligt arbete/samarbete över ämnesgränserna?

### **Resultat**

- Hur fungerar det att arbeta kontrafaktiskt i skolan?
- Hur mycket tror du att eleverna fått ut av arbetsmetoden, vilken respons har du fått?
- Hur examinerar man efter att ha arbetat kontrafaktiskt?

### **Läroplan**

- Upplever du någon konflikt med kurs-/läroplanen för ditt kontrafaktiska arbete?
- Vilka mål i kurs-/läroplanen tycker du att kontrafaktiskt arbete uppfyller bäst?

### **Ev. extrafrågor**

- Aktör & struktur
- Deterministiskt synsätt