



Bruk av kontrafaktiske problemstillinger i undervisning

– nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv?

HIS-3905

Marius Bjerke-Hagen

*Mastergradsoppgave i historie – integrert 10 sp PPU
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Våren 2011*

Forord

Mastergradsoppgaven handler om *kontrafaktisk historie*, en omstridt arbeidsmetode i historie-disiplinen. Etter iverksettelsen av Kunnskapsløftet 2006 skal metoden imidlertid også brukes som en undervisnings- og læremåte. At skolefaget historie er mottakelig for nye impulser fra fagdisiplinen mener jeg er noe positivt som kan utvikle fagets læringsmuligheter og interesse-skapende funksjon.

Likevel er det grunn til å sette spørsmålstegn ved at historie som *aldri* har skjedd innføres i historieundervisninga. Har denne undervisnings- og læremåten noe for seg? «Utan ein filosofisk botn vert lærarar så vel som forskarar offer for pedagogiske trender ... For å unngå at utdanninga vert offer for mote, må reflekterte omgrep og teoriar utviklast».¹

Underveis i arbeidet har holdningen min overfor kontrafaktisk historie som læremåte endret seg om og om igjen, noe som har vært med på å gjøre arbeidsprosessen lærerik og spennende. Jeg gikk til verket som skeptiker, og avsluttet det som skeptiker. Dog som skeptiker med visse forbehold. I min mening kan den kontrafaktiske læremåten fungere i undervisning, men det avhenger av lærerens fag- og metodekunnskap. Læreren må ta hensyn til både kriterier for god undervisning, og metodekrav fra fagdisiplinen, for at arbeidsmåten skal være *nyttig*.

Jeg vil rette en stor takk til de som har hjulpet meg i arbeidet med masteroppgaven. Takk til Fredrik Fagertun, instituttleder for historie og religionsvitenskap ved UiT, for at du både ledet meg inn på det kontrafaktiske feltet, påtok deg rollen som hovedveileder, og kom med god faglig hjelp gjennom arbeidsprosessen. Takk til Liv Carstens Knudsen, studieleder ved lærer-utdanning og pedagogikk ved UiT, for at dine veiledninger gav balanse i oppgaven, og synliggjorde de didaktiske mulighetene på feltet. Takk til de to skolene, lærerne og alle elevene som gav meg tid og mulighet til å prøve ut kontrafaktisk historie i praksis.

Til sist vil jeg takke den omtenkssomme og tålmodige kona mi, Stine Bjerke-Hagen, for all den hjelp, støtte og oppmuntring du har kommet med i løpet av utdanninga, og under arbeidet med masteroppgaven.

¹ Sjøndenå 2004:54

Innholdsfortegnelse

Forord	
Innholdsfortegnelse	
Kapittel 1. Kontrafaktisk historie: hva og hvorfor?	1
Hvorfor forske på dette emnet?	1
Kontrafaktisk historie – svart på hvitt i læreplanen	2
Problemstillingen	3
Delproblemstillinger	4
Metodebruk og kapitteloppsett	4
Sammendrag	6
Kapittel 2. Fagdebatten	7
Historie og kontrafaktisk historie	7
Den kontrafaktiske forskningsmetoden	8
Krav til vitenskapelige kontrafaktiske arbeider	8
Uenighet i fagmiljøet	10
Bevisets stilling	11
Niall Ferguson – Bryter “nytt land”	12
Nordisk engasjement i fagdebatten	14
Norsk engasjement innen kontrafaktisk historie	15
Det kontrafaktiske emnets inntog i historiedidaktisk litteratur	16
Psykologi – Hvorfor tenker vi kontrafaktisk?	18
Sammendrag	19
Kapittel 3. Kunnskapsløftet og kontrafaktisk historie.	20
Læreplanen	20
Hvorfor lære historie og samfunnsfag?	20
Kunnskapsløftet 2006 – en åpen læreplan	22
Kontrafaktisk historie i K06: Tilfeldighet eller hensikt?	23
Grunnleggende ferdigheter i alle fag	23
Hovedområder i faget	24
De konkrete kompetansemålene i faget etter 10.årssteget	24
Kontrafaktisk refleksjon	25
Samfunnets rammer og verdier	26
Endring og kontinuitet	26
Velferdsstaten og oljefunn	27
Internasjonale konflikter i nyere tid	27
Sammendrag	28
Kapittel 4. Lærebøker i samfunnsfag.	29
Læreboka som viktig undervisningsverktøy	29
Kort om utvalget av lærebøker i oppgaven	29
Kort om lærebokforfatterne	30
Underveis	30
Makt og Menneske	31

Kosmos	31
Kosmos etter L97	32
Sammendrag	33
Kapittel 5. Kontrafaktisk historie i praksis	35
Kontrafaktisk historie – en læremåte i skolen	35
Resultater fra kontrafaktisk undervisning	36
Klasse 9.	36
Gruppesammensetningens betydning for arbeidsprosessen	36
Spørreskjema i Klasse 9	37
Klasse 10.	40
Hva har vi kommet frem til?	42
Sammendrag	43
Kapittel 6. Analyse av kontrafaktiske problemstillinger.	45
Kontrafaktiske problemstillinger i et didaktisk lys	45
Faghistorikere og didaktikere møter ulike krav	45
Kan kontrafaktisk historie noe tradisjonell historie ikke kan?	46
Hva må være på plass før arbeid med kontrafaktisk historie?	50
Hvilke kjennetegn har problemstillinger som fremmer læring?	51
Spørsmålsformulering	51
Elevforslag	52
Troverdighet	53
Utgangspunkt i fakta	54
Inspirere til diskusjon	54
Alderstilpassing	56
Hvilke tema er best egnet for kontrafaktisk historie?	57
Kildegrunnlaget	61
Hvilke arbeidsmåter gir best læring	62
Kontrafaktiske problemstillinger i læreboka	65
Underveis	65
Makt og Menneske	66
Kosmos	67
Sammendrag	68
Kapittel 7. Sluttord.	70
Masteroppgavens hensikt	70
Historiebruk i skolen	70
Hva har vi kommet frem til?	71
Hva så, og hva nå...?	72
Litteraturliste	74
Vedlegg 1. Spørreskjema for kontrafaktisk historie.	78

Kapittel 1. Kontrafaktisk historie: *hva og hvorfor?*

«It is always possible, of course, to convert any historical problem into a nonhistorical one, but why should a scholar go out of his way to make a difficult problem impossible? History is tough enough, as it is –as it actually is» - David Hackett Fischer²

Hvorfor forske på dette emnet?

Historiedisiplinen har aldri vært en passende arena for fantasi og oppdiktet historieskriving, men elever skal i historiedelen av samfunnsfaget på ungdomstrinnet arbeide med historie som faktisk aldri fant sted. *Kunnskapsløftet 2006*, det styrende dokumentet for opplæring i grunn- og videregående skole, sier at elever i samfunnsfag skal jobbe med et kontroversielt historiefaglig verktøy kalt *kontrafaktisk historie*. Jeg kaller denne arbeidsmåten kontroversiell siden det i det internasjonale fagmiljøet er stor uenighet omkring kontrafaktisitetens bruksområder og egnethet som metoderedskap i historiedisiplinen. Om en historiker søker å finne svar på hva som kunne endret historieforløpet slik vi kjenner det, når denne endringen kunne funnet sted, hvilke omstendigheter som måtte være annerledes for at endringen skulle skje, og hva som kunne skjedd om en historiehendelse hadde utviklet seg på en annen måte enn den faktisk gjorde, da befatter vedkommende seg med det vi kan kalle kontrafaktiske problemstillinger. Kontrafaktisk historie er i korthet historie som ikke skjedde, men som kunne skjedd. Man kaster med andre ord lys over de urealiserte mulighetene ved historiske hendelser i fortiden.

Skolefaget historie blir påvirket av strømningene i historiedisiplinen som fagfelt, og som et resultat av dette fikk vi gjennom læreplanen *Kunnskapsløftet 2006* for første gang svart på hvitt konkretisert at elevene skal jobbe med kontrafaktiske problemstillinger. Med bakgrunn i at det på ingen måte eksisterer en konsensus blant historikere omkring legitimiteten av kontrafaktiske problemstillinger i historieskrivingen, er bruken av slike problemstillinger i historieundervisninga i skolen et interessant og viktig forskningsområde. Resultatene av forskning på dette området er i første omgang relevant for historiefaglige pedagoger og skoleinteresserte historikere, men også historikere som er interessert i emnet kan dra nytte av resultatene av en slik forskning. Forskningsresultatene vil på lang sikt kunne ha innvirkning på utformingen av kommende læreplaner, og vil på kort sikt kunne bidra til at særlig historielærere får en økt forståelse av fordelene og ulempene ved bruk av kontrafaktiske problemstillinger i skolen.

² Fischer 1970:19

Bruken av det vi i Norge kjenner som *kontrafaktisk historie*, og som internasjonalt best er kjent som *counterfactuals*, er ikke et nytt fenomen. Til tross for at oppmerksomheten omkring nødvendigheten av og egnetheten til *kontrafaktisk tenkning* i ulike fagdisipliner har fått et oppsving først i de siste to tiårene³, har mennesker gjennom lange tider stilt seg spørsmålet “*hva om...?*”.⁴ Slike spørsmål søker å endre en historisk hendelse eller avgjørelse, slik at man får en annen historisk utvikling enn den man kjenner som fakta i dag. En av de mest kjente forfatterne innen dagens internasjonale kontrafaktiske historiedisiplin, Gavriel Rosenfeld, mener tilbøyeligheten til å stille “*hva om...?*” spørsmål ligger rotfestet i vår menneskelige natur, og at man gjennom tankeeksperimenter om fortiden uttrykker en mening om tilværelsen man befinner seg i nå.⁵ Jeg mener det er den kontrafaktiske problemstillingens egnethet til å sette spørsmålsteget ved hvordan ting har blitt som de har blitt, og hvordan ting kunne ha vært, som har ført til at blant annet historikere, samfunnsvitere, forfattere av skjønnlitteratur, økonomer, naturvitenskapelige forskere, manusforfattere for tv-serier, musikkartister, politikere, filmregissører, filosofer, psykologer og pedagoger i senere tid har benyttet kontrafaktisitet på ulikt vis i deres arbeid.

Kontrafaktisk historie - svart på hvitt i læreplanen

Hovedvekten av den nasjonale og internasjonale forskningen omkring kontrafaktisitet har til nå vært gjort av og for fagkretsen og historieinteresserte. *Skoleinteresserte* historikere har trukket frem identitets- og historiebevissthet som fordeler i arbeid med kontrafaktisk historie.⁶ Jeg mener historiefaglige frukter som fremtidstro, identitetsskaping og historiebevissthet, altså kunnskap om at fortidens hendelser påvirker dagens samfunn og fremtidens muligheter, i utgangspunktet er bedre egnet for dagens skoleungdommer enn for etablerte historikere.

Det norske skolesystemet har et ønske om å holde seg oppdatert på internasjonale strømninger innen kultur og kunnskap. Som et resultat av dette finner vi i Kunnskapsløftet 2006 et læreplanmål angående kontrafaktisk historie, som i tillegg til de overnevnte fordelene viser seg å være et praktisk rettet undervisningsmål. Praktisk historieundervisning innebærer at læreren benytter en arbeidsmåte der elevene aktivt tar del i undervisningen, ved for eksempel bruk av kontrafaktiske problemstillinger i diskusjoner for å få dypere kunnskap om et emne. Kontra-

³ Jalonen 2009

⁴ Rosenfeld 2002

⁵ Ibid.

⁶ Bøe 1995

faktiske problemstillinger har lenge eksistert som en innfallsvinkel for å få mer omfattende kunnskaper om en historisk hendelse, og lærere har trolig også brukt kontrafaktisitet som et undervisningsredskap for å fremheve hendelser og aktører som var viktigere enn andre, men det var altså først i 2006 at denne måten å arbeide på ble konkretisert i læreplanen:

Mål for opplæringa er at eleven (etter 10.årssteget) skal kunne:

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis⁷

Det er siste halvdel av dette læreplanmålet som er utgangspunktet for denne masteren. Jeg skal i oppgaven skal jeg ta for meg faglitteraturen på feltet, foreta en læreplananalyse omkring emnet, se nærmere på i hvor stor grad tre ulike læreverk i samfunnsfag har tatt i bruk kontrafaktisk historie, diskutere resultatene av små feltarbeid jeg har gjennomført på to ulike trinn og drøfte ulike problemstillinger knyttet til den teoretiske, og den praktiske, siden ved bruk av kontrafaktiske problemstillinger i undervisninga.

Problemstillingen

Hovedproblemstillingen jeg har jobbet ut i fra, og som denne oppgaven søker å gi svar på, retter seg mot historieundervisningen i samfunnsfag på ungdomsskoletrinnene:

❖ *Bruk av kontrafaktiske problemstillinger i historieundervisningen – nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv?*

Med *nyttig undervisningsmetode* mener jeg at elevene i samfunnsfagundervisningen skal bli bevisste på at de er en del av den historiske utviklingen, og at hendelser i fortiden har formet hvem de er i dag. Samfunnsfaget skal lære elevene å diskutere, resonnerer og tenke kritisk, samt stimulere deres nysgjerrighet. Om en undervisningsmetode klarer å ta opp i seg deler av dette, er den i følge *Føremål med faget og Hovudområde i faget* i Kunnskapsløftet 2006 noe vi kan kalle en nyttig metode.⁸ I tillegg til føringene fra læreplanen mener jeg at innlæring av faktakunnskaper er en viktig og nyttig del av historieundervisningen i samfunnsfaget. Å gi

⁷ Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i Samfunnsfag. Kompetansemål i faget. Etter 10.årssteget:7.

⁸ Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i Samfunnsfag. Føremål med faget og Hovudområde i faget.

elevene en historieforståelse, og innsikt i fagets viktigste begreper som endring, kontinuitet, årsak og virkning, samt evnen til å se sammenhenger mellom hendelser, er i mitt syn en av de viktigste oppgavene en samfunnsfagslærer har i historiedelen av faget.

Delproblemstillinger

For å svare på dette spørsmålet skal jeg i løpet av oppgaven drøfte ulike delproblemstillinger. De skal utdype og konkretisere innholdet i den overordnede hovedproblemstillingen: Hva sier utøvere av fagdisiplinen *historie* om bruken av kontrafaktisk historie? Sier læreplanen noe om bruken av kontrafaktiske problemstillinger i undervisningen – kan man argumentere for eller imot denne arbeidsmåten ut i fra læreplanen? I hvor stor grad fokuseres det på kontrafaktisk øvelse i dagens lærebøker, og ser man en forskjell i bruk av denne måten å lære på i bøker før og etter Kunnskapsløftet? Hva sier historiedidaktikken som forskningsfelt om kontrafaktisk historie? Kontrafaktisk historie i praksis – er alt arbeidet bak denne undervisningsmåten verdt det? Har kontrafaktisk historie en fremtid i skolen, eller er det et rent tidsfordriv for lærere som ønsker å fiffe opp en historietime i en umotivert klasse?

Metodebruk og kapitteloppsett

Kapittel 1 brukes som introduksjon til den kontrafaktiske historiens *hva* og *hvorfor*, og gir en begrunnelse til hvorfor forskning omkring bruk av kontrafaktiske problemstillinger i skolen er et interessant forskningsemne. Kapitlet inneholder det aktuelle læreplanmålet for oppgaven og hovedproblemstillingen, samt en oversikt over hvordan jeg skal svare på denne.

I kapittel 2 skal jeg presentere og diskutere den internasjonale fagdebatten i mer omfattende grad. I dette kapitlet blir jeg blant annet å ta for meg hvilke krav som stilles til arbeid med kontrafaktisk historie, men hovedfokuset hviler på historikeres syn på *hvorfor* eller *hvorfor ikke* kontrafaktiske tankeeksperimenter skal brukes i historieskriving.

I tillegg blir litteratur fra forskningsfeltene pedagogikk og psykologi diskutert i dette kapitlet, for å se hvilke synspunkter vi her finner i forhold til kontrafaktisk tenkning. Pedagogikk er tross alt utgangspunktet for forskning rundt undervisningsstrategier, og her fremheves særlig et begrep som i de senere årene har fått stor oppmerksomhet, da særlig i nordisk didaktikk, *historiebevissthet*. Innen psykologien er kontrafaktisk tenkning de siste tiårene blitt et stort

forskningsområde, hvor motivasjonen bak *ønsket* om å se for seg en alternativ virkelighet er tatt opp.⁹

Kapittel 3 befatter seg med en kort analyse av læreplanen i samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2006. I analysen søker vi å finne ut om det eksisterer argumenter som kan støtte opp om, eller argumentere i mot, bruken av kontrafaktisk historie i skolen. Dette gjøres for å se om det er en gjennomført tanke bak læreplanmålet eksistens, eller om det er satt inn i Kunnskapsløftet uten en klar sammenheng til resten av læreplanens intensjoner.

I kapittel 4 ser vi kort på i hvor stor utstrekning forlag, og lærebokforfattere, anvender det kontrafaktiske læreplanmålet i tre samfunnsfaglige læreverk på ungdomstrinnet. Kontrafaktiske problemstillinger fra læreverkene diskuteres i kapittel 6.

Kapittel 5 består av en redegjørelse av resultatene fra to kontrafaktiske undervisningsopplegg. Hovedvekten av kapitlet går til diskusjon og analyse av resultatene fra et kort spørreskjema elevene fylte ut i etterkant av undervisninga. Her gav elevene uttrykk for hvordan de selv likte å jobbe med kontrafaktisk historie. Jeg diskuterer disse både kvantitativt og kvalitativt, og forsøker å trekke noen forsiktige og rent veiledende slutninger fra informasjonen de gir. Disse resultatene er for lite omfattende til å kunne stå for generelle slutninger, men kan gi en nyttig pekepinn på hvordan elevene selv opplever undervisning med kontrafaktisk historie.

I kapittel 6 inntar jeg en didaktisk rolle og diskuterer, på bakgrunn av den foregående redegjørelsen av synspunktene i faglitteraturen, analysen av læreplanen og lærebøker, og sett i lys av elevenes egne opplevelser med kontrafaktisk historie, den overordnede problemstillingen om kontrafaktisk historie er en nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv.

I det aller siste kapitlet sammenfattes resultatene av min forskning. Jeg repeterer hva vi har vært gjennom, og forsøker å komme med en konklusjon basert på hva jeg har funnet ut. Helt til sist søker jeg å kaste den kontrafaktiske historiens stilling i norsk skole og læreplan, frem mot ny og kommende forskning på feltet.

⁹ Eksempler kan være: Lawrence J. Sanna and Edward C. Chang Ed. *Judgments over time : the interplay of thoughts, feelings, and behaviors* . Oxford University Press, Oxford 2006.
Strathman Alan and Jeff Joiremanlve, Ed. *Understanding behavior in the context of time : theory, research, and application*. N.J..Erlbaum, Mahwah, 2005.
Roese J. Neal and James M. Olson , Ed. *What might have been : the social psychology of counterfactual thinking*. N.J. Erlbaum, Mahwah, 1995.

Sammendrag

Å bruke kontrafaktiske problemstillinger i historieskrivinga er ikke en allment anerkjent måte å arbeide på i historiedisiplinen. Dette gjør at slike problemstillinger er et kontroversielt, spennende og viktig forskningstema når de nå føres inn i historieundervisningen på ungdomstrinnet. Historiedelen av samfunnsfaget er, og bør fortsette å være, påvirket av strømninger i historiedisiplinen, og dette har ført til at elevene skal jobbe med historie som i utgangspunktet ikke er sann. Vi skal i neste kapittel gå inn i hva litteraturen og den internasjonale fagdebatten sier om bruken av kontrafaktiske problemstillinger som arbeidsmåte i historiefaget. Det kommende kapitlet kan forhåpentligvis gi oss en større innsikt i hva bruk av kontrafaktiske problemstillinger går ut på, og hva deres muligheter og ulemper er.

Kapittel 2. Fagdebatten.

«Understanding of the total historical setting is bound to contribute to a clearer view of the actual course of affairs» - Deutsch & Showalter¹⁰

Historie og kontrafaktisk historie

Målet med historieskriving er som oftest objektivitet, men historiefaget er ikke en disiplin der det finnes direkte riktige eller gale svar. Det kan riktignok finnes svar som ligger nærmere en objektiv sannhet en forsker kan observere og bekrefte enn andre, men siden historikere ikke kan etterprøve svarene blir man nødt til å sannsynliggjøre standpunktene man fremsetter gjennom argumentasjon, kvalifiserte gjetninger og analyser. Ved å arbeide på denne måten kan man utføre noe som andre utøvere av faget kan anse som troverdig historieskrivning. Denne måten å arbeide på er i midlertid ikke like selvfølgelig om man arbeider ut i fra kontrafaktiske problemstillinger. Grunnen til dette er at uansett hvor overbevisende og kildebelagt et fiktivt scenario er, så er det likevel oppdiktet historie. Selv om det ikke alltid er slik at faktiske hendelser i alle sammenhenger produserer kilder på løpende bånd, så vil det som oftest være en delt oppfatning av de kontrafaktiske problemstillingenes nytthet og posisjon som seriøse arbeider i historiedisiplinen. Showalter og Deutsch hevder i sitatet over at også kontrafaktisk kunnskap kan bidra til at man får en større innsikt i hva som faktisk skjedde i en hendelse, men som vi snart skal se er dette en holdning som langt fra deles av alle historikere.

Vi skal i dette kapitlet ta for oss faglitteraturen på det kontrafaktiske forskningsfeltet, og se hva faghistorikere sier om kontrafaktisk historie som arbeidsmetode og forskningsverktøy. Med arbeidsmetode mener jeg her en overordnet arbeidsstrategi i en forskningsprosess der utøveren følger mer eller mindre fastsatte krav og kriterier. Vi kommer til å ta for oss litteratur knyttet til *historiedidaktikk*, altså historieformidling i skolen, siden oppgaven er knyttet til både historie og didaktikk, og med tanke på at skolefaget historie skal motta impulser fra fagdisiplinen. I forbindelse med at kontrafaktisk tenkning befinner seg på det kognitive planet, skal vi mot slutten av kapitlet komme inn på hva enkelte anerkjente psykologer sier om *hvorfor* vi i det hele tatt stiller det kontrafaktiske spørsmålet “*hva om...?*”

¹⁰ Deutsch & Showalter 2010:XIV

Den kontrafaktiske forskningsmetoden

Det er, som nevnt i kapittel 1, stor uenighet blant utøverne av den historiefaglige disiplinen omkring bruken av den kontrafaktiske forskningsmetoden i historieskrivingen. *Kontrafaktisk forskningsmetode* betyr her en kontrafaktisk argumentasjon som har eksperimentlikheter, altså at man endrer ulike variabler i en historisk hendelse for å se om utfallet blir annerledes.¹¹ Hensikten ved denne forskningsmetoden kan blant annet være at man kan oppnå en større innsikt i årsakskjedene til en hendelse, hvilke avgjørelser som var viktige og hvilke som var mindre viktige, når i historien en utvikling i annen retning muligens kunne funnet sted, og hvilken innvirkning små hendelser har på historiens gang.¹² Uffe Østergaard sier: «Viktigere er dog, at den kontrafaktiske hypotese opplyser os bedre om, hvad der faktisk skete. Vi får den faktisk skete historie sat i relief»¹³ Om man kun bedømmer det rent faglige resultatet av en kontrafaktisk arbeidsgang opp mot sannsynlighet og troverdighet, to av de viktigste begrepene i vurdering av slike scenarioer, mener enkelte historikere at man delvis har misforstått hensikten med det kontrafaktiske spørsmålet. Øystein Sørensen sier i denne sammenhengen at «Kontrafaktisk historie er fremfor alt et teoretisk våpen mot alle former for historisk determinisme»,¹⁴ at man gjennom etterpåklokskapens briller ofte ser på historiske hendelser som uunngåelige. Simon T. Kaye sier: «Counterfactualism is a powerful corrective tool that undoes the tendency of “History” to hide the fact of plausible alternative outcomes».¹⁵ Kontrafaktiske problemstillinger kan med andre ord sette spørsmålsteget ved eksisterende kunnskap, noe som er et av arbeidsmetodens største fortrinn, men som vi skal se senere i kapitlet er det ikke mangel på argumenter i mot denne metoden.

Krav til vitenskapelige kontrafaktiske arbeider

For at kontrafaktisk historie skal være akademisk akseptert, altså bli ansett som troverdig, må visse faglige krav og regler oppfylles. Det er imidlertid ikke én dominerende konsensus innen fagmiljøet når det gjelder *hvilke* krav man skal stille til et kontrafaktisk historiarbeid. Det finnes likevel enkelte punkter de fleste historikere er enige om burde tilfredsstilles for å bli tatt på alvor.

¹¹ De Mey & Weber 2003

¹² Sørensen 2004

¹³ Østergaard 1998:46-97

¹⁴ Sørensen 2004:163

¹⁵ Kaye 2010:57

Det viktigste kravet i all vitenskapelig arbeid av denne typen er kravet om *plausibilitet*, altså troverdighet. Det alternative scenarioet man prøver å argumentere for må være troverdig og sannsynlig. Med dette menes at en alternativ utvikling teoretisk sett skulle kunne utvikle seg slik vi prøver å gjøre rede for i våre kontrafaktiske scenarioer. Forklaringen historikere legger frem kan i seg selv også ha en del å si for plausibiliteten i arbeidet.¹⁶ Dårlige forklaringer mangler ofte grunnlag for utsagnene sine, mens de forklaringene som er gode gjerne har fulgt kravene som gjelder på fagfeltet, og gjennom dette oppnådd troverdighet.¹⁷

Om man først har bestemt seg for å endre noe i fortiden for å få en alternativ utvikling, finnes det et krav om at man burde holde seg til *minimale omskrivninger*.¹⁸ Det betyr at dersom en historiker beholder så mye som mulig av en historisk hendelse slik den faktisk skjedde, og endrer så få og små ting som mulig for samtidig å få store konsekvenser i den alternative utviklingen, kan troverdigheten i scenarioet økes. Det finnes selvfølgelig restriksjoner på dette feltet også, og de kommer i form av spørsmålet om *hvilke* endringer man gjør. Det er lettere i jakten på plausibiliteten å endre enkeltmenneskers handlinger og avgjørelser, altså endringer på individnivå, enn store krefter som en kulturell, økonomisk, politisk eller religiøs bevegelse på samfunnsnivå.¹⁹

Hendelser som ene og alene kan endre en historisk situasjon kalles gjerne for *tilstrekkelige betingelser*. Man kan illustrere dette med å sette opp den enkle hypotesen 'hvis ikke A, så ikke B'. Det hører riktignok til sjeldenhetene at historiske hendelser har blitt avgjort ene og alene av kun én årsak. En *nødvendig betingelse*²⁰ derimot, er avhengig av samspill med andre nødvendige betingelser for til sammen å utgjøre en troverdig årsaksforklaring.

Et annet krav kan være at man arbeider med en *åpen historisk situasjon*.²¹ Det betyr at det i den aktuelle situasjonen fantes minst to mulige veier videre etter det historiske bruddet, altså veiskillet mellom fakta og kontrafakta. De mulige utviklingsretningene må videre føre med seg *omfattende konsekvenser*²² for historien. Det motsatte av en åpen situasjon, er logisk nok

¹⁶ Hawthorn 1991

¹⁷ Bunzl 2004

¹⁸ Tim De Mey. 2003:28

¹⁹ Sørensen 2004

²⁰ Ibid:174

²¹ Ibid:176

²² Ibid:163

en *lukket situasjon*, også kjent som en *hard historisk situasjon*.²³ Her er resultatet av en historisk hendelse preget av determinisme, altså at resultatet var forutbestemt.

Krav om plausibilitet, minimal omskrivning, nødvendige og tilstrekkelige betingelser, samt en konsekvensanalyse av kontrafaktiske scenarier kan hjelpe til med å øke den historiefaglige troverdigheten på det kontrafaktiske historiarbeidet vi utfører. I denne forbindelsen er det viktig å huske på at dette er kravene til profesjonelle historikere, og at Kunnskapsløftet 06 ikke setter opp andre kriterier for elevenes scenarier enn at den aktuelle hendelsen skal ha påvirket det norske samfunnet. Krav til kontrafaktiske problemstillinger i skolesammenheng er noe vi kommer tilbake til i kapittel 6.

Uenighet i fagmiljøet

Oppmerksomheten rundt kontrafaktiske scenarier har økt de to siste tiårene, og den generelle holdningen har begynt å endre seg fra negativ til en mer positiv innstilling til emnet. I enkelte fagmiljøer har det å arbeide kontrafaktisk med historisk materiale blitt «... increasingly fashionable»,²⁴ mens det er på grensen til å bli en forventet del av arbeidet i andre fagområder som sosialhistorie og økonomisk historie. Hovedargumentet *i mot* denne arbeidsmåten er som vi alt har vært litt inne på, at man ikke lenger befatter seg med *ekte* historie, men med en oppdiktet historie. Historikere som er *i mot* kontrafaktiske problemstillinger argumenterer med at man aldri med sikkerhet kan vite hvordan den videre utviklingen vil arte seg, og enkelte har utarbeidet matematiske formler for å vise hvor liten sannsynlighet det faktisk er for at flere kontrafaktiske hendelser som bygger på hverandre kan skape en plausibel virkelighet.²⁵

Veien frem mot en begynnende aksept for kontrafaktiske problemstillinger har vært lang, og arbeidet med å legalisere historiemetoden som et allmennakseptabelt redskap i den historiefaglige verktøykassa pågår enda. En av de mest siterte argumentene *i mot* kontrafaktisitet ble lagt frem av E.H. Carr i boka *What is History?*, som for øvrig har blitt omtalt som den mest innflytelsesrike boka om historietenkning fra England i forrige århundre²⁶: «One can always play a parlour-game with the might-have-beens of history, but they have nothing to do with determinism».²⁷ Denne uttalelsen virker for meg å være for lite åpen for nye impulser, og er

²³ Sørensen 2004:164

²⁴ Jalonen 2009:183

²⁵ Lewis 1973

²⁶ **Alun Munslow**. University of Staffordshire. <http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/carr1.html>

²⁷ Carr 1961:2

på den måten indirekte med å befeste den historiske determinismen i faget. I historie skapes troverdighet ved å argumentere saklig og overbevisende ut i fra tilgjengelige kilder, og om man gjør det samme med kontrafaktisk historie burde man dømmes på samme måte, selv om det arbeides med historie som teknisk sett ikke eksisterer. Historikere burde ikke, som Carr sier, avvise alle kontrafaktiske arbeider som en lek eller useriøs historieskriving, men heller fokusere på hva slike hypoteser kan lære oss. Uffe Østergaard mener at sitatet til Carr har blitt brukt til å presse kontrafaktiske problemstillinger ut av akademiske fagkretser ved og brennmerke arbeidet som: «... gættei og tomt tankespind om hvad der kunne være sket, hvis».²⁸ Nå skal det sies at Carr var et offer sin egen samtid og de politiske strømningene i samfunnet, siden en historiker i 1960 årene nærmest ble bannlyst om man tok for seg en kontrafaktisk vinkling som kunne fått utfallet av for eksempel andre verdenskrig til å ha gått i favør av tysk seier.²⁹

Bevisets stilling

De viktigste komponentene i historieskriving er altså kildene. Uten kilder kan ikke historikere skrive troverdig historie. David H. Fischer argumenterte i 1970 for dette synet, og mente at behovet for bevismateriale veide tungt i argumentasjonen i mot kontrafaktisk historie: «There is nothing necessarily fallacious in fictional constructs... But they *prove* nothing and can never be proved by an empirical method... There is no way to escape this fundamental fact».³⁰ Richard Ned Lebow, en anerkjent professor innen blant annet kaldkrigsproblematikk og internasjonal politikk, hevder på sin side at: «Documents are rarely smoking guns that allow researchers to establish motives or causes beyond a reasonable doubt»,³¹ og argumenterer i så måte for at historikere, når motivet bak handlinger og avgjørelser skal bedømme, både må ta med i betraktning det faktiske og det kontrafaktiske tankesettet til historiske aktører for å bedre forstå deres oppførsel. I få tilfeller vil motivene bak handlinger være dokumentert, men et av unntakene kan i så måte være et av Lebows spesialfelt, nemlig Cuba-krisen hvor utarbeiding av potensielle kontrafaktiske scenarioer trolig var grunnmuren i handlingsvalgene på begge sider av jernteppet. I dette tilfellet kan det trolig finnes “smoking guns”, også på det kontrafaktiske feltet. Niall Ferguson, den kanskje fremste historikeren på det kontrafaktiske fagfeltet, sier at slike fremtidsdiskusjoner, om de er dokumenterte, er like troverdige og an-

²⁸ Østergaard 1998:46-97

²⁹ Kaye 2010

³⁰ Fischer 1970:16

³¹ Lebow 2000:553

vendelige som “faktiske” kilder: «... most people in the past have tended to consider more than one possible future. And although no more than one of these actually has come about ... surely we must attach equal significance to *all* the outcomes thought about.»³²

I de tilfellene hvor man har få kilder å gå ut i fra, og lite konkret kunnskap om motiver eller den planlagte hendelsesutviklingen, er det sannsynligvis lite lærdom å hente for en historiker. Grunnen er at de kontrafaktiske hypotesene da ofte kun blir spekulasjoner. David S. Landes mener at man som historiker ikke bør gi etter for “historiefaglige synder” som å tro på kontrafaktiske scenarioer siden de per definisjon var falske.³³ Karen Hellekson tok i 2001 opp tråden og sa: «Unsurprisingly, counterfactuals have been attacked by historians because they are untrue ... the notion of truth actually gets to the heart of the problem historians have with counterfactuals: with so much work to be done in finding and writing the truth, why bother with something patently false?». ³⁴ Landes og Hellekson har rett i at kontrafaktisk historie ikke er fakta, og aldri kan bli det. Det kontrafaktiske problemstillinger imidlertid *kan* gjøre, er å hjelpe oss å se hvordan fortidens hendelser og avgjørelser påvirker nåtidens spillerom, og samtidig gi oss forståelse for at også fremtiden er full av muligheter, slik den var for de som levde før oss.³⁵ Denne sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid kalles på fagspråket *historiebevissthet*, og har vært et av de mest diskuterte begrepene innen pedagogisk forskning de siste årene.³⁶

Niall Ferguson – Bryter ”nytt land”

Niall Ferguson, redaktør av og bidragsyter i boken *Virtual History* fra 1997, er som nevnt en av de mest kjente faghistorikerne på det kontrafaktiske feltet. Gjennom *Virtual History* ønsker Ferguson å rette opp historiedisiplinens oppfatning av kontrafaktisk historie som et nyttig verktøy: «It seems we cannot resist imagining the alternative scenarios ... imagining such counterfactuals is a vital part of the way in which we learn». ³⁷ Robert Cowley, en anerkjent historiker og forfatter av bokserien *What if?*, har sagt at spørsmålet “hva om...?” er historikerens hemmelige favorittspørsmål,³⁸ men at «Frivolous counterfactuals have given the

³² Ferguson 1997:86

³³ Landes 1994

³⁴ Hellekson 2001:16

³⁵ Sørensen 2004

³⁶ Bøe 1995:81-82

³⁷ Ferguson 1997:2

³⁸ Cowley & Ambrose 2000

question a bad name». ³⁹ Ferguson legger mye av denne skylden på L.C. Squire og hans bok *If it had happened otherwise* fra 1931. Her ble spørsmålet “hva om...?” erstattet med spørsmålet “hva om bare...?”, siden folk gjerne forestilte seg en bedre verden enn et samfunn preget av økonomisk vanskelige tider. ⁴⁰ Om dette sier Ferguson: «Whether by posing implausible questions or by providing implausible answers, counterfactual history has tended to discredit itself» ⁴¹

For å bygge opp igjen den kontrafaktiske metodens rykte og troverdighet, setter Ferguson opp restriksjoner på utførelsen av arbeidet. Den mest omdiskuterte restriksjonen er at historikeren *kun* skal følge de ulike mulighetene og scenarioer som de *samtidige* aktørene så for seg, og som ble dokumentert. ⁴² Problemet med dette argumentet er i hvor stor grad potensielle og kommende utviklingsveier dokumenteres av samtidige aktører. Richard Ned Lebow hevder at om man følger Fergusons krav vil man befinne seg i en faglig ”tvangstrøye”, ⁴³ noe som kan medføre at historikere må gå på akkord med mulighetene i arbeidsmetoden. De plutselige endringene i historieutviklingen gjennom tilfeldige faktorer som spiller inn og øyeblikksavgjørelser må dermed utelukkes, om vi holder med Lebows kritikk av Ferguson. Om dette er tilfellet kan vi stå i fare for å miste fruktbar jord innen kontrafaktiske spørsmål. Jeg mener *ikke* at Ferguson gjennom dette kravet søker å kneble profesjonelle historikere med grenser og krav, men heller å gjøre kontrafaktisk historie spiselig for skeptiske utøvere innen historiedisiplinen, og på den måten komme til livs de mer useriøse kontrafaktiske bidragene som kan ødelegge for hele genrens troverdighet. Med tanke på at det virker som Ferguson ønsker å gjenopprette den kontrafaktiske genrens status som en respektabel måte å arbeide med historie på, mener jeg at han dermed ikke går på akkord med mulighetene innen kontrafaktiske problemstillinger. Jeg vil heller hevde at Ferguson, gjennom å påpeke hva utøvere som er positive til arbeidsmetoden kan sette som kriterier for å øke troverdigheten i scenarioer, argumenterer *for* mulighetene som finnes i bruk av kontrafaktiske problemstillinger, og slik vise hva som kan være fruktbar jord å dyrke alternative utviklinger i. Sett med didaktiske øyne må jeg riktignok innrømme at Fergusons krav til samtidsdokumentasjon umuliggjør lærerens og elevenes arbeid med kontrafaktiske problemstillinger i undervisning. Men en didaktiker og en faghistoriker står ovenfor ulike kriterier og krav i sitt arbeid, og som vi skal se i kapittel 6 må

³⁹ Ibid:xii

⁴⁰ Kaye 2010

⁴¹ Ferguson 1997:19

⁴² Ibid.

⁴³ Lebow 2000:569

didaktikeren forholde seg til både kriterier for god undervisningsplanlegging, og en “klasseromsvennlig” fortolkning av fagdisiplinens metodekrav. Det stilles dessuten langt fra like strenge krav til en skoleelevs arbeid med kontrafaktisk historie, som en profesjonell historikers. For elever henger hensikten med arbeidsmåten sammen med hva elevene kan lære *gjennom* metoden, som faglige- og grunnleggende ferdigheter, samt en mer helhetlig historieforståelse.

Ferguson mener ikke at han, eller hans medforfattere, ved hjelp av *Virtual History* ønsker å tvinge den kontrafaktiske metoden inn i faget igjen, men poengterer at siden årsaksforklaringer har fått en stadig større oppmerksomhet de siste tiårene i flere fagområder, må også historikere, i større grad enn tidligere, forholde seg til eksplisitte årsaksforklaringer. «In this light, perhaps the best answer to the question ‘Why bother asking counterfactual questions?’ is simply: What if we don’t? Virtual history is a necessary antidote to determinism.»⁴⁴

Nordisk engasjement i fagdebatten

Den internasjonale fagdebatten har også spredt seg til historieinteresserte i Norden, der Uffe Østergaard er ett eksempel. Et annet er Jussi Jalonen som i 2009 skrev et innlegg i *Scandinavian Journal of History*, kalt *Three Scandinavian Counterfactual Scenarios from the Napoleonic Wars*. Jalonen kommer inn på nytten av kontrafaktiske spørsmål, og hevder at: «... counterfactual speculations can be illuminating and intellectually challenging» og at «... such alternatives can be very healthy».⁴⁵ Jalonen mener videre at det historiske bruddet, altså det punktet der den faktiske og kontrafaktiske utviklingen skilles, er lett å peke ut. Et problem med Jalonens påstand er at det ikke nødvendigvis er enkelt å påvise når et historisk vendepunkt oppstår, eller hva som konkret er den utløsende årsaken. Når finner vendepunktet sted ved statsministerskiftet i England i 1940? Når Norge invaderes? Når England mislykkes i å forsvare Norge? Når Lord Halifax avslår tilbudet? Når Chamberlain går av? Når Churchill har utarbeidet sin egen krigsstrategi, eller når han holder talen om at britene vil kjempe på egne strender og dermed bygget opp nasjonens tillit til seg? Showalter & Deutsch hevder at nøkkelen til Churchills suksess lå i at han fikk tid til å samle nasjonen, noe han ikke ville hatt mulighet til om han måtte vente kun én måned lenger, siden han da ville tatt over midt i en krig.⁴⁶ Det er med andre ord ikke like lett vise til *når* vendepunktet i en hendelse inntreffer.

⁴⁴ Ferguson 1997:88-89.

⁴⁵ Jalonen 2009:183.

⁴⁶ Showalter & Deutsch 2010

Jalonen befatter seg dessuten kun med kontrafaktiske hendelser av *første grad*, altså den hendelsen som spesifikt skaper en endring i historien. Han tar dermed ikke for seg kontrafaktiske hendelser som må ligge til grunn for at denne hendelsen skal kunne finne sted, altså hendelser av *andre grad*. Når en kontrafaktisk hendelse bygger på en annen, kalles gjerne dette for *multilagskontrafaktisitet*.⁴⁷ Hendelser med flere lag er heller uforutsigbare, og siden den statistiske sannsynligheten synker dramatisk for hvert lag, kan dette være et godt argument for å holde seg til så få og små endringer som mulig. Likevel er det i enkelte tilfeller ikke nok kun å ta for seg hendelser av første grad for å forklare en hendelse, som for eksempel ved invasjonen av Norge 9.april 1940. En påstand her kunne vært at dersom det norske forsvaret hadde vært bedre rustet og forberedt på et angrep, ville vi bedre klart å stå i mot den tyske invasjonen. Hendelser av andre grad er da nødvendig for å skape innsikt i hendelsen, og da kan man for eksempel ta for seg hvilke politiske avgjørelser, og hvilket klima i militærpolitikken man måtte hatt for at avgjørelsen om et forsterket forsvar skulle blitt tatt.

Norsk engasjement innen kontrafaktisk historie

En av de mest kjente historikerne i Norge på feltet vårt, professor ved Universitetet i Oslo Øystein Sørensen, gav i 2004⁴⁸ ut en bok med en samling historiske hendelser som kunne gått annerledes innen norsk historie. Sørensen er i hovedsak positiv til arbeidsmetoden, og han karakteriserer denne formen for historie som nødvendig, nyttig og gøy.⁴⁹ Sørensen hevder at kontrafaktisk historie: «... er nyttig fordi det gir oss et viktig perspektiv på hva historie egentlig er for noe. Det er egnet til å vise at historien er og var full av muligheter».⁵⁰ Siden denne oppgaven også tar for seg de didaktiske aspektene ved kontrafaktiske problemstillinger, er det for en lærer positivt at faghistorikere mener arbeid med kontrafaktiske hypoteser kan vekke motivasjon og arbeidslyst. Kanskje interessemomentet ligger i at det gjennom kontrafaktisk historie forskes på historie som *ikke* er historie, og at det av den grunn kan oppfattes som gøy å holde på med, selv om det faglige resultatet kanskje ikke alltid er akademisk verdig. «Hvis vi ønsker å lære noe av historien i videste forstand, må vi også kunne være åpne for at vi kan lære noe av mislykkede forsøk»,⁵¹ hevder Sørensen. Boka hans ble sannsynligvis skrevet for historikere og historieinteresserte, og fokuserer dermed på noe annet enn å tilpasse kontrafaktiske problemstillinger til samfunnsfaglige undervisningssammenhenger. Likevel kan man

⁴⁷ Lebow 2007:8

⁴⁸ Sørensen, Øystein. 2004. *Historien om det som ikke skjedde : kontrafaktisk historie*.

⁴⁹ Ibid:157

⁵⁰ Ibid:163

⁵¹ Ibid:178

trekke ut nyttige tips og lærdommer av det Sørensen her henviser til, nemlig at *ingen resultater* også er et resultat.

Knut Kjeldstadli, en kjent norsk historiker, har kommet med synspunkter på kontrafaktisk historie. Kjeldstadli sier, i sin metodebok fra 1999, at ikke alle forskningsprosjekter gir konkrete resultater.⁵² For å unngå dette i arbeid med kontrafaktiske problemstillinger foreslår han at man benytter forskningsmetoden der enkeltfaktorer i en historisk hendelse fjernes for å se om resultatet blir annerledes. På denne måten kan arbeidet ende opp med dypere kunnskap om hvorfor og hvordan en hendelse endte opp slik den gjorde. «For noen faktorer konkluderer vi med at de var absolutt nødvendige for at utviklingen skulle gå i den retningen den gjorde. For andre faktorer tenker vi at et eventuelt fravær ikke var avgjørende, at denne årsaka med andre ord var mindre viktig. Vi får en viss mulighet til å bedømme den relative betydningen av ulike årsaker».⁵³ Kjeldstadli argumenterer imidlertid tidligere i boka *i mot* denne formen for historiske tankeeksperimenter: «Spørsmålet må være *besvarbart*, avgjørbart. Metafysiske spørsmål, som en aldri får svar på, gir liten mening i historieforskning. Det gjelder for eksempel om en begivenhet var uunngåelig eller ikke. Det får en sjelden vite».⁵⁴ Det er med andre ord grunn til å sette spørsmålsteget ved om det kan komme læring ut av diskusjoner som bunngrunn ut i et fakta relatert “ingenting”, eller enda verre i usikkerhet om hva som faktisk skjedde.

Det kontrafaktiske emnets inntog i historiedidaktisk litteratur

Håkon Rune Folkenborg skrev et av bidragene i boka *Dannelse i skole og lærerutdanning* fra 2010. «Det er særlig de didaktisk orienterte historikerne som understreker verdien denne metoden kan ha innenfor undervisning», i følge Folkenborg. Likevel vegrer mange lærere seg for å benytte en slik undervisning. «Hvorfor bruke tid på å lære om det som ikke skjedde, når tiden til undervisning er knapp nok når det gjelder å lære elevene om hva som faktisk skjedde?».⁵⁵ Folkenborg fremhever synliggjøringen av menneskenes «... historieskapende potensial» som grunn for bruk av slike undervisningsopplegg, i og med at arbeidsmåten kan vise sammenhengen mellom menneskelige valg og historieutviklingen.⁵⁶ Dette henger direkte sammen med *Føremål med faget* i Kunnskapsløftet. Å fokusere på elevenes historieskapende potensial kan dermed hjelpe til med å gi elevene en historiebevissthet.

⁵² Kjeldstadli 1999

⁵³ Ibid:247

⁵⁴ Ibid:46

⁵⁵ Brekke 2010:56

⁵⁶ Ibid:56

Jan Bjarne Bøe velger å kalle kontrafaktisk historie for *den alternative fortellingen*.⁵⁷ Ved å benytte begreper med mindre faglig tyngde som *alternativ* og *fortelling*, kan det virke som at Bøe setter noe annet i forsetet for utøvelsen av *den alternative fortellingen* enn vektlegging av et så nøkternt og plausibelt scenario som mulig. I Bøes didaktikk ser det tilsynelatende ut som at den alternative fortellingen hovedsakelig tar sikte på å etablere en historiebevissthet i elevene. Bøe trekker også et moralsk aspekt inn i likningen, siden elevene ved å vurdere ulike hendelser og avgjørelser, skal lære og selv ta stilling til rett og galt i ulike situasjoner. I og med at undervisningen på ungdomstrinnet er tilpasset elever og ikke historikere, er den overnevnte forenklingen av begrepsinnholdet fornuftig og hensiktsmessig.

Bøe argumenterer for bruk av *den alternative fortellingen* som hjelpemiddel til å få elevene engasjerte i undervisningen: «Fordi elevene er unge mennesker med begrenset erfaring, er det først og fremst de *individuelle skjebnene* i fortellingen som fenger dem. Muligheten for at elevene skal bli engasjert i den alternative utviklingen i de politiske systemene eller de anonyme sammenhengene, er liten».⁵⁸ Bøe er likevel ikke blind for de mulige uheldige sidene ved en kontrafaktisk undervisning: «Imidlertid er det klart at en undervisning som legger sterk vekt på den alternative ... fortellingen, *kan* svekke det viktige skillet mellom ”virkelighet” og ”fantasi”, slik at elevene oppfatter det oppdiktede som identisk med det historisk gitte».⁵⁹ Tilfeller der elevene i ettertid ikke klarer å skjelne mellom det kontrafaktiske og det faktiske, hører forhåpentligvis til sjeldenhetene i praksis. Slike tilfeller *kan* inntreffe, og dette er noe en lærer burde være obs på både før, under og etter det kontrafaktiske arbeidet. For at elevene ikke skal bli forvirret, eller usikre på hva som er rett og hva som er fantasi, burde læreren si klart i fra hvilken aktivitet man nå holder på med. Dette kan gjøre for eksempel med å kalle undervisningen i *den alternative fortellingen* for noe som skiller seg ut fra den vanlige undervisningen. Elevene er kanskje innstilt på at alt de lærer i klasserommet er sant, og få av elevene i ungdomstrinnet er naturlig kritiske til det de lærer og leser på skolen. Om ikke en lærer gjør det uttrykkelig klart at den aktiviteten de skal begi seg inn på *ikke* er ekte historie, men historie som *kunne* skjedd, kan eleven være såpass uheldig at han eller hun ved senere prøver og eksamener kun husker den kontrafaktiske undervisningen om emnet. Hvordan hver enkelt lærer velger å presisere dette skillet mellom fakta og kontrafakta kan nok i stor grad variere, men det viktige er at elevene er klar over at kontrafaktisk historie ikke er fakta, men tankeeksperimenter uten konkrete svar.

⁵⁷ Bøe 1999:83

⁵⁸ Ibid:84

⁵⁹ Ibid:90

Psykologi – *Hvorfor* tenker vi kontrafaktisk?

Det kan være nyttig å se litt nærmere på *hvorfor* vi i utgangspunktet ønsker å begi oss inn i den kontrafaktiske tankegangen. Dette er et tidsaktuelt emne i psykologiens verden. På dette feltet er Neal J. Roese en anerkjent forsker, og Roese mener at mennesker i lang tid har stilt “hva om...?” spørsmål for å vurdere sin nåværende situasjon.⁶⁰ Det finnes i den psykologiske litteraturen mange grunner til å tenke kontrafaktisk. Tetlock & Belkin trekker i denne sammenhengen frem behov for forutsigbarhet, kontroll, for å unngå skyld og få positiv kreditt, samt behovet for trøst og inspirasjon – gjennom å tenke at ting kunne vært verre, eller at de kunne, og fortsatt kan, bli bedre.⁶¹

Psykologers forskning hevder at en kontrafaktisk tankeprosess er helt nødvendig for den menneskelige funksjonen, og at den kan sees på som en viktig del av et individs bevissthet og intelligens.⁶² Georg Loewenstein sier at: «... *thinking* about the past and the future profoundly shapes our sense of self and, indirectly, our behavior».⁶³

Dette kan overføres til den historiefaglige verden. Om en historiker ikke setter spørsmålstegn med hvordan ting har blitt som de har blitt, og indirekte - hvordan ting *kunne* blitt, risikerer vedkommende å gå glipp av nyttig kunnskap knyttet til menneskers handlingsrammer og identitet. For en historiker kan det å skulle finne frem til alternativer i historiske hendelser være vanskelig nok i seg selv, men jeg tror det kommer til å være vanskeligere for elever, som i alle år på skolen har blitt gjort fortrolige med hva som *faktisk* skjedde i historien, å skulle se for seg en annen og alternativ historietvikling.

Robert Fisher har forsket på bruk av “hva om...?” spørsmål i undervisningen. Fisher hevder at en av måtene å bruke kontrafaktisk historie i undervisningen på er gjennom problembaserte tenkeleker, men legger likevel til: «It is likely that children will need to play thinking games over a number of years for there to be real and lasting benefits to their thinking and learning».⁶⁴ Ut i fra dette er det med andre ord langt fra sikkert at det i det hele tatt *kommer* noe læring ut av kontrafaktisk historie i skolen. Dette gjelder særlig dersom det ikke fokuseres i nevneverdig grad på trening i arbeidsmetoden, noe som kan ha sammenheng med lærerens vilje og fagkunnskap, tidsbruk og undervisningsplanlegging, skoletradisjon og lærebøkene. Et

⁶⁰ Roese 1997:134

⁶¹ Tetlock & Belkin 1996

⁶² Lawrence & Chang 2006

⁶³ Ibid:vii

⁶⁴ Fisher 2003:192

positivt aspekt ved at læreplanmålet om kontrafaktisk historie gjelder for *hele* ungdomstrinnet, er at læreren og elevene har nok tid til å prøve ut arbeid med flere kontrafaktiske problemstillinger fra 8.årstrinn av, noe vi i kapittel 4 skal se i ulik grad vektlegges av lærebokforfattere i samfunnsfag for ungdomstrinnet.

Sammendrag

Den kontrafaktiske debatten lever som vi har sett i beste velgående i den faghistoriske, og den fagdidaktiske disiplinen. Det ikke en allmenn enighet blant historikere omkring bruksområdene eller nytten til kontrafaktisk historie. Hovedargumentet i mot metoden går ut på at dette ikke er ekte historie, og at det er bortkastet tid å sysle med noe som ikke er sant. Det viktigste argumentet for bruk av metoden er at den kan sette spørsmålstegn ved etablert historieskriving, og åpne opp for å se at det fantes flere muligheter i de historiske hendelsene. Det er lagt frem ulike metodekrav for å øke troverdigheten på kontrafaktiske arbeider. Kravene det er mest enighet om er krav om troverdighet og sannsynlighet, om en minimal omskrivning, store og vidtrekkende konsekvenser i det kontrafaktiske scenarioet i forhold til det faktiske og belegg i kilder for påstander og argumenter.

Det finnes lite teori om hvordan man anvender den kontrafaktiske arbeidsmåten i praksis i en klasseromssituasjon, og denne oppgaven er så langt jeg kan se den første masteroppgaven som tar for seg det kontrafaktiske læreplanmålet i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

Kapittel 3. Kunnskapsløftet og kontrafaktisk historie.

”For første gang i skolen: Kontrafaktisk historie ... Nåja – ikke helt sant.”

- Harald Frode Skram⁶⁵

Læreplanen

Læreplanen er et av de viktigste dokumentene en lærer må forholde seg til i sitt arbeid. Den gir retningslinjer for hvilken kompetanse elevene skal ha ved et visst tidspunkt. Ved prøver og eksamener blir elevenes kunnskaper vurdert i forhold til mål i læreplanen, hvor målene gjerne er formulert med ord som ”eleven skal kunne...”. Som tidligere nevnt er læreplanen selve utgangspunktet for denne oppgaven, mer spesifikt siste halvdel av læreplanmålet som går på bruk av kontrafaktisk historie som metode etter endt 10.årstrinn:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis*

I det kommende kapitlet skal vi se nærmere på hva læreplanen i samfunnsfag sier om formålet med faget, og om eventuelle krav til samfunnsfaglæreren. Vi skal prøve å finne svar på om det finnes antydninger i læreplanen, bortsett fra vårt læreplanmål, som enten støtter opp om eller underminerer bruk av kontrafaktisk historie som undervisnings- og læremåte. Etter dette kapitlet burde vi kunne ha en formening om læreplanmålet vårt kun ble tatt med som et frittstående mål, siden *counterfactuals* er i vinden i den internasjonale fagdebatten, eller om det ligger en gjennomtenkt tanke bak inkluderingen av dette målet i Kunnskapsløftet 2006. Med andre ord: Hva sier læreplanen om bruk av kontrafaktisk historie som undervisningsmåte?

Hvorfor lære historie og samfunnsfag?

Lærere i samfunnsfag får trolig oftere enn lærere i andre fag henvendelser fra elever som spør tungt om en begrunnelse til hvorfor de lærer geografi, historie og samfunnsfag. Geografidelen kan rettferdiggjøres med at elevene burde vite noe om den fysiske verden de bor i, og selve

⁶⁵ Skram 2008:52

samfunnsfagsbolken kan forsvares med at elevene skal bli voksne en dag, og må lære seg hvordan samfunnet fungerer. Men hvorfor lære historie? En lærer kan trekke frem at det er viktig å lære av andres ”feil”, en annen at man forstår hvem man er i lys av historien, mens andre kan svare at ”sånn er det bare”. Personlig ville jeg svart at det er viktig å vite hvor de som levde før deg har vært, hvor du befinner deg i dag og hvor neste generasjon kommer til å være. Det kan være nyttig for elevene å forstå at de selv er en del av en historieprosess, at historie faktisk eksisterer rundt dem, selv om den enda ikke er skrevet i læreboka deres. Jeg mener at samfunnsfaget er det beste redskapet for å lære elevene denne *historiebevisstheten*.

En lærer kan alltid gi elevene den rent samfunnsmessige og politiske begrunnelsen for fagets eksistens. Læreplanen begrunner hvorfor elevene skal undervises i samfunnsfag under *Føremål med faget*. Elevene skal blant annet læres opp til å delta aktivt i samfunnet gjennom å lære hvordan demokratiet fungerer, og hvordan man som enkeltindivid er med i en større samfunnsmessig sammenheng. Elevene skal lære å ta ansvar for seg selv og egen kulturarv, og sine medborgere ved å lære om ulike kulturer og levesett, likestilling, menneskerettigheter og miljøbevissthet. Undervisningen i samfunnsfag skal dessuten trene elevene opp i evnen til å diskutere, tenke logisk og gjøre rede for ulike synspunkter, samt føre til en økt innsikt i, kunnskap om og engasjement for samfunnslivets mange sider.⁶⁶

Det er ingen selvfølge at elevene skjønner, ser eller bryr seg om sammenhengen mellom deres eget liv og det som skjer i samfunnsfagstimene. Marianne Poulsen, en dansk skoleforsker, mener skoler har en tendens til å svikte i den sentrale delen med å koble elevens egen historie med historien elevene lærer på skolen. I følge Poulsen har historiefaget en viktig dobbeltrolle i å benytte elevenes egne historiebevisstheter i undervisningen, slik at de til gjengjeld kan ta med seg noe praktisk og nyttig fra undervisningen tilbake til sitt eget liv.⁶⁷ Om dette ikke skjer kan historiefaget oppfattes som fremmed for elevene, og blir dermed et fag som legges igjen i klasserommet når de går hjem. Poulsen mener at elevene har «... en mengde viden og interesser som i undervisningsmessig sammenheng har vært upåagtet fordi undervisningssystemet har vært anlagt på at give eleverne viden, ikke på å lytte til dem».⁶⁸ Skolen faller med andre ord til kort i å anvende elevene som en ressurs. Jeg mener at det ut fra dette kan argumenteres for at måten samfunnsfaget i enkelte tilfeller brukes i undervisningen på, er til hinder for fagets hensikt om å skape interesse for historie, og til å hjelpe elevene tilegne seg

⁶⁶ Kunnskapsløftet 2006. Den Generelle Delen:1-2

⁶⁷ Poulsen 1999

⁶⁸ Ibid:21

en forståelse for at de selv er en del av historieutviklingen. I en kvalitativ spørreundersøkelse på ungdomstrinnet gjort av Poulsen, svarte rundt halvparten av elevene at de ikke anså seg selv som en del av historien,⁶⁹ noe som kan bekrefte at skoler generelt har mye å gå på når det gjelder å ta i bruk elevenes egne historieoppfatninger i undervisningen. Kan kontrafaktisk historie være en måte å synliggjøre, ta i bruk, og videreutvikle elevenes historiebevisstheter?

Kunnskapsløftet 2006 – en åpen læreplan

Et viktig spørsmål innen undervisningsplanlegging som Kunnskapsløftet ikke gir svar på, er *hvordan* undervisningen skal legges opp for å hjelpe elevene til å nå målene i læreplanen. Det finnes ingen konkrete retningslinjer for hvilke arbeidsmåter som skal benyttes i de ulike kunnskapsområdene i samfunnsfaget. Lærerne har, i større grad enn i den forrige læreplanen L97, gjennom Kunnskapsløftet friere tøyler i undervisningsplanleggingen, og med dette en gylden mulighet til å benytte seg av nye tilnæringsmåter til et faglig materiale. Eksempler på dette kan være ulike typer rollespill, kontrafaktisk historie, blogger, reportasjer ved hjelp av medier og nettbasert kontakt med andre elever og skoler.

De eneste innslagene i læreplanen K06, Kunnskapsløftet 2006, som kan minne om pålagte retningslinjer er ulike måltaksonomiske verb. Dette er verb som sier hvor godt elevene skal kunne bruke stoffet, og verbene kan si at elevene skal: kunne, kjenne til, vurdere, reflektere over, gjøre rede for, diskutere og drøfte. Disse verbene sier i grunn mer om hvor mye vekt man bør legge på de ulike fagmålene, enn de legger føringer på hvordan undervisningen kan eller skal gjennomføres.

Om vi sammenligner den forrige læreplanen med den nåværende kan ting tyde på at K06 i større grad krever en faglig trygg lærer. Læreplanens metodefrihet gjør at læreren er nødt til å stå mer på egne bein, og stole på egen fagkompetanse i undervisningsplanleggingen. I L97 fantes et eget avsnitt kalt *Arbeidsmåtar i faget*, med forslag og oppfordringer til arbeidsmåter som bruk av historiske kilder, intervju og rollespill, argumentasjonstrening, spørreskjema, observasjoner og fortellinger.⁷⁰ Disse arbeidsmåtene finnes også i K06, men da bygget inn under de fem grunnleggende ferdighetene å *snakke, skrive, lese, regne og bruke digitale verktøy* i alle fag.⁷¹ I L97 fantes læreplanmål og retningslinjer for arbeid med ulike tema for hvert

⁶⁹ Ibid:139-140

⁷⁰ L97 – Arbeidsmåtar i faget. Hentet fra: <http://www.udir.no/l97/l97/index.html> 31.03.11 Kl. 14.11.

⁷¹ Kunnskapsløftet 2006. Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Grunnleggjande ferdigheiter i faget.

enkelt trinn på ungdomstrinnet, mens læreplanmålene i K06 ikke spesifikt nevner *når* elevene skal jobbe med emnene. Der elevene under L97 skulle «... søkje informasjon frå ulike kjelder, til dømes eldre menneske, museum, krigsminnesmerke, skrivne framstillingar, film og informasjonsteknologi»⁷² i forbindelse med undervisning i annen verdenskrig, står lærere i K06 fritt til å velge arbeidsformer og læreplanmål som skal oppfylles i tilknytning til emnet, som at elevene formulerer spørsmål, drøfter omveltninger i samfunnet eller skaper fortellinger om mennesker i fortid.⁷³

Kontrafaktisk historie i K06: Tilfeldighet eller hensikt?

Er læreplanmålet i denne oppgaven en del av en gjennomtenkt intensjon, eller henger det for seg selv uten tilknytning til læreplanen som helhet? Kan vi finne noe i K06 som bygger opp om eller underminerer læreplanmålet eksistens? Dette er noe vi skal undersøke ved å se nærmere på de grunnleggende ferdighetene i faget, hovedområdet i faget og de konkrete læreplanmålene for ungdomstrinnet i samfunnsfag, og da særlig historie.

Grunnleggende ferdigheter i alle fag

Et av de viktigste satsningsområdene i Kunnskapsløftet er at alle elevene skal øves i de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag.⁷⁴ Elevene skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, benytte tallkunnskap i alle fag, kunne lese tekster ved hjelp av ulike leseteknikker og analyse-nivåer, samt benytte digitale verktøy i sitt arbeid. Den vanskeligste ferdigheten for de fleste lærere som skal trene elevene sine i kontrafaktisk tenkning er trolig bruk av digitale verktøy, siden skolene som oftest har for få datamaskiner tilgjengelig i forhold til antall elever.

De punktene som er hensiktsmessig i vår sammenheng blir hovedsakelig at elevene uttrykker seg muntlig og skriftlig. En presisering i læreplanen sier at elever skal lære å bruke faguttrykk og begreper, legge frem eget stoff, vurdere eget og andres arbeid, utvise kildekritikk og argumentere for ulike sider av samme sak. Alle disse ferdighetene går rett inn under bruken av kontrafaktisk historie som arbeidsmåte, og er dermed et argument *for* benyttelsen av ”hva om...?” spørsmål. Kontrafaktisitet er gjerne helst brukt som en muntlig aktivitet i timen der elevene kan bes om å legge frem egne argumenter, kommentere andres innlegg i debatten og vurdere andres fremføringer, såkalt *hverandre-vurdering*. Elevenes evne til å drøfte og disku-

⁷² L97 – Hovedmomenter for 9.klasse - Historie. Hentet fra: <http://www.udir.no/l97/L97/index.html> 31.03.11

⁷³ Kunnskapsløftet 2006. Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Læreplanmål etter 10.årssteget - Historie.

⁷⁴ Kunnskapsløftet 2006. Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Grunnleggjande ferdigheiter i faget.

tere kan komme frem om de skal trekke frem eventuelle sterke og svake sider ved egne og andres fremføringer.

Det finnes negative aspekter ved en slik klassesdiskusjon, og det er at ikke alle elevene er like flinke til å delta aktivt. De mindre muntlig aktive elevene går dermed glipp av muligheten til å trene opp sine egne grunnleggende ferdigheter. Dette kan bli forsøkt endret gjennom gruppediskusjoner i mindre grupper hvor alle gruppene legger frem sammendrag av deres resultater for klassen ved timeslutt. Enkelte elever kan ha vegring mot å snakke i mindre grupper også, men en lærer kan da sette seg hos disse elevene, og foreta en uformell fagrelatert samtale med dem, samtidig som gruppene diskuterer. På denne måten kan læreren sørge for at også fåmælte elever får vist hva de kan, og hjelpe dem til å trene opp de viktige grunnleggende ferdighetene poengtert i læreplanen.

Hovedområder i faget

Kunnskapsløftet har fremhevet viktige aspekter i de ulike fagene. I samfunnsfag er særlig et av hovedområdene interessant for oppgaves del, og det sier at elevene skal trenes opp til å tilegne seg et historisk overblikk og innsikt.⁷⁵ Begge disse begrepene er sentrale i forståelsen av historiefagets egenart. For å hjelpe elevene tilegne seg et overblikk og en innsikt i faget, kan elevene bli gjort oppmerksomme på at historiske hendelser ofte er knyttet sammen på et internasjonalt nivå. Om elevene blir gjort oppmerksomme på hvordan en historisk hendelse *kunne* utviklet seg i forhold til hvordan den faktisk gjorde det, er det mulig å tenke seg at de lettere kan se sammenhenger i historien. Elevene kan gjennom dette kunne få en mer helhetlig forståelse av hvorfor noe hendte slik det gjorde, men også hvorfor hendelsen *ikke* gikk i en annen retning.

De konkrete kompetansemålene i faget etter 10.årssteget

På ungdomstrinnet finnes mange læreplanmål som *kan* relateres til vårt læreplanmål. Jeg skal her kun diskutere de mest aktuelle kompetansemålene i forhold til oppgaven, for slik å vise hvordan en kontrafaktisk undervisningssekvens både kan begrunnes, og rotfestes i læreplanen.

⁷⁵ Kunnskapsløftet 2006. Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Hovedområder i faget:2,12.

Kontrafaktisk refleksjon

Det kontrafaktiske læreplanmålet sier at elevene skal *reflektere* over hendelser som kunne ført til en annerledes utvikling for det norske samfunnet slik vi kjenner det. Ved første øyekast på læreplanmålet kan det se ut som at det dreier seg spesifikt om historie som ligger nært Norge i avstand, men det trenger ikke være slik. Som nevnt er historieskrivingen bygget opp av en lang rekke sammenknyttede hendelser. Ta for eksempel Norges strategiske posisjon under den kalde krigen, eller vår strategiske posisjon i Hitlers planer under andre verdenskrig, eller vår strategiske posisjon for angrep via sjøveien i vikingetiden. Den norske historien kunne like gjerne ha endret seg i 1066 da de norske vikingene ble slått av engelskmennene, som i 1940 i Oslofjorden da Blücher ble senket.

Det måltaksonomiske verbet i dette læreplanmålet går ut på at elevene skal *reflektere*, men hva ligger egentlig i dette begrepet? Kari Søndena har skrevet en bok om det hun velger å kalle *kraftfull refleksjon*.⁷⁶ Hennes begrep kan vi omforme til *nyttig refleksjon*, altså refleksjon som har en positiv innvirkning på elevenes læring, og grunnleggende- og faglige ferdigheter. Dette er en refleksjon med fokus på *hvorfor* vi reflekterer, og hva vi kan få ut av aktiviteten. For at elevene skal få noe læremessig nyttig ut av refleksjonen, mener Søndena at elevenes synspunkter må ta del i en kontinuerlig diskurs med andres synspunkter. Kun gjennom en slik diskurs kan refleksjon bli en «... veksande tenkning»,⁷⁷ og føre til læring. Det er med andre ord bortkastet å reflektere bare for refleksjonens skyld: «Er all refleksjon nødvendigvis av det gode? Eg vil påstå at det er gode grunnar for ein viss skepsis».⁷⁸

Refleksjon fungerer med andre ord best som en sosial samtale, noe som taler til fordel for gruppearbeid som en egnet arbeidsform i behandling av kontrafaktiske problemstillinger. For dersom en kontrafaktisk arbeidsoppgave i samfunnsfag på skolen tar individuell form, enten ved individuelt arbeid i klasserommet eller som hjemmelekser, mister elevene muligheten til sammen å diskutere egne synspunkter, og få tilført andres, slik at: «... erfaring kan delast og nye perspektiv oppstår».⁷⁹ Kontrafaktisk historie vil fungere godt på denne måten, der mindre grupper diskuterer et scenario, for deretter å presentere dette for klassen eller andre grupper,

⁷⁶ Søndena 2004

⁷⁷ Ibid:32

⁷⁸ Ibid:54

⁷⁹ Ibid:105

og få tilbakemeldinger fra elever som kanskje har andre synspunkter. Slik trenes også elevene i ferdigheter som å uttrykke seg muntlig i faget, argumentere og reflektere.

Samfunnets rammer og verdier

Et annet læreplanmål går ut på at elevene skal benytte fortellinger om mennesker som har levd, og vise hvordan samfunnet påvirkes av verdier og handlinger.⁸⁰ Her kan læreren i en kontrafaktisk sammenheng trekke inn politiske emner som Storbritannias valg av statsminister etter nederlaget i Norge i 1940. Lord Edward Halifax ble foreslått som statsminister, en freds-fremmende politiker som muligens ville ønsket en fredsavtale med tyskerne, men valget falt til slutt på Churchill som virkelig tok opp kampen mot Tyskland. Et naturlig kontrafaktisk spørsmål elevene kan reflektere over er da hva Lord Halifax, med sin mykere linje, kunne betydd for krigens gang og for den norske etterkrigstiden.

Endring og kontinuitet

Endring og kontinuitet er viktige begreper innen historiefaget, og det finnes læreplanmål som tar tak i disse begrepene. Et av læreplanmålene ber elevene ta for seg de viktigste historiske hendelsene på 1800 og halve 1900 tallet, og redegjøre for hvordan disse har hatt innvirkning på dagens samfunn.⁸¹ Her er det flere historiske hendelser man kan benytte i en kontrafaktisk sammenheng. Elevene kan bli bedt om å tenke bort året 1814 slik vi kjenner det, og deretter forsøke å reflektere over hvordan 1800 tallet hadde sett ut for Norge. Hvem ville Norge vært i union med? Hvordan ville det politiske miljøet utviklet seg? Et argument i mot benyttelse av kontrafaktisk historie for å lære om 1814, er at siden dette var et av de viktigste årene i norsk historie, burde man ikke risikere å forvirre elevene med hendelser som *kunne* skjedd, i tilfelle det er de kontrafaktiske hendelsene som fester seg i elevene. Et annet argument er at siden dette var et innholdsrikt år, og århundre historisk sett, har elevene nok med å få oversikt over hva som faktisk skjedde, om de ikke skal tenke på alt som kunne ha skjedd i tillegg.

Unionsoppløsningen 1905 kan også behandles kontrafaktisk: Hva om unionen fortsatte? Hva om det hadde blitt krig som følge av brudd i forhandlinger på Karlstad? Hvordan ville denne krigen gått for seg? Hvilke endringer i dagens samfunn kunne vi hatt om dette ble utfallet i 1905?

⁸⁰ Kunnskapsløftet 2006. Kompetansemål i faget. Etter 10.årssteget – Historie:7-12

⁸¹ Ibid:8-12

Første og andre verdenskrig kan også brukes i kontrafaktiske problemstillinger: Hva om første verdenskrig ikke hadde brutt ut, eller hadde kommet på et senere tidspunkt. Hvordan kunne dette ha påvirket verdenshistorien? Ville det blitt en annen verdenskrig om ikke Tyskland hadde følt at oppgjøret i Versailles var urettferdig strengt? Hva om det ikke hadde funnet sted en annen verdenskrig som resultat av stram militærpolitikk fra Storbritannia og Frankrikes side når Hitler viste vilje til ekspansjon? Hva om Norge hadde vært militært forberedt under invasjonen i 1940? Eller om Blücher ikke ble senket, og konge og regjering ble tatt til fange? Hva om Hitler hadde vunnet krigen, hvordan kunne etterkrigstiden sett ut for Norges, Europas og verdens del?

Velferdsstaten og oljefunn

Elevene skal i følge et av kompetansemålene gjøre rede for dannelsen av velferdsstaten og beskrive trekk ved det moderne Norge. Her kan man bruke kontrafaktisk historie omkring oljefunnene utenfor kysten på starten av 1970 tallet, og spørre hva som kunne skjedd om oljen ikke hadde blitt funnet. Elevene burde bli gjort kjent med at Norge var et fattig land med flere byer i ruiner etter 1945. Hvordan hadde det norske samfunnet og hverdagen i dag vært uten oljen? Hva ville de største inntektskildene til Norge da kunne være? Hadde vi i dag hatt et velferdssamfunn? Man kan også vri spørsmålet litt, ved å spørre hva som kunne skjedd om lederne i Norge, etter oljefunnet, ikke hadde beskyttet oljen mot utenlandske aktører, slik de faktisk gjorde ved å ta i mot amerikansk oljekunnskap samtidig som de beholdt eierskapet over oljeressursene.

Internasjonale konflikter i nyere tid

Kompetansemålet om internasjonale konflikter på 1900 og 2000 tallet er godt egnet for en kontrafaktisk diskusjon. Her skal elevene selv lage spørsmål om ulike hendelser og forklare bakgrunnen for konfliktene, og de eventuelle konsekvensene av dem.⁸² De største emnene her er første og andre verdenskrig og den kalde krigen, men selv tror jeg elevene vil synes det er interessant å reflektere over hvilke konsekvenser man har fått av hendelser fra elevenes egen levetid, blant annet fra terrorisme. Gjennom å få elevene til å stille og svare på egne spørsmål, inntar elevene en mer aktiv rolle i historieundervisningen, noe som kan øke deres nysgjerrighet og arbeidsinnsats. Her bør det sies at ikke alle elever har en nysgjerrig og vitebegjærlig holdning i samfunnsfag, og det kan hende at elevene selv føler at de har nok med både å skul-

⁸² Kunnskapsløftet 2006. Samfunnsfag på ungdomstrinnet. Kompetansemål i faget. Etter 10.årssteget:8.

le stille et egenvalgt spørsmål om et historisk *sant* emne, og redegjøre for konsekvensene av dette. Om elevene ikke er kjent med den kontrafaktiske arbeidsmetoden og dens begrensninger, er det vanskelig for elevene å komme med faglig gode alternative hypoteser som hjelper dem å lære mer om det stoffet som faktisk skjedde.

Sammendrag

Vi har i dette kapitlet tatt for oss læreplanen i samfunnsfag, og sett nærmere på om den kan bringe klarhet i om bruk av kontrafaktisk historie i undervisninga er en nyttig arbeidsmåte eller et rent tidsfordriv. Kunnskapsløftet legger, i større grad enn L97, opp til metodefrihet for læreren i samfunnsfag, og åpner dermed for at vedkommende kan benytte nye og kreative undervisningsmåter, deriblant kontrafaktisk historie.

Det vi har funnet ut er at en rekke av kompetansemålene i samfunnsfag *kan* tilpasses kontrafaktiske undervisningsopplegg, og dermed begrunnes ut i fra læreplanen. Likevel burde ikke kontrafaktisk historie erstatte den faktiske undervisningen i et historisk emne, basert på et usikkerhetsmoment med faglig utbytte i forhold til brukt arbeidstid. For selv om elevene *kan* lære noe av kontrafaktisk historie, kommer uansett hovedkilden til elevenes fagkunnskaper gjennom undervisning av det som faktisk skjedde. Bruk av kontrafaktisitet i undervisningen bør med andre ord begrenses til emner som egner seg for arbeidsmåten, samtidig som læreren må være fullt klar over arbeidsmåtenes muligheter og ulemper, og tydelig videreformidle disse til elevene.

Læreplanen bygger på denne måten verken opp om, eller undergraver kontrafaktisk historie som arbeidsmåte. K06 krever kompetente og faglig trygge samfunnsfaglærere. Det er opp til hver enkelt lærer å utforme en interessant og motiverende undervisning som ivaretar den faglige kunnskapen, og som samtidig kan begrunnes og rotfestes i læreplanen. For å bringe inn variasjon i undervisninga, kan nye metoder som kontrafaktisk historie hjelpe til med å gjøre samfunnsfaget mer interessant for elevene.

Kapittel 4. Lærebøker i samfunnsfag.

«En lærers muligheter for å formidle et ikke-deterministisk syn på historiens tilsynelatende uavvendelige utvikling fram mot nåtiden og nåtidens hegemoniske verdier, begrenser seg selvfølgelig ikke bare til læreboka»

- Håkon Rune Folkenborg⁸³

Læreboka som viktig undervisningsverktøy

K06 er det øverste dokumentet som legger føringer for opplæring i ungdomstrinnet, men også *lærebøkene* har stor innvirkning på hvordan undervisningen blir lagt opp. Folkenborg hevder i sitatet over at det ikke kun er læreboka som formidler tanker og ideer i samfunnsfaget, men i praksis er trolig læreboka lærerens viktigste undervisningsredskap. Læreverkene har tolket og formet intensjonene i læreplanen til konkrete arbeidsoppgaver og tekstsekvenser for praktisk bruk i klasserommet. Hver gang en ny læreplan er på trappen, oppdateres skolebøkene for å møte de nye kravene for innhold. Dette gjelder også for Kunnskapsløftet 2006 som førte til at forlagene måtte gi ut nye undervisningsverk. Har forlagene tatt Kunnskapsløftets oppfordring om bruk av kontrafaktiske problemstillinger til etterretning? Det er dette spørsmålet jeg skal forsøke å finne svaret på i dette korte kapitlet, men jeg går ikke her kvalitativt inn på de ulike kontrafaktiske oppgavene i lærebøkene, men gir en kort kvantitativ oversikt over benyttelsen av slike oppgaver etter K06. Enkelte av de kontrafaktiske arbeidsoppgavene fra lærebøkene i samfunnsfag blir diskutert kvalitativt i kapittel 6.

Kort om utvalget av lærebøker i oppgaven

Jeg retter i denne oppgaven hovedfokuset mot tre av læreverkene som brukes i norske skoler: *Kosmos*, *Makt og Menneske* og *Underveis*. Grunnen til at disse tre er valgt ut, er at det er disse jeg selv har erfaring med gjennom egen lærerpraksis. Læreverk som finnes på markedet, men som ikke tas med i denne oppgaven er blant annet *Matriks* fra Aschehoug og *Monitor* fra Cappelen Damm. Jeg begrenser meg i oppgaven til det kontrafaktiske innholdet i elevbøkene, og ekskluderer lærerveiledningene. Jeg mener at det faglige, og metodiske, innholdet i bøkene ikke burde være “hemmeligstemplet” inntil lærerveiledningsbøkene ser det for godt at elevene skal få bryne seg på slike problemløsningsoppgaver. Når elever kan kreve dokumentasjon for det meste vedrørende deres skolegang, burde den kunnskapen og informasjonen de trenger

⁸³ Brekke 2010:55

også være til stede i elevenes lærebøker. Av den grunn utelates her lærerveiledningene, selv om dette kan trekke ned kvaliteten, og eventuelt gyldigheten på diskusjonen av læreverkene.

En annen viktig informasjon ved utvalget av lærebøker som diskuteres i denne oppgaven, er at jeg tar for meg lærebøker knyttet til den forrige læreplanen L97 under diskusjon av bokserien Kosmos. Ved å se på eldre lærebøker, håper jeg å kunne vise til en endring i bruk av kontrafaktisk historie før og etter K06. Målet med kapitlet er å få en pekepinn på om forlagene og lærebokforfatterne ser på kontrafaktiske problemstillinger som nyttig eller bortkastet tid.

Kort om lærebokforfatterne

Forfatterne av *Makt og Menneske* er Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen. Ingvaldsen har tidligere gitt ut noveller og en kriminalroman, og Kristensen læreverk på ungdomstrinnet. Harald Skjønberg har skrevet *Underveis*, og har blant annet skrevet romaner og deltatt aktivt i den skolepolitiske debatten med «Skolen er ingen tapt sak!» fra 1996. Alle *Kosmos*-bøkene er forfattet av John Harald Nomedal, men han har blant annet også skrevet ei bok om ungdom og seksualitet kalt «Å være sammen: tanker om ungdom, kjærlighet og sex».

Det kan virke som at forlagene har valgt ut forfattere de har ansett som egnet til å skrive for ungdom. Noveller, romaner, kriminalromaner og bøker om ungdomstid er alle mer *muntlige* i språkformen enn tradisjonelle historiebøker kanskje er. Dette kan bidra til at elevene lettere kan gjøre det faglige materialet i lærebøkene til sitt eget, noe forlagene sikkert har tenkt på når de skulle velge ut forfattere. Å oppnå større historieforståelse ville muligens blitt vanskeligere for elevene om språkformen i lærebøkene hadde fulgt den mer argumenterende og fagterminologiske språkformen i profesjonell historieskrivning.

Underveis

Underveis har to kontrafaktiske arbeidsoppgaver på 8.trinn om unionene Norge var med i, men det er det hele for denne bokserien. Det er ingen kontrafaktiske problemstillinger på 9. og 10.trinn, til tross for at det på 9.trinn tas opp det mest populære emnet for slike spørsmål, nemlig annen verdenskrig. Elevene blir i begge oppgavene bedt om å se for seg at unionene ikke opphørte, og redegjøre for hvordan de tror den videre utviklingen kunne blitt. Oppgaver som disse går rett inn i læreplanens intensjoner om *historiebevissthet*, men de fungerer ikke i en undervisningssammenheng på 8.trinn. Oppgavene diskuteres i en bredere grad i kapittel 6.

Selv om det ligger mye planlegging bak utgivelsen av lærebøker, undrer jeg meg over hvorfor forlaget og forfatter kun legger den kontrafaktiske arbeidsmåten til det *første* ungdomstrinnet. Om meningen med kontrafaktiske problemstillinger er å engasjere elever, finnes det langt mer “interessante” emner for elever på ungdomstrinnet enn unioner, som annen verdenskrig på 9.trinn. Jeg mener det er viktig, om en lærer ønsker å benytte seg av kontrafaktisk historie utover på ungdomstrinnet, at elevene allerede ved 8.trinn får en introduksjon til emnet. Piaget kaller fasen i utvikling ved 12-13årsalderen for den *formale operasjonelle fase*, hvor elevene tilegner seg muligheten til å tenke abstrakt og blir « ... i stand til å frigjøre seg fra den konkrete virkeligheten, bygge opp egne teorier og gjøre egne refleksjoner». ⁸⁴ Underveis-serien følger ikke opp introduksjonen til kontrafaktisk historie på 9. og 10.trinn, og står i fare for å miste de eventuelle positive effektene ved en slik arbeidsmåte. Om det er slik at elevene ikke møter kontrafaktisk historie etter 8.trinn, vil jeg her hevde at to kontrafaktiske spørsmål om unioner Norge var med i, er å regne for unødig tidsbruk på noe som mest sannsynlig ikke vil kunne gi varige faglige resultater.

Makt og Menneske

I læreverket er det to kontrafaktiske spørsmål om Napoleon og den industrielle revolusjonen på 8.trinn, fire spørsmål om annen verdenskrig på 9.trinn og hele seks spørsmål med ulike emner på 10.trinn. Allerede i det kvantitative antallet ser vi en markant forskjell i forhold til Underveis-serien og vektlegging av kontrafaktiske problemstillinger. Vanskelighetsgraden og kompleksiteten i de kontrafaktiske oppgavene øker fra trinn til trinn, i tillegg til at elevene også møter sine egne moralske holdninger i spørsmål som om fredsoppgjøret i Norge etter krigen kunne ha skjedd annerledes. Læreboken på 10.trinn er tematisk satt opp, og ser ut til å legge vekt på å lære elevene viktige historiefaglige begreper som endring, kontinuitet, sammenhenger og årsakskjeder.

Kosmos

I Kosmos-serien finner vi ett kontrafaktisk spørsmål på 8.trinn om den franske revolusjonen, fire på 9.trinn hovedsakelig om annen verdenskrig og hele syv på 10.trinn. Det er altså like mange som i Makt og Menneske, men med en økt vektlegging av kontrafaktisitet på 10.trinn. Ligger det en intensjon bak at det er hele syv kontrafaktiske spørsmål siste året i ungdomstrinnet mot ett spørsmål første året? Også i denne bokserien øker vanskelighetsgraden på de

⁸⁴ Bøe 1995:87

kontrafaktiske problemstillingene jo lenger ut i ungdomstrinnet man kommer, i og med at elevene bes om å *begrunne* svaret på 10.trinn. Å begrunne et valg eller en mening ligger på et faglig sett høyere nivå enn å gjøre rede for eller reflektere omkring det samme. Det forventes med andre ord at elevene på dette trinnet skal være i stand til å holde et faglig høyt nivå på svarene deres, samtidig som de skal ha en god oversikt over de historiske hendelsene som har vært med å forme dagens Norge. I likhet med *Makt og Menneske* angår de kontrafaktiske spørsmålene på 10.trinn i *Kosmos* en rekke ulike emner.

Hvorfor denne emnerikdommen på siste trinn? En forklaring kan være at om en elev får jobbe med noe han eller hun er interessert i og har kunnskap om, kan det føre til økt engasjement og arbeidslyst. Dette kan samtidig gi eleven en positiv mestringsfølelse, noe som er en av hovedoppgavene til en samfunnsfagslærer. En annen vinkling er at lærere i større grad skal ha frihet til å kunne benytte kontrafaktiske spørsmål der de mener slike passer best emnemessig. En tredje årsak kan knyttes til at det later til å være et ønske om at elevene skal lære å se sammenhengen mellom historiske hendelser gjennom spørsmål som: «Hvilke tre begivenheter de siste to hundre år har vært mest avgjørende for hvordan Norge ser ut i dag? Hva ville vært annerledes i dag dersom utviklingen hadde gått i en annen retning?»⁸⁵. Denne oppgaven er trolig ment å trene elevene i å se sammenhengen mellom, og konsekvensene av hendelser i historien. Elevene kan bli gjort oppmerksomme på at om man fjerner en hendelse fra historien må man oppveie denne med noe annet, og elevene ser på en tydeligere måte at historieutviklingen ikke består av enkelthendelser som fritt kan forandres, men at de ved å endre én hendelse også endrer en annen. For meg virker det som forfatteren ønsker å implementere elevene ved slutten av ungdomstrinnet, at den kontrafaktiske arbeidsmåten de har jobbet med gjennom tre trinn *ikke* fritt kan benyttes til ukritisk å manipulere historien som man selv ønsker, men at elevene skal være nøkterne i bruk av slike eksperimenter mot slutten av ungdomstrinnet, og i videre opplæring. Det later til at heller ikke i arbeid med kontrafaktiske problemstillinger kan målet hellige middelet.

Kosmos etter L97

Kosmos-serien har tatt i bruk flere kontrafaktiske problemstillinger i læreboka etter 2006. Er dette et direkte resultat av læreplanen K06, eller har Kosmos-serien også i tidligere lærebøker vært interessert i å trene elevene i denne arbeidsmåten i historiedelen av samfunnsfaget?

⁸⁵ Nomedal 2008:222

På 8.trinn fant jeg ingen direkte kontrafaktiske problemstillinger i læreboka. Det nærmeste var at elevene ble oppfordret til å se for seg at koloniseringen foregikk i dag,⁸⁶ men læreboka sa ingenting om hvordan kolonitiden kunne eksistere frem til slutten av 1990 tallet. Elevene ble heller ikke oppfordret til å tenke på dette aspektet. Elevene stod ovenfor ett kontrafaktisk spørsmål på 9.trinn, og her ble det spurt hvilken betydning senkningen av Blücher natt til 9.april 1940 fikk for Norges del.⁸⁷ Elevene skulle her bli oppmuntret til ikke bare å tenke hva som umiddelbart kunne skjedd den natten om Blücher ikke ble senket, men til å reflektere over hva senkningen kunne bety for den norske krigshistorien. Det eneste kontrafaktiske spørsmålet elevene møtte på 10.trinn handlet om Cuba-krisen: «President Kennedy kunne gått til krig mot Cuba slik som hans militære rådgivere anbefalte. Vi påstår at det kunne utløst en ny verdenskrig. Drøft denne påstanden ved å bruke argumenter fra teksten.»⁸⁸ Cuba-krisen er en av de mest brukte hendelsene for kontrafaktiske scenarier knyttet til den kalde krigen. Grunnen til dette er at hendelsen har avgjørelser som kan endres ved *minimal omskrivning*, og enorme potensielle konsekvenser med flere utviklingsretninger.

Til tross for at Kunnskapsløftet 2006 for første gang konkretiserte at elevene skulle arbeide med kontrafaktiske problemstillinger, så er det ikke første gang arbeidsmåten presenteres i lærebøker. I Kosmos-serien etter L97 er det brukt kontrafaktiske problemstillinger, men i langt mindre skala enn etter K06, og oppgavene i de forrige lærebøkene bærer preg av å være mindre konkrete når det kommer til deres kontrafaktiske innhold.

Sammendrag

Underveis, Makt og Menneske og *Kosmos* operasjonaliserer læreplanmålet vårt på ulikt vis, og med ulike konsekvenser for læringspotensialet. Lærebokseriene *Makt og Menneske* og *Kosmos* har tolv kontrafaktiske problemstillinger hver, og med hovedvekten av dem på 10.trinn. Vanskelighetsgraden øker jo lenger ut på ungdomstrinnet man kommer, noe som tyder på at elevene forventes å bli dyktigere til å diskutere kontrafaktiske hypoteser, samtidig som elevene i økende grad stilles ovenfor sine egne moralske verdier. Det later til at forlag og forfattere mener at en gradvis økning i antall kontrafaktiske spørsmål utover ungdomstrinnet er mest ønskelig. Forlagene påstår dermed indirekte at elever på 10.trinn har større interesse av, eller forutsetning for, å kunne gjennomføre slike problemløsningsoppgaver enn elever på 8.trinn. Ut i fra de lærebøkene jeg har valgt å ta for meg i denne oppgaven kan jeg ikke gi svar

⁸⁶ Nomedal 1997:182

⁸⁷ Nomedal 1998:183

⁸⁸ Nomedal 1999:122

på denne påstanden, men en elev på 10.trinn har lært mer historie, og har kanskje større evne til å se sammenhengen mellom hendelser. Når det gjelder spørsmål med moralsk vurderingsinnhold er jeg også her tilbøyelig til å tro at en elev på 8.trinn stiller svakere enn en på 10.trinn, siden ungdomstrinnet finner sted i en tid da elevene gjennomgår en mental modningsprosess. Knud Illeris, en kjent dansk pedagog hevder også nettopp dette: «Konklusjonen på alt dette må blive at der i puberteten sker en fysiologisk modning i centralnervesystemet der muliggjør en ny form for abstrakt og stringent tenkning og læring».⁸⁹

Til syvende og sist er det opp til læreren selv å tolke, og operasjonalisere læreplanen. Selv om læreboka er et nyttig og velbrukt undervisningsverktøy, sitter som tidligere nevnt læreren med ansvaret for å begrunne de undervisningsvalgene han eller hun foretar. Dette er intet unntak når det står om vedkommende velger å bruke eller velge bort, den kontrafaktiske arbeids- og læremåten i samfunnsfag- og historieundervisningen.

⁸⁹ Illeris 2002:65-87

Kapittel 5. Kontrafaktisk historie i praksis.

«Mange historielærere har ... avvist å bruke en slik metode. Hvorfor bruke tid på å lære om det som ikke skjedde, når tiden til undervisning er knapp nok når det gjelder å lære elevene om hva som faktisk skjedde?»
- Håkon Rune Folkenborg⁹⁰

Kontrafaktisk historie – en læremåte i skolen

Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 bringer ikke med seg retningslinjer for hvilke arbeidsmåter læreren skal introdusere for elevene. Læreren *behøver* dermed ikke å dedikere en hel, eller flere undervisningssekvenser, til kontrafaktiske problemstillinger, men det betyr ikke at de ikke har mulighet til det om de og elevene selv ønsker det. Elevenes medbestemmelsesrett gjør at de, i teorien, også kan få innflytelse på undervisningen og undervisningsformer. Et slikt klasseromsdemokrati kan ifølge Willy Aagre, professor ved HiVe, bidra til at ungdomstrinnet ikke blir sett på som «... tre års kjedsomhet».⁹¹ Kontrafaktisk historie er på sin side alt annet enn kjedelig om man skal tro Øystein Sørensen. Han mener dette er en gøy, nyttig og nødvendig historieforskning som kan gi leseren, i vårt tilfelle elevene, et perspektiv på hva historie er for noe, og hva som er betydningsfullt i historien.⁹² Knut Kjeldstadli mener at den kontrafaktiske arbeidsmåten kan være nyttig om man undersøker om det fantes alternative utviklingsretninger, men at: «... tilnærmingen må brukes på edruelig vis: Vi må unngå endeløse og hemningsløse konstruksjoner med dersom, hvis, såframt, i fall. Noe skjedde faktisk; dette er det vår oppgave å forklare».⁹³

I de fire forutgående kapitlene har vi tatt for oss *teori* om emnet vårt, men det er resultater fra *praktisk* arbeid med kontrafaktisk historie som står i fokus i dette kapitlet. I tilknytning til oppgaven gjennomførte jeg emnetilpassede undervisningsopplegg i to klasser på ulike trinn i ungdomstrinnet. Jeg hadde i forkant av disse undervisningsbolkene flere spørsmål jeg ønsket å få svar på, og alle elevene svarte dermed på et spørreskjema mot slutten av undervisninga.⁹⁴ Store deler av diskusjonen i kapitlet er knyttet til svarene elevene gav på dette skjemaet. Jeg er fullt klar over begrensningene et så lite kildegrunnlag medfører for mulighetene til å trekke

⁹⁰ Brekke 2010:56

⁹¹ Aagre 2003:139

⁹² Sørensen 2004

⁹³ Kjeldstadli 1999:248

⁹⁴ Vedlegg 1 bakerst i kapitlet

generelle slutninger, men jeg bruker kildegrunnlaget som utgangspunkt for å gjøre forsiktige *antydninger* om bruk og nytte av kontrafaktiske problemstillinger. For i større grad å kunne kartlegge nytten og bruksområdene til emnet vårt trengs langt større undersøkelser enn denne masteroppgaven.

Resultater fra kontrafaktisk undervisning

Undervisningsoppleggene jeg gjennomførte fant sted på 9. og 10.trinn, og i denne oppgaven kaller jeg klassene enkelt nok for Klasse 9 og Klasse 10. Jeg skal diskutere hver klasse for seg, før jeg til slutt prøver å trekke noen forsiktige slutninger ut av det bearbejdede materialet.

Klasse 9.

I Klasse 9 var det elleve jenter og sytten gutter. Det historiske emnet gjaldt *Norge 1814-1905*, og etter å ha sett på ulike hendelser i perioden, fant jeg ut at den hendelsen som inneholdt flest alternativer var unionsoppløsningen 1905. Starten av timen gikk med til undervisning om *hva* som faktisk skjedde i unionsoppløsningen, *hvorfor* det ble oppløsning og *hvorfor* det *ikke* ble krig mellom Norge og Sverige. Deretter ble elevene satt sammen i fem grupper, hvorav to var blandet med gutter og jenter, to var rene guttegrupper og ei var ren jentegruppe. Jeg håpet at jeg ved å dele gruppene inn på denne måten kunne få et lite innblikk i hvordan gruppesammensetningen påvirket arbeidsprosessen og resultatet. Etter fem minutter “brainstorming” kom gruppene opp med åtte gode forslag til problemstillinger, men alle gruppene valgte å svare på samme scenario: en svensk militær invasjon av Norge. De syv andre forslagene dreide seg om fredelig diplomati, og det virker dermed som at elever best liker å jobbe med dramatiske hendelser innen kontrafaktisk historie, noe vi også kan finne grunnlag for i Bøe og Hauge om interesser på ungdomstrinnet.⁹⁵

Gruppesammensetningens betydning for arbeidsprosessen

På hvilken måte gruppesammensetningen i klasserommet påvirker læring er ikke eksklusivt forbeholdt den kontrafaktiske arbeidsmåten. Jeg mener likevel at siden kontrafaktisk historie best fungerer som gruppearbeid, kan gruppeinndelingen ha innvirkning på læringsutbyttet elevene får av undervisningssekvensen.

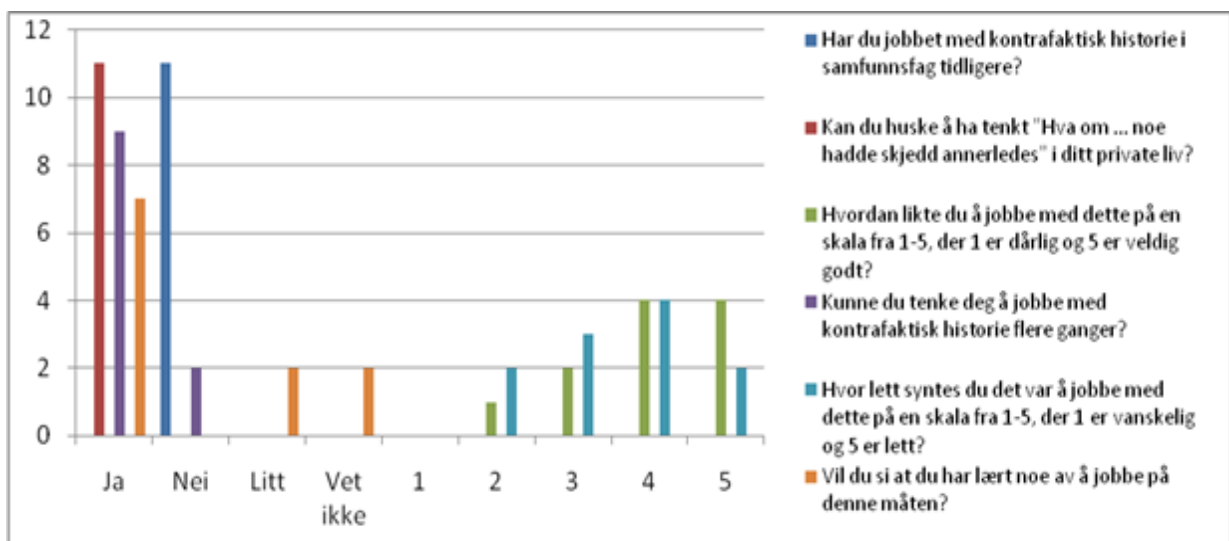
⁹⁵ Bøe & Hauge 1986

Jeg bestemte meg i forkant av gruppearbeidet for i større grad å påta meg en forskerrolle fremfor en lærerrolle, og med tanke på at jeg ønsket å observere elevenes usminkede holdning til den kontrafaktiske aktiviteten, slo jeg dermed ikke hardt ned på hvordan de ulike gruppene valgte å jobbe. En av tendensene i Klasse 9 var at de blandede, *heterogene*, gruppene jobbet bedre og mer strukturerte enn de *homogene* guttegruppene og jentegruppa. Guttegruppene var riktignok de mest aktive i brainstormingsfasen, men kom sent i gang med scenarioet.

En annen tendens jeg merket meg i Klasse 9, og som jeg tenkte jeg burde gjøre noe med til neste klassebesøk, var at gruppestørrelser over fire økte sannsynligheten for at enkelte av gruppe medlemmene meldte seg ut, og antok en passiv rolle i gruppa. I de blandede gruppene var det i stor grad guttene som forholdt seg passive, mens det virket som at det var lettere for medlemmene i de homogene gruppene ikke å delta aktivt om de så at andre på gruppa meldte seg ut. Dette kan fortelle at størrelsen og kjønns sammensetningen på gruppene har noe å si for deltakelse, arbeidsprosess og læringsutbytte for hver enkelt elev, og at gruppestørrelsen ikke burde overskride fire til fem elever. Jeg tror at det under oppstartsfasen av arbeid med kontrafaktisk historie er en fordel med store grupper, siden flere hoder tenker bedre, men etter hvert som elevene blir mer vant til kontrafaktisk problemløsning kan gruppestørrelsene bli mindre.

Spørreskjema i Klasse 9

Skjemaet ble utfylt anonymt ved timeslutt, og elevene ble oppfordret til å svare så ærlig som mulig. Jeg skiller mellom guttenes og jentenes svar for å se om dette byr på interessante funn.

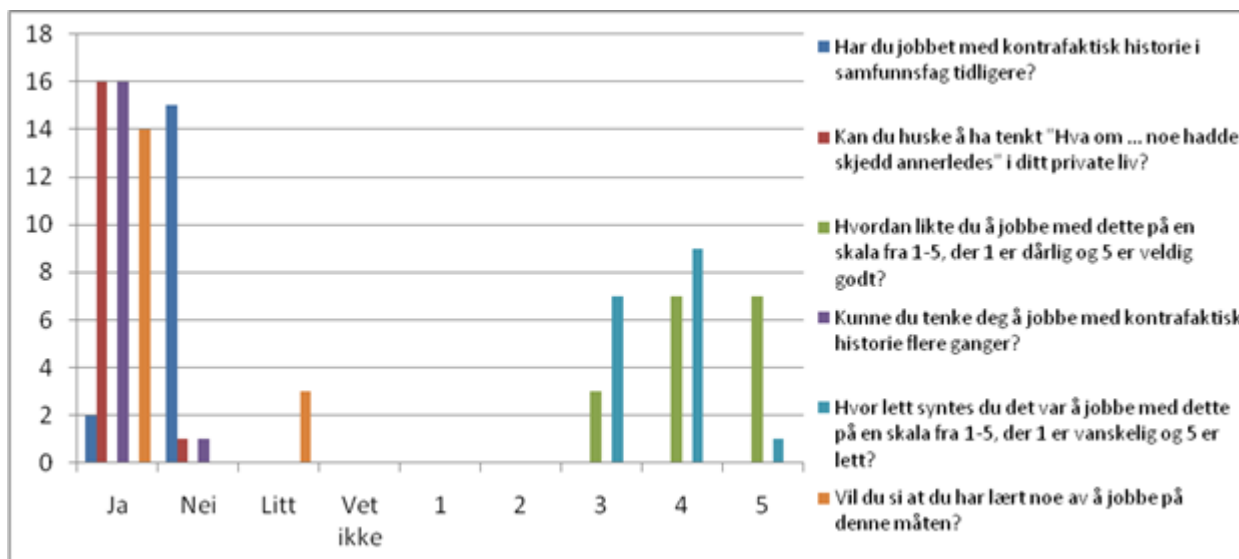


Figur 1. Jentenes svar i Klasse 9.

Som vi kan se har ingen av jentene jobbet med kontrafaktisk historie tidligere, men nesten alle kunne tenke seg å jobbe slik det flere ganger. Åtte av jentene posisjonerer seg på de to mest positive markørene for hvor godt de likte å jobbe med kontrafaktisk historie, mens fem syntes at det var litt vanskelig å jobbe kontrafaktisk. At en så stor prosentdel av jentene synes det er forholdsvis vanskelig å jobbe og tenke kontrafaktisk er viktig å få med seg. Om denne klassen hadde vært representativ for elevene i ungdomstrinnet, ville altså nesten halvparten av jentene syntes at dette var en vanskelig arbeidsmetode å jobbe ut i fra. I så måte må læreren vurdere om forberedelses- og undervisningstiden er verdt det når tidsbruken måles opp mot elevenes læringsutbytte. Dette skal på den annen side ikke overdrives, for dette er tross alt et snevert materiale som det ikke kan trekkes generelle slutninger ut i fra.

Et interessant aspekt er at så mye som fire av elleve jenter er usikre på om de har lært noe i etterkant av denne undervisningssekvensen. To av jentene sier riktignok at de har lært LITT, men om det eneste de husker fra undervisninga er de kontrafaktiske scenarioene hjelper dette lite på kunnskapsbasen deres, og derfor karakteriserer jeg disse som usikre. En lettvent og urettferdig forklaring kan være at flere av jentene brukte tiden til å snakke om utenomfaglige ting i gruppearbeidet, men her er det i så fall læreren som har hovedansvaret for å hindre slikt småprat i timen. Det kan også tenkes at dette er en måte å arbeide på der faktisk kunnskap ikke setter seg like godt i hukommelsen som den kunne gjort i en “vanlig” undervisning. En årsak til dette kan være at ved å blande ekte og uekte historie i en og samme undervisning kan elever bli forvirret, slik at hukommelsen deres i ettertid ikke klarer å skille mellom hva som var fakta og kontrafakta. Den faktiske kunnskapen må dermed kanskje konkurrere om plassen i hukommelsen med den kontrafaktiske, siden elever sjeldent husker alt fra ei undervisning. Ei av jentene i Klasse 9 mener tvert imot i spørreskjema under “Eventuelt *hva* har du lært? Skriv stikkord”, at en kontrafaktiske arbeidsmåte har en positiv innvirkning på hukommelsen: «Jeg har lært om ting som skjedde på den tiden. Og de blir lettere å huske siden det blir som en lek å tenke ut hva som kunne skjedd». Ei anna jente, som kun mente hun hadde lært “LITT” og som ikke kunne tenke seg å prøve kontrafaktisk historie flere ganger skrev: «Ikke så veldig mye. Synes det er VANSKELIG med historie!»

Får vi samme svar når vi ser nærmere på hva guttene svarte i undersøkelsen? Føler en større andel av guttene at de sitter igjen med et faglig utbytte av undervisningen? Er dette en måte å arbeide på som appellerer mer til gutter? Synes guttene det er lettere å jobbe kontrafaktisk enn jentene?



Figur 2. Guttenes svar i Klasse 9.

"Jentetabellen" viste at åtte jenter plasserte seg på de to mest positive svarene for om de likte å jobbe med kontrafaktisk historie, men hos guttene befinner hele fjorten gutter seg på de samme markørene. Allerede her ser vi en forskjell i at en større andel av guttene enn jentene likte den kontrafaktiske arbeidsmåten. Ti gutter satte seg på de to mest positive markørene i forhold til hvor lett de syntes denne måten å arbeide på var, mens de resterende syv plasserte seg midt på skalaen. Faller det seg lettere for guttene å arbeide på denne måten enn jentene? Her kan man igjen forsøke seg med en lettvin, men urettferdig forklaring i at enkelte gutter fikk en "gratistur" på de heterogene gruppene siden jentene i hovedtrekk gjorde jobben. I en rapport fra NIFUs i 2010 kalt «De gamle er eldst?» kan man finne en mulig forklaring på at jentene arbeidet mer disiplinert enn guttene, i og med at det her hevdes at: «... jenter i større grad enn gutter opptrer med en *pliktfølelse* som skaper arbeidsdisiplin».⁹⁶

Fjorten av guttene mente bestemt at de hadde lært noe av undervisningen, men få av guttene kunne si konkret hva de mente de hadde lært. En gutt skrev likevel at han hadde lært «... å tenke mer bak i tid og tenke på hva som kunne skjedd», en annen svarte «... at alt man gjør betyr noe» og en tredje skrev «Var litt artig å få tenke litt mer enn og bare lære at sånn er det og kommer alltid til og være». De aller fleste guttene satt med andre ord igjen med en positiv opplevelse av kontrafaktisk historie, og kun én ville ikke prøve dette flere ganger.

⁹⁶ Opheim, Grøgaard og Næss 2010:134

Finner vi de samme tendensene på 10.trinn som vi så i Klasse 9? Fins det et mønster på tvers av alderstrinnene? Er det forskjell i svarene guttene og jentene på 9. og 10 trinn gav?

Klasse 10.

Her var det åtte jenter og seksten gutter, og tema var *Den kalde krigen*. Jeg valgte å fokusere på *Cuba-krisen*, siden dette var en spenningstopp der avgjørelser kunne gått en annen retning, og medført store konsekvenser. Etter en kort forelesning om Cuba-krisens *hva* og *hvorfor*, ble elevene satt sammen i én jentegruppe, to guttegrupper og én blandet gruppe, for å ta for seg *hvordan* en utvikling kunne gått annerledes. I de to rene guttegruppene var det generelt sett liten vilje til å sette seg ned å gjøre en innsats for å lage et scenario, noe som ble reflektert i to korte, og delvis useriøse, fremlegg mot slutten av undervisninga. Jentegruppa jobbet på sin side disiplinert gjennom gruppediskusjonen, og det samme gjorde den blandede gruppa. Som i Klasse 9 var det jentene som jobbet best, og “dro med seg” guttene.

Hvorfor ser man en antydning til at guttenes arbeidsdisiplin ikke er like strukturert som man skulle ønske, og tro at de er gode for? NIFUs rapport hevder at en del av forklaringen kan ligge i «... at jentene utvikles fysisk og mentalt tidligere enn guttene».⁹⁷ Dette burde likevel ikke ha noe å si når det gjelder elevenes innsats og arbeidsvilje i undervisningen. Kan det tenkes at jentene, med sine fortrinn i biologisk utvikling, er bedre utrustet til problemløsning enn guttene? Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen har skrevet en kjent grunnbok om barn og unges utvikling, og de hevder at «... generelt sett finner en ikke forskjeller på jenter og gutter når det gjelder analytisk eller logisk tenkning», men de sier videre at «... jenter og gutter ofte retter sin prestasjonsmotivasjon mot ulike mål».⁹⁸ Hvilke mål som her gjelder er trolig høyst individuelt, men i rapporten fra NIFU hevdes det at «... gutter i større grad enn jenter inntar en mer *instrumentell* holdning til innsats i skolen, blant annet fordi gutter vet at de kan revansjere seg når kroner og øre fordeles på arbeidsmarkedet etter endt utdanning».⁹⁹

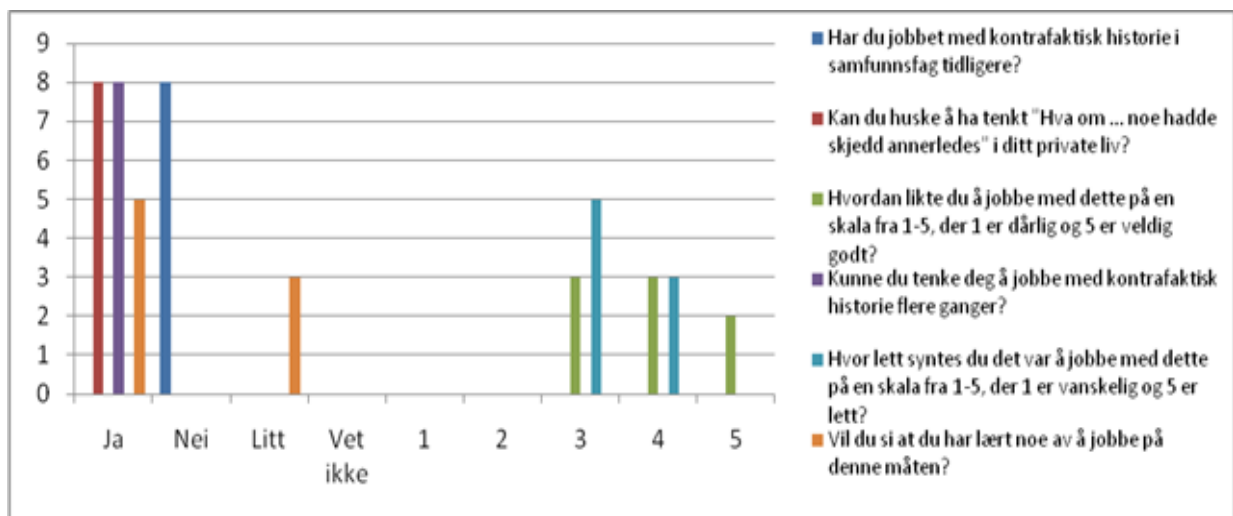
Av jentene i klasse 10, som tabellen på starten av neste side viser, hadde ingen jobbet kontrafaktisk tidligere, men alle ville gjerne prøve dette flere ganger etter undervisningsslutt. Det kan virke som at jentene i denne klassen fikk et positivt inntrykk av arbeidsmåten, siden ingen

⁹⁷ Ibid:191

⁹⁸ Evenshaug og Hallen 2009:264

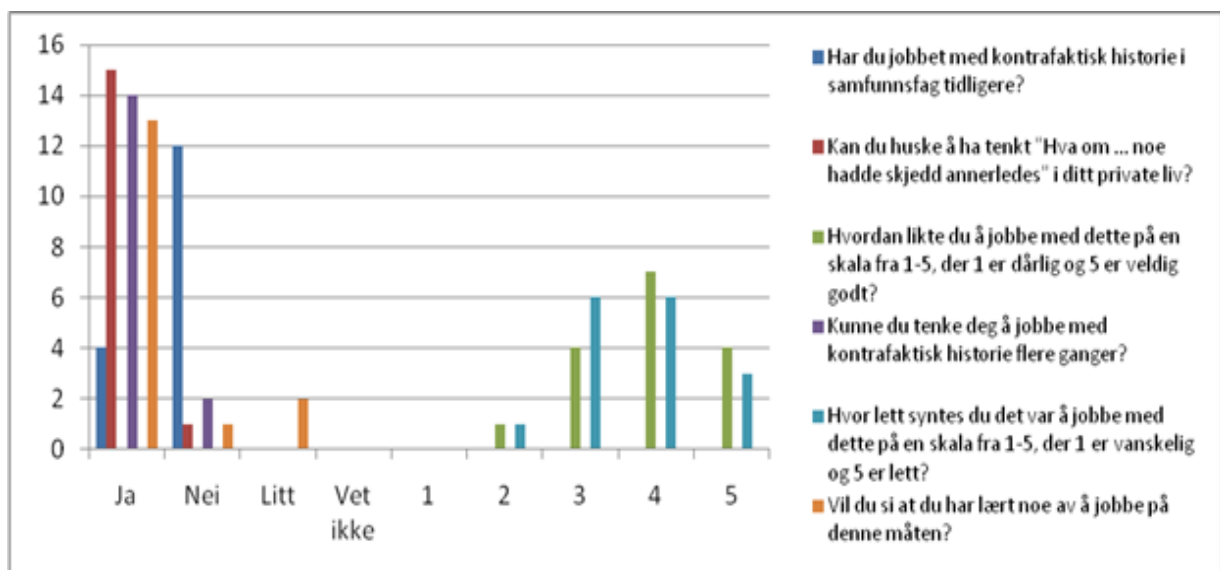
⁹⁹ Opheim, Grøgaard og Næss 2010:134

av jentene krysset av på lavere enn 3 på hvor godt de likte å jobbe kontrafaktisk, og alle satte seg på 3 og 4 i hvor lett de syntes dette var å jobbe med. Jentene mente alle at de hadde lært noe av undervisningen, men det var også her vanskelig for dem å poengtere *hva*.



Figur 3. Jentene i Klasse 10.

Guttene i Klasse 10 gav, som tabellen under viser, de mest varierte svarene av elevene til nå.



Figur 4. Guttene i Klasse 10.

To av guttene kunne *ikke* tenke seg å jobbe med kontrafaktisk historie flere ganger, og en av disse svarte at han ikke lærte noe som helst av undervisningen. Det var imidlertid ikke bare disse som slet i undervisningen, for fem gutter plasserte seg på 2 eller 3 i hvor godt de likte arbeidsmetoden, og syv av guttene plasserte seg på samme tall når de skulle vurdere hvor lett det var å jobbe kontrafaktisk. Begge guttegruppene, og guttene på den blandede gruppa, i Klasse 10 viste liten interesse i å jobbe disiplinert med scenarioet. Elevenes arbeidsinnstilling

kan ha påvirket deres oppfatninger av arbeidsmåten, men det er underlig da at så mange gutter kunne tenke seg å prøve arbeidsmåten flere ganger.

En mulig forklaring på dette kan være at for guttene på den blandede gruppa, var prosessen styrt av diskusjonen jentene i mellom, og at de dermed selv opplevde undervisninga som en lite krevende økt. Guttene på de homogene gruppene kan muligens ha ansett undervisninga mer som en slags “fritime”, siden småprat og andre atspredelser i mindre grad ble slått ned på av meg som forsker enn lærer. Det kan dermed tenkes at guttene hadde en god opplevelse av økten, selv om de kanskje syntes det var vanskelig å skulle tenke kontrafaktisk.

Hva har vi kommet frem til?

Jeg var godt forberedt til undervisningssekvensene på 9. og 10.trinn, og visste hvilke spørsmål jeg ønsket svar på. Jeg merket meg tidlig i Klasse 9 hvilke tendenser jeg ville undersøke nærmere i Klasse 10. De tendensene som var like på begge trinn, var for det første at rene guttegrupper ikke arbeidet like strukturert og veldisiplinert som man kunne håpe og forvente av denne aldersgruppen. For det andre var det de blandede gruppene i begge klassene som jobbet best, og særlig jentene i disse gruppene gjorde mesteparten av arbeidet. Jentegruppene var forskjellige i Klasse 9 og Klasse 10, der sistnevnte arbeidet pliktoppfyllende og strukturert gjennom gruppediskusjonen, mens førstnevnte småpratet bort store deler av tiden satt av til gruppediskusjonen. Det er dermed ikke mulig, basert på kildematerialet mitt, å komme med forsiktige antakelser om hvordan jentegrupper jobber med kontrafaktiske problemstillinger.

De aller fleste elevene på begge trinn kunne tenke seg å jobbe med kontrafaktiske problemstillinger flere ganger. Det fantes likevel ingen enighet elevene i mellom om hvorvidt dette var en lett eller vanskelig måte å jobbe på, eller om de lærte noe gjennom kontrafaktisk historie.

Gruppesammensetningen kan påvirke gruppas arbeidsprosess, og dermed utbyttet elevene kan få av kontrafaktisk undervisning i form av blant annet faktakunnskap, argumentasjons- og forklaringsevne og ferdigheter innen problemløsning.¹⁰⁰ Basert på erfaringer og funn jeg har gjort i undervisningsoppleggene i denne oppgaven bør gruppene helst bestå av både gutter og jenter, og gruppestørrelsen burde befinne seg mellom fire og fem elever. Om det er for mange

¹⁰⁰ Fisher 2003

elever på hver gruppe øker sjansen for at enkelte elever melder seg ut av diskusjonen, og disse elevene mister en nyttig mulighet til å trene opp ferdigheter som de nevnt ovenfor.

Om elevene selv får velge tema for det kontrafaktiske scenarioet ser det ut til at temaer som omfatter krig, kamp og konflikter er mest de interessante, altså dramatiske historiehendelser.

Når det gjelder det faglige utbyttet av undervisningen, sier syv av nitten jenter at de enten ikke vet om de har lært noe, eller at de kun har lært "LITT". Hos guttene sier seks av trettitre at de har de ikke har lært noe eller bare "LITT". Her finnes det som vi har vært inne på forbehold i hva elevene har tilegnet seg av *faktiske* og kontrafaktiske kunnskaper.

Sammendrag

De erfaringene jeg sitter igjen med etter to undervisningsopplegg om kontrafaktisk historie, og de resultatene man kan trekke ut av dette kapitlet, kan sammenfattes ganske konkret. Det kan virke som at kontrafaktisk historie fungerer best i heterogene grupper på maks fire til fem elever. Temaet i scenarioet burde være preget av dramatikk. For at elevenes kreativitet skal utnyttes, burde gruppene få noen minutter til å komme opp med egne forslag til kontrafaktiske problemstillinger, slik at de kan få et større eierforhold til diskusjonen enn om læreren deler ut problemstillingene. Læreren burde gjøre det klokkeklart for elevene at kontrafaktisk historie ikke er ekte historie, slik at man kan hindre at elevene blir "faktaforvirret".

Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 setter ikke opp føringer på hvilke arbeidsmåter en lærer skal benytte i samfunnsfag, og som vi har sett er det fullt mulig at ulike kontrafaktiske problemstillinger kan benyttes aktivt i undervisningen, om læreren er klar over fordelene og ulempene ved arbeidsmåten.

Håkon Rune Folkenborg hevder at: «Anvendt i et kontrafaktisk undervisningsopplegg ville denne innfallsmetoden bidra til å åpne historien for elevene, og tydelig vise at historien ikke er så lukket som en kan få inntrykk av i ettertidens lys og framstillinger».¹⁰¹ Likevel er det et visst uromoment i at flere av elevene i undersøkelsen ikke følte at de satt igjen med lærdom etter undervisninga, noe som kan sette spørsmålstegn med nyttigheten av arbeidsmåten. Burde

¹⁰¹ Brekke 2010:58

man risikere at enkelte elever går tomhendt fra en kontrafaktisk undervisning? Er det noe en lærer kan gjøre for at det i større grad skal komme læring ut av et kontrafaktisk opplegg? Hvilken type kunnskap trengs i arbeid med historiske alternativer? Finnes forutsetninger som bør være på plass før slikt arbeid? Dette er spørsmål vi skal ta opp i neste kapittel.

Kapittel 6. Analyse av kontrafaktiske problemstillinger.

«The results are not merely false but absurd ... It is simply impossible for a singular statement to be both counterfactual and factual at the same time» - David Hackett Fischer¹⁰²

Kontrafaktiske problemstillinger i et didaktisk lys

Faghistorikere ønsker gjennom kontrafaktisk historie som metode blant annet å vise sammenhengen i årsakskjeder, og belyse urealiserte muligheter i historien, og slik motvirke historisk determinisme og etterpåklokskap.¹⁰³ Dette er sider ved kontrafaktisk historie som en didaktiker også kan dra nytte av, for Kunnskapsløftet ønsker nysgjerrige elever med en kritisk sans.¹⁰⁴ De forutgående kapitlene utgjør et nyttig bakteppe for dette kapitlets analyse av bruk av kontrafaktiske problemstillinger i samfunnsfagundervisning. Kapitlet søker å gi svar på i hvilken grad en samfunnsfaglærer med hell kan ta i bruk kontrafaktisk historie i undervisning, for å hjelpe elevene til å lære mer i historiedelen av samfunnsfaget. Kan arbeidsmåten brukes for å lære elevene historisk fakta? Hvilke resultater, positive eller negative, kan komme av arbeid med historie som aldri fant sted? Kan kontrafaktisk historie være en nyttig ressurs for både lærer og elev i undervisningen, eller burde tiden brukes på mer “tradisjonelle” arbeidsmåter, som tavleundervisning og lærebokarbeid?

Faghistorikere og didaktikere møter ulike krav

Vi har tidligere i oppgaven vært inne på at profesjonelle historikere stiller ulike, men på ingen måte unisont fastslåtte, krav og kriterier innen arbeid med kontrafaktisk historie. Det hersker imidlertid allmenn enighet om krav til minimal omskriving, plausibilitet, flere mulige utviklingsveier med store konsekvenser og bevisføring (jf. kap.2). Jeg mener at det kreves andre kriterier i tillegg til, eller istedenfor, fagdisiplinens krav for å lage *gode* problemstillinger til undervisningsbruk. En av grunnene til dette er at læreplanen har spesifikke mål for faget som en didaktiker må forholde seg til. Faghistorikeren kan i sitt arbeid se bort fra disse målene, men de ligger som en forpliktelse på skolen. Samfunnsfaglæreren må, i utarbeidelse av et kontrafaktisk undervisningsopplegg, ta hensyn til fagdisiplinens kriterier og de føringer i Kunnskapsløftet 2006 som sier at faget skal gi elevene innsikt i, kunnskap om og forståelse

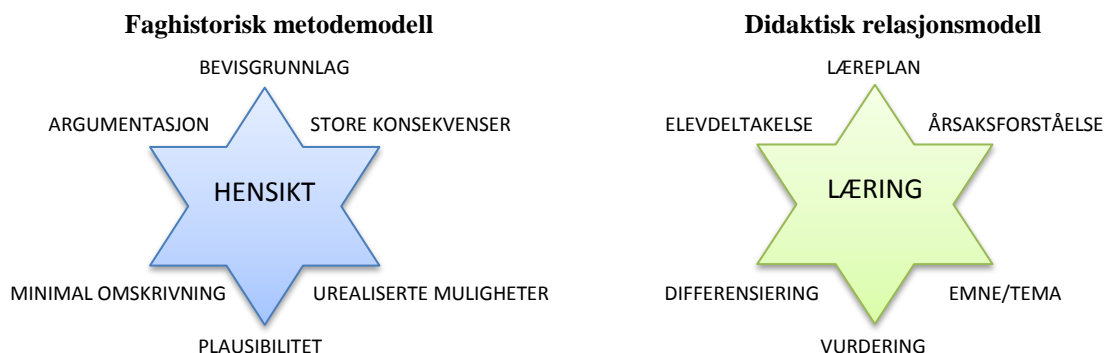
¹⁰² Fischer 1970:16

¹⁰³ Dette finner vi i blant annet Cowley & Ambrose 2000, Belkin 1996, Jalonen 20009, Skram 2008

¹⁰⁴ Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Føremål med faget:1.

for innholdet i fagrelaterte begreper som årsak-virkning, og historiebevissthet. Bare det å være i stand til å oppdage og benytte elevenes historiebevisstheter i undervisninga, er i følge Bøe «... en kolossal oppgave for skolen».¹⁰⁵

En didaktiker bør ha en gjennomtenkt tanke bak undervisningsarbeidet, noe jeg mener byr på flere utfordringer enn det en faghistoriker kanskje må hankses med. Om man tar utgangspunkt i en modell der alle aspekter ved modellen henger sammen, kan vi se at en didaktiker er nødt til å forholde seg til faghistorikerens metodekrav *i tillegg til* didaktiske kriterier, for å sikre kvaliteten på undervisninga og elevens mulighet for læring gjennom kontrafaktisk historie:



På samme måte som en faghistoriker kan møte ulike fallgruver innen sitt arbeid med kontrafaktisk historie, kan også en lærer møte *didaktiske* fallgruver hvor læring kan fortape seg. Hvordan en lærer kan unngå slike fallgruver, og nyttiggjøre seg arbeidsmåten til å skape interesse, motivasjon og læring i elevene er noe vi snart skal se litt nærmere på.

Kan kontrafaktisk historie noe tradisjonell historie ikke kan?

Er det noe elevene kan lære bedre gjennom den kontrafaktiske arbeidsmåten enn andre måter? Kan en lærer i enkelte situasjoner med fordel benytte kontrafaktisk undervisning fremfor en mer tradisjonell undervisning? I hvilke sammenhenger gjelder i så fall dette?

Før utarbeiding av et kontrafaktisk undervisningsopplegg tar til, bør læreren gjøre seg opp en mening om hvilken *hensikt* arbeidsmåten skal tjene. Skal den hjelpe elevene til å øke sin egen historiebevissthet? Gi elevene en kritisk holdning? Lære dem om årsaksforklaringer, eller sammenhengen mellom historiske hendelser? En begrunnelse for å benytte kontrafaktisk his-

¹⁰⁵ Bøe 2006:10

torie som arbeidsmåte, bør helst inneholde mer enn kun en henvisning til oppfyllelse av læreplanmålet. Det finnes imidlertid flere årsaker til at kontrafaktiske problemstillinger bør brukes i samfunnsfagundervisningen. I enkelte tilfeller kan kontrafaktisk historie egne seg bedre enn en “tradisjonelle” historietilnærming, om vi skal tro enkelte historiedidaktikere. Harald Frode Skram, en historiedidaktiker ved Universitetet i Oslo, hevder at de fleste lærere allerede bruker kontrafaktiske innfallsvinkler i undervisningen, siden teknikken er egnet for å vise elevene «... hvilken betydning en historisk person, hending eller prosess representerer»¹⁰⁶ for den historiske utviklingen. Det Skram trekker frem som et av de viktigste poengene ved kontrafaktisk historie i skolen, er metodens evne til å vise elevene sammenhengen mellom historiske hendelser, og kompleksiteten i årsaksforklaringer. Dette kan illustreres ved å vise at dersom Blücher ikke hadde blitt senket på tur gjennom Oslofjorden, ville kongefamilien og regjeringen med all sannsynlighet ikke ha sluppet ut av Oslo. Eksemplet kan utvides til en mer sammensatt årsakskjede hvor senkningen av Blücher, en *nødvendig* betingelse for de norske ledernes mulighet til å rømme nordover, kun var én av flere årsaker til at Norge valgte å bekjempe invasjonen.¹⁰⁷

Skram, i likhet med Folkenborg,¹⁰⁸ belyser kontrafaktisitetens mulighet til å gi elevene innsikt i spørsmålet om enkeltindivider har mulighet til å være *historieskapende*. Elevene kan i denne sammenhengen reflektere omkring enkeltpersoners rolle som sentrale pilarer i den historiske utviklingen. Hvis Hitler hadde omkommet ved fronten under første verdenskrig, hvis Lord Halifax ble britisk statsminister istedenfor Churchill, hvis kommandant Birger Eriksen ved Oscarsborg festning ikke hadde gitt skuddordre morgenen 9.april 1940, ville historien likevel ha utviklet seg noenlunde likt slik vi kjenner den, eller ville det historiske “byggverket” tatt en helt annen form uten disse, og andre aktører? Refleksjonen kan utvides til å inkludere elevene som enkeltindivider ved å spørre: Hvor stort fotavtrykk har du satt på omgivelsene rundt deg? Hva hadde vært annerledes nå om du ikke hadde vært til? Her går jeg litt i mot meg selv, med tanke på at jeg mener at det bør være dramatiske forskjeller i den faktiske og kontrafaktiske utviklingen, men spørsmål som går direkte på elevenes egne liv og ikke samfunnets utvikling, kan være med å synliggjøre elevenes egen historiebevissthet, og vise at de også er en del av historiet utviklingen, selv om de kanskje ikke havner i fremtidens lærebøker med navn. I det anonyme spørreskjemaet tilknyttet undervisningssekvensene omtalt i kapittel 5, svarte en av

¹⁰⁶ Skram 2008:52-55

¹⁰⁷ Sørensen 2004:157

¹⁰⁸ Brekke 2010

guttene i Klasse 9 at det viktigste han hadde lært av den kontrafaktiske undervisningen var: «At alt man gjør betyr noe.» Denne eleven ser ut til å ha fått en ny innsikt i enkeltmenneskers rolle i historiens gang, noe som er et viktig mål i samfunnsfaget og læreplanen.

Ikke alle elever kommer til ungdomstrinnet med tanker om hvordan, og hvorfor, ting er blitt som de er blitt. For elever som faller innen denne karakteristikken, for den rake motsetning, og for alle elevene midt i mellom, mener Skram at «... det er disiplinerte og stimulerende å arbeide med slike spørsmål fordi det tvinger til refleksjon»¹⁰⁹. Det har vært hevdet at det i samfunnsfaget i for stor grad har vært fokusert på *vite-at* kunnskap, altså faktakunnskaper, og i for liten grad på *vite-hvordan/hvorfor*, altså praktisk anvendelse av kunnskapen. En viktig ting å huske på, er at arbeid med kontrafaktisk historie ikke nødvendigvis er ment å være en måte for elever å huske fakta på, men en måte å *bruke* realhistorien på. Ei jente i Klasse 10 svarte at det *hun* syntes var positivt med kontrafaktisk historie, var at historie «... blir lettere å huske siden det blir som en lek å tenke ut hva som kunne skjedd.» Kontrafaktisitet er med andre ord en praktisk anvendelse av historie. Historikere nøyter seg ofte ikke med kun å vite *hva* som skjedde, men de vil gjerne vite *hvorfor* noe skjedde slik det gjorde. Å søke å forstå historiens “hvorfor”, og “hvorfor ikke”, kan bli sett på som det mest sentrale i historievitenskapelige undersøkelser, og er godt egnet for kontrafaktisk historie på ungdomstrinnet.¹¹⁰ Gjennom en historievitenskapelig måte å arbeide på, ved refleksjon og diskusjon, kan elevene trenes opp til å legge frem logiske argumenter og slutninger.¹¹¹ Dette er ferdigheter som kan utvikles gjennom mer “tradisjonell” historie også, men i kontrafaktisk historie finnes ikke en “fasit” elevene kan støtte seg til, og de må dermed støtte seg til egen refleksjon og argumentasjon. Om oppøving i fagdisiplinens metodeferdigheter er en innvevd del av lærerens mål med det kontrafaktiske historiarbeidet, kan undervisninga bli både spennende og nyttig, i og med at elevene kan lære å bygge opp en holdbar argumentasjonsrekke.

Både svake og sterke elever kan få de faglige utfordringene de trenger i en og samme problemstilling i kontrafaktisk historie. Dette er en tidsbesparende egenskap som er nyttig i lærerens undervisningsplanlegging siden alle elever i grunn- og videregående opplæring har rett til å få den utfordringen de trenger.¹¹² «For elever med svak kausalforståelse kan kontrafaktiske øvinger være til stor hjelp. Men også for de sterkere elevene vil kontrafaktiske øving-

¹⁰⁹ Skram 2008:53

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Opplæringsloven § 1-3

er gi impulser til å se kompleksiteten i den historiske utviklingen og invitere til refleksjon som kan gå langt ut over historiefaget.»¹¹³ En gutt i Klasse 10 syntes det var lett å arbeide etter den kontrafaktiske metoden: «Syns det var lettere enn jeg trodde», mens ei jente i Klasse 9 skrev en ærlig kommentar om at hun ikke hadde lært noe og at hun «... syns det er VANSKELIG med historie!».

Kontrafaktiske redegjørelser er videre, til tross for at de best løses i små grupper, resultatet av en individuell refleksjon og tankeprosess hvor ulike elever vektlegger ulike sider ved den historiske utviklingen.¹¹⁴ Et eventuelt resultat av denne prosessen kan i så måte bli målt opp av både lærer og elev i lys av elevens faglige ståsted, for som Skram sier må historieundervisninga «... møte elevene der de er og ta utgangspunkt i de tenkemåtene de allerede har – og søke å utvikle disse».¹¹⁵ I løsning av en problemstilling der de eneste svarene er de svarene elevene selv produserer, tror jeg det både for svake og sterke elever kan by seg åpninger for en større muntlig elevdeltakelse, nysgjerrighet og arbeidsvilje enn der elevsvar lett kan måles opp mot lærebokas “fasit”. Det kan virke som elevene selv liker å jobbe med alternativer, for en gutt i Klasse 10 skrev: «Det er interessant å lære på denne måten», mens en annen gutt i den samme klassen skrev om den kontrafaktiske arbeidsmåten: «Kjempe kult!» Erik Lund, en kjent historiedidaktiker, hevder at problembaserte oppgaver der elevene selv er med å utforme svarene, som i *rollespill* og *simuleringer*, kan gi elevene en større forståelse for enkeltindividers innvirkning på historiens gang, og dermed et mindre determinert syn på historie.¹¹⁶

En viktig forutsetning for å kunne utnytte et kontrafaktisk undervisningsopplegg mener jeg er *faktisk* historie. Elevene må ha en god fagkunnskap som grunnmur å bygge videre på. Hvis de ikke har det, kan undervisningen miste den viktige faglige dimensjonen som må være til stedet for at den kontrafaktiske måten å lære historie på skal ha en hensikt. Om elevene ikke er trygge nok på fakta, kan de risikere å blande fakta og kontrafakta i “grunnmuren”, noe som ville tilsagt at ikke bare hadde arbeidsmåten vært bortkastet tid, men at samfunnsfaget i skolen hadde slått fullstendig feil ut. Det er med andre ord nødvendig med solid fakta forut for arbeid med kontrafakta. Spesifikt hvilken *type* kunnskap elevene trenger for å holde på med kontrafaktisk historie, er det sagt lite noe om i litteraturen. Jeg tror ikke det er et akutt behov for solide kunnskaper om konkrete navn, datoer og årstall. Det er mer sannsynlig at elevene be-

¹¹³ Skram 2008:53

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid:53

¹¹⁶ Lund 2003:151

høver et godt overblikk over de viktigste hendelsene, og avgjørelsene, i en historisk begivenhet, slik at de blant annet kan være i stand til å bedømme viktigheten av ulike hendelser i leiting etter «... turning points».¹¹⁷ I tillegg er det ønskelig at de fra tidligere har kunnskap i å se sammenhengen mellom historiske hendelser, forståelse av forholdet mellom årsak-virkning, og innsikt i årsaksforklaringer, samt evne til å resonnerer og diskutere en sak fra flere sider. Disse ferdighetene er imidlertid noe elevene kan tilegne seg, og utvikle videre, *underveis* i den kontrafaktiske arbeidsprosessen. Om kontrafaktiske problemstillinger skal brukes, er det mest hensiktsmessig at de finner sted på slutten av et kapittel eller tema som har vært oppe en viss tid i undervisningen.

Hva må være på plass *før* arbeid med kontrafaktisk historie?

Elevene må bli gjort oppmerksomme på mulighetene og de potensielle fallgruvene ved den kontrafaktiske arbeidsmåten, *før* de går i gang med problemstillingen. Læreren må med andre ord klart og tydelig gjøre rede for hensikten med arbeidsmåten, og hvorfor den brukes fremfor andre måter. Her kan læreren trekke frem argumenter *for* arbeidsmåten: bekjempelse av historisk determinisme, innsikt i årsaksforklaringer, opparbeidelse av en kritisk holdning, øvelse i argumentasjon og diskusjon, bruk av kreativitet, belysning av alternativer i historien for å skape interesse rundt en hendelse, fordeler ved en elevaktiv tilnærming til et emne, oppfyllelse av læreplanmål og trening i en av de grunnleggende ferdighetene ved å uttrykke seg muntlig i faget. Til tross for mange mulige fordeler gjennom arbeidsmåten, er de potensielle fallgruvene og kravene desto viktigere å vite om: faktaforvirring i og med at kontrafakta aldri kan bli fakta, behovet for troverdighet i forhold til læring, tidsbruk til fordel for andre og “trygge- re” arbeidsmåter, krav om minimal omskriving for å hindre tøylesløs manipulering av historien, påminnelse om at læringen her ikke befinner seg i *hva* elevene kommer frem til men *hvordan* de kommer frem til dette – ved at elevene trenes opp i kritisk sans, ser muligheter i historien og lærer at historien ikke er uforanderlig.

Samfunnsfaglæreren må, før et kontrafaktisk arbeid, ha tilegnet seg kunnskaper på feltet. Mye av utbyttet elevene får av undervisningen, kontrafaktisk eller ikke, avhenger av lærerens kunnskaper. Dersom det kontrafaktiske læreplanmålet i Kunnskapsløftet er stilt i en lærers faglige tomrom, altså et fagområde vedkommende ikke behersker eller har hatt erfaring med,

¹¹⁷ Cowley & Ambrose 2000:XI-XII

er det vanskelig å tro at det kan komme kontrafaktiske elevsvar ut av arbeidsmåten som gir mening, og i enda mindre grad læring. Historikere, og helt sikkert didaktikere, som ser det som en vanskelig nok oppgave med å finne ut hva som faktisk skjedde, føler at de er utenfor sitt rette element når de skal bestemme hva som kunne ha skjedd.¹¹⁸

Dersom kontrafaktisk historie befinner seg i et fagområde hvor læreren mangler erfaringer, finnes det muligheter for likevel å komme frem til alternativer i historien. Det er muligheter for at elever og lærer sammen kan undersøke om det i det hele tatt fantes alternativer i en hendelse, ved å se nærmere på tematikken rundt hendelsen. Om vi bruker unionsoppløsningen i 1905 som eksempel her, er det ikke bare de interne politiske forholdene mellom Sverige og Norge som avgjorde om det ble krig eller ikke. Stormaktene i Europa kriget seg i mellom i Asia og Afrika, og en nordisk krig var uønsket. I en kontrafaktisk utvikling kunne stormaktene kanskje gått aktivt inn for å hindre en nordisk krig, eller kanskje tillatt en svensk invasjon av Norge for å bevare freden, i en ellers opphetet internasjonal situasjon. Dessuten fantes det krefter på svensk som ønsket å ha ryggen fri vestover militært sett, slik at forsvaret kunne konsentreres mot øst. Dette kunne de fått til ved å legge under seg Norge. Det er en mulighet for at dette fremstøtet kunne ha blitt politisk akseptert i Europa, siden Sverige i starten fikk mest sympati etter den norske “revolusjonen” 7.juni. Dette er ulike eksempler på hvordan lærere og elever ved å se på tematikken rundt en hendelse, kan få en større innsikt i hendelsens alternative muligheter.

Hvilke kjennetegn har problemstillinger som fremmer læring?

Spørsmålsformulering

Hvordan selve spørsmålet eller problemstillingen er utformet, kan ha mye å si for elevens eget læringspotensial og forståelse av innholdet. Til tross for at læreverkene kommer med forslag til oppgaver, er lærerens fagkompetanse den viktigste ressursen. Om læreren velger å lage ulike oppgaver selv, kan vedkommende bruke måltaksonomiske verb for å angi hvor grundig elevene skal jobbe med stoffet, noe som kan ha innvirkning på elevens læring. Blooms taksonomi fra 1950 tallet brukes enda i dag, og her er det vanlig å dele inn måloppnåelse i ulike nivåer som i Høihilder og Dobson: *hukommelse, forståelse, anvendelse, analyse, syntese* og

¹¹⁸ Ripley 2007:305. Ripley henviser til - Banner, 2005:30.

*vurdering*¹¹⁹ eller som i Dobson og Engh: *kunnskap, redegjørelse, anvendelse, analyse, evaluering og kreativitet*.¹²⁰ Dobson og Engh mener at om en elev svarer på *kreativitetsnivået* bruker eleven tilgjengelige kilder, egen innsikt i fakta, og historieforståelse for å bearbeide emner i faget. Kreativitet er kanskje et ord som for mange hører mer hjemme i skjønnlitteraturskriving enn i faghistorie, men Sørensen sier at «... kontrafaktiske hypoteser stimulerer historikernes kreativitet ... Kreativitet er både nyttig og nødvendig dersom man overhodet skal formulere en hypotese. Punktum.»¹²¹ I introduksjonsfasen kan læreren velge verb fra de laveste nivåene og danne kontrafaktiske spørsmål ut fra disse, som for eksempel *forklare* på forståelsesnivået: “Hva kunne skjedd om Blücher ikke ble senket 9.april 1940?” eller “Hva hadde skjedd om det brøt ut krig mellom Norge og Sverige i 1905?” Om elevene har fått utdelt et ark der de ulike nivåene er forklart med spesifikke eksempler, kan elevene selv undersøke de ulike problemstillingenes faglige vanskelighetsgrad, og svare deretter. Jeg antar at dersom elevene aktivt har i bakhodet hvilket innhold som ligger bak et taksonomisk verb, kan dette også føre til en bevissthet omkring innholdet i sentrale historiefaglige begreper, og dermed gi økt læring.

Elevforslag

Et kjennetegn kan være at elevene selv har kommet opp med forslagene til spørsmålene. I Kunnskapsløftet finnes det et læreplanmål i historie som sier at elever på ungdomstrinnet skal lære å danne spørsmål selv.¹²² Robert Fisher mener at en lærer burde oppmuntre elevene til å komme med egne forslag til “hva om...?” spørsmål som kan benyttes i undervisningen.¹²³ I tillegg argumenterer Fisher for at læreren burde få elevene til selv å komme med innspill på *hvordan* kontrafaktiske problemstillinger kan brukes til å lære mer i faget, for eksempel ved å peke på hva som er viktig i historien og konsekvenser vi i dag har av handlinger i fortiden.¹²⁴ På denne måten får elevene utøve medbestemmelsesrett i undervisningsplanleggingen, og jeg antar at det for mange av elevene kan bli tydeligere hvilke muligheter og begrensninger denne arbeidsmåten har.

Kan det ha en læringsmessig hensikt å la elevene selv få velge kontrafaktisk tematikk? Vil elevene komme med gode nok forslag, eller burde læreren forberede et utvalg problemstil-

¹¹⁹ Høihilder 2008:60

¹²⁰ Engh & Dobson 2010:18

¹²¹ Sørensen 2005

¹²² Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål i faget. Etter 10.årssteget:7.

¹²³ Fisher 2003

¹²⁴ Ibid.

linger som elevene så velger fra? Om en elev eller en gruppe lager sin egen problemstilling, er jeg åpen for å tro at elevene vil ha et større eierforhold til den problemstillingen enn om de fikk utdelt en fra lærer, og yter kanskje mer i besvarelsen av eget fremfor lærers forslag. I undervisningsoppleggene omtalt i kapittel 5 kom elevene selv opp med forslag til kontrafaktiske problemstillinger. Enkelte av disse problemstillingene var innholdsmessig av like god kvalitet som spørsmålene i et samfunnsfaglig læreverk. Elevgrunnlaget jeg har å dømme ut i fra er riktignok for snevert til å komme med bastante slutninger omkring elevens generelle evne til å danne spørsmål. Om jeg på den annen side tar med i betraktningen at Kunnskapsløftet rett ut sier elevene *skal* lære å lage spørsmål, mener jeg at danning av kontrafaktiske problemstillinger kan være like læringsmessig givende som danning av ordinære problemstillinger. I tillegg antar jeg at elever flest vil synes det er ekstra interessant å skulle lage historispe- spørsmål om noe som ikke hendte, men kunne ha hendt, noe vi kan lese ut av svarene elevene gav på spørreskjemaet i tilknytning til de to kontrafaktiske undervisningsoppleggene omtalt i kapittel 5.

Elevene innser i de aller fleste tilfellene selv når de kommer med utrolige og usannsynlige scenarioer, og når de kommer med seriøse forslag. Med tanke på at mesteparten av elevene er fullt klar over den faglige seriøsiteten i deres egne ytringer, er det viktig at elevene helt fra starten av en kontrafaktisk undervisning blir gjort oppmerksomme på nytten og hensikten til kontrafaktisk historie. Slik kan en lærer motvirke at elevene ser på problemstillingene som, satt på spissen, gøyale historieeventyr med absurde utviklingsløp.

Troverdighet

Et annet kjennetegn på en god kontrafaktisk problemstilling kan være at den kontrafaktiske virkeligheten skulle kunne ha hendt. Hele arbeidsprosessen blir meningsløs om det jobbes ut fra et utrolig scenario hvor Hitler er av utenomjordisk herkomst, eller at han la hele skylden på jødene for at han i sin ungdom ikke kom inn på kunstsolen. Er ikke den kontrafaktiske hendelsen troverdig er det i følge Geoffrey Hawthorn ingen vits i å legge ned arbeid i forklaringen. Hawthorn sier likevel at selv om en kan være uenig i hva som *kunne* ha vært mulig, kan man være enig i at et eller annet kunne vært mulig om ikke historiens gang hadde skjedd slik den gjorde.¹²⁵

¹²⁵ Hawthorn 1991

Utgangspunkt i fakta

Dette andre som Hawthorn nevner kunne hendt, burde i så fall holde seg så nært som mulig til det vi vet fra før, for et tredje kjennetegn på gode problemstillinger er at de retter seg mot et emne elevene alt har faktakunnskaper om. For i tillegg til å hjelpe elevene til å tilegne seg en historiebevissthet og en kritisk sans ovenfor determinisme i historiefaget, så skal elevene gjennom å arbeide med en kontrafaktisk problemstilling aktivisere den faktiske kunnskapen de sitter inne med. Det er ut i fra den faktiske kunnskapsbasen at elevene utarbeider hypoteser om hva som kunne skjedd. Elevene *må* dermed ha en god kunnskapsbase som utgangspunkt for kontrafaktisk arbeid, for ellers kan to ting hende. Det ene er at det kontrafaktiske arbeidet ikke har noen sammenheng med faktisk kunnskap, noe som kan føre til et meningsløst tidsbruk i en allerede tidspresset skolehverdag. Hvilke nyttige kunnskaper kan elevene i det hele tatt sitte igjen med om de arbeider ut fra et “hva om...?” perspektiv omkring et emne de ikke vet noe om? Det andre negative som kan inntreffe er av mer alvorlig karakter, for ikke bare kan undervisningssekvensen ha vært et morsomt men bortkastet tidssløseri, elevene kan ende opp med å huske de kontrafaktiske hypotesene som *fakta*. For historikere, didaktikere og for så vidt elever som har kontroll på hva som faktisk skjedde, kan dette kanskje høres lite sannsynlig ut, men for en elev som enten sliter i faget eller ikke bryr seg om det, kan det hende at “feil” type kunnskap setter seg fast etter undervisningen. Ytterst få historikere husker alt fra en konferanse, få lærere husker alt fra alle møter, få politikere husker alt fra debatter og få elever husker alt fra en undervisning. Er det da vanskelig å tenke seg til at elever et halvt, ett eller to år frem i tid kun husker de kontrafaktiske hypotesene fra en undervisning om Cuba-krisen? Dette er et aspekt ved kontrafaktisk undervisning en lærer *må* være fullt klar over.

Inspirere til diskusjon

Et fjerde kjennetegn på gode kontrafaktiske problemstillinger er at de burde stilles på en måte som inspirerer elevene til å ta stilling til og diskutere spørsmålet. Læringspotensialet til en kontrafaktisk problemstilling mener jeg er viktig, og til tross for at flere læreverkspørsmål er meget godt formulert, åpner enkelte problemstillinger i større grad enn andre for elevenes mulighet til å diskutere. Vi kan bruke to spørsmål fra læreverkene i kapittel 4 som eksempel.

Det ene omhandler finanskrisen rundt 1930 og nazismen: «Kunne Hitler og nazistene ha fått så stor oppslutning uten Wall Street-krakket?»¹²⁶ Dette er et eksempel på hvordan en omfat-

¹²⁶ Ingvaldsen og Kristensen 2007:82

tende problemstilling kan skjæres ned til en handgripelig størrelse. Hensikten bak dette spørsmålet kan være at forfatteren ønsker å vise elevene at det fantes ulike årsaker til nazismens oppkomst, deriblant internasjonal økonomi. Spørsmålet har i sin aller enkleste form en konstruksjon som legger opp til enten “ja” eller “nei” svar, men elevene må gjøre rede for tankegangen bak svaret de gir: “Ja, fordi...” eller “Nei, fordi...”. Elevene er her avhengig av en god faktakunnskap før de kan diskutere kontrafaktisk. Læreren kan, om ønskelig, med enkle grep omforme spørsmålsstrukturen slik at spørsmålet mer direkte innbyr til diskusjon, som for eksempel ved å si: “Jeg påstår at nazismen ikke ville fått like bred støtte i det tyske folket om Wall Street-krakket ikke hadde inntruffet, hva mener du? Ta stilling til påstanden”. Ved å stille spørsmålet som en påstand, er elevene i større grad avhengig av å ta en individuell stilling til innholdet for å besvare oppgaven, og dermed trenes elevene opp i å uttrykke seg muntlig i faget, som er en av de fem grunnleggende ferdighetene vektlagt i Kunnskapsløftet. Å trenes opp til å uttrykke seg muntlig i faget er riktignok noe elevene gjør gjennom ordinære oppgaver også, men kontrafaktisk historie er bare én av metodene som øver opp ferdigheten.

Det andre eksemplet er hentet fra et læreverk etter læreplanen L97, og handler om Cuba-krisen og faren for en tredje verdenskrig: «President Kennedy kunne gått til krig mot Cuba slik som hans militære rådgivere anbefalte. Vi påstår at det kunne utløst en ny verdenskrig. Drøft denne påstanden ved å bruke argumenter fra teksten.»¹²⁷ Spørsmålet er her formulert som en påstand, og det er dermed lagt opp til at elevene skal innta en diskuterende og argumenterende holdning. Påstanden er i tillegg lite ledende i og med at den sier «Vi påstår ...» og dermed oppfordrer elevene til å komme med sine påstander, og diskutere om læreboka tar feil. Elevene blir på denne måten “overtalt” til å diskutere begge sider av saken, altså hva som talte for og i mot muligheten for en ny verdenskrig. Jeg mener at om elevene først blir dratt inn i en diskusjon omkring en mulig tredje verdenskrig, så burde det knyttes underspørsmål til dette som kan utvide elevenes historieforståelse, og øke deres argumentasjonsevne. Om elevene diskuterer og resonnerer seg frem til ulike kontrafaktiske scenarioer som *kunne* ført til en tredje verdenskrig, kan det være interessant for elevene også å svare på hvordan de tror at en eventuell verdenskrig etter Cuba-krisen ville artet seg i forhold til annen verdenskrig. Hva ville blitt annerledes i en tredje verdenskrig? Ville krigføringen vært annerledes? Hvilke land ville blitt involverte? Hvor ville krigen ha utspilt seg? Ville krigen blitt langvarig? Hadde man lært noe av både de økonomiske og menneskelige kostnadene med krigføringen etter 1945?

¹²⁷ Nomedal 1999:122

Hvem ville vunnet? Her får elevene benyttet kunnskaper om politikk, økonomi og krigføring knyttet til annen verdenskrig i spørsmålet, og har dermed repetert *faktisk* historie i en høyst spekulativ kontrafaktisk diskusjon. Dette er en måte læreren kan øke det faglige innholdet i kontrafaktiske problemstillinger på. Jeg tror at det kan slå positivt ut på elevenes læring og historieforståelse om de jobber ut fra hypotesen: hadde ikke Kennedy holdt fast på fredelig diplomatikk (A), så hadde en tredje verdenskrig vært vanskelig å unngå (B), dersom elevene har en formening om hva (B) i så fall innebærer.

Alderstilpassing

Et femte tips til en god problemstilling går ut på at vanskelighetsgraden burde tilpasses trinnet spørsmålet stilles på. Spørsmålet nevnt ovenfor om finanskrisen og nazismens oppblomstring er stilt på 9.trinn, noe som i mitt syn er ett trinn for tidlig for denne problemstillingen. Med tanke på at det er lite tekstmateriale å ta utgangspunkt i tilknyttet det spesifikke spørsmålet, vil jeg mene at en diskusjon omkring temaer som økonomi og ideologiers oppkomst passer bedre på 10.trinn. Annen verdenskrig er for så vidt et vanlig emne å ta for seg på 9.trinn, og elevene skal i følge det kontrafaktiske læreplanmålet “kun” *reflektere* over ulike historiske hendelser, altså ikke argumentere eller drøfte - taksonomiske verb som setter større krav til besvarelsen. Som nevnt ovenfor er dette spørsmålet muligens ment å gi en forståelse for at det var flere årsaker til at nazismen blomstret opp i Tyskland. Læreren kan med sin kompetanse sette den internasjonale økonomien inn i en årsakskjede som sammen med tysk misnøye etter fredsoppgjøret, økonomisk og materiell nød før og etter krakket, en karismatisk Hitler som rikskansler og ildspåsettelsen av Riksdagen førte til at nazistene under Hitler kunne få makten og støtten blant folket.

Et spørsmål som jeg på ingen måte synes fungerer godt nok for en undervisningsøkt, handler om oppløsningen av den dansk-norske unionen i 1814: «Forestill deg at unionen med Danmark aldri var blitt oppløst. Hva hadde vært likt, og hva hadde vært forskjellig i livet ditt da?»¹²⁸. For å kunne være i stand til å svare på denne oppgaven kreves en relativt bred og omfattende kunnskap om den dansk-norske unionen, og spørsmålet blir her om elevenes forkunnskaper er gode nok til å kunne svare på problemstillingen. I mitt syn er ikke denne oppgaven et optimalt første møte med kontrafaktisk historie for elever på 8.trinn, med tanke på at oppgaven er *for* vid. Å snevre inn en problemstilling er noe studenter på universitetsnivå og

¹²⁸ Skjønberg 2006:77

historikere jobber mye med, men her skal altså elever på 8.trinn gjøre det samme. En lærer kan hjelpe elevene til å avgrense spørsmålet ved å spørre hvordan de tror den historiske, kulturelle og økonomiske situasjonen hadde vært. Andre spørsmål kan dreie seg om språk, skole og ungdomskultur, samt utviklingen for Danmark-Norges del under første og andre verdenskrig. Om Norge i 1940 ble styrt av Danmark, og Danmark overgav seg nesten uten motstand under invasjonen, hvordan hadde *da* minnet om krigen kunne vært annerledes fra det vi har i dag? Jeg kan ikke si noe om elever på 8.trinn er i stand til å diskutere omkring disse emnene eller ikke, men for meg blir det for mye å forlange at elevene, uten stor hjelp fra læreren, skal komme med gode svar på en så vid problemstilling. Jeg tror at selv om læreren avgrenser oppgaven, er Danmark og Norge for like land ca. 200 år etter 1814, til at elevene på 8.trinn skal kunne være i stand til å peke på konkrete forskjeller i emner som historie, kultur, økonomi og popkultur.

Et positivt aspekt ved måten oppgaven er formulert på er at den *kan* hjelpe elevene med å knytte hendelsene i 1814, som er langt unna i tid, sted og kanskje interesse, med noe elevene har langt større kjennskap til, deres eget liv. Ved å knytte den lille historien, elevens eget liv, til den store historien, altså verdenssamfunnet, kan den historiske prosessen fra 1814 bli noe tilnærmet handgrikelig for hvem elevene er i dag. Dette krever i sin tur en reflektert, bevisst og kunnskapsrik lærer, siden ytterst få elever ser seg selv som en del av historien.¹²⁹ Likevel mener jeg at oppgaven ikke i stor nok utstrekning innbyr til en læring av kunnskap elevene har nytte av, siden elevene bes om å fokusere på hvordan unionen Danmark-Norge kunne påvirket elevenes liv i dagens samfunn, og ikke *hvorfor* eller *hvordan* unionen kunne fortsatt, noe som i mitt syn hadde vært mer relevante spørsmål for elevenes faglige innsikt og historieforståelse.

Hvilke tema er best egnet for kontrafaktisk historie?

Finnes det temaer som i større grad kan skape faglig interesse, og føre til mer læring innen kontrafaktisk historie enn andre? Her fins nok ikke et konkret og definitivt svar, for hvilke emner elevene interesserer seg for, og dermed har lettere for å lære innen, er høyst individuelt og kan variere etter hvilken alder eleven er i. Jeg tror at en kunnskapsrik og kreativ samfunnsfaglærer er i stand til å skape interesse for, og læring i, uansett hvilket tema det er snakk om. Sørensen hevder at “hva om...?” historie «... er egnet til å vise at historien er og var full av

¹²⁹ POULSEN 1999

muligheter»,¹³⁰ men til tross for at Sørensen her snakker om historie generelt og ikke konkrete hendelser, antar jeg at enkelte hendelser er lettere å benytte kontrafaktisk enn andre. Hvilke temaer som kan og bør brukes til kontrafaktiske problemstillinger avhenger blant annet av lærerens eget faglige ståsted. Både for historikere og historielærere er besittelse av en god og dyp fagkunnskap viktig for å være i stand til å finne eksempler på kontrafaktiske alternativer i historiske hendelser. Det viktigste aspektet for hvorvidt et historisk emne gir læring eller ikke har dermed ikke direkte noe med emnet i seg selv å gjøre, men i hvor stor grad tematikken belyses i undervisningen, og *hvordan* dette gjøres.

Et tema kan belyses på ulike måter. Elevene kan lese om emnet i læreboka eller andre tekster som fagblader og aviser, se historiske filmer, elevene kan ha temarollespill, museum og steder av historisk betydning kan besøkes, læreren kan undervise om temaet eller så kan tematikken kan være et større satsningsområde over lengre tid. Et eksempel på en slik tematisk satsning er Tromsø kommunes store prosjekt fra 2008 til 2011 kalt “Nordområdeprosjektet”.¹³¹ Her har målet vært å utvikle tverrfaglige undervisningsopplegg med en nordområdeprofil rettet mot barne- og ungdomstrinnet. For elever på de tretten skolene som deltar aktivt i prosjektet, og har kommet grundigere inn i tematikken, kan kontrafaktiske problemstillinger om temaet være mer hensiktsmessige fremfor å bruke arbeidsmåten på et tilfeldig valgt emne. Innen nordområdene er særlig annen verdenskrig rik på hendelser og scenarioer som kan diskuteres kontrafaktisk, som bombingene av nordnorske byer, slaget om Narvik og de allierte styrkenes tilbaketrekking herfra, den brente jords taktikk og et potensielt sovjetisk militært nærvær i Finnmark etter krigens slutt. Andre historiske temaer som den finske fare, uenighet mellom Norge og Russland om grensetrekning, og diskusjoner om hvorvidt gjenreisning av Nord-Norge nord for Lyngen etter krigen skulle prioriteres, kan også benyttes kontrafaktisk. Om en lærer fokuserer på nordområdene, og gjennomfører godt belyste undervisningsopplegg om temaet, er det ingen grunn til å tro at dette emnet er mer ukjent for elevene enn det andre temaer er. Om elever interesserer seg *mer* for nordområdene enn andre temaer er det vanskelig å si noe om, men en samfunnsfagslærers jobb går blant annet ut på å skape nysgjerrighet og interesse for alle typer historie, og derfra inspirere og motivere elevene til arbeidsinnsats.

Annen verdenskrig er trolig det mest populære temaet i kontrafaktisk fag- og skjønnlitteratur, og jeg mener dette temaet er det som egner seg best i kontrafaktisk undervisning. Årsakene til

¹³⁰ Sørensen 2004:163

¹³¹ <http://nordomradet.no/>

dette er delvis at det er et emne de aller fleste elevene både kjenner, og har et forhold til. I Bøe og Hauge kan vi dessuten se at krig er et tema mange elever interesserer seg for.¹³² Krigen brakte med seg store konsekvenser, og enkeltindividets handlinger som ved minimale omskrivninger kan endres, og krig som tema er dermed godt egnet for kontrafaktiske oppgaver. Læreverket Kosmos har plukket opp dette, og elevene besvare på: «Hvordan tror dere Europa hadde sett ut i dag hvis tyskerne hadde vunnet krigen?»¹³³ Det kan finnes en rekke temaer elevene kan komme inn på i diskusjonen om et alternativt nazistyrte Europa. Et eksempel kan være hvilke planer Tyskland hadde for Europa etter krigens slutt, som planer for økonomi, politikk, språk, opplæring, kultur og massemedia, hverdagsliv, lover og rettigheter, og forfølgning av enkelte folkeslag og grupper. For å forsøke å knytte den lille fortellingen til den store, kan en lærer be elevene ta for seg hvordan de selv tror de hadde hatt det som ungdom og skoleelev i et nazistyrte Norge. Læreren kan hjelpe elevenes tankeprosess i gang med å spørre om elevene tror de kunne hørt på den samme musikken som de gjør i dag, sett det samme på tv, lest blader med samme innhold, surfet like fritt på internett og hatt de samme fritidsaktivitetene om Tyskland vant krigen.

Dersom en lærer vil bringe inn noe jeg mener vil skape en større interesse for faget og undervisningen, kan vedkommende forsøke å finne frem til historikers redegjørelser av de reelle tyske planene for Europa etter en tysk seier. Det er likevel heller tvilsomt at en lærer har tid eller mulighet til å tråle gjennom alternative kilder og arkiver i denne sammenhengen, men jeg tror at elevene hadde satt stor pris på kilder utenom læreboka. Om en lærer kan læreboka men ikke stort mer, da er kontrafaktiske spørsmål vanskelige å gjøre mer interessante enn det utgir seg for i læreboka. En samfunnsfaglærer som gir elevene en kunnskapsbakgrunn utover det de har lest eller hørt, vil kunne skape inspirasjon hos elevene til å finne ut enda mer. En norsk historiker som har uttalt seg om Hitlers planer for Europa er Øystein Sørensen. I 2005 ble Sørensen intervjuet av Dagbladet,¹³⁴ og gjorde her i grove trekk rede for hvordan et nazistyrte Europa *kunne* sett ut. Norge hadde blitt inkorporert i et storgermansk nordisk rike, eller blitt styrt av et selvstendig NS-parti. Øst-Europa hadde blitt gjort om til et koloniherrdømme styrt av en tysk overklasse, mens slaverne hadde blitt forfulgt og brukt som arbeidskraft. Svulstig tysk arkitektur hadde muligens påvirket oppbygging av store byer, og i Norge mener Sørensen det var en mulighet for at elementer fra vikingtid og norrøn mytologi kunne blitt dominerende. I følge Sørensen var det sannsynlig at språket i Norge hadde vært en form for

¹³² Bøe & Hauge 1986

¹³³ Nomedal 2007:166

¹³⁴ <http://www.dagbladet.no/magasinet/2005/05/12/431562.html>

gammeldags samnorsk, etter rettskrivningsnormen fra 1941 som tvang alle norske aviser til å følge språkformen. Om Hitler hadde sittet lenge på makten hadde det vært grunn til å tro at han hadde utfordret USA, noe Sørensen hevdet kunne resultert i en kald krig mellom USA og det storgermanske riket i Europa. Til tross for at disse tingene kanskje høres *for* utrolige ut for elevene, mente Sørensen i 2005 at det ikke var mye om å gjøre at de kunne blitt virkelig. En endring av mirakelet ved Dunkerque, der alle de britiske bakkestyrkene ble reddet over den engelske kanal ved den uforståelige stoppordren av 24.mai 1940, der Hitlers panserdivisjoner stoppet like før britene ble omringet, kunne endret krigens gang. Et Storbritannia ribbet for bakkestyrker kunne vært lettere for Hitler å beseire, og Tyskland ville da hatt ryggen fri til å angripe Sovjetunionen under langt bedre forhold, noe som kunne endret verdenshistorien. Ingen historikere har i følge Sørensen klart å gi en god nok forklaring på hvorfor Hitler utsendte stoppordren.

Denne stoppordren mener jeg dermed er et utmerket eksempel på en minimal omskriving av en historisk hendelse med enorme konsekvenser. En spennende og lærerik måte å angripe denne hendelsen på kan være om en lærer ber elevene ta for seg utviklingen fra og med 24.mai 1940, og samkjøre den faktiske historien der stoppordren ble iverksatt, og en kontrafaktisk historie der den ikke fantes. I dette kontrafaktiske arbeidet er det viktig at elevenes fokus er rettet mot troverdighet og sannsynlighet, ved hele tiden å forholde seg til de fakta som finnes tilgjengelig i læreboka, og på ulike trygde nettsider.¹³⁵ Dersom elevene samkjører den faktiske og kontrafaktiske historien, for eksempel ved å sammenligne hvordan det tyske angrepet på Sovjetunionen faktisk skjedde, og hvordan det kunne skjedd om det startet noen måneder tidligere og uten et kampdyktig Storbritannia å bekymre seg for, kan elevene lære fakta samtidig som de arbeider med hendelser som ikke skjedde. Ved å arbeide på denne måten er det lettere for en lærer å knytte den kontrafaktiske undervisningen, og det tilhørende læreplanmålet, til Kunnskapsløftets andre læreplanmål.

Så lenge tematikken er godt belyst er det imidlertid lite som tyder på at det spiller noen rolle hvilke tema som behandles kontrafaktisk. En ting kan sies med relativ sikkerhet. Det er at om en kontrafaktisk undervisning skal føre til nyttig læring i samfunnsfag er det viktig å forankre undervisningen i faktakunnskaper, og en tematikk som læreren har hatt tid til å ha oppe med elevene. Hvis ikke faktisk historie ligger til grunn for det kontrafaktiske, risikerer læreren at undervisningen blir arbeid med en “morsom” problemstillingen uten faglig relevans. Om ele-

¹³⁵ Eksempler på nettsider som kan benyttes: historienet.no, snl.no, historie.cappelen.no, levendehistorie.no

vene ikke lærer fakta *først*, står arbeid med kontrafaktisk historie i fare for å kunne bli sett på som bortkastet tidsfordriv med liten grad av læring. Brian Ripley, en skoleinteressert historiker, hevder at gode metodeferdigheter og god undervisning uansett går hand i hand og mener at det er viktig å la elevene få muligheten til å arbeide med årsaksforklaringer, slik at de kan forstå logikken i slike forklaringer i samfunnsfaget, men at man samtidig må være obs på reglene for plausible kontrafaktiske scenarioer.¹³⁶ Selv om tanken bak bruk av varierte metoder for undervisning er god, er det ikke sikkert at det kommer læring ut av det, og selv om jeg er positiv til at elevene skal få innsikt i årsaksforklaringer, kreves mye tid til forberedelse for å oppnå en ønsket effekt av undervisningen. Ei jente i Klasse 10 sa i denne forbindelsen i spørreskjemaet at: «Historie er spennende, men kan også være tungt... Kreative måter for å lære er nøkkelen.»

Kildegrunlaget

Hvordan spiller det tilgjengelige stoffgrunlaget inn på mulighetene for læring gjennom bruk av kontrafaktiske problemstillinger? Det finnes som tidligere nevnt mange måter å belyse et emne på. Kilder som kan brukes til dette kan være tekster fra læreboka, fagtekster hentet fra eksterne kilder som fagblader og aviser, internettressurser, skjønnlitteratur, bilder, musikk, filmklipp og dokumentarer. For både lærer og elev kan disse eksemplene på kildemateriale bringes inn i undervisningen for å hjelpe til med å belyse et emne. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er gjennom gruppearbeid med ulik tematikk. Om Cuba-krisen er temaet, kan én gruppe ta for seg krisen sett fra amerikansk side, én fra sovjetisk side og én fra norsk side. Samlet sett kan det overnevnte kildegrunlaget gi en viss bredde rundt læreplanmålet, men faktisk historie er nødvendig *før* kontrafaktisk historie.

En ekstern kilde kan ikke alene belyse noe fra eller til, eller skape interesse for faget. Heller er det ikke sikkert at læreboka gjør et emne interessant, men med lærerens bakgrunnskunnskaper kan teksten utvikles. Det kan med andre ord være lærerens anvendelse av materialet som fører til at elevene fatter interesse for en tekst de ellers ikke ville engasjert seg i. Elevene får mer ut av teksten gjennom å få forklart historien ut fra andre eksempler enn det som står i læreboka. Et eksempel på en slik mulig tilleggsinformasjon, igjen knyttet til Cuba-krisen, er den noe spesielle amerikanske operasjonen kalt “Mongoose” rettet mot Fidel Castro i 1961, der USA blant annet forsøkte å undergrave Castros image som revolusjonshelt ved flybårne løpesedler,

¹³⁶ Ripley 2007

en dusørutlovning på Castros liv, og forsøk på å forgifte Castros klær med et hårfjerningsmiddel slik at han skulle miste skjegget, som på mange måter var blitt Castros kjennemerke. Etter en kort forelesning om Cuba-krisen i Klasse 10, med enkelte historiefakta hentet utenfor klassens lærebok, kommenterte ei jente i spørreskjemaet: «Lært mer om Cubakrisen enn boka klarer å lære bort». Det skal med andre ord ikke så mye til før en elev fatter interesse i en hendelse, og dette viser hvor viktig det er at læreren har en god fagkunnskap.

For en samfunnsfaglærer som ikke tidligere er kjent med kontrafaktiske alternativer, verken gjennom utdanning eller egenstudier, kan det være en vanskelig og tidkrevende oppgave å skulle sette seg inn i kildematerialet på feltet. Om læreren i så måte ikke har mulighet til å gjøre seg kjent med fordelene og ulempene ved arbeidsmåten, hvilke kilder som kan være en ressurs og hvilke som risikerer å forvirre elevene, risikerer han eller hun at undervisningen mister et eventuelt læringsmessig potensial. I tillegg risikerer læreren, ved ikke å vite nok om arbeidsmåten bak læreplanmålet i Kunnskapsløftet, å gå glipp av muligheten til selv å gjøre opp en mening omkring læreplanmålet faglige nytte og hensikt, og ut i fra dette kunne gjøre rede for tanken bak undervisninga. Til kun å bestå av et halvt læreplanmål, som enkelte lærere i samfunnsfag kanskje ikke forstår bredden, dybden og innholdet av, er det mye forarbeid som skal ligge til grunn for at en undervisningssekvens innen kontrafaktisk historie blir *nyttig*. I tillegg er det på ingen måte sikkert at en kontrafaktisk måte å angripe emnet på gir *mer*, eller *bedre*, læring enn tradisjonell undervisning.

Hvilke arbeidsmåter gir best læring?

Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 sier hvilken kunnskap elevene skal få på ungdomstrinnet, men hvordan denne kunnskapen skal tilegnes er lagt åpen. Jeg mener at enkelte arbeidsformer vanskeliggjør læring gjennom kontrafaktiske problemstillinger, mens andre arbeidsformer øker sannsynligheten for læring. Om vi tar for oss samfunnsfaglige læreverker kan vi se at de heller sjelden spesifikt nevner hvilken arbeidsmåte elevene skal bruke for å besvare de kontrafaktiske spørsmålene. Formuleringen av oppgaveteksten sier riktignok ofte at elevene skal diskutere i gruppa eller i klassen, men betyr det at elevene i de tilfellene der dette ikke er gitt skal svare individuelt? I mitt syn egner ikke kontrafaktiske oppgaver seg for individuelt rettet arbeid. Grunnen til dette er at det er særdeles viktig for elevene i arbeid med historie som per definisjon ikke er sann, å få tilbakemelding fra elever og lærer på arbeidet. Om vi ser for oss

en kontrafaktisk aktivitet som enkelte ganger gis som individuell oppgave, klarer vi da å se for oss et læringspotensial i dette? Dersom eleven sitter for seg selv og morer seg med å konstruere utrolige scenarioer, og læreren ikke har tid eller anledning til å gi respons på disse, kan dette føre til læring? Ei av jentene i Klasse 9 skrev tross alt, etter en undervisningssekvens med en lærer som kontinuerlig fulgte opp gruppediskusjonene i klassen, på spørsmål om hva hun hadde lært av undervisninga: «Aner ikke», og ei anna jente i Klasse 9 skrev: «Vet ikke».

For at en individuell kontrafaktisk aktivitet i det hele tatt skal ha et mulig læringsutbytte må lærer og elever diskutere de ulike forslagene sammen. Enkelte av oppgavene i lærebøkene oppfordrer i første halvdel av arbeidsprosessen til individuelt arbeid omkring egenvalgte hendelser, mens den andre halvdel krever at elevene diskuterer disse med resten av gruppa.¹³⁷ På denne måten får elevene luftet og korrigert forslagene sine, først for gruppa og deretter for læreren i plenum. Gruppearbeid er med andre ord den beste måten å arbeide med kontrafaktisk historie på for å lære mer historie. Til tross for at læreverkens formulering av kontrafaktiske spørsmål i stor grad går i retning av gruppearbeid, er det læreren selv som avgjør hvordan det skal arbeides med kontrafaktiske problemstillinger. Jeg ser det som viktig, til tross for at elevenes egne forslag kan brukes som problemstillinger, at læreren beholder hovedansvaret og kontrollen i løpet av undervisningen. Selv om jeg ser på elevstyrt læring som et positivt initiativ som kan gi læringsmessige frukter, mener jeg at en slik arbeidsmåte vil være for risikabel i forhold til troverdighetsaspektet. Siden elevene begir seg inn på et fagområde som ikke er fakta, er det desto viktigere at læreren er til stedet i undervisningen for å ivareta elevenes fokus på troverdighet, og gjennom dette elevenes læring.

Et *tematisk gruppearbeid* om for eksempel annen verdenskrig kan være en god mulighet til å se på kontrafaktiske muligheter. En begrenset del av arbeidet og presentasjonen gruppa gjør kan vies eventuelle alternative muligheter i det faglige emnet elevene jobber med. Om det overordnede emnet for gruppearbeidet er "Invasjon og okkupasjon av Norge 1940-45" kan det finnes flere interessante alternativer som kan belyses. Eksempler på alternativer kan være britenes utplassering av miner langs kysten av Norge, senkningen av Blücher, regjeringens og kongefamiliens dramatiske flukt nordover i landet, bombing av nordnorske byer, slaget om Narvik, den hemmelige allierte tilbaketrekkingen fra norsk jord, og norsk kapitulasjon i det tyske styrkene i Nord-Norge var nært ved å gjøre retrett ved hjelp av tog som stod klare på svensk side av grensen.

¹³⁷ Nomedal 2008:131, 222

En av de mest interessante historiske hendelsene for kontrafaktisk diskusjon som skjedde på norsk jord, og som i aller høyeste grad kunne hatt direkte innvirkning på hvordan Norge opplevde krigsårene, er dramatikken som fant sted i Jøssingfjord i midten av februar 1940. Det tyske hjelpefartøyet Altmark ble eskortert gjennom norsk sjøterritorium av en norsk torpedobåt, men ble oppdaget av britiske fly. Den engelske jageren Cossack avskar skipet 16.februar i Jøssingfjord, hvor seks tyskere døde i tumultene under bordingen og 300 britiske krigsfanger ble befridd. Den norske torpedobåten hadde tidligere på dagen fått ordre over telefonlinjen om å skyte på den britiske jageren om den forsøkte å borde Altmark, men ordren ble trukket raskt tilbake. Hitler benyttet Altmarksaken for å vise at Norge ikke var i stand til å håndtere norsk nøytralitet, med tanke på at den norske torpedobåten ikke forsvarte Altmark. Hva kunne skjedd annerledes i denne hendelsen, som var den første krigshandlingen på norsk jord under annen verdenskrig, og hvilke konsekvenser kunne dette fått for Norges del? Jostein Berglyd, forfatteren av boka “Dramaet i Jøssingfjord”, mener at sakens mulige alternative utviklinger gjør den spennende: «Hvis nordmennene hadde åpnet ild mot engelskmennene, kunne det ført til et blodbad. I neste omgang kunne vi risikert at engelskmennene satte seg fast enkelte steder i Norge». En slik utvikling kunne i følge Berglyd ført til store konsekvenser for krigens gang i Norge: «Det kan være at Hitler hadde latt være å invadere Norge hvis nordmennene hadde brukt makt mot engelskmennene i Jøssingfjord».¹³⁸

For elevene er det trolig spennende å skulle jobbe ut fra et slikt scenario, og for læreren er det interessant å oppleve hvordan elevene behandler scenarioet, men er det læring i dette? Om det fokuseres på hendelsen i Jøssingfjord i “vanlig” undervisning lærer elevene mer om selve hendelsen, altså fakta som hvor mange døde, hvor mange ble befridd, hvilke land var involvert, hvorfor britene angrep, hvorfor Norge ikke forsvarte Altmark, og hvorfor Altmark fikk reise gjennom norsk sjøterritorium. Ved å behandle hendelsen kontrafaktisk, kan elevene få større innsikt i hvordan en hendelse mellom to stormakter og Norge i en liten fjord kunne ført til store endringer i krigshistorien slik vi kjenner den. Tilfeldighetene i den historiske utviklingen kan komme tydeligere frem om læreren stiller spørsmål som “Hva kunne skjedd om et varselsskudd fra Cossack traff telefonlinjene i Jøssingfjord, etter at den første kommandoen om å beskytte den britiske jageren i tilfelle bordingsforsøk var gitt?”

De historiske hendelsene nevnt ovenfor er i seg selv fulle av dramatik og spenning, og burde i så måte ikke behøve en ytterligere dramatiktilspissing i form av kontrafaktisk historie for å

¹³⁸http://www.aftenbladet.no/fritid/midten/933275/Krigshandlingen_som_gjorde_Joessingfjord_verdenskjent.html

interessere elevene. Det kontrafaktiske problemstillinger likevel kan brukes til her, er å få frem eventuelle urealiserte muligheter i hendelsene, slik at elevene ser at historietviklingen de selv er en del av, og opplever gjennom media, ikke er forutbestemt eller upåvirkelig. Dette trakk Sørensen i kapittel 2 frem som en av hovedoppgavene til de historiske alternativene: «Kontrafaktisk historie er fremfor alt et teoretisk våpen mot alle former for historisk determinisme».¹³⁹ Dette kan også forankres i læreplanens generelle del som sier at: «Undervisningen må derfor vise ... at fremtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker».¹⁴⁰ Skolen har altså en *plikt* til å gi elevene en fremtidstro, og vise at fremtiden er åpen og kan fylles med elevenes egen innsats, noe som går rett inn i deler av det som er den kontrafaktiske hensikten i faget.

Kontrafaktiske problemstillinger i læreboka

I kapittel 4 undersøkte vi i hvor stor grad kontrafaktiske spørsmål tas i bruk i tre forskjellige læreverker i samfunnsfag: *Underveis*, *Makt og Menneske* og *Kosmos*. Vi tok da kun for oss den kvantitative bruken av slike oppgaver, og diskuterte ikke læringsinnholdet kvalitativt. Kan lærebøkene under historiedelen av samfunnsfaget by på kontrafaktiske problemstillinger som gir læring? Finnes det hjelp i læreboka for lærere som møter kontrafaktisk historie for første gang i faget? Er oppgavene utformet slik at alle elevene kan forstå innholdet, og være i stand til å svare på spørsmålet?

Underveis

I *Underveis*, læreverket fra Gyldendal, finnes to kontrafaktiske spørsmål på hele ungdomstrinnet. Som vi i kapittel 4 var inne på er begge disse lagt til 8.trinn, og omhandler unionsoppløsningene 1814 og 1905. Vi har alt sett nærmere på spørsmålet om unionsoppløsningen 1814, hvor vi så at problemstillingen var *for* vid til å fungere godt nok, og det samme finner vi i spørsmålet om unionsoppløsningen 1905: «Tenk deg at Sverige har akseptert Norges krav under forhandlingene, og at landene hadde fortsatt i unionen. Hva ville vært likt, og hva ville vært forskjellig? Hvem ville vært konge? Hvordan ville flagget vårt se ut? Finn andre ting som hadde vært likt, og andre ting som hadde vært ulikt. Sammenlign med i dag!». ¹⁴¹ Her kan

¹³⁹ Sørensen 2004:163

¹⁴⁰ Kunnskapsløftet 2006. Den generelle delen av læreplanen:5.

¹⁴¹ Skjønberg 2006:191

diskusjonen vi foretok omkring oppløsningen 1814 også gjelde, for problemstillingen er vid og trenger å snevres inn. For elevenes del hadde oppgaven trolig vært mer handgrikelig om de fikk konkrete emner å tenke omkring. I tillegg er det sannsynlig at elevene finner ut at det ikke hadde vært store forskjeller fra 1905 til i dag om unionen fikk vedvare, siden Norge og Sverige er relativt like land å bo i når det gjelder språk, økonomi, utdanning og styresett. Med et slikt resultat blir deler av kontrafaktisitetens muligheter til å vise forholdet mellom årsak og virkning borte, for i følge Cowley er kontrafaktisitet et viktig verktøy for å vise potensielle langtrekkende konsekvenser og virkelige *turning points*, noe jeg ikke tror elevene i nevneverdig grad mener at oppløsningen 1905 brakte med seg. Om kontrafaktiske problemstillinger skal være av interesse, bør de ha vidtrekkende konsekvenser. Dersom to utviklingsretninger er uten dramatiske forskjeller mellom den kontrafaktiske og den faktiske historien, er det kontrafaktiske arbeidet nesten for bortkastet tid å regne.¹⁴²

Makt og Menneske

I *Makt og Menneske* finnes det langt flere kontrafaktiske oppgaver enn i *Underveis*. Elevene møter spørsmål som: «Hva hadde skjedd dersom de allierte hadde gjennomført planene om å hjelpe Finland? Bruk fantasien og lag en hypotese» og «Hvilke følger ville italiensk kontroll over Middelhavet ha fått for Storbritannia etter at krigen var slutt?»¹⁴³ Dette er kun to av spørsmålene på ungdomstrinnet i denne bokserien, og de er nokså forskjellige i utforming og innhold. Siden det ikke finnes fasitsvar til kontrafaktiske spørsmål, må elevene ta i bruk deres egen kreativitet. Det er en tydelig forskjell på vektlegging av faglig innhold og argumentasjon i spørsmålene ovenfor, ettersom det første oppfordrer til å bruke fantasien og komme med hypoteser, mens den andre ber elevene nøkternt gjøre rede for og diskutere en hendelse. Dette setter i sin tur større krav til lærerens kunnskapsbase, i og med at elevene trolig kommer til å trenge lærerens hjelp til å komme i gang med, og å komme frem til troverdige scenarioer, noe jeg mistenker særlig vil gjelde i det siste av de to spørsmålene. Jeg er videre tilbøyelig til å tro at elever flest fatter mer interesse for det første spørsmålet, siden det handler om en mer kjent stridssituasjon. Bøe og Hauge skrev i 1986 analysen *Ungdom og historie* hvor de kom frem til at krig er et av de mest interessante emnene blant elever på ungdomstrinnet.¹⁴⁴ Det er riktignok lenge siden 1986, men basert på mine erfaringer fra undervisningsoppleggene nevnt

¹⁴² Sørensen 2004

¹⁴³ Ingvaldsen og Kristiansen 2007:93, 102

¹⁴⁴ Bøe & Hauge 1986

i kapittel 5, tror jeg dette temaet, med forbehold om forskjell i temaets innhold, også i dag rager høyt på interesselisten hos de fleste elevene.

Det mest interessante og utfordrende kontrafaktiske spørsmålet elevene møter i læreverket er: «Kunne det norske fredsoppgjøret ha vært gjennomført annerledes? Begrunn svaret.»¹⁴⁵ Alt i ordvalget “Begrunn” ligger det et krav om økt begrunnelse i forhold til de forutgående kontrafaktiske problemstillingene. Elevene blir stilt opp mot sin egen samvittighet og moral i det de vurderer ulike handlinger og konsekvenser av fredsoppgjøret. Det finnes ikke et rett eller galt svar i så måte, og elevene må lære seg å argumentere for synspunktene sine, en handling som krever god faglig forståelse og høyt kunnskapsnivå. Jeg tror ikke at dette spørsmålet er et spørsmål som alle elever mestrer like godt, men jeg synes det er positivt at forfatterne har lagt inn oppgaver som virkelig kan utfordre de faglig “sterke” elevene i klassen, slik at de også kan få muligheten til å strekke seg. Dette spørsmålet kan passe godt inn i et større gruppearbeid knyttet til annen verdenskrig, der gruppa som helhet skal diskutere seg frem til et alternativt fredsoppgjør. Om presentasjonen foregår i klassen, bør det frigjøres nok tid til at klassen kan komme med spørsmål og tilbakemeldinger. Spørsmålet kan også behandles på slutten av en tematisering om annen verdenskrig, eller om okkupasjonen av Norge. Her kan læreren forsøke å få i gang en muntlig dialog, debatt eller diskusjon omkring fredsoppgjøret. Læreren kan starte det hele med å komme med lærebokas eller eget synspunkt, eller slenge noen alternative forslag ut i luften, og be elevene respondere på disse.

Kosmos

I elevenes første møte med kontrafaktiske problemstillinger i læreverket *Kosmos*, blir elevene bedt om å sysle med tanken på hva som skulle til for å hindre utbruddet av den franske revolusjonen: «Hvordan tror du utviklingen i Frankrike hadde blitt hvis tredjestanden hadde godtatt den gamle måten å stemme på?»¹⁴⁶ Som introduksjonsspørsmål og kontrafaktisk appetittvekker, kunne forlag og forfatter ha valgt ut en problemstilling som kunne truffet elevenes tematiske interesse bedre. Bøe og Hauge hevder at temaer knyttet til konge, dronninger og politisk historie er temaer elevene på ungdomstrinnet har liten interesse for.¹⁴⁷ Hensikten bak oppgaven kan være at elevene skal lære seg viktigheten av samfunnsdeltakelse, og de valg man som enkeltindivid er med å ta. Spørsmålet kan da settes i sammenheng med tema elevene

¹⁴⁵ Ingvaldsen og Kristiansen 2007:147

¹⁴⁶ Nomedal 2006:152

¹⁴⁷ Bøe & Hauge 1986

kommer til senere i læreboka, med blant annet hendelsene rundt 1814 og unionene Norge var med i. For å gjøre spørsmålet mer interessant, og knytte det til andre historiehendelser kan samfunnsfaglæreren vise sammenhengen mellom den franske revolusjonen, den amerikanske frigjøringskampen og den norske grunnloven. I neste trekk kan læreren be elevene tenke bort revolusjonen for deretter å se på konsekvensene dette kunne fått for verdens del. Elevene kan også forsøke og “endre” avgjørelser tatt av kongen og dronningen, og deretter reflektere over *om, hvordan og når* en fransk revolusjon kunne ha blitt stilnet.

Sammendrag

I dette kapitlet har vi tatt for oss den didaktiske diskusjonen omkring bruk av kontrafaktisk historie i samfunnsfagundervisningen. Selv om det verken i fagdisiplinen eller samfunnsfaget i skolen kan trekkes absolutte sannheter, kan vi komme med forslag og antakelser omkring bruk av kontrafaktisk historie i undervisningen.

Det vi i starten av kapitlet kom frem til var at en didaktiker og en faghistoriker står ovenfor ulike krav i utøvelse av arbeidet sitt, men at en samfunnsfagsdidaktiker både må forholde seg til metodekravene i fagdisiplinen *og* kriterier for god undervisningsplanlegging. Årsaken til at en lærer burde ta i bruk kontrafaktisk historie er at metoden egner seg godt til å skape årsaksforståelse og fremtidsstro i elevene, og er i tillegg en måte elevene kan tilegne seg fagrelaterte ferdigheter på, som diskusjon og evne til å sette opp en gyldig argumentasjonsrekke. En av fordelene med problembaserte oppgaver uten et konkret fasitsvar, som kontrafaktiske problemstillinger, er at de kan åpne for en større grad av muntlig elevdeltakelse, nysgjerrighet og arbeidslyst, siden de eneste svarene er svarene elevene selv produserer. For å komme frem til gode svar er elevene avhengig av en trygg fagkunnskap for å drive med kontrafaktisitet. Det er også viktig med evnen til å se sammenhenger mellom historiske hendelser, ha kunnskap om forholdet årsak-virkning og årsaksforklaringer, samt evne til resonnering, diskusjon og flersidig argumentasjon. Før elevene går løs på kontrafaktiske problemstillinger, er det dessuten nødvendig at de blir gjort oppmerksomme på arbeidsmåtens fordeler, som øvelse i grunnleggende- og faglige ferdigheter, opptrening av en kritisk holdning og årsaksforståelse. Elevene må også vite om de kontrafaktiske fallgruvene, som faktaforvirring, troverdighetens innvirkning på læringsmulighetene, og kravet om så små endringer av den faktiske historien som mulig for å hindre en tøylesløs historiemanipulasjon.

En kontrafaktiske problemstilling er satt sammen av flere momenter som kan ha innvirkning på læringspotensialet, som spørsmålsformuleringen, bruk av elevforslag, troverdighet, utgangspunkt i fakta, at oppgaven skal inspirere til diskusjon og at den er tilpasset trinnet. For å lage gode problemstillinger finnes ikke *ett* riktig svar for hvilke tema som gir best læring, men det viktige er at temaet er godt belyst, og at det fantes alternativer å jobbe med. Tematikken burde jobbes med i grupper, siden elevens synspunkter blir balansert i møte med andres, noe som kan utvikle elevens refleksjonsevne. Jeg anbefaler ikke individuelt arbeid. Arbeidet *må* i så fall bli vurdert og kommentert av læreren, slik at ikke eleven mister fokus på fakta.

Lærebøkene *kan* gi hjelp og støtte til en kontrafaktisk undervisningsplanlegging. Lærerens egen kompetanse er likevel det viktigste i denne sammenhengen, og læreren kan i flere tilfeller med fordel endre utforminga av lærebøkens kontrafaktiske spørsmål, slik at innhold og vanskelighetsgrad bedre fungerer for undervisningssammenhengen.

Til tross for at læreplanen Kunnskapsløftet 2006 sier at elever på ungdomstrinnet skal arbeide kontrafaktisk i samfunnsfag, vegrer mange lærere seg for å bruke tid på lære elevene om ting som ikke skjedde. Likevel bruker trolig flere lærere “hva...?” spørsmål i undervisningen, for å synliggjøre viktigheten av en hendelse eller person, uten å tenke over det. Kunnskapsløftet ber lærerne om å bli bevisste på mulighetene for læring gjennom kontrafaktisk historie, og som vi har sett kan dette knyttes til både formålet med faget og opplæringsloven. Om en lærer er klar over fordeler og ulemper ved arbeidsmåten, kan den bli en nyttig undervisningsressurs.

Kapittel 7. Sluttord.

«Fortiden er passert og ugjenkallelig forbi... Fortiden er ikke lenger tilgjengelig... Fortiden vil alltid være et ukjent land for oss, selv om vi kan skimte topografien.» - Jan Bjarne Bøe¹⁴⁸

Masteroppgavens hensikt

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillinger og aspekter som angår bruk av kontrafaktisk historie i undervisningssammenheng. Jeg har i oppgaven tatt for meg det jeg anser som de viktigste momentene som legger føringer på en slik undervisning: den internasjonale fagdebatten som i utgangspunktet inspirerte det kontrafaktiske læreplanmålet, den gjeldende læreplanen Kunnskapsløftet 2006 som legger føringer på all opplæring, og ulike samfunnsfaglige læreverk. Disse kapitlene la i sin tur føringer for hvordan jeg utformet to kontrafaktiske undervisningsopplegg som ble gjennomført i en klasse på 9. og en på 10.trinn. I lys av erfaringer fra historiefaglig og historiedidaktisk teori, og egen empiri, foretok jeg i forrige kapittel en analyse av ulike aspekter ved bruk av kontrafaktisk historie i samfunnsfagundervisning.

Historiebruk i skolen

Utgangspunktet for all undervisning i samfunnsfag, og også for denne masteroppgaven, er Kunnskapsløftet 2006. I følge læreplanen er en av hovedoppgavene til samfunnsfaget i skolen å utvikle elevenes *historiebevissthet*: «Faget skal òg medverke til at elevane utviklar medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag.»¹⁴⁹ Den økende fokuseringen på historiebevissthet i læreplanen henger i følge Bøe sammen med en økt «... vektning av *historiens bruksfunksjoner*».¹⁵⁰ Med dette mener Bøe at kunnskapen elevene får ut av samfunnsfagundervisningen, i større grad enn tidligere, er ment å ha en betydning og relevans for elevenes liv. Den pedagogiske bruken av historie har med dette fått en langt større rolle enn tidligere. Kunnskapsløftets ikke-eksisterende metodekrav åpner opp mulighetene for å finne nye og kreative måter å anvende realhistorien i undervisningen på, der blant annet kontrafaktisk historie som arbeidsmåte er et av tilskuddene etter 2006.

¹⁴⁸ Bøe 2006:64

¹⁴⁹ Kunnskapsløftet 2006. Føremål med faget:1

¹⁵⁰ Bøe 2006:219

Hva har vi kommet frem til?

Debatten omkring kontrafaktisk historie lever, som vi så i kapittel to, i beste velgående i både den faghistoriske og den fagdidaktiske disiplinen. Til tross for uenighet innad i fagmiljøet er det enkelte faglige krav og kriterier som flere historikere og didaktikere enes om. Dette går på krav om plausibilitet, minimal omskriving av historien, store og vidtrekkende konsekvenser mellom det faktiske og kontrafaktiske scenarioet, og bevisgrunnlag for påstandene som settes opp. Det er på ingen måte samsvar i fagdebatten omkring *hva* kontrafaktisk historie er godt for. Motstanderne av metoden hevder at det er bortkastet tid å sysle med historie som aldri fant sted, mens forkjemperne sier at metoden kan sette spørsmålstegn ved etablert kunnskap, og på den måten bekjempe historiedeterminisme.

I analysen av læreplanen Kunnskapsløftet 2006 fant vi ut at den, i større grad enn den forrige læreplanen, åpner for at samfunnsfaglæreren kan ta i bruk nye og kreative måter å behandle stoffet i undervisningen på. Vi fant også ut at et kontrafaktisk undervisningsopplegg i teorien kan knyttes til andre læreplanmål og grunnleggende ferdigheter i faget, men at usikkerhetsmomentet i faglig utbytte i forhold til anvendt tid, gjør at et kontrafaktisk opplegg *ikke* burde erstatte den faktiske undervisningen i en tematikk. Til syvende og sist er det lærerens egen fagkompetanse som avgjør i hvor stor utstrekning han eller hun velger å bruke kontrafaktisitet som arbeids- og læremåte i faget. En av hensiktene med samfunnsfaget er tross alt at elevene skal trenes opp til å bli engasjerte samfunnsborgere, med en tolerant holdning ovenfor sine medborgere. Bruk av kontrafaktisk historie er kun én av veiene frem til dette målet.

Læreboka er trolig det viktigste hjelpemidlet i undervisningsplanlegging for mange lærere. Jeg valgte i kapittel 4 å belyse det kontrafaktiske bidraget i tre læreverk jeg har hatt erfaringer med fra egen lærerpraksis. Det jeg her la merke til var at læreverkene på ulikt vis operasjonaliserte det kontrafaktiske læreplanmålet. Dette kan igjen føre til at de inntrykk og erfaringer elevene har av kontrafaktisk arbeid, til en viss grad avhenger av hvilket læreverk den enkelte skolen bruker. Det er her opp til læreren selv å avgjøre hvordan undervisningen legges opp, og vedkommende skal være i stand til å begrunne de undervisningsvalgene han eller hun tar, også om det kontrafaktiske læreplanmålet vies lite eller mye oppmerksomhet.

Etter praktiske erfaringer fra to ulike undervisningsopplegg på to ulike trinn, satt jeg igjen med en viss innsikt i hva som skal til for at kontrafaktisk historie skal fungere i undervisning.

Elevene bør jobbe i heterogene grupper på ikke mer enn fire til fem elever, siden elever av ulike årsaker lettere kan trekke seg ut av diskusjonen på ei større gruppe. Elevgruppene klarer fint å komme opp med problemstillinger selv, noe som kan gi gruppene et større eierforhold til problemstillingen enn om de får utdelt en fra lærer. Temaer preget av dramatikk ser ut til å interessere elevene i større grad enn politikk og diplomati, noe Bøe og Hauge også peker på.¹⁵¹ Historiedidaktikere hevder at kontrafaktisk historie kan gi elevene innsikt i historiske alternativer, og dermed vise at historien ikke er så lukket som de kanskje har trodd.¹⁵² Svarene jeg satt igjen med etter at elevene svarte på et spørreskjema, viser at de aller fleste av dem ønsker å jobbe kontrafaktisk flere ganger, og at de syntes dette var en spennende måte å lære historie på: «Var litt artig å få tenke litt mer enn og bare lære at sånn er det og kommer alltid til og være.» (Gutt Klasse 9)

I forrige kapittel så vi hvor mye som kan være med å påvirke læringsmulighetene en kontrafaktisk problemstilling kan føre med seg. De viktigste av disse aspektene går på lærerens egen fagkunnskap, hensikten med et kontrafaktisk undervisningsopplegg, elevenes evne til å holde seg til fakta, i hvor stor grad en tematikk belyses, hvordan problemstillingen er formulert og hvilket trinn det er formet til, om elevene er med og utformer spørsmålet, om scenarioene er troverdige, hvilke arbeidsmåter som brukes og hvordan læreboka benytter kontrafaktisitet. Her, som tidligere, kan man konkludere med at hvorvidt kontrafaktisk historie blir en del av undervisningen, kommer i hovedsak an på lærerens fagkunnskap, og vilje til å bruke kontrafaktisitet som arbeids- og læremåte.

Hva så, og hva nå...?

Så lenge det kontrafaktiske læreplanmålet står svart på hvitt i Kunnskapsløftet, er læreren forpliktet til å etterfølge det. Men er det kun pliktoppfyllelse som kan drive lærere til å stille spørsmålet “hva om...?” i undervisning? Det burde i alle fall ikke være slik, for det finnes gode grunner til å bruke kontrafaktisk historie i skolen. En variert undervisning er ofte et av kravene for å skape motivasjon for læring og interesse i faget, og en lærer kan dermed dra nytte av å ha enda en metode i sitt repertoar. Som vi har vært inne på synes elevene at dette er en interessant metode å lære historie gjennom, og for lærerne kan det være en måte å trene elevene opp i ulike faglige- og grunnleggende ferdigheter på. Kontrafaktisk historie kan være til hjelp for å vise elevene sammenhenger i historien, og betydninger av personer, hendelser

¹⁵¹ Bøe & Hauge 1986

¹⁵² Brekke 2010

og avgjørelser. Metoden går inn i *hensikten* og *formålet* med faget, siden en innsikt i egen historiebevissthet kan gi elevene en tro på at fremtiden ligger åpen for deres påvirkning.

Kritikk i mot denne metoden har gjerne gått ut på at man ikke lenger hanskes med fakta, og at læringsgrunnlaget dermed kan trekkes i tvil. Kritikerne har delvis rett, og tar delvis feil. Å jobbe med faktainnlæring, altså *vite-at* kunnskap, er ikke det eneste målet med undervisning. Å behandle kontrafaktiske scenarioer for scenarioenes egen del, har liten hensikt, men kontrafaktisk historie er en arbeidsmåte der elevene praktisk anvender historiekunnskap til å skape noe nytt, og denne nye kunnskapen kan åpne opp elevenes historieforståelse. Det er dermed ikke nødvendigvis den konkrete faktakunnskapen i scenarioene som er læringsgrunnlaget i kontrafaktisk historie, men heller hva elevene lærer på veien frem mot disse – som å sette opp en holdbar argumentasjonsrekke, tilegne seg en kritisk sans og faglige ferdigheter, og se at historie ikke er så determinert som lærebøkene kanskje skal ha det til. Dersom tendensen til å finne *praktiske bruksområder* for historiestoffet forblir en vedvarende tradisjon i norsk skole, burde også kontrafaktisk historie bli ansett som en legitim måte for lærere og elever å nyttiggjøre seg det faglige stoffet på.

Jeg har så vidt skrappt i overflaten på kontrafaktisk historie i undervisningen, og sitter igjen med mange spørsmål etter dette arbeidet som jeg håper blir besvart i fremtidige undersøkelser og arbeider. På hvilket trinn egner det seg å starte med kontrafaktiske problemstillinger? Kan kontrafaktisk historie brukes i større elevstyrte prosjektarbeider? Kan det ha noe for seg å danne en nasjonal database med utklipp fra relevant kontrafaktisk og alternativ kildelitteratur, som lærere kan benytte i kontrafaktisk undervisningsplanlegging? Er det enkelte emner og tema gutter liker bedre å lage scenarioer om enn jentene, og omvendt? Finnes det forskjeller i prestasjonsnivået mellom gutter og jenter på det kontrafaktiske feltet? I hvor stor grad bruker lærere generelt det kontrafaktiske læreplanmålet i sin undervisning? Hvordan ville resultatene slått ut om det hadde blitt gjennomført en større kvantitativ undersøkelse på elevenes trivsel og læring gjennom kontrafaktiske problemstillinger? Kunne vi sett en forskjell i tendenser knyttet til trivsel og prestasjon på de ulike ungdomstrinnene?

Lærere kommer trolig også i fremtiden, med eller uten en forpliktelse i læreplanen, til å stille elevene spørsmål som “Hva om...?” og “Enn hvis...?”. Tja, hvorfor ikke? Det er en god og egnet måte å vise elevene hvilken betydning en hendelse, en avgjørelse, en person eller en prosess hadde for historietutviklingen.

Litteraturliste

Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former*. Bergen, Fagbokforlaget.

Belkin, T., Ed. (1996). *Counterfactual thought experiments in world politics*. New Jersey, Princeton University Press.

Brekke, M. red. (2010). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bunzl, M. (2004). "Counterfactual History. A user guide." *The American Historical Review* 109(3): 845-858.

Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo, Universitetsforlaget.

Bøe, J. B. (1999). *Å fortelle om fortiden : fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe J. B. (2006). *Å lese fortiden : historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe, J. B. & Hauge, K. (1986). *Ungdom og historie : en analyse av ungdoms forståelse av og interesse for historie*. Serie: Forskningsserie for Stavanger lærarhøgskole. [Stavanger]: Stavanger lærarhøgskole.

Carr, E.H.(1961). *What is History?* University of Cambridge, UK.

Cowley, R. & Ambrose, S. E. (2000). *What if? : the world's foremost military historians imagine what might have been : essays*. New York: Berkley Books.

Deutsch, H. C. & Showalter, D. E. .red. (2010). *If the Allies had fallen : sixty alternate scenarios of World War II*. London: Frontline Books.

Engh, K. R. & Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Evenshaug, O. og Hallen D. (2009). *Barne- og Ungdomspsykologi*. 4.reviderte utg. Gyldendal Akademisk. 7. opplag.

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

- Fischer, D. H. (1970). *Historian's Fallacies. Toward a Logic of Historical Thought*. New York, Harper Colophon Books.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking : philosophical enquiry in the classroom*. 2nd. utg. London: Continuum Books.
- Hawthorn, G. (1991). *Plausible worlds : possibility and understanding in history and the social sciences*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hellekson, Karen. (2001). *The alternate history. Refiguring historical time*. The Kent State University Press, Kent, Ohio.
- Høihilder, E. K. (2008). *Elevvurdering : en metodebok for lærere*. [Oslo]: Pedlex.
- Illeris, K. (2002). "Unge læring, identitet og selvorientering." *Nordisk Pedagogik*(2).
- Ingvaldsen, B. og Kristensen I. (2007) *Makt og menneske. Historie 9*. N.W. DAMM & SØN AS. 1. opplag.
- Jalonen, Jussi. (2009) "Three Scandinavian Counterfactual Scenarios from the Napoleonic Wars". *Scandinavian Journal of History*. Utgave 34:2.
- Kaye, Simon T. (2010) "Challenging Certainty: The Utility and History of Counterfactualism." *History and Theory* 49. February.
- Kjeldstadli, Knut. (1999) *Fortiden er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Landes, D. S. (1994). "What Room for Accident in History? Explaining Big Changes by Small Events." *The Economic History Review*, 47(4).
- Lawrence J. Sanna og Chang, E. C. .red. (2006). *Judgments over time. The Interplay of Thoughts, Feelings, and Behaviors*. New York: Oxford University Press.
- Lebow, Richard N. (2000) "What is so different about a counterfactual." *World Politics*, Volume 52, Number 4, July 2000, pp. 550-585. Review Articles. Published by The Johns Hopkins University Press.
- Lebow, R. N. (2007). "Counterfactual Thought Experiments: A Necessary Teaching Tool." *History Teacher*, 40(2).
- Lewis, D. K. (1973). *Counterfactuals*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Lund, Erik. (2003) *Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Munslow, Alun. University of Staffordshire.

<http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/carr1.html> (11.05.11. Kl.20.13.)

Nomedal, John H. (1997). *Kosmos 8: geografi, historie og samfunnskunnskap*. Forlaget Fag og Kultur AS, Kristiansand.

Nomedal, John H. (1998). *Kosmos 9: geografi, historie og samfunnskunnskap*. Forlaget Fag og Kultur AS, Kristiansand.

Nomedal, John H. (1999). *Kosmos 10: geografi, historie og samfunnskunnskap*. Forlaget Fag og Kultur AS, Kristiansand.

Nomedal John. H. (2006). *Kosmos 8. Geografi, historie og samfunnsfag*. Forlaget Fag og Kultur AS. 1. utgave/6.opplag 2010.

Nomedal John. H. (2008). *Kosmos 10. Geografi, historie og samfunnsfag*. Forlaget Fag og Kultur AS.

Opheim, V. Grøgaard, J.B. Næss, T. (2010). NIFU STEP. "De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen." *RAPPORT* 34.

Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder : elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Serie: Humanistisk historieformidling, b. b 10. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Ripley, B. (2007). "Causation, Counterfactuals, and Critical Reading in the Active Classroom." *International Studies Perspectives* 8.

Roese, N. J. (1997). "Counterfactual thinking". *Psychological Bulletin*, 121(1).

Rosenfeld, Gavriel. (2002) "Why do we ask WHAT IF? Reflections on the function of alternate history". *History and Theory*, Theme Issue 41, December.

Skjønsberg, H. (2006). *UNDERVEIS. Historie 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Skram, Harald F. (2008) "For første gang i skolen: Kontrafaktisk historie" *Fortid*, Nr. 2.

Søndenå, Kari. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag A.S. Oslo.

Sørensen, Ø. (2004). *Historien om det som ikke skjedde : kontrafaktisk historie*. Serie: Aschehoug historie. Oslo: Aschehoug.

Tim De Mey og Erik Weber. (2003) "Explanations and Thought Experiments in History." *History and Theory*. Vol. 42. No. 1. Feb.

Østergaard, U. (1998). *Hvad nu hvis. Kontrafaktiske hypoteser og åbne situationer i historie og historieforskning*. Workpaper 46-97, Centre for Cultural Research, University of Aarhus.
www.hum.au.dk/ckulturf/pages/publications/ueo/kontrafaktiske.html

Læreplaner:

Kunnskapsløftet 2006. Den Generelle Delen.

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Grunnleggjande ferdigheiter i faget.

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Hovudområder i faget.

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 10.årssteget. Historie.

Læreplanen L97 – Arbeidsmåtar i faget. Samfunnsfag.

Hentet fra: <http://www.udir.no/197/L97/index.html> 31.03.11 Kl. 14.11.

Læreplanen L97 – Hovudmomenter for 9.klasse. Historie.

Hentet fra: <http://www.udir.no/197/L97/index.html> 31.03.11

Lovverk:

Opplæringsloven § 1-3.

Andre internettressurser:

<http://nordomradet.no/>

<http://www.dagbladet.no/magasinet/2005/05/12/431562.html> 20.04.11. Kl. 13:30.

http://www.aftenbladet.no/fritid/midten/933275/Krigshandlingen_som_gjorde_Joessingfjord_verdenskjent.html 17.04.11. Kl. 13:33.

VEDLEGG 1.

SPØRRESKJEMA FOR KONTRAFAKTISK HISTORIE



Sett ring rundt svaret. Spørreskjemaet leveres *anonymt* – ingen navn.

1. Kjønn?

GUTT

JENTE

2. Har du jobbet med kontrafaktisk historie i samfunnsfag tidligere?

JA

NEI

3. Kan du huske om du har tenkt ”Hva om ... noe hadde skjedd annerledes” i ditt private liv?

JA

NEI

4. Hvordan likte du å jobbe med dette på en skala fra 1-5, der 1 er dårlig og 5 er veldig godt:

1

2

3

4

5

5. Kunne du tenke deg å jobbe med kontrafaktisk historie flere ganger?

JA

NEI

6. Hvor lett syntes du det var å jobbe med dette på en skala fra 1-5 der 1 er vanskelig og 5 er lett? (Da mener jeg om du syntes det var lett/vanskelig å tenke ut hva som *kunne skjedd* i historien)

1

2

3

4

5

7. Vil du si at du har lært noe av å jobbe på denne måten?

JA

NEI

LITT

VET IKKE

8. Eventuelt *hva* har du lært? Skriv stikkord. (Skriv gjerne også en kommentar om undervisningen og hva du synes om samfunnsfag/historie generelt.)
