

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift




**“Hvorfor” - et kerneord -
Om at arbejde med årsager
i historieundervisningen**

Af Jens Aage Poulsen

Juni 2021

“Hvorfor” - et kerneord - Om at arbejde med årsager i historieundervisningen

Jens Aage Poulsen



Undervisningen skal fremme elevernes kompetencer til at reflektere historisk. Det indebærer bl.a., at eleverne øver sig i at analysere, karakterisere og vurdere fortællinger om fortidige begivenheder og forklaringer på, at de fandt sted. Det er dog ikke nok, at eleverne kan opliste årsager til fortidige hændelser. De må også styrke deres forudsætninger for at kunne argumentere for tolkninger af samspil mellem de mulige årsager til det pågældende fænomen. Artiklen handler om årsagsforklaringer i historie og giver ideer til at arbejde med dem.

”Henimod Aar 800 bliver der Røre hos Nordboerne. De er trætte af at sidde hjemme, og mange Høvdinger og Sønner af mægtige Bønder drager ud mod fremmede Lande paa ”Vikingetog”” (Helms, 1916, s. 23-24). Den forklaring på, at vikingerne drog på togt, blev titusinder af elever præsenteret for, når de blev undervist efter Danmarks Historie fortalt for Børn – et af skolefagets mest udbredte læremidler i første halvdel af det 20. århundrede. Kedsomhed



Foto: Erik Henningsen: Stormen på Dybbøl 18. april 1864
© Creative Commons

fremstår altså årsagen til vikingetogterne. Og da vikingerne ikke rådede over Nationalmuseets berømte/beryggede kedsomhedsknap var konsekvensen uundgåelig.

Hvad enten historiefagets arena er universitet eller grundskolen, er fortolkninger af ændringer i menneskers samfundsmæssige liv over en kortere eller længere tidsperiode det, man beskæftiger sig med. Grundlæggende er man optaget af at opnå viden om, hvad der skete, hvem var aktørerne, hvor og hvornår hændelsen skete. Eleverne må derfor kunne håndtere begreber som kontinuitet og forandring, dvs. hvilke ændringer – om nogen, der skete i det pågældende sted i det givne tidsrum. I den sammenhæng bliver spørgsmålet hvorfor centralt, dvs. grunde til at fænomenet forandredes – eller det forblev stort set uændret.

Forklaringer på – årsager eller grunde til – at noget skete, møder eleverne i bl.a. læremidlerne i form af ophavsmandens (lærebogsforfatterens) fortolkninger. Forståelser og brug af årsagsbegrebet i fortællinger om fortiden og de faglige begreber, der anvendes, er forskellige. Det hænger bl.a. sammen med



historikerens og andre fortolkeres historiesyn og dermed forskellige opfattelser af historiens retning drivende kræfter og retning (Mikkelsen, 2000, s. 20ff.).

Da årsager er fortolkninger, mente positivistisk-empiriske historikere som R. G. Collingwood (1889-1943), at historikere ikke burde vurdere om noget var årsag til noget andet, men blot sagligt beskrive, hvad der skete (Megill, 2006, s. 154). Det giver dog mening både i forskningen og i skolefaget at overveje, hvad der kan være bagvedliggende og langsigtede årsager til, at noget skete, og hvad der potentielt kan være kortsigtede og måske have "trigget", at fænomenet fandt sted (Kristensen, 2007, s. 211). For 60 år siden fastslog den kendte britiske historiker E. H. Carr (1892-1982) da også i sin introduktion til historiefaget, *What is history* at "historiestudiet er et studie af årsager" (Ford, 2020, s. 44).

Forklaringer kan være af forskellig art og kompleksitet. Den norske historiker Knut Kjeldstadli nævner tre former (Kjeldstadli, 2001, s. 248ff):

- *Årsags- eller kausalforklaringer*: Der var en eller flere grunde – eller årsager – til at fænomenet skete. Fx høsten slog fejl. Derfor sultede folk.
- *Motiv- eller intentionelle forklaringer*: Fænomenet skete, fordi nogen havde en hensigt med det. Fx historie blev et skolefag, fordi styret ønskede at fremme en dansk national bevidsthed.
- *Funktionelle forklaringer*: Fænomenet skete, fordi det opfyldte et behov og altså havde en funktion. Fx i alle fællesskaber er der bestemte adfærdsmønstre og ritualer. Deres funktion er at opretholde den enkeltes oplevelse af at tilhøre disse fællesskaber.

Årsagsbegrebet i undervisningen

Selv om forståelser og brug af årsagsbegrebet er komplekst og åbner for flere tilgange, er det væsentligt at inddrage centrale aspekter af det i historieundervisningen. At eleverne kan forholde sig til mulige samspil mellem årsager og konsekvenser, er bl.a. relevant, når de analyserer, karakteriserer og vurderer fremstillinger af fortidige begivenheder. Artiklen præsenterer nogle udvalgte begreber, der knytter sig til årsager og giver forslag til, hvordan man i undervisningen kan styrke elevernes viden om og kompetencer til at anvende disse begreber.

I eksemplet fra Helms historiebog har vikingetogterne én årsag, nemlig kedsomhed. I dag vil de fleste elever, der kender lidt til vikingetiden, kunne argumentere for, at Helms sammenhæng mellem årsag (kedsomhed) og konsekvens (togt) er forsimplet og endda fejlagtig. Måske nævner eleverne, at vikingernes skibe var en nødvendig forudsætning for – eller langsigtet og bagvedliggende årsag til – at vikingetogterne kunne finde sted. Andre elever fortæller måske, at i England var høvdinge og småkonger optaget af at bekriige hinanden. Derfor evnede de ikke, at holde vikingerne ude. At reflektere over og diskutere årsager er i sig selv ikke ukendt for eleverne. I deres dagligdag er der utallige situationer, hvor de er optaget af hvorforsspørgsmål, fx hvorfor vil xx mon ikke være venner med mig, eller hvorfor får jeg ikke en højere karakter i historie, når nu ...?

I nutidens læremidler er det ikke svært at finde eksempler på, at sammenhænge mellem årsager og konsekvenser præsenteres både som meget forenklede og lukkede og endelige forklaringer, der ikke fremstår som fortolkninger. I Clios forløb "De slesvigske krige" fremstilles forløbet, der førte til 1864-krigen sådan:

"Fredsslutningen efter Treårskrigen løste desværre ikke det problem, der havde været årsag til krigen. De danske politikere havde nemlig ikke opgivet at indlemme hertugdømmet Slesvig i Kongeriget Danmark. Deres slogan var "Danmark til Ejderen".



Derfor gennemførte den danske regering en revision af grundloven i november 1863 – den såkaldte Novemberforfatning – som den nye konge, Christian 9., underskrev. Grundloven var også gældende i Slesvig, men dette ville ingen i Det Tyske Forbund acceptere” (Hansen, 2021).

Tages citatet for pålydende, var årsagen til krigen vedtagelsen af Novemberforfatningen – en overtrædelse af fredsftalen efter Treårskrigen, der fastslog, at Slesvig ikke måtte knyttes tættere til kongeriget, end Holsten. Fagligt kan der oplystes en række andre faktorer og sammenhænge, som udgør et netværk af årsager til krigen. Men med ordet ”nemlig” kan citatet forstås som, at de danske politikeres handling var den eneste og tilstrækkelige årsag – uden at portalen åbner op for, at der også var meget andet, der førte frem mod krigen.

I eksemplet fra Clios historieportal angives i det mindste en årsag, hvis holdbarhed eleverne kan undersøges nærmere. Ofte er læremidlernes fremstilling rene beskrivelser – hændelserne skete blot – og der angives ikke mulige forklaringer. I en grundbog beskrives situation i Europa efter 2. Verdenskrig sådan:

”I stedet for at forhandle med en ny tysk regering besatte de fire store magter, Sovjetunionen, USA og Storbritannien og Frankrig, Tyskland og Østrig. Landet blev delt i fire zoner, en zone til hvert land. Berlin fik en særstatus, da den tyske hovedstad også blev delt mellem parterne til trods for, at den lå i den russiske zone” (Rønn, 2010, s. 60).

Det er ikke kun et dansk fænomen, at læremidler behandler årsagsforklaringer stedmoderligt. Den amerikanske historiker James W. Loewen giver denne vurdering af sit lands historiebøger:

”Historiebøger nedtoner, hvad der er årsager til hvad [...] En historiebog giver næsten aldrig mere end et muligt svar eller inviterer elever til at vurdere sandsynligheden af dem (årsagerne). I stedet fortælles de endelige og sande svar igen og igen” (Loewen,

2018, s. 13).

Fortællingen før analysen

Det siger sig selv, at eleverne ikke kan beskæftige sig meningsfuldt med årsagsforklaringer – og forholde sig til, hvorfor et fænomen fandt sted – eller ikke skete, uden et kendskab til fortællinger om det pågældende begivenhedsforløb og dets kontekst i tid og rum. Før eleverne forholder sig til årsagsforklaringer, må de derfor have en grundlæggende viden om den kronologiske rækkefølge i afgørende hændelser i forløbet samt de aktører, der var involveret, de strukturer der tillægges betydning, samt forløbets kontekst i tid og rum.

I læremidler findes typiske beskrivelser af begivenhedsforløb – måske med angivelse af en enkelt årsag. Det er en udfordringen, hvis læremidlets fremstilling er lukket og ikke åbner om for, at der kan være andre årsager, eller at årsagerne spiller sammen på forskellig vis. Det er lærerens opgave at få eleverne til at forholde sig reflekteret til læremidlet, og ikke bare ukritisk tage dens fortællinger om fortiden for gode varer.

Samtidig er det væsentligt, at eleverne forholder sig til, at årsager er fortolkninger og altså ikke facts. At opliste årsager til en hændelse ikke således ikke tilstrækkelig (fx at nævne 5 årsager til, at Hitler kom til magten i 1933). Eleverne må forstå, at fortidige begivenheder er unikke og ikke gentager sig. De samme årsager, der havde bestemte konsekvenser i én situation, har det ikke i en anden.

Desuden må eleverne være bevidste om, at årsager fastlægges i eftertiden af elever, lærere, historikere osv., der "ser tilbage" på et overstået begivenhedsforløb. Der er altså tale om eftertidens – måske nutidens – tolkning af et fortidigt forløb, hvor handlingstidens aktører ikke havde den samme indsigt i sammenhænge mellem årsager og



konsekvenser. Livet leves jo forlæns, men forstås baglæns som et Kierkegaard jo udtrykte det.

Årsagsbegreber

Enkle overordnede undersøgelsesspørgsmål kan være en tilgang til, at eleverne forstår, at årsagsforklaringer er vigtige i faget, og de kan støtte eleverne i at indkredse mulige årsager og argumentere for dem. I eksemplet med sejrherrenes besættelse af Tyskland efter 2. Verdenskrig, kan det være et åbent spørgsmål, som "Hvorfor delte sejrherrene Tyskland mellem sig?". Ud fra den viden, eleverne har tilegnet sig – og med lærerens hjælp – kan de blive opmærksomme på en række mulige årsager, og give dem anledning til at argumentere for dem og deres betydning. Et lidt mere lukket spørgsmål til Clios tekst om forløbet om til 1864-krigen kan fx være "Hvor afgørende var Novemberforfatningen for, at krigen begyndte?" Eller et mere kontrafaktisk spørgsmål: "Ville krigen ikke være brudt ud, hvis den danske Rigsdag ikke havde vedtaget Novemberforfatningen". Her kan eleverne vurdere den særlige betydning, som en enkelt årsag tillægges i relation til andre, som klassen har drøftet.

Det er hensigtsmæssigt, at eleverne efterhånden tilegner sig viden om faglige begreber og forståelser, der er brugbare, når de arbejder med årsagsforklaringer. Det kan være begreber som langsigtede, kortsigtede og udløsende årsager (Kitson, Husbands & Steward, 2011; Phillips 2008, s. 74ff; Teaching History, 2019, s. 23ff):

- **Langsigtede** årsager er forudsætninger, der typisk i en længere årrække har "ulmet" i baggrunden og efterhånden udviklet sig til at udgøre forudsætninger for, at begivenhedsforløbet fandt sted. Eksempelvis kan man argumentere for følgende langsigtede årsager til krigen i 1864: (1) Forestillinger om det nationale fællesskab og nationalstaten fik en større betydning i løbet af 1800-tallet. (2) Afgørende forskydninger

magtbalancen mellem de europæiske stormagter.
(3) At forholdet mellem de tyske stater, Preussen og Østrig, blev dårligere.

- **Kortsigtede** årsager er faktorer, der fx får en konflikt til at spidse til. I relation til krigen i 1864 kan nævnes den udbredte danske selvforståelse om den nationale hærs styrke, "ånden fra 48", der var opstået under og efter Treårskrigen. Også Preussens interne problemer i begyndelsen af 1860'erne kan henregnes til kortsigtede årsager.
- **Udløsende** årsager eller "triggere" er fx mordet på den østrig-ungarske ærkehertug Frans Ferdinand og hans hustru den 28. juni 1914. En begivenhed, som anses for at være den udløsende årsag til 1. Verdenskrig. Tilsvarende ses den udløsende årsag til 1864-krigen var vedtagelsen af Novemberforfatningen.

Eleverne må forstå, at årsager til et fænomen ofte er et netværk af indbyrdes omstændigheder, hændelser, aktører og strukturer, som er langt mere komplekst, end det fremgår af læremidlet. Eleverne kan – med støtte fra læreren og evt. med inddragelse af andre kilder – forsøge at identificere og argumentere for et antal årsager. De kan forsøge at karakterisere årsagerne som "langsigtede" (bagved- eller underliggende), "kortsigtede" eller "udløsende". Og de overvejer den relative betydning de enkelte årsager havde for, at fænomenet skete, fx om årsagen vurderes til at være:

- en nødvendig forudsætning for at noget skete: Hvis A ikke var der, ville B heller ikke ske. Fx: i første halvdel af middelalderen blev landbruget mere effektivt, og bønderne producerede flere fødevarer. Det skabte grundlaget for befolkningstilvæksten.
- en tilstrækkelig forudsætning for at noget skete: Når A var der, ville B ske under alle omstændigheder (Evans, 1997, s. 157-158). Fx: hvis afgrøderne på markerne blev ødelagte af uvejr i



middelalderen, sultede bønderne.

Da de udpegede årsager indgår i et samspil, er det relevant, at eleverne drøfter den rolle den enkelte årsag spillede som langsigtede eller udløsende årsag til begivenheden. Og det er værd at overveje, om årsager havde de konsekvenser, der var hensigten – herunder om de også fik nogle helt utilsigtede konsekvenser. I de ældste klasser kan eleverne også vurdere om årsager, de præsenteres for i læremidler eller som de selv tolker sig frem til, overvejende kan placeres i forskellige kategorier som aktør- og strukturforklaringer, og om årsagerne overvejende var af økonomisk, politisk, social eller kulturel karakter – og ikke mindst om årsagerne reelt var tilfældigheder

Det er selvfølgelig helt uoverskueligt for eleverne, hvis de skal forholde sig til ovenstående på én gang. Læreren må ud fra det/de stillede spørgsmål og elevernes forudsætninger være vejledende og stilladserende. Måske ved at præsentere eleverne for flere mulige årsager, end dem de selv har fundet i den fremstilling af et begivenhedsforløb, de undersøger.

Hvorfor døde kamelen Alphonse?

For at styrke elevernes interesse for at beskæftige sig med årsagsforklaringer kan man bruge forløb, der er udviklet af den britiske historiedidaktiker Arthur Chapman (Chapman, 2003). Et af disse forløb tager afsæt i fortællingen om "Kamelen Alphonse". Forløbet er tilgængelig på World History Project (<https://www.oerproject.com/>).

Læreren indleder forløbet med at læse fortællingen om kamelen Alphonse højt for klassen. Når eleverne har hørt fortællingen, deles de i grupper. Hver gruppe:

– brainstormer om faktorer, der var

medvirkende årsager til Alphonses død. Eleverne noterer årsagerne på labels.

- drøfter og kategoriserer årsagerne som kortsigtede, langsigtede eller udløsende
- drøfter mulige sammenhænge mellem årsagerne
- drøfter, om og i hvilken grad årsagerne kan karakteriseres som nødvendige eller tilstrækkelige
- Vurderer deres absolutte eller relative betydning for Alphonses død.

Eleverne overvejer, hvordan tilsvarende samspil af årsager kan have betydning for fortidige begivenheder. Det kan være et hændelsesforløb fra elevernes skoleliv, som alle har kendskab til. Eleverne vælger fortællingen om et begivenhedsforløb i et læremiddel. De bruger deres fantasi og evner til indlevelse til at udfolde fortællingen, så den rummer flere mulige årsager af forskellige kategorier.

Fortællingen om kamelen Alphonse

”Der var engang en kamel, der blev kaldt Alphonse. Af forskellige grunde, der hang sammen med hans fødsel, havde Alphonse alvorlige problemer med sin ryg. Det var imidlertid ikke den eneste ulykke, der havde ramt ham. Han havde en ondskabsfuld og plagsom ejer, som blev kaldt Kameldræberen Frank. Lige siden Frank var barn, havde han hadet kameler. Dengang blev han udsat for en grim ulykke. Den involverede en kamels hov og hans bagdel. Det havde gjort Frank særdeles bitter, og lige siden havde han ikke stolet på kameler

Ofte overlæssede Frank sine kameler. Når han leverede varer til sine kunder, drev han kamelerne ad vanskelige og helt unødvendige omveje op og ned ad bjergene. Man kan undre sig over, at kunderne var fuldstændig ligeglade med disse gentagne grove krænkelser af kamelernes rettigheder, og at de endda fandt Frank og hans narrestreger underholdende.



Dertil kom, at Alphonse ofte var sin egen værste fjende. Kameler er stolte dyr. Alphonse lod som om han var barsk og hård, når han var sammen med sine kamel-venner, og i deres sjældne pauser viste han, hvor meget han kunne bære.

Mange kameler var omkommet, mens de udførte det samme arbejde som Alphonse og hans venner. Da kamelerne endelig kunne hvile lidt efter et par særlig barske uger, besluttede de at danne en fagforening. Den skulle forsvare deres rettigheder og beskytte dem mod ondskabsfulde ejere. Men da det kom til stykket, viste kamelerne sig som selviske dyr, der ikke stolede på hinanden. De var mere optaget af sig selv end at arbejde sammen, og ideen om fagforeningen fusede ud.

Det var en fredag. Frank var færdig med at laste Alphonse og hans stakkels plagede medskabninger til endnu en anstrengende og helt unødvendig tur op og ned ad bjergene. Han havde stablet og stablet og stablet varerne på Alphonses ryg. Så tog han en pause og tyggede på et strå, mens han selvtilfreds tænkte på, hvor dygtig han var til at stable varer på kamelerne. En pludselig indskydelse fik Frank til at lægge strået, han havde tygget på, på Alphonses last. Alphonse stønnede lydigt. Han så med afsky på sin herre. Så kollapsede han og døde, da ryggen brækkede.”

Årsagskort

Årsagskort kan få eleverne til at diskutere, kategorisere og reflektere over evt. sammenhænge mellem årsager til en afgørende hændelse (Lund, 2016, s. 320f). Som i arbejdet med kamelen Alphonse brainstormer eleverne med henblik på at finde så mange potentielle årsager til hændelsen. Læreren kan evt. tilføje årsager, som eleverne ikke selv er opmærksomme på. Årsagerne skrives på kort, der kopieres, så hver gruppe har et sæt. Grupperne kan fx sortere kortene på følgende måder:

- Hvilke årsager kan karakteriseres som kortsigtede, langsigtede eller udløsende?
- Vurder vigtigheden af de enkelte årsager i relation til de andre, dvs. hvilke årsager ses som nødvendige eller tilstrækkelige betingelser for at fænomenet fandt sted.
- Relationen mellem årsagerne. Er der årsager som trigger andre osv.? Hvordan noteres på strimler af papir, der placeres mellem de pågældende årsager.
- På kortene markeres om årsagerne overvejende er politiske (fx militært), økonomiske, sociale eller kulturelle (fx mentalitet)

Har eleverne gennem undervisningen erhvervet sig viden om europæiske historie i de første årtier af det 20. århundrede, kan et åbent spørgsmål som "Hvorfor kom nazisterne til magten i Tyskland i 1933?" bruges som afsæt til at analysere, karakterisere og vurdere fx nedenstående årsager, der skrives på kort:

- Hitler – hans personlighed, ideer og demagogiske evner
- Hitlers bog "Mein Kampf"
- Socialdemokraterne og kommunisterne bekæmpede hinanden – i stedet for at holde sammen i kampen mod nazisterne
- Tysklands økonomiske krise (hyperinflation og arbejdsløshed) i begyndelsen af 1920'erne
- Dolkestødslegenden
- Versailles-fredens betingelser: Tysklands afståelse af landområder, krigsskadeserstatning m.m.
- Kriser, konflikter og uro i Weimarrepublikken
- Udbredt mistillid til en demokratisk styreform
- Etnisk nationalisme – Blut und Boden
- Generel europæisk anti-semitisme
- Troen på den stærke mand. Inspiration fra Italien



- Verdenskrisen i begyndelsen af 1930'erne, der ramte Tyskland særlig hårdt
- Nazistpartiets løfter om ro og orden og Tysklands genrejsning

Der er mange andre fremgangsmåder til at arbejde med årsagsforklaringer på. Det vigtigste er, at eleverne bliver opmærksom på årsagsbegrebet, og at de i undervisningen øver sig i at forholde sig kritisk og reflekterende til fortællinger om fortiden – herunder læremidlernes fremstillinger – bl.a. ved at stille spørgsmål, der indledes med 'hvorfor'. Det kan understøtte en mere undersøgende tilgang i faget, og styrke elevernes forudsætninger for at reflektere historisk og "gøre" historie.

Referenceliste

Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactual: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, no. 112. London: The Historical Association, p. 46-53

Evans R. J. (2018). *In Defence of History*. London: Gratana Books.

Ford, A. (2020). Changing thinking about cause: focusing on change and continuity to refine students' causal thinking at GCSE. *Teaching History*, no. 178. London: The Historical Association, p. 44-54.

Hansen, M. K. (2021). 2. Slesvigske krig. <https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-emner/danmarks-graenser/2-slesvigske-krig/> (tilgået 1. juni 2021)

Helms, N. M. (1916). *Danmarks Historie fortalt for Børn*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.

Kitson, A.; Husbands, C. & Steward, S. (2011). *Teaching & Learning History 11-18. Understanding the Past*. New York: Open University Press.

Kjeldstadli, K. (2001). Fortiden er ikke hvad den har været. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Kristensen, B. E. (2007). Historisk metode. København: Hans Reitzels Forlag.

Loewen, J. W. (2018). Teaching what really happened. How to Avoid Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History. New York: Teachers College Press.

Lund, E. (2016). Historiedidktikk. En håndbok for studerende og lærere. Oslo: Universitetsforlaget.

Megill, A. (2007). Historical Knowledge, Historical Error. A contemporary Guide to Practice. Chicago

Mikkelsen, H. G. (2000). Historien og historierne. København: Gyldendal.

Pillips, I. (2008). Teaching History. Developing as a reflective secondary Teacher. London: Sage.

Rønn, T. M. (2010). Indblik og udsyn. Historie for 9. klasse. Nyeste tid 1918-2010. Skive: Meloni.

Teaching History (2019). What's the wisdom on ... Interpretation of the past. Teaching History, no 177. London: The Historical Association, p. 23-27.

Supplerende

Gifted and Talented – History – Causal Reasoning: A Model (13:48 min. – eng.)

“Alphonse the Camel” i en britisk klasse.

<https://www.youtube.com/watch?v=cg02cmbUjzM>

World History Project (<https://www.oerproject.com/>). Her findes materialer til eleverne om “Alphonse the Camel”.

