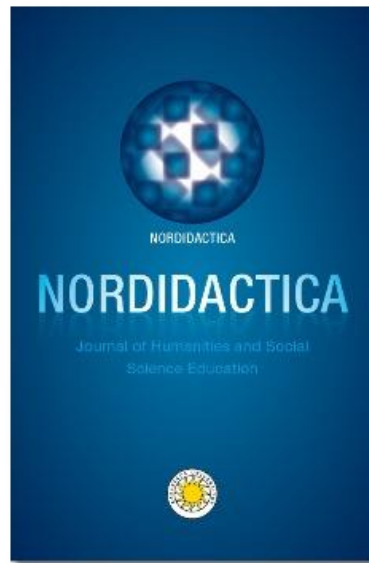


Kan ett inbördeskrig försonas i ett historieklassrum? Teori och praktik

Sirkka Ahonen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Kan ett inbördeskrig försonas i ett historieklassrum? Teori och praktik

Sirkka Ahonen

University of Helsinki

Abstract: Pursuing Post-Conflict Reconciliation in a History Classroom. Theoretical and Practical Considerations

In a post-conflict society, history education may prolong the conflict on a symbolical level by fostering biased narratives of guilt and victimhood. To avoid this it is necessary to open and maintain a reconciling dialogue in history classrooms. The theory of deliberative communication, launched by Jürgen Habermas, has been applied to pedagogy by Tomas Englund. Deliberative pedagogical discourse implies an equal distribution of power in classroom interaction. Predetermined standpoints are avoided and majority decisions not pursued. Participants are expected to listen to each other instead of rushing to express their individual opinion. Deliberative discussion is founded on the ethos of social inclusion. Three concrete cases illustrate the chances of dialogical history education in post-conflict societies: Finland after the civil war of 1918, South Africa after the end of apartheid, and Bosnia-Herzegovina after the war of 1992–1995. South Africa provides the only example of a prompt post-conflict introduction of dialogical history education. The Afrikaner narrative of heroism and victimhood was after 1994 reserved a place in the new post-colonial history curriculum at the side of the narratives of apartheid and the Black resistance. The viability of dialogical history education has been monitored by attitude surveys. South African surveys reveal that dialogue does not inevitably rule out an identification with the traditional identity narratives. In Bosnia-Herzegovina only little has been achieved in introducing a dialogue in history education but there are signs of students, parents and teachers aspiring to inclusive lessons. The reconciliatory potential imbedded in the multiperspectival nature of the historical knowledge is available in history education.

KEYWORDS: POST-CONFLICT HISTORY EDUCATION, DIALOGICAL PEDAGOGY, DELIBERATIVE COMMUNICATION

About the author: Sirkka Ahonen is professor emerita of history and social studies education, University of Helsinki. Her research interests reach from the learning processes in history to the formation of historical identity, history of Finnish education, and the teaching of history in post-conflict societies.

Inledning

Historia förorsakar inte krig, men kan väl (miss)brukas under och efter ett krig för politiska mål. Krigets parter kan förmedla politiskt provokativa tolkningar och berättelser om det förflutna och på detta sätt fortsätta kriget på en symbolisk nivå, vilket försvårar återuppbyggnaden av samhället. Historieundervisningen i skolan spelar en viktig roll i att åstadkomma en symbolisk försoning.

I stället för att skapa försoning har historieundervisningen i flera historiska sammanhang utnyttjats för att skapa skiljelinjer och fiendligheter genom att förmedla socialt och politiskt exkluderande berättelser. Försök till maktpolitiskt motiverad kontroll av historieundervisningen förekommer alltså trots historiografins postkoloniala vändning och historieundervisningens nya flerperspektivistiska ansats. Undervisningen underkastas samhälleliga maktbehov och isoleras från historieforskningen. År 2014 inledde man arbetet med en auktoritativ lärobok i historia för alla skolor i Putins Ryssland. Avsikten var att förstärka unga ryssars nationella identitet. Särskilt ”det stora fosterländska kriget” skulle presenteras som en hegemonisk hjältesaga. Putins projekt är inte ensamt i sitt slag i Öst- och Centraleuropa. I Ungern vill president Orban genom lag tvinga alla historielärare att framställa freden i Trianon (1920) som en oacceptabel nationell orättvisa. Historielärare har dock i både Ryssland och Ungern uttryckt sitt ogillande för politiseringen av ämnet historia.

I motsats till makthavarna önskar en krigstrött allmänhet ofta att historieundervisningen skulle användas för utrota mytiska fiendebilder och ensidiga offerrepresentationer från det kollektiva minnet och på så sätt hela samhället. Efter att ha studerat vad som hände i historieundervisningen i tre fall, nämligen Finland efter den beväpnade klasskonflikten 1918, Bosnien och Hercegovina efter den etnisk-religiösa konflikten 1992–1995 och Sydafrika efter raskrig och apartheid 1961–1994, blev jag övertygad om att svaret låg i det pedagogiska begreppet dialog. Då det är svårt att skapa en gemensam, harmoniserande berättelse om det förflutna, är en öppen dialog en frigörande lösning. (Ahonen 2012a.) I det följande argumenterar jag för dialogens potential att försona parterna efter ett inbördeskrig.

Med dialog avser jag öppen och symmetrisk kommunikation. En dialog skiljer sig från läxförhör, som karakteriseras av en makthierarki, och från debatt, där en seger över den andra parten eftersträvas. En dialog är till sin natur mer än ett fysiskt möte mellan de motsatta parterna. Här ifrågasätter jag Gordon Allports klassiska mötes- och kontaktpedagogik, enligt vilken intensiva och kontinuerliga möten mellan parterna i sig leder till en försoning (Allport 1957). En dialog betyder aktivt, öppet, demokratiskt och ömsesidigt utbyte av erfarenheter och tolkningar av dem. Dialogen måste omfatta så många deltagare som möjligt och lyfta fram så många åsikter som möjligt. Dialogen blir sålunda en deliberativ process i stället för en registrering av deltagarnas färdigt formade åsikter.

Tomas Englund, inspirerad av Jürgen Habermas teori om deliberativ kommunikation som en avancerad form av demokrati, har utvecklat den deliberativa dialogen till ett pedagogiskt begrepp, som jag kommer att behandla under rubriken

”Deliberativ kommunikation i klassrummet”. En dialog blir demokratisk, då deltagarna tack vare deliberationen lyssnar på varandras argument i stället för att kullkasta dem. Målet är inte ett majoritetsbeslut utan att alla ska respektera att det finns olika åsikter.

På basis av min jämförelse av försoningsprocesserna i tre konflikttrabbade samhällen, nämligen Finland, Bosnien och Hercegovina och Sydafrika, etablerar jag i det följande vissa didaktiska förutsättningar för en försonande klassrumsdialog. Förutsättningarna gäller både undervisningsmål, läroplanskonstruktion och klassrumsdiskurs. Den första förutsättningen är kritiskt tänkande, vilket krävs för att kunna dekonstruera myter. Den andra förutsättningen är en läroplan som inbegriper ”historia underifrån” för att göra historien till ett existentiellt ämne. Den tredje förutsättningen jag reflekterar över är dialogpedagogiska processer. Som Mahatma Gandhi betonade är fred inte är ett ändamål utan en väg. Det är didaktiska processer som avgör om historieundervisningen lyckas åstadkomma försoning.

Min jämförelse av de tre nämnda fallen visade att en försonande process var svårast att åstadkomma i Bosnien och Hercegovina. Drygt tio år efter konfliktens institutionella lösning ville parterna hellre fortsätta sina exkluderande nationsbyggnadsprojekt och upprätthålla sinsemellan motstridiga föreställningar om det förflutna än acceptera historiens flerperspektivitet.¹ I det följande frågar jag huruvida man ens har eftersträvat försoning i historieundervisningen i Bosnien och Hercegovina.

Kritiska färdigheter för dekonstruktion av historiska myter

Ett samhälles historia är mer än en akademisk vetenskap, och historieundervisningen är mer än en produkt av den akademiska vetenskapen. Historia i form av berättelser om det förflutna utgör en del av människans och samhällets livsvärld. Historia skapas på tre olika fält i samhället, nämligen i akademisk forskning, offentlig historiekultur och det sociala minnet. Det akademiska fältet är det snävaste. Det bredaste fältet är det sociala minnet, som består av berättelser som människor utbyter i vardagen och som konstituerar en folklig historia. Historiekultur, med andra ord offentlig historia, består av kulturella artefakter och aktiviteter som skapar minnen av det förflutna. Till dem hör litterära och andra konstnärliga kulturprodukter, minnesmärken, museer och minnesritualer. Historieundervisningen hör till den offentliga historien. Inom den offentliga historien finns det ett område av officiell historia. Ju mer auktoritärt ett samhälle är, desto större är den officiella historiens rum.

¹ Detta konstaterades med oro av Paddy Ashdown och Richard Holbrooke som hade varit nyckelaktörer i fredsbeslutet i Dayton 1995. Ashdown & Holbrooke 2008.



FIGUR 1.

Fälten där historia skapas

Efter en våldsam politisk konflikt bearbetar och delar folket sina svåra minnen och skapar en kollektiv berättelse om det förflutna. De motsatta parterna förstärker sina berättelser med mytiska element. George Schöpflin och Pål Kolstø har analyserat vandrande grundläggande myter, som till en stor del härstammar från Gamla Testamentet och hänvisar till det israeliska folkets öden. Exempel på de vanligaste myterna är ”David och Goljat”, ”det lovade landet”, ”det utvalda folket” och ”frälsning” med Guds hjälp. Kolstø lyfter fram sådana myters starka roll i Bosnien och Hercegovina. Myterna om ”Guds utvalda folk” och ”David och Goljat” utnyttjades under och efter 1990-talet av alla parter. Myter användes för att stärka det moraliska elementet i berättelsen. På den egna sidan såg man offer, på den motsatta sidan skyldiga (Schöpflin 1997, s. 28–34; Kolstø 2005, s. 16–19). Myter är på motsvarande sätt närvarande i både finska och sydafrikanska berättelser om kollektiv skuld och offerroller och har utnyttjats av alla parter.

En moraliskt laddad myt avvärjer intellektuell kritik. Myten är för ett samhälle ett symboliskt stöd, som är så livsviktigt att det inte förväntas fylla de epistemologiska sanningskrav som ställs på akademisk historia. Varje grupp håller fast vid sina myter för att försvara sin identitet. ”Skulle vi ljuga för våra barn”, utbrast muslimska historielärare då de blev ombedda att erkänna att serber också var offer i det bosniska kriget (Ahonen 2012a, s. 140).

Då offer- eller skuldmyter används som vapen i ett historiekrig, måste de dekonstrueras för att kunna åstadkomma en symbolisk avvärjning. Kritiska färdigheter, som är ett väsentligt område i dagens historiepedagogik, behövs för att dekonstruera den folkliga historiens myter.

Hos en skolelev består kritiska färdigheter först och främst av förmågan att fråga sig hur ett historiskt faktum har etablerats och hur det skiljer sig från en tolkning. För att lära sig behandla kunskap kritiskt behövs övningar i källanalys och flerperspektivistisk förklaring. Eleven förväntas förstå att det ena av två motstridiga

påståenden inte nödvändigtvis är det enda sanna, eftersom flerperspektivitetet hör till den historiska kunskapens natur.

De kritiska färdigheternas roll i historieundervisningen efter konflikten varierade i mina tre exempel, Finland, Syd-Afrika och Bosnien och Hercegovina. Att retroaktivt förvänta sig kritiska färdigheter i 1920- och 1930-talens skolundervisning i Finland är dock en anakronism. På den tiden förväntades historieundervisningen förmedla en retoriskt koherent och patriotiskt förenande berättelse. Kritiska färdigheter rekommenderades inte i skolundervisningen förrän efter andra världskriget. (Ahonen 2012a, s. 80.) Under 1990-talet, då Sydafrika och Bosnien och Hercegovina behandlade sina konflikter, var flerperspektivitet däremot redan ett väl etablerat historiedidaktiskt begrepp.

I Bosnien och Hercegovina rekommenderades textkritiska övningar ivrigt av det internationella samhället, som efter fredslutet 1995 gjorde en beslutsam intervention i landets historieundervisning. Europeiska rådet, Organisationen för säkerhet och samarbete i Europa (OSSE), Euroclio, Georg-Eckert-Institutet för internationell skolboks forskning och Open Society Fund, grundad av George Soros, arbetade intensivt i Bosnien och Hercegovina. Textkritik betonades i de statliga historiedidaktiska riktlinjerna, som publicerades 2007 som resultat av ett samarbete mellan internationella experter och bosniska historiepédagoger. Flerperspektiviteten avvisades emellertid av lärarna: ”Menar ni, att våra lidanden inte ska erkännas?” frågade lärarna de internationella experterna. Lokala lärare ville upprätthålla den egna gruppens offerberättelse (Pingel 2009, s. 271).

I Sydafrika var den kritiska historiedidaktiska traditionen preliminärt etablerad redan under 1980-talet, tack vare täta kontakter med det brittiska projektet *Schools History*, där textkritik sågs som historieundervisningens kärna. Skolböcker innehöll redan då motstridiga källor. Den textkritiska ansatsen bemöttes och stöddes av *Black History*, ett akademiskt antikonialistiskt historiprojekt, och historieläxorna blev småningom varsamt flerperspektivistiska. Efter övergången till demokrati 1994 katalyserades utvecklingen av det politiska försoningsprojektet. En regnbågsdidaktik för en regnbågsnation tillämpades i skolan. Även om ett antikonialistiskt etos dominerade läroplanen och skolböckerna, stimulerade böckerna också till dialog mellan ”det svarta” och ”det vita” sociala minnet. (Ahonen 2012a, s. 116.)

Granskningen av läroplaner och läroböcker i historia i mina tre fall visar att förutsättningarna för att lära ut kritiska färdigheter i syfte att krossa myterna varierade. Efter 1918 undervisade finska historielärare i en ung nationalstat där nationsbyggande myter hyllades i historiekulturen och i skolan. Historielärarna i Bosnien och Hercegovina och Sydafrika arbetade däremot redan i ett post-nationalistiskt tidevarv, där en flerperspektivistisk historiesyn var internationellt godtagen. Lärarna i de två länderna reagerade dock olika. I Bosnien och Hercegovina drevs nationsbyggandet av både serber, kroater och muslimer, och historien underordnades uppbyggnadens tjänst. Flerperspektivitetens slopades. I Sydafrika däremot, kombinerades historiografins postkoloniala vändning och historiedidaktikens kritiska ansats i en reform av historieundervisningen. I stället för ikonoklasm antog läroplanernas och skolböckernas författare en flerperspektivistisk syn på regnbågsnationens förflutna.

”Historia underifrån” som försoningspedagogik

Historien hör till människans livsvärld, där den uppenbarar sig som ett socialt minne. Det sociala minnet, såsom fenomenet kallas av Jan Assmann, som ansåg termen ”kollektivt minne” för påtvingande, avser en folklig växelverkan av berättelser om det förgångna (Assmann 1995). Eftersom det sociala minnet är det bredaste fältet av produktionen och konsumtionen av historia i ett samhälle, måste det beaktas i skolan då social försoning efter en konflikt eftersträvas.

I skolundervisningen har man på olika håll berikat läroplanerna i historia med vardagshistoria. I Storbritannien inspirerades historielärarna av den historiografiska utvecklingen. Historikerna i rörelsen *history from below* praktiserade historia tillsammans med lekmän, ofta i anknytning till lokala medborgargrupper eller fackföreningar. Lekmän samlade in lokala erfarenheter, medan professionella historiker erbjöd metodiskt stöd för behandlingen av materialet. Rörelsen påverkade skolundervisningen under 1980-talet genom en progressiv läroplan kallad *Schools history*. En hel kurs i läroplanen tillägnades temat ”historien omkring oss”, där eleverna aktivt studerade lokala minnen och omgivningens historiekultur. I Norden fanns en motsvarande strävan, t.ex. den populära ”gräv där du står”-idén, och intresset spreds också till skolan.

I syfte att utveckla ”historia underifrån” till en systematisk pedagogik genomförde den danske doktoranden Andreas Rasch-Christensen i början av 2000-talet en pilotkurs inom lärarutbildningen, där historielärarkandidater engagerades i att inkludera det sociala minnet i historieundervisningen. Lärarkandidaterna intervjuade sina släktingar om deras minnen från 1900-talet i Danmark och uppmuntrades att placera minnena i ”den stora historiens” sammanhang. Avsikten var att kandidaterna i fortsättningen skulle tillämpa projektet i sin undervisning och därmed göra sina elever medvetna om deras personliga historiska aktörskap. Var och en ansågs vara delaktig i den historiska förändringen. (Rasch-Christensen 2010.)

Av de tre konfliktdrabbade samhällen jag undersökte var det i Sydafrika som ”historia underifrån” blev en bestående del av historieundervisningen. Läroböckerna innehöll metodisk vägledning för systematiska intervjuer med lokala människor och intervjumaterialets behandling i klassrummet. Läroböckerna bjöd på detaljerade matrisunderlag för samlad muntlig historia, och arbetet med materialet i klassrummet förväntades skapa dialog mellan elever med olika berättelser om offerroll och skuld. (Ahonen 2012a, s. 117.)

”Historia underifrån” har i Sydafrika materialiserats också i lokala folkliga museer, som har grundats av vanligt folk i *townships*, d.v.s. urbana slumområden. Sluminvånare – bland dem skolungdomar – samlar och framställer minnen, reflekterar tillsammans över minnenas betydelser och bygger upp förväntningar för framtiden utgående från dem. Försoning främjas av att slumgemenskapen erkänns som en historisk aktör. (Grunebaum 2011, s. 100, 108, 125–139; Ahonen 2012a, s. 111.)

I både Finland och Bosnien och Hercegovina försumrades den försonande potentialen av ”historia underifrån” i skolan. Konflikterna behandlades bara på makronivå i skolböcker, konfliktens bakgrund utreddes kort och monoperspektivistiskt

och konkreta händelser behandlades inte alls. Folkliga minnen fick cirkulera fritt bland allmänheten och förstärka fördomsfulla och mytiska föreställningar om det förgångna.

I Finlands fall kan ett retrospektivt krav på att inkludera ”historien underifrån” efter inbördeskriget 1918 anses som anakronistiskt, då någon postkolonial vändning inte ännu hade skett. Den politiska elitens ideologiska hegemoni ansågs legitim. I Bosnien och Hercegovina försumrades vardagshistorien däremot medvetet, då lärarna redan var bekanta med det internationella samhällets aktiva försök att införa ”historien underifrån” i klassrummen, och Euroclio hade till och med producerat undervisningsmaterial om muslimer, serbers och kroaters vardagliga erfarenheter och minnen i syfte att förena de etniska grupperna på basis av deras gemensamma öden. (Ahonen 2012a, s. 140.)

Dialogpedagogik för försoning

Såsom ovan argumenterats, förutsätter en försonande dialog i historieundervisningen för det första fysiska möten mellan konfliktens parter, för det andra diskursiva möten i läromaterialet och för det tredje en deliberativ klassrumsdiskurs.

Fysiska möten mellan konfliktens parter är en fundamental förutsättning för dialog. Enligt Allports mötes- och kontaktpedagogik måste unga människor studera tillsammans i ett gemensamt klassrum. I Finland fylldes kravet, då en allmän skolplikt infördes år 1921. Barnen undervisades minst fyra år (7–11) i gemensamma folkskolor, och därmed uppfylldes en extern förutsättning för dialog. Dialogens uppkomst förblev dock beroende av läroböckernas och undervisningens diskurs.

I Sydafrika integrerades skolorna omedelbart efter övergången till ett majoritetsväldande år 1994. Bantuskolorna, som under apartheid hade isolerat de svarta barnen från de vita både fysiskt och diskursivt, avskaffades. De nya integrerade skolorna bildade i princip ett gemensamt rum för en försonande dialog. Av demografiska skäl förblev de flesta skolorna emellertid etniskt segregerade. Det var alltså läroplanerna och läroböckerna som måste möjliggöra diskursiva möten.

Den fysiska förutsättningen för dialog saknades i Bosnien och Hercegovina. Enligt fredsbeslutet i Dayton 1995 indelades landet i två autonoma enheter, republiken Serbien och federationen Bosnien och Hercegovina. Bosnien och Hercegovina delades ytterligare in i tio relativt autonoma kantoner som fritt fick organisera sina institutioner, bland dem skolorna. Man antog att enheterna skulle vara etniskt sett relativt homogena. Av historisk-demografiska skäl kunde homogeniteten emellertid inte realiseras. Befolkningen i de historiskt formade enheterna bestod oftast antingen av muslimer och kroater eller serber och kroater. De lokala institutionerna, exempelvis skolorna, inom de autonoma enheterna betjänade exklusivt antingen serber, kroater, eller muslimer, vilket innebar att barnen segregerades etniskt. Även i den serbiska republiken där skolorna var integrerade undervisades de nationella ämnena, d. v. s.

modersmål, religion, geografi och historia, separat till varje etnisk grupp. Det fanns inget rum för en dialogisk diskurs.

Under 2000-talet organiserades några få skolor i Bosnien och Hercegovina på Europeiska unionens vädjan som ”två skolor under ett tak”. I Mostars gymnasium hade man sålunda en muslimsk och en kroatisk linje. Enligt en undersökning utförd av sosiologen Azra Hromadzic begränsades muslimers och kroaters möten dock till gemensamma rökpauser i skolbyggnadens toalett. Annars hade grupperna sina egna läroplaner, lärare och läroböcker. En organisatorisk förutsättning för diskursiva möten saknades. (Hromadzic 2009, s. 109–126.)

Vad gäller diskursiva möten i läroplanerna och läroböckerna, förhindrades de i Finland efter 1918 av statsmakten, som var fast besluten att uteslutande förmedla segrarens, den vita partens, sanning om inbördeskriget. Makthavarna var övertygade om nödvändigheten att ideologiskt homogenisera befolkningen. Lärobokstexterna var nationalistiska, och nästan alla lärare tillhörde nationalistiska organisationer som Karelen-sällskapet och den vita skyddskåren. Det fanns en skyddskår i varje socken, och den var förpliktad att kontrollera den politiska atmosfären. En dialog om det smärtsamma förgångna kunde inte äga rum. (Arola 2003, s. 219; Ahonen 2012b, s. 44–46.) Den röda partens barn fick hemma höra den alternativa berättelsen om 1918, men den erkändes inte i skolan (Peltonen 1996, s. 234–236). En offentlig dialog om historien kom småningom i gång i Finland efter andra världskriget, då den politiska konstellationen förändrades och nationalismen förlorade sin kredibilitet. Före det hade emellertid en hel generation av ungdomar förlorats i social osämja.

Sydafrika är ett positivt exempel på ett effektivt försök till en diskursiv försoning med hjälp av läroplaner och läroböcker. Efter 1994 homogeniserades läroplanen, och historien, som under apartheid hade undervisats till de vita och de svarta enligt separata läroplaner, skrevs om i de nya läroböckerna. Böckerna förväntades vara en arena för en dialog om historien. Den underliggande historiesynen var antikolonial och emancipatorisk, men ändå inte exkluderande i hänsyn till boernas ärorika nybyggarberättelse, som fick bli kvar i läroplanen vid sidan av de svartas befrielseberättelse. (Ahonen 2012a, s. 117.)

I skolorna i Bosnien och Hercegovina förhindrades diskursiva möten av etniskt exklusiva läroböcker som upprätthöll de etniska gruppernas motstridiga historieberättelser. Historieböckerna förmedlade etno-nationella berättelser om Serbiens, Kroatiens och Bosniens historia från antiken till 1990-talet. Historien presenterades som tre fundamentalt olika berättelser med rötter långt tillbaka i medeltiden, då serbernas mission var att skydda den ortodoxa tron mot islam medan kroaterna å sin sida svarade på den romerska kyrkans kall som *antemurale christianitatis*. Senare bildades en djup historisk skiljelinje under andra världskriget, då serber, kroater och muslimer förde ett inbördeskrig mot varandra. Skymfande benämningar från andra världskriget, nämligen *četniks* för serber, *ustasas* för kroater och ”turkar” för muslimer, återupplivades under kriget 1992–1995, och öknamnens blodiga historiska konnotationer utnyttjades för att uppelda den pågående konflikten.

En försoning av historieberättelserna i Bosnien och Hercegovina rekommenderades aktivt och innerligt av det internationella samhället, som efter att ha verkat som

fredsfrämjare 1995 ansåg sig vara ansvarigt för landets pacifiering. OSSE, Europeiska rådet, Georg-Eckert-Institut, Euroclio och Open Society Fund uppmuntrade var och en på sitt håll till dialog mellan muslimerna, serberna och kroaterna. Målet var att avskaffa historiska fördomar och få grupperna att identifiera sig med den gemensamma staten Bosnien och Hercegovina. (Ahonen 2012a, s. 138–145.)

En jämförelse av diskursiva utvecklingar i Bosnien och Hercegovina och Finland visar att strävan efter en gemensam berättelse inte nödvändigtvis lönar sig. Insisteringen på en hegemonisk nationell berättelse efter inbördeskriget i Finland ledde till att en del av medborgarna förnekades en hållbar historisk identitet. Min erfarenhet av historieundervisning i Bosnien och Hercegovina, med både muslimer, kroater och serber i klassrummet, övertygade mig om orimligheten av en gemensam berättelse. En idé om en gemensam nationell tragedi, som skulle sörjas likvärdigt av alla etniska grupper, var nästan kränkande för parterna. Det enda konstruktiva sättet att behandla det förflutna var att sträva efter en dialog, där muslimernas, kroaternas och serbernas erfarenheter och tolkningar kunde mötas.

Deliberativ kommunikation i klassrummet

Klassrumsdiskursen som en förutsättning för försoning förtjänar en närmare systematisk granskning. Det är läraren som bestämmer diskursens natur. Läraren kan välja vilken position hon eller han intar i växelverkan, och har vidare ett ansvar att se till att alla elevers åsikter respekteras. När jag i det följande argumenterar för deliberativ kommunikation som en klassrumsdiskurs, hänvisar jag å ena sidan till min erfarenhet som historielärare i Bosnien och Hercegovina under 2000-talet och å andra sidan till Jürgen Habermas sociologiska teori och Tomas Englunds pedagogiska reflektion.

Mina elever i *United World College in Mostar* var muslimer, kroater och serber som fritt hade valt att studera tillsammans. Historia var för dem ett mycket viktigt ämne. De var ivriga att få diskutera kriget 1992–1995, men koncentrerade sig på att försvara sin egen grupps offerroll. De tolkade källor och konstruerade historiska förklaringar utgående från detta försvar. Det var svårt att bryta ned försvarsmuren och öppna en försonande dialog.

I början av min två år som lärare i *United World College in Mostar* uppmuntrade jag studenterna att debattera. Klassen delades in i två eller tre grupper, som skulle övertyga varandra diskursivt. Men det visade sig snart att debatten låste in deltagarna i bestämda diskursiva positioner och därför hellre förstärkte än jämkade motsättningarna. Debatten blev polariserad och försoningen blev snarare förhindrad än främjad.

Som lärare hade jag ett ansvar för klassrumsdiskursen och dess försoningspotential. Efter att ha börjat tvivla på debatten som undervisningsmetod, vände jag mig till deliberativ kommunikation. Begreppets fader Jürgen Habermas är en förespråkare för en deliberativ form av demokrati. I deliberativ demokrati ska beslutsfattandet inte

baseras på majoritetsbeslut utan på öppen diskussion, där makten tilldelas symmetriskt. Alla deltagare ska ha rätt och tillfälle att reflektera över ärendet och uttrycka sig. Beslutet fattas först efter en tillräckligt lång och öppen reflektions- och diskussionsprocess. Även om alla inte tillfredsställs med beslutet, har de haft tillfälle att vara delaktiga i den deliberativa processen. En medborgare blir inte reducerad till en enstaka röst i ett val. (Habermas 1984.)

Tomas Englund, medan han anpassar den deliberativa kommunikationens idé till pedagogiken, förenar Habermas krav på kommunikativ maktsymmetri med John Deweys pedagogiska teori om intersubjektivt kunskapsbyggande (Englund 2006). Därmed formas en deliberativ klassrumsdiskussion till en motsats av en debatt. I deliberativ växelverkan antar deltagarna inga opinionspositioner på förhand. Sålunda stängs de inte in i försvar och opposition. Deltagarna förväntas också aktivt lyssna på varandra. Läraren uppmuntrar eleverna att lyssna genom att påminna dem om att återge vad den föregående talaren sade innan de berättar vad de själva tycker. Genom att lyssna till de andra lär sig studenterna att erkänna varandras berättelser. Deliberativ kommunikation slutar inte med den ena sidan som förlorare och den andra som segrare. Även om deltagarna inte nödvändigtvis ger upp sina egna tolkningar och identitetsberättelser, har deras perspektiv på det förflutna blivit utvidgat. (Torsti & Ahonen 2009.)

Den deliberativa kommunikationens regler i en historieklass kan sammanfattas som följer: (1) olika, sinsemellan motstridiga berättelser om det förflutna ska fritt framföras och utbytas, (2) berättelsernas källor och trovärdighet ska diskuteras och omvärderas, (3) ett ömsesidigt erkännande av motsatta argument garanterar en hållbar dialog mellan berättelserna.

Som undervisningsmetod är deliberativ kommunikation mer krävande än debatt, som även i Bosnien och Hercegovina är en etablerad tradition. Det är vanligt med debattklubbar och debattävlingar bland gymnasister och universitetsstudenter. Deliberativ kommunikation bjuder inte på lika underhållande retoriska erfarenheter som debatter gör. Den deliberativa kommunikationens viktigaste fördel i ett samhälle som har genomgått en konflikt är att man undviker att förstärka polariseringen av historietolkningar. Mina elever lärde sig att lyssna till motståndarnas berättelser istället för att ironisera och håna dem. Deliberativ kommunikation möjliggjorde sålunda en hållbar försonande dialog. (Torsti & Ahonen 2009.)

Förverkligas dialogens försonande potential?

Ovan har jag föreslagit tre väsentliga förutsättningar för förverkligandet av försonande historieundervisning. Det krävs fysiska möten mellan parterna i konflikten, folklig ”historia underifrån” måste erkännas av skolundervisningen och, inte minst, klassrumsdiskursen ska grundas på dialog.

Såsom visats ovan, har förutsättningarna realiserats i olika mån i Finland, Sydafrika och Bosnien och Hercegovina. Särskilt uppmärksammas i det följande utvecklingarna i Sydafrika och Bosnien och Hercegovina, där historielärarna redan

under 1990-talet hade tillgång till flerperspektivitetens och den deliberativa dialogens historiedidaktiska idéer. Införandet av dialogen har utvärderats empiriskt av attitydsforskare.

I Sydafrika visade två undersökningar under åren 2007–2008 att den flerperspektivistiska didaktiken inte hade en så försonande inverkan som de progressiva läroplansförfattarna hade väntat sig. Enligt en undersökning av Johan Wassermann identifierade unga vita afrikaner sig fortfarande med boernas stora offer/hjälteberättelse och var bara milt intresserade av de svartas befrielseberättelse (Wassermann 2007, s. 4–53). Emma-Luise Mackeys intervjuer avslöjade variation i attityderna. Svarta ungdomar identifierade sig allmänt med de svartas frihetskamp och kände sig förpliktade av kämparnas arv. De värderade skolan eftersom de där fick lära sig om kampen. En del av de svarta ansåg emellertid att historien var så dystert och grym att de inte ville ta den till sig. Deras föräldrar ville ofta inte tala om det förgångna: ”Hon [modern] ber mig att inte tänka på det förgångna utan istället fortsätta mitt liv och bli en god person” (Mackey 2007, s. 94). I likhet med Wassermann fann Mackey de vita respondenterna mer intresserade av sina vita förfäders ärorika öden än av apartheid. En del ansåg skolans historieundervisning vara propagandistisk, och ogillade att bli anklagade för handlingar som de inte hade varit delaktiga i (Mackey 2007, s. 95–97).

I Bosnien och Hercegovina utfördes attitydsmätningar av internationella experter. Särskilt avslöjande är opinionerna efter publikationen av de nationella riktlinjerna för läroboksförfattare år 2007. Riktlinjerna innehöll en vädjan om flerperspektivistisk undervisning. Heike Karge konstaterade dock i sin läroboksanalys att läroböckerna trots riktlinjerna fortfarande karakteriserades av ett etniskt nationsbyggnadssträvande. Även om böckerna undvek att direkt hänvisa till kriget 1992–1995, kunde offer- och skuldtemat upptäckas mellan raderna (Karge 2008). När amerikanen Tomaso Diegoli undersökte lärarnas attityder uppenbarades det att lärarna inte ville avstå från sina egna grupper berättelser om offer och skuld. Några avvisade försoningsplikten rakt av: ”Det finns saker som inte kan försonas.” (Diegoli 2007, s. 102–111).

Diegolis resultat blev emellertid emotsagda av Heike Karges och Katarina Batarilos undersökning, enligt vilken hälften av lärarna eventuellt ville behandla kriget i sin undervisning även med risk för att stöta på de motstående gruppernas offerroll (Karge & Batarilo 2009, 342–347). Open Society Fund förde samtidigt en omfattande undersökning bland föräldrar och elever. Resultatet var uppmuntrande med tanke på försoningen. Över hälften av föräldrarna och eleverna ville ha flerperspektivistisk historieundervisning, även om alla höll fast vid berättelsen om sin grupp som offer av etnisk rensning. (Education in Bosnia-Herzegovina: What do we teach our children? 2007, s. 51–52, 58–59.)

Bilden av Sydafrika som ett lovande exempel på försonande historieundervisningspolitik och Bosnien och Hercegovina som ett problem balanseras i någon mån av de ovannämnda forskningsresultaten om allmänhetens respons. Sydafrika har fortfarande inte slutfört försoningsarbetet, och bland bosniska elever, föräldrar och lärare är det redan trots allt en märkbar andel som vill jämka på sina etniska fördomar.

Historien – en börda eller en potential?

Kunskapsteoretiker är traditionellt skeptiska mot att använda historien för sociala mål. Historia utövas av forskare som en intellektuell aktivitet utan primärt praktiska syften. Ansatsen förstärktes under positivismens tidevarv, då historieforskningen förväntades producera objektiva fakta. Men redan under 1940-talet skrev Marc Bloch i sin *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, att historien likväl som andra vetenskaper bör hjälpa människor till att leva bättre (Bloch 1949, s. 63). Den lingvistiska vändningen under 1970-talet ledde till en uppfattning om historisk kunskap som en kulturellt betingad och flerperspektivistisk process (White 1987; Ankersmit 2001). Georg Iggers erkänner i klassikern *Historiography in the Twentieth Century – From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge* historiens existentiellt konstruktiva potential och konstaterar, att man inte mera tror på ”en historia” som ”ett stort narrativ” utan erkänner olika historier och inkluderande berättelser från samhällets marginal. Historiernas mångfald uppenbarar sig som talrika dialoger, i själva verket som en ”multilog”. (Iggers 1997, s. 143.) Polyfonin hör till den historiska kunskapens natur. Försoningspedagogisk dialog strider sålunda inte mot historieämnets kunskapsteoretiska grundlag.

Syftet med denna artikel var att utveckla principer för försonande historieundervisning i konfliktdrabbade samhällen. Efter att ha erfarit i min undervisning i Bosnien och Hercegovina att en gemensamt acceptabel berättelse om historien var omöjlig, och med stöd av Gordon Allports socialpsykologiskt motiverade mötespedagogik och den post-positivistiska kunskapsteorin om historiens flerperspektivitet, har jag kommit fram till att historiens försoningspotential ligger i deliberativ dialog.

Jag har förankrat dialogens didaktiska potential i tre pragmatiska förutsättningar: kritiskt tänkande som inlärningsmål, ”historia underifrån” som ett socialt förenande element i läroplanen och deliberativ kommunikation som ett gynnsamt klassrumsetos. Dessa didaktiska principer har jag studerat i ljuset av exempel från Finland, Sydafrika och Bosnien och Hercegovina och behandlat det sistnämnda som det mest utmanande. Varför har försoningen av det förflutna varit synnerligen svår i Bosnien och Hercegovina?

Man kan söka en förklaring i historiens roll i den mänskliga livsvärlden. Det förflutna är inte dött, det är inte ens förflutet, lyder William Faulkners ofta citerade aforism. Historien är inte en produkt av den akademiska historieforskningen, utan en social sysselsättning, där ett kollektivt minne kontinuerligt skapas och utarbetas och mångformig historiekultur produceras. Historiens närvaro beror på människornas och samhällets identitetsbehov. För att kunna fastställa vad individer och samhällen är behövs erfarenhet av kontinuitet. Historien bjuder på kontinuitet och är därför en del av identiteten.

En identitet är exklusiv. Den stöds av en känsla av att skilja sig från de andra. I ett inbördeskrig accentueras behovet av att negativt identifiera ”de andra”, oberoende om det är fråga om en annan samhällsklass eller en annan etnisk grupp. Efter ett krig försöker man berättiga det utövade våldet genom att upprätthålla identitetskonflikten.

För att kunna uppnå en försoning måste identitetsbarriärerna därför brytas ned med hjälp av en öppen dialog mellan ”oss” och ”de andra”.

I Bosnien och Hercegovina kunde inte de fysiska och diskursiva förutsättningarna för en öppen dialog uppfyllas. Då läroplanerna i historieämnet var etniskt bestämda, kunde någon försonande dialog inte äga rum i skolan, trots elevernas, föräldrarnas och lärarnas groende vilja.

Med hänvisning till min egen erfarenhet som historielärare i Bosnien och Hercegovina har jag ovan argumenterat för en ultrademokratisk form av klassrumdialog, nämligen deliberativ kommunikation. I deliberativ kommunikation distribueras den diskursiva makten jämlikt till alla som deltar i diskussionen. I en deliberativ historieklass blir varje elev hörd och får tid och rum att reflektera över och utveckla sina åsikter. Historien blir ett öppet medborgarforum i stället för exklusiva identitetsberättelser. Identitetsmoment växlas och kan till en del eventuellt erfaras som gemensamma. I ett konflikttrabbat samhälle är dialogisk historia en försoningspotential.

Referenser

Ahonen, Sirkka (2012a). *Coming to Terms with a Dark Past. How Post-Conflict Societies Deal with History*. Frankfurt: Peter Lang.

Ahonen, Sirkka (2012b). Att fostra en ideal medborgare i Finland. I Trond Solhaug et al. (red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Allport, Gordon (1957). *The Nature of Prejudice*. Reading (MA): Addison Wesley Pub.

Ankersmit, Frank (2001). *Historical representation*. Stanford: Stanford University Press.

Arola, Pauli (2003). *Tavoitteena kunnon kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 191. Helsinki.

Ashdown, Paddy & Holbrooke, Richards (2008). Bosnian tensions are set to explode. *Guardian Weekly*, 31.10.2008.

Assmann, Jan (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, No. 65, 125–133.

Bloch, Marc (1993 [1949]). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Armand Colin.

Diegoli, Tomaso (2007). *Collective Memory and Social Reconstruction in Post-Conflict Bosnia and Herzegovina*. School of International Studies, University of Denver.

Education in Bosnia and Herzegovina. What do we teach our children? Review of the national group of subjects 2007. Sarajevo: Open Society Fund, Bosnia & Herzegovina.

Englund, Tomas (2006). Deliberative communication: A pragmatic proposal. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 38, No. 5, 503–520.

Grunebaum, Heidi (2011). *Memorializing the Past. Everyday Life in South Africa after the Truth and Reconciliation Commission.* London: Transaction Publishers.

Habermas, Jürgen (1984). *The Theory of Communicative Action. Vol.1: Reason and Rationalization of Society.* Transl. T. McCarthy. Boston: Beacon Press.

Hromadzic, Azra (2009). "Smoking Doesn't Kill; It Unites!" Cultural Meanings and Practices of "mixing" at the Gymnasium Mostar in Bosnia and Herzegovina. I Claire McGlynn, Michalinos Zembylas & Zvi Bekerman (red.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives.* New York: Palgrave Macmillan.

Iggers, Georg (1997). *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge.* Hanover & London (New England): Wesleyan University Press.

Karge, Heike (2008). *20th Century History in the Textbooks of Bosnia and Herzegovina. An Analysis of books used for the final grades of primary school.* Brunswick: Georg-Eckert Institute for International Textbook Research.

Karge, Heike & Batarilo, Katarina (2009). Norms and Practices of History Textbook Policy and Production in Bosnia and Herzegovina. I Augusta Dimou (red.), *Transition and Politics of History Education in Southeast Europe.* Göttingen: V&R unipress.

Kolstø, Pål (2005). *Myths and Boundaries in South-Eastern Europe.* London: Hurst.
Mackey, Emma-Louise (2007). Histories that Creep in Sideways. A Study of Learners Attitudes to History and Their Senses of the Past. *Yesterday and Today*, no 1, May 2007, 75-98.

Peltonen, Ulla-Maija (1996). *Punakapinan muistot. Tutkimus työväen muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Pingel, Falk (2009). Can Truths Be Negotiated: History Textbook Revision as a Means of Reconciliation. I *Grenzgänger / Transcending Boundaries. Essays by Falk Pingel.* Göttingen: V & R unipress.

Rasch-Christensen, Andreas (2010). *Linjefaget historia – mellem lægefaget historie och profession.* Aarhus universitet.

Schöpflin, George (1997). The Functions of Myth and a Taxonomy of Myths. I George Schöpflin & Geoffrey Hosking (red.), *Myths and Nationhood.* London: Hurst.

Torsti, Pilvi & Ahonen, Sirkka (2009). Deliberative History Classes for a Post-Conflict Society. Theoretical Development and Practical Implication through

International Education in a United World College in Bosnia and Herzegovina. I
Claire McGlynn, Michailinos Zembylas, Zvi Bekerman & Tony Callgher (red.), *Peace
Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York: Palgrave Macmillan.

Wassermann, Johan (2007). The Historical Consciousness of Akrikaner Adolescents.
A Small Scale Survey. *Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Jahrbuch
2006/2007*, 141–156.

White, Hayden (1987). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical
Representation*. Baltimore: John Hopkins University Press.