

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education
Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska gottgörelser – Vilka
implikationer ger det för historieundervisningen i Finland
Jan Löfström
Nordidactica 2011:2
ISSN 2000-9879
The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2011:2

Finländska gymnasieelevers reflektioner över historiska gottgörelser – Vilka implikationer ger det för historieundervisningen i Finland?

Jan Löfström

Institutionen för lärarutbildning, Helsingfors universitet

The article discusses a study of what Finnish high school students think of the idea of repairing historical injustices. The philosophical and political aspects of historical reparations have been analyzed widely but there is a lack of research on how people actually ponder on such reparations. The topic is relevant for history teaching because people's reflections on historical reparations also tell about their historical consciousness more generally, e.g. regarding what they see as plausible explanations in history. The study is based on fourteen focus group interviews, made in 2008- 2009; the number of interviewed students was fifty-three. The article analyses the students's reflections from the perspective of what the students think of the possibility of historical continuity in the context of transgenerational moral obligations and responsibilities. The article relates the findings to earlier studies of Finnish adolescents' historical consciousness and societal thinking, and it also ponders on the consequences of the analysis to the development of history teaching and history curricula in Finland.

KEYWORDS: HISTORISKA GOTTGÖRELSE, HISTORIEMEDVETANDE, HISTORIEUNDERVISNING, GYMNASIUM, FINLAND, FOKUSGRUPP

Varför undersöka ungdomarnas föreställningar om historiska gottgörelser?

Den amerikanske historikern George Cotkin har i sin artikel *History's moral turn* (2008) sammanfattat hur också historieforskarna sedan 1980-talet allt oftare gett sig ut på de "moraliska frågornas landskap" (s. 312). De har blivit allt mera medvetna om de etiska dimensionerna av sitt yrke och intresserade av att forska i teman som har en tydlig anknytning till moraliska problem. Ibland förväntas även historieforskarna att ge utlåtanden om den moraliska innebörden i historiska händelser – ett uppdrag som forskarna ofta har ansett som opassande för en historiker (Cotkin, 2008, ss. 295–296; Rouso, 2003). Det finns även allt mera undervisningsprogram och studiematerial för historieundervisningen som behandlar orättvisor och brott mot mänskliga rättigheter och som syftar till att öka elevernas uppmärksamhet för demokrati och mänskliga rättigheter. Till exempel har den europeiska organisationen EUROCLIO och George-Eckert Institutet för läromediaforskning i Tyskland under åren bidragit aktivt till produktionen av undervisningsmaterial och medverkat i fortbildningen av lärare för detta ändamål. Levande historia i Sverige är också ett exempel på verksamheten på detta område – och ett intressant exempel av att stöd till sådana projekt inte alltid sammanfaller med hur mycket stöd som finns i samhället för historieämnet och historisk utbildning i skolorna mera allmänt (se Zander, 2001, ss. 454–455).

Material och program som är avsedda för undervisning om historiska konflikter och människorättsförbrytelser kunde dock ofta ha en djupare förankring i forskningen om ungdomarnas historiska och samhällsliga tänkande och deras sätt att resonera över etiska dilemman. För att bidra till utvecklingen av undervisningsmaterialet och -metoderna kring temat historiska orättvisor och sätt att behandla dem startade jag 2008 ett projekt som närmare vill belysa de finländska ungdomarnas tankar om historiskt ansvar och historiska skyldigheter. Som fokus i projektet står frågan om historiska gottgörelser.

De institutionella gottgörelserna (t.ex. ursäkter) för historiska orättvisor har blivit allt flera under de senaste ca 20 åren. Deras politiska och filosofiska dimensioner har diskuterats i rätt stor utsträckning men fortfarande vet vi rätt litet om vad medborgarna egentligen tänker om själva idén om historisk gottgörelse och dess betydelser och hur sådana gottgörelser eventuellt kunde bidra till konfliktlösning eller försoning. Dessa uppfattningar och föreställningar är ett intressant tema för forskning för de öppnar en syn på medborgarnas historiemedvetande, alltså på de processer genom vilka – såsom Klas-Göran Karlsson (2004, ss. 45–46) skriver – "den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i en förväntning om en specifik framtida utveckling".

Människans syn på förhållandet mellan det förflutna, nutiden och framtiden – det vill säga, hennes historiemedvetande med dess implicita samhällsteoretiska aspekter som t.ex. Bernard Eric Jensen (1997, ss. 49–81) har diskuterat – kan även anses ha en moralisk dimension såsom historieteoretikern Jörn Rüsen har framfört. Enligt Rüsen

är nämligen berättelserna om historien (där historiemedvetandet blir materialiserat) vanligen samtidigt också berättelser om rätt och fel, gott och ont, och de återspeglas till de nutida uppfattningarna om moraliskt rätt och fel. Berättelserna kan visserligen till sin struktur representera olika nivåer i förhållande till hur personen behandlar och använder sina kunskaper och erfarenheter om det förflutna. Progression mellan dessa nivåer är liktydig med historiemedvetandets utveckling. Den moraliska dimensionen, historiemedvetandets relation till ”moraliskt medvetande”, är emellertid komplicerad och rätt utforskad (Rüsen, 2006, ss. 80–82 i synnerhet).

Ett element av moralisk bedömning är tydligt närvarande när man diskuterar temat historiska gottgörelser, men genom att inbjuda människor att reflektera över historiska gottgörelser är det också möjligt att få en inblick på andra viktiga dimensioner i deras historiemedvetande. Syftet med denna artikel är att ge en bild av på vilka sätt elevers tolkningar om möjligheten eller nödvändigheten av historiska gottgörelser belyser deras förhållande till det förflutna och deras syn på det förflutnas närvaro som en relevant del av människans livsvärld. När historiska gottgörelser diskuteras är det mycket sannolikt att också följande frågor inkluderas i samtalet:

– Vem var ansvarig för det som hände? Kan man säga att någon var skyldig? Vad var orsaken till händelserna? Kunde någon ha avstyrat eller förebyggt konflikten?

– Vilka är de biologiska eller symboliska arvingarna till dem som gjorde fel eller som led av orättvis behandling men som inte längre lever? Finns det sådana arvingar? Har gemenskaper som nationer och stater historisk kontinuitet så att t.ex. finländarna eller den finska staten idag kan anses vara moraliskt delaktiga i tragedier som tog plats under och efter det finska inbördeskriget 1918?

– Kan vi bedöma människor av en annan tidsepok utgående från vår moraliska måttstock? Kan historikern bevisa vem som handlade moraliskt rätt eller fel i det förflutna?

De ovanstående frågorna berör vissa centrala element av historiemedvetandet: där tar man ställning till hur historiska processer och händelser skulle bäst förklaras, i vilken mån det förflutna är kvar och angår oss i dag, och huruvida nutiden vet den moraliska sanningen och kan bedöma handlingarna i historien bättre än de som var samtida.

Medborgarnas föreställningar av historiska gottgörelser är intressanta för en som forskar i historiemedvetandet samt reception och användning av historia i samhället. Som historiedidaktiker har jag ett stort intresse för föreställningar som ungdomarna i synnerhet har om historiska gottgörelser. Den här artikeln baserar sig på en studie av finländska gymnasieelever. Materialet i studien belyser också elevernas förklaringar till historiska händelser och hur de t.ex. uppfattar ansvarsfördelningen mellan staten och medborgaren i ett demokratiskt samhälle, men här vill jag fokusera på elevernas syn på möjligheten av generationsöverskridande moraliska skyldigheter. Jag kommer i slutet också att begrunda vad resultatet i undersökningen eventuellt har för betydelse när det gäller att utveckla undervisningen och läroplanerna i historia i den finländska gymnasieskolan. Jag vill betona att undersökningens utgångspunkt inte är att eleverna borde hylla idén av historisk gottgörelse i sig, men att deras historiemedvetande gärna borde utvecklas så väl som möjligt. Analysen på elevernas reflektioner över historiska

gottgörelser är ett försök att lokalisera och identifiera eventuella svaga punkter i deras historiemedvetande och att därmed bättre kunna identifiera även framtida utvecklingsbehov i läroplanerna och i undervisningen. Jörn Rüsen (2006, ss. 80–82) har fäst uppmärksamhet vid behovet av forskning om förhållandet mellan historie- och moralmedvetande. Undersökningen som rapporteras här är avsedd som ett halvt steg till den riktningen.

De teoretiska ramarna och fokusen i projektet konstruerades med stöd av den diskussion som har förts om historiska gottgörelser i filosofi och historie- och samhällsvetenskaper under de senaste 20 åren. Diskussionen har då speciellt rört frågor kring vilka som är de moraliska arvingarna till offren och utövarna av historiska orättvisor i dag, och på vilka grunder (se t.ex. Thompson, 2002) man borde tolka historiska gottgörelser som progressiv politik eller som bakåtsträvande innehållslös symbolik (se t.ex. Torpey, 2006, ss. 15–37), om en moralisk bedömning av historiska aktörers handlingar är berättigad och under vilka förutsättningar (t.ex. Barkan, 2000, ss. 308–342), och om varför intresset för historiska orättvisors gottgörelse har ökat under de senaste åren (se t.ex. Löfström, 2005). För att ta ett exempel menar den australienska filosofen Janna Thompson (2002) att samfund kan uppfattas som politiska subjekt såsom nationer. Dessa har en kontinuitet som medför att de kan ha generationsöverskridande skyldigheter, och därför kan de också vara skyldiga till historiska gottgörelser. Enligt Thompson är enskilda medlemmar i samfundet moraliskt delaktiga i dess historia även när det gäller händelserna före deras egen livstid. Thompson kan kritiseras för att hon överbetonar det politiska och förbiser det kulturella ("kulturell solidaritet") som en utgångspunkt för känslan av samhörighet i samhället (Löfström, 2011). Med tanke på till exempel denna problematik valde jag som ett tema i min undersökning att se hur eleverna reflekterar över generationsöverskridande kollektiva moraliska skyldigheter och nationella eller statliga förpliktelser.

Som den analytiska referensramen för mina tolkningar hade jag i tidigare studier om de finländska ungdomarnas historiemedvetande och attityd mot samhället i synnerhet de internationella undersökningarna Youth and History från år 1995 och Cived från år 1999. I den förstnämnda undersökningen deltog ca 32 000 ungdomar i 27 europeiska länder, i den senare var antalet deltagare ca 90 000 i 28 länder runtom världen. I dessa undersökningar tillfrågades de unga till exempel om vad de såg som centrala faktorer i den historiska och den nutida samhällsutvecklingen och om de föreställde sig historien som framsteg eller nedgång (Angvik & Borries (ed.) 1997). I Cived tillfrågades de om bland annat vikten av den enskilda medborgarens ansvar i främjandet av gemensamma ärenden i samhället. Som en del av Cived tillfrågades lärarna om bland annat vad som enligt deras mening är eller borde vara de viktigaste syftena i samhällsundervisningen. Undersökningsresultaten som är relevanta för min egen elevundersökning kommer att diskuteras längre fram i artikeln, med hänvisning till Sirkka Ahonens (1997, 1998) och Sakari Suutarinens (2007) analyser. Frågeformuläret från Youth and history användes med några modifikationer även i Johanna Hakkaris (2005) studie om drygt ett tusen finländska grundskoleelevers historiemedvetande. Bilden i dessa kvantitativa studier kompletteras av Sirkka

Ahonens (1998) och Marko van den Bergs (2010) kvalitativa undersökningar om gymnasieelevers historiska identiteter och samhällsattityder, samt av Arja Virtas (1999) och Marko van den Bergs (2007) forskning om lärarstuderandes historiemedvetande och historiebilder. Resultaten i dessa undersökningar diskuteras också närmare längre fram i artikeln.

Hittills känner jag inte till liknande kvalitativa undersökningar som min inom detta område. Det finns otaliga studier i Tyskland i synnerhet om hur medborgarna förhåller sig till smärtsam historia, men frågeställningen i dem öppnar sig såvitt jag vet aldrig mot det att medborgarna inbjuds att debattera om eller reflektera över berättigandet och rimligheten av historiska gottgörelser. Detta är kanske förståeligt med tanke på hur självklart viktigt det vanligen anses att undervisningen om t.ex. förintelsens fasor och generationsöverskridande trauman ska väcka medkänsla hos eleverna. Frågor som jag i min undersökning har ställt till elever i Finland bl.a. om historiska skyldigheters och skuld känslors (o)lämplighet (se bilaga 2) kunde måhända i Tyskland eller i något annat land upplevas som störande. Det bör dock uppmärksammas att problematiken om huruvida man anser att t.ex. medborgaren i Tyskland bör känna sig förpliktigad till ett generationsöverskridande moraliskt ansvar kommer till diskussion även i några tyska undersökningar, men då är det egentligen invandrarungdomar som står i fokus (se t.ex. Georgi, 2003).

Material och metod

Historiemedvetandet kan undersökas med kvantitativa och kvalitativa metoder eller med kombinationer av dem såsom Sirkka Ahonen gjort i sin studie om ungdomarnas historiska identiteter (Ahonen 1998) och Pilvi Torsti i sitt projekt *Historiemedvetande i Finland* (Torsti, 2008). För att få kompletterande perspektiv i förhållande till Torstis projekt som startade 2008 och som bland annat också skulle beröra medborgarnas syn på kontroversiella kapitel i Finlands historia valde jag att göra en kvalitativ studie om ungdomarnas historiemedvetande och fokusera på hur de reflekterar över problematiken kring historiska gottgörelser.

Materialet i undersökningen samlades in mellan september 2008 och januari 2009 i fjorton fokusgruppintervjuer i åtta gymnasier i södra och i mellersta Finland. Tolv av dessa intervjuer gjordes i universitetsnormalskolorna i Helsingfors (två skolor, i båda två grupper), Åbo (en grupp), Tammerfors (tre grupper), Jyväskylä (två grupper) och Joensuu (två grupper). Universitetsnormalskolorna används ofta som forskningsmiljö för pedagogisk forskning i Finland och således är inbjudan att delta i en undersökning en tämligen vardaglig sak för lärarna och eleverna i normalskolorna. Vissa normalskolor (Helsingfors) kan anses vara elitskolor däri att tröskeln i intagningen av elever är hög och resultaten är likaså höga, medan andra (Åbo, Tammerfors) står prestationsmässigt nära vanliga förortsskolor och dessa skillnader har också ett visst samband med genomsnittliga skillnader i elevernas socioekonomiska bakgrund. En intervju gjordes i Svenska normallyceet och en i den Finsk-franska skolan, båda i Helsingfors. Motivet att rekrytera dessa skolor var att den första har varit aktiv i

projekt i undervisningen om förintelsen och i den andra har en av skolans lärare ett speciellt intresse för frågorna kring kontroversiell historia. Det visade sig således intressant och välmotiverat att skapa ett tillfälle att diskutera historiska gottgörelser med eleverna i dessa skolor. – Angående de invalda skolornas förhållande med temat kontroversiell och smärtsam historia kan man här nämna att Tammerfors har som ort ett nära samband med ett av de dystraste kapitlen i Finlands historia däri att slaget vid Tammerfors år 1918 var inbördeskrigets mest förödande. De intervjuade eleverna i Tammerfors normalskola skiljde sig dock inte från de övriga intervjuade eleverna i sina reflektioner kring historiska orättvisor och historiska trauman eller behandlingen av dem.

Antalet elever som intervjuades var sammanlagt 53 av vilka 47 gick i andra och 6 i tredje årskursen i gymnasiet. Antalet deltagare i en enskild intervju var 3–4 elever och intervjuerna varade mellan 40–60 minuter plus en förberedande diskussion och briefing. Deltagarna rekryterades av de utvalda skolornas historielärare som jag instruerade att informera sina elever om undersökningen, inbjuda eleverna att delta i en intervju och ta emot eventuella anmälningar. Deltagarna var alltså frivilliga och deras anonymitet garanterades. Jag betonade till lärarna att om antalet frivilliga var större än jag kunde intervjuar borde lärarna utse deltagarna med tanke på deras diskussionsfärdigheter och inte t.ex. deras vitsord i historiestudier. Såsom jag senare kunde konstatera varierade elevernas vitsord i historia mellan 6 och 10 på skalan 4–10. Vidare önskade jag också att lärarna skulle lyckas rekrytera både pojkar och flickor. Tidigare forskning antyder att pojkarnas och flickornas inställningar till historia och deras attityder i vissa moral- och samhällsfrågor skiljer sig från varandra (se Virta & Törmäkangas, 2002; Hakkari, 2005), vilket kunde ha haft betydelse i detta fall. I intervjuerna deltog sammanlagt 28 pojkar och 25 flickor. (Närmare om metodologin se Löfström, 2010)

Huvudfrågorna i intervjuerna var följande: 1) Kan historiska orättvisor gottgöras? 2) Vem kan gottgöra historiska orättvisor? Till vem? 3) Hur kan man bäst gottgöra historiska orättvisor? 4) Varför har historiska gottgörelser såsom t.ex. statliga ursäkter blivit talrika under de senaste åren och vilken betydelse har de? Frågorna diskuterades delvis på en allmän nivå, delvis med hänvisning till konkreta fall såsom inbördeskriget i Finland år 1918 eller statsminister Paavo Lipponens ursäkt år 2000 vid avtäckningen av minnesmärket över utlämningen av åtta judiska flyktingar från Finland till tyskarna år 1942. Ett utdrag ur statsministerns tal ges i Bilaga 1. Intervjuguiden som användes i intervjuerna ges i Bilaga 2.

Med utgångspunkt i den teoretiska diskussionen om historiska gottgörelser i filosofi och i historie- och samhällsvetenskaper (se texten ovan) konstruerades ett antal kategorier; historisk diskontinuitet och historisk kontinuitet, etisk universalism och etisk relativism, personligt ansvar och kollektivt ansvar samt fokus på framtiden och fokus på det förflutna. Dessa kategorier utgjorde stommen i analysverktyget. Den offentliga debatten och de akademiska analyserna kring historiska gottgörelser har i själva verket ofta gällt precis frågorna om historisk kontinuitet, etisk universalism osv., och således kunde samma nyckelbegrepp anses vara relevanta även för analysen av elevernas reflektioner. De transkriberade intervjuerna kodades med dessa

kategorier, men också nya (under)kategorier konstruerades under analysprocessen utgående från de argument och perspektiv som speciellt tydligt kom fram i gruppdiskussionerna. Dessa kategorier var t.ex. samhällets intressen och särintressen, ett ansvar utvidgat i tid och ett ansvar utvidgat i rum samt materiella skador och immateriella skador. Samma intervjuavsnitt kunde naturligtvis ha flera koder. I analysen följdes diskussionen i varje grupp för att se vilka argument som framfördes som stöd för eller kritik mot historiska gottgörelser och hur dessa argument skulle stå i förhållande till de ovannämnda kategorierna, t.ex. genom att anta universella moraliska värden eller genom att bedöma rimligheten av historiska gottgörelser ur ett perspektiv av samhällets allmänna intresse snarare än något särintresse (gruppintresse). I analysen betraktades även hur debatten utvecklade sig inom grupperna och hur koherenta deltagarna var i sina individuella argument. Då omfattningen av materialet endast var ca 10 timmar bandade inspelningar var det även möjligt att placera avsnitt med samma tema (kod) från olika grupper bredvid varandra och jämföra likheter och olikheter mellan grupperna i deras kollektiva bearbetning av gottgörelseproblematiken. De mönster av resonemang som jag ska presentera nedan bör anses som ett försök att sammanfatta det centrala i elevernas tolkningar om historiska gottgörelser i ett slags metakategorier där elevernas förhållande till idén om historisk kontinuitet är det bärande temat.

Angående fokusgrupper (gruppintervjuer) som forskningsmetod bör vissa punkter betonas. Det kan även vara möjligt att analysera enskilda deltagare i en gruppintervju, men det huvudsakliga analysobjektet är hur gruppen i sig som ett kollektiv bearbetar de teman som kommer fram i diskussionen. Metodens fördel är möjligheten att iakttä hur deltagarna reagerar på varandras tolkningar och utvecklar sina ställningstaganden och motiveringar. För att föra fram det här interaktionselementet är det ofta behövt att bifoga relativt långa intervjuutdrag i rapporten, såsom t.ex. i denna artikel. En vidare fördel är att deltagarna i fokusgrupper kan smida sina synpunkter kollektivt och så att säga skapa synergi vilket anses värdefullt när intervjun berör komplicerade frågor och när de intervjuade är barn och ungdomar. (Barbour, 2007, ss. 2–3, 30–32; Stewart & Shamdasani, 1990, ss. 15–16; Wibeck, 2010, ss. 22–23, 35–36.)

“Det är svårt att börja fixa det nu” – Historiska gottgörelser omöjliggörs av bristen på historisk kontinuitet

Hur förhöll sig de intervjuade eleverna till idén om ett generationsöverskridande moraliskt ansvar för historiska orättvisor? I en kvalitativ undersökning med ett lågt antal deltagare är det av sekundärt intresse att räkna frekvens eller procenttal, men visserligen kan man även i ett kvalitativt material uppmärksamma eventuella regelbundenheter och undantag. Det mest relevanta i fokusgruppmaterialet är dock att analysera hur intensivt eller spontant deltagarna framför sina tolkningar, hur lätt eller svårt det är för dem att konstruera och modifiera olika synpunkter och argument, och hur välutvecklade eller rudimentära deras bidrag och inlägg är. Angående frågan här

ovan skulle de intervjuade eleverna spontant och eftertryckligt svara att man bara är ansvarig för vad som man själv har gjort eller åstadkommit och att ansvaret endast ligger hos utövaren av den orättvisa handlingen. När utövaren har avlidit finns det ej mer någon som har en moralisk förpliktelse att gottgöra å utövarens vägnar. Likaså när orättvisans offer har avlidit kan ingen annan kräva gottgörelse i deras namn. Dessa tankegångar kommer fram i följande intervjuutdrag; bokstaven N står för kvinnlig deltagare och M för manlig deltagare; K står för forskaren (intervju nr 3, 9.9.2008):

K: Du sade att sådana här [fång]läger är ju aldrig bra. Om man då tänker, skulle det ännu vara möjligt på något sätt att reparera eller gottgöra något angående dessa läger [efter inbördeskriget]? Och om det är möjligt, hur?

N5: Inte vet jag... Nå inte... det är så länge sen att det är lite...

N6: Det är lite omöjligt så här efteråt. Om folk har svultit ihjäl där är det svårt att börja fixa det nu. Man kan inte längre göra något åt saken. Och man kan inte längre göra något för de anhöriga heller.

N5: Att bara lära sig av det eller försöka ta sig till vara att något sådant inte kommer att hända igen.

K: Alltså om vi har en situation att någon har gjort något orättvist men lever inte längre, eller någon har blivit orättvist behandlat men inte längre är i liv, är det så att inget kan göras åt saken? Att efterkommande på båda sidorna inte längre är sakägare?

M5: Jag är lite av den åsikten att... Nå var och en fattar sina egna beslut och gör sina egna val och jag tycker att det inte borde spela någon som helst roll vad min far eller farfar eller farfarsfar var. Till exempel de läger vi talade om, i princip det enda vi kunde göra är att hålla i minnet att också sådant som det här har hänt, inte tycker jag att vi kan gottgöra till någon eller bestraffa någon, det är onödigt att ens tänka på det, tycker jag. Säkert alla de som var delaktiga har redan avlidit.

N6: Även om det tidigare har funnits meningsskiljaktigheter om något, är det ingen nytta att förflytta dem till nutiden, de är gamla grejer. Om man skulle tänka att avkomlingarna på något sätt borde gottgöra något till någon vars farfäder har blivit orättvist behandlade... det är rätt meningslöst. Varför nu mer fundera på det, varför tänker man inte heller på det att man inte kategoriserar människor på grund av varifrån de kommer och vilka rötter de har?

M6: Jo, och kommer de anhöriga ihåg sådana här saker nu mer, de heller?

N6: Precis.

M6: Och lönar det sig att påminna dem? Det beror mycket på hur lång tid det är mellan den orättvisa gärningen och gottgörelsen. Det är bra att tänka på detta också.

Eleverna instämmer i att det finns en brytning mellan det förflutna och nutiden och att farföräldrarnas liv och leverne inte har någon betydelse för hur man möter deras avkomlingar och hur dessa ser på sin egen situation. Moraliskt ansvar – och lidande –

uppfattas självklart som något personligt. Detta är en klassisk syn på moraliskt ansvar och den har även kommit fram i moralfilosofi (t.ex. Audi, 1993, s. 251). Den anknyter lätt till föreställningen om att ”man är sin egen lyckas smed” som också kommer tydligt fram t.ex. i en färsk undersökning av gymnasieelevernas samhällstänkande i 2000-talets Finland (van den Berg, 2010). Bron mellan det förflutna och nutiden ter sig som konstgjord för eleverna i utdraget: de anser att man kan påminna människor om det förflutna men att det förflutna inte mer är kvar på riktigt. Eleverna M5 och N5 framför ett argument som inte här kommenteras av de andra i gruppen men som eleverna i mina intervjuer vanligen lätt skulle konstruera: det finns ingen moralisk förpliktelse till historiska gottgörelser men historiska orättvisor bör gärna bevaras i minnet för att ta lärdom av dem och för att inte upprepa samma misstag.

I tidigare undersökningar om ungdomarnas historiemedvetande i Finland har man ställt frågan om historiens värde och betydelse för människan. Alternativen ”historien ger exempel på rätt och orätt” och ”historien ger ett tillfälle att lära sig av andras misstag och framgång” har då varit bland de mest populära alternativ (Ahonen, 1997, s. 258; Hakkari, 2005, ss. 31–34). Med tanke på detta är det inte helt överraskande att ungdomarna även i min undersökning så spontant skulle konstruera en ”pedagogisk” motivering till varför historiska orättvisor bör hållas i det kollektiva minnet. Det kan visserligen uppmärksammas att en sådan motivering inte alls tar i beaktande hurdana behov de historiska orättvisornas offer eller deras avkomlingar möjligen kan ha utan eleverna utgår från vad de antar vara till samhällets allmänna bästa. Motiveringen förutsätter nödvändigtvis inte heller en uppfattning om en historisk kontinuitet mellan det förflutna och nutiden, utan den kan också stöda sig på ett enkelt antagande om att det finns likheter mellan olika historiska situationer och att det kan vara lärorikt att i dag också kasta en blick på historien.

En moralisk förpliktelse att gottgöra historiska orättvisor kunde lätt uppfattas som identisk med slutsatsen att man är moraliskt ansvarig för något som hänt utan ens medgivande eller direkta medverkan. Tankegången kommer fram i följande utdrag där M15 och M16 vill motivera ståndpunkten att det ryska folket i dag inte är skyldigt att gottgöra Finland för dess förluster i det andra världskriget (intervju nr 8, 4.12.2008):

N13: [...] Och jag tycker också liksom R. att finländarna fortsättningsvis tycker att ryssarna i dag är skyldiga [till kriget], och jag är inte stolt över det. Det är på båda sidorna kanske... eller man borde försöka förbättra... att det är fel.

[...]

M16: Jag instämmer med detta, för ryssarna i dag levde inte ännu för 60 år sedan, de kunde alltså inte påverka de händelser som sedan ledde till den orättvisa som skedde.

M15: Jo, det är i praktik precis som om något skulle göras mot din vilja, att du kan inte på något sätt påverka det. Det är lite såsom i en diktatur, till exempel, där folk inte kan påverka vad diktatorn gör, lite på samma sätt.

Janna Thompson (2002) menar att politiska samfund har generationsöverskridande moraliska förpliktelser och moraliskt ansvar för tidigare orättvisor, men hon anser att ett samfund eventuellt kan befrias från moraliskt ansvar till gottgörelse om det i samhället har skett en omvälvning av det politiska systemet, t.ex. en revolution, och medlemmarna i samfundet aldrig har haft en möjlighet att avsäga sitt stöd till den före detta autoritära styrelsen (Thompson, 2002, ss. 74–77). Argumentet kunde antagligen tillämpas på det historiska exempel som M15 och M16 begrundar, men de gör det egentligen inte utan de anser att distansen i tiden redan i och för sig är en anledning att befria medborgarna från moraliskt ansvar för sitt lands historia. De anser också att man bara är ansvarig för det som man har gett sitt samtycke till. Dessa två motiveringar för ansvarsfriheten ter sig som bytbara med varandra för de intervjuade pojkarna. Senare i intervjun diskuterades också statsminister Paavo Lipponens ursäkt i minnesfesten för utlämningen av judiska flyktingar under det andra världskriget, och då kommenterade M16 saken på följande sätt (intervju nr 8, 4.12.2008, se också bilaga 1):

N14: [...] jag tycker det var just bra att han sa "å finländarnas vägnar", så att de utlämnades familjer och släktingar och de med anknytning till dem inte ska tycka att finländare är jävliga barbarer eller något. Och just liksom du sade, R., att regeringen inte kan fatta vilka beslut som helst. Därför tycker jag man borde säga "å finländarnas vägnar", för det är just finländare som har valt riksdagen och således regeringen, alltså finländarna kan påverka. Så här får man det bättre fram än genom att be om ursäkt å regeringens vägnar enbart.

K: Jag ser att ni nickar.

M16: Jo, jag ville just säga samma sak, att Finlands regering representerar ju också Finlands folk, det är i princip Finlands folk, och det var Finlands beslut att utlämna dessa åtta judar. Det är alltså helt rätt att man ber om ursäkt å det finska folkets vägnar [...]"

Här anser M16 alltså att den finländska nationen har en kontinuitet som för med sig ett moraliskt ansvar för den nationella historien. Men hur kommer det sig då att M16 ifrågasatte en historisk kontinuitet tidigare när han tänkte på nutida ryska medborgares moraliska förpliktelser mot Finland? Förklaringen torde ligga i kontexten: i det tidigare fallet ville M16 stödja sin kamrats skepticism angående uppfattningen om ett moraliskt ansvar som skulle sträcka sig över generationer, men i det senare fallet ville han stödja tolkningen att alla medborgare i en demokrati i princip är moraliskt delaktiga i vad landets regering gör. Eleverna kunde alltså här lättare föreställa sig ett moraliskt ansvar som utvidgas "i rum" (alla i ett demokratiskt land) än "i tid" (flera generationer i samfundet). Deras individualistiska syn på moraliskt ansvar spricker en aning när de tänker på ansvarsproblemet i demokratin, och då öppnas också vägen till ett (oväntat) godkännande av möjligheten till ett generationsöverskridande historiskt ansvar.

“... att staten är nog densamma som på den tiden ...” – Känslan av historisk kontinuitet ger stöd åt möjligheten av historiska gottgörelser

Eleverna i mina intervjuer konstruerade lätt argumentet att varken förpliktelser eller rättigheter till gottgörelse kan vara generationsöverskridande därför att där finns en brytning mellan det förflutna och nutiden som omöjliggör historiska gottgörelser. I vissa fall konstruerade eleverna dock argument till stöd av historiska gottgörelser men detta var tydligt betydligt svårare och då var samförståndet inom den intervjuade gruppen oftast bräckligare. Som ett exempel kan vi se på följande utdrag där eleverna begrundar arvet från det finska inbördeskriget 1918 (intervju nr 13, 22.1.2009):

K: [...] kunde man nu ännu efteråt gottgöra för händelserna [i 1918], att på något sätt reparera det som hände på den tiden? Hur ser ni på detta?

N22: Tja...

M26: Det är ganska knepigt därför att det inte mer finns en sådan skillnad i Finland...

N22: Nä, inte mer.

M26: ... att där är de röda och de vita; det finns inte en vit part som skulle be om ursäkt av dem, till exempel...

N22: Jo, att vilka skulle be om ursäkt av vem...

N24: Och vem borde man gottgöra...

N22: Det är alltså lite knepigt nu...

N24: Jo.

M26: Det ända är förstås att när man nu ser så starkt den vita parten [1918] som den lagliga regeringens part, så att den nuvarande lagliga regeringen i Finland på ett sätt skulle be om ursäkt för sina gärningar...

N22: Jo men är den [regeringen] vit den heller?

M26: Nå inte, på sätt och vis...

N22: För det har ju hänt så mycket sedan den tiden, sist och slutligen.

N23: Jag tycker åtminstone att det som har hänt det har hänt, det kan man inte gottgöra. Där har ju kommit andra människor efter det där.

N22: Jo, det kan man ju inte mer upprätta (--).

N23: Jo, så att...

N22: Inte förbättrar det någons situation nu mer...

N23: Om man funderar, inte kunde jag heller gå och be någon om ursäkt för vad min farfar har gjort, det är ju inte min sak. Det är jättesvårt att gottgöra då de där människorna inte mer finns.

N22: Jo, de som har fattat beslut på den tiden har varit borta sedan länge, och på det sättet är det lite omöjligt att nu gottgöra till någon.

[K: Kunde den nuvarande regeringen i Finland till exempel be om ursäkt av dem som på röda sidan blev föräldralösa år 1918?]

N22: Nå, inte tycker jag att det låter så hemskt vettigt för några blev säkert föräldralösa även på den vita sidan eller...

N24: Jo, på ett sätt, det är nu så länge sen i varje fall. Och om man tänker på de föräldralösa, säkert en del av dem har redan avlidit...

N22: Jo (--)

N23: Och det är säkert synd om att det finns sådana föräldralösa, och de skulle vilja på något sätt att ha en syndabock för att de blivit föräldralösa på det sättet, men inte kan jag riktigt förstå att de kan förvänta att någon ännu idag skulle komma och be om ursäkt.

M26: Jag har nog på något sätt känslan att staten är nog densamma som på den tiden, sist och slutligen, även om beslutsfattarna förstås har bytts tiotals gånger. Då man tänker på att helt tydliga krigsförbrytelser gjordes där efter kriget, tusentals fångar blev avrättade. Och i synnerhet då man vet att egna släktingar var med i avrättningarna. På det sättet skulle man vilja att någon skulle be om ursäkt, på något sätt känns det att man skäms lite för vad ens eget släkt har gjort på den tiden där på den vita sidan.

N24: Jo, och kan det också vara så att det förstås kunde rena luft om man åtminstone skulle tala öppet om det, kanske inte mer skylla på någon, för vem finns det nu mer att skylla på, men så att man skulle tala öppet om det. Det kunde kanske på det sättet göra det lättare för nationen att komma över det, att det inte mer skulle vara ett sådant tabuämne.

N22: Jo.

N24: Jo. Eller inte vet jag, det kunde vara bra också att åtminstone någon skulle säga något om saken.

I början är gruppen benägen att godkänna att det inte längre är möjligt att gottgöra för vad som har hänt 1918 därför att nästan alla samtida har avlidit. Också eleven M26 är skeptisk av den anledningen att finländarna inte mer identifierar sig som vita och röda, således är det svårt att säga vem som ska be om ursäkt av vem. Han börjar dock utveckla argumentet om att statsmakten i Finland eventuellt kan anses ha historisk kontinuitet från 1918 till nutiden så att den nutida regeringen kan se sig själv som delaktig även i händelserna år 1918. N22 förhåller sig skeptisk till tolkningen och även M26 drar sig tillbaka. Diskussionen fortsätter en stund utan bidrag från M26. När han igen tar till orda upprepar han sin tolkning om statsmaktens kontinuitet men sedan lyfter han fram ett annat, mer personligt perspektiv: han berättar om skamkänslor som framkallas av hans släkthistoria, och han anger detta som en orsak till varför han tycker att en offentlig ursäkt eller någon liknande gest skulle vara motiverad. (Att det handlar om verkliga händelser i hans släkthistoria är inte entydigt i citaten ovan men eleven uttalade sig om saken också mer explicit i ett annat ställe.) Även N24 ger nu sitt stöd till tolkningen att 1918 är kanske fortsättningsvis ett trauma som kan bearbetas, och N22 instämmer med detta.

M26 alltså uppmuntrar nytt tänkande i gruppen genom att avslöja sin anknytning till ett traumatiskt förflutet. Hans motivering vinner gehör hos kamraterna lättare än poängen om statsmaktens kontinuitet som M26 också själv hade svårt att utforma och uttrycka. Ingen motsätter sig när M26 önskar att 1918 skulle uppmärksammas genom någon offentlig gest, men även om N22 och N24 stöder idén att traumat från år 1918 kunde bearbetas är det tydligen svårt för dem att godkänna generationsöverskridande moraliska förpliktelser på riktigt. Diskussionen fortsatte på följande sätt (intervju nr 13, 22.1.2009):

K: [Om de som har begått eller lidit av orättvisa inte längre lever, kan deras efterkommande gottgöra å deras vägnar eller har efterkommande rätt att kräva gottgörelse å offrens vägnar?]

N24: På något sätt... eller jag vet inte. Jag tycker inte att det är rätt att om en av mina fjärr-... eller det är ju inte nödvändigtvis en så fjärran släkting, men om en farfar eller hans far hade gjort något förskräckligt så... Och även om han har gjort, inte vet jag, så anser jag inte att det skulle vara...

N22: På ditt ansvar.

N24: ... på mitt ansvar eller mitt problem. Att det är...

N22: Och det är kanske ganska personligt om man känner att man är så anknuten till sina förfäder eller några släktingar... Nå, inte vet jag riktigt. Det kanske faktiskt beror på personen men någon kan känna att var jag nu befinner mig och vad jag har det är mina förfäders förtjänst och tack vare dem. Då skulle man kanske kunna tänka att om de har skaffat sig något eller kommit åt något orättvist, då kunde man tänka sig att man måste gottgöra något. Eller inte vet jag, inte tror jag det hjälper något.

N24: På något sätt berör det inte dem, i och för sig, eller...

N22 och N24 vill motivera varför de anser att de inte är moraliskt delaktiga i sina förfäders gärningar. De uppfattar ansvar som något personligt. När N22 vill motivera varför generationsöverskridande moraliskt ansvar låter ovetligt kommer hon ändå till slutsatsen att det i vissa fall kan vara förklarligt att någon känner sig förpliktigad till gottgörelse. Hon inser att en person kanske kan känna att hon har fått en obehörig fördel om hennes förfäder har förvärvat något genom moraliskt orättvisa handlingar och detta förvärv sedan kommer avkomlingen till godo. N22 betvivlar dock slutsatsen och vill ifrågasätta nyttan av sådana skuld känslor. Det är tydligen svårt för henne att föreställa sig moralisk delaktighet i historiska orättvisor. Det kan uppmärksammas att N22, M26 och N24 alla motiverar sina ståndpunkter med subjektiva känslor. Historiska och analytiska argument i diskussionen är sekundära till argument som stöder sig på det subjektiva och det känslomässiga, men det är i varje fall genom det subjektiva som eleverna här kommer närmast insikten om att det också kan finnas kontinuiteter över generationer som framkallar känslor av moraliskt ansvar och historiskt moraliska förpliktelser. Eleverna ifrågasatte dock lätt ifall sådana känslor har någon praktisk betydelse.

Att föreställa sig materiella och immateriella skadors historiska arv

I vilka sammanhang kunde de intervjuade eleverna föreställa sig möjligheten av historisk gottgörelse? Ovan såg vi hur N22 ansåg att om man har ärvt en obehörig fördel från sina förfäder kan det föranleda att man nu vill gottgöra den. Eleven tänkte här främst på materiella fördelar och ersättningar (*“vad jag har ... om de har skaffat något”*). Även i övrigt var det någorlunda lättare för eleverna i dessa intervjuer föreställa sig generationsöverskridande materiella skador än immateriella skador, och likaså var det lättare för dem att föreställa sig en materiell ersättning än en symbolisk gottgörelse. I följande utdrag kan vi se hur möjligheten av materiella gottgörelser blir uppmärksammas (intervju nr 13, 22.1.2009):

N23: [...] jag tycker kanske den bästa gottgörelse som kan göras är att man försöker leva tillsammans med andra på det sättet att sådana händelser inte upprepas...

N22: Jo, att man lär sig...

N23: ... att det är det bästa sättet att gottgöra...

N22: ... av sådana där...

N23: ... att det är kanske onödigt att nu mer be om ursäkt för gamla grejer där man själv inte ens har varit delaktig i.

M26: Vad jag tycker att kanske de senare generationerna borde gottgöra på något sätt är behandlingen av ursprungsfolk i många länder. Att inse att de som kom där har tagit ursprungsfolkets livsrum och att de utnyttjar det och att ursprungsfolket då lever i stort elände.

N22: Jo, fortfarande.

M26: Så det är nog en sak som avkomlingarna måste ta sig an för de drar ju nytta av det.

N24: Jo, för de områdena har ju tagits då man kanske tänkte annorlunda och man hade en fel uppfattning och annorlunda uppfattningar, och nu när man vet bättre och man vet att de är alla likvärdiga människor och... inte vet jag, man har forskat mera och förstår deras situation, så tycker jag att det skulle vara helt berättigat att gottgöra.

K: Det som ni sade påminde mig om något som kom fram i en annan intervju där eleverna ansåg att på grund av utnyttjandegrejen har de i u-länderna rätt till någon gottgörelse från de före detta kolonialmakterna. Detta låter alltså...

N22 + N24: Jo.

N23: Precis.

M26: Jo.

K: ...motiverat? Alltså de gottgörelseskyldiga länderna skulle vara...? Britannien, Frankrike, Holland...?

Jan Löfström

M26: Nå, i princip är ju alla i EU nu sådana som har dragit nytta av att man tidigare har pumpat obegripliga mängder av rikedomar ut ur kolonierna. Jag tycker att hela EU... EU består ju till stor del av gamla kolonialmakter, de är nästan alla där, Frankrike, Storbritannien, Holland, Tyskland, så att man nog börjar vara kollektivt ansvarig för det.

N22: Jo, och man kan fråga sig om EU-länderna skulle vara så rika och välmående som de är utan det som man fick därifrån under kolonialtiden. Det har säkert påverkat hela Europa, för länderna är ju ändå... gränserna har förändrats och i varje fall har de ekonomiska sambanden varit överallt.

K: Alltså Finland skulle också finnas bland betalarna?

N22: Nå ja, till exempel.

I början anser N22 och N23 att det bästa sättet att gottgöra historiska orättvisor är att erinra sig dem och således förebygga att liknande orättvisor upprepas; något annat är inte mer möjligt eftersom där finns en brytning mellan det förflutna och nutiden. M26 anser dock att de problem som fortsättningsvis plågar många före detta kolonier och länder härstammar från kolonialtiden och att den här kontinuiteten kan anses medföra generationsöverskridande moraliska förpliktelser för de före detta kolonialmakterna. N22 och N24 stöder tolkningen. Liksom i många andra av mina intervjuer anser eleverna att "gottgörelse" är lika med "ersättning". Det kom fram i intervjun att några elever i gruppen hade diskuterat frågorna kring historiska gottgörelser i samband med det belgiska skräckväldet i Kongo och Frankrikes kärnvapenprov på Mururoa på en av sina historiekurser. Temat var alltså inte helt obekant för eleverna. Enligt de nuvarande läroplansgrunderna för gymnasiet är imperialismen ett tema på en av historiekurserna (GLgr, 2003, s. 181). I media kommer imperialismens följder ofta fram som bakgrund och som en förklaring för de nutida problemen i Afrika. Med tanke på detta är det inte förvånande att eleverna tämligen lätt kunde föreslå just imperialismen och dess följder som ett exempel på att generationsöverskridande moraliska skyldigheter kan existera och att historiska gottgörelser kan vara motiverade. Det överraskande är däremot att denna grupp elever var ett undantag i intervjuerna: imperialismen kom sällan fram i diskussionerna trots att den kan ses som ett praktexempel på de historiska orättvisornas långa skugga.

Generationsöverskridande immateriella skador var ännu mer sällsynta i elevernas reflektioner över historiska orättvisor och gottgörelser. I offentligheten är det skador av detta slag som oftast står i fokus i diskussionerna om historiska gottgörelser, men i mina grupper var smärtsamma minnen, förtryckta identiteter och utplånade traditioner nästan helt frånvarande som samtalsämne. I några fall framfördes synpunkten att symboliska gottgörelser eventuellt kan förmildra smärtan och bitterheten hos offren och deras efterkommande (intervju nr 10, 9.12.2008), men också där förblir det oklart vad som enligt elevernas åsikt är orsaken till en sådan smärta eller bitterhet. I några fall ansåg eleverna att generationsöverskridande symboliska gottgörelser kunde vara ändamålsenliga, men då var motiveringen snarast "pedagogisk": Gottgörelsen kunde vara nyttig för samhället och världen som en morallektion och som påminnelse om att man inte ska upprepa samma orättvisor. Det var tydligen svårt för eleverna att

föreställa sig möjligheten att immateriella skador eller psykologiska trauman kan gå i arv och att de som lider av sådana trauman även kan uppleva symboliska gottgörelser betydelsefulla och viktiga. Det var uppenbarligen – och förståeligt – svårt för eleverna att leva sig in i offrets situation och föreställa sig hennes eventuella behov.

Att förklara elevernas reflektioner

Hur förhåller sig dessa iakttagelser till resultaten från tidigare undersökningar om finländska ungdomars historiemedvetande och samhällstänkande, och vilka slutsatser kan man dra från dem med tanke på utvecklingen av skolans historisk-samhälleliga undervisning i Finland?

Då finländska ungdomar har tillfrågats om historiens betydelse har de populäraste svaren varit att historien “ger bakgrund till situationen idag och förklaringar till nutida problem”, “exempel på rätt och fel” samt “ett tillfälle att lära sig av andras misstag och framgångar” (Ahonen, 1997, s. 258; Hakkari, 2005, ss. 31–34). Jag vill påstå att detta går ihop med att även eleverna i mina intervjuer lätt kunde konstruera argumentet om att historiska orättvisor ska minnas därför att man lär sig av dem och att man inte ska begå samma misstag. Eleverna i min undersökning kunde oftast spontant framföra att generationsöverskridande historiska förpliktelser och historiskt ansvar inte är möjliga på grund av den brytning som finns mellan det förflutna och nutiden. Jag menar att detta är mycket intressant med avseende på att finländska ungdomar i tidigare undersökningar varit benägna att stöda tolkningen att historien och historiekunskapen ger bakgrund till nutiden. Men hur kan historien förklara nutiden om där samtidigt enligt de intervjuade eleverna existerar en sådan brytning mellan nutiden och det förflutna?

Jag skulle föreslå att föreställningen om historia (historiekunskap, historieämnet) som källan till förklaringar om den nutida världen är en fras som ungdomarna har lärt sig utan att tänka på dess innehåll eller betydelse. I en studie om klassläroarstuderandes förhållande till historia har Arja Virta konstaterat att också dessa studenter rätt starkt skulle uppfatta förklaringsfunktionen (vid sidan om en “allmänbildande” roll) som det centrala i historia som ett kunskapsfält (Virta, 1999, ss. 105–110). Det torde vara rätt vanligt att historielärare motiverar historieundervisningen med dessa synpunkter, och de framförs ju faktiskt också i läroplansgrunderna för gymnasiet (GLgr, 2003, s. 178). Eleverna i min undersökning skulle alltså motsätta sig slutsatsen att det förflutna och nutiden har ett samband som eventuellt för med sig moraliska förpliktelser och historiskt ansvar. Jag anser att det eventuellt finns tre förklaringar och dem ska jag diskutera nedan: finländska ungdomar har ofta en individualistisk uppfattning om moraliskt ansvar; de tycker att de viktigaste faktorerna bakom samhällsutvecklingen är strukturella krafter såsom ekonomi, teknologi och krig; och slutligen, i historieundervisningen behandlas värdefrågor tämligen snävt.

Angående den första poängen behandlade eleverna i mina intervjuer vanligen frågan om generationsöverskridande historiskt ansvar och moralisk delaktighet utgående från den enskilda medborgarens synvinkel. Detta berodde möjligen delvis på

hur frågorna formulerades i intervjuerna, men elevernas skepticism mot tolkningen att man kan ha historiska förpliktelser var hur som helst tydlig. Detta går ihop med att finländska ungdomar i tidigare undersökningar har haft svårigheter med att placera sitt eget liv eller sin egen situation i ett större historiskt sammanhang. De har menat att det förflutna inte har någon direkt betydelse för eller koppling till deras liv och att de inte ser historia som ett viktigt verktyg för kontroll över sitt liv (Ahonen, 1997, s. 258; Hakkari, 2005, ss. 32–34, 73–74). Dessa föreställningar kan kopplas samman med den individualism som har uppmärksammats i ungdomarnas samhällstänkande: de unga ser gärna sitt liv som sin egen skapelse där framgångar och misslyckanden beror på individen själv (van den Berg, 2010; van den Berg, 2007). Det kan vidare uppmärksammas att finländska ungdomar i den stora undersökningen Youth and History 1995 rätt starkt motsatte sig tanken om att alla europeiska stater skulle vara skyldiga att bidra ifall en världsdomstol skulle bestämma om en ersättning till de afrikanska staterna för kolonialismens påföljder. Finländska ungdomar var även tämligen motsträviga till att endast de rika europeiska staterna skulle betala, men de var lite positivare inställda till att de före detta kolonialmakterna skulle bära ansvaret (Angvik & Borries (red.), 1997, ss. 333–334; Borries, 1997, ss. 165–167). Deras inställning var tydligen den att det moraliska ansvaret endast ligger hos de ”riktiga” gärningsmännen. Även Finland och finländarna har naturligtvis dragit nytta av kolonialismen men detta var tydligen svårt för de unga att föreställa sig eller att också vidkänna. Således ansåg de inte att Finland skulle vara på samma sätt moraliskt ersättningskyldig. Ur detta perspektiv är det förståeligt att eleverna även i min undersökning så starkt betvivlar generationsöverskridande moralisk delaktighet och moraliskt ansvar.

De finländska ungdomarnas benägenhet att anknyta människans moraliska ansvar enbart till vad som direkt följer av hennes egna handlingar ter sig lite paradoxalt när man tänker på att de vill förklara historiska och nutida utvecklingslinjer med närmast strukturella faktorer såsom teknologi och ekonomi, medan den ”lilla människan” och människokollektiven anses ha en mycket mindre roll (van den Berg, 2010; Ahonen, 1997, s. 259; Hakkari, 2005, ss. 38–39). Jag vill hävda att samma tankegång kan tydas hos eleverna i min undersökning t.ex. i hur eleverna skulle förklara det ökade antalet historiska gottgörelser under de senaste åren: de tolkade ökningen som en konsekvens av staternas strategiska strävan efter att skaffa sig ekonomiska fördelar genom försoningspolitik mot andra stater. Att fenomenet eventuellt också kan tolkas utgående från vilken roll orättvisornas offer och deras efterkommande själv har haft i denna utveckling var något som eleverna tydligen inte alls kom att tänka på. Om den historiska utvecklingen förklaras genom strukturella faktorer är det förståeligt att den enskilda människans eller också människogruppens moraliska ansvar som historiska aktörer anses vara begränsat och att historisk gottgörelse som idé således även ter sig problematisk.

Min tredje poäng - att värdefrågor behandlas tämligen lite i historieundervisningen i Finland – stöds av resultaten i tidigare undersökningar där finländska lärare i historia och samhällslära t.ex. själv har menat att samhällsundervisningen betonar inläring av faktainnehåll medan värdefrågor och medborgarfärdigheter uppmärksammas i mycket

mindre omfattning. Lärarna tyckte att de två sistnämnda gärna borde ha en större roll i undervisningen. (Suutarinen, 2007, ss. 106–108.) I en undersökning om historielärares syn på läroboken har Tom Gullberg (2009, s. 256–259) konstaterat att historielärarna i de nordiska länderna uppenbarligen inte ser värdeuppföstran som ett viktigt element i historieläroboken och att även de finländska lärarna (vilkas antal i undersökningen var bara aderton) prioriterade värdeuppföstran lågt. En studie av ämneslärarstuderanden i början av 2000-talet gav också anledning till slutsatsen att lärarstuderandena i historia såg sig själva tämligen starkt som kunskapsförmedlare. Lärarstuderandena i biologi och i modersmål var mer benägna att se sig som medborgaruppföstrare (Virta, Kaartinen & Eloranta, 2001). De nyaste läroplansgrunderna för gymnasiet betonar visserligen mer utvecklingen av elevernas färdigheter i att analysera historisk information, källor och deras trovärdighet samt att använda historisk kunskap. Trots det är hänvisningar till historiekunskapens politiska och moraliska betydelse nästintill helt frånvarande i läroplansgrunderna; texten säger endast att undervisningen ska ge eleverna ”stoff för att skapa sig en världsbild som värdesätter mänskliga rättigheter och demokrati samt för att kunna handla som ansvarsmedvetna medborgare” (GLgr, 2003, s. 178). Jag är benägen att driva tesen att om man studerar historia utan att alls reflektera över vilka moraliska och politiska slutsatser man kunde dra från historisk analys, betyder det att man kanske förstår den nutida världssituationens historiska bakgrund men knappast varför människor ibland upplever historien som en så betydelsefull del av sitt liv och sin identitet. Denna problematik är antagligen bekant även i Sverige där David Ludvigsson (2011, ss. 47–48) har konstaterat att historielärarstuderandena i hans undersökning nog skulle se historieämnets nutidskoppling men inte dess potential att fostra kritiska medborgare. Det verkar som om begreppet ”historiemedvetande” skulle ha förlorat en betydande del av sina dimensioner.

Implikationer för historieundervisningen i Finland

Jag menar att elevernas reflektioner över historiska gottgörelser i min undersökning ger information om elevernas historiemedvetande och om de ”svaga punkterna” som där finns till. Historiemedvetandet kan utvecklas och ”fördjupas” (jfr Eliasson, 2004). Frågan är vilka implikationer mina föregående observationer och reflektioner möjligtvis har för utvecklingen av historieundervisningen i Finland med hänsyn till historiemedvetandets problematik? Jag vill göra följande förslag.

För det första kunde frågan om hur våra egna personliga livssituationer och personliga resurser är historiskt betingade ställas mer konkret och mer öppet i historieundervisningen. Den enskilda människans situation och livsbetingelser är till stor del arv från tidigare generationer. Hon har inte själv valt denna resurs men hon kan ej heller låta bli att dra nytta av den. I detta avseende är det viktigt att också ställa frågan om vilka symboliska tacksamhetsskulder var och en har. Motsträvigheten att vidkännas historiskt moraliskt ansvar kan delvis bero på bristande historiekunskaper; t.ex. de ungdomar som motsatte sig tanken om att Finland skulle betala ersättning till

före detta europeiska kolonier kanske inte känner till de komplicerade orsakssambanden som har bidragit till att också ett land utanför de “egentliga” kolonialmakterna kan ha dragit nytta av det koloniala systemet och dess efterföljder i världsekonomin.

För det andra måste frågan om tacksamhetsskulder kunna leda till frågan om vilka politiska slutsatser man eventuellt kan dra om sitt historiska moraliska ansvar. Som sagt har finländska historielärare själva menat att behandlingen av värdefrågor gärna kunde få en mer framträdande plats i samhällsundervisningen. Läroplansgrunderna är antagligen också i fortsättningen faktabetonande men detta bör inte utesluta att etiska frågeställningar kan anknytas till historisk analys mer än förut. Detta kan uppmuntra eleverna att uppmärksamma och fundera på de moraliska dimensionerna av historisk kunskap och dess användning.

För det tredje skall historieundervisningen enligt läroplansgrunderna utveckla och fördjupa elevernas historiska förståelse om världen och samhället. I undersökningarna har finländska ungdomar emellertid haft det svårt att se hur historien inverkar på deras eget liv eller vilken personlig betydelse historien kunde ha för dem. Jag menar att detta går ihop med med benägenheten för ett individualistiskt förhållningssätt som vi diskuterat tidigare, men eventuellt är det också så att historia lätt blir ”historia”, något speciellt. När finländska ungdomar har tillfrågats när de känner att de är anknutna med det förflutna har det vanligaste svaret varit “på historielectionen”, medan “i sällskap av familjen och släkten” har varit ett betydligt mindre populärt alternativ (Hakkari, 2005, ss. 35–36). Det ser ut som om den “lilla människans” erfarenheter inte har en plats i den ”riktiga” historien i ungdomarnas ögon. Det är snarare strukturernas “amoraliska” utveckling som ungdomarna identifierar som ”historia”, och denna tolkning förstärks också indirekt av läroböckernas berättande som ofta har saknat mänskliga aktörer och intentionella handlingar (se, Ahonen, 1989). Förhållandet mellan den “stora” och den “lilla” historien ter sig som en svag punkt i ungdomarnas historiemedvetande. (Denna problematik verkar också finnas i det svenska sammanhanget; se Ammert, 2004.) En bristande förståelse för förhållandet mellan mikrohistoria och makrohistoria gör det svårt att föreställa sig ett förflutet befolkat av mänskliga aktörer med ett – naturligtvis begränsat – moraliskt ansvar för sina handlingar. Makrohistoriska perspektiv är redan bekanta för eleverna. Det som nu krävs är att vi ger mikrohistoriska perspektiv mer plats i historieundervisningen och därmed återställer ett mänskligt subjekt i historien, vilket även ska öppna nya möjligheter för etiska frågeställningar i undervisningen.

Eleverna i min undersökning konstruerade lätt förklaringar där maktpolitiska och ekonomiska intressen är centrala. Det är symptomatiskt att eleverna ofta menade att “gottgörelse” är liktydigt med “ersättning”. I lärobokstexterna ser vi att den historiska utvecklingen går logiskt från orsak till verkan så som i ett klockspel. Men det finns även andra betydelsefulla handlingsmotiv än strategiska, politiska och ekonomiska intressen. För att förstå vad historiska orättvisor, skuld känslor och trauman faktiskt betyder för människor och varför det uppstår sammandrabbningar kring frågor om historisk gottgörelse kan det vara nyttigt att använda antropologiska perspektiv och antropologiska begrepp, såsom myt, fantasi, totem, tradition, ritual och tabu. Dessa

begrepp kan användas för att fånga sådana processer av det sociala livet som är relevanta för tolkningen av gottgörelsetematiken. Genom att tillägna sig mer av ett antropologiskt perspektiv på hur människorna skapar identitet och mening i sitt liv kan historieundervisningen eventuellt bidra till att eleverna inser att symboliska värden och kränkningar av dem kan vara lika konkreta som materiella värden och materiella förluster (om antropologi och historia se närmare Löfström, 2004).

Det skulle vara för mycket att anta att historieundervisningen ensam är "skyldig" till de svagheter man kan se i ungdomarnas historiemedvetande, och likaså är det för optimistiskt att tro att en reform i historieundervisningen skulle medföra en drastisk förändring i medborgarnas historiemedvetande. Men också små steg är bättre än inga steg alls. Jag anser att de ovanstående punkter som jag har framfört går ihop med det som även Jörn Rüsen har betonat då han har diskuterat "historisk ansvarslöshet" och hur den kan motarbetas. Enligt honom (2004) har historikerna alltför ofta skrivit om det förflutna på ett sätt som berövar historiska aktörer sina handlingsmöjligheter och som ger ett intryck av att den historiska utvecklingen inte hade andra alternativa vägar. Det som saknas är "människors görande och låtande och även lidande i det förflutna" som lägger *ett kulturellt fundament av mening och betydelse* för oss (2004, s. 206). Rüsen syftar till en fördjupad förståelse där "historikernas förståelse subjektivitet" sammansmälter med det förgångna handlandets och lidandets subjektivitet (s. 219). I praktiken skulle detta innebära, så vitt jag kan se, en ny betoning på ett argumenterande som beaktar – såsom Rüsen skriver – "reflektionen kring och berättigandet av normer och värden som är verksamma i det historiska tänkandet" (s. 220). Rüsen riktar här sina ord till historikerna, men jag menar att de kan lika väl tolkas som ett rättesnöre för historielärarna, att fördjupa elevernas historiemedvetande men att också, som en del av helheten, uppmuntra dem att inse politiskt medvetande och moraliskt engagemang som berättigade och värdefulla element även i historiska studier.

Tidigare versioner av texten har presenterats i Forskarskolan för lärare i historia och samhällskunskap vid Lunds universitet 28.4.2010 samt i Nordiska historikermötet i Tromsö 13.8.2011. Jag vill tacka deltagarna för deras kommentarer och frågor. Jag är också tacksam till Nordidacticas redaktion och de två anonyma granskarna för deras kommentarer, samt till Sara Åström för hennes värdefulla insats i språkgranskningen.

Referenser

Ahonen, S. (1989) Miten historian oppikirjat selittävä historiaa? I Endén, R. (red.), *Historian päivät 1988*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, ss. 19–30.

Ahonen, S. (1997). Historical consciousness of Finnish adolescents. I Angvik, M. & von Borries, B. (red.), *Youth and History. A comparative European*

survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Volume A. Hamburg: Koerber-Stiftung, ss. 257–261.

Ahonen, S. (1998). *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa.* Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Ammert, N. (2004). Finns då (och) nu (och) sedan? Uttryck för historiemedvetande i läroböcker för grundskolan. I Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken.* Lund: Studentlitteratur, ss. 273–286.

Angvik, M. & von Borries, B. (red.) (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Volume B.* Hamburg: Koerber-Stiftung.

Audi, R. (1993). *Action, intention and reason.* Ithaca: Cornell University Press.

Barbour, R. (2007). *Doing focus groups.* London: Sage.

Barkan, E. (2000). *The guilt of nations. Restitution and negotiating historical injustices.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

van den Berg, M. (2007). *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa.* Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

van den Berg, M. (2010). *Nuorten näkemyksiä Suomen yhteiskunnallisesta kehityksestä.* Helsinki: Helsingin yliopisto, Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

von Borries, B. (1997). Political attitudes and decisions. I Angvik, M. & von Borries, B. (red.), *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Volume A.* Hamburg: Koerber-Stiftung, ss. 153–180.

Cotkin, G. (2008). History's moral turn. *Journal of the History of Ideas*, 69:2, 293–315.

Eliasson, P. (2004). Kan ett historiemedvetande fördjupas? I Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken.* Lund: Studentlitteratur, ss. 287–300.

Georgi, V. 2003. *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland.* Hamburg: Hamburger Edition.

GLgr 2003 = *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003*. Helsingfors: Utbildningstyrelsen.

Gullberg, T. (2009). Facts, functions and narratives in history teaching in Finland: Attitudes towards history as reflected in the use of textbooks. I Helgason, T. & Lässig, S. (red.), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools*. Göttingen: V & R unipress, ss. 239–279.

Hakkari, J. (2005). *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. Magistersavhandling i Finlands historia. Helsingfors universitet.

Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. I Karlegård, C. & Karlsson, K.-G. (red.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 49–81.

Karlsson, K.-G. (2004). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur, ss. 21–66

Ludvigsson, D. (2001). Lärarstudenters relation till historiaämnet. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1:1, 40–57.

Löfström, J. (2004). Att som antropolog begrunda historiedidaktik. I Ahonen, S. & Poulsen, M. & Stugu, O. & Thorkelsson, M. & Zander, U. (red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, ss. 89–100.

Löfström, J. (2005). Om restitutioner. *Historisk Tidskrift för Finland*, 90:1, ss. 123–142.

Löfström, J. (2010). Mitä nuoret ajattelevat historian vääryyksien hyvittämisestä: erään tutkimusprojektin teoreettisia ja metodisia lähtökohtia. I Ropo, E. & Silfverberg, H. & Soini, T. (red.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, ss. 231–246.

Löfström, J. (2011). Historical apologies as acts of symbolic inclusion – and exclusion? Reflections on institutional apologies as politics of cultural citizenship. *Citizenship Studies*, 15:1, 93–108.

Rouso, H. (2003). Justice, history, and memory in France: Reflections on the Papon trial. I Torpey, J. (red.), *Politics and the past. On repairing historical injustices*. Lanham: Rowman & Littlefield, ss. 277–293.

Rüsen, J. (2004) Att ta ansvar för historien – kritiska reflektioner kring historiens moraliska dimension. I Rüsen, J., *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*. Övers. Joachim Retzlaff. Inledning och urval Martin Wiklund. Göteborg: Daidalos, ss. 195–221.

Rüsen, J. (2006). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. I Seixas, P. (red.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, ss. 63–85.

Stewart, D. & Shamdasani, P. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Newbury Park: Sage.

Suutarinen, S. (2007). Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa – miten kansalaiskasvatus uudistetaan? I Suutarinen, S. (red.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, ss. 99–124.

Thompson, J. (2002). *Taking responsibility for the past. Reparations and historical justice*. Cambridge: Polity Press.

Torpey, J. (2006). *Making whole what has been smashed. On reparations politics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Torsti, P. (2008). Historiatietoisuus Suomessa -tutkimushanke. I Kallioniemi, A. (red.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka, osa I*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, ss. 290–295.

Virta, A. (1999) Opettajaksi opiskelevan käsitys historiasta. I Virta, A. (red.), *Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, ss. 97–120.

Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. (2001) *Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi? Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Virta, A. & Törmäkangas, K. (2002) Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa. I Brunell, V. & Törmäkangas, K. (red.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, ss. 93–114.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Zander, U. (2001) *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.

Author

Jan Löfström is University Lecturer in Didactics of History and Social Studies at the Department of Teacher Education, University of Helsinki

Bilaga 1.

Utdrag ur premiärminister Paavo Lipponens tal i Helsingfors den 5.11.2000 vid avtäckningen av minnesmärket för åtta judiska flyktingar som utlämnades till tyskarna i det ockuperade Estland i november 1942. Statsrådets kansli, informationsarkiv, <<http://www.vnk.fi/vn/liston/vnk.lsp?r=628&k=fi&old=940>> [7.8.2003]

“Att överlämna de åtta judiska flyktingarna i händerna av Nazi-Tyskland år 1942 var en skamlig dag i Finlands historia. Gärningen kan ej omintetgöras och den kan ej heller bortförklaras genom hänvisning till omständigheterna [...] Beslutet fattades av Finlands regering. Jag ber det judiska samfundet om ursäkt för den å regeringens och alla finländares vägnar. Det är redan drygt ett halvt sekel sedan andra världskriget. Folkmordet av judarna och många andra likaså diskriminerade folkgrupper som det värsta exemplet på grymhet har dock ej fallit ut våra minnen [...] Nya generationer bör berättas om förintelsen alltid jämsides när vi berättar om fäderneslandets ärorika historia.”

Bilaga 2.

Intervjuguiden: huvudteman och riktgivande frågor.

I – Förhållande till Finlands historia och dess smärtpunkter

När ni talar om det finska vinterkriget eller inbördeskriget 1918, hur ofta hänvisar ni till vad ”vi” har gjort eller upplevt? Hur reagerar ni på tanken att ni är en del av en kedja av generationer som binder ihop “finländarna” av olika tidsepoker?

Vilka kapitel av Finlands historia är ni stolta över och vilka ser ni som ingen källa till stolthet?

II – Möjligheten att gottgöra historiska orättvisor

Vem var skyldig till tragedierna under och efter inbördeskriget 1918 i Finland? Är det nu mera möjligt att gottgöra krigets efterföljder och hur? Hur reagerar ni på att den Finska statsmakten skulle be om ursäkt av dem som blev föräldralösa på Röda sidan efter 1918?

Om orättvisans utövare eller offer inte längre är i liv, kan någon gottgöra orättvisan eller kräva en gottgörelse å deras vägnar? Vad tycker ni om idén att Finland kunde få gottgörelse för förlusterna i det andra världskriget eller att utvecklande länderna skulle få en gottgörelse för kolonialtiden?

III – Betydelser och motiv i historiska gottgörelser

Hur motiverad var premiärministern Paavo Lipponens offentliga ursäkt (se bilaga 1)? Vad tycker ni om det att han bad om ursäkt “å alla finländarnas vägnar”? Hur anser ni att hans ord förpliktigar moraliskt er personligen? Kunde några andra ha framfört denna ursäkt och vem? Skulle någon annan form av gottgörelse ha varit bättre i detta sammanhang – vilken?

Varför har officiella historiska ursäkter ökat i antal under de senaste åren?

Vad tycker ni om materiell ersättning som gottgörelse för historiska orättvisor? Är materiella gottgörelser i några fall bättre än ursäkter?

Kan historiska orättvisor förlåtas? Vem kunde ha svarat premiärminister Lipponen i den ovannämnda minnesfesten? Kunde någon ha uttryckt en officiell förlåtelse?

Vad tycker ni om idén att det finns moraliska framsteg i mänsklighetens historia? Kan historieforskningen bevisa vem som har gjort moraliskt rätt eller fel?