

HISTORISK TIDSKRIFT  
(Sweden)

134:2 • 2014

# Historia och konflikter

Historiekultur och historieundervisning inom,  
över och bortom gränser

HENRIK ÅSTRÖM ELMERSJÖ\* Umeå universitet

Tony Taylor & Robert Guyver (red.), *History Wars and the Classroom: Global Perspectives* (Charlotte: IAP 2012). 205 s.

Sirkka Ahonen, *Coming to Terms with a Dark Past: How Post-Conflict Societies Deal with History* (Frankfurt: Peter Lang 2012). 181 s.

Han Un-suk, Takahiro Kondo, Yang Biao & Falk Pingel (red.), *History Education and Reconciliation: Comparative Perspectives on East Asia* (Frankfurt: Peter Lang 2012). 195 s.

Karina V. Korostelina & Simone Lässig (red.), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects* (London: Routledge 2013). 254 s.

De senaste åren har så kallade historiekulturella överlapp – där olika grupper med olika kulturella behov gör anspråk på samma historiska referenser – ägnats stor uppmärksamhet och det pågår en spännande utveckling av forskningen på detta område.<sup>1</sup> Den här texten behandlar en del av denna forskning, som särskilt berör sådana historiekulturella konflikters ömsesidiga förhållande till historieundervisning. Det senaste decenniet har sett ett uppsving för forskning om undervisning i historia i förhållande till just historiekulturella överlapp och de sociala, etniska

Översikten har granskats av en extern lektör enligt modellen double blind peer review.

\* Fil.dr och postdoktor i historia med utbildningsvetenskaplig inriktning

1. Se t.ex. Steffi Richter (red.), *Contested Views of a Common Past: Revisions of History in Contemporary East Asia* (Frankfurt 2008); Tibor Frank & Frank Hadler (red.), *Disputed Territories and Shared Pasts: Overlapping National Histories in Modern Europe* (New York 2011); Yang Daqing, Jie Liu, Hiroshi Mitani & Andrew Gordon (red.) *Toward a History Beyond Borders: Contentious Issues in Sino-Japanese Relations* (Cambridge, UK 2012).

och ekonomiska konflikter överlappen apostroferar.<sup>2</sup> Debatterna som sådana är inte alls nya utan har rötter långt tillbaka och kanske främst i mellankrigstidens fredspedagogiska utmaningar där historieämnets chauvinistiska drag kritiserades hårt.

Det problemområde det gäller, historieundervisning och konflikter, uppvisar en del avgränsningsproblem, eftersom det inte existerar några samhällen utan konflikter. Oavsett om det gäller nyligen avslutade eller pågående våldsamma konflikter inom stater<sup>3</sup> eller mellan stater<sup>4</sup> blir dessa definitionsproblem mycket tydliga när liknande problem med historiekulturella överlapp kan lyftas fram i samhällen som inte upplevt våldsamma och omvälvande konflikter den senaste tiden, men som för den sakens skull knappast kan kallas konfliktfria. Även där har historieundervisningen debatterats med hög intensitet och med fokus på den nationella historiens innehåll och olika gruppers plats i den.<sup>5</sup>

I mycket av litteraturen finns också en tro på historiet utbildningens potential som såväl konfliktförvärrande som samförståndsskapande. Denna dubbla potential var också mycket framträdande i mellankrigstidens fredspedagogiska projekt.<sup>6</sup> Bearbetningen av krigshandlingar i historien och klargöranden av förhållandet mellan förövare och offer har under lång tid ansetts vara av yttersta vikt för att nå försoning.

Denna typ av diskussioner om historieundervisningens koppling till konfliktlösning betonar också på olika sätt historiens betydelse för vilka framtida scenarier som upplevs som tänkbara och vilka som upplevs som omöjliga av olika grupper. De pedagogiska aspekterna på historieundervisning i konfliktfyllda samhällen – hur man kan eller bör göra för att undervisa historia i sådana samhällen – är inte det enda som är intressant i denna litteratur. De historiekulturella orsakerna och den

2. Förutom litteraturen som tas upp här, se t.ex. Jean-Damascène Gasanabo, *Fostering Peaceful Co-Existence through Analysis and Revision of History Curricula and Textbooks in Southeast Europe* (Paris 2006); Sara W. Freedman, Harvey M. Weinstein, Karen Murphy & Timothy Longman, "Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience", *Comparative Education Review* 52:4 (2008) s. 663–690; Yannis Papadakis, "Narrative, Memory and History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Schoolbooks on the 'History of Cyprus'", *History and Memory* 20:2 (2008) och Julian Dierkes, *Guilty Lessons? Postwar History Education in Japan and the Germanys* (New York 2010).

3. Se Ahonen (2012).

4. Se Han *et al.* (red.) (2012) och Korostelina & Lässig (red.) (2013).

5. Se Taylor & Guyver (red.) (2012).

6. Se t.ex. Jan Kolasa, *International Intellectual Cooperation: The League Experience and the Beginnings of UNESCO* (Wrocław 1962).

historiekulturella verkan diskussionen om en sådan undervisning får, på olika nivåer i samhället; bland historiker, politiker och inom olika samhällsgrupper och rörelser, är också intressant.

### *Östasiatiska konflikter*

En anmärkningsvärt stor del av de senaste årens litteratur som behandlar historieundervisning och försoning i så kallade post-konfliktsamhällen handlar om Östasien.<sup>7</sup> Den östasiatiska konflikten – som har många olika bottenar, både inom och mellan staterna – handlar i korthet om den japanska ockupationsmaktens förbrytelser i främst Kina och Korea under andra världskriget och om hur ockupationen bemöttes av kineser och koreaner. Även om konflikten främst tagit sig uttryck i kritik mot japanska läroplaner och läroböcker i historia finns också en kvardröjande inomnationell konflikt angående kollaboratörers skuld och offrens uteblivna ursäkter och kompensation i främst Sydkorea.<sup>8</sup> Till problemen hör också ett behov av nationell historia som legitimerar regeringarna i länderna samt ett behov av en kulturell minnesgemenskap som inte behöver be om ursäkt för sig.<sup>9</sup>

Grunden för konflikten kan sökas längre tillbaka än andra världskriget. Östasiens historia, som ämne för forskning och utbildning har en lång historia i de berörda länderna, vilket framkommer i antologin *History Education and Reconciliation: Comparative Perspectives on East Asia* (2012). I 1800-talets japanska skola var undervisningen i världshistoria en kopia av västerländska staters världshistoria och innebar stort fokus på Europa och Nordamerika. Vid slutet av 1800-talet började dock lärare och skolledare ifrågasätta detta och lanserade en östasiatisk version av världshistorien. Redan här fanns en bilateral strid om historien och efter det första sino-japanska kriget (1894–1895) skiftade fokus i

7. I den litteratur som tas upp här behandlas Östasien i alla artiklar i Han *et al.* (red.) (2012), samt i Tony Taylor, "Denial in the Classroom: Political Origins of the Japanese Textbook Controversy" i Taylor & Guyver (red.), (2012) s. 89–106 och Yang Daqing & Sin Ju-back, "Striving for Common History Textbooks in Northeast Asia: Between Ideal and Reality" i Korostelina & Lässig (red.) (2013) s. 209–229.

8. Han Un-suk, "Japanese Colonial Domination and the Second World War: Politics of Remembrance in South Korea, 1945–2011", s. 28–38; Hirohito Ide, "The Development of History Teaching in Korea", s. 43–44; Atsuko Kawakita, "The Culture of Remembrance in Contemporary Japan: International Historical Issues in Japanese Mass Media", s. 86, samtliga i Han *et al.* (red.) (2012).

9. Se t.ex. Taylor (2012) s. 101–102; Kawakita (2012) s. 88–93 och Yang & Sin (2013) s. 221–222, 225.

den japanska undervisningen om Östasien från det kinesiska inflytandet över regionen till det japanska inflytandet; koreansk historia fick mycket liten betydelse. I och med den amerikanska ockupationen av Japan efter andra världskriget återgick fokus till världshistoria från ett västligt perspektiv, där Östasiens historia blev en del bland andra, men striden om regionens historia fortsatte.

Den japanska situationen efter kriget hade vissa likheter med den tyska, men Västtyskland inkorporerades snabbt i ett västeuropeiskt samarbete och erkännandets politik blev en förutsättning för att samarbetet skulle fungera. I Japan upprättades inte diplomatiska förbindelser med Kina förrän på 1970-talet och förhållandet till Korea förblev problematiskt i och med landets delning och den amerikanska ockupationsmaktens beskydd av japanska kollaboratörer.<sup>10</sup> Det finns – kanske på grund av dessa skillnader – få likheter mellan det tyska och det japanska förhållningssättet till historien under efterkrigstiden.<sup>11</sup>

Erkännandets politik lyser delvis med sin frånvaro även i forskningen om historiekonflikten. Flera av författarna i *History Education and Reconciliation* skriver fram den egna nationens historieundervisning som riktig och överlägsen andras, även om den i vissa sakfrågor samtidigt kritiserar på kosmopolitiska grunder. Detta visar på hur inneslutna forskarna är i sin egen historiekulturella kontext; vi står inte fria från kulturellt inflytande på något sätt, även om vi försöker kompensera för det eller till och med dölja det. Det kan hållas för troligt att den känsliga och dagsaktuella politiska frågan samt en förväntan på historiker att försvara den nationella uppfattningen som företrädare för sin egen nation ligger bakom. Ett nästan övertydligt exempel på hur den egna nationella kontexten influerar beskrivningar av historieläroböcker är den kinesiske historikern Bu Pings beskrivning av konflikten angående "the nature of Japan's aggressive war", där han tydliggör att den kinesiska ståndpunkten är att det aggressiva kriget var aggressivt, medan japanerna hävdar att det aggressiva kriget inte var aggressivt.<sup>12</sup>

Det finns även teori- och metodproblem i jämförelsen mellan läroböcker från olika länder och dess koppling till olika historiekulturer.

10. Han (2012) s. 21–40; Kawakita (2012) s. 81–93.

11. Se även Dierkes (2010).

12. Bu Ping, "Historical Perceptions: Within the Border or Beyond the Border", i Han *et al.* (red) (2012) s. 144–145.

När den sydkoreanske historikern Sin Ju-back använder UNESCO:s handbok för läromedelsförbättring från 1949 för att undersöka hur beskrivningar av andra världskriget skiljer sig åt mellan japanska, kinesiska och sydkoreanska läroböcker är det förvisso ett lovvärt försök att gå utanför den egna historiekulturens ramar. De principer som UNESCO 1949 menade att läroboksrevisioner skulle ta hänsyn till och kontrollera läroböckerna utifrån – noggrannhet, rättvisa, värde, allsidighet, *world-mindedness* och internationellt samarbete<sup>13</sup> – har ingen objektiv referens utan måste sättas i relation till något för att kunna användas. När Sin behandlar dessa principer som om de hade en objektiv referens, nämligen hans egen uppfattning om vad som är att betrakta som noggrant och rättvist, utgör det ett problem för analysen; ett problem som understryker ett till synes stort behov av att sätta upp korrektiv.<sup>14</sup> Med en mer tydlig historiekulturell teoretisk ram, som tar hänsyn till *behovet* av olika tolkningar, hade korrektivets egen kulturella problematik varit tydligare.

Inomkulturella konflikter angående offer och förövare finns också inbäddade i bilaterala konflikter. Hur ska överlöpore hanteras? Är det en given förutsättning för nationell samling, efter exempelvis en ockupation, att det är en stolt nationell historia som lärs ut alldeles oavsett vad den innehåller? Eller ska man ta konsekvenserna av att skriva in nationen i en längre berättelse och be om ursäkt för vad som gjorts i den egna statens namn? Dessa frågor blev väldigt tydliga i Sydkorea under efterkrigstiden och främst efter det demokratiska genombrottet på 1980-talet. Den uppgörelse med den japanska imperialismens konsekvenser och med de japanska kollaboratörer som hade utlovats efter andra världskriget, upplevde många sydkoreaner hade skjutits upp på grund av kalla kriget och den i någon mån påtvingade koalitionen med det efterkrigstida Japan.<sup>15</sup> Även inom nationer finns historiekulturella överlapp och de synliggörs när uttalanden görs i stora gruppers namn; grupper som i sin tur består av mindre grupper med inbördes konflikter.

13. Unesco, *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding* (Paris 1949) s. 78–79.

14. Shin Ju-back, "The Second World War in World History Textbooks of Korea, China, and Japan", i Han *et al.* (red.) (2012) s. 121–136.

15. Han (2012) s. 23–32.

*Historiekulturell analys och fredspedagogisk norm*

Antologin *History Education and Post-Conflict Reconciliation* (2013) behandlar de flesta av efterkrigstidens gemensamma historieläroboksprojekt, främst i Europa. Historien om internationaliseringen av historieundervisningen i ungdomsskolan och på universiteten följs tillbaka till mellankrigstiden i introduktionen, men fokus i de flesta artiklarna ligger på tiden efter 1970. Forskningen om europeiska läroboksprojekt uppvisar tydliga likheter med forskningen om de östasiatiska historiekonflikterna. Problematiken går igen; de kulturella olikheterna, behoven att berätta historien ur sitt eget perspektiv för att tydliggöra och legitimeras samtidens politik, och så vidare.

Internationella organisationers (UNESCO, Europarådet och EU) intresse i många av konflikterna har också fått som konsekvens att västeuropeiska och amerikanska historiker och lärare har involverats i olika läroboksprojekt på Balkan, i Östeuropa, Mellanöstern och Östasien. Det är i stor utsträckning dessa personer som har skrivit om sina upplevelser i antologin, vilket kan ses som ett genomgående problem. När författarna uttalar sig om problem och möjligheter i gemensamma läroböcker är det med den invigdes insyn och förtrogenhet, men utan den utomstående kritiska blick. I undantagsfall finns en utskrivet medvetenhet om detta problem,<sup>16</sup> men i merparten av artiklarna är författarnas syn på problemet att forska om sina egna försök att ta fram en försonande historieundervisning höljt i dunkel.

En tydlig spänning mellan å ena sidan det gemensamma, gränsöverskridande narrativet och å andra sidan en historieundervisning som bygger på flera perspektiv är också synlig i beskrivningarna av läroboksprojekten. Även om flerperspektivism ofta förespråkas i antologins olika kapitel, finns det också en tydlig tendens att vilja skriva ett gemensamt, singulärt och sant narrativ inom de olika läroboksprojekten som skildras. Att skriva en gemensam historia ger underlag för skapandet av en ny grupp i behov av en ny utomstående att relateras till och detta konstateras stundtals i antologin, men mycket sällan ges det någon reflektion.<sup>17</sup>

16. Simone Lässig & Thomas Strobel, "Towards a Joint German-Polish History Textbook: Historical Roots, Structures and Challenges", i Korostelina & Lässig (red.) (2013) s. 91.

17. Robert Maier, "Overcoming the National Framework of Teaching Media: Binational Teacher's Books and Multinational Teaching Materials", s. 72 och Karina V. Korostelina, "The Tbilisi Initiative: The Story of an Unpublished Textbook", s. 193, båda i Korostelina & Lässig (red.) (2013). För en diskussion om problematiken, se Jan Löffström, "Historical Apologies as

I likhet med den östasiatiska debatten tycks författarna i många fall ha svårt att se några ideologiska ställningstaganden i dessa nya historier, kanske på grund av en naiv uppfattning om forskningens objektivitet och frånvaro av perspektiv på betydelsen av minnesgemenskaper och historiekulturella projekt.<sup>18</sup>

I beskrivningarna av läroboksprojekten framträder också en besvikelse över att de historiker, lärare och läroboksförfattare som ingått i projekten först kommit överens, men fått svårt att implementera överenskommelserna i hemlandet eller till och med ändrat sig på grund av påtryckningar hemifrån. Detta härleds, förmodligen helt riktigt, till problemen med mandatet att förhandla historisk sanning å en hel nations vägnar, särskilt om historikerna av allmänheten betraktas som utomstående och inte en del av minnesgemenskapen.<sup>19</sup> Ett tydligare historiekulturellt perspektiv hade kunnat ge en distinktare och mer fördjupad analys av förhållandet mellan förhandlingen historiker emellan och den mer abstrakta och svärfångade samhällliga förhandlingen inom och mellan de kulturer historikerna förväntas företräda. Ett sådant perspektiv hade också satt historikernas egen roll i konflikterna i ett sammanhang.

Ett utpräglat historiekulturellt perspektiv anläggs i Sirikka Ahonens bok *Coming to Terms with a Dark Past* (2012) och där synliggörs historiekonflikternas grund i olika gruppers grundläggande behov av myter. Ahonen påpekar också en del problem med det tillrättaläggande och skenbart objektiva angreppssättet, som till exempel svårigheten att med upprätthållen legitimitet närma sig det så kallade post-konfliktsamhället utifrån utan att det uppfattas som uttryck för västerländsk paternalism.<sup>20</sup>

Ahonen undersöker utsikterna för försoning inom tre stater med olika typer av konflikter i historien: klasskonflikt i Finland, raskonflikt i Sydafrika och etno-religiös konflikt i Bosnien-Hercegovina. Tidsramarna, utsikterna och även strategierna som myndigheter och det internatio-

Acts of Symbolic Inclusion – and Exclusion? Reflections on Institutional Apologies as Politics of Cultural Citizenship”, *Citizenship Studies* 15:1 (2011) s. 93–108.

18. Se t.ex. Maier (2013) s. 73–74.

19. Lubov Fajfer, "Reconnecting History: The Joint History Project in the Balkans", i Korostelina & Lässig (red.), (2013) s. 149; Korostelina (2013) s. 198–199; Yang & Sin (2013) s. 212. Se även Chung Jae-jeong, "The Writing of a Joint History Textbook for South Korean and Japanese Students", i Han *et al.* (red.) (2012) s. 166.

20. Ahonen (2012) s. 56.



nella samfundet tog var olika i de tre fallen vilket gör jämförelsen intressant. Mytmotiven i synen på historien var enligt Ahonen mycket lika i de tre konflikterna. Synen på den egna och andras historia cirkulerade kring motsatserna skuld och offer, kring historiska hjältar, och begrepp som förräderi och upprättelse. Samtidigt var också konflikterna mycket olika, kanske framför allt avseende hur förhållandet i samtiden ser ut mellan grupper som är involverade i historiekonflikten. I Sydafrika och i Bosnien-Hercegovina är fortfarande förhållandet mellan de grupper som har olika uppfattningar om historien mycket ojämnt och anspänt, medan förhållandena mellan de grupper som stod mot varandra i inbördeskriget i Finland har förändrats och upplevs som mer jämlikt.<sup>21</sup>

### *Historia, historieundervisning och konflikter*

Alla konflikter om hur historiska händelser ska tolkas och beredas plats i olika historiekulturer kan betraktas som tydligt sammankopplade med de specifika omständigheterna i just den historiska berättelse det gäller och de specifika omständigheter som gör att vissa grupper gör anspråk på just denna berättelse. Trots det finns det tydliga samband mellan uttrycken som historiekonflikter tar i förhållande till historieundervisning. I antologin *History Wars and the Classroom* (2012) lyfts sambandet mellan historieundervisningens nationsbyggande potential och globaliseringen fram för att förklara 1990-talets utbrott av historiekonflikter i främst västerländska demokratier, som en konsekvens av nationella identiteters omförhandlingar.

I den debatt som följde dessa så kallade *history wars* var det tydligt att skolämnet historia tillskrevs en viktig roll i samhällliga konflikter i alla typer av länder och sammanhang. Det är inte bara samhällen som nyligen drabbats av blodiga krig som har ett upplevt behov av en inkluderande hållning i sin historieundervisning. Konflikterna som pågick främst under 1990-talet hade mycket att göra med en övergång från den linjära historien med en grupp (nationen) som berättelsens enda protagonist, till en historia där subnationella gruppers perspektiv skulle tydliggöras.

Denna motsättning mellan en singular traditionell berättelse och en dekonstruerande historieundervisning är en av grundkonflikterna som

21. Ahonen (2012) s. 84, 146, 154.

undersöks i antologin. Författarna är dock ganska överens om att sega strukturer i skolvärlden har gjort att de så kallade historiekriegen inte har fått något större genomslag i den faktiska undervisningen även om historieundervisning har debatterats furiöst i media i många länder.<sup>22</sup> Detta antyder att historieämnet förvisso tillskrivs stor betydelse som en symbol för samhällets minnen, men att undervisningen av pragmatiska skäl inte påverkas av debatten utanför skolan i någon större utsträckning.

Det är möjligt att se historiekriegen som en konsekvens av historiens förhandlingsmässiga karaktär där olika självupplevda grupper förhandlar sina egna och andras bidrag till nationell, regional och global historia, eller rätten till sin egen historia. Men även i en flerperspektivistisk historieundervisning hägrar den stora koherenta berättelsen, där det gäller att synas med ett så stort bidrag som möjligt.

I kapitlet som behandlar tysk historieundervisning – av lärarutbildaren och presidenten i Euroclio, Sylvia Semmet – syns den hägrande koherenta berättelsen bakom fernissan av flerperspektivism. I presentationen av tysk historieundervisning är flerperspektivism ett betydande inslag, och ingen av de dimensioner i undervisningen som presenteras som didaktiskt grundläggande för Semmet har något att göra med nationell sammanhållning. Men, när det konstateras att väst- och östtyska barn har olika syn på historien presenteras det som ett uppenbart problem och åtgärder gentemot detta hot mot den nationella sammanhållningen ses som ett akut behov.<sup>23</sup>

I den litteratur som gåtts igenom här framkommer främst två olika angreppssätt, som delvis går in i varandra. I det ena, som främst representeras av Ahonens bok samt enstaka artiklar i antologierna, beskrivs och analyseras en historiekulturell process tämligen förbehållslöst i syfte att sätta fingret på vilka mekanismer som gör att vi över huvud taget behöver försonas och komma överens om historien, samt vad som hindrar oss från att ändå faktiskt göra det. I det andra angreppssättet pekas

22. Se t.ex. Tony Taylor & Robert Guyver, "Introduction", s. xiii; Mark Sheehan, "Little is Taught or Learned in Schools: Debates of the Place of History in the New Zealand School Curriculum", s. 114; Robert Guyver, "The History Working Group and Beyond: A Case Study in the UK's History Quarrels", s. 161 och Keith C. Barton, "Wars and Rumors of War: The Rhetoric and Reality of History Education in the United States", s. 194–197, samtliga i Taylor & Guyver (red.) (2012).

23. Sylvia Semmet, "Controversiality and Consciousness: Contemporary History Education in Germany", i Taylor & Guyver (red.) (2012) s. 85.

lösningar på historiekonflikterna ut i större utsträckning med tydliga och handfasta idéer om vad som konkret bör göras för att konflikter om historien ska lösas. Underförstått kommer de samhälleliga konflikterna att på något sätt försvinna om kombattanterna når överenskommelser om historien.

Den sydkoreanske historikern Park Kyung-seok sticker ut något med ett fredspedagogiskt angreppssätt som mer anknyter till behovet att förhålla sig till olika historiekulturella ramar. Han konstaterar att historieundervisning bör syfta till att skapa ett samhällsklimat som tillåter friktion mellan olika minnen, snarare än till att komma överens om en berättelse, lära sig varandras berättelser eller dekonstruera samhälleliga minnen.<sup>24</sup> Med andra ord förespråkar han en historiekulturell hållning som understryker att överlappen inte ska suddas ut till förmån för mer övergripande historiekulturella gemenskaper. Olika historiekulturer kan och bör fortsätta vara olika och friktionen mellan dem ska tillåtas snarare än utplånas genom förment välvilliga och allomfattande tolkningar. Park sätter fingret på en mycket viktig aspekt angående både konfliktfyllda samhällen som sådana och historiens betydelse i dem. Konflikterna om historiska tolkningar kommer att fortsätta finnas så länge behovet av dem i samtiden finns kvar och så länge olika grupper har olika bilder av en önskvärd framtid. En historieundervisning som omhuldar en tillåtande miljö där olikheterna omfamnas skulle möjligen kunna flytta fokus från gränsen mellan olika berättelser – och gränsen mellan de grupper som berättar dem – till de mer allmänna kulturella villkoren för meningsbärande berättelser, myter och minnen, utan att för den sakens skull öppna för historisk förnekelse.<sup>25</sup>

En historieundervisning som grundar sig på rivaliserande narrativ öppnar dock för andra typer av problem. De gränser mellan människor som historien skapar genom att berätta om olika historiska grupper förtydligas när fokus läggs på att "vi" har vår berättelse och "dom" har en annan. Att försonas genom att komma överens om historien och även be om ursäkt å en stats vägnar kanske är att föredra, men det kräver en mycket tydlig identifiering av vilka det är som ber om ursäkt och vilka

24. Park Kyung-seok, "Remembering Wars: War Memorial Halls and Historical Disputes in Northeast Asia", i Han *et al.* (red.) (2012) s. 191.

25. Se Robert J. Parkes, "Postmodernism, Historical Denial, and History Education: What Frank Ankersmit Can Offer to History Didactics", *Norddidactica* 3:2 (2013) s. 20–37.

man ber om ursäkt till, vilket fordrar en noggrann gränsdragning, med åtföljande inkludering och exkludering.<sup>26</sup>

Bakom många insatser för lösningen av historietvister i konfliktfyllda samhällen förefaller det ligga en uppfattning om att olika grupper av människor som fås att respektera varandras historia, också respekterar varandra i samtiden. Denna uppfattning ifrågasätts i någon mån av Sirkka Ahonen som i sin studie tvärtom kan visa på hur förändringar i samtiden, som mindre ekonomiska och sociala motsättningar mellan olika grupper, ökar möjligheterna att också komma överens om historien. Ett starkt segregerat och differentierat samhälle – som det sydafrikanska eller i flertalet stater på Balkan – kan inte förväntas nå försoning mellan marginaliserade och normerande grupper genom att komma överens om historien. Däremot är chansen kanske större att ett samhällsklimat som tillåter friktion mellan olika historiska berättelser uppnås i samhällen där grupperna som ingår i och företräder berättelserna själva upplever att de lever under rättvisa villkor. Detsamma gäller förmodligen för bilaterala historiekonflikter.

26. Se t.ex. Löfström (2011) s. 93–108.