

Jubileumsessä. Fahlbeckska stiftelsen 100 år

Hösten 2018 fyller Fahlbeckska stiftelsen, huvudman för *Statsvetenskaplig tidskrift*, 100 år. Detta vill vi uppmärksamma genom en serie jubileumsessäer, som fritt låter sig inspireras av innehållet i det kärnfulla och bitvis ödesmättade gåvobrev som Pontus Fahlbeck, tidskriftens dåvarande redaktör, utformade i slutet av första världskriget. Förutom de obligatoriska instruktionerna om skötsel, organisation och ekonomi och det angelägna i att slå vakt om tidskriftens politiska oväld och vetenskapliga självständighet, anger Fahlbeck i urkunden en riktning för den framtida publicistiken. Han skriver:

Blott i en punkt skall jag tillåta mig att angiva ett önskemål för det vetenskapliga arbete, som jag hoppas genom denna stiftelse främja, utom och jämte de uppgifter, som ovan angivits. Det gäller det stora ämnet om folks, staters och kulturers förfall och undergång.

Och fortsätter:

Den fruktansvärda kris, som den civiliserade världen genomgår, kan väcka farhågor för, att de folk, som närmas därav hemsökas, stå inför ett sådant öde. Men manspillan och annan ödeläggelse i krig ersätts snart inom ett livskraftigt folk, blott icke inre sjukdom kommer till. Ty mestadels när folk och kulturer gingo under, var orsaken därtill jämte yttre våld inre brister, sjukdomar i känsla och vilja. Sådana ha redan yppat sig i krigets spår ej blott uti de krigförande länderna utan i alla. Rättsbegreppen hålla på att fördunklas, varigenom samhällsordningen hotas i hela Europa, därest kriget skulle länge fortgå. Men värre än dessa kanske övergående sjukdomstecken äro andra, som redan länge vittnat om folklig ohälsa. Sådana hos de flesta kulturfolk framträdande tecken äro en materialistisk livssyn med kapitalism ovan till i samhället och socialism nedan, samt det s.k. tvåbarnssystemet. Härtill märkas för Sverige särskilt den ringa äktenskapligheten och det stora antalet utom äktenskapet födda barn; bristande nationalkänsla med därav följande stor emigration och försvarsolust; vidare statskänslans och statslydnadens undanträngande i det allmänna livet och rättskänslans i

det enskilda av partikänsla och partilydnad. Det är många och svåra sjukdomstecken, som kunna konstateras inom Sveriges folk och hos alla folk i närvarande tid. Statsvetenskaperna kunna ingen högre uppgift ha än att häremot söka bot, om bot står att vinna. Men förutsättningen för det är i första hand att känna det onda, icke blott i det enskilda fallet utan i allmänhet. Att studera denna mäktiga företeelse, staters förfall och undergång genom tiderna, dess förebud och förlopp, från Grekland och Rom och ännu äldre kulturer till våra dagars folk och stater, samt upplysa och varna – det är den uppgift, som jag såsom mitt vetenskapliga testamente lägger denna stiftelse särskilt på hjärtat.

Frågan är om *Statsvetenskaplig tidskrift* har lyckats leva upp till förväntningarna på denna punkt. Mycket talar för att inriktningen på tidskriften under årens lopp varit en annan än den Fahlbeck efterlyste. Oberoende av hur man ser på saken, är det i dessa jubileumstider angeläget att återigen försöka förvalta arvet från gåvobrevet och med förnyad kraft lyfta fram den breda, episka tematiken i citaten ovan. Detta gör vi genom att bjuda in skribenter från vårt eget ämne, men även skribenter från näraliggande ämnen som historia, ekonomisk historia och antikens kultur- och samhällsliv, liksom nationalekonomi, statistik och juridik. Dessa olika discipliner ingår inte bara i Fahlbeckska kollegiet, utan utgör också, tillsammans med statsvetenskapen, kärnan i det som kallas vetenskaperna om staten.

Vi väljer medvetet essäformatet eftersom det lämpar sig väl för breda, principiella syn-teser och analyser. Vi välkomnar inte bara enskilda bidrag utan också kommentarer och kritiska reflektioner med anledning av tidigare publicerade texter.

Den andra essän i serien är skriven av historikern Klas-Göran Karlsson och har titeln "Vad lär historia? Historisk lärdom i teori och Ukrainakrisens praktik".

Vad lär historia?

Historisk lärdom i teori och Ukrainakrisens praktik

Klas-Göran Karlsson

What Do We Learn from History?

Historical Lessons in Theory and in the Practice of the Ukrainian Crisis

The purpose of the essay is to reflect philosophically and analytically on the classical questions if, how and what we can learn from history, with a certain emphasis on historical learning related to the Ukrainian crisis of 2014. The reflection sets out from several assumptions. One is the eternal disagreement whether there really are historical lessons to be learned. While historians traditionally have rejected the idea, social scientists have taken up a more positive attitude. Another assumption, necessary for all learning activities, is the dual historical predicament of human beings and societies: we are genetically created by history at the same time as we genealogically create history. The traditional focus within history scholarship has been genetic, but a cultural turn has aroused a new interest in genealogical ideas of experience, memory work and other learning processes, carried out and analysed within the framework of history cultures. A typology of four learning processes involving history is introduced.

Våren 2014 var en dramatisk tid som framtidens historieböcker skulle kunna tänkas kalla "historisk", om man med det menar att stora händelser då inträffade, som förändrade vårt sätt att betrakta världen och oss själva. Nästan ett kvartssekel efter att Sovjetunionen gick i graven attackerade dess efterföljarstat Ryssland grannlandet Ukraina och lade beslag på Krim, en av etniska ryssar dominerad halvö i Svarta havet som varit ukrainsk sedan 1954, men som nu på kort tid förvandlades till ett territorium inom den ryska federationen. I övriga Ukraina, och särskilt på de östukrainska territorier där många etniska ryssar bor, destabiliserades situationen, med konsekvenser som när detta skrivs inte går att överblicka. Konflikten politiska bakgrund var en konflikt mellan den ryskoriterade ukrainske presidenten Viktor Janukovitj och västtillvända ukrainska grupper, som ledde till att presidenten avsattes och ett nytt parlament tillträdde i Kiev. Ett alltmer nationalistiskt Ryssland uppfattade dessa händelser som fientliga, vidtog snabba åtgärder och fick ett stort gensvar från etniskt ryska grupper i Ukraina. EU och USA överraskades av den snabba utvecklingen och ställdes snarast inför *fait accompli*. Man saknade i väst uppenbart politiska och intellektuella redskap för att hantera situationen. Måhända fanns inte hel-

Klas-Göran Karlsson är verksam vid Historiska institutionen, Lunds universitet.
E-post: klas-goran.karlsson@hist.lu.se

ler ett tillräckligt stort intresse för Ukraina, ett land beläget utanför de västliga gemenskaperna.

Även i ett annat avseende gör händelseutvecklingen i Östeuropa skäl för beteckningen "historisk". Den hade nämligen en aktiverande funktion på vårt historiemedvetande, det vill säga på den mentala kompass som orienterar oss i tiden och hjälper oss att tillskriva det förflutna mening. Historiemedvetandet reagerar inte på vilka erfarenheter och minnen som helst, utan bara på vad som uppfattas som de stora frågorna i tillvaron, kopplade till binära fenomen som liv och död, krig och fred, "vi" och "de", gott och ont, och makt och vanmakt. Historiska händelser som får en så genomgripande effekt på vårt sätt att uppfatta verkligheten brukar i forskningen gå under beteckningen *borderline events*. Sådana händelser, världskrig, folkmord, revolutioner eller omfattande ekonomiska kriser, är ofta av realhistoriskt avgörande karaktär, men gör framför allt våld på vårt traditionella sätt att tänka kring historisk kontinuitet och förändring. Händelserna 1989–1991, när Östeuropas länder i rask följd transformerades, hade uppenbart en sådan synvändande karaktär.

Det är ofta svårt att analysera historiemedvetandet, med dess karakteristiska funktion att knyta samman förståelsen av en samtida situation med å ena sidan tolkningar av det förflutna, å andra sidan förväntningar om eller fruktan inför framtiden. I krisen som startade våren 2014 manifesterades och aktiverades detta medvetande emellertid på många olika sätt, i historiekulturen respektive historiebruket. Ukrainakonflikten och dess aktörer har sedan dess satts in i olika slags tempusöverskridande perspektiv, genom att förses med historiskt flerbottnade begrepp, svepande utvecklingslinjer och skarpa analogier. Denna historiska dimension har varit mycket framträdande i massmedierna och samhällsdebatten, och bland de individer och grupper som där haft förmånen att formulera sina tolkningar av tidens konflikter och problem. Även de politiska aktörerna har visat sig påtagligt historiemedvetna i sina kommentarer om konflikten. Historiska termer som "tsar", "fascist" och "kalla kriget" har fått en ny vär. Slutsatsen blir att det finns en utbredd insikt om att historien ger nycklar till en förståelse av, och kanske också en lösning av konflikten.

I detta tänkande om och bruk av historia har ofta framträtt en föreställning att historien innehåller lärdomar, som kan ge oss ett klokare förhållningssätt till världen i allmänhet, och till den ryska angripnarstaten i synnerhet. Lärdom, som resultatet av en kvalitativ läroprocess, blir då en förvärvat historisk kunskap eller insikt som bistår med omvärldorientering och handlingsgrund i en avgörande stund. I betydelse ligger detta lärdomsbegrepp nära begreppet erfarenhet. Det implicita budskapet har varit att om vi tillägnar oss *the lessons of history* och därmed får historisk lärdom, förstår och bemästrar vi Ryssland i allmänhet och Ukrainakrisen i synnerhet på ett bättre sätt än om vi varit utan denna lärdom. Processen avser vad man skulle kunna kalla för ett kulturellt, politiskt eller socialt lärande.

Syftet med denna artikel är att reflektera över lärprocesser i historia, över det historiska lärandets karaktär och förutsättningar, och över dess produkter, de historiska lärdomarna. Uppenbart berörs med detta syfte frågor om traditionella historiekulturella aktiviteter som forskning och undervisning, med deras organiserade reflektion kring vad som är värt att lära och hur detta bäst sker, men också föga utforskade frågor om varför och hur historia lärs av olika grupper utanför de traditionella lärdomsproducenterna, i politik och medier eller på film. Vad är egentligen en lärprocess i vilken en historisk lärdom formuleras, förmedlas och tillgodogörs? Hur gestaltas en historisk lärdom? När och hur efterfrågas den? Frågorna är många och blir inte alla lika belysta men framstår alla som viktiga. Den konkreta exemplifieringen utgörs av lärdomar som lanserats i samband med 2014 års Ukrainakris.

Lärdomsperspektivets dubbelhet

Frågorna om vad historien eller historia lär är klassiska, vilket knappast är förvånande, eftersom det i botten ligger en nära nog tidlös nyfikenhet huruvida människan genom att bemästra det förflutna, i erfarenheter och minnen eller i en mer systematisk historisk kunskapsproduktion, kan handskas med sina liv och samhällen på ett produktivt och bra sätt. Tidlösheten i frågan innebär inte att svaren varit desamma från en tid till en annan. Historia har alltid varit ett besvärligt, för att inte säga motsträvt lärostoff, eftersom vi människor är bundna till vår egen tids kulturella ramar och inte sällan hamnar i anakronistiska och förvrängda resonemang när vi möter historia i lärsituationer. Några exakta, direkt tillämpbara lärdomar tillhandahåller historien normalt inte heller.

I vår moderna era, med ett andra världskrig som följde på och i destruktivitet överträffade ett första, och med terror- och folkmordshistorier som aldrig tycks ta slut, hur mycket vi än ropar "Aldrig mer!", har svaret på frågan huruvida historien lär ofta blivit nekande. Historiens lärdomar har knutits till problematiska teman som biologi och ras, nationalism, nazism och kommunism, religion, makt och krig, vilket bidragit till att misstänkliggöra hela lärdomsperspektivet. Ideologiska "lärdomar", resultat av förutbestämda och absoluta utvecklingslinjer med paradisiska slutresultat, har tårt på vårt förtroende. Det nekande svaret har också förstärkts av den moderna historievetenskapen med dess grundmurade utgångspunkt att historien aldrig upprepar sig och därför aldrig ger upphov till andra lärdomar än att allting alltid förändras. Mest kategorisk var Hegel när han i början av 1800-talet intygade att vi av historien bara har lärt att vi ingenting kan lära av historien.

Ciceros devis om historien som livets läromästare, *Historia magistra vitae*, är däremot ett optimistiskt uttryck för tron på att historien rymmer ett slags praktisk livsvisdom som kan förmedlas mellan generationerna. Denna tro är

ännu levande, särskilt bland politiska och ekonomiska beslutsfattare. Bakom finns föreställningen att man, när historien är på väg mot upprepning, med ledarskap och strategiska överväganden byggda på relevant historisk kunskap kan undvika sådana felgrepp som första gången ledde till krig, ekonomiska kriser och andra människoskapade katastrofer. Historien, rätt uttolkad, kan fungera som ett *early warning system*. Ett politiskt historiebruk, byggt på analogislut och symbolvärden, kan ta sin utgångspunkt i en rad "syndrom", sammansatta förhållanden som har en aktiverande och terapeutisk verkan genom att de anses ha räckvidd över tid och "gå igen". Både ett Münchensyndrom, efter den brittiske premiärministern Neville Chamberlains naiva tilltro till Hitlers fredsvilja 1938, och ett Kubasyndrom, efter den amerikanske presidenten John F. Kennedys resoluta ingripande mot sovjetiska försök att placera medeldistansrobotar på Kuba 1962, bygger på tanken att en aggression som inte tas på allvar och aktivt motverkas leder till att den upprepas. Det kontrafaktiska elementet är framträdande: om Hitlers politik hade mötts med beslutsamt motstånd redan i förkrigsårens München hade miljoner människor sluppit lidande och död i kriget, förintelsen hade inte ägt rum och Östeuropa hade inte hamnat i det sovjetkommunistiska lägret.

I den idéhistoriska praktiken har åtskillnaden mellan tanken på att historien inte lär och att den lär varit mindre tydlig. Med upplysningstänkandet följde framstegsoptimismen. Idén om människans och samhällets fortlöpande förkovran, den intellektuella och moraliska såväl som den materiella, kom att underminera tanken på att historien cykliskt upprepar sig. Då blev det svårt att upprätthålla tanken på ett mer mekaniskt lärande över tid. Däremot blev det naturligt att tala om historiskt lärande i utvecklingsperspektiv, i termer av ständiga framsteg, i kumulativ, evolutionär eller revolutionär bemärkelse. Trots att Hegel betonade att historiska händelser i grunden är unika och aldrig går igen, var han ändå benägen att understryka att det fanns ett mönster som genomsyrade historien, när han hävdade att varje historisk händelse innehåller fröet till sin egen undergång, och att denna motsättning dialektiskt driver historien framåt mot allt högre utvecklingsnivåer.

Genetisk och genealogisk historia

Det historiemedvetande som verkar i kvalificerade lärprocesser hjälper oss att inse att människan har en dubbel natur, som både skapad och skapare av historien. En av historiens två huvuduppgifter är att visa att vi människor är och har en historia som vi är länkade till. Historia är i denna genetiska bemärkelse liktydig med rötterna till och utvecklingen mot de förhållanden som råder i dag. Denna historiska lärdom, ofta koncipierad i termer av orsak och verkan, är alltid prospektiv: man lär av att historien rör sig framåt. Det är vi och vårt samhälle som är historiens föränderliga slutpunkt, och historien kan lära oss

Tabell 1. De två historiska grundperspektiven.

GENETISKT PERSPEKTIV	GENEALOGISKT PERSPEKTIV
vetenskap: förståelse, förklaring, analys, kritik	"livsvärld": minne, erfarenhet, sorg, saknad, skuld, legitimitet
objektivitet	subjektivitet
distans	närhet
samtidsbundenhet	nutidsorientering
relativ giltighet	absolut giltighet
prospektivitet	retrospektivitet
komplexitet	enkelhet
abstraktion	konkretion
förändring	kontinuitet
ändlighet i perspektiv	oändlighet i perspektiv
analytisk öppenhet	analytisk slutenhet
irreversibilitet	reversibilitet
irrepetitivitet	repetitivitet
sanningssökande	meningssökande, orientering
förnuft	känsla, upplevelse

att förstå och förklara denna nutida belägenhet. Denna oundvikliga mänskliga länkning till och delaktighet i historien måste vi göra det bästa av, men allra först medvetandegöra oss om. I detta finns en naturlig kontrafaktisk komponent: en genetisk historia visar både hur samhället blivit som det blivit och hur det alternativt kunde ha gestaltat sig, och ställer därtill kausala frågor om varför det blev som det blev.

Historiens andra grundperspektiv är det genealogiska. I detta är historia inte kopplad till en given historisk utveckling, utan till en relevans som demonstreras av sentida människors och samhällens behov att vända sig tillbaka till historien och lära historia för meningsskapande och orienterande syften. Om det genetiska perspektivet understryker att människor *är* historia och *har* en historia, lyfter det genealogiska tvärtom fram att människor *gör* eller *brukar* historia genom att individuellt och kollektivt mobilisera och aktivera erfarenheter, kunskaper och minnen. Den genealogiska lärdomen är alltid retrospektiv: man lär genom att se bakåt. En sådan lärdom är nära förbunden med identitetsbildning, moralfrågor, ideologiska preferenser och politiska makttyttringar, dess verkanssätt med narrationer, analogier, metaforer och andra former för tempusöverskridande historiskt tänkande, dess mål med behovet av att orientera sig temporalt och tillskriva det förflutna mening. Uppenbart är att den historia som på detta sätt kan läras inte låter sig begränsas av kronologi, nationer och de andra traditionella temporala och spatiala gränser som är av avgörande betydelse för genetisk historieskrivning.

Mot en genetisk strävan efter distans till historien står en genealogisk strä-

van efter närhet, och mot ett framåtvänt och pluralistiskt förändringsperspektiv står ett bakåtvänt och rätlinjigt sökande efter kontinuiteter, jämförelsepunkter och andra möjliga samband över tid och rum. I idealtypisk förenkling står två slags aktiviteter till buds för att hantera och lära av historien: de genetiska aktiviteterna förklara och förstå, som vi normalt förbinder med historia som vetenskaplig, analytisk-kritisk kunskap, och genealogiska aktiviteter som att högtidlighålla, sörja, skuldbelägga och legitimera, som då skulle kunna beskrivas som livsvärldens historia. I den historiefilosofiska diskussionen har särskilt genealogiska frågor kopplade till katastrofer, våld och lidande på senare tid tilldragit sig intresse. Vi berättar och lär i vår tid historier som är kopplade till offer för folk-mord och andra gränssättande former av förtryck och diskriminering, i jakten på delaktighet och medkännande, men också ansvar och skuld (Karlsson 2010).

I en kvalificerad historisk tankeoperation betingar de genetiska och genealogiska perspektiven varandra. Vi lever vårt liv framlänges men förstärker det baklänges, fastslog Kierkegaard i en berömd formulering. Historien går i realiteten inte igen, men i våra föreställningar gör den det ofta. Den genetiska historien är den historia som är placerad längs en kronologisk linje, det vill säga all historia. Några egentliga urvalskriterier föreligger inte. Det behövs ett genealogiskt perspektiv som formulerar historiens frågor, urval och relevanskriterier. Detta är alla historiska lärprocessers början. Men detta genealogiska perspektiv måste också konfronteras med ett genetiskt dito, av flera skäl. Ett genetiskt perspektiv kan utgöra ett kritiskt korrektiv. Det är ur den genetiskt framtagna historien som materialet till lärandet hämtas. I ett forskningsperspektiv behövs till sist också ett genetiskt perspektiv för att förklara varför en viss historia är relevant i en speciell tid. En god historisk lärprocess, som vi nu skall granska närmare, involverar således alltid en dubbel tankeoperation.

Lärande i historia och i historiekulturen

Frågeställningen om vad historien lär rymmer tre urskiljbara frågor, alla komplexa och stora. Den första är den filosofiska frågan om det överhuvudtaget är möjligt att lära av en historia som dels är stadd i evig förändring, dels är en dimension som vi oundvikligt står mitt uppe i och är integrerade delar av. Samtidigt är det uppenbart att vi, via våra erfarenheter, minnen och kunskaper, besitter en förmåga att lyfta oss över historien och bemästra den genom att förse den med en tolkande mening mot nutiden och en handlande riktning mot framtiden. Den senare aspekten leder direkt till den andra frågan om vad vi kan lära av historia som en systematisk och reflekterad lärprocess. Detta präglar disciplinen och ämnet historia, men historiskt lärande måste också relateras till bredare kulturella och samhälleliga fält. Den tredje sammanhängande frågan rör det ännu i allt väsentligt utforskade feno-

menet progression, det vill säga problemet hur historisk kunskap och historiskt lärande och tänkande kvalificeras, utvecklas och fördjupas.

Utgångspunkten för allt lärande i historia är ett reellt eller upplevt behov eller ett intresse i en samtid att tillfredsställa en nyfikenhet, besvara en angelägen fråga eller hitta en lösning på ett problem. Lärprocessen igångsätts antingen inom ramen för ett formaliserat ramverk, genom tillfälligheternas spel – mycket historiskt lärande sker av allt att döma utan att de inblandade är medvetna om det – eller, som i vårt ukrainska fall, av att en yttre händelse av en viss dignitet har inträffat och pockar på vår uppmärksamhet. Problem- och frågeställningar är i lärprocesser minst lika viktiga som lösningar och svar.

Den lärande vänder sig i nästa steg tillbaka till historien för att identifiera och hämta det stoff skall ligga till grund för lärandet. Detta sker inte spontant eller godtyckligt. Det kan handla om att ett speciellt historiskt innehåll är förelagt eller tillgängligt, men i djupare bemärkelse är det snarare så att man bara kan lära historia inom de tolkningsramar som sätts upp av specifika historiekulturer. Staten, nationen, skolan, traditioner och förhärskande ideologier bidrar till att sätta bestämda gränser för vad man kan och bör lära och faktiskt lär. Olika historiska innehåll och frågor blir föremål för olika slags lärprocesser i olika samhällen.

Det är i väst knappast en tillfällighet att frågan om vad historien lär har dykt upp i ett ryskt och östeuropeiskt sammanhang. Det finns av allt att döma en utbredd föreställning att länderna i östra Europa i allmänhet och Ryssland i synnerhet är historiska, i den dubbla bemärkelsen att de inte nått lika långt i modernisering som väst, och att både makthavare och vanliga människor står i närmare mental och kulturell förbindelse med en historia som varit dramatisk och repetitiv, och som därför tänker och handlar utifrån redan utlagda politisk-kulturella spår. När vi vänder oss till den ryska historien gör vi det med en inlärd beredskap att identifiera en ärkefiende, en den "Andre".

Det är heller ingen orimlig utgångspunkt att man i Ryssland har ett väl utvecklat historiemedvetande. I fråga om Krimkrisen och dess förutsättningar finns i den ryska historiekulturen sannolikt långt mer distinkta och mindre mångfaldiga lärdomar att göra än exempelvis i motsvarande svenska historiekultur (Karlsson 1999a; 1999b: 96-119). Dels står Ukraina och Krim mycket centralt i ryska historiekulturen, dels är den statliga och samhälleliga styrningen mot vissa önskvärda historiska perspektiv och uttolkningar mycket starkare. Omedelbart efter den folkomröstning den 16 mars 2014 som visade att 97 procent av de röstande Krimborna ville tillhöra Ryssland, utfärdade Moskvas utbildningsdepartement omfattande instruktioner om hur maktövertagandet skulle framställas i de ryska skolorna. I en *power point*-presentation framställs omröstningen som att den var i enlighet med demokrati och internationell rätt, och därtill som historiskt rättfärdig. Rysslands kristnande 988, Krimkriget 1853-56 och Röda arméns försvar av Sevastopol 1941-42 är his-

toriska trumfkort i denna officiella berättelse på temat "vi är tillsammans", om "en märkeshändelse som öppnar en ny sida i historien" (Metoditjeskie rekomendatsii). I ryska medier och i den politiska retoriken var Krims "återförening" med Ryssland en återkommande nyhet. Med detta menas att Nikita Chrusjtjov 1954, för att celebrera 300-årsminnet av Krims anknnytning till tsarens ryska imperium, lät halvön skifta administrativ tillhörighet från den ryska till den ukrainska sovjetrepubliken, men därmed också att Krim återfördes till det Ryssland som halvön i århundraden tillhört. Chrusjtjovs tilltag 1954 framställdes som en gåva utan förankring i vare sig historiekulturen, "folket" eller den sovjetryska konstitutionen.

Historiekulturen är den arena där ett samhälle avgör vilken historia som är – eller inte är – värd att bevara, forska om, lära in och ut, ställa ut, debattera och celebrera, och som förmedlar denna historia från olika avsändare till olika mottagare. En lärprocess i historia är följaktligen en historiekulturellt bestämd kommunikation i vilken historia lärs ut och lärs in utifrån olika individers och kollektivs behov och intressen, knutna till fundamentala frågor om existens, ideologi, makt och moral. Det dominerande historiekulturella ramverket är nationellt, även om detta numera på många håll får allt större konkurrens av både europeiska, regionala och andra ramverk. Denna utveckling går hand i hand med att lärdomstänkandet som nämnts numera ofta relateras till gränsöverskridande "onda" och "mörka" historier, som folkmord, terror och andra människoskapade katastrofer, som svårligen lämpar sig för att läras på nationell grund.

Det finns en dubbelsidighet i den historiekulturellt bestämda lärprocessen. Å ena sidan är lärandet en aktiv, funktionell verksamhet som skall leda till specifika kunskaper och lärdomar som tjänar samhällets fortbestånd, människors identitetsbildning och socialisering och maktens legitimering. Å andra sidan är samma lärande i hermeneutisk anda förutbestämt och styrt av kulturella preferenser som gjorts långt före den aktuella lärprocessen. Vi är kulturellt disponerade att lära vissa historier mer och bättre än andra. För att låna en term från den samhällsvetenskapliga fataburen är vi *path dependent*, det vill säga följer i spår som lagts ut i tradition och kultur. Inspirerad av Fernand Braudel och den franska Annalesskolan har Reinhart Koselleck använt begreppet temporala skikt, *Zeitschichten*, för att illustrera hur människor förfogar över ett slags repetitiva mentala tidsstrukturer som både möjliggör och begränsar hennes handlingar. Varje faktisk och unik historia har en kulturell underbyggnad av möjliga historier som kan förfogas över i erfarenhet och minne, och som även lärandet knyter an till och utnyttjar (Koselleck 2000). En delvis annan tanketradition, från Friedrich Nietzsche till Michel Foucault, betonar på likartat sätt men med större emfas åt maktförhållandenas betydelse att vi vid vändpunkter i historien tenderar att närmast rituellt vända oss tillbaka efter mönster och regelsystem. Vid sådana tillfällen, säger Foucault, bidrar genealogin till

att ”instifta kännetecken”, ”rista in påminnelser” och ”bokföra skulder”. En lärprocess med djupa historiekulturella återklanger har sannolikt större möjligheter att nå avsett resultat, fördjupas och bli framgångsrik än en mer godtycklig och spontan sådan. En annan sak är att vi med ett utifrån- och efterhandsperspektiv inte alltid är så lyckliga över att lärandet blir framgångsrikt, eftersom det har en tendens att successivt skärpa krigiska motsättningar. Det genealogiska tänkandet ”infogar varje övervåld i ett regelsystem” och ”iscensätter en noggrant inlärd våldsutövning”, varnar Foucault (2008: 110), och lägger särskilt ut texten kring konfliktladdningen i frågor om ursprung och härkomst.

Lärandets möte

Själva lärandeaktiviteten förstås bäst som en transfer eller en översättning, då den valda historien förs över i, möter och konfronterar de föreställningar och värderingar som finns i den lärandes eget samhälle. Historien appliceras på nuet. Det etableras en dialog mellan två olika uppfattningar om ideologi, moral och politik. En sociokulturellt definierad värld möter i lärandet en annan, oavsett om vi flyttar i tiden eller i rummet. En sådan transfer sker visserligen varje gång vi vänder oss till historien, eftersom vi rimligen bara kan göra detta med våra sentida intellektuella redskap, men i lärandet ligger att mötet görs explicit och åstadkommer resultat, som man skulle kunna beskriva som en kvalificering av vår förmåga att orientera oss.

Man kan tänka sig att det lärande mötet mellan tidsdimensionerna kan se ut på många sätt, men två perspektiv är grundläggande. Det ena, det genetiska, tar fasta på att det finns en linjär utvecklingslinje som binder samman historier i kronologisk ordning. Det kan men måste inte vara en historia som förbinds med den sentida värld som den lärande lever i; att låta den franska och den ryska revolutionen mötas längs tidslinjen har inte direkt med vår nutid att göra, men mellan raderna finns vi säkert med när de valda historiska objekten har en så påtaglig ideologisk laddning. Det är en historia av rötter, orsaker och verkningar, intentioner och faktiska utfall. I detta perspektiv ryms allt från extremt slutna, ideologiskt präglade utvecklingsförlopp till öppna, analytiska och kritiska sådana, präglade av tankar på möjliga, alternativa och kontrafaktiska utvecklingar. Det är en stram intellektuell lärprocess som ställer stora krav på de inblandade, eftersom den utgår från att den historia som skall läras måste förstås och förklaras i en ofta bred och djup historisk kontext. Man måste ofta anknyta till vad Cicero beskrev som ”vad som hänt innan man föddes”. Har man vetenskapliga ambitioner måste man definitivt sträva efter att tillägna sig en annan kultur, och vara beredd att skifta tolkande synvinkel. Utgångspunkten är att historien är annorlunda än nuet och måste bedömas på historiska villkor, men att det icke desto mindre existerar förbindelser mellan tidsdimensionerna.

Det andra perspektivet, det genealogiska, utgår mer explicit från ett "nu" och söker sig härifrån mer eller mindre rätlinjigt tillbaka i historien i en omvänd kronologi, för att identifiera mönster och typfall som överskrider kronologiska gränser och på olika sätt hjälper den sentida människan att orientera sig och skapa mening i tillvaron. Det är en betydligt mer mångfasetterad, bredare och mer naturlig lärprocess än den första, eftersom den direkt utgår från den lärande människans livssituation, och därmed från existentiella frågor, moraliska hållningar, maktpolitiska intressen och ideologiska positioner. Den är ofta mindre intellektuellt krävande, eftersom en viktig poäng är att "låsa fast" historien i olika slags nutida ramar. Det är ett lärande som står erfarenheten och minnet nära. Här ryms som nämnts idéer om ursprung, arv och vad man i Moskva kallade "märkeshändelser", men också analogitänkanden, jämförelser och symbolfrågor. Utgångspunkten är att historien visserligen inte är identisk med nuet men icke desto mindre står i dess tjänst.

Inom dessa grundperspektiv kan de konkreta svaren på vad historien lär vara mångskiftande, men i grunden finns sannolikt bara två lärdomar att dra. Dessa anknyter till de nämnda klassiska lärdomsperspektiven. Det första svaret är att allting förändras över tid, att olikheten dominerar när historien jämförs med den lärandes egen tid. Historien lär därmed att tillvaron präglas av utveckling, av alternativa vägar och av att olika samhällen och olika tidsepoker löser problem och konflikter på olika sätt. Det är följaktligen i betoningen av det föränderliga, det olikartade och det mångskiftande över tid, i mångfald och variation, som historien lär. Nuet är det provisoriska slutet på en utveckling men är liksom historien stannat i evig förändring, varför framtiden ter sig särskilt svår att förutsäga. Det andra svaret är att allt går igen, att likheterna över tid är större och viktigare än skillnaderna, och att historien därmed kan visa på en fundamental kontinuitet och varaktighet i tillvaron. Det är just i betoningen av det kontinuerliga, det mönsterbildande, det repetitiva och det varaktiga som historien lär. Nuet och vi är både start- och slutpunkt på och därmed ett slags facit till eller spegelbild av historien.

Dessa två lärdomar är öppna för kvalifikationer. Historikern Eva Österberg (2013: 130) har gjort en mjuk uttolkning när hon ställer sig tveksam till att människan alltid och överallt är sig lik i grunden, men samtidigt vidhåller att det finns något allmänmänskligt och igenkännbart i människors existentiella villkor, och som särskilt tydligt framträder om vi bemödar oss att dra långa historiska linjer. Hon lyfter fram människors basala levnadsvillkor, att födas, äta, fortplanta sig och åldras, men också att organisera sig och skapa sammanhang. Det senare antyder att sammansatta och strukturella förhållanden, knutna till sådant som makt och ägande, sannolikt är det mest effektiva sättet att brygga över ytterpolerna. Strukturer kan ha en betydande permanens. Strukturella omständigheter, trögörliga och varaktiga, kan vara till hjälp för lärande i ett både linjärt och ett omvänt utvecklingsperspektiv. Det är sannolikt så som vi

bör betrakta stora teorier eller teser av strukturkaraktär som vi ställer upp på historisk grund, som att demokratiska stater aldrig går i krig med varandra. De har ett inbyggt genetiskt perspektiv, till exempel i det faktum att demokratier är sentida företeelser och att krig hittills aldrig utbrutit mellan demokratiska stater, men utgångspunkten är väl snarast att beteckna som genealogisk, som ett slags sentida besvärjelse som är besläktad med "Aldrig mer!"

Historikerna och lärdomspektivet

Organiserade och systematiska lärprocesser hör i första hand till utbildningens och forskningens värld. Sådana lärprocesser får förvisso ofta konkurrens av ett långt mindre formaliserat och medvetet lärande, men man skulle möjligen ändå tänka sig att historikerna stod i den historiska frontlinjen när Ukrainakrisen debatterades. Med några få undantag var emellertid så inte fallet. Det är inte att förvåna, i varje fall inte i Sverige. Eftersom den överväldigande majoriteten av de svenska historikerna sysslar med svensk historia, är det få som kan åberopa de specialkunskaper som möjligen uppfattas som nödvändiga för att man skall känna sig trygga nog att inträda i lärprocessen.

Men det är knappast den viktigaste orsaken till att historikernas röster saknats. Svenska historiker tillhör helt enkelt inte samhällsdebattörerna. Undantagen är få. Att dela med sig av historiska lärdomar i den bredare offentligheten i samband med en specifik händelse eller situation lämnas i allt väsentligt till icke-historiker. Om historiker lämnar bidrag, handlar det mer sällan om att konstruktivt delta i debatten än att kritisera andra bidrag. Ett konkret exempel är den kritik som riktats mot Forum för levande historia, en statlig myndighet med uppgift att använda förintelsen och kommunistiska regimers brott mot mänskligheten som historiska lärdomar. Det är förvisso inte fel att som forskare vara kritisk, men historiskt lärande är också en konstruktiv, scenariebyggande verksamhet.

Svenska historiker visar heller inte något framträdande intresse för historiefilosofiska frågor, som skulle kunna bidra till att placera det historiska lärandet på den vetenskapliga agendan. Det skulle kräva en debatt vad vi skall med historisk kunskap till och vilken kunskap som är eftersträvansvärd som knappast existerar. Ändå ljusnar det något vid horisonten. Ett ökat kulturhistoriskt intresse för analogier, jämförelser, metaforer och symboler vittnar om att lärdomsorienterade frågor om tempusöverskridande fenomen börjar upplevas som också vetenskapligt viktiga. På senare år har en rad historievetenskapliga avhandlingar uppehållit sig vid erfarenhets- och narrationsbaserade problem som rör frågor om hur samhällen och stater historiekulturellt har handskats

med och lärt att bemästra en särskilt angelägen, kontroversiell eller smärtsam historia.¹

Generellt har dock historikernas professionalisering varit starkt inåtvänd, mot metodiska och teoretiska frågor och mot att förklara och förstå historiska företeelser på deras egna, historiska villkor. Att förstå historia i enlighet med Leopold von Rankes devis ”som det egentligen var” är ännu ett fungerande professionellt credo. En något modernare klassisk historiker, J.H. Plumb (1973: 16), beskriver i *The Death of the Past* historikernas viktigaste uppgift som att rena mänsklighetens historia från alla bedrägliga föreställningar om ett meningsfullt (*purposeful*) förflutet, snäva fördomar såväl som blinda traditioner. Det innebär förvisso inte längre att historiker tror sig vara opåverkade av det samhälle de lever och verkar i, men att direkt relatera den historia som är föremål för forskning eller undervisning till den tid och det samhälle där dessa aktiviteter förekommer sker sällan. Föreställningar om oss själva och vår egen tid som alltings mått, om ”facit” till historien, är inte populära i historikersamhället.

Mycket tyder på att de historiserande samhällsvetenskaperna, med sina nomotetiska utgångspunkter, har en mer instrumentell och uttalad idé än humanistiska ämnen som historia att historien lär via olika slags strukturella bundenheter och typfall. Historia ger en grundval för förutsägelser av värde för olika slags ekonomiskt prognos- och strategiarbete, militär planläggning och politiskt beslutsfattande, men också för vetenskapligt arbete. Följaktligen kan lärperspektiv användas både för att förstå drivkrafterna hos den vetenskapliga studiens aktörer, och som en analytisk strategi för samhällsvetenskaplig forskning. Förutsägelser och historiska lärdomar är knappast synonyma begrepp, men att förutsäga är en lärprocess som ofta har en historisk grund och med räckvidd långt utanför det ekonomisk-politiska fältet. Karakteristiskt för till exempel Lars-Göran Stenelos (1980: 33-35) resonemang om prediktion är behovet av att på metodologisk eller funktionell grund skilja mellan vetenskapliga och icke-vetenskapliga förutsägelser, mellan analytiska och icke-analytiska lärdomar. Perspektivet har också, om än mer sällan, anlagts av samhällsorienterade historiker, särskilt under de tidiga efterkrigsdecennier då intresset för socioekonomisk och demografisk strukturhistoria, byggd utifrån insamling av ”hårda” kvantitativa data, var som störst. Historieforskning och framtidsforskning sågs då inte som varandra uteslutande aktiviteter. Moderniseringsteorier med prognosambitioner var i svang, liksom stora forskningsprojekt som integrerade historiker med mer samtids- och framtidsorienterade samhällsvetare. Radikala historiker talade om ett emancipatoriskt historiskt lärande, som skulle kunna påverka människor att göra sig kvitt olika slags

1 Som av en händelse har de utarbetats vid Historiska institutionen i Lund. Bland dem bör nämnas Wiklund 2006, Dietsch 2006, Tossavainen 2006, Sniegon 2008, Östling 2008, Danielsson Malmros 2012, Larsson Heidenblad 2012 och Stenfeldt 2013.

”icke-nödvändiga” förtryckande historiska strukturer. Det är dock inga ideal och praktiker som står högt i kurs idag.

En annan orsak är att historikernas kommunikativa förmåga är föga teoretiskt utvecklad. Medan teori och metod får stort utrymme, framstår förmedling och därmed lärande som svagt utvecklade verksamheter. Det brukar i historiedidaktiska kretsar talas om den grundmurat starka ställning som ett ned-sippingstänkande har bland historiker. Föreställningen är att professionella historiker producerar ny historisk kunskap men med varm hand överlämnar förmedlingen av den till lärare och journalister. Historikerns uppgift är att garantera och leverera grundmaterialet. All historia, bara den är framtagen med skarpa historievetenskapliga redskap, sipprar på så sätt ned på och lyckliggör samhället, även om den nödvändigtvis men olyckligtvis måste genomgå en språklig och pedagogisk uttunning (Jensen 1994: 112-113). Det är inte orimligt att knyta detta ointresse för lärande till historieämnets kräftgång i den svenska skolan.

Historiker har alltså länge haft ett spänt och osäkert förhållande till läroprocesser som rör deras ämne. Det är sällan de tagit och tar ordet ”lära” i sin mun, trots att undervisning är en av deras två professionella huvuduppgifter. När anglosaxiska historiker talar om *lessons of history*, handlar det ofta om en till intet förpliktigande historisk narration som beskriver och förklarar. Det sammanhänger av allt att döma med att lärande anses göra våld på den idiografiska utgångspunkten att historia är byggd av unika händelser och händelser som inte kan föras över från en tid till en annan. En historiker kan sin tidsperiod och får sin identitet genom att vara expert på exempelvis den tidigmoderna tiden, inte på att ”översätta” denna period till vår tid. Historisk kunskap är situerad. Lärande implicerar att historien instrumentaliseras och görs bruk av på ett sätt som inte passar den vetenskapliga självförståelsen. Många upplever att historien reduceras till ett skafferi: vi står inför ett nutida problem som vi behöver lära om, öppnar historiens skafferiörr och plockar fram en historia som fortfarande klarar ”bäst före”-kravet. Det är inte heller helt utan anledning som historiker är tveksamma till sådana lärperspektiv, som i uppbyggnaden påminner om vad jag brukar beteckna som ett politisk-pedagogiskt historiebruk, präglad av enkla analogiers och metaforers kraft. Här finns aktivisten som upptäckt att den raka vägen till tidningarnas förstasidor går genom uttalandet att israelernas behandling av palestinierna är som förintelsen. Här finns läraren som vill bemöta mobbning på skolgården genom att lära barnen hur judar diskriminerades under förintelsen. Då kan man tycka att reduktionismen blir så påtaglig att det inte blir något kvar av historien annat än banala och lättköpta ”lärdomar” (Karlsson 2014: 70-80).

Motfrågan blir hur det överhuvudtaget är möjligt att ägna sig åt historia utan denna överförda bemärkelse. Historien är ju passerad och död om den inte levandegörs i eftervärldens problemställningar och frågor, begrepp, bilder och

berättelser. Historien måste passera genom olika sentida raster och bearbetas för olika syften, av vilka ”att nå den historiska sanningen” bara är ett. Det är förvisso historiskt osant att kalla den högmedeltida drotsen och mäktige gods-innehavaren Bo Jonsson Grip för en fastighetsklippare, men en sådan analogi hjälper oss samtidigt onekligen att levandegöra en avlägsen medeltida historia och att reflektera över likheter och skillnader över tid.

Kanske formuleras historikernas tvehågsenhet bäst som en distinktion mellan kunskap och lärdom. Medan den förra är god, är den senare mindre tilltalande. Kunskap skulle kunna beskrivas som ett genetiskt begrepp som utgår från att historia framställs i ett framåtriktat utvecklingsperspektiv, som inte behöver nå nuets horisont för att lära. Varje historia måste läras utifrån sina historiska förutsättningar, eller utifrån dess roll i ett framåtsyftande tidsperspektiv. Lärdom sparas då till den genealogiska tankeoperationen, och till ett lärande som sker med utgångspunkt i ett sentida intresse och behov, i en specifik livssituation och med en moralisk-praktisk orientering. Lärdomen präglas då inte bara av traditionella vetenskapliga värden, utan också av de existentiella, moraliska, politiska och ideologiska hållningar som historiker i sin professionella gärning länge försökt förtränga.

En lärandetypologi

Genom att variera prepositioner kan man urskilja fyra grundläggande sätt att förhålla sig till historia som lärprocess, inspirerade av men inte kalkerade på den tyske historiefilosofen Jörn Rüsens (2012: 148-217; 2005: 9-40) idéer om historiemedvetandets narrativa gestaltningar. Det första kan beskrivas som att lära *om* historien. I detta perspektiv, ofta med låg reflexionsgrad, blir historien synonym med det förflutna självt, och förbindelsen mellan då och nu rak, omedelbar och osolistisk. I lärandeprocessen betonas dåtidens okomplicerade närhet till nutiden, en repetitiv syn på mänsklig handling, traditionens betydelse som bindeled mellan då och nu och en ofta oreflekterad föreställning av att det är *vår* historia vi lär. Lärprocessens frågor är öppna och analytiskt oskarpa, och svåra att bestämma i termer av genetiska eller genealogiska: Vad hände då? Vilka vann vi över i kriget? Man kan lära historien om ryska revolutionen, men kunskapen blir banal och irrelevant om inte denna revolutionshistoria får en replipunkt någon annanstans, i ett annat revolutionsförlopp eller i vår egen tids villkor.

Det andra förhållningssättet formuleras som att lära *av* historia. Då handlar det inte längre om att förhålla sig till det förflutna självt utan till ett historiskt urval gjort för att svara mot vad som uppfattas som stabila strukturer och värden i ett samhälle. Historien är visserligen inte som nuet, men lär ändå genom att erbjuda typfall och föredömen, som genom dådkraft motstått tidens tand. Historien är ett skafferi att öppna för att finna god eller varnande histo-

ria att konsumera. En sådan historia väcker empati och kan utgöra grund för en omedelbar identifikation och legitimitet. Perspektivet är därtill handlings- och framtidsorienterat. Grunden för detta sätt att se lärande är den hävdvunna föreställningen att historia lär för livet, genom riktade, genealogiskt bestämda frågor: Vad kan vi lära av Raoul Wallenbergs historiska gärning?

Det tredje förhållningssättet saknar preposition: att lära historia. Då är historia en reflekterad analytisk-kritisk vetenskaplig tankeoperation som i princip kan appliceras på all historia, även om lärandet under olika tider i praktiken genom olika slags styrning har riktats mot avgränsade historiska företeelser. Lärprocessen syftar till att fastslå vad som hänt i det förflutna, att tolka och problematisera historien. Historia lär genetiskt genom att man förklarar kontinuitet och förändring i en framåtriktad tankeoperation, tolkar historiska företeelser på deras samtida villkor och kritiskt granskar historiska källor. I lärandemålet att studera historisk utveckling kan ingå att ge en förståelse för nutiden och dess problem, men här finns en dubbelhet, eftersom historien samtidigt bör hållas på distans från nuet med dess intressen och värderingar, som annars riskerar att göra våld på historien. De typiska historiska frågorna är slutna, analytiskt utarbetade och ifrågasättande: Varför hände det? Hur vet vi att det hände? Kunde det ha gått på ett annat sätt?

I det fjärde förhållningssättet är utgångspunkten att lära historia i historien, eller snarare i historiekulturen. Valet av preposition indikerar två väsentliga betingelser för kvalificerade historiska lärprocesser, och för kvalificerad forskning om dessa. Dessa kan sägas återfinnas separerade i det andra och tredje förhållningssättet. För det första är lärprocesser i historia situerade i och måste analyseras utifrån bestämda, genetiskt framväxta kultur- och samhällsförhållanden, i enlighet med maximen att vi som är inblandade i lärprocessen, och därmed lärprocessen självt, är skapade av historien. För det andra är de knutna till genealogiska perspektiv, som utgår från sentida människors och samhällets anspråkstagande av och närvaro i historien i form av berättelser, erfarenheter och minnen. Vi som lär, och lärprocessen självt, är skapare av historien – och framtiden.

Det har redan understrukits att detta lärande inte är godtyckligt, spontant och fritt utan följer i redan utlagda historiekulturella spår. Vi lär aldrig historia från noll. Detta betyder att historiskt lärande inte i första hand är kopplat till externt bestämda referenspunkter utan till konkreta livsvillkor och samhällsförhållanden. Den historia som lär blir då *vår* historia, men det handlar då om en självförståelse i en långt djupare och mer kvalificerad bemärkelse än den som präglade det första förhållningssättet. Vi lär oss att tolkningar av historia i hög grad har att göra med våra egna ideologiska, moraliska och politiska föreställningar, men vi lär oss också att historien utspelades i en annan tid, präglad av andra – eller likartade – föreställningar. Historia kan på detta sätt stärka vår orienterings- och omdömesförmåga, hjälpa oss att undvika moraliserande

och politiserande ensidighet, öka vår respekt och tolerans för det annorlunda och avvikande, skärpa vår blick för det väsentliga och därmed kvalificera vårt historiemedvetande. För att göra rättvisa åt denna komplexa lärprocess är det kanske nödvändigt att ställa just ett helt komplex av frågor: Vad var det som gjorde att en hel generation av europeiska unga män beredvilligt lät sig värvas att strida för fosterlandet 1914? Skulle en motsvarande krigisk mobilisering kunna äga rum idag, med de erfarenheter, kunskaper och minnen som ett sekellångt perspektiv ger? På vilka likartade eller olikartade villkor skulle det i så fall ske?

Denna syntetiska, dubbelsidiga lärprocess bär prägel av den kulturella vändningen, med dess betoning av att vi å ena sidan i vissa situationer aktivt vänder oss till historien för att tillfredsställa vissa orienterande och meningsskapande behov och intressen, å andra sidan redan är inskrivna i eller disponerade för vissa historier. Denna process har i den historieteoretiska forskningen knutits till begrepp och forskare som historiemedvetande och historiekultur (Jörn Rüsen), minne (Pierre Nora, Aleida och Jan Assmann), erfarenhet (Reinhart Koselleck), berättelse (Paul Ricoeur, Hayden White) och genealogi (Friedrich Nietzsche, Michel Foucault). Denna dubbelhet kan illustreras av det förhållande som ligger bakom påståendet om att utbildning bör präglas av vetenskap och – något tautologiskt – beprövad erfarenhet.

Det är uppenbart att dessa förhållningssätt till historia som lärprocess är historiska i så måtto att de har sin anknytning till olika kulturer och samhällen. Lika uppenbart är att det handlar om utvecklingsstadier, med det fjärde förhållningssättet som det mest komplexa och mest reflexiva. Det står i förbindelse med en aktivt demokratisk samhällsordning, om man tänker sig att ett demokratiskt lärande är dialogiskt och kräver en lärprocess karakteriserad av att vi lär i ett ständigt flöde av erfarenheter och värderingar, att vi lär av varandra, och att vi lär aktivt och ansvarsfullt deltagande i samhällslivet. Detta väcker den empiriska frågan vad historien lär oss i Ukrainakrisen. Trots att den offentliga diskussionen särskilt i internationella medier och andra fora i hög grad har förts i termer av historiska lärdomar, finns det här ingen möjlighet till annat än en pilotundersökning av frågan.

Ukrainakrisens historiska lärprocess

I den europeiska historiekulturen står de båda världskrigen centralt, och de spelar därför föga förvånande en framträdande roll när lärdomar från Ukraina formulerats. Det första världskriget har fått draghjälp av att det 2014 är hundra år sedan det bröt ut. Särskilt konfliktens plötsliga upptrappning och utvidgning under sommaren 1914 har berörts i samband med lärdomen att kostnaderna kan bli höga när samtalen mellan länder upphör, politiken fallerar och utrymmet för kompromisser drastiskt minskar.

Framför allt är det dock andra världskriget och dess förspel som har genljudit: 1938 års nazityska annektering av Österrike, och den samma år upptrappade nazityska aggressionen mot tjeckiska Sudetenland och så småningom hela Tjeckoslovakien. Båda de utsatta staterna var, liksom Ukraina, produkter av första världskriget, i båda fallen skedde de tyska övergreppen under förespegling att etniska bröder behövde skyddas och att tysk kultur hade ett speciellt värde, och i båda fallen övergav de europeiska ledarna de ockuperade länderna och lät angriparen diktera spelreglerna för det internationella umgänget, allt för att slå vakt om den europeiska freden.

Den tredje referenspunkten är kalla kriget. Särskilt har fokus riktats mot Kubakrisen 1962, då president Kennedy i ett läge av akut krigsfara endast genom stor beslutsamhet kunde hindra Sovjetunionen från att flytta fram sina säkerhetspolitiska positioner genom att placera långdistansrobotar på Kuba. Även om president Obama understrukt behovet av att inte betrakta Ukrainakrisen som "ett kalla krigets schackspel", har frågan om den amerikanska hållningen ändå kommit att återaktualisera efterkrigstidens amerikansk-sovjetiska konflikt.

"Hitler borde inte ha inlett ett krig, Chrusjtjov borde inte ha skickat missiler till Kuba – och Putin borde inte ha intagit Krim." (Agrell 2014) Historikern Wilhelm Agrells utsaga anknyter till det klassiska historiska lärperspektivet när han placerar den ryska attacken mot Krim i succession efter Münchenkrisen 1938 och Kubakrisen 1962. De två referenshändelserna har båda karaktären av syndrom. Det traditionellt uttolkade grundförhållandet är att aggressiva diktaturstater med expansiva utrikespolitiska ambitioner tenderar att mot bättre vetande genomföra sin politik om de inte i tid motas i grind. Agrell pekar på att det inte är angriparstatens så mycket som det omgivande internationella samfundets hållning som representerar lärdomen i de tre fallen: alla förlitade sig på att den aggressionslystna parten skulle hållas tillbaka av sunt förnuft. Agrell dömer emellertid ut denna lärdom: "Felet i common sense ligger i begreppets bägge komponenter: gemensamt och förnuft. Föreställningen att en utomstående iakttagare kan byta plats med en främmande part är omgiven av tankefällor." Den idiografiska lärdomen är att Kremels utrikespolitiska logik har föga gemensamt med den logik som härskar i Washington, Bryssel eller Stockholm.

Trots att kriserna kommer i kronologisk ordning är det inte i första hand fråga om någon genetiskt orienterad lärdom, eftersom händelserna knappast kan sägas stå i kausal förbindelse med varandra. Lärdomen är snarast genealogisk, präglad av den intresserade sentida betraktarens behov av och intresse att finna ett meningsskapande mönster att inplacera dessa *borderline events* i. Implicit ryms emellertid flera olika lärprocesser i Agrells analys. I hans samhällsvetenskapligt präglade argumentation om typfallens betydelse finns det paradoxalt nog ett genuint historiskt budskap, eller en lärdom, om man så vill. Det är visserligen så att de typer som Hitler, Chrusjtjov och Putin representerar

anses drivas av likartade maktpolitiska drivkrafter. Enligt Agrell har de förenats av att de baserat ”sitt agerande på övertygelsen om snabba och helt omvälvande erövringar gentemot en handlingsförlamad och demoraliserad omvärld”. Men det är ett aggressivt tänkande som bara existerar hos vissa typer och typstater. Vi andra tänker på ett annorlunda, mindre konfliktorienterat sätt, men vi tänker också – felaktigt – att alla andra tänker som vi.

Det går att lösa upp denna paradox i en mer elaborerad, dubbelt dubbelsidig lärprocess. Historien lär att det finns maktpolitiker som inte drar sig för att bryta mot folkrättens principer och riskera krig för att utvidga den egna statens territorium och inflytandesfär, men ett sådant konstaterande riskerar att bli poänglöst om man inte i samma lärprocess inkluderar kunskap om de samhällen och stater, politiska system och ideologier i vilka dessa maktpolitiker verkar och får sin legitimitet. Här ryms djuphistoriska perspektiv som för Putins och Rysslands vidkommande bör omfatta huvuddrag i både tsarens ryska imperium och det sovjetiska imperiet, men även händelsehistorien, som redovisar hur en till synes godartad relation mellan två östslaviska stater på mycket kort tid kunde förvandlas till vad som närmast blev ett krigstillstånd. Lika viktiga är de strukturella perspektiv som kan bidra till att peka ut drag som förenar de tre historiska typfallen.

Den andra lärprocessen avser dem som dras med villfarelsen att alla andra tänker som de själva, och att allt annat vore irrationellt. Även de genetiska förutsättningarna för denna villfarelse bör inkluderas i lärprocessen. Resultatet av att man till varje pris vill bevara freden, och av att de andra helt enkelt måste vilja detsamma, blir enligt Agrell ”inte en i raden av avspänningsperioder utan ett historiskt skifte från ’fred i vår tid’ till ’fred i all tid’”. Det är återigen här som Agrell ser grundförhållandet för den historiska lärdomen, i att ”vi antagligen också alltid kommer att fortsätta att lura oss själva”. Vi ser inte Putin som han är utan som vi gärna skulle vilja se honom.

Den historiska lärdomens frukter

Vilka är då till sist den historiska lärprocessens slutsteg och resultat? Förhoppningsvis ett komplext och kvalificerat historiskt lärande som förmår göra full rättvisa åt den historiska dimensionens dubbla potential, att via historiekulturen vara delaktig i uttolkningen av den ukrainska krisen, och samtidigt med kritisk analys diskutera dess långsiktiga förutsättningar såväl som dess hastiga utveckling från latent oroshård till manifest konflikt. Det är viktigt att ta det genealogiska perspektivet på allvar, inte minst för dess starka genomslag och stora förmåga att engagera till historisk reflektion, vilket i sin tur sammanhänger med dess förankring i framträdande historiekulturella tids-skikt. Det är emellertid också viktigt att inte lämna detta perspektiv i full frihet, utan att konfrontera det med det analytiska och kritiska perspektiv som

den genetiska historien tillhandahåller. Genealogiska frågor som vi redan har svar på i historiekulturen behöver relateras med genetiska frågor som vi inte i förväg tycker oss veta svaret på. Lärdomar behöver motiveras och underbyggas. Både valsituationer och handlingskonsekvenser behöver analyseras. Då måste emellertid både historiker, statsvetare och andra forskare lämna aktiva bidrag till de historiska kunskaper och de historiska lärdomar som är intimt hopflätade med varandra.

Lika viktigt ter det sig att inte enbart förlita sig ett av perspektiven. Historikern Göran Rystad gav för mer än trettio år sedan ut en epokgörande liten skrift om hur efterkrigstidens amerikanska makthavare lät Münchenanalogin styra kalla krigets kamp mot Sovjetunionen och kommunismen. När Chamberlain desperat försökte bevara freden och blidka Hitler genom att prisge Tjeckoslovakien åt Nazityskland men ändå inte lyckades hindra att landet fortsatte att angripa de omkringliggande staterna, satte han inte bara ett djupt avtryck i historien, utan också i historiekulturen, inte minst den amerikanska. Münchensyndromet tenderade enligt Rystad (1982) att göra de amerikanska politikerna och militärerna till "det förflutnas fångar". Att sådana tankemönster överlevde kalla kriget visades i kriget mot Irak 2003, då Saddam Hussein liknades vid Hitler. Lärdomen var att Irak måste anfallas innan det i landet hade utvecklats massförstörelsevapen. Med tanke på den starka historiekulturella position som Hitler och nazismen har i vår tid finns det en risk att vi låter historiska föreställningar schablonmässigt få ett alldeles för stort inflytande på våra framtidsplaner, och att Putin så tydligt och definitivt hamnar i Hitlers skugga att han inte förmår ta sig ur den. Resonemanget ligger påtagligt nära Michel Foucaults tidigare åberopade syn på historia som inlärld våldsutövning.

De andra som löper risk att förvandlas till det förflutnas fångar är de historiker och andra som jämför historia med det förflutna självt och som ser lärprocesser som hot mot historiens egenart. Som en specialform skulle man kunna beskriva de forskare som omvänt men lika principfast undviker att ta historiens lärande potential i sin tjänst och därmed blir "nuets fångar". Att historia lär, och lär dubbelt, borde vara en självklarhet. Den viktiga frågan är snarare hur vi som forskare på ett både konstruktivt och kritiskt sätt skall förhålla oss till de historiska lärdomarna. Även om vi är tveksamma till att vi lär av historia, finns det all anledning att lära mer om att lära historia.

Litteraturförteckning

- Agrell, Wilhelm, 2014. "Sunt förnuft måste göra halt", *Svenska Dagbladet*, 2014-03-04.
- Danielsson Malmros, Ingmarie, 2012. *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agerings bokförlag.
- Dietsch, Johan, 2006. *Making Sense of Suffering. Holocaust and Holodomor in Ukrainian Historical Culture*. Lund: Historiska institutionen, Lunds universitet.
- Foucault, Michel, 2008. "Nietzsche, genealogin, historien", s 101-124 i densamme, *Diskursernas kamp*. Stockholm & Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Jensen, Bernard Eric, 1994. *Historiedidaktiske sonderinger. Bind 1*. Köpenhamn: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Karlsson, Klas-Göran, 1999a. *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Stockholm: Atlantis.
- Karlsson, Klas-Göran, 1999b. "Är Ryssland Europa? En genealogisk studie", s 96-119 i Persson, Hans-Åke & Lindström, Fredrik (red.), *Europa - en svärfångad historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran, 2010. *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*. Stockholm: Atlantis.
- Karlsson, Klas-Göran, 2014. "Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv", s 13-90 i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Koselleck, Reinhart, 2000. *Zeitschichten. Studien zur Historik mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Larsson Heidenblad, David, 2012. *Vårt eget fel. Moralisk kausalitet som tankefigur från oo-talets klimatlarm till förmodernas syndastraffsföreställningar*. Höör: Agerings bokförlag.
- "Metoditjeskie rekomendatsii po provedeniju klassnogo tjasa po teme: 'My vmeste'", tillgänglig på <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/klassnyj-chas/metodcheskie-rekomendatsii-po-provedeniju-uroka-klassnogo-chasa-po-teme-my-vmeste.html>, citerad 2014-11-07.
- Plumb, J. H., 1973. *The Death of the Past*. Harmondsworth: Penguin.
- Rüsen, Jörn, 2005. *History: Narration - Interpretation - Orientation*. New York & Oxford: Berghahn.
- Rüsen, Jörn, 2012. *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main: Humanities Online 2012.
- Rystad, Göran, 1982. *Prisoners of the Past. The Munich Syndrome and Makers of American Foreign Policy in the Cold War Era*. Lund: Liber Gleerup.
- Sniegón, Tomas, 2008. *Den försvunna historien. Förintelsen i tjeckisk och slovakisk historiekultur*. Lund: Historiska institutionen, Lunds universitet.
- Stenelo, Lars-Göran, 1980. *Foreign Policy Predictions*. Lund: Studentlitteratur.
- Stenfeldt, Johan, 2013. *Dystopiernas seger. Totalitarism som orienteringspunkt i efterkrigstidens svenska idédebatt*. Höör: Agerings bokförlag.
- Tossavainen, Mikael, 2006. *Heroes and Victims. The Holocaust in Israeli Historical Consciousness*. Lund: Historiska institutionen, Lunds universitet.
- Wiklund, Martin, 2006. *I det modernas landskap. Historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*. Stockholm & Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Österberg, Eva, 2013. "Människokunskap och långa tidsaxlar", *Scandia*, bd 79, nr 2, s 125-135.
- Östling, Johan, 2008. *Nazismens sensmoral. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning*. Stockholm: Atlantis.