

Sanna Ørsjødal Brattland

Multikulturell utdanning i et etnisk delt samfunn

- En studie av et pilotprosjekt i Kroatia

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

NTNU

Trondheim, juni 2010

© 2010 Sanna Ørsjødal Brattland

“

I'm also different to somebody else.

And somebody else should respect me as well.”

Ivana Milas (2010), Project Leader, CSHR

Forord

Utdanning for fred er et spennende felt å bevege seg inn på. I følge Redd Barna begynner fred ”*in the minds of children*”, og dette har interessante implikasjoner for oss som skal jobbe med utdanning. Jeg mener at skolen er en viktig arena, ikke bare for å bygge fred, men også for å opprettholde fred. Multikulturell utdanning er relevant for alle samfunn som er preget av mangfold; det handler om hvordan vi skal forholde oss til hverandre. Vi trenger mer kompetanse på dette feltet, også i den norske skolen. Jeg tror det vil bli tydeligere i årene som kommer.

Erfaringen med dette arbeidet har vært verdifull, og jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har hjulpet meg. Først og fremst vil jeg takke mine informanter for at de delte kunnskap og tanker med meg. I tillegg vil jeg takke alle kontaktpersoner hos Nansen Dialogue Centre i Osijek for deres velvilje, tid og engasjement.

Takk til veilederne mine, Lise Kvande og Nils Naastad, for interessante diskusjoner og åpne dører. Det har vært en lang tankeprosess fra idé til produkt, og dere har oppmuntret meg hele veien.

Jeg vil også rette en takk til mine støttespillere, korrekturlesere og sparringspartnere for tydelige tilbakemeldinger og tilførsel av spennende perspektiver.

Dette har vært lærerikt.



Sanna Ørsjødal Brattland,
Trondheim, 1. juni 2010

Abstract

Dealing with diversity can be challenging. During the last decades the world has seen an increasing number of conflicts marked by ethnical demarcation lines. This study deals with multicultural education in an ethnically divided society. Education might have an important role in building sustainable peace in the wake of war. According to Tony Gallagher “*The central dilemma for education in divided societies lies in the way it engages with difference*”. However, more empirical research in the field of peace education is needed to develop theoretically grounded frameworks to support tailored approaches to education in different sociopolitical contexts. My research is based on a case study of a pilot project in Eastern Slavonia, Croatia. The subject “Cultural and Spiritual Heritage in the Region” is implemented in three schools, and aims at developing competence among the students to deal with diversity. The interviews of nine practitioners on their experiences of the subject, gives an insight into the empirical side of the field and lays the foundation for a descriptive analysis of the project. The thesis identifies six key points on how the subject can educate, not only for multicultural competence, but also how to deal with ethnical division in a post-conflict society. The key points include content considerations, and regards to historic concerns, societal framework, and the aspect of time. Furthermore, the importance of adaptive capacity, as well as the subject being a direct or indirect arena for contact across ethnical and cultural divides, is discussed.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Forord..... | v |
| Abstract | vii |
| 1. Innledning | 5 |
| 1.1 Introduksjon og relevans..... | 6 |
| 1.1.1 Relevans..... | 6 |
| 1.1.2 Oppgavens oppbygning..... | 8 |
| 1.2 Bakgrunn for prosjektet | 8 |
| 1.2.1 Kroatia – en kort innføring..... | 9 |
| 1.2.2 Krigen mellom Kroatia og Serbia | 10 |
| 1.2.3 Massakren i Vukovar..... | 12 |
| 1.2.4 En alternativ respons | 13 |
| 1.3 Utdyping av forskningsspørsmål | 15 |
| 2. Metodekapittel | 19 |
| 2.1 Metode | 19 |
| 2.1.1 Valg av metode..... | 20 |
| 2.1.2 Epistemologiske vurderinger | 22 |
| 2.1.3 Forberedelser..... | 23 |
| 2.1.4 Intervjuguide | 24 |
| 2.2 Datamaterialet | 25 |
| 2.2.1 Datainnsamling | 25 |
| 2.2.2 Transkribering og analyse | 26 |
| 2.2.3 Datamaterialets reliabilitet og validitet..... | 27 |
| 3. Empirikapittel..... | 33 |
| 3.1 Introduksjon og bakgrunn | 33 |
| 3.1.1 Skolesystemet..... | 34 |
| 3.1.2 Læreplan..... | 35 |
| 3.1.3 Lærerne | 36 |
| 3.1.4 Presentasjon av setting | 37 |
| 3.2 Faget..... | 40 |
| 3.2.1 HVORFOR: forståelse av mål og hensikt..... | 40 |
| 3.2.2 HVA: valg av innhold | 42 |
| 3.2.3 HVORDAN: undervisning og metoder..... | 44 |
| 3.2.4 Utdfordringer og effekt | 46 |
| 4. Teorikapittel | 49 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 Det vanskelige mangfoldet..... | 50 |
| 4.1.1 Etnisitet | 50 |
| 4.1.2 Bildet av ”den andre” | 52 |
| 4.1.3 Konflikt? | 53 |
| 4.1.4 Utdanning for fred..... | 54 |
| 4.2 Multikulturell utdanning | 56 |
| 4.2.1 Historie og utvikling | 56 |
| 4.2.2 Ideologiske og teoretiske perspektiver..... | 57 |
| 4.2.3 Dimensjoner av multikulturell utdanning | 59 |
| 4.3 Relevans for problemstillingen | 63 |
| 5. Drøftingskapittel | 65 |
| 5.1 Det vanskelige mangfoldet..... | 66 |
| 5.1.1 Arven fra konflikten | 66 |
| 5.1.2 Oppfattelsen av etnisk identitet..... | 69 |
| 5.1.3 Mangel på alternativer | 70 |
| 5.1.4 Avsluttende kommentar..... | 72 |
| 5.2 Multikulturell utdanning | 73 |
| 5.2.1 Kunnskap om mangfold | 73 |
| 5.2.2 Ferdigheter for å forholde seg til mangfold | 76 |
| 5.2.3 Holdninger – som forutsetning og som utbytte..... | 77 |
| 5.2.4 Barna trenger interkulturell kompetanse..... | 79 |
| 5.2.5 Avsluttende kommentar..... | 81 |
| 5.3 utfordringer knyttet til fagets hensikt..... | 82 |
| 5.3.1 Faget må være attraktivt..... | 82 |
| 5.3.2 Noen tema unngås | 84 |
| 5.3.3 Samfunnsmessig kontekst og legitimitet..... | 85 |
| 5.3.4 Avsluttende kommentar..... | 88 |
| 5.4 Refleksjoner rundt faget og forskningen..... | 89 |
| 5.4.1 Tidsdimensjonen | 89 |
| 5.4.2 Muligheter og begrensninger | 92 |
| 5.4.3 Avsluttende kommentar..... | 93 |
| 6.0 Konklusjon | 95 |
| 6.1 Oppsummering..... | 95 |
| 6.2 Svar på problemstilling | 99 |
| 6.3 Veien videre..... | 102 |
| 7. Kilder | 105 |

| | |
|--|-----|
| Bilde | 105 |
| CSHR | 105 |
| Informanter..... | 105 |
| Metode | 106 |
| Tematisk | 106 |
| Vedlegg..... | 111 |
| Vedlegg 1: Intervjuguide, lærerne | 111 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide, mentorene | 117 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide, forfattere | 123 |

1. Innledning

Våren 2009 var jeg på studietur i Nord-Irland. På besøk i en Orange Lodge spurte jeg en middelaldrende Orange-mann om han trodde dagene med konflikt var over. Mannen svarte resignert at hans generasjon måtte dø ut før det ble fred. Disse ordene gjorde inntrykk på meg. Det ligger nemlig to påstander implisitt i svaret hans. Den første har en pessimistisk karakter, og innebærer at det ikke er noe håp for forsoning blant menneskene som var en del av konflikten da den var på sitt verste. Den andre påstanden er mer fremtidsoptimistisk, nemlig at den neste generasjonen ikke trenger å gå i foreldrenes fotspor, - de har en sjanse til å leve fredelig sammen.

Overgangen fra konflikt til forsoning kan være vanskelig, og jeg tror at arbeid rettet mot neste generasjon er en nøkkefaktor for gjenoppbyggingen av et samfunn etter en konflikt. Her ligger det et stort ansvar på foreldre, samfunn, og skolen – som på grunn av sin offisielle karakter er en bærer av akseptert «sannhet» - om å være bevisst på hva som videreføres. Handlingsmønstre bygges på erfaringer, verdier og holdninger som formidles, og ingen konflikt vil nedtrappes dersom barna må bære tyngden av foreldrenes hat og blir en del av strukturene som opprettholder avstand og konflikt.

Temaet for min masteroppgave er ”Utdanning for Fred”, nærmere bestemt multikulturell utdanning i et samfunn som har vært igjennom etnisk konflikt. Utdanning og utdanningsinstitusjoner kan være brobyggere og viktige påvirkningsinstanser. De kan fasilitere overgangen fra konflikt til forsoning i samfunnet gjennom å gi den nye generasjonen en møteplass og grunnlag for å bygge forståelse og sameksistens. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å fokusere på et utdanningsprosjekt som gir barn kompetanse som kan anvendes i et multikulturelt samfunn.

Jeg vil derfor belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan faget ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” gi elevene kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?

- ***En studie av et pilotprosjekt innført i tre skoler i Øst-Slavonia, Kroatia***

1.1 Introduksjon og relevans

Globalisering fører til at avstanden mellom ulike grupperinger blir mindre. Det har blitt lettere, og noen steder mer nødvendig, å flytte på seg. Vi ser et økende antall internasjonale og interne flyktninger i dag. Mange flytter på seg på grunn av naturkatastrofer eller mangel på ressurser, andre fra krig og konflikter, noen i søken etter et bedre liv. Samtidig vokser turistindustrien og vi får flere arbeidsmigranter. Flere og flere av oss må forholde oss til mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn vår egen, både i eget samfunn og på besøk i andres.

Etnisk mangfold kan være en ressurs eller en potensiell kilde til konflikt. Det påvirkes av hvordan man forholder seg til og behandler mangfoldet. Noen steder løses dette med målrettede forsøk på ensarting av kultur og holdninger, andre steder fremelskes mangfoldet som en verdifull ressurs (Phil 2005: 189). Skolen skal utdanne samfunnsborgere som har den kunnskapen og de ferdighetene som trengs for å lykkes i samfunnet. *"Hvilke kunnskaper trenger barn og unge som vokser opp i et flerkulturelt samfunn og som skal utvikle og lede dette samfunnet i fremtiden?"*, spør Joron Phil (2005: 189). For å svare på dette spørsmålet må vi vite noe om hvilke utfordringer barna vil møte i det samfunnet de lever i, og samtidig hvilket samfunn man ønsker i fremtiden. Dersom man vet hvor man er og hvor man ønsker å være er det lettere å legge til rette for målrettet kompetanseøkning. Men er det så enkelt? Hvilke hensyn må tas og hvilke utfordringer må overvinnnes?

1.1.1 Relevans

Denne masteroppgaven tar for seg et pilotprosjekt i tre skoler som befinner seg i multikulturelle omgivelser, men i samfunn som i tillegg er preget av deling i etterkant av etnisk konflikt. Konflikter med etniske skillelinjer ser vi mer og mer av (Bekerman og McGlynn 2007:1), og det er en kompleks faktor i gjenoppbygging av samfunn som har gjennomgått konflikt. Kan skolen takle dette?

I 2009 kom Redd Barna med en rapport som formidlet at økt fokus på utdanning og skole har en rekke positive effekter for barn i konfliktsituasjoner og for forsoning. Rapporten konkluderte med at

fred begynner i barnas tanker, og at skolen er en avgjørende arena for konflikttransformasjon både for barna selv og for samfunnet de lever i (Wedge 2008: 5, 8-10,12-13, 22). Visepresident i International Crisis Group, Don Steinberg, løftet det enda et nivå og uttalte at inkludering av utdanningsrelaterte tema i fredsavtaler kan være avgjørende for om en fredsprosess vil fungere eller mislykkes (Rooks 2009: 6). Gallagher skriver i *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies* at “*The central dilemma for education in divided societies lies in the way it engages with difference*” (Gallagher 2009: 7). Hvordan skal man gjennom utdanning forholde seg til ulikheter? Vanskelighetene med dilemmaet rundt skole, ulikheter og fred understrekes av Taylor: “*Straddling the balance between assimilation and diversity is often seen as one of the most significant challenges the modern world must overcome to ensure sustainable peace*” (Niens 2009: 149). Hvordan kan skolen møte denne utfordringen på en hensiktsmessig måte?

I følge Reich er det nødvendig å møte fortidens etnosentriske undervisningspraksiser med undervisning om alternative kulturer, og på det grunnlaget ta sikte på å utvikle selvreflekterte individer (McGlynn 2009: 12). Men det finnes mange praksiser og pilotprosjektet ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” (CSHR) er bare et eksempel. Det har imidlertid liten forankring i teori. Multikulturell utdanning må bli gjenstand for mer forskning og man må legge ressurser i å beskrive og konseptualisere feltet for at det skal bli bedre forstått, og for at praktiske uttrykk skal kunne forankres i teori (Banks 2004: 4). Teorien må gjøres relevant og tilgjengelig for praksisfeltet slik at man kan bygge på hverandres erfaringer, og den kan brukes til å utvikle nye tilnærminger med større effekt. Niens skriver at

“[Peace] education appears to be detached from relevant social scientific theories that may be used to underpin the development of a theoretically grounded framework of peace education that would support a tailored approach to educational systems, policies, and practice in different sociopolitical contexts” (Niens 2009: 146).

I sammenheng med teori kan man bygge relevante utdanningssystem som møter utfordringer i ulike samfunnskontekster. Da burde man imidlertid identifisere eksisterende initiativ, slik at man får evaluert og brukt dem i utviklingen av et rammeverk. Faget jeg undersøker er kun innført i tre skoler, og omfanget er derfor begrenset. Likevel vil en studie som fører til større forståelse for faget kunne være et av mange bidrag til et felt der mer forskning og større innblikk etterlyses. Gallagher sier at “*The central dilemma for educators is that the way forward remains elusive, which is why the accumulation of experience, learning, and critical reflection remains so important*” (Gallagher

2009: 7). Vi må samle inn erfaringer fra feltet, og i denne oppgaven ønsker jeg å gjøre nettopp dette.

1.1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven skal i sin helhet bidra til å belyse temaet jeg har skissert over og svare på min valgte problemstilling. Gjennom innledningskapittelet vil jeg gi en innføring i det som ligger til grunn for oppgaven. I det følgende delkapittelet vil jeg skissere bakgrunnen for prosjektet og konflikten i korte trekk. Jeg har valgt å presentere de opplysningene jeg anser som relevant for oppgaven, og overlater det til leseren å søke informasjon utover dette dersom det er ønskelig. Jeg vil videre utdype problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 presenterer jeg forskningsdesign, slik at leseren tidlig får et innblikk i det metodiske som utgjør grunnlaget for datainnsamlingen. I første del presenterer jeg de forberedende valgene og avgjørelsene rundt metode. I andre del skriver jeg om datamaterialet, og hvordan det ble innsamlet, behandlet og vurdert. I kapittel 3, empirikapittelet, presenteres funnene mine. Det er også todelt, og jeg har valgt å beskrive det jeg anser for prosjektets grunnlag og kontekst i første del, og deretter uttrykkene for fagets utøvelse i andre del. I kapittel 4, teorikapittelet, skriver jeg om det vanskelige mangfoldet og teori rundt multikulturell utdanning som skal brukes til å få en bedre forståelse for de empiriske funnene og for problemstillingen. I kapittel 5 drøftes empiri, teori og metode opp mot oppgavens problemstilling. Drøftingskapittelet begynner med en generell introduksjon, og jeg har videre valgt å dele i tre tematiske delkapittel for å få en tydelig sammenheng med de tre forskningsspørsmålene. I tillegg vil jeg presentere noen refleksjoner rundt faget og forskningen. I kapittel 6 vil jeg oppsummere, konkludere og si litt om det jeg, etter å ha satt meg inn i dette pilotprosjektet, anser som interessante punkter for veien videre.

1.2 Bakgrunn for prosjektet

Forskningen i forbindelse med denne oppgaven ble utført på et pilotprosjekt i regi av Nansen Dialogue Centre (NDC), Osijek, i Kroatia. NDC, Osijek er en non-profit, ikke-statlig organisasjon (NGO) som holder til i Osijek i Øst-Slavonia. Den ble startet i april 2001, og har ansatte med ulik nasjonal og etnisk bakgrunn. NDC Osijek er ikke partipolitisk, og tilhører Nansen-nettverket. Dette nettverket jobber med dialog for forsoning og forebygging av konflikter, og består av, i tillegg til senteret på Lillehammer, ni forskjellige sentre på ulike steder i tidligere Jugoslavia. Formålet er å

fremme interetnisk dialog og bidra til fredlig og demokratisk utvikling i regionen etter konflikten på 1990-tallet (NDC 1 2010).

Det er vanskelig å gi et enkelt bilde av konflikten og hendelsene på Balkan. Jugoslavias sammenbrudd og krigshandlingene som brøt ut etter at de første landene løsrev seg er svært komplekse og det finnes mange tolkninger og forståelser av hva som hendte. På grunn av at dette bildet er så mangfoldig, velger jeg her å fokusere på krigen mellom Serbia og Kroatia. Jeg konsentrerer meg om de opplysningene jeg anser som mest hensiktsmessig for å besvare oppgavens problemstilling. Derfor vil jeg gi en enkel fremstilling av hendelsene, som i siste ledd førte til en situasjon der Nansen Dialogue Centre, Osijek, utviklet faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» som en alternativ motvekt til de negative konsekvensene av krigen.

1.2.1 Kroatia – en kort innføring

Republikken Kroatia ligger på Balkanhalvøya, og har en befolkning på rundt 4,5 millioner mennesker (CIA 2010). I 2008 besto befolkningen av 89 % kroater og 4,5 % serbere (SNL 2010). Resten er øvrige minoritetsgrupper, der i blant bosniaker, ungarere, tsjekkere, slovakere og medlemmer av romanifolket. Serberne holder hovedsaklig til i det østlige Slavonia og Krajinaområdet (SNL 2010). Kroatia ble medlem av NATO i 2009, og står nå som kandidat for medlemskap i den Europeiske Union (EU) (CIA 2010).

Landet var en del av Østerrike-Ungarn frem til 1918, da kongedømmet Jugoslavia ble dannet. Etter andre verdenskrig ble Kroatia en føderal, kommunistisk stat, som var under Titos ledelse frem til hans død i 1980. Kommunistpartiet regjerte frem til 1990 (SNL 2010), og i 1991 erklærte Kroatia uavhengighet fra Jugoslavia. Dette ble etterfulgt av en mangeårig konflikt (CIA 2010). Krigen mellom Serbia og Kroatia varte fra 1991 til 1995, og hadde høye menneskelige omkostninger for begge parter. Mellom 6000 og 10 000 mennesker ble drept, og 13 000 forsvant i krigsårene. Situasjonen kompliseres ved at serbere, som nevnt, utgjør en forholdsvis høy andel av befolkningen i Kroatia (Kosic og Senehi 2009: 162).

Det finnes flere teorier rundt grunnlaget til krigen¹. Noen akademikere har hevdet at krigen kom som et resultat av sosial ustabilitet som følge av overgangen fra et sosialistisk samfunn til markedsøkonomi og demokrati. I den kroatisk tolkningen begrunnes krigen med Serbias territoriale ekspansjon og planen om et Stor-Serbia. Fra dette perspektivet betraktes konflikten som en internasjonal krig der Jugoslavia og den jugoslaviske hæren (JNA) var angriperne. På serbisk side fokuseres det på behandlingen av serbere etter det første multipartivalget i 1990 i Kroatia og forandringen av deres status i den kroatisk grunnloven fra "folk" til "nasjonal minoritet". Enkelte serbere hevdet at situasjonen minnet om forfølgelsene av serbere i 1941- 1945, og at krigen derfor var utelukkende for å forsvare seg. Fra dette perspektivet forstås konflikten som en borgerkrig (Petkovic 2006: 178-80). Det er derfor vanskelig å begi seg inn på noen dypere definisjon av konflikten uten å velge side.

1.2.2 Krigen mellom Kroatia og Serbia²

De første flerpartivalgene i Kroatia ble holdt våren 1990. Nasjonalistpartiet "Den Kroatisk Demokratiske Union" (HDZ) gikk av med seieren og lederen Franco Tudjman ble president. Han erklærte en plan for å etablere en kroatisk nasjonalstat, der serberne skulle ha et serbisk, kulturelt selvstyre. Forholdet til serberne var anstrengt, og med det argument at serberne var overrepresentert i stats- og lokalforvaltningen, ble mange serbere fjernet fra embetene sine. Dette gjaldt også serbisk politi i serbiske områder av Kroatia (SNL 3 2010).

De kroatisk serberne i Krajina proklamerte området de bodde i som selvstendig serbisk område i oktober 1990, og utover året var det flere væpnede sammenstøt mellom serbere og kroater. Situasjonen ble ytterligere spent av at de kroatisk myndighetene boikottet forhandlinger om Jugoslavias fremtid, og satte betingelser for deltakelse i konføderasjonen. Den jugoslaviske hæren grep ved flere anledninger inn på serbernes side våren 1991, og serberne holdt en avstemning som gav flertall for å bli en del av Serbia. Kroatene holdt også en avstemning, og denne gav flertall for

¹ Uspesifiserte referanser til "krigen" henviser til krigen mellom Kroatia og Serbia på 1990-tallet.

² Det finnes mye litteratur om krigen, blant annet gis det en beskrivelse av krigshandlinger og forhandlingsprosess i Kroatia fra innsiden i: Stoltenberg, Thorvald og Kai Eide (1996), *De tusen dagene – fredsmeklere på Balkan*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

uavhengighet. Både Slovenia og Kroatia erklærte seg som uavhengig den 25. juni 1991, men på grunn av andelen serbere i Kroatia, var dette landets løsrivelse vanskeligere å godta for det resterende Jugoslavia (SNL 3 2010). Det utviklet seg en kamp mellom kroatisk militærstyrker og politi på den ene siden, og serbisk militærstyrker og serbiskstyrte styrker i den jugoslaviske hæren (Cohen 1995: 229). I juli samme år startet borgerkrigen, og tusenvis av mennesker ble drept og drevet på flukt de første krigsårene. Bare en måned etterpå erklærte mange serbiske områder i Kroatia seg selvstendige, og i november okkuperte den jugoslaviske hæren rundt en tredjedel av kroatisk landområder, deriblant Krajina og Slavonia (SNL 3 2010).

En fredsbevarende FN-styrke ble plassert i disse områdene, men sammenstøtene fortsatte. Det oppsto en veldig spent situasjon da Kroatia angrep Krajina-serberne for å ta tilbake landområdet i 1993, og de kroatisk-serberne tok tilbake våpen og utstyr de hadde levert inn til FN. Samtidig truet Jugoslavia med invasjon dersom FN-styrkene ikke grep inn. Kroatia godtok en revidert fredsplan våren 1994, med tiltak som blant annet hindret våpenleveranser til de serbisk-kontrollerte områdene. I løpet av våren året etter tok kroatisk styrker tilbake mesteparten av serbisk-kontrollerte territorium i landet, med unntak av Øst-Slavonia, som fortsatte å være en FN-sone under serbisk kontroll. Om lag 600 000 av serberne som flyktet fra de andre områdene slo seg ned der. Etter forhandlinger i Erdut, ble det inngått en avtale om at FN skulle etablere et interimsstyre i Øst-Slavonia (SNL 3 2010). Avtalen om Øst-Slavonia innebar blant annet at de 60 000 kroatene som hadde forlatt området mellom 1991 og 1992 skulle få vende tilbake, samtidig som de serbiske innbyggerne hadde rett til å bli. Forhandlerne innså at denne avtalen ville føre til mange utfordringer når det gjaldt forholdet mellom serbere og kroater, men en av hensiktene som lå bak var å gjenskape et multietnisk samfunn i området (Stoltenberg og Eide 1996: 391). Fra januar 1996 hadde FN et overgangsstyre i Øst-Slavonia, Baranja og Vest-Sirmium, som ble avviklet i 1998. Da ble områdene fullstendig integrert i Kroatia, og mange serbere har forlatt Øst-Slavonia i ettertid (SNL 3 2010).

1.2.3 Massakren i Vukovar³

Slavonia ligger øst i Kroatia, og mesteparten av området ligger mellom elvene Drava og Sava. (SNL 2 2010). Øst-Slavonia er det området med størst serbisk befolkning i Kroatia (Partos 2003), og her ligger byen Vukovar, i nærheten av grensen til Serbia. Byen var et av de største og viktigste industrielle og kulturelle sentrene i regionen, men dette forandret seg med krigen (Kardov 2006: 6-7). Slaget om Vukovar står nå som et symbol på opphavet til det kompliserte forholdet mellom serbere og kroater, og regnes som et av krigens verste (Cohen 1995: 230).

Før krigen var byens befolkning en samling av mange ulike folkegrupper, og like før krigen brøt ut var 43,7 % kroater, 37,4 % serbere og 7,3 % jugoslaver og resten en rekke andre minoritetsgrupper. I 1991 beleiret og bombet den jugoslaviske hæren Vukovar i tre måneder, noe som resulterte i 2300 døde og mange tusen sårede (Cohen 1995: 230). Med beleiringen fulgte etnisk rensing av kroater i området. Byen var et strategisk punkt for den jugoslaviske hæren og skulle sørge for serbisk kontroll over Øst-Slavonia (Partos 2003). Kroatisk styrke kapitulerte den 18. november, og mange ble drept, både sivile og militære kroater (Cohen 1995: 230). Den 19. november 1991 hadde mange hundre mennesker søkt trygghet i sykehuset og ventet der på å bli evakuerte. Dette ble i stedet utgangspunktet for hendelsene som senere har blitt referert til som massakren i Vukovar. Soldater fra den jugoslaviske hæren og tok med seg rundt 400 mennesker, inkludert sykehusets pasienter og ansatte, til en gård utenfor byen. Der ble de banket, og om lag 260 mennesker ble henrettet og lagt i massegraver (Partos 2003). Frem til 2006 var fremdeles 550 personer savnet, og det indikerer at det finnes flere massegraver i området. Etter måneder med beleiring var 85 % av alle bygninger lagt i ruiner, hele sivilbefolkningen transportert ut, og mange kroatisk menn ført til interneringsleirer (Kardov 2006: 6-7).

³ Dokumentasjonen rundt hendelsene under krigen og i etterkant er noe begrenset, men dersom mer informasjon ønskes kan man lese om hvordan krigen og reintegrasjonen i Vukovar påvirker utviklingen av gruppeidentitet i Kardov, Kruno (2006), *Reconstructing Community, Recreating Boundaries – Identity Politics and Production of Social Space in Post-War Vukovar*, Program on East European Cultures and Societies, Faculties of Arts and Social Sciences, NTNU.

De fleste av kroatene fra Vukovar ble utvist fra byen og levde som flyktninger i krigsårene (Milas 2010). Før freden kom var majoriteten av de som bodde i byen av serbisk etnisitet, men de levde under vanskelige kår uten nødvendig infrastruktur, slik som for eksempel vannbeholdning, og med trusselen fra paramilitære grupper som angrep vilkårlig (Kardov 2006: 9). Da freden kom ble alle samlet i samme by igjen uten noen form for forsøk på forsoning (Milas 2010). Reintegreringsprosessen var et forsøk på å gjenoppta fredlige relasjoner og befolkningen ble igjen ført tilbake til blandete nabolag. Det har foreløpig vist seg vanskelig å legge til rette for sameksistens i Vukovar i ettertid, og Kardov argumenterer for at nettopp dette forsøket på reintegrering av kroater og serbere har ført til opprettelsen av etniske enklaver som skaper sosial usikkerhet (Kardov 2006: 11-13). Kardov skriver at Vukovar, i motsetning til byer som Johannesburg og Beirut som har en tydelig geografisk deling, er en by i som fysisk forstand har en blandet befolkning. Sosialt sett er likevel befolkningen polarisert. Han hevder at fraværet av fysiske grenser i byen har følger for gruppeidentitet og opplevelsen av mangel på personlig sikkerhet, både når det gjelder hvordan man orienter seg i verden og følelsen av kontroll over det nærmeste miljøet. (Kardov 2006: 3). Byen er nå segregert i to grupper hvor kroater og serbere jobber på forskjellige steder og skolene er separerte. Kulturen er preget av negative holdninger, fordommer og hat. Vukovar sliter også med høy arbeidsledighet og ustabil økonomi. I tillegg begås mange menneskerettighetsbrudd i byen. I 2005 kom imidlertid et offentlig initiativ om semi-integrering i videregående skole, og nå går kroatisk og serbisk ungdommer på samme skole, men i separate klasser. (Kosic og Senehi 2009: 162-63). Det har skjedd en utvikling, og atmosfæren er preget av færre spenninger i byen i dag enn like etter konflikten (Kardov 2006: 35-37).

1.2.4 En alternativ respons

Formålet med oppstarten av NDC Osijek var å jobbe for å motvirke noen av de negative konsekvensene etter konflikten. Samfunnet i Vukovar viste at konflikten og avstanden fremdeles fantes i folks hoder, og initiativtakerne mente at det var behov for prosjekter rettet mot forsoning etter reintegreringen (Milas 2010). NDC Osijek ønsket å fremme et alternativ til den segregerte situasjonen i Vukovar, hvor byens befolkning var nødt til å velge side mellom de to motstridende grupperinger av serbere og kroater (Milas 2010, Medforfatter 1 2010).

Kapittel 1

Organisasjonen har siden 2003 jobbet med et prosjekt for å utvikle og starte den første integrerte skolen i Vukovar. Prosjektet kalles The New School, og ledes av Ivana Milas, som har lang erfaring fra forsoningsarbeid og i de senere årene også prosjekter rettet mot fredsutdanning (Milas 2010). Mellom oktober 2004 og januar 2005 ble 256 familier med barn i skolealder intervjuet om skoletilbudet i Vukovar (NDC 2 2010). Det var viktig for NDC Osijek å ta utgangspunkt i opplevelsene og meningene til de som levde i dette samfunnet. Lærere og andre interesserte ble rekruttert for å gå fra dør til dør hos en andel av befolkningen og snakke med folk ut fra en semistrukturert intervjuguide om den sosiale delingen av byen (Medforfatter 1 2010). Målet med denne undersøkelsen var å avdekke foreldrenes holdninger til kvalitet på undervisning og utdanningstilbudet for medlemmer av minoritetsgrupper i byen. Samtidig ønsket NDC Osijek å åpne kommunikasjonslinjer og identifisere en gruppe foreldre som kunne tenke seg å delta aktivt i utformingen av et alternativt, integrert skoletilbud. Resultatene av undersøkelsen viste at over halvparten av foreldrene ønsket en annen organisering av utdanningen, og et flertall ville at barna skulle ha undervisning sammen med andre etniske grupper. 64,8 % av de spurte støttet en eventuell innføring av interkulturell læring i skolen, og nesten halvparten uttrykte et ønske om å delta i prosjektet (Milas 2010, NDC 2 2010). Alle de involverte ble tilbudt innsikt i forskningsresultatet og spurt om de ønsket å delta på videre utforming av prosjektet (Medforfatter 1 2010). I samarbeid med lokale lærere og foreldre fra begge sider deltok eksperter i utformingen av læreplaner som skulle legge grunnlaget for en ny, felles skole. Milas forteller at de startet med en gruppe med 40-50 lærere og foreldre som deltok på dialogseminar og kursing i forkant av arbeidet med læreplanen. Et utvalg på 25 av menneskene i denne gruppen var fra Vukovar, men det sosiale stigmaet over å bryte med de aksepterte normene for sosialt samkvem ble for mange etter hvert for stort. De ble stemplet som forrædere av venner og familie, og forlot derfor prosjektet. Andre fant ut at dette ikke var noe for dem. Det ble likevel igjen en kjerne som fortsatt er tilknyttet NDC Osijek (Milas 2010).

På grunn av politiske hindringer har implementeringen av The New School blitt utsatt, men et valgfag som bygger på grunntanken til den integrerte skolen er implementert som et pilotprosjekt. Valgfaget heter "Cultural and Spiritual Heritage of the Region" (CSHR). Dette valgfaget er nå implementert i en skole i Vukovar, og i tillegg i to skoler i andre områder i Øst-Slavonia. CSHR er ikke løsningen på alle problemene som finnes i Vukovar og andre tidligere konfliktområder, men prosjektlederen forteller at de tror faget er et av mange alternativer som på sikt kan være med å bedre situasjonen i et etterkrigssamfunn som har vært gjennom en etnisk konflikt (Milas 2010).

1.3 Utdyping av forskningsspørsmål

Joron Phil hevder at *”Interkulturell kompetanse er nødvendig kompetanse for alle i et multietnisk, multireligiøst og multikulturelt samfunn”* (Phil 2005: 194). Det handler om å vite noe om hvordan man skal forholde seg til hverandre. Kan man forvente at alle har denne type kompetanse? Hva med samfunn hvor det ikke er en del av den naturlige sosialiseringprosessen, hvor miljøet i stedet er preget av sosial avstand og hvor strategier for å takle annerledeshet handler om å holde seg unna hverandre for å unngå sammenstøt? Noen steder er det nødvendig med tiltak som sikter mot å utvikle kompetanse på dette området.

Problemstilling i denne oppgaven handler om nettopp dette, - et spesifikt tiltak rettet mot opplæring i interkulturell kompetanse:

Hvordan kan faget ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” gi elevene kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?

- *En studie av et pilotprosjekt innført i tre skoler i Øst-Slavonia, Kroatia*

Problemstillingen går direkte på faget ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region”, og hensikten med å ta for seg dette er å få en bedre forståelse for hvordan faget kan bidra til å øke elevenes kompetanse til multikulturelle møter, både direkte i lokal sammenheng og på et generelt plan. Det er med andre ord ikke en oppgave som skal undersøke og evaluere effekten av faget, men som skal gi et innblikk i og forståelse av hvordan de involverte går frem for å gi elevene kompetanse. For å si noe fornuftig om hvordan er det likevel av relevans at kompetansen er reell, og oppfatningen av dette ligger implisitt i spørsmålsstillingen. Faget har samlet flere elevgrupper og lærere over en treårs periode og fått dem til å møtes i miljøer hvor interaksjon på tvers av etniske skillelinjer er vanskelig. Jeg mener at dette alene viser en virkning av faget, og det er et annet spørsmål om hvilken type og i hvor stor grad virkningen går ut over dette. I denne oppgaven skal jeg imidlertid ikke skrive fagets virkningshistorie.

Kapittel 1

Med multikulturelle⁴ møter mener jeg alle situasjoner der man, direkte eller indirekte, forholder seg på en bærekraftig måte til noen eller noe med en annen kulturell bakgrunn enn ens egen. Det vi si at man på generell basis møter mangfold på en måte som ikke skaper spenninger på grunnlag av ulik kulturell eller etnisk bakgrunn. Faget er innført som pilotprosjekt i tre forskjellige skoler, og samme utgangspunkt prøves derfor ut i tre ulike samfunnskontekster. Fra et didaktisk ståsted mener jeg at det er interessant å se på målsetningene til faget og hvordan det tilrettelegges i praksis. Erfaringene fra pilotprosjektet vil utgjøre grunnlaget for videre utvikling av faget, og jeg mener en fordypning i faget kan være et bidrag til empirisk forskning på feltet.

Alle tre skolene befinner seg i en region som har opplevd konflikt, som i ettertid har gjort interetniske⁵ relasjoner utfordrende. Elevene må ikke bare forholde seg til annerledeshet i et samfunn preget av mange kulturelle uttrykk, - et multikulturelt samfunn, de må også forholde seg til annerledeshet der det er et visst konfliktnivå mellom etniske grupper, - et etterkrigssamfunn delt etter etniske skillelinjer. Jeg ønsker å se hvordan faget bidrar til å gjøre elevene bedre rustet til å takle dette.

Problemstillinga utdypes gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

- 1. Hva gjør at interetniske relasjoner i utgangspunktet er vanskelig for elevene i de tre skolene?*
- 2. Hvilken kompetanse trenger barn som vokser opp i et multikulturelt samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?*
- 3. Hvilke utfordringer møter faget i forhold til å oppnå fagets hensikt?*

Spørsmål 1: Interetniske relasjoner

Med interetniske relasjoner menes det forholdet som er mellom ulike etniske grupper og hvordan

⁴ Jeg har valgt å bruke begrepet multikulturell fremfor flerkulturell. Begrepet multikulturell kan ha nyanseforskjeller i konnotasjonene i forhold til begrepet flerkulturell i Norge. Jeg benytter imidlertid den internasjonale begrepsforståelsen fordi jeg forholder meg til internasjonale teoretikere, og dette vil bli utdypet i sammenheng med teori om multikulturell utdanning i kapittel 4.

⁵ Utdypes i avsnittet om spørsmål 1.

samspeillet utarter seg, - i dette tilfellet i de tre utvalgte områdene. Jeg har valgt å bruke etnisitet som betegnelse på gruppetilhørighet, fordi det var dette informantene selv i hovedsak brukte. Forholdet mellom ulike etniske grupper i Vukovar, Beli Manister og Markusica kan oppfattes som utfordrende i den forstand at det er et visst konfliktnivå i samspeillet. Dette understrekes ved at NDC Osijek har valgt nettopp disse tre områdene som utgangspunkt for et pilotprosjekt som skal bedre interetniske relasjoner. Forholdet er preget av konflikten i regionen og viser seg i mange tilfeller gjennom sosial avstand mellom etniske grupperinger. Men hva er det som er årsaken til dette? Jeg ønsker å se på hvorfor interetniske relasjoner er utfordrende og mener det er viktig å ha innblikk i grunnlaget for det faget i utgangspunktet sikter på å forbedre for å få en forståelse for målsetninger, innhold og undervisningsform.

Spørsmål 2: Kompetanse

Kompetanse handler om å tilegne seg de nødvendige ”verktøyene” som trengs for å beherske noe, enten det er et håndverk, relasjoner eller samfunnsforhold. I dette tilfellet handler det om å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er hensiktsmessige å besitte når man skal forholde seg til et multikulturelt samfunn som har vært igjennom etnisk konflikt, og som altså har de utfordringene som jeg gjennom spørsmålet over sikter på å kartlegge. Det kan være mange meninger om hvilken kompetanse som er hensiktsmessig, og utgangspunktet for denne oppgaven ligger i hva initiativtakerne og utøverne av CSHR mener er viktig kompetanse, det som blir uttrykt gjennom faget. Dette spørsmålet handler om å få innsikt i både hvilken kompetanse det er ønskelig at elevene skal ha som utbytte når de tar faget og hvordan denne kompetansen kan hjelpe dem i multikulturelle møter. Jeg ønsker å fokusere på kompetanse for å takle de utfordrende interetniske relasjonene i nærmiljøet, og trekke tråder til interkulturell kompetanse på en litt mer generell basis.

Spørsmål 3: utfordringer

Gjennom det siste spørsmålet vil jeg ta for meg utfordringer, det vil si potensielle hinder og forbedringspotensial, når det gjelder å oppnå fagets hensikt. Fagets hensikt uttrykkes både i læreplan og gjennom lærernes tolkninger av hva som er viktig i den spesifikke skolen, og det vil bli drøftet i sammenheng med det foregående spørsmålet. Dette kan imidlertid være et omfattende spørsmål, og jeg vil derfor avgrense det til å gjelde fagets behov for attraktivitet, tema det er vanskelig å snakke om, samfunnsmessig kontekst og legitimitet.

2. Metodekapittel

Utgangspunktet for valg av tema til min masteroppgave var et ønske om å lære mer om fredsutdanning. Jeg har tidligere jobbet med dialogprosjekter og har vært prosjektleder for oppfølgingsarbeidet innen Studentenes Fredspris. Med bakgrunn i dette har jeg utviklet en interesse for temaet. Jeg tok derfor kontakt med Nansen Dialogsenter på Lillehammer, og fikk anbefalt å se nærmere på to av nettverkets prosjekter på Balkan. Det ene prosjektet var i Kosovo og det andre var i Kroatia. Etter å ha vurdert begge, falt valget på prosjektet i Kroatia. Jeg tok kontakt med ansatte ved senteret, og de ønsket meg velkommen til å forske på deres prosjekt. I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuere elevene for å se på virkningen av prosjektet, men etter hvert som jeg fikk mer opplysninger om det de jobbet med og innblikk i spesifikke deler av prosjektet, utviklet forskningsmålet seg i en mer tematisk retning. Faget ”Cultural and Spiritual of the Region” trigget min nysgjerrighet, og det har derfor blitt gjenstand for min mastergradsforskning.

I det første delkapittelet vil jeg presentere det arbeidet med metode som utgjør utgangspunktet for forskningen. Jeg vil begynne med å presentere valg av metode og de forberedelsene og vurderingene som ble gjort i forkant av innsamlingen av datamateriale, der i blant utviklingen av intervjuguide. I delkapittelet som følger tar jeg for meg selve datainnsamlingen, og behandlingen av datamaterialet. Jeg vil avslutte med en vurdering av datamaterialets validitet og reliabilitet.

2.1 Metode

Undersøkelsen min tok utgangspunkt i et pilotprosjekt som er innført i tre kroatisk skoler, i samfunn som er preget av etnisk segregering i etterkant av en etnisk konflikt. Pilotprosjektet omhandler utviklingen og implementeringen av nevnte valgfag. Det er en kvalitativ casestudie med dokumentanalyse og semi-strukturerte intervju. Jeg har intervjuet prosjektleder og tre lærere/eksperter som har deltatt i prosessen med utforming av prosjektet og læreplan. Jeg har videre intervjuet tre lærere som underviser i faget, en fra hver skole, og to mentorer, som jobber med utformingen av det praktiske uttrykket læreplanen får i skolen. Til sammen utgjør dette ni informanter. I forkant av intervjuene som danner basis for analysen, utførte jeg et forprosjekt med

besøk og ustrukturerte intervjuer hos prosjektledelse og ansvarlig organisasjon, for å opparbeide meg kunnskap om prosjektet.

2.1.1 Valg av metode

Forskningsdesign innebærer en bestemmelse av hva og hvem som skal undersøkes og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, og forskningsspørsmålet legger grunnlaget for hvordan resten av forskningsdesignen vil bli (Johannessen m.fl. 2008: 73-74). Mitt forskningsspørsmål tar utgangspunkt i fredspedagogikkens utøvende side, et pilotprosjekt som prøver ut en læreplan, rettet mot å takle konsekvenser av konflikt i praksis. Det er med andre ord en induktiv tilnærming, hvor jeg går fra det spesielle til det generelle, i motsetning til deduktiv tilnærming, hvor man går fra det generelle til det spesielle (Johannessen m.fl. 2008: 53-53). Dette innebærer at empirien blir utgangspunktet, og at man så analyserer inn i et teoretisk rammeverk.

Jeg ønsket å få en dypere forståelse av dette prosjektet, som et eksempel på hvordan skolen kan tilrettelegge for å gjøre elevene i bedre stand til å møte utfordringer knyttet til en multikulturell hverdag i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. For å besvare problemstillingen har jeg derfor valgt en kvalitativ tilnærming for å få en forståelse av det sosiale fenomenet fredsutdanning. Kvalitative metoder blir ofte forbundet med studier som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, slik som for eksempel intervju, og disse bidrar til å gi en større forståelse og fyldigere data om det vi studerer (Thagaard 2009: 11-12). Gjennom bruk av kvalitative metoder kan vi få et mer nyansert og detaljert bilde av et lite utvalg informanter, og det innebærer større dybdefokus, gjerne med færre informanter enn det man bruker i kvantitativ metode. (Johannessen m.fl. 2008: 36-37). Pilotprosjektet har et begrenset omfang og er fremdeles i utprøvingsfasen, og min forskning konsentrerer seg om «et eksempel» på fredsutdanning. Med det mener jeg en inngående analyse av et spesifikt prosjekt eller case (Robson 2002: 89).

Min studie dreier seg om et tidsbundet prosjekt, som skal prøves ut i en treårs periode. Prosjektet er implementert i tre bestemte skoler i et gitt, avgrenset område, og er med andre ord også stedsbundet. En casestudie egner seg dersom man ønsker å utvikle detaljert og nærgående kunnskap om bestemte caser (Robson 2002: 89). Man kan se på casestudier som utforskning av et system som

er både tids- og stedsbundet. Det er derfor en passende tilnærming dersom man skal undersøke for eksempel prosjektarbeid, slik som i dette tilfellet (Postholm 2005: 50). Jeg forsker på et bestemt prosjekt hos en bestemt organisasjon, og det er derfor en enkeltcase. Samtidig har jeg fokusert på tre selektive delfelt gjennom de tre skolene, altså flere analyseenheter (Johannessen m.fl. 2005: 85-86). I casestudier samler man inn så mye data som mulig om et bestemt og avgrenset fenomen (Johannessen m.fl. 2005: 84).

I dette tilfellet, hvor empirien er utgangspunktet for undersøkelsen, anså jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av intervju av involverte for å få de opplysningene jeg trengte for å utvikle en forståelse for prosjektet og dets uttrykk. Prosjektutviklere, læreplanforfattere, lærere og mentorer har innblikk i prosessen bak utviklingen av faget og kunnskap om utførelsen i praksis. Gjennom et intervju får man mulighet til å gå i dybden av informantenes kunnskap og refleksjoner. For å få en bred forståelse for hva prosjektet innebærer vil jeg også utføre studier av læreplan og andre relevante dokumenter. Bruk av casestudier innebærer gjerne flere typer metoder for datainnsamling (Robson 2002: 178).

Kvalitative casestudier ble først brukt i sosialvitenskapene, og kan oppfattes på to måter. På den ene siden kan man forstå det som et studium av en bestemt case gjennom ulike metodiske tilnærminger. På den andre siden kan man forstå det som en metodisk tilnærming i seg selv (Postholm 2005: 50), slik som det vil bli brukt her. Det vi si at andre metodiske tilnærminger, for eksempel etnografiske design, ikke vil bli anvendt i analysen. Når man bruker casestudie som tilnærming, bruker man likevel teori, men på ulike måter på ulike stadier av forskningsforløpet (Postholm 2005: 53). På grunn av at læreplanen mangler et teoretisk rammeverk og det etterlyses mer empirisk fundert teori i dette forskningsfeltet, vil min casestudie i utgangspunktet være et beskrivende og tolkende studium. I følge Postholm kan casestudier deles inn i tre, nemlig beskrivende, tolkende og vurderende. Beskrivende og tolkende studier innebærer en deskriptiv tilnærming, og har i tillegg *”til hensikt å illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori. Slike studier er nyttige dersom teori mangler eller den eksisterende teorien er mangelfull”* (Postholm 2005: 51).

Min case har et begrenset omfang, men hensikten er likevel å kunne oppnå en forståelse for det som også kan ha implikasjoner utover prosjektet. I følge Postholm kan det som blir beskrevet og kunnskapen som akkumuleres gjennom casestudier, tolkes og brukes i praksis, og senere brukes som utgangspunkt for teoribygging rundt den studerte casen eller settingen (Postholm 2005:51). Jeg ønsker å gi aktørene innsikt i funnene jeg har kommet frem til gjennom forskningen slik at de eventuelt kan bruke dem i videre utvikling av faget. Oppgaven er imidlertid skrevet på norsk, men elementer av den vil bli gjort tilgjengelig på engelsk. Casestudier med induktiv karakter kan også ha målsetninger om å komme frem til forståelse som går utover det avgrensede prosjektet, selv om enhetene ikke er valgt ut med tanke på et bestemt teoretisk utgangspunkt (Thagaard 2009: 211).

2.1.2 Epistemologiske vurderinger

Epistemologi handler om hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten. Mitt epistemologiske ståsted er at sann kunnskap er situasjonsbestemt og av transcendental karakter. Det vil si at jeg mener kunnskapen må fortolkes, og kan være bundet av tid og sted. Man kan stille spørsmål om det finnes objektive sannheter om virkeligheten eller om kunnskap handler om fortolkninger, og at «sannheter» dermed kan være forskjellig fra hvilket perspektiv man velger. Dette får implikasjoner for hvordan vi tenker om vitenskaper og forskningsresultater (Thagaard 2009: 32). Det er et fundamentalt spørsmål om hvilken metode man skal bruke for å sikre sann kunnskap. Definisjonen av hva som er sannhet avgjøres imidlertid av det epistemologiske ståstedet man har. Noen har konkrete forestillinger av faktabasert sannhet, andre har et transcendentalt syn på hva som kan betraktes som sann kunnskap (Johannessen m.fl. 2005: 55-56). Jeg ønsker å få en forståelse for prosjektet ut fra settingen og hvordan de involverte oppfatter det. Epistemologiske synspunkter kan deles inn i tre ulike tradisjoner, nemlig den positivistiske, den fortolkende og den kritiske tradisjonen. Jeg vil i min undersøkelse ta utgangspunkt i den fortolkende tradisjonen. I den denne tradisjonen skal forskeren søke å forstå personene og handlingene, og konstruerer virkeligheten innenfor en gitt ramme av en sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm 2005: 74-75). Det er altså ikke en søken etter objektiv sannhet ut fra positivistiske idealer, men heller et forsøk på å forstå forskningens objekt i dets setting. Postholm skriver at i kvalitativ forskning vil forskeren forsøke å forstå det spesifikke forskningsfokuset gjennom å danne seg et komplekst og helhetlig bilde av de involvertes perspektiver (Postholm 2005: 35).

2.1.3 Forberedelser

Jeg utførte et pilotstudium i slutten av november 2009. Jeg besøkte NDC Osijek for å få innblikk i situasjonen og prosjektet, og brukte en ustrukturert intervjuguide med overordnede tema for å få informasjon om dette. De fleste samtalene jeg hadde var av uformell karakter, men jeg tok likevel notater og opplyste om at opplysningene ville bli brukt som bakgrunnsinformasjon i arbeidet med min mastergradsoppgave. På forhånd hadde jeg fått læreplan og resultatene av undersøkelsen som var utgangspunkt for utviklingen av the New School og CSHR. Det gav meg et visst inntrykk av hva jeg trengte å vite mer om. Jeg fikk mulighet til å prate med alle ansatte på senteret, både individuelt og i grupper, og dermed fikk jeg også innblikk i flere perspektiver og ulike oppfatninger av faget. I tillegg intervjuet jeg forfatter og medforfatter av læreplanen, og jeg reiste til Vukovar for selv å oppleve byen. I løpet av dette oppholdet fikk jeg oversikt over gangen i prosjektutviklingen, årsak og grunnlag for arbeidet som senteret hadde initiert. Informasjonen jeg fikk ble brukt som grunnlag for tematisk fordypning og til å utvikle en målrettet intervjuguide til neste innsamling.

På grunn av forskningens karakter var det ønskelig å intervju informanter med størst mulig innblikk i pilotprosjektet. I kvalitative datainnsamlinger er strategisk utvalg vanlig (Thagaard 2009: 55). Det vil si at forskeren har valgt ut en målgruppe som forskningen skal rette seg mot og velger ut personer fra denne gruppen til å være informanter på grunnlag av hva som er hensiktsmessig for forskningen (Johannessen m.fl. 2008: 107). Etter avtale skulle NDC Osijek arrangere de neste intervjuene for meg. Ut fra de erfaringene jeg gjorde med ved første forskningstur, kommuniserte jeg et ønske til NDC Osijek om hvem jeg ville intervju. Jeg ønsket å intervju minst en lærer fra hver skole for å få innblikk i de tre settingene og refleksjonene lærerne gjorde seg om utførelsen av faget. I tillegg ville jeg snakke med forfatter som hadde ansvar for å skrive læreplanen, minst en mentor som veiledet lærerne og hadde vært med i prosessen med å utvikle læreplan og holde kursing. Til sist ønsket jeg å snakke med prosjektleder, som hadde overblikk over prosjektutviklingen fra begynnelsen. To medforfattere ble i tillegg foreslått fra senterets side, og jeg anså det som interessant å intervju noen som hadde vært med på kursing og utvikling av læreplan, uten å fortsette engasjement med å undervise i faget. På forhånd sendte jeg et informasjonsskriv som skulle gis ut til informantene, med opplysninger om intervjuet og senere anvendelse av informasjon. Det er imidlertid noe usikkert om dette skrevet nådde informantene.

Informantene ble valgt ut med utgangspunkt i et kriterium om at de jobber eller har jobbet med det bestemte pilotprosjektet. Når informantene velges etter bestemte kriterier kalles kriteriebasert utvalg (Johannessen m.fl. 2008: 109). Det er et lite utvalg i utgangspunktet, og det er ikke alle som har vært involvert som ønsker å intervjues på grunn av sosial stigma. Det er forskerens etiske ansvar å hindre at de som blir forsket på utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Thagaard 2009: 28), og dette var derfor en viktig del av vurderingene jeg måtte ta. Det viste seg imidlertid at det var de som var mest involvert og hadde størst innblikk i situasjonen som ønsket å la seg intervjuet. Dette var antakeligvis fordi de allerede hadde tatt et valg om offentlig å vise sitt standpunkt, og at de derfor ikke ville tape i den grad på å bli forbundet med et forskningsprosjekt rettet mot NDC Osijeks arbeid. Noen av informantene kommenterte til og med at de syntes det var fint å få være med å bidra til noe som satte fokus på pilotprosjektet.

2.1.4 Intervjuguide

På bakgrunn av erfaringer fra den første forskningsturen, ble det utviklet en intervjuguide som skulle brukes til innsamling av datamaterialet som skulle bli utgangspunktet for analyse. Jeg hadde en del bakgrunnskunnskaper om prosjektet, men ønsket å være åpen og fleksibel i møte med informantene for å fange opp hva de mente var viktig, og valgte derfor å utvikle en semistrukturert intervjuguide. Semistrukturert intervjuguiden blir ofte brukt i forbindelse med fleksible forskningsdesign. Denne typen intervjuguide innebærer at man forbereder en rekke forhåndsbestemte spørsmål eller tema, men har en fleksibel tilnærming til selve intervjuet gjennom å tilpasse til den bestemte settingen, både når det gjelder tid, rekkefølge og innhold (Robson 2002: 278).

Det er viktig å ha gode spørsmål som inviterer informantene til å gi fyldige og reflekterte svar. Intervjuguiden startet med enkle spørsmål om deres bakgrunn, deretter en midtdel med målrettede beskrivende spørsmål og refleksjonsspørsmål, og til slutt avsluttende spørsmål for å runde av. Jeg opererte med tre forskjellige intervjuguiden, en rettet mot lærerne, den neste mot mentorene og den siste mot de som hadde vært med å utvikle selve læreplanen. Spørsmålene gikk på ideologi, praksis og deres rolle i prosjekt. Noen av spørsmålene var faktaspørsmål om organisering, planlegging og

samfunnsorientering, men de fleste gikk på refleksjoner rundt målsetninger, utfordringer og effekt.

2.2 Datamaterialet

Oppgaven tar utgangspunkt i datainnsamlingen som ble gjennomført i februar 2010. Jeg var i Kroatia i ti dager, og i løpet av den tiden utførte jeg ni intervjuer. I tillegg undersøkte jeg et utvalg skriftlige kilder. Jeg vil her utdype betingelsene for og utførelsen av min forskning, blant annet noen av utfordringene jeg møtte. Videre vil jeg beskrive prosessen med transkribering og analyse. Til sist i kapitlet vil jeg ta for meg spørsmål og vurderinger rundt datamaterialets gyldighet og pålitelighet.

2.2.1 Datainnsamling

Det er viktig å ha et sted eller en ramme rundt intervjuet der informantene ikke blir forstyrret og kan føle seg vel til rette. Fire av intervjuene ble utført på pauserommet til senteret, hvor informantene hadde vært tidligere, og de følte seg komfortable. To av intervjuene ble utført i fellesarealene til vertshuset jeg bodde på, etter ønske fra informantene selv. Intervjuene var på dagtid, og vi ble derfor ikke forstyrret av andre gjester. To av lærerne ble intervjuet på skolen de jobbet på, og begge valgte egne klasserom som intervjusted. Det ene intervjuet ble etterfulgt av observasjon i en CSHR-time. Den siste læreren inviterte meg hjem til seg for å bli intervjuet. Dette var med å gi intervjuet et avslappet preg der vi kunne kommunisere i en mer uformell tone. Intervjuene varte mellom trekvarter og to timer. Det lengste intervjuet var med Ivana Milas, prosjektleder, som ønsket å formidle mye og hadde opplysninger som satte de andre intervjuene i sammenheng.

Som nevnt, brukte jeg en semistrukturert intervjuguide i møte med informantene, og justerte rekkefølge og ordlyd etter deres respons. Jeg tok ofte utgangspunkt i informantenes svar i neste spørsmålsstilling, og skrev notater underveis for å sikre meg at alle temaene ble dekket. Dette mener jeg også er viktig for at informantene skal føle at de blir lyttet til. Jeg måtte benytte meg av tolk til tre av intervjuene. Tolken hadde erfaring fra NDC Osijek, og var kjent med informantene fra før. Han bidro til å skape en avslappet stemning under intervjuene, men på grunn av manglende engelskkunnskaper oversatte han ikke hele setninger, kun essensen i det som ble sagt. Alle

intervjuene ble tatt opp på diktafon, og informantene gav på forhånd sitt samtykke til dette. I etterkant av intervjuene ble de også spurt om å godkjenne bruk av informasjonen de hadde gitt meg til masteroppgaven.

I forkant av intervjuene fikk informantene beskjed om at de ville bli presentert anonymt i oppgaven. Informantenes navn blir derfor ikke nevnt, med unntak av prosjektleder Ivana Milas. Vi ble sammen enige om at hennes navn skulle være offentlig ettersom hun er talsperson for faget. I prinsippet om konfidensialitet inngår det et krav om at all informasjon som blir gitt av de som er gjenstand for forskningen blir behandlet med konfidensialitet (Thagaard 2009: 27). Det er imidlertid vanskelig å oppnå full anonymitet da de fleste av informantene, i forbindelse med pilotprosjektet og deres spesifikke oppgaver, har sine navn offentliggjort. Deres jobb, og dermed også deres ståsted, er kjent i deres nærmiljøer. Det er et avgrenset miljø, og det vil derfor antakeligvis være mulig å gjenkjenne visse deler for de som er kjent med det arbeidet informantene driver med. Informantene gav imidlertid inntrykk av å ønske å bli forbundet med de prosjektene NDC Osijek fremmer.

Muligheten til å finne skriftlige kilder til oppgaven ble noe begrenset av språkbarrieren. De fleste dokumenter knyttet til CSHR var på kroatisk. Jeg fikk likevel tilgang til noen dokumenter som var oversatt til engelsk, samt opplysninger som var lagt ut på hjemmesiden til NDC Osijek i det formål å gi opplysninger til interessenter utenfor Kroatia. Dette gjaldt blant annet læreplan og ekstern evaluering. I tillegg ble det hyret inn tolk for å oversette et av de kortere dokumentene om formell godkjenning og anbefaling av faget.

2.2.2 Transkribering og analyse

Analyse av datamaterialet fra intervjuene og læreplanen fant sted i etterkant av siste datainnsamling. Intervjuene ble, som nevnt, tatt opp på diktafon. De ble i løpet av en måned etter datainnsamlingen transkribert, og utgjør til sammen 69 sider med datamateriale. Før selve analysen ble datamaterialet tematisk organisert, og først sortert etter det som gjelder grunnlaget for faget på den ene side, og det som handler om utøvelsen av faget på den andre. Dette gav meg en oversiktlig beskrivelse av informantenes svar. Med casebeskrivelsen som utgangspunkt kan man utvikle beskrivelser av prosjekter og prosesser i analysedelen (Johannessen mfl. 2005: 188). Det ble så identifisert

relevante kategorier i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, og deretter ble datamaterialet sortert inn i disse kategoriene. Dette gikk i den første delen ut på hvilken bakgrunn faget har når det gjelder læreplan, plass i skolesystemet, hvem lærere er og hva slags kontekst det opererer innen. I den andre delen gjaldt det fagets hva, hvordan og hvorfor, og i tillegg hvilke utfordringer og effekter lærerne opplevde i forhold til utøvelsen av faget. Datamateriale fra de ulike informantene ble så sammenlignet og satt i sammenheng. Dette utgjør utgangspunktet for presentasjonen av empiri, som man finner i kapittel 3.

2.2.3 Datamaterialets reliabilitet og validitet

I forbindelse med innsamling av datamateriale bør man vurdere metode og datamateriale i forhold til gyldighet og pålitelighet. Allerede ved innsamling av datamateriale skjer det en viss tolkning fra forskerens side (Thagaard 2009: 110), og jeg, som forsker, må være bevisst min egen rolle. Postholm skriver at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, også når det gjelder analysearbeid, fordi prosessen vil farges av forskerens bakgrunn og perspektiver (Postholm 2005: 86). Begrep som gjennomsiktighet, overensstemmelse, troverdighet, pålitelighet og overførbarhet er viktige mål i kvalitativ forskning (Johannessen m.fl. 198-199). Dette innebærer beskrivelse av metodebruk, setting og kontekst, gjennomføring og vurdering av forhold som kan ha påvirket forskningsprosessen. Jeg vil nå foreta en vurdering av datamaterialets reliabilitet, gjennom å se på intervju effekt, betydning av relasjoner og setting. Videre vil jeg se på validitet, gjennom å diskutere fortolkning fra forsker og informantens side, påvirkning fra språkbarrierer og kontekst, samt mulig overføringsverdi.

Reliabilitet

Begrepet reliabilitet innebærer et spørsmål om repliserbarhet. Med andre ord om en annen forsker kan anvende de samme metodene og få samme resultat. Det er likevel en diskusjon om hvorvidt dette bør anvendes som et kriterium for kvalitativ forskning, ettersom det fremhever nøytralitet som forskningsideal (Thagaard 2009: 198-199). I kvalitativ forskning styrer ofte samtalen datainnsamlingen og forskeren er selv et instrument og bruker sin erfaringsbakgrunn. Det er derfor vanskelig for andre å sette seg inn i fortolkningsprosessen (Johannessen m.fl. 2008: 198-199). På grunn av den konteksten og settingen jeg og informantene er en del av vil det være vanskelig å gjennomføre forskningsprosessen på nøyaktig samme måte, både fordi forarbeidet,

relasjonsbyggingen og forskningsprosjektet var preget av personlige bakgrunner og kunnskap.

Gjennom et intervju opprettes det relasjoner mellom deltakerne, og den spiller inn på hvilken informasjon man får (Johannessen m.fl. 2008: 141). Det er viktig å skape en atmosfære hvor informantene føler seg komfortabel med dele informasjon, og jeg var bevisst på å vise at jeg lyttet og tok dem på alvor. En forsker må imidlertid passe på at formidling av egenverdier begrenses slik at informantene ikke påvirkes til å gi svar som tar utgangspunkt i oppfatningen av hva forsker ønsker å høre (Thagaard 2009: 105), og selv om jeg tydelig viste interesse for deres tanker var jeg forsiktig med å gi for mye informasjon om mine egne tanker rundt prosjektet. En forsker bør reflektere over relasjonene hun/han oppretter til informantene og gjennom det vurdere i hvilken grad dette spiller inn på informasjonen som tilegnes (Thagaard 2009: 82). Hvordan forskeren opptrer og oppfattes er også av betydning. Dette kan gjelde klær og utseende, signaler gjennom kjønn, etnisitet, alder, intervjuerfaring og lignende som kan skape både nærhet og avstand. Intervjueffekt er en betegnelse på dette, og det kan føre til at ulike forskere får ulike svar på samme spørsmål fordi de oppfattes forskjellig av informantene (Johannessen m.fl. 2008: 142).

Jeg valgte å kle meg så nøytralt som mulig, for ikke å tiltrekke oppmerksomhet til at jeg er en relativt ung, kvinnelig forsker. I dette tilfellet fikk jeg imidlertid inntrykk av at min alder var en fordel, nettopp fordi mange av dem jeg traff er ”practitioners” eller utøvende fredsundervisere, og uttrykte at de følte en viss avstand til etablerte forskere, som de mente viste liten interesse og holdt for stor avstand til det som skjer i praksis. Thagaard påpeker at i noen situasjoner kan for eksempel informanten oppleve seg selv som underordnet i forhold til forskeren, og at man må vurdere dette ut fra informantens oppførsel (Thagaard 2009: 106). Jeg oppfattet at min unge alder gjorde at det ble en lavere terskel for å snakke med meg, og det kan virke som om noen av informantene så det som viktig å påvirke til mer empirisk fokus i forskningen på et tidlig stadium. Jeg fikk inntrykk av at informantene følte de kunne bidra til min forskning med deres erfaring. Det er i denne sammenhengen interessant å påpeke min rolle som utenforstående og som utlending. Både jeg og mine informanter var klar over at min kunnskap om kontekst og samfunnsforhold var begrenset i forhold til deres kunnskaper og til en viss grad prisgitt de informasjonskanalene jeg hadde gjennom informanter og andre kilder.

Selv om forskerens innvirkning er en variabel som forandres fra situasjon, tid og forsker, er det likevel viktig at forskeren er opptatt av reliabilitet i metode og forskningspraksis ved bruk av kvalitativ metode, og at man kan vise dette til andre gjennom gode og nøyaktige beskrivelser (Robson 2002: 176). I dette tilfellet har jeg beskrevet fremgangsmåte og vurderinger bak valg, slik at en annen forsker kan gå frem på lignende måte som meg for å hente informasjon for å besvare forskningsspørsmålet i denne oppgaven. Mange av faktaspørsmålene vil nok gi sammenfallende svar, men jeg tror refleksjonsspørsmålene vil i større grad bero på intervju effekt og spørsmålsstilling. Ut fra den fortolkende tradisjonen må forskningens objekt forstås ut fra dens setting (Postholm 2005: 35), og informantene opplyste at flere av spørsmålene var om tema som de ikke hadde reflektert rundt tidligere. Jeg tror derfor at tankeprosessen vil ha utviklet seg noe mellom første og andre gang de får spørsmålet, og dette kan føre til andre fokus i svarene som gis. Dette har også implikasjoner for forskningens validitet.

Validitet

For å vurdere validiteten på datamaterialet som er innsamlet må man både se på forskningsprosessen som er gjennomført og på datamaterialet som er innsamlet. Validitet innebærer gyldighet av tolkninger, og spørsmålet om det forskeren kommer fram til kan representere virkeligheten og det som var formålet med forskningen (Johannessen m.fl. 2008: 198-199). Dette er et vanskelig begrep i forbindelse med fleksibel, kvalitativ forskning, da det kan være vanskelig å si at noe er korrekt, nøyaktig eller sant. Likevel er det mulig å si om noe er troverdig eller sannsynligvis valid (Robson 2002: 170-71). Med tanke på validiteten er prinsippet om gjennomsiktighet sentralt, og da må man se på grunnlaget som forskerens fortolkninger tar utgangspunkt i (Thagaard 2009: 201-202).

Min kunnskap og bakgrunn vil ha betydning for hva jeg ser på som viktig, og dermed hvor fokuset vil være. For eksempel vil de spørsmålene jeg velger å stille rette forskningsfokuset i en bestemt retning, og dette må tas med i betraktningen ved vurdering av datamaterialet. Besvares epistemologisk spørsmål rundt oppgaven fra dette ståstedet, vil det si at objektivitet er svært vanskelig å oppnå, da jeg allerede tidlig i prosessen foretok valg som var basert på mitt subjektive erfaringsgrunnlag. Ofte vil det være slik at resultatet ikke representerer hele virkeligheten, men den delen av virkeligheten som forskeren velger å fokusere på, og det må man være klar over. I

Kapittel 2

samfunnsvitenskapene regner man ikke lenger med at forskningen frembringer udiskutable fakta om hvordan virkeligheten er, og det er heller ikke min målsetning (Johannessen m.fl. 2005: 55-56). Jeg vil gi en beskrivelse av en case. Den beskrivende delen i oppgaven er basert på fakta om prosjektet ut fra det informantene valgte å fokusere på i sine svar. Disse svarene kom på bakgrunn av spørsmål jeg valgte å stille ut i fra min vurdering av hva som var interessant å vite noe om. Helhetsbildet vil dermed bli påvirket av informantenes og min fortolkning av hva som er av relevans.

Språk og kommunikasjon vil også en viktig faktor når det kommer til vurdering av validitet. Det er en metodisk svakhet at jeg ikke kunne språket i Kroatia, men det er imidlertid ikke slik at man bare kan forske på det som er lettest tilgjengelig med tanke på språk. I denne sammenhengen må det trekkes frem at forsker og informanter kommuniserte sammen på et språk som ikke er morsmålet til noen av partene. Selv om de fleste av informantene hadde tilstrekkelige engelskkunnskaper og kunne gjøre seg forstått, ville de antakeligvis kunne uttrykke seg mer presist ved bruk av eget morsmål. Enkelte uttrykksmåter har kulturelle implikasjoner, og det kan være vanskelig for en utenforstående å oppfatte alle nyanser, på tross av at man kommuniserer på felles andrespråk. Det var derfor viktig å ta seg tid til å oppklare mulige misforståelser, og i tilfeller der jeg var usikker prøvde jeg å gjenta for å få bekreftelse på at jeg hadde forstått det rett. Man har imidlertid ingen garanti for at alle potensielle feiltolkninger ble fanget opp. Tre av informantene hadde behov for tolk, og det førte til et ekstra ledd i kommunikasjonsrekken som ganske tydelig hadde følger for ordlyd og uttrykksmåter. I denne oppgaven er innholdet det viktigste, ikke formen det blir presentert på, men det vil likevel føre til at bruken av sitat blir noe begrenset. Det er utfordrende å utføre intervjuer med tolk fordi noe av forståelsen kan gå tapt i mellomleddet. Man må også vurdere i hvilken grad tolken påvirker informanten og informasjonen som blir gitt. Dette gjelder blant annet hvor mye hans egen kunnskap om prosjektet ble blandet inn i oversettelsen av svarene til informantene. To av informantene som benyttet seg av tolk hadde imidlertid engelskkunnskaper, og var i stand til å forstå spørsmålene, men ønsket å svare på eget språk. Dette var antakelig fordi det er lettere å formulere tankene sine på morsmålet. Under disse intervjuene var informantene selv kontrollfunksjoner for at oversettelsen gav en fullstendig fremstilling av det de hadde sagt.

Som nevnt i forrige avsnitt om reliabilitet, kan det hende at informantenes svar vil forandre seg den

andre gangen de blir spurt det samme spørsmålet. Vil det si at svaret de gav første gang ikke er valid? Og med det at informantene ikke er troverdige? Eller handler det om at det har skjedd en utvikling i måten informantene tenker om spørsmålet? Selv om «sannhet» ofte listes som en vitenskapelig norm, betyr ikke det at man må finne «den ene rette sannheten» for å være vitenskapelig eller for å frembringe interessante forskningsresultater (Johannessen m.fl. 2005: 34). Gjennom casestudier opparbeider man en detaljert beskrivelse av det som er i fokus for forskningen i den konteksten det befinner seg i (Postholm 2005: 50), og i den hermeneutiske tradisjonen vektlegges det at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken fremhever at det finnes ingen egentlig sannhet, og man kan bare finne mening gjennom å forstå sammenhengen som det vi forsker på er en del av. Epistemologisk sett bør svaret som informantene gav ses i sammenheng med den settingen de var i da de ble spurt, og oppgaven representerer derfor en case begrenset i tid og rom til denne settingen. Kan den likevel ha en overføringsverdi? Casen er i hovedsak et eksempel med begrenset omfang og det er derfor i utgangspunktet vanskelig å si noe generelt ut i fra den. Men, som nevnt i innledningskapittelet, kan den bidra som et av flere eksempel som belyser et praksisfelt.

3. Empirikapittel

Datamaterialet jeg har samlet inn gir et innblikk i hvordan mine informanter og jeg forstår CSHR. Faget tar utgangspunkt i læreplan og gitte forhold, men må også forstås ut fra valgene som tas lokalt og begrunnelsene de involvert gir når det kommer til hensikt og målsetninger. Det er et valgfag som lærere med forskjellig bakgrunn underviser i ulike kontekster, og ut fra en felles plattform får faget flere uttrykksmåter. Disse uttrykkene utgjør eksempler på hvordan læreplanen kan anvendes for å gi elevene kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt.

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra mitt casestudium. Jeg vil begynne med å introdusere læreplanen og konteksten det er implementert i gjennom å vise forutsetninger, praktisk og teoretisk bakgrunn. Videre vil jeg presentere de tre ulike settingene hvor faget er implementert, og lærerne som jobber med det. I neste del tar jeg for meg det praktiske uttrykket som læreplanen får, og presenterer informantenes syn på hva faget handler om og hvordan dette formidles. Jeg avslutter med å se på hvilken effekt informantene mener pilotprosjektet har og kan ha, samt hvilke utfordringer de mener bør overkommes.

3.1 Introduksjon og bakgrunn

Faget "Cultural and Spiritual Heritage of the Region" er basert på den generelle læreplanen til The New School Project og grunnleggende ideer fra sentrale utdanningsmyndigheter i Kroatia (CSHR: 2006: 3-4). Pilotprosjektet er nå innført i tre skoler, og i tillegg til den vanlige undervisningen blir det lagt opp til to fellestreff i året for elever som tar faget (Milas). Etter planen skal samme elevgruppe følge valgfaget, med frivillig oppmøte, i et treårig program. Ekstern evaluering vil skje underveis og i etterkant, og resultatene av vurderingen vil stå ferdig i juni 2010 (Biruski 2009, Milas, Mentor 2⁶). Dette er pilotprosjektets tredje virkeår, og fra neste år vil det implementeres i tre

⁶ I kapittel 2 ble informantene presentert, og det går tydelig frem både i oppgave og kildeliste at informasjonen fra dem er innhentet under datainnsamlingen i 2010. Jeg har derfor valgt å ikke ta med årstall når jeg refererer til

skoler til. Det er også satt i gang en dialog rundt mulig implementering i noen israelske skoler (Milas). Læreplanen er nasjonalt godkjent på administrativt nivå, av Teacher Training Agency, og får full støtte for implementering i statlige grunnskoler, ved spesifisering av innholdet (Vinko 2007).

3.1.1 Skolesystemet

Utdanningssystemet i Kroatia består av åtteårig, obligatorisk grunnutdanning fra alderen 6-15 år (Ministry of Science, Education and Sports 1 2010). 98,9 % av kroatisk barn er i grunnskolen, og 99,7 % av disse fullfører grunnutdanningen (Globalis 2010). Det er både private skoler og pedagogiske alternativ til den offentlige skolen, og det fins 24 grunnskoler hvor undervisningen er tilrettelagt minoriteter og 61 grunnskoler med undervisningsprogram på minoritetsspråk (Ministry of Science, Education and Sports 1 2010). Kroatisk lov garanterer medlemmer av minoritetsgrupper retten til utdanning på eget språk og skriftspråk på alle nivåer i utdanningsløpet. Det er hovedsaklig tre modeller for utøvelse av denne retten, nemlig Modell A, B og C. Den første modellen holder alle klassene på minoritetsspråket og skriftspråket, alternativ to er tospråklig og den tredje er et tillegg i språk og kultur for minoritetene utenfor vanlig skoletid (Milas, Ministry of Science, Education and Sports 2 2010).

Utdanningssystemet har gjennomgått noen forandringer de siste årene og har nye mål om en «skole skreddersydd til elevene». Dette innebærer blant annet et kvalitetsløft gjennom bruk av moderne læringsmetoder og utforskningsbasert arbeid. Den nye Croatian National Educational Standard (CNES) ble implementert i alle grunnskoler fra skoleåret 2006/2007 (CNES 1 2010). Hvordan skiller CSHR seg fra den offentlige skolen? På tross av kvalitetsløftet er ordinære undervisningen fremdeles preget av tradisjonelle læringsmetoder og liten elevaktivitet. Milas hevder at kravene i kroatisk skole er meget høye, og støttes av mentorene i denne påstanden (Milas, Mentor 1 og 2).

3.1.2 Læreplan

”Cultural and Spiritual of the Region” (CSHR) er en åpen læreplan skrevet med tanke på anvendelse i et multikulturelt samfunn (CSHR 2006: 3-4). Læreplanen ble ferdigstilt i 2006, og for første gang implementert høsten 2007. Den tar for seg store trekk og generelle målsetninger, uten å uttrykke konkrete læringsmål. I følge ansvarlig forfatter er den i stor grad bygd på praktiske erfaringer og ikke teoretisk funderte prinsipper (Forfatter). Hva har dette å si for faget?

Faget har som mål å lære elevene om nasjonalitetene og alle etniske grupper som fins i regionen, og gi en forståelse for den gjensidige avhengigheten som eksisterer mellom gruppene. Elevene skal ikke bare lære om sin egen kulturarv, men også om andres (Forfatter, CSHR 2006: 3-6). I læreplanen står det at hovedoppgaven til faget er å promotere: *“The development of positive attitudes among pupils, especially towards their native land and its inhabitants, as well as the respect of their own and other nations’ cultures and customs (...)”* (CSHR 2006: 8-9). Hvorfor er dette viktig? Gjennom å bedre kommunikasjon og forståelse mellom ulike grupperinger i regionen, skal faget legge til rette for et bedre grunnlag for sameksistens i fremtiden (Forfatter).

Læreplanen har på den ene siden fokus på utvikling av kunnskap om kulturell arv, blant annet lokal historie, geografi og mangfoldet av kulturelle uttrykk, og på den andre siden utvikling av kompetanse for å forholde seg til et flerkulturelt samfunn, slik som kritisk tenkning, interkulturell og kommunikativ kompetanse (Forfatter, CSHR 2006: 6-8). Gjennom å gi barna mer kjennskap til hverandre håper man å skape toleranse, forståelse og respekt for ulikheter, både for seg selv og andre (CSHR 2006: 6-7). CSHR omtaler utviklingen av grunnleggende menneskelige verdier, og tar utgangspunkt i verdier som brukes i Croatian National Educational Standard. Dette innebærer blant annet menneskerettigheter, demokrati, respekt for andre og like muligheter for alle. I følge læreplanen skal faget utdanne *“matured, responsible and complete individual, positively oriented towards the society and the culture that surrounds him/her”* (CSHR 2006: 4-5).

Læreplanen har en liste med innhold som foreslås å ta utgangspunkt i, men det presiseres at det skal tilpasses elever og lokalsamfunn. På hvilken måte skal dette gjøres? Det er fokus på metode og

lærerne oppmuntres til elevsentrert undervisning med aktive læringsmetoder, slik som prosjektarbeid, ekskursjoner, utforsking og intervju (CSHR 2006: 8-11). Læreplanen setter fokus på oppdagelse og forståelse av ulike kulturelle og spirituelle perspektiver som representeres i lokalmiljøet (CSHR 2006: 4-6).

3.1.3 Lærerne

Det er til sammen fem lærere som underviser i CSHR. Lærerne møtes en gang i måneden for å snakke sammen om utfordringer, få nye didaktiske input og legge planer for videre arbeid. Disse møtene ledes av to mentorer, som også er tilgjengelig for lærerne i hverdagen. I samarbeid lages årsplan med relevante temaer på begynnelsen av året, og dette følges opp med konkretisering av undertemaer ved hvert møte. Noen av temaene er de samme for hver skole, slik at man har et sammenligningsgrunnlag. Resten av temaene er spesielt tilpasset de lokale forholdene ved hver skole (Mentor 1 og 2). Jeg vil komme tilbake til hva dette innebærer.

CSHR har full støtte av ledelsen på de skolene hvor faget er implementert. Det blir likevel ikke lagt ekstra ressurser i faget, og lærerne som underviser i CSHR gjør det på frivillig basis uten noe ekstra lønn, i tillegg til de fagene og timene de har fra før av ved skolen de er ansatt. Alle lærerne har imidlertid fått kursing i forbindelse med arbeidet, og de fleste av dem har vært en del av prosessen med utvikling av The New School Project fra begynnelsen av. Lærerne som deltok i arbeidet har vært gjennom en gruppeprosess og en rekke dialogseminarer, som tok for seg relevante tema for integrativt og konfliktforebyggende arbeid. De har også vært på kurs hos Nansenskolen på Lillehammer og på befaring i norske skoler (Milas).

Det jobbes nå med utviklingen av en lærebok i faget, og mentorene koordinerer dette arbeidet, der lærerne selv er de største bidragsyterne og skriver ned sine erfaringer og tanker om hvordan undervise CSHR i praksis (Mentor 1 og 2). Men foreløpig må undervisningen bero i stor grad på lærernes kunnskaper, erfaringer og kapasitet (Milas).

3.1.4 Presentasjon av setting

På grunn av læreplanens åpne karakter og fokuset på lokalt tilpasning, kan den anvendes på mange ulike kontekster. Alle de uvalgte skolene befinner seg i det østlige Kroatia, men bare en av dem er i Vukovar, som var utgangspunktet for utviklingen av fag og læreplan. Det er tre ulike samfunnsmessige kontekster. Hvordan preger dette uttrykket læreplanen får i praksis? (Milas).

Markusica

Skolen i Markusica er en monoetnisk skole i en serbisk landsby, og alle elevene er serbiske. Undervisningen følger nasjonale lover for minoritetsopplæring. Landsbyen befinner seg i et multikulturelt og multietnisk område, og selv om det foregår noe kommunikasjon med de nærliggende landsbyene, oppleves Markusica som noe isolert. Det var få direkte kamphandlinger i landsbyen under krigen, men min informant fra Markusica mener at narrativer⁷ om manglende aksept fra det kroatisk samfunnet overføres til nye generasjoner og bidrar til å skape avstand og fordommer (Lærer 1).

Det er to lærere som underviser i Markusica, en kvinne og en mann. Kvinnen er nylig rekruttert, og har kun fulgt faget dette skoleåret, mens mannen har undervist i faget fra det ble startet opp. Mannen, *Lærer 1*, var min informant fra Markusica, og han er utdannet lektor i geografi. Han er i tredveårene, har jobbet i skolevesenet i syv år, og de fem siste årene har han vært i Markusica. Lærer 1 har vært involvert i The New School og resten av prosjektet helt fra startfasen, og har undervist i CSHR på frivillig basis i de tre siste årene. Engasjementet startet med at han og andre lærere ved skolen han jobbet på, ble tilbudt kurs av NDC Osijek. Han deltok og forteller at han syntes det var interessant, og valgte derfor å fortsette arbeidet hos NDC Osijek. Lærer 1 er selv serber, men han er ikke fra Markusica og bor utenfor landsbyen (Lærer 1).

⁷ Narrativer handler om myter for selvforståelse som reproduseres innad i en gruppe (Kupermintz og Salomon 2005:293-94). Det vil utdypes nærmere i kapittel 4.1.3.

Kapittel 3

Undervisningen finner sted på skolen en gang i måneden med tre timer av gangen eller gjennom workshops arrangert gjennom en hel skoledag. Elevene er rekruttert fra lærerens egen klasse, og det er tretti elever som følger faget. Gruppen har en jevn kjønnsbalanse. Elevene går i syvende klasse og de fleste velger å møte opp hver gang. Foreldrene har med tiden blitt støttende til undervisningen i CSHR, men de møter holdningsmotstand i det øvrige lokalsamfunnet (Lærer 1).

Vukovar

Vukovar er en segregert by på grensen til Serbia. Byen var okkupert under krigen, og spenningen mellom de etniske gruppene merkes også i dag. I Vukovar må man velge hvilken gruppe man vil tilhøre: serbere eller kroater. Min informant eksemplifiserer skillet med at selv ikke barn vil finne på å spille fotball i skolegården med medlemmer av den andre gruppen. De fleste skolene i Vukovar er segregerte, og elever med serbisk og kroatisk tilhørighet er skilt i ulike skift eller forskjellige skolebygg. Hvordan påvirker dette barna? På skolen der CSHR blir undervist, er elevene i all hovedsak kroatisk, og de som har annen bakgrunn er helt assimilert og gir ikke uttrykk for opprinnelig etnisk tilhørighet (Lærer 2). I Vukovar er kun A-modell for undervisning av minoriteter tilgjengelig, og elever som ønsker opplæring i et annet morsmål, historie og kultur har all undervisning i separate, serbiske klasser (Milas).

Det er kun en lærer som underviser CSHR på skolen i Vukovar, og det er en mann i tredveårene. *Lærer 2* underviser i tysk og engelsk, og har jobbet som lærer i Vukovar i seks år. Før han tok jobben i Vukovar hadde han ikke noe forhold til fredsundervisning, men etter å ha sett konsekvensene av krigen i dette samfunnet fattet han interesse for det. Han har vært med på New School Project siden oppstarten i 2003, og etter å ha deltatt på seminarer har han engasjert seg i flere prosjekter i regi av NDC Osijek, deriblant CSHR. Lærer 2 er kroat og bor i Osijek, som er regionsenteret, en halvtimes kjøretur fra byen han jobber i (Lærer 2).

Femten elever har valgt å følge undervisningen i CSHR. De er alle fra klassen der Lærer 2 er klassestyrer, og har vært med på programmet fra femte klasse. Gruppen har imidlertid bare vært med i to år, da det i oppstartsåret var en annen gruppe som senere ble byttet ut på grunn av manglende interesse og et vanskelig utgangspunkt når det kom til holdninger. Alle elevene kommer

regelmessig til undervisningen som holdes et par timer annen hver uke. Skoleledelsen har imidlertid lagt fagets timeplan til etter skoletid dette året, og elevene som går hjem etter ordinær undervisning må derfor ta turen tilbake noen timer senere for å delta i CSHR-undervisning. Foreldrene involveres i liten grad i undervisningen utover leksehjelp og å gi sitt samtykke til deltakelse (Lærer 2).

Beli Manister

Skolen i Beli Manister er en flerkulturell skole, med hovedvekt av kroater, serbere og ungarer, men med flere minoriteter. Beli Manister er en del av Baranja, som ble okkupert under krigen, og min informant fra dette området forteller at divisjonen fremdeles eksisterer i form av fordommer og stereotyper, men det har vært store forbedringer fra de første etterkrigsårene (Lærer 3). Skolen utøver C- modell for minoritetsutdanning, hvor alle elevene følger undervisningen for majoritetsgruppen, men i tillegg har ekstra timer etter skoletid for å lære eget språk, historie og kultur (Milas). Det er i utgangspunktet ulike klasser for kroater og serbere, men det er en del overlapping og andre minoriteter er fordelt på disse klassene (Lærer 3).

Lærer 3 underviser på skolen i Beli Manister, og er lektor i biologi og kjemi. Hun har førti år bak seg i skoleverket, og har jobbet i trettiseks år på den nevnte skolen. Sammen med en annen kvinnelig lærer har hun ansvaret for undervisningen i CSHR. Hun har fulgt arbeidet til NDC Osijek fra begynnelsen, og sier at hun syntes arbeidet med "The New School"- prosjektet virket interessant og noe av grunnen til at hun ønsket å undervise i CSHR er det sterke fokuset på videreformidling av tradisjoner. Samtidig var det viktig for henne å ikke svikte vennene sine i NDC Osijek. Lærer 3 bor i området, og er selv kroat. Hennes situasjon er spesiell, hun er gift med en Montenegriner og ble derfor værende i Beli Manister under krigen. På grunn av dette ble hun i etterkant behandlet som en serber, og fikk i mange år kun lov til å undervise i serbiske klasser. Hun underviser i dag alle etnisiteter. Begge lærerne i Beli Manister går av med pensjon til våren, men Lærer 3 ønsker å opprettholde engasjementet hos NDC Osijek gjennom andre prosjekter (Lærer 3).

Klassen i Beli Manister er rekruttert fra lærernes klasser og består av 21 elever på 12-13 år. Det er fem ulike nasjonaliteter. Kroater, serbere og ungarere utgjør om lag like store grupper, og i tillegg er det en albansk elev og en elev som tilhører romanifolket. Det undervises i faget to timer hver andre

uke, og lokale NGO'er⁸ blir involvert i arbeidet for å finne relevante temaer. Lærer 3 sier hun opplever støtte fra foreldrene, og de blir invitert til å ta del i presentasjonen av ferdige prosjekter (Lærer 3).

3.2 Faget

Som nevnt tidligere er læreplanen åpen og faget får sitt praktiske uttrykk under påvirkning av lærer, elevgruppe og kontekst. Hvilke uttrykk får den ut over læreplanens beskrivelse? Det er hensiktsmessig å gi en beskrivelse og en konkretisering av hva de ulike aktørene setter fokus på når det gjelder CSHR. Jeg begynner med å presentere tankene rundt *hvorfor* man har et slikt fag og de kompetansemålene som fremmes. Videre beskriver jeg *hva* som er fremheves innholdsmessing og *hvordan* det undervises i faget, da med fokus på metodebruk. Til sist vil jeg formidle informantenes tanker om *utfordringer og effekt* av CSHR.

3.2.1 HVORFOR: forståelse av mål og hensikt

Prosjektleder Milas var initiativtaker til New School Project, har fulgt prosjektutvikling av CSHR, og er også oppdragsgiver til lærerne som jobber med faget. Hun forklarer at for henne er hovedmålet at elevene skal kunne utvikle ferdigheter om hvordan man kan forholde seg til multikulturalisme i deres eget samfunn, da med et spesielt fokus på hvordan man kan jobbe med stereotyper som har oppstått som konsekvenser av krigen mellom Kroatia og Serbia (Milas). Faget er laget på bakgrunn av situasjonen i Vukovar, og Lærer 2, som underviser i dette området, mener hovedmålet er at elevene skal bli åpne for ulike ideer, uten fordommer og stereotyper av "den andre". De skal også kunne påvirke deres omgivelser med ulike ideer. Han forteller at faget handler om å promotere positive holdninger overfor mangfold i Vukovar, og på den måten finne egen identitet på bakgrunn av hvordan samfunnet har vokst frem med tilstrømninger av nye mennesker gjennom generasjoner.

Lærer 1 mener at faget gir bevissthet på hva som samler de ulike etniske gruppene, mens

⁸ Non-Governmental Organisations

tradisjonell kultur ofte setter fokus på det som deler dem (Lærer 1). Lærer 2 sier at faget skal sette fokus på og vise at det ikke er greit å være segregert etter nasjonale og etniske skillelinjer. Han prøver å legge til rette for at elevene skal lære at selv om man er forskjellig, er det mye som også er felles. *“Just to bring, you know, Serbians and Croats together and see that there aren't that many differences between them as they think there are”*. Det er få møteplasser for ungdom, hvor de kan få opplevelser som bryter ned fremmedfrykt og fordommer (Lærer 2). Dette poenget blir gjentatt hos de to andre lærerne, og hver av dem forteller at det er et viktig mål at elevene skal oppfatte ulikheter som en rikdom i samfunnet (Lærer 1, 2 og 3).

Har lærerne lik oppfattelse av dette? Lærerne fra Markusica og Beli Manister har et litt annet perspektiv på målsetningene for faget enn Lærer 2 fra Vukovar. Lærer 1 forteller at han ser det som et hovedmål i faget at elevene skal lære om historien til lokalsamfunnet, og dermed se det i et større perspektiv basert på prinsippene for multikulturalisme. Etersom skolen i Markusica er monoetnisk er det viktig for ham at elevene skal lære om omgivelsene og finne sin plass i en større kontekst. De skal lære om ulike tradisjoner som har noe til felles. Han forteller at *“[CSHR] offers the children an ability to see how the local community was, how it is now and how it could be in the future”* (Lærer 1). Lærer 3 har også fokus på fagets formidling av fortid og tradisjon. Hun mener det er en viktig rikdom for alle, og hevder at tradisjonen må settes i sammenheng med fremming av toleranse og likesidig forståelse. Motvirking av fordommer er en vesentlig del av faget, og Lærer 3 anser CSHR som et viktig bidrag til å imøtekomme den etniske avstanden som oppsto etter krigen. Det er viktig at elevene innser at de tilhører samme samfunn, og at det eksisterer en gjensidig forbindelse mellom dem uavhengig av nasjonalitet (Lærer 3). Fokuset på kunnskap varierer noe fra lærer til lærer, men de er alle enige om at selv om kunnskapsøking er en viktig del av faget, er det ferdighetene som er det viktigste utbyttet av undervisningen i CSHR. Lærer 1 forteller at det er nødvendig med både kunnskap og ferdigheter, nettopp fordi kunnskapsøking vil forbedre ferdigheter og motsatt. Men må han velge, blir det ferdighetene som prioriteres (Lærer 1). Lærer 3 har en lignende holdning, mens Lærer 2 er klar på at utviklingen av ferdigheter er aller viktigst (Lærer 3 og 2).

Prosjektlederen forteller at det første steget er å lære mer om ulike kulturer, slik at man blir mer bevisst på andre og lettere kan samarbeide med dem i utviklingen av lokalsamfunnet. Ferdigheter som går på toleranse og åpenhet vil også være til hjelp for barna når de skal begynne på videregående skole og universitet i andre byer, og i fremtidens Kroatia, som en del av EU (Milas).

Kapittel 3

Lærer 2 mener at dersom elevene vet noe om forskjellige kulturer, vil de lettere kunne navigere i ukjente situasjoner og samarbeide med ulike mennesker. Interkulturalisme handler om å ha en interkonneksjon (Lærer 2). Lærer 1 forteller at CSHR er det eneste faget i Kroatia som behandler interkulturell kompetanse (Lærer 1), og Lærer 3 fremhever viktigheten av å ha et fag som setter fokus på toleranse i interkulturelle møter (Lærer 3).

Alle de tre lærerne ser på det som svært viktig at elevene utvikler evne til kritisk tenking gjennom faget (Lærer 1, 2 og 3). Lærer 3 forteller at det ikke bare er viktig å lære kritisk tenking ovenfor andre, men også overfor seg selv (Lærer 3). De begrunner det med at det er nødvendig at elevene lærer seg å vurdere det de blir fortalt når de lever i et samfunn med spenninger mellom etniske grupper. Lærer 2 forteller at han ønsker at elevene ikke bare skal være passive mottakere, men ha egne tanker og meninger i møtet med andre, også voksne (Lærer 2). Denne tankegangen finner man igjen hos de to andre lærerne, og Lærer 3 fremhever at man på den måten utdanner ansvarlige borgere som vil være med å utvikle sitt lokalsamfunn (Lærer 3).

3.2.2 HVA: valg av innhold

I årsplanen fokuseres det blant annet på tradisjonelle ritualer, matlaging fra gamle dager, opprinnelsesmyter, slektstre og symboler. De har overordnede tema som er planlagt i fellesskap, og konkretiserer dette ut fra lokale tilpasninger (Mentor 2). På fellesmøtene blir mye planlagt, og de diskuterer seg fram til felles prosjekter og tema (Lærer 2). På skolen i Vukovar har de blant annet hatt om regionens bryllupstradisjoner, og det neste temaet vil handle om sport og ulike barneleker fra fortiden (Lærer 2). Læreplanen brukes i stor grad som retningslinje, både for utvikling av tema og for de verdiene som promottes i klasserommet. Dette kan for eksempel være demokrati, fred og motstand mot voldsbruk (Lærer 2).

I læreplanen finner man en lang liste med generelle verdier som skal formidles gjennom faget⁹. Hvilke verdier er i fokus hos lærerne? Lærer 1 mener at de viktigste verdiene som formidles er universelle menneskelige verdier, slik som menneskerettigheter og verdier med rot i humanismen.

⁹ Eksempler nevnes i kapittel 3.1.2

Han hevder det er viktig at elevene opparbeider en respekt for seg selv og videre respekt for andre (Lærer 1). I følge Lærer 3 bør faget ha fokus på toleranse og forståelse for ulikheter, respekt for hverandre og utforsking av hverandres kulturer (Lærer 3). Lærer 2 mener at kjerneverdiene i faget er mangfold og toleranse. Han håper også å kunne promotere aksept, men mener at dette kommer på et litt høyere nivå. Det viktigste er at verdiene får praktiske uttrykk, og at elevene skal kunne sette seg ned å prate med mennesker som er forskjellig fra dem selv uten at det oppstår konflikt (Lærer 2).

Alle lærerne legger opp til tematiske undervisningsopplegg der elevene skal forstå at de har mye til felles, og de prøver alltid å snakke om minoritet og majoritet i sammenheng (Lærer 1, 2 og 3). Hva ønsker de å vise? Det er mange likheter mellom kroater og serbere, og mye av historien og kulturen er lik. Lærer 2 sier de vil at elevene skal forstå at mange av forskjellene er konstruerte, og dermed bli mer åpne for samarbeid med serberne (Lærer 2). De snakker om fordommer, og skaper bevissthet rundt det. I Beli Manister bruker de ekstreme fordommer for å eksemplifisere, og på den måten få elevene til å diskutere hva det dreier seg om (Lærer 3).

Lærer 2 forteller at de jobber med å finne basisidentiteter, og lar elevene oppdage at hver av dem har mange identiteter. I Vukovar må de spille rollen som serber eller kroat, men gjennom utforskningen av flere identiteter oppdager elevene at det ikke er dette som i størst grad definerer hvem de er (Lærer 2). Lærer 3 forteller at de snakker kun om identitet på en indirekte måte, gjennom tradisjoner og religion. De tar for eksempel for seg religiøse feiring, og viser hvordan de barna som kommer fra et blandet ekteskap kan feire både ortodoks og katolske høytider (Lærer 3). I Markusica snakker de også om identitet gjennom tradisjoner og høytider, men tar i tillegg tak i deres egen nasjonale identitet, det vil si serbisk. Lærer 1 hevder det er viktig å være bevisst på egen nasjonale identitet, og hvordan den har forandret seg gjennom århundrene. Han mener denne bevisstheten er *“the basis for the expanding their identity and for them to grow as persons”* (Lærer 1).

Lærer 2 forteller at det er viktig å lære om egen kultur, for hvis alle var like ville man ikke vite hvem man er. *“[T]hey find their identity through differences”* (Lærer 2). Han mener det er viktig å alltid snakke om diversitet som noe positivt man kan lære av (Lærer 2). Når Lærer 1 snakker om

identitet, forteller han elevene at som serbere burde de kjenne deres egen nasjonale identitet og språk, men som borgere i Kroatia er det også viktig å kjenne kroatisk kultur og språk. *"I'm teaching them [that it is an] equally important part of their identity"* (Lærer 1) Lærer 1 forteller at han synes det er viktig at man holder språkene fra hverandre, at det ikke blir en blanding, slik at man kan presisere at begge språkene er like viktige (Lærer 1).

Ingen av lærerne snakker om konflikten mellom kroater og serbere på 90-tallet. Hva er grunnen til dette? (Lærer 1, 2 og 3). Lærer 2 forteller at de kun snakker om konflikt på generell basis, og tror det er viktigere å lære elevene toleranse og respekt for diversitet, for å hindre at noe slikt skjer igjen. Elevene har ikke personlige opplevelser fra krigen, og derfor ser han ikke noe poeng i å ta det opp. Synet på hva som hendte, historiene og narrative er svært forskjellig, og det er ikke mulig å snakke om dem på en måte som er felles for begge sider. *"We will probably, but it is still not the time to talk about it"* (Lærer 2). Lærer 3 mener det er *"(..) a sword with two blades, to talk about the recent war"* (Lærer 3) Hun er redd for å skape større problemer, og synes selv det er vanskelig å snakke om krigen på grunn av personlige erfaringer (Lærer 3). Lærer 1 forteller at det ikke er vanskelig å snakke om konflikten når man er sammen med mennesker av egen nasjonalitet, men går man utenfor denne gruppen vil det være nærmest umulig. Vil det alltid være slik? Lærer 1 sier han tror at CSHR vil forberede elevene til å være i stand til å snakke om det i fremtida (Lærer 1).

3.2.3 HVORDAN: undervisning og metoder

Lærer 2 forteller at det er viktig å ha det gøy i CSHR. Alt det de snakker om bør presenteres positivt og knyttes sammen med positive opplevelser. Han mener at elevene merker det når en lærer har positive holdninger til det han underviser i, og at dette vil påvirke deres oppfatning av faget. Både prosjektarbeid og workshops er mye brukt som læringsmetoder (Lærer 3). Lærer 2 forteller at de vanligvis har prosjektbasert undervisning, der elevene får oppgitt noen temaer som de skal jobbe med. Elevene må da utforske på egen hånd utenfor skolen, og ta med materialer eller informasjon tilbake til klassen for å diskutere funnene. Dette kan de blant annet tilegne seg ved å intervju foreldre eller besteforeldre. Noen ganger har de workshops hvor de tar for seg bestemte tema (slik som toleranse og fordommer) eller lærer om dialogmetoder (slik som aktiv lytting) (Lærer 2). I Markusica settes det ekstra fokus på forskning i undervisningen. Elevene jobber i par og får

oppgaver som gir dem mye frihet og som de skal jobbe med utenom skoletiden. Dette er fordi elevene skal innse at det finnes mye mer enn det skolen og foreldrene har fortalt dem. Metoden brukes for å få elevene til å oppdage nye ting, og de diskuterer alltid funnene i fellesskap. På slutten konkluderes det og man lager et sluttresultat, for eksempel en plakat som blir hengt opp på skolen (Lærer 1). I Beli Manister avslutter de ofte hver time med litt lek for å belønne elevene (Lærer 3 2010).

Læreplanen er lagt opp slik at læringen ikke skal komme fra læreren, men det er i stede elevenes ansvar å finne og ta med seg materialet som blir utgangspunktet for diskusjonene. Hva betyr dette for elevene? De får selv være med å skape undervisningen, og det gjør dette faget forskjellig fra de andre fagene i skolen (Lærer 2). Gjennom workshopene legger de opp til at elevene selv skal finne ut av egne stereotypier og fordommer (Lærer 1). Lærer 3 forteller at aktive læringsmetoder er viktig for deres fremtidige liv. “[T]his is all just a preparation for them to become active citizens” (Lærer 3). Gjennom denne type læring lærer elevene å ta ansvar. Det er ofte mer interessant for elevene når de får være deltakende i å utforme faget (Lærer 2). Alle lærerne fremhever at de er rollemodeller og tilretteleggere, og at som lærere er deres viktigste oppgave å vise positive holdninger og positiv energi (Lærer 1, 2 og 3).

Lærer 3 understreker at i deres klasserom er alle like, også kroater og serbere. Hvordan viser de dette? De prøver å bruke like mye tid på hver av gruppene, men det er noe vanskeligere å fordele likt når det gjelder de små minoritetsgruppene. Elevene er nysgjerrige, og de ønsker å vite mer om hverandre (Lærer 3). Lærer 1 forteller at han alltid presenterer andre kulturer med et positivt utgangspunkt eller gjennom å se på likheter mellom andres og egen kultur (Lærer 1), og de er konsekvente med å anvende flere perspektiver når de tar for seg nye temaer (Lærer 2 og 3).

Faget legger opp til at elevene fra de tre skolene skal møtes to ganger i året for å ha seminarer og workshops rundt ulike tema (Milas). Elevene gleder seg til dette møtet (Lærer 1, 2 og 3). I Beli Manister er de vant til å omgås barn med ulike nasjonaliteter, så det er ikke behov for noen spesielle forberedelser før møtet mellom de tre skolene. (Lærer 3). Elevene i Markusica er i kontakt med andre kulturer gjennom historier og lignende, men ikke i direkte i dagliglivet. Lærer 1 forteller at faget forbereder elevene for møter med andre kulturer og nasjonaliteter, og samlingen med de tre

andre skolene er en viktig del av opplæringen i CSHR. Gjennom workshops får de samhandlet med de andre barna, og i etterkant bruker de tid på debriefing gjennom samtaler om det de har opplevd (Lærer 1). Lærer 3 mener kontakt er svært viktig for interkulturell læring. Man kan diskutere og tilegne seg kunnskap, men forståelsen kommer først når man møtes. *"I think that without contact it is all just hollow stories"* (Lærer 3).

3.2.4 utfordringer og effekt

CSHR er et utfordrende fag å undervise i, blant annet fordi man er så avhengig av at elevgruppen gjør en egeninnsats. En av utfordringene knyttet direkte til undervisningen er å få elevene til å se konflikten og at det er et problem i samfunnet. Det er også en utfordring å vise at det ikke er normalt tilstand å leve segregert. Lærer 2 forteller at i Vukovar blir minoritetskulturen (altså serberne) i stor grad ignorert av majoritetskulturen (kroatene), *"people like to look away from any problems, so they like to ignore the existence of Serbs"* (Lærer 2). Det er derfor en stor sak at de faktisk snakker om minoritetskulturene, men han opplever det som vanskelig å snakke om det på en skole hvor minoriteten ikke er til stede (Lærer 2).

Lærer 2 sier om virkningene av CSHR at *"I think that this is a good way of preventing future conflicts"*. Dette begrunner han med at mennesker som er mer bevisst på ulikheter og diversitet vil i mindre grad diskriminere og er i stedet bedre rustet til å jobbe med andre (Lærer 2). Lærerne opplever forandringer i elevene etter de har vært gjennom undervisning i CSHR, og mener at de har blitt bedre i stand til å forholde seg til ulikheter (Lærer 1, 2 og 3). På hvilken måte? Lærer 2 forteller at de gjenkjenner diskriminering og fordommer, og reagerer på det hos andre. Samtidig har de også hatt samarbeidsprosjekter med serbiske elever, og det som de tidligere ville reagerte på, er nå uproblematisk for dem. Han tror også dette handler litt om vane, tidligere var de ikke vant til å høre serbisk og de identifiserte språket med oppviglere og krig. Gjennom faget har de funnet andre referansepunkter (Lærer 2).

På kort sikt påvirker faget elevene som tar faget og deres bekjente, men Lærer 1 vil ikke si at det har noen virkning på hele lokalsamfunnet (Lærer 1). Dette understrekes også av lærerne i Beli Manister og Vukovar. Lærer 3 mener at den viktigste utfordringen for faget er å få spredd CSHR til

flere skoler. Hun mener det burde bli implementert i ordnær plan og program for skolene, slik at alle barn får mulighet til å lære faget (Lærer 3). Dette utsagnet finner man også igjen hos de to andre lærerne. Lærer 2 mener man må utvide omfanget av prosjektet, slik at man kan få en stor mengde barn som vil noe annet enn majoriteten i samfunnet gjør nå (Lærer 2). På samme måte påpeker Lærer 1 at dersom man fortsetter å undervise i faget vil man i det lange løp få en hel generasjon av barn som har gått gjennom CSHR og da kan det føre til forandringer (Lærer 1). Lærerne på alle tre skolene mener at det er for få elever som inkluderes i undervisningen (Lærer 1, 2 og 3).

Det må imidlertid være en interesse der i utgangspunktet. På skolen i Vukovar ble den første gruppen byttet ut, fordi elevene ikke hadde noe interesse i diversitet og toleranse. Mangel på interesse fra starten av utgjør et dårlig grunnlag, og de nevnte elevene kom fordi de måtte ha et valgfag. Det er også lettere med yngre elever, og den gruppen han har nå er *”young enough so that you can affect them and shape their minds”* (Lærer 2).

Manglende støtte og engasjement er en av hovedutfordringene for faget. Lærerne forteller at medelever i stor grad reagerer positivt, og foreldrene er støttende til faget, men viser lite engasjement. Kollegaer og lokalsamfunn er noe mer reservert, da spesielt i Vukovar og Markusica, og lærerne der møter motstand mot det de driver med. I Beli Manister er situasjonen noe annerledes, og selv om det ikke er så mye direkte engasjement, har Lærer 3 inntrykk av at initiativet er ønsket (Lærer 1, 2 og 3). Den manglende støtte merkes også ved at det er få økonomiske midler tilgjengelig, og slik det er nå jobber alle lærerne på frivillig basis. Lærer 3 mener reising er en viktig del av et fag som CSHR, men på grunn av manglende finansiering får de ikke muligheten til å legge opp undervisningen til at de skal oppleve andre steder enn lokalsamfunnet (Lærer 3). Lærer 1 forteller at det også er mangel på menneskelige ressurser, og få er villig til å engasjere seg i den grad det trengs for å undervise i CSHR (Lærer 1).

Faget er eksperimentelt og fremdeles under utvikling, og Lærer 1 forklarer at i fremtiden vil det kanskje se annerledes ut, men slik det er nå gir det dem frihet til å utvikle det. *“[W]e are still trying to find out what are the most interesting topics”* (Lærer 1). Felles for lærerne er at de mener faget gir mange muligheter, og at man alltid kan tilpasse det til kontekst, situasjoner og elevgruppe (Lærer 1).

4. Teorikapittel

Virkeligheten kan ikke beskrives helhetlig innen et fagfelt. Det finnes et stort spekter av teoretiske tilnærminger som kan tilføre interessante perspektiver i sammenheng med oppgavens problemstilling, både når det gjelder forståelsen av selve faget og dets målsetninger, og det som ligger til grunn for at faget ble opprettet. Jeg skal ta for meg et tverrfaglig forskningsfelt, og jeg går i utgangspunktet bredt ut og bruker flere teoretiske tradisjoner sammen for å analysere feltet. Det betyr at jeg også vil bevege meg inn på teoretiske felt som ikke utgjør grunnlaget for min hovedkompetanse. På grunn av denne oppgavens begrensede omfang, velger jeg derfor å ta for meg det jeg anser som nødvendig for å få en forståelse for oppgavens problemstilling.

I dette kapitlet vil jeg begynne med å presentere noen teoretiske perspektiver knyttet til «det vanskelige mangfoldet». Utgangspunktet for faget ligger i samfunnsforhold som har ført til at mangfoldet er utfordrende å forholde seg til. Deretter vil jeg presentere teorier rundt multikulturell utdanning. Faget handler om å bygge kompetanse for å møte noen av disse utfordringene slik at elevene klarer å forholde seg til en multikulturell hverdag.

Hensikten med det første delkapitlet er å få en forståelse for sammenhengen mellom mangfold, da spesielt etnisk mangfold og elementer som kan gjøre interetniske relasjoner vanskelige. I den første delen vil jeg fokusere på det jeg anser som mest relevant gjennom å kort trekke opp noen hovedlinjer. Bildet av ”den andre” og sosiale mekanismer rundt konflikt er store felt som det har blitt skrevet mye om, men da selve faget står i fokus i denne oppgaven skisserer jeg kun elementer jeg anser å ha stor relevans til det. Jeg har valgt å bruke teoretikere og kilder jeg mener gir et godt innblikk i det jeg ønsker å belyse, blant annet Dovidio med flere fordi den gir en fremstilling av utviklingen av teori rundt fordommer fra Allports klassiske bidrag. Jeg vil gi en kort innføring i kjennetegn ved etnisitet, og videre hvordan bildet av ”den andre” formes og kan bygge barrierer og konflikt mellom ulike grupper. For å gjøre dette går jeg inn på noen sosiale mekanismer rundt etnisitet. Jeg har valgt kilder som gir en fremstilling av utviklingen fra flere teoretikere, men vil etter en kort introduksjon, la den antropologiske oppfattelsen bli tillagt mest vekt i dette tilfellet.

Jeg fortsetter med en kort presentasjon av fredsutdanning, som er et stort felt og innebærer blant annet multikulturell utdanning. I delkapittelet som kommer etter tar jeg for meg historie og utvikling, og ideologiske og teoretiske perspektiver på multikulturell utdanning. Fredsutdanning er også et variert felt med ulike teoretiske rammeverk for et mangfold av målsetninger. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på multikulturell utdanningsteori. Det gir teoretiske perspektiver med et bredt tilfang når det gjelder hvordan utdanning og forhold til ulikheter kan tilrettelegges. Jeg mener multikulturell utdanningsteori kan bidra til å belyse og gi en bedre forståelse av sentrale deler av faget. Jeg har valgt å bruke teoretikeren Banks i stor grad, da andre teoretikere innen feltet gjerne refererer til ham når de skal systematisere elementene i multikulturell utdanning. Banks er professor i Diversity Studies og direktør for Center for Multicultural Education ved universitetet i Washington, Seattle (CME 2010). Det blir også benyttet andre teoretiske perspektiver for å utdype og vise til en større bredde når det gjelder multikulturell utdanningsteori og bakgrunnen for det, blant annet samlinger av ny teori knyttet til praksis, med et mangfold av bidragsytere fra ulike steder i verden i McGlynn med fleres *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies – Comparative Perspectives*. Avslutningsvis bruker jeg Banks' fem dimensjoner for å gi en systematisk presentasjon av feltets fokusområder, og jeg supplerer med andre teoretikers perspektiver på de enkelte dimensjonene.

4.1 Det vanskelige mangfoldet

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven, kan mangfold være en kilde til konflikt. I løpet av de siste tiårene har verden sett en økning i etniske spenninger og konflikter (Bekerman og McGlynn 2007:1). Er dette tilfeldig? Hva er det med etnisitet som gjør at mangfoldet ofte blir en utfordring?

4.1.1 Etnisitet

«Etnisitet» og «etnisk gruppe» er svært kompliserte og følelseladete begrep (Nash 1989:1). Ordet har sitt opphav i det greske ordet *ethnos*, som betyr "folk" (Pilkington 2003: 18). I dag brukes det

ofte om "folk" eller "nasjon"¹⁰, men det er ikke nødvendigvis mulig å sette likhetstegn mellom nasjon og etnisitet. Jenkins skriver at nasjonalisme kan oppfattes som en ideologi av etnisk identifikasjon, men samtidig skiller det seg fra etnisitet blant annet fordi det defineres gjennom forhold under historisk opphav (Jenkins 2008: 10, 148). Akademisk sett har forståelsen av etnisitet og etnisk gruppe gått i mange retninger. For eksempel blir de brukt i politisk omtale av kulturelle forskjeller, så vel som i kontroversielle sammenhenger med rasetenkning (Jenkins 2008: 10). Man kan likevel si at etnisitet er en kategori som avgrenser en gruppe mennesker fra andre. Dette skjer ofte på bakgrunn av kulturelle markører, som religion, språk og kulturelle kjennetegn (Pilkington 2003: 11).

Etnisitet kan i en generell form bli definert som en «sosial organisering av kulturelle forskjeller» (Jenkins 2008: 12). Etniske grupper samles om troen på et felles opphav. Det essensielle i denne type kategorisering er at medlemmene i gruppen er overbevist om at de med rette kan hevde at de har en felles identitet på bakgrunn av at de deler felles minner. Det er også viktig at de blir oppfattet slik av andre (Pilkington 2003: 18-19). Weber fremstiller etnisitet som noe som oppstår som konsekvens av samhandling, og at "*active pursuit of collective interests does (...) encourage ethnic identification*" (Jenkins 2008: 10). Etniske grupper blir gjennom dette synet medlemsbaserte grupper hvis samhold har basis i felles interesse, og som har en rekke kulturelle markører for å definere hvem som tilhører gruppen (Jenkins 2008: 10-11). Medlemmer av etniske grupper sosialiseres inn i gruppa ved å lære trekk ved deres spesifikke subkultur og hva som skiller deres gruppe fra andre. Skillelinjene er ikke statiske og kan skifte over tid og etter situasjon. Det er likevel karakteristisk at visse kulturelle praksiser blir fremhevet som symboler på at man tilhører en bestemt etnisk gruppe. Slike markører fremmer fellesskapsfølelsen, uten at man trenger å kjenne de andre medlemmene av gruppa personlig (Pilkington 2003: 18-19). Den sosialkonstruktivistiske modellen av etnisitet, som man gjerne finner i den antropologiske leiren, sier at etniske grupper er hva medlemmene og utenforstående tenker at de er. Forståelsen av etnisitet er relasjonell; "*ethnic identification arises out of and within interaction between groups*" (Jenkins 2008: 11).

¹⁰ Begrepet etnisitet har mange fellestrekk med begrepet nasjon, og i visse tilfeller overlapper de. Dette er imidlertid en stor debatt, og annet enn å nevne at det finnes ulike oppfatninger, vil jeg ikke gå nærmere inn på det i denne oppgaven (Pilkington 2003:18-19).

Jenkins oppsummerer den sosialantropologiske tilnærmingen til etnisitet med fire punkter. I det første punktet hevder han at etnisitet handler om kulturell differensiering, og videre at det er hovedsaklig basert på felles meningsskaping, eller det vi kan kalle kultur, innad i en gruppe. Han skriver at innholdet i begrepet og betydningen av det forandrer seg konteksten etter vi finner det i, og til slutt at det handler om hvordan etnisitet, som identitetsmarkør, internaliseres og eksternaliseres. Hos den enkelte får det uttrykk gjennom personlig identitet og syn på seg selv. I et samfunnsmessig perspektiv gis det mening gjennom sosial samhandling og kategorisering av andre (Jenkins 2008: 13-15).

4.1.2 Bildet av ”den andre”

Bildet vi danner oss av ”den andre” er en måte å systematisere vår verden på. Allport¹¹ ser ikke bare fordommer som irrasjonelle hatkategorier avlet av uvitenhet, men også som nødvendige og normale sosiale kategorier som hjelper oss å forholde oss til virkeligheten (Dovidio mfl. 2005: 1-4). Underliggende motivasjon for utvikling av fordommer er på det mest grunnleggende nivået materielle goder og selvopprettholdelse, og dette kan ofte føre til gruppekonflikt (Dovidio m.fl. 2005: 5-6). Allport anser mekanismene rundt sosial kategorisering og gruppeidentitet som selve fundamentet for fordommer (Dovidio m.fl. 2005: 13).

Ordet fordom kan lettest forklares som å bedømme eller å gjøre opp sin mening om noe før man erfaring til å gjøre det. I boken *Stereotypes and Prejudices* forklares fordommer på flere måter, for eksempel som en positiv eller negativ følelse som rettes mot en person eller ting i forkant og uten å være basert på erfaring. Selv om definisjonen inneholder både positive og negative forstavelser på fordommene, er det ofte slik at blant annet etniske fordommer i stor grad er negative (Stangor 2000:22). En annen definisjon omfatter fordommer mot grupper i større grad, gjennom å definere fordommer som: “*an avertive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group.*” (Stangor 2000: 22). Dette kan også ses i sammenheng med stereotypier.

¹¹ Gordon Allports bok «The Nature of Prejudice» (1954/1979) var og er fremdeles et sentralt bidrag til debatt og arbeid innen fordommenes sosialpsykologi.

Stereotypier kan forklares som tankebilder som forenkler virkeligheten gjennom å forsterke enkelte karaktertrekk som man gjør gjeldende for en hel gruppe mennesker. Stereotypier finnes både på individuelt og kulturelt plan (Stangor 2000: 64-65).

Fiendebilder oppstår når visse stereotypier, forestillinger eller karakteristikker utgjør grunnlaget for å kalle noen en fiende, for eksempel kan mennesker som tilhører andre sosiale grupper bli definert som dette. Ved å gi "den andre" negative egenskaper og karaktertrekk er det lettere å rettferdiggjøre handlinger mot dem, og dette begrunnes i en form for rasjonale. Når effektive fiendebilder etableres skjer det gjerne ved at fienden blir identifisert eller definert gjennom marginalisering. Videre bruker man karakteristikker om fienden som demoniserer, og deretter spres disse forestillingene systematisk. Disse forestillingene kan ha rot i folketro, fordommer, religion og lignende, og det kan gi grobunn for konflikt mellom folkeslag (Ingvaldsen 2007: 23-25). Kollektive narrativer og konflikt påvirker hvordan man oppfatter bildet av "den andre" - de som står utenfor inngruppen (Dovidio mfl. 2005: 1-3). Kardov skriver at i situasjoner hvor det er et fravær av fysiske grenser som adskiller oss og "den andre", blir det ofte viktig å være i stand til å identifisere medlemmer av den andre gruppen. Oppmerksomhet på og bruk av etniske markører vektlegges gjerne tyngre, og setter dermed fokus på det som adskiller (Kardov 2006: 25-28). I konfliktsituasjoner er ofte bildet av "den andre" preget av fordommer og stereotypier (Dovidio mfl. 2005: 1-3).

4.1.3 Konflikt?

Konflikter handler om en tilstand av uoverensstemmelse. Det er en uunngåelig og vanlig del av sosiale forhold, men den kommer i ulike former og størrelser, på forskjellige nivåer og med ulike tidsperspektiv. De trenger ikke å lede til voldelig konflikt, men kan også få destruktive følger dersom man velger enn konfliktbyggende tilnærming (Opatow m.fl. 2005; 304).

Noen konflikter er ikke så mye en konflikt mellom personer, som en konflikt mellom grupper. Denne typen konflikt omtales som kollektiv konflikt. Denne typen konflikter kan ha dype røtter i gruppenes kollektive narrativ. Det vil si historiene og mytene som gruppekulturen reproducerer som grunnlag for blant annet identitet, historieforståelse, fremtidshåp og oppfattet rolle i konflikten. Det kollektive minnet om tidligere historiske hendelser kan sådan være med å forme deres holdninger

og handlinger i nåtiden (Kupermintz og Salomon 2005: 293-94). Kollektive narrativer og konflikt påvirker hvordan man oppfatter bildet av "den andre" - de som står utenfor inngruppen (Dovidio mfl. 2005: 1-3). Videre blir kollektive narrativer gjerne oppfattet som udiskutable sannheter, og dermed er de vanskelig å forandre (Kupermintz og Salomon 2005: 293-94). En videre utvikling av fordommer, stereotyper og fiendebilder skaper avstand og kan føre til segregering av grupper (Johnson og Johnson 2005: 284).

Territorielle grenser har en viktig rolle når den sosiale orden er truet, og systemene som tradisjonelt sett gir mening og følelse av trygghet utfordres fra utsiden. Kardov skriver at fysiske grenser mellom parter som er i et konfliktforhold gir et stabilt grunnlag for sosial interaksjon. I samfunn som har gjennomgått konflikt er gjerne mange stabile og kjente faktorer revet bort, og i slike situasjoner trengs det ofte grenser som stabiliserer inngruppens verden i forhold til den "skremmende" utsiden (Kardov 2006: 3-5). Freden er likevel ofte ustabil i segregerte samfunn, og jo større ulikhet det er mellom gruppene jo mer destruktivt tenderer konsekvensene av segregering å være (Johnson og Johnson 2005: 284).

4.1.4 Utdanning for fred

Fred er mer enn fravær av krig, definert som negativ fred. Det er også mer enn en tilstand med harmoni, balanse og rettferdighet, definert som positiv fred (Opatow m.fl. 2005: 304). Fred er dynamiske forbindelser mellom individer, grupper og nasjoner. Det er en forbindelse som ikke kan opprettholdes gjennom separasjon, isolasjon og barrierer, men en dynamisk prosess som må vedlikeholdes. Fredsbygging og opprettholdelse av fred krever aktivt inngripen og engasjement, og separasjon kan midlertidig redusere vold, men ikke opprettholde fred (Johnson og Johnson, 2005b: 276-8). Forsoning innebærer å gjennomgå en transformasjon, uvennskap til vennskap, fra krig til fred, fra hat til tilgivelse og lignende. Det handler om å bringe noe sammen til en tilstand av normalitet (Daly og Sarkin 2007: 4-5). Et samfunn som ikke lenger er preget av voldelig konflikt, har ikke nødvendigvis karakteristikene som forbindes med positiv fred (Johnson og Johnson 2005b: 276-8).

Gallagher påpeker at skolen tradisjonelt sett har vært en viktig arena for å fremme sosialt samhold i samfunnet (Gallagher 2009: 5). En rapport utgitt av Redd Barna i 2008 henviser til en rekke positive effekter av økt fokus på utdanning og skole for barn i konfliktsituasjoner og for forsoning. Den konkluderte med at *"peace begins in the minds of children"* og at skolen er en avgjørende arena for konflikttransformasjon både for barna og for samfunnet. I tillegg påpekte den at på tross av disse virkningene var utdanning utelatt i en rekke fredsavtaler (Wedge 2008: 5, 8-10,12-13,22). Don Steinberg, visepresident i International Crisis Group, hevder i tillegg at inkludering av utdanningsrelaterte tema i fredsavtaler kan være avgjørende for om en fredsprosess vill fungere eller feile (Rooks 2009: 6). Segregerte skoler kan ha kulturelle og sosiale konsekvenser i samfunnet, ettersom dette betyr at elevene blir opplært i ulike kulturelle program gjennom kulturelt tilpassede læreplaner. Segregerte læreplaner legger tilrette for en videreføring av verdiene, normene, holdningene og informasjonen som viderefører konflikten. Fokus blir da i større grad på forskjellene og det som har avlet konflikt (Johnson og Johnson 2005: 284).

Utdanning for fred inkluderer et bredt spekter av prosjekter og programmer rettet mot å fremme fred i skolen. Johnson og Johnson definerer utdanning for fred som å lære *"(...) individuals the information, attitudes, values, and behavioral competencies needed to resolve conflicts without violence and build and maintain mutually beneficial, harmonious relationships"* (Johnson og Johnson 2005b: 276). Man kan finne stor variasjon i terminologi, ideologi og praksis rundt i verden, nettopp fordi fredsutdanningen må tilpasses behovene og den bestemte situasjonen den skal innføres i. Feltet er derfor vanskelig å definere, men man kan samle dette mangfoldet i tre kategorier, nemlig kognitive definisjoner, definisjoner for påvirkning og definisjoner rettet mot oppførsel. Den første innebærer undervisning om konsept, organisasjoner, ulikheter, historie og så videre. Nummer to henviser til holdningsbygging og verdiformidling, mens den siste handler om å lære prosedyrer og system, samt bygge ferdigheter rundt for eksempel konfliktløsning (Johnson og Johnson 2005b: 276). Multikulturell utdanning utgjør en av flere varianter av fredsutdanning (Bekerman og McGlynn 2007: 1), og har elementer av flere kategorier i seg. Utgangspunktet er likevel hvordan man skal forholde seg til ulikheter, og viktigheten av dette presiseres, som nevnt i innledningen, av Gallagher: *"The central dilemma for education in divided societies lies in the way its schools engage with issues of difference"* (Gallagher 2009: 5).

4.2 Multikulturell utdanning

Multikulturell utdanning er en disiplin som bygger på ideen om at alle elever, uansett bakgrunn, skal oppleve likeverd i utdanningen (Banks og Banks 2010: 24-25). Sleeter og Grant forklarer at konseptet er en vanlig betegnelse brukt for å beskrive “*education policies and practices that recognize, accept, and affirm human differences and similarities related to gender, race disability, class and sexuality*” (Sleeter og Grant 2009: 161). I praksis innebærer det ikke et bestemt utdanningsprogram eller retning, men brukes for å omtale et stort mangfold av praksiser og programmer rettet mot lignende målsetninger. Det er sammensatt av ulike teoretiske tilnærminger, og kan oppfattes ulikt av forskjellige teoretikere og utøvere. For eksempel vil noen si at det i hovedsak handler om å tilføye etniske perspektiver til læreplanen, mens andre vil hevde at oppnåelse av multikulturell utdanning krever en helhetlig, strukturell tilnærming. (Banks og Banks 2010: 7). I løpet av de siste tiårene har forskere og teoretikere likevel funnet en viss form for enighet når det gjelder natur og målsetninger i feltet multikulturell utdanning (Banks 2004: 3).

Det er verd å merke seg at i multikulturell utdanningsteori har fokuset tradisjonelt sett vært på normativ teoretisering, mer enn deskriptiv (Sleeter og Grant 2009: 169), og konseptet blir derfor i stor grad beskrevet i normative termer. Multikulturell utdanning har i tillegg mottatt kritikk for å ha for stor avstand til praksisfeltet (Banks 2004: 3).

4.2.1 Historie og utvikling

Multikulturell utdanning har sitt opphav i afroamerikanske intellektuelle som allerede i 1915 etablerte «the National Association for the Study of Negro Life and History». Dette gjorde at interessen for interkulturell utdanning økte, og målet var å få den dominante gruppen til å bli mer tolerant mot immigranter (Gollnick og Chinn 2006:8). Konseptet utviklet seg videre under borgerrettighetsbevegelsen i USA på 1960-tallet, og spredde seg senere til andre nasjoner (Banks 2009: 13). Afroamerikanerne og andre etniske grupper tok opp kampen mot diskriminering i samfunnet og krevde en mer rettferdig behandling av alle uansett hudfarge, bakgrunn og kultur. Dette hadde også innvirkning på skolesystemet, og etniske grupper fremmet et ønske om større

inkludering både når det gjaldt læreplan, innhold og rollemodeller i form av lærere og administratorer med etnisk bakgrunn (Banks og Banks 2010: 5-7).

I begynnelsen dreide dette seg i stor grad om programmer som ofte ble implementert uten grundig gjennomarbeidelse og i et begrenset omfang. Fokus på etniske helligdager og markeringer utgjorde hovedkarakteristikkene for slike reformer, og de var gjerne valgfag som ble tatt av medlemmer av den spesifikke etniske gruppen faget omhandlet (Banks og Banks 2010: 5-7). Etter hvert oppdaget man imidlertid at denne tilnærmingen ikke gav de ønskede resultatene. Teoretikere innså at forandringer av flere viktige variabler måtte til. Mange mente at man måtte få et bredt fokus som inkluderte alt fra lærernes holdninger, språk og skolekultur til evalueringsmekanismer. Teori og praksis rundt multikulturell utdanning ble på 1970- og 1980-tallet kritisert for å ha for lite fokus på institusjonalisert undertrykkelse. Ideer om antirasistisk utdanning ble etter hvert inkorporert i tradisjonell multikulturell utdanning. I dag inkluderer hovedstrømningen også tilnærminger til multikulturell utdanning av andre marginaliserte grupper, slik som handikappede og homofile, og i tillegg mer fokus på likestilling mellom kjønnene (Banks 2009: 13- 14). I kjølvannet av 9/11 har imidlertid multikulturalisme som felt opplevd en del kritikk. I stedet for å se på mangfold som en rikdom, mener mange at det er viktigere å ensarte gruppene og samles rundt felles verdier for å få samfunn preget av mangfold til å fungere (Niens 2009:149).

4.2.2 Ideologiske og teoretiske perspektiver

Konseptet multikulturell utdanning bygger i hovedsak på prinsipper om mangfold og likeverd (Banks og Banks 2010: 67-69). Ideologien rundt multikulturell utdanning oppfordrer til bevissthet og kunnskap om de ulike kulturelle alternativene som finnes i samfunnet (Sleeter og Grant 2009: 172). Banks og Banks skriver at undervisningen må tilrettelegges slik at studentene kan tilegne seg *“the knowledge, attitudes and skills needed to function effectively in a pluralistic democratic society and to interact, negotiate, and communicate with people from diverse groups to create a civic and moral community that works for the common good”* (Banks og Banks 2004: xi). Kunnskap og ferdigheter blir ansett som nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelige for å kunne manøvrere seg i et multikulturelt samfunn. Man må i tillegg lære elevene å delta som *“critical and reflective citizens in an inclusive national civic culture”* (Banks 2009: 14). Gjennom denne type utdanning sikter man på

å forberede elevene til å bli aktive medlemmer av et demokratisk samfunn med mangfold, og i oppfatningen av sosial forandring vektlegges prinsipper om rettferdighet og støtte til et mangfold av identiteter og sosiale fellesskap (Sleeter og Grant 2009: 161-62). De fleste teoretikere, praktiserende og forskere kan enes om prinsippene som er nevnt over, men det finnes imidlertid store variasjoner i tilnærming og vektlegging av ulike fokus (Banks 2009: 13-15).

Sleeter og Grant skriver at teorier fra sosiologi, antropologi og anvendt lingvistik har blitt brukt for å utdype tilnærmingen til multikulturell utdanning. De hevder at to hovedteorier er brukt for å støtte opp under dette, nemlig teorier om kulturell pluralisme og teorier om kulturell overføring. Den førstnevnte handler om hvordan ulike grupper forholder seg til hverandre, og Sleeter og Grant skriver at teorier om modifisert kulturell pluralisme og kulturell hybriditet støtter opp under multikulturell utdanning. Dette innebærer at etniske grupper og andre minoritetsgrupper til en viss grad vil assimileres inn i den dominante gruppas kultur, men beholder likevel de spesifikke kulturelle kjennetegnene. Teorier om kulturell overføring fremmer likeverd mellom ulike grupper og retter oppmerksomhet mot at samfunnet må forandres til å bli mer rettferdig. Samtidig refererer de til ulike måter kultur overføres til den nye generasjonen av medlemmer i en kulturell gruppe (Sleeter og Grant 2009: 169-72).

I begynnelsen handlet multikulturell utdanning om å utfordre maktstrukturer, men feltet har i den senere tid blitt mindre politisert og vil ikke nødvendigvis kobles sammen med kritiske analyser av maktforhold (Sleeter og Grant 2009:197). Multikulturell «sosial rettferdighet» utdanning, er en skole innen multikulturell utdanning, og den har direkte tilnærminger til undertrykkelse basert på rase, sosial klasse, kjønn og handikap. Målet med multikulturell «sosial rettferdighet» utdanning, er at likeverd og rettferdighet skal gjelde for alle og at det skal oppnås gjennom solidaritet på tvers av ulikheter. Denne skolen har i tillegg fire fokuspunkter som «vanlig» multikulturell utdanning alene ikke har. Det første er aktiv praktisering av demokrati gjennom undervisningen. For det andre skal elevene lære å analysere og opparbeide kritisk bevissthet. For det tredje skal elevene oppfordres til engasjement mot sosial urettferdighet og det siste punktet handler om å bygge broer mellom ulike marginaliserte grupper slik at de kan jobbe sammen (Banks og Banks 2010: 67-69). Denne skolen er, i likhet med tradisjonell multikulturell utdanningsteori, fremtidsrettet uten å ha en bestemt tilnærming til hva som er et ideelt samfunn. Det argumenteres med at dersom noen skulle kunne

undervise i hva som er et «rett samfunn», blir de som setter skalaen opphøyet til en elite som vet bedre enn de andre. Fremgangsmåten er derfor å lære de unge menneskene som skal forme fremtidens samfunn om undertrykkelsens natur og hvordan deres kultur påvirker undertrykkelsen (Sleeter og Grant 2009:197-99).

4.2.3 Dimensjoner av multikulturell utdanning

Banks opererer med fem dimensjoner for å forstå multikulturell utdanning. Disse dimensjonene brukes for å strukturere og konseptualisere multikulturell utdanning, og skal gjøre det mer oversiktlig. Dimensjonene er (1) integrert innhold, (2) konstruksjon av kunnskap, (3) reduksjon av fordommer, (4) rettighetspedagogikk og (5) en støttende skolekultur og sosialstruktur (Banks 2004: 4).

Innhold

Tidligere ble denne delen ofte oppfattet som den eneste delen av multikulturell utdanning. Innholdsdimensjonen innebærer at lærere i alle fag skal tilpasse innhold og bruke eksempler fra et mangfold av kulturer til å forklare og undervise i faget (Banks 2004: 4). Tilhengere hevder at innholdet i tradisjonelle læreplaner, tekstbøker, lærernes holdninger og relasjoner til elevene reflekterer ulikhetene som finnes i samfunnet, og at dette må gjøres noe med. Mange av forkjempere for multikulturell utdanning mener derfor at læreplanene må forandres slik at de inneholder perspektiver fra mange grupper (Sleeter og Grant 2009: 175-77).

Innholdet bør reflektere en helhetlig tilnærming til multikulturalisme. Rogers skriver at minoritetsgruppens bidrag til samfunnet må tas med og tydeliggjøres i undervisningen, slik at man får illustrert verdien i påvirkninger fra andre kulturer. Videre skriver han at innholdet i undervisningen bør tilrettelegges slik at sosiale og kulturelle perspektiver blir inkorporert i måten ulike temaer presenteres på (Rogers 2009: 33-35). Det er da viktig at gruppenes bidrag til samfunnet presenteres på en slik måte at det reflekterer hvordan gruppene ser på seg selv. Det må også utvikles læreplaner som legger til rette for at den erfaringsbakgrunnen elevene i klassen har, kan tas inn i undervisningen. Samtidig bør innholdet i undervisningen hjelpe dem å finne en felles

plattform på tross av ulikhetene. Det er viktig at lærerne hele tiden har en kritisk tilnærming og reflekterer over læreplaner, lærebøker og det de formidler (Sleeter og Grant 2009: 175-77).

Konstruksjon av kunnskap

Dimensjonen om konstruksjon av kunnskap innebærer at implisitte kulturelle oppfatninger, referanserammer og perspektiver påvirker prosessen når kunnskap konstrueres (Banks 2004: 4). I multikulturell teori forkastes det positivistiske synet på kunnskap, og tilhengere mener at ingen kunnskap kan oppfattes som separat fra settingen den oppsto i. Dette innebærer at læring også må ses i sammenheng med de erfaringer som formidlere og mottakere sitter inne med (Banks 2009: 16). Gjennom multikulturell utdanning skal studentene bevisstgjøres på hvordan kunnskap konstrueres og hvordan rase, etnisitet, sosial klasse spiller inn på denne prosessen (Banks 2004: 4) Vi finner disse tankene igjen i sosiokulturell læringsteori. Vygotsky så på læring som en sosial prosess, og mente at det sosiale fellesskapet, kultur og språk danner basis for læringen (Imsen 2005: 251).

I følge Banks handler denne dimensjonen også om hvordan man behandler kunnskap i skolesammenheng. Elevene skal ikke bare motta kunnskap fra andre, men også lære seg å produsere kunnskap selv (Banks 2009: 16). Sleeter og Grant skriver om pedagogiske retningslinjer gitt av The Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE), som omhandler blant annet dialogbasert undervisning og at man legger til rette for aktive læringsmetoder. Dette innebærer nærmere bestemt samarbeidslæring mellom lærer og elever (Sleeter og Grant 2009: 178-80). I følge Vygotskys læringssyn er det lærerens rolle å være en medierende hjelper for at elevene skal kunne utnytte læringspotensialet som ligger i den nærmeste utviklingssonen (Imsen 2005: 261-62). I multikulturell utdanning skal læreren aktivt og målrettet tilrettelegge for at elevene skal jobbe og delta selv i undervisningen. Dette kan ses i motsetning til tradisjonell klasseromsundervisning hvor elever i større grad er passive (Sleeter og Grant 2009: 178-80).

Reduksjon av fordommer

Gjennom den tredje dimensjonen skal elevene hjelpes til å utvikle demokratiske holdninger til ulikheter (Banks 2009: 16). Reduksjon av fordommer handler om å forstå og beskrive barns

rasistiske holdninger, og hvordan man kan møte disse for å utvikle demokratiske holdninger og verdier hos dem (Banks 2004: 5).

Banks trekker frem Allports kontakthypotese som eksempel på hvordan man kan redusere fordommer (Banks 2009: 16). Kontakthypotesen stammer fra sosialpsykologi og ble utformet av Allport i 1954. Den sier at kontakt er nødvendig for at fordommer skal brytes ned, men det er ikke tilstrekkelig for å redusere dem. I tråd med denne hypotesen, påpeker Johnson og Johnson at det er fire viktige vilkår som må være til stede. Det første er at gruppen må jobbe sammen for å oppnå felles mål. For det andre må de omgås hverandre på et personlig plan og samarbeide (konkurransen bør unngås). For det tredje må de ha lik status, og til sist må det være støtte fra høyere autoriteter for at denne kontakten skjer. I følge Pettigrew og Tropp oppnås reduksjon av fordommer gjennom optimal intergruppekontakt i større grad i organisasjonssettinger som skoler (Johnson og Johnson 2005: 285). Det viser seg også at vennskap kan utvikles dersom forholdene er tilrettelagt, og i relativt fredlige kontekster kan denne oppfatningen av "den andre" generaliseres og overføres til andre medlemmer av gruppen en ikke har vært i kontakt med (Kupermintz and Salomon 2005: 295). Noe av kritikken av kontakthypotesen går imidlertid ut på at individer kan oppfatte de positive opplevelsene med medlemmer av utgruppen som et unntak, og dermed vil ikke de positive virkningene forandre synet på utgruppen. For å motvirke dette kan man opprettholde kategoriseringen under møtet. Dette er imidlertid ikke uten utfordringer, fordi det kan forsterke følelsen av ulikhet, ubehag og utgruppefrykt. Nyere forskning foreslår en kombinasjon av interpersonlig og intergruppekontakt for å legge til rette for kontakt som mest effektivt kan ta tak i underliggende problemer (Dovidio m.fl. 2005: 280-83).

Like rettigheter

Dimensjonen om rettighetspedagogikk handler om metoder og teorier for å gi studenter fra et mangfold av grupper, gjerne som oppleves som lavstatus, mulighet til å øke det akademiske utbyttet (Banks 2004: 5-6). I følge Banks motsetter multikulturell utdanningssteori seg *cultural deprivation paradigm*. Dette paradigmet hevder at sosialiseringprosessen hos lav-status-medlemmer av samfunnet hindrer dem i å kunne oppnå gode resultater på skolen hvis de ikke assimileres inn i den tradisjonelle skolekulturen. En pedagogisk tilnærming basert på likeverd og like rettigheter tar utgangspunkt i at elever fra ulike kulturer og grupper er en rikdom for skolen, og at de må møtes på

denne måten fra skolen sin side. Banks skriver at lærere som implementerer denne type rettighetspedagogikk må være kulturelt lydhøre, og ta utgangspunkt i elevgruppens erfaringer ved valg av metoder og lærematerial for å gjøre undervisningen mer relevant og effektiv for alle elevene. Alle skal ha mulighet til å oppnå gode resultater, og derfor må utgangspunktet for læring tilpasses og bli mer rettferdig (Banks 2009: 17). Gollnick og Chinn skriver at kulturelt responsiv undervisning er viktig for å anerkjenne elevenes bakgrunn og erfaringer som en styrke, og når alles perspektiver inkluderes på likeverdig måte viser man at alle har rett til å bli hørt og sett. Videre hevder de at det er viktig at alle lærer om andre gruppers historie og bakgrunn, nettopp fordi de fleste medlemmer av den dominante gruppen ikke har opplevd diskriminering. Gjennom denne type undervisning får de en bedre forståelse for andre gruppers perspektiver, og det blir lettere å akseptere at disse er like gyldige som egne perspektiver og at gruppene er berettiget til de samme rettighetene (Gollnick og Chinn 2006: 360, 363).

Skolekultur

Multikulturell utdanning blir av noen oppfattet som en reformbevegelse som søker å transformere skolen slik at alle elever kan oppnå gode resultater, og for at dette skal skje mener tilhengerne at det må være en helhetlig tilnærming til forandringene, med andre ord flere tiltak samtidig (Banks og Banks 2010: 24-25). Den siste dimensjonen handler om å utarbeide en støttende skolekultur, og tar utgangspunkt i prosessen med å rekonstruere skolens kultur og organisasjon for å tilpasse til multikulturelle prinsipper (Banks 2004: 6). Da må alle deler av skolens struktur og kultur vurderes, og dette innebærer blant annet ulikheter i resultater mellom grupper, gruppeinndeling og samspillet mellom medlemmer av ulike grupper. Spørsmålet som foreligger er hvordan man skal sørge for at elever fra ulike grupper opplever likeverd i muligheter og rettigheter i skolen (Banks 2009: 17).

Sleeter og Grant skriver at det er viktig at skolens ansatte, samt inndeling i undervisningsgrupper, ikke bygger opp under stereotypier og diskriminering (Sleeter og Grant 2009: 183-84). Banks hevder at skolens normer, regler og kulturelle praksiser må reflektere en satsing på gjensidig respekt for kulturelle ulikheter. Dette må føre til økt samhandling på tvers av etniske skillelinjer både når det gjelder kontakt lærerne i mellom, med administrasjon og elever, og kontakt utad (Banks 2009: 17). Banks kritiserer en snever tilnærming til multikulturell utdanning, for eksempel kun gjennom innhold eller arrangementer på spesifikke helligdager. Han hevder at det er viktig med en bred

tilnærming dersom multikulturell utdanning skal utgjøre en forskjell (Banks 2004: 22-23).

4.3 Relevans for problemstillingen

De teoretiske tilnærmingene presentert overfor vil benyttes til å belyse problemstillingen, og settes i sammenheng i drøftingskapittelet som følger. Teorier om etnisitet, bildet av "den andre" og konflikt vil brukes for å få en forståelse for sosiale mekanismer som virker inn på etniske relasjoner i Vukovar, Beli Manister og Markusica etter krigen og reintegrasjonen. De sosiale mekanismene utgjør grunnlaget for faget gjennom å være utgangspunktet for målsetningene faget har satt seg. Kapittelet om utdanning for fred setter faget i et perspektiv gjennom å se på skolens rolle for fred, og viser videre til at det finnes ulike typer av fredsutdanning, der multikulturell utdanning er en av dem. Multikulturell utdanningsteori brukes til å belyse de ulike aspektene ved CSHR. På tross av at faget opprinnelig ikke hadde noe uttalt teoretisk utgangspunkt, kan historie og utvikling, ideologiske og teoretiske perspektiver, være med å sette faget i en kontekst som synliggjør fagets hensikt og sammenheng med samfunnsforhold. De fem dimensjonene gir et oversiktlig bilde av feltet som kan være hensiktsmessige i forhold til systematisering og tydeliggjøring av empiriske funn. Dimensjonene bidrar med teoretiske rammer som setter fagets målsetninger i en større sammenheng og viser til virkninger andre steder, samtidig som de gir en pekepinn på hvor noen av fagets utfordringer kan ligge.

5. Drøftingskapittel

CSHR er et fag, implementert i tre skoler som et pilotprosjekt. Faget sikter på å bryte ned barrierer mellom etniske grupper ved å vise at de har noe til felles, og at det er alternative måter å leve på. Gjennom undervisning i historie og kultur i regionen, skal lærerne vise at mye av utgangspunktet er det samme på tvers av etniske skillelinjer, og at forskjellene som finnes ikke er så store som den sosiale avstanden tilsier. Elevene skal lære kunnskaper og ferdigheter som hjelper dem i møtet med ”den andre”. Jeg skal drøfte hvordan faget CSHR kan gi elevene kompetanse til å forholde seg til en multikulturell hverdag i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt, og det vil jeg gjøre gjennom å se på de tre forskningsspørsmålene som ble utdypet innledningsvis.

- 1. Hva gjør at interetniske relasjoner i utgangspunktet er vanskelig for elevene i de tre skolene?*
- 2. Hvilken kompetanse trenger barn som vokser opp i et multikulturelt samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?*
- 3. Hvilke utfordringer møter faget i forhold til å oppnå fagets hensikt?*

Svaret på disse spørsmålene anser jeg som relevante for å få en forståelse for faget og dets utøvelse. Jeg vil bruke et delkapittel på hver av dem, og vil begynne med å se på det vanskelige mangfoldet i kapittel 5.1. Dette utgjør et utgangspunkt for å forstå hva det er elevene trenger kompetanse til å forholde seg til. Videre vil kapittel 5.2 om multikulturell utdanning se på hvilke kunnskaper og ferdigheter som gjennom faget anses for å være viktig kompetanse for elevene. I kapittel 5.3 ser jeg på hva som utgjør utfordringer for faget og hva som må legges til rette i forhold til å bygge denne kompetansen, og til sist, i kapittel 5.4, vil jeg presentere noen refleksjoner rundt faget og forskningen.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i empiri, og det vil derfor få en sentral plass i drøftingen. Med bakgrunn i deskriptivt fortolkende tradisjon vil jeg sikte på å forstå prosjektet innen dets spesifikke setting. Jeg vil drøfte ut fra fagets uttrykk, og bruke teori for å gi en tolkning av hvordan det forholder seg til egne målsetninger og samfunnet rundt, forstått gjennom planer, informanter og utøvere. Casestudiet av pilotprosjektet ligger til grunn, og hensikten er å få detaljert og nærgående

kunnskap om nettopp dette prosjektet. Den baserer seg derfor i stor grad på informantenes oppfattelse av situasjonen, og man skal være forsiktig med å generalisere. Jeg har snakket med de som har tenkt tankene bak faget og lagt planene for at det skal skje, og jeg har snakket med de som utøver faget og har ansvar for å formidle det som er hensikten. Min oppgave kan derfor gi et innblikk i policy makers og læreres forståelse av behov og respons. Dette er mennesker som har erfaring med utdanning i postkonfliktsamfunn, og det er derfor interessant å se hva lokale aktører mener bør gjøres og på hvilken måte. Samtidig har jeg ikke fått snakket med elevene som tar faget om deres opplevelse, og jeg kan derfor kun si noe om hvordan lærerne opplever elevenes utbytte. Oppgaven kan likevel bidra til å belyse et eksempel innen et felt som etterlyser mer empirisk forskning for å kunne utarbeide teoretiske rammeverk til bruk i nye situasjoner.

5.1 Det vanskelige mangfoldet

Mangfold kan være vanskelig å forholde seg til, spesielt i samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. NDC Osijek startet pilotprosjektet med CSHR fordi de ønsket å motvirke noen av de negative konsekvensene av konflikten og krigen som herjet i regionen på 1990-tallet. Hvordan virker dette inn på samfunnet i dag? Hvordan virker det inn på skolen? I dette delkapittelet skal jeg ta for meg spørsmålet om hva det er som i utgangspunktet gjør at interetniske relasjoner er utfordrende for elevene i de tre utvalgte skolene. Jeg vil begynne med å se på arven fra konflikten og konsekvensene den har hatt for hvordan man oppfatter hverandre og «sannhet» om virkeligheten. Videre vil jeg ta for meg oppfattelsen av etnisk identitet, og se hvordan etnisk identitet kan påvirke forholdet til ”den andre”. Til slutt vil jeg se på hvordan mangel på alternativer virker inn på de interetniske relasjonene.

5.1.1 Arven fra konflikten

Har krigen noen innvirkning på de interetniske relasjonene i dag? I forkant av og under krigen ble etnisitet den viktigste markøren på hva som skilte krigens parter, og gjennom årene med okkupasjon, krigshandlinger og konflikt opplevde mange traumatiserende hendelser som påvirket deres oppfattelse av ”den andre”. Spesielt i Vukovar synes situasjonen å ha satt svært sterke spor. Både hos de som har opplevd personlige overgrep og tragedier, og hos andre som indirekte

opplevde krigen, kan det være vanskelig å tilgi. Følelser knyttet til krigens overgrep kan være vanskelig å plassere og overføres gjerne til hele gruppen av "den andre". Situasjonen rundt konflikten var og er flere steder vanskelig og kompleks. I følge Allport lager man bildet av "den andre" som en måte å systematisere verden på. Fra begge sider av konflikten har det blitt utført menneskerettighetsbrudd mot medlemmer av den andre gruppa, og fiendebildene kan være med å rettferdiggjøre disse hendelsene hos gruppene. Fiendebilder oppstår når visse karaktertrekk eller forestillinger blir utgangspunktet for å definere noen som fiender, og det gjør det lettere å forsvare negativt rettede handlinger mot "den andre". Uten fiendebildene kommer spørsmålet om skyld lettere til overflaten, og da må man være i stand til å diskutere sin egen gruppes rolle i konfliktene opp mot den andres oppfattelse. Lærerne mener at det enda er for vanskelig å diskutere dette med medlemmer av ulike etniske grupper, selv i klasserommet med barn som ikke har opplevd krigens overgrep. Samtidig kan disse fiendebildene være grunnet i en frykt for gjentakelse av konfliktens voldelige overgrep. På grunn av erfaringer fra krigen kan det være vanskelig å nærme seg "den andre" gruppen fordi man mangler en garanti på at det ikke kan skje igjen. Det har skjedd et tillitsbrudd mellom gruppene, og denne tilliten kan det ta tid å bygge opp igjen. Det er en kompleks konflikt, og det kan være vanskelig å forstå hvordan situasjonen kunne utvikle seg i en slik retning, og da kan det også virke u håndgripelig i forhold til potensielle gjentakelser.

Selv om det ikke lenger er krigshandlinger i de tre områdene hvor pilotprosjektet er innført, er det ikke nødvendigvis tilbakeført til en normalsituasjon slik det var før konflikten akkumulerte. Først når man oppnår en tilstand av harmoni, balanse og rettferdighet har man det som defineres som positiv fred. Krigen er over, men konflikten mellom de etniske gruppene kan fremdeles eksistere i folks hoder. Dette preger de sosiale relasjonene. I Markusica er kontakten med den kroatisk befolkningen rundt landsbyen begrenset. Begrenses det av dem selv eller samfunnet rundt? I Beli Manister klarer de etniske gruppene å omgås, men det er noe anstrengt. Lærer 3 sier delingen eksisterer mentalt på tross av daglig kontakt, og minoritetsgruppene må innrette seg etter majoritetssamfunnet, ikke omvendt. I Vukovar bor menneskene side om side, men forblir segregerte når det kommer til sosial kontakt. Selv om byen før krigen hadde en sameksisterende befolkning preget av etnisk mangfold, er skillet nå stort. Samfunnet er ikke lenger rammet av krigshandlinger, og ut fra dette kan man definere tilstanden som fredelig. Ingen av stedene er imidlertid preget av en harmonisk tilstand eller balanse mellom de ulike etniske gruppene. Dette utgjør en del av grunnlaget som gjør det utfordrende å forbedre etniske relasjoner.

Sosial avstand bygget på kollektive narrativer og fordommer om "den andre" kan være med å hindre positiv fred. For noen vil bildet av seg selv og "den andre" som adskilt utgjøre grunnlaget for hvordan samfunnet forstås. Kollektive konflikter, slik som den i Øst-Slavonia, er gjerne rotfestet i gruppas narrativer, som reproduseres som grunnlag for forståelse av identitet og seg selv. Disse narrative er vanskelig å forandre fordi de blir oppfattet som udiskutable sannheter. Betyr det at det ikke er sosialt akseptabelt å stille spørsmål ved dem? Det er nok ikke alle som aksepterer narrative uten å vurdere dem, men dette er trekk som bygges kollektivt og det tar tid å forandre. Lærer 1 sier at han tror narrativer overføres til neste generasjon, og de kan da også bli en del av grunnlaget for hvordan barna oppfatter seg selv. Gjennom å internalisere begrunnelsene for skillet kan neste generasjon være med å bidra til å opprettholde adskillelsen. CSHR bygger på en grunntanke om at elevene må lære mer om hverandre for å senke dette skillet. Med andre ord mener de at manglende kunnskap om hva som er samlende gjør det vanskelig å samles. Fokuset ligger på det som skaper avstand, og avstand på sin side kan føre til at noe oppfattes som ukjent, og det ukjente er vanskelig å forholde seg til. Informasjon om det ukjente kan bidra til å belyse det ukjente og kanskje gjøre det lettere å forholde seg til. Men holder det å gjøre annen informasjon tilgjengelig? Fordommer er gjerne ikke bygget på fakta. Fordommer kan være følelser som omhandler personer eller grupper uten å være basert på personlig erfaring, men som antas å være beskrivende for en gruppe. Det kan dermed være vanskelig å bryte ned fordommer med informasjon. Forsterkes dette på grunn av vanskeligheter med å finne annen informasjon man stoler mer på eller fordi man ikke ønsker å oppsøke det? På tross av at det er mulig å finne ut mer om hverandre, gjøre det ukjente mindre ukjent på alle de tre stedene faget er innført, gir informantene et bilde av samfunn preget av fordommer i synet på "den andre". Dersom det ikke er en vilje til stede til å se kritisk på fordommene eller oppsøke andre kilder for informasjon, vil interetniske relasjoner ha en vanskelig grobunn. Men er det så enkelt? Kardov skriver at fysiske grenser mellom delte parter er viktig, også i etterkant av en konflikt. Når mange av de trygge og kjente punktene i livet er borte eller forandret, skaper mangel på fysiske skiller fra "den andre" utrygghet og en følelse av mangel på kontroll. Sosial avstand og fokus på å identifisere "den andre" gjennom etniske markører kan da bli viktig for å gjenfinne følelsen av trygghet. Dette et relevant punkt, spesielt med tanke på Vukovar. Kan man motvirke fordommer med informasjon når grunnlaget for fordommene ligger i utrygghet overfor "den andre"? For at informasjonen skal ha noen virkning må den da også gi, eller presenteres i sammenheng med faktorer som gir, et bilde av sosial orden som fører til at gruppene

blir tryggere på hverandre. Det er med andre ord mange grunner til at narrativer som skaper etnisk avstand er utfordrende å bryte ned.

5.1.2 Oppfattelsen av etnisk identitet

Etnisitet blir ofte antatt å være basert på faktaopplysninger, en overbevisning som gjerne deles av medlemmene av gruppen og de som står utenfor. Weber sier imidlertid at etnisitet oppstår på grunn av samhandling, altså på grunn av at man har en felles interesse som oppmuntrer til etnisk identifikasjon. Det blir viktig for samholdet å kunne finne en felles plattform å identifisere seg ut fra. Ser man slik på det blir de kulturelle markørene kun kjennetegn og ikke grunnlaget for felles etnisitet. Dette vil igjen innebære at etnisitet ikke er et begrep som representerer uforanderlig innhold, men heller et relasjonelt begrep. Det handler om forholdet mellom en gruppe mennesker, basert på en felles interesse om å ha et slikt forhold. Det vil da ikke oppfattes som statisk i sin natur, fordi interessen og forholdet kan forandre seg, og de kulturelle markørene utgjør ikke essensen i samholdet i utgangspunktet. Dersom man ikke anser kulturelle kjennetegn, som uttales som det som skiller en etnisk gruppe fra en annen, som udiskutable fakta, men heller basert på hensiktsmessige valg for å verne om en gruppes interesse, vil etnisitet være et mye mer dynamisk begrep. Det vil være mulig å forandre. I følge Jenkins er en av karakteristikkene ved etnisitet at innhold og betydning forandrer seg etter konteksten man finner det i. Dette viser jo også den historiske utviklingen av etnisitetens betydning i regionen. Det har ikke hele tiden vært konflikt mellom de etniske gruppene, det er blant annet Vukovar et bevis på. Det er en viktig betingelse for CSHR at oppfattelsen av etnisitet ikke er statisk, men kan forandres. Det er imidlertid en utfordring at etnisk identitet internaliseres av innehaveren, og blir gjerne oppfattet som statisk. Samtidig oppfattes etnisitet ofte slik av andre også, og det kan ha en forsterkende virkning på betydningen den etniske identiteten blir tillagt. Hvilken betydning har teori som sier at etnisitet er relasjonelt, når innehaveren selv fremdeles oppfatter den etniske identiteten som essensiell?

Kan interetniske relasjoner påvirkes av hvordan etniske identitet blir oppfattet eller snakket om i skolen? Det kan være vanskelig å ta opp temaet identitet, da spesielt etnisk identitet, fordi dette er utgangspunktet for hva som skiller gruppene fra hverandre og det finnes mange følelser knyttet til dette. I følge Pilkington er etnisitet per definisjon en kategori som avgrensar en gruppe mennesker

fra andre. Det gjør det i sin natur til noe som kan skape avstand mellom grupper av mennesker. Under krigen opplevde menneskene i Øst-Slavonia at den etniske identiteten ble brukt politisk for å skille grupperingene og sette dem opp mot hverandre, og dette er ikke ønskelig å få en demonstrasjon av dette i klasserommet. Lærer 1 på sin side snakker om nasjonal identitet, og mener det er viktig å være bevisst på den fordi den kan brukes som utgangspunktet for personlig utvikling. Den kan brukes til å utvide oppfattelsen av hva det innebærer å være serbisk, men samtidig kan det også gjøre at gruppen vender blikket innover. Hva skjer når etnisk identitet kun blir snakket om i forbindelse med det som avgrenser egen gruppe fra andre? Lærer 1 forteller at i Markusica får elevene høre av foreldrene at det kroatisk storsamfunnet rundt dem ikke ønsker noe med dem å gjøre. Dette kan ha en samlende effekt for gruppen det gjelder, og kan gjøre at deres følelse av etnisk tilhørighet blir enda sterkere på grunn av reell eller innbilt motstand. Etniske markører kan, i følge Pilkington, være med å fremme fellesskapsfølelsen, og når man samles rundt det som skiller gruppa fra andre grupper, kan avstanden bli større til andre grupper. Redsel for å miste egen identitet i møte med andre kan spille inn på hvordan man forholder seg til egen identitet i møte med andre. Man verner identiteten ved å holde avstand til det som kan påvirke den til forandring.

5.1.3 Mangel på alternativer

Følelsen av samhörighet mellom medlemmene av etniske grupper bygger på troen om en felles identitet, uten at det behøver å være personlige forhold eller kontakt mellom dem. Kroatene og serberne i Vukovar kjenner ikke alle innad i sin etniske gruppe, men de er mer tilbøyelige til å kjenne et fellesskap med dem. Men er det nødvendigvis slik at etnisitet er det mest samlende? Mine informanter hevder at på tross av etniske identiteter som kroat og serber, har de mye til felles. De har levd i samme region i århundrer, historie og kultur har mange fellestrekk, og en av lærerne går så langt som å si at forskjellene er konstruerte. Likevel opprettholdes skillet. Hvordan motvirke dette? I Vukovar er det vanskelig å velge andre alternativer enn tilhørighet til den serbiske eller kroatisk siden. Selv om byen før krigen besto av mange ulike grupper med mennesker, er byen nå, som nevnt, segregert. Også mennesker med annen etnisk bakgrunn blir tvunget til å velge side, og i praksis finnes det ingen gunstige alternativer som ikke fører til stigmatisering. Den offentlige skolen tilbyr heller ikke noen flere alternativer, og Lærer 2 forteller at medlemmer av minoritetsgruppene på skolen han jobber på er helt assimilerte. De uttrykker ikke sin etniske identitet. Det kan handle om sosialt press og frykt for stigmatisering, men også om hva de selv ønsker å assosieres med.

Kanskje er det situasjoner og sosiale forhold som gjør det til en fordel å bli assosiert med den ene gruppen fremfor den andre, for eksempel for barn av blandede ekteskap eller romanifolket, som mange steder opplever liten aksept. Det er ikke lett å ta kontakt med den andre gruppen. Historien fra Lærer 3, om hvordan hun i mange år ble behandlet som en serber også i skolen hvor hun jobber fordi hun ble igjen i Beli Manister under krigen, viser ikke bare at det kan være vanskelig å nærme seg den andre gruppen, men også at behovet for kategorisering av "den andre" og de som er i kontakt med "den andre" sitter dypt. Kontakt på tvers av skillelinjene kan være stigmatiserende. Det er altså utfordrende å finne og opprette alternativer som bryter med skillelinjene som setter grenser for hvem det er sosialt akseptabelt å forholde seg til.

Kan skolen skape en møteplass med alternativer? Skolen er en viktig arena for å fremme sosialt samhold i samfunnet, men hva skjer når skolen reflekterer situasjoner hvor det ikke er samhold i samfunnet? Redd Barna peker på at skolen er en avgjørende arena for konflikttransformasjon både for barna og samfunnet. Betyr det at skolen kan bidra til å forandre satte interetniske relasjoner? Segregerte skoler og læreplaner legger til rette for en videreføring av skillet, og kan også føre til en videreføring av verdiene, holdningene og informasjonen som opprettholder konflikten. Segregerte skoler kan med andre ord være med å opprettholde vanskelige etniske relasjoner dersom det ikke legges til rette for en bedring. Skolen i Beli Manister er den eneste av de tre skolene som ikke er segregert, men den generelle klasseinndelingen er likevel i stor grad gjort etter etniske skillelinjer. CSHR-klassen har elever av flere etniske grupper, men det er også den eneste av de tre klassene som har det. I Markusica er de etniske gruppene adskilt av geografiske grunner, mens i Vukovar er segregering basert på sosial avstand selv om både serbere og kroater lever i samme område. Hva kan mangel på gunstige møtesteder føre til? Lærer 2 forteller at de kroatisk-elevne ikke vil spille fotball med serbiske barn. I Vukovar er også kafeer segregerte fordi man ikke vil gå på samme steder, - selv om man ikke har en personlig, negativ erfaring med hverandre fra før. Dette er en del av barnas hverdag. Barna har ikke personlig erfaring med krigen, men de har personlig erfaring med avstand. Mange av dem har nok ikke erfaringer med positive interetniske relasjoner, og forholder seg hovedsaklig til sin egen etniske gruppe. Kan en segregert skolekultur, slik som de tre utvalgte skolene har i større eller mindre grad, være en motvekt og legge til rette for samhold mellom etniske grupper i samfunnet? I følge Allports kontakthypotese er kontakt helt nødvendig for at fordommer skal brytes ned, og det legger ikke en segregert skolekultur til rette for. Interetniske relasjoner er altså utfordrende for elevene fordi de ikke har en naturlig møteplass.

5.1.4 Avsluttende kommentar

Det er mange faktorer som må vurderes i sammenheng med utfordringene rundt interetniske relasjoner i Øst-Slavonia, og det kan i stor grad knyttes til arven fra konflikten, oppfattelsen av etnisitet og mangel på alternativer. Den sosiale avstanden er bygget på narrativer som kan oppfattes som udiskutable sannheter, og etnisitetens potensielt adskillende natur i sammenheng med konfliktens tankegods gjør tilnærminger til ”den andre” vanskeligere. Etniske relasjoner er utfordrende for elevene fordi det samfunnsmessige utgangspunktet ikke er optimalt. Videre er den nåværende situasjonen bygd opp rundt strukturer og forståelse av identitetsbyggende faktorer som er vanskelig å forandre.

For at CSHR skal kunne gi elevene kompetanse til å forholde seg til et multikulturelt samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt, er første steg på veien å identifisere årsakene til hvorfor multikulturelle møter er utfordrende i en setting med spente etniske relasjoner. Dette delkapittelet har satt informantenes oppfatninger i sammenheng med teoretiske perspektiver, for å utforske noen grunner til hvorfor det trengs kompetanse for å i møtekomme utfordrende etniske relasjoner. – Men er alle relevante faktorer identifiserte? Fremstillingen eksemplifiseres gjennom samfunnene rundt de tre skolene og bygges på mine empiriske funn, men man kan ikke utelukke at det også finnes flere faktorer som er relevante for å legge grunnlaget for hvilken kompetanse elevene trenger. Man kan i tillegg spørre seg om faktorene redegjort for i dette kapitlet utgjør generelle trekk som gjelder flere samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Det manglende teoretiske utgangspunktet til CSHR kan bety at bevissthet rundt identifisering av generelle faktorer i fagets grunnlag ikke var til stede i utviklingen av læreplanen. Fagets grunnlag kan i utgangspunktet være knyttet til spesifikke tilfeller. Samtidig er faget basert på erfaring fra arbeid i nettopp denne type kontekst, og man kan ikke utelukke at disse erfaringene også har relevans for lignende kontekster andre steder. Denne oppgaven går imidlertid ikke direkte på fagets grunnlag, men skal identifisere trekk som er relevant med tanke på fagets uttrykk dannet med basis i dette grunnlaget. Sagt med andre ord, hvordan faget kan gi elevene kompetanse på bakgrunn av det de trenger i konteksten som skisseres gjennom problemstilling og dette kapitlet.

5.2 Multikulturell utdanning

CSHR har som mål å gi barn og unge holdninger som gjør dem positivt orientert mot en virkelighet preget av mangfold. Som kapittel 4 viser finnes det mange utfordringer knyttet til interetniske relasjoner i lokalsamfunnene til elevene i de tre skolene. Hva må elevene lære? Hvordan tilrettelegges undervisningen og innholdet for at elevene skal få kompetanse til å forholde seg til det? I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvilken kompetanse barn som vokser opp i et multikulturelt samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt trenger. Jeg vil ta utgangspunkt i CSHR, og drøfte fagets hva, hvordan, hvorfor opp mot forskningsspørsmålet. Jeg vil begynne med å drøfte fagets fokus på kunnskap om mangfold, og dette må sees i sammenheng med de skisserte utfordringene knyttet til kunnskap og informasjon i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Videre ser jeg på hvilke ferdigheter faget sikter på å lære elevene gjennom bruk av aktive læringsmetoder, og hvordan holdningsbygging og praktiske uttrykk er en del av det ønskede utbyttet. Til slutt drøfter jeg hva som må til i tillegg til kunnskaper og ferdigheter.

5.2.1 Kunnskap om mangfold

Elevene skal i følge læreplanen i CSHR tilegne seg kunnskap om lokale ulikheter og kulturell arv i nærmiljøet. Dette handler om en direkte anvendelig kompetanse rettet mot bestemte kulturelle uttrykk som elevene kan møte i hverdagen. Elevene skal lære om religiøse feiringer, tradisjonelle ritualer og handlinger, men samtidig skal de også skal få kunnskap om verdier som demokrati og fred, gjerne presentert gjennom menneskerettighetserklæringen. Det sistnevnte bygger opp under en generell kompetansemålsetning, som skal gjøre elevene i stand til å forholde seg til kulturelle uttrykk utover det som de har kjennskap til. På den ene siden søker altså faget å skape en felles plattform lokalt, og på den andre siden vil lærerne at elevene skal samles om verdier som toleranse og respekt som gjelder utover lokal tilhørighet, slik at de gjennom faget kan skape et verdigrunnlag som gjelder for hvordan man behandler alle mennesker man møter. I følge CSHR trenger elevene med andre ord kunnskap om mangfold. Hvordan går de frem for å få til dette?

I forrige delkapittel ble det drøftet om informasjon er nok til å bryte ned fordommer som forårsaker deling. Hvordan kan faget gi kunnskap om mangfold som bygger kunnskap som bidrar til formålet, nemlig å ufarliggjøre det ukjente uten å ignorere behovet for kategorisering for å skape en følelse av trygghet? Kunnskap om mangfold har en sentral plass i læreplanen til CSHR, og mye av innholdet tilpasses til elevene som tar faget. Sleeter og Grant påpeker viktigheten av at elevgruppens erfaringsbakgrunn tas med i undervisningen. Informasjonen om andre etniske grupper settes i sammenheng med elevene selv, og dette gir en nærhet til det undervisningen dreier seg om. De blir kjent med hverandre, både personlig og som representanter for deres etniske gruppe gjennom den kunnskapen de bidrar med, enten gjennom undervisningen eller i de to årlige møtene mellom skolene. Dette gir førstehåndsinformasjon om "den andre" i trygge omgivelser, og det er informasjon som alle i gruppen får tilgang til. Kunnskap kan være en felles plattform for de som tar faget. De bygger felles viten gjennom felles innsats, og gjennom å få erfaringer og opplevelser sammen skaper felles minner de kan samles om. Samtidig blir elevenes meninger og kunnskap viktig for helheten av læringsutbyttet. Undervisningen legger til rette for trygge, personlige møter som følges av kunnskapsbygging om de som befinner seg innen gruppa. Men hva skjer når fokuset vendes til samfunnsnivå? Det nære er en plattform å bygge på, og det settes videre et positivt fokus på alle gruppenes bidrag til regionen. På denne måten kan det dannes et bilde av felles innsats, at man har hjulpet hverandre gjennom å bidra til regionens utvikling. Dette gjør "den andre" til en bidragsyter, fremfor en ukjent som assosieres med utrygghet. Det skaper nye konnotasjoner i møte med "den andre". Kunnskap om hverandre er et viktig aspekt, men elevene skal også lære at de er en del av en helhet. Gjennom å være medlemmer av samme samfunn eksisterer det en gjensidig avhengighet mellom dem, som er uavhengig av etnisitet. De har et felles ansvar for å få samfunnet til å fungere, og det krever noe av begge grupper for å oppnå positiv fred. Når minoritet og majoritet til en hver tid settes i sammenheng, sendes det signaler om at alle gruppene som lever i regionen er relevante og har en tilknytning. I følge teoretiske perspektiver på innhold i multikulturell utdanning, er det viktig at minoritetsgruppenes bidrag settes fokus på. Dette kan ha positive følger både for minoritetsgruppenes medlemmer, som får en økt bevissthet rundt egen betydning, og for andre grupper, som lærer seg å se viktigheten av gode relasjoner, også utenfor egen etniske gruppe. Bevissthet om avhengighet av andre kan føre til en forståelse av at det også er i egen interesse å ha et godt forhold. Faget skal vise at det er et behov der. Men er det nok? Det er vanskelig å si om faget lykkes i å skape den tryggheten som behøves for å motvirke sosial kategorisering etter etniske skillelinjer på sikt.

Kunnskap om mangfold kan ha andre implikasjoner enn å ufarliggjøre og kjentgjøre det ukjente. Det kan også gi nye perspektiver og utvikle forståelsen av seg selv og alternative måter å handle på. Faget kan være et møtested for å utvikle nye impulser. I tråd med prinsippene for multikulturell utdanningsteori, sikter CSHR på å øke bevissthet og kunnskap rundt de kulturelle alternativene som finnes i samfunnet. Kunnskap om alternative identitetsuttrykk vil vise at det fins andre måter å definere seg selv på enn gjennom identiteter som representerer sterke skillelinjer. CSHR skal vise elevene at de har mange identiteter, og dermed gi en forståelse av at den etniske identiteten kun er én av mange. Lærer 3 forteller at de kun snakker om identitet gjennom tradisjoner og religion. De setter ikke fokus på etnisk identitet, selv om Beli Manister er et multikulturelt samfunn og CSHR-klassen har medlemmer fra flere etniske og nasjonale grupper. Hvorfor er det ikke ønskelig at den etniske identiteten skal få oppmerksomhet? Ved å sette fokus på den frykter de å kunne forsterke den, og dermed også skillet. De ønsker med andre ord å lede oppmerksomheten over på andre tema. - Men glemmer man eller minskes betydningen av etnisk identitet bare fordi man ikke snakker om den? Det er mange andre påvirkningsfaktorer som bygger opp under den etniske identiteten, og det er derfor lite sannsynlig at en unnvikelsestaktikk i et så lite fag vil føre noen vei. Elevene blir minnet om sin etniske identitet andre steder i samfunnet, og det er vanskelig å tenke seg at CSHR kan være en motvekt ved å unngå temaet i sin helhet. Vi kan likevel angripe dette fra den andre siden; er det mulig å forbedre interetniske relasjoner uten å snakke om etnisk identitet? Spørsmålet som følger blir da om faget kan gjøre noe målrettet uten å ta opp dette spesifikt. Det kan være vanskelig å ta opp, men barrierene mellom ulike etniske identiteter må brytes ned for at de skal kunne lære noe om hverandre. For at dette skal skje må elevene akseptere fagets forståelse av etnisitet som relasjonelt. De må tro at det er mulighet for forandring. Videre blir det sterke fokuset på etnisk identitet, som skaper avstand, gjennom faget flyttet og fordelt til andre forståelser av selvet. Lærer 2 tar for eksempel for seg basisidentiteter for å utforske flere av identitetene de har. Det kan avdekke at man har noe til felles, for eksempel identitet som «datter», «venn» og «fotballspiller» på tvers av etniske identiteter. I følge Sleeter og Grant bør undervisningen sikte på å finne en felles plattform som kan være samlende på tross av ulikheter. For mange er kanskje disse andre identitetene viktigere og nærere enn den etniske identiteten. Faget går ikke målrettet inn for å minske betydningen til den etniske identiteten, men heller øke betydningen av andre identiteter som gjør det lettere å finne noe samlende på tvers av etniske grupper, slik at den førstnevnte spiller en mindre rolle for helheten.

5.2.2 Ferdigheter for å forholde seg til mangfold

Aktive læringsmetoder står sentralt i CSHR, og elevene skal selv være deltakende i konstruksjon av egen kunnskap. Den utforskende metoden som benyttes for kunnskapsakkumulering gjør at elevene aktivt kan være med å produsere kunnskap. Hva skjer når elevene ansvarliggjøres? Elevene anses som ressurser som kan bidra til hele gruppens kunnskapsøkning, og de får mulighet til å bruke det de vet fra før og i tillegg innhente informasjon fra personlige kilder, som de tar med inn i klasserommet. De blir bidragsytere til fellesskapet, og dermed kan hver av dem anses som en brikke i puslespillet. Man viser i praksis at alle kan bidra uavhengig av bakgrunn. Som nevnt er det sosiale fellesskapet, i følge Vygotsky, viktig for læringen. Når diskusjonen etter innsamlingen, med utgangspunkt i bidragene som elevene har tatt med seg til skolen, blir viktig for kunnskapsbyggingen skaper man noe i fellesskap. De jobber mot et felles mål. Sleeter og Grant snakker om samarbeidslæring mellom lærer og elever, der læreren er en tilrettelegger i dialogbasert undervisning, og dette har mange fellestrekk med den undervisningsformen lærerne i CSHR bruker. I CSHR fungerer læreren som en medierende hjelper som fasiliterer diskusjonen mellom elevene. Barna lærer i denne sammenhengen å bidra og å jobbe sammen mot et felles mål.

De aktive læringsmetodene i CSHR er ikke bare en metode for å lære bort fagets innhold på en hensiktsmessig måte, men også et læringsmål i seg selv. Det skjer i sterk kontrast til hva informantene opplyser at tradisjonell kroatisk undervisning fokuserer på. Lærerne forteller at de erfaringene elevene får gjennom selv å måtte utforske og finne frem til kunnskap trener dem i viktige ferdigheter. Men hvorfor er aktive læringsmetoder bedre enn de tradisjonelle til fagets formål? På den ene siden blir elevene i bedre stand til å selv skaffe seg ny kunnskap, og de lærer seg metoder for å innhente denne kunnskapen. Lærer 1 påpeker at forskning i undervisningen gjør at elevene innser at det finnes mer kunnskap enn det skolen og foreldrene har fortalt dem, og på den måten blir de mer oppmerksomme på at kunnskap også kan innhentes andre steder. På den andre siden blir elevene øvet i å vurdere ulike kilder for ny kunnskap. Kritisk tenkning er en viktig ferdighet, spesielt i et etterkrigssamfunn preget av mange ulike narrativer og fordommer mot andre etniske grupper, og de må velge hvordan de skal forholde seg til dette. Elevene skal læres opp til å være i stand til å vurdere den informasjonen de mottar. Banks skriver at en viktig del av multikulturell utdanning er å bevisstgjøre elevene på hvordan rase, etnisitet og sosial klasse spiller

inn på konstruksjonen av kunnskap, og faget tar for seg påvirkningen fra kulturell og etnisk bakgrunn i forståelsen av andres og egne oppfattelser av sannhet. Barna skal med andre ord forstå sammenhenger og påvirkninger rundt konstruksjon av kunnskap, få kompetanse på kunnskapsinnhenting, samt ferdigheter til kritisk tenkning.

5.2.3 Holdninger – som forutsetning og som utbytte

CSHR er et fag som krever at elevene har rett innstilling, og dette understrekes med at den første gruppen i Vukovar ble byttet ut med elever som hadde en annen holdning til fagets innhold. Det ble sagt at den første gruppen med elever ikke hadde holdningene som trengtes som utgangspunkt for å ta faget. Det betyr at man må ha et utgangspunkt for å kunne få kompetanse gjennom CSHR til å takle en multikulturell hverdag. Men holdninger er ikke bare en forutsetning for faget, det er også en del av ønsket utbytte. Fagets mål om å lære mer om andre kulturer i regionen begrunnes med at det er viktig for å utvikle positive holdninger og respekt til kulturer som elevene møter lokalt. Kunnskapen skal få et mer konkret uttrykk gjennom holdningsendring rundt oppfattelsen av andre kulturelle uttrykksformer. Her ligger det implisitt en påstand om at kunnskaper fører til holdningsendring. Overgangen fra kunnskap til holdninger skal, slik det uttales, ikke tvinges frem, men faget bygger implisitt på en hypotese om at dette vil skje.

Faget sikter som sagt på å gjøre det ukjente kjent og å bryte ned stereotypier og fordommer gjennom kunnskap om andre og om fordommenes natur. Dette skal skje gjennom positive opplevelser med den andre gruppen eller positivt funderte introduksjoner til annerledeshet fra lærerens side. Dette er en del av grunnlaget for holdningsutviklingen. Kontakt gir også en form for kunnskap, og på samme måte som Allports kontakthypotese hevder at kontakt er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for at fordommer brytes ned, kan det diskuteres om kunnskap er nok i seg selv til å bryte ned tidligere forstillinger. For at dette skal skje må den nye kunnskapen vektlegges tyngre enn den tidligere kunnskapen. Sagt med andre ord må kunnskapen virke mer riktig, samtidig som eleven må være reseptiv for korrigerende. Det kan derfor være flere faktorer som spiller inn på om og hvordan kunnskap transformeres til holdninger. Har faget en naiv tilnærming holdningsbygging? Kanskje er ikke tilnærmingen godt fundert, men selv om vi går ut i fra at kunnskap i seg selv ikke er nok til å forandre holdninger, er det ikke dermed sagt at faget ikke lykkes i det hele tatt med denne

overføringen. Vi kan se dette i sammenheng med verdiformidling og lærerens veiledning i faget. Elevene blir gjennom undervisningen en del av et miljø hvor han/hun selv er med å skape kunnskapen, og dette kan gi en eierskapsfølelse til det de lærer om, samtidig som læreren hele tiden er en tilrettelegger av innhold, form og målsetninger. Alle de tre lærerne har et sterkt fokus på bestemte verdier, slik som fred, ikke-vold og universelle menneskerettigheter, og mener det er viktig at faget formidler verdier til elevene. Holdningsbyggingen i faget skjer derfor ikke kun fra kunnskapssiden, men man kan snakke om en mer helhetlig tilnærming som skjer gjennom miljøet som skapes blant de som tar faget og en målrettet verdiformidling som styres fra læreren og læreplanens side. Faget og utøverne i faget kan derfor tolkes i den retning å ha visse preferanser når det kommer til hvilke holdninger som er viktig å ha når man vokser opp i et flerkulturelt samfunn. Med andre ord sikter faget på å gi elevene kunnskaper, i form av innblikk i lokal kultur og såkalte universelle verdier, som skaper holdninger de mener trengs for å forholde seg til en multikulturell hverdag i de tre områdene pilotprosjektet er innført i.

Men på tross av den helhetlige tilnærmingen, er faget sterkt nok til å påvirke til å påvirke til holdningsendring? Hva med påvirkningen fra foreldre, venner og samfunnet rundt? Det finnes, som sagt, mange faktorer som kan påvirke, og de fleste finner man utenfor fagets grenser. For at det skal ha den ønskede virkningen må det bli tillagt større betydning enn de andre, og elevene må stå i mot eventuelt press fra andre kanter. Er dette oppnåelig? Kanskje må forutsetninger utenfor faget være til stede for at elevene skal tilegne seg holdningene som det gjennom CSHR påpekes at de trenger. I sammenheng med faget hevdes det også at holdningsutvikling rundt det lokale vil ha en positiv effekt for holdninger til andre kulturer generelt. Alle lærerne hevder at dersom man får mer kunnskap vil det føre til større bevissthet og samarbeid vil gå lettere, og videre at kulturkunnskap gjør det lettere å navigere i ukjente situasjoner. Lærerne opererer altså med en hypotese om at det elevene lærer om lokale forhold vil ha en positiv effekt generelt, både når det gjelder holdninger til og møte med helt ukjente kulturer. Dette er et relevant spørsmål, men for å svare tilstrekkelig på det må det samles inn datamateriale om elevene og deres interaksjon med samfunnet rundt over en lengre periode. Det datamaterialet som oppgaven baseres på ser ikke på elevenes holdningsutvikling.

5.2.4 Barna trenger interkulturell kompetanse

I følge Banks er ikke kunnskaper og ferdigheter nok; elevene må også være i stand til å delta som kritiske og reflekterte borgere. Interkulturell kompetanse handler om "*attitudes among pupils (...), as well as the respect of their own and other nations' cultures and customs (...)*" (CSHR 2006: 8-9). Det er et mål om positive holdninger og respekt for andre som skal utvikles på bakgrunn av det de lærer i faget. Banks og Banks skriver at multikulturell utdanning må tilrettelegges slik at elevene får kunnskap, holdninger og ferdigheter som trengs for å forholde seg på en hensiktsmessig måte til andre mennesker i et multikulturelt, demokratisk samfunn. Den kompetansen de får må altså kunne uttrykkes praktisk gjennom handlinger som ansvarsbevisste samfunnsborgere. Dette utdypes i multikulturell "sosial rettferdighet" utdanning gjennom noen punkter som skiller seg fra multikulturell utdanning alene, blant annet gjennom mer fokus på aktiv praktisering av demokrati og engasjement mot sosial urettferdighet. Elevene må lære å ta ansvar, ikke bare for seg selv, men også for andre. Både fra teoretiske perspektiver og informantenes side hevdes det at elevene må forberedes på å være aktive medlemmer av demokratiske, multikulturelle samfunn, hvor alle har like rettigheter. Det er snakk om en helhetlig utdanning av individer til samfunnsborgere.

Innholdet i undervisningen vil være noe ulikt på de tre skolen ettersom det er ulike utfordringer elevene står overfor. Læreplanen i CSHR må tilpasses hvert enkelt samfunn, for å gi elevene kompetanse til å møte de spesifikke utfordringene de finner der, samtidig som de også trenger kompetanse til kulturelle møter på en generell basis. Den kompetansen faget sikter på å gi for å lære elevene å forholde seg til en multikulturell hverdag kan ikke bare gjelde for en type samfunn. I Markusica er det kun en etnisk gruppe i skolen og nærmiljøet, men elevene vil møte andre når de beveger seg ut av landsbyen eller skal forholde seg til offentlige myndigheter. I Beli Manister lever flere etniske grupper sammen og det kulturelle møtet er en del av hverdagen, mens i Vukovar lever flere grupper side om side, men opplever en todeling etter etniske skillelinjer som gjør at de unngår å forholde seg til hverandre. Dette er tre ulike situasjoner som krever ulike tilnærminger for å beherskes. Det lokale fokuset gir en spesialisering på en type interkulturell kompetanse som gjelder for den gitte situasjonen, men samtidig fokuseres det også på å finne fellestrekk eller generelle verdier som går på tvers av disse tre ulike situasjonene og skal gjøre elevene i stand til å møte ukjente situasjoner. Disse generelle verdiene har et felles utgangspunkt i læreplanen, og samtidig vil

møtene mellom lærerne en gang i måneden være med på å samkjøre innhold og fokus. Interkulturell kompetanse krever med andre ord evne til tilpasning. Men hva innebærer det? Elevene må bli i stand til å vurdere ulike kulturelle uttrykk, og tilpasse den kompetansen de sitter inne med til hver spesifikke situasjon de møter. For å være et virksomt verktøy må den kunne generaliseres og må være dynamisk nok til å variere fra samfunn til samfunn. Med andre ord bør det være noen grunnpilarer eller generelle prinsipper, slik som respekt og toleranse, som kan benyttes i flere sammenhenger. Møtet mellom elevene fra de tre skolene to ganger i året gir elevene en arena for å prøve ut sin generaliseringsevne, i det de må anvende den kompetansen de sitter på i en annen setting. De får da erfaring med multikulturelle møter, og selv om trygghet i lokale møter ikke nødvendigvis styrker den generelle kompetansen, kan det være en inngangsportale og en del av en erfaringsoppbygging som med tiden vil gjøre kompetansen sterkere.

CSHR skal utgjøre en møteplass for de ulike etniske gruppene, både i direkte og indirekte forstand. Møtene med elevene fra de andre skolene er en viktig del av faget, og i følge Lærer 3 kommer forståelsen først når man møtes. Hun går så langt som å si at det blir meningsløst uten kontakt. Elevene fra Markusica har ikke den samme daglige kontakten med andre etniske grupper, slik som elevene i Beli Manister. Deres personlige møter med andre etniske grupper i fagets sammenheng, skjer derfor kun to ganger i året på fellestreffene. Vil det da si at deres utbytte ikke er så godt eller har mindre mening enn elevene fra Beli Manister? Vukovar er også i en spesiell situasjon, og i følge Kardov har den fysiske kontakten bidratt til mentale grenser for sosial avstand. Når utgangspunktene er forskjellige vil ikke en komparativ studie av utbytte nødvendigvis være hensiktsmessig. Det er likevel interessant å se på hvilke kontekster gir best utgangspunkt for å oppnå fagets hensikt, men dette krever en større undersøkelse rettet mot de som tar faget. Som nevnt i kapitlet om det vanskelige mangfoldet er kontakt nødvendig for å bryte ned fordommer. Segregering fører ikke til dette, og det er vanskelig å opprette relasjoner, bryte ned fiendebilder og få personlige erfaringer uten kontakt. Det er likevel ikke nok å møte hverandre. Det må skje under gunstige forhold, og dette innebærer at elevene for det første må jobbe sammen mot felles mål, og det gjør de gjennom å være bidragsytere til å innhente informasjon som skal utgjøre grunnlaget for det de lærer. Videre må de må møtes på et personlig plan, de må ha lik status og rettigheter. Klarer faget å legge til rette for alt dette? Elevene møtes og samhandler på et personlig plan og lærerne uttaler at det er viktig å behandle alle likt, men det er vanskelig å si noe om hvordan elevene oppfatter sin status og rettigheter uten å snakke direkte med dem. Dette fikk jeg dessverre ikke

mulighet til, og datamaterialet beror derfor på hva lærerne oppfatter fremfor hva de som tar faget mener om det. Til sist må det være støtte fra høyere autoriteter, og dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

5.2.5 Avsluttende kommentar

Barn som vokser opp i et multikulturelt samfunn som har vært igjennom etnisk konflikt trenger, i følge CSHR, kunnskaper om konkrete kulturelle uttrykk og generelle verdier, positive holdninger til annerledeshet og ferdigheter rundt informasjonsinnhenting og kommunikasjon. Alt dette må få praktiske uttrykk, og kompetansen må være dynamisk slik at den kan tilpasses flere situasjoner. Interkulturell kompetanse er altså mer enn kunnskap og ferdigheter. Kontakt og relasjonsbygging er viktig, og barna må lære seg å vurdere, tilpasse, reflektere og delta som aktive medborgere. Hvordan kan CSHR gi elevene kompetanse til dette? Faget sikter på å gi elevene kompetanse gjennom å legge til rette en arena for kontakt, både direkte og indirekte. Samtidig fremmer faget multikulturell utdanning av hele individet, det vi kan kalle allmenndannelse, med vekt på kunnskap, ferdigheter, holdninger, sosialt ansvar og medborgerskap.

Spørsmålet som må foreligge er om et valgfag av det omfanget CSHR har, kan gi elevene den kompetansen de trenger til å forholde seg til et etnisk delt samfunn gjennom sin fremgangsmåte. Dersom man aksepterer at faget kan gi elevene kompetanse, innebærer dette spørsmålet en gradsvurdering av kompetansen faget gir i forhold til behovet. Legger faget til rette for å gi kompetanse som er tilstrekkelig for å møte alle behovene som elevene trenger kompetanse for takle? Eller bare noen av behovene? Det må da også vurderes hva som er tilstrekkelig, og det gir ikke nødvendigvis like svar på individnivå fordi behov, forutsetninger og utgangspunkt kan variere fra elev til elev. I denne sammenhengen hadde det vært interessant å spørre elevene om de selv føler kompetansen er tilstrekkelig. Jeg vil imidlertid drøfte fagets effekt i delkapittelet som følger. Gjennom dette delkapittelet har jeg drøftet noen måter CSHR kan gi elevene den kompetansen de trenger, men kanskje finnes det flere måter å gjøre det på som er like hensiktsmessige. Faget er et pilotprosjekt og en undersøkelse av andre tilnærminger gjennom teori og praktiske eksempler kan være fruktbar. Gjennom slike undersøkelser kan man tilegne seg innsikt om løsninger og ideer som har fungert andre steder, og lære av feil som er gjort tidligere.

5.3 utfordringer knyttet til fagets hensikt

I læreplanen står det at hovedoppgaven til CSHR er å sørge for at elevene utvikler positive holdninger, både mot deres eget land og innbyggere, og respekt for nasjonale kulturer og skikker hos seg selv og andre. Faget er en forandringsagent og sikter på å gi (som diskutert i kapittel 5.2) elevene den kompetansen de trenger for å forholde seg til en multikulturell hverdag. Dette er imidlertid ikke en enkel oppgave i samfunn hvor bare det å møtes på tvers av etniske grupper kan oppfattes som kontroversielt. Hvilke forutsetninger må være til stede? Finnes det faktorer som vanskeliggjør denne prosessen? I dette delkapittelet skal jeg drøfte hvilke utfordringer faget møter i forhold til å oppnå fagets hensikt. Jeg vil se på fagets behov for å være attraktivt, og videre hvilke tema som unngås. Til slutt tar jeg for meg utfordringer knyttet til den samfunnsmessige konteksten og legitimiteten.

5.3.1 Faget må være attraktivt

For at faget skal oppnå sin hensikt må det i første omgang være noen som ønsker å ta det. CSHR er et valgfag og elevene velger å delta på frivillig basis, både når det gjelder påmelding og oppmøte. Det betyr for det første at faget må virke interessant i utgangspunktet. Det må ha elementer som gjør at elevene ønsker å ta faget, på tross av at det kanskje oppfattes som kontroversielt. Og på samme tid må foreldrene godkjenne at elevene velger å delta i undervisningen i faget. For det andre må faget opprettholde interessen. Når elevene har valgt å ta faget må de synes det er interessant og føle at det gir dem noe å komme til timene, slik at de fortsetter å velge faget over andre aktiviteter og fritid. I tillegg må faget utføres på en slik måte at foreldrene er komfortable med å la barna ta faget. Det betyr at det er mange hensyn å ta utover fagets målsetninger for at det skal kunne oppnå sin hensikt.

Læringsmetodene skiller seg fra undervisningen ellers i kroatisk skole, hvor det nevnes at elevaktiviteten er liten og undervisningsformen av tradisjonell karakter. Dette kan være med på å skape interesse for faget, fordi det gir elevene en annen rolle enn i vanlig undervisning. Læringen skal ta utgangspunkt i barna, og dette innebærer også at man viser barnet interesse og respekt for

hva det kan bidra med. Dette kan være en forsterkende faktor på hvorfor elevene velger å ta faget. Hva kan være grunner til at elevene ikke kommer? På grunn av fagets målsetninger og bruddet med de sosiale normene for etnisk interaksjon, kan engasjement i faget oppleves som stigmatiserende. Det kan også være strukturelle grunner til at elevene ikke møter opp, for eksempel har skoleledelsen på skolen i Vukovar lagt faget på et ugunstig tidspunkt som fører til at elevene har et åpenrom i timeplanen mellom ordinær undervisning og CSHR. Mange går da hjem, og det skal da litt ekstra innsats til for å gå tilbake til skolen. Dette viser lav prioritering fra ledelsens side, og sender signaler om at strukturelle hinder kan gjøre at faget blir mindre attraktivt. CSHR er også et relasjonsfag, hvor forholdet mellom elevene og lærer og elev, spiller inn på læringsutbyttet. For at faget skal lykkes må elevene engasjere seg personlig, og lærerne må ha nok tillit hos elevene, og være i stand til å skape et godt miljø, til at elevene føler seg komfortable med å snakke om sensitive tema. Gjennom pilotprosjektet har lærerne løst dette med å stort sett rekruttert elever fra egen klasse, det er altså en elevgruppe de har et forhold til fra før og hvor de er kjent med foreldre og bakgrunn. Den relasjonen som eksisterer og mulighetene lærerne har til å møte elevene til vanlig, også utenom faget, virke som en slags kontrollmekanisme. Det blir vanskeligere å la være å komme uten å måtte forklare hvorfor. Samtidig har lærerne også et forhold til foreldrene fra før, og det kan da være lettere å skape tiltro til og engasjement rundt faget. I Vukovar er imidlertid foreldrene lite involvert i undervisningen i faget, mens i Markusica har foreldrene blitt mer støttende med tiden. Lærer 3 har inntrykk av at initiativet er ønsket i Beli Manister, og prøver også å involvere foreldrene.

Alle lærerne er opptatt av at faget skal være en positiv opplevelse for elevene. Hvordan gjør man det? De sier det er viktig at læreren selv viser positivitet, fordi det smitter, og ønsker at elevene skal trives med faget. Når det gjelder innhold, vil alle kulturelle uttrykk også bli presentert med en positiv vinkling. Dette gir elevene et positivt møte med det ukjente, og kan være med å bidra til at elever som tilhører den bestemte gruppen får et løft, både i personlig selvfølelse og i form av status i gruppa. Når det gjelder form og metode, får elevene delta i andre aktiviteter enn vanlig og være mer sentral i utformingen av faget. Hvordan påvirker dette hvordan elevene tenker om faget? I Beli Manister avslutter de alltid dagen med litt lek som en form for belønning for godt arbeid. Kan dette gå utover fagets seriøsitet? Det er et fag der trivsel og trygghet er viktig for å kunne oppnå hensikten, men hvordan skal fordelingen være? Man må anerkjenne at det har noen potensielle fallgruver, og én av dem er at faget er så avhengig av å "selge seg inn" hos elevene at fokuset blir i større grad på å få elevene til å møte opp enn å sørge for et godt utbytte. Læreplanen har ikke uttalt

konkrete læringsmål, og fagets utforming styres i stor grad lokalt. Det er derfor opp til hver enkelt lærer å vurdere hva som er en hensiktsmessig balanse. Fagets utbytte er prisgitt elevenes interesse og lærerens evne til å engasjere elevene. Er elevene der på grunn av at det er gøy eller fordi de er interessert i å lære? Må det være enten eller? Det er mulig at både faglig innhold og søken etter moro er faktorer som innvirker på oppmøtet. Det likevel viktig å vurdere, da holdninger til faget, som nevnt tidligere, er et viktig utgangspunkt for å ta faget.

5.3.2 Noen tema unngås

Hensikten med faget er å gi elevene mentale verktøy og kompetanse til å forholde seg til annerledeshet uten at det fører til vold og konflikt. Lærerne mener på samme tid at det er utfordrende å få elevene til å se konflikten og de problemene den har etterlatt seg i samfunnet. De opplever at det er vanskelig å snakke om tema som er nært knyttet til konflikten, slik som etnisk identitet, og de unngår å snakke om selve krigen; de tar kun for seg konflikter på generell basis. Dette begrunner de med at det er umulig å komme til enighet om en bestemt sannhet rundt krigens hendelser, og derfor kan det skape mer problemer å ta det opp. Faget skal med andre ord ta tak i det som er konsekvenser av krigen, gjennom å fokusere på utvikling av kompetanse til å takle en multikulturell hverdag i samfunn som er preget av etnisk avstand, uten at lærerne tar opp det som er årsaken til problemene. Det kan være nærliggende å tenke at elevene da ikke får mulighet til å lære av historien, og derfor ikke vil være like godt rustet til å gjenkjenne tegn på at samfunnet beveger seg i feil retning. På samme måte som med etnisk identitet, kan man spørre om man kan unngå å ta opp årsaken. Påvirkes ikke elevene av krigen som var? Er det nødvendig å snakke om konflikten for å hindre at det skjer igjen? Med norske holdninger til en 65 år gammel krig i bakhodet, stiller jeg spørsmål ved om det er for nært i tid til å ta det opp. Kanskje må avstanden bli større og noen av sårene leges før selv barna av mennesker som har opplevd krigen kan prøve egne sannheter opp mot andres. Noen av lærerne har i tillegg personlige erfaringer som gjør at de selv synes det er svært vanskelig å snakke om, og det hindrer dem i å ta opp dette med barna. Hva har dette å si for fagets hensikt? Hvordan påvirker deres erfaringer det som formidles? Uten å ha gjennomført en grundig undersøkelse, med flere metodiske tilnærminger, er dette vanskelig å svare på. Man kan imidlertid anta, ettersom dette er fag hvor lærerens personlige kapasitet er av stor betydning, at lærerens forhold til konflikten vil spille en rolle i større eller mindre grad, enten det gjelder hva de sier eller hva de ikke sier. Selv om konflikten ikke tas opp direkte, kan årsaker til konflikt være lettere å

diskutere på et generelt grunnlag, og fremdeles ha en overføringsverdi til egen livssituasjon, om enn indirekte. Lærerne ønsker å vise at det ikke er normalt å være segregert. Det skal de gjøre ved å fremme holdninger som står i sterk motsetning til det menneskesynet som preget krigen, og dermed blir en motsats til det fundamentet som konflikten og oppfattelsen av ”den andre” bygger på.

5.3.3 Samfunnsmessig kontekst og legitimitet

Arven fra konflikten og den samfunnsmessige konteksten på de tre stedene legger grunnlaget for flere av utfordringene faget møter. I lokalsamfunnet møter både lærerne i Vukovar og Markusica holdningsmotstand mot faget. Det er ikke nødvendigvis direkte motstand, men det er vanskeligheter med å finne støtte for pilotprosjektet. Faget søker å krysse over etablerte skillelinjer i samfunnet, og representerer i så måte noe som truer den nåværende sosiale normen. De som er tilknyttet det blir på den måten agenter for sosial uro i et samfunn hvor relasjonene ikke fungerer optimalt, men man vet hvor man har ”den andre”. Selv om mange i de eldre generasjonene har opplevd samfunnet før krigen, har konfliktens avstand preget hverdagen siden begynnelsen av 1990-årene. Faget representerer derfor nye måter å forholde seg til hverandre på, med nye sosiale spilleregler. Hva kan man da forvente av ”den andre”? I Beli Manister, som i utgangspunktet er et multikulturelt samfunn, går dette lettere. Akkurat som elevenes holdninger til faget spiller inn på deres mottakelighet for det faget dreier seg om, kan det også hende at utgangspunktet i samfunnet kan påvirke faget. I Beli Manister er det allerede et visst samspill å bygge videre på, man trenger ikke legge grunnsteinene selv, slik som i Vukovar. De har også i større grad involvert foreldre i planleggingen av fagets innhold, kanskje fordi de hadde større mulighet til det, og de spør lokale organisasjoner om tips og råd, og inkluderer dermed andre. Dette kan skape en større forståelse for fagets innhold, og dermed ufarliggjøre det. Lokalsamfunnet inkluderes imidlertid hos alle tre skolene gjennom at man innhenter informasjon, og drar på ekskursionsjoner til nærmiljøet. Besteforeldre blir i tillegg intervjuet og elevene oppsøker forvaltere av kulturarv for informasjon. Dette lar utenforstående ta del i den ”ufarlige” delen av faget, den delen som forankres i det som allerede eksisterer. Ettersom det kun er én klasse med CSHR på hvert sted, er det imidlertid ikke snakk om noen stor utstrekning.

Kapittel 5

Den manglende støtten i lokalsamfunnet vanskeliggjør arbeidet med faget. Det merkes, som sagt, ved at det er få økonomiske midler tilgjengelig, og det gjør at fagets utøvelse i stor grad blir begrenset til lokalsamfunnet; besøk rundt om i regionene og videre omkrets vanskeliggjøres. Dette gjør at faget får en mer snever tilnærning til lokale kulturer, og de må fokusere på det som er tilgjengelig, fremfor det de kanskje trenger mer erfaring med. I tillegg vises det ved at det ikke er så mange mennesker som vil engasjere seg i undervisningen og det er vanskelig å få tak i menneskelige ressurser som vil gjøre en innsats for faget. Det kan være mange grunner til dette. Én av mulighetene er at det ikke er så mange mennesker i regionen som har overskudd til å engasjere seg eller mener det kreves for mye til å være frivilling arbeid. Det kan være på grunn av at faget representerer sosial uro fordi det søker forandring, og at det kan være stigmatiserende å bli forbundet med det. En av grunnene til at Lærer 1 og Lærer 2, som underviser i skolene der segregeringen er tydeligst, kan være at de ikke bor i nærmiljøet og dermed slipper unna presset når de forlater arbeidsplassen. Er dette nødvendig for å undervise CSHR i disse skolene? Det er et interessant spørsmål av betydning for fagets forutsetninger. Det kan også hende at noen ikke ønsker å engasjere seg fordi de er mot tiltaket. Den nyrekruttede kvinnelige kollegaen til Lærer 1, i Markusica, viser imidlertid at det er mulig å finne noen som har interesse av å engasjere seg i faget. Faget er avhengig av å ha engasjerte lærere som er villig til å ta på seg oppdraget, og som har kompetanse til å gjøre det. På grunn av at læreplanen er åpen, er mye opp til læreren når det gjelder tolkning og utførelse av faget. Kursing fra NDC Osijek kan være med å gi et fundament som disse tolkningene tas ut fra, og sammen med læreplanen gir det noen retningslinjer på hva som er ønskelig i faget. Friheten gjør at det lettere kan tilpasses av de som har innsikt i lokale forhold, samtidig som det gjør faget mer sårbart for misbruk og misoppfatninger når det gjelder hva som skal formidles og hvordan. De månedlige møtene med de to mentorene og de andre lærerne er en mekanisme for å samkjøre og rette opp i misoppfatninger.

I følge kontakthypotesen er det viktig at kontakt skjer med støtte fra høyere autoriteter, for at det skal ha en virkning på nedbryting av fordommer. CSHR har full støtte hos ledelsen i de tre skolene hvor pilotprosjektet er innført. Det er imidlertid bare én klasse med CSHR per skole, og kun fem lærere som til sammen er involvert i faget. Det har i tillegg et lavt timeantall og undervisningen foregår annenhver uke i to av skolene og én gang i måneden i den siste. Dette utgjør en liten del av hverdagen til elevene, i et fag hvis hensikt er å skape forandringer som skal gjelde hvordan de forholder seg til andre i hverdagen. Selv om medelevene stort sett har reagert positivt, sier

informantene mine at lærerkollegaene er noe mer reserverte. Det er med andre ord en begrenset støtte ovenfra, som ikke gjelder i brede lag. I følge Banks er det viktig med en støttende skolekultur, hvor man har en helhetlig tilnærming til multikulturell utdanning og satser på flere tiltak samtidig. Selv om CSHR har støtte ovenfra, er det et tiltak som er innført kun i begrenset form på skolen. Selve faget har en helhetlig tilnærming gjennom undervisning, metode og innhold, men tiltakene strekker seg i liten grad utenfor fagets grenser. Noen steder satser de imidlertid på å vise resten av skolen resultater av prosjektene, i form av plakater og lignende. Men er dette nok? Læreren mener at faget påvirker elevene og de som elevene er i kontakt med. Dette gjelder også foreldrene som sender signaler til andre gjennom å la barna delta i fagets undervisning. Lærerne sier de kan spore store forandringer i hvordan den enkelte elev forholder seg til mangfold og bildet av "den andre". Her må det nevnes at personlige egenskaper hos elevene og deres familier er avgjørende for hvilke ringvirkninger CSHR gir. Status og kapasitet til innflytelse nå eller på et senere stadium vil virke inn på deres evne til å påvirke andre. Fra et lærerperspektiv vil imidlertid en enkelt elevs utvikling uansett kunne oppfattes som en viktig forskjell. Det vil i den sammenhengen være mer meningsfylt å spørre om utviklingen var til det bedre eller gjør eleven i bedre stand til å forholde seg til en multikulturell hverdag. Dette mener lærerne at de er, og Lærer 2 kommer med eksempler på at samarbeidsprosjekter med serbere nå er mulig. På samme tid får elevene også mulighet til å møte barna fra de andre skolene, og prøve ut sin kompetanse med barn som har lignende kompetanse. Det må likevel tas med i betraktningen at dette er barn som har meldt seg på faget og i utgangspunktet er mer åpne for multikulturelle møter i utgangspunktet. Er det da kompetansen de har fått gjennom faget eller utgangspunktet som gjør at dette møtet går lettere? Det kan imidlertid være vanskeligere å skulle forholde seg til mennesker som ikke har denne bakgrunnen. Lærerne forteller at de andre elevene på samme skole, som ikke har deltatt i undervisning av CSHR, stort sett har respondert positivt, og ingen av dem opplyser om at det har vært noen problemer i dette forholdet. Utbyttet og bruken av kompetansen overfor det øvrige samfunnet er vanskelig å måle. Et av spørsmålene som må foreligge etter kun tre år med pilotprosjektet er om det kan ha en varig effekt, eller om elevene vil tilpasse seg de dominerende holdningene i samfunnet når de er ferdig å ta faget og ikke lenger medlem av en gruppe som jobber sammen om dette. Dette krever imidlertid en studie over mange år for å besvare. Noe av kritikken mot kontakthypotesen er at de personlige relasjonene og nedbryting av fordommer som skjer når elevene har kontakt, kan oppfattes som unntak og dermed ikke har noen generaliserende effekt. Faget har imidlertid en bredere tilnærming enn det som omfattes av kontakthypotesen, men det er likevel vanskelig å si noe om hvilken grad av generalisering faget fører til uten å utføre en mer inngående studie av elevene.

Kan CSHR forandre noe på skolenivå og på samfunnsnivå? Banks sier at det må en bred tilnærming til om multikulturell utdanning skal gjøre en forskjell. Han definerer imidlertid ikke hva han mener med forskjell og hvordan dette måles. Dersom man ser på samfunnsnivå sier informantene at de ikke ser store forskjeller, og eventuelle effekter kan være vanskelig å måle fordi mange andre faktorer kan påvirke hvordan samfunnet utvikles. Det kan også ta tid før effekten synliggjøres, mye på grunn av at elevene enda er barn og har liten innflytelse på systemnivå. En av lærerne påpeker også at prosjektet omfatter noen få barn, men når det med tiden har utdannet flere unge mennesker, vil mulighetene for forandring bli større. Lærerne mener at omfanget av prosjektet må bli utvidet for at man skal få en effekt i stor skala. Slik det er nå skaper faget forandring, men sakte og kun innen en liten krets.

5.3.4 Avsluttende kommentar

Det er flere utfordringer knyttet til CSHR, både når det gjelder attraktivitet, innhold og legitimitet i samfunnet. Forholdene i samfunnet gjør at møter på tvers av etniske grupper i utgangspunktet er utfordrende, og i tillegg representerer faget et forsøk på forandringer i det sosiale landskapet. Visse forutsetninger må derfor være til stede for at CSHR skal lykkes. Samfunnet må være åpent for forandring, slik at det i første omgang er mulig å møtes. Videre må de sosiale omkostningene ikke være så store at ingen vil engasjere seg i det. Faget er avhengig av å ha noen som tror på det og involverer seg i det. Dette gjelder på flere nivåer, og må opprettholdes hele tiden mens undervisningen pågår. De utfordringene som påpekes gjennom dette kapitlet er faktorer som kan vanskeliggjøre arbeidet med fagets hensikt, men slik situasjonen er nå umuliggjør de det ikke. Som nevnt i utdypingen av problemstillingen, har faget lyktes i å samle en gruppe lærere og elever rundt fagets tematikk over en treårsperiode, i et samfunn hvor det ikke er sosialt akseptert å krysse de etniske skillelinjene. Den første, og kanskje største, av utfordringene er derfor allerede imøtekommet. Dette er en forutsetning for fagets eksistens, og nå er det viktig i å opprettholde denne forutsetningen slik at faget kan utvikles videre.

CSHR er i utprøvningsfasen. Det er kun et pilotprosjekt, og dermed underveis i en utviklingsprosess. Den praksisen som er nå skal vurderes med tanke på å identifisere hva som er hensiktsmessig å

videreføre og fokuspunkter for hva som bør forbedres. Det er mange utfordringer som er relevante å imøtekomme for å optimalisere fagets evne og kapasitet til å gi elevene kompetanse. De kan identifiseres etter hvert som faget prøves ut og man får en bedre pekepinn på elevenes utbytte av undervisningen. Det er imidlertid vanskelig å måle effekt av faget. Den kompetansen faget skal gi er ikke en målbar størrelse i direkte forstand. Det er heller ikke nødvendigvis en kompetanse som alltid er anvendelig og vil vare for bestandig. Det kan vi ikke vite noe om ennå. I følge lærerne og de involverte har de imidlertid sett så mange positive effekter av faget at de ønsker å videreutvikle konseptet. Prosjektleder Ivana Milas uttalte at de ikke tror de har funnet den store løsningen på vanskelighetene med interetniske relasjoner i etterkrigssamfunn, men de mener de har funnet et alternativ som bidrar til å forbedre noe i det små. CSHR er på et stadium hvor det fremdeles prøver seg frem, og dette er relevant for forståelsen av fagets målsetninger. CSHR er ikke, per i dag, ute etter å revolusjonere samfunnet, men alle forandringer i retning et samfunn basert på multikulturelle prinsipper anses å være en viktig måloppnåelse.

5.4 Refleksjoner rundt faget og forskningen

Hvordan kan CSHR gi elevene kompetanse til multikulturelle møter? Gjennom oppgaven har vi vært inne på grunnlaget som er utgangspunktet for faget, innhold og målsetninger har blitt drøftet, samt noen utfordringer knyttet til hvordan man kan oppnå fagets hensikt. Dette gir et bilde av hvordan faget og de som jobber med faget går frem for å bygge kompetanse hos elevene. Jeg vil her ta for meg noen refleksjoner som jeg anser som relevante for å oppnå en forståelse for oppgavens problemstilling. Først vil jeg drøfte fagets forhold til tid. Det er ikke nevnt gjennom Banks' fem dimensjoner for multikulturell utdanning, men kan ha relevans for hvordan faget går frem for å gi kompetanse i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Trenger vi en sjettede dimensjon? Videre vil jeg reflektere rundt noen utvalgte punkter i sammenheng med muligheter og begrensninger.

5.4.1 Tidssdimensjonen

CSHR bygger kompetansen ikke bare fordi elevene skal forholde seg til samfunnet slik det er nå, men faget sikter mot et samfunn der de etniske relasjonene er mindre utfordrende. Det er en

kompetanse som skal ha gyldighet over tid, og samtidig virke inn på en transformerende prosess. Kanskje hadde det vært lettere for elevene å manøvrere i dagens samfunn dersom de fulgte de sosiale spillereglene som opprettholder avstand. Det innebærer imidlertid at de ikke måtte ha ønske eller behov for kontakt med ”den andre”, og dette kan være vanskelig å oppnå når man bor i samme område. Faget baseres på en tanke om at tilstanden som er nå ikke er ideell, og at et multikulturelt samfunn der menneskene har kompetanse til å forholde seg til hverandre er å foretrekke. Når man stiller spørsmål om hvordan faget gir elevene kompetanse, kan man derfor ikke bare se bakover på de utfordringene som må møtes eller på det innholdet som er skapt ut fra behovet, men også på hvilket samfunn og hvilke etniske relasjoner som er målsetningen for denne kompetansen. Øst-Slavonia bærer fremdeles preg av konflikten mellom kroater og serbere, og fagets utgangspunkt var et ønske om å gjøre noe med denne situasjonen. Det er et fag som ikke bare søker forandring, men også forbereder forandring. Men når er samfunnet klart for forandring?

Multikulturell utdanningsteori gir et innblikk i trekk som er viktig ved utdanning som skal fremme mangfold og likeverd. Denne type teori legger, slik som CSHR, vekt på en fremtidsrettet målsetning om forandring til et samfunn basert på multikulturelle prinsipper. Banks trekker frem fem dimensjoner som systematiserer feltet: innhold, konstruksjon av kunnskap, bryte ned fordommer, like rettigheter og en støttende skolekultur. Dette er viktige elementer for multikulturell utdanning. I denne oppgaven er det imidlertid snakk om samfunn som ikke bare er multikulturelle, men også har vært igjennom en krig hvor partene var delt etter etniske skillelinjer. Konflikt mellom etniske grupperinger tilhørende samme samfunn er en kompliserende faktor som kan ha implikasjoner for hvordan man kan gå frem for å oppnå forandring. Jeg etterlyser i denne sammenhengen fokus på en sjettede dimensjon: tidsdimensjonen. De eksisterende dimensjonene tar ikke hensyn til tidsaspektet, den tiden det har gått siden konflikten var varm. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er når det er hensiktsmessig at parter som har vært på motsatt side i en konflikt møtes. Kontakthypotesen sier at kontakt er nødvendig for å bryte ned fordommer, men i følge Kardov kan kontakt gjennom mangel på fysiske grenser føre til en følelse av usikkerhet som resulterer i sosial avstand. Kontakt er med andre ord nødvendig for å minske avstand, men kan også utgjøre grunnlaget for mekanismer som skaper avstand. Hvilke faktorer avgjør hva resultatet blir? Kontakthypotesen sier at kontakten må skje med visse forutsetninger, nemlig at gruppen må jobbe sammen mot felles mål, de må omgås på et personlig plan, ha lik status og det må være støtte fra høyere autoriteter. Den sier imidlertid ingenting om når man skal ha kontakt eller hvor lenge og hvor ofte. Kan tid også være en forutsetning?

Lærerne i CSHR sier at det er for tidlig å snakke om konflikten i klasserommet og med medlemmer av den andre gruppen. Når er det på tide? Det er antakeligvis mange faktorer som spiller inn, men tidsaspektet har relevans i sammenheng med tema som kan kreve en viss avstand til konflikten. Jeg har tidligere i drøftingskapittelet nevnt norske holdninger til den andre verdenskrig som eksempel på at det kan være vanskelig å snakke om en krig selv om det er mange år siden, og for å påpeke at det da kanskje ikke er så rart at menneskene i et samfunn hvor det kun er 15 år siden krigen har vanskeligheter med å ta opp visse tema. Tidsdimensjonen innebærer ikke bare spørsmålet om når samfunnsmessige og kulturelle forutsetninger er til stede, slik at man er klar for å ta tak i det som har hendt gjennom konflikten. Eleven, elevgruppen, læreren og foreldrene må på et personlig plan være klar for at temaet tas opp. Dette sier blant annet lærer 3 at hun ikke er på grunn av erfaringer hun har fra krigen. Det vil også være relevant å se for seg hva man kan snakke om og når - en slags tidslinje. Selv om lærerne ikke snakker direkte om konflikten, kan de snakke om konsekvensene av den. Finnes en ideell rekkefølge for hva man kan snakke om med hensyn til tidsaspektet? Fagets utøvere har identifisert noen steg på veien gjennom å definere hva som er greit å snakke om nå, 15 år etter krigen, og hva som fremdeles er for tidlig å diskutere. Det som trekkes frem med basis i informantenes uttalelser er imidlertid unyanserte tendenser. Utviklingen av en slik modell krever mye forskning på multikulturell utdanning i etterkrigssamfunn over tid. Disse kommentarene viser likevel at tidsaspektet er noe som anses som relevant for undervisningen.

Det er flere interessante aspekter ved denne dimensjonen som det kan være hensiktsmessig å være bevisst. Det gjelder blant annet hvor lenge og hvor ofte man må undervise for at det skal ha noen virkning, og når kan man forvente å se en effekt på ulike nivåer. Lærer 2 påpeker i forklaringen på hvorfor den andre elevgruppen i Vukovar fungerte bedre enn den første, at de var yngre og lettere å påvirke. Hvilken alder er elevene mest mottakelige for denne type undervisning og hva passer for de ulike alderstrinnene? Det kan det være visse forutsetninger som fremskynder eller forsinker en eventuell tidslinjemodell, både på individ, gruppe og samfunnsnivå. Jeg kan ikke svare på disse spørsmålene med bakgrunn i oppgavens datamateriale, men mener hensynet til tid er viktig å påpeke med tanke på videre utvikling av CSHR og hvordan faget kan gi elevene kompetanse til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt.

5.4.2 Muligheter og begrensninger

CSHR tar i bruk faglige perspektiver fra samfunnsfag, religion, historie, sosiologi og så videre, og bruker dette i en tilnærming til multikulturalisme. Didaktisk sett er dette et eksempel på hvordan man kan bruke samfunnsfag i en større kontekst. Fagets hva, hvordan, hvorfor tilpasses til flere sammenhenger, og essensen i faget kan formidles gjennom et stort spekter av tema og mange forskjellige metoder kan tas i bruk som en del av målsetningene for læringsutbytte. Faget viser sin fleksibilitet gjennom å kunne anvendes av lærere med ulik bakgrunn på elevgrupper i skoler i ulike kontekster. Kan faget fungere andre steder? Prosjektleder Milas fortalte at de har fått henvendelser i forbindelse med en avtale om å implementere CSHR i noen skoler i Israel. Utdanningsinteressenter fra et en annen verdensdel har med andre ord funnet noen trekk ved faget som de anser for å være relevant for deres kontekst. Dersom avtalen inngås vil det være interessant å se om man gjennom faget kan oppnå ønskede resultater, også i Israel. De generelle komponentene som fremmer eller utfordrer arbeidet med å oppnå fagets hensikt i ulike kontekster, kan være med å bygge opp under en forståelse og et rammeverk for multikulturell utdanning i etnisk delte samfunn dersom de prøves ut i større skala. Satt i sammenheng med andre kan det være mulig å se et mønster, men dette krever mer datamateriale enn det jeg har tilgjengelig for denne oppgaven. Med basis i dette datamaterialet kan man likevel si at CSHR gir et eksempel på hvordan skolen kan implementere fag som fremmer kompetanse til multikulturelle møter og som kan være aktuell for ulike kontekster.

Flere av begrensningene som er påpekt tidligere ligger i at oppgaven presenteres fra prosjektmedarbeideres og lærernes side, ikke fra elevenes ståsted. Ut fra datamaterialet jeg har kan jeg si noe om hva lærere og prosjektets medarbeidere mener er viktig, og hvordan de oppfatter at elevene opplever faget og utbytte de får av det. Jeg har imidlertid ikke intervjuet noen elever eller utført noen målrettet observasjon og kan derfor ikke sjekke om denne oppfattelsen stemmer overens med det elevene tenker. Jeg har med andre ord kun informasjon fra de som jobber for å gi kompetanse, avsenderne, ikke fra de som skal få kompetanse, mottakerne. Dette begrenser mine muligheter på noen punkter, blant annet til å si noe om effekt av innsatsen i faget, men jeg kan likevel si noe om hva og hvordan utførelsen er og hvordan lærerne oppfatter responsen. Det er interessant å se hva lærere oppfatter, nettopp fordi deres oppfattelse av hva elevene synes vil spille inn på hvordan undervisningen tilrettelegges. Slike vurderinger er en del av jobben. I mange tilfeller

kan lærerens evne til å tilpasse undervisning og å gjenkjenne læring hos elevene være den viktigste faktoren for et fags utøvelse og mulighet for å nå sine målsetninger. I CSHR er læreren viktig for hvordan faget kan gi elevene kompetanse, fordi lærerens begrensninger og styrker i stor grad utgjør fagets begrensninger og styrker.

5.4.3 Avsluttende kommentar

CSHR er et fremtidsrettet fag som sikter mot et samfunn med forbedrede etniske relasjoner. Det kan være hensiktsmessig med større fokus på tidsaspektet ved multikulturell utdanning i samfunn som ikke bare skal takle mangfold, men også har gjennomgått konflikt basert på etniske skillelinjer. Mer forskning trengs for å utvikle et teoretisk rammeverk, og muligheten til å trekke slutninger begrenses i denne sammenhengen noe på grunn av forskningens omfang. Faget kan likevel bidra til forståelse i en bredere kontekst, gjennom å være et eksempel på hvordan både samfunnsfag og skolen kan tilrettelegge for fremme multikulturell kompetanse.

Men kan faget klare dette alene? CSHR befinner seg ikke i en isolert kontekst. Det er mange faktorer i samfunnet som påvirker barna og det er mange faktorer som påvirker de som utøver faget. Man kan ikke regne med at et enkelt fag har den sterkeste påvirkningskraften. Hva med skolen? Redd Barna sier, som nevnt at skolen er en viktig arena for konflikttransformasjon. Det er et fag som sikter på å skape forutsetninger for forandring på en arena som av noen regnes å være viktig for konflikttransformasjon. Skolen har med andre ord mulighet til å skape forandring i et samfunn som er preget av konflikt, i dette tilfellet etnisk konflikt. Men hvorfor gjør ikke alle skoler det? Fra teoretisk hold sies det at segregerte skoler kan være med å opprettholde konfliktstrukturene. De skaper ikke forandring, men forholder seg statisk. Det må altså være visse forutsetninger til stede for at skolen skal kunne bidra til konflikttransformasjon, og det har jeg prøvd å trekke frem gjennom denne oppgaven. CSHR er et initiativ som ikke bare jobber mot opprettholdelse av dagens situasjon, men også skaper forutsetninger for forandring. Det er bare en liten del av skolekulturene i de tre skolene, men det viser vilje til å satse på initiativ som bryter ut av status quo. CSHR kan ikke forandre noe helt alene, men det er et signalgivende tiltak for forandring som skjer på en arena som er viktig for konflikttransformasjon.

6.0 Konklusjon

Det er mange faktorer som må tas med i betraktningen for å svare på oppgavens problemstilling:

Hvordan kan faget ”Cultural and Spiritual of the Region” gi elevene kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?

- *En studie av et pilotprosjekt innført i tre skoler i Øst-Slavonia, Kroatia.*

Denne problemstillingen er operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål, som har vært fokuspunkter i oppgavens besvarelse:

1. *Hva gjør at interetniske relasjoner i utgangspunktet er vanskelig for elevene i de tre skolene?*
2. *Hvilken kompetanse trenger barn som vokser opp i et multikulturelt samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?*
3. *Hvilke utfordringer møter faget i forhold til å oppnå fagets hensikt?*

Dette utgjør grunnlaget som oppgaven er skrevet ut i fra, og gjennom dette kapittelet skal jeg gi en sammenfattet beskrivelse av denne besvarelsen. Metodisk sett er oppgaven en casestudie, og beskrivelsen av pilotprosjektet er både tidsbundet og stedsbundet. Det vil si at i utgangspunktet vil besvarelsen være spesifikk og ikke generell. Hensikten med studien er å få en dypere forståelse for nettopp dette faget, som et eksempel på fredsutdanning. I delkapittel 6.1 vil jeg gi en oppsummering av oppgaven som tegner bakteppe for svaret på problemstillingen som oppsummeres i delkapittel 6.2. Jeg vil fokusere på forskningens funn rettet mot pilotprosjektet og videre forskning, og ta for meg eventuell overføringsverdi i det følgende delkapittel 6.3 om veien videre.

6.1 Oppsummering

Temaet for denne masteroppgaven er utdanning for fred, nærmere bestemt multikulturell utdanning i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et pilotprosjekt, i regi av Nansen Dialogue Center i Osijek (NDC Osijek). Faget ”Cultural og Spiritual Heritage of

the Region” (CSHR) er innført som valgfag i tre skoler i Øst-Slavonia i Kroatia, en region som ble hardt rammet under krigen mellom Kroatia og Serbia mellom 1991 og 1995. Konflikten var delt etter etniske skillelinjer, og konsekvensene av krigen merkes i dag i form av sosial avstand og segregering. Spesielt i Vukovar, som også er utgangspunktet for fagets opprettelse, er dette svært tydelig. Selv om folk fysisk sett lever side om side, eksisterer konflikten fremdeles i tanken og får utslag i segregerte sosiale arenaer. NDC Osijek identifiserte et behov for å ta tak i konsekvensene av konflikten, og gjennomførte en dør-til-dør spørreundersøkelse i Vukovar for å høre hva de lokale ønsket. På bakgrunn av dette startet de arbeidet med å utvikle grunnlaget for en ny, integrert skole, og faget CSHR er basert på den generelle læreplanen til The New School.

Hvordan kan skolen takle utfordringer knyttet til mangfold og ulikheter i samfunnet? Som nevnt, er balansen mellom assimilasjon og mangfold, i følge Taylor, en av største utfordringene når det kommer til å sikre bærekraftig fred i verden. CSHR utgjør et eksempel på et tiltak som sikter på å møte utfordringer med multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Det etterlyses imidlertid mer empirisk forskning, slik at man kan utvikle teoretiske rammeverk for multikulturell utdanning. Det er viktig å samle erfaringer og lære fra eksisterende initiativ, men hvordan har jeg gått frem for å gjøre dette?

I metodekapittelet presenteres forskningsmetoden som er brukt for å samle datamaterialet som oppgaven baseres på. Oppgaven er empirisk fundert, og jeg har brukt kvalitativ metode for å få innblikk i CSHR. Studien er gjennomført som en casestudie med fokus på å få en dypere forståelse for faget. Datamateriale er samlet inn under en felttur til Øst-Slavonia, Kroatia, og jeg har intervjuet ni informanter som har jobbet med utvikling av læreplan og prosjekt eller jobber som lærere i faget. Jeg tok i bruk semistrukturerte intervjuguider for å målrettet samle inn data som er relevant for studiens hensikt, samtidig som jeg ønsket å være fleksibel nok til å fange opp det informantene opplevde som viktig i forbindelse med faget. Hvilke funn har jeg så kommet frem til i min forskning?

Gjennom empirikapittelet legges det innsamlede datamaterialet frem. CSHR har en åpen læreplan, som er bygget på praktiske erfaringer, ikke teoretisk funderte prinsipper. Læreplanen har som mål å lære elevene om egen og andres kulturarv, samt utvikle positive holdninger til annerledeshet. Elevene skal få kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter, og læreplanen legger opp til en stor grad av lokal tilpasning. Selv om faget forfekter tilpasning til den spesifikke setting det har

blitt implementert i, er det en viss grad av samkjøring mellom de tre skolene gjennom månedlige møter mellom lærerne og to mentorer. Pilotprosjektet er nå i sitt tredje virkeår, og utøves i tre skoler som befinner seg i tre ulike, kulturelle settinger. Skolen i Markusica er en monoetnisk skole i en serbisk landsby. Lærer 1 er også serbisk, men bor ikke i landsbyen. Skolen i Vukovar har nesten utelukkende kroatisk elever, og befinner seg i et miljø hvor menneskene fysisk sett lever side om side, men den sosiale avstanden er stor og det er få arenaer som ikke er segregerte. Lærer 2 bor heller ikke i byen. Den siste skolen ligger i Beli Manister, som er et multikulturelt samfunn, men krigens konsekvenser er fremdeles reelle og vises gjennom fordommer mot "den andre". Lærer 3 er kroat, men ble i mange år behandlet som serber fordi hun ble i området under krigen. Fra neste høst vil CSHR implementeres i tre nye skoler i regionen og muligens også i noen israelske skoler.

For lærerne ligger begrunnelsen for faget i at de må ta tak i konsekvensene av krigen og gi elevene verktøy for at de skal få et bedre grunnlag for å takle en multikulturell hverdag, både lokalt og i andre situasjoner. Dette gjøres blant annet gjennom å fokusere på lokale tradisjoner hos hver av de etniske gruppene som finnes i regionen. De lærer videre om verdier knyttet til mangfold, identitet og sameksistens, men det snakkes ikke direkte om krigen. Læringen skiller seg fra den tradisjonelle undervisningsformen ellers i kroatisk skole, og foregår gjennom aktive læringsmetoder, som i seg selv er en viktig del av læringsutbyttet. Det innebærer blant annet utvikling av kompetanse til informasjonssinnhentning og vurdering av kilder. Elevene fra de tre skolene møtes i tillegg ved seminarer to ganger i året, og får da erfaring med flerkulturelle møter. Hvordan bidrar de teoretiske perspektivene i denne oppgaven til å belyse de empiriske funnene i forhold til problemstillingen?

I teorikapittelet presenteres teoretiske perspektiver som skal anvendes for å gi en bedre forståelse av det vanskelige mangfoldet og multikulturell utdanning. Mekanismer knyttet til etnisitet, som kan forstås både essensielt og relasjonelt, samt utviklingen av fordommer, stereotypier og fiendebilder knyttet til bildet av "den andre" er relevant i forhold til grunnlaget for opprettelsen av CSHR. Videre trekkes det frem faktorer som kan være med å opprettholde konflikt, og hvilken rolle utdanning kan ha når det kommer til konflikt og fred i et samfunn. Multikulturell utdanning er en disiplin som fremmer mangfold og likeverd, og teorier rundt dette brukes for å belyse ulike aspekter ved CSHR. Blant annet presenteres Banks' fem dimensjoner for multikulturell utdanning, for å gi et oversiktlig bilde av feltet som kan brukes til å få en bedre forståelse for de empiriske funnene. Dette dreier seg om innhold, konstruksjon av kunnskap, reduksjon av fordommer, like rettigheter og behovet for en støttende skolekultur. Hvordan anvendes dette i oppgavens drøftingsdel?

Drøftingskapittelet setter teori og empiri i sammenheng. Det første delkapittelet omhandler det vanskelige mangfoldet, og har som mål å gi et innblikk i hvorfor etniske relasjoner er utfordrende for elevene i de tre skolene. Krigens konsekvenser henger igjen i samfunnet, og den sosiale avstanden er forankret i mekanismer som opprettholder konflikten sine skillelinjer. Det er få reelle alternativer til de to hovedgrupperingene, og mange har ikke kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter. Neste delkapittel tar for seg multikulturell utdanning, og sier noe om hvilken kompetanse elevene trenger for å forholde seg til en multikulturell hverdag i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt, slik som Øst-Slavonia. Multikulturell kompetanse er mer enn tilegnelse av kunnskap om "den andre" og ferdigheter til multikulturelle møter. Det handler også om holdninger som må få praktiske uttrykk. Man må lære seg å vurdere konteksten, tilpasse kompetansen, reflektere og delta som aktive medborgere. Det tredje delkapittelet ser på utfordringer som er knyttet til oppnåelsen av fagets hensikt. CSHR er i første omgang avhengig av å ha noen som ønsker å involvere seg i det, både når det gjelder elever, foreldre og skole. Noen av utfordringene som informantene fokuserer på, handler om hvordan de skal snakke om konflikten og vise at dagens situasjon ikke er en normalsituasjon. Faget har målsetninger om forandring i det sosiale landskapet, og manglende støtte og forståelse fra lokalsamfunnet kan være en begrensende faktor, blant annet i forhold til økonomi og involvering. I tillegg synes det å være noen utfordringer knyttet til lave prioriteringer av faget, mangelfull støttende skolekultur og det begrensede omfanget faget har i dag. Det betyr imidlertid ikke at faget ikke kan gi elevene kompetanse uten å imøtekomme disse utfordringene, men det kan virke inn på fagets forutsetninger og grad av potensiell oppnåelse, og dermed også evnen til å gi elevene kompetanse. Det er imidlertid vanskelig å si noe om utstrekning og effekt. De involverte mener det har en virkning på individnivå, og deres oppfattelse legger grunnlaget for hvordan faget utøves og dermed også hvordan man sikter på å gi elevene målrettet kompetanse. De sier likevel at tiltak må gjøres dersom faget skal ha virkning på samfunnsnivå. I siste delkapittel presenteres noen refleksjoner rundt faget og forskningen, blant annet i forhold til tidsaspektet. Det drøftes hvordan timing i forhold til konflikt og effekt kan ha en virkning på hvordan faget utøves. Det er mange faktorer som spiller inn. Faget er en påvirkningsagent, og det finner også sted på en arena, skolen, som blant annet Redd Barna mener er viktig for konflikttransformasjon, både for barna og samfunnet. Faget er fleksibelt og kan anvendes av lærere med ulike bakgrunner, på forskjellige elevgrupper og i ulike samfunnsmessige kontekster. Spørsmålet er om det kan være mulig å trekke noen generelle lærdommer av det, eller om det helst vil kunne bidra som et eksempel på hvordan multikulturell utdanning kan utføres.

6.2 Svar på problemstilling

Denne oppgaven skal gi svar på hvordan CSHR kan gi elevene kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Det sikter på å gjøre det gjennom å presentere en kvalitativ studie der intervjuer av sentrale personer som er involvert i utvikling og utøvelse av pilotprosjektet, legger grunnlaget for de empiriske funnene som settes i sammenheng med relevant teori i forbindelse med drøftingen. Det er imidlertid et komplekst spørsmål som må besvares gjennom å trekke sammenhenger mellom de ulike elementene jeg har vært innom i løpet av oppgaven. Jeg vil trekke frem seks punkter som jeg mener kan oppsummere hvordan faget kan gå frem for å bygge kompetanse.

For det første kan CSHR gi kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt, gjennom å ta utgangspunkt i konsekvensene av konflikten. Faget tar for seg stereotypier, narrativer og fiendebilder og andre elementer som opprettholder sosial avstand og gjør etniske relasjoner utfordrende, og fokuserer målrettet på læring som motvirker disse. Gjennom forundersøkelser i Vukovar identifiserte NDC Osijek faktorer i som lå til grunn for den sosiale situasjonen, og tok dermed utgangspunkt i opplevelsene til de det gjelder i utviklingen av faget. Faget handler ikke bare om hvordan man skal forholde seg til hverandre i et multikulturelt samfunn, men også hvordan takle utfordringer i samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Disse tiltakene må ses i sammenheng med et ønske om å forandre den nåværende situasjonen til et multikulturelt samfunn preget av gode relasjoner. Historiebevissthet er et sentralt element, og i sitt utgangspunkt setter altså faget fortid, nåtid og fremtid i sammenheng.

For det andre må faget ta hensyn til tidsaspektet. Hensynet til tid er ikke fanget opp i den teoretiske tilnærmingen til multikulturell utdanning og bare delvis i fagets praktisering. I sammenheng med samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt vil imidlertid spørsmålet om hvor lang tid det har gått siden konflikten var varm, ha implikasjoner for hvordan faget tilrettelegges. Lærerne i CSHR mener det er for tidlig å snakke direkte om krigen, og dette impliserer at avstand i tid har relevans for hva man kan ta opp i undervisningen. Tidsaspektet innebærer altså vurderinger av timing. Når kan man ha kontakt? Hvor lang tid må det gå før man kan snakke om hva? Hvilken aldersgruppe er ideell? Hvor lenge bør elevene motta undervisning for å oppnå ønsket virkning? Bevissthet rundt disse spørsmålene er relevant for fagets uttrykk, og det kan være hensiktsmessig å innlemme tidsaspektet

direkte i vurderinger rundt kompetansebygging gjennom multikulturell utdanning i samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt.

For det tredje må det være et grunnlag for undervisning i faget. Læreplan må være solid fundert og godkjent som valgfag i skolen, det må være en positiv skoleledelse som ønsker å implementere faget i sin skole, og man må ha engasjerte og kompetente lærere til å drive undervisningen.

Utgangspunktet er en svært åpen læreplan, og lærerne spiller en avgjørende rolle i utformingen av faget, og gjennom å være kontaktpunktet mellom læreplan, skoleledelse, elever og foreldre. Faget tilpasses elevgruppe og kontekst, og lærerens evne til å vurdere dette og samtidig å formidle fagets hensikt på flere plan er derfor viktig. Elevgruppen må på sin side ha visse holdninger og interesser for faget i utgangspunktet for å få utbytte av det. Videre er det avgjørende at faget er så attraktivt at elevene ønsker å ta det, og det må fremlegges på en slik måte at foreldrene er positive til å la dem gjøre det. Faget krever mye av de involverte og må ha flere positive enn negative implikasjoner. Det kan ikke forårsake sosial stigmatisering som går utover den gevinsten elevene får ved å ta faget. Dette er det eneste punktet som i stor grad ligger utenfor fagets kontroll, og når det er snakk om samfunnsmessig kontekst og legitimitet er ikke idealisme i seg selv tilstrekkelig. Det må altså være visse rammer og forutsetninger til stede for at elevene skal kunne få kompetansen CSHR sikter på å gi dem.

For det fjerde kan faget gi elevene kompetanse til å forholde seg til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt gjennom undervisning og allmenndanning. CSHR gir elevene kunnskaper om andre kulturer og universelle verdier. De får lære om mekanismer rundt fordommer og fiendebilder, samt ferdigheter for å takle dette. Ved bruk av aktive læringsmetoder lærer de om samarbeid, ulike tilnærminger til informasjonsinnhenting og hvordan vurdere informasjon og informasjonskilder. Gjennom kritisk tenkning og dialogiske metoder kan faget trene elevene til å basere sin forståelse av "den andre" på egne erfaringer, fremfor det de hører fra foreldre, venner og samfunn. Men kompetansebyggingen skjer ikke bare gjennom kunnskaper og ferdigheter, det må mer til for å gi kompetanse som møter fagets hensikt. Faget har som mål å utvikle holdninger som er basert på respekt for mangfold og likeverd, og legge til rette for at disse holdningene får praktiske uttrykk. Gjennom å utdanne aktive medborgere som tar ansvar for samfunnets utvikling og har som ideal å inkludere alle på en demokratisk måte, kan faget gi et grunnlag for vurderinger om hvordan man forholder seg til andre. Dette innebærer også å vurdere og tilpasse kompetansen man sitter inne med i forhold til den spesifikke konteksten. Faget kan altså

gi kunnskaper, trening i ferdigheter, innblikk i verdier og utvikling av holdninger som kan være relevante verktøy for elevene i møte med en multikulturell hverdag. I tillegg kan det gi forståelse for mekanismer som kommer som en konsekvens av at samfunnet har vært igjennom etnisk konflikt.

For det femte kan faget gi kompetanse gjennom å være et kontaktpunkt og en arena for multikulturelle møter. CSHR kan gi elevene kunnskap om hverandre og lokale forhold som kan bidra til å gjøre det ukjente mer kjent, og dermed ufarliggjøre det. Med basis i det lokale, skaper det en generell plattform som utvider bruksområdet og forbereder til multikulturelle møter også i ukjente situasjoner. Fagets implementering sender signaler om at det er et behov for å forandre den nåværende situasjonen, og gjennom direkte og indirekte multikulturelle møter viser det at det er mulig å forholde seg til hverandre. Faget legger altså til rette for og muliggjør kontakt som kan forandre måten man tenker om "den andre", både lokalt og i møte med fremmede kulturelle uttrykk.

For det sjette er faget fleksibelt og kan tilpasses ulike situasjoner og elevgrupper. Dette kan bidra til å gjøre faget relevant i mange sammenhenger. Faget er selv et uttrykk for den kompetansen det prøver å gi, og dette er med å gi faget troverdighet. Elevene kan oppleve nærhet til det som det undervises om, og innenfor definerte rammer får de selv være med å bidra med det de kan og finner interessant. De får med andre ord være med å definere faget. På denne måten møter faget et identifiserbart og synlig behov, og det blir lettere for elevene å forstå hvordan de får bruk for det de lærer. Muligheten til å tilpasse gjør også faget ikke er begrenset til en type samfunn, men kan også brukes på tvers av ulike samfunn, slik samarbeidet mellom skolene som har innført CSHR viser. Faget kan gi elevene kompetanse fordi det ut fra læreplanens utgangspunkt er mulig å tilpasse til det elevene i den gitte konteksten trenger.

Hvordan kan CSHR gå frem for å gi elevene kompetanse til multikulturelle møter i et samfunn som har gjennomgått konflikt? Faget må utvise historiebevissthet i sitt utgangspunkt, ta hensyn til tidsdimensjonen og ha ideelle rammer på plass. I tillegg må det gi relevant undervisning som sikter på allmenndannelse til kritiske samfunnsborgere ut fra multikulturelle prinsipper. Faget må være en kontaktarena og til sist være fleksibelt nok til å kunne tilpasses ulike situasjoner og elevgrupper. Slik som faget utøves i dag, er grunnlaget til stede, men det har forbedringspotensial på flere av punktene. Større bevissthet rundt faktorer som påvirker fagets utøvelse kan være hensiktsmessig, i tillegg til systematiske tiltak for å møte utfordringene, blant annet knyttet til det begrensede

omfanget og samfunnsmessig legitimitet. Faget er sårbart på grunn av at det er så avhengig av engasjerte enkeltindivider, og det mangler strukturer som kan støtte opp under engasjementet, for eksempel en støttende skolekultur. Det er viktig for faget å ha noen som tror på dets virkning for å kunne ha en virkning. Det kan derfor være formålstjenelig at elevene i større grad bevisstgjøres på at de er viktige aktører i et fremtidsrettet prosjekt som sikter mot fred, med tanke på å øke status og motivasjon for fagets målsetninger.

6.3 Veien videre

”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” gir oss et eksempel på hvordan skolen kan bidra til å takle annerledeshet. Oppgavens hensikt var å få en dypere forståelse for faget, og for multikulturell utdanning i et samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Kan funnene brukes til noe? Jeg vil først kommentere noen muligheter i forhold til CSHR, og deretter foreslå noen forskningsprosjekter som er interessante å belyse for å utvide forståelsen. Til sist vil jeg dele noen betraktninger om mulig overføringsverdi. Hvor går veien videre?

Forandring må begynne et sted, - det må gjøres et forsøk. CSHR er fremdeles i utprøvningsfasen, og det karakteriseres av informantene som et fag i utvikling. Det er med andre ord på vei mot sin ideelle form, og vurderinger av faget etter de tre årene vil danne grunnlaget for fagets form og innhold senere. Det gjør en fortolkende beskrivelse av faget interessant. Målet med denne type casestudier er ofte å bringe resultatene tilbake til aktørene. I denne sammenhengen må oppgavens resultater oversettes til engelsk for å gi informantene tilgang til funnene. Bidrag som kan være med å skape bevissthet rundt hva som fungerer og ikke fungerer kan være en verdifull ressurs i videre arbeid med faget. Jeg har i denne oppgaven satt faget i sammenheng med et teoretisk rammeverk, og dette kan bidra til å se fagets innhold, metode og læringsmål i en større sammenheng. Punktene jeg har identifisert, viser viktige trekk ved faget og kan brukes som utgangspunkt for å utvikle konkrete lærings- og utviklingsmål. Samtidig påpekes noen utfordringer som bør møtes for å nærme seg optimale forutsetninger for faget.

Gjennom oppgaven har jeg stilt en rekke spørsmål, og ikke alle vil man finne svar på her, men de kan være med å løfte blikket for å se utover fagets grenser. Det er, som sagt, vanskelig å måle den samfunnsmessige effekten av faget og hvilken kompetanse elevene har tilegnet seg, fordi det er et

ungt prøveprosjekt med lite omfang og den kompetansen faget sikter på å gi er ikke en målbar størrelse i direkte forstand. Selv om forskningen og faget fortsetter å virke i mange år fremover i tid vil det være vanskelig å se fagets effekt isolert fra andre faktorer i samfunnet. I første omgang kan det være interessant rette forskningen mot elevene for å utforske deres opplevelse med faget. Samtidig kunne man også rette spørsmål mot deres foreldre og venner for å høre om de opplever noen forandringer. Vil det være en overensstemmelse med læreres og prosjektmedarbeideres oppfattelse? En slik sammenligning kan bidra til et bedre grunnlag for kompetanseutvikling. En bredere studie over et lengre tidsrom vil være å foretrekke dersom man skal si noe om kompetansens relevans. Kan den benyttes i situasjonene elevene kommer opp i senere i livet? Er det en kompetanse som varer eller utvikles etter elevene er ferdig med faget? Eller krever den et miljø som opprettholder den? Dette kan si noe om nødvendige forutsetninger som er relevante for å forstå hvilken effekt kompetansebyggingen i faget kan ha. Jeg etterlyser også et større fokus på tidsaspektet, og et teoretisk rammeverk som omfavner konfliktperspektivet i sammenheng med multikulturell utdanning. Det er av relevans å se hvordan tid innvirker på denne type utdanning, både når det gjelder avstand til konflikt, lengde, mengde og tidspunkt for undervisning. Tid kan være en av faktorene som påvirker når det er mulig å møtes og når det er mulig å ta opp ulike tema knyttet til grunnlaget for utfordrende interetniske relasjoner. Svar på disse spørsmålene kan brukes til å utvikle faget videre, men også bidra til kunnskapsutvikling på feltet.

Innledningsvis påpekes relevansen av å finne ut hvordan utdanningssystem i delte samfunn skal forholde seg til ulikheter. Slike utdanningssystem skal ikke bare takle mangfold, men også forholde seg til mennesker som er delt etter ulikhetenes skillelinjer. CSHR eksemplifiserer en alternativ tilnærming til dette. Dersom skolen er en viktig arena for konflikttransformasjon, er dette et viktig felt å få mer kunnskap om. Det trengs mer empirisk forskning som kan bidra til utvikling av relevante teoretiske rammeverk, og denne oppgaven har sitt utgangspunkt i et prosjekt basert på erfaring fra arbeid i feltet. På bakgrunn av dette har jeg identifisert seks punkter som er betydningsfulle for hvordan faget gir elevene kompetanse, og kanskje kan disse bidra til å gi en pekepinn på hvilke faktorer som kan være relevante for lignede initiativ. Det må imidlertid prøves ut i flere og større sammenhenger for å kunne bidra til å danne et rammeverk for multikulturell utdanning i samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Fagets fleksibilitet og pragmatiske tilnærming gjør imidlertid at det kan tilpasses til ulike situasjoner. Deler av faget kan også tilpasses

Kapittel 6

til å møte utfordringer i en stadig mer flerkulturell, norsk skole. Planene om mulig implementering i Israelske skoler forteller at troen på fagets overføringsevne strekker ut over landets grenser. Dette kan også være et skritt på veien for å identifisere generelle indikatorer. Det finnes mange muligheter på veien videre, men faget og denne forskningen må først og fremst forstås med bakgrunn i det grunnlaget som foreligger nå. Den er et bidrag til å utvikle kunnskap om feltet gjennom å samle erfaringer fra de som jobber med det i praksis; de som gjennom utdanning ønsker å fremme en sosial orden basert på multikulturelle prinsipper.

7. Kilder

Bilde

Forsidebilde (2010), hentet 01.06.10 fra

<http://starfishtherapies.files.wordpress.com/2009/06/children-climbing-fence.jpg>

Redigert 01.06.10 av Kine Brattland.

CSHR

- Biruski, Dinka Corkalo (2009), *External Evaluation – mid-evaluation*, Department of Psychology, University of Zagreb and Nansen Dialogue Centre, Osijek.
- [CSHR] Mestric, Klara Bilic og Kristina Feric, *Cultural and Spiritual Heritage of the Region*, Nansen Dialogue Centre, Osijek.
- Filipovic, Vinko (2007), *Cultural and Spiritual Heritage of the Region*, Teacher Training Agency, Croatia.
- [NDC 1] (2010), *About us*, hentet 22.03.10 fra <http://www.ndcosijek.hr/engleski/o%20nama.html>
- [NDC 2] (2010), *Why?*, hentet 22.03.10 fra <http://www.ndcosijek.hr/engleski/nova%20skola/istrazivanje.html>

Informanter

- Forfatter (2010), intervjuet 27.02.10
- Lærer 1 (2010), intervjuet 25.02.10
- Lærer 2 (2010), intervjuet 25.02.10
- Lærer 3 (2010), intervjuet 24.02.10
- Medforfatter 1 (2010), intervjuet 24.02.10

- Medforfatter 2 (2010), intervjuet 26.02.10
- Mentor 1 (2010), intervjuet 24.02.10
- Mentor 2 (2010), intervjuet 25.02.10
- Milas, Ivana (2010), intervjuet 01.03.10

Metode

- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tuft og Line Kristoffersen (2008), *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*, Abstrakt forlag as, Oslo.
- Postholm, May Britt (2005), *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Robson, Colin (2002), *Real World Research*, Blackwell Publishing.
- Thagaard, Tove (2009), *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Bergen.

Tematisk

- Banks, James A. og Cherry A. McGee Banks (2004), *Handbook of Research on Multicultural Education*, John Wiley & Sons Inc.
- Banks, James A. (2004), *Multicultural Education – Historical Development, Dimensions, and Practice*, i Banks, James A. og Cherry A. McGee Banks (2004), *Handbook of Research on Multicultural Education*, John Wiley & Sons Inc.
- Banks, James A. (2009), *Multicultural Education: Dimensions and paradigms*, i Banks, James A. (ed.) (2009), *The International Companion to Multicultural Education*, Routledge.
- Banks, James A. og Cherry A. McGee Banks (2010), *Multicultural Education – Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, Inc.
- Bekerman, Zvi og Claire McGlynn (2007), *Introduction*, i Bekerman, Zvi og Claire McGlynn (2007), *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education – International Perspectives*, Palgrave Macmillan.
- [CIA] (2010), *Kroatia*, hentet 15.mars 2010 fra <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/hr.html>
- [CME] (2010), *Professor James A. Banks*, Center for Multicultural Education, hentet

21.05.10 fra <http://faculty.washington.edu/jbanks/index.htm>

- [CNES] (2010), *Curriculum for National Educational Standards*, hentet 15. mars 2010 fra <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2501>
- Cohen, Lenard J. (1995), *Broken Bonds – Yugoslavia’s Disintegration and Balkan Politics in Transition*, Westview Press Inc, United States of America.
- Daly, Erin og Jeremy Sarkin (2007), *Reconciliation in Divided Societies -Finding Common Ground*, University of Pennsylvania Press, USA.
- Dovidio, John F., Peter Glick og Laurie A. Rudman (2005), *Introduction: Reflecting on The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*, i Dovidio, John F., Peter Glick og Laurie A. Rudman (ed.) (2005), *On the Nature of Prejudice – fifty years after Allport*, Blackwell Publishing Ltd.
- Gallagher, Tony (2009), Part 1 Approaches to Peace Education: Comparative Lessons, i McGlynn, Claire med flere (2009), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies – Comparative Perspectives*, Palgrave Macmillan.
- Globalis (2010), *Kroatia*, hentet 15. mars 2010 fra [http://www.globalis.no/Land/Kroatia/\(show\)/mdg](http://www.globalis.no/Land/Kroatia/(show)/mdg)
- Gollnick, Donna M. og Philip C. Chinn (2006), *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Imsen, Gunn (2005), *Elevens verden – innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget AS.
- Ingvaldsen, Rolf P. (2007), *Forskningens bidrag til fiendebilder. ”On: the Rise, but not yet the Fall of Academic Racism*, i Raaen, Per Steinar og Olav Skevik (red.) (2007), *Fiendebilder, historie og samtid – foredrag i 2005 og 2006*, Stiklestad Nasjonale Kultursenter AS.
- Jenkins, Richard (2008), *Rethinking Ethnicity – Arguments and Explorations*, Sage Publications.
- Johnson, David W. og Roger T. Johnson (2005), *Essential Components of Peace Education, i Theory into Practice -Peace Education*, 44, No 4, 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London
- Johnson, David W. og Roger T. Johnson (2005b), *This Issue*, i *Theory into Practice -Peace Education*, 44, No 4, 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London

- Kardov, Kruno (2006), *Reconstructing Community, Recreating Boundaries – Identity Politics and Production of Social Space in Post-War Vukovar*, Program on East European Cultures and Societies, Faculties of Arts and Social Sciences, NTNU.
- Kenworthy med flere (2005), *Intergroup Contact: When Does it Work, and Why?*, i Dovidio, John F., Peter Glick og Laurie A. Rudman (ed.) (2005), *On the Nature of Prejudice – fifty years after Allport*, Blackwell Publishing Ltd.
- Kosic, Ankica og Jessica Senehi (2009), *Promoting Reconciliation Through Community Relations Work – A Comparison among Young People in Belfast, Northern Ireland and Vukovar, Croatia*, i McGlynn, Claire med flere, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies – Comparative Perspectives*, Palgrave Macmillan, United States of America.
- Kupermintz, Haggai og Gavriel Salomon (2005), *Lessons to be Learned From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict*, i *Theory into Practice -Peace Education*, 44, No 4, 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London
- McGlynn, Claire (2009), *Negotiating Cultural Differences in Divided Societies – An Analysis of Approaches to Integrated Education in Northern Ireland*, i McGlynn, Claire med flere (2009), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies – Comparative Perspectives*, Palgrave Macmillan.
- [Ministry of Science, Education and Sports 1] (2010), *Elementary Education*, hentet 15. mars 2010 fra <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2499>
- [Ministry of Science, Education and Sports 2] (2010), *Education in language and script of national minorities*, hentet 15. mars 2010 fra <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3194>
- Nash, Manning (1989), *The Cauldron of Ethnicity in the Modern World*, The University of Chicago Press, Chicago og London.
- Niens, Ulrike (2009), *Toward the Development of a Theoretical Framework for Peace Education Using the Contact Hypothesis and Multiculturalism*, i McGlynn, Claire med flere (2009), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies – Comparative Perspectives*, Palgrave Macmillan.
- Opatow, Susan, Janet C. Gerson and Sandra Woodside (2005), *From Moral Exclusion to Moral Inclusion: Theory for Teaching Peace*, i *Theory into Practice -Peace Education*, 44, No 4, 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London

-
- Partos, Gabriel (2003), *Vukovar massacre: What happened*, hentet 20.03.10 fra <http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/europe/2988304.stm>
 - Petkovic, Toni (2006), *The Case of Croatia*, i Zhelyakova, Antonina med flere (2006), *Forced Ethnic Migrations on the Balkans: Consequences and Rebuilding of Societies – Conference Proceedings*, International Centre for Minority Studies and Intercultural Relations (IMIR), Sofia, og Meiji University, Tokyo.
 - Phil, Joron (2005), *Etnisk mangfold i skolen – Det sakkyndige blikket*, Universitetsforlaget AS, Oslo.
 - Pilkington, Andrew (2003), *Racial Disadvantage and Ethnic Diversity in Britain*, Palgrave Macmillan.
 - Rogers, Glenn (2009), *Philosophy of Education – Critical Realism as an Appropriate Paradigm for a Philosophy of Education in Multicultural Contexts*, Simpson & Brook, Publishers Bedford, Texas.
 - Rooks, Sue (2009), *Where Peace Begins – the pivotal role of education for lasting peace*, International Save the Children Alliance, London.
 - Sleeter, Christine E. og Carl A. Grant (2009), *Making Choices for Multicultural Education – Five Approaches to Race, Class, and Gender*, John Wiley & Sons, Inc., USA.
 - [SNL] (2010), *Kroatia*, hentet 15.mars 2010 fra <http://www.snl.no/Kroatia/befolkning>
 - [SNL 1] (2010), *Kroatia, Historie*, hentet 15.05.10 fra <http://snl.no/Kroatia/historie>
 - [SNL 2] (2010), *Slavonia*, hentet 20.03.10 fra <http://www.snl.no/Slavonia>
 - [SNL 3] (2010), *Kroatia, Historie*, hentet 15.05.10 fra http://www.snl.no/Kroatia/historie_etter_1990
 - Stangor, Charles (ed.) (2000), *Stereotypes and Prejudice*, Taylor and Francis, USA.
 - Stoltenberg, Thorvald og Kai Eide (1996), *De tusen dagene – fredsmeklere på Balkan*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
 - Wedge, Joanna (2008), *Where Peace Begins – Education's role in conflict prevention and peacebuilding*, International Save the Children Alliance, London.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide, lærerne

INTRODUCTION

Thank you for coming!

Introducing myself and the project:

- Name, age and background
- Norwegian University of Science and Technology
- Masters degree in didactics, specializing in Social Science.
- The information will be used in my master thesis on Peace Education
- Anonymity is assured and no record of the interview will be kept with your name on it.
- Ask for premission to tape-record.
- You are welcome to interrupt, stop, and give critic at any point.
- Some questions might seem far off, but there is no right or wrong answers. I am interested in your opinion and personal experience.

ICE BREAKER QUESTIONS

- Name and background?
- Education?
- Where do you work now? For how long have you worked there?
- Which subjects do you teach?
- Why did you choose to teach CSHR?

MAIN PART

BACKGROUND

2. Can you tell me what CSHR is about?
 - How is it different from the rest of the school system?

3. How is it organized?
 - How often?
 - How long?
 - How many students?
 - How many teachers?
 - Where?
 - Visibility? Responses from the outside?
 - Language?
 - Books?
 - Evaluation?
 - Changes?

4. Who are your students?
 - Identity?
 - Belonging to which group?
 - Background?
 - Are they friends?

IDEOLOGY

5. What are the goals and key principles?
 - Values?
 - Theoretical framework
 - Why?
 - Methods, but no learning objectives
 - Ingroup and outgroup vrs. Diversity

-
- Related to reconciliation

6. How is the subject addressing the problems in the society in Vukovar?
 - How are the children marked by the conflict?
 - How is CSHR relating to the current situation?
 - Why do we need such a subject?
 - Which factors must be present to ensure a future different from the past?
 - Implications for a multicultural society without a dominant culture.

PRACTICE

7. How would a regular class of CSHR be conducted?
 4. Metodology?
 - Activities?
 - Structure?
 - Critical thinking?
 - Reactions from the students?
 - Preferred outcome?
8. Can you tell me about a specific lesson you felt went particularly well? Why?
9. How do you talk about:
 - The past?
 - Conflict and segregation?
 - Cultural differences and diversity?
 - Prejudices and enemy images?
 - Cultural and spiritual heritage?
 - Respect and tolerance?
 - Personal and collective identity?

10. What are, in your opinion, the greatest challenges?

- Personal?
- Professional?
- For the children?
- For the subject to succeed?

11. Do you see a change in your students after taking the class? If so, how?

12. How do you see:

- Learning objectives – knowledge, skills and attitudes? What are they supposed to gain?
- The short-term effect?
- The long-term effect?
- How do parents respond? Classmates, society?

THE TEACHER

13. What do you see as most important when teaching CSHR?

14. How are you preparing?

- Using the curriculum
- Did you get any training? Satisfactory to the challenge?
- Personally
- professionally

15. I was told the teacher is a role model:

- How do you prepare for that?
- Which values and attitudes do you see as important to show the students in practice?
- What is your main identity? How is it expressed?

SUM-UP

1. What does reconciliation mean to you?

2. Is there anything you would like to add?
 - Explain how it will be used. Get a confirmation that it is okey.
 - (All respondents will be informed on quotations used in the thesis).
 - Contact information?
 - Is it okey to send questions by email if I need some more information when I get home?
 - Thank you so much for your contribution.

Vedlegg 2: Intervjuguide, mentorene

INTRODUCTION

Thank you for coming!

Introducing myself and the project:

- Name, age and background
- Norwegian University of Science and Technology
- Masters degree in didactics, specializing in Social Science.
- The information will be used in my master thesis on Peace Education
- Anonymity is assured and no record of the interview will be kept with your name on it.
- Ask for permission to tape-record.
- You are welcome to interrupt, stop, and give critic at any point.
- Some questions might seem far off, but there is no right or wrong answers. I am interested in your opinion and personal experience.

ICE BREAKER QUESTIONS

- Name and background?
- Education?
- Where do you work now? For how long have you worked there?
- Why are you involved in CSHR?

MAIN PART

BACKGROUND

- Can you tell me what CSHR is about?

- Content
 - Officially accepted by who?
 - Who are involved?
- On which basis are the teachers selected?
- What does it take to teach CSHR?
- Personal abilities?
 - Skills?
 - Training and experience
 - How to relate to personal experiences of the conflict?
 - How is/should the past of conflict be expressed in the classroom?
- How are you working with the teachers of CSHR?
- Training in advance? Content, how much, who?
 - Councelling? Content, how often, who?
 - What do the teachers need assistance to?
 - How are you able to help them with their challenges?
 - Do you see a change in the teachers? If so, how?
4. Are there any spesific challenges or conflicts you have to respond to?
5. Which are problems for many?
6. Themes that often need to be addressed?
- Change: do you now see something missing (in curriculum, in the subject)?

IDEOLOGY

6. What are the goals and key principles of CSHR?
5. Values?

-
6. Theoretical framework
 7. Why?
 8. Method but no learning objectives?
 9. Ingroup and outgroup vrs. Diversity
-
7. How is the subject addressing the problems in the society in Vukovar?
 - How are the children marked by the conflict?
 - How is CSHR relating to the current situation?
 - Why do we need such a subject?
 - Is it promoting reconciliation? If so, how?
 - Implications for a multicultural society without a dominant culture.
 - How does the image of the other change?

 8. Which factors must be present to ensure a future different from the past?
 - Can the subject change anything? If so, how?
 - Can education prevent reconciliation? If so, how?
 - Conflict transformation/ peace building
 - For students?
 - For the teachers?
 - For the school, parents, society?

 10. How to relate to a history of conflict in social science education?
 3. Factors to promote reconciliation and peace building through education?

UNDERSTANDING OF CURRICULUM

11. How are you working with the curriculum?
 - Interpretation and understanding
 - From theory to practice
 - Advisory

13. How do you talk about:

- The past?
- Conflict and segregation?
- Cultural differences and diversity?
- Prejudices and enemy images?
- Cultural and spiritual heritage?
- Respect and tolerance?
- Personal and collective identity?
- Critical thinking?

15. What are, in your opinion, the greatest challenges?

- Personal?
- Professional?
- For the children?
- For the subject to succeed?

16. How do you see:

- Learning objectives – knowledge, skills and attitudes? What are they supposed to gain?
- The short-term effect?
- The long-term effect?
- How do parents respond? Classmates, society?
- How can the subject be integrated in other subjects? Effect for New School?

THE TEACHER

- What do you see as most important when teaching CSHR?
- I was told the teacher is a role model:
 - How do you prepare them for that?
 - Which values and attitudes do you see as important to show the students in practice?

- What is your main identity?

SUM-UP

- Will you continue working with the teachers teaching CSHR in the future?
- Is there anything you would like to add?
- Explain how it will be used. Get a confirmation that it is okey.
- (All respondents will be informed on quotations used in the thesis).
- Contact information?
- Is it okey to send questions by email if I need some more information when I get home?
- Thank you so much for your contribution.

Vedlegg 3: Intervjuguide, forfattere

INTRODUCTION

Thank you for coming!

Introducing myself and the project:

- Name, age and background
- Norwegian University of Science and Technology
- Masters degree in didactics, specializing in Social Science.
- The information will be used in my master thesis on Peace Education
- Anonymity is assured and no record of the interview will be kept with your name on it.
- Ask for permission to tape-record.
- You are welcome to interrupt, stop, and give critic at any point.
- Some questions might seem far off, but there is no right or wrong answers. I am interested in your opinion and personal experience.

ICE BREAKER QUESTIONS

- Name and background?
- Education?
- Where do you work now? For how long have you worked there?
- How did you get involved in the work with CSHR?

MAIN PART

BACKGROUND

- Can you tell me what CSHR is about?

- Content
 - Officially accepted by who?
 - Who are involved?
- What is your experience with these issues?
- 16. Background for taking the job
 - 17. Thematic experience

IDEOLOGY

10. What are the goals and key principles of CSHR?
- Values?
 - Theoretical framework
 - Why this focus?
 - Method but no learning objectives?
 - Focus on ingroup and outgroup vrs. Diversity
 - Equality of status and rights, not uniformity of identity – how?
 - Critical thinking?
 - What is the point of unity?
- How is the subject addressing the problems in the society in Vukovar?
- How are the children marked by the conflict?
 - How is CSHR relating to the current situation?
 - Why do we need such a subject?
 - Is it promoting reconciliation? If so, how?
 - Implications for a multicultural society without a dominant culture.
 - How does the image of the other change?
- Which factors must be present to ensure a future different from the past?
- Can the subject change anything? If so, how?
 - Can education prevent reconciliation? If so, how?

-
- Conflict transformation/ peace building
 - For students?
 - For the teachers?
 - For the school, parents, society?
-
- How to relate to a history of conflict in social science education?
 - Factors to promote reconciliation and peace building through education?
 - Common ground without agreeing on history? (level of agreement and understanding).

UNDERSTANDING OF CURRICULUM

- How did you/should others work with the curriculum?
 - Interpretation and understanding
 - From theory to practice
 - Advisory
 - Change: do you now see something missing (in curriculum, in the subject)?

4. How do you talk about:

5. The past?
6. Conflict and segregation?
7. Cultural differences and diversity?
8. Prejudices and enemy images?
9. Cultural and spiritual heritage?
10. Respect and tolerance?
11. Personal and collective identity?

7. What are, in your opinion, the greatest challenges?

7. Personal?
8. Professional?
9. For the children?

10. For the subject to succeed?

8. How do you see:

17. Learning objectives – knowledge, skills and attitudes? What are they supposed to gain?

18. The short-term effect?

19. The long-term effect?

20. How do parents respond? Classmates, society?

THE TEACHER

9. What do you see as most important when teaching CSHR?

11. I was told the teacher is a role model:

12. What is that implying?

13. How is that done?

14. What kind of expressions?

15. Which attitudes and expressions must be avoided?

16. Which values and attitudes do you see as important to show the students in practice?

17. Which attitudes and expressions are important in order to defeat segregation/
promote peace?

SUM-UP

14. Is there anything you would like to add?

- Explain how it will be used. Get a confirmation that it is okey.
- (All respondents will be informed on quotations used in the thesis).
- Contact information?
- Is it okey to send questions by email if I need some more information when I get home.
- Thank you so much for your contribution.