

Mastergradsoppgave

Kristine Heggdal

Å forstå «dei andre»

Ein studie av skulen som arena  
for forsoningsarbeid



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for allmennvitenskapelige fag

Mastergradsavhandling i Kulturstudier 2015

Kristine Heggdal

Å forstå «dei andre»

Ein studie av skulen som arena for forsoningsarbeid

Høgskolen i Telemark  
Fakultet for Allmennvitenskap  
Institutt for kultur, språk og historie  
Hallvard Eikas plass  
3800 Bø i Telemark

<http://www.hit.no>

© 2015 Kristine Heggdal

Framsidedeilete: Kulturen i duhovna baština zavičaja (KDBZ)/Cultural and spiritual heritage of the region (CSHR) © 2015 Kristine Heggdal

Denne avhandlinga representerer 60 studiepoeng

# Samandrag

Tema for oppgåva er «skulen som arena for forsoningsarbeid». Oppgåva er avgrensa til å omhandle ungdommar som har teke faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» (CSHR), ved tre ungdomskular i den nord-austlege delen av Kroatia, i tidsrommet 2007-2014. Faget blei til som ein del av Nansen Dialog Nettverk sitt forsoningsarbeid på Balkan. Faget skal fremje elevane sin felles kulturarv, som ein del av deira identitet, og det skal fremje ei felles forståing og respekt for andre og ulikskapene som finst i lokalsamfunnet. I denne oppgåva ynskjer eg å få kunnskap om ungdommane opplever at faget CSHR har gjeve dei den kompetansen dei meiner hjelp dei med å møte multikulturelle utfordringar i eige samfunn, som følgje av etnisk konflikt.

Oppgåva sitt teoretiske perspektiv er knytt til identitet, eit førestilt fellesskap og multikulturell utdanning. For å forstå bakgrunnen for faget og ungdommane sine opplevingar er også historiekunnskap knytt til det geografiske område viktig.

Empirien i oppgåva er henta frå intervju med 11 ungdommar som har gjennomført faget. Funna i oppgåva syner at faget har gjeve ungdommane kompetanse om korleis fordommar skapast og korleis dei kan redusere desse. Gjennom faget har dei også utvikla toleranse og respekt ovanfor «dei andre» og dei har fått auka kunnskap om eigen kultur og identitet. Funna syner også at ungdommane meiner at dei treng denne kompetansen i møte med dei multikulturelle utfordringane i eige samfunn og at faget er ein viktig del av deira utdanning.

# Abstract

The theme of this dissertation is "school as an arena for reconciliation." The thesis is limited to dealing with youths who have taken the subject "Cultural and Spiritual Heritage of the Region" (CSHR) at three secondary schools in the north-eastern part of Croatia, in the period 2007-2014. The subject was to be a part of the Nansen Dialogue Network's reconciliation efforts in the Balkans. The subject seeks to promote the pupils' common heritage, as part of their identity; as well as to promote a common understanding and respect for others and inequalities that exist in the community. In this dissertation I wish to gain knowledge on whether or not the youths feel that the subject CSHR has provided them with the competence they mean help them to meet the multicultural challenges in their own communities, which arise as a result of ethnic conflict.

The thesis' theoretical perspective is based on identity, an imagined community and multicultural education. To understand the background of the subject and the youths' experiences, historic knowledge of this geographic region is also important.

The empirical thesis is taken from interviews with 11 youths who have completed the subject. The thesis concludes that the subject has provided them with the competence to perceive how prejudices are created and how they can reduce them. Through the subject, they have also developed a tolerance and respect for "the others" and they have gained an increased knowledge on their own culture and identity. The findings also show that young people believe that they need this competence and that the subject is an important part of their education.

# Innholdsliste

<b>Samandrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsliste</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	10
1.2 Tidlegare forskning knytt til temaet .....	12
1.3 Problemstilling og avgrensing og forskings spørsmål.....	15
1.4 Vidare oppbygging av oppgåva.....	16
<b>2 Historie, skulesystemet, Nansen Dialog og CSHR</b> .....	<b>18</b>
2.1 Kroatia si historie.....	19
2.2 Det kroatiske skulesystemet knytt til «utdanning i språk og nasjonale minoritetar» .....	24
2.3 Nansen Dialog Nettverk (NDN).....	25
2.4 Cultural and Spiritual Heritage of the Region (CSHR).....	27
2.5 Oppsummering.....	29
<b>3 Teoretisk perspektiv</b> .....	<b>31</b>
3.1 Identitet.....	31
3.2 Førestilt fellesskap .....	33
3.3 Multikulturell utdanning.....	36
3.3.1 Integrert innhald .....	38
3.3.2 Konstruksjon av kunnskap .....	39
3.3.3 Reduksjon av fordommar .....	42
3.3.4 Like moglegheiter .....	43
3.3.5 Ein støttande skulekultur og sosial struktur .....	44
3.4 Oppsummering.....	44
<b>4 Metode</b> .....	<b>47</b>
4.1 Val av forskingsdesign og metode.....	47
4.2 Val av informantar .....	49
4.3 Gjennomføring av intervju .....	49
4.4 Transkribering, kategorisering og analyse av data.....	51
4.5 Studien sin reliabilitet og validitet .....	52

4.6 Etiske refleksjonar knytt til innsamling og bruk av datamateriale .....	55
4.7 Oppsummering.....	56
<b>5 Å forstå «dei andre» - analyse og drøfting .....</b>	<b>58</b>
5.1 Kvifor valde ungdommane faget? .....	59
5.1.1 Læraren si rolle i rekrutteringa av elevane .....	59
5.1.2 Læringsmetodar .....	60
5.1.3 Media si framstilling av situasjonen .....	62
5.1.4 Å få nye vennar .....	63
5.1.5 Fokus på framtida og fellesskapet .....	64
5.1.6 Namnet på faget .....	65
5.1.7 Støtte frå foreldra.....	65
5.1.8 Oppsummering.....	66
5.2 Korleis opplevde ungdommane læringsmetodane og forholdet til lærarane? .....	67
5.2.1 Læringsmetodane .....	67
5.2.2 Forholdet mellom elev og lærar .....	73
5.2.3 Oppsummering .....	76
5.3 Kva for kompetanse har faget gjeve dei?.....	77
5.3.1 Reduksjon av fordommar .....	77
5.3.2 Toleranse og respekt .....	84
5.3.3 Identitet - Å forstå seg sjølv.....	87
5.3.4 Oppsummering.....	90
5.4 Kva tankar sitt informantane igjen med i ettertid? .....	91
5.4.1 Faget CSHR sin plass i skulen.....	91
5.4.2 Kontakt mellom ungdommane i dag og framtidsplanar.....	96
5.4.3 Oppsummering.....	99
<b>6 Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>101</b>
6.1 Oppsummering av teoretisk perspektiv.....	101
6.2 Konklusjon .....	103
6.3 Vegen vidare.....	105
<b>Referanser/litteraturliste .....</b>	<b>106</b>
<b>Oversikt over figurar .....</b>	<b>114</b>
<b>Vedlegg 1 Stadfesting frå Høgskolen i Telemark.....</b>	<b>115</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>116</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....</b>	<b>118</b>





# Forord

Eg kjenner meg privilegert som har fått lov til å fordjupe meg i noko eg interesserar meg for. Det er difor litt vemodig å skrive desse orda, sidan dei markerar slutten på to fine år i Bø. Det er difor på sin plass å takke alle dei som har hjelpt, støtta og utfordra meg desse åra. Først vil eg takke Institutt for kultur- og humanistiske fag ved Høgskolen i Telemark avdeling Bø, som har godkjent temaet for oppgåva, og for økonomisk støtte i samband med reisa til Kroatia. Spesielt vil eg takke Ellen Schrumpf. Eg vil også takke biblioteket på skulen som har hjalp meg med å få tak i litteratur til oppgåva. Eg vil rette ein stor takk til min rettleiar, Kjell Ole Kjærland Olsen, og som har gjeve meg stort spelerom.

Vidare vil eg takke Nansen Fredssenter på Lillehammer ved Steinar Bryn, som har vore positivt og imøtekommande og som har hjelpt meg med å kome i kontakt med NDC Osijek. Takk til Ivana Milas ved kontoret i Osijek, som hjelpte meg med å finne informantar, transport og husrom. Eg vil også rette ein takk til Vilde Langemyr som var tolk under opphaldet i Kroatia.

Eg vil også takke familie og vennar. Hadde det ikkje vore for at de hadde trua på meg, og var der når eg trengde å ta meg ei lita pause frå oppgåva, hadde det ikkje gått. Takk mamma for gode samtalar undervegs. Vidare vil eg takke onkel Anders som har lese korrektur på oppgåva. Takk for at du har vore ein «pirk», som du sjølv har omtalt deg som.

Den største takka av dei alle vil eg rette til informantane mine. Utan dykk ville det ikkje ha blitt noko oppgåve. Takk for at de ville dele historiene dykkar med meg. De vil alltid ha ein plass i hjarte mitt.

Norsklæraren min på vidaregåandeskule sa at når du skriver ein tekst skal du alltid føre lesaren trygt gjennom teksten, den skal ikkje vere noko hinderløype. Eg håpar difor at eg klarar å føre deg som lesar trygt gjennom desse sidene.

Kristine Heggdal

Innvik, 31. august 2015

# 1 Innleiing

Dei nye kulturstudia er ein fagdisiplin som opnar opp for at ein kan studere område som andre fagdisiplinar ikkje gjev rom for (Sørensen, Høystad, Bjurstrøm & Vike, 2008, s. 90-91). Det er ein tverrfagleg disiplin, som gjer til at ein kan trekke inn ulike teoretikarar og teoriar, som ein meiner er relevante for å kunne auke forståinga for det temaet ein studerar. På 1990-talet blei tema identitet ein viktig del av dei nye kulturstudia, og har sidan blitt eit hovudtema (Barker, 2012, s. 11, 219; Sørensen et al., 2008, s. 139). Dei nye kulturstudia teke føre seg spørsmål knytt til blant anna etnisitet, nasjon, nasjonalisme og multikulturalisme.

Tema for oppgåva er «skulen som arena for forsoningsarbeid» i Vukovar og Baranja-området i Nordaust-Kroatia. Før krigen på 1990-talet rekna ein med at det budde over 20 ulike etniske grupper i området (Mønnesland, 2006, s. 14). Ei følgje av krigen var at ein fekk eit nytt skulesystem i Kroatia. Det nye skulesystemet har etter Erdut-avtala (USIP, 1995) innført ei segregert løysing kor kroatisk og serbisk barn går i kvar sin klassar (Uremovic & Milas, 2013, s. 186).

Forsoning kan forståast som ei gjenreising av eit øydelagt samfunn (Leivestad & Rasmussen, 2011). Det finst ulike metodar for korleis ein kan jobbe med forsoning som til dømes rettsoppgjer, sannings- og forsoningskomisjonar og dialogprosjekt (Kalnes, Austvik & Røhr, 2010, s. 206-207). Utgangspunktet for mi oppgåve er eit dialogprosjekt i regi av Nansen Dialog Nettverk (NDN) og Nansen Dialogue Centre Osijek (NDC Osijek) i Vukovar og Baranja-området i Kroatia. Forsoningsarbeidet i denne oppgåva er knytt til faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» (CSHR), eit valfag på ungdomsskular i dette området (NDCO, udatert a). Faget er ikkje forankra i teori knytt til utdanning, men i praktiske erfaringar kor ei av målsettingane er at elevane skal utvikle kompetanse knytt til eigen og andre sin kulturelle arv, og gjennom dette auke den multikulturelle kompetansen sin slik at dei kan møte utfordringar i skulen og samfunnet, og slik vere med på å gjenreise eit samfunn som har vore utsett for krig og konflikt (Brattland, 2010, s. 35; Uremovic & Milas, 2013, s. 189).

På grunn av dagens situasjon i Vukovar og Baranja-området veks barn og ungdom opp med eit skulesystem som opprettheld ei segregering mellom kroatisk og serbisk barn. Mange veks difor opp med eit negativt bilete av «dei andre». Gjennom faget CSHR har NDN og NDC Osijek som målsetjing å fremje elevane si forståing og respekt for andre og ulikskapane i eige samfunn. Slik skal dei oppnå kompetansen som dei treng for å møte

multikulturelle utfordringar i eige samfunn. I denne oppgåva forsøker eg å gje svar på om ungdommane som har hatt faget CSHR, sjølv opplever at faget har gjeve dei ein slik kompetanse, og om dei opplever at kompetansen er relevant i deira kvardag.

Innafor området utdanningsteori knytt til globalisering, migrasjon, demokratiseringsprosessar og menneskerettar finn ein mange ulike utdanningsdisiplinar som til dømes fredsutdanning, internasjonal utdanning, interkulturell utdanning og Europeisk utdanning (Bleszynska, 2008). I denne samanheng kan ein sjå omgrepet multikulturell utdanning som eit paraplyomgrep for dei ulike typane utdanningsteoriane (Palaigou, 2012, s. xxiii).

I denne oppgåva knyt eg det teoretiske perspektivet til teori om multikulturell utdanning (Banks, 2014; 2009; 2004). Denne teorien kan gjennom sine fem dimensjonar: integrert innhald, konstruksjon av kunnskap, reduksjon av fordommar, like moglegheiter og ein støttande skulekultur og sosialstruktur, gje meg svar på om faget gjev elevane den kompetansen dei treng for å møte multikulturelle utfordringar i eige samfunn. For å kunne få ei betre forståing av dei fem dimensjonane til Banks (2014; 2009; 2004) har eg også valt å nytte meg av teoriar knytt til identitet (Eriksen, 2001; Lawler, 2014) og førestilt fellesskap (Anderson, 1996). Eit bindeledd mellom desse tre teoriane vil vere Allport (1979) si kontakthypotese som inneheld dei fire kriterier for korleis oppnå mellommenneskeleg kontakt: lik status, felles mål, intergruppe samarbeid og støtte frå autoritetar.

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Eg har heilt sidan barndomen vore interessert i Europa si historie frå andre verdskrig og fram til i dag. Då krigen på Balkan på 1990-talet nærast kom inn på «stovegolvet» heime gjennom dei humanitære organisasjonane sine innsamlingsaksjonar i 1999, og vi fekk ein familie frå dette området som nabo, auka interessa for å prøve å forstå kva som skjedde på Balkan. Korleis kunne folk som hadde levd saman, i den same byen eller bygda, i fleire ti år verte fiendar? Interesse for konflikta på Balkan var vekt.

Familien min har i mange år vore engasjert i humanitært arbeid gjennom Røde Kors. Eg fann fort ut at denne organisasjonen i lag med Utanriksdepartementet, Kirkens Nødhjelp, Institutt for Fredsforskning (PRIO) Og Nansenskolen (Norsk Humanistisk Akademi) hadde vore med på å finansiere eit dialogprosjekt på Balkan kor Nansenskolen var fagleg og administrativt ansvarleg (Røhr, 2005, s. 2). Skulen har heilt sida OL på Lillehammer i 1994

hatt eit nært samarbeid med politikarar på Balkan, og i 1995 starta dei Nansen Dialog Prosjekt (NDP) kor målsettinga var å arbeide med forsoning mellom folkegruppene i det tidlegare Jugoslavia (Langemyr, 2012). Gjennom åra har arbeidet endra seg frå forsoningsarbeid i form av dialogmøter mellom ulike grupper til også å inkludere skulefaget CSHR. Dette var ein av grunnane til at eg hausten 2009 starta på Nansenskolen på Lillehammer. Eg ynskte å lære meir om deira forsoningsarbeid på Balkan.

I første semesteret i skuleåret arrangerte Nansenskolen ”Open dag”, slik at vennar og familie kunne få sjå korleis livet på skulen var. Eit av prosjekta vi skulle fortelje om denne dagen var skuleprosjektet «New School», ein integrert skule i eit etnisk delt samfunn, som skulle vere eit alternativ til dagens skulesystem i Kroatia (NDCO, udatert c). Prosjektet skulle utformast og iverksetjast ilag med NDC Osijek og skulemyndigheitene i området. I førebuinga til «Open dag» fekk eg og fire andre studentar lov til å reise til Osijek og Vukovar i Kroatia. Målet for turen var at vi skulle få meir kunnskap om NDC Osijek sitt arbeid med å få i stand «New School». Reisa gjekk med fly frå Gardermoen til Beograd og vidare med buss til Kroatia. Frå eit myldrande folkeliv i Beograd, vart vi i Kroatia møtte med tome gater, og hus med synlege spor etter krigen. Overgangen frå Lillehammer til Kroatia var stor. Vi kom frå ein by som er kjent for si vakre og folkerike gågate, kor trehusa er velstelte og fargerike og såg her i Kroatia bygningar som hadde store «sår» etter trefningar og nokre hus som låg i ruinar.

I 2014 var skulen framleis ikkje ein realitet i Osijek og Vukovar, men dei har ikkje gjeve opp draumen om skulen for dei meiner at det er ved å nytte skulen, som ein arena for forsoningsarbeid, at ein kan skape forsoning mellom nye generasjonar (Uremovic & Milas, 2013, s. 196). NDC Osijek har difor parallelt med skuleprosjektet «New School» jobba med eit valfritt undervisningsfag i grunnskulen, CSHR. Faget vart innført som eit pilotprosjekt i tre skular i 2007 (Uremovic & Milas, 2013, s. 191). I dag er det, ifølgje den tidlegare prosjektleiar ved NDC Osijek Ivana Milas, 22 skular i Kroatia som gjev undervisning i faget (e-post datert 19.09.2014). Faget har som målseting at elevane skal verte meir kjende med eigen og andre sine kulturar og tradisjonar i sitt lokalområde, og gjennom dette arbeide for forsoning mellom dei ulike folkegruppene (NDN, 2011, s. 8). I mi oppgåve er det elevane sine opplevingar av faget og om det har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar som vert fokus.

## 1.2 Tidlegare forskning knytt til temaet

Eit bakteppe, for å kunne studere om ungdommane opplever at faget CSHR har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt, er tidlegare forskning innanfor temaet barn og unge sine haldningar til «dei andre» og skulen som arena for forsoningsarbeid.

I artikkel «*Caught between the ethnic sides: Children growing up in a divided post-war community*» (2008) presenterer forskarane Ajdukovic og Corkalo Biruski sin studie om barn/unge og foreldra i Vukovar hadde diskriminerande haldningar til «dei andre», kva kontakt det var med «dei andre» og om det var vennskap mellom dei ulike gruppene: kroatar (majoritetsgruppa) og serbarar (minoritetsgruppa). Deltakarane i studien var barn/ungdom i aldersgruppa 12, 14 og 16 år, og deira foreldre. Studien hadde eit kvantitativ design og den inkluderte 718 elevar og 953 av deira foreldre.

Studien syner at alder var ein viktig variabel når det gjeld diskriminerande haldningar blant barna/dei unge: 14 år gamle gutar diskriminerer meir enn 12 år og 16 år gamle gutar, dette gjeld for både majoritets- og minoritetsgruppa. Dette vert forklart med at gutane i tidleg ungdomsalder (14 år) er meir gruppeorienterte. Det same gjeld for jenter frå minoritetsgruppa, medan det er jentene i alderen 12 og 16 år som diskriminerer mest i majoritetsgruppa. Foreldra har eit meir positivt syn på «dei andre» enn kva barna/dei unge har, men det var ein skilnad mellom foreldre i majoritets (kroatarar)- og minoritetsgruppa (serbarar). Foreldra i majoritetsgruppa diskriminerte meir enn i minoritetsgruppa, dette skjedde mest hos foreldra til dei eldste barna (16 år).

Når det gjeld kontakt mellom barna/dei unge i dei to gruppene seier dei frå minoritetsgruppa at dei har meir meiningsfull kontakt med barn/unge i den andre gruppa enn motsett. Knytte ein dette til kjønn ser ein at jentene har meir kontakt enn gutane, og ser ein på alder er det jentene på 14 år som har mest kontakt med medlemmar av den andre gruppa. Når det gjeld foreldra er det dei i minoritetsgruppa som har mest kontakt med den andre gruppa. Knyter ein dette til alder på barna ser ein at dette gjeld særskilt for foreldra til jentene som er 14 år. Studien syner også at til eldre barna/dei unge blir til meir vennar hadde dei i den andre gruppa.

I artikkelen «*Separate schools – a divided community: The role of the school in post-war social reconstruction*» (2007) presenterer forskarane Corkalo Biruski og Ajdukovic sin studie knytt til: kva for haldningar elevar, foreldre og lærarane i Vukovar har til dagens og framtidens skulesystem. Studien har eit kvantitativt design og inkluderer 718 elevar, 953

foreldre og 113 lærarar. Majoritetsgruppa i denne undersøkinga er kroatisk barn, som går i ein kroatisk klasse, og deira foreldre, minoritetsgruppa er serbisk barn, som går i ein serbisk klasse, og deira foreldre. Barna i studien går i 6. og 8. klasse i grunnskulen og 2. klasse i vidaregåande skule. Lærarane undervisar i desse klassane, og 14% av dei underviste både kroatisk og serbisk barn. Resultata frå undersøkinga syner at foreldra sine haldningar til integrering i skulen er meir positive enn til sosial integrasjon. Kroatisk barn har klare negative haldningar til skulen som integreringsarena medan dei serbisk barna er meir nøytrale. Når det gjeld lærarane støttar dei kroatisk lærarane ei integrering i skulen, medan dei serbisk lærarane er meir nøytrale til dette.

Meir spesifikt syner undersøkinga at elevane frå minoritetsgruppa og deira foreldre har ei moderat positive haldning til integrering utanfor skulen. Elevane sine haldningar er litt mindre positive enn foreldra sine. Majoritetsgruppa syner ei negative haldning til ei sosial integrering utanfor skulen, og her er det ingen skilnad mellom elevar og foreldre. Når det kjem til vennskap mellom dei ulike gruppene syner resultata at foreldra har meir kontakt med medlemmer frå andre grupper enn kva barna har, og at minoritetsgruppa har meir kontakt med «dei andre» enn kva majoriteten har og det gjeld for alle deltakarane i studien.

Som ei oppsummering kan ein sjå at funna i begge studiane er diskutert ved bruk av kontakthypotesen (Allport, 1979) og sosial identitetsteori (Tajfel, 1982). Konklusjonane dei trekkjer er at barna er mindre støttande til ein felles skule og til sosial integrasjon utanfor skulen, og at barna diskriminerer meir medlemmer frå andre etniske grupper enn kva foreldra gjer. Dei forklarar dette med at barna ikkje har opplevd ein ikkje-segregert by, slik Vukovar var før krigen på 1990-talet. Dagens skuledeling oppmodar ikkje barna til å krysse etniske grenser. Ved ei slik organisering av skulen får dei heller ikkje moglegheit til å bli kjende med kvarandre og slik skape vennskap og toleranse mellom gruppene. Studiane omhandlar barn/unge , i same aldersgruppe som mine informantar og dei er gjennomført i det same geografiske område som min studie. Studiane vert nytta som ei grunngeving for kvifor faget CSHR er eit viktig bidrag i arbeidet med å nytte skulen som ein arena for å redusere fordommar til «dei andre» i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt (Uremovic & Milas, 2013, s. 188). Difor vil også desse studiane kunne vere med på å forklare og gje støtte til nokre av mine funn.

Eg har i min studie sett faget CSHR inn i ein teoretisk kontekst knytt til multikulturell utdanning (Banks, 2014; 2009; 2004) og difor ser eg det som interessant også å trekkje inn tidlegare forskning knytt til denne type utdanning.

I artikkelen «*Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools*» (2009) presenterer forskarane Schoorman og Bogotch sin studie. Gjennom bruk av spørjeskjema (33 lærarar/leiarar) og gruppeintervju (27 lærarar) har forskarane i artikkelen kartlagt korleis ein i ein skule, kor multikulturell utdanning er implementert i læreplanen, iverksette dette i praksis. Studien syner at lærarane og leiarane har god kunnskap om multikulturell undervisning og ei felles forståing for prinsippa som ligg i denne forma for utdanning, men dei opplever at dette er vanskeleg å gjennomføre i praksis. Dei jobbar lite i fellesskap, har lite kollektiv praksis, dei ulike dimensjonane vert isolert frå kvarandre, og tidsaspektet påverkar fokuset i klasserommet. Dei forklarar at når dei har diskusjonar i klasserommet, omtalt som «lærevillige augneblikk» så må dei ofte avbryte desse for å gå vidare i undervisninga. Dei beskriv at desse «augneblikka» er viktige for å skape reduksjon av fordommar og det å kunne akseptere seg sjølv og andre. Dei ser at elevane er «fargeblinde» i skulesamanheng, men at dette ikkje syner att utanfor skuletida.

I artikkelen *Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? Implications for Closing the Achievement Gap* (2011) har forskaren Okoye-Johnson gjennomført ei analyse av 30 studiar i tidsrommet 1960 til 2000 knytt til multikulturell utdanning som verkemiddel for å redusere rasistiske haldningar mellom barn/elevlar i alderen 3-8 år og 9-16 år, og om ei slik utdanning kan auke alle elevane sine akademiske prestasjonar, og slik redusere det akademiske skilje mellom dei ulike etniske gruppene. Studien syner at multikulturell utdanning påverkar mest elevlar i alderen 9-16 år sine rasistiske haldningar, spesielt i skular i urbane strøk. Studien gjev ikkje svar på om ei multikulturell utdanning er med på å auke dei akademiske prestasjonane til elevane, men det vert trekt fram at i nokre av studiane som er analysert, så meiner forskarane at dette skjer. Grunngevinga er at når elevane opplever eit inkluderande og akseptierende skulemiljø så kan elevane meir konsentrere seg om det faglege, den akademiske læringa.

Som ei oppsummering kan ein seie at begge studiane knyter funna til Banks (2014; 2009; 2004) sin teori om multikulturell utdanning. Denne teorien har fokus på integrert innhald, konstruksjon av kunnskap, reduksjon av fordommar, like moglegheiter og ein støttande skulekultur og sosial struktur. I studien til Schoorman og Bogotch (2009) konkludere dei med at sjølv om skulen står fram som ein skule kor multikulturell utdanning er ein del av læreplanen så manglar det både ein heilskapleg skulekultur og eit leiarskap, som forstår å omsetje dette i den praktiske kvardagen. Dei «lærevillige augeblikka» knytt til multikulturell kompetanse vert redusert til fordel for anna kunnskap som elevane treng, og

dei ser liten effekt av elevane si «fargeblingheit» utanfor klasserommet. I studien til Okoye-Johnson (2011) konkludere ho med at både avgjerdstakarar og fagpersonar bør ha fokus på innhaldet i skulen sine læreplaner for å sikre at multikulturell utdanning er ein integreert del av læreplanen. Det er viktig at ein startar tidlig å implementere multikulturell utdanning i barnehage og skule, og held fram gjennom alle klassetrinna. Dette vil auke effekten og sikre at elevane ser multikulturell utdanning som ein pågåande prosess i å førebyggje rasistiske haldningar blant barn/unge. Ein god læreplan er eit viktig pedagogisk verkøy som vil gje barn og unge fordelar både psykologisk og fagleg uavhengig av kulturelle forskjellar, og slik kunne bygge bru og til slutt eliminere avstanden mellom dei ulike gruppene, spesielt minoritetsgrupper.

Ifølgje Brattland (2010, s. 100) og Uremovic og Milas (2013, s. 193) spelar lærarane som skal undervise i CSHR ei avgjerande rolle for at ein skal lukkast med å oppnå faget si målsetting. Dei må vere engasjerte og kompetente, dei skal vere eit kontaktpunkt mellom læreplan, skuleleing, elevar og foreldre og dei må tilpasse faget både til elevgruppa og konteksten. Det er dette som er grunngevinga for at eg trekker inn desse to forskingsartiklane og nyttar dei i min studie for å forstå og forklare mine funn.

### 1.3 Problemstilling og avgrensing og forskingsspørsmål.

Med utgangspunkt i forskinga som er presentert i kapittel 1.2, kunnskap om faget CSHR og egne erfaringar frå NDN, ynskjer eg i denne oppgåva å undersøke om ungdommar som har teke faget CSHR opplever at det har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eige lokalsamfunn. Oppgåva si problemstilling vert med det:

”Korleis opplever ungdommane at faget ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?”

Problemstillinga vert avgrensa til å omhandle ungdommar som har teke faget ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” (CSHR) på ein av dei tre skulane i den nord-austlege delane av Kroatia, i byane Beli Manister, Markusica og Vukovar. Dette er dei tre skulane som var med i pilotprosjektet frå 2007-2010. Ungdommane som er intervjuar var 14-19 år, og alle hadde gjennomført faget seinast våren 2014.



Omgrepet kompetanse vert i denne oppgåva definert som kunnskap, ferdigheiter og haldningar. Dei multikulturelle utfordringane vert i oppgåva knytt til hat og fordommar til «dei andre», lite toleranse og respekt mellom dei ulike etniske gruppene, og lite kunnskap om og forståing av eigen identitet. Oppgåva er knytt til eit geografisk område kor det bur fleire ulike etniske grupper, og som har gjennomgått ei etnisk konflikt.

Oppgåva sine forskingsspørsmål:

- Kvifor valde ungdommane faget?
- Korleis opplevde dei læremetodane og forholdet mellom lærar/elev?
- Kva kompetanse opplever ungdommane at faget CSHR har gjeve dei?
- Kva tankar og ynskjer har dei for framtida?

For å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla har eg valt å nytte kvalitativ metode. I eit vitskapsteoretisk perspektiv knyter ein dei kulturalanalytiske teoriane identitet og førestilt fellesskap til ein fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon, og til kvalitativ metode som undersøkingsmetode (Sørensen et al., 2008, s. 100; Thagaard, 2013, s. 40-43). Gjennom å intervjuje 11 ungdommar (delvis strukturert intervju) som har gjennomført faget, presentere funna frå desse intervjuane og analysere og tolke dei vil eg ha fokus på personane sitt eige perspektiv, og prøve å forstå dette innanfrå. Andre data som vert nytta i oppgåva er dokument knytt til Nansen Dialogue Network (NDN), læreplan for faget CSHR, tidlegare forskning knytt til temaet og det geografiske området.

## 1.4 Vidare oppbygging av oppgåva

Kapittel 2 omhandlar både Kroatia si historie, landet sitt skulesystem, Nansen Dialog Nettverk og skulefaget CSHR. Dette for å gje lesaren ei forståing av den historiske konteksten som pregar elevane si oppleving. I kapittel 3 tek eg føre meg masteroppgåva sitt teoretiske perspektiv knytt til identitet, førestilt fellesskap og multikulturell utdanning. Vidare i kapittel 4 ser eg metoden som er nytta i innsamling av empiri. Eg presenterer val av forskingsdesign og metode, val av informantar, gjennomføring av intervjuane, transkribering, kategorisering og analyse av data, studien sin reliabilitet og validitet og avsluttar med etiske refleksjonar knytt til innsamling og bruk av datamateriale. I kapittel 5 analyserer og drøftar eg mitt datamaterialet i følgjande underkapittel: *Kvifor valde ungdommane faget, korleis opplevde ungdommane læringsmetodane og forholdet til*

*lærarane, kva for kompetanse har faget gjeve dei, og til slutt kva tankar sitt informantane igjen med i ettertid.* Masteroppgåva vert avrunda med eit oppsummering/konklusjonskapittel (kapittel 6) kor eg trekk trådane frå alle kapitla for å gje eit svar på oppgåva sin problemstilling, og kjem med forslag til vidare forskning.

## 2 Historie, skulesystemet, Nansen Dialog og CSHR

«På Balkan betyr historisk bevissthet mer enn ellers i Europa» (Mønnesland, 2006, s. 12). Historiemedvit knyter ein til oppfatninga av samanhengen mellom fortid og notid, men den legg også føringar for framtida (Aronsson, 2004, s. 17-18, 67, 122). Historia skapar tyding og meining for menneska. Ho skapar legitimitet og identitet, og ho hjelper oss til å handtere endringar (Aronsson, 2004, s. 57-63). Historia vil difor kunne vere med på å bygge eit førestilt fellesskap mellom menneske og på den måten skape eit skilje mellom «oss» og «dei andre» (Anderson, 1996, s. 19-21; Eriksen, 1992, s. 481-482). Å ha kjennskap til historia vil vere med å hjelpe oss til å sjå heilskapen i det fenomenet vi ynskje å få meir kunnskap om, her knytt til Balkan (Mazower, 2002, s. xliii; Mønnesland, 2006, s. 12-13; Sørensen et al., 2006, s. 113-114). Gjennom historieforteljing og ved å nytte dialog som reiskap gjev ein personane ei moglegheit til å formidle si historie (Aronsson, 2004, s. 99-100).

Kroatia er geografisk plassert i sør-aust Europa, i landområde som vert kalla Balkan eller Balkanhalvøya (SNL, 2014). Den geografiske plasseringa og historiske hendingar har hatt stor påverknad for debattar og politiske avgjersler (Mazower, 2002, s. xxv-xliii; Mønnesland, 2006, s. 12-13). Under krigen på Balkan på 1990-talet vart blant anna massakrane på serbisk og kroatisk side, under den andre verdskrigen, nytta i retorikken for å skape eit skilje mellom dei etniske gruppene (Denitch, 1996, s. 31-32; Mønnesland, 2006, s. 256; Silber & Little, 1997, s. 93). Desse etniske skilja har også virka inn på dagens skulesystem (Milas, 2005, s. 90; MZOS, 2014; Uremovic & Milas, 2013 s. 187).

I Vukovar og Baranja-området i den nord-austlege delen av landet vert barn skilde i skuledagen som ei fylgje av ulik etnisk bakgrunn. Etter krigen på 1990-talet kom det fleire ikkje-statlege organisasjonar (NGO) til området (Kosic & Tauber, 2010). NDN vart ein av desse NGO'ane og deira målsetjing var å skape forsoning mellom dei ulike etniske gruppene. Eit av tiltaka NDN såg som viktig i dette arbeidet, var ei felles utdanning for å kunne gje barn og unge kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eige samfunn. I 2007 starta dei, i lag med skuleleiinga i området og NDC Osijek i Vukovar og Baranja-området, eit eige skulefag (CSHR) for å skape forsoning mellom dei ulike etniske folkegruppene (NDCO, udatert a).

I dette kapittelet vil eg gjere greie for delar av Kroatia si historie frå år 14 e.Kr. og fram til slutten av 1990-talet, Kroatia sitt skulesystem knytt til «utdanning i språk og nasjonale minoritetar», Nansen Dialog Nettverk og faget CSHR.

## 2.1 Kroatia si historie

I år 14 e.Kr. hadde romarane erobra heile Balkan, eit område som seinare vart delt i ein vestleg og ein austleg administrasjonsdel (Mønnesland, 2006, s. 29-32). Delinga førte til ei djup kulturell og politisk kløft mellom innbyggjarane i området. Den vestlege delen hadde sitt hovudsete i Roma, med katolisismen som den leiande religionen. Medan Konstantinopel, dagens Istanbul, blei hovudsetet for den austlege delen med både Islam og den ortodokse kyrkja som dominerande religionar. Delinga fekk ikkje berre innverknad på dette geografiske området, men også for europeisk historie (Mønnesland, 2006, s. 30). Med tida gjekk den austlege delen over til å bli ein del av det Ottomanske riket, medan den vestlege gjekk over til å bli ein del av det Habsburske riket. Dette fekk mykje å seie for kulturen på Balkan og deira tankar knytt til nasjon og nasjonalisme. Befolkninga var, under det Ottomanske riket, organisert etter religion (Duijzinga, 2003; Mønnesland, 2006, s. 17). Det var ikkje før ut på 1800-talet at språk fekk tyding for den nasjonale identiteten (Mønnesland, 2006, s. 17). Delinga fekk også innverknad på folkevandringane i området (Bideleux & Jeffries, 2007, s. 165-167).

Eit døme på slike folkevandringar er den serbiske folkevandringa til grenseområdet Vojna Krajina mellom dei to rika. Krajina kjem ifrå det serbo-kroatiske ordet kraj som tyder slutten eller kanten. Namnet Vojna Krajina tyder militær grense (Mønnesland, 2006, s. 78-80; Silber & Little, 1997, s. 93-94). Området er ei av dei mest geo-strategiske linene i europeisk historie, som vart danna av det Habsburske riket for å lage ei grense mellom seg og det Ottomanske riket. Dei let ortodokse kristne som hadde flykta frå det Ottomanske riket få slå seg ned i dette området og sette dei til å forsvare det (Mønnesland, 2006, s. 78-80; Silber & Little, 1997, s. 93-94; Tanner, 2010, s. 37-40). På grunn av sin lojalitet fekk dei leve slik dei ville utan å bli styrt frå Zagreb eller Budapest, men i staden direkte frå Wien.

I 1809-1815 blei store delar av den kroatiske befolkninga ein del av Napoleon sine «illyriske provinsar» (Mønnesland, 2006, s. 80). For første gang var kroatane i ein felles stat med slavnane. Tanken om eit sørslavisk fellesskap byrja å spire, og i fortsettinga av den «illyriske» rørsla vaks tanken om den «jugoslaviske» ideen til Josip Juraj Strossmayer fram (Hudson, 2003, s. 10; Mønnesland, 2006, s. 85). Han meinte at alt det som

sørslavarane hadde felles i kulturen, måtte danne grunnlaget for samarbeid og tilnærming. Andre meinte at Kroatia hadde ein historisk rett til å verte ein eigen stat og dei såg difor føre seg eit Stor-Kroatia (Mønnesland, 2006, s. 86). Dei meinte at staten skulle omfatte det sørslavisk området, der ein såg på serbarane som eigentlege kroatar. Det var denne ideologien som fekk størst tilslutning på slutten av 1800-talet.

På serbisk side vaks det fram ein tanke om eit Stor-Serbia, som ein kan knytte til Ilija Garasanin (Mønnesland, 2006, s. 106). Han likte ikkje tanken på illyristanes «jugoslavisme». I staden gjekk ideologien ut på assimilasjon og ekspansjon. På 1800-talet fekk også språket ein sentral plass innanfor den nasjonale identiteten (Mønnesland, 2006, s. 19, 80). Det er viktig å merke seg at språka innanfor det sørslaviske området er så komplekse at det har vore vanskeleg å fastsette nasjonalitet med utgangspunkt i språklege kriteria. Det har difor vore fleire diskusjonar om det her er snakk om det same språket (Mønnesland, 2006, s. 19). Innanfor den offisielle politikken var nasjonalitet blitt oppfatta som noko subjektivt, men kva for nokre kulturelle kriterie som skulle leggest til grunn var ikkje tydeleg. Ein kunne sjølv velje kva for ein nasjonalitet ein ynskte å høyre til, å opplyse om sin nasjonalitet var frivillig.

I løpet av den første verdskrigen fekk dei tre sørslaviske gruppene meir kontakt med kvarandre, noko som opna opp for tankar om å slå seg saman (Mønnesland, 2006, s. 153-154). Eit resultat av den første verdskrigen var at det Ottomanske og det Habsburske riket låg i ruinar, og kongeriket Jugoslavia blei danna i 1918 (Denitch, 1996, s. 22-25; Hudson, 2003, s. 8; Mønnesland, 2006, s. 153-162; Silber & Little, 1997, s. 28). Kongeriket bestod av dei serbiske, kroatisk og slavoniske kongerika. Ingen av dei tre folkegruppene utgjorde noko fleirtal, difor valte den serbiske og kroatisk delen av befolkninga å slå seg saman for å skape eit inntrykk av eit dominerande «statsfolk» (Hudson, 2003, s. 8; Mønnesland, 2006, s. 164-165). Dei tre ulike partane gjekk inn i den nye staten med ulike forventingar (Mønnesland, 2006, s. 166). Blant kroatane og slovenarane var det ei forventing om ein føderasjon kor dei enkelte nasjonane skulle få stor grad av sjølvstyre, noko som er i tråd med den «jugoslaviske» ideen til Strossmayer. Serbarane ynskte ein sterkt sentralisert stat, som kan sjåast i samanheng med deira tanke om å få i stand eit Stor-Serbia, i tråd med Garasanis sin tanke (Hudson, 2003, s. 18-19; Mønnesland, 2006, s. 166).

På grunn av at opphavsmennene til den nye staten ikkje hadde lagt noko grunnlag for korleis den skulle ordnast internt oppstod det motsetningar mellom serbarane og kroatane (Mønnesland, 2006, s. 166). Kongeriket blei styrt av det serbiske dynastiet Karadjordjevic, sidan serbarane var den største gruppa, og det gjekk seinare over til å bli eit diktatur

(Hudson, 2003, s. 23-24; Silber & Little, 1997, s. 28). Dette førte til at det oppstod ei misnøye blant dei kroatiskje intellektuelle fordi dei måte gje frå seg den makta som dei hadde hatt innanfor det Habsburske riket, til Beograd (Hudson, 2003, s. 23; Mønnesland, 2006, s. 167).

Under den andre verdskrigen (1940-45) kollapsa kongeriket etter at Aksemaktene, ein allianse mellom Tyskland, Italia og Japan, invaderte kongeriket den 6. april 1941 (Hudson, 2003, s. 29; Mønnesland, 2006, s. 187-188). Den Uavhengige Staten Kroatia under leiing av Ante Pavelic og hans Ustasa-rørsle vart oppretta (Bideleux & Jeffers, 2007, s. 445; Hudson, 2003, s. 29), og med støtte frå mange katolikkar, bosniar og Aksemaktene forfølgde og drap dei både ortodokse-serbarar, montenegrinarar og jødar. Omfanget av desse handlingane sjokkerte både dei italienske og tyske okkupasjonsstyrkane, og då krigen var over synte det seg at om lag ein million menneske var drepne (Bideleux & Jeffers, 2007, s. 445-446). Desse handlingane, og det som skjedde i konsentrasjonsleiren Jasenovac i Kroatia, vart seinare nytta i retorikken under krigen på 1990-talet for å skape eit skilje mellom dei etniske gruppene (Denitch, 1996, s. 31-32; Mønnesland, 2006, s. 256; Silber & Little, 1997, s. 93). Den største motstandsgruppa under krigen, kommunistiske partisanar, vart leia av Josip Broz Tito (Hudson, 2003, s. 31).

Etter den andre verdskrigen vart staten «Det Kommunistiske Jugoslavia» oppretta, omtala som Tito sitt Jugoslavia, og som Tito leia fram til sin død i 1980 (Mønnesland, 2006, s. 215, 229; Silber & Little, 1997, s. 28-29). Tito kom frå Kumrovec i Kroatia, og hadde kroatisk far og slovensk mor (Hudson, 2003, s. 31). Hans leiarskap var akseptert av innbyggjarane i Jugoslavia. Det var stabilt, og han gjennomførde prosessar knytt til forbetringar innanfor den sosiale og økonomiske gjenreisinga (Hudson, 2003, s. 39). Staten hadde eit nært samarbeid med Sovjetunionen. På grunn av at Tito førte ein balanse mellom vesten og Sovjet, såg Sovjet etter kvart Tito som ein farleg og sjølvstendig trussel, og i 1948 vart Jugoslavia difor kasta ut av det kommunistiske fellesskapet (Hudson, 2003, s. 42; Silber & Little, 1997 s. 28). Innafor staten sine grense var det over 20 ulike folkegrupper, kor serbarar (36 %) og kroatar (19.1 %) var dei største (Mønnesland, 2006, s. 14). Dei andre gruppene var mellom 0.1- 9.7 %. Når det kom til statsborgarskap var alle borgarane av Jugoslavia «jugoslavavar». Den nye formelle føderasjonen bestod av seks republikkar; Bosnia-Hercegovina, Kroatia, Makedonia, Montenegro, Serbia og Slovenia

(Hudson, 2003, s. 50; Mønnesland, 2006, s. 202-203; Silber & Little, 1997, s. 26). Innanfor Serbia vart det i tillegg oppretta to autonome provinsar, Kosovo og Vojvodina (Hudson,



*Figur 1 Plassering til Jugoslavia (udatert)*

2003, s. 50-51). Makta i den nye staten var sterkt sentralisert då kommunistpartiet og sentrale myndigheiter var plassert i Beograd (Mønnesland, 2006, s. 202).

I heile 35 år, fram til sin død i 1980, styrte Tito Jugoslavia åleine med ei jernhand. Silber og Little (1997, s. 29) omtalar Jugoslavia som «one-man single-party». Han slo hardt ned

på all form for nasjonalisme som kunne true Jugoslavia sin eksistens, og fengsla eller sende nasjonalistar i eksil (Kalnes et al., 2010, s. 187). For å halde republikkane og provinsane saman handla det for han om brorskap og fellesskap. I staden for å utpeikt kven som skulle ta over etter at han, oppretta han eit system med kollektivt presidentskap som ein del av Grunnlova frå 1974 (Kalnes et al., 2010, s. 187; Mønnesland, 2006, s. 229). Presidentskapet skulle gå på omgang mellom dei ulike republikkane og provinsane. Historia synar at i staden for å holde Jugoslavia samla var dette systemet med på å undergrave dei ulike einingane.

Etter Tito sin død i 1980 byrja nasjonalistiske kjensler å blomstre (Lindsey, 2004, s. 190). Etter mange år med misnøye byrja fleire av republikkane i Jugoslavia på slutten av 1980-talet å diskutere lausriving, og frå 1991 starta lausrivinga (Bideleux & Jeffers, 2007, s. xxvii-xxix). På denne tida byrja ein også å diskutere korleis grensedelingane mellom dei ulike republikkane hadde kome i stand. Dei fleste grensene i Jugoslavia var bestemt med bakgrunn i historiske forhold (Mønnesland, 2006, s. 203). I nokre tilfelle vart etniske forhold vurdert, og visse politiske omsyn vart teken. Grensene ved Vukovar vart trekt, så godt som det let seg gjere, med bakgrunn i den blanda befolkninga i området og etniske skiljeliner. Det er difor ikkje rett, slik som serbarane meiner, at grensetrekninga gjekk føre seg heilt tilfeldig (Mønnesland, 2006, s. 203). Deira misnøye heng saman med at dei hadde kjent seg sett til side under Tito, hans mottoet var «Et svakt Serbia betyr et sterkt Jugoslavia» (Mønnesland, 2006, s. 241).

I Kroatia utvikla situasjonen seg til det verre då leiaren for det nasjonalistiske partiet, Det kroatiske demokratiske fellesskap, Franjo Tudman, blei valt til president i april 1990 (Mønnesland, 2006, s. 255-256; Lindsey, 2004, s. 190). Politikken som blei ført var ein serbiskfiendtleg politikk (Hudson, 2003, s. 89; Mønnesland, 2006, s. 254-256; Lindsey, 2004, s. 190), kor Tudjman var kjent for bruk av historiske hendingar og symbolikk i si bygging av den nye nasjonalstaten (Mønnesland, 2006, s. 256).

Utover vinteren og våren i 1990 vart forholdet mellom kroatiske serbarane og kroatane meir intenst (Lindsey, 2004, s. 190). Dei kroatiske-serbarane ynskte ikkje å lausrive seg frå Jugoslavia i frykt for kva som kunne skje vidare. Dei hadde i minne tidlegare historiske hendingar som til dømes Ustasa regimet under den andre verdskrigen (Hudson, 2003, s. 90). Dette regime slakta ned delar av den serbiske befolkninga i Kroatia. I august, det året, la dei kroatiske serbarane frå Knin, i Krajina-området i sør-austlege Kroatia, fram eit ynskje om folkerøysting om autonomi (Mønnesland, 2006, s. 256-258). Dei trua med å forlate republikken skulle Kroatia forlate Jugoslavia. Opprøret i området spreidd seg til

andre kroatisk-serbiske område i nord-austlege delen av landet.



*Figur 2 Kart over Den serbiske republikken Krajina (udatert)*

Året etter, i 1991, blei det halde val om kroatisk lausriving frå Jugoslavia (Lindsey, 2004, s. 190). I juni same året erklærte både Slovenia og Kroatia seg som sjølvstendige statar. Dei kroatiske serbarane fekk, som ei følge av situasjonen i republikken, støtte frå dei paramilitære frå Serbia, slik at blant anna kroatane vart drivne på flukt frå dei serbiske områda i Kroatia (Lindsey, 2004, s. 190). Som ei følgje av det vart byen Vukovar isolert frå omverda. Nokre veker etter at Kroatia erklærte seg for sjølvstendig stat byrja ein formel fiendskap i landet. Både

den jugoslaviske hæren og dei serbiske paramilitære gruppene gjekk mot Vukovar. Etter tre månadar med kringsetjinga fall byen til slutt, den 18. november (Baillie, 2013, s. 115). Dagen etter vart rundt 300 menneske ført ut av byen sitt sjukehus, og eit stort fleirtal av dei



vart henretta av den jugoslaviske hæren (Mønnesland, 2008, s. 347). Ikkje-serbiske innbyggjarar vart forviste, og mange flykta til område som var styrte av kroatane (Baillie, 2013, s. 115).

I 1992 vart området ein del av United Nations Protected Area (Lindsey, 2004, s. 190-191). Kroatia signerte Erdut-avtala i 1995 (USIP, 1995), ei avtale som skulle få slutte på all form for fiendskap mellom kroatane og serbarane i landet. Ein følgje av avtalen var at Vukovar igjen vart ein del av Kroatia tre år seinare. Av byane i Republikken av Serbisk Krajina var Vukovar den einaste som vart fredeleg integrert i Kroatia mellom 1995-1998 (Baillie, 2013, s. 115). Byen hadde ein av dei høgaste prosentdelane av blandingsekteskap i Jugoslavia, og ein reknar med at om lag 80% av innbyggjarane hadde ein oldeforelder som høyrde til ei anna etnisk gruppe. Byen vart difor sett på som eit Jugoslavia i miniatyr og vart kalla «Brotherhood and Unity City» (Baillie, 2013, s. 117).

Byen Vukovar er etter krigen på 1990-talet blitt omtalt som Kroatia sitt «Stalingrad» (Baillie, 2013, s. 115), difor er det viktig med eit historisk medvit om det som skjedde i dette området. Byen si historiske tyding har ført til at byen har den høgaste konsentrasjonen av krigsmonument og minnesmerke i landet (Baillie, 2013, s. 117). Dei ulike etniske gruppene har sine egne minnesmerke, noko som har vore med på og skapt ei mental barriere mellom «oss» og «dei andre». Det har også ført til at byen har fått namnet «Hero City», og mange turistar kjem til området for å minnast det som skjedde under krigen på 1990-talet. Historia i området har difor vore med på å skape tyding, meining og identitet for menneska som lever der (Aronsson, 2004, s. 57-63). Dei historiske hendingane har vore med på å skape eit førestilt fellesskap innanfor dei ulike etniske gruppene, for slik å skape eit skilje mellom dei (Anderson, 2004, s. 19-21; Eriksen, 1992, s. 481-482). Ein ser det blant anna igjen ved dei delte kafeane og det kroatisk skulesystemet (Baillie, 2013, s. 117).

## 2.2 Det kroatisk skulesystemet knytt til «utdanning i språk og nasjonale minoritetar»

Eit resultat av krigen, og av prosessen ved å vende tilbake til Vukovar-området, var at ikkje-serbiske foreldre valde å sende barna sine på skular som gav undervisning på kroatisk, i staden for å sende dei på skular som gav undervisning på serbisk (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Fredsavtalen, Erdut-avtala (USIP, 1995), valde å oppretthalde skuledeling som skilte serbiske og kroatisk barn fordi ein meinte at ved å oppretthalde skilja mellom dei ville ein kunne redusere sjansane for nye samanstøyt mellom dei to

gruppene (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Frå 1998 følgjer alle skulane den kroatisk utdanningsplanen. I 2000 ratifiserte det kroatisk parlamentet «the European Charter for Education in native language» og dei vedtok konstitusjonslova om nasjonale minoritetar sine rettar (MZOS, 2014; Uremovic & Milas, 2013, s. 187), noko som legaliserte eksistensen til dei segregerte skulane med utgangspunkt i Erdut-avtala.

Med utgangspunkt i konstitusjonslova for nasjonale minoritetar sine rettar har ein tre basismodellar for korleis ein har organisert undervisninga i dei nasjonale minoritetane sine språk (Milas, 2005, s. 90; MZOS, 2014; Uremovic & Milas, 2013 s. 187). I det første alternativet, modell A, blir all undervisning og pensumlitteraturen gjeve på minoritetane sine språk. Det andre alternativet er modell B som gjev undervisning på kroatisk, men i enkelte fag som blant anna er knytt til språk, historie og geografi blir undervisning gjeve på minoritetane sine språk. I modell C-skulen blir undervisninga knytt til minoritetane sine språk gjeve som ekstraundervisning nokre timar for veka (MZOS, 2014). I tillegg får minoritetsbarn tilbod om til dømes sommarskular eller andre spesialprogram spesielt lagt til rette for at dei skal lære sitt eige språk eller minoritetsspråka i deira geografiske område (Uremovic & Milas, 2013 s. 187). Det har resultert i at barn som går på skular knytt til enten modell B eller C går på skular saman med andre barn frå ulike etniske grupper. Medan barn som går på skular knytt til modell A er elevar på skular som er segregerte. Det er skular som er knytt til denne modellen som var med i CHSR-pilotprosjektet (Uremovic & Milas, 2013, s. 191).

## 2.3 Nansen Dialog Nettverk (NDN)

Der finst ulike metodar for korleis ein kan jobbe med forsoningsarbeid (Kalnes et al., 2010, s. 206-207). Ei mindre institusjonalisert form for forsoning er dialogprosjekt. På grasrotnivå er dette knytt til einskildindivid, i institusjonsbygging og nettverkssamarbeid og på politisk nivå ved forhandlingar knytt til ei konflikt (Ropers, 2004, s. 178-179). Faget CSHR er eit av dialogprosjekta til NDN Osijek og NDN (NDN, 2011). Omgrepet dialog kjem av ordet dialegomai (gresk) som tydar «å samtale» (Eidsvåg, udatert, s. 10). Dei sentrale kjenneteikna i omgrepet er å lytte – å lære – å endre, slik vil ein få ei betre forståing av «dei andre» og slik også ei djupare forståing av seg sjølv (Eidsvåg, udatert, s. 13). Gjennom å forstå «dei andre» vil ein få ei auke forståing av seg sjølv. I dialogen er det sentralt at dei ulike partane får formidla si «sanning». Tanken er at gjennom å høyre den andre si «sanning» vil dette vere ei kjelde til refleksjon (Kalnes et al., 2010, s. 210).

Ifølgje Kosic og Tuber (2010) var NGO'ar ikkje-eksisterande i det tidlegare Jugoslavia, men at det, som ein del av fredsarbeidet etter krigen på 1990-talet, kom mange slike organisasjonar til Vukovar-området. Desse jobba mellom anna med forsoning og helse blant unge. Fleire av dei prøvde å få innpass på skulane, men møtte motstand frå blant anna skuleleiinga. Dei ulike NGO'ane vart møtt med stigmatisering og skuldingar om at dei gjekk i teneste for dei enkelte etniske gruppene. Dei vart sett på som enten kroatisk- eller serbiskvennlege, særleg hjå politikarane og dei geistlege. Desse gruppene såg på NGO'ane som ein trussel mot eigen maktposisjon. I undersøkinga fann Kosic og Tauber (2010) at det var tre av organisasjonane som hadde klart å unngå denne kategoriseringa, ein av desse var Nansen Dialogue Centre (NDC).

Ideen om å opprette Nansen Dialog starta i Noreg i 1994, då Lillehammer var vertskap for «Dei olympiske vinterleikane». I 1984 var Sarajevo, hovudstaden i dagens Bosnia-Hercegovina, vertskap for dei same leikane. Samstundes som leikane førte dei to byane tettare saman, kom også krigen på Balkan for mange mykje nærare Noreg. For mange vart det vanskeleg å snu ryggen til det som skjedde i den tidlegare OL-byen, og i det tidlegare Jugoslavia. Saman med Norges Røde Kors, Kirkens Nødhjelp, Utanriksdepartementet og Fredsforskningsinstituttet i Oslo (PRIO) fekk Nansenskolen på Lillehammer i 1995 i stand eit utdanningsprosjekt (Nansen Dialog) for studentar i det tidlegare Jugoslavia (NF, udatert a; NDN, udatert b; Røhr, 2005, s. 2). Reiskapen som skulle nyttast i dette arbeidet var dialog, og fokuset skulle vere å lytte til og lære av kvarandre sine historier for gjennom dette å skape ei auka forståing for kvarandre sin situasjon. Det har heilt sidan starten vore viktig for NDN å jobbe på bakkenivå, eit nivået som ofte vert gløymt i ulike forsoningsarbeid (Langemyr, 2012). I 2010 vart Nansen Fredssenter stifta, ei samanslåing av Nansen Fredssenter og Nansen Dialog (NF, udatert a).

Etter kvart byrja tidlegare deltakarar på dialogseminara å fremje ynskje om å opprette eit NDN med fleire NDC på Balkan, dette arbeidet starta i 1997 (NF udatert a; NDN, udatert b). I dag finst det ni kontor rundt om på Balkan (NF, udatert b), og dei tilsette har tidlegare vore deltakarar på seminara. Dei har to mål for arbeid sitt (NDN, udatert b):

- 1) ”å dyktig gjøre mennesker som lever i konfliktsituasjoner, til å kunne bidra til fredelig konflikthandtering, basert på demokratiske verdier og menneskerettigheter.”
- 2) ”å bidra med et nøytralt rom hvor mennesker fra forskjellige sider i alvorlige konflikter kan møtes ansikt til ansikt i åpen dialog, og hvor målet er, å oppnå ny forståelse av hverandres erfaringer, perspektiv og behov, og der igjennom bryte ned fiendebilder, og å bygge nye relasjoner.”

Nansen Dialog sitt kontor, som er knytt til Vukovar og Baranja-området, vart oppretta i 2001 (NDCO, udatert b). Kontoret ligg i byen Osijek nord for Vukovar. Deira visjon er “eit inkluderande og funksjonelt multietnisk samfunn”, og deira oppgåve er “ei sosial gjenreising av eit multietnisk samfunn som har gjennomgått ei konflikt” (NDCO, udatert b). Eit sentralt området som dei jobbar med er å fremje integrering av både formell og ikkje-formell utdanning, og styrking av den multikulturelle kompetanse hjå barn og ungdom (NDCO, udatert a; NDCO udatert c). På bakgrunn av utdanningssystemet i Kroatia har NDC Osijek erfart at den interetnisk kommunikasjon mellom barna er underrepresentert innanfor utdanningssystemet i dag, og at dette fører til sosial eksklusjon og segregering (NDCO, udatert c).

Sidan 2003 har NDC Osijek jobba både med å få til ein læreplan for grunnskulen, som i større grad svarar på dei utfordringane som barna i eit post-konflikt område står ovanfor, og med ein felles skule for alle etniske grupper i Vukovar, eit skuletilbod som går under namnet «New School» (NDCO, udatert c; Uremovic & Milas, 2013, s. 188-189). Ei undersøking dei gjorde i 2004, viste at foreldre ikkje ynskjer segregert undervisning for sine barn (Uremovic & Milas, 2013, s. 188-189), dette gav støtte til skuleprosjektet «New School» og læreplanen var klar i 2006.

Dei har enno ikkje fått i stand denne skulen, men som ein del av prosessen har dei laga eit fag som skal vere ein del av undervisninga på denne skulen, «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» (CSHR) (NDCO, udatert a). Faget starta som eit pilotprosjekt på tre skular i Vukovar og Baranja-området i 2007, Beli Manister, Markusica og Vukovar. Ifølgje tidlegare prosjektleiar ved NDC Osijek Ivana Milas er det i dag undervisning i dette faget på 22 skular i Kroatia (e-post datert 19.09.2014). NDN støttar arbeidet med å utforme eit undervisningspensum som baserar seg på ein gjensidig studie av kulturell og religiøs arv for alle menneske, etnisitetar og minoritetar som lever innafor eit bestemte geografiske området kor undervisninga finn stad (NDN, 2011 s. 6, 11). I NDN sin Strategi 2011-2015 (NDN, udatert a, s. 8) er eit av deira fem strategiske mål at dei skal støtte ei inkluderande og integrert utdanning i multikulturalistiske og multikulturelle samfunn.

## 2.4 Cultural and Spiritual Heritage of the Region (CSHR)

Erfaringar synar at interetnisk kommunikasjon er underrepresentert i skulesystemet i Kroatia, noko som fører til at etniske og religiøse grupper held seg meir til sine egne (NDN, 2011, s. 6). I dei fleste utdanningssystem lærer majoriteten mest om si eiga historie

og kultur, medan minoriteten får lære om majoriteten og lite om si eiga historie og kultur (Uremovic & Milas, 2013, s. 190). Elevane lærar difor ikkje om kvarandre. NDC Osijek sine egne erfaringar, i Vukovar og Baranja-området, syner at barn og ungdommar som lærar saman også lærer korleis dei kan leve saman med ei større forståing og respekt for kvarandre, noko som er særst viktig når ein skal bygge multikulturelle samfunn (NDCO, udatert a; NDN, 2011, s. 6). På den måten lærer dei ikkje berre å bli kjent med «dei andre», dei vert også meir kjent med seg sjølve (Uremovic & Milas, 2013, s. 190).

I 2007 fekk tre modell A ungdomsskular (undervisning og pensumlitteraturen er på minoritetane sitt språk), i Beli Manister, Markusica og Vukovar, tilbod om å delta i eit pilotprosjekt for valfaget CSHR (Uremovic & Milas, 2013, s. 191). For Vukovar og Baranja-området bygger faget på det som NDC Osijek ser på som universelle verdiar og som ein også finn att i «the Croatian National Educational Standard» (MZOS, 2010). Blant dei finn ein verdiar knytt til demokrati, respekt for andre og for menneskerettane, like moglegheiter for alle og personleg og sosialt ansvar (NDN, 2011, s. 6). Vidare tek også faget utgangspunkt i lokale verdiar, som er med på å forme dei haldningane ein har til blant anna seg sjølv, til andre og til kultur og religion (NDN, 2011, s. 7). Nokre av desse verdiane er felles for alle i lokalsamfunnet, medan andre er knytt til ulike etniske-, religiøse- eller kulturelle grupper. Under krigen på 1990-talet vart mange av dei felles verdiane i Vukovar og Baranja-området undertrykte då ein ynskte å skape eit skilje mellom innbyggjarane (NDN, 2011, s. 7).

I læreplanen for CSHR er det formulert fire grunnleggande målsetjingar og eigenskapar (NDN, 2011, s. 8). Gjennom undervisninga skal faget fremje elevane si forståing og respekt for andre og ulikskapane som finst. Det skal fremje elevane sin kjærleik til lokalsamfunnet. Faget skal også fostre, ta vare på og fremje felles kulturarv som ein del av elevane sin identitet. Til sist skal faget lære elevane om deira røter og tradisjonar, kunnskap og respekt for andre kulturarv og religiøse verdiar frå ulike sivilisasjonar som nødvendig motvekt til globalisering og standardisering.

Læringsmåla til faget er at elevane skal lære om kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn som dei ikkje lærer i ordinær undervisning (NDN, 2011, s. 9). Dette skal gje dei ein auka kompetanse knytt til kommunikasjon, sosial-kulturell forståing (byggje sjølvbilette og auke samarbeidsevne med «dei andre»), inter-kulturell forståing (ved å lære om eiga og andre sin kultur) og bruk av media. Faget skal også gjere elevane til kritiske tenkjarar ved at elevane aktiv deltek i innsamling av kunnskap og i undervisninga. Metodane for å oppnå desse læringsmåla er særst viktige

syner både teoriar (Banks, 2014; 2009, 2004; Schiro, 2008; Sleeter & Grant, 2007) og NDN sine egne erfaringar (NDN, 2011, s. 12). Elevane står i sentrum for faget og dei er med og påverkar og avgjer korleis læringa skal skje som til dømes gjennom: prosjektarbeid, gruppearbeid, ekskursjonar til kjende historiske plassar eller bygg, intervju av eldre personar i lokalmiljøet eller i familien og gjennom dialog og leik (NDN, 2011, s. 13).

Ved at lærarane tek utgangspunkt i deira kulturhistorie og kulturarv som elevane kjenner til, vil det vere med på å lette deira arbeid (NDN, 2011, s. 12). Dei tek først utgangspunkt i ting elevane har kunnskap om og går så vidare til område dei ikkje har så mykje kjennskap til. Elevane vert på den måten oppmoda til å tenkje både kritisk og til å bli meir sjølvstendige. Ved at lærarane opnar opp for at elevane skal vere meir delaktige i si eiga læring endrar læraren si rolle frå den tradisjonelle lærarrolla kor læraren er i sentrum for undervisninga (Freire, 1999, s. 54-55) til at læraren vert hjelpar/retteiar/rådgevar/tilretteleggjar.

Sidan det er i familieane at barna først får kjennskap til felles kultur og religion, (NDN, 2011, s. 13) er det viktig å inkludere elevane sine foreldre og eventuelt andre familiemedlemmar i faget og det kan gjerast ved til dømes å intervju foreldre/besteforeldre. Media har også ei viktig rolle innanfor CSHR (NDN, 2011, s. 14). Elevane lærer å nytte seg av media i arbeidet, slik at dei kan publisere eige arbeid på internett eller dei kan få publisert arbeid i lokalavisene, radio og tv. På denne måten vert også lokalsamfunnet involvert i faget (NDN, 2011, s. 15).

## 2.5 Oppsummering

På Balkan er det å ha historiekunnskap viktig for å forstå kva som har skjedd, kva som skjer og kva som vil kunne kome til å skje (Mønnesland, 2006, s. 12). Historia skapar tyding og mening for menneska. Ho er med på å skape legitimitet, identitet og fellesskap, men ho er også med på å skape eit skilje mellom «oss» og «dei andre» (Anderson, 1996, s. 19-21; Aronsson, 2004, s. 57-63; Eriksen, 1992, s. 481-482). Delinga av Balkan i ein austleg (Ottomansk riket) og ein vestleg (Habsburske riket) del fekk mykje å seie for kulturen på Balkan, men også for deira tankar knytt til nasjon og nasjonalisme (Mønnesland, 2006, s. 29-30).

Etter den andre verdskrigen vart det kommunistiske Jugoslavia oppretta, som Tito styrte åleine med jernhand (Mønnesland, 2006, s. 215, 229; Silber & Little, 1997, s. 28-29). Han

slo hardt ned på all form for nasjonalisme som kunne truget staten sin eksistens. Etter hans død i 1980 byrja nasjonalistiske kjensler å blomstre (Lindsey, 2004, s. 190). I 1990 vart Tudjman valt til president i republikken Kroatia (Mønnesland, 2006, s. 255-256; Lindsey, 2004, s. 190), og politikken som vart ført var serbiskfiendtleg. Forholdet mellom kroatane og serbarane som budde i landet vart meir intens (Hudson, 2003, s. 89; Mønnesland, 2006, s. 254-256; Lindsey, 2004, s. 190), og etter folkerøysting om kroatisk lausriving frå Jugoslavia vart landet sjølvstendig i 1991. Dei kroatiske serbarane fekk støtte frå dei paramilitære i Serbia, og byen Vukovar vart isolert frå omverda etter at dei fekk kontroll over området på hausten same år (Lindsey, 2004, s. 190).

Erdut-avtale, som kom i stand i 1995, valde å oppretthalde skuledelinga som skilde serbiske og kroatisk barn, då ein meinte at å skilje dei to etniske gruppene ville redusere sjansane for nye samanstøyt (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Det har ført til at elevar frå minoritetsgrupper har tre valalternativ (A, B, og C) når dei skal velje kva for ein skule dei ynskjer å gå på. Barn som går på skulane knytt til modell B og C går på skular saman med andre barn frå ulike etniske grupper, medan barn som går på skular knytt til modell A er elevar på segregerte skular (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Ungdommane som er intervjua i denne oppgåva har gått på ein modell A skule. I arbeid for å fremje integrering av både formell og ikkje-formell utdanning og styrking av den multikulturelle kompetansen hjå barn og ungdom i Vukovar og Baranja-området, starta NDC Osijek eit undervisningsfag, CSHR, i 2007 (Uremovic & Milas, 2013, s. 191).

Faget CSHR lære elevane om kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn, som dei ikkje lærer om i ordinær undervisning (NDN, 2011, s. 9-14). Det skal auke elevane sine ferdigheiter knytt til kommunikasjon, ei sosial-kulturelle forståing, inter-kulturell forståing og bruk av media. Faget skal også gjere elevane til kritiske tenkjarar ved at elevane aktiv deltek i undervisninga. Dei vert kjent med «dei andre» og slik får dei også ei større forståing for seg sjølv og eigen kultur (Uremovic & Milas, 2013, s. 190).

## 3 Teoretisk perspektiv

For å kunne undersøke om ungdommane, som har teke faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» (CSHR), opplever at dei har fått den kompetansen dei treng for å møte multikulturell utfordringar i sine samfunn, har eg valt å nytte meg av teoriar knytt til identitet (Eriksen, 2001; Lawler, 2014), førestilt fellesskap (Anderson, 1996) og til multikulturell utdanning (Banks, 2014; 2009; 2004). For å få ei større forståing for desse teoriene trekker eg inn Freire (1999) sin «pedagogikk for dei undertrykte» og Schiro (2008) sin «sosial rekonstruksjonsideologi» vil vere med å gje ei større forståing av teori om multikulturell utdanning. Eit bindeledd mellom identitet, førestilt fellesskap og multikulturell utdanning er Allport (1979) si kontakthypotse. Dette er i tråd med dei nye kulturstudia, som gjer det mogleg å trekke inn teoriar ein meiner er relevant for å få ei større forståing for det ein studerer (Sørensen et al., 2008, s. 90-91).

### 3.1 Identitet

Omgrepet identitet kjem av det latinske ordet idem som tyde «det same» (Lawler, 2014, s. 10). Det er eit substantiv og har med ei fast form å gjere. Identitet kan seiast å vere ei multi-dimensjonal kategorisering av menneske (Jenkins, 2014 s. 6). Den seier noko om kven vi er og kven vi sjølve oppfattar oss til å vere, kven «dei andre» er og korleis «dei andre» ser på «oss», men også kva vi trur at «dei andre» tenkjer om «oss» (Lawler, 2014, s. 10). På grunn av at identiteten er eit produkt av dei relasjonane ein har til andre vil identifikasjon vere meir eigna enn identitet (Hauge, 2007; Sørensen et al., 2008 s. 139). Identifikasjon er knytt opp til ei meir aktiv handling, ein prosess, som gjerne er emosjonelt ladd, og som finn stad i spesifikke situasjonar på spesifikke stadar. Det vil seie at identifikasjon vil kunne endre seg ut frå den samanhengen ein er i. Sidan identitetsteorien, som vert nytta i denne oppgåva, nyttegjer seg av omgrepet identitet framfor identifikasjon vel også eg å nytte omgrepet identitet, men sjå det som ein aktiv prosess.

Menneske innehar både ein personleg og ein offentleg identitet (Eriksen, 2001 s. 36), og identiteten er med på å gjere oss like og ulike kvarandre (Barker, 2012, s. 220). Nokre av identitetane ein innehar kan la seg kombinere med andre identitetar, døme på dette vil vere kjønn, klasse og utdanning (Lawler, 2014, s. 12). Medan andre ikkje kan la seg kombinere, det vil seie at har ein identifisert seg som ei kvinne har ein valt bort det å vere mann. Uavhengig om dei kan la seg kombinerast eller ikkje er dei avhengig «det andre», det som ein ikkje identifiserer seg med. Ifølgje Eriksen (2001, s. 37-39) er det den personlege



identiteten menneske innehar som skil ein frå andre menneske og som gjer ein unik. Det kan vere kjønn, alder, hårfarge, kropp, livsstil, utdanning og yrke. Den blir eit produkt av dei relasjonane ein har til dei andre, og blir med det sosialt skapt, og vil difor variere frå samfunn til samfunn.

Den offentlege identiteten omtalast også som sosial identitet, ein identitet ein har i eit fellesskap med andre. Det gjeld både dei fellesskapa som vi sjølve vel, men også dei som vi blir født inn i (Barker, 2012, s. 222; Jenkins, 2014, s. 39). Medlemmane lærer seg fellesskapet sine kodar ved at ein etterliknar dei ein identifiserer seg med (Barker, 2012 s. 222; Sand, 1998 s. 23). Denne identiteten kan ein knyte til Tajfel (1982, s. 24) sin sosiale identitetsteori. Han beskriv denne som ein del av einskildmenneske sitt sjølvbilete, eit sjølvbilete som er skapt i kraft av deira medlemsskap i ei sosial gruppe i lag med verdien og den emosjonelle betydinga medlemsskapet har. Før krigen på Balkan på 1990-talet blei den sosiale identiteten knytt til eit religiøst fellesskap (Duijzings, 2003). Det var gjennom den vestlege mediedekninga under krigen at den gjekk over til å vere bygd på etniske ulikskapar.

Den sosiale identiteten er avhengig av kjenneteikna på dei gruppene som ein høyrer til eller som ein har som sin/sine positive referansar, som til dømes nasjonalitet, kultur og religion. Dei ulike gruppene produserer ulike sjølvbilete og åtferder. Identitetsteorien kan ein sjå i samanheng med sosial samanlikningsteori som går ut på at ein ser på seg sjølv og si gruppe i eit meir positivt lys enn negativt (Eriksen, 2001, s. 42-43). Skulle det verte oppfatta negativt vil ein gjere det ein kan for å endre tankemønster og haldningane til det positive. Får ein ikkje det til vil ein kunne kome til å bytte gruppe. Sidan menneske deltek i mange ulike gruppefellesskap fører det til at det er mindre truleg at ein berre innehar ein identitet (Eriksen, 2001, s. 42-43).

Etnisk- og nasjonal identitet er her døme på slike fellesskap. I daglegtale har desse to formane for identitet blitt nytta som synonym for kvarandre (Eriksen, 2001, s. 40-41; 2011), difor er det viktig å kunne skilje mellom dei. Den etniske identiteten baserar seg på ein idé om ei opphavsmyte og ei felles historie som er særlege for gruppa, og som skil gruppa frå «dei andre» (Eriksen, 2010, s. 92). Ved at ein appellerer til dei tradisjonane og historiene som er viktig for fellesskapet, gjev ein eit inntrykk av at den etniske gruppa er «naturleg», og med det har en kulturell kontinuitet over lengre tid (Eriksen, 1998, s. 368). Det er vanskeleg å prove at ein etniske identitet er «sann» med bakgrunn i krav om ein felles kultur eller eit felles opphav, men det er inga tvil om at etnisk identitet er subjektivt viktig for mange menneske (Eriksen, 2011). Dette fordi ein kjenner på ei samhøyrighet, eit

fellesskap og en tryggleik sidan dei kjenner at dei har noko felles. Det har synt seg at etnisitet har størst tyding i møte med dei etniske gruppene som står ein nær, både med tanke på språk, sedar, tradisjonar og konvensjonar (Eriksen, 1998, s. 363; 2011). Slik kan ein seie at det er relasjonane mellom dei ulike etniske gruppene som skape etnisitet (Eriksen, 2011). Etnisitet blir relevant når kulturelle ulikskapar vert nytta i samhandling (Eriksen, 1998, s. 364).

Denne forma for identitet er vanskeleg å endre, i motsetnad til den nasjonale identiteten, i dei tilfella kor etnisitet og nasjonalitet i stor grad fell saman. Historisk så har det etnisk fellesskapet ofte utvida den personleg identitet, fordi ein hadde eit forpliktande fellesskap med menneske ein ikkje var i slek med, og som ein heller ikkje kjente (Eriksen, 2011). Slik har også den nasjonale identiteten fungert, men ut ifrå ein enda større skala. Den nasjonale identitet er til liks med den etniske identiteten bygd på ein tanke om eit fellesskap som primært er knytt til ein stat (Eriksen, 2011). Denne forma for identitet er knytt til bestemte politisk og sivile rettar og med det til eit territorium (Eriksen, 2010, s. 92; 2011), men den kan også vere knytt til etnisk identitet (Eriksen, 2011).

Ved at ein innehar både ein personleg og ein sosial identitet dannar ein seg eit bilete av «oss» og «dei andre», kor ein kategoriserer menneske. Denne kategoriseringa er ein menneskeleg eigenskap. Ein organiserer informasjon om «oss» og «dei andre», og er slik med på å danne dei fordommane ein har (Allport, 1979 s. 20; Palaiologou, 2012 s. xv). Det er ikkje slik at fordommar berre treng å vere av negativ art. Dei kan ifølgje Allport (1979, s. 25) også vere kjærlege/positive fordommar, og som eit døme på dette beskriver han at eit barn må elske og kunne identifisere seg med noko eller nokon før han/ho kan lære å hate dei som ikkje høyre til det same fellesskapet. I denne oppgåva er det imidlertid den negative delen av fordommar i form av tankar og haldningar i forhold til «dei andre» som det blir fokusert på. Omgrepet kan definerast ifølgje Allport (1979, s. 7) på følgjande måte: «an avertive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that groups, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group». Den nasjonalistiske tanken og dei hendingane som skjedde under krigen på Balkan, på 1990-talet, har vore med på å skape og styrke, dei fordommane ein har fått av “dei andre”.

## 3.2 Førestilt fellesskap

For å kunne forstå den etniske- og nasjonale identiteten er det viktig å ha kjennskap til korleis ein forstår omgrepa nasjon og nasjonalisme. Ein forstår ein nasjon ut i frå ei

subjektiv eller ei objektiv forklaring. Den subjektive definisjonen tek utgangspunktet i kjenslene, eller trongen, som menneske har for å høyre til i eit fellesskap (Østerud, 1994, s. 29-36). Ei subjektiv kjensle av nasjonalitet bygger på tanken om at det finst visse fellestrekk, ein felles kulturarv og eit felles ynskje om å skape ei framtid saman. Den objektive tilnærminga prøver å definere ein nasjon ut i frå blant anna språk, religion og tradisjonar (Østerud, 1994, s. 37-42).

I forlenginga av nasjonsomgrepet kan ein snakke om nasjonalisme. Ifølgje Anderson (1996, s. 19-21) er det vanskeleg å definere kva nasjonalisme er for noko. Han ser det i samanheng med media si utvikling, og deira spreiding av nasjonal ideologi (Eriksen, 1992, s. 482). Det er ikkje ein ideologi til liks med liberalisme og fasisme (Anderson, 1996, s. 19-21). I staden bør ein sjå omgrepet i samanheng med «slektskap» og «religion», og han kjem difor med ein ny definisjon av omgrepet. ”Det er eit førestilt, politisk fellesskap – og det blir oppfatta som både avgrensa og suverent” (Anderson, 1996, s. 19). Ein må skilje fellesskapa frå kvarandre ut i frå korleis dei vert oppfatta, og ikkje ut i frå om dei kan karakteriserast som ekte eller falske. Alle fellesskap kan ifølgje Anderson (1996) forståast som på ei eller anna måte førestilt. Grunnen til at han ser på det som eit førestilt fellesskap er at medlemmane, som berre kjenner ein liten del av dei som er ein del av nasjonen, likevel har ei førestilling om at dei er med i det same fellesskapet. Nasjonen vil alltid bli oppfatta som eit fellesskap, uansett storleik, den faktiske ulikskapen og kva utnyttinga måtte vere (Anderson, 1996, s. 21). Medlemmane er enten villige til eller tvungne til å drepe og døy for å verne om fellesskapet som dei er ein del av. Anderson si forklaring av eit førestilt fellesskap kan vere ei forklaring på kva som skjedde mellom dei ulike etniske gruppene i Kroatia under krigen på 1990-talet.

Under leiinga av Tito hadde alle borgarane av Jugoslavia eit «jugoslavisk» statsborgarskap (Mønnesland, 2006, s. 14), og han slo hardt ned på nasjonalismen. Etter Tito sin død i 1980 byrja nasjonalismekjensla å blomstre (Lindsey, 2004, s. 190). Det førte til eit skilje mellom dei ulike etniske gruppene. Det å ha eit medvit om historia har difor vore viktig på Balkan (Mønnesland, 2006, s. 12). Dette medvitet vert knytt til oppfatninga og samanhengen mellom fortid og notid, og vil vere med på å legg føringar for framtida (Aronsson, 2004, s. 17-18, 67, 122). Historia skapar tyding og meining for menneska, ho skapar også legitimitet og identitet, og ho hjelper oss til å handtere endringar (Aronsson, 2004, s. 57-63). Ein kan difor seie at forståinga av historia er med på å bygge eit førestilt fellesskap mellom menneske og på den måten skape eit skilje mellom «oss» og «dei andre» (Anderson, 1996, s. 19-21; Eriksen, 1992, s. 481-482).

Ein kan sjå etnisk- og nasjonal identitet i samanheng med det Anderson omtalar som eit førestilt fellesskap. Innanfor eit samfunn, til dømes ein stat, kan ein snakke om majoritet og minoritet, om kven som er i fleirtal og kven som er i mindretal. Desse omgrepa er gjensidig utelukkande (Eriksen, 2010, s. 147-148). Ein stat har tre måtar for korleis dei kan handtere sine minoritetar, dei kan bli integrere, assimilere eller segregere (Eriksen, 2010, s. 149-151; Uremovic & Milas, 2013, s. 186). Ved integrering vert minoriteten innlemma i majoritetssamfunnet. Her er det ein ”gje og få” tanke, der ein tek til seg delar av majoriteten sin kultur og veremåte samt at ein får halde på enkelte trekk som er viktige for ein sjølv. Innanfor område kor det går føre seg ei konflikt eller i post-konflikt område vil integreringsalternativet vanlegvis forsvinne, fordi ein er redd for å måtte gje frå seg det som kjenneteiknar ein, og minoritetane vil då stå igjen med at dei enten kan bli assimilert eller segregert (Uremovic & Milas, 2013, s. 186). Assimilering tek utgangspunkt i at minoriteten skal gje opp det som er særlege for dei, og med det ta til seg det som majoriteten ser på som viktig for å kunne leve saman innafor staten sine grenser. I frykt for å måtte gje opp den dei er, blir redninga for mange å la seg segregere, som vil seie at dei ulike gruppene lever sine liv utan å ha så mykje kontakt med dei andre gruppene i samfunnet. Det er det som har skjedd i Vukovar og Baranja-området etter krigen på 1990-talet. På grunn av segregeringa har ein mista den interetniske kommunikasjonen mellom dei ulike etniske- og religiøse gruppene. Det er ifølgje Eriksen (2001, s. 13) ikkje nødvendigvis alltid tilfelle at minoritetar blir undertrykte og makteslause ved segregering. Eit døme på dette er at majoriteten og minoriteten har framforhandla ei semje om maktfordeling, kor minoriteten kan delta både i nasjonal politikk og samstundes vere ei kulturbærande gruppe.

Ein politisk segregering vil nødvendigvis har tyding for dei fordommar som ein finn i eit samfunn. Allport sin definisjon av omgrepet fordommar kan sjåast i samanheng med kategorisering av menneske i forhold til identitet og kva for eit fellesskap ein er ein del av. Det er ikkje alltid at dei fordommane ein har mot andre er knytt til eigne opplevingar (Allport, 1979, s.7). Barn kan ha adoptert foreldra sine bilete av «dei andre» (Allport, 1979, s. 297). Dei seks første åra av eit menneske sitt liv er viktige i utviklinga av sosial åtferd, men det vert feil å seie at barndommen aleine står ansvarleg for den (Allport, 1979, s. 297). Så tidleg som i femårs alderen forstår eit barn at det er medlem av ulike grupper (Allport, 1979, s. 29). Han/ho er i stand til å oppfatte delar av den etnisk identifikasjonen. Det er ikkje før i ein alder av ni-ti år at han/ho vil forstå kva hans/hennar medlemskap tyder, forståinga får ein ikkje før ein vert lojal til si gruppe. Når barn adopterer fordommar, tek han/ho over haldningane og får stereotype bilete frå sin familie eller kulturelle miljø

(Allport, 1979, s. 297). Foreldre som lærer barna sine spesifikke fordommar er også tilbøyeleg til å trene barna sine opp til å utvikle ein fordomsfull natur.

I denne samanhengen vert «dei andre» knytt til tanken om at dei høyrer til ei anna etnisk gruppe enn det ein sjølv gjer. Difor kan ein knyte definisjonen av fordommar til å meir gjelde:

«Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group». (Allport, 1979, s. 9).

### 3.3 Multikulturell utdanning

Omgrepet multikulturell utdanning har vore ein del av utdanningsteoriane sidan 1960-talet (Banks, 2013). Teorien har utvikla seg frå etniske studiar, til multietnisk utdanning og vidare til multikulturelle utdanning, og har teke med seg dei ulike dimensjonane frå dei tidlege teoriane inn i dagens teori. Den har eit globalt fokus og er nytta over heile verda (Banks, 2013). Banks sin definisjonen av denne utdanninga er:

«Multicultural education is *an idea or concept, an educational reform movement, and a process*. Multicultural education incorporates the idea that all students—regardless of their gender, sexual orientation, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics—should have an equal opportunity to learn in school». (2014, s. 1).

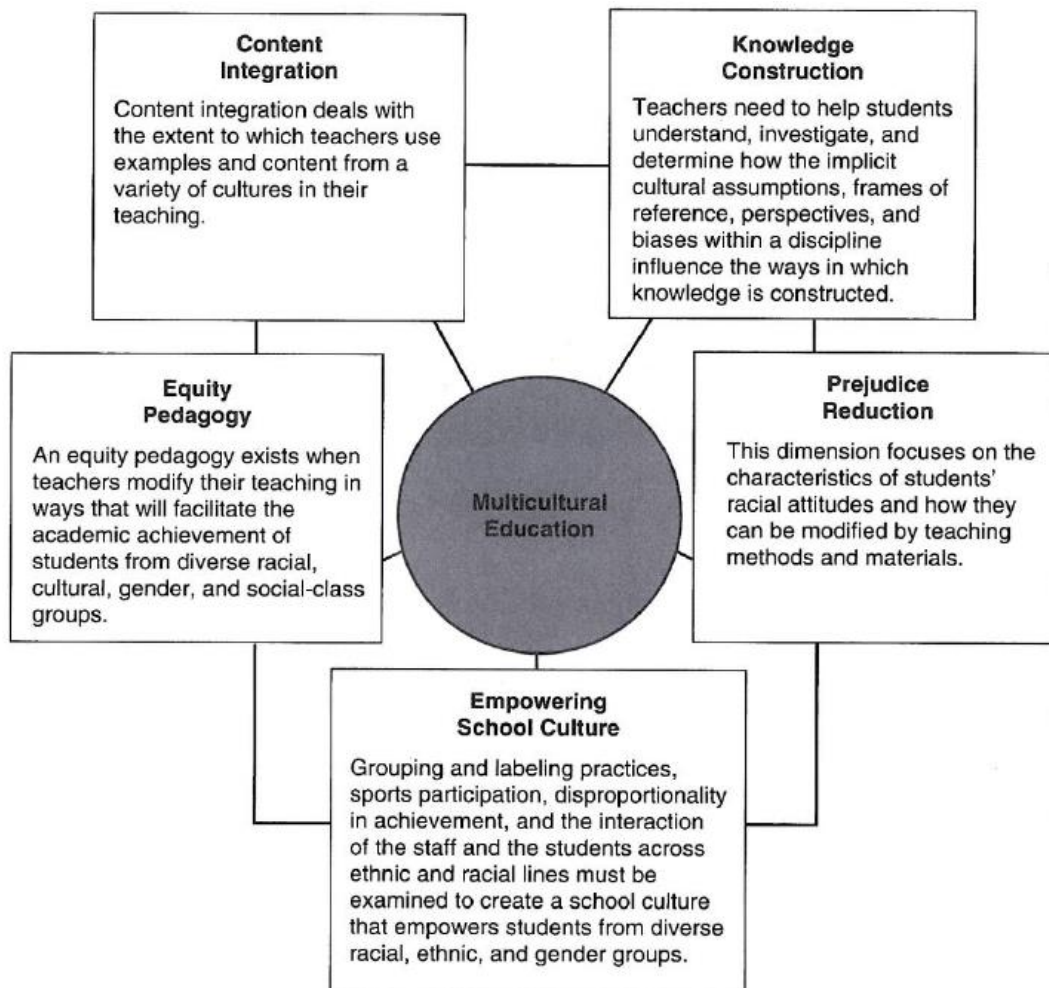
Den multikulturelle utdanninga har ifølgje Sleeter og Grant (2007, s. 151) to hovudsøyler, kulturell pluralisme og like moglegheiter. Den kulturelle pluralismen knytter ein til at barn og unge treng å førebu seg til å samarbeide, kommunisere og respektere ulikskapar sidan dei vil få nytte av det seinare i livet når dei skal jobbe og samarbeide med kvarandre i yrkeslivet (Sleeter & Grant, 2007, s. 151). Like moglegheiter tyder ikkje nødvendigvis å gje elevane den identiske moglegheita i skulen (Sleeter & Grant, 2007, s. 156). Fordi elevane har ulik bakgrunn og erfaring handlar det her om å nyttegjere seg av ulikskapane. Utdanninga skal gje alle elevane kunnskap, ferdigheiter og haldningar, som dei treng for å kunne fungere i lokalsamfunnet sin gjeldande kultur og saman med andre menneske som har ein annan kultur enn dei sjølve (Banks, 2014, s. 4). Samstundes skal ein igjennom ei multikulturell utdanning vere med på å redusere smerte og diskriminering, som nokre medlemmar av ei etnisk gruppe opplever, på grunnlag av til dømes kulturell karakter

(Banks, 2014, s. 4). Ein kan difor seie at eit av måla til multikulturell utdanning er å gje elevane fleire kulturelle, etniske og språklege alternativ (Banks, 2014, s. 3).

Innanfor «sosial rekonstruksjonsideologi» ser ein på barn og kunnskap som viktige og at skulen er ein sentral arena. Læreplanen må ha eit samfunnsperspektiv og læraren har ei sentral rolle i iverksetjing av denne (Schiro, 2008, s. 133). Både teori knytt til multikulturelle utdanninga og sosiale rekonstruksjonsideologi er i tråd med læreplanen til CSHR (NDN, 2011), kor ein gjennom faget skal fremje elevane si forståing og respekt for andre og ulikskapane som finst. Elevane skal lære om eigne røter og tradisjonar, historisk kulturarv, geografiske kjenneteikn, samt å få kunnskap og respekt for andre kulturar og religiøse verdiar frå ulike sivilisasjonar (NDN, 2011, s. 8-9). Målet er å få til ein interentisk kommunikasjon mellom dei ulike etniske- og religiøse gruppene (NDCO, udatert a; NDN, 2011, s. 6). NDC Osijek har erfart at barn og unge som lærar saman, vil få ei større forståing og respekt for kvarandre. Noko som dei treng når dei skal vere med å gjenreise det multietniske samfunnet i Vukovar og Baranja-området etter krigen på 1990-talet.

Teoriane til Banks (2014 s. 37; 2004, s. 6) vil vere nyttige for å forstå dei ulike elementa i faget CSHR. I sitt arbeid nyttar Banks (2014 s. 37; 2004 s. 6) seg av fem dimensjonar for å beskrive kva ei multikulturell utdanning er. Desse dimensjonane er idealtypar, det vil seie at dei er konstruksjonar av dei typiske eigenskapane ved denne forma for utdanning. Ein kan ikkje forvente å sjå alle dimensjonane i praksis, men ein kan sjå fragment av dei. Dimensjonane vil vere ein form for hjelpemiddel for å kunne skape ei multikulturell utdanning, men vil i denne samanhengen nyttast teoretisk for å få ei betre forståing av den praksis som ligg til grunn for elevane si oppleving av den undervisninga dei har delteke i. Desse fem dimensjonane er: integrert innhald (content integration), konstruksjon av kunnskap (the knowledge construction process), reduksjon av fordommar (prejudice reduction), like moglegheiter (an equity pedagogy) og ein støttande skuleskultur og sosial struktur (an empowering school culture and social structure) (Banks, 2014, s. 37; 2009, s. 15-17; 2004, s. 6- 21).

Vidare i dette kapittelet presenterer eg dei ulike dimensjonane i Banks (2014; 2009; 2004) sin teori om multikulturell utdanning, og knyte desse til faget CSHR.



**Figure 1.4 The Dimensions of Multicultural Education**

Source: Copyright © 2009 by James A. Banks.

*Figur 3 The dimensions of Multicultural Education (udatert)*

### 3.3.1 Integrert innhald

Ofte vert denne dimensjonen aleine sett på som det som utgjør multikulturell utdanning (Banks, 2004, s. 4). Litteraturen innanfor integrert innhald tek føre seg spørsmål som omhandlar kva for informasjon som skal bli integrert inn i undervisninga og korleis det integrerte innhaldet skal verte implementert i skulen (Banks, 2004, s. 6). Vidare har ein sett på spørsmål knytt til om det integrerte innhaldet skal verte undervist i eit eige fag eller om det skal vere ein del av dei faga som det alt vert gjeve undervisning. Ein har også diskutert om innhaldet skal verte gjeve til alle elevane eller kun til nokre få.

Innanfor dimensjonen om integrert innhald snakkar ein om at læraren skal nytte seg av ulike døme, innhald og materiale frå ulike kulturar og grupper for å illustrere sentrale omgrep, prinsipp, generaliseringar og teoriar i sine fag (Banks, 2014, s. 36; 2009, s. 15-16;

2004, s. 4). Det gjer til at enkelte hevdar at fag knytt til språk og musikk vil ha lettare for å trekke inn integrert innhald, enn til dømes realfaga som matematikk og kjemi (Banks, 2014, s. 36; 2009, s. 16). Gjennom si forklaring meiner Banks at denne tanken er feil. Sjølv i fag som matematikk og kjemi kan multikulturell utdanning finne stad ved at ein trekker inn biografier om kjende personar i faget og døme frå ulike kulturelle grupper innanfor desse faga (Banks, 2014 s. 36). Han legg til at ein innanfor realfaga bør ha meir fokus på dimensjonane om korleis kunnskap vert konstruert, reduksjon av fordommar og like moglegheiter enn dimensjonen om integrert innhald.

I eit samfunn som har gjennomgått krig/konflikt er det viktig at ein i gjenreisninga jobbar for å re-etablere relasjonar med medlemne frå dei ulike gruppene (Ajdukovic & Corkalo Biruski, 2008). Det er også viktig å re-etablere sosiale normer og å styrke einskildpersonar og grupper for å kunne auke livskvalitet, trivsel, tryggleik og normale sosiale funksjonar. Den «sosiale rekonstruksjonsideologien» har stort fokus på at det skjer gjennom opplæring/utdanning (Schiro, 2008, s. 148). For at dette skal skje, må dagens oppfatning av utdanning bli endra slik at ein visjon for framtida vert basert på sosial rettferd for alle og myndiggjering av enkeltmenneske. Skulen skal vere ein katalysator som stimulerar til gjenreising av samfunnet (Schiro, 2008, s. 149).

Gjennom undervisninga i faget CSHR ynskjer ein å få til ein interetnisk kommunikasjon mellom dei ulike etniske og religiøse gruppene, ei kontakt ein treng skal ein kunne bygge eit multietnisk samfunn. Barn og unge som lære saman, lærer også om korleis ein kan leve saman med ei større forståing og respekt for kvarandre (NDCO, udatert a; NDN, 2011, s. 6). I faget skal dei lære om både universelle- og lokale verdier (NDN, 2011, s. 6-7). Blant dei universelle skal dei lære om verdier knytt til demokrati, respekt for andre og for menneskerettar. Innafor dei lokale verdiane skal dei lære om det som formar haldningar ein har om seg sjølv og «dei andre» og til kultur og religion.

### 3.3.2 Konstruksjon av kunnskap

Banks skriver at den andre dimensjonen innanfor multikulturell utdanning blir sett på som særskild viktig (Banks, 2014, s. 36; 2004, s. 4). Dimensjonen ser på korleis implisitte kulturelle oppfatningar, perspektiv og referanserammor er med på å påverke prosessen når kunnskap vert konstruert (Banks, 2004, s. 4). Det tyder at læringa må sjåast i samanheng med dei erfaringane som formidlaren av kunnskapen og mottakaren sitte inn med (Banks, 2009, s. 16). I undervisninga skal elevane, med hjelp frå læraren, lære å forstå, undersøke og få større kjennskap til korleis rådande kunnskap vil vere med på å påverke korleis ein tenkjer



og forstår ting (Banks, 2014, s. 36-38; 2009, s. 16; 2004, s. 4). Elevane skal ikkje berre vere mottakarar av kunnskap, dei skal også lære å konstruere kunnskap (Banks, 2009, s. 16). Innanfor denne dimensjonen kjem Banks (2014, s. 53-56; 2004, s. 15) med ulike perspektiv ein kan ta opp i undervisninga. Elevane skal lære om heltar, merkedagar og markeringar hjå dei ulike etniske gruppene. Dei skal få kjennskap til omgrep, problemstillingar, hendingar og tema frå perspektivet av ulike etniske og kulturelle grupper, og dei skal lære å ta avgjersle i viktige samfunnsspørsmål og gjer tiltak for å kunne løyse dei.

Ein kan også i denne dimensjonen trekke inn «sosial rekonstruksjonsideologi». Barna tek med seg til skulen, ikkje berre sitt potensial til å handle i framtida, men også tidligare historie frå familie, omgangskrets, og samfunn (Schiro 2008, s.157), og etterkvart som dei veks konstruerer dei meiningar ved aktivt å tolke verda rundt seg. Ifølgje Gundara (gjengjeve i Catarci, 2015 s. 12) har alle barn rett til å få kjennskap til og kunne forstå si eiga personlege «historie». Det er sær viktig viss dei ikkje har tilgang til deira foreldre, familie eller deira samfunn si historie. Mange barn får ikkje den moglegheita til sjølv å finne ut kven dei er, dette gjeld særleg i område kor ein lever med sterke føringar for kven ein er og ikkje er, kva ein skal tenkje, meine og handle (Salole, 2013, s. 63, 211-212). Dei har ikkje berre trong for å ha kjennskap til historia, men dei må også ha kunnskap til å kunne sjå ho i eit kritisk lys (Gundara gjengjeve i Catarci, 2015 s. 12).

Det er utdanninga si rolle å forme visjonar om eit framtidig godt samfunn, og gje desse visjonane meining for barn slik at dei kan vere med på å gjenreise samfunnet (Schiro, 2008, s. 158). Barn si evne til å oppfatte, tolke og gje meining til det som skjer er viktige i sosial gjenreising fordi dette påverkar korleis barn oppfattar, tolkar og systematiserer verkelegheita. Barn vert først og fremst sett på som medlemmar av ei sosial gruppe, ikkje som einskildindivid. Dei realiserar sitt potensiale i sosialt samspel med andre, dei vert utdanna i eit sosialt fellesskap, og dei fungere som ein del av ei sosial gruppe. Det er særleg på to arenaer barn er viktige for sosial gjenreising: samfunnet utanfor skulen og i skulesamfunnet. Dette handlar om korleis barnet tek med seg kunnskap og erfaringar frå den eine arenaen til den andre, og korleis dei nyttar seg av denne kunnskapen (Schiro 2008, s. 159). Det vil difor vere viktig for skulen å syne barna korleis kunnskap blir konstruert.

Ein kan sjå igjen dimensjonen av konstruksjon av kunnskap og ideologien om «sosial rekonstruksjon» i læreplanen til faget CSHR. Faget har fire grunnleggjande målsetjingar og eigenskapar (NDN, 2011, s. 8). Elevane skal både lære om forståing og respekt for andre, auke sin kjærleik til sitt lokalsamfunn, dei skal lære om sine egne røter og tradisjonar og ta vare på og fremje ein felles kulturarv. Det gjer dei ved å vere delaktige i undervisninga, kor dei er med på å konstruere kunnskapen og slik verte kritiske tenkjarar (NDN, 2011, s. 9).

Pedagogikken ein gjer seg nytta av for å kunne gje elevane kunnskap om korleis «kunnskap vert konstruert», og val av metodar for å oppnå det kan sjåast i lys av Freire (1999) sin pedagogikk – «pedagogikk for dei undertrykte». Han omtalar den ”vanlege” undervisninga som bank-undervisning (Freire, 1999 s. 54-55). I det så legg han at lærarane er eit forteljande subjekt, som overleverar kunnskapen som ei gåve frå dei som ser seg sjølv som forståsegpåarar, til dei heilt uvitande og tålmodige lyttande elevane. Freire omtalar elevane som objekt. Denne form for undervisning lid av ei forteljar-sjuke. Elevane lærer det som vert fortalt dei utanåt, og med det let ein ikkje elevane få tenkje sjølve. Dei vert ifølgje han som nokre ”oppbevaringsboksar”, som vert fylt av lærarane. Han kjem opp med ei ny undervisningsform som vert omtalt som den problemretta undervisninga eller den frigjerande undervisninga (Freire, 1999 s. 55-56, 67). Denne undervisninga strekkje seg mot forsoning, og undervisninga må starte med ei oppløysing av motsetninga mellom lærar og elevar slik at ein vert sameinte – slik vert begge partar både lærar og elev. Dialogen står sentralt, og undervisningsmetoden gjer elevane til kritiske tenkjarar.

Rekonstruksjonsideologien har stort fokus på at ein gjennom opplæring/utdanning kan legge til rette for gjenreising av eit nytt og meir rettferdig samfunn, og slik rekonstruere eit samfunn som har vore utsett for konflikt (Schiro, 2008, s. 148). Dette krev at lærarar til dømes tek på seg nye roller og funksjonar, og at dei ved hjelp av læreplanen har fokus på visjonen i denne ideologien. Det er her snakk om to pedagogiske metodar (Schiro, 2008 s. 150), som også vert nytta innanfor faget CSHR. I den første metoden (diskusjonsmetoden) vert det vektlagt å engasjere elevane slik at dei får fram egne tankar og kjensler knytt til samfunnet og sentrale verdiar både for dei sjølv og samfunnet generelt. Dei lærer å argumentere for egne tankar og val, og dei lærer seg eit språk som hjelper dei til å formidle dette i samtale/diskusjon med andre (Schiro, 2008 s. 150). I den andre metoden (opplevingsmetoden) vert elevane plasserte i miljø kor dei opplever eller lærer om «kriser» i samfunnet. Dette kan til dømes vere å delta i matutdeling til fattige eller samtalar med eldre personar som bur på institusjonar. Tankar og erfaringar frå dette tek dei med seg attende til klasserommet og deler dei med medelevane og læraren. Lærarane vert i denne

samanheng ein samtalepartnar som elevane kan dele erfaringar, kunnskap, meiningar, kjensler, verdiar og visjonar for framtida med (Schiro, 2008, s. 150).

I faget CSHR nyttar ein arbeidsmetodar som prosjektarbeid, ekskursjonar, intervju, dialogmetoden, øvingar, framlegg i klasserommet og leik kor læraren inntekke ei rolle som hjelper/retteleiar/rådgevar/tilretteleggar (NDN, 2011, s. 13). Målet er å gjere elevane til kritiske tenkjarar.

### 3.3.3 Reduksjon av fordommar

Den tredje dimensjonen tek utgangspunkt i barn sine rasistiske haldningar (Banks, 2014 s.37; 2004, s. 5, 16). Målet er at ein gjennom den multikulturelle undervisninga skal hjelp elevane til å få demokratiske haldningar og verdiar. På den måten ynskjer ein å redusere dei rådande fordommane, og heller auke forståinga for andre sin kultur og betre relasjonane mellom elevane (Banks, 2014, s. 39; 2004 s. 16). For å kunne redusere dei rådande fordommar, stereotypiar og diskriminering (Banks, 2014, s. 125-126) er det viktig å skape positive kjensle blant elevane. For å oppnå det skal ein inkludere positive og realistiske bilete av dei ulike etniske gruppene i læringsmaterialet. Ein skal hjelpe elevane til å differensiere fakta om medlemmar av andre grupper ved at dei ulike gruppene vert representert. Ein skal involvere elevane i undervisning og læring knytt til samarbeid mellom dei ulike gruppene. For å kunne oppnå det er det viktig å gje elevane kompetanse til å respektere, verdsette, bygge samhold og auke toleransen blant dei. Ved å gjere det vil også elevane kunne få eit auka sjølvbilete (Sleeter & Grant, 2007 s. 78).

I forhold til reduksjon av fordommar vert Allport trekt inn, med bakgrunn i hans kontakthypotese (Banks, 2009, s. 16). Hypotesa inneheld fire kriterium for korleis oppnå mellommenneskeleg kontakt, for så gjennom desse redusere fordommar og bilete av «oss og dei andre». For å kunne redusere dei rådande fordommane ein har må alle partar få *lik status* og dei må alle ha eit *felles mål* om å redusere fordommane til «dei andre». For å kunne oppnå det er det viktig med eit *intergruppe samarbeid*, samt at dei må få *støtte frå autoritetar* (Banks, 2014 s. 121; 2009, s. 16). Allport (1997, s. 281) beskriver dette slik:

“Prejudice (unless deeply rooted in the character structure of the individual) may be reduced by equal status contact between majority and minority groups in the pursuit of common goals. The effect is greatly enhanced if this contact is sanctioned by institutional supports (i.e., by law, custom or local atmosphere), and provided it is

of a sort that leads to the perception of common interests and common humanity between members of the two groups”.

Innanfor faget CSHR ynskjer ein å få i stand ein interetnisk kommunikasjon mellom dei ulike etniske og religiøse gruppene, og slik auke forståing og respekt for «dei andre» (NDCO, udatert a; NDN, 2011, s. 6). Det gjer dei ved å gjere seg nytte av ulike arbeidsmetodar kor det å jobbe saman står sentralt (NDN, 2011, s. 13). Elevane er også med på å påverke og tek avgjersle i korleis undervisninga skal vere, og dei involverer også familie og lokalsamfunn i faget (NDN, 2011, s. 13). Ved at elevane lære meir om seg sjølv og «dei andre», ynskjer ein å oppnå reduksjon av dei rådande fordommane i lokalsamfunnet.

### 3.3.4 Like moglegheiter

Den fjerde dimensjonen omhandlar at alle elevane skal få like moglegheiter (Banks, 2014, s. 39; 2009, s. 16; 2004, s. 5). Her er det snakk om at lærarane skal nyttegjere seg av ulike metodar og teoriar for å auke elevane, som kjem frå eit mangfald av grupper, sitt akademiske utbytte (Banks, 2014, s. 39, 103; 2009, s. 16; 2004, s. 5). I denne samanheng tyder ikkje det at undervisninga skal vere lagt opp heilt likt for alle, men at ein skal legge til rette undervisninga slik at alle skal få dei same moglegheitene til å lære (Sleeter & Grant, 2007, s. 156). Ein går her ut i frå tanken om at alle elevane har ein styrke (Banks, 2009, s. 17) som dei teke med seg inn i undervisninga, til dømes kunnskap frå eigen familie og lokalsamfunn. Det er viktig at læraren nyttar seg av eigen kulturell kunnskap, tidlegare erfaringar og referanserammar for å gjere læringa meir relevant for elevane (Gay gjengjeve i Banks, 2009, s. 17).

For å kunne oppnå det meiner Banks (2014, s. 104), at ein kan ta i bruk gruppearbeid og kulturelle ulikskapar i klassen. Arbeidsmetodane som ein kan nyttegjere seg av i undervisninga er også dei læringsmetodane ein nyttar innan «sosial rekonstruksjonsideologi», kor ein snakkar om diskusjons- og opplevingsmetoden. Faget CSHR gjer seg nytte av både gruppearbeid, diskusjons- og opplevingsmetoden i si undervisning. Ein ser også dimensjonen igjen når faget CSHR vel å legge opp den første delen av undervisninga til å omhandle område som elevane alt har kunnskap om (NDN, 2011, s. 12). I forhold til faget handlar det om deira eiga kulturhistorie og kulturarv, før dei i fellesskap går over til område dei har mindre kunnskap om. Elevane lærar også å bli meir sjølvstendige i sitt arbeid.

### 3.3.5 Ein støttande skulekultur og sosial struktur

Ein støttande skulekultur og sosial struktur er den femte dimensjonen innanfor multikulturell utdanning (Banks, 2014, s. 40-41; 2009 s. 17; 2004, s. 20). Her er det snakk om at skulen til slutt skal reformerast slik at den multikulturell utdanninga ikkje berre skal gjelde enkelte fag, men for heile skulen. Det omfattar i tillegg til faga, skulen sitt formål, mål med utdanninga og dei verdiane som skulen styrer etter som ein viktig organisasjon i samfunnet (Banks, 2014 s. 117, 2004, s. 20). Hovudmålet for skulen er at alle skal respektere kvarandre, både elev-elev, lærar-elev, lærar-lærar, og at alle elevane gjennom ei slik utdanning skal få kunnskap, ferdigheiter og haldningar, som dei treng for å bli aktive og reflekterte deltakarar i samfunnet (Banks 2014, s. 120). Mange elevar frå minoritetskulturar har eit lågt sjølvbilete og lite tru på seg sjølve (Banks, 2014 s. 117). Fokuset i skulen må vere at alle kan og vil lære, og at skulen må sjå at foreldra er viktige samarbeidspartar for lærarane og difor må involverast i arbeidet (Banks, 2014 s. 119). Elevane er samfunnet si framtid, ei framtid kor dei skal vere med å ta ansvar for andre, og slik skape eit meir humant og rettferdig samfunn (Banks, 2014 s. 120).

Å utarbeide ein støttande skulekultur tek utgangspunkt i prosessen med å rekonstruere skulen sin kultur og organisasjon etter dei multikulturelle prinsippa. Alle delar i skulen må vere med for å kunne oppnå dette, gjensidig respekt og samhandling er viktige faktorar for å få til dette. Skulen treng å auke kompetansen til lærarane om kva som ligg i ei multikulturell utdanning og slik gjere dei til myndiggjorte og ansvarlege lærarar (Banks, 2014 s. 119). Skulen treng også leiarar som ynskjer ei endring, som har visjonar, og som er i stand til å gjennomføre desse (Banks, 2014 s. 117).

Faget CSHR er eit valfag som har eit undervisningspensum som bygger på gjensidig studie av kulturell og religiøs arv for alle som lever innafor eit geografisk området (NDN, 2011, s. 6, 11). Faget kom i stand som ein del av prosessen for å få til ein integrert skule, «New School», for alle barn, uansett kva for ei religiøs eller etnisk tilhøyrgheit dei har. Denne skulen vil la elevane gå saman og gje dei undervisning om tema i faget CSHR, og vil difor kunne sjåast i samheng med Banks sin femte dimensjon.

## 3.4 Oppsummering

Ein kan seie at identitet er ei multi-dimensjonal kategorisering av menneske (Jenkins, 2014, s. 6). Identiteten seier noko om kven vi er, og kva ein trur at andre tenkjer om ein, og

kva ein tenkjer om «dei andre» (Lawler, 2014, s. 10). Menneske innehar både ein personleg og ein offentleg/sosial identitet, som er med på å forme oss til den vi er (Barker, 2012, s. 220; Jenkins, 2014, s. 39; Eriksen, 2001, s. 36), og som er med på å gjere oss like og ulike kvarandre (Barker, 2012, s. 220). Den personlege identiteten er den som gjer oss til den vi er i forhold til alle andre, det er den som gjer ein unik (Eriksen, 2001, s. 37-39). Den sosiale identiteten kan sjåast på som eit medlemskap i eit større fellesskap (Barker, 2012, s. 222). Den kan enten vere knytt til ein etnisk eller nasjonal identitet, der ein ser på seg sjølv som medlem av ei større gruppe som innehar den same identiteten (Eriksen, 2001, s. 40-41). Anderson (1996, s. 19) omtalar dette som eit førestilt fellesskap fordi medlemmane berre kjenner ein liten del av dei som er medlemmar i gruppa, samstundes som dei har ei felles førestilling om at dei høyrar saman.

Innafor eit samfunn, som til dømes ein stat, har majoriteten tre måtar å forholde seg til sin minoritet på: integrering, assimilering og segregering (Eriksen, 2001, s. 147-148; Uremovic & Milas, 2013, s. 186). For minoritetar som lever i konflikt-område vil det, ifølgje Uremovic og Milas (2013, s. 186), einaste alternativet vere å la seg segregere for på den måte å kunne overleve. Ei slik segregering vil ha betydning for korleis vi oppfattar «dei andre» og korleis fordommar om «dei andre» kan overførast frå foreldra til barn (Allport, 1979, s. 7).

Den multikulturelle utdanninga (Banks, 2014; 2009; 2004) skal gje elevane fleire kulturelle, etniske og språklege alternativ for å kunne fungere i lokalsamfunnet sin gjeldande kultur, og saman med andre menneske som har ein annan kultur eller etnisk bakgrunn enn dei sjølv (Banks, 2014, s. 3-4). For å kunne beskrive kva multikulturell utdanning er nyttar Banks (2014 s. 37; 2004 s. 6) seg av fem dimensjonar. Desse dimensjonane er: integrert innhald, konstruksjon av kunnskap, reduksjon av fordommar, like moglegheiter og ein støttande skuleskultur og sosial struktur (Banks, 2014, s. 37; 2009, s. 15-17; 2004, s. 6-21). Ved å omsetje desse til praktisk handling skal dei gje elevane kunnskap, haldningar og ferdigheiter innanfor relevante område.

Undervisningsmetodane som vert nytta er viktige (Freire, 1999, s. 54-56; Schiro, 2008, s. 150), og kulturen i skulen og klasserommet er viktig for utvikling av respekt og tillit både mellom elevane, men også mellom lærar og elev (Banks, 2014, s.120). Gjennom dette teoretiske perspektivet og ved hjelp av dei ulike undervisningsmetodane, er målet å redusere fordommar om «dei andre» (Allport, 1979, s. 281) og slik redusere smerte og diskriminering, som nokre medlemmar av ei etnisk gruppe opplever (Banks, 2014, s. 4).

Faget CSHR har ikkje ei teoretisk forankring, men ein kan finne att dei teoretiske perspektiva knytt til identitet, førestilt fellesskap og i faget sin læreplan.

## 4 Metode

Det å studere individ og sosiale grupper sine måtar å oppretthalde og verne om seg sjølv på, er ein del av dei nye kulturstudiar (Sørensen et al., 2008 s. 10). Til dette kan ein knyte både studiar av tradisjonar, ritual og måtar ein omgår kvarandre på. Faget CSHR skal gje elevane kunnskap om kulturhistorie, kulturarv og religiøse tradisjonar i eige lokalområde, samstundes som tanken bak faget er at ein gjennom undervisninga skal bli kjent med eigen identitet og haldningar til «dei andre» (NDN, 2011, s. 11). Desse historiene, opplevingane og erfaringane er sentrale innanfor dei nye kulturstudiane (Pickering, 2008, s. 17). Det er viktig for menneske å fortelje si historie for å lettare kunne forstå den verda ein lever i (Aronsson, 2004, s. 57-63; Lawler, 2008, s. 32-33).

I eit vitenskapsteoretisk perspektiv knyter ein dei kulturanalytiske teoriene identitet og førestilt fellesskap til ein fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon, og til kvalitativ metode som undersøkingsmetode (Sørensen et al., 2008, s. 100). I fenomenologien har forskaren fokus på personane sitt eige perspektiv og prøver å forstå dette innanfrå. Det personane fortel plasserer forskaren inn i eit teoretisk perspektiv (Sørensen et al., 2008, s. 101; Thagaard, 2013, s. 40-41). I hermeneutikken står tolkinga av det personen fortel sentralt (Sørensen et al., 2008, s.103; Thagaard, 2013, s. 41-43). Gjennom analyse og tolking av det informantane fortel vil kunnskapen om deira opplevingar auke forståinga for temaet hjå forskaren. Ein omtalar dette som den hermeneutiske sirkel/spiral kor tidlegare kunnskap i lag med ny kunnskap skapar ny forståing av tema (Jacobsen, 2005, s. 186; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 365). Eit anna vitenskapsteoretisk perspektiv, som ein kan nytte i oppgåva, er historisk kulturanalyse då det er umogeleg å forstå kultur og menneske utan å forstå dei historisk (Aronsson, 2004, s. 17-18; Pickering, 2008, s. 194; Sørensen et al., 2008, s.113), og difor vil historia knytt til Kroatia få betydning for analysen av det ungdommane fortel.

I dette kapitlet vil eg presentere val av forskingsdesign og metode, val av informantar, gjennomføring av intervju, transkribering og kategorisering av data, studien sin reliabilitet og validitet og dei etiske utfordringane knytt til innsamling og bruk av datamateriale.

### 4.1 Val av forskingsdesign og metode

Problemstillinga, «Korleis opplever ungdom at faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt», var styrande for forskingsdesign og kva metode som



vart nytta (Jacobsen, 2005, s.72, Thagaard, 2013, s. 49). Når eg utarbeidde oppgåva sitt forskingsdesign, som er ein plan for korleis ein gjennomfører undersøkinga (Thagaard, 2013, s. 54-55), valde eg at fokus skulle vere ungdommar si oppleving av faget CSHR, og om det har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar. Informantane måtte difor vere ungdommar som hadde gjennomført faget CSHR i Vukovar og Baranja-område, og eg nytta meg av intervju som metode for å samle inn data.

Ifølgje metodelitteraturen har oppgåva sitt design ei induktiv tilnærming (Jacobsen, 2005, s. 29; Johannessen et al., 2010, s. 51), kor ein trekker slutningar frå det spesielle (empiri) til det generelle (teori). I undersøkinga starta eg, gjennom intervju, å samle inn data frå få informantar for så å systematisere desse dataa og knyte dei til eit teoretisk perspektiv. Eg valde også å ha eit intensivt forskingsopplegg (Jacobsen, 2005, s. 87-89; Johannessen et al., 2010, s. 107) då eg valde få einingar (informantar/ungdommar), som hadde god kunnskap om faget, for å kunne gå i djupna på det informantane fortalde. Den induktive tilnærminga og det intensive forskingsopplegget er knytt til kvalitativ forskingsmetode (Jacobsen, 2005, s.142; Johannessen et al., 2010, s. 141-142; Thagaard, 2013, s. 58, 97). Ved å nytte meg av denne forskingsmetoden prøver eg å forklare og forstå dei sosiale fenomen av både personleg og sensitiv karakter som vart formidla av informantane (Corbin & Strauss, 2008 s. 13-15, 27; Thagaard, 2013 s. 11-13 ).

Det finst fleire formar for intervju. Felles for dei alle er at dei er knytt til tanken om at dei skal kunne føre til ei djupare og større forståing av menneske ved at ein fokuserer på meiningar og samhandling hjå informantane og deira verd (Meyer, 2008 s. 70; Thagaard, 2013 s. 95). Eit intervju er, som regel, ein samtale som finn stad ansikt-til-ansikt (Jacobsen, 2005, s. 143; Meyer, 2008 s. 70; Thagaard, 2013, s. 102-103). Kor intervjuaren leiar samtalen, med utgangspunkt i undersøkinga sin intervjuguide, for å kunne auke si forståing av temaet. Den kunnskapen eg hadde om temaet og det eg ynskte å få meir kunnskap om var med på å legge føringar for intervjuguiden. Sidan det var informantane sine egne opplevingar eg ynskte å få kjennskap til var intervjuguiden delvis strukturert (Jacobsen, 2005, s. 144-145; Johannessen et al., 2010, s. 139; Thagaard, 2013, s. 97-98). Det vil seie at spørsmåla vart laga slik at informantane hadde moglegheit til å kunne reflektere over dei. På den måten kunne informantane sine svar og refleksjonar opne opp for nye spørsmål (Thagaard, 2013 s. 100-101).

I god tid før avreise til Kroatia laga eg ein intervjuguide og eit samtykkeskriv på engelsk, som vart sendt til NDC Osijek og tolken. Det hang saman med at tolken skulle få moglegheit til å førebu seg, ved at ho omsette spørsmåla til kroatisk, og for at NDC Osijek skulle omsette samtykkeskrivet til kroatisk. Det var NDC Osijek, gjennom lærarane som underviste i faget ved dei aktuelle skulane, som skulle hjelpe meg med å få tak i informantar. I utveljinga av informantar nytta dei seg av både intervjuguiden og samtykkeskrivet, noko som gjorde til at informantane fekk kjennskap til kva undersøkinga og intervju skulle handle om, og slik gjorde det lettare å få tak i informantar.

## 4.2 Val av informantar

I tilknytning til forskingsmetoden seier metodelitteraturen at det er viktig å definere tidleg i prosessen kven som utgjer utvalet for undersøkinga (Jacobsen, 2005, s. 171; Thagaard, 2013, s. 60) og kva omgrep ein nyttar om personane i utvalet. Eg har valt å omtale dei som informantar og gjeve dei nummer frå ein til 11 (Jacobsen, 2005, s. 171; Thagaard, 2013, s. 50). For å kunne avgrense forskingsområdet og utvalet var tanken at eg skulle intervju ungdommar som hadde teke faget CSHR då det var eit pilotprosjekt på tre skular i Vukovar og Baranja-området i tidsrommet 2007-2010. Utvalet ville då vere eit strategisk utval (Thagaard, 2013 s. 60), men slik vart det ikkje.

Då eg kom til Osijek i veke 42 i 2014 fekk eg vite at fleire av ungdommane, som hadde teke faget då det var eit pilotprosjekt, hadde flytta frå området blant anna på grunn av vidare utdanning. Utvalet av informantar vart difor endra til å omfatte både ungdommar som hadde gjennomført faget då det var eit pilotprosjekt og i åra 2010-2014. Utvalet i undersøkinga er difor knytt til tilgjengelegheit (Thagaard, 2013, s. 61). Kravet til informantane var framleis at dei hadde teke faget CSHR ved ein av dei tre skulane i byane Beli Manister, Markusica og Vukovar. Aldersspennet hjå informantane var frå 14-19 år. Det var fleire jenter enn gutar som deltok i undersøkinga. Samla sett utgjer undersøkinga 11 informantar, fordelt på 10 intervju.

## 4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført i dei fire byane Beli Manister, Markusica, Vukovar og Osijek i veke 42-43 i 2014, det heng saman med at det var enklast for informantane å møte meg der dei oppheldt seg. Fleirtalet av intervju fann stad på lokale pubar/barar, men også resepsjonen på eit hostel, eit rom på ein skule og eit møterom på eit hotell vart nytta.

For å kome meg til dei ulike intervjustadane og for å finne dei eg skulle intervju, vart tolken og eg køyrt rundt av tilsette ved NDC Osijek. Dei hadde gjort avtale med informantane om tidspunkt og stad for intervju. På grunn av at eg oppheldt meg i felten i berre litt over ei veke vart det gjennomført fleire intervju per dag. Dei tilsette ved dei ulike intervjustadane var positive til at eg gjennomførte intervju mine hjå dei, og dei hjelpte meg med å finne rom i sine lokale som var eigna for intervju. Dei intervju som fann stad på pub/bar og hotell gjekk føre seg i rom som ikkje var i bruk. Intervjuet på hostelet fann stad i felles opphaldsrom og intervju på skulen vart gjort i eit lite klasserom, som så vidt hadde plass til intervjuar, tolk og informant. På skulen kor nokre av intervju fant stad møtte eg på rektor, ho var positiv til at eg ynskte å undersøkje elvane sine opplevingar med faget CSHR.

Alle intervju starta med at eg fortalde dei kven eg var, kva er ynskte å snakke med dei om og kva eg skulle nytte svara deira til (Jacobsen, 2005, s. 150; Johannessen et al., 2010, s. 141). Vidare samla eg inn samtykkeskrivet og gav informasjon om at dei kunne trekkje seg frå undersøkinga heilt fram til innleveringstidspunktet for oppgåva utan å gje opp grunn for det (Jacobsen, 2005, s. 46; Johannessen et al., 2010, s. 96; Thagaard, 2013, s. 26). Eg gav også informasjon om at eg under intervju ville nytte ein lydbandopptakar, som er eit vanleg hjelpemiddel ifølgje metodelitteraturen (Johannessen et al., 2010, s. 146; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 178-179; Thagaard, 2013, s. 111-112). Ved sida av opptakaren tok eg også notatar under intervju. Det gjekk mest på å notere ned informantane sitt kroppsspråk (Thagaard, 2013, s. 112), og for å lettare halde orden på kva for spørsmål som vart stilt og informantane sine svar. At eg nytta lydbandopptakar under intervju gjorde det lettare å halde fokus på informantane under intervju. Eg kunne lettare fange opp og registrerer ordbruk, tonefall og pausar, som var til stor nytte då intervju skulle transkriberast.

For å rette fokus mot faget CSHR starta eg intervju med å stille informantane eit spørsmål om korleis dei fekk kjennskap til faget og kvifor dei tok det. Det er viktig at ein i starten av eit intervju opnar opp for at informantane fritt kan reflektere over eigne tankar knytt til temaet før ein går vidare til meir sentrale spørsmål. Metodelitteraturen peikar på at dette er viktig for å gje intervjuet ein mjuk start, rette merksemda mot tema og for å roe informanten (Jacobsen, 2005, s. 151; Johannessen et al., 2010, s. 141; Thagaard, 2013, s. 111). På grunn av informantane sin moglegheit til påverknad av intervjuet, ut i frå kva dei svarer, kan også rekkjefølgja på spørsmåla i guiden endrast. Det skjedde fleire gangar at informantane gav svar på spørsmål som kom seinare i intervjuet (Johannessen et al., 2010, s. 139; Thagaard, 2013, s. 111).

I starten av intervjuet fekk informantane moglegheit til å avgjere om intervjuet skulle gjerast på kroatisk eller engelsk. Sjølv om to av informantane ynskte å gjennomføre intervjuet på engelsk, var tolken til stades også her. Det hang saman med at dersom det skulle oppstå ein situasjon kor det vart vanskeleg for informanten å uttrykke seg på engelsk kunne spørsmål og svar gå via tolk på kroatisk. Alt det som skjedde rundt intervjuet var med på å skape tillit (Thagaard, 2013, s. 109).

I forkant av intervjuet hadde informantane lese gjennom både samtykkeskrivet med informasjon om studien og intervjuguiden, dette vart gjort for å sikre at informantane hadde kjennskap til kva dei skulle intervjuast om. For å utdjupe svara deira stilte eg under intervjuet oppfølgingsspørsmål som til dømes: om dei kunne gje døme på kva dei la i svara eller om dei kunne forklare nærare kva dei meinte. Det gjorde til at eg fekk mange ulike forteljingar om korleis dei sjølv har nytta seg av lærdomane dei har fått gjennom faget CSHR. I det kom det fram fleire personlege sider ved informantane. Både med tanke på kva dei sjølv hadde opplevd i sine lokalsamfunn, og kva tankar dei hadde for eiga og heimstaden si framtid. Dette var med på å styrke den tilliten eg hadde til mine informantar om at dei valde å fortelje om sine eigne opplevingar og ikkje kva andre hadde sagt at dei skulle svare meg.

Under avrundinga av intervjuet opna eg opp for at informantane kunne kome med ting som eg ikkje hadde spurt om, og som dei meinte var relevante for temaet (Jacobsen, 2005, s. 153; Johannessen et al., 2010, s. 142; Thagaard, 2013, s. 111). Dei fekk forklare seg nærare om enkelte spørsmål, som dei meinte at dei ikkje hadde gjeve godt nok svar på undervegs. Ved at eg opna opp for at informantane kunne ta opp ting som dei satt inne med på slutten av intervjuet, fekk dei som hadde lyst moglegheit til å stille meg spørsmål; om kven eg var utover den informasjonen dei fekk i starten, og om eg syntes at deira svar var relevant for det eg spurde om knytt til mi oppgåve.

## 4.4 Transkribering, kategorisering og analyse av data

Etter at eg kom tilbake til Noreg byrja eg å transkribere intervjuet. Transkribering tek tid, dette heng saman både med kor gode lydbandopptaka er, og kor detaljert ein vel å vere og om ein gjer dette arbeidet sjølv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 180-181). For å hindre at viktig informasjon skulle gå tapt, og for å redusere sjansen for at eg skulle misforstå det som vart fortalt valte eg å gjere transkriberinga sjølv, og gjere ho så nøyaktig og detaljrik som eg kunne. Resultatet av transkriberinga vart eit dokument, både på norsk og engelsk, på om lag 150 sider. Eg las gjennom heile dokumentet og merka av moment, som eg hadde

notert meg under intervjuet, og tok notat knytt til sentrale omgrep/tema, som kom fram i materialet. Det var dette arbeidet som vart utgangspunkt for kategorisering og analyse av materialet (Corbin & Strauss, 2008, s. 163).

Med utgangspunkt i undersøkinga sin intervjuguide lagde eg kategoriar, som eg kunne dele dataa inn etter for å sjå om det var eit mønster i materialet eg hadde fått (Jacobsen, 2005, s. 193; Thagaard, 2013 s. 159-162). Kategoriane eg valde var kvifor dei tok faget, ungdommane sin bakgrunn, kontakt med medelevar, kontakt med lærarane, læringsmetodar, innhald i faget, positive og negative utsegn om faget, lærdom og kompetanse (knytt til haldningar til «dei andre»/toleranse/respekt/identitet), kunnskap (kulturhistorie/historie), det å møtast igjen og tankar om framtida. Eg brukte mykje tid på å lese gjennom kvart enkelt intervju for å trekke ut det som passa i kvar kategori. Kategoriane vart så knytt til oppgåva sine teoretiske omgrep; identitet, førestilte fellesskap og multikulturell utdanning, for å sjå om det var samanhengar mellom kategoriane, og for å kunne drøfte funna opp mot oppgåva sitt teoretiske perspektiv.

For å kunne gjennomføre analysen, finne meining i det informantane formidla og svare på oppgåva si problemstilling: «Korleis opplever ungdommane at faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt» er det viktig at forskaren utviklar ei forståing knytt til samanhengen mellom data og det teoretiske perspektivet (Thagaard, 2013, s. 167). Denne prosessen er knytt til det ein i hermeneutikken omtalar som den hermeneutiske sirkel/spiral kor tidlegare kunnskap i lag med ny kunnskap skapar ei ny forståing av temaet (Jacobsen, 2005, s. 185-186; Johannessen et al., 2010, s. 365).

I oppgåva sin analysedel er det bli nytta sitat frå intervjuet. Eg brukar den norske teksten der tolken omsette informantane sine svar til norsk og engelsk der svaret vart gjeve på engelsk.

## 4.5 Studien sin reliabilitet og validitet

Val av forskingsdesign/metode, gjennomføring av studien og analysen får stor innverknad på studien sin reliabilitet (pålitelegheit og truverd) og validitet (gyldigheit og relevans) (Jacobsen, 2005, s. 87; Johannessen et al., 2010, s. 229-232; Thagaard, 2013 s. 193-194). I denne oppgåva er reliabilitet knytt til val av metode, val av informantar, gjennomføring av intervjuet og transkribering og kategorisering av datamateriale. Validiteten er knytt til analyse og tolkinga av data ved hjelp av teori, tidlegare forskning og egne erfaringar.

Med utgangspunkt i problemstillinga, kor opplevingane til ungdommane er sentrale, valde eg å nytte meg av kvalitativ metode kor eg har ei induktiv tilnærming (Jacobsen, 2005, s. 29; Johannessen et al., 2010, s. 51) og eit intensivt forskingsopplegg (Jacobsen, 2005, s. 87-89; Johannessen et al., 2010, s. 107) for å samle inn data.

Utvalet av informantar, som skulle vere eit strategisk utval, endra seg til å vere eit utval knytt til tilgjengelegheit (Thagaard, 2013, s. 60-61) på grunn av vanskar med å få tak i informantar frå då faget CSHR var eit pilotprosjekt i 2007-2010. Studien sitt fokuset, korleis ungdommane opplever at faget CSHR har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått ei etnisk konflikt, var framleis det same, men tidsrommet for kor tid dei var elevar vart endra til 2007-2014. Dette syner igjen i intervjuet kor dei eldste informantane var meir opptekne av om dei har svart rett på spørsmåla og om døma dei nytta var forståelege.

Eit anna viktig spørsmål knytt til sjølve utvalet av informantar er om eg vart leia til eit bestemt utval som lærarane og NDC Osijek ynskte eg skulle intervjuet? Og om informantane hadde ei lojalitetskjenning til lærarane og NDC Osijek som kunne påverke svarea deira? Av NDC Osijek fekk eg informasjon om at dei hadde lagt vekt på at utvalet av informantar måtte kome frå ulike etniske grupper, for å få fram mangfaldet i faget CSHR. Når det gjeld lojalitetskjenning og påverknad av svarea kom det fram i intervjuet at forholdet mellom elevane og faglærarane i faget var vennskapleg, og at informantane kan ha kjent på ei stoltheit knytt til at det var nettopp dei som vart spurt om å gjennomføre intervjuet. Eit anna moment er at nokre av informantane møtte på representantar frå NDC Osijek då vi kom til intervjustaden, dette kan ha vore med på å påverka informantane sine svar i positiv retning.

Nokre av informantane lurte veldig på korleis eg, ei ung kvinneleg student frå Noreg, hadde kome over faget, og kvifor eg hadde lyst til å få kjennskap til deira opplevingar av faget CSHR. Det kan ha vore med på å formidle positive svar, fordi dei kan ha tenkt at eg ikkje skulle reise den lange vegen forgjeves. Ein kan difor stille seg spørsmål om viss intervjuet hadde blitt gjort av andre ville ein då ha fått andre svar? Ville ein ung mann, ei eldre dame, ein eldre mann eller ein frå Kroatia fått dei same svarar? Eller hadde eg fått fram andre opplysningar viss eg hadde kunna språket deira? Eit anna spørsmål ein kan stille seg er om informantane har lete seg påverke av at eg tok opp intervjuet på band. Sjølv oppfatta eg at informantane ikkje tenkte stort over at samtalen vart teken opp. Dei snakka fritt og deira kroppsspråk synte at dei var komfortable med intervjusituasjonen. Desse

observasjonane noterte eg meg under intervjuet for å seinare kunne knyte dei til den transkriberte teksten.

Tolken si rolle under intervjuet kan også ha påverka data, både medvite og umedvite. Kan det at vi var to i intervjusituasjonen, tolken sin alder/kjønn, hennar tilknytning til Nansen Fredssenter og NDC Osijek, og at ho også var norsk ha påverka svarene frå informantane? Grunnen til at eg valde ein tolk som snakka norsk og kroatisk, var for å redusere tal omsetjingsledd mellom informantane og meg. Informantane kjende ikkje til hennar tilknytning til Nansen Fredssenter og NDC Osijek, i intervjusituasjonen heldt ho seg til spørsmåla i intervjuguiden, og mine oppfølgingsspørsmål, eg har difor tillit til at ho har fortalt meg det informantane fortalde.

Intervjustadane kan også ha vore med på å påverke det materialet eg fekk. Sidan eg ikkje er lokalkjent i området let eg NDC Osijek saman med informantane, finne lokale som dei meinte var best eigna for å gjennomføre intervjuet. Dei mest nøytrale stadane var eigne rom på pub/bar og eit møterom på eit hotell. Dei intervjuet som fann stad på dei minst nøytrale områda var dei som fant stad i fellesrommet på eit hostel og på skulen kor informantane tidlegare hadde vore elevar. Hostelet sin nærleik til NDC Osijek sitt kontor, og det at fleira av dei tilsette ved kontoret var tilstade i bygget gjorde plassen mindre nøytral og kan ha påverka informantane. Det same kan ha skjedd hjå dei informantane som vart intervjuet på deira gamle skule, kor det å møte på tidlegare lærarar kan ha påverka dei.

I samband med transkriberinga av datamaterialet var det viktig at eg gjorde dette så nøyaktig som råd. Ingen ord vart uteletne og eg sette inn merknadar der informantane uttrykte seg nonverbalt som til dømes latter eller synte meg gjenstandar dei hadde med seg. I forhold til kategorisering av datamaterialet såg eg faren for at opplysningar kunne forsvinne og at kategoriane ikkje synte gode funn. Samstundes såg eg at fleire av dataa kunne høyre til i fleire kategoriar.

Oppgåva sin validitet (Jacobsen, 2005, s. 87; Johannessen et al., 2010, s. 229-232; Thagaard, 2013 s. 193-194) er knytt til analyse og tolking av data ved hjelp av teori, tidlegare forskning og tidlegare erfaringar/kunnskap eg har om temaet. Ei svakheit ved val av teori kan vere at denne har avgrensa meg frå å synleggjere og drøfte viktige data. Det same gjeld for forskinga då den er avgrensa til å omhandle studiar i det same geografiske området som min studie er gjennomført i, og studiar knytt til multikulturell utdanning. Observasjonane som eg gjorde ved å vere tilstade i informantane sitt lokalmiljø vil også kunne påverke mine tolkingar i analysen.

Ei anna svakheit ved analysen er at eg vel å ikkje skilje funna mine knytt til variablane etnisk gruppe og skulestad. Ved å knyte desse variablane til informantane i analysedelen vil dei lett kunne identifiserast. Informantane kom frå fem ulike etniske grupper, nokre av desse er særsmå, informantane frå desse gruppene utgjorde eit lite mindretal av elevane som har teke faget CSHR. Variabelen kjønn har ikkje fått så stor fokus i analysen då svara frå informantane er like uavhengig av kjønn. Informantane har ikkje fått lese gjennom svara sine eller analysen av desse, det heng saman med at dei ikkje kan norsk. Resultata av studia skal formidlast på engelsk på eit seinare tidspunkt til NDC Osijek og for informantane.

Eit siste moment, som både kan vere ein styrke og ei svakheit, er at ved å gjennomføre denne form for datainnsamling, intervju, og ved å vere til stades i informantane sitt lokalområde har eg både medvite og umedvite gjort meg nokre observasjonar som kan ha påverka meg i intervjusituasjonen, funna og tolkinga av desse. Observasjonane er knytt til både det som skjedde i møte med informantane og intervjusituasjonen, korleis eg vart teken i mot både av tilsette ved NDC Osijek og tilsette ved intervjustadane, men også kva eg såg og opplevde utanom. Ved å registrere dei ulike byane si atmosfære, dei folketomme plassane og dei eg møtte medan eg vandra rundt i områda vart det lagt nye dimensjonar til mi forståing av oppgåva sitt tema. På enkelte plassar var det framleis synlege spor å sjå etter krigen på 1990-talet som til dømes heilt eller delvis øydelagde bygningar.

## 4.6 Ethiske refleksjonar knytt til innsamling og bruk av datamateriale

Før eg gjekk i gang med å samle inn det empiriske materialet henta eg inn godkjenning for val av tema frå Høgskolen i Telemark, hausten 2013. Kort tid etter at eg fekk godkjenning frå skulen kontakta eg Nansen Fredssenter på Lillehammer, som saman med NDC Osijek, sa ja til at eg kunne få gjennomført intervjuet med hjelp frå dei. Etter å ha fått desse godkjenningane starta arbeidet med å utforme ei førebels problemstilling, bestemme kven eg ville intervjuet, lage ein intervjuguid og eit samtykkeskriv. Dette vart i lag med søknadspapira for å gjennomføre forskingsprosjektet sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for løyve til gjennomføring, sommaren 2014. Ved at eg måtte endre på utvalet for oppgåva bad eg om å få føresette si underskrift for dei av informantane som var under 18 år. Då eg kom tilbake til Noreg sende eg ein endringssøknad til NSD kor eg opplyste dei om at eg hadde intervjuet informantar som var under 18 år. Ved lagring og sletting av materialet held eg meg til NSD sine retningslinjer.



Under heile analysen har eg prøvd å anonymisere mine informantar på ein god og respektfull måte. Eg har intervjuar 11 ungdommar frå fem ulike etniske grupper, dette kan bidra til at dei er lette å identifisere om eg synleggjer deira etniske opphav og kor dei har gått på skule. I staden har eg omtalt deira tilknytning med at dei høyrer til ei mindre etnisk gruppe i sitt lokalområde. I enkelte av sitata, som eg har gjort meg nytte av i analyse-/drøftingskapittelet (kapittel 5), har eg valt å nytte meg av det språket som eg fekk svaret på. Det vil seie at to av informantane sine sitat vert gjevne på engelsk. For å ikkje endre på det dei har sagt, har eg valt å gjengi dei ordrett. Kven desse informantane er er det berre informanten sjølv, tolken og eg som veit. Hadde data gjeve på engelsk vore av sensitiv karakter hadde eg valt å gjengi dei på norsk. I kapittel 5 vert informantane referert til ved nummer frå ein til 11.

Frå starten til levert oppgåve har eg vore open på at eg ynskjer å få kjennskap til ungdommane sine opplevingar av om faget CSHR har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått ei etnisk konflikt. Med bakgrunn i det meiner eg sjølv at eg ikkje har villeia nokon til å tru at det er noko anna informasjon eg har vore på jakt etter.

## 4.7 Oppsummering

I dette kapittelet har eg presentert val av forskingsdesign og metode, val av informantar, gjennomføring av intervjuar, transkribering og kategorisering av data, studien sin reliabilitet og validitet og dei etiske utfordringane knytt til innsamling og bruk av datamateriale.

I eit vitenskapsteoretisk perspektiv har eg valt ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og kulturhistorisk analyse (Aronsson, 2004, s. 17-18; Pickering, 2008, s. 194; Sørensen et al., 2008, s. 113). Problemstillinga har vore styrande for forskingsdesign og metoden som vart nytta. I denne oppgåva har fokuset vore på ungdommane sine opplevingar. Det gjer til at oppgåva har ei induktiv tilnærming (Jacobsen, 2005, s. 29; Johannessen et al., 2010, s. 51). Eg har også valt eit intensivt forskingsopplegg og kvalitativ forskingsmetode (Jacobsen, 2005, s. 87-89, 142; Johannessen et al., 2010, s. 107, 141-142; Thagaard, 2013, s. 58, 97). For å samle inn data vart det nytta eit delvis strukturert intervju (Jacobsen, 2005, s. 144-145; Johannessen et al., 2010, s. 139; Thagaard, 2013, s. 97-98).

Eg har intervjuet 11 ungdommar i alderen 14-19 år som har gjennomført CSHR i tidsrommet 2007-2014 i Vukovar og Baranja-området i Nordaust-Kroatia. Utvalet var basert på tilgjengelegheit (Thagaard, 2013, s. 61). Intervjua gjekk føre seg på engelsk og kroatisk, ved hjelp av tolk. Gjennom intervjua var eg open på at eg ynskte å få kjennskap til deira sine opplevingar av faget CSHR, og om det har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eige samfunn. For å hindre viktig informasjon skulle gå tapt, og for å redusere sjansen for å skulle misforstå det som vart fortald under intervjua valde eg å nytte lydbandopptakar, og å gjere transkriberinga sjølv og gjere ho så nøyaktig og detaljrik som eg kunne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 180-181), for så å kategorisere og analysere materialet (Corbin & Strauss, 2008, s. 163).

Val av forskingsdesign og metode, gjennomføring av studien og analysen får stor innverknad på studien sin reliabilitet og validitet (Jacobsen, 2005, s. 87; Johannessen et al., 2010, s. 229-232; Thagaard, 2013 s. 193-194). I oppgåva har eg knytt reliabilitet til val av metode, val av informantar, gjennomføring av intervju og transkribering og kategorisering av datamateriale. Validiteten har eg knytt til analyse og tolking av data ved hjelp av teori, tidlegare forskning og egne erfaringar.

Val av tema vart godkjent av Høgskolen i Telemark, hausten 2013, forskingsprosjektet vart godkjent av NSD, sommar 2014, med endringssøknad hausten 2014. Under heile analysen har eg prøvd å anonymisere mine informantar på ein god og respektfull måte. I enkelte av sitata har eg valt å nytte meg av det språket som eg fekk svaret på. Det vil seie at to av informantane sine sitat vert gjevne på engelsk.

## 5 Å forstå «dei andre» - analyse og drøfting

Som beskrive i kapitel 2 er den historiske bakgrunnen sentral for å forstå både dei organisatoriske rammene og relasjonane mellom dei ulike etniske gruppene i Vukovar og Baranja-området, og for å forstå delar av informantane sin forståingshorisont. Dei har ikkje sjølve opplevd det som skjedde under krigen på 1990-talet, men veks opp i eit samfunn som framleis har djupe sår. I frykt for å måtte gje ifrå seg sin gruppeidentitet såg minoritetane på segregering som si redning (Uremovic & Milas, 2013, s. 186). Det har ført til at dei ulike etniske gruppene ikkje har så mykje kontakt med kvarandre, og gruppetilhøyrigheita står sterkt. Mange av barna adopterer foreldra og gruppa sine stereotypiske fordommar om «dei andre» (Allport, 1979, s. 297). Fredsavtala som kom i stand i 1995 skulle få slutt på all form for fiendskap mellom kroatane og serbarane (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Det var ei avtale kor ein valde å oppretthalde ei skuledeling som skilte dei to etniske gruppene (kroatane og serbarane) frå kvarandre, avtala er framleis gjeldande. Det har ført til, slik som det er beskrive i kapittel 2, at ein har tre basis-modellar (A, B, og C) for korleis ein har organisert undervisninga i dei nasjonale minoritetane sine språk.

På grunn av situasjonen i Vukovar og Baranja-området har NDC Osijek, sidan 2003, hatt eit stort fokus på skulen som ein arena for sitt arbeid for forsoning. Det heile starta med «New School», ein skule kor alle uavhengig av etnisk opphav skal gå saman (NDCO, udatert c; Uremovic & Milas, 2013, 189). Skulen har framleis ikkje kome i stand. Parallelt med dette prosjektet har NDC Osijek laga undervisningsfaget CSHR. Målsetjinga for faget er at elevane skal utvikle kunnskap om eigen og andre sin kulturelle arv, og gjennom det få auka multikulturell kompetanse til å møte utfordringar i skulen og i samfunnet (NDN, 2011, s. 8). Ved at barn lærar saman, og ved at dei lærer om kvarandre, vil dei verte imøtekommande overfor «dei andre». Det er ein viktig lærdom som elevane vil ta med seg vidare inn i vaksenverda, og på den måten vil skulen kunne vere med på å endre samfunnet (Banks, 2014, s. 3, 39; Sleeter & Grant, 2007, s. 149, 151).

Frå 2007-2010 var faget eit pilotprosjekt ved tre ungdomskular, ein i Beli Manister, ein i Markursica og ein i Vukovar. Desse skulane høyrer til skulemodell A kor all undervisning og pensumlitteratur vert gjeven på minoritetane sitt språk (Milas, 2005, s. 90; MZOS, 2014; Uremovic & Milas, 2013, s. 187). I dag er det 22 skular rundt om i landet som gjev undervisning i faget (e-post frå I. Milas datert 19.09.2014). Med så mange skular som gjev undervisning i faget CSHR i dag er det difor spennande å finne ut om ungdommane opplever at faget har gjeve dei den kompetansen som faget er meint å gje, og om dei

meiner dei har fått kompetanse til å kunne møte multikulturelle utfordringar i sine samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt.

Datamaterialet som er nytta i denne oppgåva tek utgangspunkt i 11 informantar, frå fem ulike etniske grupper, sine opplevingar knytt til faget CSHR og kva kompetanse dei meiner at dei har fått. Det er få informantar, og for å ivareta anonymiteten til informantane, har eg ikkje knytt variablane etnisk identitet og skulestad til svara deira.

## 5.1 Kvifor valde ungdommane faget?

I denne delen ser eg på ulike grunnar for kvifor ungdommane valde å ta faget CSHR.

Årsakene som elevane trekte fram under intervjuet var lærarane si rolle i rekrutteringa, læringsmetodane, media si framstilling av situasjonen, å få nye vennar, fokus på framtida og fellesskapet, namnet på faget og støtte frå foreldra.

### 5.1.1 Læraren si rolle i rekrutteringa av elevane

Målet for CSHR er å fremje elevane si forståing og respekt for «dei andre», auke elevane sin kjærleik til eige lokalsamfunn, og å auke deira kunnskap om ei felles kulturarv og elevane sine egne røter og tradisjonar (NDN, 2011, s. 8). Det har dei gjort ved å synleggjere at ein kan gå saman i skulen uansett kva for ei religiøs- eller etnisk gruppe ein høyrer til. Difor har det vore viktig, for lærarane, å få med seg eit mangfald av elevar. Det har dei gjort ved å rekruttere elevar slik at dei har fått eit kulturelt, etnisk og språkleg mangfald, og som dei gjennom undervisninga synleggjer for elevane. Klassen vil på den måten kunne utgjere eit mikrokosmos (Banks, 2014, s. 30). Ved å nytte seg av mangfaldet i undervisninga kan ein sjå det i samanheng med Banks (2010, s. 36) sin dimensjon om «integrert innhald», kor ein nyttar mangfaldet i klassen for å kunne illustrere viktige tema og område i undervisninga. Informant fire fortalde at hennar faglærer var særst interessert i å få ho til å delta. Grunngevinga for det var at ho høyrde til ei lita minoritetsgruppe i området. For å kunne synleggjere det for klassa, og for at alle dei etniske gruppene skulle få ei eiga røyst i faget, var det viktig at ho deltok meinte læraren. Læraren la også vekt på at ho trudde informanten ville ha stor interesse av faget:

«Eg vart med på dette prosjektet fordi eg gjerne ville få nye vennar, men det var også ein stor oppmoding frå min lærar. Ho sa at sidan eg er, sidan eg har ein litt anna hudfarge og sidan eg kjem frå ei anna, på ein måte, gruppe, trudde ho at eg

kom til å på ein måte passe godt inn i dette prosjektet. Og at eg kom til å like det liksom».

Når ein skal fremje og styrke det multikulturelle samfunnet har det også vore viktig å få med eit mangfald av elevar for å auke «reduksjonen av fordommar» (Banks, 2014, s. 39; 2004, s. 16), som er rådande i Vukovar og Baranja-området, og som er med på å oppretthalde segregeringa mellom dei ulike etniske gruppene. Med faget ynskjer ein å skape kontakt mellom dei ulike etniske gruppene i området. For å kunne redusere fordommane er det viktig å lære elevane å konstruere kunnskap sjølv og slik til å verte kritiske tenkjarar (Banks, 2014, s. 36-38; 2009, s. 16; 2004, s. 4). Dette har vore lagt til grunn når lærarane har rekruttert elevar til å ta faget. Ein kan også sjå det informantene fortalde i samanheng med at ho fekk ei auke forståing av korleis kunnskap vert konstruert, og ho utvikla ei kritisk haldning til dei rådande fordommane som er i samfunnet. Innanfor multikulturell utdanning har alle elevane ein styrke (Banks, 2009, s. 17), som dei tek med seg inn i undervisninga. Døme på dette er kunnskap frå eigen familie og lokalsamfunn.

Nokre av informantane deltok i faget då det var eit pilotprosjekt, medan andre har teke faget etter at prosjektida var over. Fleire av informantane, uavhengig om dei var 14 eller 19 år, gav uttrykk for at dei hadde kjent seg utvald då lærarane spurde dei om dei hadde lyst til å delta i faget. Alle informantane fortalde at lærarane hadde fortalt dei at faget var eit nytt og spennande fag kor elevane skulle få meir kunnskap om ulike kulturar, skikkar og tradisjonar i sitt lokalområde. Gjennom undervisninga skulle dei få lære om kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn som dei ikkje ville lære om i ordinær undervisning (NDN, 2011, s. 9), samt verte kjende med andre elevar som tok faget på deira skule, og på andre skular i regionen. Informantane la vekt på at dei hadde fått vite at dei skulle gjennomføre fleire og ulike prosjekt i faget, som til dømes leik, gruppearbeid og intervju av familiemedlemmar/personar i lokalmiljøet (NDN, 2011, s. 13). Dei skulle få reise på ulike klasseseturar i sitt lokalmiljø, og på lengre turar kor dei skulle bli kjent med andre elevar i området som også tok faget CSHR på sine skular.

## 5.1.2 Læringsmetodar

I motsetnad til det kroatisk skulesystemet, som er dominert av eit hierarki, kor det ikkje vert sett på som passande at elevane stiller ikkje-akademiske spørsmål til sine lærarar eller deler personlege kjensler i klasserommet (Kosic & Tauber, 2010, s. 55), stod faget CSHR fram, ifølgje informantane, som noko heilt nytt. Undervisninga gjorde seg nytte av nye undervisningsmetodar kor dei som elevar fekk større spelerom. Dei fortalde at det i større

grad var lagt vekt på samarbeid og klasseturar. Ei slik undervisning kan difor forståast i lys av Freire (1999, s. 54-56) sin frigjerande undervisningspedagogikk, kor det er viktig at elevane sjølve er med på å konstruere kunnskap, og på den måten verte kritiske tenkjarar (Banks, 2014, s. 36-38; 2009, s. 16; 2004, s. 4). I faget CSHR nyttegjer lærarane seg av eit integrert innhald ved at dei trekker inn døme, innhald og materiale frå dei ulike kulturane som er i det geografiske området kor faget vert undervist i. Dette gjer dei for illustrere og synleggjere dei ulike tema for elevane, og korleis ein kan jobbe med desse (Banks, 2014, s. 36; 2009, s. 15-16; 2004, s. 4).

Etter kvart som ungdommane byrja å ta faget gjorde dei seg erfaringar som dei formidla vidare til sine vennar som ikkje tok faget. Informant to sa at «eg fekk høyre ein del gjennom venninna mi om korleis det var på desse prosjekta», og fekk difor lyst til å delta i faget.

Det gjorde seg synleg i svara deira at undervisningsmetodar som diskusjon- og oppleving stod sentralt i deira grunngeving for å ta faget, kanskje særleg det med oppleving.

Informant fire fortalde at:

«Eg fekk høyre frå dei andre korleis det hadde vore i Osijek då dei hadde vore på samling der. Og sidan eg hadde høyrte så mykje fint om korleis det var, og det at dei hadde møtt så mange menneske. Og sidan eg likar veldig godt å møte nye menneske så var det ein av grunnane til at eg gjerne ville vere med sidan eg visste at det kom til å vare litt. Og dette var jo eit prosjekt som skulle vare litt i framover i tida, så ja».

Desse to undervisningsmetodane står sentralt innanfor «sosial rekonstruksjonsideologi» (Schiro, 2008, s. 150). Kor det i diskusjonsmetoden vert lagt vekt på å engasjere elevane slik at dei får fram eigne tankar og kjensler knytt til samfunnet og sentrale verdiar både for dei sjølv og samfunnet generelt. Medan ein i opplevingsmetoden skal lære gjennom møte med andre utanfor klasserommet. Dette kan dei gjere gjennom å delta på turar eller ved å intervju personar om tradisjonar og opplevingar dei har hatt. Bruken av desse metodane kan sjåast i samanheng med dimensjonen «like moglegheiter» i ei multikulturell utdanning (Banks, 2014, s. 40-41), kor elevar frå alle grupper skal få like moglegheiter til å kjenne på ei mestringskjensle. I denne samanhengen er faget sitt læringsmiljø viktig for at elevane skal kunne oppleve denne kjensla, og slik sitje igjen med noko i ettertid.

### 5.1.3 Media si framstilling av situasjonen

I følge Allport (1979, s. 200, 493) formidlar media dei rådande stereotypiske bileta ein har av «dei andre». Ein kan difor seie at media ikkje berre vert nytta til å standardisere representasjon og språk (Eriksen, 2010, s. 127), media er også med på å reprodusere og styrke nasjonalistiske haldningar. Nasjonalismen er difor avhengig av spreiding av informasjon gjennom til dømes bruk av media for å opplyse innbyggjarane om rett ideologi (Eriksen, 1992, s. 482). Det kan vere med på å styrke den rådande tanken om eit førestilt fellesskap (Anderson, 1996, s. 19) og medlemmane sin tanke om å verne om det som særmerker dei i forhold til «dei andre». I frykt for å verte assimilert inn i eit samfunn kor dei må gje i frå seg sin identitet, språk og kultur, for slik å verte ein del av majoritetskulturen, hender det difor at dei lar seg segregere (Banks, 2014, s. 30). Erdutavtala har også vore med på å oppretthalde ei segregering i Kroatia (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Ei av målsetjingane til faget CSHR er å fremje forståing og respekt for andre og for dei ulikskapa som finst (NDN, 2011, s. 8). Målet kan sjåast i samanheng med Banks (2014, s. 39) sin dimensjon om «reduksjon av fordommar». Det gjer ein ved at elevane i CSHR vert involvert i undervisninga og ved at dei får vere saman med barn som høyrer til ulike grupper.

Informant seks fortalde at media hadde vore med på å formidle eit bilete av hat mellom dei ulike etniske gruppene. Ved å lese og lytte til det som media hadde formidla hadde han fått ei forståing av at han ikkje kom til å kome godt overeins med «dei andre»: "I never thought that I was going to get along with, because of newspapers and TV persons. They write most of the time that we hate each other". Han valde difor å utfordre sine fordommar gjennom å møte menneske som høyrde til andre etniske grupper, han ynskte å vise at dei kunne vere saman uansett kva for ei gruppe dei høyrte til:

«I wanted to meet new people them, to see if it is the truth that the newspapers are writing that we hating each other. I don't know, I wanted to prove them wrong. That we still can work together. Be nice to each other. To do this project, to enjoy, to have fun, go out".

Gjennom faget CSHR ynskjer ein å opprette ein møteplass for dei ulike etniske gruppene kor dei saman lærer om korleis kunnskap vert konstruert og korleis denne kunnskapen kan nyttast. Dette skjer ved at dei sjølve er med på å konstruere kunnskap gjennom dei ulike arbeidsmetodane og at dei deler denne kunnskapen med kvarandre. Slik verte dei kritiske tenkjarar, som er ein del av dimensjonen om «konstruksjon av kunnskap» til Banks (2014,

s. 36-38; 2009, s. 16; 2004, s. 4). Ved at dei så gjennom undervisninga vert kjende med kvarandre vil dei også kunne redusere dei rådande fordommane som dei har blitt tillært gjennom media.

#### 5.1.4 Å få nye vennar

Ved at ein i undervisninga lærar om kvarandre er tanken at elevane skal verte imøtekommande ovanfor «dei andre», og på den måten bli med på å endre haldningane i samfunnet (Banks, 2014, s. 3, 39; Sleeter & Grant, 2007, s. 149). Under krigen på 1990-talet vart dei lokale verdiane undertrykte for å skape eit skilje mellom dei ulike etniske- og religiøse gruppene. Med faget CSHR ynskjer ein å bryte ned dei rådande fordommane og segregeringa i lokalsamfunnet, og slik styrke felles lokale verdiar (NDN, 2011, s. 7). Med det som utgangspunkt ynskjer NDC Osijek å styrke det multikulturelle fellesskapet og gjenreise relasjonane mellom dei ulike etniske gruppene i Vukovar og Baranja-området (NDCO, udatert a; NDN, 2011, s. 6). Slik kan ein knyte faget CSHR til dei fire ulike nivå i ei sosial gjenreising av eit samfunn som har vore utsett for etnisk konflikt. Nivåa har fokus på einskildindividet, mellommenneskelege relasjonar, grupperelasjonar og eit overordna kommunalt og statleg ansvar (Ajdukovic & Corkalo Biruski, 2004 gjengjeve i Kosic & Tauber, 2010, s. 47). NDC Osijek ser på barn og kunnskap som viktige i dette arbeidet, og skulen som ein sentral arena for å gjenreise eit samfunn som har vore utsett for konflikt. Læreplanen må ha eit samfunnsperspektiv og læraren må ha ei sentral rolle i iverksetjing av denne (Schiro, 2008, s.133).

Alle informantane fortalde at dei hadde eit sterkt ynskje om å bli kjende med andre menneske, som både høyrer til deira eiga etniske gruppe, men også andre grupper. Informant tre fortalde at: «Eg var med på dette prosjektet fordi eg gjerne ville få nye vennar». Medan informant seks ynskte å skape nokre gode minne frå ungdomskuletida ved å delta i faget. Det skulle vere minne som ville få han til å smile når han tenkte tilbake på denne tida: «I am going to have some memory for my, my basic school. But it was a great experience, when I remember now I like always make me smile». Erfaringa til NDC Osijek syner at barn og unge som lærar saman også lærer korleis dei kan leve saman med større forståing og respekt for kvarandre (NDCO, udatert, a; NDN, 2011, s. 6). Slike møte og lærdommar er viktige når ein skal bygge multikulturelle samfunn og redusere dei rådande fordommane i eit samfunn som har gjennomgått ei etnisk konflikt (Banks, 2014, s. 39; Banks, 2004 s. 16). Gjennom utdanningsinstitusjonar kan ein bygge relasjonar mellom ulike etniske gruppe i sine lokalsamfunn og slik legge til rette for gjenreising og rekonstruksjon av eit nytt og meir rettferdig samfunn (Schiro, 2008, s.148).



### 5.1.5 Fokus på framtida og fellesskapet

Informantane fortalde at dei hadde eit felles ynskje om å skape haldningsendringar i sine lokalmiljø, først og fremst hjå ungdommen, og slik å skape meir liv i sine lokalsamfunn. Informant tre formidla dette slik: «det er ikkje noko folk her». For det andre handla det om at haldningsendringane ville vere med skape ei levedyktig framtid for seg sjølv og for sin heimstad. I svara sine fortalde fleire av dei at slik situasjonen var i dag så såg dei ikkje noko framtid for seg sjølv eller for sine byar. For informantane CSHR stått fram som eit fag som ville gje dei ei større forståing for at ein kan vere saman på tvers av etnisitet, og at det difor er feil å leve segregert. Fleire av informantane meinte at innbyggjarane heldt seg meir for seg sjølv og i lag med sine egne. Informant tre uttrykte dette slik:

«Ofte i denne byen så virka den veldig død, eg føler at det er veldig mange menneske som er for mykje på ein måte inne i seg sjølv på ein måte. Og nokre gangar så spør eg meg sjølv kor er menneska som bur i denne byen? Eg har gode vennar, men det er litt rart at det er 10.000 innbyggjarar. For nokre gangar så veit vi ikkje kor dei er».

Informant fire formidlar at ho opplever at innbyggjarane i lokalmiljøet er meir opptekne av utsjånad enn av indre kvalitetar: «det verkar som at det er viktigare på ein måte å jobbe med seg sjølv utpå enn å jobbe med seg sjølv innanfrå her». Ho får støtte frå informant 11, som fortalde at «heile byen er slik at ein ser berre etter kva som er av interesse for seg sjølv».

Målet for multikulturell utdanning og faget CSHR, er at elevane skal lære om felles verdiar knytt til demokrati, respekt for andre og menneskerettane og personleg og sosialt ansvar (NDN, 2011, s. 6), dette er lærdomar som dei så tek med seg vidare i livet (Banks, 2014, s. 30). Faget skal fremje kjærleik til lokalsamfunnet (NDN, 2011, s. 8), kor dei gjennom faget CSHR lære om dei ulike kulturane i sine lokalmiljø, kulturarv og kulturhistorie. For å kunne oppnå haldningsendringar i elevane sine lokalsamfunn kan ein sjå dette i samanheng med CSHR sine fire målsetjingar (NDN, 2011, s. 8) og til faget sine læringsmål (NDN, 2011, s. 9). I undervisninga oppmodar ein til kontakt mellom elevane for å auke reduksjon av fordommar (Allport, 1979, s. 281; Banks, 2014, s. 39), og ved at elevane oppleve på at dei får den same moglegheita til å oppnå suksess i faget (Banks, 2014, s. 41) samstundes som dei skal lære korleis kunnskap blir konstruert, og slik bli kritiske tenkjarar (Banks, 2014, s. 36-38).

## 5.1.6 Namnet på faget

For informant 11 var det namnet på faget, «Cultural and Spiritual Heritage of the Region», som vekka interessa for å delta. Han fortalde at ungdomskulen han hadde gått på hørde til skulemodell A. Difor ville det å delta i CSHR vere moglegheita, tenkte han, til å kunne få lære meir om sine røter og om sin kultur. Han formidla dette slik: «Så sjølve namnet var på ein måte det som tiltrekte meg, fordi det ville jo gje meg ei moglegheit til å lære meir om mine eigne røter og min kultur». Det er viktig at barn får kjennskap til og forstår si eiga personlege «historie», og lærer å tenkje kritiske om den (Gundara gjengjeve i Catarci, 2015, s. 12), Mange barn får ikkje den moglegheita til sjølv å finne ut kven dei er, dette gjeld særleg i område kor ein lever med sterke føringar for kven ein er og ikkje er, korleis ein skal tenkje, meine og handle (Salole, 2013, s. 63, 211-212), og kor ein har eit sterk og rådande førestilt fellesskap (Anderson, 1996, s. 21). Individ som berre ser verda gjennom sitt kulturelle perspektiv, ut i frå sin etnisitet, misser viktige delar av dei menneskelege erfaringane, dei vert kulturelt og etnisk innkapsla (Banks, 2014, s. 2). Ved å delta i ei multikulturell undervisning vil elevane få meir kunnskap knytt til det kulturelle, etniske og språkleg mangfaldet i området (Banks, 2014, s. 3), og dei vil få ei større forståing, og meir kunnskap, om sin eiga og andre sin identitet (Banks, 2014, s. 2; Eriksen, 1992, s. 479-480).

## 5.1.7 Støtte frå foreldra

Då informantane spurde foreldra sine om lov til å delta i CSHR vart dei møtte med positiv respons. Foreldra var glade for at barna deira skulle få lære nye ting og for at dei skulle få møte nye menneske. Forskinga til Corkalo Biruski og Ajdukovic (2007) syner at foreldra er meir positive til integrering i skulen enn til sosial integrering, men at det er eit skilje mellom majoritetsgruppa (kroatane) og minoritetsgruppa (serbarane), kor foreldre i minoritetsgruppa er mest positive til dette. Det same biletet syner seg i haldningar til integrering utanfor skulen, kor majoritetsgruppa er negative til dette, medan minoritetsgruppa har ei moderat positiv haldning. Av mine informantar hørde fleirtalet til ei av minoritetsgruppene i området. Dette kan vere ei årsak til at foreldra var positive til faget. I møte med informantane kom det fram at deira foreldre var særst interesserte og positive til at deira barn tok CSHR, uavhengig av kva for ei etnisk gruppe dei hørde til. Informant fire som hørde til ei lita etnisk gruppe fortalde at mor hennar var svært positiv til at ho fekk ei slik moglegheit til å delta i CSHR. Mora hennar meinte at ved å delta ville ho få synleggjort at ho kunne gjere det same som ”dei andre”, og at ”dei” skulle lære å akseptere ho for den ho var:

«Mamma ville at eg eigentleg skulle vere med på alt som det gjekk ann å vere med på. Fordi at folk skulle på ein måte akseptere meg, og sjå at eg kunne gjere akkurat det same som dei. Så difor var ho veldig støttande til dette også».

Informant tre forklarte at foreldra hennar var vant til at ho var med på det som skjedde i deira lokalmiljø, og fortalde at:

«Dei var glade for at eg fekk moglegheita til å vere med på dette. Og fordi at eg fekk moglegheita til å reise. No er det ikkje slik at Osijek og Orahovica er så langt borte, men kven foreldre er ikkje glade for at barna deira får lov til å få oppleve noko slikt? Besteforeldra mine vart veldig, vart eigentleg berre glade for å sjå korleis dei unge interesserar seg for kor dei kjem i frå, kva for skikkar som var då.»

### 5.1.8 Oppsummering

I byrjinga på intervjuet vart informantane spurt om korleis dei vart ein del av faget CSHR. Dei fortalde at i spissen for rekrutteringa stod lærarane. Ved at alle elevane på skulane fekk den same moglegheita til å delta ynskte ein også å gje alle lik moglegheit til å lære og til å utvikle seg (Banks, 2014, s. 39; 2009, s. 16; 2004, s. 5; Sleeter & Grant, 2007, s. 156). Gjennom å rekruttere elevar med ulik etnisk opphav ynskte ein at klassa skulle utgjere eit mikrokosmos av lokalsamfunnet (Banks, 2014, s. 30). Fordi dei vart kontakta av læraren opplevde dei seg som «utvalde», sjølv om alle elevne ved dei tre skulane fekk den same moglegheita til å delta i faget.

Læringsmetodane, som blei nytta, opna opp for at elevane fekk delta meir aktivt i kunnskapsutviklinga, og alle kjente på ei kjensle av mesitring (Freire, 1999, s. 54-56). Slik skulle dei sjølve vere med på å konstruere kunnskapen og dele den med kvarandre og verte kritiske tenkjarar (Banks, 2014, s. 36-38; 2009, s. 16; 2004, s. 4; Schiro, 2008, s. 150). Dei skulle lære gjennom til dømes gruppearbeid og klasseturar kor dei gjorde seg nytte av mangfaldet i klassa, og slik vart kunnskap om felles kulturarv, eigen kulturarv og identitet integrert i faget (Banks, 2010, s. 2, 36; Eriksen, 1992, s. 479-480).

I intervjuet kom det fram at fordommane mot dei ulike etniske gruppene i lokalsamfunnet, då særleg gjennom media (Allport, 1979, s. 200, 493; Eriksen, 2010, s. 127; Eriksen, 1992, s. 482), var så pass sterke at dei ynskte å utfordre desse. Ein kan sjå desse grupperingane av dei ulike etniske gruppene i samanheng med det Anderson (1996, s. 19) omtalar som eit førestilt fellesskap. Alle informantane ynskte å få nye vennar, bli kjent med «dei andre» og slik oppleve eit fellesskap med «dei andre» (Allport, 1979, s. 281). Gjennom dette

fellesskapet ynskte dei å skape haldningsendringar og redusere dei rådande fordommane (Banks, 2014, s. 39; 2004 s. 16) i sine egne lokalsamfunn, først og fremst hjå ungdommane. Slik kunne dei vere med på å skape ei levedyktig framtid for seg sjølve og for sine heimstadar. Dei fortalde alle at dei var møtt med interesse og positive haldningar frå sine foreldre då dei spurde om løyve til å ta CSHR.

## 5.2 Korleis opplevde ungdommane læringsmetodane og forholdet til lærarane?

Det har tidlegare vore nemnt at skulesystemet i Kroatia er dominert av eit hierarki (Kosic & Tauber, 2010, s. 55). Det er difor ikkje passande at elevane stiller lærarane ikkje-akademiske spørsmål, ei heller at dei delar sine personlege kjensler i undervisninga. Ei slik undervisning kan ein sjå i lys av det som Freire (1999, s. 54-56) omtalar som ei bank-undervisning, kor elevane vert «oppbevaringsboksar» for læraren sin kunnskap.

Læringsmetodane i faget CSHR er knytt til aktivitetar som til dømes, gruppearbeid, framlegg i klassa, ekskursjonar til kjende historiske plassar eller bygg, og intervju av foreldre, besteforeldre eller eldre personar i lokalmiljøet eller i familien (NDN, 2011, s. 13). Undervisninga står difor i kontrast til den ordinære undervisningspedagogikken i Kroatia. Ved å gjere seg nytte av slike metodar står elevane meir i fokus i undervisninga og lærarane inntek difor ei rolle som hjelpar/retteleiar/rådgevar/ tilretteleggjar (NDN, 2011, s.12). Ei slik undervisning kan sjåast i samheng med læringsmetodane i «pedagogikk for dei undertrykte» (Freire, 1999, s. 30), multikulturelle utdanning (Banks, 2014, s. 104) og «sosial rekonstruksjonsideologi» (Schiro, 2008, s. 150), som har fokus på diskusjon, opplevingar, gruppearbeid og kulturelle likskap og ulikskap.

### 5.2.1 Læringsmetodane

Det har tidlegare vert nemnt, i forhold til kvifor informantane hadde lyst til å ta faget, at faget sine læringsmetodar stod fram som noko nytt og spennande for dei. I undervisninga vart det gjort nytte av metodar som gjorde til at dei fekk ei kjensle av at dei fekk større spelerom enn i den ordinær undervisning på skulen. På den måten opnar faget opp for at alle elevane skulle få like moglegheiter til å lære og til å utvikle seg (Banks, 2014, s. 39, 103; 2009, s. 16; 2004, s. 5). I ei slik undervisning er det difor naudsynt at læraren nyttegjer seg av ulike metodar og teoriar for å kunne gje elevane den moglegheita. Samt at undervisninga opnar opp for eit integrert innhald kor dei ulike kulturane vert representert i sjølve undervisningsopplegget (Banks, 2014, s. 36; 2009, s. 15-16; 2004, s. 4).

Fleire av informantane opplevde at læraren i faget CSHR ikkje stod framme ved kateteret og underviste, medan dei noterte flittig det som blei sagt. I staden framstod undervisninga som ei samlingsstund kor fokuset var å bli kjent med dei andre elevane og deira historie og kulturarv. Fordi lærarane, ifølgje nokre av informantane, ikkje lei av ei forteljar-sjuka i undervisninga oppstod det ein dialog mellom lærarane og elevane. På grunn av det vart lærarane si formidling i faget meir som ei forteljing og timane gjekk så alt for fort. Læraren underviste på ein meir forståeleg måte for elevane, og ungdommane følte at dei sat igjen med meir kunnskap etter desse timane enn kva dei gjorde i andre fag. Dette gjer lærarane for å kunne gje elevane like moglegheiter til å lære, og for å gjere seg nytte av eigen kulturell kunnskap for å kunne gjere undervisninga meir relevant (Gay gjengjeve i Banks, 2009, s. 17). CSHR legger opp til at den første delen av undervisninga i faget handlar om område og tema elevane alt har kunnskap om og saman lærer dei om mindre kjente eller ukjente tema (NDN, 2011, s. 12). Informant fem uttrykte dette slik:

«They didn't teach us regular ways our teacher. They write on blackboard, and you write it down and learn. It was more, they were talking to us like we were friends. And it is the easy way to learn like that. We were friends, and we were memorizing it without writing it down. They used that method to make us interested. They talk interested. Put some interesting things in that. That made us listening more and more. It last around two hours, and we thought it was fifteen minutes. Because it was that interesting. It was great. It wasn't writing, writing, writing and then learning. This was the easiest way to learn».

Informant fem fortalde at læraren snakka om tema som var interessant. Læraren nyttegjorde seg av ulike døme, innhald og materiale frå dei ulike etniske gruppene som fanst i klassa for å kunne illustrere det som var tema for undervisninga:

«We were talking about region's history in this project. And it was good, I never know that there are so many legends about our region. There are 4-500 years old those legends. [...] It was interesting. I love history. It was new for me».

Fleire av informantane opplevde faget CSHR som meir praktisk enn andre fag på skulen. Faget opna opp for at dei skulle få auka sin kunnskap om lokale ulikskapar, kulturarv, om seg sjølv og «dei andre» gjennom leik, gruppearbeid, diskusjonar, intervju av sine foreldre og besteforeldre og ved at dei reiste på klasseseturar (NDN, 2001, s. 13). På grunn av det praktiske opplegget kjende dei på ei større delaktigheit og eigarskap til faget.

Læringsmetodane i faget har vore med på å gje resultat for elevane. Ikkje berre nyttar

lærarane seg av døme knytt til elevane sin bakgrunn for å kunne illustrere mangfaldet i undervisninga, undervisningsmetoden var også med på å påverke elevane sine haldningar og forståing for det dei lærde i faget CSHR. Slik vart tema som ein felles kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn (NDN, 2011, s. 9) ein integrert del av undervisninga (Banks, 2014, s. 36; 2009, s. 15-16; 2004, s. 4), og dei hadde alle like moglegheiter (Banks, 2014, s. 39; 2009, s.16; 2004, s. 5) til å kunne lære fordi læraren la til rette for å fremje deira læringsevne. Forsking (Schoorman & Bogotch, 2009) syner at lærarane har god kunnskap og ei felles forståing av prinsippa og læringsmetodane som ligg til grunn for denne undervisningsforma, men at det er vanskeleg å bruke læringsmetodane i praksis på grunn av tida som er sett av til bruk av slike metodar. Dei «lærevillige augneblinka» måtte ofte avbrytast fordi ein måtte gå vidare i undervisninga. Skilnaden mellom forskinga og faget CSHR ligg i mengda av dei «lærevillige augneblinka», i CSHR er det dei «lærevillige augneblinka» som er i fokus heile tida då faget har sine egne timar og ikkje er ein del av den ordinære undervisninga.

Ein kan også sjå dette i samanheng med dimensjonen om «konstruksjon av kunnskap» i ei multikulturell utdanning (Banks, 2014, s. 53-56; 2004, s. 15), kor læraren gjennom ulike tema og læringsmetodar utviklar elevane sine kunnskar knytt til eigen og andre sin kulturarv slik at dei sjølve er med på å produsere kunnskap.

Ved at undervisninga i faget CSHR bygger på ulike måtar å lære på som til dømes gruppearbeid, prosjektarbeid og klassesetuar kan ein også knyte undervisninga til dei to undervisningsmetodane: diskusjons- og opplevingsmetoden (Schiro, 2008, s. 150). Diskusjonsmetoden vektlegg å engasjere elevane slik at dei får fram sine egne tankar og kjensler knytt til samfunnet og sentrale verdiar både for seg sjølve og samfunnet generelt. Nokre av informantane fortalde at når dei skulle til på eit nytt tema/prosjekt delte læraren ut informasjonsskriv om aktuelle tema/prosjekt og dei fekk som regel to alternativ å velje mellom. I samråd med klassen og sine foreldre skulle dei bli samde om kva for eit tema/prosjekt dei skulle jobbe med for å oppnå den kompetansen dei skulle ha innanfor det bestemte temaet/prosjektet. Ved å gjere det på denne måten lærde elevane å argumentere for egne tankar og val, og dei lærde å ordlegge seg for å kunne formidle dette i diskusjon med dei andre i klassen. Slik utvikla dei evna til å bli kritiske tenkjarar (Banks, 2014, s. 37-38) i møte med ny kunnskap.

Eit av dei mange prosjekta dei gjorde fortalde informantane 10 og 11, var at dei skulle gå saman to og to. Den eine skulle fortelje ei historie, medan den andre ikkje skulle høyre

etter det som vart sagt. Når øvinga var over snakka dei i fellesskap i klassen om korleis dei opplevde å vere den som ikkje vart høyrte på, noko som var tanken med heile øvinga:

«Men, ei konkret øving som vi hadde på ein av desse prosjekta det var at vi vart delt inn i to-og-to, så skulle ein fortelje ei historie, og du skulle ikkje høyre etter. Det var det som var poenget, du skulle ikkje høyre etter. Han skulle berre fortelje ei historie. Og fortalde, og fortalde. Og etterpå så var det på ein måte dette at korleis oppleve ein det å ikkje bli høyrte? Fordi det er, når du er i minoritet så er det ofte at du ikkje vert høyrte. Så det var ei øving for på ein måte, ja, å få fram dette».

Sitatet kan også sjåast i samanheng med opplevingsmetoden (Schiro, 2008, s. 150), kor elevane vert plassert i eit miljø kor dei opplever eller lærer om «kriser» i samfunnet. Tankar og erfaringar som dei så delar med dei andre elevane og lærarane. Lærarane vert i denne samanheng ein samtalepartner som elevane kan dele erfaringar, kunnskap, meiningar, kjensler, verdiar og visjonar for framtida med (Schiro, 2008, s. 150). Læraren hjelper elevane gjennom dette å forstå korleis kunnskap vert konstruert og korleis den er med på å påverke dei ulike etniske gruppene sine tankar og leveste (Banks, 2014, s. 37-38).

For nokre av informantane var det denne måten å lære på som var ein av grunnane til at dei hadde lyst til å ta faget. For informant to var det viktig å kunne få samarbeide med andre, og det at dei fekk bidra i undervisninga, som gjorde til at ho ville ta faget. Sidan forma på undervisninga var ny for elevane kan det vere forklaringa på kvifor informant 10 og 11 opplevde faget CSHR som litt utydeleg i starten. Dei sat med ei kjensle av å bli kasta ut i noko som dei ikkje visste heilt kva var. Det gjorde dei usikre, og faget stod i byrjinga fram som kjedeleg. Deira syn på faget endra seg etter kvart som dei vart kjende med faget, og ved at dei fekk konkrete oppgåver som dei skulle løyse. Dei fekk då ei større forståing for faget og dei syntest det var spennande:

«Det var litt kjedeleg i byrjinga for då gjorde vi ikkje så mykje forskjellig. Men etter kvart med tida så vart det meir interessant, og vi lærde mykje om andre kulturar og særleg spennande var det å reise på desse ekskursjonane. [...] Det var meir det at vi blei, at vi var, blei kasta inn i det, og vi var litt usikre på kva det var vi eigentleg skulle drive med. Og det var i byrjinga så var det ikkje heilt konkret på ein måte. Vi hadde ikkje heilt konkret for oss kva vi skulle drive, eller iden bak det. Men med tida så vart det meir konkret på ein måte med arbeidsmetodane. Og ja».

Ved at faget CSHR var eit meir praktisk retta fag førte det også til at det vart mindre skrivning i timane. For informant 11 var det med på å avgjere at han tok faget. Noko som han grunn gav med sin barnslege måte å tenkje på. Det dei lærte i faget var ikkje noko dei måtte lære, her lærde dei fordi dei ynskte det sjølve: «Med min barnslege måte å tenkje på så var det også litt interessant fordi vi trengte ikkje å skrive noko, det var ikkje noko vi måtte lære. Men gjennom tida så lærte vi likevel veldig mykje».

Ein kan ikkje forvente at skulen åleine skal få til ei endring hjå barn og unge, samt ei endring i deira lokalsamfunn (Banks, 2014, s. 133-134; Sleeter & Grant, 2007, s. 169). Det er difor viktig at skulen opprettheld ei god kontakt med foreldra og lokalsamfunnet (Sleeter & Grant, 2007, s. 169). For NDN (2011, s. 13) har det vore viktig å involvere foreldra sidan det er i familien barna sin kunnskap om sin kulturelle og religiøse arv byrjar. Ifølgje Allport (1979, s. 297) adopterer barn foreldra og lokalsamfunnet sine rådande fordommar og vidarefører slik dei stereotypiske bileta av «dei andre». I CSHR blei foreldra involverte i faget ved at elevane måtte spørje sine foreldre om hjelp for å kunne klar å løyse enkelte av arbeidsoppgåvene og prosjekta. Det gjorde dei ved å blant anna spørje foreldra og besteforeldra om til dømes kor deira etternamn kom i frå, korleis det var å vekse opp då dei var yngre, og korleis dei gjennomførte ulike ritual og religiøse/kulturelle hendingar. Informantane meinte at deira foreldre syntest det var kjekt at barna viste interesse og var med og hjelpete til når dei skulle stelle i stand til ulike høgtider. Informant to fortalde at etter at dei hadde fått utlevert ei oppgåve: «Så gjekk vi heim og undersøkte meir med foreldra våre og besteforeldra våre. Vi spurde om kva som var det typiske for vår kultur og for oss. Foreldra mine reagerte positivt på det».

Informant to fekk støtte av informant tre som fortalde at: “Vi snakka, forutan vanlege timar hadde vi også prosjekt kor vi fekk i oppgåve å snakke meir med besteforeldra våre om korleis dei levde, kva som var vanlege skikkar for dei”. Informantane fortalde at den eldre generasjonen syntest at det var stas at den yngre generasjonen tok seg tid til å lære meir om det som var spesielt for dei. På denne måten fekk dei også teke vare på gamle skikkar og tradisjonar, som også er eit mål for faget CSHR (NDN, 2011, s. 8).

Informant fire, fortalde at ho i ein samtale med bestemora lærte om korleis hennar etniske gruppe feira bryllaup, som ho så formidla vidare til klassen. Ved å fortelje om det ho hadde funne ut la ho merke til at måten å feire på var ganske lik med dei andre i klassen, men at det fanst nokre få ulikskapar:



«Det er ganske likt, det er jo mykje av det same. Vi går i kyrkja og slike ting. Men vi har ein del ulike leikar, som til dømes det er ein sko som vert gøymt. Å så lenge, så brudgommen, skoa til brudgommen vert gøymt. Så skal ho leite etter skoa. Å så lenge ho ikkje finne skoa så må gjestane gje pengar. Så det er fleire ulike leikar vi har som går ut på at folk må gje pengar så lenge dei ikkje kjem fram til ei løysing. Det er for å samle inn pengar. Mest mogleg pengar».

Gjennom gruppearbeid samla elevane inn informasjon om si eiga gruppe kor dei etterpå formidla dette vidare til resten av klassen. På den måten var dei med på å konstruere kunnskap (Banks, 2009, s. 16) om si etniske gruppe, som dei delte med resten av klassen. Informant fire fortalde korleis ho opplevde det å formidle sin kunnskap til dei andre i klassen. Sidan ho hørte til ei lita minoritetsgruppe, gjorde ho mange undersøkingar om si etniske gruppe åleine. Ho formidla at gjennom dette arbeidet lærde ho mykje om seg sjølv og sin identitet, som ho fekk formidle vidare til dei andre i klassen. Gjennom formidlinga fekk informanten fortalt kva som var spesielt for seg og familien. Informanten fekk formidla dei tinga som ho syntest ikkje var greitt at dei andre dømde ho etter. Informanten forklarte det på følgjande måte:

«Eg føler det fordi eg fekk moglegheit til å ha eit slags foredrag om oss og vår kultur og så føler eg at dei byrja å sjå meg med litt andre auge. Og det gjeld eigentleg vennane mine også. Eg var ikkje berre den mørkhuda lengre, men meir ein del av gruppa.»

Ved at elevane har fått formidla sin kunnskap til dei andre i klassen har elevane fått ei større forståing for kvarandre (Banks, 2014, s. 125-126). Sidan faget CSHR har lagt til rette for at elevane skal verte kjende med kvarandre på like premissar vil det vere med på å redusere dei rådande fordommane som finst i elevane sitt lokalsamfunn.

Når dei så var ferdige med prosjekta skulle dei snakke om dei erfaringane dei hadde gjort seg, knytt til større overordna tema i klassen. Informant en fortalde korleis ho opplevde det:

“Well you know, there was a really lot of workshops. But it was a long time ago. But, you know, I remember that we had some discussion. But more like games, you know. We all know, we all get to know each other better. And then it would lead to discussion. Like about nationality and so on. But it was really interesting and we were both indoors and outdoors sometimes”.

## 5.2.2 Forholdet mellom elev og lærar

Som nemt i kapittel 5.2.1 leid ikkje lærarane i faget av ei forteljar-sjuka. Lærarane stod ikkje framme ved kateteret slik som i ei tradisjonell undervisning, eller bank-undervisning som Freire (1999, s. 54-56) kallar det. I staden opplevde elevane at faget var meir ei samlingsstund. Ein kan forstå lærarane sine måtar å undervise på i forhold til at dei i CSHR skulle innta ei rolle som hjelpar/rettleiar/ rådgjevar/tilretteleggjar (NDN, 2011, s. 12), og kan sjåast i samanheng med Freire sin «pedagogikk for dei undertrykte».

Fleire av informantane fortalde at dei såg på sine lærarar etter kvart som vennar, og at forholdet mellom dei var blitt sterkare i den tida dei hadde hatt faget CSHR. Når dei møtar på lærarane i dag kan dei framleis snakke med dei om kva dei gjorde på, og korleis dei har det i sine liv i dag. Informant fem fortalde:

«In this project it was. It was good for us. I have never been in such experience. It was great. I learn about professor more. And he was like my friend. But I always ask him where he work, what is he doing right now. He asks me how my study is going. Am I going to college or something else? Now I am going».

Samstundes la dei vekt på at nettopp på grunn av den lette tonen som det var mellom lærarane og elevane så kunne dei tulle med kvarandre i undervisninga. Ein kan difor seie at undervisningsforma og den kulturen, som faget CSHR har vore med på å skape, har skapt eit positivt klima mellom elev og lærar. Dette har påverka informantane sine haldningar og tankar knytt til lærarane si rolle i faget og deira veremåte ovanfor elevane. Ein støttande skulekultur er viktig for at elevane skal bli aktive deltakarar i si eiga læring (Banks, 2014, s. 40-41; 2009, s. 17; 2004, s. 20). Sjølv om informantane omtalte sine faglærarar som professorar i staden for lærarar, var dei tydeleg på at ved å delta i faget CSHR så hadde dei fått eit nytt syn på læraren. Fleire gangar under intervju omtalte informantane lærarane som vennar, og dei beskreiv forholdet mellom dei som vennskapleg. Vennskapet som informantane snakka om var ikkje av den type vennskap som dei fekk med dei andre elevane i faget, men eit vennskap knytt til respekt og tillit (Banks, 2014, s. 120). Ikkje minst kjende fleire av informantane på at læraren såg dei.

Nokre av informantane fortalde at læraren i faget også var deira kontaktlærar på skulen, men det var først i dette faget at dei hadde blitt godt kjent med han/ho. Fleire av informantane kunne fortelje at dei lærde læraren meir å kjenne, og såg på læraren meir som ein venn enn ein som skulle lære dei noko. Ved at lærarane i faget CSHR fekk ein ny rolle, viskar ein ut dei strenge rammene for elev-lærarforholdet. Læraren vert ikkje åleine om å

formidle sin kunnskap slik som i den tradisjonelle undervisningspedagogikken (Freire, 1999 s. 54-55). Elevane får innanfor faget ei større moglegheit til å formidle den kunnskapen dei sitt inne med både ovanfor sine lærarar og medelevar (Freire, 1999 s. 63-64).

I Vukovar vart det fortalt at dei i starten var delt opp i to klassar. Kvifor det var slik visste dei ikkje, men la til at dei etter ei stund vart slått saman til ein klasse. Dei to lærarane som underviste var dynamiske, dei spelte på kvarandre sine styrker og svakheiter, og dei tok seg tid til å stoppe opp og snakke med elevane i gangane på skulen. Samtalane handla ofte om kva dei skulle jobbe vidare med i faget. Ved at dei tok seg tid til å snakke med sine elevar oppfatta elevane at det var eit meir vennskapeleg forhold mellom dei og læraren.

Ungdommane opplevde at dei var likestilte med læraren. Dei hadde eit felles mål om å redusere fordommane i lokalsamfunnet og å bygge opp igjen dei felles verdiane ein hadde i Vukovar og Baranja-området, noko som er viktig skal ein kunne bygge opp igjen det multikulturelle samfunnet (Banks, 2014, s. 120; NDN, 2011, s. 6). Informant 10 og 11 fortalde:

«Dei var veldig dynamiske lærarar, og dei var alltid slik at viss dei møtte på læraren i gangane så sa ho alltid slik, «vi må gjere det, vi må gjere det». Så det var veldig mykje slik vennskapeleg og mykje kommunikasjon. Og hadde det ikkje vore for dei så veit vi ikkje korleis det hadde vore».

Informantane var alle samde om at val av faglærer var både viktig og avgjerande for at det skulle bli noko av faget. Dei fortalde at det ikkje var kven som helst av lærarane på skulen som kunne ta på seg ansvaret for å gje undervisning i faget CSHR. For dei var det viktig at læraren hadde kjensle for faget, og ein kan med det seie at faget var personavhengig, og det er difor avgjerande at læraren nyttar seg av eigen kulturell kunnskap for ved å gjere læringa meir relevant for elevane (Gay gjengjeve i Banks, 2009, s. 17). Ein lærar som ikkje har kjensle for det han eller ho underviser i kunne ifølgje dei fort ha øydelagt opplegget. Lærarane må difor vere positive og imøtekommande. Ein kan forstå at det innanfor multikulturell utdanning er viktig å ha lærarar som har ei høg akademisk forventning, samt trua på at alle elevane kan lære (Banks, 2014, s. 41). Lærarane må ha god kunnskap om læringsmetodane og ei felles forståing for prinsippa som ligg til grunn for desse (Schoorman & Bogotch, 2009).

Hadde det ikkje vore for dei lærarane som underviste, konkluderte dei to informantane, så ville faget ha mista fullstendig fotfeste – ”vi kunne ikkje ha klart det utan dei”. Ved at

elevane fekk støtte hjå sine lærarar for å kunne ta eit fag saman, opplevde dei ei positiv haldning til sine lærarar. I det får dei støtte frå informant en som sa: «we had like the best teacher ever». Ein kan difor sjå på lærarane som dei rollemodellane som mange manglar for å kunne krysse grensene og å bli kjende med «dei andre». Forskinga til Corkalo Biruski og Ajdukovic (2007) syner at lærarane er meir positive til ein felles skule enn foreldra, dette kan vere ei av årsakene til at lærarane dei møtte i faget vart omtalt som «the best teacher ever». Lærarane skal i den multikulturelle undervisninga lytte til sine elevar og legalisere deira røyster (Banks, 2014, s. 134; Schoorman & Bogotch, 2009). Ein nyttar seg difor av ulike læringsmetodar kor læraren ikkje lenger er i fokus (Schiro, 2008 s. 148), som til dømes prosjektarbeid, gruppearbeid, klasseturar, dialog og leik (NDN, 2011, s. 13).

Ved at læraren blei meir ein hjelpar/rettleiari/rådgevar/tilretteleggjar fortalde informantane at dei fekk eit heilt nytt syn på læraren. Det skjedde noko med forholdet mellom dei. Ved å delta i faget CSHR lærte elevane også faglæraren betre å kjenne. Med multikulturell utdanning ynskjer ein å førebu elevane til å bli aktive og kritiske deltakarar i eit delt, demokratisk samfunne (Sleeter & Grant, 2007 s. 149, 154). For å kunne gje elevane like moglegheiter til å lære er det også viktig at læraren nyttar seg av eigen kulturell kunnskap, tidlegare erfaringar og referanserammar for å gjere læringa meir relevant for elevane (Gay i Banks, 2009, s. 17). Dette har sett djupe spor hos informant fem, og han hadde teke erfaringa med seg vidare i livet ved at han gjer lærarane til sine vennar. Vennskapen han beskriv handlar om at han kan diskutere og spørje lærarane sine om ting, noko som han ikkje hadde gjort tidlegare:

«When I went to high school I continued to make my professor my friends. Because I wasn't doing that on purpose. I don't know, I became friend's with the professor from Beli Manister. And when I went to high school it was normal to me to talk to them. The other students was looking at me, what am I doing. Are you OK? And whit every other professor. Even now I, because you are at collage you are in the same level as professors. You are collages. But in high school they are a big different. But I didn't make any different. There were breaks, five minutes, lunch breaks. In high school when we go out, I talk to the professor. They were looking at me. It was normal for me because I learn it from this project that I, they are only persons. They are not some, I don't know. They are normal people that you can talk to them if you are normal. That is one of the greatest things that I have brought from this.»

For informantane var det viktig at dei fekk ein rollemodell som dei kunne sjå opp til, og som var med på å styrke tanken om at situasjonen kan endre seg i området. Han opplevde at dei også var menneske som det gjekk ann å snakke med.

### 5.2.3 Oppsummering

Læringsmetodane i CSHR stod fram som noko nytt og spennande for elevane. Dei opplevde timane som ei samlingsstund kor fokuset var å bli kjent med dei andre elevane i klassen. Sidan CSHR gjorde seg nytte av elevaktive læringsmetodar som til dømes gruppearbeid, klasseseturar og leik (Banks, 2014, s. 104; Schiro, 2008, s. 150), opplevde informantane faget som meir praktisk enn andre fag på skulen. Dette førte til at dei kjente på eit større eigarskap til faget, samt at alle elevane fekk like moglegheiter til å utvikle seg (Banks, 2014, s. 39-40). Denne forma for undervisning som informantane fortalde om kan difor sjåast i samanheng med Freire (1999, s. 30) sin «pedagogikk for dei undertrykte», fordi lærarane ikkje lengre stod i sentrum for undervisninga, han/ho fekk i staden ei rolle som hjelper/rettleiars/rådgjevar/tilretteleggjar. Dei beskreiv det ved å fortelje at når dei starta på eit nytt tema, eller når dei skulle velje prosjekt, vart dette gjort i fellesskap i klassa og ved at dei snakka med foreldra sine.

Innhaldet i faget CSHR skulle gje elevane kunnskap om eiga og andre sin kulturelle arv, og deira felles kulturarv. Det var kunnskap som læraren ikkje kunne gje dei aleine, og det var difor viktig å involvere elevane sin familie og lokalsamfunnet (Banks, 2014, s. 133-134; Sleeter & Grant, 2007, s. 169). Det skjedde blant anna ved at elevane intervjuar både foreldre og besteforeldre for å kunne løyse enkelte av oppgåvene i CSHR, og på den måten lærte dei mykje om seg sjølve og om eiga identitet. Dette formidle dei vidare til dei andre i klassen, og slik var dei med på å konstruere kunnskap om kva som var viktig for dei, og korleis dei ynskte å bli sett på av andre. På denne måten utvikla dei ei kritisk tenking om korleis kunnskap vert konstruert, korleis ein skal forstå den og anvende den (Banks, 2014, s. 53-56; 2004, s. 15). På den måten har faget fått eit meir integrert innhald (Banks, 2014, s. 36; 2009, s. 15-16; 2004, s. 4), kor dei ulike kulturane vart representert i undervisningsopplegget, og slik spegle samansettinga i klassa. Det gjorde til at dei kjente på at dei satt igjen med meir kunnskap her enn i andre fag.

Gjennom undervisninga opplevde informantane etter kvart at dei såg på sine lærarar som vennar. Faget skapte ein kultur for at dei vart meir kjende med kvarandre, dei opplevde tillit til lærarane, og at lærarane såg og respekterte dei (Banks, 2014, s. 120). Informantane var samde om at val av lærarar var avgjerande for korleis dei opplevde faget. Dei meinte at

det var viktig at lærarane hadde kjensle for faget og elevane, hadde dei ikkje det ville det kunne vere med på å øydelegge intensjonane for faget og elevane si læringsevne (Banks, 2014, s. 41). Forholdet som informantane opplevde med sine lærarar hadde satt spor hjå informantane.

## 5.3 Kva for kompetanse har faget gjeve dei?

Med kompetanse i denne oppgåva meiner eg kunnskap, ferdigheiter og haldningar (Banks, 2014, s. 4; Sleeter & Grant, 2007, s. 151). I læreplanen til faget CSHR er kompetanse knytt til kunnskap om kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn. Ferdigheitene er knytt til kommunikasjon både verbalt og non-verbalt. Det er viktig at elevane lærer å uttrykke seg på ein god måte slik at andre forstår dei, dei skal bli aktive lyttarar og respektere andre sine meiningar. Ei anna viktig ferdigheit er sosial-kulturell forståing, kor ein byggjer opp elevane sitt sjølvbilete og samarbeidsevne med andre. Ei inter-kulturell forståing får dei gjennom å lære om både eigen og andre sin kultur, sedar og tradisjonar. Dei skal også få kompetanse til å handtere media gjennom eigne innlegg og vere kritiske til det media formidlar. Faget skal også gjere elevane til kritiske tenkjarar ved at elevane aktiv deltek i innsamling av kunnskap og i undervisninga (NDN, 2011, s. 9-10). Faget skal fremje haldningar ved å auke elevane si forståing og respekt for andre, og ei auka forståing for eigen identitet (NDN, 2011, s. 8).

Då informantane fekk spørsmål om kva kompetanse faget hadde gjeve dei trakk dei sjølve fram å forstå «dei andre», reduserer fordommar, toleranse, respekt og å forstå seg sjølv for å beskrive kva kompetanse dei opplevde at faget hadde gjeve dei.

### 5.3.1 Reduksjon av fordommar

Forsking (Ajdukovic & Corkalo Biruski, 2008) gjort blant kroatisk (majoritet) og serbiske (minoritet) barn/unge, i Vukovar, i alderen 12 til 16 år syner at variabelen alder var viktig når det gjeld diskriminerande haldningar blant barn/unge. Resultata synte at det var mest diskriminering hjå gutane i alderen 14 år, uavhengig av etnisk tilhøyrighet. Medan dei fann mest diskriminering hjå jentene, i majoritetsgruppa, i aldersgruppa 12 og 16 år. Forskinga såg også på deira foreldre sine haldningar til «dei andre». Resultatet synte at foreldra var meir positive til «dei andre» enn sine barn, men at det var ein skilnad mellom majoriteten og minoriteten. Det kom fram at særleg 16 åringane sine foreldre, knytt til majoriteten, diskriminerte mest. Ungdommane, som vart intervjuja, i mi oppgåva var i

alderen 11-15 år då dei tok faget CSHR. Fleirtalet av informantane høyrer til ei minoritetsgruppe.

Gjennom undervisninga i faget CSHR ynskjer ein å få i stand ein interetnisk kommunikasjon, som er underrepresentert i skulesystemet i Kroatia, kor elevane skal lære om korleis ein kan leve saman med større respekt og forståing for kvarandre (NDN, 2011, s. 6). I ei multikulturell utdanning ynskjer ein å gje elevane fleire kulturelle, etniske og språklege alternativ, som dei treng, skal dei kunne leve i lokalsamfunnet sin gjeldande kultur og saman med andre menneske med andre kulturar enn dei sjølve (Banks, 2014, s. 3-4). Ein kan sjå dette igjen i dei tre prosessane som Ajdukovic og Corkalo Biruski (2008) meiner må vere til stade for å rekonstruere eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Prosessane går ut på å re-etablere relasjonar mellom menneske frå ulike etniske grupper, re-etablere sosiale normer som oppmodar til kontakt og å styrke einskild personar og grupper til å bli proaktive i å finne alternativ som gjev større moglegheit for auka livskvalitet, trivsel, sikkerheit og normal sosial funksjon i samfunnet.

Tidleg i intervjuet med informant ein kom det fram at:

«In this area Baranja, we have a lot of people you know, like mixed people. Serbians, Croatians, Hungarians, and also Romi. Ok, so and there was a lot of you know hatred between Serbians and Croatians. Hatred is the word. Ok, so we wanted to, you know, do something about it».

Ein kan forstå hatet som informanten fortalde om i lys av det som skjedde under krigen på 1990-talet. Politikken som blei ført i Kroatia etter valet i 1990 var serbiskfiendtleg (Hudson, 2003, s. 89; Mønnesland, 2006, s. 254-256; Lindsey, 2004, s. 190). Presidenten Tudjman var kjend for å nytte seg av historiske hendingar og nasjonalistisk symbolikk (Mønnesland, 2006, s. 256). Dette førte til at serbarane i Kroatia kjende seg redde for kva som kunne kome til å skje med dei, eit døme på ei slik historisk hending er Ustasa-regime under andre verdskrigen kor kroatane massakrerte serbarane (Hudson, 2003, s. 90). Mange kjende på eit hat mellom ulike etniske grupper. Nokre kjende seg svikta av sine næraste vennar, og mange meinte at vennane deira visste om det som skjedde under krigen på 1990-talet og difor burde ha åtvare dei (Ajdukovic og Corkalo Biruski, 2008).

Også i etterkant av krigen har det vert uro i dette geografiske område, og hausten 2013 stod det to artiklar (Moe, 2013a; 2013b) i norsk media om situasjonen i Vukovar: Våren 2013 reiv kroatiske krigsveteranar ned offentlege skilt, som var skrevet med kyrilliske bokstavar, fordi dette skriftspråket minna dei om serbarane sine krigshandlingar på 1990-

talet (Moe, 2013a), og at krigsveteranen Tomislav Josic under den lokale valkampen same våren uttalte at «Med kyrillisk kom ondskapen» (Moe, 2013, b). Med slike hendingar kan ein forstå at såra frå krigen framleis ikkje er lega. Informant ein var ikkje åleine om trekke fram hatet som mange kjende på. Informant fem fortalde, i forhold til situasjonen i Vukovar, at «there are lot of tension between «us» and «them»». Begge informantane la vekt på at det er eit skilje mellom «oss» og «dei andre», og at det er knytt til ulike etniske grupper. Dette kan sjåast i samanheng med det Anderson (1996, s. 19) omtalar som eit førestilt fellesskap. Fellesskapet ein har i Vukovar og Baranja-området er eit sterkt gruppefellesskap for å skape eit slikje mellom dei som er med i gruppa og dei som ikkje er det. Denne delinga er i dag synleg gjennom dei delte kafeane og det kroatiske skulesystemet (Baillie, 2013, s. 117).

Allport (1979) nyttar seg ikkje av omgrepet førestilt fellesskap, men snakkar i staden om «in-group» og «out-group». Det er ifølgje han vanskeleg å definere kva ei «in-group» er (Allport, 1979, s. 31, 37), men han prøver likevel å kome med ei forklaring. Ei slik gruppe vil kunne vere ei gruppe menneske som ser på seg sjølv i eit «vi/oss» perspektiv. Eit slikt «in-group», eller førestilt fellesskap, kan til dømes vere knytt til etnisk opphav ved at ein ser på seg sjølv som kroat, serbar, ungarar. Ved å skilje på kven som er medlem av gruppa og ikkje, kategoriserar ein kvarandre. Denne kategoriseringa kan vere med på å danne dei fordommane ein har (Allport, 1979 s. 20; Palaiologou, 2012 s. xv). Ein kan sjå dette i samanheng med, som nokre av informantane trakk fram, at det er eit hat mellom serbarar og kroatar i deira område.

Under intervjuja blei det også fortalt at serbiske foreldre hadde løyve til å sende barna sine til reine serbiske klassar. Noko som heng saman med fredsavtalen Erdut (USIP, 1995) si avgjersle om å oppretthalde det delte skulesystemet mellom kroatar og serbarar. Ein meinte at det ville kunne vere med på å redusere sjansen for nye samanstøyt mellom desse to gruppene (Uremovic & Milas, 2013 s. 187). Denne skuledelinga har i seinare tid blitt halda ved lag ved at ein har ratifisert «the European Charter for Education in native language» (2000) og ved at dei fekk konstitusjonslova (2000) om nasjonale minoritetar sine rettar, som legaliserte eksistensen til dei segregerte skulane. Informant fem, som var ein av dei eldste informantane, og som hadde gått på skule i fleire ulike byar fortalde at det var tøft å gå på skule i Vukovar:

“In Vukovar it was hard to go to school there, because you were divided. We had the same subjects but we were divided. I, in my class we were around 15 of us. And 15 of “them”. I do not know it will be some bigger class if we go together. But the



situation in Vukovar is there never in Croatia situation like there. There are lots of tension between us and them. And I don't know there is some football game between Serbian and Croatia. We were in one cafe bar, they were in another. And then, if we won we get out. I do not know screaming, cheer for our national team. When they won, they do it all along. It was not only because of the game. It was just to, to provoke them. To provoke them and they to provoke us. There were many fights. In seven days there were three fights on our bus station because it is a huge bus station around two hundred of us be there from seven to twenty pm. These forty minutes it is not like a long time. But it is enough time to tension to arise to. Then we were staying in school around ten minutes before the bus will come and we. Sometimes we ran to the bus. Just to not be there.”

Vidare fortalde han:

“When they had gone to fight I try to don't go, what will you prove if you go to fight? I never understand that. What is the point of that? We want to get problem with the police. Your parents will be in problem because of you. It is no point. I do not know, let us be friends, and hang out. It is much better; we don't have anything because of this hat.”

Under leiinga av Tito hadde alle innbyggjarane jugoslavisk statsborgarskap, ein var «jugoslav» (Mønnesland, 2006, s. 14), og med det høyrde alle til i eit førestilt fellesskap knytt til eit felles brorskap. Informant ein fortalde at då bestemora vaks opp var situasjonen annleis enn kva den er i dag: «It did not matter because we were in Yugoslavia of course. It was different». For mange var den sosiale identiteten knytt til eit religiøst fellesskap og ikkje til deira etniske opphav. Dette endra seg under krigen på 1990-talet, kor media var med på å beskrive konflikta på Balkan som ei etnisk konflikt (Duijzings, 2003). Også den politiske retorikken og nasjonalistiske symbolikken, som vart nytta, var med på å skape eit bilete av «oss» og «dei andre» (Mønnesland, 2006, s. 256).

Det finst, i følge Allport (1979, s. 31), ei universell lov som seier at barn vert automatisk medlemmar av dei gruppene deira foreldre er medlemmar av. Ein vert med det født inn i eit fellesskap. På grunn av at barn vert sett på som sjølvskrivne medlemmar innanfor foreldra si gruppe vert det forventat at dei både er lojale til gruppa, og at dei tek til seg dei rådande fordommene som gruppa har. Det er difor ikkje slik at alle dei fordommene ein har om «dei andre» er knytt til egne erfaringar (Allport, 1979, s. 7). Når barn adopterer fordømmar, tek han/ho over dei rådande haldningane og dei stereotypiske bileta frå sin

familie eller kulturelle miljø (Allport, 1979, s. 297). Foreldre som lærer barna sine spesifikke fordommar er også sannsynlege til å trene barna sine opp til å utvikle ein fordomsfull natur (Allport, 1979, s. 297). Byen Vukovar har ein viktig posisjon i krigshistoria frå 1990-talet, og vert av Kroatia sett på som deira svar på «Stalingrad» (Baillie, 2013, s. 115). Barna som veks opp i området har sjølve ikkje opplevd krigen, men mange veks opp med foreldre som har traumar frå den tid (Moe, 2013b). Med dette som bakgrunn kan ein lettare forstå det informant fem fortel om at foreldre som deltok i krigen lærer barn sine til å hate «dei andre»:

«But they are, many parents were participating in this war on Croatian side and they taught they're children to hate the Serbs to. Because, I don't know, hate them. So the children must hate them. And you could not start even a conversation. There are some, there are not everybody that hate each other, but there are some people I saw them.»

Historiemedvit knyt ein til oppfatninga og forbindinga mellom fortid og notid og den legg også føringar for framtida (Aronsson, 2004, s. 17-18, 67, 122). Den spelar inn ved at ein vert opplærd til kven ein er, kven ein skal vere og kven ein kan vere saman med. Historia er difor med på å bygge eit førestilt fellesskap mellom dei ulike etniske gruppene og på den måten skape eit skilje mellom «oss» og «dei andre» (Anderson, 1996, s. 19-21; Eriksen, 1992, s. 481-482).

Dette kan vere ei forklaring på at nokre elevar ikkje fekk ta faget, foreldra ynskte ikkje ein integrasjon i skulen (Corkalo Biruski & Ajdukovic, 2007). Det kan også henge saman med at det framleis er ei atmosfære av gjensidig misstillit som ikkje oppmuntrar til sosial kontakt mellom dei ulike etniske gruppene i området (Corkalo Biruski & Ajducovic, 2007). I frykt for å måtte gje opp det som særmerkar dei ulike etniske gruppene sin identitet har dei i Vukovar og Baranja-området valt å la seg segregere (Uremovic og Milas, 2013, s. 186). Det vil kunne føre til at for enkelte står gruppetilknytninga sterkt, noko som ein kan sjå i samanheng med det informant fem fortalde:

«And you could not start even a conversation. There are some, there are not everybody that hate each other, but there are some people I saw them. They are here in, they study law school together. And they were Croatian. And we were never talk to each other, we were on the same school. Now when I saw them in some café bar, disco or club we say hi to one and other. I was looking when I was in Vukovar you could not see it at all. You hate now, we are good. Maybe it is

because of the, his friends hated Serbs but he was with them so he has to hate Serbs.”

Etter at informantane hadde fortalt at dei trudde at enkelte ikkje fekk lov av sine foreldre til å delta i CSHR la dei fort vekt på at det var også dei som ikkje hadde lyst til å delta. Elevar som rett og slett ikkje hadde interesse av å ta faget. Dei yngre informantane fortalde at det nok hang saman med at undervisninga fann stad i helgane og utan om ordinær skuletid, og at dei elevene som ikkje ville ta faget følte at dei ikkje ville vere på skulen meir enn høgst nødvendig. Informant 10 og 11 la vekt på at det var nokre som berre viste interesse for faget då det var snakk om klassturar eller når elevar som deltok i faget fekk fritak frå andre obligatoriske fag på skulen, men at dei elles ikkje hadde lyst til å nytte fritida si på faget. I forlenging av dette var enkelte av informantane usikre på om dei, som ikkje deltok i faget, hadde vennar frå ulike etniske grupper. Informant ein trudde at desse ungdommane hadde eit skjold rundt seg, og i det la ho at ikkje alle er like opne i møte med andre som dei som deltok i faget CSHR er. Samt at dei i forlenginga av det ikkje var interesserte i å høyre kva andre fortalde om sine erfaringar i faget, dei forstod ikkje kvifor deira vennar, som deltok, hadde lyst til å vere med i faget.

Ved å ha kjennskap til korleis informantane opplever situasjonen på sine heimstadar er det lettare å forstå kvifor faget CSHR har som målsetjing å fremje elevane si forståing og respekt for andre og dei ulikskapane som finst (NDN, 2011, s. 8). Dei skal lære om sine egne og «dei andre» sin kultur og felles kulturarv, og på den måten vil dei kunne få ein større kjærleik for sine lokalsamfunn, ein inter-kulturell forståing. Ved at dei både lære om seg sjølv og om «dei andre» vil elevane sine opplevingar vere med på å byggje opp deira sjølvbilete og samarbeidsevne med «dei andre», som er ein sosial-kulturell forståing (NDN, 2011, s. 9). Tek ein utgangspunkt i faget sin læreplan, og informantane sine opplevingar er det lettare å forstå at faget kan sjåast i samanheng med «sosial rekonstruksjonsideologi». Ein ideologi som har fokus på å gjenreise eit samfunn som har gjennomgått ei etnisk konflikt (Schiro, 2008, s. 133), og kor skulen er ein viktig arena for dette arbeidet.

Med bakgrunn i dette vart det spurt om korleis dei jobba i faget CSHR for å omsetje kunnskap til ferdigheiter. Informantane opplevde at det å kunne kommunisere med «dei andre», var ei viktig ferdigheit, då dei budde i eit område kor dei opplevde at gruppefelleskapet stod sterkt. Informant fem synleggjorde det ved å fortelje at media sin omtale av «dei andre» var med på å skape fordommar om kvarandre. Informantane fortalde at det å kommunisere med andre var både knytt til å snakke med menneske som kom frå

andre plassar, men også med menneske som var medlemmar av andre etniske grupper. Informant tre formulerte seg slik: «det var veldig mykje fokus på å verte kjent med kvarandre». Ein ser med det at CSHR har vore med på å skape kontakt mellom elevar som både kom frå ulike stadar og som hørte til ulike etniske grupper. Gjennom kontakt med «dei andre» vart dei rådande fordommane redusert og dei fekk ei større forståing for «dei andre» (Allport, 1979, s. 281; Banks, 2014, s. 37; 2004, s. 5, 16).

Forskning (Schoorman & Bogotch, 2009) syner at når ein nyttar seg av læringsmetodar kor elevane er aktive i til dømes diskusjonar opplever lærarane det som «lærevillige augeblikk», som er viktige for å skape reduksjon av fordommar og for å kunne akseptere seg sjølv og andre. I forhold til kva dei snakka om i undervisninga fortalde informant to:

«Forhold mellom menneske. Ulike måtar å oppføre seg på. Kva det vil seie å ha rett. Kva ynskje vi å gjere. Kva ynskjer har vi for livet. Ja, ulike tema. Korleis vi er, og korleis vi ynskjer å vere. Vi jobba mykje med det. Korleis vi, korleis ynskjer vi å vere som menneske».

Blant faget sine mange arbeidsmetodar stod det å reise på klasseset sentralt, slik skulle elevane få verte kjende med andre elevar som tok faget på andre skular. Denne metoden vert omtalt som opplevingsmetoden i “sosial rekonstruksjonsideologien” (Schiro, 2008, s. 150). Informant ein fortalde om korleis det var å reise heim etter den første turen ho hadde i faget. I løpet av dei dagane dei hadde vore saman hadde dei skapt gode vennskap med dei andre elevane frå dei ulike skulane:

“Ye, so we meet them there for the first time. And I don’t know, we were there for four-five days. And they are all Serbians mostly, and in Baranja it wasn’t that you know. We really just connect and made friendships. And when we were going the last day we were all crying, you know. And we just didn’t want to go. Even to Osijek is, you know, 20 km from her or something like that. It just, you know, we made beautiful friendships.”

Sjølv om den geografiske avstanden ikkje var så stor mellom dei ulike skulane ynskje dei ikkje å skiljast frå kvarandre.

Etter kvart som dei hadde vorte kjende med dei som tok faget, både med elevar som hørte til den same etniske gruppa og «dei andre», fortalde fleire av informantane at dei ikkje opplevde nokon ulikskap mellom dei, slik som dei først hadde trudd. Informant ein formulerte seg slik: «It was normal really. It was surprisingly normal, you know. We were

all just, you know, we were all just children there. We were not Serbian, Croatian. We were children, and that is all". Ut i frå svaret til informantane ser ein at faget CSHR har eit stort fokus på å skape ei positiv kjensle hjå elevane. Skal ein kunne redusere dei rådande fordommane, dei stereotypiske bileta og diskrimineringa av «dei andre», er det viktig å skape gode opplevingar hjå elevane. Gjennom å vere opne overfor kvarandre lærte dei kvarandre å kjenne, og dei klararte lettare å differensiere fakta og slik kunne dei lettare samarbeide (Banks, 2014, s. 125-126). Dette kan ein forstå i lys av Allport si kontakthypotese (1979, s. 281) som har fokus på at alle deltakarane må ha lik status, felles mål, dei må samarbeide på tvers av ulike etniske grupper og dei må få støtte frå autoritetar som til dømes lærarane.

Gjennom å verte kjent med "dei andre" erfarte dei at det fanst noko meir enn berre nasjonalitet som definerer kven ein er. For nokre var ikkje den nasjonale, eller den etniske, identiteten så viktig for å kunne definere kven dei er, for enkelte kunne det vere heilt andre gruppeeigenskapar som var viktig (Banks, 2014, s. 5). Det kan ein sjå i samanheng med at informant fire trakk fram at ho syntest at det er eit større skilje mellom kva for musikksmak/sjanger ein høyrer på, og med det identifiserer seg med: «No er det at vi høyrer på ulike typar musikk er eigentleg ein større ulikskap enn at vi er kroat og serber. Altså, det delar oss eigentleg meir no enn at du ja, høyrer til ei ulike grupper».

### 5.3.2 Toleranse og respekt

I Vukovar er det stor fattigdom, og mange har både økonomiske og sosiale problem (Moe, 2013b). Fordi faget la vekt på at alle skulle ha moglegheit til å delta viska det også ut nokre økonomiske skilje. Alle var likeverdige og alle fekk delta uansett økonomisk status. Eit sentralt moment i ei multikulturell utdanning er at alle skal ha like moglegheiter til å lære (Banks, 2014, s. 39; 2009, s. 16; 2004, s. 5). At alle skal ha like moglegheiter betyr ikkje at undervisninga skal verte lagt opp heilt likt for alle. Ein skal legge til rette for at alle skal få dei same moglegheitene til å lære (Sleeter & Grant, 2007, s. 156) både gjennom å nytte seg av ulike læringsmetodar, men også ved barn får delta sjølv om foreldra har dårlege økonomi. Multikulturell utdanning, og faget CSHR, er på den måten med på å redusere den smerten og diskrimineringa som enkelte grupper, i sine lokalsamfunn, kan oppleve (Banks, 2014 s. 4). I faget CSHR skjer det ved at elevane får møte kvarandre på like vilkår, og at dei arbeidar saman for å nå eit felles mål: å redusere fordommane til «dei andre» som finst i lokalsamfunnet dei lever i (NDCO, udatert a; NDN, 2011. s. 6).

Fleire av informantane fortalde at dei ikkje brydde seg om, ikkje let seg styre av, kva for etnisk gruppe deira vennar høyrde til. Dei la til at dei sjølve hadde vennar frå ulike etniske og religiøse grupper. Dei forklarte det med at dei var meir opptekne av kva type menneske dei var, framfor kva for ei gruppe dei høyrde til. Nokre av informantane forklarte det ved at dei delte folk inn i gode og mindre gode menneske, og ikkje i forhold til etnisitet. På spørsmålet om det var lettare å ha vennar frå andre grupper etter at dei hadde teke faget svarte informant ein slik:

«Well I think that it is easier. Because lot of people would, you know, it is Baranja. People are you know living in the past. They would always tell us don't, he is you know rome, gypsy, from Serbia, tjetniker, so one. As I said, so I think it is easier her. Because you know it is not true he is tjetnik, he's Serbian. So that doesn't influence us anymore.»

Ved at dei lærde at dei var likeverdige trakk informantane fram toleranse som ein av dei viktigaste lærdomane dei hadde fått gjennom CSHR. Fordi omgrepet toleranse ikkje har ein fast definisjon, og med det kan ha mange tydingar, som til dømes toleranse for ulike språk, religion eller etnisk opphav (Allport, 1979, s. 425), vart det spurt om kva informantane la i omgrepet. Informant 11 valte i si forklaring av omgrepet å eksemplifisere toleranse på følgjande måte:

«Det er to ulike måtar å snakke på. Det er noko som heiter ekavisk og jekavisk. Ekavisk er veldig typisk for serbarane, og jekavisk nyttast meir i Kroatia og Bosnia. Når du møter nokon som snakkar ekavisk og han høyrer at du snakkar jekavisk, og dei framleis kan snakke saman. For det tydar at du forstår, at dei forstår at dei er to ulike grupper med ein gang. Ikkje sant? Når dei byrjar å snakke saman. Men viss han då kan fortsette å prate liksom roleg og fint med, eller å ha ein heilt vanleg samtale så er jo det toleranse. For andre sin, ja, at du er i frå ein annan gruppe liksom.»

Informant fire, valte i si forklaring å synleggjere dei haldningar ein har til andre ved å illustrere det med eit museumsbesøk dei hadde i Osijek i forbindelse med eit prosjektarbeid i faget. I møte med elevar frå to andre skular var det nokre av gutane frå ein av desse skulane som gjorde ei helsing til dei. Helsinga bestod av at dei viste tre fingrar (tommelen, peikefingeren og langefingeren). Ho forklarte at det var ei helsing som ein gjer frå gammalt av i Serbia. Teiknet symbolisera at ein er serbar, og at ein hatar kroatar. Ho kunne ikkje fortelje om det var meint som eit hat mot dei andre, eller om det vart gjort av gammal vane.

Ho la til at for mange kan ei slik helsing opplevast som ganske tøff og krenkande. Informanten fortalde vidare at dei andre elevane vart etter kvart vant til at det var greitt at dei helste slik, men at dei syntest det var merkeleg første gongen dei opplevde det. Eg spurde informanten om dette fekk nokre konsekvensar for dei som gjorde det, eller om dei gjorde det fleire gangar, men eg fekk ikkje svar på spørsmålet anna enn at dei vart vant til at dei gjorde det. I staden svarte ho at i Kroatia så lære ein at ein ikkje skal gjere ei slik helsing, men at ein i staden skal helse med to fingrar sidan det skal symbolisere siger. Ingen andre av mine informantar fortalde meg om liknande hendingar.

Når ungdommane vart kjende med «dei andre» i undervisninga fekk dei utvida sine referanserammer, sitt perspektiv og si kulturelle oppfatning av dei (Banks, 2004, s. 4). På den måten fekk dei også auka sin kompetanse om korleis kunnskap vert konstruert (Banks, 2014, s.36; 2004, s. 4), og slik vart dei gjennom undervisninga trent opp til å verte meir kritiske tenkjarar. Det at dei fekk meir kunnskap om «dei andre» førte til at toleransen til dei auka og slik var kunnskapen med på å redusere dei fordommene dei hadde (Allport, 1979, s. 297).

I samanheng med toleranse trakk dei også fram omgrepet respekt. Alle informantane la vekt på at det var viktig å vise respekt for andre, i klassa synleggjorde dei det ved å lytte til kvarandre. Erfaringa til NDC Osijek syner at barn og unge som lærar saman også lærer korleis dei kan leve saman med ei større forståing og respekt for kvarandre (NDCO, udatert a; NDN, 2011, s. 6), på den måten har dei fått ei inter-kulturell forståing (NDN, 2011, s. 9). Slike møte og lærdommar er viktige når ein skal byggje multikulturelle samfunn. Ved å byggje relasjonar mellom dei ulike etniske gruppene i sine lokalsamfunn, som til dømes gjennom utdanning, kan ein i større grad legge til rette for gjenreising av eit nytt og meir rettferdig samfunn, og slik rekonstruere eit samfunn som har vore utsett for konflikt (Schiro, 2008, s. 148). I skulesamanheng vil også lærarane si respekt for elevane vere ein viktig faktor. Mange elvar frå minoritets kulturar har ofte eit lågt sjølvbilete og lite tru på seg sjølv (Banks, 2014, s.117). Eit av måla i ei multikulturell utdanning er difor at alle skal respekter kvarandre både elev-elev, men også lærar-elev (Banks, 2014, s.120) for slik å kunne auke kompetanse til alle elvane, samt auke den sosial-kulturelle forståinga (NDN, 2011, s. 9).

I faget CSHR hadde alle ungdommane lik status, uavhengig av om dei hørte til majoriteten eller ei av minoritetsgruppene i området. Alle får den same moglegheita til å delta, og til å lære. Både gjennom å ta utgangspunkt i faget sin læreplan (NDN, 2011), men også ved at ungdommane får nye vennar og utfordrar dei rådande fordommene (Allport,

1979, s. 281), har dei alle eit felles mål. For å kunne gje dei den kompetanse dei treng har faget fleire ulike arbeidsmetodar kor målet er at dei skal lære av kvarandre (Banks, 2014, s. 39, 103; 2009, s. 16; 2004, s. 5; Schiro, 2008, s. 150). Dei vert møtt med respekt frå lærarane og slik vert kulturen og miljøet i klassa med på å skape tryggleik hjå ungdommane. Eit anna viktig moment for at dei skal lukkast er støtte frå skuleleiinga.

To av dei eldste informantane, informant tre og fire, fortalde at dei hadde dei siste åra vorte aktive innanfor ein frivillig organisasjon. Inn i denne aktiviteten hadde begge teke med seg lærdommar frå faget CSHR, særleg det dei lærte knytt til toleranse. Ved å gjere seg nytte av denne kompetansen, opplevde dei at det var lettare å snakke og samarbeide med dei andre som deltok. Informantane fortalde at sidan dei kjem frå små plassar, kor det ikkje er så vanleg å ha kontakt med folk utafør sine lokalsamfunn, så kan det vere vanskeleg å ta steget og snakke med nye menneske. Informantane formidla at sidan dei fekk erfaringar i CSHR med å ta kontakt med nye menneske, frå andre stader og andre etniske grupper, så har det blitt lettare for dei å fortsette med det:

«Vi har fått mykje meir erfaring med å møte folk. Så det er mykje meir lettare for meg å jobbe med folk som eg møter for første gang. Å bli kjent med dei, snakke med dei. Alt dette her gjekk vi igjennom som ganske unge. Det å møte folk når ein kjem frå ein liten plass og når du ikkje møter folk så vil det vere vanskelegare når du skal ut i arbeidslivet. Men vi seier det at sidan vi hadde desse erfaringane når vi var unge så er det mykje lettare å jobbe i dag».

Informant fire fortalde at ho var, i regi av den frivillige organisasjonen, med på å arrangere sommarleiar for barn i området. I møtet med barna snakka ho blant anna om faget CSHR og kva ho har lært i faget. Det gjorde ho sidan ho har gått ut i frå at barna vil få det same tilbodet som ho til å ta faget. Ved å fortelje om sine erfaringar til barna på leiren fortalde ho at ho ser at dei er interesserte i det ho fortel dei om faget, særleg det med at dei skal få lov til å reise på turar. Noko som ho grunngjev med at ved å fortelje om dei godane som finst innafor faget så kan det vere med på å få barna meir interesserte, og slik få fleire til å ta faget.

### 5.3.3 Identitet - Å forstå seg sjølv

Identitet er med på å seie noko om kven ein er og kven ein sjølv oppfattar seg å vere. Vidare er den med på å definere kven «dei andre» er og korleis «dei andre» ser på «oss». På den måten kan ein seier at identiteten er med på å definere kven ein ser på som lik seg



sjølv og kven som er annleis (Lawler, 2008 s. 2; Sand, 2008 s. 27). Det er først i møte med andre at ein får ei større forståing for seg sjølv (Allport, 1979, s. 436; Banks, 2014 s. 2; Eriksen, 1992, s. 479-480). Ved at elevane lærer om både sin eiga og andre sin kultur, sedar og tradisjonar vil dei auke sin inter-kulturelle forståing (NDN, 2011, s. 9). Den kunnskapen dei får vil vere med på å byggje deira sjølvbilete og samarbeidsevne med «dei andre», som utgjer den sosial-kulturelle forståing faget CSHR skal gje elevane (NDN, 2011, s. 9).

Ein av dei største fordelane med å delta i faget, fortalde informantane, var at dei fekk møte nye menneske. Ved å møte dei andre vart ein «tvinga» til å bli kjent med alle slags typar menneske, som dei kanskje ikkje ville ha blitt kjent med viss dei sjølve skulle ha valt kven dei ville ha snakka og jobba saman med. Dei forklarte dette med segregeringa i lokalsamfunnet og skulestrukturen som ein fylgje av dette (Uremovic & Milas, 2013, s. 186). Ved å møte medlemmar av andre etniske grupper opplevde elevane at det fanst fleire sider ved dei andre enn berre ein etnisk identitet. Dei opplevde at dei var noko meir enn berre kroat, serbar eller tjetnikar, at dei ikkje var så ulike som dei først trudde. Det var ikkje ei erfaring som skjedde over natta, men over tid. Informantane tre og fire fortalde at det kan vere vanskeleg å ta kontakt med nye menneske sidan ein bur på små stadar, og ikkje er så ofte utafør eige lokalområde. På grunn av den sterke føringa den etniske identiteten har for kven ein kan vere saman med og ikkje, ynskte informantane å skape ei haldingsendring blant ungdommane i lokalsamfunnet. Dei ynskte å vise at dei kunne vere saman uansett kva for ei etnisk gruppe dei høyrde til, dei ynskte å redusere dei rådande fordommane som er i området (Banks, 2014, s. 39; 2004, s. 16).

Når informantane fortalde at dei oppdaga at dei var noko meir enn medlem av ei etnisk gruppe, kan ein forstå at det førestilte fellesskapet (Aronsson, 1996, s. 19-21) knytt til etnisitet har stått sterkt i dette området. Informant ein fortalde at då ho byrja å følgje undervisninga i faget CSHR var ho veldig sjenert, men fordi ho heile tida vart utfordra til å bli kjent med andre og til å ta kontakt, endra ho veremåten sin slik at ho i dag har blitt meir utadvent og meir trygg på seg sjølv og sin eiga identitet:

«And also we learn that we should always. You know, be active in dialogue, active listening, and so one. I think that it was a really helpful, but also because I was really shy before. And, you know, in this project you have to meet a lot of people

and that forces you to get to know them and everything that you maybe wouldn't do if you weren't put in does kind of situation. So yes, I think that I did benefit».

Informant fire, som høyrte til ei mindre etnisk gruppe, fortalde at med åra hadde det utvikla seg eit ynskje om å få meir kjennskap til kven ho var og kor ho kom ifrå. Det er ifølgje Gundara (gjengjeve i Catarci, 2015, s. 12) viktig at barn får kjennskap til og kunne forstå sin eiga personlege «historie». Gjennom å delta i faget fekk ho denne moglegheita. Ho fekk også formidla den kunnskapen ho satt inne med om kven ho var, ovanfor dei andre som tok faget. Ved å fortelje dei andre om kven ho var, kjende ho på at dei andre såg på ho med litt andre auge enn kva dei hadde gjort tidlegare. Det gjaldt også hennar vennar. Ho var ikkje lenger berre den som hadde ein annan «hudfarge» enn dei andre. I staden kjende ho på at ho vart ein del av gruppa. Gjennom møte med medlemmar frå andre grupper vil ein få ei større forståing og kunnskap, om sin eigen identitet (Allport, 1979, s. 436; Banks, 2014 s. 2; Eriksen, 1992, s. 479-480). Forsking (Schoorman & Bogotch, 2009) syner at læringsmåtane i ei multikulturell utdanning hjelper elevane til å akseptere seg sjølve. Ved å få ei større forståing for kven ein er vil ein også utvikle sitt eige sjølvbilete, og dette kan auke toleransen ovanfor andre (Allport, 1979, s. 436). På den måten reduserer ein dei rådande fordommane ein har, og som er gjeldande i lokalsamfunnet (Banks, 2014, s. 39; Banks, 2004 s. 16). Samstundes som ein er med på å konstruere ny kunnskap om «oss» og «dei andre», lærer ein å sjå si eiga «historie» i eit kritisk lys (Banks, 2014, s. 36-38; 2009, s. 16; 2004, s. 4).

Ifølgje læreplanen til CSHR skal elevane tileigne seg kunnskap om lokale ulikskapar og kulturell arv i sitt nærmiljø (NDCO, udatert a). For Vukovar og Barnaja-området har målet vore at elevane skal få ei auka forståing og respekt for andre, knytt til toleranse og respekt for ulikskapar (NDN, 2011, s. 8). Ved at elevane får større kunnskap om «dei andre» vil det også føre til at dei får ei større forståing for seg sjølv og sin identitet (Banks, 2014, s. 2). Informantane skal bli tryggare på kven dei er, og kor dei kjem ifrå. Mange barn får ikkje moglegheit til sjølv å finne ut kven dei er (Salole, 2013, s. 63, 211-212). Dette gjeld særleg i område kor ein lever med sterke føringar om kven ein er og ikkje er, korleis ein skal tenkje i forhold til kva som er lov og ikkje. Det skjer ved at barn veks inn i kulturen ved å samhandle med andre, og slik bli sosialisert inn i ein bestemt kultur (Sand, 2008, s. 25-27). Det skjer blant anna ved samvær med familie, vennar og naboar, men det skjer også gjennom massemedia. Barna er ikkje berre ein passiv mottakar, dei er også med på å tileigne seg og påverke samfunnet sine normer.

Etter kvart vart det tydeleg at dei også knyte omgrepet respekt ikkje berre til å respektere andre, men også til å respektere seg sjølve. For gjennom å ha respekt for seg sjølv vil ein lettare kunne respektere andre, informant 11 formidlar det slik:

«Viss ein ikkje på ein måte respekterer og elsker sin eigen kultur korleis skal du då kunne gjere det med andre? For å elske nokon annan, så må ein først elske seg sjølv. Så det er det det går ut på, respektere seg sjølv og sin eigen kultur.»

### 5.3.4 Oppsummering

Omgrepet kompetanse er det i denne oppgåva knytt til kunnskap, ferdigheiter og haldningar (Banks, 2014, s. 4; Sleeter & Grant, 2007, s. 151). Informantane trakk sjølve fram reduksjon av fordommar, toleranse, respekt for både seg sjølv og «dei andre» og identitet å forstå seg sjølv for å beskrive kva kompetanse dei opplevde at CSHR hadde gjeve dei.

For å kunne gje ei større forståing med kva dei satt igjen for etter å ha teke faget CSHR byrja nokre av informantane å fortelje om kva dei tenkte om situasjonen, og korleis dei opplevde den i sine heimområde. Fellesskapet (Anderson, 1996, s. 19-21) knytt til etniske opphav stod sterk, og som ein følgje av krigen på 1990-talet hadde mange valt å leve segregert (Aronsson, 2004, s. 17-18, 67, 122). Dei formidla at mange barn er lojale til si etniske gruppe, og at dei slik har adoptert dei negative haldningane og dei stereotypiske bileta av «dei andre» frå sin familie og/eller kulturelle miljø (Allport, 1979, s. 297).

Gjennom faget CSHR opplevde informantane at dei kunne kommunisere med kvarandre, dei var barn, og det etniske opphavet spelte ikkje så stor rolle. Dei erfarte at dei var meir like enn ulike, og at det fanst inga grunn til å ikkje skulle like «dei andre». Faget har klart å opprette ein kontakt mellom dei ulike etniske gruppene, ein interetnisk kommunikasjon som elles er underrepresentert i skulesystemet i Kroatia (NDN, 2011, s. 6), og at dei har klart å redusere sine adopterte fordommar som dei har hatt om «dei andre» (Allport, 1979, s. 281; Banks, 2014, s. 37, 125-126; 2004, s. 5, 16). Det har ført til at når ungdommane no får nye vennar er dei meir opptekne av kva type menneske vennane er framfor deira etnisk opphav.

Ved at dei lærte at dei var likeverdige og at dei fekk like moglegheiter til å lære (Banks, 2014, s. 39; 2009, s. 16; 2004, s. 5; Sleeter & Grant, 2007, s. 156), opplevde elevane ein auka toleranse for kvarandre. Dei hadde fått lære om til korleis kunnskap vert konstruert,

dei hadde sjølve vert med på å konstruere kunnskapen og slik var det blitt kritiske til den informasjonen dei hadde om «dei andre» (Banks, 2014, s. 36; 2004, s. 4). Den auka toleransen for kvarandre førte til ein auka respekt for kvarandre, det synte dei ved å lytte til kvarandre. Dei vart respektert av både medelevar, men også av lærarane. Dei lærte ikkje berre om å respektere andre, men også seg sjølv. Dei var blitt tryggare på si eiga historie (Gundara gjengjeve i Catarci, 2015, s. 12) og slik også sin eigen identitet. Med bakgrunn i dette har dei erfart at faget CSHR har gjort det lettare for dei å møte nye menneske og slik bygge relasjonar med «dei andre» (NDN, 2011, s. 6).

Ungdommane opplevde at dei var noko meir enn medlemmar av ei etnisk gruppe. Gjennom læremetodar kor dei måtte både diskutere med andre og presentere eigen kunnskap opplevde dei å bli tryggare på seg sjølv og eigen identitet, ein ser her at faget CSHR har auka elevane sine inter-kulturelle og sosial-kulturell forståing (NDN, 2011, s. 9).

## 5.4 Kva tankar sitt informantane igjen med i ettertid?

Etter å ha spurt informantane om kvifor dei valde å ta faget, korleis dei opplevde læringsmetodane og deira forhold til lærarane som underviste i faget og kva kompetanse faget hadde gjeve dei, vart det i avrundinga i intervjuet spurt om kva tankar dei sat igjen med etter at dei var ferdig med undervisninga i faget. Kva tankar har dei om eiga framtid og heimstaden si framtid.

### 5.4.1 Faget CSHR sin plass i skulen

Etter at informantane hadde fortalt om sine erfaringar og tankar knytt til faget CSHR vart dei spurt om dei kunne tenkje seg å fortsette med faget eller om det var nok å berre ha undervisninga på ungdomskulen. Før spørsmålet var ferdigstilt byrja meir eller mindre alle informantane å snakke om kor mykje dei hadde hatt lyst til å fortsette med CSHR.

Hjå dei eldre informantane var det tydeleg at dei kunne ha tenkt seg å fortsette med faget då dei byrja på vidaregåande skule. Nokre fortalde at det hadde gått rykte om at det skulle vere eit liknande tilbod på vidaregåande. Mange gjekk difor og venta på å bli kontakta. Då dei ikkje høyrde noko gjekk det sakte, men sikkert i gløymeboke, slik som så mykje anna kunne dei fortelje. Fleirtalet var, uavhengig av når dei tok faget, veldig opptekne av å fortsetje med faget for sin eigen del, men det var ei som skilte seg litt ut frå dei andre. Informant to fortalte at ho ikkje berre hadde gleda seg til å fortsette med CSHR, ho hadde

også håpt at dei som ikkje hadde teke faget på ungdomskulen igjen skulle få tilbod om å delta:

«At det er først no når eg ser tilbake på dette så forstår eg betre kvifor denne måten vi gjorde det på. For det var ikkje alltid like lett å forstå alt som skjedde der og då. Men no forstår eg mykje meir av kvifor vi gjorde det på denne måten».

Ho var ikkje aleine om å nemne at dei kanskje var litt for unge til å forstå alt då dei tok faget på ungdomskulen. Informantane grunngav sine ynskje om å fortsette med CSHR i forhold til at dei syntest faget var spennande og lærerikt, men også at dei var blitt eldre, og med det har dei fått meir livserfaring. Difor kunne dei no ha teke opp fleire og djupare tema som dei ikkje snakke om då dei gjekk på ungdomskulen. Fleire av dei meinte at dei ville ha teke faget meir seriøst i dag, enn kva dei kanskje gjorde då dei var yngre på grunn av at dei var blitt eldre og hadde fått meir livserfaring. I forlenginga av svara meinte dei at kanskje faget ville ha vore betre no når dei var blitt eldre og forstår meir av kva som skjer i lokalsamfunnet.

Informant to la til at viss dei hadde fått undervisning i litt eldre alder ville dei lettare ha kunne teke med seg det som dei lærte i faget CSHR inn i vidare studiar, og ikkje minst inn i vaksenverda. Det henge saman med at ho tenkte at dei hadde vorte eldre, og meir modne. Det henge også saman med at ho såg at faget hadde ein relevans for å kunne skape ei betre framtid i eige lokalmiljø, då gjennom å kunne skape kontakt med andre menneske på tvers av etnisk opphav. Ei multikulturelle utdanninga, her faget CSHR, skal gje alle elevane kunnskap, ferdigheiter og haldningar, som dei treng for å kunne leve i lokalsamfunnet sin gjeldande kultur saman med andre menneske, som har ein annan kultur enn dei sjølve (Banks, 2014, s. 4; Sleeter & Grant, 2007, s. 151). Ut i frå det kan ein sjå at ved å utvide faget til også å gjelde vidaregåande skule ville ein ha styrka gjenreisings prosessane som ein sette i gang på ungdomsskule mot eit nytt og meir rettferdig samfunn (Schiro, 2008, s. 148). Difor var det eit stort minus at dei ikkje fekk ta faget lenger. Informant 11 at dei kanskje kunne sjå ting på ein heilt annan måten enn kva dei gjorde då dei var yngre, dei var «berre» barn den gang då dei tok faget CSHR. Ved å fortsette undervisninga på vidaregåande ville dei kunne forstå meir av det dei lærde. Han formulerte dette slik:

”[...] det vert litt som å lese ei bok når du er 12, og lese ei bok når du er 18. Du har på ein måte utvikla haldningane dine på ein heilt anna måte. Å, for når du er 12 så er du på ein måte mykje meir leik og mykje meir ja. [...] Ja, når du er eldre så har

du på ein måte utvikla dine meir moralske haldningar på ein måte i forhold til kva som er godt, og kva som er dårleg.”

Informant fire fortalde at då dei var yngre så la dei ikkje så mykje merke til ulikskapane mellom kvarandre, som dei gjer i dag. Med tid vil ein verte meir klar over det som skjedde over hovuda på dei då dei var små, meinte ho.

«Fordi når vi var yngre så legg ein ikkje så merke til så mykje om ulikskapane mellom kvarandre. Bortsett frå meg som hadde ein anna farge på huden. Men no leggje vi kanskje meir merke til kva det er som er ulikt med alle oss, og ein vert meir klar over dei tinga som skjer litt over hovudet på deg når du er så ung. Og då, kanskje no, kanskje difor hadde det vore enda meir effektivt».

I forklaringa på kva ho meinte med ulikskapar som skilde dei, trakk ho fram språket. Ho fortalde at i Vukovar var serbiske barn meir opptekne av og opplærde til å snakke «korrekt» serbisk, enn kva serbiske barn var andre stadar i området. Skulesystemet som gjer til at barna går i forskjellige klasser for å oppretthalde skillet og kampen om å få alle offentlege skilt både på latinsk og kyrillisk har på nytt auka hatet mellom kroatarar og serbarar (Moe, 2013a; 2013b)

Sjølv om informantane snakka om at dei kanskje ikkje var heilt modne på ungdomskulen, og difor kanskje ville fått større nytte av faget CSHR på vidaregåande skule, kom det også fram hjå nokre av dei eldste informantane at eit slikt tilbod om undervisning burde vore gjeve til yngre barn. Dei grunn gav det ved at barn vert tidleg sosialisert inn i eit tankesett, og negative haldningar til «dei andre» vil kunne få blomstre, og dei vil kunne «gro fast» om ein ikkje gjer noko. Ei slik læring kan sjåast i samanheng med det Allport (1979, s. 297) omtalar som adopterte fordommar. Barn som adopterarar fordommar frå sine familiemedlemmar, eller den gruppa dei høyrer til, tek til seg dei haldningane og stereotypiske bilete dei har av andre. Ved å gje barn i tidleg alder den same moglegheita til å lære, om det som det vert undervist om i faget CSHR, vil ein kunne «rette» opp i dei negative tankemønster som dei har blitt lært. Informant ein fortalde at skulle ho få barn ein gang ville ho gje barna sine den same moglegheita til å lære det som ho lærte i faget. Hennar grunn gjeving var at viss ikkje barna, eller menneska, får møte menneske frå andre grupper så vil dei verte «closed minded».

Ein kan sjå det i samanheng med det at informant fire meinte at faget CSHR burde vore obligatorisk frå første klasse av på barneskulen. For enkelte ville det kunne vere vanskeleg å endre haldningane og fordommar deira, når dei byrja på ungdomskulen. Ho forklarte det

med at det for nokre ville kunne vere vanskeleg å endre dei haldningane ein hadde lært av sine foreldre gjennom fleire år.

Ho meinte at at faget burde vore obligatorisk frå barnskulealderen av skal ein få endra på barns haldningar. Dei seks første åra av eit menneske sitt liv er viktige i utviklinga av sosial åtferd, men det vert feil å seie at barndommen åleine står ansvarleg for denne utviklinga (Allport, 1979, s. 297). Så tidleg som i femårs alderen forstår eit barn at det er medlem av ulike grupper (Allport, 1979, s. 29). Han/ho er i stand til å oppfatte delar av sin etniske identifikasjonen. Det er ikkje før i ein alder av ni-ti år at han/ho vil forstå kva hans/hennar medlemskap betyr. Forståinga får ein ikkje før ein vert lojal til si gruppe. Når barn adopterer fordommar, tek han/ho over dei haldningane og dei stereotypiske bileta som er rådande i familien eller i sitt kulturelle miljø dei er ein del av (Allport, 1979, s. 297).

Dette er haldningar som barna vil ta med seg både til skulen, men også vidare inn i vaksenverda, og som dei vil gjere seg nytte av når dei skal tolke verda rundt seg (Schiro, 2008, s. 157). Vidare seier Schiro (2008, s. 158) at skulen har som ei av sine oppgåver å forme visjonane om eit framtidig godt samfunn, og på den måten vil skulen kunne vere med på å gjenreise samfunnet. Forsking (Okoye-Johnson, 2011) syner at multikulturell utdanning påverkar elevar i alderen 9-16 år sine rasistiske haldningar, og at denne form for utdanning er med på å redusere desse haldningane.

Barna sine observante og fortolkande funksjonar og meningstrukturar er viktige i sosial gjenreising fordi dei påverkar korleis barn oppfattar, tolkar og organiserar verkelegheita (Schiro 2008, s. 158-159). Barn vert først og fremst sett på som medlemmar av ei sosial gruppe, ikkje som einskildindivid. Dei realiserar sitt potensiale i sosialt samspel med andre, dei vert utdanna i eit sosialt fellesskap, og dei fungerer som ein del av ei sosial gruppe. Det er særleg på to arenaer barn er viktige for sosial gjenreising: på skulen og i samfunnet utafør skulen. Dette handlar om korleis barnet tek med seg kunnskap og erfaringar frå den eine arenaen til den andre og korleis dei nyttar seg av denne kunnskapen. Det vil difor vere viktig for skulen å syne barna korleis kunnskap blir konstruert. Forskinga til Schoorman og Bogotch (2009) syner at multikulturell utdanning gjer elevane «fargeblinde» i skulesamanheng, men det syner ikkje att utanfor skuletida. Dette gjer det vanskeleg å overføre kunnskap frå ein arena til ein annan. Forskinga til Ajdukovic og Corkalo Biruski (2008) syner at barna/foreldra er meir negativ til integrert utanfor skulen enn i skulen. Lærarane argumenterer med at tidsaspektet i klasserommet påverkar læringa knytt til fordommar, toleranse og respekt. I faget CSHR har dei berre fokus på dette i undervisninga, det gjev faget ei styrke i dette arbeidet.

Ein kan sjå det i samanheng med det Banks (2014, s. 40-41; 2009, s. 17; 2004, s. 20) ser på som støttande skulekultur og sosialstruktur. Det er her tenkt at skulen må reformerast slik at den multikulturell utdanninga ikkje berre skal gjelde enkelte fag, men for heile skulen. Det omfattar i tillegg til faga både skulen sitt formål, mål med utdanninga og dei verdiane som skulen styrer etter som ein viktig organisasjon i samfunnet (Banks, 2014, s. 117). Hovudmålet for skulen er at alle skal respektere kvarandre, både elev-elev, lærar-elev, lærar-lærar, og at alle elvane gjennom ei slik utdanning skal få kunnskap, haldningar og ferdigheiter, som dei treng for å bli aktive og reflekterte deltakarar i samfunnet (Banks 2014, s. 120). Noko som er eit av måla til faget CSHR (NDN, 2011). Nettopp fordi ein ser på barn og kunnskap som viktige i dette arbeidet og at skulen er ein sentral arena (Schiro, 2008, s. 133).

I spørsmål om kva som kunne ha vert gjort annleis, kva det var dei mangla, i CSHR svarte informant ein:

«Just that we didn't get a lot of support, you know, we did really promote that activity a lot. And nobody really understood the beauty and the important of this project. Nobody really understood what it is. And I think that we, if we promoted a little bit more we could have get more support, and travel and do workshops a lot better and more, you know. So all that”.

Skulen er ein viktig del av prosessen for å kunne gjenreise eit samfunn som har gjennomgått ei konflikt kor gjenreisingsarbeid bør føregå samstundes på ulike nivå i samfunnet (Ajdukovic & Corkalo Biruski, 2004 gjengjeve i Kosic & Tauber, 2010, s. 47). Desse nivå er knytt til einskildindividet sitt arbeid, arbeid mellom mennesker, mellom grupper og på kommunalt/statleg nivå. Med utgangspunkt i informanten ein sitt svar ser ein at faget CSHR har ein veg å gå i forhold til å promotere og informere lokalbefolkninga om kva moglegheiter elevane vil få ved å ta faget, og kva som er tanken med faget. Det heng saman med at skal elevane få den kompetanse som faget skal gje er det viktig å involvere lokalsamfunnet (NDN, 2011, s. 15). I artikkelen i Aftenposten (Moe, 2013b) kom det fram at Kroatia sin dåverande president Ivo Josipevic var oppteken av problema i Vukovar, og at han meinte at det er ei ulukke at ein har delte skular, barnehagar og kafear.

Fleirtalet av dei kvinnlege informantane hadde enten lyst til å utdanne seg innanfor pedagogikk eller helsevesenetet. For dei av informantane som hadde lyst til å ta ei pedagogikkutdanning kom det fram at nokre av dei kunne tenkje seg å undervise i CSHR i



deira praksisperiode på studiet, nokre av dei ville også undervise i faget seinare når dei var ferdige. Om det ikkje ville vere i akkurat det faget så i tilsvarende fag både for yngre og eldre elevar. Dei av informantane som i dag helde på med ei utdanning i helsesektoren formidla også at dei fekk nytte av det dei lærte i faget knytt til omgrepa toleranse og respekt. Informant åtte fortalde at då ho byrja på studiet var det eit tydeleg skilje mellom kven som hørde til dei ulike etniske gruppene, knytt til kven ein kunne vere saman med og ikkje. Etter kvart som dei hadde blitt betre kjende forsvant ein del av desse skilja, men ho fortalde også at ho hadde møtt på nokre som berre hadde lyst til å hjelpe sine egne, men forstod seinare at det hadde endra seg.

## 5.4.2 Kontakt mellom ungdommane i dag og framtidsplanar

Informantane fortalde at faget la stor vekt på at elevane skulle verte kjende med dei andre som tok faget, og at ein skulle verte vennar med kvarandre. For å kunne oppnå det la ein stor vekt på å nyttegjere seg av arbeidsmetodar som opna opp for at elevane skulle verte kjende. Dette var også nokre av dei mange grunnane til at informantane hadde lyst til å ta faget, slik som ein ser i kapittel 5.1. Under intervjuet kom det etter kvart fram at dei eldste av informantane hadde mista kontakta med kvarandre. Informant tre fortalde at:

«Det gjekk nokre år kanskje kor vi var litt i kontakt. Men så skjer der at du voks..., du mista kontakta. Vi er ikkje frå same plassen, vi ser ikkje kvarandre til dagleg. Vi har vokse, vi veks litt i ulike vegar. Vi går forskjellige vegar».

Ei anna, informant en, fortalde at:

“And the whole project is really, you know, a nice memory for me. And I think for all of my friends, so. You know that’s, I don’t know, I like it. [...] I have to say, be honest, we lost contact over the years. But you know, I will always remember them. Really».

Dei fortalde at dei hadde kontakt med kvarandre av og til via sosiale media, men at det ikkje var det same. Informant fem sa at «we are still friends on Facebook». I forklaringa på kvifor dei hadde mista kontakta fortalde dei at dei hadde byrja på ulike skular, og nokre hadde flytta for å ta vidare utdanning. Sidan dei ikkje snakka så mykje saman lenger hadde dei også vokse frå kvarandre. I forlenginga av det fortalde dei eldste informantane at det var normalt at dei mista kontakt med dei som kom i frå deira eigen heimstad etter kvart som dei vart eldre og flytta heimafrå. Difor ville dei verne om dei vennskapa som dei fekk då dei var saman «i hjarta sine», som ei formulerte det.

Fleire av dei yngste informantane fortalde at dei framleis hadde kontakt med elevar som dei tok faget CSHR saman med. Dei forklarte det ved at dei i dag gjeikk på vidaregåande skule saman med fleire av dei. På grunn av det var det enklare for dei å møtast. Informant 11 fortalde at: «Vi har fortsatt ein del kontakt med folk frå faget, men det er klart lettare å sjå dei som går no på skule i Vukovar. Elles så har vi kontakt med folk gjennom Facebook og». Informant sju fortalde at han gjennom faget hadde blitt kjent med han som no var hans bestevonn, som hørde til ei anna etnisk gruppe og budde i ein annan by enn han sjølv. Han la til at det var enklare å halde kontakta med kvarandre sidan dei no gjeikk saman på vidaregåande skule, og kunne gjere ting saman. Han la også til at dei av og til kunne tulle med kvarandre, kor det dei tulla om kunne skuldast at ein av dei handla slik som han gjorde på grunn av at det var vanleg innanfor hans etniske gruppe.

Uahengig av om dei hadde mista kontakt med dei andre som hadde teke faget eller framleis hadde kontakt med kvarandre spurde eg om dei kunne tenkje seg å møtast igjen, og i den samanheng kva dei ynskjer dei kunne gjere om dei fekk den moglegheita. Til dette vart det også spurt om kven som burde ha teke på seg ansvaret for å få til ei samling. Svara dei gav var at sidan dei hadde opplevd så mykje fint i faget, hadde dei veldig lyst til å kunne møtast igjen. Dei hadde så mange spørsmål dei ynskte å stille dei andre. Det store fleirtalet meinte at dei ville trenge hjelp for å kunne få til ei slik samling. Nokre meinte at dei ville trenge hjelp i frå dei lærarane som hadde undervist i faget, samt hjelp i frå NDC Osijek, til å informere alle, som tok faget, om ei slik samling. At det var nokre vaksne personar som stod for arrangementet, kanskje nokre som hadde vore knyte til faget, så ville det stå fram som ei meir seriøst samling enn om ungdommane sjølve skulle stå for det. Nokre meinte at dei sjølve ikkje ville ha klart å få til ei like bra samling og opplegg som dei vaksne hadde organisert då dei var på dei ulike klasseseturene i faget. Berre nokre få meinte at dei kunne få i stand ei slik samling utan noko særleg hjelp, dei grunngav det med at det handlar om menneskeleg vilje og om tilgang på transport.

Under ei slik samling ville dei nytte seg av læringsmetodane i faget som til dømes gruppearbeid og leik. Kanskje kunne dei organisere samlinga som ein klasseseture (NDN, 2011, s. 13). Dei kunne ta opp fleire tema og spørsmål som dei hadde hatt i faget, kor dei no kunne trekke inn nye erfaringar i livet, og slik utvide si forståing for det som dei hadde diskutert og gjennomført av aktivitetar i faget. Enkelte av informantane la meir vekt på kva dei hadde lyst til å stille av spørsmål til dei andre som hadde teke faget. Blant desse spørsmåla var informant fire særers interessert i å få kjennskap til:

«Først ville eg ha spurt dei om kva dei dreiv med i livet no. Fordi det har gått veldig lang tid. Eg ville ha spurt dei om kva dei ynskjer i livet? Kva dei vil studere? Kva dei har lyst til å jobbe med? Men, eg ville også ha spurt dei om dei har forandra seg eller om dei er dei same som vi er her. Men, eg trur dei har forandra seg meir. Eg meiner, eg håpar at dei ikkje har forandre seg så mykje som eg føler at folk har her. Altså det med å vere så oppteken av det ytre. Håpar at dei har bevart litt av, ja. Det hadde vert veldig fint å fått til eit møte».

Informant to fortalde at:

«Det hadde vore interessant å gjere faktisk det vi gjer no. Å snakke om erfaringane våre. Å snakke om inntrykka våre, å, kva vi kor vi står i forhold til kva vi gjore. Altså, kor vi står i dag i forhold til då. Å kva vi måtte ha ta med oss vidare av dette. Å få høyre litt av dei ulike, ja, å kunne utveksle meiningar. Litt slik som vi gjer, sitte å prata no».

Gjennom intervju med informantane kom det tydeleg fram korleis dei opplevde situasjonen i deira eige lokalmiljø. Det å vere lojal mot si eiga etniske gruppe er viktig. På grunn av krigen, det historiske medvitet og den sterke lojalitetskjenninga forstår ein fort at det å vekse opp i slike samfunn er tøft for ungdomane. Gjennom intervju med informantane forstår ein at desse ungdomane ynskjer å utfordre dei rådande fordommane og slik skape ei haldningsendring i eige lokalsamfunn. Undervisninga i faget CSHR har skapt eit fellesskap for elevane, kor dei kunne kome slik som dei var. Ved å sjå på korleis faget er lagt opp ser ein igjen dei fire første dimensjonane i multikulturell utdanning. Lærarane gjer seg nytte av eit integrert innhald gjennom om å bruke elevane si kulturelle felles og individuelle historie i timane. Elevane lærer om korleis kunnskap vert konstruert, korleis dei sjølve kan konstruere kunnskap og slik verte kritiske tenkjarar. Dei lærer om si eiga historie, og kan sjå den i eit kritisk lys, samstundes som dei lærer om dei andre sine historie. Ved at dei lærer om kvarandre og at dei samnhandler i undervisninga bygger faget ein tillit og respekt mellom elevane som er med på å redusere dei rådande fordommane som ein har i samfunnet. Undervisninga skjer på nøytral grunn, noko som gjer til at elevane kan skape sine eigne meiningar basert på eigne erfaringar. For å kunne oppnå dette har faget nytta ulike arbeidsmetodar i undervisninga, slik at alle elevane skal få dei same moglegheitene til å kunne utvikle seg.

Difor er det lett å forstå at dei har eit sterkt ynskje om å både kunne fortsetje med undervisninga, og å få i stand ei samling sidan dei kanskje i større grad kjenner på ei

tilhøyrighet til faget. Det er lagt opp slik at det dei lærer i faget skal verte ein del av dei og som dei skal gjere seg nytte av vidare i livet. Dei får ei større forståing av korleis kunnskapen vert konstruert, og ved bryte med dei rådande fordommane ser dei at dei er ikkje så ulike som dei kanskje først trudde. Ein av dei mannlege informantane, informant 11, fortel at han ynskjer å flytte frå området fordi han ikkje kan sjå for seg ei framtid i ein by som ikkje hadde lyst til å sjå framover, og han er ikkje aleine. Berre eit lite mindretal av informantane hadde lyst til å verte verande på grunn av familiane sine. Det er difor lett å forstå at faget har gjeve dei eit fellesskap som dei ser at dei treng, og som dei ser er heilt nødvendig skal dei kome seg vidare etter det som skjedde på 1990-talet. Den multikulturelle utdanninga, her ved faget CSHR, gjev dei denne moglegheita, og syner elevane at dei kan leve saman til tross for ulik etnisk tilhøyrighet. Informantane ser at dei treng fag som CSHR i skulen for å få ein auka kompetanse til å møte dei multikulturelle utfordringane i dagens samfunn. Informant tre valde å oppsummere intervjuet ved å seie: «Viss du er komen for å sjå om dette hadde ei positiv effekt på meg så kan eg seie ja til det».

Med utgangspunkt i informantens sitt svar og kva for samfunnsnivå gjenreisingsarbeidet bør finne stad kan ein forstå det slik at faget CSHR aleine ikkje kan endre lokalsamfunnet, men at det er ein del av dette arbeidet. Det er difor viktig for å få til ei gjenreiseing av eit samfunn som har gjennomgått ei etnisk konflikt at ein får med heile samfunnet, og ikkje berre delar av det i dette arbeidet. Difor er det viktig, ikkje berre å ta med seg alle godorda informantane kjem med om sine opplevingar til faget, men også kva dei tenkjer kunne vore gjordt annleis for å kome seg framover etter konflikta. Sidan dei eldste informantane, som deltok i pilotprosjektet frå 2007-2010, er det no heile 22 skular rundt om i Kroatia som gjev undervisning i faget (e-post datert 19.09.2014).

### 5.4.3 Oppsummering

Alle informantane var samde om at dei kunne tenkje seg meir undervisning i faget CSHR. Ungdomane trudde at dei skulle få fortsetje med faget på vidaregåande skule, noko dei gledde seg til for då kunne også dei som ikkje tok faget på ungdomsskulen få tilbod om å vere med. Hadde ein utvida undervisninga til også å gjelde vidaregåande skule kunne ein ha styrka dei prosessane som faget satt i gang hjå informantane, og ein ville kunne styrke arbeidet med å gjenreise eit nytt og meir rettferdig samfunn (Schiro, 2008, s. 148).

Informantane grunn gav dette ynskje med at dei no var blitt eldre, og med det hadde dei fått meir livserfaring og kunnskap til å forstå kor viktig innhaldet og arbeidsmetodane var. Dei ville, no når dei var eldre, kunne ta opp fleire og djupare tema. Dei ville også lettare kunne

ta med seg lærdommen frå faget inn i vidare studiar og inn i vaksenverda (Banks, 2014, s. 4; Sleeter & Grant, 2007, s. 151).

Sjølv om dei kjente litt på at dei ikkje hadde vert heilt modne då dei tok faget, meinte nokre av informantane at faget burde bli gjeve til yngre barn for å lettare kunne endre barna sine negative haldningar til “dei andre” (Allport, 1979, s. 29, 297; Schiro, 2008, s. 157). Ein av informantane formidla at for få støtte i lokalsamfunnet, og slik skape haldningsendringar burde faget bli meir promotert blant lokalbefolkninga. Ein kan forklare det ved at ein innanfor den multikulturelle utdanninga snakkar om at ein både treng ein støttande skulekultur og sosialstruktur skal ein kunne lykkast med arbeidet (Banks, 2014, s. 40-41; 2009, s. 17; 2004, s. 20). Skulen er ein viktig del av prosessen for å kunne gjenreise eit samfunn som har gjennomgått ei konflikt kor gjenreisingsarbeid bør føregå samstundes på ulike nivå i samfunnet (Ajdukovic & Corkalo Biruski, 2004 gjengjeve i Kotic & Tauber, 2010, s. 47). Desse nivå er knytt til einskildindividet sitt arbeid, arbeid mellom mennesker, mellom grupper og på kommunalt/statleg nivå.

Sjølv om faget CSHR hadde eit stort fokus på at elevane skulle bli kjent med kvarandre opplevde dei eldste informantane at dei hadde mista kontakta med kvarandre etter at dei var ferdig med ungdomskulen. Dei yngste informantane formidla at dei hadde kontakta med dei andre som tok faget sidan dei gjekk saman på vidaregåande skule. Uavhengig om dei hadde mista kontakta med kvarandre eller ikkje, hadde alle informantane eit ynskje om å få i stand ei samling for dei som hadde teke faget, men at dei ville kome til å trenge hjelp for å få det i stand. På ei slik samling ville dei kunne snakke med kvarandre om sine opplevingar av faget, og dei kunne gjennomføre ulike øvingar på nytt.

Informantane forklarar at faget CSHR har synt dei at dei kan leve saman til tross for ulik etnisk tilhøyrighet, og i dette ser dei at dei treng eit fag som CSHR i skulen for å få ein auka kompetanse til å møte dei multikulturelle utfordringane i dagens samfunn.

## 6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapitlet gjev eg først ei kort oppsummering av oppgåva sitt teoretiske perspektiv knytt til faget CSHR (6.1). I konklusjonen (6.2) summerer eg opp dei empiriske data knytt til dei ulike forskingsspørsmåla for så å kunne gje eit svar på oppgåva si problemstilling. I den siste delen av dette kapitlet (6.3) kjem meg med nokre refleksjonar knytt til framtidig forskning innanfor oppgåva sitt tema.

### 6.1 Oppsummering av teoretisk perspektiv

Historie medvit er viktig på Balkan (Mønnesland, 2006, s. 12). Dei historiske hendingane i Vukovar og Baranja-området i Nordaustlege-Kroatia, då særleg under krigen på 1990-talet, vore med på å skape eit skilje mellom dei ulike etniske gruppene. Den sosiale identiteten menneske innehar, har i denne oppgåva, vert sett i samanhengen med den etniske identiteten. Den etniske identiteten har synt seg å ha stor innverknad på møte mellom etniske gruppene, då særleg mellom dei gruppene som har meir eller mindre same kultur som på Balkan, men kor det er eit skilje i språk, alfabet og religion (Eriksen, 2011; 1998, s. 363). Historia er med på å bygge eit førestilt fellesskap mellom menneske og på den måten skape eit skilje mellom «oss» og «dei andre» (Anderson, 1996, s. 19-21; Eriksen, 1992, s. 481-482). Alle fellesskap kan ifølgje Anderson (1996) forståast som på ei eller anna måte førestilt, og ein kan sjå etnisk identitet i samheng med eit førestilt fellesskap. I frykt for å måtte gje opp den dei er, vart redninga for minoritetane i Vukovar og Baranja-området etter krigen på 1990-talet å la seg segregere (Uremovic & Milas, 2013, s. 186).

Under krigen fekk ein ei skuledeling mellom kroatane og serbarane, denne skuledelinga har ein valt å oppretthalde for å redusere sjansane for nye samanstøyt mellom gruppene (Uremovic & Milas, 2013, s. 187). Med det ser ein at den interetnisk kommunikasjon mellom barna er underrepresentert innanfor dagens utdanningssystemet (NDCO, udatert c).

NDC Osijek har som ein del av sitt dialogarbeid laga faget «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» (CSHR) (NDN, 2011). Faget er eit valfag i ungdomskulen, kor alle elevar som ynskjer det kan delta. Målet til faget er at elevane skal få kompetanse knytt til kunnskap om kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn. Dette skal gje dei ferdigheiter knytt til kommunikasjon, både verbalt og non-verbalt, ei sosial-kulturell forståing kor ein byggjer opp elevane sitt sjølvbilete og samarbeidsevne med andre og ei inter-kulturell forståing knytt til eigen og andre sin kultur, sedar og tradisjonar. Elevane skal gjennom undervisninga i faget utvikle ei større forståing

og respekt for kvarandre og slik utvikle ein multikulturell kompetanse. Læringsmetodane som vart nytta var gruppearbeid, prosjektarbeid, klasseturar, diskusjonar og leik. Elevane skal konstruere kunnskapen sjølv, og slik verte kritiske tenkjarar.

Ei multikulturell utdanning skal gje elevane kunnskap, ferdigheiter og haldningar, som dei treng for å kunne fungere i lokalsamfunnet sin gjeldande kultur og saman med andre menneske som har ein annan kultur enn dei sjølve (Banks, 2014, s. 4). Utdanninga skal vere med på å redusere smerte og diskriminering som medlemmar av ei etnisk gruppe opplever (Banks, 2014, s. 4). Banks (2014; 2009; 2004) beskriver innhaldet i denne utdanninga ved hjelp av fem dimensjonar. I den første dimensjonen integrert innhald, skal ein i undervisninga nytte seg av ulike døme, innhald og materiale frå dei ulike gruppene og kulturane i klassen si samansetjing. I den andre dimensjonen, som omhandlar konstruksjon av kunnskap, skal elevane lære om korleis kunnskap vert konstruert, samt at dei skal vere med på å konstruere kunnskap sjølv, målet er at dei skal verte kritiske tenkjarar (Freire, 1999). I den tredje dimensjonen er målet at utdanninga skal redusere dei rådande fordommane i samfunnet, og på den måte auke elevane si forståing av «dei andre» (Allport, 1979). For å kunne gje elevane denne kompetansen opnar ein i den fjerde dimensjonen opp for å nytte seg av ulike læringsmetodar, dette for å gje alle elevane like moglegheiter til å lære (Schiro, 2008). I den siste dimensjonen har ein fokus på ein støttande skulekultur og sosial struktur. Skulen må reformerast og utdanninga må omfatte heile skulen. Fokuset i skulen må vere at alle skal respektere kvarandre og at alle elevane skal lære, og slik skape eit meir humant og rettferdig samfunn.

Dette tyder på at faget CSHR gjennom si organisering, sine læringsmetodar og sitt innhald indikerer at skulen kan vere ein arena for forsoningsarbeid i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt. Oppgåva syner at faget CSHR er i tråd med målsetjing, innhald og undervisningsformane i ei multikulturell utdanning. Til tross for dette har faget ei stor utfordring på grunn av dei historiske hendingane som har skapt hatet og dei rådande fordommane i samfunnet. Desse fordommane opprettheld ulikskapen mellom dei etniske gruppene, og toleranse og respekt for kvarandre er lita. Desse utfordringane er ei av årsakene til at samfunnet vel å oppretthalde dei segregerte skulane.

## 6.2 Konklusjon

### *Kvifor valde ungdomane å ta faget CSHR?*

Informantane formidla at lærarane sitt engasjement i rekruttering av elevar var viktig for at dei valde faget. Fordi dei vart kontakta av læraren opplevde dei seg som «utvalde» sjølv om alle elevane ved dei tre skulane fekk den same moglegheita til å delta. Faget stod fram som noko nytt og spennande, kor dei skulle lære om eigen og andre sin kulturelle arv og slik få ei auka forståing for «dei andre», men også for eigen identitet. Læringsmetodane var nye og spennande, dei skulle jobbe saman i grupper, reise på klasseturar og dei skulle bli kjende med dei andre elevane som tok faget på dei andre skulane som gav undervisning i CSHR. På den måten stod undervisninga fram meir som eit praktisk fag i motsetnad til andre fag på skulen. Andre moment som dei trekte fram var at dei ynskte å oppleve fellesskap med ungdommar frå andre etniske grupper, og slik skape haldningsendringar og redusere dei rådande fordommane i eigne lokalsamfunn, som mellom anna media hadde skapt. Felles for alle var at dei opplevde interesse og positive haldningar frå sine foreldre då dei spurde om løyve til å ta faget CSHR.

### *Korleis opplevde dei læremetodane og forholdet mellom lærar/elev?*

Læringsmetodane i faget stod fram som noko nytt og spennande for elevane. Dei opplevde timane som ei samlingsstund kor fokuset var å bli kjent med dei andre elevane i klassen, og dei opplevde prosjektarbeid og klasseturar som ein spennande måte å lære på. Dei måtte finne mykje av kunnskapen sjølve, og slik vart foreldre og besteforeldre ei viktig kunnskapskjelde. Læringsmetodane førte til at dei var sjølve med på å konstruere kunnskap, og dei formidla denne kunnskapen vidare til dei andre elevane i klassa. Gjennom desse undervisningsmetodane opplevde informantane at dei etter kvart såg på sine lærarar som vennar, og at dei opplevde å bli sett av lærarane. Informantane formidla at val av lærarar var avgjerande for korleis dei opplevde faget, og at det var viktig at lærarane viste både kjensle for faget og elevane.

### *Kva kompetanse har faget gjeve ungdomane?*

Gjennom faget opplevde informantane at dei kunne kommunisere med kvarandre uavhengig av kva for etniske gruppe dei høyrde til, dei var barn, og deira etniske opphavet ikkje spelte så stor rolle. Dei erfarte, ved å lære om både sin eigen og «dei andre» sin kultur, sedar og tradisjonar, at dei var meir like enn ulike, og slik fanst det ingen grunn til å ikkje like «dei andre». Ved at dei lærte at dei var likeverdige, og at dei hadde like



moglegheiter til å lære, utvikla dei både toleranse og respekt for kvarandre, det skjedde ved at dei lærte kvarandre betre å kjenne, og at dei gjennom faget lærte å lytte til og lære av kvarandre. På den måten kan ein seie at faget har vore med på å auke elevane sin inter-kulturell forståing. Ved at dei vart betre kjende med kvarandre fekk elevane ei større forståing for kven dei sjølv er, og gjennom dei ulike læringsmetodane i faget blei dei meir tryggare på si eiga historie. Det har vore med på å gjere ungdommane trygge på seg sjølve og eiga identitet, noko som har gjort til at dei har fått ein større respekt for seg sjølv. Slik har faget vert med på å auke elevane sin sosial-kulturell forståing.

*Kva ynskje informantane seg for framtida?*

Alle informantane var samde om at dei kunne tenkje seg meir undervisning i faget. Det at dei no var blitt eldre, og hadde fått meir livserfaring og kunnskap, ville føre til at dei kunne ta opp fleire og djupare tema. Dei ville også lettare ta med seg lærdommane frå faget inn i vidare studiar og inn i vaksenverda. Enkelte av ungdommane meinte at ein burde starte med faget på eit tidlegare tidspunkt i skulen, for slik å lettare kunne endre barna sine negative haldningar til “dei andre”. Faget burde også synleggjerast betre i lokalsamfunnet slik at innbyggjerane fekk betre kjennskap til det. Uavhengig av om dei hadde mista kontakta med kvarandre eller ikkje hadde alle informantane eit ynskje om å få i stand ei samling for dei som hadde teke faget. På desse samlingane ville dei kunne snakke med kvarandre om sine opplevingar og erfaringar knytt til faget, og dei kunne gjennomføre ulike øvingar på nytt.

*”Korleis opplever ungdommane at faget ”Cultural and Spiritual Heritage of the Region” har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturelle utfordringar i eit samfunn som har gjennomgått etnisk konflikt?”*

Ungdommane formidlar at dei har fått kunnskap om kultur, sosiale sedar og tradisjonar, historisk kulturarv og geografiske kjenneteikn, og slik auka si forståing for « dei andre» og seg sjølv. Dette har også gjeve dei kunnskap om korleis fordommar skapast og kan reduserast. Lærarane har synt dei tillit og respekt, og gjennom læringsmetodane har dei fått auka sine ferdigheiter knytt til kommunikasjon, inter-kulturell forståing og sosial-kulturell forståing. Ungdommane opplever at faget har gjeve dei kompetanse knytt til reduksjon av fordommar, auka toleranse og respekt for «dei andre», og auka kunnskap om eigen identitet. Ungdommane formidlar at dei treng denne kompetansen i møte med dei multikulturelle utfordringane i eige samfunn, og at faget er ein viktig del av deira utdanning.

## 6.3 Veggen vidare

Sjølv om mine informantar oppleve at faget CSHR har gjeve dei kompetanse til å møte multikulturell utfordringar i samfunnet så er antal informantar i denne studien for få til at funna kan generaliserast. Funna er likevel ein indikasjon på at faget CSHR er ein viktig reiskap i forsoningsarbeid mellom Barn/unge i eit område som har gjennomgått etnisk konflikt.

Det vil difor vere interessant, med bakgrunn i mine funn, å formulere hypotesar som ein kan teste ut i ein større studie. I ein slik studie bør ein også trekke inn elevar frå dei andre skulane som underviser i faget. Det kan også vere aktuelt å trekke inn dei elevane som ikkje tok faget, for å få svar på kvifor dei valde å ikkje ta faget. Studien kunne vore gjennomført ved starten og slutten på utdanninga og etter 3, 5 og 10 år. Ein slik studie ville gje eit meir solid grunnlag for å vurdere om faget når si målsetjing, og om faget har ein overføringsverdi med tanke på liknande tiltak også andre plassar i verda.

Det vil også vere interessant å gjennomføre ein eiga studie på kvifor nokre ungdommar vel å ikkje ta faget, deira haldningar til «dei andre» og korleis dei ser på situasjonen i sitt lokalområde. Ei forlenging av ein slik studie vil då kunne vere å sjå om det er nokre likskapar og ulikskapar mellom haldningane til «dei andre» hjå dei ungdommane som har teke faget og dei som valde det vekk, og om dei har det same synet på situasjonen i sitt lokalsamfunn.

Ein del av undervisninga i faget går på at elevane skal intervjuje sine foreldre og besteforeldre for å kunne få meir kunnskap om sin kultur. Ein studie knytt til elevane sin næraste familie kan også vere av interesse. Fokuset i ein slik studie kan då vere om foreldre og besteforeldra oppleve at faget har endre ungdommane sine haldningar til «dei andre» og om faget har gjeve dei ei større forståing og tryggleik knytt til eigen identitet.

# Referanser/litteraturliste

Adjukovic, D. & Corkalo Biruski, D. (2008). Caught between the ethnic sides: Children growing up in a divided post-war community. *International Journal of Behavioral Development* 2008, 32 (4), 337–347. DOI: 10.1177/0165025408090975

Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice (25<sup>th</sup> Anniversary Edition)*. USA: Perseus Books Publishing, L.L.C.

Anderson, B (1996). *Forestilt fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus Forlag AS

Aronsson, P. (2004). *Historiebruk – att använda det forflutna*. Sverige: Studentlitteratur AB.

Baillie, B. (2013). Memorialising the “martyred City”: Negotiating Vukovar’s Wartime Past. I W.Pullan & B.Baillie (Red.), *Locating urban conflits – ethnicity, nationalism and the everyday* (s.115-131). USA: Palgrave Macmillan

Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education (Fifth edition)*. USA/Seattle: Pearson

Banks, J. A. (2013). The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962-2012, *Theory Into Practice*, 52:sup1, 73-82. DOI: 10.1080/00405841.2013.795444

Banks, J. A. (2009): *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge

Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (editor), *Handbook of Research on Multicultural Education*, second edition (s. 3-29). USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Barker, C.(2012). *Cultural Studies: Theory and practice (Fourth edition)*. London: Sage Publication Ltd.
- Bideleux, R. & Jeffries, I. (2007). *A History of Eastern Europe. Crises and Change. (Second Edition)*. USA: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bleszynsky, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19:6, 537-545, DOI: 10.1080/14675980802568335
- Brattland, S.Ø. (2010). *Multikulturell utdanning i et etnisk delt samfunn – En studie av et pilotprosjekt i Kroatia*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). S.Ø. Brattland, Trondheim.
- Catarci, M. (2015). Interculturalism in Education across Europe. I M.Catarci and M.Fiotucci (Red.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (s.1-34). England: Ashgate Publishing Limited.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research (3e)*. USA: Sage Publications, Inc.
- Corkalo Biruski, D. & Ajdukovic, D. (2007). Separate schools – a divided community: The role of the school in post-war social reconstruction. *Review of Psychology*, 2007, Vol. 14, No. 2, 93-108.
- Denitch, B. (1996). *Ethnic Nationalism: The tragic death of Yugoslavia*. USA: University of Minnesota press
- Duijzings, G. (2003) Ethnic unmixing under the aegis of the west: a transnational approach to the breakup of Yugoslavia. *Bulletin of the Royal Institute for Inter-Faith Studies*, 5 (2). pp. 1-16.

Eidsvåg, I. (udatert). Hva er dialog? I S. Bryn, I. Eidsvåg & I. Skurdal (red). Å forstå den andre – dialog som reiskap og livsholdning (s. 9-15). Lillehammer: Nansen Fredssenter.

Eriksen, T. H. (2011). *Etnisitet*. Henta frå <http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/etnisitet/etnisitet.html>

Eriksen, T.H. (2010). *Ethnicity and nationalism. Anthropological Perspectives (Third Edition)*. USA: Pluto Press

Eriksen, T.H.(2001). Identitet. I T. Hylland Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s.36-56). Oslo: Universitetsforlaget

Eriksen, T. H. (1998). *Små steder – store spørsmål*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Eriksen, T. H. (1992). Etnisitet, nasjonalisme og minoriteter: Begrepsavklaring og noen kritiske refleksjoner. *Internasjonal Politikk* 49(4): 479-488. Henta den 23.07.2015 frå <http://hyllanderiksen.net/Minoriteter.pdf>

Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk (2.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hauge, Å. L. (2007): Identitet og sted: En sammenligning av tre identitetsteorier, *Tidsskrift for norsk psykologforening*, Vol 44, nummer 8, s.980-987. Henta 09.08.2015 frå [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=28415&a=2](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=28415&a=2)

Hudson, K. (2003). *Breaking the South Slav Dream. The rise and fall of Yugoslavia*. London/USA: Pluto Press

Jacobsen, D.I.(2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2.utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

- Jenkins, R. (2014). *Social Identity (Fourth Edition)*. USA/UK: Routledge Taylor & Francis Group.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4.utg.)*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kalnes, Ø., Austvik, O.G., Røhr, H.S.(2010). *Internasjonale relasjonar*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kosic, A. & Tauber, C.D. (2010): The Perspectives of reconciliation and healing among young people in Vukovar (Croatia), *International Journal of Peace Studies*, Volum1, Number 1, Spring/Summer 2010.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.(2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Langemyr, V. (2012): *Arbeid for integrert utdanning i etnisk delte samfunn, en kvalitativ studie av Nansen Dialog Nettverket i Kroatia og Makedonia* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). V. Langemyr, Oslo.
- Lawler, S. (2014): *Identity – sociological perspectives*. (second edition). UK: Polity Press.
- Lawler, S. (2008).Stories and the Social World. I M.Pickering (Red.), *Research Methods for Cultural Studies* (s.30-49). GB: Edinburgh University Press Ltd.
- Leivestad, R. & Rasmussen, T. (2011). Forsoning. Henta frå <https://snl.no/forsoning>
- Lindsey, R. (2004). Remembering Vukovar, forgetting Vukovar: constructing national identity through the memory of catastrophe in Croatia. I P. Gray & K. Oliver (Red.), *The memory of catastrophe* (s.190-204), UK: Manchester University Press.

- Mazower, M. (2002). *The Balkans. A Short History*. New York: The Modern Library
- Meyer, A. (2008). Investigating Cultural Consumers. I M.Pickering (Red.), *Research Methods for Cultural Studies* (s.68-86). GB: Edinburgh University Press Ltd.
- Ministry of Science, Education and Sports – Croatia (MZOS). (2014). *Education in the language and script of national minorities*. Henta den 17.07.2015 frå <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3194>
- Ministry of Science, Education and Sports – Croatia (MZOS). (2010). *National Curriculum framework*. Henta den 23.07.2015 frå <file:///C:/Users/Acer/Downloads/National%20Curriculum%20Framework.pdf>
- Milas, I. (2005). The New School: A project for integrated schooling in Eastern Croatia. I H.S. Røhr (Red.), *Dialog – mer enn ord. Jubileumstidsskrift for Nansen Dialog 1995-2005* (s.89-94). Lillehammer: Nansenskolen Norsk Humanistisk Akademi
- Moe, I. (2013a). *Krigsveteraner rev ned serbiske skilt*. Henta frå <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Krigsveteraner-rev-ned-serbiske-skilt-7298802.html>
- Moe, I. (2013b). *Barna deles i etniske klasser*. Henta frå <http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Barna-deles-i-etniske-klasser-7298648.html>
- Mønnesland, S. (2008). Etnisk rensing i det tidligere Jugoslavia. I B. Hagtvedt (red.), *Folkemordenes svarte bok* (s. 347-360). Oslo: Universitetsforlaget
- Mønnesland, S. (2006). *Før Jugoslavia og etter*. Oslo: Syppress forlag

- Nansen Dialogue Centre Osijek (NDCO) (udatert a). *Cultural and spiritual heritage of the region*. Henta 17.07.2015 frå <http://www.ndcosijek.hr/en/projects/cultural-and-spiritual-heritage-of-the-region/>
- Nansen Dialogue Centre Osijek (NDCO) (udatert b). *About NDC Osijek*. Henta 17.07.2015 frå <http://www.ndcosijek.hr/en/about-ndc-osijek/>
- Nansen Dialogue Centre Osijek (NDCO) (udatert c). *The New school*. Henta 17.07.2015 frå <http://www.ndcosijek.hr/en/projects/the-new-school/>
- Nansen Dialogue Network (NDN) (2011). *Common cultural heritage of a multiethnic society: curricula for schools*. Henta frå <http://www.nansen-dialogue.net/pdf/issue1edu.pdf>
- Nansen Dialogue Network (NDN) (udatert a). *Strategy 2011-2015*. Henta 17.07.2015 frå <http://www.nansen-dialogue.net/pdf/ndnstrat.pdf>
- Nansen Dialogue Network (NDN) (udatert b). *Norwegian – Norsk*. Henta 17.07.2015 frå <http://www.nansen-dialogue.net/index.php/en/norwegian-norsk>
- Nansen Fredssenter (NF) (udatert a). *Senterets historie*. Henta 17.07.2015 frå <http://peace.no/NO/norsk-senterets-historie/>
- Nansen Fredssenter (NF) (udatert b). *Nansen Dialog Nettverk*. Henta 17.07.2015 frå <http://peace.no/NO/norsk-nansen-dialognettverket/>
- Okoye-Johnson, O. (2011). Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? Implications for Closing the Achievement Gap. *Journal of Black Studies* 42(8) 1252–1274. DOI: 10.1177/0021934711408901



- Palaigou, N. (2012). Prologue. I N. Palaigou & G. Dietz (Red.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen* (s.xv-xxvi). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Pickering, M. (2008). Engaging with History. I M.Pickering (Red.). *Research Methods for Cultural Studies* (s.193-213). GB: Edinburgh University Press Ltd.
- Ropers, N. (2004). From Resolution to Transformation: Assessing the Role and Impact of Dialogue Projects I A. Wimmer, R. J. Goldstone, D. L. Horowitz, U. Joras & C. Schetter (red). *Facing ethnic conflicts – toward a new realism* (s. 174-188). UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Røhr, H. S. (2005). Innledning. I H.S. Røhr (Red.), *Dialog – mer enn ord. Jubileumstidsskrift for Nansen Dialog 1995-2005* (s. 1-5). Lillehammer: Nansenskolen Norsk Humanistisk Akademi
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sand, T.(2008). Å leve med to kulturer. I T. Sand (Red), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s.25-44). (2.utg.) Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA: SAGE Publications, Inc
- Schoorman, D. & Bogotch, I. (2009). Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1041e1048. Doi:10.1016/j.tate.2009.10.047
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A.(2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender (5<sup>th</sup> Edition)*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

Silber, L. & Little, A. (1997). *Yugoslavia: Death of a nation*. USA: Penguin Books.

Store Norske Leksikon (SNL) (2014). *Balkan*. Henta frå <https://snl.no/Balkan>

Sørensen, A.S., Høystad, O.M., Bjurstrøm, E. & Vike, H. (2008). *Nye Kulturstudier*. Oslo: Spartacus Forlag AS.

Tajfel, H. (1982). *Social psychology of intergroup relations*. Ann. Rev. Psychol. 1982, 33:1-39

Tanner, M. (2010). *Croatia: A Nation Forged in War (Third Edition)*. UK: Yale University Press.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse (4.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Uremovic, M. & Milas, I. (2013). Challenges of education for peace in segregated schools in Vukovar. I C. McGlynn, M. Zembylas & Z. Bekerman (Red.), *Integrated Education in conflicted societies* (s.185-197). USA: Palgrave Macmillan

United States Institute of Peace (USIP) (1995). *The Erdut Agreement*. Henta frå [http://www.usip.org/sites/default/files/file/resources/collections/peace\\_agreements/croatia\\_erdut\\_11121995.pdf](http://www.usip.org/sites/default/files/file/resources/collections/peace_agreements/croatia_erdut_11121995.pdf)

Østerud, Ø. (1994). *Hva er nasjonalisme?* Oslo: Universitetsforlaget

# Oversikt over figurar

Figur 1Plassering til Jugoslavia (udatert) Henta den 31.08. 2015 frå

[https://no.wikipedia.org/wiki/Jugoslavia#/media/File:Yugoslavia\\_map\\_norwegian.svg](https://no.wikipedia.org/wiki/Jugoslavia#/media/File:Yugoslavia_map_norwegian.svg)

Figur 2Kart over Den serbiske republikken Krajina (udatert). Henta den 31.08.2015 frå

[https://no.wikipedia.org/wiki/Den\\_serbiske\\_republikken\\_Krajina#/media/File:Map\\_of\\_Republic\\_of\\_Serbia\\_Krajina.png](https://no.wikipedia.org/wiki/Den_serbiske_republikken_Krajina#/media/File:Map_of_Republic_of_Serbia_Krajina.png)

Figur 3The dimensions of Multicultural Education (udatert). Henta den 31.08.2015 frå

<https://sites.google.com/site/wilkesedu510groupc/implementing-multicultural-education>

# Vedlegg 1 Stadfesting frå Høgskolen i Telemark



**Telemark University College**  
Faculty of Arts and Sciences

To whom it might concern

Your ref:

Our ref: 2013/1748

Date: 27.08.2014

## Letter og Intent

We hereby confirm that **Kristine Heggdal**, born April 29<sup>th</sup> 1990, is a master student Telemark University College, Faculty of Arts and Sciences.

Heggdal started the masterprogramme *Cultural Studies* in August 2013 and her proposal for master thesis has been approved by the institution.

Sincerely,

Kjell Olsen  
Professor

Eline Flesjo  
instituttkonsulent AF-IKH

---

### Contact Information

Telemark University College, Postboks 203, N-3901 Porsgrunn  
Telemark University College, Kjølnes Ring 56, Porsgrunn  
Tel: +4735575000 Fax: +4735575001 Internet: [www.hit.no/english/](http://www.hit.no/english/)

### Executive Officer

instituttkonsulent AF-IKH Eline Flesjo  
35952707  
[Eline.Flesjo@hit.no](mailto:Eline.Flesjo@hit.no)

# Vedlegg 2: Intervjuguide

## **Interview guide**

### **Demographic data:**

Which school did you go to when you took the subject?

Sex: (male/female)

What are you doing today: (School/work?)

### **About the subject «Cultural and Spiritual Heritage of the Region» (CSHR)**

Why did you take the subject?

What do you think about the teacher/other students?

What do you think about teaching methods?

Could you imagined have been teaching in this subject more often?

Is there anything you would have done differently?

Have you ever thought that this subject has been a waste of time?

Can you tell a story / situation that describe(s) your experience(s) of this school subject?

### **Changing attitudes**

What do you think is the most important thing you learned?

Have you benefited from the subject in some other contexts?

Has this discipline changed something with you as a person? Or do you think that nothing has changed?

What do you think about “us” and “them” mindset? Has your attitude about this change?

Do you have friends who belong to other ethnic groups other than your own? If: Is the friendship formed before or after you took this course?

Play ethnic issues any matters to you? Or is it the person itself that is important to you?

Do you think that the subject will be influencing your and the future generations in their thoughts and attitudes toward a more included society?

Do you recommend this course to others?

### **Finale**

Is there something else you want to tell me about the subject?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

### **Information for informants about the study and consent to participate**

My name is Kristine Heggdal. I am 24 years, and graduate master student at Telemark University College. I got my first knowledge of the subject “Cultural and Spiritual Heritage of the Region” in 2009-2010 when I was a student at the Nansen Academy in Lillehammer. In my master thesis I wish to get more knowledge about the youth’s experiences with this subject, and if they have changed their attitudes when they meet multicultural challenges.

My supervisor is Professor Kjell Olsen at Telemark University Collage.

The thesis research question is: “How do youths feel that the subject “Cultural and Spiritual Heritage of the Region” has provided them with the competence to face multicultural challenges in a society which has undergone ethnic conflict?”

I wish to get more knowledge about how young people experienced the subject and what they think is the most important thing they learned. Have your picture and attitudes related to “us” and “the others” changed? Do they meet multicultural challenges in their everyday life? Substitution ethnic inequality some role in their daily lives or is it the individual himself who is most important to them?

# Vedlegg 4: Samtykkjedokument

## **Consent from informant**

I hereby give my consent to participate in a study on youths experiences related to the subject “Cultural and Spiritual Heritage of the Region” conducted by Kristine Heggdal. I understand and agree that the overall result will be used as part of a research work and may be made public through conferences, in scientific and academic journals and through the publication of the Master Thesis.

I have read a short description of the project and is informed that the purpose of the study is to increase the knowledge of youths, who have taken the course “Cultural and Spiritual Heritage of the Region”, their experiences related to their subject content, teaching and their expertise to meet multicultural challenges in a society that has undergone ethnic conflict.

Participation in this study involves participating in an individual interview that will last approximately one hour. The interview will be conducted in English. The interview will be recorded on tapes. All data will be kept in a locked cabinet, and deleted one year (01. July 2016) after the thesis has been submitted. Informants in the master thesis will be anonymous in all publications.

To participate in the thesis is voluntary and I may at any time resign my project. If I pull myself from the project are all the data that I have contributed deleted.

Location/date.....

Signature.....