



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Master

Semester: Vårsemesteret

År: 2023

Forfatter: Artan Shabi

Veileder: Tord Austdal

Tittel på masteroppgaven: Jugoslavia og de glemte konfliktene i dagens skole: En utforskende studie av undervisning om etniske konflikter på ungdomstrinnene

Engelsk tittel: Yugoslavia and the forgotten conflicts in school: An explorative study on teaching about ethnic conflicts in the lower secondary levels

Emneord: Samfunnsfag,
Samfunnsfagsdidaktikk,
Konfliktundervisning, Jugoslavia, Glemte konflikter

Antall ord: 27 160
+ antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 01.06/2023

Jugoslavia og de glemte konfliktene i dagens skole

En utforskende studie av undervisning om etniske konflikter
på ungdomstrinnene

Artan Shabi

Masteroppgave i samfunnsfag

grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

Sammendrag

Undervisning om etniske konflikter og konflikter som er mindre nevnt i lærebøker er et felt som det er mangelfull forskning i den norske skolekontekst, og som denne studien har som sitt hovedmål å undersøke. Derfor har jeg formulert min problemstilling som følgende: *Hvordan undervises det om etniske konflikter på ungdomstrinnene?*

Med bruk av en kritisk diskursiv tilnærming, har denne studien forsøkt å se hvilke diskurser som er fremtredende i dagens skole om etniske konflikter og krigene i det tidligere Jugoslavia. Studien ser på hvilken endring temaet Jugoslavia-krigene har fått gjennom en periode på 25 år både gjennom utsagn fra lærerintervju og gjennomgang av sentrale læreverk. Mine funn viser at dagsaktuelle nyheter om kriger og undervisning om de store historiske hendelsene som verdenskrigene preger i stor grad undervisningen i samfunnsfag. Det setter begrensninger på Jugoslaviakrigene sin omtale i dagens skole ettersom at den hverken anses som å passe til den ene eller den andre. Dette i takt med den minkende omtalen og vektleggingen av Jugoslavia-krigene i lærebøker har ført til at dens betydning i den norske skolen er på vei ut og i fare for å bli glemt av dagens elever. Å sette et søkelys på etniske konflikter og de glemte etniske konfliktene i den norske skolekontekst har vært et viktig mål med prosjektet, med en hensikt å sette å sette Jugoslavia og de mindre kjente konfliktene på dagsordenen.

Forord

I skrivende stund rapporteres det i nyhetene om nye og ansente situasjoner i Kosovo. Situasjonen har ikke vært så ansent på flere år, og NATO har valgt å sende inn hundrevis av soldater inn i Kosovo for å hindre mer uro. Kosovo, og land som utgjorde det tidligere Jugoslavia, har igjen blitt aktuelle i det norske nyhetsbildet de siste dagene. Kosovo har fått Europas og verdenssamfunnets oppmerksomhet igjen. Nyhetene har påminnet Europa og verden at de etniske konfliktene i Balkan ikke enda er løst, og arven fra krigene i Jugoslavia lever enda ferskt i minnet blant de ulike etniske gruppene i Balkan.

I denne skriveprosessen har min motivasjon vært å sette et lys på de mindre kjente etniske konflikter sin plass i den norske skolen, med særlig de etniske konfliktene i Jugoslavia i fokus. Som norskfødt med innvandrerforeldre fra Kosovo har jeg alltid kjent på mangel på representasjon og omtale om regionen jeg har røtter i undervisningen på skolen, men og blant befolkningen i det norske samfunnet. Mitt mål med prosjektet har vært å fremheve viktigheten av at Jugoslavia-krigene ikke blir glemt i skolen og at dagens elever lærer om disse hendelsene som har enda store følger for Balkan-regionen den dag i dag.

Jeg vil takke min familie for støtten under studietiden og spesielt dette året under masterskrivingen. Jeg har lært gjennom min oppvekst å være stolt av mitt opphav og det forklarer mye av mitt sterke engasjement med temaet.

Jeg vil også takke min veileder, Tord, for den gode hjelpen gjennom hele skriveprosessen.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 <i>Det urolige hjørnet av Europa: Balkan</i>	1
1.2 <i>Mine mål og mitt ønske med prosjektet</i>	2
1.3 <i>Tidligere forskning</i>	4
2. Teori	6
2.1 <i>Begrepsavklaringer</i>	6
2.1.1 <i>Etnisitet</i>	6
2.1.2 <i>Konflikt og «etniske» konflikter</i>	7
2.1.3 <i>Folkemord og etnisk rensning</i>	8
2.2 <i>Krigene i det tidligere Jugoslavia</i>	9
2.2.1 <i>Etnisk inndeling i det tidligere Jugoslavia</i>	9
2.2.2 <i>Krigenes forløp i det tidligere Jugoslavia</i>	10
2.3 <i>Krig i lærebøker</i>	13
2.4 <i>Diskurs</i>	14
2.4.1 <i>Kritisk diskursanalyse</i>	15
2.4.2 <i>Kritisk diskursteoretisk perspektiv på tekst</i>	16
2.4.3 <i>Diskursanalyse med vekt på innramminger, begreper og begrepsklynger</i>	17
3. Metode	19
3.1 <i>Lærerintervju som datainnsamlingsmetode</i>	19
3.1.1 <i>Utvalg</i>	21
3.1.2 <i>Asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og subjekt</i>	22
3.1.3 <i>Etiske utfordringer ved kvalitative intervjuer</i>	23
3.2 <i>Lærebokanalyse som metode</i>	25
4. Funn og drøfting	26
4.1 <i>Lærerintervju</i>	26
4.1.1 <i>Aktualitet og relevans</i>	26
4.1.2 <i>Hensyn til elever og innvandring</i>	30
4.1.3 <i>Muligheter</i>	33
4.1.4 <i>«Det er ikke en sånn generell oppfatning at alle skal igjennom den»</i>	37
4.1.5 <i>Erfaringer</i>	40
4.2 <i>Lærebokanalyse</i>	45
4.2.1 <i>Underveis Historie 10 (1999) og Innblikk Historie 10 (1999)</i>	47
4.2.2 <i>Underveis Historie 10 (2008) og Matriks Historie 10 (2009)</i>	51
4.2.3 <i>Relevans 10 (2022) og Arena 10 (2022)</i>	56
5. Avslutning	60
5.1 <i>Hvordan blir etniske konflikter tematisert i ungdomstrinnene og hvilke faktorer har innvirkning på undervisning om etniske konflikter?</i>	60
5.2 <i>Hvordan blir krigene i det tidligere Jugoslavia fremstilt i samfunnsfaget og hvor stor plass og omtale får den i sentrale læreverk?</i>	62
5.3 <i>Hvordan har Jugoslavia-krigene sin plass i skolen endret seg gjennom 25 år; fra krigenes slutt frem til dagen i dag?</i>	63
Litteraturliste	66

Vedlegg 1: Informasjonsskriv	70
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	73
Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT	74

Liste over bilder

Bilde 1: Faksimile fra Aschehougs Matriks Historie 10 (1. utgave. 2. opplag) side 125.....	55
--	----

1. Innledning

1.1 Det urolige hjørnet av Europa: Balkan

Ved utgangen av året 2022 så vi spenningene blusse opp igjen i Kosovo, et land i Balkan-regionen i Europa. En tilsynelatende mindre uenighet rundt bilskilt skapte store stridigheter mellom Kosovo og Serbia, og innad i Kosovo blant den etnisk serbiske befolkningen. Da bilskilter som ble utstedt fra Serbia ikke lenger ville bli tillatt i Kosovo, og alle kosovo-serbere ble pålagt å bruke Kosovo sine bilskilt som følge av at Serbia ikke lar biler kjøre inn i landet med Kosovo-skilter, svarte serberne i Kosovo med store demonstrasjoner (Østebø, 2022). Rett før nyåret blokkerte serbere i Nord-Kosovo grenseoverganger mellom Kosovo og Serbia, og politiet ble utsatt for væpnede angrep som de også svarte med skytevåpen. Presidenten i Serbia uttalte han ønsket å sende inn militære styrker for å beskytte den serbiske befolkningen, noe som skapte store reaksjoner og fordømmelser i Europa og USA av frykt for en eskalering av konflikten (NTB & Søreide Kjær, 2022).

Dette er ikke de første spente situasjonene i området, og trolig ikke de siste. Balkan-regionen og landene som utgjorde det tidligere Jugoslavia, preges av spente relasjoner mellom etniske grupper. Krig og konflikt preget Balkan-regionen gjennom hele 1990-tallet, et faktum som vi stadig blir minnet om gjennom mediens omtale av ulike hendelser: Det eksisterer en frykt i verdenssamfunnet for om Balkan vil eksplodere, igjen, slik det gjorde på 1990-tallet.

«Fjernt», «uforståelig» og «komplisert» er vanlige bemerkninger jeg har hørt fra mennesker rundt meg når konfliktene i det tidligere Jugoslavia kommer opp i samtale. Balkan og det tidligere Jugoslavia blir vekselvis glemt og oppfattet nærmest som en region som hele tiden preges av intense og uforståelige konflikter som er «uhørt i vår del av Europa». Det har fått meg til å stille meg selv spørsmålet: Hvorfor vet den gjennomsnittlige personen i Norge så lite om disse konfliktene? Skyldes det lite medieomtale eller lite snakk om dette i skolen, eller oppfattes det som for komplisert å danne seg en forståelse av sakskomplekset? Eller en kombinasjon av alle tre?

I min skolegang på 2010-tallet kan jeg ikke huske å ha hatt en ordentlig gjennomgang av konfliktene i det tidligere Jugoslavia, ei heller særlig snakk om selve landet, dets historie og kultur. Da er det ikke så rart at dagens elever, eller mine jevnaldrende, opplever det «fjernt»

dersom det ikke vektlegges i skolen. «Skuddene i Sarajevo» er det eneste minnet jeg selv har, og da i forbindelse med utløsningen av Første verdenskrig, og dette var for min del ikke før på videregående skole. Men hvorfor får dette temaet så lite omtale i skolen? Er det lite å hente fra lærebøkene, eller er kunnskapen om dette temaet blitt mindre og mindre siden 1990-tallet som følge av nye, og mer dagsaktuelle konflikter preger mediebildet i større grad og som blir dermed fremhevet i skolens undervisning?

Krigene i det tidligere Jugoslavia er på flere måter et tema som er svært relevant for dagens elever i den norske skole og relevant for undervisning om konflikt, internasjonalt samarbeid, og for å lære mer om årsakene og uttrykkene til en rekke latente sosiale og politiske konflikter, hvor oppblussing stadig forekommer. Økt kunnskap om denne regionen, dens historie og sammensetning mener jeg har undervisningspotensial som kan sikre at skolen bidrar til at elevene lærer å bli bevisst betydningen av etniske relasjoner, som igjen vil medføre at de kan overføre denne kunnskapen når de lærer om andre konflikter som skjer i andre deler av verden.

1.2 Mine mål og mitt ønske med prosjektet

I prosjektet mitt har jeg satt meg for å finne ut mer om temaer slik som Jugoslavia, og i det bredere hvordan temaet etniske konflikter, blir behandlet i den norske skolen, og fokuset mitt er lagt til ungdomstrinnene. På dette stadiet av grunnskolen blir det lagt større vekt på historisk kunnskap og det eksisterer gode muligheter for at lærere kan legge til rette for at elevene kan utvikle en dypere konfliktforståelse. Min problemstilling er dermed formulert som følger: *Hvordan undervises det om etniske konflikter på ungdomstrinnene?*

I tillegg til problemstillingen har jeg jobbet frem flere forskningsspørsmål som konkretiserer problemstillingen, slik at jeg får et snevrere fokus som er avledet fra den overordnede inngangen til etniske konflikter. Disse forskningsspørsmålene har jeg beskrevet slik:

- Hvordan blir etniske konflikter tematisert i ungdomstrinnene og hvilke faktorer har innvirkning på undervisningen om etniske konflikter?
- Hvordan blir krigene i det tidligere Jugoslavia fremstilt i samfunnsfaget og hvor stor plass og omtale får den i sentrale læreverk?

- Hvordan har Jugoslavia krigene sin plass i skolen endret seg gjennom 25 år; fra krigenes slutt frem til dagen i dag?

Jeg har valgt å benytte krigene i det tidligere Jugoslavia som en «case» for å peke på sentrale dimensjoner og tendenser i undervisning om etniske konflikter, og det spesifikke. Krigene i det tidligere Jugoslavia er et tema jeg har opplevd som blir kraftig nedprioritert i forhold til andre temaer. Historiske kriger og konflikter som verdenskrigene og den kalde krig på den ene siden og dagsaktuelle konflikter og kriger og kriser som preger nyhetsbildet som krigen i Ukraina og krigen i Syria som fikk mye omtale i forbindelse med flyktningkrisen i 2015 på den andre siden utgjør tilsynelatende ofte en vesentlig del av undervisningen i samfunnsfaget. Krigene i det tidligere Jugoslavia blir midt oppi alt dette nesten «glemt» og faller med andre ord mellom to stoler: den blir forstått og ansett som en mer «nylig» konflikt ettersom det skjedde på 1990-tallet, og blir hverken regnet som en historisk eller en «aktuell» konflikt». Med dette blir krigene i det tidligere Jugoslavia en interessant case å benytte som et utgangspunkt ved tilnærmingen av etniske konflikter og konfliktundervisning i samfunnsfag.

Dette utgjør bakgrunn for det jeg ønsker å forske på og finne ut mer om i min oppgave, nemlig hvordan foregår undervisningen om krigene i det tidligere Jugoslavia? Jeg skal ha intervju med 3 lærere som arbeider på ungdomsskolen for å finne ut mer om dette. Det jeg ønsker å finne ut er hvilke muligheter det er for å undervise om dette temaet – hva muliggjør eller hindrer eventuelt undervisning om dette temaet? Hvilke rammefaktorer mener de er avgjørende for utfallet av temaets plass i undervisningen? Hvordan har undervisningen om temaet endret seg fra 1990-tallet og tidlig 2000-tallet da Jugoslavia krigene og konfliktene preget nyhetene og var på dagsordenen frem til i dag hvor andre kriger og etniske konflikter får mer omtale? Her kommer også læreboken inn i bildet. I tillegg til lærerintervjuene, skal jeg også analysere ulike læreverker for å se hvor mye det står om krigene i det tidligere Jugoslavia. Utgangspunktet for analysen vil være hvor mye omtale konfliktene i det tidligere Jugoslavia får i læreboka og i hvilke sammenhenger temaet blir nevnt i. En annen sentral arbeidshypotese er at temaet har fått et annerledes fokus fra tiden konfliktene herjet på det største da krigene pågikk og i det vi kan betegne som den «post-Jugoslaviske tiden» som resulterte i en rekke nye stater i Europa. I forbindelse med både lærerintervjuene og analyse av lærebøkene skal jeg benytte meg av et kritisk diskursivt perspektiv, som blir et par slags «briller» jeg skal bruke til å analysere og diskutere utsagn som jeg finner i mitt materiale.

1.3 Tidligere forskning

Det har blitt gjort betydelig forskning på skole, undervisning og konflikt innen flere utdanningsrettede forskningsfelt som «Peace Education», «Human Rights Education» eller «Citizenship Education». Likevel påpeker forskere som Hiromi Yamashita (2006, s. 33) at det er blitt gjort mindre forskning gjort på undervisning om konflikter. Til dette viser også mine litteratursøk at forskning som konkret undersøker undervisning om etniske konflikter generelt er mangelfull, og eksisterende forskning er gjerne fokuset på noen spesifikke konflikter som vanligvis pleier å få størst omtale i samfunnsfagundervisningen, eksempelvis som boka *Teaching The Arab-Israeli Conflict* (S. Harris, 2019).

Hvordan det undervises om konfliktene i det tidligere Jugoslavia er enda mindre blitt forsket på. I Sverige har en svensk student forsket på lignende tematikk – nemlig hvordan lærere underviser om Jugoslavia-konfliktene og da spesielt hvordan svenske lærere forholder seg til elever med bakgrunn fra det tidligere Jugoslavia. Trendelina Smajli (2022) beskriver og analyserer hvordan 5 lærere i historiefaget på videregående skole underviser om temaet og hvilke utfordringer og muligheter de opplever med faget. I tillegg legger Smajlis arbeid vekt på hvordan de tar hensyn til elever med bakgrunn fra landene som utgjorde det tidligere Jugoslavia, og hvordan disse elevene både blir for læreren både en ressurs og mulig utfordring (Smajli, 2022). Sverige er et land med en befolkning og skoleoppbygning som det er naturlig for Norge å sammenligne seg med, og dermed ser jeg på hennes bidrag som høyst relevant tilskudd i forskningen om undervisning om krigene i det tidligere Jugoslavia, særlig også fordi det er mangel på lignende forskning i den norske skolekontekst. I 2005 ble innvandringsmønsteret for skandinaviske land sammenlignet, og funn fra Statistisk Sentralbyrå i 2005 konkluderte med at det var store forskjeller mellom Norge og Sverige når det gjaldt med mennesker med bakgrunn fra det tidligere Jugoslavia. Sverige hadde i 2005 125 000 mennesker med eks-jugoslavisk bakgrunn – 5 ganger mer enn det Norge hadde på daværende tidspunkt (Østby, 2005). Det kan være en mulig grunn til at krigene i det tidligere Jugoslavia og hensynet til elever med bakgrunn fra regionen har allerede blitt forsket på i Sverige, mens i Norge har det vært manglende forskning på dette temaet frem til nå.

Hensynet til elevers bakgrunn i undervisningen er et annet viktig område relevant for undervisning om konflikter. Forskning på dette området, gjerne kalt «undervisning om kontroversielle temaer», legger vekt på pedagogiske og didaktiske strategier, elevenes

emosjonelle responser, men også læreres bruk av skjønnsvurderinger i undervisning. Silje Andresen (2020) har bygget sin forskning på samtaler med lærere og gjennom klasseromsobservasjoner på videregående skole. Andresen beskriver undervisning om kontroversielle temaer som kunnskapsområder eller sakskomplekser hvor det eksisterer mulighet for grunnleggende uenigheter, der elever i klasserommet kan ha ulike og motstridende forklaringer og elevene kan komme til forskjellige konklusjoner som et resultat av sine ulike syn og perspektiv (Andresen, 2020, s. 153). Undervisning om etniske konflikter og spesifikt konfliktene i det tidligere Jugoslavia vil i min vurdering regnes som temaer som kan betegnes som kontroversielle. Dette er på grunn av disse konfliktene som er basert på etniske skiller, oppfattes som kontroversielt og sensitivt av personer fra de ulike etniske gruppene i konflikten når en som «utenforstående» skal omtale konflikten, særlig når det i et klasserom har elever som tilhører en av disse etniske gruppene. Dette er fordi de ulike partene har sine egne perspektiver og versjoner på denne konflikten som kan være vanskelig for utenforstående å danne en grundig forståelse for.

Læreboka har en sentral rolle i samfunnsfaget i dag, og legger sterke føringer for lærerens undervisning. Forfatterne Solhaug et al. (2020, s. 55), i sin forskningsrapport om faget samfunnsfag i Norge, påpeker hvordan den dominerende klasseromspraksisen i norske klasserom i dag er i form av at læreren snakker eller fører en samtale i klasserommet som er støttet av læreboka. Dette forteller at læreboken i faget samfunnsfag ikke har mistet sin makt, og er en relevant faktor i lærerens undervisning i klasserommet, særlig som en støtte. Forfatterne i studien konkluderer med at lærebøker fortsatt har en betydelig rolle i samfunnsfagundervisningen (Solhaug et al., 2020, s. 61). Solhaugs generelle funn støttes, men kan justeres av andre empiriske studier av samfunnsfagundervisning. Aashamar et al. (2021, s. 296) sine undersøkelser demonstrerer hvordan lærebøker og ulike tekster blir brukt i undervisningen i fagene samfunnsfag, norsk og engelsk i ulike klasserom i 9. og 10. trinn. Funnet fra studien viste at læreboka ble mest brukt i samfunnsfag, sett i forhold til de to andre fagene med hele 27 % undervisningstiden. Samtidig, og selv om det arbeides med tekst 93% av tiden, så arbeides det for det meste med tekster fra kilder utenfor læreboka (Aashamar et al., 2021, s. 306).

2. Teori

I dette følgende kapitlet skal jeg fremstille teorien jeg skal benytte meg av i oppgaven. I første underkapittel: «2.1 Begrepsavklaringer» skal jeg gi en forklaring på viktige begreper som utgjør en sentral del av oppgaven min som etnisitet, etniske konflikter, folkemord og etnisk rensning. Etter begrepsavklaringene skal jeg gi en gjennomgang av krigene i det tidligere Jugoslavia på 1990-tallet for å gi en historisk kontekst til temaet for prosjektet. Deretter skal jeg presentere ulike måter å analysere fremstilling av krig i lærebøker. Til slutt skal jeg gjøre rede for det teoretiske perspektivet som vil prege oppgaven min i stor grad, som er diskursanalyse.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Etnisitet

Etnisitet handler om den sosiale forhandlingen om kulturforskjeller (Barth, 1969). En etnisk gruppe identitet opprettholdes ved at medlemmer stadig trekker grenser mot andre etniske grupper, og slik blir kulturforskjeller kontinuerlig gjort relevant i samhandlingen mellom grupper eller representanter fra grupper. Den blir en usynlig grense som skiller etniske grupper mellom hverandre som ofte vanskelig kan krysses. Denne grensen samler menneskene innenfor grensen i form av solidaritet og fellesskap, men utelukker de som den ikke anser som «tilhørende» (Eriksen, 2020). Denne grensen som blir trukket er et resultat av *opplevde* kulturforskjeller som blir relevant for gruppen i relasjoner med andre – altså subjektive og ikke objektive forskjeller. Hva som utgjør denne etniske grensen og hva som gjør gruppen til en etnisk gruppe blir definert av gruppen selv innenfra (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 52–53). For at det skal være aktuelt og gi mening å kalle en gruppe for etnisk, må gruppen ha vedvart over en viss periode og blir anerkjent av omverdenen. Så etnisitet handler om relasjon mellom grupper og er noe som finnes mellom grupper. Relasjonen mellom grupper er det som skaper etnisitet. Eriksen & Sajjad (2020, s. 54–55) sammenligner idéen om etnisk gruppe i isolasjon som lyden av én klappende hånd og vil dermed ikke gi mening å tenke om etnisitet i den forstand med mindre det foreligger en relasjon.

Thomas Hylland Eriksen & Torunn Arntsen Sajjad (2020, s. 53) mener en generell definisjon på etniske grupper kan være at gruppen ser på seg selv som å ha en felles og eksklusiv historisk opprinnelse som de ikke deler med andre grupper. Denne «opprinnelsen» kan ofte

spores tilbake til en historisk eller mytisk tid som er vanskelig å stadfeste konkret den dag i dag. Eriksen & Sajjads generelle og mer hverdagslige definisjon på etnisitet gir assosiasjoner til Anthony D. Smiths (1988, s. 17–18) innflytelsesrike perspektiv på nasjoner og etnisitet med hans begrep *ethnie*. Begrepet beskriver Smith som en mellomting av et modernistisk perspektiv som ser på nasjonalisme som en moderne ideologi og bevegelse, og et «perennialist»-perspektiv som ser på etnisitet som noe som har eksistert i lang tid. Smith argumenterer med sitt begrep at det har skjedd en kontinuitet fra de gamle etniske samfunnene frem til dagens nasjoner.

En vanlig oppfatning om etnisitet er at etniske forskjeller skyldes i hovedsak «objektive kultur forskjeller», og videre at jo større kulturelle forskjeller er, desto større betydning har etnisitet. Men, derimot viser forskning ifølge Hylland Eriksen & Sajjad (2020, s. 53) at etnisitet fremheves i størst grad i relasjoner mellom etniske grupper som er nære hverandre i form av språk og skikker, altså kultur, slik som relasjonen mellom de største etniske gruppene i Bosnia, blant bosniske muslimer (bosnjaker), serbere og kroater der små forskjeller som tidligere ikke hadde stor betydning ble viktigere enn noen gang i krigen. Den språklige likheten kan også vises ved at språket serbo-kroatisk ble etter hvert oppdelt og kalt for serbisk, kroatisk og bosnisk som følge av krigen (Hammel et al., 2010, s. 1099).

2.1.2 Konflikt og «etniske» konflikter

Forfatterne av introduksjonskapitlet «The study of ethnic conflict» i boka *The Routledge Handbook of Ethnic conflict*, Karl Cordell og Stefan Wolff (2016, s. 4), mener at den største misvisende oppfatningen som eksisterer om etniske konflikter, er at disse konfliktene handler om etnisitet. De legger til at etnisitet kan utgjøre en viktig del av forklaringen, men vil sjeldent kunne forklare hele årsakssammenhengen til konflikten. Cordell og Wolff (2016, s. 4) definerer konflikt som en situasjon der to eller flere aktører forsøker å oppnå mål som er uforenlige, men som de selv ser på som rettferdige. Etniske konflikter er en form for slik gruppekonflikt, der minst den ene parten i konflikten ser definerer sitt mål på grunnlag av sin etniske gruppe, og der konfrontasjoner mellom partene hovedsakelig begrunnes i etniske skiller. Uansett hvilke konkrete årsaker som utløste konflikten, vil den ene parten i konflikten begrunne dens misnøye i form av etniske årsaker: som at de ikke får realisere sine interesser eller har samme rettigheter som følge av sin særegne etniske identitet. Forfatterne Cordell og Wolff (2016, s. 4) forstår begrepet etnisk konflikt som situasjoner der de stridende partene

bruker vold som et strategisk virkemiddel og der minst den ene parten definerer seg i hovedsak på basis av sin særegne etniske identitet.

Men hvordan avgjør man om en konflikt kan betegnes som «etnisk»? Stuart J. Kaufman (2016, s. 93) mener en konflikt kan defineres som etnisk dersom de ulike partene som er involvert i konflikten hovedsakelig skilles basert på etniske linjer. De fleste land i verden har etnisk mangfold, og de fleste etniske relasjoner har til en viss grad en eller annen form for konflikt ifølge Kaufman (2016, s. 94). Men stort sett så fører ikke eksistensen av etniske minoriteter til noen seriøse konflikter eller vold, selv om det var en økning i voldelige etniske konflikter fra slutten av 2. verdenskrig til midten av 1900-tallet da det begynte å synke (Kaufman, 2016, s. 94). Slike voldelige konflikter handler oftest om politisk makt i territorier som er omstridt, altså territorier som det er uenig om hvem som skal styre. De fleste konflikter handler om etniske grupper som ønsker selvstyre i form av å utforme og regjere sin egen stat eller selvstendig autonom region (Kaufman, 2016, s. 94).

2.1.3 Folkemord og etnisk rensning

I forbindelse med den etniske konflikten som pågikk under krigene i det tidligere Jugoslavia, så er begrepene «folkemord» og «etnisk rensning» tett forbundet med konflikten ettersom det internasjonale samfunnet anerkjenner uten reservasjon at det foregikk både etnisk rensning og folkemord i krigene på 1990-tallet. Etnisk rensning kan, skriver Paul Mojzes (2011, s. 15) i en snever forklaring forstås som en organisert kampanje med mål om å fordribe en folkegruppe ut av et område. Det kan være nøye organisert statlig av myndighetene eller militæret, men også fremstå som «spontan» grunnet sinne og frykt av naboer med annen etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn. Etnisk rensning skjer ofte i form av trusler, individer og grupper blir skadet og myrdet, arrestasjoner og voldtekt. Etnisk rensning i en bred forståelse blir sett i sammenheng med folkemord, som på sin side er det mest forferdelige steget av etnisk rensning, ved at det inkluderer en total utslettelse og utryddelse av en gruppe med mål om at de forsvinner fra jorda totalt. Dette skjer planlagt, ofte organisert av myndighetene, som ser på det som den «endelige løsning» på problemer som de mener gruppen de ønsker å fjerne har skapt (Mojzes, 2011, s. 16).

2.2 Krigene i det tidligere Jugoslavia

I det tidligere Jugoslavia eksisterte det over 20 forskjellige folkegrupper som varierte i antall fra 8 millioner mennesker til under 10 tusen mennesker (Mønnesland, 1999, s. 14). Ordet «Jug» i Jugoslavia betyr «Sør» og «Jugoslavia» oversatt til norsk betyr «Sørslavia». En «jugoslav» skulle da referere til en innbygger i Jugoslavia. Sørslavere som blant annet serbere, kroater og bosnjaker dominerte Jugoslavia demografisk og utgjorde 80% av innbyggertallet. Etniske grupper som var av ikke-slavisk opphav og som hadde stor befolkning i det tidligere Jugoslavia var blant annet albanere (9,1 prosent) og ungarere (1,6 prosent) (T. Berg & Mønnesland, 2022). Det tidligere Jugoslavia hadde med andre ord en befolkning som var svært etnisk mangfoldig. Det var ifølge Svein Mønnesland (1999, s. 14) ingen andre land i Europa som hadde så mange nasjonaliteter bortsett fra det tidligere Sovjetunionen.

2.2.1 Etnisk inndeling i det tidligere Jugoslavia

I det tidligere Jugoslavia var det 5 såkalte «constitutive ethnicities» som i den Jugoslaviske grunnloven kalt for *narod*i (Hammel et al., 2010, s. 1104). De etniske gruppene som fikk denne navngivingen i grunnloven var serbere, kroater, makedonere, slovenere og montenegrinere. Disse ble kalt for *narod*i som følge av at de hadde sin egen republikk i Jugoslavia og ble forstått som å sammenfalle med deres historiske hjemland. *Narodnost*, et annet begrep, ble på den andre siden brukt om etniske grupper som hadde sitt «moderland» utenfor Jugoslavia og dermed ikke hadde sin egen republikk innenfor Jugoslavia (historisk, etnisk eller konstitusjonelt). I denne gruppen var blant hovedsakelig etniske albanere og ungarere som utgjorde særlig store grupper innen Jugoslavia, der albanere var flertallet av befolkningen i Kosovo mens de fleste ungarere bodde i den nordlige autonome provinsen i Serbia kalt for Vojvodina. En annen etnisk gruppe i den Jugoslaviske grunnloven var «muslimer». Dette var muslimer i etnisk forstand som var av Jugoslaviske opphav, det vil si at denne inkluderte slaviske muslimer i Bosnia og Hercegovina, men omfattet ikke kosovo-albanere hvor flertallet er av muslimsk bakgrunn (Hammel et al., 2010, s. 1104). En annen kategori som eksisterte i den Jugoslaviske folketellingen, var «Jugoslaver». Denne kategorien pekte mot innbyggere i Jugoslavia som ikke identifiserte med de etnisk-religiøse skillene som fantes i samfunnet. Av de som identifiserte seg som Jugoslaver var det flest å finne i Bosnia, selv om det aldri var mange som identifiserte seg med denne gruppen (Hammel et al., 2010, s. 1105). Det var oftest medlemmer av kommunistligaen og Tito-tro innbyggere som støttet

enheten av Jugoslavere som identifiserte med denne gruppen, men kunne også være en pragmatisk og nøytral kategori som barn av blandete ekteskap kunne velge å identifisere seg med.

2.2.2 Krigenes forløp i det tidligere Jugoslavia

Etter Josip Broz Titos død så fortsatte utviklingen i Jugoslavia på en mer demokratisk vis, der Slovenia stod i spissen for denne utviklingen. Denne demokratiserings prosessen innebar en større frihet innen litteratur og historieskriving. Slovenerne opplevde sitt språk som truet på bekostning av det serbokroatiske språket, og stilte seg kritisk til Serbias behandling av kosovo-albanerne. Slovenia ønsket en desentralisert og demokratisk Jugoslavia og gikk imot det kommunistiske partimonopolet som preget den Jugoslaviske grunnloven (Mønnesland, 1999, s. 249–250). Etter at slovenske ledere i kongressen ikke fikk gjennomslag for sine krav, så forlot de kongressen. Senere på året, i mai 1990, bestemte parlamentet i Slovenia at republikkens lover skulle stå over de føderale. Noe som ble regnet som et klart brudd på det føderative prinsippet. På slutten av året, etter at flertallet av Slovenias innbyggere stemte for uavhengighet og løsrivelse den 23. desember, vedtok parlamentet i Slovenia at landet skulle ut av føderasjonen innen midten av 1991 dersom det ikke kom en løsning som alle i Jugoslavia godtok (Mønnesland, 1999, s. 252–253). Også i Kroatia skjedde det store forandringer etter at det tidlig 1990 ble åpnet for flerpartivalg. Gryende nasjonalisme i Kroatia var tydelig gjennom den store oppslutningen rundt partiet Det kroatiske demokratiske fellesskap (HDZ) - med lederen Franjo Tudjman - som skulle spille stor rolle senere i konflikten (Mønnesland, 1999, s. 253–254). På slutten av 1990, den 22. desember, vedtok Kroatia en ny grunnlov som definerte Kroatia som uavhengig. Etniske serberne i Kroatia, fryktet denne nye grunnloven og reagerte på at de var nå definert som minoriteter og følte seg diskriminert og truet av de bevæpnede kroatiske styrkene. De 11 kommunene i Kroatia med serbisk flertall dannet et område kalt for «Krajina» som erklærte uavhengighet innenfor Kroatia (Mønnesland, 1999, s. 255–256). Både Slovenia og Kroatia vedtok uavhengighetserklæringene 25. juni 1992, som medførte til at to dager etter ble Slovenia angrepet av Serbia. Slovenia svarte med å angripe tilbake, og etter å ha kommet til enighet med den Jugoslaviske hæren så godtok hæren med å trekke seg tilbake. Nederlaget markerte begynnelsen på krigen mot Kroatia (Mønnesland, 1999, s. 270–273). Krigen i Kroatia førte til store ødeleggelser, med tusener av døde og sårede på begge sider av konflikten og et stort flyktningproblem. Etter at FN klarte å overta alle sonene i juli 1992 så medførte det til at kampene foregikk i mindre omfang, men en ny kritisk

konflikt i Bosnia og Hercegovina kom til å prege Jugoslavia videre i stor grad (Mønnesland, 1999, s. 284).

Krigen i Bosnia og Hercegovina var en krig som varte fra 1992-1995 som handlet om kontrollen over landet som følge av at Jugoslavia gikk i oppløsning. Det var en borgerkrig som resulterte i rundt hundre tusen mennesker som mistet livet, hvor 35-40 prosent av disse var sivile (Holm-Hansen, 2022). Serberne i Bosnia og Hercegovina var under en tredjedel av befolkningen, men mente de hadde rett til hele eller mesteparten av republikken. Dette argumenterte de med at de bosniske muslimene (bosnjaker) var «egentlig serbere». En annen argument var muslimene (bosnjakene) ble ansett som den verste fienden til serberne og dermed hadde ikke rett til å leve i republikken. Bosniske muslimer og kroater ønsket suverenitet og nøytralitet for republikken, mens bosniske serberne ønsket å bevare en konføderasjon i republikken i konføderasjonen Jugoslavia (Mønnesland, 1999, s. 285). Dersom Bosnia og Hercegovina skulle løsrives fra Jugoslavia, mente den bosnisk-serbiske parten at de måtte beskytte den serbiske nasjonen ved å danne en selvstendig republikk innenfor Bosnia. Denne republikken ble av det serbiske partiet utnevnt januar 1992 og ble fordømt av den bosniske regjeringen (Mønnesland, 1999, s. 285–286). Som følge av bosniske muslimer, kroater og serbere sine forskjellige syn på republikkens fremtid, så førte det til en konflikt. Den serbiske og kroatisk nasjonalismen hadde som mål å ta de områdene som tilhørte sine folk, og den bosniske muslimske nasjonalismen vokste og betraktelig i tråd med at konflikten trappet opp. Etter at folkeavstemning ble holdt 1. mars 1992, der muslimene og kroatene stemte for uavhengighet, boikottet bosniske serberne valget i stor grad (Mønnesland, 1999, s. 288–289). Etter at Bosnia og Hercegovina ble anerkjent av flere land, deriblant USA, startet krigen for fullt. Alle parter i konflikten begikk overgrep mot andre parter, så var den serbiske parten som fikk støtte fra den Jugoslaviske hæren. Den serbiske republikken i Bosnia sitt mål var å erobre to tredjedeler av landet for så å innlemme det i Serbia. Sivilbefolkningen ble skremt av de paramilitære styrkene til å flykte som førte til hundretusener av flyktninger, byer ble ruinert og det skjedde stadig massakrer av befolkningen (Mønnesland, 1999, s. 290–291).

I løpet av årene med krig, så holdt serberne 70 prosent av Bosnia under kontroll. Sammen med disse landområdene og Krajina skulle dette utgjøre Stor-Serbia. Et stort vendepunkt kom i 1995 da Srebrenica ble tatt av serberne hvor det i ettertid er kjent ble begått store massakrer. Denne hendelsen viste hvor handlingslammet det internasjonale samfunnet var, og førte til

stor internasjonal fordømmelse (Mønnesland, 1999, s. 344–345). NATO med støtte fra FN satte i gang bombing av serbiske mål i Bosnia, som førte til at den serbiske parten ble svekket og måtte gi fra seg tunge våpen og dermed inngå en avtale om å trekke sine styrker – noe Milosevic også mente de bosniske serbere måtte gjøre (Mønnesland, 1999, s. 346–347). Dayton-avtalen ble signert av presidenten for bosnjaker Alija Izetbegovic, for serberne Slobodan Milosevic og for kroatene Franjo Tudjman den 21. november 1995. I denne avtalen så ble Bosnia Hercegovina delt i to enheter: en for bosnjaker og kroater som ble kalt for Føderasjonen Bosnia-Hercegovina som skulle utgjøre 51% av republikken, samt at serbere fikk sin egen republikk kalt Republika Srpska (Mønnesland, 1999, s. 350).

Kosovo-krigen var den siste krigen som preget det tidligere Jugoslavia i stor grad på slutten av 1990-tallet. Etter at selvstyret til Kosovo ble opphevet i 1989 av Slobodan Milosevic, var det et ønske blant albanere å få dette selvstyret tilbake, gjennom forhandlinger ledet av deres utvalgte president Ibrahim Rugova. Albanere ble skuffet over at de ikke ble inkludert i Dayton-avtalen, og etter hvert ble denne hittil ikke-voldelige protesten utviklet til at det ble dannet noen væpnede albanske geriljastyrker, kalt for Kosovos frigjøringshær (forkortelse: UCK). Denne geriljabevegelsen ble raskt stemplet som terrorister av Milosevic, som han brukte som en unnskyldning for å angripe hele den albanske befolkningen (Mønnesland, 1999, s. 365–366). Etter en stor massakre av etniske albanere i begynnelsen av 1998, ble det tydelig for alle albanere at det måtte bli kjempet for et uavhengig Kosovo, og ingen støttet lenger om eget styre innen Serbia. Etter hvert støttet 90% av befolkningen UCK, og Serbia satte i gang med etnisk rensning. Dette var en del av den hemmelige planen til Serbia, å fjerne hele den albanske befolkningen fra Kosovo (Mønnesland, 1999, s. 366).

Etter at diplomatiske forhandlinger satt i gang av vesten ikke førte til enighet, så ønsket det internasjonale samfunnet å gjøre alvor av truslene hvis det ikke førte til en løsning av konflikten. Dette medførte til at NATO startet den 24. mars med luftangrep mot mål i Serbia. Det førte til at Kosovo krigen ble preget av to kriger som foregikk på likt: NATOs angrep mot Serbia for å trekke seg ut av Kosovo, samtidig som det foregikk angrep mot albanere fra serberne i et forsøk på å gjøre Kosovo fritt for albanere (Mønnesland, 1999, s. 368). Den etniske rensingen i Kosovo skjedde i form av omtrent 1,5 millioner av 2 millioner av Kosovos befolkning ble tvunget på flukt eller deportert i tillegg til at mange ble drept. Identifikasjonspapirene til etniske albanere ble ødelagt med ønske fra Serbia om at albanere aldri skulle kunne returnere til Kosovo igjen, samtidig som de skulle fylle opp landet med

serbiske flyktninger fra Bosnia og Kroatia. Dette førte til en stor humanitær flyktningkrise som verden ikke hadde sett siden krigen i Bosnia (Mønnesland, 1999, s. 370). Konflikten kom til ende da Serbia godtok Ahtisaari-Tsjernomyrdin-avtalen, som var en avtale forhandlet frem av Finlands daværende statsminister Martti Ahtisaari og Balkan-forhandler på Russlands vegne Viktor Tsjernomyrdin. Denne avtalen forutsatte at Serbia skulle trekke sine styrker ut fra Kosovo, og med det skulle NATO avslutte sine flyangrep. Dette resulterte i at albanere ble glade for løsningen, mens en stor andel av Kosovos etniske serbiske befolkning reagerte med å flykte i store masser i frykt for hevn fra etniske albanere som hadde returnert tilbake i stor grad. Kosovo var blitt i større grad enn Bosnia et internasjonalt protektorat, og spørsmålet som gjenstod var om freden kunne holde seg en dag den internasjonale makten må trekke ut? Slutten på Kosovo-krigen markerte fred i Jugoslavia, og det var uvisshet om denne freden kom til å vare i årene etter (Mønnesland, 1999, s. 371–373).

2.3 Krig i lærebøker

Sylvie Guichard (2018, s. 318) beskriver fire ulike måter å undersøke hvordan forfattere av historie lærebøker har fremstilt kriger på i bøkene: som en a) vertikal eller b) horisontal analyse, eller c) analyse med et mer vidt fokus på nasjonal narrativitet eller d) analyse av mangel på representasjon av enkelte kriger. Den første, den vertikale analysen, har som fokus å se hvordan kriger er fremstilt over tid, og å undersøke likheter og forskjeller i hvordan kriger og enkelte hendelser er fremstilt i ulike lærebøker. Horisontale analyser ser på hvordan kriger og hendelser blir fremstilt i ulike lærebøker, gjerne hvordan de blir fremstilt i lærebøker i ulike land. Den tredje måten handler om at en slik analyse tar utgangspunkt i et videre studie av dimensjoner som nasjonalisme og nasjonale narrativer, og hvordan politisk bruk av fortiden brukes til å forme lærebøker og deres fremstilling av kriger. Den fjerde formen undersøker hvorfor enkelte kriger mangler representasjon i lærebøker og har som hensikt å synliggjøre hvorfor disse krigene fortjener å bli omtalt i lærebøker (Guichard, 2018, s. 319).

Analyse av lærebøker, versus andre fagtekster eller dokumenter, kan også enten fokusere på det innholdsmessige, som hva teksten forteller oss eller om den beskriver hele omfanget av temaet – eller så kan analysen ha et fokus på det didaktiske; som det pedagogiske bak teksten (Guichard, 2018, s. 321). Lærebøker har også utviklet fra å være tekster basert på enkelte narrativer, til å være tekster basert på kilder som er flerstemmige og representerer flere perspektiver, og dette har hatt påvirkning på fremstilling av krig i lærebøker. Når det

beskrives om krig og hendelser i krig, så blir fremstillingen påvirket av hvordan landet eller en som person opplevde krigen. I tillegg vil det ofte være slik lærebøker ikke vil beskrive kriger i andre land på samme måte som en ville ha beskrevet kriger i sitt land. Også vil fremstillingen være påvirket av hvorvidt landet var en del av den vinnende part, den som tapte eller var nøytral. Dette har ført til ifølge Guichard (2018, s. 321) at flere fagpersoner ønsker flere stemmer og perspektiver skal komme frem i utformingen av tekster om krig i lærebøker, og at det gis rom for flere narrativer.

Lærebøker er politiske dokumenter som er formet som et resultat av prosesser om forhandlinger og endringer (Guichard, 2018, s. 323). Guichard (2018, s. 323) legger til at flere forfattere anerkjenner viktigheten av denne prosessen til forming av lærebøker; blant annet det at lærebøkene blir til før læreplanen utvikles, lærebøkene må bli godkjent av statlige organer og lærere vil ikke nødvendigvis undervise om alt innholdet i lærebøkene. Analyser om det som blir undervist om og det som læres i forbindelse med temaet krig i lærebøker fremstår som mangelfullt, og det tyder på at lærere vegrer seg om å undervise om enkelte temaer og unngår å undervise om dette (Guichard, 2018, s. 323–324).

2.4 Diskurs

Som et redskap til min analyse av lærerintervju og lærebøker, så vil jeg bruke diskursanalyse for å hjelpe meg i fortolkningsprosessen min og danne en forståelse av det lærerne sier med sine utsagn i intervjuene, og hvorfor lærerne og lærebøker brukt i min studie vektlegger enkelte temaer, bruker bestemte fortolknings- og forklaringsrammer og begrepsklynger. Kritisk diskursanalyse utgjør en hensiktsmessig metode for å finne ut hvilke diskurser som er fremtredende i rammen av undervisning om etniske konflikter og krigene i det tidligere Jugoslavia. Hvorfor akkurat disse diskursene blir mest vektlagt og nevnt i større grad, er en sentral del av min studie for å forstå feltet jeg undersøker bedre. Jeg har skal først presentere hva kritisk diskursteori og analyse er, før jeg presenterer teoretikerne Van Dijk & Norman Fairclough sine perspektiv på kritisk diskurs for å forklare grunnleggende trekk denne teori- og analyseformen. Deretter skal jeg presentere min faktisk tilnærming som er diskursanalyse med vekt på rammer, begreper og begrepsklynger.

2.4.1 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursteori som en forskningsretning har en hensikt med å beskrive, forklare og kritisere språkbruk som dekker over eller tilslører forhold som kan tenkes å være problematiske (Grue, 2015, s. 112). Språket har en viktig funksjon ved at det bidrar til at det produseres og reproduseres sosiale forhold, som dermed vil si at språket utgjør en viktig rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet. Dette gjør at kritisk diskursanalyse som metode egner seg for å analysere hvordan dette foregår i praksis (Skrede, 2017, s. 11). Den forsøker på et overordnet nivå beskrive hvordan språket er med på å formidle og uttrykke ulike verdensbilder og ideologier. En grunnleggende tanke bak dette er at språk aldri formidler en nøytral beskrivelse av virkeligheten, men har alltid et bestemt perspektiv. Det er dette som menes med ideologi her, det at språket gir uttrykk for bestemte oppfatninger om hvordan verden skal og bør se ut (Grue, 2015, s. 112). Ifølge Grue så er det altså dette kritisk diskursanalyse går ut på: det å synliggjøre de ideologiske premissene som står bak ulike språkbruk. Denne kritikken av ideologien som styrer språket har som hensikt å fremheve at det som oppfattes av mange som naturlig er i realiteten betinget historisk, kulturelt og politisk. Skrede (2017, s. 11) deler også denne oppfatningen med at kritisk diskursanalyse har som mål å avdekke språkets ideologiske funksjon og dens bidrag til å opprettholde maktforholdet som eksisterer i samfunnet.

Teoretikeren Van Dijk (2001, s. 300) har i forbindelse med kritisk diskursanalyse et fokus på hvilken rolle diskursen har for (re)produseringen og utfordringen av sosial dominans. Med dominans så mener han utøving av sosial makt ovenfra og ned, hvor institusjoner og grupper etablerer (og opprettholder) sosial ulikhet, som for eksempel politiske, kulturelle, klasse, etniske og kjønns ulikheter (Van Dijk, 2001, s. 300). Med kritisk diskursanalyse så undersøkes det hvilken påvirkning strukturer, strategier eller andre former for tekst, samtaler og andre verbale interaksjoner har for å utforme en slik reproduksjon av makt. Van Dijk mener det ikke nødvendigvis er slik at makt er noe som blir erfart som «tvunget» på noen, men det kan forekomme at makten blir oppfattet som noe «naturlig» og legitim. Videre skriver han at det utgangspunktet han bruker for hans kritiske tilnærming er å sette søkelys på hvordan eliten med deres diskursive strategier opprettholder ulikhet (Van Dijk, 2001, s. 300).

Van Dijk argumenterer for at dersom man skal trekke linjer mellom diskurs og samfunn så må man undersøke detaljert den rollen sosial representasjon har i tankene til sosiale aktører. Med det så mener han man skal se på de «sosiale» aspektene ved «kognisjon» eller de måter folk

tenker og forstår verden på som den nødvendige forbindelsen mellom diskurs og dominans, og ser på det som noe som blir nedprioritert i de fleste kritiske diskursanalyser (Van Dijk, 2001, s. 301). Kritisk diskursanalyse har en inngang til å se strukturer som styrer hvordan mennesker tenker, men en slik påvirkning trenger ikke være manipulerende, dominansen kan gjerne bli reproduert gjennom rutinemessige og subtile hverdagsformer av tekster og samtaler som kan bli oppfattet som naturlige og akseptert av befolkningen (Van Dijk, 2001, s. 302).

Makt og dominans er oftest institusjonalisert og organisert i den grad at den er utøvd av gruppe-medlemmer (Van Dijk, 2001, s. 303). Ideologisk kan den også være satt ut i live gjennom og reproduert av mediene og lærebøkene. Dette innebærer at det eksisterer et hierarki av makt, der dominerende grupper og medlemmer i samfunnet i tråd av sin posisjon har en sentral plass i å planlegge, ta avgjørelser og bestemme hvordan makten kommer til uttrykk. Denne dominerende makten kaller Van Dijk for makteliten, og de har en spesiell stor makt når det kommer til å få tilgang til diskursen ved å få gjennom sine ord og meninger (Van Dijk, 2001, s. 303). Dette utgjør et fruktbart utgangspunkt for min senere analyse av lærerintervju og lærebøker for å avdekke hvilke diskurser som er fremtredende i lærernes utsagn og i lærebokteksten når det kommer til undervisning om etniske konflikter og Jugoslavia-krigene.

2.4.2 Kritisk diskursteoretisk perspektiv på tekst

Tekster utgjør ofte et utgangspunkt for utfordringer ettersom det fremkommer her ulike diskurser og ideologier som kjemper for å få den dominerende plassen. For å forstå hvordan kontroll av handlinger forekommer i samfunnet, så er en nødt til å danne en forståelse for makt mener Wodak & Meyer (2016, s. 12). Og ettersom mye av makt opptrer skjult og er usynlig, er lingvistiske manifestasjoner (som tekst) et felt som den kritiske diskursanalysen foretar analyse av for å undersøke hvordan makt kommer til uttrykk. Språk er knyttet med sosial makt ved at språket blant annet uttrykker makt, når det skjer forhandlinger om makt og til å uttrykke maktfordelingen i hierarkiske sosiale strukturer (Wodak & Meyer, 2016, s. 12). Kritisk diskursanalyse har som hensikt å undersøke hvilke ideologiske interesser en tekst synes å fremme (Skrede, 2017, s. 21).

Norman Fairclough har med sitt perspektiv, som han kaller for «critical language study» (Fairclough, 2001, s. 4) et fokus på å fremheve den forbindelsen som språk, makt og ideologi

har med hverandre og hvordan dette fremstår som skjult for folk flest. Fairclough (2001, s. 2) har et særlig fokus på det som fremstår som «naturlig» («common sense») og som mennesker ikke er bevisst over og som er en del av språket. Slike antakelser som oppfattes som naturlige ser Fairclough som et uttrykk for ideologi. Mye av makten som er utøvd i samfunnet mener han er et resultat gjennom ideologi, og særlig gjennom det ideologiske utformingen av språket. Han mener at ideologi er en sentral del av språket, og for å forstå hvordan makt kommer til uttrykk i det moderne samfunn, så bør man studere språket (Fairclough, 2001, s. 3). Fairclough ønsker å øke bevisstheten ved språk og makt og hvordan språket bidrar til at noen blir dominert av andre. Med fokus på ideologi så mener han det kan bli brukt som et redskap for å se hvor mye av språket som faktisk er styrt av slike «naturlige oppfatninger» og hvordan disse oppfatningene er formet ideologisk av maktrelasjoner (Fairclough, 2001, s. 3).

Ideologien er vanligvis ikke fremtredende direkte i selve teksten mener Fairclough, men som en prosess der den som produserer teksten fremstiller verden på et sett som igjen fører til at leseren vil tolke teksten på det samme settet og reprodusere de samme ideologiene (Fairclough, 2001, s. 71). Det foregår konstant kamp blant de som har den makten om å sette inn den ideologiske sunne fornuften som skal gjelde for alle. Men det eksisterer alltid en variasjon av ideologi og kamp og konflikt som følge av dette, og en total ideologisk enhet er ikke mulig å oppnå (Fairclough, 2001, s. 71). Dermed setter denne eksistensen av variasjoner av ideologi begrensninger for at denne ideologiske sunne fornuften skal gjelde alle. Dette fører til en ideologisk kamp for å ha makten til å avgjøre hva som er «rett» eller «passende» (Fairclough, 2001, s. 73).

2.4.3 Diskursanalyse med vekt på innramminger, begreper og begrepsklynger

I min tilnærming til de dataene jeg har, som er fra kvalitative lærerintervju og innholdsanalyse av tekst, vil et fokus på språklige innramminger og begrepsklynger utgjøre rammen for min kritiske diskurs analyse. Felix Berenskoetter (2017, s. 154) beskriver hvordan begrep er det som hjelper oss å danne kunnskaper om verden gjennom måten de organiserer, setter navn på og gir tingene dets egenskaper og mening. Det hjelper oss med andre ord å danne en forståelse av verden rundt oss. Et gitt begrep har ofte flere ord, eller andre begrep, som er knyttet til seg, omtrent som «klynger» og det i disse relasjonelle klyngene og konteksten det brukes eller fremkommer at begrepets mening oppstår. Sentral i en tilnærming som kritisk undersøker hvordan mening konstitueres i tekster er altså å åpne for å finne ut hvordan begrepsklyngen er formet ved å trekke frem og vurdere de ordene og elementene den består av (Berenskoetter,

2017, s. 158–159). Men, som følge av at begreper er ofte vage, og dette kan føre til ulike oppfatninger om sentrale begreper, mener Berenskoetter (2017, s. 159–160) at man må vektlegge på konteksten et begrep er formet i. Med kontekst mener han de omgivelsene, rammene og feltet som har formet begrepet. Det vil utgjøre et utgangspunkt for begrepsanalyse som ser på hvordan et enkeltbegrep har blitt formet og omgivelsene den er formet i.

Til min kritisk diskursanalyse er det særlig den kritiske/politiske tilnærmingen som er den tilnærmingen jeg har benyttet i min studie (Berenskoetter, 2017, s. 167). Den politiske/kritiske tilnærmingen har som hensikt å prøve å forstå hvordan begreper blir utformet og hvordan de blir virkeliggjort i samfunnet og i tekst om samfunnet. Med det ligger det en anerkjennelse om at formingen av begrep og dens bruk er et uttrykk for makt. En slik praktisk tilnærming til diskursanalyse søker å utfordre de dominerende og etablerte meningene om begreper og finne ut hva som er de latente maktstrukturene, «bak» teksten og «mellom» ordene. I pedagogiske tekster som er tekster som brukes i undervisningssituasjoner, slik som læreboka, foreligger det en asymmetrisk relasjon mellom mottaker og sender. Det er senderen som formidler kunnskap og kan i tråd av sin makt influere mottakeren sin oppfattelse av teksten (Askeland et al., 2003, s. 165–166). Læreboka har dessuten i lengre tid hatt faste rammer og lange tradisjoner i norsk skole som skaper et hinder for at nye fremstillingsmåter kan få mulighet til å komme frem (Askeland et al., 2003, s. 169). Falk Pingel (2010, s. 48–50) mener at nye og moderne lærebøkene med mye illustrasjoner utgjør en kontrast til den tidligere autoritative oppfatningen om lærebøker der de nye lærebøkene fremstår som mer elevsentrerte og tilrettelegger for elever til å utforske og drøfte sine perspektiver. Men lærebøkene er formet av ulike aktører som har nøye utvalgt innholdet. Disse elevsentrerte læringsmåtene vil i realiteten bli begrenset av faktaorienterte og strenge vurderinger (Pingel, 2010, s. 50).

I dette kapitlet har jeg presentert det teoretiske perspektivet til oppgaven. Jeg har startet med å først presentere begrepsavklaringer som forklarer sentrale begreper i oppgaven. Deretter presenterte jeg Jugoslavia med dets samfunn etniske inndeling før jeg beskrev en gjennomgang av krigene. Dette ble gjort for å gi leseren en historisk kontekst bak vektleggingen av Jugoslavia-krigene i oppgaven min. Videre presenterte jeg ulike måter å analysere krig i lærebøker. Siste underkapittel skrev jeg om kritisk diskursanalyse, der jeg startet med å presentere generelt om denne formen for diskursanalyse og sentrale teoretikere og hvorfor det passer til min oppgave, før jeg til slutt gjorde rede for min faktiske tilnærming som jeg anvender i min oppgave.

3. Metode

I forrige kapittel redegjorde jeg for studiens overordnede teoretiske innganger og sentrale begrep. I dette kapitlet skal jeg presentere og kommentere studiens metodologiske design, og gi en oversikt over de vurderinger og valg som er gjort. Jeg vil presentere hva som er gjort og hvordan, og samtidig begrunne hvorfor og samtidig diskutere de begrensninger som følger av studiens metodologiske design. Jeg skal først beskrive lærerintervju som datainnsamlingsmetode, før jeg går videre på begrunnelser for utvalget av lærerne og før jeg til slutt i dette underkapitlet beskriver mulige etiske utfordringer som kan dukke opp i løpet av forskningsprosessen under lærerintervjuene. I det andre underkapitlet «3.2 Lærebokanalyse som metode» gjør jeg rede for lærebokanalyse som en metode i forskning og forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ lærebokanalyse.

Disse to metodene jeg har brukt er hensiktsmessige for mitt prosjekt til å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål som jeg har formulert i innledningskapitlet. Min todelte metodologiske tilnærming ved å benytte meg av både kvalitative intervju og innholdsanalyse av læreverker vil hjelpe meg å få en større helhetlig forståelse for hvordan etniske konflikter blir undervist om på ungdomstrinnene, og hvordan Jugoslaviakrigene og andre mindre kjente etniske konflikter i den norske skole blir undervist om og hvilken plass de får i skolen. Dette utgjør en viktig del av forskningsdesignet mitt, som Blikstad-Balas & Dalland (2021, s. 21–22) beskriver som det å knytte problemstilling og forskningsspørsmålene sammen med dataene sine. I «Funn og drøfting»-kapitlet vil presentasjon av data og diskusjon av funn være integrert i form av at jeg vil kommentere mine funn, og presenteringen av mine funn vil bære preg av å være i stor grad utforskende og dokumenterende på et felt som ikke har blitt skrevet om før.

3.1 Lærerintervju som datainnsamlingsmetode

Som en av metodene i mitt prosjekt så er intervju med samfunnfagslærere en hensiktsmessig metode for å finne ut mer om hvordan det undervises om etniske konflikter. Ved bruk av kvalitativ intervju så kan man finne ut mer om hvordan informantene oppfatter verden skriver Svenkerud (2021, s. 91). Kvale & Brinkmann (2009, s. 1) mener også det at kvalitativ intervju forsøker å forstå den som blir intervjuet sine oppfatninger og erfaringer. Det vil si at vi kan finne ut hva informanten tenker om temaet og hvilke muligheter og erfaringer de har å undervise om etniske konflikter og særlig etniske konflikter som er nevnt i mindre grad i

lærebøkene sammenlignet med andre temaer. En kvalitativ lærerintervju kan gi en forsker bedre innsikt i temaet i praksis ved å høre informanten dele sine tanker og perspektiver gjennom detaljert utdypning av tankene sine under intervjuet, som er nyttig for forskeren når den skal finne ut mer av et fenomen (Svenkerud, 2021, s. 92). Det vil altså være hensiktsmessig for forskningen min å få lærerne til å føle seg komfortabel til å dele sine tanker om muligheter og erfaringer med temaet, slik at jeg får den dataen jeg trenger til å få en bedre innsikt i hvordan temaet blir oppfattet av lærere og undervist i skolen.

Målet med kvalitativ intervju som metode er å få informanten til å dele oppriktig sine tanker og meninger, men en mulig innvending mot denne metoden er det at denne typen intervju gir informasjon om kun det informanten sier mens det sier lite om det de gjør i praksis og hvorfor de gjør det (Svenkerud, 2021, s. 92–93). Selv med det i betraktning, så vil informantens svar på spørsmål være en god inngang til å danne en større forståelse av temaet sin plass i skolen, som er fokuset for mitt prosjekt. Med utgangspunkt i informantene mine sin forståelse av temaet så vil det gi meg bedre innsikt i hvordan disse lærere oppfatter temaets plass i skolen, i faget samfunnsfag. Å intervju 3 samfunnsfaglærere på ungdomsskolen vil ikke kunne fortelle meg og prosjektet mitt hvordan alle samfunnsfaglærere i dagens ungdomsskoler underviser om etniske konflikter og konflikter som er mindre vektlagt i dagens lærebøker, men vil likevel fortelle meg hva akkurat disse lærere tenker om temaet og hvordan de har erfart å undervise om dette temaet, og hvilke muligheter de opplever for å undervise om de mindre kjente etniske konfliktene som har preget og fortsatt preger flere regioner i verden. Kvale & Brinkmann (2009, s. 245) beskriver reliabilitet som hvorvidt forskningsfunn kan bli reproduisert i samme grad i form av at en annen forsker hadde fått de samme svar dersom de skulle ha gjennomført de samme intervjuene. Det kan jo være vanskelig å være helt sikker på at de samme informantene ville ha svart på akkurat det samme, ettersom et intervju er situasjonsavhengig og informantene svarer der og da i øyeblikket deres tanker på spørsmålene de får. Her kommer også spørsmålet om validitet, som er også utgjør en viktig del av kvalitativ forskning; om metoden en bruker er hensiktsmessig for det en forsker på eller ønsker å finne svar på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Som nevnt så vil ikke intervjuene jeg utfører fortelle om hvordan absolutt alle samfunnsfaglærere i alle ungdomsskoler i Norge tenker om undervisning om etniske konflikter og «mindre kjente» konflikter som Jugoslaviakrigene og deres erfaringer knyttet til denne type undervisning. Men det vil derimot fortelle meg om hvordan akkurat disse lærere forholder seg til denne

undervisningstematikken, og gi meg som forsker en inngang til å forstå hvordan noen lærere, som de 3 lærerne i min studie, tenker om temaets plass i undervisningen.

Som støtte under intervjuene hadde jeg utformet en todelt intervjuguide: den første delen med spørsmål som omhandlet vide spørsmål omkring undervisning om etniske konflikter, mens den andre delen var mer rettet inn mot muligheter til å undervise om mindre kjente konflikter, slik som krigene i det tidligere Jugoslavia eller andre konflikter. Intervjuene med informantene er semistrukturerte, som vil si at jeg har utformet spørsmålene i intervjuguiden som jeg bruker i intervjuet, men at det likevel er åpnet for oppfølgingsspørsmål under intervjuene dersom noe trenger å oppklares eller det er rom for spørsmål som kan gi bredere innsikt i temaet. Slike oppfølgingsspørsmål er en viktig del av slike intervjuer, og som skjer når det skulle dukke opp et behov for det underveis i intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 95–96).

3.1.1 Utvalg

Til lærerintervjuene har jeg valgt å intervju tre lærere som jeg mente var informanter som passet bra til masterprosjektet mitt. For å få tillatelse til å intervju lærere til prosjektet mitt, så måtte jeg sende et meldeskjema til SIKT som jeg fikk behandlet. Utvalget av lærerne er i stor grad på et formålstjenlig utvalg, som handler om at informantene oppfyller strategisk definerte krav som er relevant for informasjonen jeg ønsker å innhente til studien (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021, s. 41). Blant kravene for å delta i studiene var blant annet at de skulle være ungdomsskolelærere med faget samfunnsfag som en av deres fag, være bosatt i sør-vestlige regionen av Norge og kunne fortelle sine erfaringer og tanker rundt undervisning om etniske konflikter generelt og «mindre kjente» etniske konflikter som Jugoslavia krigene. For å finne lærere til min studie var jeg nødt til å benytte meg av det som kalles for et snøballutvalg (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021, s. 42). Det er en metode jeg brukte å få tak i informanter til lærerintervjuene, der jeg etter å ha oppnådd avtale med en informant til å delta i prosjektet mitt, så har jeg bedt denne informanten om å finne andre lærere som kan være interesserte og har relevant erfaring til å delta i prosjektet. Ved bruk av denne metoden har jeg klart å få tak i to andre informanter til å delta slik at jeg totalt fikk avtale med tre lærere til prosjektet mitt. Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuene slik at de ble kjent med formålet til prosjektet og slik at de kunne oppleve en slags trygghet og forutsigbarhet ved intervjusituasjonen.

Disse tre lærere som deltok i min studie er lærere som arbeider på samme skole og samme trinn, og har varierende erfaring karrieremessig med tanke på hvor mange år de har arbeidet på skolen, noe som jeg mener er et godt utgangspunkt for informasjon om hvilken utvikling undervisning om etniske konflikter og mer konkret konfliktene i Jugoslavia har hatt på ungdomsskolen. Det er grunnen til at jeg valgte å innkalle disse tre lærerne til intervju, ettersom de utfyller de kriteriene for det formålstjenlige utvalget jeg har gjort. Marit er en lærer som etter flere år som lærer på barneskolen har begynt å undervise i ungdomsskole. Så selv om det er en lærer med lang erfaring på skole har vedkommende likevel arbeidet mindre på ungdomsskolen ettersom dette var hennes første år på trinnet, noe som kan påvirke hvilke erfaringer hun har hatt med undervisning om dette temaet. Pål er en lærer som på mange måter har annerledes erfaringer karrieremessig, da han begynte å arbeide på skole på slutten av 90-tallet og har siden starten av 2000-tallet arbeidet på ungdomsskole. Dette tilsier at Pål, som erfaren lærer, kan ha stor innsikt i utvikling av undervisning om enkelte temaer. Hans er en lærer som har arbeidet på ungdomsskole siden slutten av 2010-tallet, som vil si at det er en relativ fersk lærer, men som har arbeidet i nesten 5 år på ungdomsskole og kan på et sett bli plassert mellom Pål og Marit når det gjelder arbeidserfaring fra ungdomsskolen: som en ikke helt fersk ungdomsskolelærer, men samtidig kortere erfaring enn Pål.

3.1.2 Asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og subjekt

I en intervjusituasjon eksisterer det en tydelig asymmetrisk fordeling av makt når det kommer til forholdet mellom den som intervjuer og subjektet som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33). Selv når intervjuene er basert på et semistrukturert design, så er det ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 33) den som intervjuer som er den som definerer og setter i gang en konkret situasjon, utformer og stiller de spørsmålene som er forhåndsbestemt til intervjusituasjonen og bestemmer tema som styrer samtalen og når intervjuet avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33). Utøvinga av makt skjer ikke nødvendigvis bevisst, men det er viktig at forskeren som utfører intervjuet er bevisst over sin posisjon og ikke minst anerkjenner maktrelasjonen som preger intervjusituasjonen. Det kan forekomme at informanten svarer på spørsmålene slik de tror intervjueren ønsker at de skal svare (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 34). Det er noe jeg som forsker må ta i betraktning og være bevisst på med tanke på min bakgrunn med innvandrereforeldre fra Kosovo og med tilknytning til det tidligere Jugoslavia, kan det være at informanter svarer med et større engasjement enn de ellers ville ha gjort, eller overbetone viktigheten av temaet i undervisning, noe som kan gi et skjevt bilde av realiteten. I intervjuene ble det strategisk kommunisert hvordan samtalen vår

ikke er ment å lede mot noe «fasit-svar», men at deres faktiske tanker og erfaringer, refleksjoner og vurdering, er det verdifulle og bidrar i stor grad til forskningen min.

3.1.3 Etiske utfordringer ved kvalitative intervjuer

Som nevnt over kan intervjusituasjoner forstås som et maktforhold, og det følger at etiske utfordringer er noe som vil prege hele intervju- og analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 62). En forsker må alltid opptre forsvarlig og forskningsetikk er et verktøy for å sikre at forskningen utføres forsvarlig, ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). I forskning kan det oppstå forskningsetiske dilemmaer og en forsker må ofte veie opp ulike hensyn opp mot hverandre. De etiske retningslinjene til NESH er med på å fremheve hvilke hensyn som man skal ta vare på som blant annet hensyn til forskerfelleskap og personer (NESH, 2021). Etiske spørsmål som kan bør stille seg helt fra start er: Hvordan kan jeg ivareta konfidensialiteten til informantene? Hvilke konsekvenser kan intervjuet føre til for informantene, og veier de positive fordelene for de negative konsekvensene? Hva er min rolle som den som utfører intervjuene? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 68–69). Etiske spørsmål som dukker opp, og som man stiller seg under prosessen, bør ikke være noe som man løser «en gang for alle», men heller være noe som man kontinuerlig stiller seg åpen til og reflekterer hvordan man kan løse på best mulig måte under hele prosessen. Dette er noe Kvale & Brinkmann (2009, s. 69) kaller for «fields of uncertainty» (oversatt til norsk: felter med usikkerhet), som signaliserer at man kan skal heller bruke denne usikkerheten til å være åpen til utfordringer og konflikter som kan dukke opp under prosessen heller enn å bare ta valg som ikke nødvendigvis er til fordel for de etiske utfordringene. Disse fire felter med usikkerhet er samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 76). I likhet med andre prosjekter som involverer menneskelig deltakelse, så byr kvalitative intervju på mange og komplekse etiske utfordringer. Denne formen for kvalitativ studie er ikke nødvendigvis etisk tvilsom, men er ikke nødvendigvis etisk utelukkende bra. Forskeren vil alltid ha mye å gjøre etisk sett i forbindelse med en slik studie når det gjelder å ivareta intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 76).

Ved kvalitative intervjuer, trengs samtykke fra informantene. Samtykket skal være *informert* og *fritt*. Dette innebærer å gi informasjon om prosjektet slik at deltakere får en forståelse for hvordan prosjektet og intervjuet kommer til å se ut, og eventuelt kunne informere om hvilke fordeler og ulemper deltakelse kan ha for vedkommende. Informasjonen må også formidle

deltakeren sin rett til å trekke seg fra prosjektet når de ønsker, og det at deltakelsen er helt frivillig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70). Denne informasjonen ble formidlet tydelig i informasjonsskrivet som ble sendt ut til deltakerne før intervjuene, slik at de var forstått med studiens hensikt og deres rettigheter til å ha innsyn, kunne endre og slette informasjon de deler i studien dersom det er deres ønske. En metodologisk utfordring ved samtykkeprosessen er dilemmaet om hvor mye informasjon, en skal dele med informantene om prosjektet eller eventuelle hypoteser, og eventuelt når denne informasjonen skal bli delt. Det er ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 71) en fin linje mellom å dele for mye informasjon om prosjektet og det å utelate aspekter av forskningsdesignet som kan være vesentlig for informantene å vite. Denne linjen skal man forsøke å balansere og gjøre det som er hensiktsmessig i forbindelse med samtykkehenting.

Konfidensialitet innebærer at dataen som blir samlet inn gjennom intervju som identifiserer deltakerne ikke blir tatt med i oppgaven. Dette blir gjort for å ivareta informantenes personvern (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72). Informasjon hentet gjennom intervjuene med informantene vil bli anonymisert i oppgaven slik at det ikke er mulig at deltakerne blir gjenkjent i prosjektet. Både navn og skole vil være anonymisert. Lærerne vil bli kalt for Marit, Pål og Hans i teksten som er fiktive navn, samt en beskrivelse av hvilken type skole de tilhører. Konfidensialitet ved kvalitative intervjuer byr også på dilemmaer som et etisk felt av usikkerheter, der deltakerne på den ene siden blir ivaretatt sin personvern og deres identitet blir anonymisert i prosjektet, men den kan potensielt også ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 73) gi forskeren rom for å komme med sine egne fortolkninger når de skal gjengi informasjon fra deltakerne fra intervjuet. Altså det er en risiko for å gjengi informantens ytringer på en måte som kanskje deltakerne ikke kjenner seg igjen i, uten at det blir motsagt.

I kvalitative intervjuer så kan det forekomme at informanten deler sensitiv informasjon som følge av den settingen intervjuet foregår i, og som de kan mulig angre på å ha delt med forskeren. Konsekvensene for å ha deltatt i forskningen bør ikke være til skade for informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Som forsker bør jeg reflektere over hvilke konsekvenser en deltakelse i studien vil ha for intervjuobjektet som deltar i intervjuet. Også relevant ved kvalitative intervjuer er rollen som forsker i intervjusituasjonen. Forskerens etiske integritet er vesentlig både med henhold til kvaliteten på det forskningsmessige kunnskapen og det etiske aspektet gjennom hele forskningsprosjektet. Et viktig etisk krav som forskeren må forholde seg til er at studien skal være av vitenskapelig kvalitet. Funnet i studiet

skal være valide og forskeren skal være transparent og åpen om tilnæringsmåtene som førte til konklusjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 74). En mulig utfordring ved forskerens rolle er forholdet mellom forskeren og intervjuobjektet som følge av intervjusituasjonens natur. En slik intervjusituasjon kan potensielt føre til spenninger mellom det å holde en profesjonell avstand som forsker til informant og det å utvikle et personlig vennskap. Å tilnærme seg intervjuobjektet med tilnæringsmåte som fremstår forskeren som en venn i samtalen eller terapeut kan føre til uheldige virkninger, som at informanten deler informasjon den ikke hadde tenkt å dele, og er dermed noe en skal unngå i akademisk kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 75). Det er dermed noe en skal være bevisst over i rollen som forsker om hvordan man fremtrer på i intervjusituasjonene med informantene.

3.2 Lærebokanalyse som metode

Det er ulike metoder for å foreta lærebokanalyse på, blant annet for å finne ut gjennom analyse hvilken mening som ligger bak tekstene som hvilke konnotasjoner teksten prøver å vekke hos elever og hva som er underliggende antakelser i tekstene. Metodene som kan bli brukt kan være kvalitative eller kvantitative (Pingel, 2010, s. 67). Med bruk av kvantitativ metode ved lærebokanalyse så ser man på gjennom gjentakelser og analyse av rom hvor mange ganger et begrep blir brukt eller hvor mange ganger personer blir nevnt eller hvor mye rom som blir viet til et tema eller et land. Selv om denne metoden forteller mye om hva som blir vektlagt i lærebøkene og handlingsrommet til forfattere som skriver lærebøkene, sier den svært lite om hvordan forskeren tolker funnene fra analysen av lærebøkene. Det å undersøke hvor mye omtale en geografisk region eller et tema får i lærebøkene bidrar i stor grad i sammenligningen av lærebøker i forbindelse med vurdering av innhold. Falk Pingel (2010, s. 67–68) mener at den kvantitative og kvalitative metoden ved lærebokanalyse komplimenterer hverandre, og at begge bør brukes. Ved kvalitativ metode så analyseres det underliggende antakelser som er innbakt i teksten som ikke kan måles ved å telle antall ord som blir gjentatt. Med denne metoden så ønsker forskeren å se hva som ligger bak teksten og hva teksten sitt budskap er.

4. Funn og drøfting

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn fra mine metoder som jeg har brukt; som er kvalitative intervju og innholdsanalyse av lærebok. Jeg skal først underkapitlet «4.1 Lærerintervju» presentere mine funn fra lærerintervjuene og i andre underkapittel «4.2 Lærebokanalyse» presentere mine funn fra min analyse og gjennomgang av sentrale læreverk som jeg har tatt utvalg av. Ved begge disse inndelte gjennomgangene skal jeg gjennom hele presenteringen drøfte og diskutere rundt mine funn.

4.1 Lærerintervju

Å komme i kontakt med og snakke med lærere som arbeider på ungdomsskolen om deres tanker og erfaringer med å undervise om etniske konflikter og konflikter som blir mindre vektlagt og mindre nevnt i lærebøkene, slik som Jugoslaviakrigene, har vært et sentralt mål med prosjektet mitt. I denne første delen av «Funn og drøfting»-kapitlet skal jeg presentere mine funn fra lærerintervjuene som jeg hadde med tre lærere som jeg har valgt å kalle Marit, Pål og Hans. Jeg har valgt å dele mine funn i fem narrativer som jeg har utformet basert på intervjuene.

4.1.1 Aktualitet og relevans

I samtalene som jeg hadde med mine informanter, fanget jeg opp to gjennomgående kriterium for at en etnisk konflikt skulle bli tatt opp i undervisningen, og det var aktualitet og relevans. Dette ble nevnt ofte i lærerintervjuene som noe som kunne avgjøre om en etnisk konflikt skulle bli inkludert i undervisningen og hvilke etniske konflikter en skulle inkludere. Under intervjuet med Marit, som var den første jeg intervjuet av disse tre lærere som deltok i studiet, kom dette med aktualitet allerede som svar på mitt 3. spørsmål.

AS: Hvilke etniske konflikter blir oftest vektlagt i din undervisning?

Marit: Helt avhengig av tematikk og det som skjer i nyhetsbildet. Når samenes dag må du nesten.. da havner du der i det som handler om etnisitet og samene og hva som skjedde i Norge. Eh.. hva som skjer i Russland nå, sant.. Ja.. jeg vil si at det er veldig uavhengig av grupper, men hva slags tematikk vi skal gjennom og hva som skjer i verden.

AS: Hva tror du det skyldes at det blir undervist mer om noen etniske konflikter fremfor andre?

Marit: Nei det er jo litt det jeg sier om hva som har med medias interesse har utrolig mye å si.. også tror jeg det har mye å si om hvilke slags relasjoner vi har i Norge med disse folkegruppene, er det mange innvandrere fra denne gruppen så.. vil det være mer nærliggende, enn om det skulle være mer fjernt som vi omtrent ikke har hørt om en gang.. så ja.. så det er det nærhetsprinsippet og media. Vil jeg anta.

Også i intervjuet med læreren Pål så var aktualitet og nærhet noe som ble nevnt:

AS: Hva tror du det skyldes at det blir undervist mer om noen etniske konflikter fremfor andre?

Pål: Det handler om flere ting, det handler om hvor lett det er å få tak i – hvor tydelig konflikten er, det er klart jo tydeligere konflikten er det lettere er det for oss som utenforstående å forstå og formidle. Også handler det om medieoppmerksomhet.. er det oppi dagen, er det dagsaktuelt.. er det noen knagger å henge på? Nærhet, tror jeg og har noe å si. Er det geografisk veldig fjernt så er det jo.. får det mindre medieoppmerksomhet og det blir mer abstrakt for elevene. Så jeg tror det er flere ting som spiller inn der.

Ut ifra disse to lærerne sine svar på hvorfor noen etniske konflikter blir vektlagt i større grad i undervisning i samfunnsfag fremfor andre, så peker begge lærerne på at hva som er i dagsordenen og blir gitt fokus i media og nyhetsbildet som øker sjansen for at en etnisk konflikt blir nevnt i undervisningen. Dette begrunner begge både med at det gjør at temaet oppfattes som relevant, mulig å sette seg inn i for både lærerne og elevene og at det på en eller annen måte eksisterer en «nærhet» til temaet. Til dette samme spørsmålet svarte læreren Hans automatisk på nærhet som en viktig årsak:

AS: Hva tror du det skyldes at det at det undervises om noen etniske konflikter enn andre?

Hans: Nærhet.

Hans: Det er naturlig at.. det er naturlig at vi legger mer vekt på Balkan krigen enn hvilken som helst.. konflikt i Afrika.. For hvis du gidder å åpne Afrika-kisten.. så kommer de etniske konflikter på rekke og rad. Men dessverre er Afrika Afrika. Det er såpass distansert, lite relevant for oss dessverre..

Som vi ser i utsagnet over svarte Hans svarte uten å nøle «nærhet» som en avgjørende faktor for at noen etniske konflikter blir prioritert i undervisningen om temaet. Hva som anses som «nært» og som «fjernt» begrunnes av lærerne som avhengig av geografi, demografi og tid. Det vil i større grad oppleves som «nært» hvis det skjer nær «vår» verden, slik som hans sier når han plasserer Balkan krigen som mer «naturlig» å legge mer vekt på enn «en hvilken som

helst konflikt i Afrika». Pål og Marit ser også på geografisk distanse som en betydelig faktor for at noen konflikter anses som mindre viktige å nevne i konfliktundervisningen, slik som Pål argumenterer med at det blir «mer abstrakt for elevene». Funn fra en undersøkelse som professoren i mediepedagogikk Soilikki Vettenranta (2017, s. 105–106) utførte i 2003 bekrefter læreren Pål sine tanker om nærhet sin relevans for elevers forståelse av kriger og konflikter, der hennes hovedfunn fra sin studie om elevers opplevelser av forskjellige konflikter viser at (geografisk) nærhet til hendelse og mulighet for identifikasjon er en forutsetning for at unge mennesker skal kunne relatere til krigs- og katastrofenyheter.

Et fellestrekk med alle tre lærere er at de ser mulighetene til å undervise om noen etniske konflikter i større grad dersom det er en aktuell sak i nyhetsbildet, og om det på noen måter er relevant for skolen og elevene. Nærhet blir i denne sammenhengen beskrevet som noe elevene har kjennskap til i form av innvandring eller geografisk nærhet, og med dette vil det dermed øke relevansen og behovet for å ta det opp i undervisningen. Dette samsvarer med det Soilikki Vetteranta sier som er at geografisk og kulturell nærhet og aktualitet utgjør viktige kriterier for at kriger og katastrofer får stor medieoppmerksomhet (Vettenranta, 2017, s. 27).

Etniske konflikter blir av lærerne nært knyttet opp mot mediediskurser og en innvandringsdiskurs, der aktualitet i media og innvandringen i Norge avgjør hvilke etniske konflikter det faller disse tre lærerne som naturlig å fremheve i undervisningen. Men samtidig blir dette «kriteriet» om aktualitet og relevans også noe som også berammer krigene i det tidligere Jugoslavia. Pål, som er den læreren som har lengst erfaring i yrket som lærer og har undervist siden slutten av 1990-årene da de voldeligste konfliktene i Jugoslavia tok slutt, beskriver hvordan utviklingen av temaets plass i samfunnsfaget siden den gang:

AS: Har du opplevd endringer i hvordan det blir undervist om fra tiden konfliktene skjedde?

Pål: Ja, som jeg nevnte var det jo varmere da i og med at det var mer dagsaktuelt. Det er klart etter hvert så som tiden går så forsvinner det litt inn i historien sammen med andre grusomme konflikter rundt omkring i verden så.. jeg tenker jo i det en konflikt.. for lenge avstand i tid så vil det om ikke det blir glemt så blir det ikke så dagsaktuelt og da blir det i fra å gå til når konflikten var en dagsaktuell hendelse til å bli en historisk hendelse, så da kommer det en kamp med andre konflikter som vi underviser i.

Læreren plasserer her tilsynelatende konfliktene i det tidligere Jugoslavia i kategorien «historisk hendelse» og hva undervisningen angår ikke som en «dagsaktuell hendelse». Dermed oppstår det hos læreren nødvendige overveielser om hvorvidt og i hvor stor grad en skal undervise om temaet ser det ut som ut fra det Pål sier – altså hvilken prioritering temaet skal få i undervisningen: «så da kommer det en kamp med andre konflikter som vi underviser i». Læreren Pål påpeker her at det foregår et utvalg som læreren må ta i denne «kamp med andre konflikter». Dette tyder på at læreren gjør stadige vurderinger om tidligere Jugoslavia er en aktuell og relevant konflikt å ta opp, og vurderer denne konflikten med andre konflikter, noe han bekrefter: «det er klart etter hvert så som tiden går så forsvinner det litt inn i historien i sammen med andre grusomme konflikter rundt omkring i verden». Konfliktene i det tidligere Jugoslavia blir slik ansett som en konflikt i en rekke av flere «grusomme konflikter» som har preget verden, så det kan tolkes som at den ikke oppfattes i dag som usedvanlig grusom i forhold til andre konflikter, og dermed må det vurderes i hvilken grad den skal bli tatt opp. Som læreren påpeker dukker det også stadig opp nye konflikter som preger nyhetsbilder som vil bli «naturlig» å omtale i undervisningen. Dette momentet dukker opp hos alle informantene.

Den pågående krigen i Ukraina kom frem i alle tre intervjuene da temaet nyhetsbildet, etnisk konflikt og undervisning om krigene i det tidligere Jugoslavia ble brakt på banen. Det ble trukket paralleller til Ukraina krigen i dag og den store mediedekningen gjennom hele 2022. Da jeg spurte Pål om hvordan elevene i klasserommet forholdt seg til konflikten da konflikten i det tidligere Jugoslavia pågikk, så trakk han frem Ukraina krigen i dag som en sammenligning.

Pål: Det ble jo.. det er litt som Ukraina krigen nå sant vel, nå er det på nyhetene hver eneste dag. Om 10 år.. ja det blir nok nevnt, men det kommer i konflikt med mange andre.. mange andre ting, kanskje det skjer enda større ting om et par år, da kommer det lille i skyggen, det er jo nesten alltid noe verre, sant vel.

AS: Så det du sier er at det kan sammenlignes med hvordan Ukraina-krigen blir tatt opp?

Pål: Ja, kanskje det. Det er jo dagsaktuelt nå. Så om det er ikke akkurat etnisk, så er det en konflikt mellom to selvstendige nasjoner der det er klart.. her er det en klart angripende part, i hvert fall fra våres vestlige perspektiv så er det jo eh.. de gode mot de onde nesten. Jeg tror nok ikke det er så enkelt som det, men det blir snakket mye om nå. Om det gjør om 10 år, det er jeg usikker på. Det kommer litt an på hvordan det ender.

Spesielt merkelig med Pål's utsagn overfor er hans oppfatning av det etniske aspektet ved Ukraina krigen. Han stiller seg spørrende om det kan kalles som en «ordentlig» etnisk konflikt: «om det er ikke akkurat etnisk, så er det en konflikt mellom to selvstendige nasjoner». Det kan tyde på at Pål ikke ser på det etniske aspektet ved denne konflikten mellom de ulike partene som sentralt sammenlignet med Jugoslavia krigene der det etniske aspektet ofte er sterkt fremhevet, selv om man kan argumentere for at begge konfliktene er i like stor grad «etnisk». Læreren Hans nevnte også Ukraina krigen i dag som en måte å sammenligne hvordan konflikten i Jugoslavia preget mediebildet i daværende tid på samme måte som Ukraina krigen preget nyhetsbildet i Norge i dag.

Hans: Jeg vokste opp.. altså.. jeg var 11 år når Kosovo krigen.. så det var den første store forferdelige krig som jeg.. bevisst bevitnet i nyhetsbildet. Jeg husker det kom.. kosovoalbanere i innføringsklasser og.. det er liksom.. det var min ukrainer det.

Lærernes sine assosiasjoner og tanker knyttet til Jugoslavia konflikten på 1990-tallet blir i stor grad forbundet med dagens situasjon i Ukraina og flyktnings situasjonen og elever i klasserommet som har blitt preget av konfliktene og som har bakgrunn i disse konfliktområdene. Dette leder meg til neste tydelige tema i lærernes narrativer, som er elever og innvandring/flyktninger.

4.1.2 Hensyn til elever og innvandring

Det å ivareta elever i undervisningen om etniske konflikter så ut til å ha innvirkning i hvordan lærerne utformet undervisningen sin. Dette kom frem var en aktuell problematikk for lærere når de skulle undervise om etniske konflikter, og det kan forklares med at lærere forbinder etniske konflikter som foregår på nåværende tidspunkt og eldre etniske konflikter med elever som kan ha bakgrunn fra en av de etniske gruppene som er involvert i disse etniske konfliktene. Ut ifra det lærerne sier så forholder de seg til denne problematikken ulikt avhengig av om klassen har elever med bakgrunn fra en ny og aktuell konflikt eller en mer eldre konflikt, som Jugoslavia krigene.

AS: Hvilke erfaringer har du med undervisning om etniske konflikter?

Marit: Mine erfaringer med det er at elevene synes det er veldig spennende, jeg opplever det som en egentlig en.. veldig interessant tematikk på en måte.. fordi at ... det høres litt rart, men elevene liker når det har skjedd noe voldsomme ting eller hvis det er noe spesielt som du kan henge noen kunnskapsknagger på. Så vi har brukt litt, eller jeg har brukt litt det i undervisningen litt fordi det engasjerer jo elevene. Men er

jo et minefelt. Du må være himla forsiktig med hva du sier eller hvordan du legger frem for å passe på at du hverken tar den ene eller den andre siden i saken, også er det jo alltid elever som har opplevd ting. Så det er sånne avveininger hele tiden om hvordan en kan fremstille det på en sann men nøytral måte og hvordan ta vare på elever som har opplevd noe eller kjenner på ting. Så det er en konstant avveiningsprosess om hvordan man skal manøvrere i dette her.

Dette perspektivet fra denne læreren kom frem veldig tidlig i samtalen vår og da jeg spurte samme læreren på et senere tidspunkt i intervjuet om dette med hensyn til elever, så fikk jeg et grundigere svar om hennes erfaringer knyttet til konfliktundervisning og elever med minoritetsbakgrunn fra etniske konflikter som er aktuelle:

AS: Du nevnte tidligere det med hensyn til elever, føler du det er en type utfordring å ta hensyn til og ser du noen muligheter knyttet til det og?

Marit: Ja.. Absolutt! Det synes jeg er vanskelig.. Jeg har for eksempel hatt elever som er både fra Russland og Ukraina for eksempel i klasserommet samtidig når det smalt i fjor. Kjempe utfordrende spesielt når alle kommer til klasserommet og det har skjedd fæle ting i nyhetene, når alle i klassen har fått beskjed hjemme at Russland er bad guys.. kjempeutfordrende spesielt når du har to motpoler i klasserommet. Og ja når du snakker om Irak og kurdere når det er kurdere i klasserommet, det er et minefelt – du vil ivareta alle og vil informere om hvordan det ligger an. Også er det jo en enorm ressurs til å faktisk sitte på en del forhåndskunnskap om hvordan det er der, hvordan har foreldrene dine hatt det eller hvordan du har hatt det, hva er det som skjer, ja.. nei.. man må manøvrere litt sånn etisk med tanke på hvordan.. altså.. hvordan.. hvor mye kan du spør om? Når går grensen? Hva som blir for nærme? Hva som blir for vanskelig? Du må hele tiden balansere i grenselandet der da opplever jeg..

Hans tar opp også hensynet til elever som en aktuell problematikk som lærere står overfor når de underviser om etniske konflikter, men ser imidlertid ikke dette som en problematikk som er relevant i forbindelse med undervisning om etniske konfliktene i det tidligere Jugoslavia ettersom er en eldre konflikt som pågikk på 1990-tallet som dagens elever ikke direkte har opplevd, i motsetning andre minoritets elever med etniske bakgrunn fra nyere, mer «aktuelle» konflikter:

AS: Hvilke utfordringer har du erfart.. eller opplever kan oppstå ved utforming og gjennomføring av undervisning om etniske konflikter?

Hans: Du vet aldri om det er noen ømme tær du trør på. Kan trigge traumer, men når det er sagt.. hvis vi tar Balkan-konflikten da. Ungene der. Som er nå. De har ikke opplevd dette selv. De har til nøds en far eller mor som er mentalt ødelagt og.. at det har ført til ting. Men det er ikke gjerne sånn at de har kapasitet til å trekke de linjene nødvendigvis.. så nå er jo Balkan konflikten såpass på avstand, at du.. jeg anser ikke risikoen som høy for at du havner i de problemene der.. for at det blir for sterkt for

noen som er direkte involvert.. for de vi.. de vi underviser nå.. de som er de eldste.. i grunnskolen, er født i 2007.

AS: Så det er ikke en aktuell problematikk å ta hensyn til?

Hans: Nei, i store og det hele nei. Det er litt mer.. det er litt mer kinke hvis vi skal ta for oss kurderne. Det er litt mer kinke.

AS: Kan du forklare hva du mener med «kinke»?

Hans: Kinke.. Altså det.. det blir mer aktuelt å trække på noen tær.. for det kan du jo ha.. kurderne som til og med flyktet når de var små.. her er det.. det er nærheten til det er ekstremt nær. For mange.

AS: Så det er mer aktuelt?

Hans: Ja, aktualitet ... vil jo være en utfordring altså.. hvordan.. hvordan fremstiller du en konflikt som er såpass ny og konsekvensene er såpass ferskt følt, da. Og det går jo.. der mener jeg Balkan konflikten er såpass mye distanse nå, selv om grusomhetene var enorme.

Ut ifra det samtlige av lærerne forteller under intervjuene så blir Jugoslavia konflikten tett forbundet med minoritets elever i klasserommet med bakgrunn fra landene i det tidligere Jugoslavia. I den samme kontekst så trekkes flyktningssituasjonen menneskene fra det tidligere Jugoslavia befant seg i som resulterte at de kom til Norge som flyktninger. Men denne problematikken virker til å stille seg noe annerledes i møte med elever med bakgrunn fra det tidligere Jugoslavia sammenlignet med elever med bakgrunn fra f.eks. kurdiske områder i Midtøsten og Ukraina, ettersom disse konfliktfylte områdene er mye mer nylige og aktuelle og vil i mye større grad forekomme i nyhetene enn krigene i det tidligere Jugoslavia. Derfor er krigene i det tidligere Jugoslavia i undervisningen plassert i en kontekst der diskursen om elevmangfold i klasserommet og flyktninger er den gjeldende diskursen som preger samtalen og undervisningen om temaet. Fremfor å trekke frem noen store historiske hendelser som hendte under Jugoslaviakrigene, så ble elever med denne bakgrunnen trukket oftest frem som en faktor som gjorde konfliktene som et relevant tema å ta opp i undervisningen. Krigene (i det tidligere Jugoslavia) blir ikke ansett som et særlig vanskelig tema den dagen i dag, ettersom elevene, har slik som Hans sier, ikke opplevd det selv, men er i stor grad etterkommere og har ikke vært flyktninger selv. Men, at undervisningen kan bidra til nye innsikter hos elevene, legger derimot Hans vekt på. Konflikten kan brukes, som en inngang til å lære om bakgrunnen til ens medelever eller kjente med bakgrunn fra denne regionen og hvorfor «de er her»:

Hans: Til nå har det jo vært fordi at det er en konflikt som har påvirket livene til de som går her. Med at noen har sikkert venner som et resultat av denne krigen, som vi sa.

AS: Er det derfor du ser det som en viktig grunn til å nevne krigen?

Hans: Ja. Hvorfor ser.. Hvorfor er verden som den er? Hvorfor er nærmiljøet mitt satt sammen på det viset? Og da er det jo så.. da kommer ikke Balkan konflikten alene.. det som er fascinerende med Balkan krigen er jo at.. det er ikke alle som skjønner.. det er ikke alle unger som skjønner at.. mennesker med «ic» til etternavn for eksempel.. ikke opprinnelig var nordmenn.

Hans: Fordi de snakker jo sånn som oss, de.. interesserer seg for det samme som oss. Noen har til og med kjøpt seg bunad. Ikke så løye det når de har bodd her i 20 år.

AS: Ja så du føler det at elevene kan møte på, eller har kjennskap til elever fra det området?

Hans: Ja, uten å egentlig være klar over at dette er mennesker som kom her for ikke så veldig lenge siden på grunn av krig og konflikt. Her er de bare ansett som en naturlig del av..

I intervjuet med Pål, som er den mest lengst erfaring i yrket trakk han også frem elever med bakgrunn fra området som en faktor i undervisning om temaet. Han underviste også på det tidspunktet da krigene i det tidligere Jugoslavia kom til slutten på 1990-tallet og tidlig 2000-tallet. Han trakk fram også elever med familiebakgrunn og flyktningbakgrunn fra området som en sentral del av undervisningen om temaet da konflikten pågikk da jeg spurte han om hvordan undervisningen om temaet hadde endret seg fra den tiden krigen pågikk og hadde nylig hendt.

Pål: Det kom jo.. relativt stor flyktningstrøm til Norge i fra tidligere Jugoslavia, så vi merket det jo litt på kroppen. Vi har elever nå og har hatt elever tidligere i fra det tidligere Jugoslavia.

4.1.3 Muligheter

Et av de sentrale dimensjonene jeg ønsket å snakke inngående med lærerne om var hvilke muligheter de mener de har for å undervise om ulike etniske konflikter slik som Jugoslavia konfliktene og andre konflikter som blir nevnt i mindre grad i læreboka sammenlignet med de store historiske hendelsene som 1. og 2. verdenskrig. Med det har jeg valgt dele dette overordnede begrepet til to underkategorier som kan bli snevres ned til rammefaktorene *læreren og lærebok*. Grunnen til at jeg har valgt å gjøre dette er basert på svarene til informantene der forekomsten av rammefaktorene «læreren selv» og «læreverk» så ut til å ha avgjørende betydning for undervisningen om etniske konflikter slik som konfliktene i det tidligere Jugoslavia. Pål, beskriver mulighetene som store for å undervise om krigene i det

tidligere Jugoslavia, men legger til vurdering av elever til eksamen som et hinder for en dypere gjennomgang av temaet:

AS: Hvilke muligheter opplever du for å undervise om krigene og konfliktene i det tidligere Jugoslavia?

Pål: Nei, mulighetene er der. Det er jo.. kun vi som er begrensingene på det. Jeg kan vie så mye tid som jeg vil på det. I rimelighetens grenser selvfølgelig. Jeg kan vie så mye tid til det hvis jeg ønsker å prioritere det. Jeg føler ikke at det er noe.. ligger noen begrensninger.. annet enn at.. begrensningene er egentlig at du har tidspress på en del emner som vi skal igjennom i løpet av et skoleår, vi skal forberede disse 10. klassingene til eksamen. Og når det er eksamen så er det flere emner som jo «spiser sin tid». Så det er jo en prioriteringssak. Men at vi kunne prioritert og brukt en uke eller to på dette hvis vi vil, ja det er ingen problem.

Hans trekker også frem de store mulighetene det ligger for å undervise om temaet:

Hans: For meg så er mulighetene mange fordi jeg sitter med et solid kunnskapsgrunnlag. Jeg tror det som dekker Balkankrigene i Relevans 10 er begrenset til 5-6 sider i boka. Så der er det jo sånn at altså.. du er prisgitt kunnskapen til.. altså hvor mye innsikt sitter læreren med. Det er jo litt prisgitt.

AS: Så det er avhengig av læreren sier du?

Hans: Ja, men da er det gjetting fra min side.

Hans: Men jeg vet jeg hadde vært komfortabel med å ha to uker med dette liksom. For min del.

Marit fremhever også det at en lærer må ta et aktivt og bevisst valg og ikke minst er lærerens interesse en forutsetning og som avgjør om en lærer skal undervise om ulike etniske konflikter i det brede omfanget av temaer som eksisterer i samfunnsfaget:

Marit: Det er mange temaer som vi er inne på i samfunnsfag, så du kan velge å ha fokus på det.. men du kan også velge det vekk hvis ... du er jo litt prisgitt om den læreren ser verdien i det.. eller ikke. Også er det som så mange andre ting at du scratcher overflaten på alt slags ting også må du finne ut og ta en avgjørelse på hvor skal vi gå i dybden og.. ja det er noen avveininger hele tiden som lærer.. Men jeg opplever at det er muligheter hvis du vil gå den veien.. men då må du på en måte aktivt velge det da og ikke frese gjennom pensum og ikke stoppe.

AS: Så det handler og kanskje litt om interesse hos læreren og?

Marit: Absolutt. Vi er så forskjellige.. noen synes at dette er viktig og spennende, mens andre tenker.. la oss nå.. pugge demokrati (fliring).

Marit poengterer lærerens interesse som den avgjørende forutsetningen for undervisning om etniske konflikter også i sammenheng med læreverket som de bruker i samfunnsfag:

Marit: Jeg tror interessen til læreren har mye å si. Hvis du følger læreboken veldig slavisk.. så kan du fint unngå å gå inni litt slike betente ubehagelige temaer som etniske konflikter, absolutt.. da er det lett å for sånn plain definisjoner på demokrati og ferdig med det.

Her ser vi at Marit betegner etniske konflikter som «betente» og «ubehagelige temaer». Hun plasserer dermed «etniske» konflikter i en kontekst der en slik tematikk inngår i kontroversielle temaer, altså temaer som kan skape ubehag og kontrovers i klasserommet. Noe ut ifra disse lærerne og ikke minst denne læreren kan tenkes å ha grunnlag i elevmangfoldet i klasserommet der noen elever kan ha bakgrunn fra konfliktfylte områder i verden der det pågår eller har vært etniske konflikter. Denne antakelsen begrunner jeg med andre utsagn fra denne læreren som direkte peker mot elever i klassen som har minoritetsbakgrunn (og som har opplevd krig), slik som følgende utdrag fra intervjuet:

Marit: Nå har jeg for eksempel en elev fra Kurdistan i klassen, da er det naturlig at det er en ting.. i hvert fall siden han har lyst å fortelle og dele, da er det naturlig å ta opp det med kurderne og Irak. I fjor hadde jeg både ukrainere og russere i klassen, da blir det en ting som vi er nødt til å ta i veldig forsiktig. Tidligere har jeg hatt bosniere i klassen. Det er viktig å snakke om, men å vite litt: Hvor du er i forhold til dette? Vil du at vi skal snakke om det? Vil du ikke? Er det sår? Er det vanskelig? Hvilken ressurs vil du være i klassen i dette, vil du bare sitte og høre på, vil du være med å fortelle, dele det du har erfart og vet? Så det er litt prisgitt føler jeg hva slags elever du har ... Jeg opplever jo at de sitter som noen tente lys når han i fra Kurdistan velger å fortelle hvordan de har opplevd det, fordi da blir det nært og personlig. Så hvis de er komfortable med det er det jo i hvert fall en viktig ting å gi de rom for hvis de har lyst, når det passer seg.

AS: Hva føler du kan være en ulempe for den eleven å sitte i klasserommet der landet eleven har bakgrunn for er involvert i en slik konflikt?

Marit: Nå har vi for eksempel en elev med flyktningbakgrunn i klassen fra Ukraina. Da synes jeg det er utrolig ubehagelig og vanskelig å snakke om denne konflikten i klassen siden han ikke kan nesten norsk og vet ikke hva han får med seg.

AS: Snakker dere enda om konflikten i Ukraina?

Marit: Ja det blir tatt opp støtt og stadig, og da synes jeg det er vanskelig. Og det handler mer om språkforståelse.. Jeg er usikker på hva forstår han, hva opplever han at jeg sier og så videre..

Hans nevner også det å ha en elev som tilhører en etnisk gruppe som befinner seg i en konflikt med en annen etnisk gruppe eller land som noe som kan påvirke undervisningen om etniske konflikter:

Hans: Hadde det vært ukrainere til stede så måtte jeg jo revurdert om jeg skulle i det hele tatt snakket om det i den timen når jeg hadde bestemt meg for det.

AS: Så du føler det hadde påvirket hvordan du hadde lagt det frem eller om du skulle ha snakket om det?

Hans: Ja, fordi det.. det er igjen knyttet til det.. hvem er jeg til å si.. overfor en Ukrainer, hvem er jeg å si til en ukrainsk gutt eller jente hva som skjer der nede. Hva etos har jeg i deres øyne.

Hans betegner de nye, og pågående konfliktene som er basert på etnisk grunnlag, slik som Ukraina krigen, noe som han i intervjuet mente kunne med god grunn anses som en etnisk konflikt, er noe som i større grad setter læreren i gang med å ta avveininger om han «i det hele tatt snakket om det i timen når jeg hadde bestemt meg for det» - dersom elever fra Ukraina skulle være der. Det begrunnet han med sin «etos», altså han stilte seg skeptisk til hvordan han kan fremstille en konflikt på en måte som elever med flyktningbakgrunn fra Ukraina kan akseptere. Denne læreren betegnet derimot konflikten i det tidligere Jugoslavia og elever fra Balkan konflikten som et mye mindre betent tema som vil i mye mindre grad skape reaksjoner hos elever med bakgrunn fra landene som tilhørte det tidligere Jugoslavia som følge av at krigene pågikk på 1990-tallet. Det vil si at den læreren anser det vil forekomme i mindre grad elever som er så sterkt påvirket emosjonelt av den krigen at det vil ha noe innvirkning på undervisningen, i motsetning til flyktningene fra Ukraina som har fått livet endret for kun 1 år siden. Her kan det diskuteres om konflikten nødvendigvis oppleves mer på avstand for elever med bakgrunn fra Jugoslavia enn for elever med bakgrunn fra Ukraina, spesielt dersom de førstnevnte elevene har mistet familiemedlemmer som følge av krigen, noe som kan føre til at traumene blir vedlikeholdt. Men det er likevel et relevant poeng fra læreren at de eldste elevene på ungdomsskolen er født i 2007, så disse elevene vil ikke ha erfart krigen selv, men vil heller være barn og etterkommere av flyktninger fra konflikten.

Et viktig mål med intervjuene var å spør lærerne hvordan de opplevde det var å undervise om etniske konflikter som blir mindre nevnt i læreboka i forhold til andre konflikter som typisk får mye større plass i lærebøkene. Med dette spørsmålet var det særlig konfliktene i det

tidligere Jugoslavia sin plass og omtale i lærebøkene som jeg var interessert i å vite mer om, med åpning om at de kunne nevne andre konflikter som også får mindre omtale.

AS: Hvilke slags muligheter opplever du for å undervise om etniske konflikter som ikke er nevnt eksplisitt eller vektlagt lite i læreboka?

Pål: Nei der står vi ganske fritt. Tenker jeg. Hvis jeg ønsker å ta opp en konflikt som er dagsaktuell så kan jeg fint gjør det selv om det ikke står noe i lærebøker. Lærebøkene er jo ikke styrende for vår undervisning den, det er et støttemateriell som vi bruker der det er hensiktsmessig.

AS: Hvilke lærebøker bruker dere?

Pål: Nå har vi Relevans 10.

AS: Konfliktene i det tidligere Jugoslavia, eller Rwanda, føler du det er mye å hente fra læreboka?

Pål: Ja, i Jugoslavia står det litt om, i de nye lærebøkene, de sto litt om de i gamle og. Ikke veldig, det de gjør er de toucher innom ganske mange forskjellige konflikter, også er det opp til oss å velge hva vi prioriterer. Noe tar vi overflatisk, andre tar vi og fordyper oss mer i, andre ganger er det sånn at elevene får velge selv litt hva de fordyper seg i og på en måte en eller annen måte formidler dette til resten av klassen. Det det gjør vi på mange forskjellige måter.

Her bekrefter Pål, den læreren mest lengst erfaring i yrket, lærerens autonomi i møte med læreverk og lærebøkene. Han anser læreboken som et støttemateriell som skriver «overflatisk» om mange konflikter, men at det er læreren som avgjør hvilke konflikter den vil benytte i sin undervisning. Han anser altså ikke på Jugoslavia konflikten sin plass i lærebøkene som en grunn til å nedprioritere den ettersom han ser på det slik at de fleste konflikter får en overflatisk gjennomgang og omtale, og at det blir opp til læreren selv om den ser verdien i å ta tak i temaet og fremheve konflikten i sin undervisning. Til og med dersom en konflikt ikke blir nevnt i læreboka, sier han at han kan velge å undervise om den dersom han ønsker det: «Hvis jeg ønsker å ta opp en konflikt som er dagsaktuell». Her fremhever læreren igjen det at dagsaktualitet vil i stor grad prioritere en konflikt sin omtale i undervisningen.

4.1.4 «Det er ikke en sånn generell oppfatning at alle skal igjennom den»

Sitatet overfor er gjengitt fra læreren Hans som et svar på spørsmålet hvorfor han mente tidligere i intervjuet at krigene i det tidligere Jugoslavia ikke var utbredt i dagens klasserom på ungdomsskolen, i faget samfunnsfag. Og da jeg spurte om hva denne oppfatninger har

grunnlag i og om det bunner i at lærere prioriterer ting de mener er mer viktig, så fikk jeg følgende svar:

Hans: Ja. For det er jo.. historien er jo ganske proppfull av hendelser. Altså tradisjonelt sett så har jo 2. verdenskrig og kalde krigen tatt stor del. Også i 8. så er det gjerne på opplysningstid og kolonialisme. 1800-tallet.

AS: Du sa 1. og 2. verdenskrig og kalde krigen tar mye plass?

Hans: Ja. Og rightfully so.

Marit trekker også frem det store fokuset på verdenskrigene som en mulig faktor til at andre kriger som krigen i det tidligere Jugoslavia blir nedprioritert i undervisningen i faget.

Marit: (Jugoslavia-krigene) er jo.. en massiv konflikt.. det er ikke så langt borte og det er grusomme ting som har foregått, så det skulle bare mangle at de skulle bli opplyst om hva som har skjedd i Europa rundt forbi. Vi kan jo forferdelig mye om 2. verdenskrig, og det er jo på sin plass, selvfølgelig skal vi lære om det. Men det har skjedd mange ting etterpå som er viktig at vi ikke glemmer, og det foregår ting som er viktig at de får med seg selv det ikke er på topp i nyhetsfeeden.

Her kan utsagnet til Marit bli sett på en oppsummering på hvorfor krigen i det tidligere Jugoslavia får mindre omtale og gjennomgang enn andre og større kriger som har skjedd i ettertid. Hun anerkjenner verdenskrigene sin plass slik som Hans, men legger vekt på at det har likevel «skjedd mange ting etterpå som er viktig at vi ikke glemmer». Det ligger altså en fare for å glemme at konfliktene i Jugoslavia har hendt ettersom aktualiteten blir ansett som lav som følge mindre av medieomtale og det er ikke «på topp i nyhetsfeeden».

Da jeg spurte lærerne om hvilke etniske konflikter som de har undervist i samfunnsfag så nevnte Marit en rekke konflikter som hun har undervist om:

Marit: Jeg er KRLE-lærer og vi har nettopp hatt i KRLE, som jeg tenker går «hånd i hånd» med samfunnsfag om konflikten i Nord-Irland og sånt – det er mellom katolikker og protestanter. De som opplever seg som engelske og irer. Også har vi hatt en del om de forskjellige de folkegruppene som Sovjetunionen har bestått av og hvordan.. hva skjer når ting ikke finnes lenger og løsriving og sårne ting. Vi har snakket om Burma, Kina, Uyghurer.

Alle tre lærerne i min studie nevnte i flere tilfeller religion som en sentral del av undervisning om etniske konflikter. Marit nevnte i flere tilfeller at hun mener samfunnsfaget og KRLE-

faget komplimenterer hverandre og kan utfylle hverandre i undervisning om etniske konflikter, noe også Hans mente. Ved undervisning om etnisk konflikt, så kunne undervisningen ofte også like gjerne tatt sted i KRLE-timene ettersom det er gåt inn i hverandre kom det frem i intervjuet med informantene. Slik som Marit nevner så blir konflikten i Nord-Irland mellom katolikker og protestanter blitt sett på noe som tilsvarer de som opplever seg som enten etnisk irer eller engelskmenn. Dermed blir religionene en merkelapp for hva gruppen står for, og den etniske dimensjonen er like viktig del av den konflikten som den religiøse. I et annet tilfelle i intervjuet bekreftet læreren igjen hennes perspektiv på hvordan etniske konflikter forholder seg til religion.

Marit: Det går inn i religion når du holder på med ulike konflikter knyttet til religion så det er en veldig sentral del av KRLE faget opplever jeg og.

Pål trakk også religion frem som et sentralt anliggende når det gjelder etnisitet og etniske konflikter, og sentralt tema i undervisning om etniske konflikter.

Pål: Du har jo og religion.. Og religion og etnisitet henger vel en del i sammen, mange ganger. Også er spørsmålet hønet eller egget da, hva som er.. det er jo fælt for kriger, tenker jeg der religion for eksempel.. om det er den egentlige årsaken. Det kan jo være litt. Og det tenker jeg med etnisitet og, jeg tviler mange ganger på at det er det som er den årsaken til krigen, men det blir et vikarierende argument. Og det kan skape et hat, og det kan skape forenkling for dem som er oppi det. En må ha noen å rette sinne mot. Men ofte er det penger og makt.

Pål trakk frem krigen i Rwanda som et av eksemplene på etnisk konflikt som han ofte har brukt i løpet av de 25 årene har undervist i skolen.

Pål: Rwanda var jo kanskje.. en som så ut til å bli ganske tydelig konflikt som gikk ut på etnisitet, så en tok det både som en konflikt, men og det som går på menneskerettigheter, med respekt for andre folkegrupper. Vi har vært borti mange sammenhenger det å se ned på andre. Og det var jo en veldig grusom.. det er jo ingen konflikter som er «pen», men denne var tydelig. Det skjedde fort og veldig brutalt og fikk etter hvert en ganske stor oppmerksomhet i verden. Så det går sånn rent etniske konflikter i verden tror jeg kanskje det er den som sånn.. kanskje har fått med plass tror jeg..

Rwanda var for denne læreren et eksempel på en veldig «tydelig» etnisk konflikt som fremstår som forståelig for utenforstående uten en direkte relasjon til konflikten. Dette trekker

han som en motsetning til konflikten i Jugoslavia som han betegner som en konflikt som ikke er så lett å danne en forståelse av, og som krever i større grad å sette seg inn i for å gjøre det forståelig for både elevene og læreren:

Pål: ... for det er noe med å snevre det inn for å gjøre det litt forståelig, og. En må gjøre det fordøyelig for elevene, for det er det som kanskje kan være litt utfordring med den konflikten (konflikten i det tidligere Jugoslavia). For det er ikke en kjempeenkel konflikt. Det er det ikke.

Krigene i det tidligere Jugoslavia fremstår som en konflikt som er vanskelig-ere danne seg en forståelse av i motsetning til andre konflikter som krigen i Rwanda. Hva kan det skyldes? I Rwanda foregikk det i stor grad en konflikt mellom to parter, der den ene etniske gruppen tutsier ble utsatt for et folkemord utført av hutuene som førte til mellom 800 000 til 1 000 000 tutsier ble drept (Pedersen, 2022). Mens i Jugoslavia skjedde det flere kriger i flere av landene som utgjorde Jugoslavia utover på 1990-tallet der flere etniske grupper var involvert, og de etniske konfliktene kan fremstås som mer sammensatt ettersom krigene og konfliktene pågikk mellom flere grupper samtidig. Man kan også spørre seg om utfordringen med å danne en forståelse for Jugoslavia konfliktene kan også skyldes den manglende dekningen i media om konfliktene i dagens nyhetsbilde, manglende interesse av elever og lærere eller om konfliktene ses som å ha mistet sin relevans i dagens skole. Dette kan også være med å forklare den generelle prioriteringen i samfunnsfaget som konfliktene i det tidligere Jugoslavia synes å få, som kan argumenteres å være grunnet mindre aktualitet, mindre interesse av skolens lærere og relevans. Dette leder meg til siste del av lærernes narrativer, nemlig hvilke erfaringer lærere har hatt i erfaring av temaet.

4.1.5 Erfaringer

Et viktig formål med denne studien var å finne ut hvilke konkrete erfaringer lærerne har hatt med undervisning om temaet. Selv om beretningen om erfaringer fra disse lærerne kan ikke kan fortelle noe om hvordan alle lærere i den norske skole på ungdomstrinnet underviser om disse temaene, så kan det likevel være med å gi en økt innsikt i hvordan akkurat disse lærere har undervist om temaet og gi oss en bedre forståelse av hvilke forutsetninger det ligger for å kunne undervise om temaet.

Basert på intervjuene er det tydelig inntrykk av at lærerne har ulike erfaringer med å undervise for eksempel Jugoslavia-konflikten. Disse lærerne har som nevnt et vidt spekter i

erfaring, der spennet er stort mellom Pål som har undervist i cirka 25 år, altså siden krigen i det tidligere Jugoslavia gikk mot slutten, til de to andre lærerne som har undervist rundt 10 år og var selv unge når krigene pågikk. Dermed vil det være naturlig at de vil ha ulike erfaringer og tanker rundt undervisning om temaet. Særlig var det interessant høre fra Pål om hvilke endringer det har vært i undervisning om temaet og hvordan konflikten ble tatt opp i tiden da konflikten skjedde. Da jeg spurte Pål om hvilke erfaringer han hadde hatt med undervisning om konfliktene i det tidligere Jugoslavia, fikk jeg følgende svar:

Pål: Det er varierende hvor mye tid vi har brukt på det. Vi brukte mer tid på det før. Nå har jo tiden gått litt, og det har begynt å bli en del år siden. Men det er fort at det kommer opp i geografibiten når vi snakker om disse unge nasjonene da. Hvis ikke unge, men selvstendige, og litt om hvorfor det har vært slik. Vi har brukt litt Leo Ajkic. Han har jo lagt en del bra dokumentarer om forskjellige ting, og han kommer jo ofte tilbake til sin bakgrunn da og forteller om sin historie så jeg synes jo det er ganske greit, og det er jo et tidsvitne.. på dette.

Muligheten å snakke om dannelsen av nye og selvstendige nasjoner i Europa blir trukket frem av læreren som en relevant inngang konflikten i det tidligere Jugoslavia gir. Læreren ser dermed på konflikten som en mulighet til å snakke om hvordan Europa-kartet har endret seg siden 1990-tallet med nye stater som er et resultat av krigene som skjedde. Han trekker også frem kjendiser og kjente mennesker i Norge med bakgrunn fra tidligere Jugoslavia som han har brukt i sin undervisning for å snakke om konflikten. Han beskriver Leo Ajkic som et «tidsvitne», altså som et menneske som faktisk har erfart krigen i det tidligere Jugoslavia og som flyktet fra konflikten, fra Bosnia-Hercegovina. Jeg spurte læreren nærmere om hva han mente med dette med tidsvitne, og om det å inkludere en slik kjent person som har flyktningbakgrunn for konflikten kunne gjøre det mer relevant å snakke om konflikten.

Pål: Ja, det blir relevant og troverdig, fordi at vi.. det vi gjør er å gjengi det vi leser, vi har aldri opplevd dette. Det gjelder masse ting, så det skaper en annen troverdighet, litt som å reise med et tidsvitne til Sachsenhausen.

Læreren beskriver det som at lærere kommer til kort når det gjelder å undervise om en konflikt på en måte som mennesker som har bakgrunn fra konflikten selv kan gjenkjenne seg i. Han beskriver det som at å bruke mennesker som har erfart konflikten, i form av dokumentarer som Leo Ajkic har laget, så vil det gi en helt annen tyngde og troverdighet enn hvis læreren skulle selv ha undervist om temaet selv. Han beskriver det som «litt som å reise

med et tidsvitne» til en konsentrasjonsleir, altså at det kan sammenlignes omtrent som om en skulle ha hatt overlevende fra Holocaust med i klasserommet og fortalt om det de har opplevd. Det at Leo Ajkic er en kjent figur i det norske samfunnet gjør at det oppfattes som ekstra relevant og nært for elevene, som i mange tilfeller vil kjenne Ajkic fra andre sammenhenger.

I intervjuet med Marit sa hun at hun hadde hatt lite erfaring om undervisning om krigene i det tidligere Jugoslavia, men hadde tatt det opp i undervisningen i noen sammenhenger.

Marit: Vi har tatt det opp når det har vært snakk om folkemord eller når.. østblokkland og det som skjedde etter Sovjetunionens fall og hvordan ting utviklet seg i Øst-Europa. Hvis du ser på det mer politisk så har vi tatt opp på den måten.. Hva som skjedde egentlig når alt det gikk i oppløsning.

Konfliktene i det tidligere Jugoslavia har blitt av læreren plassert i sin undervisning i sammenheng med både folkemord og Sovjetunionens fall og den geopolitiske utviklingen i Øst-Europa. Dette er begge tema som er gjennomgående i læreverkene brukt i min analyse (som vi skal se i analysedelen av læreverkene), noe som kan være årsaken til at konflikten i det tidligere Jugoslavia assosieres med folkemord (som skjedde i Srebrenica i Bosnia-Hercegovina i 1995) og kommunismens fall i Øst-Europa. Det at læreren plasserer Jugoslavia krigene i forbindelse med folkemord og ikke etnisk rensning kan tyde på at det er noen hendelser, som folkemordet i Srebrenica, som oftest får oppmerksomhet i diskursen om Jugoslavia, og som fører til at store deler av Jugoslaviakrigene hvor det ble utført etnisk rensning blir skyvet i bakgrunnen på bekostning av store enkelthendelser som har preget diskursen om Jugoslaviakrigene i ettertid. Dermed blir konflikten plassert i diskursen om folkemord av læreren, som er ofte noe som kommer til tankene når man tenker på krigene i det tidligere Jugoslavia, og tidligere kommunistland og deres utvikling etter Sovjetunionens fall. Selv om landene i det tidligere Jugoslavia ikke var en del av Sovjetunionen, så peker flere læreverk i samfunnsfag på Sovjetunionens fall som en årsak på at kommunismen i hele Europa brøt sammen og skapte etter hvert uroen i Jugoslavia. Dette kan være med å forklare lærerens utsagn om i hvilke kontekster hun har nevnt konfliktene i det tidligere Jugoslavia.

Hans beskrev sine erfaringer med undervisning om temaet som mer i form av «ad-hoc», altså i form av et system som ikke var nødvendigvis strukturert og mer «på sparket». Han følte seg derimot svært selvsikker i sin kunnskap om temaet og baserer mye på sin kunnskapsbase om

temaet. Når jeg spurte han om hvilke hendelser eller temaer som ofte dukker opp i sin undervisning om temaet, trakk han frem to hendelser som han mente var sentrale for konflikten i det tidligere Jugoslavia.

Hans: Du må jo.. du må jo se at det er en konflikt som er egentlig delt i to omganger. Det er Bosnia, også er det Kosovo.

Ifølge Hans så fremstår krigene i Bosnia-Hercegovina og Kosovo, de to *egentlige*, store hendelsene som kommer frem i minnet i ettertid og som er høyst nødvendig å få frem i undervisningen. Men hvorfor er det slik? Krigene startet jo i Slovenia, også hadde jo Kroatia også en lang og intens borgerkrig der deler av landet var okkupert. Hvorfor anses ikke også de som verdt å nevne? Her kan man igjen også se på læreverkene, som tenderer å gi Srebrenica-massakren og krigen i Bosnia særlig stor omtale. Det er noe som også Kosovo-krigen ofte får. Dette kan argumenteres med at det eksisterer betydelig innvandringsgrupper med bakgrunn fra disse to landene som kom på 1990-tallet, og som kan dermed kan være med på å gi disse to konfliktene mer oppmerksomhet. Dessuten eksisterer det enda en form for konflikt i begge disse landene, der statusen ikke anses som tilfredsstillende for partene og anspente situasjoner rapporteres i nyhetsbildet også den dag i dag.

Det jeg også synes var interessant å vite mer om er hva slags inntrykk elevene sitter igjen med etter undervisning om temaet og hva lærerne mener er viktig at dagens elever lærer av krigene i det tidligere Jugoslavia. Hans trakk frem ordet hat som et viktig element ved konfliktene i Jugoslavia som er nødvendig å fremme i undervisningen.

Hans: Det viktige er at de forstår.. at elevene forstår.. når folk hater hverandre så går det galt.

Pål trekker også frem det sterke hatet som kom frem under krigen mellom de ulike etniske gruppene som hadde levd i harmoni før, samtidig som han også henviser til selve landet Jugoslavia som «kunstig sammensatt».

Pål: Tenker jo at det var et land som var styrt av en sterk leder lenge som på en måte klarte å holde i et område som var ganske kunstig sammensatt når det gjaldt nasjonsbygging og når konflikten kom da til overflaten så eksploderte det, og sjokkerende at det som var tidligere naboer.. og venner og handelspartnere kan gå ifra det til å hate hverandre så intenst.

Videre trakk Pål frem ekstremisme og utvikling av ekstreme tanker i sammenheng med dette hatet som preget de etniske relasjonene.

Pål: Når vi snakker om ekstremisme for eksempel så er det jo noe folk tilegner seg noen holdninger og tanker.. og kan være villig til å gjøre ting som er helt ulogisk og helt ute av det – fordi at en tror på noe. Ikke sikkert at det er sant, men får en oppfattelse av verden og virkeligheten og skaper seg et hatbilde.. som en på en måte i en normal situasjon aldri ville ha gjort.

Marit nevner også det å fortelle om tidligere naboer som plutselig endret relasjoner som noe viktig å fremheve i undervisningen om konflikten.

Marit: Jeg opplever at det er relevant med tanke på.. det er jo.. eksplosive ting som skjer i samfunnet andre plasser, så da opplever jeg det som en veldig interessant inngangsmåte for å se: Her. Her har dette skjedd. Hva var det som skjedde i Jugoslavia.. hva som ble konsekvensene, hvordan.. hva skjedde med at plutselig så.. var vi ikke venner og naboer lenger, men.. det oppnådde en eller annen konflikt på en måte.. kan dette skje i India, Myanmar eller i Irland. Det er jo mange plasser, spesielt tidligere Sovjetrepublikker.. eller utbrytterrepublikker, det er jo ting som skjer rundt forbi. Så det er ganske relevant historie å ta med seg.

Interessant her er det at læreren nevner utbrytterrepublikker i dette utsagnet. Her ser vi at læreren beskriver dette med «tidligere venner og naboer» i det tidligere Jugoslavia som fikk fiendtlige relasjoner og kriget med hverandre som deretter førte til oppløsningen av Jugoslavia. Dette kan tolkes i den forstand at hun ser på krigen i det tidligere Jugoslavia som en viktig historie for å fortelle elever om lignende situasjoner som kan oppstå i andre etnisk mangfoldige land i form av at noen grupper kan ønske å bryte ut, i form av spørsmålet: «Kan dette skje i».

Alle tre lærerne forteller at dagens elever har lite forkunnskaper om temaet og lite bekjentskap til hendelsene som utspilte seg i regionen på 1990-tallet. Dels blir det argumentert med mangelen på aktualitet i nyhetsbildet og dels på grunn av alder, som jeg tidligere har nevnt. Disse elevene levde ikke på den tiden da konfliktene skjedde, og vil ikke ha noe direkte minner om konfliktene. Da jeg spurte Hans om hvordan elevene reagerer når konfliktene blir tatt opp i undervisningen, fikk jeg følgende svar:

Hans: De reagerer med litt sånn forundring: Hæ, what dette er bare 20 år siden. Trodde vi var ferdige etter 2. verdenskrig liksom. Og kompisen min som er.. er det som er grunnen, er derfor de er her, har de opplevd dette?

Ut ifra denne lærerens utsagn så reagerer ofte elever med vantro at dette er en relativt nylig konflikt som skjedde etter 2. verdenskrig. Verdenskrigene blir nærmest ansett som de siste «virkelig store konfliktene». Verdenskrigene og den kalde krigen er hendelser som elevene skal bli vurdert i og samfunnsfaget legger til rette for at de skal lære mye om, noe man kan stille seg spørsmål om konfliktene i det tidligere Jugoslavia får denne prioriteringen. Ser vi på utsagnet så fremstår det ofte for elevene som at de store konfliktene har vi i stor grad blitt ferdig med etter 2. verdenskrig. Assosiasjonene blir også raskt trukket til medelever og venner som har bakgrunn fra regionen, som er noe jeg har skrevet om tidligere som et av de gjennomgående elementene i forbindelse med undervisningen om krigene i det tidligere Jugoslavia: elever med bakgrunn fra regionen.

4.2 Lærebokanalyse

I mitt masterprosjekt har det vært et mål med studien å undersøke hvordan Jugoslaviakrigene har blitt omtalt og hvilken plass den har fått i undervisning og læreverker gjennom tidene fra krigene på 1990-tallet til den tiden vi lever i dag. Læreverkene som jeg har valgt som studieobjekt i min lærebokanalyse er Forlaget Gyldendal sine læreverker i samfunnsfag *Underveis Historie 10* som ble utgitt i 1999, *Underveis Historie 10* utgitt i 2008 og *Relevans 10* utgitt i 2022. I tillegg til disse lærebøkene, ønsker jeg å analysere og sammenligne Gyldendal sine utgivelser med Aschehoug sine læreverker som er *Innblikk 10* utgitt i 1999, *Matriks Historie 10* utgitt i 2009 og *Arena 10* utgitt i 2022. Grunnen til at jeg ønsker å sammenligne disse to læreverkene er fordi jeg mener det å analysere og sammenligne to læreverker gjennom omtrent 25 år vil gi en bredere og grundigere beskrivelse av omtalen krigene i det tidligere Jugoslavia har fått og får i ulike læreverker.

Læreverk	År	Forlag
<i>Underveis Historie 10</i>	1999 (1. utgave. 2. opplag)	Gyldendal
<i>Underveis Historie 10</i>	2008	Gyldendal
<i>Relevans 10</i>	2022 (1. utgave. 2. opplag)	Gyldendal
<i>Innblikk 10</i>	1999	Aschehoug
<i>Matriks Historie 10</i>	2009 (1. utgave. 2. opplag)	Aschehoug

<i>Arena 10</i>	2022 (1. utgave. 2. opplag)	Aschehoug
-----------------	-----------------------------	-----------

Læreverkene som ble utviklet til foregående læreplaner, altså før gjeldende læreplan som kom ut i 2020, var som regel inndelt i tre fagområder: Historie, Samfunnskunnskap og Geografi der som hvert fagområde som regel hadde tre lærebøker tilrettelagt til 8., 9. og 10. trinn. Jeg har valgt å legge hovedfokus på Historiebøkene som er ment for 10. trinn, ettersom de fleste læreverkene utgitt til Reform 97 og Kunnskapsløftet i 2006 legger opp til Jugoslavia-krigene i den delen av læreverket.

En analyse av disse to læreverkene jeg har valgt gi en økt forståelse for hvilke mulige rammer lærere kan stå overfor når det gjelder undervisning, ettersom den plassen et tema får i læreboka vil trolig ha en påvirkning på den faktiske undervisningen. Grunnen til at jeg valgte læreverkene til Gyldendal og Aschehoug er dels på grunn av at lærerne som deltok i min studie brukte *Relevans 10* i sin undervisning, og dermed vil det være relevant å bruke denne også som en av læreverkene i min analyse. I tillegg ønsket jeg inkludere et læreverk til for å få en grundigere gjennomgang av hvordan temaet omtales på tvers av ulike læreverk gjennom å sammenligne og identifisere likheter og ulikheter i omtalen av temaet fra slutten av 1990-tallet til tidlig 2020-tallet.

Hensikten med analysen av disse to læreverkene er å avdekke hvordan diskursen om krigene i det tidligere Jugoslavia har utviklet seg fra slutten av 1990-tallet da krigene gikk mot slutten, frem til dagen i dag, nesten 25 år senere, der det gjerne er andre kriger og konflikter som preger nyhetsbildet og samfunnsfagboka. Formålet med analysen er å strukturert presentere og diskutere fremstillingen av Jugoslavia konflikten, og se hvordan konflikten blir fortalt og hvilke diskurser som er fremtredende. Det vil gjøres med utgangspunkt i mitt kritisk diskursive perspektiv, som også prøver å avdekke maktaspekter i lærebokteksten i form av språklige formuleringer og diskursive innramminger. Dermed vil det være relevant for min studie å undersøke hvordan makten kommer til uttrykk i læreboktekst ved å analysere de fremtredende diskursene om Jugoslavia krigene og omfanget konflikten har fått gjennom 25 år siden krigen avsluttet, ettersom det vil fortelle hva læreverkene har ment og mener er viktig å fremheve og hvilken prioritering de ønsker å gi konflikten. Nå skal jeg først se på læreverkene til Gyldendal og Aschehoug som kom til Reform 97, etter det på læreverkene som kom til Kunnskapsløftet i 2006 før til slutt Fagfornyelsen.

4.2.1 *Underveis Historie 10* (1999) og *Innblikk Historie 10* (1999)

Læreverket til Gyldendal, *Underveis Historie* for 10. trinn, omhandler krigene i det tidligere Jugoslavia fra side 81 til 84 (Sammendrag). I tillegg er det på side 85 spørsmål om kapitlet og da også spørsmål om krigene i det tidligere Jugoslavia. Tittelen på side 81 der konflikten i Jugoslavia starter heter «Jugoslavisk tragedie». Kapitlet starter med en liten bakgrunnshistorie for opprettelsen av Jugoslavia som et land, med 6 «delstater» og flere folkegrupper med ulik historie og kultur. Det religiøse aspektet blir fremhevet allerede i form av det religiøst mangfoldige samfunnet: «Innenfor landets grenser var det både katolikker, gresk-ortodokse og muslimer» (Skjøsberg, 1999, s. 81). Serbia blir plassert i rollen som den mest mektige og største staten, mens Kroatia var «en klar nummer to» (Skjøsberg, 1999, s. 81). Mellom disse to folkegruppene var det, forteller teksten, et «dårlig» forhold: «Det var ofte dårlig forhold mellom de gresk-ortodokse serberne og de katolske kroatene» (Skjøsberg, 1999, s. 81). Her blir igjen de religiøse skillelinjene fremhevet som en faktor til at konflikten har oppstått. På side 81 i *Underveis Historie 10* er det derimot også en stor tekstboks til høyre for teksten hvor det står innledende om årsaken til at serberne og kroatene har hatt «dårlig» forhold, som er at kroatene var aktive deltakere av massakren av serbere under 2. verdenskrig. Dette gir en klarere, konkret historisk bakgrunns- forklaring for konflikten mellom disse to folkegruppene, noe som skiller denne læreboka fra de fleste lærebøker der denne bakgrunnen for konflikten ofte ikke nevnes. I det neste avsnittet i samme tekstboks så beskrives denne harmonien som eksisterte mellom de ulike folkegruppene i Jugoslavia med ekteskap på tvers av etniske skiller og nære vennskapene som folk utviklet mellom seg.

I forlaget Aschehoug sitt læreverk *Innblikk* så er det viet 3 sider (s. 151-153) til konflikten i *Innblikk Historie 10* utgitt i 1999. Her starter forfatteren allerede i første setning etter tittelen å vektlegge den etniske mangfoldigheten som landet Jugoslavia bestod av: «I det tidlegare Jugoslavia budde det fleire folkegrupper eller nasjonalitetar enn i noko anna europeisk land. Frå gammelt av har det vore spenningar mellom fleire av gruppene. Grunnlaget er mellom anna ulik historie og ulik religion» (Lund & Indresøvdde, 1999, s. 151). Etniske motsetningene blir forklart med at disse etniske gruppene har «gamle» spenninger som er basert på ulik historie og religion. Det religiøse aspektet ved den etniske inndelingen i det tidligere Jugoslavia ser vi også side 152 øverst på siden der det står hvor stor befolkningen var for de ulike etniske gruppene med religionen som de fleste tilhørte i parentes. Et annet merkelig element er kart over det tidligere Jugoslavia til venstre for oversikten over den etniske

inndelingen, der kartet viser med farger den etniske mangfoldigheten innenfor de ulike statenes grenser.

På side 81 i *Underveis Historie 10* skrives det om lederen i Jugoslavia, Tito, som kom til makten etter andre verdenskrig. Under hans ledelse klarte han å holde de etniske motsetningene under kontroll og teksten fremholder at så lenge han levde så var det fredelig i Jugoslavia (Skjønsberg, 1999, s. 81). Dette forklares med at Tito var en «streng hersker» og ingen turte å gi uttrykk for etniske motsetninger. Videre til neste side, i starten av side 82 så står det at etter Titos død «kom motsetningene mellom folkegrupper og ulike delstater fram» (Skjønsberg, 1999, s. 82). *Innblikk Historie 10* gir også Titos sterke lederskap etter 2. verdenskrig anerkjennelse for det stabile styret Jugoslavia hadde, og som sørget for å holde de etniske motsetningene dempet ved at ingen av delrepublikkene skulle dominere i Jugoslavia. Det at det foregikk blandete ekteskap på tvers av etniske skiller signaliserer ifølge forfatterne et tegn på at de ulike folkegruppene levde fredelig sammen (Lund & Indresøvd, 1999, s. 151).

Neste underoverskrift i læreboka *Underveis Historie 10* er «Jugoslavia oppløses» (s. 82) og i allerede i første setning av underkapitlet så beskrives det at «Kommunismens fall i Øst-Europa gjorde et sterkt inntrykk i Jugoslavia» (Skjønsberg, 1999, s. 82). Kommunismens fall presenteres slik som en årsaksforklaring i dette avsnittet, og teksten etablerer en forklaringsramme om at den Jugoslaviske staten ikke kunne «holdes sammen» lengre: «Det kommunistiske partiet hadde bidratt til å holde landet sammen, men nå mistet kommunistene makten i flere av delstatene. Mange delstater – eller *republikker*, som de gjerne ble kalt – ønsket å løsrives seg fra den jugoslaviske unionen og bli selvstendige land» (Skjønsberg, 1999, s. 82). Kommunismens fall i Øst-Europa beskrives som en direkte utløsende faktor for at staten Jugoslavia ikke lenger ble oppfattet som legitim av de ulike delstatene, eller republikkene, som Jugoslavia bestod av. Dermed presenteres oppløsningen av Jugoslavia som å være forårsaket av den utviklingen som Øst-Europa hadde gått igjennom med kommunismens fall. Kommunismens fall blir derimot ikke lagt noe vekt på som en årsaksforklaring på oppløsningen av Sovjetunionen i *Innblikk Historie 10*. Derimot blir Titos død i 1981 forklart med: «blei det vanskelegare å halde Jugoslavia saman» (Lund & Indresøvd, 1999, s. 151).

Deretter blir krigenes forløp beskrevet i begge læreverker. I *Underveis Historie 10* beskriver at det først startet med «lille, rike Slovenia» også etterpå Kroatia. I Slovenia blir det lille av blodsutgytelse som forekom under krigen forklart med at det var siden det her bodde omtrent bare slovenere, mens situasjonen i Kroatia var annerledes: «Verre var det med i Kroatia, for der bodde det mange serbere» (Skjøsberg, 1999, s. 82). Det at Kroatia hadde en stor etnisk minoritet førte dermed til at konflikten ikke kunne unngå store åpne kamper. Da Bosnia-Hercegovina brøt ut av Jugoslavia var det derimot verst legges det i gjennomgangen av neste krig: «I Bosnia-Hercegovina bodde det både serbere, kroater og muslimer, og disse partene braste sammen i en fryktelig borgerkrig. Venner og naboer drepte hverandre» (Skjøsberg, 1999, s. 82–83). I gjennomgangen av krigen i Bosnia-Hercegovina blir det implisitt påpekt at den store etniske mangfoldigheten gjorde at krigen her ble verst, med over 200 000 døde i en ramme hvor «venner og naboer drepte hverandre». I en liten tekstboks til høyre for teksten på side 83 så beskrives serberne som ekstra brutale: «Særlig ble serberne anklaget for grusomheter, blant annet massevoldtekt av muslimske kvinner» (Skjøsberg, 1999, s. 83). Bosnjaker blir her referert til som «muslimer» eller «muslimske» som en betegnelse på denne etniske gruppen. Etter krigens slutt i 1995 som følge av FNs og NATOs inngrep, var det ennå i 1999 da boken ble skrevet uvisshet om de tre etniske gruppene kunne styre landet i fred: «Meningen er nå at de tre folkegruppene skal styre Bosnia i fellesskap, men ingen vet i dag (1999) om dette vil fungere godt.» (Skjøsberg, 1999, s. 83).

Hendelsesforløpet til Jugoslavia krigene begynner i *Innblikk Historie 10* side 151 under «Jugoslavia blir splitta opp» og starter med at Slovenia og Kroatia erklærer selvstendighet fra Jugoslavia. Kroatia sin serbiske minoritet følte seg truet og fikk støtte fra serbiske folket utenfor Kroatia som førte til det utviklet en krig. Mer går det ikke innpå selve krigen her, eller hva som var bakgrunns årsaken slik det ble gjort i *Underveis Historie 10*. Slutten av siden starter gjennomgangen av krigen i Bosnia-Hercegovina og videre på side 152 kommer dette utsagnet: «I denne republikken var dei tre store folkegruppene meir blanda enn nokon annan stad, og det gjorde sitt til at konflikten blei særleg brutal» (Lund & Indresøvdde, 1999, s. 152). Også i dette læreverket beskrives krigen i Bosnia-Hercegovina som ekstra brutal, noe som forklares også her med republikkens etniske mangfoldighet som var større enn de andre republikkene. Det internasjonale presset fra verdenssamfunnet blir vektlagt her som inngrep som ble satt inn for å få partene til å komme i enighet. Først etter at NATO satte inn sine styrker etter FN ba om det, så ble freden oppnådd. Krigen førte til endrede bosetningsmønstre, hvor de tidligere etniske bosetningsområdene ble nå i større grad samlet i større områder der

hver etnisk gruppe hadde sine sammenhengende områder. Etnisk rensning som et begrep dukker opp her i sammenheng med krigen i Bosnia-Hercegovina. Nederst på side 153 i *Innblikk Historie 10* avsluttes hendelsesforløpet til krigene i Jugoslavia slik: «Meir enn 200 000 menneske har mist livet i det tidlegare Jugoslavia, og mange fleire er drivne på flukt. Vreide og hat kjem til å prege befolkninga på alle sider i lang tid framover» (Lund & Indresøvd, 1999, s. 153). Her nevnes også den store flyktningstrømmen som krigene har ført til og at det fortsatt eksisterer anspente etniske motsetninger mellom gruppene. Øverst på side 153 er det et bilde av en kosovoalbansk flyktning som har flyktet fra Kosovo til Albania under Kosovokrigen. Her også nevnes det at hundretusener har måttet flykte som følge av krig på slutten av 1990-tallet. Kosovo krigen blir her altså nevnt implisitt ved at gutten har flyktet fra Kosovo til Albania, men det står ikke beskrevet noe direkte her noe om situasjonen i Kosovo på daværende tidspunkt. Dette kan man se i sammenheng at krigen i Kosovo var pågående ved utgivelsen av denne læreboka. Oppgave 8 side 153 oppfordrer elevene til å prøve å lage intervju med flyktninger fra det tidligere Jugoslavia eller andre flyktninger, som følge av at mange med flyktningbakgrunn i Norge har bakgrunn i det tidligere Jugoslavia står det beskrevet i oppgaven.

Nederst side 83 i *Underveis Historie 10* er det en tekstboks med tittelen: «Hvilke republikker bestod Jugoslavia av?». De ulike landene som Jugoslavia bestod av som Serbia, Kroatia, Slovenia, Bosnia-Hercegovina, Montenegro og Makedonia nevnes her, der Serbia og Montenegro er eneste gjenstående. Kosovo beskrives som et «område» i Serbia med 90% albanere som ønsker mest mulig selvstendighet. I 1998 startet krigen mellom serbiske soldater og kosovoalbanske geriljasoldater, som har ført til 250 000 kosovoalbanere blitt fordrevet av sine hjem av serbiske soldater. Kosovo-krigen avsluttes med setningen: «NATO truet med å bombe Serbia hvis ikke de serbiske soldatene ble trukket ut av Kosovo.» (Skjøsberg, 1999, s. 83). *Underveis Historie 10* ble utgitt i 1999, og ut ifra hvordan Kosovo-krigen ble omtalt var denne skrevet da Kosovo-krigen pågikk for fullt og før NATO grep inn i krigen og de serbiske soldatene måtte trekke seg ut. Dermed ble ikke krigens slutt gått inn på her.

Vi kan se en innvandringsdiskurs om Jugoslaviakrigene i *Innblikk Historie 10* side 168-169. I disse to sidene er det oppdiktet 5 personer som går i 9. klasse og som forteller om sine nærmiljø våren 1992. På side 169 er en av oppdiktete personene «Rolf frå Oslo». Dette utsagnet forteller om hans klassemiljø: «I klassa til Rolf er det mange innvandrarak, mellom anna kosovo-albanarak. Fleire skal sendast tilbake til Kosovo. Styresmaktene meiner at det er

trygt der no. Klassa planlegg protestaksjonar» (Lund & Indresøvde, 1999, s. 169). Dette gir et bilde på det norske samfunnet og hvordan innvandring fra Kosovo og andre land i det tidligere Jugoslavia preget daværende samfunnet.

4.2.2 *Underveis Historie 10* (2008) og *Matriks Historie 10* (2009)

I læreverket til Gyldendal *Underveis*, tas gjennomgangen av krigene i det tidligere Jugoslavia i Historie delen av læreverket som er ment for 10. trinn. I innholdslisten så er Jugoslavia krigene plassert i «Del 1: Den kalde krigen», og har sin egne sider viet til temaet under kapittel 4: «De tidligere kommuniststatene etter den kalde krigen». Jugoslaviakrigene blir i denne læreboka også plassert innenfor den Sovjetiske kontekst selv om landet ikke var en del av Sovjetunionen, men var et selv titulert kommunistisk land uavhengig av Sovjetunionen. På side 64 blir kommunismens sammenbrudd som den utløsende faktoren for at Jugoslavia også falt: «Og i 1990 brøt kommunismen sammen, i Jugoslavia som i resten av Europa. Dermed gikk Jugoslavia i oppløsning» (Skjønsberg, 2008, s. 64). Også i denne læreboka som i den forrige skrevet 9 år tidligere, anses kommunismen og den geopolitiske balansen mellom «øst» og «vest» som en sentral del av Jugoslavia, der landet ikke kunne overleve uten dette ideologiske miljøet.

Gjennomgangen av Jugoslaviakrigene i *Underveis Historie 10* (2008) finner man i sidene 63 til 66, i tillegg til en oppsummering om årsak og virkning og spørsmål som elever skal svare på side 67. Konflikten blir også kort oppsummert til slutt side 68 som en del av gjennomgang av kapitlet og det blir tilrettelagt for elever å svare på flere spørsmål side 68 og 69 som omhandler Jugoslavia krigene, som vil si den har fått litt mer omtale enn forrige lærebok utgitt av Gyldendal. Betegnelsen «delstater» blir også fortsatt brukt i denne læreboka om de ulike landene som utgjorde Jugoslavia. Kosovo nevnes også i tillegg til disse delstatene, som «det selvstyrte område» med et flertall albanere (Skjønsberg, 2008, s. 63). For å sammenligne disse delstatene, så står det en forklaring til høyre for tekstmarginen der denne unionen av delstater sammenlignes med USA og Tyskland som «egentlige unioner mellom ulike delstater» (Skjønsberg, 2008, s. 63). Dette kan ses som et forsøk på en tilnærming som er ment for å «forenkle» Jugoslavia til å gjøre det mer forståelig for dagens elever.

Nytt i denne læreboken fra den forrige er at det gjøres et forsøk på å sammenligne den etniske mangfoldigheten som var i Jugoslavia med å sette nordmenn i en slik hypotetisk kontekst: «I Jugoslavia bodde det altså en lang rekke ulike folkegrupper – omtrent som om nordmenn

skulle bo i en stat sammen med svensker, dansker, finner, tyskere, polakker, estere og latviere» (Skjøsberg, 2008, s. 63). Dette er et forsøk på å skape det mer forståelig for elevene, men det fanger heller ikke den komplekse relasjonen mellom de ulike folkegruppene. Jugoslavia sitt navn kom som et resultat at det var ment å samle alle sørslaviske nasjonene som serbere, kroater, bosnjaker, slovenere og makedonere. Det kan argumenteres med at det var større kulturelle likheter mellom de ulike folkegruppene enn det eksemplet læreboka brukte, der flere av folkegruppene i Jugoslavia snakket omtrent samme språk (serbo-kroatisk betegner morsmålet til serbere, kroatene, bosnjaker og montenegrinere for eksempel). Et annet forsøk på å sammenligne Jugoslavia konflikten med den norsk kontekst er side 64: «Det fins eksempler på at unioner oppløses fredelig. Norge og Sverige splittet opp uten krig i 1905» (Skjøsberg, 2008, s. 64). Om hensikten er å bare komme med relevante eksempler, eller å fremme Norge og Vesten som de som løser utfordringer uten krigføring, kan diskuteres. En fredelig oppløsning av unionen forklares med at det var umulig på grunn av den svært etnisk heterogene samfunnet som den Jugoslaviske samfunnet bestod av der de ulike folkegruppene bodde i samme områder og landsbyer.

Under tittelen side 64: «Krig mellom de ulike folkegruppene» i *Underveis Historie 10* (2008) gis det en kort gjennomgang av krigene i det tidligere Jugoslavia som er mindre detaljrik enn den forrige læreboka av Gyldendal fra 1999. Dette kan tolkes med at den forrige læreboka ble skrevet i en tid da hendelsene var dagsaktuelle. Den serbiske parten blir også i denne læreboka posisjonert som den ansvarlige for de mest brutale krigsforbrytelser, tydelig i utsagn om konsentrasjonsleirer som ble opprettet under krigene: «De hardeste leirene var serbiske» (Skjøsberg, 2008, s. 64). Bilde av en serbisk fangeleir under krigen er også med å fremme denne diskursen om serberne som den mest aggressive parten. Serbernes usedvanlig brutale krigføring uttrykkes også side 65 i klartekst: «Serbiske soldater markerte seg også med massevoldtekter av bosniske kvinner» (Skjøsberg, 2008, s. 65). Den siste siden som omhandler Jugoslavia krigene, side 66, har tittelen «Den internasjonale domstolen i Haag» og beskriver domstolen som FN opprettet som følge av krigene. At det var mennesker fra alle parter som var med i krigen synes å bli synliggjort i større grad her: «De dømte er både serbere, kroater, bosniere og kosovoalbanere» (Skjøsberg, 2008, s. 66). Men likevel synes det å ligge en vekt på de serbiske lederne som ble dømt for sin rolle i krigen, som Slobodan Milosevic som er avbildet her ved domstolen i Haag i Nederland. Et bilde av en mann som kysser bilde av to av de fremste serbiske ledere fra krigene på samme side, signaliserer at det eksisterer støtte for krigsforbrytere blant den serbiske befolkningen uten å gi en beskrivelse

utover det. En oversikt for årsak og virkninger side 67 plasserer også Serbia som en sterkt deltakende part i Jugoslavia krigene: «Sammenbruddet førte til at det brøt ut flere kriger, der Serbia alltid var involvert» (Skjønsberg, 2008, s. 67).

Underveis Historie 10 utgitt i 2008, 9 år etter Kosovokrigen, tar opp denne siste delen av Jugoslavia krigene i større grad enn forrige lærebok utgitt i 1999 og hvordan alt stridshandlingene endte. Bombingen av Serbia utført av NATO-landene nevnes her, og Norges rolle i bombingen trekkes frem: «Også Norge var med på denne bombingen, siden vi er medlemmer av NATO» (Skjønsberg, 2008, s. 65). Det fremstår som om Norge ikke nødvendigvis ville ha utført denne handlingen selv, men så det på som en plikt i tråd med NATO-medlemskapet sitt. Krigens gjennomgang avslutter med at Kosovo-provinsen erklærte seg selvstendig, som Serbia ikke godtar. Det avsluttes med at problemene er fortsatt ikke blitt løst på daværende tidspunkt i 2008. Jugoslavia har gått fra en union til seks nye stater står det i siste setningen (Skjønsberg, 2008, s. 65). Dette kan tyde på at forfatterne har valgt å ikke inkludere Kosovo som den siste rekken av selvstendige stater i Europa, til tross for at Norge anerkjente Kosovo i 2008 (Hjellen, 2008). «Husker du» nederst på side 67 har to spørsmål som tar opp denne tematikken: «7. Hvilke nåværende land hørte til det gamle Jugoslavia?» og «10. Hva slags stilling har Kosovo i dag?». Her ligger lærebokforfatterne til rette for at elever skal reflektere over debatten rundt Kosovo sin status. Motstridige oppfatninger om Kosovo sin selvstendighet fremkommer også i andre deler i samme verk under en «ÅRSAK – VIRKNING»-overskrift på side 67, der på svar til spørsmålet: «Hva slags virkninger fikk Jugoslavias sammenbrudd?» så er den ene virkningen at det oppstod seks nye stater mens en annen virkning beskrives slik: «I 2008 erklærte Kosovo seg som en egen stat. Dette ville ikke Serbia godta» (Skjønsberg, 2008, s. 67). Kosovo blir dermed ikke fullt ut akseptert som en selvstendig stat i beskrivelsen av de nye statene, ettersom dersom Kosovo skulle blitt inkludert så hadde det vært skrevet syv nye stater. Med formuleringen: «erklærte seg som en egen stat» påpekes det at det var Kosovo selv som erklærte seg, og at det ikke var en stat som eksisterte mens Jugoslavia eksisterte.

Hendelsen i Srebrenica er den hendelsen som får størst omtalte av alle hendelsene under Jugoslaviakrigene. Denne hendelsen blir beskrevet som den verste enkelthendelsen, og avgjørende for reaksjoner fra verdenssamfunnet. Blant annet skapte det reaksjoner da FN ikke klarte å beskytte sivilbefolkningen selv om de hadde erklært byen trygg og plassert nederlandske soldater ut der. Denne kritiske holdningen er tydelig i omtalen vi kan finne i

Underveis Historie 10 (2008) som beskriver FNs rolle i hendelsen i Srebrenica, der FN beskrives som å «ikke hadde gjort noe for å beskytte ofrene» (Skjønsberg, 2008, s. 65). Hendelsen i Srebrenica får heller ikke noe betegnelse for hendelsen om hvorvidt det var en massakre eller et folkemord. I ettertid har denne hendelsen blitt internasjonalt anerkjent som et folkemord (Ramm Henriksen, 2021). I *Matriks Historie 10* blir hendelsen i Srebrenica i juli 1995 omtalt som «massakren i Srebrenica», og blir også beskrevet som den verste enkelthendelsen som skjedde under krigen i Bosnia. FNs manglende evne til å gripe inn blir derimot her beskrevet på en mer forsiktig måte og betraktelig mindre kritisk enn *Underveis* gjør, kan vi se i følgende eksempel: «FN sendte soldater for å beskytte befolkningen, men de var altfor fåtallige til å klare det» (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 125). FNs mislykkede forsøk på å gripe inn for å hindre massakren blir her forklart med at de hadde for få soldater til å kunne beskytte sivilbefolkningen, mens i *Underveis 10 Historie* (2008) beskrives det som om at kritikken har vært rettet mot dem på grunn av de ikke grep inn.

Matriks Historie 10, som en del av læreverket *Matriks* til forlaget Aschehoug, innehar hittil det største omfanget av konflikten i det tidligere Jugoslavia. I kapitlet «Samling og splittelse i Europa», starter gjennomgangen av krigene fra side 120 og beskrives helt frem til side 127, som blir følget opp med spørsmål og sammendrag om konfliktene på sidene 128 til 129. Hele 10 sider. Dette gir rom for en mer grundig gjennomgang, og er noe som lærebokforfatterne tydelig har gjort et forsøk på. Den historiske bakgrunnen for Jugoslavia og konfliktene mellom de ulike etniske gruppene blir det lagt større vekt på. Side 120-122 tar opp årsaker til hvorfor det oppsto det historiske og gamle hatet, og trekker historiske linjer tilbake til 1. og 2. verdenskrig. Den mangfoldige etniske sammensetningen på Balkan begrunnes med hvorfor det var vanskelig å skape nye nasjonalstater i regionen etter 1. verdenskrig, og forfatterne bruker begrepet lappeteppes for å forklare dette fenomenet (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 120). Det blir gitt større rom her enn i tidligere læreverker som jeg har sett på for den serbiske befolkningens lidelser under 2. verdenskrig, der hundre tusener ble utsatt for massakrer av Ustasja-regimet, som var kroatisk fascisme som styrte Kroatia under 2. verdenskrig. Ustasjaene blir sammenlignet her å dele nazistenes tankegang. Denne gjennomgangen av 2. verdenskrig avsluttes med at 10 prosent av befolkningen i Jugoslavia døde under krigen, som bidro til å skape et hat blant befolkningen (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 121–122). Selv om Tito får anerkjennelse også i denne læreboka for å dempe de etniske motsetningene, ser vi på side 123 at det eksisterte også delte oppfatninger om Tito og idéen om harmoni mellom de etniske gruppene. En tekstboks øverst på side 123 kalt «Fokus» inneholder sitat fra to mennesker

fra det tidligere Jugoslavia, der den ene personen gir uttrykk for gode relasjoner mellom gruppene, mens den andre gir uttrykk for at det var i stor grad fremmet av regimet: «Vi levde i fred og harmoni fordi det sto en politibetjent for hver 100 meter for å sikre at vi elsket hverandre høyt» (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 123). Også i denne læreboka så fremstår det som at Titos klarte å holde de etniske relasjonene fredelig, men det legges større vekt på at de etniske fordommene var alltid til stede også under Tito sin styre, og at de kom frem etter hans død: «De ble populære fordi de satte ord på fordommer som folk hadde om hverandre, og som det hadde vært tabu å snakke om under Titos styre» (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 123).

Også i denne læreboka blir hovedvekten lagt på Bosniakrigen og Kosovo krigen. I Bosnia-Hercegovina beskrives det at bosniske serberne med støtte fra den Jugoslaviske hæren utførte etnisk rensning mot bosnjakene og kroatene for å danne «rene, etniske områder». Det blir derimot også nevnt at serberne også ble utsatt for etnisk rensning av bosnjaker og kroatene. Nederst side 125 er det en tekstboks kalt «FOKUS» som definerer og forklarer begrepet etnisk rensning. Det blir trukket paralleller med jødernes skjebne under 2. verdenskrig, ettersom det også ble opprettet konsentrasjonsleirer (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 124–125). Bildet som tilhører samme tekstboksen «Fokus» viser kosovo-albanske barn som demonstrerer, der en gutt lengst fremme holder et bilde av serbiske lederen Milosevic som fremstiller han som Hitler. Dette er med å styrke assosiasjonen til forfølgelsene av jødene under 2. verdenskrig til den etniske rensningen som skjedde under Jugoslavia-krigen.



Bilde 1: Faksimile fra Aschehougs *Matriks Historie 10* (1. utgave. 2. opplag) side 125

Kosovo krigen får et bredere historisk gjennomgang i dette læreverket sammenlignet med de andre utgavene og lærebøkene. Her nevnes det at i tillegg til at albanerne opplevde undertrykkelse fra serberne, så mente også serberne at de ble utsatt for lignende undertrykkelse, noe lederen Slobodan Milosevic utnyttet i form av taler som fremhevet viktigheten av å beskytte serbiske befolkningen (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 125–126). Albanernes vei fra å kjempe gjennom demokratiske midler gjennom Ibrahim Rugova, til å danne Kosovos Frigjøringshær UCK førte til en blodig krig. Bilde av Kosovos frigjøringshær side 126 har en liten tekstbeskrivelse under som viser denne delte oppfatningen om denne hæren blant serberne og albanerne, der de ble kalt for «frigjørere» av sistnevnte og «terrorister» av førstnevnte. Etter krigens slutt som følge av NATOs inngrep så avsluttes gjennomgangen av krigen med at Kosovo erklærte sin selvstendighet 17. februar 2008 og samtidig som fremtiden er enda usikker for Kosovo. Noe nytt i dette læreverket er det at det forklares serbisk versjon av Kosovo sin historie side 125 i FOKUS tekstboksen med tittelen «Kosovo og serbisk historie». Her beskrives at en viktig historisk hendelse i Kosovo i 1389 kalt slaget ved Kosovo-sletta blir av serbiske nasjonalister sett på som en sentral del av serbisk historie. Slobodan Milosevic holdt også en tale ved 600 års jubileet i 1989 ved samme sted, og nevnte ikke albanernes eller andre folkegruppers rolle i det slaget (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 126–127). Den hendelsen ble fremstilt som utelukkende som serbisk nederlag og fremmet nasjonalismen blant serberne. Det blir lagt opp til at elever skal jobbe med dette side 128 i TEMA-boksen: «Bruk og misbruk av historie». Elevene utfordres her til å tenke kritisk om hvordan historie blir brukt om for å oppnå noe, og knytte til Kosovo og serbiske historien i oppgave A: «Les på side 126 om Kosovo og serbisk historie. På hvilken måte brukte Milosevic historien? Hva ville han oppnå?». Også nederst side 128: «Diskuter!» er det et av spørsmålene som omhandler Kosovo som elevene skal diskutere: «26. Er Kosovos historiske betydning for serberne et godt argument for at området bør tilhøre Serbia i dag?» (Hellerud & Knutsen, 2009, s. 128). Det legges dermed opp til at elevene skal reflektere kritisk og begrunne de ulike standpunktene som eksisterer i diskursen om Kosovo.

4.2.3 *Relevans 10* (2022) og *Arena 10* (2022)

Forlaget Gyldendal har i forbindelse med Fagfornyelsen produsert læreverket *Relevans* som er delt inn i 8-10 trinn. *Relevans 10* er læreboka som danner utgangspunkt for den videre gjennomgangen av mine funn i læreverket om krigene i det tidligere Jugoslavia. Krigene i det tidligere Jugoslavia får et eget avsnitt på side 180 med tittelen: «Jugoslavia». Jugoslavia er her

inkludert i tillegg til Kurdistan som eksempler på «Krig for uavhengighet» som er hovedtittelen på selve siden. Krigene i Jugoslavia blir betegnet som uavhengighetskriger, kriger som handler om at folk vil bestemme over seg selv. Krigene får ikke noen gjennomgang eller ytterligere detaljer om hva som skjedde under krigen, men hele krigen blir snarere beskrevet i generelle trekk. Krigene blir beskrevet som å ha bakgrunn i at ulike grupper som levde i landet Jugoslavia kjempet om hvem skulle tilhøre i hvilket land og hvem som skulle få makten i landet da det oppsto nye land. Det religiøse aspektet ved de ulike folkegruppene blir også i dette læreverket ansett som en betydelig faktor for konfliktene som oppstod: «Også religiøse forskjeller kom tydeligere fram, og mennesker som tidligere hadde vært naboer og venner, begynte å slåss fordi noen var kristne, mens andre var muslimer» (Heidenreich & Borggaard Waage, 2022, s. 180). Det blir lagt mindre vekt på å forklare bakgrunnen for de etniske konfliktene som oppstod i Jugoslavia, sammenlignet med de forrige læreverkene som Gyldendal har utgitt. De komplekse, etniske relasjonene blir her i stor grad redusert til å være betraktet som å være et resultat av religiøse forskjeller. Avsnittet om Jugoslavia avslutter med at seks nye land har blitt opprettet som følge av krigen, uten å nevne eller anerkjenne Kosovo sin erklæring om selvstendighet, noe som forrige læreverket utgitt av Gyldendal tok opp. Nederst side 180 er det et bilde av et minnested i Srebrenica i Bosnia-Hercegovina, som lærebokforfatterne beskriver som «Srebrenica-massakren». Her velger også forfatterne å unngå å definere hendelsen som et folkemord. Dette begrepet dukker først opp i *Arena 10* (2022) i forbindelse med Srebrenica.

I *Arena 10* (2022) utgitt av Aschehoug, blir Srebrenica tatt opp i forbindelse med temaet folkemord, og muligheten for at folkemord eller etnisk rensing fortsatt kan skje etter Holocaust: «Kan folkemord skje igjen?» (Hellerud et al., 2022, s. 65). Tematikken ordnes inn under kapittel 3: «Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje?», og et av målene som innleder kapitlet lyder: «diskutere hvorfor holocaust og andre folkemord skjer» (Hellerud et al., 2022, s. 56). Kapitlet legger opp til at elevene lærer om kjente eksempler på folkemord, hvor Holocaust blir brukt som det mest kjente eksemplet. Fra side 56 til side 69 legges det et stort fokus på å forklare folkemord og andre kjente eksempler på folkemord, der Srebrenica blir brukt som et viktig eksempel på folkemord som har skjedd i Europa i etterkant av 2. verdenskrig, særlig fra side 65 til 66. Side 66 starter med å si at Holocaust er det mest kjente eksemplet på folkemord, men ikke den første eller siste. Opprettelsen av FN og arbeidet med menneskerettigheter etter 2. verdenskrig blir nevnt som viktige bidrag i arbeidet med å hindre at folkemord skjer igjen. Men det har likevel skjedd i etterkant, og Rwanda og Srebrenica

trekkes frem som kjente eksempler fra 1990-tallet og situasjonen til rohingyaene i Myanmar som et dagsaktuelt eksempel på folkemord. Beretningen om Srebrenica gir en tydelig beskrivelse og begrunnelse for hvorfor hendelsen skal anses som et folkemord: «De ble drept fordi de tilhørte en bestemt folkegruppe, bosnjakene, altså muslimske bosniere. Mange var sjokkert over at noe slikt fortsatt kunne skje i Europa» (Hellerud et al., 2022, s. 65). Her formidler lærebokforfatterne årsaken til at de ble drept, som er på grunn av at de tilhørte en spesifikk gruppe. Det at folk blir drept basert på gruppen de tilhører, er den definisjonen forfatterne benytter i gjennomgangen av begrepet folkemord i kapitlet: «Det ligger i ordet folkemord at man har til hensikt å utrydde eller ødelegge en folkegruppe» (Hellerud et al., 2022, s. 66). Lærebokforfatterne forteller videre hvilke kontroverser definisjonen av folkemord kan utløse, i form av at det eksisterer uenighet om noen hendelser kan defineres som folkemord. Srebrenica massakren blir trukket her frem et eksempel, der flere serbiske politikere er uenige i at hensikten med massakren var et bevisst folkemord der målet var å utrydde bosnjakene (Hellerud et al., 2022, s. 66).

Diskursen om folkemord er den eneste diskursen som Jugoslavia krigene blir omtalt innenfor i *Arena 10*, uten å gå nærmere inn på i hvilken kontekst dette folkemordet skjedde i. Det blir ikke nevnt at denne hendelsen skjedde som en del av krigene i det tidligere Jugoslavia, eller at det i det hele tatt foregikk kriger i Balkan-regionen på 1990-tallet. Hovedfokuset er her i *Arena 10* å bruke Srebrenica som et konkret eksempel på folkemord etter 2. verdenskrig i Europa, for å vise at grusomme handlinger har forekommet også i Europa i etterkant av Holocaust. Delen av kapitlet som handler om folkemord fremhever også nødvendigheten å lære elevene om hvordan og hvorfor hatefull retorikk mot en gruppe oppstår. Det å lære om folkemord som har skjedd blir sett på som en forutsetning for at folkemord ikke skal skje igjen. Lærebokforfatterne henvender seg til leseren med et viktig budskap: «Å lære om historien er nødvendig hvis vi skal lære av historien. Derfor lærer du om det på skolen» (Hellerud et al., 2022, s. 67).

Oppsummert viser mine funn at krigene i det tidligere Jugoslavia har fått betydelig mindre omtale og antall sider som omhandler temaet i læreverkene *Relevans* og *Arena* enn de forrige læreverkene som forlagene har utgitt til Reform 97 og Kunnskapsløftet i 2006 *Underveis Historie 10* (1999 & 2008) og *Innblikk Historie 10* (1999) og *Matriks Historie 10* (2009). I forlaget Gyldendal sine læreverker vises endringen ved at det står skrevet omtrent en halv side i *Relevans 10* (2022) om Jugoslavia i motsetning *Underveis Historie 10* (2008) med 5 sider og

Underveis Historie 10 (1999) 4 sider om konflikten dersom vi inkluderer sammendrag. *Underveis Historie 10* (2008) har også noe mer omtale om konflikten som følge av den omtales i oppsummering av kapitlet også. I Aschehoug sin nyeste lærebok, *Arena 10* (2022), blir Jugoslavia krigene omtalt i form av at folkemordet i Srebrenica blir brukt som et eksempel som en del av temaet folkemord som blir skrevet om i to sider. *Arena 10* nevner ikke andre hendelser som hendte under krigene eller at det i det hele tatt eksisterte Jugoslavia. Dette utgjør en stor kontrast i forhold til læreboka *Matriks Historie 10* som var en del av det tidligere læreverket utgitt av forlaget Aschehoug der Jugoslaviakrigene ble viet totalt 10 sider til.

5. Avslutning

I denne oppgaven har mine funn og drøfting i stor grad hatt et utforskende og dokumenterende preg, noe som har vært et viktig mål med prosjektet: nemlig å finne ut noe mer om et felt som er blitt lite forsket på i den norske skolekonteksten. Jugoslavia-krigene og andre konflikter som blir mindre nevnt i læreboka, utgjør et spennende felt som det gjenstår mye å oppdage og ikke minst forske på. Jeg startet innledningsvis med å beskrive min problemstilling som jeg har utformet slik: *Hvordan undervises det om etniske konflikter på ungdomstrinnene?* før jeg deretter presenterte mine forskningsspørsmål som en ytterligere konkretisering av mine mål med prosjektet og min forskning:

- Hvordan blir etniske konflikter tematisert i ungdomstrinnene og hvilke faktorer har innvirkning på undervisning om etniske konflikter?
- Hvordan blir krigene i det tidligere Jugoslavia fremstilt i samfunnsfaget og hvor stor plass og omtale får den i sentrale læreverk?
- Hvordan har Jugoslavia-krigene sin plass i skolen endret seg gjennom 25 år; fra krigenes slutt frem til dagen i dag?

Disse forskningsspørsmålene skal jeg besvare hver for seg i tråd med det jeg har funnet i min studie, før jeg helt til slutt i kapitlet kommer med en oppsummerende avslutning.

5.1 Hvordan blir etniske konflikter tematisert i ungdomstrinnene og hvilke faktorer har innvirkning på undervisning om etniske konflikter?

I lærerintervjuene jeg har utført har jeg snakket med tre lærere om deres erfaringer og tanker om undervisning om etniske konflikter og etniske konflikter som er nevnt mindre i lærebøkene som Jugoslavia-krigene. Som følge av disse intervjuene har jeg fanget opp et par begreper som for meg fremsto som tydelige faktorer som har en stor innvirkning på hvordan undervisning om etniske konflikter blir realisert i skolen - ut ifra det lærerne som deltok i min studie har erfart og tenker om temaet. En gjennomgående faktor som virket til å ha stor påvirkning for hvilke etniske konflikter som blir nevnt i undervisningen var *aktualitet*. Med aktualitet så knyttet lærerne dette begrepet ofte til nyhetsbildet og medieaktualitet. Slik som en av lærerne i studien uttrykket dette da jeg spurte han om hva som skyldes at noen etniske konflikter blir mer vektlagt i undervisningen på skolen enn andre:

«Også handler det om medieoppmerksomhet.. er det oppi dagen, er det dagsaktuelt»

Det store fokuset på dagsaktualitet og medieoppmerksomhet har medført til at den pågående krigen i Ukraina, som har fått mye medieomtale og oppfattes som veldig aktuelt av både lærere og elever, har ført til at denne krigen får mye omtale i undervisningen på skolen. I forbindelse med aktualitet, ble også nærhet mye trukket frem som en relevant faktor som preget undervisningen om etniske konflikter i stor grad. Medieoppmerksomhet rundt konflikter gjør at lærerne og elever opplever konflikten som «mer nært». Denne nærheten var også i stor grad geografisk betinget, der geografisk nærhet avgjorde i stor grad hvilke etniske konflikter som ble tatt opp i undervisningen. Dette uttrykket også læreren Pål som deltok i min studie slik:

«Nærhet, tror jeg og har noe å si. Er det geografisk veldig fjernt så er det jo.. får det mindre medieoppmerksomhet og det blir mer abstrakt for elevene».

I tillegg til geografisk nærhet og nærhet i tid, ble nærhet til elevgruppen og elevmangfoldet trukket frem blant lærerne som viktige innvirkende faktorer på undervisningen. Men dette kunne også fremstås som en todelt faktor: Det ble ansett som en relevant faktor for å nevne en etnisk konflikt dersom en elev i klasserommet hadde bakgrunn fra den etniske gruppen eller landet konflikten utspiller/har utspilt seg i. Men, det kunne også oppleves som utfordrende å ta opp en konflikt med elever som er direkte påvirket av konflikten, og kunne i den forstand bli oppfattet av lærerne som en «betent» eller «ubehagelig» tema som en måtte vurdere om en skulle i det hele tatt undervise om. Særlig kunne denne problemstillingen være aktuell hvis det var en aktuell og pågående konflikt, slik som krigen i Ukraina. Denne faktoren ble oppfattet som en faktor som kunne skape et dilemma blant lærerne i form av en frykt for om de kan trække på noen trær blant elevgruppen ved at det oppleves for sårbart for disse elevene som er direkte påvirket. Men denne frykten for elevgruppen så ut til å være mindre relevant for lærerne å ta hensyn til for elever med bakgrunn fra litt «eldre» konflikter, som Jugoslavia-krigene, der elever i stor grad er etterkommere fra flyktninger eller innvandregrupper fra regionen.

5.2 Hvordan blir krigene i det tidligere Jugoslavia fremstilt i samfunnsfaget og hvor stor plass og omtale får den i sentrale læreverker?

For å vise fremstillingen av krigene i det tidligere Jugoslavia i faget samfunnsfag på ungdomstrinnene i den norske skolen, så har jeg brukt læreverker utgitt av forlagene Gyldendal og Aschehoug som ble utgitt på slutten av 1990-årene, slutten av 2000-årene og tidlig 2020-årene. Lærebøkene utgitt av disse forlagene har utgjort et viktig utgangspunkt for min analyse, som var å se hvordan disse læreverkene fremstiller Jugoslavia-krigene og hvilke diskurser som er fremtredende i fremstillingen. Analysen og gjennomgangen av læreverkene har også vært brukt som et utgangspunkt for å finne ut om hvor stort omfang temaet Jugoslavia får i sentrale læreverker.

Det har skjedd en stor endring i løpet av 25 år med hvordan temaet blir fremstilt i læreverkene. På slutten av 1990-årene, ved utgivelsen av *Underveis Historie 10* (1999) og *Innblikk Historie 10* (1999), nærmet krigene seg helt på slutten. Det er noe som naturlig medførte til at Kosovokrigen, som trolig var pågående i utformingen av lærebøkene, naturligvis ikke fikk omtale om hvordan den krigen endte. Fremtredende diskurser om Jugoslavias oppløsning i disse lærebøkene var i stor grad basert på kommunismens fall og den sterke lederen Titos død. Innvandring til Norge fra landene som utgjorde det tidligere Jugoslavia var også en større faktor i disse læreverkene, særlig i *Innblikk Historie 10*, og ble oftere nevnt i motsetning til de læreverkene som kom ut til de nyere læreplanene. Det er noe som naturlig kan ses i sammenheng med den store humanitære flyktningkrisen Jugoslavia-krigene skapte på 1990-tallet, og innvandring fra denne regionen var noe som preget hele Europa og ikke minst det norske samfunnet.

Den største gjennomgangen av krigene i det tidligere Jugoslavia, finner man sammenlagt i de læreverkene som kom til Kunnskapsløftet 2006. Beskrivelsen av krigene er å finne spesielt i *Underveis Historie 10* (2008) og *Matriks Historie 10* (2009). Sistnevnte lærebok har totalt 10 sider som omhandler temaet, mens *Underveis Historie 10* (2008) har totalt 6 sider dersom man inkluderer oppsummering av kapittel. Disse lærebøkene har gjort et større forsøk på å beskrive krigen mer detaljert, særlig *Matriks Historie 10* (2009) med sine mest sider viet til temaet sammenlignet med de andre lærebøkene brukt i denne studien. Dette kan trolig forklares med at begge disse lærebøkene er skrevet 9-10 år etter krigene i det tidligere Jugoslavia ble avsluttet. Som jeg nevnte i forrige avsnitt så gikk de forrige lærebøkene mer

overflatisk inn på Kosovo-konflikten ettersom det var mest sannsynlig fullt pågående da bøkene ble skrevet, mens disse lærebøkene til Kunnskapsløftet 2006 har hatt mer rom til å skrive mer omfattende om krigen i Kosovo i ettertid og har gitt Kosovo-konflikten en mer synlig rolle i gjennomgang av konfliktene og krigene.

I de nye læreverkene utgitt av Gyldendal og Aschehoug til Fagfornyelsen 2020, som heter *Relevans 10* (2022) og *Arena 10* (2022), har Jugoslavia-krigene fått en helt annen omtale og fokus enn tidligere i de læreverkene utgitt tidligere av de samme forlagene. Omtalen av krigene har blitt betraktelig redusert, og det blir gjort ingen ordentlig gjennomgang av de ulike hendelsene som foregikk under krigene på 1990-tallet. Krigene har derimot heller blitt rammet inn under enkelte temaer og diskurser, og blir heller brukt som et eksempel enn å gi en faktisk historisk gjennomgang slik det har vært vanlig tidligere. I *Relevans 10* (2022) har gjennomgangen av hendelsene i Jugoslaviakrigene blitt redusert til at Jugoslavia blir brukt som et eksempel på uavhengighetskriger i likhet med Kurdistan i kapitlet «Krig mange steder». Her blir de etniske konfliktene forklart med «tidligere venner og naboer» som begynte å kjempe mot hverandre «fordi noen var kristne, mens noen var muslimer» (Heidenreich & Borgaard Waage, 2022, s. 180). Det religiøse aspektet ved de etniske konfliktene blir dermed sterkere fremhevet enn tidligere og det fremstår som det er mangel på nyanser i beskrivelsen av de etniske konfliktene i Jugoslavia – noe som kan forklare med den veldig korte og generelle oppsummeringen av krigen. I *Arena 10* (2022) har en gjennomgang og beskrivelse av Jugoslavia-krigene blitt erstattet med at det er kun en enkelthendelse fra Jugoslaviakrigene som blir nevnt og brukt som et eksempel på folkemord i Europa etter Holocaust. Folkemordet i Srebrenica er den eneste hendelsen i Jugoslavia-krigene som blir nevnt, og læreboka unnlater å nevne andre hendelser eller at det i det hele tatt eksisterte Jugoslavia.

5.3 Hvordan har Jugoslavia-krigene sin plass i skolen endret seg gjennom 25 år; fra krigenes slutt frem til dagen i dag?

Basert på mine funn fra min forskning har jeg funnet noen vesentlige trekk ved endringene som har skjedd fra slutten av 1990-årene til 2020-årene som er tiden vi befinner oss i nå. Jugoslavia-krigene har ut ifra det jeg ser blitt plassert i en boks som gjør at den hverken passer inn i «historiske kriger og hendelser», som verdenskrigene og den kalde krigen, og heller ikke blir ikke Jugoslavia-krigene sett på som en aktuell konflikt som preger nyhetsbildet slik som

den gjorde 1990-tallet. Ut ifra det lærerne svarte under intervjuene jeg hadde med dem så dominerer verdenskrigene og dagsaktuelle konflikter samfunnsfagundervisningen om kriger og konflikter, og Jugoslavia-krigene står i fare for å bli «glemt» midt oppi denne utvelgingen av konflikter som skal undervises om.

Med den minkende omtalen av Jugoslavia-krigene fra læreverk utgitt til Kunnskapsløftet 2006 til de nye læreverkene som er blitt utgitt til Fagfornyelsen i 2020, viser at prioriteringen om å inkludere Jugoslavia-krigene i den norske skole er blitt mindre. Dette fører til at læreren må bli mer bevisst og ta tak i det selv, dersom de ønsker å undervise om det. Dette kommer også klart frem i intervjuene. Det kommer frem fra ene læreren, Pål, at man fint kan undervise om Jugoslavia-krigene i 2 uker hvis det er av interesse hos læreren. Den andre læreren, Marit, fortalte under intervjuet at man kan fint også unngå en del ubehagelige og betente temaer som etniske konflikter kan være. Så det handler mye om bevissthet og interesse hos lærerne ut ifra det lærerne sier. Den lille vektleggingen av konflikten i dag kommer også til uttrykk i selve undervisningen om temaet kommer det frem i samtale med lærerne som deltok i mine intervju. Deres erfaringer med undervisning om temaet fremsto for meg basert på deres svar som noe mangelfullt og gjerne noe som de skulle ønske de fikk tid til å undervise mer om, men at det forsvinner inni den store mengden av temaer som man skal gjennom i samfunnsfag. Den ene læreren nevnte også vurdering som en faktor for den manglende prioriteringen Jugoslavia får, ettersom elevene blir vanligvis ikke vurdert i deres kunnskaper om dette temaet, i motsetning til verdenskrigene der kunnskap om det temaet legges stor vekt på i vurderinger.

Jugoslavia-krigene blir beskrevet av to av lærerne som å ha store fellestrekk med omtalen av Ukraina krigen som har vært pågående siden 2022, der den store mediedekningen som Jugoslavia-krigene fikk på 1990-tallet førte til at den fikk naturligvis mer omtale. Læreren Pål, med lengst erfaring i yrket og som har vært lærer siden slutten av 1990-tallet uttrykte under intervjuet at omtalen av Jugoslavia i undervisningen under tiden rett etter krigene, kan sammenlignes med hvordan Ukraina-krigen blir tatt opp i undervisningen i dag. Denne omtalen av Jugoslavia på daværende tidspunkt ble også tett forbundet med flyktningkrisen som rammet mennesker fra det tidligere Jugoslavia og som førte til at flere søkte tilflukt i Norge. Samtlige av lærerne i intervjuene understreket at de så nødvendigheten å undervise om Jugoslavia og anerkjente krigene sine relevans og viktigheten av at konfliktene i Jugoslavia på 1990-tallet ikke blir glemt. Dette både for å fortelle elevene hvorfor noen mennesker i Norge

med bakgrunn fra regionen, også i elevgruppen, er «her». Også er det viktig for å fortelle hvorfor det er en fortsatt aktuell konflikt, og at det er fortsatt anspent i deler av Balkanregionen og landene som tidligere utgjorde det tidligere Jugoslavia. Det er viktig at vi ikke glemmer, og dermed er vi nødt til å lære den nye generasjonen.

Litteraturliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift: Innføring i tekstarbeid* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1969). Introduction. I F. Barth (Red.), *Ethnic Groups and Boundries: The Social Organization of Culture Difference* (s. 9–38). Universitetsforlaget.
- Berenskoetter, F. (2017). Approaches to Concept Analysis. *Milennium*, 45(2), 151–173. <https://doi.org/10.1177/0305829816651934>
- Blikstad-Balas, M., & Pedersen Dalland, C. (2021). Forskningsdesign—Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Cordell, K., & Wolff, S. (2016). THE STUDY OF ETHNIC CONFLICT. I K. Cordell & S. Wolff (Red.), *The Routledge Handbook of Ethnic Conflict* (2. utg., s. 1–11). Routledge.
- Eriksen, T. H. (2020, juni 10). *Etnisitet*. HL-senteret. <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/etnisitet/etnisitet.html>
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power* (2. utg.). Pearson Education Limited.
- Grue, J. (2015). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 112–115). Høyskoleforlaget.
- Guichard, S. (2018). War in Textbooks. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 317–328). Palgrave Macmillan.
- Hammel, E. A., Mason, C., & Stevanovic, M. (2010). A fish stinks from the head: Ethnic diversity, segregation, and the collapse of Yugoslavia. *Demographic Research*, 22, 1097–1142. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2010.22.35>
- Heidenreich, V., & Borggaard Waage, K. (2022). *Relevans 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (A. Dørstad Etholm, Red.; 1. utgave. 2. opplag). Gyldendal Norsk Forlag.

- Hellerud, S. V., Førland Erdal, S., Molstad Johnsen, I., & Westersjø, M. (2022). *Arena 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (I. Nygård Knapstad, Red.; 1. utgave. 2. opplag). H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Hellerud, S. V., & Knutsen, K. (2009). *Matriks Historie 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (R. Johansen & A. M. Engvik, Red.; 1. utgave. 2. opplag). H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Hjellen, B. (2008, 28. mars). *Norge anerkjenner Kosovo*. NRK.
<https://www.nrk.no/urix/norge-ankjenner-kosovo-1.5232164>
- Holm-Hansen, J. (2022, 21. april). *Bosniakrigen*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/Bosniakrigen>
- Kaufman, S. J. (2016). ETHNICITY AS A GENERATOR OF CONFLICT. I K. Cordell & S. Wolff (Red.), *The Routledge Handbook of Ethnic Conflict* (2. utg., s. 91–101). Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research* (2. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Lund, E., & Indresøvd, E. (1999). *Innblikk: Historie 10* (H. Dahl, Red.). H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Mojzes, P. (2011). *Balkan Genocides: Holocaust and Ethnic Cleansing in the Twentieth Century*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mønnesland, S. (1999). *Før Jugoslavia, og etter* (4. utg.). Syress Forlag.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NTB, & Søreide Kjær, D. (2022, 12. desember). USA reagerer: - Svært bekymret. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/usa-reagerer-svaert-bekymret/78026978>
- Pedersen, F. L. (2022, 29. september). *Folkemordet i Rwanda*. Store norske leksikon.
https://snl.no/Folkemordet_i_Rwanda
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2. utg.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ramm Henriksen, V. (2021, 20. mai). *Folkemordet i Srebrenica*. Folk og Forsvar.
<https://folkogforsvar.no/folkemordet-i-srebrenica/>
- S. Harris, R. (Red.). (2019). *Teaching the Arab-Israeli Conflict*. Wayne State University Press.

- Skjønberg, H. (1999). *Underveis Historie 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (B. Larsen, Red.; 1. utgave. 2. opplag). Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Skjønberg, H. (2008). *Underveis Historie 10: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (B. Larsen, Red.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smajli, T. (2022). «Om det bara fanns mer tid...»: *Gymnasielärares förhållningssätt till historieundervisning om krigen i forna Jugoslavien, med hänsyn till elever med koppling till forna Jugoslavien* [Master Thesis, Jönköping University - School of Education and Communication]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1695869/FULLTEXT01.pdf>
- Smith, A. D. (1988). *The Ethnic Origins of Nations*. Blackwell Publishing.
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø., & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of Social Science Education, 19*(1), 47–68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91–103). Universitetsforlaget.
- T. Berg, O., & Mønnesland, S. (2022, 26. september). *Jugoslavia*. Store norske leksikon. <https://snl.no/Jugoslavia>
- Van Dijk, T. (2001). Principles of Critical Discourse Analysis. I M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (s. 300–317). The Open University Press.
- Vettenranta, S. (2017). *Krig og katastrofer i media: De unges møte med brutale nyheter*. Fagbokforlaget.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). Critical Discourse Studies: History, Agenda, Theory and Methodology. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of Critical Discourse Studies* (3. utg., s. 1–22). SAGE Publications.
- Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: The needs of teachers and learners. *Educational Review, 58*(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/00131910500352531>
- Østby, L. (2005, 4. april). *Relativt mange innvandrere fra Asia i Norge, fra Finland og Balkan i Sverige*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og->

publikasjoner/relativt-mange-innvandrere-fra-asia-i-norge-fra-finland-og-balkan-i-sverige

Østebø, I. B. (2022, 22. november). Advarer om eskalering. *Dagbladet*.

<https://www.dagbladet.no/nyheter/advarer-om-eskalering/77822414>

Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. Og 10. Trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?

Masterprosjekt – undervisning om etniske konflikter

Artan Shabi

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å lære mer om hvordan det undervises om etniske konflikter på ungdomstrinnene i ungdomsskolen. I dette informasjonsskrivet så vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva det innebærer å delta i prosjektet.

Formål:

I forbindelse med min masteroppgave så skal jeg finne ut mer om hvordan det undervises om etniske konflikter, og den overordnede problemstillingen for prosjektet er som følgende: Hvordan undervises det om etniske konflikter i ungdomstrinnene? Jeg er generelt interessert i å få innsikt i hvilke etniske konflikter det blir undervist i og hvorfor disse velges, hva lærere mener er viktig å vektlegge i undervisningen, og samtale om mulighetsrommene samfunnsfaget har for slik undervisning. Særlig interessant for studien er hvilke muligheter du som lærer ser for å undervise om etniske konflikter som blir nevnt i mindre grad i lærebøkene i samfunnsfag, slik som konfliktene i det tidligere Jugoslavia eller andre konflikter.

Ansvarlig for prosjekt: Universitetet i Stavanger.

Hvorfor du er invitert til å delta: Du er forespurt fordi du er en lærer som underviser i samfunnsfag på ungdomsskolen, og jeg tror du kan bidra med god innsikt til temaet og tematikkens plass i skolens undervisning. Du er blitt valgt i tillegg til 3 andre lærere, som også jobber på forskjellige skoler og har ulik fartstid i læreryrket.. Deres ulike bakgrunn tror jeg vil bidra med verdifulle opplysninger og perspektiver til prosjektet.

Hva innebærer det for deg:

Metoden som vil bli brukt i prosjektet er uformelle lærerintervju. Intervjuet vil gjerne ta formen av en semi-strukturert samtale i og med at jeg har utformet noen samtaletema på forhånd, men det er rom for oppfølgingsspørsmål og andre temaer dersom det dukker opp noe i samtalen som kan være viktig og interessant for studien. Opplysningene som samles inn er dine svar på mine spørsmål under intervjuet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet slik at jeg kan transkribere intervjuet etterpå og deretter slette opptaket.

Frivillig å delta:

Det er frivillig for deg å delta, og du kan når som helst under prosjektet velge å trekke deg og du trenger ikke å oppgi grunn. Dine kontaktopplysninger og innsamlede data vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Personvern – oppbevaring og bruk av dine opplysninger: Opplysningene du deler med meg gjennom intervjuet vil kun bli benyttet til formålene til prosjektet. Personopplysningene (lydopptaket) vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette betyr at personopplysningene vil pseudonymiseres og at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg i prosjektet. Det er kun dine svar på spørsmål som vil være med i prosjektet. Det er kun meg, student som gjennomfører prosjektet, som har tilgang til personidentifiserende data (lydopptak). Opplysningene vil ikke bli lagret lengre enn nødvendig og vil bli slettet så snart prosjektet er ferdig.

Etter Forskningsprosjektet avsluttes: Masteroppgaven skal leveres 02. juni 2023. Den vil gå gjennom sensur de tre neste månedene og etter det skal prosjektet bli avsluttet.

Opplysningene skal da bli slettet.

Retten til å behandle dine personopplysninger:

Opplysningene behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dine rettigheter:

- Du har rett til innsyn, retting og sletting av opplysninger i prosjektet.
- Du har rett til å be om kopi av opplysningene.

- Du har rett til å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Har du noe du lurer på og ønsker å vite mer om og benytte dine rettigheter i forbindelse med studien, så kan du kontakte:

- Universitetet i Stavanger, ved Tord Austdal. Email: Tord.austdal@uis.no
- Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger: personvernombud@uis.no

Med vennlig hilsen

Prosjektleder
Tord Austdal

Student
Artan Shabi

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet til Artan Shabi som handler om undervisning om etniske konflikter i skolen. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysningene mine kan bli behandlet frem til prosjektet avslutter.

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuet startes med en innledende samtale som inkluderer:

- Informasjon til deltaker om prosjektet og mastergradsarbeidet
- Informasjon til deltaker om opptak, samtykke og rettigheter
- Informasjon til deltaker om intervjuets form og struktur

Intervjuer gir en innledende innramming av konfliktundervisning i samfunnsfag.

Spørsmål om undervisning om etniske konflikter

Hva er dine erfaringer med undervisning om etniske konflikter?

Hvilke etniske konflikter blir oftest vektlagt i din undervisning og hvorfor?

Hvilke muligheter opplever du det er for å undervise om etniske konflikter som ikke står nevnt eksplisitt i læreboken eller nevnt i liten grad?

Hva tror du kan skyldes at det blir undervist mer om noen etniske konflikter fremfor andre?

Hvilke utfordringer har du erfart eller opplever kan oppstå ved utforming og gjennomføring av undervisning om etniske konflikter?

Hvilke rammefaktorer opplever du styrer utforming og gjennomføring av undervisning om etniske konflikter?

Opplever du at læreboken i samfunnsfag muliggjør eller begrenser mulighetene til å undervise om ulike etniske konflikter?

Spørsmål om undervisning om krigene og konfliktene i Det tidligere Jugoslavia, e.l.

Hvilke erfaringer har du med å undervise om krigene og konfliktene i det tidligere Jugoslavia (eller annen tidsaktuell konflikt)?

Hvilke muligheter opplever du det er for å undervise om krigene i det tidligere Jugoslavia (eller annen tidsaktuell konflikt)?

Hvor utbredt tror du undervisningen om krigene i det tidligere Jugoslavia er på ungdomstrinnene i dagens skoler i Norge? Hva tror du kan det skyldes?

(Har du opplevd endringer i hvordan dette temaet blir undervist om fra den tiden konfliktene skjedde på 1990-tallet frem til dagen i dag)?

Hvor henter du fagstoff til temaet bortsett fra lærebøkene?

Vedlegg 3: Vurdering fra SIKT

Referansenummer

199629

Vurderingstype

Standard

Dato

14.12.2022

Prosjektittel

Undervisning om etniske konflikter

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Tord Austdal

Student

Artan Shabi

Prosjektperiode

01.12.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler

(spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller

rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!