

# POSTSOCIALISTISKE SVAR

## Skolelærere og „moderniseringen” af grundskolen i Brčko, Bosnien-Hercegovina

MARIE LARSEN RYBERG

Der er maskebal på en grundskole i provinsbyen Brčko i det nordøstlige Bosnien. Fem-seks elever fra hver af de fire 2. klasser er klædt ud og er alle samlet i et stort klasselokale foran forældre og børn. Den første gruppe, der præsenterer sig foran tavlen, fortæller, at de kommer fra „Ballon-byen“. Skolens pædagogiske leder, Vera, der har arrangeret maskeballet, stiller spørgsmål til gruppen af børn. Veras spørgsmål tager udgangspunkt i børnenes kostumer, der forestiller forskellige figurer fra ngo'en Civitas' undervisningsmateriale. Materialet er en oversættelse af materiale fra den amerikanske organisation Center for Civic Education, og det består af historier og opgaver om „fiskene“, „bjørnene“, „dyrepasseren Martin“ og „Ballon-byen“, bygget op om temaerne „rettigheder“, „ansvar“, „privathed“ og „autoritet“.<sup>1</sup>

‘Hvad har I diskuteret om autoritet?’, spørger Vera børnene, der er klædt ud som balloner.

‘Vi skulle ikke diskutere. Vi skulle *lære* det,’ svarer en dreng og begynder med reciterende stemme at fremsige information om autoritet i „Ballon-byen“.

Eksemplet her stammer fra en skole i Bosnien-Hercegovina, der betragtes som en af de mest aktive med hensyn til at indføre „democracy“ og „civic education“. Eksempelvis blev skolen i 2007 udvalgt af den amerikanske organisation Center for Civic Education til at deltage i et dokumentarfilmprojekt om organisationens „civic education“-projekter i hele verden.

Skolen ligger i Brčko, der er kendt som det område, de involverede parter ikke kunne blive enige om, da de skulle forhandle om Dayton-freds aftalen, der afsluttede krigen i Bosnien i 1995. Under fredsforhandlingerne gjorde både de bosniske serbere, muslimer og kroater således krav på området, og Brčko fik en foreløbig særstatus som et distrikt, der ikke var en formel del af de to enheder, som den nye stat Bosnien-Hercegovina blev opdelt i: Den Serbiske Republik

og Føderationen. Det internationale samfunds repræsentantskab, Office of the High Representative (OHR),<sup>2</sup> har arbejdet mere intensivt for at gennemføre reformer i Brčko Distrikt end i resten af landet, og de har spillet en betydelig rolle her i forhold til at „modernisere“ skolerne og gennemføre „multietnisk“ uddannelse (Perry 2006:60). Områdets status som distrikt er blevet permanent, og gennem de senere år er området med ca. 70.000 indbyggere blevet fremhævet som et godt eksempel af både OHR og transnationale organisationer som OSCE og OECD (OSCE 2007a).

Her bliver Brčkos skolesystem således beskrevet som en særlig „model“, der formår at gennemføre „multietnisk“ undervisning i modsætning til resten af Bosnien-Hercegovina, hvor skolerne beskrives som etnisk opdelte (OHR 2002; OSCE 2007b). En række internationale ngo'er har haft stor betydning for skoleområdet i Brčko, og heraf har især to organisationer fået stor indflydelse. For det første er ngo'en Step by Steps (Korak po Korak) efteruddannelseskursus i nye pædagogiske arbejdsformer for skolelærere blev gjort obligatorisk for alle lærere i 2002.<sup>3</sup> For det andet er ngo'en Civitas' skolebøger blevet indført i 1.-4. klasse og danner basis for det nye fag på skemaet i Brčko Distrikts 8. klasser: demokrati.

Men hvordan forholder skolelærerne sig til disse ngo'ers tiltag? Og hvordan skal vi forstå skolelærernes praksisser? Hvad er der på spil, når lærerne fortolker Civitas' undervisningsmateriale ved at skrive lange replikker om „autoritet“ i Ballon-byen? Hvorfor betoner de, at eleverne skal lære udenad, snarere end at følge anvisningerne i Civitas' materiale om at lade eleverne diskutere?

På de følgende sider vil jeg med udgangspunkt i fem måneders feltarbejde udforske, hvordan lærere på en skole i Brčko By forholder sig til den „modernisering“, der foregår på skoleområdet i disse år (Ryberg 2008). Formålet med artiklen er at vise, at lærernes praksisser ikke forstås til fulde ved at anskue dem som „tilbagestående“ eller en „arv“ fra socialismen, men at de snarere skal analyseres som svar på en postsocialistisk forandring.

Få etnografiske studier af uddannelse har lærere som omdrejningspunkt (Wright i Houtmann 2004:18), og dette udgangspunkt i lærere har betydning for, hvilken kontekst det bliver aktuelt at tegne for at forstå deres praksisser.<sup>4</sup> Ved at undersøge læreres praksisser og ideer, snarere end børns, træder de historiske og samfundsmæssige aspekter klarere frem i det etnografiske materiale, idet lærerne eksplicit reflekterer over deres fortid og fremtid, når de eksempelvis udtrykker de normer og den orden, de mener, bør eksistere i samfundet eller i skolen.

I en kritisk artikel efterlyser den amerikanske antropolog Bradley Levinson en bredde i undersøgelsen af uddannelse<sup>5</sup> og påpeger uddannelsesantropologers tendens til at begrænse deres analyser til et snævert fokus på skoler. Levinson peger

på, at det er problematisk, at der er en tilbøjelighed til at blive „skoleetnografer“ snarere end mere bredt definerede etnografer (Levinson 1999:595). Mit afsæt for at undersøge skolefeltet er denne bredde. Dels har jeg under mine etnografiske undersøgelser lagt vægt på lærernes liv uden for skolen. Da jeg talte et rimeligt serbokroatisk, var det muligt for mig under mit feltarbejde at knytte tætte venskaber med flere lærere og blive en del af deres liv uden for det deltidsfællesskab, som skolen kan siges at udgøre (jf. Hastrup 2003:17). Men også analytisk vil jeg her bevæge mig ud over skolen som kontekst og se på, hvorledes sociale og strukturelle forandringer i det bredere bosniske samfund spiller en væsentlig rolle for lærernes praksisser i skolen.

Når jeg ikke analyserer elevernes praksisser her, bliver det ikke muligt at konkludere, i hvilket omfang eleverne eksempelvis udvikler sig til demokratiske medborgere (se eksempelvis Kolouh-Westin (2004) for en sådan vurdering). Men ved at stille skarpt på lærere i forhold til forandringer i skolen bliver det imidlertid muligt at foretage en bredere analyse af uddannelse, hvor lærernes oplevelse af forandringer uden for skolen også sættes i spil. Studiet af lærere kan dermed give en væsentlig indsigt i sammenhængen mellem forandringerne i skolesystemet og de sociale forandringer, der er sket i Bosnien-Hercegovina efter det socialistiske Jugoslaviens opløsning. Det er denne sammenhæng, jeg er interesseret i at belyse.

I studier af uddannelsessystemet i Bosnien-Hercegovina spiller etnisk konflikt ofte hovedrollen i analysen (Weinstein et al. 2007:64). Mit oprindelige udgangspunkt for at undersøge uddannelsesfeltet i Bosnien var da også en interesse i, hvordan den etniske konflikt udspillede sig i skolen. Under mit fem måneders lange feltarbejde i Brčko opdagede jeg imidlertid, at andre temaer var vigtigere for de lærere, jeg arbejdede med. Når jeg eksempelvis spurgte til de skole-reformer, OHR gennemførte i distriktet i 2002, der betød, at elever fra de forskellige etniske grupper skulle gå i samme klasser, svarede lærerne, at det var „normalt“, for sådan var det også i Jugoslavien før krigen. I stedet overvejede de fordelene og ulemperne ved indførelsen af nye pædagogiske metoder og nye fag. Det blev klart for mig, at den voldsomme forandingsproces, som krigen i Bosnien-Hercegovina 1992-1995 for alvor satte i bevægelse, ikke kunne undersøges med et enstrengt fokus på etnisk konflikt, men også måtte udforskes som en postsocialistisk forandingsproces, det vil sige fra et socialistisk system iværksat af den jugoslaviske statsleder Tito efter Anden Verdenskrig til et mere liberal-kapitalistisk system.

I de seneste år har der i den sociologiske uddannelsesforskning været en tendens til at pege på, at skoler verden over bliver stadig mere ens (Anderson-Levitt 2003:2). De sociologiske „world culture theories“ betoner, at der foregår en global

homogenisering af uddannelsessystemer på baggrund af de standarder, som internationale organisationer som UNESCO eller Verdensbanken opstiller (Anderson-Levitt 2003:3).<sup>6</sup> Min pointe vil her være, at denne tilsyneladende homogeniserende proces får specifikke lokale udtryk. For således at forstå de lokale udtryk, det får i Bosnien, når lærerne skal undervise i „civic education“ og „demokrati“, der kan siges at være begreber på den globale dagsorden i disse år, vil den følgende analyse bringe de postsocialistiske aspekter af lærernes ideer og praksisser i centrum.

De første to afsnit undersøger begrebet „modernisering“ i en bosnisk kontekst og foreslår at nuancere forståelsen af, hvad der er „moderne“, ved at udpege, hvordan lærernes praksisser er forbundet med en socialistisk fortælling om moderne udvikling.

De næste tre afsnit belyser lærernes praksisser fra tre analytiske vinkler for at give en forståelse af, hvordan lærerne forholder sig til fag som „demokrati“ og de nyligt introducerede pædagogiske former. Den første vinkel fokuserer på lærernes praksisser og ideer omkring viden som en kvantitativ substans, der skal læres udenad. Her viser jeg, at lærernes forståelse af viden må forstås som forbundet med socialistisk fortælling om moderne udvikling. Den næste vinkel udpeger gavegivning som en måde at forstå, hvordan lærerne lægger vægt på forelæsning og udenadslære i undervisningen. Den tredje vinkel handler om, hvordan lærernes ideer om viden og undervisningspraksisser kan forstås i lyset af post-socialistisk forandring, det vil sige gennem en forståelse for det system, der karakteriserer den opløste socialistiske jugoslaviske stat.<sup>7</sup>

## „Moderniseringen“ af de bosniske skolesystemer

40 skolelærere sidder tæt sammen på små stole omkring gruppeborde i et klaselokale på Druga Škola. Skolerne er lukkede på grund af påsken, og jeg er på et obligatorisk kursus med lærere, der underviser 1.-4. klasse, for at få indblik i de principper, som den Sarajevo-baserede ngo Step by Step baserer sig på. De fleste af deltagerne er over 50 år, og det er de lærere, jeg sidder sammen med, også. Vi kender hinanden fra den skole, jeg i tre måneder har lavet feltarbejde på.

Kursets undervisere er tre skolelærere og to skolepædagoger, og de starter denne mandag morgen med at opridsse forskellen mellem undervisning, de betegner som „frontal“, og undervisning efter Step by Steps principper om læring med udgangspunkt i det enkelte barn. Med „frontal“ undervisning refererer de til, at eleverne har front mod læreren og for eksempel ikke laver gruppearbejde.

Den ene underviser på kurset er Jasmina, en kvinde på 27 år med lyst hår, der er klædt i et lilla jakkesæt. Hun præsenterer sig som pædagog fra en skole, der

ligger i en landsby i et bosniakisk (bosnisk muslimsk) område i Brčko Distrikt. Skolepædagogen er universitetsuddannet og har ansvar for en skoles pædagogiske linje. Jasmina har hængt to ark op med en liste over punkter, for eksempel „lærerens rolle“, „elevens rolle“, „forældresamarbejdet“ under overskrifterne „Traditionel pædagogisk praksis“ og „Metodologi rettet mod barnet“.

‘Hvad var lærerens rolle før?’ spørger Jasmina.

‘Forelæsende, dominerende,’ svarer en kvindelig lærer.

‘Hvad er lærerens rolle i dag?’ spørger Jasmina, mens hun skriver kvindens svar på arket under ‘Traditionel pædagogisk praksis’.

‘Koordinator,’ siger en mandlig lærer.

Jasmina skriver svaret på plakaten og spørger: ‘Hvad var elevernes rolle før?’

‘Lyttende,’ svarer en kvinde.

En anden kvindelig lærer med kort hår på ca. 60 år rejser sig og siger højt: ‘Sådan må I ikke skrive, så dårligt var det ikke! Jeg er ved at gå på pension nu, og jeg har undervist i 40 år. Så dårligt var det altså ikke.’

‘Dette er ikke negative ting,’ svarer Jasmina, ‘det er en karakteristik.’

En mandlig lærer siger ud i lokalet, at når de kommer tilbage til deres skole, kan de jo selv bestemme, om de vil gøre, som Step by Step foreslår, eller undervise ‘frontalt’.

Situationen fra efteruddannelseskurset illustrerer en central problematik for skolelærerne i Brčko. Når Jasmina i eksemplet modstiller „før“ med i dag, afviser hun nogle særlige pædagogiske metoder og ideer om viden ved at kategorisere dem som fortidige. Paradoksalt nok med en undervisningsform, der, til trods for lærernes placering i grupper, i sig selv er „frontal“. Imidlertid giver skolelærerne udtryk for, at de ikke oplever, at „det var så dårligt“ før i tiden.

Jasminas manøvre er i tråd med internationale organisationer som OSCE, OECD, OHR og ngo'en Civitas i Bosnien-Hercegovina, der betegner det eksisterende skolesystem som „tilbagestående“ med behov for at blive „moderniseret“.<sup>8</sup> De udpeger overordnet to problemområder for skolesystemet i dag, der giver anledning til anbefalinger om at implementere ideer om „lifelong learning“ „civic education“ og „democracy“ i landet (Bender 1999:7; Weinstein et al. 2007: 42). For det første peger de på, at der er opstået tre separate, men parallelle, uddannelsessystemer i Bosnien-Hercegovina, efter at staten blev skabt ved Dayton-fredsftalen i 1995 (Kolouh-Westin 2004:44; OECD 2003; OSCE 2007a). Et uddannelsessystem for bosniske serbere, et andet for bosniske kroater og et tredje for bosniaker (bosniske muslimer). De påpeger, at de såkaldt „etnonationale“ forskelle bliver fastholdt, både i undervisningssproget og i de etnisk specifikke former for historieundervisning, samfundsfag, religionsundervisning og litteratur (OECD 2003:110). For det andet peger de på, at den type „encyklopædisk“ viden, som lærerne underviser ud fra, ikke retter sig mod de behov, der eksisterer

i samfundet, men afspejler en „arv“ fra det socialistiske system, da landet var en del af Den Socialistiske Føderative Republik Jugoslavien (2004:51; Freedman et al. 2004:243; Kolouh-Westin 2004:51). Grundskolen bliver altså overordnet præsenteret som et område, der kræver modernisering.

Det interessante ved, at ngo'er og internationale organisationer betoner „arven“ fra socialismen og præsenterer nationalismen som et forhold fra „fortiden“, er, at det billede, de tegner, på nogle områder står i kontrast til den måde, hvorpå lærerne i Brčko omtaler forandringen. For det første taler flere lærere om, at de i Brčko oplever, at de er på vej tilbage til det „normale“, hvor de forskellige etniske grupper går i skole sammen, sådan som de gjorde før krigen. Her tegner de billedet af tiden før krigen som en tid præget af fredelig sameksistens – ikke etnisk had. For det andet illustrerer eksemplet fra efteruddannelseskurset ovenfor den tendens, der er til, at lærerne beskriver skolesystemet i Jugoslavien før krigen som det bedste skolesystem i verden. Både yngre og ældre lærere har fortalt mig, at de før krigen havde en „moderne“ skole, hvor eleverne lærte „alt“. Hvis der er tale om en „arv“ fra socialismen, repræsenterer den altså for mange lærere ikke noget „tilbagestående“. De fremhæver snarere skolesystemet under socialismen som en „moderne“ kontrast til de år under og efter krigen, hvor skolerne har været præget af usikkerhed, mangel på kvalificerede lærere, politiske uenigheder og få ressourcer.

Når internationale organisationer peger på, at de væsentligste problemer i skolesystemet skyldes „arven“ fra socialismen, fremhæver de kontinuiteterne frem for forandringerne, og de tegner et billede af, at lærernes praksisser er statiske. Dermed indfanger de ikke de forskellige ideer, motiver og strukturer, som lærernes praksisser i hverdagen må ses som svar på. Snarere end at betragte lærernes praksisser som „tilbagestående“ præget af en „arv“, der skal „moderniseres“, vil jeg på de følgende sider vise, hvordan lærernes praksisser kan forstås som svar på den postsocialistiske forandring mod et liberal-kapitalistisk moderne samfund. Først skal vi derfor se nærmere på skolesystemets centrale rolle i en socialistisk fortælling om Jugoslaviens moderne udvikling.

## Skolen og det socialistiske moderniseringsprojekt

Prva Škola,<sup>9</sup> hvor jeg har udført størstedelen af mit feltarbejde, rejser sig med sine fire etagers betonfacade over en asfalteret skolegård og en grusbelagt parkeringsplads. Skolebygningen ligger i et område med afskallet etagebyggeri i den sydøstlige del af Brčko By. Når man træder ind, bliver man mødt af en stor, mørk aula, hvor der altid lugter af elevernes toiletter, der ligger i den ene ende. I den anden ende ligger lærernes rygerum, som i pauserne er fyldt op af 6-10 lærere.

De har arrangeret en kaffeordning, hvor de skiftes til at sende en elev til kaffeautomaten på gangen inden den store pause kl. 9.40.

Den 61-årige mandlige historielærer Branko og jeg sidder en dag i rygerummet og drikker kaffe af brune plasticopper fra automaten, mens vi venter på hans næste undervisningstime. Han ryger cigaretter uden filter, mens han langsomt, så jeg kan forstå ham, forklarer mig om historiens udvikling. Først var der feudalsamfundet og kapitalismen, senere fik de et socialistisk samfund, men i dag ved han ikke, hvad han skal kalde det, forklarer han hovedrystende.

Fortællingen om, at samfundet udvikler sig i en retning, lærerne ikke kender, og som de er usikre på, er ikke kun Brankos fortælling, men den mest fremtrædende fortælling hos de 25 lærere og 5-10 naboer, jeg tilbragte tiden med under mit feltarbejde. Fortællinger om de herreløse hunde, der løber rundt i gaden, om narkohandel og korrupte politikere dukker op i stort set hver samtale, jeg har med lærerne i rygerummet, på lærerværelset eller uden for skolen. I disse fortællinger sammenligner lærerne ofte de nutidige forhold med længselsfulde beskrivelser af, hvordan livet var „før“. „Før“ var skolen „moderne“, de havde bedre faciliteter, da socialiserede alle med hinanden, eleverne var „kultiverede“ og ønskede at lære noget, fastslår lærerne og illustrerer denne forandring ved at tegne en kurve i luften, der først bevæger sig opad, men så knækker brat nedad.

Her vil jeg tage afsæt i den brudte kurve, lærerne tegner i luften, for at illustrere deres usikkerhed og oplevelse af en moderne udvikling, der er knækket. Denne knækkede bue er nemlig væsentlig for at forstå, hvilken rolle postsocialistisk forandring spiller i forhold til lærernes praksisser og ideer om „moderniseringen“ af skoleområdet.

Lærernes tegning af den brudte kurve må forstås i forhold til, at uddannelsessystemet i Jugoslavien var en del af det socialistiske moderniseringsprojekt, der blev lanceret af statslederen Tito efter Anden Verdenskrig (Halpern 1999:124). Det var et moderniseringsprojekt, der baserede sig på marxistiske ideer om kommunismen som et idealt endemål i en lineær udvikling, og som indebar en opløsning af det kapitalistiske klassesamfund til gavn for de brede masser (Kolouh-Westin 2004:19). I Jugoslavien rummede slagordet „Broderskab og Enhed“ (Bratstvo i Jedinstvo) signalet om, at den brede befolkning på tværs af etnonationale forskelle fulgte en socialistisk vej mod en egalitær enhed i et moderne samfund (Donia & Fine 1994:175). I dette socialistiske moderniseringsprojekt fulgtes bevægelsen i tid af en opadgående kurve, der illustrerede graden af materiel udvikling.

Uddannelse var et væsentligt område for det socialistiske projekt i Jugoslavien, og i statslige medier, i videnskabelig litteratur og i skolefag som historie blev fremgangen på uddannelsesområdet fremlagt som en indikator for landets lineære

udvikling mod det stadig mere moderne (Doder 1978:197). Kort sagt var skolen central i en socialistisk fortælling om Jugoslaviens moderne udvikling (jf. van de Port 1998:48).

Denne fortælling om en lineær udvikling mod det moderne er imidlertid ikke alene gældende i socialistiske systemer.<sup>10</sup> Den amerikanske antropolog James Ferguson beskriver en lignende lineær udviklingsforståelse – eller det, han kalder et „metanarrativ“ om modernitet, i sin analyse fra Zambia (Ferguson 1999). Fergusons analyse er interessant i denne sammenhæng, fordi han peger på, hvad der sker, når folks forventning om en kontinuerlig, lineær moderne udvikling *ikke* bliver indfriet. Han pointerer, at den økonomiske nedgang, der har været i Zambia, opleves som en „meningskrise“, netop fordi den er i uoverensstemmelse med det stærke metanarrativ om „udvikling“ som en lineær proces frem mod det moderne (op.cit.21):

Modernitet for [minearbejderne] var ikke en forventet fremtid, men en drøm, de kunne huske fra fortiden. Den virkelige fremtid blev næsten gennemgående betragtet som trøstesløs, endda apokalyptisk (Ferguson 2006:186, min oversættelse).

Det væsentlige ved Fergusons analyse er, at han begrebsliggør forholdet mellem en global fortælling, som antropologer også har bidraget til, og de betydninger, et sådant metanarrativ får lokalt. Ferguson peger på, at selv om akademikere i den vestlige verden understreger, at vi nu er i den „postmoderne“ periode, hvor de store „moderne“ fortællinger ikke længere har samme legitimitet, så betyder det ikke, at metanarrativet om moderne udvikling er begravet (Ferguson 1999:16). Denne „moderne“ fortælling er nemlig, ifølge Ferguson, virkelig for almindelige mennesker, der nu har en oplevelse af at være „snydt og forrådt“, fordi den sociale virkelighed ikke lever op til deres forventninger om moderne udvikling (ibid.).

Fergusons kobling mellem en specifik idé om samfundets udvikling og ideens sociale liv er en interessant kritik i det postkoloniale Afrika, men den kan også bidrage med en indsigt i, hvad der er på spil, når lærerne i Brčko tegner en kurve i luften over, hvordan udviklingen er gået tilbage. Selv om den meningskrise, der er fulgt i kølvandet på krigen og Jugoslaviens sammenbrud, kan siges at være langt mere pludselig og har en anden karakter end i Zambia, fordi nye ideologier presser sig på udefra, gør Fergusons optik det muligt at forstå, at den forventning til en moderne, lineær udvikling, som befolkningen i det socialistiske Jugoslavien har haft, ikke nødvendigvis hører op, fordi den sociale virkelighed forandrer sig. Flere antropologer har bemærket tendensen til, at befolkninger i tidligere socialistiske stater oplever, at den historiske tid er „brudt“ eller „begyndt at gå baglæns“ til et kapitalistisk stadie (Platz 2000:115, min oversættelse; Humphrey 1998:xi). Folks forventning til den moderne udvikling fortsætter dermed med at have be-



tydning – eller får betydning på nye måder. Dette aspekt af postsocialistisk forandring er væsentligt, fordi det har indflydelse på lærernes hverdagspraksisser og undervisning (jf. Sting & Wulf 1994:12).

Eksempelvis kommer historielæreren Brankos usikkerhed over, hvad han skal kalde perioden i dag, til udtryk, når han underviser. Branko forklarer mig en dag, at læreplanen i historie er bygget op, så eleverne i 5. klasserne arbejder med oldtid og de slaviske folks oprindelse, 6. klasserne med feudalsystem og kolonisering, 7. klasserne med kapitalisme og industrialisering og 8. klasserne med socialisme. Historiemodulerne fra 5. klasse, hvor eleverne starter med at have historie, frem til 8. klasse er altså bygget op efter en marxistisk model over samfundets udvikling, der slutter med socialismen. Branko påpeger, at han har memoreret de temaer, der ikke længere er beskrevet i elevernes bøger. Selv om historiebøgerne i dag ikke fremhæver et perspektiv, hvor udviklingen slutter med den socialistiske periode, som de gjorde under socialismen i Jugoslavien (Torsti 2007:78), er den socialistiske model over samfundsudviklingen altså fastholdt i Brankos historiske viden og i hans undervisning. Brankos forståelse af – eller viden om – historien kan med andre ord siges at være indlejret i et socialistisk metanarrativ om moderne udvikling, hvor socialismen udgør det øverste udviklingstrin.

Betydningen af dette socialistiske metanarrativ kan altså bidrage til at belyse, hvorfor lærerne taler om skolesystemet før krigen som mere „moderne“ end i dag, til trods for at skolerne i Brčko eksempelvis har computerrum, og ngo'er bestræber sig på at „modernisere“ undervisningen. „Moderniseringen“ erstatter for lærerne ikke noget „tilbagestående“, men en skole, der var en del af et moderne, socialistisk udviklingsprojekt. Lærernes måde at forholde sig til ngo'ernes modernisering på må ses som forbundet med den forventning til den moderne udvikling, der var så central i det socialistiske projekt og med den usikkerhed, de udtrykker over udviklingen i deres samfund i dag. Deres praksisser skal dermed ikke betragtes som en „arv“, men må ses som svar på den postsocialistiske forandring.

De følgende tre afsnit vil præsentere tre vinkler, der belyser disse svar og dermed søger at forstå lærernes praksisser, når de underviser i nye fag som demokrati eller baserer deres undervisning på gruppearbejde og diskussion frem for „frontal“ undervisning. Her skal vi først se, hvordan lærernes praksisser og ideer omkring viden som en kvantitativ substans, der skal læres udenad, peger i retning af et socialistisk ideal om den moderne skole.

## Viden og den moderne skole

Ana arbejder på 14. år som historielærer i Brčko. Hun underviser i historie to timer om ugen i 5., 6., 7. og 8. klasse og i det nye fag, „demokrati“. Ligesom de

andre historielærere holder Ana hver anden undervisningstime en referatrunde, hvor eleverne på skift rejser sig og fremsiger et referat, de har lavet over et kapitel i historiebogen. En dag er jeg med Ana i en 8. klasse, hvor en dreng står for tur. Drengen rejser sig og siger, at han har lavet det, og spørger, om han godt må læse det op. Ana spørger forundret, hvorfor han ikke har „lært“ det, og det er underforstået, at Ana mener udenad. Da drengen er færdig med oplæsningen, siger Ana til ham: „Du får fire [og ikke fem, som er den højeste karakter], fordi du læste op og ikke havde lært det.“ Drengen nikker og sætter sig ned.

For Ana er det udslagsgivende for karakteren, om eleverne har lært deres referat udenad eller ej, og situationen er derfor et godt eksempel på, hvilken rolle „udenad“ spiller for lærernes ideer om viden. Ana har – som flere andre lærere – pointeret, at læreren ikke længere skal „forelæse“ (predavati), men derimod optræde som en „koordinator“ for elevernes „gruppearbejde“. Anas pointering stemmer imidlertid ikke overens med hendes undervisningspraksis. Her forelæser hun en stor del af tiden, og selv om eleverne er placeret i grupper, går undervisningen primært med at recitere digte, årstal, datalogiske formler eller hovedstæder, som de har lært „udenad“ (napamet). Napamet betyder bogstaveligt oversat „i erindringen“ eller „i forstanden“.

Udenadslærens afgørende betydning understreges ikke blot i lærernes undervisningspraksisser. En embedsmand i Brčkos undervisningsafdeling og flere lærere har alle fortalt mig den samme historie for at illustrere, at eleverne i deres skolesystem virkelig ved noget – også langt mere end deres slægtnings børn i USA eller vesteuropæiske lande. Historien varierer lidt, men handler i hovedtræk om en dreng, der har gået i grundskole et uspecificeret sted i Den Socialistiske Føderale Republik Jugoslavien inden krigen.<sup>11</sup> Da drengen på et tidspunkt er flyttet til USA og går på high school, regner han et ganske simpelt gangestykke i hovedet. Drengens udregning vækker stor forbløffelse hos hans klassekammerater og læreren, der ikke kan forstå, at drengen kan gange uden en regnemaskine. Men drengen behøver ikke en regnemaskine, for regnemaskinen er i hans hoved, slutter historien, mens fortælleren peger på sit hoved.

Historien om drengen, der forbløffer sine amerikanske klassekammerater, illustrerer et særligt perspektiv på, hvad det vil sige at lære og at vide. Her er legitim viden en tabel, et digt eller et årstal, man kan udenad, og som metaforisk talt kommer ind i hovedet som en slags substans, for eksempel i form af en regnemaskine. Denne idé om viden som en slags substans er ikke enestående for de tidligere socialistiske lande, men historien er interessant, fordi den samtidig røber den stolthed, flere udtrykker over skolesystemet i det tidligere Jugoslavien. Når fire lærere har fortalt mig den samme historie om drengen i USA eller i Tyskland, er det ikke, fordi lærerne vil fremhæve ham som en særligt intelligent dreng, der

kan gange i hovedet. Historien skal snarere tegne billedet af, at det jugoslaviske socialistiske skolesystem var fremragende og gav eleverne en viden, der udstyrede dem med friheden til at gange uden en regnemaskine – i modsætning til kapitalistiske samfund som USA og Tyskland.

I en samtale med en af mine naboer blev jeg opmærksom på sammenhængen mellem ideen om at lære et stort kvantum af viden udenad og fortællingen om den moderne skole under socialismen. Saša på 34 fortæller en dag, at da han gik i skole før krigen, lærte de *virkelig* noget. Dengang skulle de lære, som om skolen var en forberedelse til et quizprogram, hvor man skulle kunne svare på alt. I Tyskland, forklarer Saša, lærer eleverne *ingenting* i skolen, for det er ikke nødvendigt, da Tyskland er et kapitalistisk samfund, der bedre kan styre indbyggerne ved at afholde dem fra at vide noget.

Denne samtale satte ikke bare historien om drengen, der kunne gange i perspektiv, men også Anas betoning af at lære udenad. Ideen om at opnå et stort kvantum af viden er i Sašas fortælling forbundet med den socialistiske ambition om at oplyse masserne frem for at holde befolkningen i uvidenhed. Selv om man mange andre steder i verden kan genfinde ideen om viden som en substantiel størrelse, eleverne skal lære udenad, bliver den altså her legitimeret med en særlig fortælling om socialisme over for kapitalisme. Dette illustreres også i dette citat fra en bog om Brčkos historie, hvor forfatteren peger på, at bønder og arbejdere blev afskåret fra viden under den kapitalistiske periode, der fik forud for socialismen:

De brede folkemasser, børn af arbejdere og bønder, blev af de oplyste holdt i analfabetismens og uvidenhedens mørke, så det var lettere at udnytte dem og holde dem i underdanighed (Otović 1985:112, min oversættelse).

Når lærerne understreger viden som en slags substans, der skal være i hovedet, må vi forstå det i lyset af skolens rolle under socialismen som et projekt til at oplyse masserne, så de kunne frigøre sig (jf. Lyotard 1996:73). Et projekt, der i praksis konkretiserede sig i, at eleverne skulle lære „alt“ udenad, og undervisningen var forelæsende (Kolouh-Westin 2004:51, jf. Šoljan 1991:145)

I eksemplet med Ana tager hun ikke eksplicit afstand fra ngo'ernes bestræbelser på at „modernisere“ de pædagogiske metoder. Hendes praksisser må dog ses som en fortolkning, der tilpasser disse nye metoder til en specifik logik, hvor det er centralt at lære udenad for at opnå videns frisættende egenskaber.

Denne tilpasning er også på spil i artiklens indledende eksempel med maskeballet. Når den ene dreng her siger, at de ikke skulle *diskutere* autoritet, men *lære* det, peger han på, at de skulle lære udenad. Selv om oplægget til maskeballet handlede om at spille rollespil og diskutere værdier som rettigheder og autoritet, har elevernes lærer, Rada, arbejdet med at skrive tekster, som eleverne kunne lære

udenad. Derved fortolker Rada bogen fra Civitas' oplæg og underviser ud fra sit perspektiv på en moderne skole og et ideal om at lære udenad.

Lærernes måder at forholde sig til ngo'ernes bestræbelser på at „modernisere“ må således ses som et svar på en postsocialistisk forandring. Et svar, hvor lærernes forståelse af, hvad der er legitim viden, står i kontrast til en liberal-kapitalistisk „modernisering“. Som vi skal se nedenfor, må dette svar også ses som forbundet med et udvekslingsforhold, hvor lærerne beskriver, at de „får noget tilbage“, når eleverne modtager viden på en særlig måde – ved at lære udenad.

## Udvekslingens udenad

Det er Vida, der første gang inviterer mig med i rygerummet. Hun er 31 år og er lige blevet færdiguddannet lærer for 1.-4. klasse. Jeg spørger, hvornår hun vidste, at hun ville være lærer, og hun svarer, at det vidste hun, den første gang hun underviste. Hun fortæller, at da hun stod over for børnene første gang, „fik hun så meget“. Hun forklarer, at det, hun kan lide ved at være lærer, er, at alt, hvad man giver, giver eleverne én tilbage. Og at hun kan se, hvis hun er en god lærer, for så kan børnene lide hende, og de bliver dygtigere.

Vida er ikke den eneste, der betoner et sådant udvekslingsforhold ved at være lærer. Flere af de 16 lærere, som jeg har interviewet, understreger, at en god elev ikke nødvendigvis kun er en, der får de højeste karakterer, men først og fremmest er en interesseret elev. Historielæreren Branko fortæller eksempelvis, at det, han kan lide ved sit arbejde, er, når han møder nogle tidligere elever, og de fortæller, at de allerede har lært det, de nu lærer i gymnasiet, hos ham. Eller når han møder en gammel elev, der har fået en god uddannelse. Men hvordan kan lærerne opleve „at få noget“ ved at eleverne modtager viden?

Antropologen Marcel Mauss beskriver i sit klassiske værk *Gaven* (2000 [1924]), at fænomenet gaveudveksling i såkaldt arkaiske samfund forudsætter tre forpligtelser: Pligten til at give, til at modtage og til at gengælde gaven (op.cit.26, 21). Mauss fremhæver, at gaveudvekslingens egenskab er, at den skaber solidaritet (op.cit.109). For eksempel udveksler stammer gaver for at undgå krige eller for at skabe fred. „Det, der forpligter i den modtagne, udvekslede gave er, at den modtagne ting ikke er neutral. Selv om giveren har givet den fra sig, er den stadig en del af ham. Gennem den har han magt over den, der har modtaget den“, skriver Mauss og tilføjer: „det at tilbyde nogen noget er at tilbyde noget af sig selv“ (op.cit.25).

Mauss' beskrivelse af gaven kan give et indblik i, hvorfor lærerne beskriver det som meningsfuldt at give viden til eleverne. Når lærerne har givet viden fra sig som en gave, kan vi med Mauss' optik få en forståelse af, at den stadig er en

del af lærerne. Dermed tilbyder lærerne igennem deres undervisning ikke blot viden, men også en del af sig selv. Lærerne bliver glade over at opleve, at eleverne bliver dygtigere, og at de år efter kan se deres viden leve videre i eleverne. Der er imidlertid ikke tale om, at det meningsfulde for lærerne består i elevernes *gengældelse* af gaven, men snarere at lærerne oplever, at deres viden bliver *modtaget* og lever videre i eleverne.

Mauss' beskrivelse af gavegivningens tre forpligtelser kan dermed ikke forklare, hvad der kan være årsagen til, at den enkelte lærer forklarer, at hun oplever at „få noget igen“ ved at eleverne modtager viden. Her kan det være frugtbart at vende blikket mod en af antropologen Marilyn Stratherns analyser af gavegivning (2006). Strathern tager afsæt i antropologen Miyazakis eksempel fra Fiji og skriver om, hvad der sker i det øjeblik, en gavegiver venter på, at den, der skal have gaven, modtager den. I denne tøvende venteperiode, hvor giverens handlekraft er sat ud af spil, sker der noget ganske særligt, foreslår Strathern. I dette øjeblik, hvor gaven så at sige hænger i luften – givet, men endnu ikke modtaget – bliver giveren anerkendt som en adskilt social person, og i denne adskillelse ligger der en kapacitet til også at blive adskilt fra sig selv:

I det øjeblikkens tøven, hvor gaven er givet, men endnu ikke modtaget, når handling er stillet i bero, kunne vi da ikke sige, at giveren ønsker at blive adskilt fra modtageren og dermed ikke at blive assimileret, men anerkendt som en separat social person? Kunne vi ikke også sige, at kapaciteten, som denne adskillelse (gen)udspiller, lige netop er kapaciteten til at adskille os selv, ikke fra en anden, men først og fremmest fra os selv? (Strathern 2006:202, min oversættelse).

At blive adskilt fra sig selv, uddyber Strathern, skal forstås sådan, at gavegiveren placerer sin handlekraft i hænderne på modtagerne, som så med deres modtagelse afslører, hvor effektiv denne handlekraft er (op.cit.203). Hvis vi indtænker læreren som en kontinuerlig giver af viden – en giver, der konstant venter på elevernes modtagelse, bliver det klart, at læreren ved denne handling ikke bliver ét med eleverne eller med andre, men derimod bliver anerkendt som en separat social person. Derved træder læreren ikke blot frem for eleverne som en separat social person, men også frem for sig selv. Her er det elevernes modtagelse, der er central for læreren, snarere end Mauss' pointe om, at gaven bliver gengældt med en anden gave.

I denne optik bliver det klarere, hvad Vida mener, når hun siger, at hun „får så meget“, når hun underviser, selv om hun ikke får noget direkte igen. Igennem sin givning og elevernes modtagelse af hendes viden ser hun, hvor effektiv hendes handlekraft er. Det er altså ikke gengældelsen, men selve overrækkelsen og det potentiale, der er i elevernes modtagelse, der gør det meningsfuldt for lærerne at

give viden til eleverne. Stratherns pointe bidrager dermed til at forstå, at lærerne beskriver en specifik gavegivningsfigur, der handler om at give og at modtage – men ikke nødvendigvis gengælde.

For lærerne er det imidlertid nogle ganske særlige præmisser, der afgør, hvornår denne figur er fuldendt. Ideen om, at eleverne lærer udenad gennem en frontal form, er nemlig væsentlig for lærernes oplevelse af, hvornår eleverne modtager. Når Ana, som vi så tidligere, giver eleven karakteren „4“ og ikke „5“, er det, fordi drengen ved at læse op viser, at han ikke har lært referatet udenad og dermed ikke har modtaget Anas viden, som hun ønsker. Når modtagelsen ikke er fuldendt, kan vi i Stratherns optik sige, at Anas handlekraft ikke kommer til syne for hende som fuldstændig. Dermed bliver det med Stratherns pointe muligt at få øje på, hvad der er på spil for lærerne ved at undervise i en form, hvor eleverne lærer udenad.

Dette forklarer også lærernes skepsis på Step by Steps kursus, hvor den gruppe, jeg er sammen med, i pausen efter oplægget diskuterer forskellen mellem læreren som „forelæsende“ eller „koordinator.“ Her siger en ung kvindelig lærer, at hun ikke mener, at det er en god idé, at børnene bare kan lave, hvad de har lyst til – helt frit. En ældre kvinde med kraftige øjenbryn nikker og fortæller, at hun har haft sin klasse med på tur i Kroatien, hvor de under turen vidste „alt“ „udenad“ om det sted, de var. Og det lærte hun dem „frontalt“, påpeger hun.

Den frontale undervisningsmetode, hvor lærerne „forelæser“, og eleverne lærer udenad, kan dermed siges at bære det helt fundamentale gavegivningsforhold, lærerne oplever mellem sig selv og eleverne. Med denne undervisningsmetode kan lærerne give viden som en gave, og eleverne kan modtage lærernes viden ved at lære udenad og med deres modtagelse afsløre, hvor effektiv lærernes handlekraft er. Dette gavegivningsforhold i den „frontale“ „forelæsende“ form foreslås også af etymologien for ordet „at forelæse“. Her ligger betydningen „at give“ (dati) i ordet (predavati) (Benson 2003:453).

Med dette perspektiv kan vi nærme os en forståelse af, hvorfor lærerne udtrykker skepsis over for Step by Steps „modernisering“ af undervisningsmetoderne, og hvorfor Ana eksempelvis omdefinerer rollen som „koordinator“, så den indebærer, at hun forelæser. Den forelæsende form tillader i højere grad end den koordinerende rolle at give viden på en måde, hvor eleverne ved at lære udenad nærmer sig en fuldendt modtagelse.

Dette specifikke gaveudvekslingsforhold kan også kaste lys over læreren Radas arbejde med at skrive tekster til elevernes maskebal og høre dem i disse tekster snarere end at lade dem diskutere. Selv om pædagogens oplæg og Civitas' bøger understreger, at maskeballet skal foregå som en diskussion af, hvor gode venner bjørnene er med fiskene, kan vi i dette lys nærme os en forståelse af, at det cen-

trale for Rada er at give viden som en gave til eleverne, som de modtager ved at lære udenad. Der er således mere på spil end „tilbagestående“ praksisser og en „arv“ fra socialismen. Et fokus på gaveudvekslingen alene forklarer imidlertid ikke, hvordan lærernes praksisser kan forstås som et svar på en postsocialistisk forandring. Det vender jeg blikket mod nedenfor.

## Allokering og den moderne skole

I dette sidste afsnit skal vi som en tredje vinkel på lærernes praksisser vende blikket mod en model af det socialistiske system. Den amerikanske antropolog Katherine Verdery har lavet en analyse af de socialistiske systemers logik, der er interessant her (1991a, 1991b). Modellen kan nemlig kaste lys over, hvordan lærernes praksisser må forstås som et svar på en postsocialistisk forandring gennem en forståelse af lærernes rolle i et socialistisk system.

Ifølge Verdery må man forstå motoren i de socialistiske systemer som et „drive efter at akkumulere magt til at allokere“ (Verdery 1991b:430, min oversættelse). Hun påpeger, at den undertrykkelse af markedet, som kendetegner de socialistiske systemer, har den betydning, at kultur – for eksempel viden og videnskab – ikke kan anskues som en vare på et marked. Kultur må snarere anskues som indlejret i en særlig ideologi om, at socialistiske systemer *allokerer* produkter og viden rationelt (Verdery 1991a:87).<sup>12</sup>

Det er ikke enestående at betragte allokeringen af viden som central for uddannelsessystemer. I Verderys optik spiller allokering imidlertid en særlig rolle i de socialistiske systemer. Her er samfundssystemet bygget op omkring allokering, og det er gennem allokering, man markerer sin magt eller position, snarere end gennem konsumtion (som fx Bourdieu (1984) har beskrevet det for det franske samfund. Verdery skriver:

Enhver bureaukrat, ethvert bureaukratisk segment er tilbøjeligt til at ekspandere sit eget domæne og dermed forøge sin kapacitet til at give – hvad enten ‘gaven’ er uddannelse, lejligheder, lægebehandling, tilladelse eller midler til publicering, social velfærd, lønninger, byggetilladelser eller midler til investeringer i fabriksinfrastruktur (Verdery 1991b:424, min oversættelse).

Verdery argumenterer her for, at vi kan forstå bureaukratiske segmenter i socialistiske systemer som en del af et overordnet allokeringsystem. Bureaukraterne sørger for at „forøge deres budgetter“, så de har mere at give i allokeringsprocessen, konkluderer Verdery i sit argument om, at de socialistiske systemer fungerede som et „mangelsystem“, der havde en stor sult efter at akkumulere produktionsmidler, og at systemet derfor ikke fik frigjort midler til at producere forbrugsgoder

(op.cit.423). Dette gælder også for intellektuelle, som ifølge Verdery overlapper det terræn, som kunne kaldes for partibureaukratisk, fordi de intellektuelles arbejdsformer opretholder den ulighed, som det her allokativ bureaukrati hviler på. Ved at skabe et stratum af vidensbemægtigede personer skaber partiet en privilegeret situation for de intellektuelle, samtidig med at partiet styrker sin egen position (op.cit.429).

Det interessante ved Verderys karakteristik er samtidig, at hun pointerer, at bureaukraterne giver *gaver* fra deres pladser i systemet. Det centrale er altså ikke selve besiddelsen af viden, der, som en kapital, kan ombyttes og sætte en i stand til at konsumere som en vare (jf. op.cit.428). Det er snarere potentialet til at allokere eller *give* viden videre som en gave, der er centralt.

Verderys model af de socialistiske systemer giver et udgangspunkt for at forstå lærernes praksisser og ideer om en moderne skole i et postsocialistisk perspektiv. Her bliver Step by Steps og Civitas' „modernisering“ af undervisningsmetoderne ikke blot et forslag til nye undervisningsmetoder; de repræsenterer også en bevægelse bort fra et system, der betoner lærernes allokering, og hen mod et, der betoner elevernes fri læring.

Lærernes fortolkning af gruppearbejde og understregning af, at eleverne skal lære udenad snarere end at „diskutere“, må forstås dette lys. Når de eksempelvis påpeger, at de ikke mener, at børnene bare kan lave, hvad de har lyst til – helt frit, og når de stolt påpeger, at eleverne lærer „alt“ „frontalt“, må vi forstå det som forbundet med en fortolkningsproces. For at forstå præmisserne for denne fortolkningsproces er det væsentligt at se den i lyset af lærernes eksklusive rolle som bureaukrater i det socialistiske allokeringssystem og den gavegivning, det indebar, som et centralt udgangspunkt.

I denne optik er det ikke lærernes *viden*, der er i sig selv er encyklopædisk. Det centrale er snarere et ideal om lærernes allokering og deres forståelse af elevernes udenadslære som en modtagelse af viden. Når Step by Step og Civitas arbejder for at ændre undervisningsmetoderne, sætter de ikke blot spørgsmålstejn ved den forståelse af viden, lærerne ser som værdifuld. De rører også ved selve det system og den samfundsopbygning, som lærerne har betragtet som bærer af det moderne. Et system, der rækker ud over skolen og lærernes rolle i samfundet og også handler om forståelsen af, hvordan samfundet er organiseret, og hvilken fremtid det lover. Lærernes praksisser skal i dette lys ikke betragtes som en statisk „arv“ fra socialismen, men snarere som et svar på den postsocialistiske virkelighed, hvor sikkerheden i fortællingen om den moderne udvikling, det meningsfyldte i at give viden til eleverne og forståelsen af lærernes rolle i samfundet afløses af meningskrise, frit konsumerende elever og usikkerhed om fremtiden.



## Konklusion

Udbredelsen af „democracy“ og „civic education“ er en global tendens, der kan betragtes som en homogeniserende strømning. Gennem en udforskning af lærernes praksisser, der tager afsæt i postsocialistisk forandring, tegner artiklen imidlertid et billede af de lokale udtryk, denne strømning får i en postsocialistisk kontekst.

Denne artikel har udforsket, hvordan lærere i Brčko forholder sig til den „modernisering“, der foregår af skoleområdet i Bosnien-Hercegovina i årene efter krigen. Artiklen har undersøgt lærernes praksisser og stillet skarpt på, hvad der er på spil i lærernes måder at undervise i nye fag på og med de pædagogiske metoder, der bliver introduceret af internationale ngo'er. Det er for eksempel, når lærerne skriver lange replikker om autoritet i Ballon-byen, som lærerne betoner skal læres udenad, snarere end at følge anvisningerne i ngo'ens materiale om at lade eleverne diskutere. Eller når lærerne redefinerer gruppearbejde, så det indebærer, at læreren forelæser, og eleverne lærer udenad.

Artiklen har argumenteret for, at lærernes praksisser ikke forstås til fulde ved at anskue dem som „tilbagestående“ eller som en statisk „arv“ fra socialismen, men at de snarere skal analyseres bredere som svar på en postsocialistisk forandring. Disse postsocialistiske svar er belyst dels ved at pege på, at „moderniseringen“ for lærerne ikke erstatter noget „tilbagestående“, men en skole, der var en del af et moderne, socialistisk udviklingsprojekt. Lærernes måder at forholde sig til ngo'ernes modernisering på må derfor ses som forbundet med den forventning til den moderne udvikling, der var så central i det socialistiske projekt og med den usikkerhed, de udtrykker over udviklingen i deres samfund i dag. Artiklen viser desuden, at der for lærerne er en specifik gavegivningsfigur på spil, når de beskriver det meningsfulde i at undervise. Denne figur indebærer, at læreren gennem sin givning og elevernes modtagelse af hendes viden kan se, hvor effektiv hendes handlekraft er. Her er ideen om, at eleverne lærer udenad, væsentlig for lærernes oplevelse af, hvornår eleverne modtager, og hvornår lærerens handlekraft dermed kommer til syne for hende som fuldstændig. Endelig peger artiklen på, at det også er væsentligt med et blik for den rolle, som skolelærerne havde i det socialistiske system, som nogle, der markerede deres position som en del af dette system ved at allokere viden. Lærernes svar på den postsocialistiske forandring handler dermed også om, at lærernes centrale rolle i samfundet som allokerende afløses af pædagogiske former, der udfordrer denne rolle. Med denne bredde i den analytiske tilgang til skolelærere og „moderniseringen“ af grundskolen i Brčko viser artiklen, at lærernes praksisser i undervisningen må forstås som svar på en postsocialistisk forandring – med et blik for den meningskrise og usikkerhed om fremtiden, som lærerne beskriver.

## Noter

1. Se Civitas (2004).
2. OHR er det internationale samfunds politiske organ i Bosnien-Hercegovina efter krigen. Se OHR (2001a) angående OHR's mandat.
3. Kurset er obligatorisk for de lærere, der underviser elever i 1.-4. klasse (učitelj). Eleverne i 5.-8. klasse undervises af faglærere (nastavnici, profesori).
4. Undtagelser er Simola et al. (1998), Popkewitz (1998), Fuller (1991), Donnelly (2004).
5. På engelsk sondrer man mellem „schooling“ og „education“, hvor „schooling“ betyder formel uddannelse i et skolesystem, og „education“ både kan betyde formel „uddannelse“ og uformel „dannelse“ (jf. Levinson & Holland 1996:2). Når jeg skriver „uddannelse“ her, refererer det bredt til både formel „uddannelse“ og uformel „dannelse“, svarende til det engelske begreb „education“.
6. Andersen-Levitt nævner Boli & Ramirez (1992:39) som eksempel på denne tendens. Tendensen til at understrege medborgerskab og demokrati diskuteres desuden hos Holger Daun (2002:20) og kan ses udspecificeret i UNESCOs „Education for All“ (Dakar Framework 2000:15).
7. Med Jugoslavien refererer jeg til Den Føderale Folkerepublik Jugoslavien, som staten blev kaldt 1946-1963, og Den Socialistiske Føderale Republik Jugoslavien fra 1963 (Šoljan 1991: 133).
8. Se eksempelvis OSCE (2005), OHR (2001b), Džidić (2003) for beskrivelser af behovet for en modernisering.
9. Prva Škola betyder „Første Skole“ og er ikke skolens rigtige navn.
10. I sin historiske analyse i bogen *Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West*, argumenterer Buck-Morss (2000) ligefrem for, at den kulturelle udvikling i det 20. århundrede inden for forskellige politiske regimer – i øst som i vest – er „variationer af et fælles tema; den utopiske drøm om, at industriel modernitet kunne og ville tilvejebringe lykke for masserne“ (xiii–xiv, min oversættelse).
11. Fra 1946-1963 blev staten kaldt Den Føderale Folkerepublik Jugoslavien og fra 1963 Den Socialistiske Føderale Republik Jugoslavien (Šoljan 1991:133).
12. Her følger Verdery Konrad & Szelenyis argument, men kalder det for „bureaucratic allocation“ (Verdery 1991b:421).

**Nøgleord:** Postsocialisme, Bosnien-Hercegovina, uddannelse, modernisering, viden, gavegivning.

## Litteratur

- Anderson-Levitt, Kathryn M.  
2003 A World Culture of Schooling? I: K.M. Anderson-Levitt (ed.): Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. New York: Palgrave Macmillan.
- Buck-Morss, Susan  
2000 *Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Civitas  
2004 Učimo o autoritetu, pravdi, odgovornosti i privatnosti. Calabasas, Californien: Centar za građansko obrazovanje. [Vi lærer om autoritet, rettigheder, ansvar og privathed. Calabasas, Californien: Center for undervisningsmaterialer].
- Bender, Christof  
1999 Searching for a Strategy ...: Multiethnicity, Tolerance and National Stereotypes in the Educational Systems of Bosnia and Herzegovina. Southeast European Educational Initiatives and Co-operations for Peace, Mutual Understanding, Tolerance, and Democracy Individual Country Reports. [http://www-gewi.uni-graz.at/csbsc/documentary\\_report/Bosnia.html](http://www-gewi.uni-graz.at/csbsc/documentary_report/Bosnia.html) (hentet november 2007).
- Benson, Morton  
2003 Serbocroatian-English Dictionary. Niš: Zograf.
- Boli, John & Francisco O. Ramirez  
1992 Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. I: R.F. Arnove, P.G. Altbach & G.P. Kelly (eds.): Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dakar Framework  
2000 Dakar Framework for Action. <http://unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (hentet maj 2006).
- Daun, Holger  
2002 Globalization and National Education Systems. I: H. Daun (ed.): Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy. New York & London: Routledge Falmer.
- Doder, Dusko  
1978 Culture: A Drive for Enlightenment. I: D. Doder: The Yugoslavs. New York: Random House.
- Donia, Robert J. & John V.A. Fine Jr.  
1994 Bosnia and Hercegovina. London: Hurst.
- Donnelly, Caitlin  
2004 What Price Harmony? Teachers' Methods of Delivering an Ethos of Tolerance and Respect for Diversity in an Integrated School in Northern Ireland. Educational Research 46(1):3-16.
- Džidić, Rahela  
2003 Direktora Civitas @ BiH. I: Naš Civitas. <http://www.civitas.ba/index.php?id=455> (hentet august 2007).
- Ferguson, James  
1999 Expectations of Modernity. Myths and Meanings of Urban Life on the Zambian Copperbelt. Los Angeles: University of California Press.  
2006 Decomposing Modernity: History and Hierarchy after Development. I: J. Ferguson: Global Shadows: Africa in the Neoliberal World Order. Durham & London: Duke University Press.
- Freedman, Sarah Warshauer et al.  
2004 Public Education and Social Resconstruction in Bosnia and Herzegovina and Croatia. I: E. Stover & H.M. Weinstein (eds.): My Neighbor, My Enemy: Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fuller, Bruce  
1991 Strong States, Strong Teachers? I: B.Fuller: Growing up Modern. The Western State Builds Third World Schools. New York: Routledge.
- Halpern, Joel M.  
1999 Anthropology and Conflict: The Conflict in Bosnia. I: R. Muršič & B. Brumen (eds.): Cultural Processes and Transformations in Transition of the Central-and Eastern European Post-Communist Countries. Ethnological Contacts 9. Ljubljana: Oddelek za Etnologijo in Kulturno Antropologijo.
- Hastrup, Kirsten  
2003 Introduktion: Den antropologiske videnskab. I: K. Hastrup (red.): Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode. København: Hans Reitzels Forlag.
- Houtmann, Gustaaf  
2004 Why Education Matters to Anthropology: An Interview with Sue Wright. Anthropology Today 20(6):16-18.
- Humphrey, Caroline  
1998 Marx Went away but Karl Stayed behind. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kolouh-Westin, Lidija  
2004 Learning Democracy Together in School? Student and Teacher Attitudes in Bosnia and Herzegovina. Ph.D. thesis. Stockholm: Institute of International Education. University of Stockholm. [http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_su\\_diva-821\\_\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-821__fulltext.pdf) (hentet maj 2006).
- Levinson, Bradley  
1999 Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology. American Anthropologist, New Series 101(3):594-604.
- Levinson, Bradley & Dorothy Holland  
1996 The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. I: B. Levinson, D. Foley & D. Holland (eds.): The Cultural Production of the Educated Person. Albany, NY: State University of New York.
- Lytard, Jean-François  
1996 Viden og det postmoderne samfund. Århus: Slagmarks Skyttegravsserie.
- Mauss, Marcel  
2000 [1924] Gaven. Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund. København: Spektrum.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development  
2003 South Eastern Europe. Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD.
- OHR – Office of the High Representative  
2001a History and Mandate of the OHR North/Brcko. [http://www.ohr.int/ohr-offices/brcko/history/default.asp?content\\_id=5531](http://www.ohr.int/ohr-offices/brcko/history/default.asp?content_id=5531) (hentet april 2006).  
2001b Education Policy in Bosnia and Herzegovina. [http://www.ohr.int/ohr-dept/hrrol/thedept/education/default.asp?content\\_id=3519](http://www.ohr.int/ohr-dept/hrrol/thedept/education/default.asp?content_id=3519) (hentet november 2007).  
2002 PDHR Donald Hays Calls for Urgent Education Reform. [http://www.ohr.int/ohr-dept/presso/pressr/default.asp?content\\_id=6764](http://www.ohr.int/ohr-dept/presso/pressr/default.asp?content_id=6764) (hentet januar 2009).
- OSCE – Organization for Security and Co-operation in Europe  
2005 Tackling School Textbook Reform in Bosnia and Herzegovina. <http://www.osce.org/item/16934.html> (hentet februar 2006).

- 2007a Lessons from Education Reform in Brčko. A report prepared by the OSCE mission to BiH Education Department. <http://www.oscebih.org/public/document.asp?d=6&l=eng&dep=2> (hentet december 2007).
- 2007b Interview with Ambassador Davidson: Education in BiH, 19. oktober. <http://www.oscebih.org/public/default.asp?d=6&article=show&id=2129> (hentet december 2007).
- Ost, David & Stephen Crowley  
2001 Introduction. The Surprise of Labor Weakness in Postcommunist Society. I: D. Ost & S. Crowley (eds.): *Workers After Workers' States. Labor and Politics in Postcommunist Eastern Europe*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Otovic, Milivoje  
1985 Øsvrt na razvoj prosvjete i kulture u Brčkom od 1845 do 1945. [Gennemgang af udvikling og kultur i Brčko fra 1845 til 1945]. I: E. Tihic (ed.): *Brčko i okolina u raničkom pokretu i NOB-u*. Tuzla: Univerzal.
- Perry, Valery  
2006 Democratic Ends, (un)Democratic Means? Reflections on Democratization Strategies in Brcko and Bosnia-Herzegovina. I: M. Innes (ed.): *Bosnian Security After Dayton: New Perspectives*. New York: Routledge.
- Platz, Stephanie  
2000 The Shape of National Time: Daily Life, History, and Identity during Armenia's Transition to Independence, 1991-1994. I: D. Berdahl, M. Bunzl & M. Lampland (eds.): *Altering States: Ethnographies of Transition in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Simola, Hannu, Sakari Heikkinen & Jussi Silvonen  
1998 A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Educational Research. I: T.S. Popkewitz & M. Brennan (eds.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas S.  
1998 Introduction. Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher. New York: Teachers College Press.
- Ryberg, Marie L.  
2008 Den moderne skole i forandring: Lærere og viden i Brcko, Bosnien-Hercegovina. Specialerækken nr. 514. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Sting, Stephan & Christoph Wulf  
1994 Education in a Period of Social Upheaval: Educational Theories and Concepts in Central East Europe. I: S. Sting & C. Wulf (eds.): *Education in a Period of Social Upheaval: Educational Theories and Concepts in Central East Europe*. Münster & New York: Waxmann.
- Strathern, Marilyn  
2006 A Community of Critics? Thoughts on New Knowledge. *Journal of Royal Anthropological Institute* 12:191-209.
- Šoljan, Nikša Nikola  
1991 The Saga of Higher Education in Yugoslavia: Beyond the Myths of a Self-Management Socialist Society. *Comparative Education Review* 35(1):131-53.
- Torsti, Pilvi  
2007 How to Deal with a Difficult Past? History Textbooks Supporting Enemy Images in Post-war Bosnia and Herzegovina. *Journal of Curriculum Studies* 39(1):77-96.

- Van de Port, Mattjis  
1998      *Fini Ljudi: A Balkan Bourgeoisie. I: M. Van de Port: Gypsies, Wars & Other Instances of the Wild.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Verdery, Katherine  
1991a      *Modeling Socialism and Socialist Cultural Politics. I: K. Verdery: National Ideology Under Socialism.* Berkeley: University of California Press.  
1991b      Theorizing Socialism: A Prologue to the “Transition”. *American Ethnologist* 18(3): 419-39.
- Weinstein, Harvey M., Sarah Warshauer Freedman & Holly Hughson  
2007      School Voices: Challenges Facing Education Systems after Identity-based Conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice* 2(1):41-71.