

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Nina Pejič

**Vloga mednarodne skupnosti v procesu pokonfliktne sprave: po več kot dveh desetletjih
bosansko-hercegovskega 'laboratorija' v izobraževanju**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2017

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Nina Pejič

Mentorica: izr. prof. dr. Petra Roter

**Vloga mednarodne skupnosti v procesu pokonfliktne sprave: po več kot dveh desetletjih
bosansko-hercegoveškega 'laboratorija' v izobraževanju**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2017

ZAHVALA

Hvala moji družini - mami, očetu in bratu Mateju za potrpežljivost in ljubezen, še posebej v trenutkih, ko sama nisem bila potrpežljiva in ljubeča. Brez vas mi ne bi nikoli uspelo in ob zavedanju tega vam posvečam sledeče magistrsko delo.

Hvala mentorici dr. Petri Roter za neprestano vzpodbudo, strokovno znanje ter izjemno človeškost pri pisanju magistrskega dela, poleg tega pa seveda za organizacijo "krivca" v ozadju idejne zasnove te naloge: obiska Bosne in Hercegovine v maju 2017. Hvala za vaše neprespane noči in hvala, ker niste obupali nad mano.

Hvala dr. Roku Zupančiču za neprecenljivo podporo v času pisanja, potrpežljivost, nasvete ter zastavljanje pravih vprašanj. Boljši šef enostavno ne obstaja.

LIST ZA IZJAVO O AVTORSTVU

Vloga mednarodne skupnosti v procesu pokonfliktne sprave: po več kot dveh desetletjih bosansko-hercegoveškega 'laboratorija' v izobraževanju

Po vojaških spopadih je ključno nasloviti vprašanje ponovnega urejanja družbenih odnosov na način, ki bo vodil k trajnemu miru. Ena izmed poti k temu cilju je sprava, proces, ki se ga poslužujejo tudi mednarodni akterji v svojem delovanju v pokonfliktnih družbah. Ta lahko poteka na različnih področjih, za uspešno delovanje mednarodnih akterjev na kateremkoli izmed teh področij pa je ključno poznati dejavnike, ki vplivajo na pričetek ali pa zaustavitev procesa sprave. To magistrsko delo se ukvarja z opredelitvijo teh dejavnikov na področju izobraževanja, ki je identificirano kot ključno za preobrazbo družbe in njen napredek v mirno prihodnost. Nadalje analizira okolje, v katerem so mednarodni akterji delovali v študiji primera (Bosni in Hercegovini) ter njihovo vlogo pri omogočanju ali onemogočanju dejavnikov uspešnega procesa sprave. Na podlagi tega magistrsko delo zaključuje, da mednarodni akterji v njihovem delovanju, razen izjemoma, niso imeli pozitivnega vpliva na proces sprave v Bosni in Hercegovini. To je posledica pomanjkanja zavezanosti k dolgoročni vpletenosti v proces gradnje miru, kar predvideva tudi vključevanje vseh akterjev in predvsem državljanov v proces. Pozitivno vlogo mednarodne skupnosti v procesu sprave v pokonfliktni družbi je torej potrebno videti kot omejeno v odsotnosti trajnega interesa ter vizije.

Ključne besede: sprava, mednarodni akterji, gradnja miru, izobraževanje, Bosna in Hercegovina.

The role of the international community in the process of post-conflict reconciliation: after more than two decades of the Bosnian-Herzegovinian 'laboratory' in education

After military conflicts, it is crucial to address the issue of the re-arrangement of social relations in a way that will lead to lasting peace. One of the paths to this goal is reconciliation, a process that is also led by international actors in their work in post-conflict societies. Reconciliation can take place in different fields, but for the successful engagement of international actors in any of these fields, it is crucial to know the factors that can both accelerate or inhibit the reconciliation process. The following Master's thesis deals with the identification of these factors in the field of education, which is identified as a key area for transforming the society and for its advancement into a peaceful future. Through a case study of Bosnia and Herzegovina it further analyzes the context in which the international actors functioned and their role in facilitating or disabling the factors of a successful reconciliation process. On this basis, the work concludes that the international actors, with regards to some exceptions, did not have a positive influence on the process of reconciliation in Bosnia and Herzegovina. This is due to the lack of commitment to long-term involvement in the peace-building process, which also envisages the involvement of all actors in the process, as well as citizens. A positive role of the international community in the process of reconciliation in a post-conflict society should, therefore, be seen as limited in the absence of lasting interest and vision.

Key words: reconciliation, international actors, peace-building, education, Bosnia and Herzegovina.

KAZALO

1	Uvod.....	6
1.1	Opredeleitev problema, raziskovalno vprašanje ter namen.....	6
1.2	Struktura	9
1.3	Metodologija	11
2	Konceptualni okvir.....	12
2.1	Politično-družbeni dejavniki.....	14
2.1.1	Upravljanje izobraževalnega sistema	14
2.1.2	Dostop do izobrazbe	16
2.1.3	Osebni stik	17
2.2	Izobraževalni dejavniki.....	19
2.2.1	Učni načrt	20
2.2.2	Izobrazba pedagoških delavcev	23
3	Kontekst delovanja mednarodnih akterjev v Bosni in Hercegovini.....	24
3.1	Daytonski sporazum	25
3.2	Po Daytonu: obdobje razdrobljenosti mednarodnih akterjev v izobraževanju	29
3.3	Vloga Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi.....	31
4	Analiza dejavnikov	33
4.1	Družbeno-politični dejavniki.....	33
4.1.1	Upravljanje izobraževalnega sistema	33
4.1.2	Dostop do izobrazbe	36
4.1.3	Kontakt	39
4.2	Izobraževalni dejavniki.....	41
4.2.1	Učni načrt	41
4.2.2	Šolanje učiteljev	44
5	Sklep	46
6	Literatura	50

1 Uvod

1.1 Opredelitev problema, raziskovalno vprašanje ter namen

Po koncu hladne vojne je bil svet priča novim državljskim, etničnim in verskim vojnami. Navkljub temu, da se te po številu umrlih ne morejo meriti z obema svetovnjima vojnami, so bile fizično, družbeno in ekonomsko uničujoče. V obdobju med 1946 in 2001 je svet zabeležil skupno 225 oboroženih konfliktov (Gleditsch in drugi 2002), med letoma 1989 in 1999 pa se je nadaljevala ali pa na novo začela kar polovica teh vojaških spopadov na 73 lokacijah po svetu (prav tam). Eden izmed teh spopadov je bila tudi vojna v Bosni in Hercegovini (1992–1995), ki je za seboj med drugim pustila uničena mesta, nepredstavljljive posledice etničnega čiščenja in genocida, med vojaškim spopadom je bilo množično razseljeno prebivalstvo, kot 'orožje' pa uporabljene tudi tako nepojmljljive metode, kot je posilstvo (Hasić 2004, 1).

Po takšnih konfliktih je ključno vprašanje ponovnega urejanja družbenih odnosov – kako se lahko pokonfliktne družbe spopadejo s takšno zgodovino nasilja in vojne, zatiranja in kršitev človekovih pravic ter kako lahko države zagotovijo svojemu prebivalstvu nov obet za mirno prihodnost (Lederach 1997; Hayner 2003; Bar-Siman-Tov 2004; Bloomfield 2006; Schmunk 2010; Fisher 2011). Ena izmed možnih poti je pot sprave. Koncept sprave se je razvil iz zavedanja, da tradicionalna osredotočenost na reševanje konfliktov (*conflict resolution*) ni dovolj, saj le zaključek konflikta ne vpliva nujno na trajnost miru in preprečitev ponovitve konflikta v prihodnosti (Bar-Siman-Tov 2004, 11). Namesto tega so proučevalci številnih konfliktnih območij in posledic vojn ugotavljali, da je proces sprave nujen za vzpostavitev trajnega miru v družbi, ki je prešla obdobje nasilnega konflikta (Lederach 1997, 12; Wilmer 1998, 96, 46; Knox in Quirk 2000, 31; Fisher 2011, 407).

Sprava je tako razumljena kot proces, »skozi katerega se družba premakne od razdvojene preteklosti k skupni prihodnosti« (Bloomfield in drugi 2003, 12). Potreba po spravi v smislu izboljšanja odnosov med državljani oziroma člani družbe, ki se sooča s posledicami konflikta, je poudarjena kot pomembna posebej v primeru, kjer je družba prestala etnopolitični konflikt, ki so ga zaznamovali izguba medetničnega, tudi medverskega in medkulturnega zaupanja, medgeneracijski prenos travm, polarizacija ali negativna soodvisnost.¹ Možnost za ponovitev

¹ Negativna soodvisnost je situacija, v kateri identiteta vsake skupine stoji na zahtevi negiranja identitete druge skupine (Fisher 2011, 415).

kroga nasilja v primeru opustitve naslavljanja grozot in zamer iz preteklosti je v takšnih primerih večja (Fisher 2011, 415). Seveda pa omogočanje razmer za pričetek procesa sprave ni enostavno. V Bosni in Hercegovini tako tudi po dveh desetletjih proces sprave še vedno poteka, vprašljivi pa so tudi njegovi rezultati (Clark 2014). Gre za enega izmed najbolj celostnih mednarodnih projektov te vrste, v smislu intenzivnosti vpletenosti mednarodnih akterjev in vloženega denarja (Chandler 2006, 1). Navkljub temu je torej sprava »tisto področje mednarodne intervencije v Bosno in Hercegovino, ki je med vsemi ostalo najdlje za pričakovani in je povzročilo največje razočaranje, saj izvedene dejavnosti niso prinesle ne družbene, ne politične stabilnosti« (Jureković 2010, 220). Bosna in Hercegovina je še danes primer družbe, kjer je fizično nasilje sicer odsotno,² vendar pa sprava med skupnostmi in posamezniki po vojni ni bila uspešna (Clark 2014).

Konflikt v Bosni in Hercegovini je le eden izmed primerov, kjer so mednarodne institucije in drugi subjekti mednarodnih odnosov poskušali vzpostaviti skupek primernih politik za pričetek procesa sprave (Fisher 2011, 406).³ V praksi so se pobude, ki delujejo s ciljem sprave med prebivalstvom po vojaškem spopadu, znašle med štirimi kategorijami dejavnosti, ki prejemajo največjo podporo mednarodnih donatorjev, in sicer skupaj s političnim razvojem, z družbeno-ekonomsko pomočjo in varnostjo (Smith v Fisher 2011, 406).⁴ Razvidno je, da se mednarodni akterji po zaključku konflikta pogosto odločijo za dejavnosti, ki spodbujajo spravo in dolgoročni mir na različne načine (Dilek 2012, 3). Na tej točki se zastavlja vprašanje, od česa in od katerih ukrepov, je odvisen pogon 'kolesja' sprave, ki bo omogočil dolgotrajne procese, potrebne za pozitivno preoblikovanje odnosov v družbi.

Odgovor ni enoznačen. Nekateri avtorji (Hamber in Kelly 2009) menijo, da je koncept sprave družbeno-psihološke narave, zato naj poteka v lokalnih skupnostih ter se osredotoča na posameznike, mednarodni akterji pa naj ta proces le omogočijo, v njem pa ne sodelujejo neposredno (prav tam). Za spravo je bistveno naslavljanje spomina (*memory*) in spominjanja (*remembering*) (Connerton 1989; Barahona de Brito in drugi 2001; Minow 2002), resnice (*truth*) (Asmal in drugi 1997; Hayner 2003; Borer 2006) in odpuščanja (*forgiveness*)

² Galtung (1969) opredeljuje to stanje kot 'negativni mir'.

³ Od 90-ih let 20. stoletja je sprava pridobila pomembno mesto na dnevnem redu mednarodnih institucij in drugih subjektov mednarodnih odnosov v okviru politik preoblikovanja konfliktov (*conflict transformation*) in izgradnje miru (*peacebuilding*) (Fisher 2011, 405).

⁴ Smith, Dan. 2004. *Towards a Strategic Framework for Peacebuilding: Getting Their Act Together*. Oslo, International Peace Research Institute. *Evaluation Report 1/2004: Overview Report of the Joint Utstein Study of Peacebuilding*.

(Worthington 1998; Helmick in Petersen 2001; Govier 2002). Druge razprave pa se osredotočajo na politično spravo med skupnostmi, ki naj bi jo mednarodni akterji aktivno sooblikovali, in s tem povezano potrebo po izgradnji vključujoče države z delujočimi institucijami, izvedbi ukrepov tranzicijske pravičnosti (*transitional justice*) in demokratizacije ter vzpostavitvi pravne države (Corm 1994, 216; Corr 1995, 147; Kriesberg 1998, 184–186).⁵

Novejše razprave pa zajemajo holistični pristop k preučevanju dejavnikov v procesu sprave, opozarjajo tudi na omejitve zgoraj omenjenih vidikov ter ponujajo kritiko vloge mednarodnih akterjev v tem procesu (Conteh-Morgan 2005; Andrieu 2010; Richmond 2010). Vloga mednarodnih akterjev v procesu sprave je bila tako označena kot problematična, ker snuje pokonfliktno družbo skozi ozko liberalistično prizmo 'idealne države', kot jo razumejo ti mednarodni akterji. Richmond in Franks (2009, 18) poudarjata, da je cilj mednarodnih akterjev s svojo intervencijo v pokonfliktne procese ustvariti državo, »ki bo odražala zahodno liberalno demokratično družbo« in da »do sedaj obsežna mednarodna intervencija še ni uspešno ustvarila funkcionalne liberalne države«. Hkrati je lahko vloga mednarodnih akterjev v pokonfliktnih družbah paternalistična (Avi-Guy 2015, 10).

Tako tudi v primeru Bosne in Hercegovine o procesu sprave ni mogoče govoriti brez analize vpliva mednarodne skupnosti. Nekateri avtorji (Bieber 2014, 11–16) ugotavljajo, da mednarodni akterji Bosno in Hercegovino obravnavajo kot objekt in ne kot subjekt mednarodnih odnosov⁶ – lokalni akterji so le pasivni prejemniki mednarodnih ukrepov ter politik.⁷ Po drugi strani pa Paffenholz (2014, 12–16) prav tako na primeru Bosne in Hercegovine ugotavlja, da tudi opolnomočenje lokalnega prebivalstva ter lokalnih organizacij in ukvarjanje s civilno družbo ni zanesljiva pot do uspeha, saj kratkoročno financiranje civilne

⁵ Praktično lahko ta razkorak opredelimo kot od zgoraj navzdol (*top-down*) ali od spodaj navzgor (*bottom-up*) pristop k spravi (Autesserre 2010). Avtorji (npr. Crocker 2000; Wilson 2001) to diskrepanco poimenujejo tudi kot šibkejši (*thin*) ali robustnejši (*thick*) pristop do sprave. Prvi je manj idealističen in se navezuje na konec konflikta ter 'mimo sobivanje' (*peaceful co-existence*), medtem ko drugi poudarja kvaliteto odnosov, ki morajo biti ponovno vzpostavljeni, in se zato ukvarja s pravico, z resnico in odpuščanjem kot osrednjimi komponentami sprave po konfliktu (Lederach 1997).

⁶ Chandler (2001, 114) Bosno in Hercegovino celo označi kot mednarodni protektorat, *de facto* vzpostavljen z Daytonskim mirovnim sporazumom leta 1995.

⁷ Mednarodni akterji so tako imeli vodilno vlogo v snovanju vključujočih državnih struktur (npr. parlamentarne skupščine) in ključnih elementov bosanske državnosti (npr. skupne zastave, valute in registrske tablice). Na ta način so slabili premoč vsake izmed konstitutivnih skupnosti (Bieber 2014, 11–14). Vendar pa Bose (2006, 34) ugotavlja, da liberalna prizma, skozi katero mednarodni akterji gradijo bosansko državnost, postavlja stabilnost in demokratičnost političnega sistema nad proces sprave, saj ustvarja mehanizme deljenja moči med tremi etničnimi skupnostmi, kar paradoksnost vodi k nastanku političnega sistema na osnovi etničnega in nacionalnega rivalstva. V njem se ponavljajo konfliktni vzorci, kar ovira pričetek procesa sprave med skupnostmi (prav tam).

družbe s strani mednarodnih akterjev le pripomore k nasičenosti družbe z vladnimi in nevladnimi organizacijami, ki po določenem obdobju brez pomoči donatorjev preprosto zamrejo ali se premaknejo na drugo pokonfliktno območje. Obenem se te nevladne organizacije prilagajajo prioriteta in okvirjem mednarodnih donatorjev, ne pa nujno interesom družbe, v kateri pravzaprav delujejo (Santander 2016, 79).

Dejavnikom, ki vplivajo na proces sprave in na katere lahko vplivajo mednarodni akterji, je bilo torej namenjeno veliko pozornosti, številni pa opozarjajo, da je za proces sprave ključno področje izobraževanja, saj šole zgodovinsko igrajo pomembno vlogo v oblikovanju kolektivnega spomina družbenih skupin ter tvorbi nacionalne identitete (Davies 2004, 6; Smith 2005, 375; Meernik in drugi 2016, 416). Meernik in drugi (2016, 414) prav tako poudarjajo, da je proces sprave oziroma »njegov uspeh odvisen od sprave med današnjimi mladimi, ki bodo voditelji prihodnosti«. ⁸ Ta dolgoročni učinek izobraževanja kaže, kako pomembno je snovanje izobraževalnega sistema za vsako državo ter za zunanje akterje, ki so vpleteni v dejavnosti na področju izobraževanja kot del širšega pristopa k pokonfliktnemu procesu sprave in gradnje miru (Perry 2003, 2). Bosna in Hercegovina je že več kot 20 let igrišče za eksperimente mednarodnih akterjev pri oblikovanju sistema izobraževanja (Avy-Guy 2015, 3), vendar se procesi sprave v družbi ne odvijajo po načrtih oziroma se na nekaterih področjih sploh še niso pričeli (Clark 2014) – zato je pomembno poznati okoliščine, v katerih se ta proces lahko uspešno prične in prinese zelene rezultate (Meernik in drugi 2016, 14).

Raziskovalno vprašanje, ki ga bo ta magistrska naloga obravnavala, se torej osredotoča prav na to problematiko: kako mednarodni akterji vplivajo na dejavnike, ki lahko skozi področje izobraževanja vodijo proces sprave do zelenih rezultatov v Bosni in Hercegovini? Namen te magistrske naloge bo tako identifikacija vidikov izobraževanja, ki imajo lahko pozitiven vpliv na dinamiko procesa sprave ter kritična refleksija vloge, pomena in relevantnosti delovanja mednarodnih akterjev na tem področju, s ciljem razumevanja, kako lahko mednarodna skupnost pomaga oblikovati dolgotrajen mir po tako imenovanih etno-političnih konfliktih, kakršen se je zgodil tudi v Bosni in Hercegovini.

1.2 Struktura

⁸ Perry (2003, 4) omenja, da se »medetnični odnosi oblikujejo v zgodnji fazi otroškega življenja – ko so ti enkrat pozitivno ali negativno pristransko oblikovani, postanejo skozi čas vedno bolj intenzivni«.

Magistrska naloga je vsebinsko razdeljena na dva sklopa. Prvi sklop je teoretski in zajema konceptualni okvir, tj. analizo dejavnikov (in njihovega pomena) na področju izobraževanja, ki so se izkazali kot pozitivni za proces sprave v pokonfliktnih družbah. Ker je izobraževanje eden izmed temeljev procesa sprave, je cilj tega poglavja prepoznati predpogoje, v katerih lahko izobraževalni sistem pozitivno vpliva na pričetek procesa.

Drugi vsebinski sklop je namenjen preverjanju predpogojev v izobraževanju in analizi delovanja mednarodnih akterjev pri izpolnjevanju teh predpogojev na študiji primera Bosne in Hercegovine. Cilj vsebinskega sklopa je razumeti ali so mednarodni akterji, skozi izobraževanje, dosegali želene rezultate na področju sprave v tej državi ter kako. Primarni vzrok izbire tega primera je izrazito prisoten mednarodni vpliv, v okviru katerega se je izvajala in se še izvaja pokonfliktna obnova države - gradnja miru po vojni v Bosni in Hercegovini so nadzorovali mednarodni akterji, odgovorni za oblikovanje državne ureditve, izgraditev državnih institucij ter drugih organov ter sistemov, med katerimi je tudi izobraževalni sistem (Bieber 2011, 15).

P. Roter (2015b, 155) opozarja, da je potrebno analizirati tudi vlogo okolja, v katerem mednarodna skupnost izvaja svoje ukrepe, saj okoliščine pokonfliktne družbe (npr. pomanjkanje zaupanja med skupnostmi oziroma pripadniki različnih etničnih skupnosti, težka ekonomska situacija itd.) zagotovo vpliva na njihovo delovanje. Zato bo drugo poglavje predstavilo kontekst oziroma okolje, v katerem so morali mednarodni akterji delovati v Bosni in Hercegovini, da so ustvarili sedanji sistem izobraževanja. Razprava o dejavnikih, izvedenih kot del izobraževalnih reform v Bosni in Hercegovini, namreč ne more potekati v vakumu. Te so se namreč odvijale v času, ko je mednarodna skupnost postajala čedalje bolj razočarana nad tempom sprememb v Bosni in Hercegovini, danes pa namenja pozornost drugim globalnim izzivom (Perry 2003, 6). Cilj poglavja je tako analizirati omejitve in pritiske, ki so vplivali na delovanje mednarodnih akterjev na področju izobraževanja, kar je posledično vplivalo tudi na njihove odločitve glede sprejetih ukrepov, s katerimi se ukvarja naslednje poglavje.

Cilj tretjega poglavja je proučiti pozitivne in negativne vplive izobraževalnega sistema na spravo v Bosni in Hercegovini ter analizi vloge mednarodnih akterjev v ustvarjanju takšnega okolja za spravo. Tako bo to poglavje preverilo, ali so v državi, izbrani kot študiji primera (Bosni in Hercegovini), mednarodni akterji vplivali na dejavnike v izobraževanju, v prvem poglavju prepoznane kot tiste, ki družbo popeljejo naprej v procesu sprave. Na tak način drugi

vsebinski sklop zajema tako poudarek na procesu (drugo poglavje) kot tudi izidu (tretje poglavje) delovanja mednarodnih akterjev v procesu pokonfliktne sprave v Bosni in Hercegovini.

Zaključek magistrske naloge bo namenjen sintezi konceptualnega okvirja ter analizi študijskega primera - na kakšen način so mednarodni akterji organizirali izobraževanje ter ali je ta vloga skladna z dejavniki, ki so sicer znani, kot tisti, ki pozitivno prispevajo k pričetku procesa sprave. S tem bo zaključek naloge odgovor na raziskovalno vprašanje.

1.3 Metodologija

Pri raziskovanju za magistrsko delo bom uporabila različne družboslovne znanstvenoraziskovalne metode. V vseh delih magistrske naloge bo uporabljena metoda analize ter interpretacije sekundarnih virov. Ti sekundarni viri so večinoma znanstveni članki, znanstvenik zborniki in monografije s področja teorij sprave ter različnih razsežnosti procesa sprave v Bosni in Hercegovini. Uporabila bom tudi metodo analize in interpretacije primarnih virov. Poleg analize in interpretacije primarnih in sekundarnih virov, bom uporabila deskriptivno metodo za opisovanje temeljnih pojmov ter zgodovinsko-razvojno metodo predvsem za opisovanje vloge mednarodnih akterjev pri oblikovanju današnjega izobraževalnega sistema v Bosni in Hercegovini.

Svojo analizo bom utrdila tudi z metodo intervjuja, ki ponuja edinstven vpogled na področje raziskovanja sprave, ki izrazito temelji na individualnih percepcijah, hkrati pa na percepcijah družb. Intervju sem opravila z učiteljico bosanskega jezika, ki je zaposlena na hrvaški srednji šoli v Jajcu in vpletena v tamkajšnje gibanje proti ločevanju učencev različnih etničnosti in narodnosti v šolah. Njena identiteta ni razkrita zaradi politično občutljivih tematik, obravnavanih v intervjuju. Njeni odgovori bodo uporabljeni v tretjem poglavju te magistrske naloge, ki se ukvarja z analizo dejavnikov v izobraževanju na primeru Bosne in Hercegovine. Transkript intervjuja je v lasti avtorice.

Uporabila bom tudi izsledke, pridobljene z metodo skupinskega etnografskega raziskovanja, ki je potekalo med 9. in 14. majem 2017 v Bosni in Hercegovini. Med raziskovanjem smo študentje magistrskega programa Mednarodnih odnosov Fakultete za družbene vede opravili razgovore z zaposlenimi v mednarodnih organizacijah (Svet Evrope, Urad Visokega

predstavnik v Bosni in Hercegovini, Organizacija za sodelovanje in varnost v Evropi, Pisarna Evropske unije v Bosni in Hercegovini), nevladnih organizacijah (UG Centar za obrazovanje i družbenje, Youth Initiative for Human Rights in Bosnia and Herzegovina, Nansen Dialogue Centre, Novi val centre, PRONI Centar za omladinski razvoj) in drugimi akterji civilne družbe (aktivisti za mir v Bosni in Hercegovini) v Jajcu, Sarajevu, Mostarju, Blagaju, Srebrenici in Brčkem. Zavoljo politične občutljivosti obravnavane teme bo identiteta vseh oseb, udeleženih v razpravah, prikrita. Izvirni zapiski skupinskega etnografskega raziskovanja so moje avtorsko delo.

2 Konceptualni okvir

V nizu kritičnih razprav, objavljenih od sredine 90-ih let, je vidno, da se je pomen vloge izobraževanja v pokonfliktni spravi spreminjal, prav vse razprave pa so stremele k cilju, da bi lahko izobraževanje uporabili na konstruktiven način za razvoj strpne večkulturne družbe, kjer bi bile spoštovane človekove pravice ter vrednote demokracije in miru (Gallagher in drugi 1993; Bush in Saltarelli 2000; Coletta in Cullen 2000; Smith in Vaux 2003; Weinstein in drugi 2007; Davies 2015). Zagotavljanje primerne izobraževanja mladih namreč ni le ena izmed osnovnih storitev (*basic services*) ter človekovih pravic, temveč je zelo pomembno orodje socializacije in razvoja identitete skozi prenos znanja, spretnosti, vrednot in odnosa do soljudi (Smith 2010, 1). Tako je lahko izobraževanje tako 'pogonsko gorivo' konflikta kot tudi sredstvo za preoblikovanje družbe po konfliktu in mehanizem procesa sprave (prav tam).

Smith in Vaux (2003) sta prva naslovila vprašanje izobraževanja kot neposredni del procesa sprave, upoštevajoč delo Svetovne banke (Coletta in Cullen 2000), ki je preučevalo, kako se konflikt povezuje s koncepti, kot sta družbeni kapital in družbena kohezija. Izobraževanje sta identificirala kot eno izmed družbenih institucij, ki lahko vzdržuje družbeno kohezijo (Smith in Vaux 2003, 11). To dejstvo so nerade priznale tudi zavezniške sile v Nemčiji po drugi svetovni vojni, ki so poskušale obnoviti in reformirati nemški državni sistem: »Za uvedbo demokracije v Nemčiji so potrebne več kot le različne oblike upravljanja države s strani tujcev. Svobodne volitve, demokratična ustava, neodvisne politične stranke in lokalna samouprava so zgolj institucionalne značilnosti; zahtevajo pa nek notranji duh, ki jim mora dati smisel« (Tent 1982, 1).

Smith (2010, 3) opozarja na majhno stopnjo verjetnosti, da bo intervencija na kateri koli ravni izobraževalnega sistema imela takojšen neposreden učinek na pokonfliktno družbo. Vendar pa študije primerov kažejo, da obstaja niz ponavljajočih se dejavnikov, ki lahko vplivajo na proces sprave. Tako raziskave na temo vloge izobraževanja v procesu sprave izpostavljajo podobne izzive in pozitivne dejavnike v različnih družbenih in kulturnih okoljih, kot so povojna Nemčija, Gvatemala, Ruanda, Sierra Leone ter Bosna in Hercegovina – ti se nanašajo na upravljanje izobraževalnega sistema, dostop mladih do izobraževanja, možnost srečevanja med učenci, učni načrt, izobraževanje učiteljev (Schulz 2008, 35–38).

Pomembno je, da pri proučevanju teh dejavnikov ne pozabimo na kontekst pokonfliktne realnosti. Čeprav je odprtega nasilja konec, je v družbi prisoten strah pred vrnitvijo konflikta, ki leži v srčici odnosa posameznikov in skupin do šolanja. Ta strah se razodene v potrebi družbenih skupin po nadzoru dogajanja v izobraževalnem sistemu. Na nivoju skupnosti se izrazi v potrebi po ohranitvi skupinske identitete in pridobitvijo oziroma ohranitvijo družbene moči v primerjavi z 'nasprotno' družbeno skupino. Hkrati se izrazi tudi v potrebi po ohranjanju spomina na usodo njihove družbene skupine v konfliktu – na žrtve, na trpljenje in na heroje, ki so se borili proti nasprotniku. Mednarodna skupnost mora v takšnem okolju pazljivo izbirati mehanizme, ki lahko proces sprave sprožijo navkljub medetničnemu, medverskemu ali medkulturnemu nezaupanju in tudi način, kako bo te mehanizme uporabila (Weinstein in drugi 2007, 43–46).

Pozitivni dejavniki, ki lahko skozi izobraževalni proces vplivajo na pričetek sprave po konfliktu, zahtevajo izdatne reforme izobraževalnega sistema (Smith 2005, 374). To vsebuje zastavljanje novih ciljev, tj. kaj je cilj spremenjenega izobraževalnega sistema. Hkrati pa s holistične perspektive za pričetek sprave izobraževanje ne sme biti omejeno le na dogajanje v učilnici (nov kurikulum, učbeniki, vsebina itd.), temveč je treba upoštevati tudi širše strukturne dejavnike (strukturo sistema, nadzor nad sistemom, izobraževanje pedagogov, ustvarjanje primernega šolskega okolja itd.), ki bodo orodje za izpolnitev zastavljenih ciljev (Bar-Tal in Rosen 2009, 560; Smith 2010, 2–3). Bar-Tal in Rosen (2009, 560–563) tako opredelita dve skupini dejavnikov, ki lahko pozitivno vplivajo na pričetek sprave. Politično-družbeni dejavniki se nanašajo na odnose znotraj družbenih skupin ter med njimi (npr. med različnimi etničnimi skupinami v državi). Vplivajo na legitimnost in inkluzivnost izobraževalnega sistema. Druga skupina dejavnikov so izobraževalni dejavniki, ki se nanašajo na otipljive učne pogoje in vsebine, ki prispevajo k pričetku procesa sprave (prav tam).

2.1 Politično-družbeni dejavniki

2.1.1 Upravljanje izobraževalnega sistema

Smith (2010, 4) med politično-družbene dejavnike vključuje pristop k upravljanju izobraževalnega sistema. Po eni strani na izobraževanje vplivata politični nadzor nad sistemom in kontekst, ki je zaradi političnega vpliva ustvarjen. Na izobraževanje tako vpliva stopnja političnega nadzora nad sistemom, ki lahko bistveno vpliva na zaupanje prebivalstva v izobraževalni sistem. Praktično ta dejavnik zajema vprašanje vpliva političnega režima na izobraževalne politike (Smith 2010, 5). Po drugi strani pa upravljanje zajema tudi tehnično zmožnost izvajanja in implementacije politik ter ukrepov v izobraževalnem sistemu (prav tam).

Prvi vidik je bolj problematičen v državah, prizadetih zaradi konflikta, saj lahko sproži obtožbe na račun pristranskosti in diskriminacije; seveda pa je lahko tudi pomanjkanje tehničnega znanja in zmogljivosti sporno in lahko vodi k neenakosti zaradi slabega izvajanja izobraževalnih politik in njihovih rezultatov (prav tam). Poenostavljeno to pomeni, da prvi vidik vpliva na politizacijo izobraževanja, kar lahko vodi v diskriminacijo ene ali več družbenih skupin (npr. boljše financiranje izobraževanja za pripadnike določenih etničnih skupnosti, če je izobraževalni sistem organiziran na način, ki omogoča etnične delitve, ali najemanje kadrov na osnovi njihove politične, etnične ali verske pripadnosti namesto na osnovi njihove usposobljenosti za delo, kvalifikacij ali referenc), drugi vidik pa lahko zaradi pomanjkanja znanja nenamerno onemogoči enakost med pripadniki teh skupnosti (Smith 2010, 4–6).

Eden izmed primerov, kjer je imelo upravljanje z izobraževalnim sistemom velik vpliv na proces sprave, je Severna Irska. Tam so bile ločene šole, obiskovane s strani katoliških ali protestantskih otrok, prepoznane kot eden izmed razlogov za velik razkorak med šolskim uspehom otrok iz različnih družbenih skupin, kar je vplivalo na njihove zaposlitvene priložnosti (Gallagher in drugi 1993, 13–14). Vse to je ustvarjalo pogoje za nadaljevanje družbenih razlik, ki so omogočale nadaljnji razvoj predsodkov ter se prenašale med generacijami (Gallagher in drugi 1993, 5). Bush in Saltarelli (2000, 4) opozarjata, da je tudi nadzor nad doseganjem višje izobrazbe eden izmed načinov, s katerim dominantna družbena skupina ohranja privilegiran status v večkulturni družbi (npr. z bolj izobraženo delovno silo lahko ohrani nadzor nad 'ustreznimi' pripadniki družbe, zaposlenimi v državni upravi).

Seveda pa lahko ustrezen pristop k upravljanju izobraževalnega sistema prinese pozitivne posledice za pričetek procesa sprave. Smith (2010, 5) na podlagi poročil Svetovne banke in Evropske komisije navaja, da je treba spodbujati odgovoren nadzor nad izobraževalnim sistemom. Toda kaj to pomeni v praksi? Pokonfliktne izobraževalne reforme v El Salvadorju, Gvatemali in Nikaragvi kažejo, da je pomembno oblikovati transparenten in pregleden sistem za financiranje in kadrovanje. Takšni ukrepi zajemajo zbiranje podatkov o financiranju, zlasti o tem, kako (ne)enakomerno je porazdeljeno med okoliši ali družbenimi skupinami, ter izvedbo potrebnih sprememb, ki bi omogočile razdelitev proračuna, ki bo najprej temeljil na preglednih formulah za financiranje, hkrati pa te formule ne bodo dejansko razlikovale upravičencev po etnični, verski ali jezikovni pripadnosti. Vendar pa Smith (prav tam) tudi opozarja, da je ključ v dobrem nadzoru in seveda mehanizmih za implementacijo sankcij za kršitelje.

Politicizacija je lahko zmanjšana tudi z mehanizmom, kot je delitev moči med različnimi institucijami v izobraževanju. Smith (2010, 9) navaja, da lahko npr. osrednje ministrstvo obdrži nadzor nad uvajanjem izobraževalnih politik, vendar ustvari specializirane agencije z odgovornostmi, kot so načrtovanje, izobraževanje učiteljev, oblikovanje učnega načrta in končnih izpitov. Na ta način lahko upravljanje s sistemom postane manj izpostavljeno političnemu vmešavanju. Odgovornost v upravljanju z izobraževalnim sistemom, ki lahko pozitivno vpliva na proces sprave, je tako odvisna tudi od centralizacije ali decentralizacije nadzora nad njim (Smith 2010, 8).

Decentralizacija je bila v splošnem dojemana kot mehanizem za večjo preglednost sistema, kar vpliva na večjo odgovornost posameznih akterjev. Hkrati pa enote na nižjih ravneh lahko izobraževanje zagotavljajo učinkoviteje, saj imajo boljše poznavanje lokalnih pogojev, značilnosti in potreb kot centralni akter, npr. državno ministrstvo za izobraževanje. Vendar pa raziskovalci (npr. Schulz 2008; Smith 2010) tudi opozarjajo, da je evalvacija teh trditev na študijah primerov pokazala, da je uspešnost decentralizacije odvisna le v določenih pogojih. V El Salvadorju in Gvatemali je decentralizacija vplivala pozitivno na pričetek procesa sprave v izobraževanju, ker so bile enote na nižjih nivojih odgovorne za svoja dejanja osrednjemu akterju na državnem nivoju (Di Gropello 2007, 503).

Decentralizacija izobraževalnega sistema torej sama po sebi ni dovolj, da bi zagotovila bolj pregledno in odgovorno upravljanje, če enote na nižjih stopnjah (npr. stopnjah regije, kantona,

občine) ne bodo želele zagotavljati boljše 'storitve', tj. primernega izobraževanja za lokalno okolje. Da bi decentraliziranost izobraževalnega sistema delovala, je torej pomembno, da so nižje enote za svoja dejanja še vedno odgovorne osrednjemu akterju, ki se je za decentralizacijo odločil (naj bo to ministrstvo za izobraževanje ali pa mednarodni akter, ki je zadolžen za to področje) (prav tam). Zato je lahko posebej v notranjih konfliktih decentralizacija izobraževalnega sistema problematična, v določenih primerih namreč preveč okrepi lokalne politične interese in lahko – če ni upravljana s strani močne institucije na državnem nivoju – stopnjuje etnične razlike in delitve (Smith 2010, 9).

2.1.2 Dostop do izobraževanja

Povezan, vendar ločen dejavnik od upravljanja z izobraževalnim sistemom, je dejavnik dostopa do izobraževanja (Perry 2003, 25–28). Zajema več vrst težav neenakega dostopa do izobraževanja. Na primeru pripadnikov družbenih in narodnih manjšin, kot je romska, je Svetovalni odbor Sveta Evrope identificiral vrsto vidikov neenakega dostopa do izobraževanja (Roter 2015b, 210–215), z nekaterimi izmed njih pa se srečujejo tudi pripadniki različnih etničnih skupnosti v pokonfliktnih družbah (Davies 2015, 10).

Ožje se tako lahko težave navezujejo na fizični dostop do šolske infrastrukture, zajema pa vprašanje, ali lahko otroci dejansko redno obiskujejo šolo glede na infrastrukturo in fizične prepreke. To je posebej pomembno v pokonfliktnih družbah, kjer je lahko odsotnost možnosti za fizični dostop do kraja šolanja ena izmed posledic oboroženega konflikta. Izrazi se lahko odrazi v preveliki oddaljenosti šol in nevarnosti poti do šole (npr. otroci bi morali hoditi po nevarni cesti, ali pa je konflikt omejil posameznikovo svobodo gibanja), pa tudi v obstoju ustrezne cestne povezave in časovno ter cenovno dostopnega javnega prevoza v šolo (Roter 2015b, 210–211). Ta ovira je lahko rešljiva s pomočjo mednarodnih akterjev, ki morajo fizični dostop do vrtcev, šol in univerz prepoznati kot enega izmed njihovih ciljev pri humanitarni pomoči in vlaganju v državno infrastrukturo (Davies 2015, 11). Pozitivne aktivnosti, ki lahko ugodno vplivajo na dejavnik fizičnega dostopa do izobraževanja v pokonfliktni družbi, so torej vlaganje v infrastrukturo s strani države, mednarodnih akterjev ter drugih vpletenih v proces pokonfliktne obnove ter tako tudi v proces sprave, hkrati pa lahko nanj vplivajo tudi s povečanjem števila šol v odročnih predelih države (prav tam).

Fizični dostop je lahko omejen tudi zaradi slabe ekonomske situacije ali revščine, kar pomeni, da si starši šolanja otroka ne morejo privoščiti stroškov prevoza in dnevnega stroška prehrane v šoli (Roter 2015b, 212). V takšnih primerih so potrebni posebni ukrepi, ki naslovijo ekonomsko neenakost in odpravijo finančne ovire pri dostopu do izobraževanja. Dostop do primarnega, sekundarnega in terciarnega izobraževanja se lahko izboljša z nižanjem stroškov izobraževanja (npr. z odpravo prispevkov za vpis, dodelitvijo štipendij, uvedbo učbeniških skladov itd.) (Chhinh in Sideth 2009, 124–126).

Roter (2015b, 214) kot širšo oviro dostopa do izobraževanja navede tudi diskriminacijo, nadlegovanje, predsodke do otrok, kar spodkopava zaupanje staršev v šolski sistem. Tudi Perry (2003, 25) opozarja, da so skrbi staršev otrok v pokonfliktni družbi lahko prisotne na podlagi dejavnikov, kot so drugačen učni jezik, kot ga govorijo njihovi otroci, drugačne abecede (npr. izbiranje med latinico ali cirilico), izpostavljanje ideoloških in verskih simbolov v okviru šolske infrastrukture in učnega materiala, potencialne pristranskosti učiteljev in sošolcev do njihovega otroka. Vse to omejuje dejanski dostop otrok do izobraževanja, saj spodbuja pripravljenost staršev k pošiljanju otrok v ločene šole ali pa nepripravljenost k pošiljanju otrok v šolo na splošno. Roter (2015b, 221–222) navaja, da je treba za zmanjšanje takšnih ovir okrepiti zaupanje staršev v šolski sistem. K temu lahko pripomorejo ukrepi, kot so ustvarjanje tesnejših odnosov med starši in šolskim osebjem, aktivno sodelovanje pripadnikov te družbene skupine v izobraževalnem sistemu in sprejetje celovite strategije za reševanje tega vprašanja s strani odgovornega organa, pa tudi povečevanje interakcije med otroci samimi.

Ti vidiki se torej povezujejo z ostalimi dejavniki, ki vplivajo na proces sprave, kot sta npr. dejavnik kontakta oziroma srečanja med učenci in dejavnikom oblikovanja primerne učnega načrta za vključujoče šolanje vseh družbenih, narodnih, etničnih in verskih skupin (Perry 2003, 31).

2.1.3 Osebni stik

V pokonfliktnih družbah je opazen vzorec ločevanja otrok na podlagi kazalnikov identitete, kot so jezik, običaji in navade oziroma kultura ali vera (Smith 2010; Davies 2015). V segregiranih ali ločenih šolah imajo otroci ločen pouk, odmore, učitelji ločene pisarne, lahko pa tudi ločeno šolsko administracijo ali administracijo z zelo omejenim medetničnim sodelovanjem. V Bosni in Hercegovini se za takšen sistem uporablja ista infrastruktura – gre torej za isto zgradbo, kjer

obstajata dva paralelna sistema šolanja, dve šoli, zato je sistem poznan pod imenom 'dve šoli pod isto streho' (*two schools under one roof*) (Smith 2010, 11).

Del vzroka za takšno fizično ločitev leži v strahu pred vrnitvijo nasilja oziroma odprtega konflikta, del pa v dejstvu, da se povratniki (begunci, notranje razseljeni) vračajo na svoje domove z večjo stopnjo nezaupanja v tisto družbeno skupino, ki je na svojih domovih ostala (Weinstein in drugi 2007, 57).⁹ Fizično ločevanje otrok je tako lahko razumljeno ali kot ukrep pred preprečevanjem vnovičnega konflikta ali pa kot ukrep za začetek sprave (da so otroci vsaj v isti šolski zgradbi, če že ni mogoče vzpostaviti osebnih vsakdanjih stikov med njimi) (Smith 2010, 7–8). V tako težavnih okoliščinah je lahko možnost šolanja učencev iz različnih družbenih, verskih, etničnih, narodnih skupin razumljena kot progresiven korak h globlji integraciji, dejansko pa se je izkazalo, da mnoge takšne šole predstavljajo zelo ostro obliko segregacije (prav tam).

Gallagher (2010) po proučevanju arabsko-izraelskega primera, kjer je bila v 50-ih letih 20. stoletja sprejeta odločitev formalne ločitve šol v Izraelu, izpostavlja, da vsi takšni sistemi negativno vplivajo na družbeno kohezijo. Čeprav bi se le redki strinjali, da je ločeno ali segregirano šolanje temeljni vzrok zaviranja sprave med prebivalstvom, primeri iz Bosne in Hercegovine, Gvatemale, Libanona, Mozambika, Severne Irske, Ruande in Šrilanke nakazujejo, da povezava med sistemom, ki otroke ločuje na podlagi kazalnikov identitete, in odsotnostjo pričetka sprave ni zgolj naključje (Smith 2010, 10). Raziskave so pokazale, da so bili starši z otroki v šolah po načelu "dveh šol pod eno streho" najbolj zaskrbljeni zaradi njihove varnosti, hkrati pa najbolj izrazita etnična razdalja obstaja v skupnosti z razdeljenimi šolami (UNICEF 2009). Tudi Roter (2015b, 223) navaja opozorilo Svetovalnega odbora Sveta Evrope, da segregacija običajno vodi k poslabšanju kakovosti izobraževanja za segregirano skupino, kar še dodatno spodkopava možnost teh otrok do višjih stopenj izobrazbe, prispeva k njihovi stigmatizaciji in povečuje njihovo marginalizacijo.

Iskanje možnosti za zmanjšanje takšne segregacije in povečanje možnosti srečanja ter osebnega stika otrok na pokonfliktnih območjih je torej pomemben del procesa sprave (Smith 2010, 12; Roter 2015b, 223). Ena izmed možnosti temelji na spodbujanju nastanka novih šol, ki so inkluzivne, vanje pa se lahko za vpis svojih otrok odločijo prostovoljno – na tak način je

⁹ Weinstein in drugi (2007) takšne ugotovitve pridobijo na podlagi intervjujev s sptimi skupnostmi v Bosni in Hercegovini (Mostar), na Hrvaškem (Vukovar), v Ruandi ter na Kosovu.

preprečena razprava o zapiranju segregiranih šol, odprta pa nova možnost za vključujoče šolanje. Primeri nastanka novih vključujočih šol kot alternativne prostovoljne možnosti v Izraelu in na Severni Irski kažejo, da so šole, ustvarjene po tem načelu, v roku 20 let dosegle vpis okoli šestih odstotkov šoloobveznih otrok (Smith 2010, 11).

Še ena možnost so programi, ki temeljijo na t. i. kontaktni teoriji otrok različnih družbenih skupin. Cilj teh programov je, da pripeljejo učence na isto mesto po pouku ali pa pri določenih nekonfliktnih vsebinah v šoli (Smith 2010, 12–14). Kontaktna teorija, ki jo predlaga Allport (1954, 437), navaja, če pripadniki skupnosti v konfliktu vzpostavijo medsebojne stike v enakovrednem in netekmovalnem okolju, v katerem imajo posamezniki možnost, da se drug od drugega učijo, da to vodi v ugodnejše in prijaznejše odnose med njimi. Trdi tudi, če v tem stiku sodeluje več enot oziroma vse enote družbe, se verjetnost, da bo vpliv na spremembo stališč zaradi stika postal trajnosten, poveča. Hkrati lahko skupne aktivnosti poleg boljših odnosov med skupinami ustvarijo soodvisnost med njimi in s tem pospešijo proces zmanjševanja predsodkov in stereotipov v pokonfliktnem okolju, kar tudi pozitivno vpliva na proces sprave. Take pobude izhajajo iz temeljne ideje »pustimo meje med konfliktnimi skupinami tam, kjer so, vendar jih naredimo manj pomembne« (Davies 2015, 9).

Tretji tip pobud pa se nanaša na inkluzivno šolanje, kjer so učenci z različnimi potrebami združeni v enem razredu, šola pa je preoblikovana na način, ki to omogoča. V praksi je inkluzivno šolanje oblikovano za otroke s posebnimi potrebami, ki so tako poučevani v istem razredu, prostoru kot ostali otroci (Smith 2010, 12). Vendar pa organizacije, ki se ukvarjajo z izobraževanjem marginaliziranih skupin, kot je Svet Evrope, opozarjajo, da je vključitev vseh teh skupin v skupne razrede z otroki večinskih skupin pomembna in nujna za dolgoročno integracijo družbe – le ta pa je pomembna tudi za proces sprave v pokonfliktni družbi. Takšno vključevanje lahko šola doseže npr. z vzpostavitvijo zgornje meje (tj. deleža) otrok, ki lahko pripadajo marginalizirani skupini v enem razredu, v izogib temu, da bi bili vsi koncentrirani v enem razredu in na ta način spet ločeni od preostalih otrok iz večinske skupine (Roter 2015b, 223–224). Inkluzivno šolanje zajema tudi širjenje znanja o kulturi, zgodovini, jeziku in religiji družbenih skupin v pokonfliktni družbi, v vse te ukrepe pa je potrebno vključiti predstavnike teh skupin (torej predstavnike skupnosti različnih strani v konfliktu, katerih pripadniki se sedaj segregirano izobražujejo) za uspešnejše srečevanje s težavami vključitve (Roter 2015b, 225).

2.2 Izobraževalni dejavniki

2.2.1 Učni načrti

Šolski učni načrt (*curriculum*) je izjemno močno orodje za prenos političnih ideologij, religijskih praks in kulturnih vrednot ter tradicij, zato lahko močno vpliva na proces sprave oziroma na njegov pričetek v pokonfliktni družbi (Smith 2005; Torsti 2007; Weinstein in drugi 2007; Bar-Tal in Rosen 2009; Smith 2010). Tawil in Harley (2004, 15) to potrjujeta in nadalje navajata, da je šolski učni načrt v ožjem smislu sicer razčlenjen v vrsti dokumentov, ki vključujejo zakonodajne odredbe, politične dokumente, smernice, okvirje, učne načrte, obvezne učbenike in predviden učni material.

Čeprav uradno predpisani učni načrt jasno določa vsebino, metode in strukture predvidenega pouka, pa še vedno ne uspe upoštevati dejanske izvedbe s strani učiteljev. Hkrati uradni učni načrt ne upošteva pomena nepredvidenega 'skritega' kurikulumu, v katerem se posredno izraža način uporabe jezika, vedenje in odnos učiteljev, interakcij, ki se pojavljajo v učilnici ob obravnavi določene tematike, in načinov ocenjevanja. Iz te perspektive je proces oblikovanja učnega načrta temelj izobraževalnega sistema in mora vključevati tako uradno predpisan učni načrt kot tudi 'resničnega' oziroma tistega, ki je ob upoštevanju zgoraj navedenih dejstev izveden v praksi, če želi prispevati k doseganju sprave in družbene kohezije (Tawil in Harley 2004, 15–16).

Pri oblikovanju učnega načrta je najprej treba upoštevati več vidikov dejanske vsebine učnega načrta – tj. preprosto, »kaj učimo« (Smith 2010, 17). Vsako področje učnega načrta prinaša določene vrednote in ima možnost posredovanja implicitnih in eksplicitnih (političnih) sporočil. Smith (2010, 18) ugotavlja, da primerjalne raziskave, npr. Organizacije združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (*United Nations Scientific and Cultural Organization* – UNESCO) o procesih reform učnih načrtov v sedmih pokonfliktnih družbah¹⁰ izpostavljajo vrsto vprašanj v povezavi z učno vsebino, ki lahko hitro postane del še vedno obstoječega konflikta med družbenimi skupinami. Učenje prvega (tako imenovanega maternega) jezika, tujih jezikov, literature, zgodovine, geografije, kulture in verouka so nekatera težavna področja, ki se pogosto pojavljajo v političnih polemikah v pokonfliktnih družbah.

¹⁰ V Bosni in Hercegovini, Gvatemali, Libanonu, Mozambiku, Severni Irski, Ruandi in Šrilanki (Smith 2010, 18).

Prav ta področja so označena kot t. i. nacionalni predmeti, ki jih v večini primerov politično strogo nadzirajo oblasti in so videna kot bistvena področja za izgradnjo države (Smith 2010, 18). Prej omenjene študije primera sedmih pokonfliktnih družb kažejo, da so se oblasti pričele zanašati na nacionalne predmete zaradi težav glede vključevanja različnih pogledov na konflikt in izide konflikta, npr. na vojne zločine, heroje, kršitve človekovih pravic, nasprotnika itd. Učenje nacionalnih predmetov je pomembna skrb v povezavi s procesom sprave, saj so prav tu najbolj vidne epistemološke težave vključevanja različnih interpretacij dogodkov (*multiple perspectives*) v povezavi s preteklim konfliktom (prav tam). Weinstein in drugi (2007, 60) poudarjajo, da tukaj v razpravo vstopi vprašanje 'resnice'. Izpostavijo, da sprte družbene skupine navadno želijo ohraniti svoj status, in sicer kot tiste, ki so »vodile pravično vojno«, ki so žrtve vojne,¹¹ ali pa se bojijo, da bo »zgodovina pisana s strani zmagovalcev« in manipulirana – navkljub njihovem drugačnemu pogledu na razloge za pričetek, potek in izid vojne (Weinstein in drugi 2007, 60–63).¹²

Poleg tega je naslednja težava opredeliti, kako odstraniti npr. 'žaljive tematike' iz učnega materiala (Davies 2015, 14). Ta proces je težaven, saj zahteva (o)vrednotenje materiala, ki je viden kot žaljiv, ter opredelitev, do koga je žaljiv, predvsem pa se v pokonfliktnih družbah navadno težko strinjajo o tem, kdo bo upravljal ta proces in kako ga izvesti (prav tam). Proces 'čistke' učbenikov ima dolgo zgodovino, že v 20-ih letih prejšnjega stoletja so obstajale skupne pobude Nemčije in Francije glede urejanja učnih vsebin na tak način. Če uspejo akterji te procese opraviti uspešno ter ustvarijo enotno učno gradivo tako na vsebinski ravni (vključevanja različnih pogledov) kot na izključevanju žaljivih vsebin, jih čaka problematika prevajanja v jezik različnih jezikovnih skupnosti, če te obstajajo v državi (Davies 2015, 16). Smith (2010, 20) omenja primer Šrilanke, kjer so oblikovalci učbenikov v nekaterih delih zanemarili jezikovne nianse, kar je sprožilo niz obtožb o kulturni pristranskosti do druge družbene skupine, ki je nadalje zahtevala veliko večjo vpletenost v nastajanje učbenikov.

Kako se bo odvijal proces sprave na področju izobraževanja, je torej v veliki meri odvisno od oblikovanja šolskega učnega načrta. Tawil in Harley (2004, 25) pri proučevanju izobraževalne politike v sedmih pokonfliktnih družbah navedeta tri potrebne kriterije, skozi vidik katerih je

¹¹ Weinstein in drugi (2007, 62) kot primer ohranjanja statusa žrtve izpostavijo odnos do vojne s strani intervjuvanih Hrvatov v Vukovarju ter Bošnjakov v Mostarju.

¹² Weinstein in drugi (2007, 63) izpostavijo primer odnosa do vojne s strani intervjuvanih Hrvatov v Mostarju ter Srbov v Vukovarju kot primer strahu skupnosti pred manipulacijo zgodovine.

treba učni načrt oblikovati, da lahko ta prispeva k pozitivnemu razvoju na področju sprave v družbi. Prvič, potrebno je, da odločevalci sprevidijo vlogo učnega načrta kot enega od potencialnih vzrokov konflikta v družbi. Potreben je torej pregled uporabe učnega jezika, prikaza različnih interpretacij dejstev nedavne zgodovine konflikta in drugih strukturnih elementov, povezanih z gradnjo identitete pripadnikov družbenih skupin na nasprotnih straneh v konfliktu. Pri tem pa se zastavlja vprašanje, na kakšen način je to mogoče narediti?

Smith (2010) se zavzema za prosto izbiro učenja v maternem jeziku vsake družbene skupine, in sicer na območju, kjer živi. Bar-Tal in Rosen (2009) opozarjata, da je naloga pedagoga predstaviti različne interpretacije zgodovine in na ta način preprečiti strah vsake izmed družbenih skupin o pozabi 'njihove različice' dejstev o konfliktu (npr. različne interpretacije vojnih dogodkov, vzrokov za vojno, pogledov na vojne heroje). Nadalje Smith (2010) opozarja, da lahko versko izobraževanje v šolah institucionalizira obstoječi razkorak med skupnostmi in zavira spravo, hkrati pa lahko verski voditelji delujejo tudi skladno z vrednotami miru in lahko, zaradi svojega izjemnega vpliva v skupnostih močno vplivajo tudi na proces sprave, zato bi jih kazalo bolj vključiti v proces neformalnega izobraževanja.¹³ Dalje npr. Gross (2017) na primeru Šrilanke ugotavlja, da je treba v učni načrt vključiti predmete, ki religije preučujejo primerjano, zajeti pa tudi kritično, a spoštljivo razpravo o različnih verstvih, saj po izsledkih avtorja to pozitivno vpliva na rušenje stereotipov in strpnost med učenci, ki pripadajo različnim verskim skupnostim.

Drugič, v učni načrt je treba vključiti problematiko 'zapuščine' konflikta oziroma težave, ki čakajo vsako pokonfliktno družbo – npr. razvojne probleme, ovire na poti sprave, človekove pravice, vrednote trajnega miru in načine za gradnjo miru – nekateri to imenujejo izobraževanje za mir (Tawil in Harley 2004, 25). In nenazadnje, učni načrt mora ne le vsebovati, temveč mora tudi v samem procesu izvajanja sam odražati vrednote strpnosti, kritičnega mišljenja, pozitivne vrednote miru (Perry 2003, 32; Tawil in Harley 2004, 25).

Tudi Bush in Saltarelli (2000) poudarjata, da namen izobraževalnega procesa, ki spodbuja spravo, ni poenotenje učnega načrta, ki bo oblikoval uniformno mladino iz različnih družbenih skupin. Namesto tega je namen kurikulumu pričeti in sprožiti izobraževalni proces, ki bo dovolil učencem izraziti, opredeliti in sprejeti razlike med družbenimi skupinami ter tudi znotraj teh

¹³ Tudi Clark (2010) trdi, da so verski akterji zanemarjani v procesu sprave ter bi jih bilo potrebno boljše vključiti v proces sprave.

skupin. Zato morajo biti predpisane metode vključujoče do vseh, demokratične, nenasilne, ustvarjati morajo razumevanje med učenci, da imajo skupne točke, kot tudi poglede, ki se med seboj razlikujejo, vendarle pa jih lahko izrazijo na miren način, brez negativnih posledic. Ideja prepuščanja razprave v razredu v duhu kritičnega mišljenja in soočenja mnenj pogosto naleti na odpor – odrasli, vključno s pedagogi, se bojijo, da bi odprta razprava med pripadniki (nekdaj) sprtih skupnosti v istem razredu vodila do nasilja.

Weinstein in drugi (2007, 64) so naleteli na podobne zaključke tudi s strani študentov samih v njihovih študijah primerov Bosne in Hercegovine, Hrvaške in Kosova. Ti so bili sicer bolj odprti do možnosti kritične razprave, vendar so izrazili podobne strahove izbruha nasilja med študenti. Navkljub temu Bush in Saltarelli (2000, 33–35) zagovarjata, da učni načrt, ki pridiga o strpnosti in enakopravnosti, vendar je mladim postrežen skozi strukturo, ki je v svojem bistvu nestrpna in neenakopravna, izgubi potencialni pozitivni učinek na proces sprave.

2.2.2 Izobraževanje pedagoških delavcev

Iz zgoraj zapisanih navedb o mogočem pozitivnem vplivu učnega načrta na proces sprave je razvidno, da spreminjanje izobraževalne kulture zagotovo zahteva tudi primerno usposabljanje učiteljev. Delo s pedagoškimi delavci je zelo učinkovit in tudi hitrejši način spreminjanja odnosa otrok do sprejemanja različnih perspektiv na konflikt, kritičnega razmišljanja in prisotnosti izobraževanja za mir v izobraževalnem sistemu kot pa npr. ustvarjanje, potrjevanje, tiskanje in pošiljanje v obtok novih učbenikov (Davies 2015, 15).

Davies (2015, 16) še posebej izpostavi potrebo po izobraževanju pedagogov na tem področju v državah, kjer je konflikt zajel celotno družbo, npr. v državljanskih vojnah in notranjih konfliktih. V takšnem okolju namreč obstaja verjetnost, da so bili pedagogi sami priča ali žrtev vojnega nasilja, kar bo vplivalo na njihovo (ne)zmožnost prenosa znanja o preteklosti (o konfliktu samem), ne glede na študijski material, ki ga prejmejo s strani izobraževalne institucije za izvedbo določenega študijskega programa, in ne glede na program.

Pedagogi bodo za kakovosten izobraževalni proces potrebovali dober material o alternativnih pogledih na zgodovino, zgodovinska dejstva preživetega konflikta, vendar pa morajo vsebine tudi podati na primeren način, za kar morajo biti izšolani (Davies 2015, 2). Davies (2015, 15), poudarja tudi, da mora biti v to šolanje za pozitiven doprinos k procesu sprave v učilnici

vključeno tudi 'izobraževanje za mir' kot posebno področje, če želimo, da bo to znanje preneseno tudi med učence, kar predvideva prejšnji dejavnik učnega načrta.

V povezavi s tem je pomembno nasloviti tudi izobraževalne institucije, ki zagotavljajo šolanje bodočih pedagoških delavcev. Davies (2015, 16) ugotavlja, da so te nerade podvržene obravnavi konfliktnih tematik; njihova tradicionalna vloga je prenos 'zanesljivih' dejstev, izogibanje spornim postavitkam in nasprotjem v njihovem lastnem sistemu kot tudi v sistemu, za katerega izobražujejo bodoče pedagoge. Pedagoške šole so namreč pogosto ene izmed najbolj rigidnih izobraževalnih institucij, saj imajo nalogo, da mlade socializirajo v že ustaljene prakse družbe. Toda ali pedagogi lahko vodijo izobraževalni proces vključujoče ter usmerjajo otroke v smeri kritičnega razmišljanja o več perspektivah konflikta, če v svojem izobraževanju niso bili deležni izkušnje, ki bi jih naučila kritično razmišljati o teh perspektivah?

Na pričetek procesa sprave lahko torej pozitivno vpliva šolanje učiteljev na področju različnih pogledov na konflikt, na področju metod podajanja tega znanja ter načinov za spodbujanje kritičnega mišljenja ter na področju izobraževanja za mir. Za doseganje teh ciljev pa je treba spremeniti tudi procese in vsebino pouka v institucijah, namenjenih izobraževanju pedagogov samih (Davies 2015, 15–16).

3 Kontekst delovanja mednarodnih akterjev v Bosni in Hercegovini

P. Roter (2015a, 155) opozarja, da je v pokonfliktni družbi, kjer mednarodni akterji sodelujejo pri spodbujanju prizadevanj povezanih s procesom sprave, pozornost potrebno usmeriti tudi na kontekst delovanja teh akterjev. Okolje, npr. pomanjkanje zaupanja med skupnostmi, slab socialno-ekonomski položaj, namreč bistveno vpliva na delovanje mednarodnih akterjev in stopnjo uspešnosti njihovih ukrepov. Posledično to pomeni, da je analiza okoliščin njihove udeležbe v procesu sprave pomembna, saj imajo le te lahko velik (pozitiven ali negativen) učinek na njihova prizadevanja – s tem pa tudi velik učinek na procese sprave.

Bosna in Hercegovina je v okviru pokonfliktnih procesov in dejavnosti, povezanih z obnovo države, sproženih s podpisom Daytonskega mirovnega sporazuma¹⁴ v decembru 1995, vstopila v obdobje izobraževalnih reform in modernizacije na vseh ravneh šolanja, tj. na primarnem,

¹⁴ Splošni okvirni sporazum za mir v Bosni in Hercegovini, sprejet 21. novembra v Daytonu, Združene države Amerike, podpisan 14. decembra 1995 v Parizu.

sekundarnem in terciarnem nivoju (Smith 2010, 42). Čeprav so bili mednarodni akterji močno vpleteni v vse institucionalne spremembe v Bosni in Hercegovini, so oklevali pri uvrstitvi reforme izobraževalnega sistema med prioritete zadeve, kar se je odrazilo v pomanjkanju jasnega mandata mednarodnih organizacij na tem področju (Fisher 2006, 302).

Okolje, v katerem so mednarodni akterji delovali, je bilo torej nejasno do spremembe v letu 2001, namenjene koordinaciji mednarodnih akterjev v izobraževalnem sektorju Bosne in Hercegovine (Fisher 2006, 305). Perry (2003, 2) navaja, da »čeprav so se poskusi reform s prvimi pritoki denarja in mednarodne pomoči pričeli že v začetku leta 1996, so se usklajeni in predvsem ciljno usmerjeni programi pričeli šele kasneje, z vrhuncem mednarodnih prizadevanj v sredini leta 2002, ko je nalogo izvedbe sprememb v izobraževalnem sistemu prevzela Organizacija za varnost in sodelovanje v Evropi (OVSE)«.

3.1 Daytonski sporazum

Pogajanja, ki so se odvijala v novembru 1995 v Daytonu, ZDA, so bila namenjena zaustavitvi vojne v Bosni in Hercegovini, hkrati pa tudi zagotovitvi institucionalne infrastrukture za funkcionalno delovanje države (Magill in Hamber 2010, 29) – med drugimi za gradnjo infrastrukture, ločitev vojaških sil v Bosni in Hercegovini in zagotavljanje vojaške stabilnosti (Daytonski mirovni sporazum 1995, Priloga 1A), preoblikovanje policije (Daytonski mirovni sporazum 1995, Priloga 11), vrnitev beguncev in notranje razseljenih na svoje domove (Daytonski mirovni sporazum 1995, Priloga 7). Poudarek je bil tudi na izvedbi volitev (Daytonski mirovni sporazum, Priloga 3).

Daytonski sporazum (1995) pa potrjuje tudi neodvisnost Bosne in Hercegovine kot skup dveh močno avtonomnih entitet. Federacija Bosne in Hercegovine (v nadaljevanju Federacija) je sestavljena iz pripadnikov bosanskih Hrvatov ter Bošnjakov. V Republiki srbski večinsko prebivalstvo sestavljajo bosanski Srbi. Mesto oz. okoliš Brčko je samostojna entiteta, ki je kondominij obeh entitet, vendar njegovo upravljanje ni bilo vključeno v Daytonski sporazum, marveč je bil ta dogovor sklenjen z arbitražnim sporazumom v letu 1999 (Ministrstvo za državne zadeve Bosne in Hercegovine 2015, 2–3)

Federacija je nadalje razdeljena v deset kantonov, v petih izmed njih večinsko prebivalstvo predstavljajo Bošnjaki, v treh pa bosanski Hrvati, dva kantona pa imata mešano nacionalno

sestavo (Božić 2006, 321). Federacija je decentralizirana, oblast je v veliki meri prenesena na kantone ali celo na 79 občin. Republika srbska je centralizirana entiteta, torej je tudi izobraževalni sistem centraliziran in ima eno ministrstvo za izobraževanje (prav tam).

Bosna in Hercegovina kot celota nima osrednjega ministrstva za izobraževanje. Namesto tega Ministrstvo za državljanske zadeve (*Ministry for Civil Affairs*) nadzoruje izobraževanje na ravni države. Bosna in Hercegovina ima tako 13 ministrstev za izobraževanje: enega na nivoju entitet (Federacije in Republike srbske), deset na ravni kantonov in enega na ravni okrožja Brčko (Ministrstvo za državne zadeve Bosne in Hercegovine 2015, 2). Vsaka od teh 13 administrativnih enot ima svojega ministra za izobraževanje, izobraževalno zakonodajo, proračun in lahko ustvarja svoje izobraževalne politike (prav tam).

Navkljub dejstvu, da je bila izobraževanje omenjeno v sporazumu (Daytonski mirovni sporazum 1995, Priloga 6¹⁵), pa ni bila predstavljeno kot ena izmed prednostnih nalog pokonfliktne obnove bosanskega sistema državnih institucij. Posledično mednarodni akterji svojega mandata v tem procesu niso primarno ali ciljno osredotočili na izvedbo reform izobraževalnega sistema, kar je vplivalo na kasnejše stanje v izobraževalnem sistemu (Perry 2003, 2–3). Takšna izključitev ni bila naključna.

Glede okoliščin, ki so vplivale na izključitev izobraževanja z dnevnega reda mednarodnih institucij, je Smith (2010) podrobneje razčlenil celoten kontekst in ugotavlja, da je bilo pomembnih več dejavnikov. Prvič, čeprav so bile v mirovni sporazum vključene pomembne dejavnosti na področju gradnje države in njenih institucij (npr. reforma policije, volitve), je »v mednarodni skupnosti izobraževanje obravnavano kot izjemno 'osebna' zadeva vsake države, torej notranja zadeva, v katero se mednarodni administratorji ne želijo vpletati« (Smith 2010, 42). Mednarodni akterji se redko lotevajo reforme izobraževalnega sistema tudi zaradi njenega birokratskega značaja: v Bosni in Hercegovini tako več kot pol milijona študentov išče izobrazbo v sistemu, ki ga sestavlja »na stotine šol in na tisoče učiteljev« (Smith 2010, 42). Izobraževanje ima tako precejšen vpliv na velik del prebivalstva in seže v vsako skupnost; prav zaradi te prepletenosti je področje razumljeno kot težavno z vidika upravljanja in reform

¹⁵ Osnovno varstvo človekovih pravic, zagotovljeno v Prilogi 6 k Daytonskem sporazumu, naj bi se nanašalo tudi na pravico nesdiskriminatornega dostopa do izobraževanja vseh, posebej pa 'povratnikov' (beguncev in notranje razseljenih), ki se vračajo na svoje domove (Daytonski sporazum 1995, Priloga 6).

(Davies 2015, 11).¹⁶ V primeru Bosne in Hercegovine ni bilo ne jasnih zmagovalcev, ne jasnih poražencev. Hkrati pa tudi ni bilo uradnega protektorata, ki bi vzpostavil popoln nadzor nad državo – zato je lahko razumeti, zakaj so se mednarodni akterji bolj posvečali 'težjim', a oprijemljivejšim varnostnim vidikom gradnje miru, kot je vojaška stabilnost, in hkrati bolj splošnim demokratičnim procesom, kot so volitve (Smith 2010, 42).

Drugič, za vključitev izobraževanja v Daytonski mirovni sporazum ni ob njegovem nastajanju lobirala nobena močna mednarodna organizacija. Mednarodne institucije, ki tradicionalno naslavljajo področje izobraževanja, kot so UNESCO in Sklad Združenih narodov za otroke (*United Nations International Children's Education Fund* – UNICEF), so imele takrat manj moči v mednarodni skupnosti, hkrati pa so bile povezane z Organizacijo združenih narodov (OZN), ki je v očeh mnogih zaradi izkušnje medvojne mirovne operacije v Bosni in Hercegovini pridobil slab sloves. OVSE – ki je prejel mandat za izvajanje volitev s Prilogo 3 Daytonskega sporazuma, navkljub omejenim izkušnjam institucije na tem področju – ter druge organizacije, kot sta Evropska unija in Svet Evrope, med pogajanjem o sporazumu niso bile prisotne in tudi niso bile pripravljene prevzeti ali spodbujati vključitve izobraževalnega področja v mirovne načrte in mandat mednarodnih institucij (Smith 2010, 43).

Tretjič, v času oblikovanja Daytonskega mirovnega sporazuma je mednarodna skupnost načrtovala le kratkotrajno vpletenost v izgradnjo miru v Bosni in Hercegovini. To je najverjetneje vplivalo in preprečilo vključevanje dolgoročnih obveznosti, kot so izobraževalne reforme, v mirovni sporazum. Prisoten je bil močan pritisk, zlasti s strani Združenih držav Amerike, da se mednarodna vpletenost mirovnih sil po enem letu zaključi; hkrati pa tudi zavračanje ravnanja, ki bi bilo lahko razumljeno kot zavzetost za daljšo intervencijo na Balkanu. Sprememba izobraževalnega sistema je bila torej videna kot problematika, ki bi mednarodne akterje obvezala bolj, kot je bilo v tistem trenutku zaželeno. Spoznanje, da načrti za izstopno strategijo (*exit strategy*) po le enem ali dveh letih vpletenosti preprosto niso bili realni ter da so v Bosni in Hercegovini potrebne dolgoročne strategije in zavezanost regiji, se je oblikovalo zelo postopno (Smith 2010, 43–44).

Nenazadnje pa je verjetno, navaja Smith (2010, 44), da si tudi pogodbenice sporazuma niso želele prenesti pristojnosti za izobraževalne reforme na zunanje akterje. Po letih

¹⁶ Celó v atmosferi popolne predaje v povojni Nemčiji so Američani zavračali nalogo reforme izobraževalnega sistema (Davies 2015, 11).

jugoslovanskega centraliziranega nadzora nad izobraževanjem in okolja, v katerem so bili iz učnega načrta izključeni številni znaki nacionalizma ter praktično vsi elementi religije, so bili mnogi politiki željni vzpostavitve 'svojih' izobraževalnih sistemov. Nekatere druge 'mehke' teme¹⁷ so bile namreč vključene v Daytonski sporazum – na primer v Prilogi 8, ki je bila vključena v sporazum kot odziv na uničenje kulturnih in verskih objektov med vojno.¹⁸ Zato je mogoče, da pogodbenice vključitve izobraževanja v sporazum enostavno niso želele ali zahtevale – tako je nastalo okolje, kjer so tako mednarodni kot domači akterji zavračali vpletenost prvih v tako področje izobraževanja.

Snovalci Daytonskega mirovnega sporazuma tako niso prepoznali ali priznali pomembnosti ustreznega (tj. takšne, ki bi omogočila delujočo državo in obnovo medetničnih odnosov po konfliktu) izobraževanja mladih v Bosni in Hercegovini, kar je bilo jasno izraženo tudi s strani Urada Visokega predstavnika za Bosno in Hercegovino (*Office of High Representative for Bosnia and Herzegovina*), vodilne organizacije za civilni vidik implementacije miru v BiH, na konferenci o izobraževalnih reformah januarja 2002 v Sarajevu.¹⁹ Glavni namestnik Visokega predstavnika je priznal neuspeh mednarodne skupnosti, da se na vprašanje zagotavljanja primernega izobraževanja odzovejo hitro: »Pozni smo pri reševanju vprašanja, ki bi ga morali takrat obravnavati kot ključno vprašanje za povojno obnovo Bosne in Hercegovine ter kot zadevo, ki bo brez dvoma vplivala na uspeh ali neuspeh vseh naših prizadevanj za oblikovanje svobodne, demokratične in stabilne Bosne in Hercegovine« (Urad Visokega predstavnika 2002).

¹⁷ Weston in Gear (2016, 389) uporabita izraz 'mehke' teme za tista področja v mednarodnih odnosih, ki jih države dojemajo kot manj ključna za njihove interese preživetja v mednarodni skupnosti. Zato države za njihovo regulacijo uporabljajo šibkeje zavezujoče mednarodne zakone, velikokrat pa sploh ne želijo kakršnih koli pravno zavezujočih sporazumov za urejanje teh tematik. Med takšne teme lahko uvrstimo varstvo okolja (ki sicer postaja vedno bolj urejeno), v okviru človekovih pravic npr. pravice žensk, nadalje lahko v to kategorijo uvrstimo družbeno odgovornost podjetij in regulacijo multinacionalnih podjetij.

¹⁸ Smith (2010, 43) analizira, da so vključitev tega področja v sporazum najverjetneje zahtevali bošnjaški pogajalci, ki bi na ta način lahko obnovili ali ponovno zgradili več kot tisoč poškodovanih in uničenih mošej. Po drugi strani pa Holbrook (1998) tega opažanja v svojo knjigo *To End a War*, kjer se spominja Daytonskih pogajanj, ni vključil. Ostaja pa dejstvo, da je bilo število uničenih kulturnih in verskih objektov na strani bosanskih Srbov in bosanskih Hrvatov nižje (med 100 in 300) v primerjavi z uničenimi objekti na bošnjaški strani (tisoč). Hkrati do takrat še ni prišlo do primera, v katerem bi mednarodni akterji vztrajali pri vključitvi obnove in zaščite kulturne dediščine v mirovni sporazum, zato je verjetno, da je na tem vztrajala ena stran, ki jo je uničenje prizadelo najbolj.

¹⁹ Konferenca, ki je bila organizirana s strani Urada Visokega predstavnika, je bila namenjena obravnavi primernih politik, ki bi se lahko uporabljale v celotnem izobraževalnem sistemu Bosne in Hercegovine in sicer z uporabo izobraževalnega modela razvitega v Brčkem. Obravnavala je tudi vprašanje splošne prihodnosti primarnega in sekundarnega izobraževanja v Bosni in Hercegovini, ki bi vodila k vzpostavitvi evropskih norm na področju izobraževanja v državi (Urad Visokega predstavnika 2002).

3.2 Po Daytonu: obdobje razdrobljenosti mednarodnih akterjev v izobraževanju

Vendar pa je tudi po vstopu v veljavo Daytonskega sporazuma ta prinesel izzive mednarodnim akterjem. Sporazum je močno kritiziran zaradi neupoštevanja zgodovinskih, kulturnih in izobraževalnih dejavnikov, ki so prispevali k nasilnemu konfliktu v Bosni in Hercegovini (Magill in Hamber 2010, 27). Ti izzivi so bili posledica nezaupanja med političnimi elitami treh konstitutivnih narodov, kot so bili opredeljeni tudi v sporazumu, seveda pa tudi posledica nezaupanja med ljudmi. Med vojno v Bosni in Hercegovini svoje je domove zapustila več kot polovica prebivalstva, mnogi tudi v strahu pred etničnim čiščenjem in vojnimi zločini nad civilnim prebivalstvom. Takšno vzdušje je otežilo že urejanje manj kompleksnih področij, kot je izobraževanje (Dahlman in Ó Tuathail 2005, 569). Primer situacije v Jusićih leta 1996 dobro ponazori vzdušje nezaupanja med prebivalstvom ter nemoč in omejitve pri delovanju mednarodnih akterjev v povojni Bosni in Hercegovini.

Dahlman in Ó Tuathail (2005, 570) navajata, da so bili Jusići eno izmed naselij, v katerih je živela bošnjaška skupnost, ki je bila poleti leta 1992 podvržena etničnemu čiščenju s strani paraenot bošnjaških Srbov na območju občine Zvornik. V Daytonskem mirovnem sporazumu je bilo to območje navkljub predvojni etnični sestavi pripojeno Republiki srbski. Primer Jušićev je neobičajen, saj se nahaja na strani Republike srbske glede na mejo med entitetami (tj. med Republiko srbsko in Federacijo), vendar pa hkrati znotraj uradne demilitarizirane cone, ustanovljene s strani mednarodne skupnosti. Z Daytonskim sporazumom in zaustavitvijo vojskovanja so se razseljeni prebivalci iz naselij, kot so Jušići, želeli vrniti na svoje predvojne domove. Vendar pa niso bili dobrodošli, saj je njihov poskus vrnitve v vas in obnovitve domov konec poletja leta 2006 sprožil val nezaupanja med bosanskimi Srbi na tem področju.²⁰

Povratniki so bili nadlegovani s strani policije, ki jih je razglasila za ekstremiste, ki so se vrnili, da bi ponovno spodbudili nasilje na tem območju. Lokalni mediji so jih prikazali za vojne kriminalce, ki želijo okupirati del Republike srbske s ciljem njenega spodkopavanja (Dahlman

²⁰ Primer Jušićev je zelo znan v medijih, saj so bili nekdanji bošnjaški prebivalci tega mesta eni izmed prvih povratnikov, ki so vstopali na sveže priznane ozemlje Republike srbske. Njihov povratek so spremljali oboroženi pripadniki mednarodne skupnosti v Bosni in Hercegovini pod nadzorom NATA, pripadniki mednarodnih sil policije, mediji in tudi policisti, ki so se bali izbruha nasilja. Le mesec dni pred tem so namreč pripadniki specialne enote policije Republike srbske pretepli skupino bošnjaških povratnikov v Mahalu, kjer so zadali smrtne poškodbe enemu izmed njih Muradifu Aliću, ki je 29. novembra umrl v bolnišnici v Tuzli (Fokus 2016).

in Ó Tuathail 2005, 571). Lokalne oblasti so obtožile mednarodno skupnost, da dovoljuje napade na srbsko ozemlje z namenom razjedanja meja njihove entitete (prav tam).

Mednarodni akterji, delujoči v Bosni in Hercegovini, so se znašli pred krizo, ki je izvirala neposredno iz Daytonskega sporazuma: Prilogi 1 in 2 sta ustanovili mejno linijo med entitetama, končali vojaški spopad v Bosni in Hercegovini in oblikovali mednarodno vojaško silo za ločitev vojskujočih se strani in vzdrževanje miru. Priloga 7 je potrjevala pravico beguncev ter notranje razseljenih do povratka na svoje domove. Napetosti so rasle in ob najmanj eni priložnosti (12. oktobra 1996) je lokalna policija odprto streljala na povratnike bošnjaške narodnosti, medtem, ko je do preteпов med povratniki in policijo Republike srbske prišlo večkrat (Dahlman in Ó Tuathail 2005, 571). Mednarodna skupnost se je odzvala s preiskavo vasi z namenom iskanja orožja in čeprav so nekateri bošnjaški vaščani bili oboroženi, je Visoki komisariat Združenih narodov za begunce (*United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR*) odobril te osebe, kot nekdanje prebivalce, ki so imeli pravico do povratka na svoje domove. Orožje so posedovali zaradi zaščite pred lokalno policijo, ki je bila prisotna ob etničnem čiščenju vasi v letu 1992 (Dahlman in Ó Tuathail 2005, 571–572).

Da bi rešila krizo, se je mednarodna skupnost pogodila z oblastmi Republike srbske: vsi povratniki so morali ob vrnitvi podpisati deklaracije, da so državljani Republike srbske, ki priznavajo njeno politično avtoriteto (Dahlman in Ó Tuathail 2005, 572). Povratniki so se torej vrnili na svoje domove vedoč, da morajo spoštovati zakone entitete, ki jo je ustvaril Daytonski mirovni sporazum, v kateri so sicer manjšinska narodna skupnost. Posledica tega je bila seveda tudi izključna uporaba srbskega jezika in cirilice tudi v vrtcih in šolah (prav tam).

Potrebno je bilo torej več kot leto dni, da je lahko mednarodna skupnost vzpostavila pravico do povratka beguncev in notranje razseljenih oseb na ozemlje, kjer naj bi imeli izključno vojaško oblast prav mednarodni akterji, čeprav naj bi bila ta pravica že vključena v Dayton in v veljavi na celotnem ozemlju Bosne in Hercegovine (Dahlman in Ó Tuathail 2005, 572–575). Mednarodni akterji so torej odigrali dvojno vlogo: prvič, niso mogli zagotoviti uspešnega izvajanja ene najosnovnejših pravic Daytonskega sporazuma v praksi, navkljub popolnem vojaškem nadzoru nad tem območjem. Povratek je spremljalo fizično nasilje med avtoriteto samo (policijo Republike srbske) in pa begunci ter notranje razseljenimi. Iz tega izhaja vprašanje, ali bi mednarodna skupnost sploh uspela zagotoviti pravico do izobraževanja otrokom povratnikov brez njihove fizične ločitve od druge etnične skupine (po načelu

monoetnične šole ali segregirane šole)? Drugič, ta primer jasno pokaže, da so mednarodni akterji sklenili dogovor, ki je popolnoma onemogočil pravico do izobraževanja v lastnem jeziku ene etnične skupine, zavaljo možnosti praktičnega izvrševanja uredb Daytonskega sporazuma, ki pa bi se ga morale oblasti katerekoli entitete v vsakem primeru držati, tudi brez takšnih koncesij. Izvajanje Daytonskega sporazuma je bila torej težavna naloga, ki so jo dodatno ovirala nesoglasja med nacionalnimi oblastni ter mednarodnimi akterji (Dahlman in Ó Tuathail 2005, 576).

Pojavljale so se tudi druge težave delovanja mednarodnih akterjev na področju izobraževanja v okviru Daytonskega sporazuma (Perry 2003, 4). Pomanjkanje jasnega mandata za področje izobraževanja v mirovnem sporazumu je vplivalo na legitimnost vključevanja in delovanja vseh mednarodnih akterjev s ciljem pomoči pri naslavljanju različnih dejavnikov, da bi lahko skozi izobraževanje spodbujali spravo (Perry 2003; Smith 2005; Smith 2010). Zato so se mednarodni akterji osredotočili zgolj na izgradnjo infrastrukture za šolanje ter nujno pomoč, donacije za izboljšanje opreme (npr. računalnike) in strokovno pomoč pri šolanju učiteljev (Fisher 2006, 303). Delovanje na področju izobraževanja je bilo tako vodeno s strani mnogih šibkejših mednarodnih akterjev, ki so delovali na razdrobljenih projektih brez trdnega mandata, z malo medsebojnega usklajevanja, predvsem pa brez mehanizma za zoperstavljanje odporu lokalnih elit proti nepotrebnim spremembam v smeri vključujočega izobraževalnega sistema z močnimi državljskimi in šibkimi 'nacionalnimi' vsebinami (Fisher 2006, 302).

3.3 Vloga Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi

Leta 2002 je bil OVSE kot del racionalizacije dela mednarodne skupnosti v Bosni in Hercegovini dodeljen mandat za vodenje reforme izobraževanja (Smith 2005; Magill in Hamber 2010; Smith 2010). Džopa (2016, 37–38) navaja, da je bila pred tem OVSE le delno vpleten v reformo izobraževalnega sistema, predvsem je bila njegova vloga omejena na izpostavljanje težav v poročilih. Novi Visoki predstavnik, najvišji organ mednarodne skupnosti za nadzor gradnje miru v Bosni in Hercegovini, je s svojim prihodom v letu 2002 sam sprejel odločitev, da bo OVSE prejel izključen mandat na področju izobraževalne reforme. Predlagal je oblikovanje strategije, ki bi poskrbela za izvajanje vsaj minimalnih standardov na področju izobraževanja, vključevala pa tako lokalne kot mednarodne akterje oziroma partnerje. OVSE se je med svojim mandatom osredotočil na spodbujanje političnih sprememb ter reforme zakonskega okvirja, ki bi bil sprejemljiv za vse prebivalce ter tudi vključujoč. Hkrati je bil

zadolžen za usklajevanje mednarodnih akterjev pri pomoči bosanskim oblastem pri implementaciji in izvajanju reforme izobraževalnega sistema (prav tam).

Delo OVSE se je odvijalo v kontekstu glasnih kritik mednarodne skupnosti s strani bosanske politike, ki so odsevale to, kar bi lahko opisali tudi kot demokratični deficit v Bosni in Hercegovini (Magill in Hamber 2010, 15). Podelitev mandata mednarodni instituciji s strani drugega mednarodnega akterja (Visokega predstavnika) je bila s strani nacionalističnih politikov kritizirana kot avtorska in moč OVSE za spodbujanje reform v neskladju z razvojem in konsolidacijo demokracije (Perry, 2003, 94). Hkrati je prav ta kritika varovala nacionalistične politične voditelje pred prevzemanjem odgovornosti za neuspešnost reforme izobraževalnega sistema. Tako je, paradoksalno, obstoj mandata OVSE nad izobraževalnim sistemom zagotavljal varnost takšnim politikom (Magill in Hamber 2010, 22).

Glede današnje vloge OVSE v izobraževalnem sistemu in sedanjega delovanja mednarodnih akterjev na tem področju tako obstaja niz kritičnih ocen. Poleg raziskovalcev (Smith 2010; Keil in Kudlenko 2015) in samih mednarodnih akterjev (Strokovna ekskurzija v Bosno in Hercegovino 2017)²¹ so kritični tudi nekateri učitelji – zlasti tisti, ki se zavzemajo za nujne reforme izobraževalnega sistema v smeri večjega poudarka na skupnih vsebinah in posledični krepitvi državljskih vsebin. Tako je tudi moja intervjuvanka, srednješolska učiteljica, na vprašanje o vlogi mednarodnih akterjev v reformi izobraževalnega sistema do sedaj odgovorila, da »mednarodni akterji, posebno pa Evropska unija, ne koristijo svojih pristojnosti in svoje moči. Verjetno se zavedajo, da se ne bo nič spremenilo. Ne vem, če imajo mednarodni akterji sploh resničen interes, da bi kaj spremenili. Postali smo črna luknja. Navkljub temu pa ljudje še kar verjamejo, da nas bo nekdo 'rešil'. Mladi pa med tem odhajajo iz države, saj tukaj več ne vidijo perspektive in ne vedo, kako bi lahko sistem sploh kdaj spremenili« (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).²²

Nadalje smo tudi sami po pogovoru s predstavniki OVSE (Strokovna ekskurzija v Bosno in Hercegovino 2017)²³ ugotovili, da svojo vlogo razumejo v smislu pisanja poročil in poročanja o napakah, 'odgovornost za spremembo' pa predstavljajo na Urad Visokega predstavnika za

²¹ Pogovor s predstavnikom Urada Visokega predstavnika za Bosno in Hercegovino. 2017. Sarajevo, 10. maj.

²² Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine. 2017. Intervju z avtorico preko Skypa. Ljubljana in Jajce, 28. avgust.

²³ Pogovor skupine študentov Mednarodnih odnosov s predstavniki OVSE. 2017. Mostar, 11. maj.

Bosno in Hercegovino. Po njihovih besedah se ukvarjajo z lobiranjem in diplomacijo, kar pa ni v skladu z mandatom predložitve reforme v izobraževanju in ureditve vključujočega izobraževalnega sistema, ki ga je OVSE podelil nekdanji Visoki predstavnik Paddy Ashdown (prav tam).

Odsotnost družbenega nezaupanja v Bosni in Hercegovini je tako delno posledica stalnega nesoglasja o tem, kaj bi Bosna in Hercegovina morala biti in na kakšen način morajo biti mednarodni akterji vpleteni v njen razvoj – takšno nesoglasje je dediščina Daytonskega sporazuma (Strokovna ekskurzija v Bosno in Hercegovino 2017).²⁴ Dejstvo je, da so bila temeljna določila v Daytonskem sporazumu oblikovana z namenom prekinitve oboroženega spopada in omogočanja delovanja osnovnih državnih institucij, ki bi trem skupnostim zagotovile mirno življenje na svojih domovih, kjerkoli ti že so. Prav geografsko neenakomerna naseljenost različnih etničnih skupin je ustvarila zelo zapleten državni sistem. 22 let po vojni je tak sistem nevzdržen za prebivalce, predvsem pa je država nezmožna srečevanja z izzivi, kot je izobraževalna reforma. Problematična ni sama po sebi entitetska ureditev, temveč etnično ločevanje in *de facto* nestrinjanje v vseh državnih sistemih (od problematike, kdo lahko kandidira na volitvah pa do problematike urejanja izobraževalnega sistema) (prav tam).

4 Analiza dejavnikov

4.1 Družbeno-politični dejavniki

4.1.1 Upravljanje izobraževalnega sistema

V Bosni in Hercegovini so mednarodni akterji zato, da bi ohranili Bosno in Hercegovino kot multietnično državo, hkrati pa tudi kot stabilno državo, ustvarili zapleten sistem mehanizmov delitve moči, v katerem izobraževalni sistem seveda ni izjema (Perry 2003, 20). Enako kot je na razvoj izobraževalnega sistema, kot ga danes poznamo v Bosni in Hercegovini, vplivala pogosto krhka politična situacija, se je tudi obratno izkazalo za resnično, saj je izobraževalni sistem v nekaterih primerih sam prispeval k nestabilnosti v državi (Perry 2003, 4–6; Magill in Hamber 2010, 27–28).

²⁴ Pogovor skupine študentov Mednarodnih odnosov s predstavniki OVSE. 2017. Mostar, 11. maj.

Delitev oblastni med institucijami in decentralizacija sistema izobraževanja sta dva ukrepa, za katera Smith (2010, 8) navaja, da lahko v določenih kontekstih pripomoreta k uspešnemu pričetku procesa sprave. Vendar pa lahko oba ukrepa tudi okrepita lokalne politične interese in etnične delitve med skupnostmi, če decentraliziran izobraževalni sistem ni upravljan s strani močne institucije oziroma osrednje avtoritete na državnem nivoju (Di Gropello 2007, 503; Smith 2010, 9). Pripadnik Sveta Evrope v Sarajevu je kot eden izmed mednarodnih akterjev, ki delujejo na področju sprave v Bosni in Hercegovini, na tej točki navedel, da izobraževalni sistem ni upravljan s strani močne institucije ter najverjetneje ne bo nikoli, saj »Srbi želijo močno Republiko srbsko, Bošnjaki močno Federacijo in združeno Bosno in Hercegovino, Hrvati pa močne kantone ali, idealno, svojo entiteto po vzoru Republike srbske« (Skupinsko etnografsko raziskovanje 2017).²⁵

Pripadnik Sveta Evrope v Sarajevu je kot eden izmed mednarodnih akterjev, ki delujejo na področju sprave v Bosni in Hercegovini, na tej točki navedel, da izobraževalni sistem ni upravljan s strani močne institucije ter najverjetneje ne bo nikoli, saj »Srbi želijo močno Republiko srbsko, Bošnjaki močno Federacijo in združeno Bosno, Hrvati pa močne kantone ali, idealno, svojo entiteto po vzoru Republike srbske« (Skupinsko etnografsko raziskovanje 2017).²⁶

Avtoriteta v državi, ki premore dovolj moči za takšno preoblikovanje institucionalne strukture je Visoki predstavnik za Bosno in Hercegovino. Ko smo študentje Mednarodnih odnosov povprašali predstavnika Urada Visokega predstavnika o možnosti pritiska mednarodne skupnosti pri ustanavljanju takšne osrednje centralizirane institucije, je ta odgovoril, da »se je vloga mednarodne skupnosti v Bosni in Hercegovini spremenila zaradi splošnega občutka razočaranja mednarodnih akterjev nad državo« (Skupinsko etnografsko raziskovanje 2017).²⁷ Kljub temu velja izpostaviti, da so pristojnosti Urada Visokega predstavnika ostale nespremenjene v smislu zmožnosti avtorske implementacije reform, tudi na področju izobraževanja. Tako lahko neaktivnost mednarodne skupnosti pripišemo enostavnemu pomanjkanju interesa za nadaljnje intenzivno delovanje v Bosni in Hercegovini, vsaj na področju izobraževanja (prav tam).

²⁵ Pogovor skupine študentov Mednarodnih odnosov s predstavniki Sveta Evrope. 2017. Sarajevo, 10. maj.

²⁶ Pogovor skupine študentov Mednarodnih odnosov s predstavniki Sveta Evrope. 2017. Sarajevo, 10. maj.

²⁷ Pogovor skupine študentov Mednarodnih odnosov s predstavnikom Urada Visokega predstavnika za Bosno in Hercegovino. 2017. Sarajevo, 10. maj.

V primeru Bosne in Hercegovine decentralizacija preprečuje nadzor nad izobraževalnim sistemom in kvira tehnične zmožnosti države za uspešno upravljanje s sistemom, hkrati pa močno prispeva k politizaciji izobraževanja, kar ima vpliv na vse nadaljnje dejavnike, ki bi lahko vodili k spravi (Magill in Hamber 2010; Smith 2010; Skupinsko etnografsko raziskovanje 2017).²⁸ Zato je nadalje eden izmed pomembnih dejavnikov poleg vzpostavitve močnega centralnega nadzora, kadar je prisotna decentralizacija oblasti, oblikovanje transparentnega in preglednega sistema financiranja, kar bi lahko spodbudilo odgovornejši nadzor v tako razdrobljenem sistemu. Zaradi Daytonskega sistema podelitve prenosa odgovornosti za financiranje na kantonalno raven, včasih celo na občinsko, bosanski izobraževalni sistem ne izkoristi ekonomije obsega in trpi zaradi podvajanja, odpuščanja in dragega sistema v državi, ki je že tako revna (Perry 2003, 27). Poleg tega je popolna decentralizacija pripeljala do položaja, v katerem odgovornost administratorjev in finančna preglednost izobraževalnega sistema praktično nista mogoči – množica nivojev upravljanja je zbrisala meje med tem, kdo je odgovoren in na katerem nivoju (*ibid.*), ter tako ustvarila vzdušje, ki ga s pridom izkoriščajo politične stranke za zaposlovanje svojih pripadnikov. Ti jih v zloveščem začaranem krogu držijo na oblasti, kot izraženo s strani intervjuvanke:

Moji kolegi so večinoma vsi politično aktivni. Zaposlitev kot profesorji na npr. bošnjaško ali hrvaško večinskem območju dobijo tisti, ki so pripadniki največje stranke. Zakaj? Zaposlovalec je namreč tudi sam nameščen s strani taiste politične stranke in če ta ne bo ostala na oblasti, bi znal biti zamenjan s strani naslednice te stranke. Hkrati imajo skoraj vsi pogodbe le za eno šolsko leto – ne obstaja nikakršna varnost zaposlitve za nedoločen čas. Vsi morajo svoje pogodbe čez poletje nekako podaljšati. To ustvarja okolje, v katerem je le malo mojih kolegov politično neopredeljenih. Večinoma so bili ti zaposleni takoj po vojni. Ostali pa na volitvah, razumljivo, obkrožijo tistega, ki jim daje kruh. Iz tega ni izhoda (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

Tudi UNICEF (2009, 18–19) v svoji analizi navaja, da so vse anketirane kategorije v njihovi raziskavi (učitelji, starši, predstavniki verskih skupnosti ter lokalnih oblasti) potrdili, da imajo politiki oziroma politika največ vpliva na izobraževalni sistem. Anketiranci politiko vidijo tudi

²⁸ To je bilo razvidno tudi med strokovnim raziskovanjem v Bosni in Hercegovini, kjer smo opazili, da je struktura izobraževalnega sistema prezapletena za učinkovito delovanje, to je bilo izpostavljeno tudi s strani delavcev v tem sistemu. Hkrati je bilo razvidno, da je takšen sistem ekonomsko zelo nevzdržen, saj paralelno obstaja več istih institucij, ki torej med sabo podvajajo svoje delo (Skupinsko etnografsko raziskovanje 2017).

kot krivca za sedanjo segregacijo znotraj izobraževalnega sistema ter politike kot najmočnejše subjekte, ki bi lahko uvedli spremembe v izobraževalni sistem.

S ciljem krepitve izobraževalnega sistema proti takšni politizaciji, se je OVSE lotil tudi predloga, naj se ustvarjajo specializirane agencije z odgovornostjo na področju načrtovanja vsebine posameznih predmetov, izpitov, izobraževanja pedagogov in priprave učnega načrta (Smith 2010). Leta 2009 je bila ustanovljena nova Agencija za predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje (*Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje – APOSO*), ki naj bi pripravila reformo izobraževanja (Magill in Hamber 2010, 30), vendar pa po mnenju intervjuvanke to ni bila uspešna potezna mednarodne skupnosti:

Na vlado so pritiskali, naj dela vsaj nekaj na tem področju [izobraževanja] in reformira sistem, ter vztrajali, da se ustanovi državna agencija APOSO, ki naj bi naredila učni načrt na osnovi izhodišč za učenje že pred več leti; mislim, da so pričeli v letu 2009. Jaz sem jih kontaktirala, ko sem se pričela ukvarjati s problematiko učnega načrta, ki ne bi bil ločen za Bošnjake in za Hrvate – oni so oblikovali le izhodišča za poučevanje, po tolikih letih njihovega delovanja – niso pa zastavili vsebine, torej načrta in programa, predpisanih učbenikov. To nam pri poučevanju nič ne pomaga. Hkrati pa nimajo nadzora. Naša šola na primer. ne reče: »to je odličen program, apolitičen, ki mu ga moramo slediti zaradi navodil na državnem nivoju.« Večinoma šole ne želijo sprejeti njihovih predlogov oziroma jih sprejmejo le deklaratorno, nihče pa jih ne nadzoruje pri implementaciji. V bistvu so precej neučinkoviti (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

4.1.2 Dostop do izobraževanja

Čeprav so si nekateri učitelji med vojno in po njej prizadevali ohraniti osnovno šolstvo, je bilo to osnovno izobraževanje izvedeno v težkih in pogosto nevarnih okoliščinah. Z zornega kota fizičnega dostopa do izobraževanja, ki ga navaja Smith (2010), je zato treba omeniti, da je bilo po vojni šolanje otrok večinoma prekinjeno, med drugim tudi zaradi slabih infrastrukturnih razmer v državi. Več kot polovica šolskih zgradb v Bosni in Hercegovini je bilo uničenih ali močno poškodovanih, uporabljene pa so bile tudi za zatočišče tistih, ki so v vojni ostali brez strehe nad glavo (Smith 2010). Mednarodni akterji so več kot polovico svojega vložka v okviru Uradne razvojne pomoči vložili prav v izgradnjo nove infrastrukture (šole, vrtce), kar je zagotovo pozitiven vpliv glede izboljšanja dostopa do izobraževanja (Magill in Hamber 2010, 24).

Hkrati je treba omeniti tudi, da je bilo med vojno v Bosni in Hercegovini nastavljenih več kot tri milijone protipehotnih min. Mine so po predvidevanjih še danes prisotne na več kot 1149 kvadratnih kilometrih ozemlja Bosne in Hercegovine²⁹, tj. malo več kot dveh odstotkih celotne površine države in tako neposredno ogrožajo varnost 15 odstotkov prebivalstva (550 tisoč ljudi) (Landmine and Cluster Munition Monitor 2017). Tako predstavljajo nevarnost za državljane, vključno s šoloobveznimi otroci, kar je pomembno predvsem za omogočanje njihovega dostopa do šol v ruralnih predelih države. Mednarodni akterji so na tem področju odlično pospešili odpravljanje tega problema, tako pri fizičnem odstranjevanju min, ki je izjemno drag proces, ter tudi pri osveščanju otrok o nevarnosti min (Magill in Hamber 2010, 26–27). Tako so v letu 2015 mednarodni akterji namenili več kot devet milijonov dolarjev v ta namen.³⁰

Poleg fizične ovire dostopa do izobraževanja, je v Bosni in Hercegovini prisoten psihološko-družbeni vidik, močno povezan z nezaupanjem staršev v šolski sistem ter strahom pred diskriminacijo, ki izvira iz politizacije izobraževanja. (Smith 2010, 16). V letu 2002 je Paul Roeders, predstavnik Tehnične pomoči izobraževalni reformi Evropske komisije (*European Commission Technical Assistance to Education Reform*) ocenil, da vsak dan med pet in deset tisoč učencev prečka mejo med entitetami, da pridejo v šolo. To pomeni, da manjšinsko prebivalstvo v določenih entitetah ne želi, da njihovi otroci pridobivajo izobrazbo v šolah, kjer bi bili v manjšini, oziroma, kjer bi se izobraževali po nacionalnem kurikulumu neke druge skupnosti (konstitutivnega naroda).

V letu 2003 je OVSE ta pojav opisal kot »fenomen pošiljanja otrok v mono-etnične šole, oddaljene od njihovih domov« (OVSE 2003). OVSE (2003) je osvetlil razsežnost problema s sledečim primerom: »okoli deset otrok se vsak dan vozi več kot 15 km do šole v Dejčićih (Trnovo, Federacija), čeprav živijo le par sto metrov stran od osnovne šole v Trnovem (RS), ki je bila popolnoma obnovljena in opremljena v letu 1996.« OVSE je ocenil, da je na tak način porabljenih med 35 do 40 tisoč bosanskih mark mesečno zgolj za prevoz otrok v šole izven kraja njihovega bivanja.

²⁹ Prisotnost min je bila v letu 2015 s tehničnimi testi potrjena za 23 kvadratnih kilometrov tega ozemlja, očiščenega pa ga je bilo kilometer in pol, kar kaže na dolgotrajnost dragega postopka odstranjevanja protipehotnih min (Landmine and Cluster Munition Monitor 2017).

³⁰ Za primerjavo, Afganistan je v istem letu prejel več kot 52 milijonov evrov pomoči (Landmine and Cluster Munition Monitor 2017).

Perry (2003) kot posledico tega omenja tudi začaran krog dveh šol pod eno streho in ustanavljanje novih etnično 'čistih' šol. Takšen trend se nadaljuje še danes, predvsem na z vidika ustanavljanja novih šol. Eden novejših primerov je trud bošnjaške lokalne politične stranke za vzpostavitev nove bošnjaške srednje šole v Jajcu, ki bi dijake razdelila na etnični osnovi. Trenutno se hrvaški in bošnjaški otroci šolajo skupaj, čeprav uporabljajo hrvaške učne načrte in vsebine (Bošnjaki imajo sicer možnost izbire bosanskega prvega jezika). Tako učitelji kot učenci so se borili proti vzpostavitvi šole, junija 2017 pa jim je uspelo ustanovitev le te premakniti³¹ vsaj na sledeče šolsko leto (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

Nadalje Smith (2010, 10) navaja, da je OVSE sprožil niz pobud, ki naj bi prav zaradi družbeno-psihološkega vidika pozitivno vplivale na pričetek procesa sprave: ena izmed njih je podpora odstranitvi neprimernih in izključujočih simbolov iz šol. Vendar pa je intervjuvanka na vprašanje glede vloge mednarodne skupnosti v omogočanju tega vidika dostopa do izobraževanja navedla, da je bila:

mednarodna skupnost zadovoljna z 'napredkom' v Jajcu, kjer so v šoli, ki sicer uporablja hrvaški učni načrt, dali otrokom na izbiro učbenike z nacionalnim simbolom Herceg-Bosne in [kot del napredka oziroma reforme] z državnim simbolom Bosne in Hercegovine. Situacija je absurdna, saj po eni strani to res pomeni napredek – pred tem so vsi učenci, tako bošnjaški kot hrvaški, dobivali učbenike s šahovnico. Sedaj pa lahko izberejo tudi uradno državno oznako Bosne in Hercegovine, imajo vsaj možnost izbire. Po drugi strani pa je torej z leti postalo popolnoma sprejemljivo izbiranje med oznako države, kateri državljani s (in v kateri živijo) ter oznako para-vojaške tvorbe, ki je v Bosni in Hercegovini ilegalna. To je zelo problematično in se ne dogaja v nobeni drugi državi (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

Te težave se še poslabšajo, ko govorimo o dostopu do izobraževanja pripadnikov narodnih manjšin v Bosni in Hercegovini. Ustava Bosne in Hercegovine namreč priznava Bošnjake, Hrvate in Srbe kot konstitutivne narode, medtem ko so vsi ostali državljani, ki se ne opredeljujejo za pripadnike nobenega od treh konstitutivnih narodov, dobesedno navedeni kot

³¹ Njihova želja je vzpostavitev četrte poti – skupne šole za učence in skupnega kurikulum, ki ne bo bošnjaški, hrvaški ali srbski, temveč državljanske narave in skupen vsem narodom in narodnostim Bosne in Hercegovine – po možnosti ne le v Jajcu, temveč tudi drugod v Bosni in Hercegovini, kjer se otroci želijo učiti skupaj, pa jim to omejuje izobraževalno vodstvo kantona (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

'Ostali'³² (Ustava Bosne in Hercegovine, Preambula).³³ Pripadnik manjšine ne more biti izvoljen kot eden izmed petih predstavnikov konstitutivnih narodov, kar je izreden primer diskriminacije, ki je bil obravnavan tudi na Evropske sodišču za človekove pravice (2009).³⁴ Sodišče je odločilo, da takšna ureditev, nastala z Daytonskim mirovnim sporazumom, ni v skladu z Evropsko konvencijo o človekovih pravicah (prav tam).

Manjšine imajo tudi veliko manjšo možnost šolanja v njihovem lastnem jeziku kot konstitutivni narodi, predvsem zaradi njihove razseljenosti po več območjih Bosne in Hercegovine oziroma nizke koncentracije pripadnikov manjšinskih skupnosti v na enem območju.³⁵ To otežuje oblikovanje posebnih pogojev šolanja v manjšinskih jezikih (Drugo poročilo Odbora strokovnjakov Evropske listine za regionalne in manjšinske jezike 2015).³⁶ Tako lahko vidimo močno povezavo med številčnostjo manjšinske skupnosti in obveznostjo oblasti, da manjšinam zagotovi šolanje v njihovem jeziku, kar pa je v praksi ponovno odvisno od različne stopnje nacionalističnih politik lokalnih akterjev.

4.1.3 Kontakt

V povojnem okolju Bosne in Hercegovine, kjer se več družbenih skupin z razvito skupinsko identiteto poteguje za oblast, je bila želja, da se otroke poučuje v bosanskem, srbskem ali hrvaškem jeziku, v očeh prebivalstva ključnega pomena zaradi ohranitve te identitete. Identiteta je imela osrednjo vlogo v vojni in je še danes, 22 let po podpisu okvirnega sporazuma vir nenehnih napetosti in krhkosti v državi (Magill in Hamber 2010, 16). Novak (2002, 60) navaja, da so bili mednarodni akterji prav zaradi občutka nezaupanja med prebivalstvom in strahu pred nasiljem ter izgubo identitete postavljeni pred poseben izziv – kako zagotoviti obiskanost šol s strani povratnikov, navkljub strahu staršev glede pojavov nasilja, diskriminacije njihovega otroka, ogroženosti.

³² V Bosni in Hercegovini so to predvsem Judje, Romi in druge manjšine, pa tudi drugi državljani, ki se niso opredelili kot pripadniki enega izmed konstitutivnih narodov.

³³ Ustava Bosne in Hercegovine. 1995. Sprejeta kot priloga Daytonskega mirovnega sporazuma, podpisanega 14. decembra v Parizu.

³⁴ Evropsko sodišče za človekove pravice. 2009. Sejdić in Finci proti Bosni in Hercegovini, 27996/06 in 34836/06.

³⁵ Svetovalni odbor navaja, da je na območjih, kot je Prnjavor, kjer je koncentracija prebivalcev pripadnikov manjšinske skupnosti višja, učenje v manjšinskih jezikih zagotovljeno (Drugo poročilo Odbora strokovnjakov Evropske listine za regionalne in manjšinske jezike 2015, 22).

³⁶ Drugo poročilo Odbora strokovnjakov Evropske listine za regionalne in manjšinske jezike. 2015. Sprejeto 31. avgusta v Strasbourgu.

Tako je bila s ciljem povečevanja števila otrok povratnikov v šolah s strani mednarodne skupnosti dovoljena ločitev šol po etnični sestavi prebivalstva. Božić (2006, 327–328) navaja, da je mednarodna skupnost odigrala vlogo mediatorja v vzpostavitvi takšnega sistema, pričakujoč, da bo paralelni sistem povečal možnost vrnitve otrok beguncev in notranje razseljenih v šole. Nastal je fenomen t. i. dveh šol pod eno streho. Ta 'rešitev' je bila sprejeta kot ukrep za začetek vzpostavljanja stikov med pripadniki različnih etničnih skupnosti in kot taka je bila razumljena tudi kot precejšen uspeh mednarodnih institucij. Sčasoma naj bi to 'rešitev' odpravili³⁷ in jo nadomestili z integriranim pristopom, a so 'rešitev' posvojili prav vsi nacionalistični voditelji, ki jim ločen sistem ustreza, saj nadaljuje politiko identitete in strahu. Sistem ločenega šolanja je v veliki meri obranjen s strani nacionalističnih politikov v dveh mešanih kantonih Federacije (Božić 2006, 323).

Prva šola po načelu organizacije 'dve šoli pod eno streho' je bila ustanovljena v letu 2000, v obdobju naslednjih treh let pa je nastalo še dodatnih 51 takšnih šol, večinoma v Zeniško-dobojskem kantonu, Srednjobosanskem kantonu in Hercegovsko-neretvanskem kantonu (prav tam). Danes je to število manjše, v letu 2017 obstaja 36 šol po načelu 'dve šoli pod eno streho', vendar pa je Komisar Sveta Evrope za človekove pravice na letošnjem obisku v državi poudaril svojo vznemirjenost, »da so se generacije otrok v Bosni in Hercegovini izobraževale v ločenih šolah z malo ali brez interakcije z otroci iz drugih etničnih skupin. S tem, da Bosna in Hercegovina ni odpravila sistema 'dveh šol pod eno streho' in monoetničnih šol ter s tem izobraževanje uporabila kot orodje za spodbujanje sprave, se je etnična polarizacija še poslabšala« (Svet Evrope 2017).

Značilnosti in posledice segregacije so torej zaskrbljujoče. V teh šolah so učenci bošnjaške in hrvaške narodnosti tako psihološko kot fizično ločeni (Božić 2006, 321). Šole se nahajajo v isti stavbi, vendar imajo ločene pravne osebnosti, administracijo, šolski upravni odbor, ravnatelje, kabinete, učitelje itd. Večinoma otroci ene narodnosti šolo obiskujejo dopoldne, otroci druge narodnosti pa popoldne; pouk torej poteka v t. i. turnusu. V nekaterih primerih se vsi v šoli nahajajo istočasno, vendar uporabljajo različne vhode in prostore (Božić 2006, 323). Zelo znan primer slednjega pristopa je šolsko poslopje v kraju Stolac, kjer za vstop v osnovno šolo hrvaški otroci uporabljajo glavni vhod, bošnjaški pa zadnjega (stranskega), s čimer je tudi na simbolni

³⁷ Po treh letih delovanja takšnega sistema je OVSE predstavil ugotovitev, da »takšen sistem le poslabšuje segregacijo in oddaljuje proces sprave« (OVSE 2003).

ravni označena dominantnost ene od obeh skupnosti. Pripadniki manjšinskih skupnosti (romske manjšine) pa lahko 'izbirajo' med obema 'možnostma' (Čustovič 2014).

Navkljub temu pa se vzpostavitev primerne regulacije takšnih šol ne premika proti zaprtju teh šol. Avgusta leta 2003 je takratni Visoki predstavnik Paddy Ashdown uporabil bonske pristojnosti³⁸ za kaznovanje vladajoče nacionalistične stranke, Hrvaške demokratične unije (HDZ), v vrednosti 20 tisoč evrov za neupoštevanje navodil o upravni združitvi dveh šol pod eno streho v Srednjobosanskem kantonu in Hercegovsko-neretvanskem kantonu. Kazen ni bila nikoli izvršena, saj so lokalni politiki 'igrali na karto' zaskrbljenosti za zaščito hrvaškega jezika v predlaganih skupnih šolah (Perry 2003, 89). Tudi več kot desetletje kasneje mednarodni akterji le izražajo zaskrbljenost nad takšnim zamrznjenim stanjem, vendar pa do ukinitve načina 'dveh šol pod eno streho' še vedno ni prišlo, na kar je letos opozoril Komisar Sveta Evrope za človekove pravice ob obisku Bosne in Hercegovine (Svet Evrope 2017).

4.2 Izobraževalni dejavniki

4.2.1 Učni načrt

Učni načrt v Bosni in Hercegovini je problematičen z vidika vsebine, ki jo podajajo učitelji, kot tudi z vidika nacionalnih predmetov, ki ločujejo učence glede na njihovo etnično pripadnost. Z zornega kota vsebine, Smith (2010, 16) in Perry (2003, 34–35) ugotavljata, da učni načrti v Bosni in Hercegovini ne služijo identifikaciji določenega nabora spretnosti, ki naj bi jih učenci pridobili po študiji. Namesto tega so seznam t. i. izhodišč, ki so smerokazi za tematike, ki se jih lahko in sme posredovati učencem (prav tam). Na isto problematiko je opozorila tudi moja intervjuvanka, ki izrazi, da »je največji problem, da na državni ravni ni zastavljenega nobenega vsebinskega načrta, ki bi ga lahko šole uporabile kot model inkluzivnega šolanja. Imamo sicer izhodišča za učenje, kar pa ni dovolj, s tem si učitelj ne more veliko pomagati. Potrebujemo točne vsebine. Vsebinski načrt bi se moral oblikovati, za to je zadolžena APOSO, ki pa v zadnjih letih tega še ni uspela zagotoviti« (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

³⁸ Visoki predstavnik svoje moči, imenovane tudi bonske pristojnosti, utemeljuje na podlagi Zaključkov konference za implementacijo miru v Bonnu in lahko z njimi sprejema zavezujoče odločitve, kot se mu zdi primerno (Banning 2014, 289).

Nadaljnji problem se ukvarja s tem, kakšno vsebino bi v takšne učne načrte glede na kontekst nedavnega konflikta vključili. Bentrovato (2017, 48) meni, da ima urejanje vsebine učnih načrtov v Bosni in Hercegovini dve plati. Po eni strani se strinja, da je potrebno učbenike 'očistiti' negativnih konotacij, po drugi strani pa opozarja, da pristopi k reviziji učbenikov in učnega materiala niso nesporni. Tisti mladi, ki se štejejo za 'žrtve zgodovinskih napak', lahko tišino učbenikov o njihovih preteklih izkušnjah dojemajo kot obnovljeno nepravico. Tudi Bar-Tal in Bennik (2004) opozarjata, da so politika pozabljanja, kolektivne amnezije, zanikanja in nekaznovanosti dejavniki, ki predstavljajo nevarnost za proces sprave. V Bosni in Hercegovini je moratorij, ki ga je vlada postavila na poučevanje nedavne vojne danes s strani vodilnih politikov označen kot napad na resnico, kar ovira namesto spodbuja proces sprave. Posebej je tak vidik lahko problematičen na dolgi rok, saj podobne strategije izmikanja soočanja s preteklostjo lahko pustijo v mladih 'vakum', ki pa zagotavlja plodna tla za polarizacijo. Takšen vakum lahko torej preprečuje mladim generacijam, da kritično preučijo in osmislijo preteklost. Po drugi strani pa jih izpostavi polnjenju takšnega vakuma s strani nacionalističnih politik (Bentrovato 2017, 47).

Z vidika nacionalnih predmetov, ki so posledica takšnih nacionalističnih politik je potrebno omeniti sledeče zadeve. Nacionalni predmeti v Bosni in Hercegovini so bili uvedeni kot ena izmed rešitev za preprečevanje segregiranega šolanja ter sočasnega spodbujanja vpisa otrok povratnikov v šole. Začasni sporazum, vzpostavljen s strani Visokega predstavnika tako otrokom pripadnikom vsakega konstitutivnega naroda (v mešanih kantonih) omogoča, da se pri skupini nacionalnih predmetov izobražujejo ločeno, medtem ko se splošni oziroma ostali predmeti poučujejo skupaj z učenci iz druge narodnostne skupine v skladu s skupnimi, lokalnimi učnimi načrti. Ideja za vzpostavitev nacionalnih predmetov je preprečitev situacije, kjer bi bili učenci 'prisiljeni' sprejeti izobraževanje, nezdržljivo z njihovimi verskimi prepričanji in pristransko proti njihovi etnični pripadnosti. Po drugi strani, pa bi imeli učenci osebni stik pri ostalih predmetih (Božić 2006, 332).

Eden izmed razlogov, ki tudi vplival na nastanek nacionalnih predmetov izhaja iz dejstva, da je Daytonski mirovni sporazum je hkrati priznal in omogočil rabo bošnjaškega, hrvaškega in srbskega jezika v državi, po drugi strani pa vključil v besedilo različne mednarodne konvencije za zaščito človekovih pravic, med njimi Evropsko konvencijo o pravicah otroka, ki zagotavlja vsem otrokom izobraževanje v njihovem lastnem jeziku. To pomeni, da lahko vsaka od treh ustavno priznanih etničnih skupin upraviči nadaljevanje ločenega izobraževanja na področju

'nacionalnih predmetov' jezika. Takšen institucionalni okvir še naprej omogoča uporabo jezikovnih argumentov v podporo politični kampanji tistih, ki se za ločeno šolanje zavzemajo (Magill in Hamber 2010). Namesto da bi torej skupno razumljiv jezik prispeval k spravi med skupnostmi po vojni, je mednarodna skupnost z Daytonom uveljavila nastanek treh vzgojno-izobraževalnih sistemov, ki ločujejo otroke po etnični pripadnosti.

Vprašanje nacionalnih predmetov je še danes politizirano; nacionalistični politiki ga uporabljajo za zaustavitev reformnih prizadevanj (Smith 2010, 16). Apolitične reforme, ki so nujno potrebne, kot so preoblikovanje standardov in načina ocenjevanja ter priprava ne-etnično opredeljenih učnih načrtov so zasenčile razprave o učbenikih, zgodovinah in nacionalnih predmetih. Čeprav so nacionalni subjekti potencialno mesto za učenje otrok o svoji lastni kulturi, lahko potencialno tudi ustvarjajo delitev, podžigajo stereotipe in spodbujajo dvomljive zgodovinske interpretacije in kulturne mite (Perry 2003, 34–35).

Nenazadnje pa se postavlja vprašanje, kako bi lahko v učne načrte vključili več elementov, ki so bili identificirani kot pomembni za spravo. Intervjuvanka meni, da bi bilo potrebnega še veliko dela

Vse izobraževalne dejavnosti na področju izobraževanja za mir (učenje o spravi, demokraciji) so na voljo le po pouku in niso del uradnega učnega načrta. To bi bilo potrebno vključiti. Hkrati tudi ni primerno, da se je učenec prisiljen opredeliti kot pripadnik določene narodne skupnosti za izbiro nacionalnega predmeta, ne more pa na primer obiskovati predavanj hrvaškega in bošnjaškega jezika, če bi se želel odločiti za oba. To bi morala postati možnost (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

Nekateri (Smith 2010; Gross 2017) opozarjajo na pomembnost vključitve verskega izobraževanja o različnih verstvih v učni sistem.³⁹ Clark (2014, 155) s slikovitim primerom prikaže pomembnost religije za Bosno in Hercegovino ter jo označi kot pomemben del vsakdanjega življenja njenih prebivalcev. Religija je napolnila vakum, ki je ostal za razpadom socializma in zagotovila okvir za integracijo družbe ter zagotovila nastanek močno potrebne 'nove identitete' ali pa obuditev stare iz obdobja pred socializmom. Po drugi strani pa Perry (2015, 4) opozarja, da se je v Bosni in Hercegovini uvedba religije v učne načrte osredotočila predvsem na doktrinsko versko proučevanje in ne na vključujoč, nediskriminatoren pristop do

³⁹ Analiza možne pozitivne vloge verouka v učnih načrtih v pokonfliktnih družbah je bila razčlenjena na str. 21.

proučevanja religije. Gre celo dlje in opozori, da je »v povezavi z etničnim nacionalizmom prisotnim v Bosni in Hercegovini, učnimi načrti, ki ne spodbujajo kritičnega mišljenja in analitičnih sposobnosti ter vedno prisotnimi nacionalnimi predmeti, vstop religije v šolstvo ustvaril recept za ekstremizem⁴⁰« (Perry 2015, 5). Medtem, ko je jasno, da ima vsaka država interes, da prepreči nagnjenost njenih državljanov k ekstremističnim ideologijam, se Bosna in Hercegovina⁴¹ in druge povojne, krhke države soočajo s posebnimi izzivi na tem področju, zato mora biti področje vključevanja verouka v učne načrte vedno obravnavano s posebno skrbjo o načinu poučevanja, vsebini poučevanja in možni ideološki indoktrinaciji. Tudi moja intervjuvanka je na vprašanje vključitve verskih predmetov v učne načrte v trenutni situaciji Bosne in Hercegovine odgovorila, da je »verouk neprimeren del učnega načrta, saj je del neformalnega izobraževanja, ki jo v veliki meri dobijo od duhovnikov ter tudi doma, zato v šoli ni primerna – namesto tega bi potrebovali predmet, ki obravnava vse vere in uči strpnost« (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

4.2.2 Šolanje učiteljev

Posledica odhoda pedagogov iz države med vojno se je odrazila v zaposlovanju velikega deleža neizučениh učiteljev (Magill in Hamber 2010, 27). Posebej učitelji tujih jezikov so zapustili državo ali pa našli zaposlitev v mednarodnih organizacijah, delujočih v pokonfliktni Bosni in Hercegovini. Mednarodna skupnost se je morala torej po zaključku vojne soočiti z otroci, ki so bili priča grozodejstvu vojne in jih preživeli. Po drugi strani pa se je v takšni težavni situaciji srečala še z izgubo strokovnega znanja (Smith 2010, 23).

Odgovornost za razvoj programov usposabljanja pedagogov je v RS na ravni entitete, v Federaciji pa je prenesena na pedagoške ustanove v vsakem kantonu, kar je posledica decentralizacije, predvidene z Daytonskim sporazumom. Glede na to, da sta le dva od desetih kantonov etnično mešana, je usposabljanje učiteljev v Federaciji večinoma etnično ločeno, pedagoški inštituti pa svoje programe prilagodijo kurikulumu prevladujoče skupnosti –

⁴⁰ Perry (2015, 7) opozarja, da čeprav strah pred islamskim ekstremizmom trenutno prevladuje v razpravah o radikalizmu, svet pozablja na druge oblike ekstremizma, kot so neonacizem, protiimigrantska gibanja in radikalna nacionalistična gibanja bele nadvlade.

⁴¹ Zanimiva so tudi njena (Perry 2015, 7) opažanja, da se Bosna in Hercegovina sooča s problemom tujih borcev, ki odhajajo na vojna žarišča v Siriji in Iraku. Hkrati pa opozarja tudi, da se v razpravah pozablja omeniti veliko število mladih, ki so se odšli boriti v vzhodno Ukrajino – ne le kot plačanci, temveč kot del širšega ideološkega in kulturnega boja. Nadalje navede, da občasno, ampak izrecno sklicevanje na vojno in predvsem vojna grozodejstva na nogometnih tekmah, pogost vandalizem verskih krajev ter drugi primeri in incidenti kažejo družbene posledice ekstremističnih misli (prav tam).

bošnjaške ali hrvaške. Odsotnost federacije sindikalnih učiteljev v Bosni in Hercegovini je prav tako posledica decentralizacije izobraževanja in poudarja etnično polarizacijo tudi znotraj poklica, npr. sindikati bošnjaških in hrvaških učiteljev niso dosegli soglasja o ustanovitvi združene sindikalne federacije (Magill in Hamber 2010, 28). Posebni poročevalec o pravici do izobraževanja to vidi kot dodatne dokaze o politizaciji izobraževanja v Bosni in Hercegovini (Svet OZN za človekove pravice 2008, 21).

Nadalje Magill in Hamber (2010, 34) identificirata pomanjkanje vladnega financiranja in podpore za poklicni razvoj učiteljev, posebej na področju izobraževanja za mir. Mednarodni akterji so to potrebo uvideli in v določenem obdobju po vojni organizirali vrsto seminarjev na različnih ravneh (šolska, kantonalna, zvezna in državna) (prav tam). Vendar pa takšen razdrobljen pristop ni bil trajnosten, hkrati pa je financiranje takšnih programov večinoma zamrlo z leti, kar na dolgi rok ni rešilo težave z izobraževanjem (Strokovna ekscurzija v Bosno in Hercegovino 2017).⁴²

Intervjuvanka na to temo pove, da vidi problem v tem, da sama tokom študija in pred začetkom dela ni prejela nikakršnega 'mirovnega izobraževanja' ali izobraževanja za spravo, fakulteta torej ni imela izobraževanja, ki bi se navezovalo na učenje določenih vrednot ter bodoče učitelje naučilo metod učenja, ki bi bile skladne s ciljem spodbujanja kritičnega razmišljanja učencev. Meni, da je to posledica jugoslovanskega izobraževalnega sistema (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017), s čimer se strinjajo tudi mnogi drugi avtorji (Clark-Habibi 2005; Torsti 2007; Magill in Hamber 2010; Smith 2010).

Poudarja tudi drug problem z izobraževanjem, ki izpostavlja tako pomanjkanje financiranja kot tudi domače politične volje in posledic delovanja mednarodnih akterjev pri naslavljanju tega dejavnika. Hkrati s svojim odgovorom opozarja tudi, da je diskriminatornost segregirane ga izobraževalnega sistema vidna tudi na področju šolanja učiteljev samih.

Edino kar lahko kot učitelj narediš, je, da si samoiniciativen in najdeš kakšen seminar za mediacijo, izobraževanje za mir, ga obiskuješ na svoje (tudi finančne) stroške. Vendar se to ne nagraduje pri zaposlovanju – v resnici ni pomembno, če imaš takšna izobraževanja opravljena ali ne. Tudi zadeve, ki so organizirane, so slabe kakovosti. Zame obstaja še dodatna ovira. Ker

⁴² Pogovor skupine študentov Mednarodnih odnosov z nevladno organizacijo Nansen Center. 2017. Mostar, 11. maj.

poučujem bosanski jezik, se nobeno izobraževanje, ki poteka v hrvaščini, ne nanaša name – čeprav poučujem na šoli, kjer pouk poteka po hrvaškem kurikulumu. Drugačne pobude, tiste ki bi bile dovoljene tudi za Bošnjake, sploh ne obstajajo (Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine 2017).

5 Sklep

Analiza primera Bosne in Hercegovine je nazorno pokazala pozitivne in negativne vplive, ki jih lahko ima izobraževanje na proces sprave. To je v skladu s pričakovanji akademske skupnosti, ki je področje izobraževanja identificirala kot enega izmed temeljev sprave v pokonfliktnih družbah. Hkrati takšna ugotovitev nosi pomembne implikacije za delovanje mednarodnih akterjev, ki so od obdobja hladne vojne tradicionalno vpleteni v dejavnosti gradnje miru v državah, prizadetih zaradi vojne. Vendar pa je v državah, kot je Bosna in Hercegovina, sprava označena kot neuspešna, navkljub dolgoletnim naporom mednarodne skupnosti na področju financiranja in organiziranja izobraževalnega sistema, kar je sprožilo vprašanje identifikacije dejavnikov, ki bi skozi izobraževanje ta proces lahko sprožili, predvsem pa vloge mednarodne skupnosti (mednarodnih akterjev) v tem procesu.

Cilj magistrske naloge je bil torej opredeliti, na kakšen način se mednarodna skupnost trudi vplivati na želene rezultate v spravi skozi izjemno pomembno področje izobraževanja. Analiza študije primera Bosne in Hercegovine je pokazala, da njihovo delovanje ni bilo brez ovir, hkrati pa ga tudi ni mogoče opredeliti kot pozitivnega za proces sprave.

Odgovor na raziskovalno vprašanje vpliva mednarodnih akterjev na dejavnike, ki lahko skozi področje izobraževanja vodijo k pričetku sprave v Bosni in Hercegovini, ni enoznačen. Mednarodni akterji so pozitivno so vplivali na dejavnike, kjer je bilo potrebno znatno finančno vlaganje in so imeli pri tem tudi podporo nacionalnih akterjev v Bosni in Hercegovini, kot sta področji izgradnje infrastrukture ter odstranjevanja nevarnosti min, ki omogočata fizičen dostop do izobraževanja. To je zelo verjetno posledica dejstva, da se države po vojni soočajo s slabim ekonomskih stanjem, torej jim kakršna koli 'brezplačna' pomoč zelo koristi na tem področju, hkrati pa se boljša ekonomska situacija zagotovo odraža tudi pri zadovoljstvu volivcev z obstoječim sistemom. Mednarodni akterji so tako koristni vladajočim političnim strankam, hkrati pa se na teh področjih mednarodni akterji ne vmešavajo v njihove notranje zadeve do

takšne mere, da bi bilo njihovo delovanje moteče, celo nezaželeno, kot je to pri vprašanju preoblikovanja izobraževalnega sistema (torej v vsebinskem smislu).

Po drugi strani pa so akterji zanemarili področja, kjer je potrebno več napora vložiti v prepričevanje nacionalnih akterjev za iskanje vsem sprejemljivih rešitev ali pa soočanje s posledicami delovanja mimo nacionalnih akterjev.⁴³ K tej ugotovitvi je vodilo več dejavnikov. V prvi fazi je to uporaba pristopa od zgoraj navzdol s strani mednarodnih akterjev v Daytonskem sporazumu in obdobju po njegovi sklenitvi (do prevzema OVSE na področju izobraževanja), ki je zanemarila urejanje izobraževalnega sistema, čeprav bi se s tem vprašanjem mednarodna skupnost morala ukvarjati, saj je posebej relevantno za proces sprave. To je vidno iz dejstva, da v Daytonskem sporazumu izobraževanje enostavno ni bilo vključeno kot področje, potrebno reforme in posebne obravnave zaradi povejanega konteksta, hkrati pa tudi iz dejstva, da so še leta po konfliktu na tem področju delovale le šibkejše, razdrobljene organizacije, ki niso imele moči in vpliva pri lokalnih in nacionalnih politikih ter političnih elitah. To je močno vplivalo na razvoj še danes obstoječih negativnih plati dejavnikov, pomembnih za proces sprave, ter predvsem na njihovo institucionalizacijo.

Ena izmed teh negativnih strani se pokaže v dejavniku upravljanja z izobraževalnim sistemom, ki je kot posledica Daytonskega sporazuma močno decentraliziran in brez osrednje avtoritete, s popolno delitvijo moči med institucijami v različnih enotah lokalne samouprave (entitetah, kantonih in v Brčkem). Izkazalo se je, da je decentraliziran sistem le še bolj pripomogel k politizaciji, saj onemogoča preglednost in odgovornost administratorjev izobraževalnega sistema: država ima mnogo ministrstev, med pristojnostmi katerih so meje zabrisane. Vse to vodi v zelo nizko stopnjo državljanske odgovornosti v izobraževalnem sistemu, kar pa je ustvarilo plodna tla za izkoriščanje sistema s strani političnih strank in – glede na organizirano lokalno samoupravo v Bosni in Hercegovini po etničnem načelu – tudi s strani posameznih konstitutivnih narodov, ne pa državljanske skupnosti kot celote.

Posledice zanemarjanja izobraževanja v obdobju nastanka Daytonskega sporazuma in po njem so nadaljnje vidne v dejavniku dostopa do izobraževanja, ki je močno podrejen nezaupanju staršev v izobraževalni sistem. To vpliva na ustanavljanje monoetničnih šol, pa tudi na nadaljevanje obstoja šol po načelu 'dveh šol pod eno streho'. Rezultat takšnega sistema pa je

⁴³ Posledica delovanja mimo nacionalnih akterjev so kritike, da mednarodna skupnost v Bosni in Hercegovini ustvarja protektorat, ki ne vodi v razvoj demokracije.

tako tudi odsotnost stika med mladimi iz različnih narodnih oziroma etničnih skupnosti – prav stik in interakcija med pripadniki različnih skupnosti pa je eden izmed glavnih prepoznanih dejavnikov, ki lahko pozitivno vplivajo na proces sprave. Vzpostavitev ločenih učnih načrtov za različne skupnosti (tri konstitutivne narode) v ločenih šolah pa zgolj še dodatno prispeva k 'trdovratnosti' tega sistema, ki tudi po 22 letih še vedno deluje na isti način, z jasno določenimi etničnimi delitvami otrok. Očitno je torej, da je mednarodna skupnost v Bosni in Hercegovini že v letih neposredno po vojni vplivala na oblikovanje 'začaranega kroga'. Zanemarjanje področja izobraževanja v pristopu od zgoraj navzdol s strani mednarodnih akterjev je torej prineslo hude negativne posledice za procese sprave v Bosni in Hercegovini.

V drugi fazi pa je zanemarjanje izobraževanja razvidno tudi iz pristanka mednarodnih akterjev k 'eksperimentiranju' na tem področju v kasnejših obdobjih, torej tudi po prevzemu pobude za reforme izobraževalnega sistema s strani OVSE. To je razvidno iz dopuščanja razraščanja fenomena 'dveh šol pod eno streho' kot posledice kompenziranja za uresničevanje drugih prilog Daytonskega sporazuma (povratka beguncev na domove) in pomanjkanje sankcij za vodilne lokalne akterje pri oblikovanju tega fenomena. Po drugi strani je zanemarjanje področja izobraževanja vidno tudi na odsotnosti stalnosti intervencij mednarodnih akterjev, ki je druga stran 'eksperimentiranja'. Eden izmed najslabše izkoriščenih oziroma podcenjenih dejavnikov, ki bi lahko pozitivno prispevali k spravi v Bosni in Hercegovini, je izobraževanje pedagoških delavcev. Šibkost in kratkoročnost takšnih tovrstnih pobud s strani mednarodnih akterjev v Bosni in Hercegovini je presenetljiva, glede na to, da je bilo v okviru tega dejavnika identificiranih najmanj preprek v smislu politizacije in same ureditve izobraževalnega sistema, ki sicer ne nagrajuje dodatnega izobraževanja za mir pedagogom, ga pa tudi aktivno ne preprečuje.

Čeprav so v obdobju začetka novega tisočletja v Bosni in Hercegovini obveljale številne reforme, sprožene s strani Visokega predstavnika, pa se je to le v manjši meri poznalo na izobraževalnem sistemu. V tem obdobju je torej obveljal pristop od spodaj navzgor, kjer je bila pobuda prepuščena lokalnim organizacijam in drugim akterjem, OVSE in drugi mednarodni akterji pa so takšne pobude le nadzirali ter o njih poročali, hkrati pa svojih polnih moči niso mogli (ali pa želeli) izkoristiti za večje spremembe. Tak pristop je v veljavi še danes, njegova posledica pa je prav tako vidna v več dejavnikih, pomembnih za spravo.

Negativen vpliv je tako viden v odsotnosti podpiranja pobud za spremembo sistema, ki prihajajo iz civilne družbe; to je razvidno na primeru Jajca. Težko je trditi, da bi dejavnejša podpora mednarodne skupnosti v takšnih primerih pripeljala do reforme izobraževalnega sistema, pa vendar si državljanske pobude zaslužijo več pozornosti: analiza kaže, da sta tudi odsotnost upanja na boljšo prihodnost in nemoč, poleg slabe ekonomske situacije, tista dejavnika, ki mlade spodbujata k t. i. begu možganov.

Takšno pomanjkanje pozitivnega vpliva mednarodnih akterjev na proces sprave skozi izobraževanje je po mnenju mnogih avtorjev posledica pomanjkanja interesa za resnično in trajno udejstvovanje v Bosni in Hercegovini. To je razvidno iz ciljev mednarodnih organizacij, kot je NATO, po hitrem umiku iz države, vedno bolj pa je stagnacija interesa mednarodnih akterjev očitna tudi v okviru nadaljevanja pristopa Bosne in Hercegovine k Evropski uniji.

Dejstvo je torej, da bi se morali mednarodni akterji za pozitivni vpliv na proces sprave skozi izobraževanje že od začetka delovanja mednarodne skupnosti v državi, kot je Bosna in Hercegovina, zavezati k (bolj) dolgoročni vpletenosti v proces gradnje miru v državi. Temu primerna bi morala biti tudi usklajenost njihovih pobud (kjer smo srečali razdrobljenost akterjev) in trajnost le teh (brez finančne in kadrovske podhranjenosti), zaostajati pa ne bi smela glasna podpora civilni družbi in hkrati pritisk na nacionalne politične elite s strani mednarodnih akterjev.

Primer izobraževanja v Bosni in Hercegovini torej nazorno prikazuje pomen dolgoročnega interesa za stabilnost in mir s strani mednarodnih akterjev, če želijo pozitivno vplivati na pričetek in nadaljevanje procesa sprave. Hkrati je jasno, da vsaj v izobraževanju obstaja niz dejavnikov, ki lahko tako pospešijo kot tudi zavirajo ali pa celo preprečijo proces pokonfliktne sprave v praksi. Iz analize študije primera pa lahko sklepamo, da so slednji dejavniki (zaviralci) bolj dominantni, vsaj glede vpliva mednarodnih akterjev na njih – obstajajo le redki primeri napredka, spodbujenega s strani mednarodne skupnosti na področju izobraževanja, ki so skorajda izjeme in ne pravilo. Takšni pozitivni vplivi na dinamiko procesa sprave so izgradnja infrastrukture, ki olajša dostop do šolanja in odstranjevanje fizičnih ovir dostopa – torej zagotavljanje primernega financiranja za različne projekte, ki ne predpostavljajo zahtevnega poznavanja lokalne kulture, vrednot, 'kompleksov', nasprotujočih si vizij ali česa podobnega. Nekaj je še neizkoriščenih dejavnikov, ki bi jih mednarodni akterji najverjetneje lahko ustrezno

in predvsem uspešno podprli v pokonfliktnih družbah, kot je dejavnik izobraževanja pedagoških delavcev.

Po drugi strani pa magistrsko delo kaže, da lahko vloga mednarodne skupnosti v procesu pokonfliktne sprave veliko lažje ter hitreje postane zelo problematična ob odsotnosti dolgoročnega interesa in vizije s strani mednarodnih akterjev. Predvsem je za nadaljnjo vlogo mednarodne skupnosti v teh procesih pomembno, da se ta ne omejuje na delovanje 'z ene strani' – na pritisk na pokonfliktno družbo od zgoraj navzdol (ter tako manj pozornosti posveti akterjem civilne družbe) ali pa na podpiranje pobud po načelu od spodaj navzgor (s tem pa ima manj vpliva na najvišje politične odločevalce v pokonfliktni družbi). Smisel sprave je namreč 'pomik družbe kot celote k boljši prihodnosti', zato morajo biti v proces doseganja sprave vključeni vsi akterji te družbe.

Holističen in dolgoročen pristop do sprave je torej vidik udejstvovanja mednarodnih akterjev v tem procesu, ki lahko pripomore k učinkovitejši vlogi mednarodne skupnosti v oblikovanju dolgotrajnega miru v pokonfliktnih družbah oziroma po t. i. etno-političnih konfliktih. Kritična refleksija vloge in pomena delovanja mednarodnih akterjev na področju izobraževanja v tem magistrskem delu jasno odseva prednosti in slabosti takšnega vmešavanja v pokonfliktno družbo. Iz takšnih napak in dobrih praks lahko mednarodni akterji bistveno izboljšajo svoje delovanje v prihodnosti in tako pripomorejo k preprečevanju oboroženih spopadov ali pa vsaj preprečujejo njihovo ponovitev.

6 Literatura

Allport, Gordon W. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Andrieu, Kora. 2010. Civilizing peacebuilding: transitional justice, civil society and the liberal paradigm. *Security Dialogue* 41 (5): 537–558.

Asmal, Kadr, Luise Asmal in Ronald Suresh Roberts. 1997. *Reconciliation through Truth*. New York: St. Martin's Press.

Autesserre, Severine. 2010. *The Trouble With the Congo: Local Violence and the Failure of International Peacebuilding*. New York: Cambridge University Press.

Avi-Guy, Or. 2015. From the outside-in: the impact of international actors on political reconciliation in Northern Ireland and Bosnia and Herzegovina. Prispavek predstavljen na APSA Conference 28–30. septembra v Canberri, Avstralija.

Banning, Tim. 2014. The Bonn Powers of the High Representative in Bosnia Herzegovina: Tracing a Legal Figment. *Goettingen Journal of International Law* 6 (2): 259–302

Barahona de Brito, Alexandra, Carmen Gonzalez-Enriquez in Paloma Aguilar. 2001. *The Politics of Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Bar-Siman-Tov, Yaacov. 2004. *From Conflict Resolution to Reconciliation*. Oxford: Oxford University Press.

Bar-Tal, Daniel in Gemma H. Bennik. 2004. The nature of reconciliation as an outcome and as a process. V *From conflict resolution to reconciliation*, ur. Bar-Siman-Tov, 11–38. Oxford: Oxford University Press.

Bar-Tal Daniel in Yigal Rosen. 2009. Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research* 79 (2): 557–575.

Bentrovato, Denise. 2017. History Textbook Writing in Post-Conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation. V *History Education and Conflict Transformation*, ur. Psaltis, Charis, Mario Carretero in Sabina Čehajić-Clancy, 37–77. New York: Palgrave Macmillan.

Bieber, Florian. 2014. Granice stvaranja države: Da li je Bruxellesu dovoljan Dayton? V *Bosna i Hercegovina – 2014. Gdje želimo stići?*, ur. Helmut Kurth, 10–26. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.

Bloomfield, David 2006. On Good Terms. Clarifying Reconciliation. *Berghof Report št. 14*. Berlin: Berghof Research Center.

Bloomfield, David, Teresa Barnes in Luc Huyse, ur. 2003. *Reconciliation After Violent Conflict: A Handbook*. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance.

Borer, Tristan Anne. 2006. *Telling the Truths*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Bose, Sumantra. 2006. The Bosnian State a decade after Dayton. *International Peacekeeping* 12 (3): 322–335.

Božić, Gordana. 2006. Reeducating the Hearts of Bosnian Students: An Essay on Some Aspects of Education in Bosnia and Herzegovina. *East European Politics and Societies* 20 (2): 319–342.

Bush, Kenneth D. in Diana Saltarelli. 2000. *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peace-building Education for Children*. Firenze: The UNICEF Innocenti Research Centre.

Chandler, David. 2001. Bosnia: The Democracy Paradox. *Current History* 100 (644): 114–119.

---. 2006. Introduction: Peace without politics? V *Peace without politics? Ten years of international state-building in Bosnia*, ur. David Chandler, 1–15. Abingdon: Routledge.

Chhinh, Sitha in Sideth S. Dy. 2009. Education Reform Context and Process in Cambodia. V *The Political Economy of Educational Reforms and Capacity Development in Southeast Asia*, ur. Hirosato Yasushi in Yuto Kitamura, 113–131. Dordrecht: Springer.

Clark, Janine Natalya. 2010. Religion and Reconciliation in Bosnia & Hercegovina: Are Religious Actors Doing Enough? *Europe-Asia Studies* 62 (4): 671–694.

---. 2014. *International trials and reconciliation: Assessing the impact of the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia*. Abingdon: Routledge Press.

Clarke-Habibi, Sara. 2005. Transforming Worldviews: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education* 3 (1): 33–56.

Colletta, Nat J. in Michelle L. Cullen. 2000. *Violent conflict and the transformation of social capital : lessons from Cambodia, Rwanda, Guatemala, and Somalia*. Washington, D.C.: The World Bank.

Connerton, Paul. 1989. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conteh-Morgan, Earl. 2005. Peacebuilding and human security: a constructivist perspective. *International Journal of Peace Studies* 10 (1): 69–86.

Corn, Georges. 1994. The war system: Militia hegemony and reestablishment of the state. V *Peace For Lebanon*, ur. D. Collings, 215–230. Boulder: Lynn Rienner Publishers, Inc.

Corr, Edwin. 1995. Societal transformation for peace in El Salvador. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 541: 144–156.

Crocker, David A. 2000. Truth commissions, transitional justice and civil society. V *Truth vs. Justice: The morality of truth commissions*, ur. Robert E. Rotberg in Dennis R. Thompson, 99–121. Princeton: Princeton University Press.

Čustović, Zlatko. 2014. Segregation, Education and Nationalism: Two schoold under one roof system in Bosnia and Herzegovina. Dostopno prek: <http://politheor.net/segregation-education-and-nationalism-two-schools-under-one-roof-system-in-bosnia-and-herzegovina-2/> (6. september 2017).

Dahlman, Carl in Gearóid Ó Tuathail. 2005. The legacy of ethnic cleansing: the international community and the returns process in post-Dayton Bosnia-Herzegovina. *Political Geography* 24: 569–599.

Davies, Lynn. 2004. *Education and conflict: Complexity and chaos*. London: Routledge.

---. 2015. The Politics of Peace Education in PostConflict Countries. V *Building Sustainable Peace: Timing and Sequencing of PostConflict Reconstruction and Peacebuilding*, ur. Langer, Arnim in Graham K. Brown. Oxford: Oxford University Press.

Di Gropello, Emanuela. 2007. Education Decentralisation and Accountability Relationships in Latin American and the Caribbean Region. V *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, ur. Tony Townsend, 502–522. Dodrecht: Springer.

Dilek, Esra. 2012. Reconciliation as Part of Post-Conflict Peace-Building and Democratization Process: Comparing Post-War Greece and Bosnia-Herzegovina. Prispevek predstavljen na European Consortium for Political Research 4th Graduate Conference julija v Bremnu, Nemčija.

Drugo poročilo Odbora strokovnjakov Evropske listine za regionalne in manjšinske jezike. 2015. Sprejeto 31. avgusta v Strasbourgu. Dostopno prek: <https://rm.coe.int/16806d2760> (7. september 2017).

Džopa, Indira. 2016. Vloga Organizacije za varnost in sodelovanje v Evropi pri reformi izobraževalnega Sistema v Bosni in Hercegovini. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Evropsko sodišče za človekove pravice. 2009. *Sejdić in Finci proti Bosni in Hercegovini*, 27996/06 in 34836/06.

Fisher, Martina. 2006. *Peacebuilding and civil society in Bosnia-Herzegovina: Ten Years after Dayton*. Munster: Lit verlag.

---. 2011. *Transitional Justice and Reconciliation: Theory and Practice*. Opladen in Framington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Fokus. 2016. Jusići, simbol povratka u Zvornik: Mjesto koje većina sada želi napustiti. Dostopno prek: <https://www.fokus.ba/vijesti/bih/jusici-simbol-povratka-u-zvornik-mjesto-koje-vecina-sada-zeli-napustiti/534344/> (6. september 2017).

Gallagher, Anthony, Robert Osborne in Robert Cormack. 1993. Community Relations, Equality and Education. V *After the Reforms: Education and Policy in Northern Ireland*, ur. Robert Osborne, Robert Cormack in Anthony Fallagher, 1–14. Aldershot: Avebury.

Gallagher, Tony. 2010. *Key Issues in Coexistence and Education*. Brandeis: Coexistence International.

Galtung, Johan. 1969. Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research* 6 (3): 167 – 191.

Gleditsch, Petter, Peter Wallensteen, Mikael Eriksson, Margareta Sollenberg in Havard Strand. 2002. Armed Conflict 1946-2001: A New Dataset. *Journal of Peace Research* 39 (5): 615–637.

Govier, Trudy. 2002. *Forgiveness and Revenge*. London: Routledge.

Gross, Zehavit. 2017. Reclaiming reconciliation through community education for Muslims and Tamils of post-war Jaffna, Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education* 12 (1): 76–94.

Hamber, Brandon in Grainne Kelly. 2004. *A Working Definition of Reconciliation*. Belfast: Democratic Dialogue.

Hasić, Tigran. 2004. *Reconstruction Planning in Post-Conflict Zones. Bosnia and Herzegovina and the International Community*. Stockholm: Royal Institute of Technology.

Hayner, Priscilla. 2003. *Unspeakable Truths*. London: Routledge.

Helmick, Raymond in Rodney Petersen. 2001. *Forgiveness and Reconciliation*. Conshohocken: Templeton Foundation Press.

Holbrooke, Richard. 1999. *To End a War*. New York: Random House.

Jureković, Predrag. 2010. Conclusion. V *15 Years of Peace-Building in the Western Balkans – Lessons Learnt and Current Challenges*, ur. Ernst M. Felberbauer in Predrag Jureković, 219–229. Amsterdam: NIOD, Institute for War, Holocaust and Genocide Studies.

Keil, Soeren in Anastasiia Kudlenko. 2015. Bosnia and Herzegovina 20 Years after Dayton: Complexity Born of Paradoxes. *International Peacekeeping* 22 (5): 471–489.

Knox, Colin in Padraic Quirk. 2000. *Peace Building in Northern Ireland, Israel and South Africa: Transition, Transformation and Reconciliation*: London: Macmillan.

Kostić, Roland. 2012. *Transitional Justice and Reconciliation in Bosnia-Herzegovina: Whose memories, whose justice?* Uppsala: Uppsala University.

Kriesberg, Luis. 1998. Coexistence and the reconciliation of communal conflicts. V *The handbook of interethnic coexistence*, ur. Eugene Wiener, 182–198. New York: The Continuum Publishing Company.

Landmine and Cluster Munition Monitor. 2017. Bosnia and Herzegovina Mine Action. Dostopno prek: <http://www.the-monitor.org/en-gb/reports/2017/bosnia-and-herzegovina/mine-action.aspx> (6. september 2017).

Lederach, John Paul. 1997. *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington D.C.: United States Institute for Peace Press.

Magill, Clare in Brandon Hamber. 2011. »If they don't start listening to us, the future is going to look the same as the past«: young people and reconciliation in Northern Ireland and Bosnia and Herzegovina. *Youth & Society* 43 (2): 509–527.

Meernik, James, Nenad Golcevski, Melissa McKay, Ayal Feinberg, Kimi King in Roman Krastev. 2016. Truth, justice, and education: towards reconciliation in the former Yugoslavia. *Southeast European and Black Sea Studies* 16 (3): 413–431.

Ministrstvo za državne zadeve Bosne in Hercegovine. 2015. Education for all report. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229929E.pdf> (7. september 2017).

Minow, Martha. 2002. *Breaking the Cycles of Hatred*. New Jersey: Princeton University Press.

OVSE. 2003. *Strategy Paper for Unification of "Two-Schools-under-One-Roof"*. Sarajevo: Organizacija za varnost in sodelovanje v Evropi.

Paffenholz, Thania. 2014. International peacebuilding goes local: analysing Lederach's conflict transformation theory and its ambivalent encounter with 20 years of practice. *Peacebuilding* 2 (1): 11–27.

Perry, Valery. 2003. Reading, writing and reconciliation: educational reform in Bosnia and Herzegovina. *European Centre for Minority Issues Working Paper*, št. 18. Dostopno prek: http://edoc.vifapoi.de/opus/volltexte/2009/1898/pdf/working_paper_18.pdf (22. avgust 2017).

---. 2015. Countering the cultivation of extremism in Bosnia and Herzegovina: the case for comprehensive education reform. Democratization Policy Council, Sarajevo. *DPC Policy Note*, št. 10. Dostopno prek: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38838517/DPC_Policy_Note_10_Extremism_and_Education_in_BiH.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504833557&Signature=4309t0OKvVpw6v2mVxJDJ7m2qcY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCountering_the_Cultivation_of_Extremism.pdf (7. september 2017).

Quinn, Joanna. 2009. *Reconciliation(s): Transitional Justice in Postconflict Societies*. Montreal in Ontario: McGill-Queen's Press.

Richmond, Oliver in Jason Franks. 2009. *Liberal Peace Transitions: Between Statebuilding and Peacebuilding*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Richmond, Oliver. 2010. Resistance and post-liberal peace. *Millenium Journal of International studies* 38 (3): 665–692.

Roter, Petra. 2001. Locating the »Minority Problem« in Europe: A Historical Perspective. *Journal of International Relations and Development* 4 (3): 221–249.

---. 2015a. International-local Linkages in Multistakeholder Partnerships Involved in Reconciliation, Inter-communal Bridgebuilding and Confidence-building. *Croatian International Relations Review* 21 (72): 139–165.

--- 2015b. Minority Children and Education in the Work of the Advisory Committee. *International Journal on Minority and Group Rights* 22: 202–231.

Santander, Luis Monroy. 2016. Reconciliation: a critical approach to peacebuilding in Bosnia-Herzegovina. *Peace, Conflict & Development: An Interdisciplinary Journal* 22: 77–116.

Schmunk, Michael. 2010. 15 Years of Peace-, State- and Nation-Building: Basic Lessons from the Balkan Lab. V *15 Years of Peace-Building in the Western Balkans – Lessons Learnt and Current Challenges*, ur. Ernst M. Felberbauer in Predrag Jureković, 17–41. Amsterdam: NIOD, Institute for War, Holocaust and Genocide Studies.

Schulz, Michael. 2008. Reconciliation through education – experience from the Israeli-Palestinian conflict. *Journal of Peace Education* 5 (1): 33–48.

Smith, Alan in Tony Vaux. 2003. *Education, conflict, and international development*. London: Department of International Development.

Smith, Alan. 2005. Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare* 35 (4): 373–391.

---.2010. The Influence of Education on Conflict and Peace Building. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011*. Dostopno prek: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001913/191341e.pdf> (25. avgust 2017).

Splošni okvirni sporazum za mir v Bosni in Hercegovini, sprejet 21. novembra v Daytonu, Združene države Amerike, podpisan 14. decembra 1995 v Parizu.

Srednješolska učiteljica iz Bosne in Hercegovine. 2017. Intervju z avtorico preko Skypa. Ljubljana in Jajce, 28. avgust.

Strokovna ekskurzija v Bosno in Hercegovino. 2017. Opravljena v Bosni in Hercegovini (Sarajevo, Mostar, Jajce, Srebrenica, Brčko) med 9. in 14. majem 2017.

Svet Evrope. 2017. Bosnia and Herzegovina: Greater efforts needed to enhance social cohesion and media freedom. Dostopno prek: <http://www.coe.int/en/web/commissioner/-/bosnia-and-herzegovina-greater-efforts-needed-to-enhance-social-cohesion-and-media-freedom> (6. september 2017).

Svet OZN za človekove pravice. 2008. Report of the Special Rapporteur [on the right to education], A/HRC/8/10/Add.4. Dostopno prek: www.unhcr.org/refworld/docid/484d1c142.html (2. september 2017).

Tawil, Sobhi in Alexandra Harley. 2004. Education and identity-based conflict: assessing curriculum policy for social and civic reconstruction. V *Education, conflict and social cohesion*, ur. Sobhi Tawil in Alexandra Harley, 5–27. Ženeva: UNESCO International Bureau of Education.

Tent, James F. 1982. *Mission on the Rhine: Reeducation and Denazification in American-Occupied Germany*. Chicago: The University of Chicago Press.

Thoms, Oskar N. T., James Ron in Roland Paris. 2008. The Effects of Transitional Justice Mechanisms. A Summary of Empirical Research Findings and Implications for Analysts and Practitioners. *CIPS Working paper*. Ottawa: Centre for International Policy Studies, University of Ottawa.

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.

UNICEF. 2009. *Divided schools in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: UNICEF BiH. Dostopno prek: https://www.unicef.org/bih/Divided_schools_in_BHWEB_1.pdf (5. september 2017).

Urad Visokega predstavnika. 2002. PDHR Donald Hays calls for urgent education reform. Dostopno prek: <http://www.ohr.int/?p=52849> (31. avgust 2017).

Ustava Bosne in Hercegovine. 1995. Sprejeta kot priloga Daytonskega mirovnega sporazuma, podpisanega 14. decembra v Parizu. Dostopno prek: [http://msb.gov.ba/PDF/USTAV_BOSNE_I_HERCEGOVINE_bos\(2\).pdf](http://msb.gov.ba/PDF/USTAV_BOSNE_I_HERCEGOVINE_bos(2).pdf) (6. september 2017).

Weinstein, Harvey M., Sarah Warshauer Freedman in Holly Hughson. 2007. Challenges facing education systems after identity-based conflicts. *Education, citizenship and social justice* 2 (1): 41–71.

Weston, Burns H. in Anna Gear. 2016. *Human rights in the world community*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Wilmer, Franke. 1998. The social construction of conflict and reconciliation in the former Yugoslavia. *Social Justice: A Journal of Crime, Conflict & World Order* 25 (4): 90–113.

Wilson, Richard A. 2000. Reconciliation and revenge in post-apartheid South Africa: Rethinking legal pluralism and human rights. *Current Anthropology* 41 (1): 75–98.

Worthington, Everett. 1998. *Dimensions of Forgiveness*. Conshohocken: Templeton Foundation Press.