

Jødedom og antisemittisme i KRLE

Hvilket fokus har jødedom i KRLE-undervisningen, og hvordan kan et fokus i KRLE på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger danne grunnlag for toleranse hos norske elever?

Heidi Marie Bakke



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Jødedom og antisemittisme i KRLE

Hvilket fokus har jødedom i KRLE-undervisningen, og hvordan kan et fokus i KRLE på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger danne grunnlag for toleranse hos norske elever?

Heidi Marie Bakke

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

© Heidi Marie Bakke

2017

Jødedom og antisemittisme i KRLE

Heidi Marie Bakke

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne studien har vært å undersøke hvordan jødedommen blir formidlet og oppfattet i religionsfaget, og hvilke kunnskaper som sitter igjen av undervisningen hos elevene. Samtidig undersøkte jeg elevenes og lærerens assosiasjoner til antisemittiske holdninger, og hvorvidt fokus på antisemittisme i undervisningen kan bidra til mer tolerante elever. Som et tillegg har jeg foretatt en lærebokanalyse for å undersøke offer-referansene og de historiske referansene som kommer frem om jødedommen av læreboken *Horisonter* (2006). I lærebokanalysen fremkommer det at boken har fokus på å fremstille jøder som ofre, og referer mye til historiske hendelser som kilder til at jøder har vært ofre i historien.

Denne studiens metodiske tilnærming har benyttet en kvalitativ undersøkelse. Det ble brukt semistrukturert intervjuguide for både elev- og lærerintervjuet. Elevene gikk på trinn 10 på grunnskolen, og læreren underviste fra trinn 8-10 i KRLE, samt i Dembra-timen som skolen hadde som et tillegg til normal undervisning. Funnene fra studien drøftes opp mot empirisk forskning som baserer seg blant annet på bruk av holocaust i religionsundervisning og antisemittisme i skolegården. Teoriperspektivene som trekkes frem er religionsfagets dannelsesperspektiv.

Studiens funn baserer seg på elevenes oppfattelse av jøder som historiske skikkelser og ofre. Elevene og læreren hadde lite til ingen erfaring med antisemittisme i dag, verken gjennom deres egen hverdag eller fra media, og holdt fokuset på dagens mediefokus hvor muslimene får mest omtale i form av ofre for krig og islamofobi. I lærerintervjuet ble fokuset rettet mot dannelses-aspektet og toleranse i regi av Dembra, hvor læreren hadde et fokus på å gripe tak i situasjoner før situasjonen eskalerer, og fokuserer på forebygging fremfor reparering. I drøftingen holder fokuset på dannelses-aspektet, og bruken av etnografiske undersøkelser og antropologi for å ruste eleven i forhold til de mange dimensjonene av religion som ofte ikke blir fremstilt i lærebøker og ellers i samfunnet gjennom ulike media-kilder. Gjennom arbeidet som informantskolen fokuserer på gis det inntrykk gjennom intervjuet at elevene er tolerante og virker bevisst på de negative holdningene som er knyttet til religion gjennom media.

Forord

Interessen min for jødedom og antisemittisme i undervisning ble utløst i sammenheng med en praksisperiode jeg hadde hos en ungdomsskole gjennom utdanningen. Antisemittisme hadde jeg ikke noe forhold til fra oppveksten, og jeg ble forundret da jeg oppdaget at en elev ytret hat mot jøder. Videre ble jeg også overrasket da jeg ønsket å undersøke antisemittisme i Oslo-skolen og hvilket syn elever hadde til jøder, og fikk beskjed fra rektor på en ungdomsskole i Oslo at jeg ikke hadde fått intervju om jeg hadde undersøkt dette, og vedkommende anbefalte meg å undersøke et annet tema enn antisemittisme.

På grunn av disse to hendelsene ble jeg enda mer interessert i jødedommen og antisemittisme, og hvordan elevene oppfatter dette. Hvorfor eksisterer det hat mot jøder, og hvordan kan man jobbe for å endre slike holdninger? Etter en treg start har jeg endelig kommet i mål og kan derfor nå takke for meg.

Jeg ønsker å rette en stor takk til de ansvarlige for Lektorprogrammet som har hjulpet meg å komme meg gjennom studiene i en travel tid i mitt personlige liv. En enda større takknemmelighet vil jeg gi til veilederen min, Jon Magne Vestøl, som har støttet og oppmuntret meg til å komme i mål, og selvsagt gitt kyndige råd og god veiledning, langt over forventning.

Jeg ønsker også spesielt å takke så mye til informantene og skoleledelsen som ordnet intervju for meg der andre ikke sa seg villig. En stor takk. Til slutt vil jeg takke alle som har heiet på meg. Spesielt min samboer Torvald, min mor Janne og min søster Ruth Monica.

Lier, 16. Mai 2017

Heidi Marie Bakke

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| Sammendrag | V |
| Forord | VII |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.1.1 Antisemittismens aktualitet..... | 1 |
| 1.2 Problemstilling | 2 |
| 1.3 Læreplan og opplæringsloven | 3 |
| 1.3.1 Opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen og læreplan for KRLE | 3 |
| 1.3.1.1 Opplæringsloven (1998)..... | 3 |
| 1.3.1.2 Den generelle delen av læreplanen | 4 |
| 1.3.1.3 Læreplan i jødedom i 8.–10. trinn..... | 5 |
| 1.4 Dembra | 6 |
| 1.4.1 Informantenes Dembra- og toleranse-prosjekt..... | 6 |
| 1.5 Oppgavens videre disposisjon | 7 |
| 2 Tidligere forskning og teoriperspektiver | 8 |
| 2.1 Utdanningsrelatert forskning fra Storbritannia | 9 |
| 2.2 Forskning fra Australia og Nederland | 10 |
| 2.2.1 Australia | 11 |
| 2.2.2 Nederland..... | 12 |
| 2.3 Undervisningstiltak | 13 |
| 2.3.1 Geoffrey Short..... | 13 |
| 2.3.2 Australia og Nederland..... | 16 |
| 2.3.2.1 Australia | 16 |
| 2.3.2.2 Nederland..... | 16 |
| 2.3.2.3 «Det kan skje igjen» | 17 |
| 2.4 Teoriperspektiver | 20 |
| 2.4.1 Ulike innfallsvinkler til religionsundervisning og edifikasjon..... | 21 |
| 2.4.2 Skolens dannelsesoppdrag..... | 25 |
| 2.4.4 Utdannelse mellom kunnskap og dannelse av Geir Skeie | 26 |
| 2.4.5 RLE som dannelsesfag av Geir Skeie | 28 |
| 2.5 Oppsummering | 30 |
| 3 Metode | 31 |
| 3.1 Problemstilling | 31 |
| 3.2 Utvalg av informanter og lærebok | 31 |
| 3.3 Intervjuguiden | 33 |
| 3.3.1 Elevintervjuguiden..... | 33 |
| 3.3.2 Lærerintervjuguiden..... | 35 |
| 3.4 Gjennomføring av intervjuene | 35 |
| 3.4.1 Elevintervjuet | 36 |
| 3.4.2 Lærerintervjuet..... | 37 |
| 3.5 Transkribering av intervjuene | 37 |
| 3.6 Analyse av intervjuene | 38 |
| 3.7 Lærebokanalyse | 39 |
| 3.8 Validitet | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 3.9 Ethiske refleksjoner | 42 |
| 4 Analyse | 43 |
| 4.1 Innledning..... | 43 |
| 4.2 Elevintervju..... | 44 |
| 4.2.1 Introduksjon og bi-temaer | 44 |
| 4.2.2 Elevenes kunnskap og tanker om andre verdenskrig | 46 |
| 4.2.3 Jøder som ofre og forfulgt skikkelser..... | 47 |
| 4.2.3.1 Jøder som ofre og forfulgt | 47 |
| 4.2.4 Avsluttende bemerkninger | 49 |
| 4.3 Lærerintervju | 49 |
| 4.3.1 Innledning og bi-temaer | 49 |
| 4.3.2 Dembra og toleransearbeid | 52 |
| 4.3.3 KRLE som dannelses- og utviklingsfag..... | 54 |
| 4.3.5 Avsluttende bemerkninger | 57 |
| 4.4 Felles momenter i lærer- og elevintervju..... | 58 |
| 4.4.1 Innledning..... | 58 |
| 4.4.2 Jøder som historiske skikkelser..... | 58 |
| 4.4.2.1 Jøder som historiske skikkelser i elevintervjuet..... | 58 |
| 4.4.2.2 Jøder som historiske skikkelser i lærerintervjuet..... | 60 |
| 4.4.2.3 Oppsummering og sammenligning..... | 61 |
| 4.4.3 Konkurransen om offerplassen | 62 |
| 4.4.3.1 Konkurransen om offerplassen i elevintervjuet..... | 62 |
| 4.4.3.2 Konkurransen om offerplassen i lærerintervjuet..... | 63 |
| 4.4.3.3 Oppsummering og sammenligning..... | 64 |
| 4.5 Avsluttende bemerkninger | 65 |
| 4.6 Lærebokanalyse av <i>Horisonter</i> (2006)..... | 66 |
| 4.6.1 Hva vil det si å være jøde | 66 |
| 4.6.2 Viktige hendelser i jødernes historie..... | 66 |
| 4.6.3 Arkitektur, kunst og musikk knyttet til jødedommen | 67 |
| 4.6.4 Mangfoldet i jødedommen i vår tid..... | 67 |
| 4.6.5 Avsluttende bemerkninger | 68 |
| 5 Drøfting..... | 69 |
| 5.1 Innledning..... | 69 |
| 5.2 Studiens analyse møter tidligere forskning..... | 70 |
| 5.3 Hvilket fokus har jødedom i KRLE, og hvilke muligheter eksisterer? | 71 |
| 5.4 Læreplanene i KRLE i møte med Dembra | 74 |
| 5.5 Dannelse av eleven, hvordan skape toleranse i regi av kunnskap og dannelse i KRLE? .. | 76 |
| 5.6 Oppsummering..... | 79 |
| 5.7 Videre undersøkelser | 80 |
| Litteraturliste..... | 81 |
| Vedlegg..... | 85 |
| Vedlegg 1 | 85 |
| Vedlegg 2 | 88 |
| Vedlegg 3 | 90 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for oppgaven er jødedom og antisemittisme i faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Hovedformålet med oppgaven er å forstå hvordan elevene oppfatter jødedommen, og hvordan læreren og læreboken *Horisonter* (2006) presenterer jødedommen. Samtidig er det i opplæringsloven (1998) og i den generelle delen av læreplanen et dannelsingsperspektiv som preger KRLE. I lys av dette ønsket jeg å se på hvordan elevene responderte på ulike spørsmål knyttet til hendelser som holocaust og situasjonen mellom Israel og Palestina, samt hvordan elevene og læreren forholdt seg til begrepet antisemittisme.

1.1.1 Antisemittismens aktualitet

En av hovedårsakene til at jeg ønsket å undersøke antisemittisme, og ikke kun jødedom som religion, var befolkningsundersøkelsen fra Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) om nordmenns holdninger til jøder og andre minoriteter. HL-senteret (2012) foretok undersøkelsen *Antisemittisme* om den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter. Der fremkommer det at 12,5 prosent har negative holdninger til jøder. Et av punktene som kommer frem av undersøkelsen, er at de med lav utdanning er en av gruppene som hyppigst har negative holdninger til jøder. Rapporten viser også at de som har antisemittiske holdninger, støtter anti-israelske påstander, men derimot viser det seg at de som støtter anti-israelske påstander ikke støtter antisemittiske påstander i like stor grad.

HL-senterets undersøkelse viser at det eksisterer antisemittiske holdninger i Norge i dag. En annen undersøkelse som er foretatt, er blant annet undersøkelsen *kartlegging av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemittisme* foretatt av Perduco for Utdanningsetaten i Oslo i 2011. I denne undersøkelsen fremkommer det at 33,3 prosent av jødene blir utsatt for hendelser 2–3 ganger i måneden eller oftere på grunn av sin religion, 62 prosent av respondentene svarer at elevene kaller hverandre jøder og 51,5 prosent svarer at de har opplevd at «jøde» har blitt brukt til å beskrive noe negativt.

Videre kan det også vises til nyhetsoppslag om antisemittiske handlinger. I september 2006 skjøt Arfan Bhatti skudd mot synagogen i Oslo (Gjerstad, 2008). Noen måneder før dette ble det kastet en brannbombe mot synagogen i Trondheim (Borten, 2006). I tillegg til disse tydelige angrepene er det mindre undersøkelser og vitneutsagn som belyser omfanget av den underliggende hetsingen av jøder. Ett eksempel er undersøkelsen til Susanne Persson (2014) om *Antisemittisme i den norske skolen*. Eksempler på omdiskuterte innslag fra underholdningsbransjen er monologen til Otto Jespersen (Røyseland og Arnesen, 2009) og et av de nyere innslagene fra 2016, hvor musikkduoen Karpe Diem bruker «jøde» i en av tekstene i en negativ kontekst (Svendsen og Talseth, 2016).

1.2 Problemstilling

Problemstillingen er *Hvilket fokus har jødedom i KRLE-undervisningen, og hvordan kan et fokus i KRLE på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger danne grunnlag for toleranse hos norske elever?*

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt å intervjuere elever og en KRLE-lærer på tiende trinn ved en skole som har arbeidet særskilt med antisemittisme og rasisme innenfor Dembra-prosjektet, samt foreta en lærebokanalyse av kapitlet om jødedommen i *Horisonter* (2006). I problemstillingen bruker jeg uttrykket *antisemittiske holdninger*. Antisemittisme er et vidt begrep og kan være vanskelig å definere. HL-senteret (2013) definerer antisemittisme ved å trekke linjer tilbake til den tyske journalisten Wilhelm Marr fra 1879, som angrep jødene ikke på grunn av deres religion, men brukte rasebaserte og vitenskapelige argumentasjonsformer. Ordet semittisme ble brukt for å betegne datidens semittiske språkgruppe (HL-senteret, 2013). Videre skriver HL-senteret (2013) at «Etter 1879 besto antisemittenes forestillinger om jødene i at de behersket den moderne verden og at de var fremmede og farlige.» (HL-senteret, 2013). Med dette begrepet i bakhånd utviklet tenkningen seg fra det tidligere jødehatet som baserte seg på religion, til å bli rettet mot at jøder var griske og utspekulerte. Videre skriver HL-senteret at «Jødene har, alt etter tid, sted og behov blitt beskyldt for å være kapitalister, liberalister, sosialister og kommunister – motstridende fenomener, som blant annet ble sammenkoplet i nazistenes jødehat.» (HL-senteret, 2013). I denne oppgaven bruker jeg begrepet, ikke slik det er brukt opp gjennom historien, men derimot om negative holdninger til jøder. Når jeg omtaler antisemittisme i

teksten, mener jeg negative holdninger til jøder generelt, uten å forankre begrepets betydning i om jødene ble eller blir beskyldt for å være kapitalister, liberalister, sosialister, kommunister eller lignende.

1.3 Læreplan og opplæringsloven

I denne delen skal jeg se nærmere på opplæringsloven (1998), den generelle delen av læreplanen og læreplanen for faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Årsaken til at jeg introduserer dette, er at dette er bakgrunnsinformasjonen for temaet jeg undersøker. I læreplanen for KRLE skal jeg kun se på kompetansemål om jødedommen som gjelder for trinn 8–10. Jeg velger kun jødedommen fra trinn 8–10 på grunn av to årsaker: Den første er på grunn av relevansen for oppgaven, ettersom jeg intervjuet elever på tiende trinn og en lærer som underviste fra åttende til tiende trinn. Den andre årsaken er for å gjøre en nødvendig avgrensning av omfanget på undersøkelsen.

1.3.1 Opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen og læreplan for KRLE

1.3.1.1 Opplæringsloven (1998)

Opplæringsloven (1998) er en veiviser for foreldre, lærere, rektorer, kommuner og den som har behov for å sette seg inn i regelverket skolene og kommunene er ansvarlige for å etterfølge. I opplæringsloven (1998) trekkes *dannelse* frem i noen setninger, men fremmes også i andre setninger. I § 1-1 *Formålet med opplæringa* er det tre relevante setninger som omhandler dannelse:

«(1) Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. (2) Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. (3) Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»

Jeg vil tillegge en kort beskrivelse av hva som menes med dannelse, og betydningen av dette begrepet: «Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning.» (store norske leksikon, 2015).

Selve begrepet *dannelse* blir ikke brukt i like stor grad gjennom opplæringsloven (1998) og den generelle delen av læreplanen, men blir allikevel beskrevet uten å bruke ordet direkte. Det vil si at de to første setningene i § 1-1 ikke angir direkte at å fremme demokrati, likestilling og så videre er danning, men at man gjennom den store norske leksikons (2015) beskrivelse kan forstå dette som *danning* eller *dannelse*.

I tillegg fremmes *sosial opplæring* i § 2-3. *Innhald og vurdering i grunnskoleopplæringa*, hvor de skriver: «Grunnskoleopplæringa skal omfatte kristendom, religion, livssyn og etikk, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet og naturen, og estetisk, praktisk og sosial opplæring.» Videre formuleres også bestemmelser om undervisningen i KRLE i § 2-4: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.»

Til slutt vil jeg også legge til bestemmelsen om orden i skolen, § 2-9. *Ordensreglement og liknande*:

«Kommunen skal gi forskrifter om ordensreglement for den enkelte grunnskolen. Reglementet skal gi reglar om rettane og pliktene til elevane så langt dei ikkje er fastsette i lov eller på annan måte. Reglementet skal innehalde reglar om åtferd, reglar om kva tiltak som skal kunne brukast mot elevar som bryt reglementet og reglar om framgangsmåten når slike saker skal behandlast.»

Dette formålet er viktige for drøftingen i kapittel 5, hvor jeg skal gå nærmere inn på og forklare årsaken til at jeg ønsker å inkludere deler av opplæringsloven (1998) i innledningen. Hovedårsaken er at jeg skal bemerke hva de norske lovene sier om dannelsesbegrepet.

1.3.1.2 Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen er en videreføring av opplæringsloven (1998) og beskriver hvilke forutsetninger lærere og elever skal ha under og etter endt skolegang. Den generelle delen av læreplanen er under revisjon, men jeg velger å vise til gjeldende plan fordi den har ligget til grunn for de læreplanene som har vært utgangspunkt for de lærebøkene og den

undervisningspraksisen jeg har undersøkt. Den kan sees på som en oppmuntring for lærere og elever, hvor det blir beskrevet hvordan skolen skal gå frem for å undervise elevene om miljøet, selvstendighet, samhørighet, medmenneskelighet med mer. Blant annet står det innledningsvis at: «Den må venne dem til å ta ansvar – til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet.» (s. 2). I denne delen beskrives formålet, og det trekkes mot dannelse i form av at eleven skal «dømme med etisk bevissthet». Videre går det over til kristne og humanistiske verdier, hvor det står: «De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker.» (s. 3). I avsnittet om kulturarv og identitet skrives det: «Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett.» (s. 4).

I avsnittet om undervisning og egen læring skrives det at: «Læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når et individ selv ser behovet for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger.» (s. 10). I samme avsnitt skrives det: «Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes – eller hemmes og hindres – av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren.» (s. 10).

Avslutningsvis kan jeg oppsummere med at den generelle delen av læreplanen er under revisjon, men jeg tar utgangspunkt i den nåværende da det er denne som har ligget til grunn for denne studien, og den som er blitt brukt for elevene og læreren som ble intervjuet.

1.3.1.3 Læreplan i jødedom i 8.–10. trinn

Ifølge læreplanen etter tiende trinn skal elevene ha følgende kunnskaper om jødedommen:

- forklare særpreget ved jødedom og jødisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller
- drøfte utvalgte tekster fra jødisk skrifttradisjon
- innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange jøder
- gi en oversikt over mangfoldet i jødedommen, viktige historiske hendelser og jødedommens stilling i Norge og verden i dag
- beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til jødedommen

Jødeforfølgelse og antisemittisme er ikke nevnt her, men formuleringene om viktige historiske hendelser og jødedommens stilling i dag åpner for antisemittisme som tema.

1.4 Dembra

Skolen jeg undersøkte, var en del av Dembra-prosjektet. Dembra er et resultat av rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2010), hvor arbeidsgruppen bak rapporten anbefalte å holde kurs for lærere samt utarbeide et helhetlig pedagogisk program om antisemittisme og rasisme (HL-senteret, 2015). Utdanningsdirektoratet utlyste oppdraget i 2012, og Dembras første runde i prosjektet var i gang høsten 2013. Prosjektet innebærer flere elementer og kurs. Blant annet møtes lærere for å få faglig påfyll og inspirasjon. Samtidig gjennomfører Dembra skolesamlinger hvor de blant annet har en kurspakke som tar for seg fordommer, antisemittisme og rasisme (HL-senteret 2015). HL-senteret forklarer Dembra-prosjektets overordnede mål slik:

«Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger) er et tilbud om kompetanseutvikling til skoler som ønsker å arbeide systematisk med kritisk tenkning, demokratisk danning og inkludering, eller som opplever at skolen har utfordringer knyttet til gruppefiendtlighet og fordommer.» (HL-senteret, 2017)

Jeg skal kort fremstille noe av Dembra-prosjektets evalueringsrapport og hvordan programmet bistår skolene i arbeidet mot antisemittisme og rasisme. Først i evalueringsrapporten kommer det frem at overordnet sett svarer cirka 90 prosent av lærerne at de har fått nyttig kunnskap om rasisme og antisemittisme, og 78 prosent svarte at de hadde lært nyttige metoder. Blant metodene som ble lært, var håndtering av negative utsagn fra elevene, og her svarte cirka 75–97 prosent at de var bedre rustet til å håndtere negative utsagn.

1.4.1 Informantenes Dembra- og toleranse-prosjekt

Jeg har brukt en lærer ved en Dembra-skole som informant. Læreren informerte meg om at skolen har et prosjekt hvor de bruker en time i uka dedikert til diskusjon og informasjon om ulike hendelser som elevene har ønske om å ta opp, samtidig som de har noen planlagte timer

der de går gjennom utfordringene med rasisme, antisemittisme og fordommer. Dette avsluttes i niende, men tidlig på høsten i tiende reiser elevene med de hvite bussene og har i ettertid et stort tverrfaglig prosjekt som baserer seg på andre verdenskrig, holocaust og fordommer som rasisme og antisemittisme.

1.5 Oppgavens videre disposisjon

I kapittel 2 omtales forskningsbaserte studier, med forslag til ulike undervisningsmetoder, og teoriperspektiver fra blant andre Robert Jackson (1997, 2004) og Geir Skeie (2012, 2014), med hovedvekt på dannelsesperspektivet. I kapittel 3 går jeg inn på metodene som ble brukt i de empiriske undersøkelsene som presenteres i kapittel 4. Til slutt oppsummeres oppgavens innhold i en drøfting som baserer seg på de forskningsrelaterte studiene, teoriperspektivene og analyse materialet som er utarbeidet ut fra intervjuene med læreren, elevene og lærebokanalysen.

2 Tidligere forskning og teoriperspektiver

I dette kapitlet presenterer jeg tidligere forskning og teoriperspektiver som belyser temaet om jødedom i religionsundervisning, og om dannelse av eleven gjennom religionsfaget.

Forskningen og teoriperspektivene som kommer frem i dette kapitlet, skal jeg bruke for å drøfte resultatene fra min undersøkelse. I første del av kapitlet velger jeg å plassere de forskningsrelaterte internasjonale publikasjonene. Først ser jeg på Storbritannia og Shorts empiriske forskningspublikasjoner *Antiracist Education and Moral Behaviour: lessons from the Holocaust* (1999), *Confronting the Holocaust in Religious Education* (2001) og *Reluctant learners? Muslim youth confront the Holocaust* (2013). Videre går jeg inn på forskning fra Australia foretatt av Zehavit Gross og Suzanne D. Rutland (2014): *Combating antisemitism in the school playground: an Australian case study* og Jacob R. Boersema og Noam Schimmels (2008) studie *Challenging Dutch holocaust education: towards a curriculum based on moral choices and empathetic capacity*. Deretter ser jeg nærmere på undervisningsforslagene disse forskningspublikasjonene kommer med. Samtidig trekker jeg frem undervisningsforslag fra Norge, rapporten fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen, *Det kan skje igjen* (2011). Det finnes lite forskning i norsk kontekst som direkte skriver om undervisning om jødedommen, det finnes noe empiri som tar for seg antisemittisme som jeg nevnte kort i innledningen og noe mer som tar for seg dannelsesaspektet i KRLE-faget gjennom ulike problemstillinger som ikke har relevans for denne studiens formål.

Til slutt ser jeg på dannelsesaspektet av KRLE-faget. I denne sammenhengen trekker jeg frem Robert Jackson (1997, 2004) og de ulike perspektivene hans om pluralisme i religionsundervisningen, men også edifikasjon-prosessen og representasjon av religion i religionsfaget i boken *Rethinking Religious Education and Plurality* (2004) og i *Religious Education: an interpretive approach* (1997). Deretter går jeg over til norsk forskning og ser på Trine Fosback Larsens (2015) masteravhandling *Skolens danningsoppdrag*. Til slutt trekker jeg frem to artikler av Geir Skeie: «Education between formation and knowledge – a discussion based on recent English and Nordic research in Religious Education» (2012) og «RLE som dannelsesfag» (2014).

2.1 Utdanningsrelatert forskning fra Storbritannia

Likegyldighet står sentralt i artikkelen «Antiracist Education and Moral Behaviour: Lessons from the Holocaust» av Short (1999) om lærdom fra holocaust i antirasistisk utdanning og moralsk oppførsel. Et av hovedproblemene i Storbritannia slik David Gillborn oppsummerer gjengitt av Short (1999, s. 52) er at de ikke har nok kjennskap til hva som utgjør god antirasistisk utdanningspraksis. Et element Short (1999, s. 52) fremhever, er at det ikke holder å anta at kunnskap om rasisme, uansett hvor godt den er formidlet, er tilstrekkelig til å garantere antirasistisk oppførsel. Målet bak en antirasistisk utdanning er å få elevene til å handle mot rasisme og unngå at de tar på seg tilskuerrollen (Short, 1999, s. 52-53).

De stedene jødene fikk mest hjelp og støtte under holocaust, var der de var i mindretall og ikke utgjorde en trussel mot den økonomiske eller politiske atmosfæren (Short, 1999, s. 53-54). Dessuten viser det seg både av forskning foretatt av Short og av psykologer Short (1999, s. 53-54) henviser til i teksten, at man gir lettere empati og hjelp til de som er mest lik en selv, eller som man har et spesielt bånd til. Det som kom frem i undersøkelser foretatt i 1980-årene om hva som var fellestrekket for de som hjalp jødene med å flykte eller skjule dem, var at de hadde en oppvekst som baserte seg på foreldre som var opptatt av å vise omsorg for familie og naboer, og å diskutere hvordan barnas handlinger kunne få konsekvenser for andre (Short, 1999, s. 54). Konformister har en tendens, ifølge litteraturen, til å ha lav selvtillit, ifølge Short (1999, s. 55). Man kan oppleve at trusselen ved å ikke være konform kan oppleves som en større belastning enn dersom man er konform. Og på denne måten kan negative holdninger få utspring hos de med dårligere selvtillit, fordi de frykter for å si imot eller være annerledes (Short, 1999, s. 55).

I *Confronting the Holocaust in Religious Education* legger Short (2001, s. 41-42) vekt på at man ikke må forveksle undervisning om holocaust med undervisningen om jødedommen. Ved å gjennomføre et undervisningsopplegg der man gjør en slik forveksling kan elevene sitte igjen med tanker om at folkemordet på jødene i Europa var på grunn av religiøs intoleranse. Det er derimot noe annet dersom man velger å legge vekt på hvordan det opplevdes å være en religiøs jøde i denne perioden kontra en sekulær jøde, eller til og med konverterte jøder (Short, 2001, s. 42). Short (2001, s. 42) poengterer også at man ikke må feiltolke hva nazismens folkemord faktisk gjaldt; det var ikke for å utrydde religion, men derimot for å utrydde en rase.

Etter å nå ha sett på Shorts (2001) første punkt om potensiell feiltolkning av å undervise om holocaust i religionsundervisningen, går jeg over til å se på det andre hovedfokuset i Shorts (2001) rapport. Han fokuserer på at man i undervisningen bør ha en gjennomgang av kristendommens ståsted under holocaust, og hvorfor nazismen vant så lett frem på denne tiden. En av årsakene er ifølge Short (2001, s. 43) blant annet at enkelte kristne skylder på jøder for drapet av Jesus.

Blant funnene i undersøkelsen til Short (2001, s. 46) kommer det frem at holocaust ble utelatt eller så vidt berørt av et lite utvalg av lærerne han intervjuet. 17 av de 28 informantene hadde ingen tilknytning til andre fag når det gjaldt religionsundervisningen, og 13 av informantene underviste om holocaust i sammenheng med undervisningen om jødedommen (Short, 2001, s. 46). Både Shorts (2001, s. 52) antakelse om lærernes fokus på holocaust og jødedommen under én og samme undervisningssekvens og deres mangel på vektlegging av kristendommens plass i denne perioden ble bekreftet i undersøkelsen.

I *Reluctant learners? Muslim youth confront the Holocaust* skriver Short (2013, s. 121-124) at det eksisterer en økende antisemittisk holdning blant muslimske samfunn i Storbritannia, men også i andre land. I rapporten trekkes blant annet frem Dennis Prager og Joseph Telushkin. Prager og Telushkin, gjennom Short (2013, s. 122), forklarer at årsaken bak antisemittismen blant muslimer er at det fremkommer elementer i Koranen om antisemittiske holdninger, men Prager og Telushkin presiserer at disse holdningene gjaldt for jøder til en bestemt tid. Den største misforståelsen blant muslimer er, ifølge Prager og Telushkin gjenfortalt av Short (2013, s. 122), at holdningene som kommer frem i Koranen, har blitt videreført til påfølgende generasjoner, og oppfattes å gjelde alle jøder til enhver tid. Dette mener Short (2013, s. 122) kan være en av årsakene til at lærere kan oppleve det problematisk å undervise om blant annet holocaust i klasser hvor det er en betydelig andel muslimer til stede i undervisningen.

2.2 Forskning fra Australia og Nederland

Gross og Rutland (2014) har foretatt en undersøkelse av antisemittiske holdninger i skolegården i Australia, selv om de også konstaterer at mye av mobbingen skjer utenfor selve skolegården, blant annet på bussen, aktivitetssenteret og i klassesetimen. Gross og Rutland

(2014) foreslår ulike undervisningsstrategier som kan benyttes for å unngå mobbing med bakgrunn i rasisme og antisemittisme.

2.2.1 Australia

Gross og Rutland (2014, s. 309) intervjuet 55 elever med jødisk bakgrunn, med bruk av kvalitativ forskning og med semistrukturerte intervjuer, og kom frem til flere ulike funn av mobbing i skolegården og omegn. Blant funnene var medelever som sa til de jødiske elevene at de var gjerrige («stingy», s. 318) og brukte ordet «jøde» som skjellsord (s. 318 og s. 320). En elev opplevde at da han gikk inn i klasserommet, reiste to elever seg og ropte «Heil Hitler» (s. 318), flere opplevde å få femcentmynter kastet etter seg (s.318), og flere byttet skole på grunn av mobbing (Gross og Rutland, 2014, s. 320).

Elevene hadde to forslag til hvordan de kunne gå frem med tanke på antisemittismen de opplevde i skolegården. Det ene forslaget var å unngå å fortelle at de var jødiske, for dermed å delta på enten kristendomsundervisning eller undervisning som ikke tok for seg religion. Det andre valget var å stå sterkt frem som jøde og å se frem til undervisning som kun tok for seg jødedommen, fordi dette var et sted de kunne føle seg trygge fra mobbing (Gross og Rutland, 2014, s. 320). Gross og Rutland (2014, s. 321) skriver at det er mange som gleder seg til undervisning om jødedommen, og dette positive miljøet var lærerne med på å skape. Organisasjonen Fairness in Religions in School (Firis) har i nyere tid vært en del av det å fjerne det kristne fokuset fra undervisningen. Special Religious Instructions (SRI) var et alternativ som kunne velges, mens Firis har vært en del av å få dette endret til at det undervises om alle religioner, humanisme og etikk i undervisningen (Firis, 2015), slik at det er en felles undervisning som ikke er inndelt i trosretninger.

Det Gross og Rutland (2014) kom frem til i intervjuene med elever, var at det eksisterer mye mobbing basert på antisemittisme mot elever med jødisk bakgrunn. Derimot var ikke foreldre og lærere like oppmerksomme på dette fenomenet, og det ble kun berørt etter at forskeren tok opp temaet (Gross og Rutland, 2014, s. 321). En lærer fortalte derimot om en situasjon hvor en av kollegaene hadde hengt opp en plakat som opplevdes støtende av både denne læreren og elevene, og samtidig fikk en elev et panikkanfall. Læreren måtte ta saken opp med rektor fordi kollegaen nektet å fjerne bildet. Rektoren viste ifølge læreren lite forståelse og en apatisk holdning (Gross og Rutland, 2014, s. 322). Gross og Rutland (2014, s. 322)

konkluderer med at rektorer hadde en tendens til å marginalisere eller benekte eksistensen av antijødiske holdninger.

Videre skriver Gross og Rutland (2014) at det eksisterer tre hovedformer for antisemittisme: Den tidligste formen for antisemittisme er den som har røtter til kristendommen, hvor jøder blir anklaget for å ha drept Jesus. Den andre formen startet på slutten av 1800-tallet og resulterte i holocaust på 1900-tallet, hvor jøder ble beskyldt for å være onde på en økonomisk og biologisk måte. Den tredje manifestasjonen er den som knytter seg til Palestina–Israel-konflikten, hvor hat mot Israel forvandles til et hat mot jøder generelt (Gross og Rutland, 2014, s. 323). I de generelle funnene baserte det meste av antisemittismen som ble funnet i forskningen til Gross og Rutland (2014, s. 323), seg på den andre hovedformen, som har sitt opphav i et rasekritisk ståsted.

Gross og Rutland (2014, s. 327) peker på et viktig poeng med tanke på benektelse av at det eksisterer antisemittisme i områdene de undersøkte i Australia. Det blir et problem, skriver Gross og Rutland (2014, s. 327) dersom man benekter at et problem eksisterer. På denne måten blir det også vanskelig å utvikle lærestrategier for å forhindre antisemittisme.

2.2.2 Nederland

«We propose that through education society can protect itself against moral indifference and the proclivity to dehumanize minorities and justify their marginalization and oppression. By stressing the importance of the autonomy and agency of individuals, we believe that people can resist the temptation to be moral bystanders and to behave ethically.» (Boersema og Schimmel, 2008, s. 57-58)

Disse to setningene fra Boersema og Schimmel (2008) peker på et sentralt anliggende i deler av forskningen min. Det Boersema og Schimmel (2008) skriver, er at gjennom utdanning kan samfunnet beskytte seg mot moralsk likegyldighet.

I Nederland praktiseres en metode hvor lærere står fritt til å velge hvilken metode de ønsker å undervise med, og i tillegg er det tillit til at læreren kan og vet hva som skal fokuseres på i undervisning om andre verdenskrig og Nederlands rolle under holocaust (Boersema og

Schimmel, 2008, s. 58). Her møter de på noen problemer. Ifølge Boersema og Schimmel (2008, s. 59) sitter professor Mijnhardt (som var med i De Rooij-komiteen som er ansvarlig for å revidere pensum i historie, s. 58) med full tiltro til lærernes evner til å formidle denne kunnskapen, mens det var flere lærere i Boersema og Schimmels (2008, s. 59) studie som var bekymret for at lærere som var usikre på tema ikke bruker nok tid til å undervise om holocaust og legger for lite vekt på det, slik at undervisningen blir ineffektiv.

Et annet dilemma Boersema og Schimmel (2008) tar opp, er lærebokforfatterne. Det kan virke som at de har problemer med å finne plass til å plassere fakta og de moralske problemene som opptok menneskene under andre verdenskrig, samt gjøre elevene empatisk innstilt til menneskene på denne tiden (s. 63). I tillegg til dette skriver Boersema og Schimmel (2008, s. 64) at lærere og myndighetene er av den oppfatning at lærebøkene er dekkende. Boersema og Schimmel (2008, s. 65) bemerker at det gjennomsnittlig er to sider med stoff om dette temaet i bøkene. Videre problematiseres behovet for opplæring av lærere for å gi dem nok kunnskap til å videreformidle holocaust i sin undervisning (s. 65).

På samme måte som jeg oppsummerte Gross og Rutland (2014), oppsummerer jeg også her med at det er en hovedtendens til at problemer ikke blir direkte håndtert. I tilfellet med Boersema og Schimmel (2008, s. 68) bemerker de blant annet at mange fremdeles skammer seg over det nederlandske samarbeidet med nazistene, og at de derfor velger å ignorere behovet for å ta tak i det i undervisning.

2.3 Undervisningstiltak

Jeg vil her trekke frem undervisningstiltak som blir anbefalt av forskerne, og hvilke teknikker de mener man bør anvende i undervisning om jødedom, holocaust og antisemittisme. Jeg går først inn på forslagene fra internasjonal litteratur, og deretter går jeg over til forslag fra Kunnskapsdepartementet (2011) som gjelder for norsk skole.

2.3.1 Geoffrey Short

I Shorts (1999, 2001, 2013) rapporter spesifiserer han ulike undervisningstiltak som er nødvendige for å ha mulighet for å lykkes i undervisning om holocaust. Jeg gjennomgår Shorts (1999, 2001, 2013) anbefalinger etter årstall.

I antirasistisk utdanning skriver Short (1999, s. 55) at man må vie oppmerksomhet til hvordan elever oppfatter de forskjellige etniske gruppene, men viktigst er kanskje hvilke misoppfatninger elever har. Dette, skriver Short (1999, s. 55), *bør* være en prioritet, å utfordre misoppfatningene elevene innehar av at de etniske gruppene som har et kulturelt skille fra det som anses som normalt i det samfunnet de lever i. Ved å ha fokus på en inkluderende nasjonal identitet vil man skape mennesker som ikke tar tilskuerrollen.

Blant forslagene til Short (1999, s. 57) fremkommer det et punkt om at man skal undervise for å fremme empati, men at dette må gjøres i et bestemt undervisningsopplegg. Samtidig i denne prosessen må elevene også bli gjort oppmerksom på tilskuerfenomenet. Ved å bli gjort oppmerksom på tilskuereffekten vil eleven sannsynlig unngå å falle i denne kategorien.

Et annet tema Short (1999, s. 57-58) foreslår å ha fokus på, er heltemot. Her finnes det en mengde eksempler å benytte seg av med tanke på holocaust. Dessuten skriver Short (1999, s. 57-58) at ved å vie mindre oppmerksomhet til ofrenes rolle, og legge mer vekt på helter og deres heltemot, kan man skape en kognitiv prosess hos eleven som fører til et ønske om å ikke konformere. Det kan benyttes flere muligheter for å undervise om konformitet og ikke-konformitet. Blant annet foreslår Short (1999, s. 58) at læreren kan undervise om hvordan Jesus, Mohammed og profeter fra Det gamle testamentet jobbet mot konformiteten. En av årsakene til konformitet er at elever og mennesker generelt har lav selvtillit på grunn av et lavt mestringsnivå, som fører til at de følger strømmen (Short, 1999, s. 58). Her må lærere passe på å oppmuntre og gi elever mestringsfølelsen, som igjen kan både bidra positivt med tanke på elevens kognitive vesen i form av ikke-konformitet, men også gi dem et ønske om å fortsette å jobbe mot et høyere mestringsnivå.

I *Confronting the Holocaust in RE* legger Short (2001, s. 52) vekt på to problemer med undervisning om holocaust i religionsundervisningen. Den første problemstillingen er at holocaust blir undervist om i sammenheng med jødedommen, og kan med dette feilrepresentere at holocaust var en manifestasjon av religiøs intoleranse. Det andre som blir bekreftet i Shorts (2001, s. 53) undersøkelse er at lærere unngår i stor grad å inkludere kristendommens rolle under holocaust.

Jeg vil her fokusere på kristendommens plass under holocaust og hvordan Short (2001, s. 43) mener at dette kan bidra til å gi økt forståelse, men også hvordan kristendommen har utviklet

seg positivt etter andre verdenskrig. Et stort faresignal med å forklare kristendommens negative holdninger til jøder under holocaust er at allerede eksisterende antisemittiske holdninger forsterkes (Short, 2001, s. 43). Derfor understreker Short (2001, s. 43) at det er viktig også å legge vekt på kristendommens holdningsendring fra holocaust til i dag. Dette er et viktig fenomen å inkludere i religionsundervisningen, skriver Short (2001, s. 43), fordi det ikke er et annet fag som tar for seg dette fenomenet.

En av årsakene til at jødene ble et lett offer for Nazi-Tyskland, baserer seg på munnkurven som ble gitt protestanter og katolikker (Short, 2001, s. 44). Spesielt viktig er ifølge Short (2001, s. 44) signeringen av et dokument som bekrefter kirkens frihet dersom den holdt seg politisk nøytral, et samarbeid mellom Vatikanet og Naziregimet i 1933. Selv om Vatikanet og Naziregimet inngikk avtalen, var det flere geistlige som var motstandere av regimet og deres behandling av jøder (Short, 2001, s. 44). Ifølge Short (2001, s. 44) kan elever ofte oppleve en sterkere tilhørighet til ikke-geistlige, og der kan historier fra Romania, Tyrkia og Frankrike spille en viktig rolle for å understreke siviles beskyttelse av jøder (Short, 2001, s. 44).

Short (2001) kritiserer også lærebøkene som ble brukt i undervisningen. Blant problemene var hvordan jøder generelt ble beskrevet som at alle er religiøse. En av lærebøkene spesifiserer at en del av boken omhandler hvordan jøder ble straffet for sin tro (s. 52), en annen skriver at jøder samles i sin tro på Gud (s. 52), og en tredje skriver at frykten for jødene baserte seg på at de var annerledes enn dem selv (s. 52).

I Shorts 2013 studie kommer det frem at elevene som er motvillige til å lære om holocaust, ofte sympatiserer med gjerningspersonene, Adolf Hitler og nazistene (Short, 2013, s. 129). Short (2013, s. 129) anbefaler å starte undervisningen med å legge frem og diskutere høyreekstreme partiers holdninger til muslimer slik de stiller seg i dag. Dette kan fremme en kognitiv dissonans hos eleven som kan bidra til at eleven forstår at selv om man har en felles fiende, er ikke fiendens fiende deres venn, da høyreekstreme også har negative holdninger mot muslimer (Short, 2013, s. 129). Short (2013, s. 129) mener også det kan være nyttig å inkludere at nazistenes raseteoretiker, Alfred Rosenberg, advarte de hvite om å knytte bånd med rasene som fulgte Mohammed.

Et viktig element som bør anvendes i undervisningen, ifølge Short (2013, s. 129), er også muslimene fra Tunisia og Europa som beskyttet jøder. På denne måten vil den kognitive

dissonansen fortsette å føre til revidering av elevenes antisemittiske holdninger (Short, 2013, s. 129). Til slutt trekker Short (2013, s. 130) frem enda et virkemiddel som kan anvendes: det faktum at muslimer og jøder flere steder i verden har levd fredelig side om side.

2.3.2 Australia og Nederland

2.3.2.1 Australia

Gross og Rutland (2014, s. 328) avslutter diskusjonen av funnene av antisemittisme i skolegården med at det er først inntil nylig, i 2014, at verbal mobbing blir sett på som alvorlig. Tidligere ble kun fysisk mobbing tatt tak i som et problem. Samtidig skriver Gross og Rutland (2014, s. 328) at det er viktig å bevare religionsundervisningen, hovedsakelig for å gi elever som har behov for det, et trygt miljø der de kan utvikle og bli kjent med sin personlige tro. Jeg skal nå gå nærmere inn på hvordan Gross og Rutland (2014) mener at utdanning kan bidra til å svekke de antisemittiske holdningene, ved å ta i bruk ulike former for lærestrategier.

Det er to områder Gross og Rutland (2014, s. 329) vektlegger som bør utforskes når det kommer til lærerutdanning. Det første området å ha fokus på er å skape bedre forståelse hos religionslæreren av det kulturelle mangfoldet, med et spesielt fokus på det mangfoldet som eksisterer i deres område. Det andre fokuset er at den gruppen som opplever at de er utsatt for diskriminering, har et trygt miljø de kan forholde seg til. Gross og Rutland (2014, s. 329) vektlegger at et av hovedmålene for å undervise er å skape en trygg sone. Denne trygge sonen mener Gross og Rutland (2014, s. 329) er den undervisningen elevene får i australsk skole som baserer seg på ulike religionsgrupper i skolene.

2.3.2.2 Nederland

Boersema og Schimmel (2008) skriver ikke direkte om forslag som kan anvendes i undervisningen, men bemerker hvilke behov som ligger til grunn i opplæringen av elevene rundt holocaust og antisemittisme. Det er fire hovedpunkter Boersema og Schimmel (2008, s. 70-71) mener bør ligge til grunn i en revurdering av pensum, og jeg lister opp de to mest relevante her: (1) Elever kan få for lite kunnskap om holocaust på grunn av at det er satt av for lite tid, og lærebøker som ikke tar opp holocaust på utfyllende vis, og (2) elever får ikke nok eksponering for antisemittisme og dens fotfeste i Europa.

2.3.2.3 «Det kan skje igjen»

4. mai 2010 dannet Kunnskapsdepartementet en arbeidsgruppe som skulle utvikle ulike arbeidsmetoder for hvordan skolen kan arbeide for å motvirke rasisme, antisemittisme og diskriminering i skolen (*Det kan skje igjen*, 2011). Først skal jeg kort vise til det rapporten skriver om diskriminering, og deretter legger jeg frem de forslagene som er relevante for denne studiens formål. Jeg kunne brukt mer plass på de ulike undersøkelsene rapporten henviser til. For å ikke bruke unødvendig plass bruker jeg oppsummeringen som finnes i *Det kan skje igjen*, da funnene som blir trukket frem i rapporten, er de som hovedsakelig er relevante videre i min egen studie.

Rapporten henviser til Elevundersøkelsen som ble foretatt i 2010, hvor 4,8 prosent av elevene hadde svart at de var blitt utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen på grunn av nasjonalitet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Rapporten kan ikke vise til forskningsrelaterte funn som baserer seg på antisemittiske krenkelser, men de presiserer at de i dialog med jøder har fått bekreftet at dette forekommer. De forklarer videre at i en større statistisk undersøkelse ville antall jøder (i 2010 tilsvarer dette cirka 160 elever) som opplevde antisemittisme i skolen ikke blitt sporet, da det ikke er nok jødiske elever til å kunne skape en stor nok prosentandel til å ha statistisk betydning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17).

Ifølge undersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) som Kunnskapsdepartementets rapport (2011, s. 17) henviser til, var norske elever i 2010 for det meste tolerante og hadde høy demokratisk beredskap. Et av funnene var at elevene med høyest kunnskapskår fremstod som de mest tolerante i undersøkelsen. I tillegg til ICCSs undersøkelse fremlegges enda en undersøkelse som ble levert av Fjeldstad med flere i 2010, som dokumenterer at norske ungdomsskoleelevers bevissthet om rasisme er høy. I *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18) poengteres det at det kan virke som om det fremkommer i den kvantitative undersøkelsen at holdningene er mer positive enn i den kvalitative undersøkelsen.

Kunnskapsdepartementet (2011, s. 19) henviser til opplæringsloven, og her henviser de blant annet til at skolen er forpliktet til å ta alle henvendelser fra både elever og foreldre alvorlig, samt at skolen er forpliktet til kontinuerlig og systematisk arbeid med skolemiljøet. I tillegg er det elevens opplevelse av en gitt hendelse, som for eksempel rasisme, loven måles opp mot

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19). Videre legger rapporten frem statistikk over antisemittisme i Europa og Norge. I flere tilfeller gjengis statistikk som viser at det eksisterer antisemittisme, at den er økende, og at det potensielt er flere grupper enn tidligere som ytrer hat mot jøder (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27–28). Tidligere er det i hovedsak kristendommen som har skapt et sterkt jødehat innenfor Europa, og det er denne formen for jødehat som er blitt importert til den muslimske verden (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). Kunnskapsdepartementet (2011, s. 28) viser til fire ulike grupperinger som ytrer antijødiske holdninger, deriblant, venstreorienterte miljøer, høyreekstreme, konservative katolske og kristne miljøer og enkelte muslimske miljøer hovedsakelig fra Nord-Afrika og Midtøsten.

Før jeg går videre til hvordan Kunnskapsdepartementet fremlegger de ulike metodene for å motarbeide antisemittisme, rasisme og diskriminering, vil jeg fremheve Kunnskapsdepartementets beskrivelse av viktigheten av *felleskap* og at læreren danner et *grunnlag for læring*. I forhold til *felleskap* skriver Kunnskapsdepartementet (2011, s. 35): «Skolen kan best arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering ved å skape et godt *felleskap*, der læring skjer, og der miljøet er preget av trygghet, tillit og respekt. Forskjellighet ses på som noe positivt.» Deretter kommer de med forslag til hvordan dette kan utføres: (1) Det er viktig med klare regler, og disse må elever, lærere og foreldre vite om, (2) regelverket må ikke inkludere så mye at elevene ikke får tenke selv, dette kan medføre at elevene blir regelryttere – de må vite at regler må prøves mot deres egen samvittighet og moralske standard, (3) elevene må være en del av utformingen av regelverket – på denne måten blir skolen et moraldannende felleskap, (4) elevene må ha kjennskap til individualitet, som vil si at å ikke være konform kan være positivt. Er det rom for individualitet gir det styrke nok til å påta seg ansvar for mennesker og oppgaver som man ikke er tjent med selv, og (5) det finnes ingen kunnskap uten oppdragelse, heller ingen undervisning uten oppdragelse, for å forhindre at Auschwitz skjer igjen, må elevene lære om hva som var årsakene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 35–36).

Deretter legger de frem lærerens betydning og hvordan lærernes kunnskap og holdninger påvirker elevene: (1) De viser til at all forskning baserer seg på at om en skole er god eller dårlig, baserer seg på læreren. Dette innebærer at læreren kyndig og dyktig formidler kunnskap, former holdninger og øver ferdigheter hos elevene. I tillegg mener Kunnskapsdepartementet at læreren skal støtte dem, gi motstand, ros og ris og at de skal

lokke og lede, (2) læreren må ha god oversikt over fagstoffet som skal formidles, (3) vise omsorg overfor *alle* elevene, fordi elevene ønsker å bli sett, (4) «Lærerne må våge å være lærere. Våge å være voksne, våge å ta beslutninger, våge å stille krav og være tydelige.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 37). Man skal ha autoritet, ikke være autoritær og (5) oppmuntre elevene til å ta opp temaer som er viktige for dem eller som kommer frem i media.

Videre lister Kunnskapsdepartementet (2011, s. 37) opp fem punkter som er utgangspunktet for arbeidet mot antisemittisme, rasisme og diskriminering: (1) Elevene skal oppmuntres til å stille kritiske spørsmål, (2) undervisningen skal ha solid kunnskap som trekker frem ulike perspektiver, (3) læreren skal ikke ensidig argumentere for politiske meninger, men la elevene selv ha riktige redskaper til å ta stilling, (4) ikke stille elever til ansvar for konflikter som ikke er deres feil, og (5) ha rom for diskusjon hvor alle elever kan få sin stemme hørt uten avbrudd. Her står læreren ansvarlig for å slå ned på uttalelser som kan oppleves rasistiske eller krenkende.

Kunnskapsdepartementet (2011, s. 38) skriver at antisemittisme, rasisme og flerkulturell forståelse bør arbeides med i alle skolens fag, men særlig legger de vekt på RLE og samfunnsfag. Jeg trekker her kun frem forslag som blir relevante for drøftingen i kapittel 5. Innenfor RLE skriver Kunnskapsdepartementet (2011, s. 40) at Utdanningsdirektoratet vil utvikle en veiledning for RLE, slik at det er et holdningsskapende fag, og at det skal fremme integrering og motvirke religiøst begrunnet hets (s. 40). De foreslår også at antisemittisme og rasisme må få plass i lærerutdanningen, hvor det fokuseres på tverrfaglige opplegg. RLE og samfunnsfag oppfordres til å utvikle slike opplegg om antisemittisme og rasisme (s. 40). Dessuten legger de vekt på mediekunnskapen, hvor det er et behov for å øke kompetansen i medieforståelse og medieanalyse. Dette er særlig viktig for RLE og samfunnsfag (s. 44). Kunnskapsdepartementet ønsker også at det skal bli obligatorisk med markering av Holocaust-dagen 27. januar (s. 44), samt at elevenes opplevelser og læring av turer med blant annet de hvite bussene skal undersøkes i form av et forskningsprosjekt av for eksempel HL-senteret, og at disse turene får økonomisk støtte (s. 47).

I tillegg til de faglige forslagene som Kunnskapsdepartementet (2011) kommer med, har de også forslag til hvordan lærere kan håndtere konflikter som har rot i uenigheter på det religiøse, etniske, kulturelle eller politiske plan. Dersom det oppstår en slik konflikt, er det

viktig at ledere og lærere er raske og samkjørte i håndteringen av dette (s. 53).

Utdanningsdirektoratet henvises til i teksten som en kilde til hvordan skoleledere og lærere kan håndtere mistanker og faktisk trakassering og krenkelser. Det skrives ikke noe i rapporten om selve tiltakene, men derimot at disse må oppdateres i skolens ordensreglement. På Utdanningsdirektoratets nettsider har de både en liste til forebygging, avdekking, stans og oppfølging. Blant forslagene til forebygging er god ledelse, relasjonsbygging med og blant elevene og samarbeid med foreldrene. For å få slutt på krenkelser foreslår Utdanningsdepartementet at man tar tak i situasjonen med en gang, avklarer situasjonen og gir videre beskjed til rektor. Deretter må rektor stå til ansvar for videre oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Et forslag Kunnskapsdepartementet legger frem, er et samarbeid med foreldre. Her mener Kunnskapsdepartementet (2011, s. 55) at Utdanningsdirektoratet burde utvikle et pedagogisk program for å arbeide mot rasisme og antisemittisme. Her kan det for eksempel utvikles et hefte som kan bidra til at foreldrene får økt bevissthet om å være gode rollemodeller for barn. I tillegg foreslår de at heftet burde bli oversatt til flere språk.

Kunnskapsdepartementet (2011, s. 59) avslutter med å oppsummere ved blant annet å referere til et afrikansk ordtak: «Det trengs en hel landsby for å oppdra et barn». Her vektlegger de at det *var* et større samspill i lokalsamfunnet, hvor moral og verdi var de samme innenfor skolen, som utenfor. I dag refererer Kunnskapsdepartementet til hvordan samfunnet har endret seg på en slik måte at blant annet medieinnhold som *Idol* bruker mobbing som en del av programideen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 59). Derimot mener Kunnskapsdepartementet (2011, s. 59) at skolen kan skape et trygt samfunn innad i skolen, hvor negative påvirkningene fra den digitale verden og ellers ikke får slå rotfeste. I tillegg legges det vekt på at selv om skolene er i stand til å skape et lite samfunn innad, må også politikere, digitale medier, foreldre med flere, være med i kampen om å bekjempe fordommer som rasisme og antisemittisme.

2.4 Teoriperspektiver

Årsaken til at jeg hovedsakelig trekker inn danning i teoriperspektivene, er den andre delen av problemstillingen som spør «hvordan kan et fokus i KRLE på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger danne grunnlag for toleranse hos norske elever?». I denne

sammenhengen forsøker jeg å se på hvordan *danning* kan bidra til tolerante elever. Dette dannelsesaspektet belyser jeg i drøftingskapitlet.

2.4.1 Ulike innfallsvinkler til religionsundervisning og edifikasjon

Robert Jackson (2004) skriver om religionsfagets endringer, hovedsakelig i England og Wales, hvor faget har gått fra å være et kristendomsfag til å bli et pluralistisk religionsfag. Jackson (2004, s. 6) henviser til Ninian Smart som en av forgangsarbeiderne for at religionsfaget fikk et pluralistisk tillegg, med et ønske om en sekularisering av religionsundervisning med basis i en global kontekst.

Hovedbudskapet i *Rethinking Religious Education and Plurality* (2004) baserer seg på en tanke om pluralisme i religionsundervisning. I boken formidler Jackson (2004) ulike metoder og ulike perspektiver med tanke på situasjonen og posisjonen til religionsundervisning.

Jackson (2004, s. 81–82) kritiserer blant annet Andrew Wright i måten Wright omtaler religion som en enhet, og ekskluderer derfor idiosynkrasi (særtrekk) og hybride forståelser i litteraturen til religion. I tillegg kritiserer Jackson (2004, s. 78) Wrights syn som baserer seg på hvordan de postmoderne tilnærmingene svekker de tradisjonelle kristne posisjonene. Jackson (2004, s. 83) viser til ulike undersøkelser for å bevise at det ikke finnes et ensidig syn på religion, selv innenfor en og samme trosretning, hovedsakelig gjennom intervjuer av kristne barn foretatt av Jackson og Nesbitt i Warwick. Uavhengig av denne kritikken roser Jackson (2004, s. 86) Wright for hans pluralistiske syn, spesifikt når det gjelder inkludering av alle religioner, uavhengig av om de blir ansett som radikale, sekulære eller konservative. I tillegg viser Jackson (2004) til at Wright mener at ingen diskusjon skal undertrykkes på grunn av ulike syn.

Ifølge Jackson (2004, s. 75) innehar Wright et postliberalt perspektiv og motsetter seg det postmoderne synet. De postmoderne tilnærmingene til religionsundervisningen innehar, i motsetning til Wrights forutbestemte kategorier, et fokus på å fokusere undervisning etter elevenes personlige behov uten et forutbestemt pensum (Jackson, 2004, s. 59). Jackson (2004, s. 59) bruker Jane og Clive Erricker som kilder til den postmoderne oppfattelsen, hvor de blant annet har foretatt intervju av 200 barn og bruker dette som et grunnlag i deres teoridannelse om religionsundervisning. Et av problemene Erricker tar opp, er at barna blir

utelatt i utformingen av tekstene, og at hovedkilden til kunnskap baserer seg på enten religiøse innsidere eller pedagoger (Jackson, 2004, s. 60). Clive Errickers hovedelementer summerer Jackson (2004, s. 62) opp med at realiteten er totalt sosialt og lingvistisk konstruert. Derfor skal ikke noen utdanning ha forhåndsbestemt pensum (Jackson, 2004, s. 62). Jackson (2004, s. 73) kritiserer også Errickers perspektiv, hovedsakelig med basis i at elevene her mister muligheten til å granske bredere saker, elevene får ikke muligheten til å evaluere ulike kilder og ulike personlige narrativ. Jackson (2004, s. 74) sier seg enig med Jane og Clive Erricker i at elevene må få mulighet til å få sine interesser på timeplanen, redusere «kunnskap» og gi rom for det følelsesmessige og rasjonelle.

Jackson (2004, s. 88) mener at det bør unngås at religioner blir presentert som forutbestemte systemer, og heller åpne for en mer personlig og fleksibel modell som fremmer individets unikheter. Ved å trekke på sosial antropologi har Jackson (2004, s. 88) utviklet metoder for tolking av religiøst materiale. Blant annet bør eleven unngå å sette til side personlige forutsetninger for å lære om andre posisjoner, men heller bruke disse forutsetningene samt deres tidligere erfaringer (Jackson, 2004, s. 88). Som et tillegg til dette fokuserer Jackson (2004, s. 88) på refleksivitet (hvordan forholdet til eleven står i forhold til det eleven skal fortolke) og utarbeidet tre aspekter, hvor blant annet elevene må revurdere sin egen forståelse av deres egen «way of life» (kan oversettes med livsstil eller livsførelse, men velger i denne sammenheng å bruke Jacksons [2004, s. 88] egne ord). Her bruker Jackson begrepet «edifikasjon», og skriver at eleven i denne sammenheng blir «edifisert» (dannet) gjennom refleksjoner over andres «way of life» (Jackson, 2004, s. 88). Undervisningen må i dette tilfellet ha en tilnærming hvor det blir oppmuntret til refleksjon og konstruktiv kritikk, med en forutsetning av at elevene blir rustet til selv å kunne bedømme religiøse påstander. Samtidig peker Jackson (2004, s. 89) på at det må fremsettes en dialogisk tilnærming, hvor jo mer læreren har kjennskap til elevenes religiøse og ideologiske bakgrunn, jo mer kan læreren fokusere undervisningen i retning av elevens forutsetninger.

Mer spesifikt forklarer Jackson (1997) betydningen av edifikasjon i *Religious Education: an interpretative approach*. Først forklarer Jackson (1997, s. 130) at den fortolkende («interpretative») prosessen starter fra en innsiders språk og erfaringer, deretter beveger den seg mot elevens språk og erfaringer, og dermed vil informasjonen oscillere (bevege seg) mellom innsiderens syn og elevens. Denne metoden er personlig for eleven, og Jackson

(1997, s. 130) skriver at læreren kan aktivere denne læringsmetoden ved å gi strukturerte muligheter for refleksjon.

«Whatever differences there might appear to be, culturally or religiously, between the student's way of life and the way of life being studied, there may also be points of contact, cross-over points and points of commonality. What might appear to be entirely different and 'other' at first glance, can end up linking with one's own experience in such a way that new perspectives are created or unquestioned presuppositions are challenged. This seems to me to be an inevitable product of the interpretive process, and exemplifies what many contemporary anthropologists refer to as 'reflexivity'.» (Jackson, 1997, s. 130)

Gjennom egne ord forklarer Jackson (1997) her hvordan en fortolkende («interpretative») læringsmetode kan gi eleven forståelse av en annen religion eller kultur. Videre refererer Jackson (1997, s. 130) til Richard Rorty som mener at gjennom å studere sin egen kultur kan bli utdannet («educated»). Derimot er det først gjennom hermeneutisk «dialog» at læringen kan føre til edifikasjon (danning). Jackson (1997, s. 130) forklarer at Rorty mener hermeneutikk som i å forsøke å danne forbindelser mellom ulike verdenssyn.

Jackson (1997, s. 130–131) henviser til Rorty (1980) igjen hvor han skriver at: «Through the challenge of 'unpacking' another worldview one can, in a sense, become a new person (Rorty, 1980).» (Jackson, 1997, s. 130–131). Videre sammenligner Jackson (1997) edifikasjons-prosessen med Grimmit's teori om å «lære av» religion, og peker på tre ulikheter; (1) Jackson ser ikke på religion som en abstraksjon, eller som et «straightforwardly definably belief system» (Jackson, 1997, s. 132), (2) Grimmit ser på de ulike kulturene i større grad som uniform og ser mindre på de indre ulikhetene og (3) målet er å få alle elevene mot samme utdanningsmål: at elevene blir autonome (selvstyrte/selvstendige) i sine valg og beslutninger (Jackson, 1997, s. 132). Til slutt skriver Jackson at selv om ulike aktiviteter som fremmer refleksjon, kan være designet, kan, likt en antropolog, elevenes respons være spontan.

I *Religious Education: an interpretive approach* tar Jackson (1997) også opp temaet om representasjonen av religion i religionsundervisning. Blant annet skriver Jackson (1997, s. 49

og s. 60) om hvordan religion generelt sett blir representert gjennom hvordan det i historiens forløp har utviklet seg en tradisjonell forståelse av religionsbegrepet, som fører til at religion blir kategorisert som en helhet. I lys av dette blir ofte religion representert i undervisningen i form av kategorisering for eksempel i form av Ninian Smarts modell (s. 49). Videre forklarer Jackson:

«Crucial to the discussion is a consideration of the emergence of the modern concepts of religion and of religions in the West, especially the view of religions as schematic systems of belief, the establishment of the names of religions, the emergence in the nineteenth century of 'religion' as a generic category, and the appearance in the twentieth century of the term 'world religions'.» (Jackson, 1997, s. 50)

I spørsmål om det eksisterer en måte å representere religion for å få formidlet religionens «organic, personal and changing nature» refererer Jackson (1997, s. 60) til Wilfred Cantwell Smith. Blant forslagene Jackson (1997, s. 60) formidler gjennom Smith, er å unngå å bruke begrepet *religion* og heller bruke *faith* (tro) og *tradition* (tradisjon). Jackson (1997, s. 69) påpeker at han ikke går like langt som Smith i å ønske å fjerne ordet *religion* helt fra språket, «but it does appeal for a general loosening of established approaches, advocating more personal accounts which link individual experience to social experience, and avoiding approaches which posit universal 'essences' or entrap insiders within schematic formulations of key beliefs and concepts.» (Jackson, 1997, s. 69). Jackson (1997) brukte ulike metoder i «Warwick RE project», som var et prosjekt som ble utført av Jackson med flere for å «address issues about the nature of religions and cultures» (1997, s. 116), noe som i mindre grad var en del av religionsutdanningslitteraturen. De tre metodene Jackson (1997, s. 108–110) med flere brukte med hensyn til representasjon, var (1) revurdere religionenes karakter, blant annet i lys av antropologi, (2) identifisere religioner og kulturer som dynamiske og endrende, og kan forstås ulikt av innenfra- og utenfra-perspektiver og (3) unngå å overføre antakelser om en religiøs tradisjon til en annen.

Et eksempel Jackson (1997, s. 128) trekker frem er den jødiske forskeren Lewis Glinert som forklarer at det i lærebøker blir gjengitt i hovedsak et jødisk rituale (Pesach) som kun gjelder for ti prosent av jødene som lever som ortodokse. Dette er et viktig fenomen å være observant på som lærer, og det er viktig at læreren bruker kilder utenfra lærebøkene, disse kildene kan

for eksempel være etnografiske studier og hva eleven forteller med egen stemme (Jackson, 1997, s. 128).

Jackson (1997, 2004) bidrar i denne sammenheng med flere ulike perspektiver på religionsundervisning, jeg fremhever her de tre som står tydeligst i kontrast til hverandre (1) Jacksons egne perspektiver, (2) Wright og (3) Erricker. Videre trekker jeg inn edifikasjonsbegrepet som Jackson (1997, 2004) beskriver ved å forklare hvordan man gjennom å lære om andres religion og tro gjennom et etnografisk eller antropologisk syn kan bli edifikert ('dannet'), og gjennom en slik prosess potensielt få et bedre forhold til andres tro og kultur (1997, s. 112). Til slutt tar jeg opp representasjon av religion, hvor Jackson (2004) blant annet problematiserer at fremstillingene er selektive i det at de kategoriserer religion med basis i «belief systems». Tradisjonsperspektivet med at religion skal forstås gjennom skjematiske kategorier blir fremtredende, hvor de variasjonene som foregår innad i de ulike religionene hovedsakelig på individnivå blir mindre synlige.

2.4.2 Skolens dannelsesoppdrag

Trine Fosback Larsen (2015) skriver i sin masteravhandling om lærerens dannelsesoppdrag ved å foreta en analyse av læreplanen for RLE/RE og baserer seg på Wolfgangs Klafkis dannelseskategorier. Larsen (2015, s. 56) åpner drøftingen med å stille spørsmål ved om danning er en mulig eller umulig oppgave. Hun presiserer at læreplanen har et dannelsesaspekt, og hovedsakelig kommer dette tydeligst frem i RLE og RE. Larsen (2015) peker på to problemer som oppstår med dannelsesaspektet: (1) «For det første er dannelsesoppdraget i aller høyeste grad blitt lagt til lærerens eget tolkningsrom, og/eller de didaktiske rammebetingelsene som finnes i den enkelte skolen. Læreplandokumentet er et såpass vidt dokument at læreren kan tolke dannelsesoppdraget i den retningen læreren selv ønsker.» (s. 57) og (2) «For det andre er danning et omstridt begrep. Danning er en prosess som varer livet ut, danning er mer enn kunnskapstilegnelse.» (s. 57). I tillegg peker Larsen på et annet problem som hindrer dannelsesoppdraget:

«En av de mest sentrale rammebetingelsene religionsfaget møter i skolen er antall timer faget har i løpet av opplæringen. Både i ungdomsskolen og i videregående skole er religionsfagene blant de fagene som prioriteres minst når det gjelder timetall. Religionsfaget som har et dedikert dannelsesoppdrag

blir ikke prioritert på lik linje som blant annet norsk, engelsk, matematikk og naturfag.» (s. 57)

Larsen (2015, s. 57) resonnerer over problematikken som kommer til dannelsingsopdraget ved at RLE/RE blir mindre prioritert enn andre fag i skolen. En av hovedårsakene bak den store endringen i læreplanen var en undersøkelse i 2001 foretatt av The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Denne undersøkelsen, Programme for International Student Assembly (PISA), viste at norske elever presterte lavere enn forventet (Larsen, 2015, s. 58). Larsen (2015) viser til Sjøberg der hun trekker frem at: «Han hevder at den norske skolen har gått fra en uskyldig tilstand der skolen skulle være et sted elevene kunne vokse, blomstre og sosialiseres, mens det etter de internasjonale undersøkelsene ble aktuelle i Norge, har blitt et skifte der testing er i fokus.» (s. 58).

Videre skriver Larsen (2015, s 59) at det ikke nødvendigvis er negativt at faget er kunnskapsorientert, derimot kan det svekke dannelsingsopdraget dersom man ensidig fokuserer på kunnskap fremfor dannelse. Larsen (2015, s. 59) henviser igjen til Sjøberg der han kritiserer at det har endret seg til å ha for mye fokus på testing og dokumentering, i stedet for å fokusere på undervisning og læring.

Avslutningsvis resonnerer Larsen (2015, s. 62-63) over dannelsingsaspektet. Blant annet peker hun på spørsmål som hvordan mennesket skal leve i et demokrati, hvordan læreren skal formidle dannelsingsaspektet og hvilke mål som er nødvendige for å oppnå dannelse som skal bidra til samfunnet etter endt skolegang. Hun konkluderer blant annet med at dersom disse spørsmålene skal få svar, holder det ikke med kunnskap – dannelse må komme tydeligere på agendaen (Larsen, 2015, s. 63-64).

2.4.4 Utdannelse mellom kunnskap og dannelse av Geir Skeie

Geir Skeie (2012) diskuterer forholdet mellom begrepene *kunnskap* og *danning* i religionsundervisning. Skeie (2012) skriver:

«Even if the knowledge-formation discourse in itself is almost a stereotype, it is detectable also in academic debate, and more particularly within religious education. Here, the ‘formation’ perspective accepts the possibility that religious education may influence students existentially,

while the 'knowledge' perspective underlines the illegitimacy of such influence and reinforces the need for an objective and descriptive perspective on religious education.» (Skeie, 2012, s. 81)

I dette utsagnet bygger Skeie (2012) på tanken om at gjennom danning i religionsfaget aksepterer man at undervisning kan ha innflytelse på eleven. Derimot innen kunnskapsperspektivet forsterkes viktigheten av å formidle objektivt og deskriptivt. Videre skriver Skeie (2012, s. 81) at ved å fokusere på enten danning eller kunnskap, uten å se muligheten for deres overlappende effekter, vil stereotypen av disse begrepene forsterkes. Så ved å motsette seg at disse to begrepene kan fungere som et samspill, vil det overse dialektikkens innvirkning, noe all utdanning er en del av (Skeie, 2012, s. 81).

Skeie (2012, s. 81-84) trekker frem Michael Grimmitt, Andrew Wright, Elina Hella og Andrew Wright og Robert Jackson i det han konkluderer med at de alle ser på *kunnskap* som innholdet til religionsundervisning, mens *danning* tar plassen som den funksjonelle delen av faget (Skeie, 2012, s. 84). Derfor er disse to motstridende elementene uunnværlige i faget, og nettopp er derfor spenning mellom kunnskap og danning også nødvendig (Skeie, 2012, s. 84)

Med inspirasjon fra Oddrun M. H. Bråten foreslår Skeie (2012, s. 87) bruken av innholdsorientert (kunnskap) og barneorientert (danning) tilnærming til religiøs utdanning for å kartlegge religiøs utdanning innenfor pedagogikk. Ved å benytte denne metoden vil det innholds-orienterte området ta fatt i kunnskapsdelen, hvor elevene lærer *om* religion, mens det barne-orienterte området griper tak i dannelsesdelen hvor elevene lærer *av* religion. Denne metoden kan bidra, skriver Skeie (2012, s. 87), til at dialektikken mellom danning og kunnskap utvides til et omfangsrikere og mer komplekst bilde.

Videre i artikkelen fokuserer Skeie (2012) på kunnskap og sosial dannelse og deretter kunnskap og individuell dannelse. I temaet om sosial dannelse diskuteres den sosiale dannelsen i et klasserom og med referanse til Lars Laird Iversen konkluderer Skeie (2012, s. 91) med at det er flere elementer som bidrar til at klasserommet er i enighet eller uenighet, men til syvende og sist fungerer læreren slik at elevene får muligheten til å se at det eksisterer mer enn ett syn på hvilken identitet en religiøs person besitter. Og i denne klasseromsettingen bidrar skolen til å forstå ulikhetene i stedet for å omfavne likhet (eller «sameness») (Skeie, 2012, s. 91).

I Skeies (2012) artikkel refererer han til Gunnar Gunnarsson i det han tar for seg temaet individuell dannelse. Skeie (2012, s. 92) skriver: «Gunnarsson argues convincingly that religious education needs to pay attention to the ‘work’ that young people are doing in order to interpret their lives while living them. If this is not done, knowledge about religion is not going to have much relevance to these young people, and then what values does it have?». Her kommer Skeie (2012) med bakgrunn i Gunnarsson med et poeng om at religiøs utdannelse må bevege seg i retning sammen med de som skal lære om det. På grunn av at: «Sometimes they want security, and sometimes they risk insecurity in their movement between homogenous and more heterogeneous contexts. (Skeie, 2012, s. 92). Skeie (2012, s. 94) konkluderer med at det ikke er en kamp om hvem som skal ha rang foran den andre i diskusjonen om kunnskap/dannelse, men derimot at disse må gå sammen i et dialektisk forhold.

2.4.5 RLE som dannelsesfag av Geir Skeie

Skeie (2014, s. 12) refererer til Berndt Gustavsson der han forklarer forståelsen av dannelsesbegrepet. Det er tre dimensjoner som beskriver dannelse ifølge Gustavsson: (1) tradisjonen, (2) individet og (3) samfunnet. Disse dimensjonene har ulike betydninger, hvor (1) tradisjonen, for eksempel, inneholder kunnskapselementet, og (2) individet inneholder integreringen av kunnskap også videre (Skeie, 2014, s. 12). Disse tre dimensjonene skal ikke jeg gå inn på, men det er viktig å forstå hvilken forståelse Skeie (2014) benytter seg av i artikkelen.

Inntrykket Skeie (2014, s. 12) sitter igjen med av dagens debatt innenfor kunnskap og fag er hvor sterk kunnskapsdimensjonen står.

«Mot slike ensidigheter kan vi hevde med Gustavsson at dannelse innebærer en dynamisk relasjon mellom de tre dimensjonene, der kunnskapsorientering, samfunnsperspektiv og individuell dannelse hele tiden utfordrer hverandre. Dette betyr ikke at skolens fag skal dele dimensjonene mellom seg, men at de alle skal ha det allmenndannende perspektivet for øye.» (Skeie, 2014, s. 12–13)

Her inkluderer Skeie (2014) alle skolens fag, og skriver at de tre dimensjonene skal inkluderes i alle fagene og ikke dele dem mellom seg. Samtidig skriver Skeie (2014, s. 13) hvor viktig det er at skolen bestemmer seg for hvilken stilling de skal ta til dannelse, for dannelse skjer like mye utenfor skolen som innenfor. I tillegg påpeker Skeie (2014) at: «Det er nok å minne om det meningsøkende, skapende, arbeidende, allmendannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte menneske i den generelle del av rådende læreplan for hele skoleverket.» (Skeie, 2014, s. 13).

I et religionsdidaktisk perspektiv trekker Skeie (2014, s. 13) retningen mot spørsmålene om hvorfor religion skal undervises, hva som skal undervises, og hvordan man skal undervise. Diskusjonen om et fokus på kristendommen i religionsundervisningen fører til to ulike perspektiver. Det første perspektivet mener at eleven vil gjennom undervisning om den kristne kulturarven, gå i dialog og få kontakt med andre religioner og livssyn som vil føre til identitetsdannelse (Skeie, 2014, s. 13). Det andre perspektivet, med henvisning til Sissel Østberg, mener at «mangfold og dialog er en del av individualiseringen og dessuten at tanken om en trygg og stabil identitet til en viss grad er en illusjon og at de fleste lever med parallelle og innbyrdes ulike identifikasjoner» (Skeie, 2014, s. 13).

Med tanke på kunnskapsfokuset som er tillagt skolens overordnede mål fra da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, lister Skeie (2014) opp det han kaller «ferdighetsliknende termer» (s. 15) som fortelle, gjengi, gjøre rede for også videre. I tillegg legger han vekt på at det i læreplanen henvises til at det er kunnskap som først og fremst er målet for at elevene skal kunne realisere det individuelle og samfunnsmessige nivået, med referanse til læreplanen for RLE. Skeie (2014, s. 15) poengterer til slutt med at det står lite om hvordan dette skal realiseres.

Skeie (2014, s. 15) peker på at både den kunnskapsmessige og den samfunnsmessige dimensjonen er til stede mye tydeligere i fagplanen enn individdimensjonen. Skeie (2014, s. 16) avslutter med å skrive: «Jeg mener dette betyr at individdimensjonen for tiden er den som har størst behov for refleksjon når det gjelder dannelse i RLE.» Her peker Skeie (2014, s. 16) på at man enkelt kan forklare det kunnskaps- og samfunnsmessige perspektivet, men at det er uklart hvordan læreren skal gå frem for å håndtere individperspektivet innenfor dannelse.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg lagt vekt på undersøkelser foretatt i Storbritannia, Australia og Nederland. Jeg har bevisst gitt en gjengivelse av verkene for å gi en helhetlig forståelse, men også utelatt irrelevant informasjon. I tillegg til disse undersøkelsene har jeg i en egen del presentert innspill til undervisningstiltak foreslått av de aktuelle forskerne, samt av Kunnskapsdepartementet i Norge. Til slutt fokuserer jeg på teoriperspektivene til Jackson (2004), Larsen (2015) og Skeie (2012, 2014). Det overordnede inntrykket etter gjennomgangen av teorikapitlet er et dannelsesperspektiv som kommer tydeligst frem i teoriperspektivene ovenfor. Dannelsesaspektet er et av de viktigste elementene i drøftingen. Gjennom Jackson (1997, 2004) trekkes begrepet edifikasjon frem, gjennom å lære om andres «way of life» (Jackson, 1997, 2004) vil bli edifikert (dannet). Videre tar jeg opp Larsens (2015) masteravhandling hvor hun peker på hvordan dannelse fremstilles i læreplanene, samt hvordan dannelse kan forstås, og konkluderer blant annet med at danning må komme tydeligere på agendaen. Til slutt ser jeg på Skeies (2012, 2014) perspektiver på dannelse i religionsundervisning i to ulike publikasjoner. I «Education between formation and knowledge – a discussion based on recent English and Nordic research in Religious Education» (2012) konkluderer han med at kunnskap og dannelse bør stå i et dialektisk forhold til hverandre i utdanning, og i «RLE som dannelsesfag» (2014) konkluderer han med at dannelse innenfor individdimensjonen er utydelig i læreplanen og har et behov for refleksjon.

3 Metode

3.1 Problemstilling

Problemstillingen går inn i et tema som er lite omtalt og lite undersøkt i norsk skole. Det er også lite forskning i Norge på tema om jødedom som religion i dag.

Jeg har foretatt en kvalitativ forskningsstudie hvor jeg intervjuet fire elever i et gruppeintervju ved bruk av en semistrukturert intervjuguide. Den andre delen av forskningsdesignet er et lærerintervju som benytter samme metode som elevintervjuet. Årsaken til at jeg valgte å bruke semistrukturert intervju, var for å la informantene styre intervjuet så langt det lot seg gjøre. På denne måten kunne jeg stille spørsmål som lå på deres nivå. Samtidig hadde jeg en plan for hvilke temaer jeg ønsket at intervjuet skulle berøre. I tillegg til intervjuene ønsket jeg å gjøre en lærebokanalyse av kapitlet jødedom i *Horisonter* (2006), som er boken elevene brukte for å se potensielle sammenhenger i elevoppfatningen og læreboken.

Formålet med oppgaven er å undersøke aspekter ved undervisning om jødedom, holdninger og mulige betingelser for slik undervisning. I denne forskningen er hovedvekten på dybde. Det vil si at jeg har valgt informanter fra én skole og kun brukt tre elever og en lærer, i tillegg til deler av læreboken klassen bruker. I en 30 poengs masteroppgave kan det være vanskelig å benytte breddespennet i forskningen, da dette krever mer arbeid i felten og lengre tid til analysering. I et forskningsprosjekt med større omfang og tid hadde det vært mulig å undersøke flere skoler ulike steder i landet for å se om det er de samme trendene som gjenspeiler seg. Samtidig hadde det også vært mulig å benytte kvantitative metoder for å hente inn ytterligere større omfang av data for å bekrefte eller avkrefte funnene i dette forskningsprosjektet.

3.2 Utvalg av informanter og lærebok

Jeg hadde som mål å få et intervju med elever på en skole som hadde deltatt i Dembra-prosjektet. Derfor hadde jeg som mål å intervju elever som potensielt hadde kjennskap til antisemittisme i sin hverdag enten i privatlivet eller gjennom Dembra-prosjekt på skolen. En av forutsetningene for utvalg av informanter var at de hadde vært gjennom Dembra-

prosjektet. Derfor sendte jeg ut e-post til aktuelle skoler. Responsen var dårlig, og jeg fikk ingen intervjuer i den ønskede perioden. Dette medførte at jeg måtte sende en ny e-post om å få intervju på et senere tidspunkt. Her fikk jeg svar fra to skoler, og skolen som ble valgt, kunne gi meg intervju på et tidligere tidspunkt enn den andre skolen.

Valget av informanter påvirker ikke studien for øvrig annet enn gjennom at elevene og læreren hadde lite til ingen opplevelser av antisemittisme i dag. Hovedformålet med studien baserer seg på problemstillingen «hvilket fokus jødedommen har i KRLE-undervisningen». Antisemittisme kommer som et tilleggsspørsmål i problemstillingen med bakgrunn i Holocaust-senterets befolkningsundersøkelse om antisemittisme.

I e-posten til skolene skrev jeg at jeg ønsket en gruppe på fire elever, hvor to var jenter og to gutter. Dersom dette ikke hadde vært mulig, ville ikke dette direkte påvirket innhenting av data, men derimot var det ønskelig med jevn kjønnsfordeling for en bedre representasjon av befolkningen. Jeg hadde to jenter og to gutter i intervjuet. Elevenes religiøse tilhørighet hadde liten betydning i denne sammenhengen, og jeg valgte derfor å ikke spørre elevene om deres religiøse eller ikke-religiøse tilhørighet.

Jeg hadde ingen spesifikke ønsker om læreren annet at læreren hadde KRLE som fag og hadde vært med på Dembra-deltakelse, da jeg skulle stille spørsmål som var relevante for deltakelse i prosjektet. Læreren hadde både vært deltaker i Dembra og underviste i KRLE. Jeg har ikke hatt behov for å stille oppfølgende spørsmål i etterkant av intervjuet da meningene kom tydelig frem i intervjuet, og har derfor ikke hatt videre kontakt. Av anonymitetshensyn gir jeg ikke mer utfyllende informasjon om klassen og skolen, siden det er et begrenset antall skoler som har deltatt i Dembra-prosjektet.

Med tanke på utvalg av lærebok til analysen var det naturlig å gjøre en analyse av læreboken informantene brukte i undervisning om jødedom. Jeg har kun valgt å gjøre en lærebokanalyse av kapitlet om jødedom. Årsaken til at jeg kun analyserte jødedomkapitlet er på grunn av at det var det mest relevante i denne studiens undersøkelse om jødedommens fokus i undervisning. Det kunne vært interessant å se sammenhenger og ulikheter fra kapitlet om jødedom mot for eksempel islam, men på grunn av de tidsbegrensninger som ligger til grunn i denne studien, måtte jeg begrense meg til å gjøre en analyse av kun det ene kapitlet. Jeg har

valgt å inkludere lærebokanalyse for å trekke på likheter i elevoppfatningene til *Horisonter* (2006), noe jeg vil gå nærmere inn på i drøftingen.

3.3 Intervjuguiden

I starten av prosessen ønsket jeg en forskning med bredde hvor jeg benyttet meg av kvantitativ forskningsmetode i form av spørreundersøkelse. Etter litt frem og tilbake egnet det seg mer for mitt forskningsprosjekt å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode. Bakgrunnen for et kvalitativt forskningsintervju er å forstå intervjuobjektets eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Dette er spesielt viktig i dette forskningsprosjektet, da jeg hadde som mål å finne ut hva eleven hadde fått med seg av informasjon om jødedommen, og temaer rundt jøder, som Israel–Palestina-konflikten, andre verdenskrig og antisemittisme. Dette er funn man kunne oppdaget gjennom en kvantitativ studie, men ikke fått anledning til å utforske videre uten kvalitativt design.

3.3.1 Elevintervjuguiden

Da jeg bestemte meg for metode, undersøkte jeg hvilken intervjusetting som egnet seg best for det jeg skulle undersøke, men også hvilken metode jeg selv egnet meg til å bruke. Som førstegangsforsker var det et nytt felt å intervjuere elever. Det å intervjuere elever kan være en litt krevende prosess, hvor blant annet noen av spørsmålene du stiller, ikke nødvendigvis får svar. Derfor ønsket jeg å bruke en metode jeg selv visste at ville fungere for meg, som også kunne forme seg etter kunnskapsnivået til elevene, slik at de kunne vise hvor deres interesse lå.

I planleggingen brukte jeg blant annet *Research Methods in Education* (2011) av Louis Cohen, Lawrence Manion og Keith Morrison. Her ble jeg introdusert for mange ulike intervjumetoder. Jeg valgte å benytte meg av gruppeintervju da elevene var under 18 år og juridisk sett blir ansett som barn, selv om man i ungdomstiden kan selv oppfatte seg som voksen. I et gruppeintervju setting skriver Cohen et al. (2011, s. 433) med henvisning til Greig og Taylor, at denne metoden kan være formålstjenlig fordi det oppmuntrer til interaksjon barna seg imellom og er mindre skremmende enn i et individuelt intervju. I enkelte sammenhenger kan intervju med barn bli utført individuelt, men i denne sammenhengen var ikke risikofaktorene aktuelle for prosjektet mitt. Blant annet viser Cohen et al. (2011, s. 433) til spørsmål som angikk familie, kjærlighet eller kroppsproblemer.

Etter at jeg hadde bestemt meg for gruppeintervju, startet jeg prosessen med å utforme intervjuguiden jeg skulle bruke. Her måtte jeg starte en ny prosess hvor jeg undersøkte hvilken intervjumodell som fungerte til dette prosjektet og til personene jeg skulle intervju. Det eneste jeg visste om elevene, var kjønn og alder, samt hvilke prosjekter de hadde vært gjennom så langt. Jeg bestemte meg raskt for å bruke et semistrukturert intervju. Her kunne jeg forholde meg til hvilke temaer jeg ønsket å ta opp, samt hvilke spørsmål jeg skulle stille elevene.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 162–163) skriver om tematiske og dynamiske dimensjoner av intervjuet. Jeg ønsket å opprettholde en åpen intervjusituasjon der elevene fikk rom til å bevege seg innenfor temaer de hadde kjennskap til, og vise hva de satt inne med av kunnskap. På denne måten kunne jeg skape en spontan intervjusituasjon for på denne måten være i stand til å hente ut informasjon av elevene som kanskje ikke hadde vært mulig å nå dersom intervjusituasjon var mer spisset og strukturert (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 163). En av årsakene til at jeg valgte å fokusere på en spontan og åpen situasjon både i planen i forkant og under intervjuet, var at jeg hadde i bakhodet at jødedommen ofte ikke er et stort tema verken i undervisningen eller i elevenes dagligliv, og det er lite fokus på jøder i media og ellers i ungdomslitteraturen. Det kan derfor være vanskelig når et relativt ukjent og lite diskutert tema i hverdagen skal formidles i et strukturert intervju.

Spørsmålene og temaene var den siste delen av intervjuguideplanleggingen. Ettersom jeg antok og fikk bekreftet senere i intervjuet at jødedommen ikke var elevenes sterkeste side, ønsket jeg å innlede intervjuet med spørsmål som elevene kunne ha kjennskap til gjennom skolegangen. Dette kalte jeg i intervjuguiden *innføringsspørsmål*. Jeg startet med å stille spørsmål som jeg visste at elevene kunne svare på, for å bekrefte at jeg ikke er en lærer som forventer et riktig svar på spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 175), jeg ønsker kun å bli kjent med hvilken kunnskap de sitter inne med, og hva de kjenner til og ikke kjenner til. Deretter gikk jeg over til temaene. Jeg ble informert om at elevene skulle på tur med de hvite bussene, og derfor valgte jeg å starte med nok et tema elevene mest sannsynligvis hadde kjennskap til. På denne måten kunne jeg bygge opp en selvsikkerhet hos elevene. Deretter gikk jeg over til et tema som har vært mye diskutert i media, og som mange kan ha en mening om, Israel–Palestina-konflikten. Her ønsket jeg bare å kartlegge elevenes kunnskaper om temaet, deres interesse for det og om dette tema har dukket opp i undervisningen. Til slutt

ønsket jeg å se på begrepet antisemittisme, som kunne vært et ukjent fenomen for elevene, og jeg planla å bruke ordet antijødiske holdninger dersom elevene viste gjennom kroppsspråk og uttalelser at begrepet var ukjent for dem. Jeg ønsket å finne ut om elevene hadde interesse for å lære om antisemittisme, samt ulike konfliktsituasjoner jødene har vært og er i, for å gi bedre forståelse for jødernes situasjon fra historien til i dag.

3.3.2 Lærerintervjuguiden

Intervjuguiden til læreren utviklet jeg ikke like detaljert som den til elevene. Her hadde jeg kun fokusert på to temaer og valgte å ikke legge vekt på altfor mye introdusering, da jeg var ganske sikker på at en lærer ville sitte inne med mer kunnskap om faget, samt sine profesjonelle holdninger og oppfattelser av sin undervisning. Hovedsakelig hadde jeg planlagt å gå inn på undervisningen om jødedommen, samt Dembra-deltakelsen. Samtidig ønsket jeg å intervju læreren ved bruk av noen av svarene elevene ga meg i forkant av lærerintervjuet. På denne måten kunne jeg gjøre meg opp en mening om hvordan jeg oppfattet elevenes svar, og se om læreren satt inne med de samme oppfattelsene som elevene rundt bestemte temaer.

Som i elevintervjuet brukte jeg en semistrukturert intervju type, som kan ligne noe på et åpent intervju. Jeg hadde to temaer og flere spørsmål som jeg hadde skissert frem i forkant, for å sikre at jeg husket å stille spørsmålene som var viktige å kartlegge. På samme måte som i elevintervjuet ønsket jeg å se hvor intervjuet ledet, og dermed gjøre en oppfatning der og da om det var relevant for forskningen, eller om jeg måtte ty til å lede læreren tilbake inn på forskningens hovedfokus på jødedommen i undervisningen og antisemittisme.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuet ble avtalt å være på skolens arena, da dette ville være enklest for elevene og læreren, og samtidig spare respondentene for mye tid, som ville gagne meg i bruk av tiden til elevene og læreren. Elevene fikk et skriv om forespørsel om deltakelse i prosjektet som beskrev bakgrunnen og formålet med prosjektet, hva deltakelsen innebar, hva som ville skje med informasjonen om eleven og samtykke til deltakelsen i studien som foreldrene måtte signere og levere inn. Av de fire deltakerne var det tre som leverte inn skjemaet, og derfor utgår den fjerde eleven fra studien, og jeg har derfor valgt å ikke inkludere utsagn fra denne eleven i analysen. For øvrig hindrer dette ikke studiens kvalitet, da eleven ikke ytret noen

personlige opplevelser som ikke de andre elevene tok opp i intervjuet, og derfor førte ikke dette til at viktig informasjon i studien gikk tapt. Elevene fikk intervjuguiden i forkant, dette ønsket jeg å gjøre for å betrygge foreldre, skolen og elevene om at spørsmålene som var planlagt å stille ikke setter elevene i en ubehagelig situasjon der de måtte svare på spørsmål som ikke var av ønske for den enkelte det måtte gjelde. Jeg ville være så åpen som mulig for å forsikre at dette var en profesjonell studie med åpenhet mot den det måtte berøre. Under begge intervjuene brukte jeg lydopptak ved bruk av et program på dataen. Jeg skal kort beskrive intervjuprosessen med elevene og deretter læreren.

3.4.1 Elevintervjuet

Jeg møtte elevene i et grupperom på skolen de tilhører. Jeg ønsket å bruke lydopptak da lydopptaket gjorde meg friere til å konsentrere meg om informantene i intervjusituasjonen enn det hadde vært om jeg bare skulle basere meg på notater. På denne måten fikk intervjuet være en flytende samtale. Intervjuet baserte seg på det Kvale og Brinkmann (2015, s. 156–157) kaller et semistrukturert livsverdenintervju. Denne intervjumetoden er åpen til endring av tema og intervjuguide, og samtidig kunne jeg derfor følge opp svarene elevene kom med (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156–157). Denne intervjuformen kunne i utgangspunktet egne seg bedre dersom jeg bevisst intervjuet elever med en tydelig holdning eller med en spesifikk religiøs tilhørighet. Elevene jeg intervjuet, viste ikke tegn til sterke holdninger eller spesifikk religiøs tilhørighet, men uavhengig av dette opplevde jeg at denne metoden bidro positivt til studien.

Jeg tok lite notater underveis, og jeg merket også at de få gangene jeg skrev notater, reagerte elevene med å stoppe flyten i samtalen. Til slutt valgte jeg derfor å legge fra meg pennen, og heller notere i etterkant. Jeg hadde i forkant forklart at hvis jeg noterte var dette fordi svarene elevene ga meg var nyttige og positive for studiet, og ingen annen årsak.

Jeg bevegde meg muligens inn på et ukjent territorium for elevene, da jødedom og antisemittisme ikke var eller hadde vært fokus annet enn innenfor andre verdenskrig og de få ukene man etter planen får i åttende til å undervise om jødedommen. Den undervisningskonteksten intervjuet foregår i, faller i en tid hvor elevene har hatt Dembra-undervisning i åttende og niende klasse, og hvor elevene har fått informasjon og veiledning om dagsaktuelle hendelser gjennom Dembra-undervisningen. Elevene har også hatt normal

undervisning om jødedommen, hvor det ble brukt *Horisonter* (2008) som lærebok, som har om jødedommen i åttende. Intervjusetting med elevene var at de akkurat hadde kommet hjem etter en tur med de hvite bussene.

Jeg opplevde at elevene var positive etter intervjuet, og selv om det tidvis kunne være redusert flyt i samtalen hadde elevene reflekterte svar og kom med nyttig kunnskap som bidro positivt til studiens funn. I etterkant av elevintervjuet informerte læreren meg om at elevene hadde en positiv opplevelse av intervjuet, og at de opplevde meg som hyggelig. Slik sett opplevde jeg at jeg hadde fullendt målet om å være en åpen og interessert mottaker. Intervjuet varte i litt i underkant av 19 minutter. Introduksjon og informasjon om studien holdt jeg utenfor lydopptaket.

3.4.2 Lærerintervjuet

Lærerintervjuet foregikk på samme dag og i samme rom som elevintervjuet. Jeg fikk derfor kort tid til å forberede spørsmål som baserte seg på elevenes svar. Dette har både positive og negative sider. Det positive var at jeg hadde intervjuet friskt i minne og kunne stille spontane spørsmål basert på hvilke temaer som lå klart i minnet av informasjonen jeg fikk av elevene. Det negative er at jeg kunne glemte bort svar fra elevene som jeg ikke fikk stilt spørsmål om, som jeg eventuelt kunne fokusert mer på i intervju med læreren. Derimot har jeg i etterkant opplevd at jeg manglet lite informasjon, og har derfor ikke mangler i studien på grunn av dette.

Intervjuet tok av og til vendinger som var utenfor forskningsfeltet mitt, og jeg forsøkte derfor å hente inn igjen samtalen mot temaene. Læreren poengterte underveis i intervjuet at selv om han hadde lite opplevelser med antisemittiske holdninger, hadde erfaringene han satt inne med, like mye betydning uansett hvilke negative holdninger som var i fokus, og at mekanismene var de samme. Derfor snakket vi i intervjuet kanskje mer om antimuslimske holdninger, men allikevel fikk svar som var relevante for studiens formål. Lærerintervjuet varte i overkant av 40 minutter.

3.5 Transkribering av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) skriver at når man transkriberer et muntlig intervju, vil det egne seg mer for analyse. Samtidig finnes det flere fallgruver i transkribering. Det

viktigste ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) med tanke på transkripsjonen er den eneste grunnregelen «skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført.» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) skriver at ved å fokusere for mye på transkriberingen kan analysen av materialet bli fragmentert. Jeg brukte både transkriberingen og lydopptakene for å gjøre meg opp en mening om innholdet i analysen.

Før jeg begynte å transkribere, valgte jeg å benytte meg av metoden å lytte til lydopptakene før jeg startet selve transkriberingen. På denne måten kunne jeg gjøre meg opp en mening i forkant av hvordan ordlyden var, og starte en form for koding allerede da. Prosessen med transkripsjonen startet jeg med å skrive alt ordrett, og satte punktum og komma der jeg mente det egnet seg i teksten. I analysen der jeg presenterer elevene og lærerens svar, gjør jeg dette hovedsakelig ordrett. Jeg gjør unntak der de bruker fyllord som «ikke sant», «egentlig» og «liksom», i disse tilfellene markerer jeg med [.], der jeg utelater større bolker av tekst fordi det er gjenfortellende eller kun kommer med eksempler som ikke er relevant å gjenfortelle bruker jeg [...]. I transkripsjonen har jeg utelatt å fokusere på pauser, latter og sukk da dette ikke er fokus jeg ønsker å tillegge studie. De viktigste momentene er det uttalte ordet, og innholdet i svarene. Derfor er det mest hensiktsmessig å benytte innholdsanalyse som verktøy til analysen.

3.6 Analyse av intervjuene

I analysen har jeg fokusert på innholdsanalyse, hvor jeg i størst mulig grad har forsøkt å la intervjuet tale for seg selv. Maxwell (2013, s. 105) og Cohen et al. (2011, s. 429) skriver at et av elementene som er viktige i analysering av intervjumaterialer, er at man både lytter og leser gjennom transkripsjonen flere ganger for bedre å danne et bilde av kategoriene og meningsinnholdet i det som blir sagt.

Jeg startet prosessen med å lytte gjennom lydopptakene flere ganger for å danne meg et bilde av hvilke temaer som kom opp under intervjuene. Her gjorde jeg notater hvor jeg hovedsakelig i elevintervjuene noterte ord som *Andre verdenskrig*, *ofre* og *historisk*. I lærerintervjuet noterte jeg hovedsakelig *toleranse*, *historisk* og *islam*. En annen årsak til at det ble viktig for meg å lytte mye på lydopptakene og ikke kun benytte meg av den

transkriberte teksten, var fordi det ble et gap av tid fra jeg intervjuet til jeg transkriberte intervjuet. Derfor ble det viktig å bli kjent med intervjuet og intervjusituasjonen igjen.

Etter lyttingen på intervjuene startet jeg med transkriberingen av dem. Som forklart tidligere var jeg mest opptatt av konteksten og innholdet i intervjuene, og brukte ikke unødvendig tid på transkriberingen. Derfor utelot jeg å transkribere pauser, sukk, latter og lignende. Samtidig var det ikke bemerkelsesverdig mye av slike innspill i lydopptakene. Det var ett sted hvor det ble stille mer enn normalen, men en sannsynlig forklaring er at jeg stilte et komplisert spørsmål som krevde betenkningsstid.

Målet med analysen var å la intervjuet tale mest mulig for seg selv, uten å plassere det som ble sagt i forhåndsbestemte kategorier. En av årsakene til at jeg valgte å unnvære forhåndsbestemte kategorier, var at målet for studien var å oppdage *hvilket fokus jødedommen har i KRLE*. Dette er en åpen problemstilling som ikke krever forhåndsbestemte kategorier for å finne spesifikke svar. Til gjengjeld valgte jeg å kategorisere spørsmålene for best mulig å oppdage gjengående oppfatninger, men også for å se spennet til elevene innenfor deres kunnskaper om jødedommen.

På bakgrunn av dette startet jeg analysen med en åpen koding, som nevnt ovenfor, som bidro til å gi meg et enda tydeligere bilde over hvor fokuset lå for både elev- og lærerintervjuene. Etter den åpne kodingen begynte jeg å samle stikkordene inn i ulike kategorier som danner analysekapitlet. I begge intervjuene ble det dannet tre kategorier som beskriver hvilke funn som er relevante for studiets formål. I analysen ble jeg oppmerksom på enda et funn som var av interesse for studien; både elevene og læreren omtalte hovedsakelig jøder som historiske skikkelser og i tillegg til dette var det vanskelig i begge intervjuene å snakke om jøder som offer for antisemittisme i dag, og de brukte i stedet muslimer som eksempel på en gruppe som ofte i dag blir offer for diskriminering. På bakgrunn av likheten i intervjuene som omhandler jøder som historiske skikkelser og en konkurranse om offerplassen, dannet jeg i analysen et ekstra avsnitt hvor jeg fremhever dette funnet.

3.7 Lærebokanalyse

I analysen av kapitlet om jødedom i *Horisonter* (2006) utfører jeg en innholdsanalyse. Cohen et al (2011, s. 564) beskriver innholdsanalyse ved at teksten som analyseres, blir redusert til en oppsummering av allerede eksisterende kategorier. I min analyse baserer jeg

undersøkelsen på to egen definerte kategorier, disse to går under «jøder som historiske skikkelser» og «jøder som ofre». I analysen leter jeg etter referanser i teksten som passer inn under egendefinerte kategorier, hvor jøder blir omtalt som ofre, referanser til tragiske hendelser, referanse til historiske hendelser og hvor de blir direkte omtalt som historiske skikkelser. Dette gjør jeg ved å benytte meg av koding (Cohen et. al., 2011, s. 559), for deretter å undersøke omfanget av kodeenhetene (s. 566), det vil si hvor ofte jødene blir omtalt eller gis referanse til som et offer, eller som en historisk skikkelse/plassert i en historisk kontekst. Etersom jeg undersøker hyppigheten av ord og/eller temaer i teksten, beskrives dette som en kvantitativ innholdsanalyse (Cohen et. al., 2011, s. 564).

3.8 Validitet

Jeg skal her fokusere på validitet i en generell betydning, og ser på mine potensielle fallgruver, og hvordan jeg kan bruke disse til min fordel.

I 2011 skrev Cohen et. al. (s. 179) med henvisning til Winter at validitet i utgangspunktet ble basert på at et instrument måler det det faktisk er ment å måle. I dette tilfellet vil det si at studien har som utgangspunkt å finne svar som passer til det som skal undersøkes. Videre henviser Cohen et al. (2011) til Winter da de fremmer en nyere innsikt som tilsier at validitet også kan spores gjennom blant annet ærligheten og rikeligheten av studiens funn. Dette tekstutsnittet passer godt inn i min forskningsprosess, da jeg i utgangspunktet ønsket å undersøke *hvilket fokus jødedommen har i KRLE*, noe jeg mener at har blitt undersøkt. Derimot møtte jeg elever som hadde høyere kunnskap om negative holdninger til muslimer kontra jøder, som resulterte i at jeg i intervjuprosessen forsøkte å hente ut hvilke midler elevene mente man kunne bruke i undervisningen for å forhindre antisemittisme. I denne sammenhengen utfordret jeg elevene til å komme med synspunkter på undervisningsmåter, men de rettet fokus mot andre forhold enn dette.

Lærerintervjuet åpnet en ny dør til studien som resulterte i at jeg i stedet for å fokusere på hvilke metoder som brukes for å forhindre antisemittisme, poengterte læreren at fokuset bør ligge på en felles forståelse av diskriminering. I denne sammenheng var det to viktige fokus denne studien skiftet retning til. Disse to retningene var fokus på hvordan skape toleranse uavhengig av trosretning, og fokus på oppdagelse av diskrimineringen

Maxwell (2013, s. 124) forklarer at en av truslene innenfor studiens validitet er at forskeren kan risikere å konkludere studiens funn med å kun benytte seg av de dataene som samsvarer med det studien i utgangspunktet søkte å oppdage. Videre skriver Maxwell (2013) at dette ikke nødvendigvis skal unngås, og som oftest er umulig å unngå, men at man som forsker legger et fokus på potensielle forutinntatte antakelser i forkant for å lykkes å unngå den negative fallgruben det er å gjøre studien ugyldig.

Jeg hadde enkelte antakelser både til elev- og lærerintervjuet. Hovedsakelig antok jeg at læreren hadde kunnskaper om antisemittisme, og kjennskap til dette i skolehverdagen. Jeg antok at Dembra-prosjektet hadde bidratt til at læreren hadde kunnskaper om ulike metoder som kunne benyttes i ulike situasjoner rundt antisemittisme. Jeg hadde også en forhåndsoppfatning av at elevene og læreren ville gi meg et svar på hvordan man kan forhindre antisemittiske holdninger, men at de også ville bekrefte for meg at det eksisterte antisemittisme. Denne forhåndsforståelsen beriket meg derimot med et annet syn om at det ikke handler om *hvem* som blir uthengt som skal tjene til hvordan KRLE kan bidra til å forhindre diskriminering, men hvordan vi kan oppdage *mekanismene* som fører til diskriminering før de får utløp. Deretter kan man forsøke å forhindre negative holdninger, før de får rotfeste seg. Derfor, gjennom forebygging av å lære om toleranse bidra til at mekanismene ikke får utløp for vekst. På denne måten ble studien snarere beriket av ny kunnskap som påvirker studiens validitet, men på en positiv måte. Med at dette påvirker studien på positiv måte mener jeg at antakelsene jeg hadde da jeg gikk inn i intervjuene, ga intervjuet en forståelse om at når det er snakk om negative holdninger, så er det aldri kun en gruppe som blir hengt ut, men at det er flere grupper. På grunn av dette må man revurdere å ha fokus på den ene eller andre negative holdningen, men muligens fokusere mer overordnet på negative holdninger generelt.

I lærebokanalysen er det ulike faktorer som kan true reliabiliteten til denne analysen, deriblant er det to fallgruver; (1) kategoriene kan reflektere forskerens agenda, det vil si at forskeren tillegger ytterligere mening enn det som var kildens intensjon og (2) et dokument kan med vilje unnlate, eller bevisst overdrive, et tema (Cohen et. al., 2011, s. 573). Jeg har forsøkt å analysere slik at jeg ikke trekker innholdet ut av konteksten. Et eksempel er at det på side 47 fortelles om påskefeiringen til jødene med referanse til en historie om Moses, slike referanser unnlater jeg å inkludere i analysen, da religioner har tradisjoner som stammer fra

historiske begivenheter, og det faller naturlig å gjengi dette i sammenheng med tradisjonen og dens opphav.

3.9 Etske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) skriver at det i alle faser av forskningsprosjektet, fra starten av planlegging til fullført rapport, er etiske problemstillinger som må tas hensyn til. Det var viktig for meg å opprettholde etiske vurderinger gjennom hele prosessen. Jeg ønsket at elevene og læreren skal kunne gjenkjenne seg i materialet jeg leverer, uten at jeg misbruker deres tillit til meg som forsker og til mitt prosjekt. Det å la et menneske ta opp en samtale, for å gå inn med egne øyne og tolke det personen sier kan være sårbart. I tillegg å ikke kunne protestere og si at jeg muligens har misforstått deres oppfatninger, bidrar dette videre til at etiske refleksjoner står som et av de viktigste elementene i min studie. Samtidig ønsket jeg også å belyse elementer fra intervjuene som kan oppleves som ubehagelige dersom intervjuobjektene skulle lest forskningsprosjektet. For eksempel gjelder dette elevenes manglende kunnskap om dagens jøder. I disse tilfellene har jeg jobbet for å rapportere komponentene etter beste etiske hensyn, men samtidig belyse et behov i KRLE.

Videre har man i en intervjusituasjon lovpålagte bestemmelser etter personopplysningsloven som bidrar til videre etiske hensyn som man er pliktig å gjennomføre før studien kan ta form. Forskningsprosjektet mitt måtte meldes inn til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD). I denne prosessen ble prosjektet meldepliktig og måtte oppfylle enkelte krav før jeg fikk godkjenning. Deretter må man opprettholde studiens forløp etter informasjon som ble godkjent av NSD. Et av punktene var at jeg intervjuet mindreårige elever, hvor jeg måtte få innlevert en samtykkeerklæring før jeg kunne bruke materialet jeg samlet inn til prosjektet. Samtykkeerklæringen har jeg lagt ved som vedlegg.

I samtykkeerklæringen ble elevene og foreldrene informert om formålet med studien, hva studien innebærer, og hva som skjer med informasjonen om dem. Elevenes og lærerens navn som er brukt i rapporten samt i transkriberingen, er fiktive. Læreren ble stilt spørsmål under lydopptaket av intervjuet om han godkjente at jeg intervjuet ham og brukte intervjuet i forskningsprosjektet. Dette godkjente han. Etter innlevert prosjekt vil transkriberingen og lydopptakene bli slettet. Lydopptakene oppbevares inntil den tid på min passordbeskyttede PC.

4 Analyse

4.1 Innledning

Analysen er delt inn i fire deler, (1) elevintervju, (2) lærerintervju og (3) fellesmomenter fra elev- og lærerintervju og (4) lærebokanalyse. Jeg har valgt å inkludere den tredje delen da elev- og lærerintervjuet ga meg temaer av samme art som kan være mer ryddig å slå sammen av den grunn for ikke å repetere for mye. Den fjerde delen har jeg valgt å inkludere for å analysere kapitlet i *Horisonter* (2006) om jødedommen; hovedsakelig for å se mulige sammenhenger mellom elevenes oppfatninger og lærebokfremstilling som jeg vil bruke i drøftingen.

I første del starter jeg med elevintervjuet. Dette faller seg naturlig da det var elevene jeg intervjuet først. Det er to hovedtemaer i elevintervjuet: (1) elevenes kunnskap og tanker om andre verdenskrig og (2) jøder som ofre og forfulgt folkeslag.

I andre del går jeg over til lærerintervjuet. Lærerintervjuet består av tre hovedtemaer: (1) Dembra og toleransearbeid, (2) KRLE som dannelses- og utviklingsfag og (3) jøder som historiske skikkelser og kampen om oppmerksomhet mellom antisemittisme og islamofobi.

I tredje temadel ser jeg på likhetspunkter mellom de to intervjuene. Dette er spesielt interessant da intervjuobjektene bekrefter hverandre, og viser også at funnene ikke kun forekommer i enten elev- eller lærerintervjuet. Hovedelementene jeg har valgt å inkludere er (1) hvordan både elevene og læreren omtaler jøder som historisk og (2) kampen om offerplassen.

Til slutt i analysen ser jeg på kapitlet om jødedom i *Horisonter* (2006). Dette er boken skolen benytter seg av, og derfor er det interessant å se over og analysere fagstoffet i den. På denne måten kan jeg finne sammenhenger i elevenes oppfattelse av jøder, og om elevenes oppfattelser samsvarer med bokens fremstilling – for eksempel at elevene omtaler jøder som historiske skikkelser og ofre.

4.2 Elevintervju

4.2.1 Introduksjon og bi-temaer

I denne delen har jeg valgt å referere en del av intervjuet av den årsak at jeg ønsker å gi et inntrykk av samtaleformen som fant sted. Samtidig inkluderer jeg bi-temaer som kan bli relevante for drøftingen i kapittel 5.

I intervjuet valgte jeg å starte enkelt med å stille spørsmål om elevenes forkunnskaper i faget KRLE, og hvilke temaer som festet seg og interesserte elevene. Her svarer elevene kort, men konstaterer at hinduismen og buddhismen var de to religionene som var av størst interesse. Årsaken til at disse to religionene var av størst interesse var fordi «de er litt annerledes og litt langt unna [.]. Du må [.] til Asia [.].», forklarer Erik.

Erik forteller videre at den religionen som sitter best, er kristendommen, og han begrunner dette med at «det er det vi har hørt mest om gjennom hele, fra barneskolen [.].» Her fullførte ikke Erik, men det er rimelig å anta at han mente å si at han hadde hørt mest om kristendommen gjennom hele grunnskolen, eventuelt hele opplæringen i KRLE-faget så langt. De andre elevene viste tegn til at de var enige med Erik.

Videre ønsket jeg å nærme meg intervjuets hovedtema som omhandlet jødedommen, og spurte om elevene husket noe fra undervisningen om jødedommen. To av elevene hadde ingen eller lite kunnskaper om undervisningen om jødedommen, men de husket derimot at de hadde hatt om den i åttende. Erik svarer «bittelite i åttende, det begynner å bli noen år siden». Jeg antok i planleggingen at elevene hadde kjennskap til at det eksisterte flere retninger innenfor islam og kristendommen, og bemerket i spørsmålet jeg stilte at dette eksisterte i disse to religionene. Videre spurte jeg elevene om det fantes flere retninger i jødedommen. Her viste Eline at hun hadde kunnskaper om jødedommen og svarer: «De har sånn hatt ...» Før hun får sagt mer, avbryter Erik og sier: «Nei, det er noe annet». Her bryter jeg inn og sier at det stemmer at noen jøder bruker hatt. Dermed spør Erik: «Åh, det er ikke alle som bruker det? Her svarer Eline igjen med at «Det er de som er veldig, veldig religiøse.» Dette bekrefter jeg og konstaterer at de kalles ortodokse.

I intervjuets begynnelse hadde elevene lite å si, da det omhandlet noe om hvilke kunnskaper de hadde til jødedommen som religion. De mente selv at de hadde mer kunnskap om kristendommen, hinduismen og buddhismen. Hovedsakelig blir jøder fremstilt av elevene som noen som er blitt forfulgt og var ofre allerede før vi begynte å snakke om det første hovedtemaet i intervjuet som var andre verdenskrig. Da jeg stilte spørsmålet om det var noe spesielt som fenget dem med jødedommen gled samtalen naturlig over til å omhandle andre verdenskrig, og det skal jeg se nærmere på i neste avsnitt om elevenes kunnskap om andre verdenskrig.

Før jeg avslutter innledningen er det to bi-temaer jeg vil hente ut som en helhet fra intervjuet da disse kan bli relevant i diskusjonen. Disse to temaene er hvordan toleranse-begrepet skolen har hatt et fokus på, vises gjennom dagligtalen til elevene. Eksempler på dette er et sitat fra Thomas hvor han bemerker at fornektelse ikke er bra «Ja, er ikke det nynazister som mener at holocaust bare er oppdiktet, for at nynazistene skal liksom være bra [.], noe som det ikke var.» Og igjen da Thomas svarer for hva som fenget dem da de lærte om jødedommen: «Det var vel at de var blitt forfulgt opp igjennom alle år. Dem har fått skylda for det meste, som ikke er greit.» Det siste innspillet jeg tar med er et hvor Erik forklarer at det kunne vært bra å ha hatt en muslim på besøk for å forhindre negative holdninger til muslimer: «[.] Sånn som med muslimer, mange tror at de er terrorister, for det er det du hører i media [..]. Men det er jo bare en liten gruppe som bare bruker den religionen for å forsvare seg [..], også går det ut over alle de andre muslimene. [...].» Årsaken til at jeg ikke organiserer dette bi-tema til et eget tema er fordi det var to til tre ganger jeg bemerket denne underliggende toleransen, og derfor gir jeg det ikke plass til mer enn et bi-tema. Jeg ønsker derimot å bemerke dette da det kan vitne positivt om hvordan et fokus kan gi resultater.

Det andre bi-temaet er hvordan opplevelsen med de hvite bussene får elevene med glød til å gjenfortelle flere historier med entusiasme, blant annet fra Bergen-Belsen og Sachsenhausen. Derimot sitter de med lite kunnskaper om jødedommen som religion. Det Eline gjenforteller av sine kunnskaper om jødedommen er også usikkert om stammer fra undervisningen fra KRLE eller om det er hentet fra et annet sted, som for eksempel underveis i det foregående prosjektet om andre verdenskrig.

4.2.2 Elevenes kunnskap og tanker om andre verdenskrig

Elevenes kunnskap og interesse for andre verdenskrig var på et høyere nivå enn forventet. Her har skolen engasjert elevene til å forstå og å vise empati for jødernes lidelser under andre verdenskrig. Det som ledet oss inn på å snakke om andre verdenskrig, selv om planen i utgangspunktet var å komme dit, var da jeg stilte spørsmålet om de husket noe som fenget dem i undervisningen om jødedommen. Her svarer Thomas «Det var vel at de var blitt forfulgt opp gjennom alle år. Dem har fått skylda for det meste, som ikke er greit.» Her måtte jeg stille et spørsmål utenom intervjuguiden, da jeg bemerket meg at Thomas sa at jødene hadde blitt forfulgt opp gjennom *alle* år. Jeg spør «Fra hvor tidlig tror dere de har blitt forfulgt?». Her svarer Erik «mange tusen år siden [...]» deretter tar Thomas ordet og sier «De ble jo beskyldt for å ta livet av Jesus.»

I tillegg til at elevene sitter inne med kunnskap om jødernes forfølgelse i tiden, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om de hadde kunnskap om det eksisterte mennesker som mente at andre verdenskrig aldri hadde skjedd. Her svarer Thomas «Ja, er ikke det nynazister som mener at holocaust bare er oppdiktet, for at nynazistene skal liksom være bra [...], noe som det ikke var.» Dette sitatet refererte jeg tidligere i kapitlet da jeg skrev om bi-temaet om toleranse, hvor fokuset på sitatet hovedsakelig da gjaldt «noe som det ikke var», for å bevitne at eleven var seg bevisst på at slike negative oppfatninger ikke var riktig.

Mot slutten av intervjuet opplevde jeg at spørsmålene jeg stilte ikke skapte noe engasjement til diskusjon. Derfor valgte jeg å spørre elevene om de ønsket å dele deres opplevelser med meg fra turen til Tyskland med de hvite bussene. Elevene satt med mye kunnskaper om andre verdenskrig og selv om jødedommen som religion ikke nødvendigvis har så mye med jødernes rolle under holocaust, var jeg interessert i å se hvilke inntrykk og kunnskap elevene satt inne med fra denne turen. Elevene ble mye mer snakkesalig etter at vi begynte å snakke om det som satt dem nærmest. De hadde kunnskaper om jødene som ofre og som historiske personer.

Da jeg spurte elevgruppen om det kunne hjelpet å få en jøde inn i undervisningen for at de skulle sitte igjen med mer kunnskaper om jødedommen svarer Thomas at «Det tror jeg hadde hjelpet veldig mye.» Eline forsetter og sier at «Det hjalp veldig mye å dra på turen med de hvite bussene. Da fikk vi lært masse stoff før, også fikk vi repetere mye der nede.»

Det første Thomas bemerker seg er følelsene som blir satt i spill på denne turen. Han forklarer:

«Vi løp inn på leiren der for å se alt sammen. Men da fikk vi mye inntrykk på kort tid. Da jeg kom hjem begynte jeg å tenke over alt sammen steg for steg [..]. Du blir ganske overrasket over hvor mye fæle ting som har skjedd, og hvor mange folk som har bodd der på så liten plass, og så mange som har dødd der og.»

Elevene opplevde en del gjennom turen med de hvite bussene. Dette kom frem gjennom deres gjenfortellinger fra turen, blant annet fra de to konsentrasjonsleirene Bergen-Belsen om Anne Frank og hennes familie og Sachsenhausen om britene som måtte gå i seks måneder med tresko. Som forsker sitter jeg igjen med to inntrykk elevene har av jødedommen. Det første inntrykket er at elevene ser på jøder som noen som er forfulgt og er *ofre* for dette, og det andre inntrykket at de ser på dem som noen fra historien, at jøder er *historiske* skikkelser. Dette skal jeg se nærmere på i de neste avsnittene og i fellesmomenter fra elev og lærerintervjuene.

4.2.3 Jøder som ofre og forfulgt skikkelser

Blant de viktigste funnene jeg gjorde i denne undersøkelsen var at elevene snakker om jøder som ofre, forfulgte og som historiske skikkelser. I denne delen av analysen skal jeg se på punktene hvor elevene omtaler jøder som ofre og som forfulgte i enhver sammenheng i intervjuet. Jeg velger å slå sammen ofre og forfulgte, da disse begrepene ofte har en sammenheng (både i intervjuet og i språket generelt; er du forfulgt er du et offer). I tredje temadel skal jeg se nærmere på hvordan elevene omtaler jøder som historiske skikkelser.

4.2.3.1 Jøder som ofre og forfulgt

I intervjuet er ordet jøde og jødedom oftest brukt i sammenheng med ordet ofre. I beskrivelse av jøder brukes også ordet forfulgt aktivt av elevene. Da elevene forteller hva de husker mest av det de lærte om jødedommen *som religion* svarer Thomas at de har blitt forfulgt. I forkant av dette spørsmålet snakket vi om kunnskaper elevene hadde om *religionen* jødedommen, og hadde enda ikke nærmet oss tema om andre verdenskrig. Erik oppsummerer også jødene som ofre for nynazistene under andre verdenskrig senere i intervjuet.

Et av punktene som fenget oppmerksomheten min spesielt i intervjuet var da jeg gikk inn på temaet om konflikten mellom Israel og Palestina. Elevene hadde kunnskaper om konflikten, men bemerket at de hadde fått denne kunnskapen gjennom media. I spørsmålet om elevene hadde inntrykk av at alle jøder hadde samme meninger som kom frem i media om konflikten mellom Israel og Palestina, blant annet nevnte jeg en teori om at alle jøder støtter staten Israels politiske valg, svarte Thomas momentant nei. Eline utbroderer sine tanker, som nok en gang setter jøder som ofre for en større makt:

«De blir jo [...] satt litt under styre. De får jo ikke sagt så veldig mye mot dem. Litt som under andre verdenskrig, det har jo ikke stor sammenheng, det er jo litt det samme [...], de får jo ikke sagt så mye imot.»

Det som er interessant i denne settingen er at elevene bemerket seg flere steder i intervjuet at det ikke er akseptert at en menneskegruppe er forfulgt eller blir ofre for en større makt.

Thomas bemerket dette først da jeg stilte spørsmålet om de hadde kjennskap til om enkelte mente at holocaust ikke hadde eksistert, noe han var bevisst. Eline var også bevisst at jøder kunne anses som ofre for en større makt og hvordan det kan være vanskelig å ha en stemme ovenfor en stat.

Som siste ledd i avsnittet om jøder som ofre og som forfulgte inkluderer jeg da vi snakket om jøder gjennom historien. Jeg spør elevene om de vet fra hvor tidlig det er ment at jødene var blitt forfulgt svarer Erik at de var blitt forfulgt i mange tusen år. Thomas tar frem det tidligste eksemplet han kommer på «Dem ble jo beskyldt for å ta livet av Jesus.» Og Erik konkluderer med at det var der det startet.

Som en oppsummering ser jeg at det er tre knutepunkter hvor elevene henter ut at jødene har vært og fremdeles er ofre; (1) De ble ofre på grunn av beskyldninger for Jesu død, (2) de var ofre under andre verdenskrig og (3) ofre rundt konflikten knyttet til staten Israel. I sammenheng med at elevene snakker mye om og hele tiden forbinder jøder som ofre og forfulgte, gjør de dette gjennom historiske tilknytninger. Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste del av analysen.

4.2.4 Avsluttende bemerkninger

I dette avsnittet skal jeg kort oppsummere de viktigste funnen som jeg skal hente opp igjen i drøftingen i kapittel 5. Som første ledd er det to hovedtemaer som var gjennomgående i intervjuet; (1) Jøder som ofre og forfulgt og (2) Jøder som historiske skikkelser, som jeg skal gå inn på i tredje temadel. Elevene formidler lite informasjon om deres kunnskaper om jøder i dagens samfunn og religionens hovedelementer. I spørsmål som omhandler negative holdninger til jøder i dagens samfunn, som antisemittisme, kommer elevene med lite relevant informasjon vedrørende jøder som ofre. I flere tilfeller bytter de tema og snakker om muslimer, dette skal jeg gå nærmere inn på i tredje temadel om felles momenter fra lærer- og elevintervjuet. I tillegg til disse to hovedtemaene har jeg valgt å fokusere på elevenes kunnskaper og tanker om andre verdenskrig, da dette var et tema elevene ivrig ønsket å formidle, og viste mye kunnskaper om.

Det andre leddet som ikke får et eget avsnitt, men inngår under introduksjon og bi-tema, er hvordan elevene har et fokus på skolens mål om toleranse. Selv om elevene ikke direkte snakker om toleranse, kan man gjennom intervjuet oppdage enkelte uttalelser som potensielt kan bevitne en underliggende toleranse som gjengis i dagligtalen til elevene. Med kommentarer som «det er ikke bra» og hvordan alle elevene momentant svarte «ja» da jeg spurte om elevene trodde at Dembra kunne bidra til å motarbeide rasisme og antisemittisme.

Til slutt vil jeg legge et lite fokus på hvordan elevene livlig gjennom nylige opplevelser kunne gjenfortelle historiene fra reisen med de hvite bussene med entusiasme. Her kan man få inntrykk av at elevene husker lite fra undervisningen om jødedommen, men gjennom en reise med hvite busser sitter med kunnskap som de var i stand til å gjenfortelle uten å stille spørsmål ved om den kunnskapen var riktig eller uriktig.

4.3 Lærerintervju

4.3.1 Innledning og bi-temaer

I lærerintervjuet kommer Olav med mye informasjon, jeg har inndelt de temaene som er gjennomgående i tre avsnitt. Det er også tre bi-temaer som ikke omtales i like stor grad i intervjuet, men som jeg ønsker å tillegge et kort fokus på grunn av dens aktualitet, selv om temaene ikke ble diskutert videre i intervjuet.

Første bi-tema jeg vil ta opp er hvordan opplegget i KRLE ikke direkte bidrar til at elevene lærer i ulike nivåer, Olav forklarer:

«[...] Det som er svakheten her på skolen, og sikkert andre skoler og, er at vi kjører jødedommen i åttendeklasse, også er det bare jødedommen i små drypp, med tanke på den kulturelle jødedommen og den religiøse jødedommen. Det som er utfordringen er at vi får dette gjentatt flere ganger, men på et litt høyere nivå. Jeg tror kanskje det hadde vært fint å ha alle religionene i åttende trinn, også bygger du videre i niende, også får du overbygg i tiende klasse. At du kommer igjennom det, for svakheten er at de sitter der og lurere på hva dette her er. [...]»

Her viser Olav til at det kan være fordelaktig å kunne repetere for elevene kunnskap av den grunn at elevene kan ha problemer med å huske informasjon som ikke blir repetert senere i skolegangen. Ulempen er at jødedommen kommer i «små drypp», slik Olav uttaler, i etterkant av den kunnskapen de sitter inne med fra åttende. Olav peker også på at dette er en svakhet han ser i skolen han jobber på, men også mistenker at dette er tilfelle hos andre skoler.

Det andre leddet som er viktig å inkludere er Olavs metode i undervisningen, det å se paralleller og sammenhenger mellom religioner på en engasjerende måte som bidrar til en positiv utvikling for elevene i KRLE.

«I det store og det hele handler det om de fire verdensreligionene. Og se de i sammenheng og trekke linjer fra Buddhas lære videre til kristendommen, med jødedommen som et bakteppe, også Islam som kommer senere. Og se hvordan disse påvirker hverandre, og samtidig også få inn Hinduismens guder sett opp imot norrøn og gresk mytologi. Prøve å se sammenhenger. [...]Det jeg prøver på i min undervisning er å se paralleller og se de store linjene i menneskenes historie ifra mytologiene til opprinnelsene til verdensreligionene. Jeg tror det er viktig og jeg tror det riktig å bruke omtrent like mye tid på hver religion, selv om det står i kunnskapsløftet at det er en større prosentandel på kristendommen, som er vår kulturarv, så jeg

gjør jo det. Men jeg snakker mye om de andre også. Også setter vi det opp imot religionskritikk, og det er også kjempeviktig, ateismen og trekker inn Richard Dawkins for eksempel, og med andre. Og prøver å få dem til å reflektere over religionens plass, og religionskritikkens plass i samfunnet. [...].»

Her trekker Olav inn flere poeng, men i denne sammenheng fokuserer jeg på det med at hver religion til fordel kunne fått like mye tid i KRLE. Olav avslutter dette sitatet med å si «Jeg tror med en skikkelig god undervisning rettet mot det jeg har nevnt så vil det skape en refleksjon.» I mellom dette snakker Olav om at elevene skal finne sin plass i samfunnet, noe jeg utdyper i avsnittet om *KRLE som dannelses- og utviklingsfag*. Han påpeker at gjennom riktig fokus i KRLE kan elevene reflektere slik at de kan være tryggere i sine valg for fremtiden.

Det siste og tredje leddet som Olav poengterer i intervjuet er hvor viktig det er at KRLE ikke blir en salderingspost. Olav forklarer:

«Jeg tenker at religionsfaget ikke må bli en salderingspost, noe som man tar lett på. Det er et modningsfag, og det må være engasjerte lærere, som kan faget, og som kan trekke de linjene jeg snakket om innledningsvis og se paralleller. Det er kjempeviktig. Også det å tørre å bruke det som er dagsaktuelt. [...].»

I dette sitatet trekker Olav frem to påstander jeg vil ta med videre: (1) KRLE er et modningsfag, og (2) lærerne må være engasjerte. Disse to påstandene er medvirkende faktorer for fagets ståsted, ved å bruke disse to leddene i KRLE som Olav henviser til, kan man derfor unngå at KRLE blir en salderingspost, et fag som ikke tas lett på.

Alle disse bi-temaene, selv om de ble lite diskutert i intervjuet, spiller en viktig rolle da Olav poengterer elementer som er viktig i drøftingen for kapittel 5.

4.3.2 Dembra og toleransearbeid

Olav starter tidlig i intervjuet med å legge vekt på toleransearbeidet skolen har jobbet mye med, noe politikerne i kommunen var foregangsmenn/kvinner for. Jeg velger å legge Dembra og toleransearbeid under en og samme tema, da disse to fletter seg fint sammen både hvordan skolen bruker Dembra i sin timeplan, men også hva Dembras mål og forutsetninger er. Olav legger mye av vekten i sin undervisning på å finne paralleller mellom religionene, og å gjøre elevene oppmerksomme på disse. Et av forslagene Olav kommer med er at KRLE faget kunne endret fordelingen til lik mengde på hver religion. Dette sitatet har jeg brukt tidligere, og det jeg vil få frem i denne sammenhengen er at Olav foreslår å bruke like mye tid på hver religion:

«Det jeg prøver på i min undervisning er å se paralleller og se de store linjene i menneskenes historie ifra mytologiene til opprinnelsene til verdensreligionene. Jeg tror det er viktig og jeg tror det riktig å bruke omtrent like mye tid på hver religion, selv om det står i kunnskapsløftet at det er en større prosentandel på kristendommen, som er vår kulturarv, så jeg gjør jo det. Men jeg snakker mye om de andre også. Også setter vi det opp imot religionskritikk, og det er også kjempeviktig, ateismen og trekker inn Richard Dawkins for eksempel, og med andre.»

Da Olav snakker om dette i en annen setting i intervjuet forklarer han litt mer grundig hvordan han ønsker at undervisningen i KRLE kan bidra til at elevene ikke sitter igjen med mye av en eller to religioner, og lite til ingenting i en annen religion etter endt grunnskole. Dersom det hadde vært en mulighet ville Olav gjerne hatt muligheten til å gjenta alle religioner etter hvert som elevene går over til nye alderstrinn. På denne måten får eleven mulighet til å ha en basis som arbeides videre med etter hvert som elevene utvikler seg. I denne utviklingen skapes en større toleranse og forståelse hos eleven for temaene som omtales i KRLE faget. Kjennskap til et tema krever mer enn en gjennomgåelse, og repetisjon er et viktig element for å påminne kunnskap eleven sitter inne med. I de fleste religionene og livssynene, foruten kristendommen, har eleven ikke fått repetisjon. Dette får de heller ikke videre i utdanningen etter endt grunnskole, foruten kristendommen og islam, på videregående.

«Det som er utfordringen er at vi får dette gjentatt flere ganger, men på et litt høyere nivå. Jeg tror kanskje det hadde vært fint å hatt alle religionene i åttende trinn, også bygger du videre i niende, også får du overbygg i tiendeklasse. At du kommer igjennom det, for svakheten er at de sitter der og lurer på hva dette her er (...) Det er en utfordring å få dette til å feste seg.»

Her bemerker Olav at det er en svakhet at elevene ikke får mulighet til å få de forskjellige religionene repetert. Samtidig påpeker han at en mulig løsning for å få de ulike religionene og livssynene til å feste seg er å få det gjentatt hvert år, og for hvert år kan kunnskapen vokse.

Denne skolen har en Dembra-time, i tillegg til KRLE. I denne timen jobber skolen mye med toleranse, og forståelse. Hovedvekten ligger på dagsaktuelle temaer som opptar media og elevene, og ved å bruke Dembra-timen til å omtale blant annet Skam-serien, så gjør skolen et forsøk på øke toleransen hos eleven, gjennom informasjon som vanligvis ikke kommer i en normal undervisningssetting, men også at læreren tar seg tid til å fokusere på det som opptar elevenes tanker og hverdag, slik Olav formidler det:

«Hva vil det si å være annerledes (?) i forhold til skamserien. Vi bruker det nye som kommer, og filtrerer veldig lite. Dette diskuterer vi, det har vært noen virkelig gode episoder av Skam, som handler om grenser, og som handler om moral. Hva ville du gjort i den situasjonen der? Hva betyr et nei? Det mener jeg også bør ligge i religionsfaget, spesielt med tanke på moral og etikk. Ikke det at det styrer, men vi må legge oss opp mot det som er dagsaktuelt, også det som ungdommen er opptatt av i dag, telefonkjøret, motejag og kroppspress, alt dette har også fått plass i DEMBRA. Hvis vi ikke gjør det, så kan disse tingene som spirer og gror, og disse tingene som minner antisemittiske, de små dryppa.»

Det Olav forklarer at skolen gjør med Dembra-timen er å bruke den som et element i oppbyggingen av toleransearbeidet som kommunen legger et stort fokus på, ved å innarbeide dette i skolene. Inntrykket Olav formidler er ved å bruke en time ekstra i uken på Dembra-timen som tar for seg, noe enkelte kan se på som lite faglig relevant, dagsaktuelle

problemstillinger, kan bidra til å skape et enda bedre læringsmiljø for elevene, og gjøre det enklere for lærerne å hente ut og forstå elevenes tankegang. Ikke minst slik Olav uttaler det:

«At vi også har trykk på Dembra i åttende og niendeklasse, og vi er kjappe med å ta ting som ulmer, fra mobbing til antisemittiske holdninger til islamofobi, at vi jobber med dette i hverdagen. At toleranse er overbygget. Også får fag være fag.»

4.3.3 KRLE som dannelses- og utviklingsfag

Et annet tema som ble synliggjort i intervjuet er hvordan KRLE er et fag som, samtidig skal gi faglig påfyll, også bidrar til dannelse av eleven, og utvikler elevenes holdninger og forståelse av mennesker, religioner og ulike livssyn.

Olav forklarer at en av årsakene til at en endring av fokus i faget kan bidra positivt, er at elevene på denne måten får en refleksjon som bidrar til en dannelse av elevene, for fremtidige valg som baserer seg på refleksjon over egen åndelige tilhørighet. Olav forklarer det slik:

«Og prøver å få dem til å reflektere over religionens plass, og religionskritikkens plass i samfunnet, og hvor viktig det er at barn og unge etter hvert finner et standpunkt, og prøver å finne sitt liv og sin åndelige tilstedeværelse, hvis det er til stede, eller om det er ateismen og humanismen som skal råde. Så de får en opplæring som gjør dem i stand til å begynne å reflektere.»

Ved at læreren informerer elevene grundig nok i KRLE om hver enkelt religion og livssyn, fra hvor det startet frem til hvor religionene står i dag, kan eleven være i stand til å skape en refleksjon som fører til en dannelse av elevens eget ønske om hva deres muligheter er i samfunnet. Slik Olav påpeker det, så er denne utviklingen hos eleven en viktig del av målet i å gjøre elevene trygge nok til å bestemme over sine egne meninger og egen tro.

Skal man utvikle en samfunnsborger er moral og etikk også et viktig tema som KRLE skal ha et fokus på. Olav beskriver arbeidsprosessen i Dembra-timene med at det baserer seg mye på moral og etikk. «Hva er moralsk riktig å mene?» spør Olav. Dette mener Olav er noe av det

som er av den største utfordringen så tidlig i løpet av utdanningen som ungdomskolen. Jeg spurte om Olav brukte filosofer i undervisningen for å argumentere for hva som kan anses som moralsk riktig, eller moralsk galt. Som svar til dette sier Olav at det kan bli for komplisert for elevene om man skal gjennom filosofer forklare hvorfor det er riktig eller galt å mene at for eksempel hvordan media fremstiller Syria kan virke moralsk rett eller galt. Som et tillegg til dette legger Olav til at moral og etikk er vanskelig å forstå. Selv høyskoleelever strever med å skille og forklare etikk og moral, og derfor er det viktig «å dempe det litt, men de skal vite om moral og etikk.» (Olav).

Videre i intervjuet tar Olav opp tema om etikk og moral i Dembra-undervisningen, og hvordan han bruker dagsaktuelle hendelser for å skape diskusjon. Et av innslagene i timen er Skam-serien som går på NRK. Videre forklarer Olav at han mener denne formen for innslag burde også være en del av innslagene i religionsundervisningen. Det er en ting å lære om hva en filosof fra to tusen år siden mente om moral, men hvordan definerer man moral og etikk ut i fra hva som vi anser som galt og riktig i dag? Hva med skolene som ikke har Dembra, eller som ikke utnytter muligheten like godt som denne skolen har gjort, ved å innarbeide moralske valg, diskusjoner rundt ubehagelige temaer og på denne måten bedre se hvor elevenes moralske vesen står? Et av argumentene til Olav er at dersom de ikke hadde hatt denne muligheten til å trekke frem dagsaktuelle problemstillinger, kan man lett overse de små dryppene som starter i det små med mobbing, dårlige holdninger og lignende, og dette kan raskt utvikle seg til å bli noe større.

Et annet viktig tema som dukker opp i intervjuet er hvor læreren står i sitt standpunkt om hva det vil si å være et moralsk vesen. I ulike kontekster opplever lærere å ikke få nok støtte fra øvrig hold i mobbesaker eller krenkelser mot elever. Jeg ville derfor spørre Olav om hvem som fikk hovedansvaret for å gjennomarbeide og følge opp dersom det forekommer holdninger som fører til krenkelser av elever? Her forteller Olav en lang historie om en opplevelse han hadde om en elev som ikke han hadde noe forhold til som lærer, men som hadde gått på denne skolen. Her ønsker jeg å utelate historiens detaljer for å ivareta intervjuobjektets anonymitet, samt denne elevens anonymitet. Hovedbudskapet fra historien derimot var at eleven opplevde sterke kritiske holdninger fra flere hold i samfunnet, på grunn av en offentlig konfrontasjon mot en offentlig ansatt. Denne eleven gjorde ikke noe galt, men konfronterte en offentlig ansatt verbalt, da eleven var uenig i denne personens offentlige

holdninger. Ettersom vi lever i et demokrati med ytringsfrihet er dette helt og innenfor lovens grenser. Olav forklarer sin handling og opplevelse slik:

«H*n har blitt preget av toleransearbeidet vårt fra tiende. H*n turte å si noe, h*n turte å bruke ytringsfriheten sin, og skriver ganske så saklig. Også blir h*n utsatt for netthets [...] som er sexistisk i sin sjikane, da er det min fordømte plikt som lærer, jeg har ikke hatt h*n selv, men da bør jeg si, hallo, nå stopper vi. Så i første ledd, merker en lærer, så mener jeg vi bør ta det. I hvert fall i klasserommet, det er min plikt, da kan jeg ikke snu meg bort, det må jeg ta på en eller annen måte.»

Olav peker her på det han ser som lærerens moralske ansvar til å støtte elever som forsøker å følge opp i praksis det de har lært om toleranse på skolen. Skal du forvente at elevene tar et standpunkt mot urettferdighet og mobbing, må læreren også utad vise sine holdninger og sitt moralske vesen for å vise at man står bak det man underviser. Olav hadde ikke et elev-lærer forhold til denne eleven, heller var han ikke nødvendigvis enig politisk sett med meningene, men godtok allikevel ikke å se at et ungt menneske ble offer for offentlig mobbing. Olav tok kanskje dette er skritt lengre enn det andre hadde valgt å gjøre, men han tar dette i betraktning mot slutten og bemerker at om man ikke er villig til å gå så langt som det han gjorde, så er det allikevel en læreres plikt å ta ansvar i klasserommet.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere dette tema med et siste innslag fra Olav om dagens elever moralske vesen:

«Dagens ungdom, dette har jeg ikke noe empiri på, men de har sannsynligvis aldri vært bedre. De er mye bedre enn det min generasjon var. Med tanke på holdninger og sosialkompetanse, men de er kjempe bortskjemte. [...] De har godt av å bli strippa litte granne. Og se en annen virkelighet. [...] Det er jo ikke utopisk det at det ikke kan komme gale ting til Norge. Historien har en lei tendens til å gjenta seg. Vi snakker om dette, og ikke ta ting som en selvfølge, dette med takknemlighet og det med mangfoldet, og være glad for det vi har både nært og generelt i Norge.»

Ved å avslutte med dette sitatet forsøker jeg å fremheve det Olav sier om at elevene, etter hans opplevelser, er bedre enn hans generasjon med tanke på holdninger og sosialkompetanse. Olav påpeker derimot at de er bortskjemte, og ved å la dem oppleve at det ikke er alle som har det like godt som dem selv, vil de se at verden har en skjevhet. Det er en ting å høre det, men det er også en annen ting å se og oppleve med egne øyne. Olav påpeker blant annet at læreren kan bidra ved å trekke linjer til en reise med de hvite bussene, besøke ulike senter som Holocaust-senteret på Bygdøy og ikke minst overgå frykten mange lærere har med å være direkte med elevene. Læreren kan våge å ta opp temaer som kommer frem i Skam-serien, stå frem som lærer og slå ned på mobbing og la elevene oppleve med egne øyne hva det vil si å ikke ha det like enkelt som vi har det i Norge i dag.

4.3.5 Avsluttende bemerkninger

Olav bidro med mye informasjon som jeg har delt inn i to hovedtemaer: (1) Dembra og toleransearbeid og (2) KRLE som dannelses- og utviklingsfag. I første del snakker Olav om hvordan skolen og han bruker Dembra som et ledd i toleransearbeidet, og hvordan og hvorfor dette er viktig. I andre del har Olav et fokus på hvordan KRLE kan brukes som et ledd i dannelses og utvikling av elevene. Viktige momenter her er å bygge opp kunnskapsnivået til elevene for å gi dem evne til å reflektere over andres og egne valg. På denne måten bygge opp sin egen karakter, og gå sine egne valgte veier.

I innledningen har jeg fokusert på å bruke mest plass til tre elementer som er viktige til videre diskusjon. Det første punktet baserer seg på at elevene lærer i ulike nivåer innenfor de ulike religionene basert på årstrinn. Det andre punktet er hvordan læreren viser til paralleller og sammenhenger som kan bidra positivt til utviklingen av elevenes egenrefleksjon. Det tredje punktet er hvordan man kan unngå at KRLE blir en salderingspost.

Jeg gjentar at årsaken til at disse tre elementene ikke fikk eget avsnitt var at intervjuet ikke hadde sitt hovedfokus på disse, men at det er temaer som jeg ønsker å legge vekt på basert på viktigheten av disse for videre diskusjon.

4.4 Felles momenter i lærer- og elevintervju

4.4.1 Innledning

I både elev- og lærerintervjuet møtte jeg på likheter som er mer systematisk å se på under en og samme temadel. Her vil jeg presentere felles momentene som kom frem da jeg intervjuet og i senere tid gjennomgikk intervjuene. Det var hovedsakelig to temaer som gjentok seg som felles, det var hvordan elevene og læreren omtalte (1) jøder som historisk og (2) at de snakket oftere om muslimer enn jøder som dem som representerer offerplassen i dag. Et annet moment som både lærer og elevene ønsket og var positive til da jeg stilte spørsmål om det, var at de gjerne kunne tenke seg å ta imot en representant fra de ulike religionene for å forklare religionen sett gjennom et innefra-perspektiv. Jeg presenterer først elevintervjuet og deretter lærerintervjuet i første temadel, og på samme måte i andre temadel, i slutten av hver av temadelene gjør jeg en oppsummering der jeg peker på likhetene og kort sammenligner svarene mot hverandre.

4.4.2 Jøder som historiske skikkelser

4.4.2.1 Jøder som historiske skikkelser i elevintervjuet

Her skal jeg se nærmere på tema som tar for seg hvordan elevene snakker om og henviser til jøder som historiske skikkelser. Jeg skal også begrunne hvorfor jeg sitter igjen med et slikt inntrykk. Elevene snakker ivrig om jøders opplevelser fra andre verdenskrig og kan livlig gjenfortelle flere historier om jøder under krigen. Blant annet forteller Erik to historier fra turen med de hvite bussene:

«Vi fikk for eksempel høre om seks personer [.], som hadde fått i straff at de måtte gå en spesiell runde, de kunne ikke stoppe [.], de måtte gå den hele tiden. Også skulle de ha på seg [.] tresko, som de måtte teste, og de var selvfølgelig ikke størrelsen [.], så de måtte bare gå og gå. Og det var noen briter som hadde gått i seks måneder [.]. Også var de andre i leiren så overrasket over det [.]. Mens de ble jo skutt etterpå, de som hadde gått. Han siste ble vel skutt tre dager før Sachsenhausen ble frigjort [.], det var et eller annet med han siste mannen.»

«Bergen-Belsen fikk vi høre om Anne Frank som dro til Nederland og levde i skjul i to år før hun ble fanget av tyskerne. Så kom hun først til, jeg husker ikke om det var Auschwitz først, eller også ble sendt videre til Sachsen Hausen, Faren, de ble jo skilt fra hverandre når de dreiv å stokka om på personene, Hun trodde faren døde, men han var ganske smart [.], så han fikk en [.] jobb hos tyskerne, [.]. Mens Anne Frank, moren, og søstera, jeg husker ikke hva søstera til Anne Frank het, men de trodde jo at faren døde, de fikk jo aldri vite at han overlevde [.]. Mens hu søstera og Anne Frank ble sent videre til Bergen-Belsen etter hvert. Og døde søstera også, mora ble også drept i Auschwitz, eller en annen konsentrasjonsleir. Også i Bergen-Belsen døde søstera, og da ble jo Anne Frank ganske deprimert, også døde hun av tyfus eller noe sånt. Så hun har visst sin egen grav der og.»

Dette er en gjenfortelling av historier elevene ble fortalt da de hadde guidet tur i Sachsenhausen og Bergen-Belsen. Naturlig nok har dette et historisk perspektiv. I tillegg til gjenfortelling av disse to historiene kan elevene gjenfortelle flere historier som baserer seg på jøder som historiske perspektiver, blant annet om en episode om et brev som ble skrevet og livet til Samuel Steinmann. Elevene kan også gjenfortelle mange fakta fra historiske begivenheter som omhandler jøder, deriblant antall jøder som eksisterte i Norge før og etter krigen, og i hvilke historiske sammenhenger jøder var blitt forfulgt.

Da jeg gjorde forsøk på å snakke om jøder og jødedommen i dag unngikk elevene spørsmålet eller valgte ikke å svare på det, eventuelt at de ikke hadde kunnskap om det. Blant annet kan jeg se dette da jeg stilte spørsmålet om elevene husket noe av det de hadde lært om jødedommen fikk jeg et historisk svar; «de *var* blitt forfulgt». I spørsmål om konflikten mellom Israel og Palestina går elevene over til å snakke om Syria og snakker om konflikten som at det kunne vært pensum, som kan indikere at det har et historisk perspektiv.

I siste punkt ønsker jeg å se på hvordan elevene unngår å snakke om antisemittisme. Her kan det være flere årsaker, men jeg ser på dette som at elevene ser på jøder som historiske skikkelser. Jeg stilte spørsmål om elevene trodde at jøder opplevde antijødiske reaksjoner på grunn av konflikten de har med Palestina. Her svarer elevene vagt og konkluderer til slutt med at de ikke vet. I etterkant stilte jeg spørsmålet om de trodde at jøder har samme mening

som kommer frem i media. Her trekker elevene fremdeles i tråder tilbake i historien for å begrunne/sammenligne svaret sitt. Eline svarer:

«De blir jo [...] satt litt under styret. De får jo ikke sagt så veldig mye mot dem. Litt som under andre verdenskrig, det har [...] ikke stor sammenheng, det er [...] litt det samme [...], de får [...] ikke sagt så mye imot.»

Her sammenligner hun dagens jøder med historiske jøder. Dette er en interessant sammenligning da spørsmålet i utgangspunktet fokuserte på om de trodde jødene hadde samme mening som ble fremstilt i media av jøder og Israel generelt. Som om Eline kanskje bevisst eller ubevisst antyder at historien gjentar seg. De får ikke gjort så mye uansett, for det er slik det var med jødene. Jødene har ikke makt, slik som under krigen, til å gjøre motstand og må derfor adlyde. Svaret eleven ga meg bekrefter for meg da to scenarier; (1) Eleven ser på jøder som en historisk skikkelse, og kan lite om dagens jøder. (2) Eleven kan ikke nok til å svare på spørsmålet og bruker den informasjonen hun innehar om jødene som stammer hovedsakelig fra jøder som ofre i historien, og jøder fra andre verdenskrig. Nok en gang vil jeg si at dette viser at elevene sitter inne med informasjon som representerer jødene som historiske skikkelser.

4.4.2.2 Jøder som historiske skikkelser i lærerintervjuet

På lik linje med elevene snakker læreren også lite om jøder og antisemittisme i dag, og snakker om dem og fenomenet som historisk eller noe som er i fortiden. En av årsakene kan være at læreren og elevene ser på antisemittisme som et historisk fenomen, og derfor er det enkelt i denne sammenhengen å plassere jøder og antisemittisme i bakhånd av dagens muligens større trussel: islamofobi. Da jeg stilte spørsmålet om han hadde noen opplevelser med antisemittisme som lærer hadde han ikke opplevd det. Derimot gjør han en sammenligning i svaret sitt som jeg ønsker å legge fokus på:

«Man ser det i små drypp. Hvis du ser på jødene historie så begynte det i små drypp på 1920 og 30-tallet, det begynner ikke nødvendigvis «du, din jævla jøde». Det begynner med ondskap fordekt med små ord også videre, og minoritetshetsing. Det kan vi se i en viss grad som dreier seg litt mot muslimene, vi kan ikke kalle det antisemittisme, det er de samme

mekanismene, «hva gjør dere her?». Også andre minoriteter får så hatten passer, enkelte frimenigheter er fryktelig flinke til enkelte ting og får til masse, og vil få pepper, «se på dem, de gjør det sånn», dugnadsvirksomhet også videre, «de får det til, da er det sikkert noe juks». Da begynner det å spire. Sånn var det med jødene også, de var flinke håndverkere, de fikk til masse, så kommer den dere avvinnstanken inn, også kommer den der majoritetens behov for å markere seg og trykke noen ned. Men ren antisemittisme har jeg ikke sett rettet mot jøder.»

I svaret sier Olav «Hvis du ser på jødenes *historie*» og «Sånn var det med jødene også». Her snakker ikke Olav om jødene som et samtidig menneske som fortsatt kan oppleve antisemittisme. Her snakker han om jøder som opplevde antisemittisme i fortiden, og trekker ikke linjer til dagens jøder.

Jeg velger å inkludere hele svaret til Olav fordi han kommer frem med et utsagn som jeg ønsker å ha fokus på i diskusjonen, nettopp det at antisemittisme og sterke holdninger starter i «*små drypp*». Olav indikerer at det her er viktig for læreren å ha et øye med elevene. Da jeg også stilte, i etterkant av dette spørsmålet, om han hadde sett noe til islamofobi svarer han at han ikke hadde sett dette direkte hos elevene, men kunne gjennom diskusjoner i klasserommet se hva elevene snakker med foreldrene om. Her bruker han trykkesystemet og kriminalstatistikk som eksempler på hva som kunne komme opp. Olav bemerker også i svaret at årsaken til at han mener at disse sterke holdningene som antisemittisme og islamofobi ikke får utfolde seg på denne skolen er fordi de har et stort fokus på toleranse, hvor alle, både ateister og religiøse, er velkommen.

4.4.2.3 Oppsummering og sammenligning

I både elev- og lærerintervjuet trekkes det frem historiske eksempler av at jøder har vært ofre for antisemittisme. I elevintervjuet viser elevene til hendelsene under andre verdenskrig, og de kan livlig gjenfortelle. I lærerintervjuet trekker også Olav til historien da han omtaler antisemittisme, «Sånn var det med jødene». I tillegg snakker både elevene og læreren lite om antisemittisme i dag, som også indikerer at de ser på antisemittisme som noe som var, og i mindre grad er et problem. Det kom mye tydeligere frem i elevintervjuet at de oppfattet jøder som historiske skikkelser, mens det var noe mer dempet i lærerintervjuet.

4.4.3 Konkurransen om offerplassen

4.4.3.1 Konkurransen om offerplassen i elevintervjuet

Videre skal jeg se nærmere på det som kan kalles en «konkurransen» mellom ofrene. Elevene er flinke til å forstå og tydeliggjøre at jøder *har vært* ofre, i en historisk kontekst. Det som er interessant er da jeg prøver å stille spørsmål som baserer seg på at jøder, i Norge for eksempel, kan være offer for antisemittisme eller at mennesker kan ha antijødiske holdninger i dag, har elevene ingen kjennskap til dette, eller lar svaret basere seg på hvordan muslimer har det i Norge i dag. Dette er ikke helt uforståelig da både skolen og media har lagt stor vekt på islamofobi, og muslimer som ofre for dagens mediasirkus og som en minoritet som kan virke uønsket.

Jeg valgte til tider å justere spørsmålene mine til å inkludere muslimer, da elevene virket å ikke ha kjennskap til å assosiere at det eksisterer negative holdninger til jøder i dag. Da jeg stilte spørsmål om negative holdninger til jøder i dag hadde jeg problemer med å få utfyllende svar av elevene. Derfor valgte jeg å stille enkelte spørsmål ved å bruke jøder og muslimer, for å få utfyllende svar.

I utgangspunktet lød spørsmålet mitt til elevene «Tror dere det finnes noen måter å jobbe mot antijødiske holdninger, snakket dere om det i kurset?». Her var det stille en stund før jeg valgte å endre spørsmålet mitt. Dermed spurte jeg elevene om det kunne hjulpet dem og andre elever å snakke med en jøde eller muslim for bedre forstå at det ikke er medias bilde som er alle jøder eller muslimers meninger, men at det kan være fra én person eller fra én gruppe. Her svarer Erik utfyllende og opplysende om hvordan han tror det kunne hjulpet:

«Ja. Sånn som med muslimer, mange tror at de er terrorister, for det er det du hører i media [.]. Men det er jo bare en liten gruppe som bare bruker den religionen for å forsvare seg [.], også går det utover alle de andre muslimene. Jeg tror det kunne hjulpet hvis du hadde møtt en muslim. For det er jo en vanlig person sånn som oss [.].»

Det kan være flere årsaker til at elevene ikke kunne svare på det første spørsmålet jeg stilte. Blant årsakene er det sannsynlig at spørsmålet var litt for komplisert, og ettersom elevene

ikke har hatt fokus på dette i Dembra-timen, ville de hatt behov for en lengre tenkepause, eventuelt skrevet ned det første som slo dem på et papir. Da jeg endret spørsmålet til å inkludere muslimer var dette muligens kunnskap som lå tettere på deres umiddelbare kunnskap.

4.4.3.2 Konkurransen om offerplassen i lærerintervjuet

Olav kommer med et innslag om bruken av tid og plass i undervisningen til de ulike religionene:

«Det ligger [...] en bekjempelse av antisemittisme som har vært en strømning siden jødernes opprinnelse, hvis du ser på historikken og den dag i dag, så ser du antisemittisme, i ganske stor grad. Det som er svakheten her på skolen, og sikkert andre skoler og, er at vi kjører jødedommen i åttendeklasse, også er det bare jødedommen i små drypp, med tanke på den kulturelle jødedommen og den religiøse jødedommen. Det som er utfordringen er at vi får dette gjentatt flere ganger, men på et litt høyere nivå. Jeg tror kanskje det hadde vært fint å ha alle religionene i åttende trinn, også bygger du videre i niende, også får du overbygg i tiendeklasse. At du kommer igjennom det, for svakheten er at de sitter der og lurere på hva dette her er.»

Tiden og lærerplanen bestemmer hvor mye fokus hver religion får. Etter Olavs opplevelser sitter elevene da med for lite kunnskap til at de forstår religionen som man bruker to til tre uker på i løpet av tre år. Et av løsningene Olav foreslår er at faget KRLE har en interessert og engasjert lærer, med gode kunnskaper om det han eller hun underviser, som holder «gode, « kvalitative forelesninger». Olav poengterer at han vet at forskningen ikke anbefaler slik undervisning for ofte, men akkurat i KRLE mener han at dersom læreren er engasjert nok, vil elevene kunne ivrig følge med i en inspirerende kvalitativ forelesning, hvor læreren blir mer en *forteller* enn en *foreleser*.

Til slutt ser jeg på et punkt i intervjuet hvor jøder og antisemittisme blir satt i bakgrunn av dagsaktuelle temaer. Jeg spurte Olav om det var noen elementer fra Dembra som traff han mest, eller som gjorde at han gjør en bedre jobb i sin hverdag. Her starter han med å legge

vekt på Norges befolknings holdninger til muslimer. Han går videre med å henvise til Jens Stoltenbergs tale om at man skal møte urett med rett og møte udemokratiske tanker med mer demokrati. Videre fortsetter han med at han mener det er «dugg på toleransevinduet». Jeg tolker dette som at Olav mener at Norges befolkning ikke er så tolerante som Jens Stoltenberg gjerne ville formidle at vi bør og skal være.

Temaet de fokuserte på i Dembra under åttende og niende klasse fokuserte mest på Syria. Dette leder elevene inn i et nytt stort tema om andre verdenskrig og det Olav beskriver som utrenskning, drap og masse mord, og mener at slik sett er Dembra brilliant. Det går en rød tråd frem til prosjektet som ender med en tur med de hvite bussene. Olav avslutter med at han kan ikke spore så mye antisemittisme, og jeg antar det er derfor han dedikerer såpass mye fokus til islam og islamofobi, fordi han mener at mekanismene er de samme. Fra reisen i det dagsaktuelle havet av krig og elendighet i Syria, til møtet i Norge med kritiske holdninger til en «ny» antisemittisme, det vil si islamofobi, til de møter den virkelige store antisemittismen som hadde utspring under andre verdenskrig. Nok en gang poengterer han at mekanismene er de samme, hat mot jøder er det samme som hat mot muslimer. Her får han også et poeng frem, uansett hvordan historien går sin gang ender det ikke godt med hat. Og hvordan kan man som lærer videreføre kunnskap om at antisemittisme og negative holdninger til jøder, på lik linje med islamofobi og hat mot muslimer, ikke er riktig?

I denne tema-delen har jeg lagt vekt på at Olav ofte snakker mer om islamofobi enn om antisemittisme. Dette kan begrunnes med blant annet at antisemittisme har hatt lite fokus både i dagens mediebilde, men også fokuset i undervisning og skolen. Selv om antisemittisme blir mye omtalt i form av andre verdenskrig er det lite å hente ut om antisemittisme i dag. Derfor blir det heller naturlig å snakke om islamofobi, noe som er muligens mer dagsaktuelt. Her ønsker jeg å påpeke at Olav bevisst bemerket at han ikke hadde mye å si om antisemittisme, men kunne trekke linjer fra antijødiske holdninger til antimuslimske holdninger, og at dette baserer seg på de samme mekanismene.

4.4.3 Oppsummering og sammenligning

Årsaken til at jeg skriver innledningsvis at det er en konkurranse mellom jøder og muslimer om offerplassen er fordi det ofte var vanskelig i intervjuene å opprettholde fokuset på jøder, og da jeg snakket om jøder som ofre for antisemittisme i dag, hadde både elevene og læreren

lite å si om jødene. Derfor trakk de begge linjer til dagens store mediefokus, som hovedsakelig er muslimer som flykter fra krig. I elevintervjuet var fokuset generelt, hvor elevene snakket om at det kunne hjelpet å snakke med en muslim for å få et annet inntrykk enn det man ofte kan sitte igjen med etter å ha lest litt på nett eller lignende. I lærerintervjuet er Olav bevisst på at han omtaler muslimer mer enn jøder, og begrunner dette med at han har lite problemer med antisemittisme i sin hverdag på skolen. Da Olav snakker om jøder gjør han en sammenligning der han forklarer om de mekanismene som han ser gjenspeiler seg fra historiens jødehets, til dagens muslimhets.

4.5 Avsluttende bemerkninger

Her skal jeg gjøre en oppsummering av hva som er felles i intervjuene, og deretter hva som utgjør mer særpregede perspektiver hos elever og lærer. I elev og lærer-intervjuene var det enkelte av temaene som gjentok seg, som jeg valgte å slå sammen under samme delkapittel. Det som kom tydeligst frem var både elevenes og lærerens vinkling mot jøder som historiske skikkelser. Alle informantene snakket flytende om jøder fra historien og kunne gjenfortelle historier og hvordan jødene hadde det, og hvordan situasjonen *var* for jødene. I tillegg viste både lærer og elever vanskeligheter med å snakke om jøder i dag som offerskikkelser, og i denne sammenhengen fløyt samtalen tidvis over til muslimers offerrolle i dagens samfunn. I sammenheng med dette la jeg et fokus på hvordan det blir en konkurranse mellom offerrollene i begge intervjuene. I elevintervjuet kan jeg få inntrykk av at dette er av en mer ubevisst karakter, mens i lærerintervjuet bemerker læreren seg dette bevisst, og forklarer at han opplever lite antisemittisme i sin hverdag i skolen.

I elevintervjuene er det to fokus som har egne særpregede perspektiver, (1) offerrollen og (2) Andre verdenskrig. Elevene tillegger jødene et enormt fokus som ofre gjennom historien, hvor de er seg veldig bevisst på lidelsene som jødene har møtt gjennom historien, og gir også inntrykk av å se det som ofre den dag i dag, hovedsakelig kom dette tydelig frem hos Eline som gjorde en sammenligning av at undertrykkelsen jødene opplevde under Andre verdenskrig kunne sammenlignes med undertrykkelsen i Israel. Lærerintervjuet trakk frem to hovedtemaer som jeg skal utdype mer i drøftingen i kapittel 5; (1) Dembra og toleransearbeid og (2) KRLE som dannelses- og utviklingsfag. Begge disse temaene tar for seg dannelsesaspektet som er et viktig fokus i denne studien.

4.6 Lærebokanalyse av *Horisonter* (2006)

I innledningen til kapitlet om jødedommen i *Horisonter* (2006, s. 47) presenteres temaer som kommer i kapitlet, det er fire hovedtemaer: (1) hva vil det si å være jøde, (2) viktige hendelser i jødernes historie, (3) arkitektur, kunst og musikk knyttet til jødedommen og (4) mangfoldet i jødedommen i vår tid. Jeg tar utgangspunkt i de fire hovedtemaene i presentasjonen av analysen, hvor jeg skal undersøke hyppigheten av omtalen om jøder som ofre og historiske skikkelser innenfor disse. Til slutt gjør jeg en oppsummering, hvor jeg også trekker inn påske-ritualet gjengitt på side 47 for å gjøre en sammenligning som skal brukes i drøftingen.

4.6.1 Hva vil det si å være jøde

Historiske referanser:

På side 48 er det to historiske referanser «Og gjennom historien har det hendt at hele folkegrupper har gått over til jødedommen.» og «Jøder over hele verden føler at de er bundet sammen gjennom felles tradisjoner og en felles historie.» I referanse til den muntlige Toraen, på side 49, står det at de fikk den «fordi nye tider krever nye svar.» Avslutningsvis gis en historisk referanse slik at nytenkningen som nevnes setter allikevel den muntlige Toraen i en historisk kontekst: «Den har hatt svært mye å si for utviklingen av jødedommen,». På side 50 referer boken til at de fleste høytidene «handler om noe som en gang har skjedd i jødernes historie.» I sammenligning med islam gis det også en historisk referanse: «I islam ser vi også en sterk forbindelse bakover til den jødiske historien.»

Offerreferanse:

Like sterkt kommer ikke offerperspektivet inn i dette delkapitlet. To setninger gir et fokus på offerstatusen «Det skal koste litt å leve som jøde» (s. 50) og «Det henger sammen med at kristendommen gjennom historien ofte er blitt brukt til å forfølge jøder» (s. 53).

4.6.2 Viktige hendelser i jødernes historie

Historiske referanser:

Dette delkapitlet har et fokus på jødernes historie, og jeg har derfor valgt å fokusere hovedsakelig på referansene som blir tillagt offerrollen.

Offer referanse:

På side 54 er det tillagt et fokus på jøder som ofre i historien. Det blir brukt ord som «tvangsflyttet», «jagd bort», «nødt til å flykte», «undertrykkelse» og «forfølgelse». I tillegg blir det brukt et eget avsnitt for å forklare en tidslinje som i sin presentasjon forklarer «vil du få kunnskaper om jødernes vanskelige vei gjennom historien.»

Tidslinjen på side 56–57 som blir presentert har et fokus på jøders historie, og samtidig tillegger *Horisonter* (2006) tidslinjen et fokus på jøder som ofre i historien. Blant hendelsene som blir referert til er jødeforfølgelse i Russland fra og med 1880-årene, Krystallnatten i Tyskland i 1938 hvor synagogen blir påtent og andre verdenskrig. Tidslinjen avsluttes på året 1948 da Israel gjennom et vedtak av FN ble grunnlagt. Før 1880 gis også referanser helt tilbake til 1800 før vår tid, der refereres det blant annet til de kristnes forfølgelse av jødene.

4.6.3 Arkitektur, kunst og musikk knyttet til jødedommen

Historiske referanser:

Det er ingen historiske referanser i dette delkapitlet som er relevant å ta med videre til drøftingen.

Offerreferanse:

Den første relevante offer referansen i dette delkapitlet kommer på side 61 hvor *Horisonter* (2006) skriver at fiolinen var det mest brukte instrumentet og forklarer det med at «Den kunne de ta med seg overalt, også hvis de måtte flykte». På side 62 gis det en indirekte hentydning til offerreferansen «Da nazistene hadde makten over en stor del av Europa, vedtok de i 1941 at alle jøder måtte bære en gul davidsstjerne.»

4.6.4 Mangfoldet i jødedommen i vår tid

Historiske referanser:

Det er ingen historiske referanser i dette delkapitlet som er relevant å ta med videre til drøftingen.

Offerreferanser:

På side 65 refererer *Horisonter* (2006) indirekte til offerrollen, hvor det står at USA ble et fristed for jøder som ble forfulgt. Når *Horisonter* (2006) på side 65-66 skriver om jødene i

Israel er det ikke referanse til offerrollen. Men offerrollen trer tilbake i delen som handler om «Jødene i Norge» hvor det står at «Helt siden middelalderen var det forbudt for jøder å bo i Norge, og i Grunnloven fra 1814 ble jødene fortsatt nektet adgang til landet.» Til slutt avslutter samme avsnitt på side 66 at det «Fra 1880-årene kom det en del jøder på grunn av forfølgelser i Russland [...]».

4.6.5 Avsluttende bemerkninger

I denne delen av analysen har jeg fokusert på å få frem de historiske og offerreferansene som er aktuelle å bruke i drøftingen i kapittel 5. Det er tildelt i like stor grad et historisk perspektiv gjennom kapitlet, hvor et eget delkapittel omhandler kun det historiske perspektivet. Dette er ikke unaturlig da det er mye historie tilknyttet religion, men det er et overordnet historisk preg som bærer kapitlet om jødedommen. Derfor har jeg fokusert på historiske referanser der det kommer tydeligere frem enn nødvendig for konteksten, eller kunne vært unnlatt. Jeg har også tillagt et ekstra fokus på offerreferansen da denne kommer tydelig frem som en rød tråd gjennom kapitlet om jødedommen.

På side 47 i boken beskrives hvordan påskeritualet til jødene foregår. I forkant av beskrivelsen av ritualet beskrives den historiske konteksten til hvorfor denne feires. Formen beskrivelsen foregår på er gjennom en fortellerstemme, hvor fortellerstemmen beskriver hvordan det skal være i huset før måltidet, og hva som skjer under måltidet, og hvordan måltidet avsluttes. Det legges ikke fokus på å gi inntrykk av hvordan ritualet påvirker eller oppleves av den troende. Et annet viktig moment i lærebokanalysen er at det ikke er nevnt i noen sammenheng om offerrollen til aktuelle hendelser som for eksempel Palestina/Israel-konflikten eller om antisemittisme i dagens situasjon. I forbindelse med jøder som ofre henvendes det kun til historiske hendelser i *Horisonter* (2006). I denne sammenhengen trekker jeg ingen tråder mellom læreboken og intervjuene, men jeg vil komme tilbake til en slik sammenligning i drøftingen.

5 Drøfting

5.1 Innledning

Problemstillingen som jeg utarbeidet til forskningsprosjektet er: *Hvilket fokus har jødedom i KRLE-undervisningen, og hvordan kan et fokus på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger i KRLE danne grunnlag for toleranse hos norske elever?* Jeg hadde som mål å oppdage hvordan jødedommen blir presentert av læreren, og hvordan religionen blir oppfattet av elevene. Deretter ønsket jeg å se på og undersøke om elevene hadde kjennskap til jøder slik de er og blir oppfattet i dag, samt hvordan læreren jobber for å forhindre negative holdninger som for eksempel antisemittisme.

De tydeligste funnene som svarer til problemstillingens første spørsmål, som spør *hvilket fokus har jødedom i KRLE-undervisningen?*, er (1) elevenes og lærerens fokus på jøder som historisk skikkelser og (2) elevenes syn på jøder som ofre gjennom historien til i dag.

Deretter går jeg over til andre spørsmål i problemstillingen, som spør: *hvordan kan et fokus på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger i KRLE danne grunnlag for toleranse hos norske elever?* Funnene i undersøkelsen har to temaer (1) lærerens ønske og arbeid om å ha fokus på dannelse av eleven, samt ha fokus på toleranse gjennom sin undervisning i KRLE og gjennom Dembra og (2) konkurransen som baserer seg på hvem som tar plassen som offer i undervisningen. Til siste punkt kan man stille seg spørsmål ved om man slutter å være offer etter endt slag? Det vil si, etter andre verdenskrig tok slutt, er det vanskeligere å se jøder som ofre for antisemittisme, at det ikke er gyldig å trekke slike slutninger lenger? Skal man legge til side antisemittiske holdninger fordi islamofobi er en større trussel, eller skal man som lærer balansere bedre, og å ha en generell tilnærming? De fire hovedfunnene som er listet opp over skal jeg systematiske gå gjennom og samtidig knytte opp mot tidligere forskning samt til teoretiske innfallsvinkler før jeg går over til å se nærmere på lærerplanen til KRLE, og hvordan man kan bruke ulike innfallsvinkler for å bedre skape forståelse av de mange religionene og livssynene elevene skal forstå gjennom de siste tre årene i grunnskolen.

Målet gjennom drøftingen er å gjøre et forsøk på å belyse funnene som er relevante for hovedformålet med min undersøkelse og knytte disse opp i mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Videre drøfter jeg alternative metoder til undervisningsforslag fremmet av blant annet Short (1999, 2001, 2013) og Kunnskapsdepartementet (2011) for en

kartlegging av hvordan man kan jobbe mot en løsning på det store spørsmålet om danning i den norske skolen, med et hovedfokus på KRLE. Til slutt oppsummerer jeg med hva som kan forskes videre på.

5.2 Studiens analyse møter tidligere forskning

Fra intervjuet til analysen, deretter videre til gransking av hvor analysen står i forhold til forskning i samme eller lignende felt. Dette er målet for avsnittet. I teorikapitlet startet jeg med å gjengi forskning som eksisterer utenfor Norge. Deretter går jeg over til undervisningsforslag fra forskningen fra internasjonale publikasjoner og deretter over til Norge. Til slutt gikk jeg inn på relevante teoriperspektiver som hovedsakelig baserer seg på dannelse i religionsfaget. I første del trekker jeg frem funnene som berører *hvilket fokus jødedommen har i KRLE-undervisningen*, deretter går jeg over til del to som tar for seg *hvordan et fokus på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger i KRLE kan danne grunnlag for toleranse hos norske elever*.

Av funn vil jeg si at i en norsk kontekst har dette forskningsprosjektet kommet med nye kunnskaper på feltet. Hovedsakelige baserer dette seg på at det er ikke foretatt lignende undersøkelser, som baserer seg direkte på undervisningen av jødedom i KRLE. Videre kan jeg si at det innenfor den norske forskningen har vært et fokus på Oslo i undersøkelsen vedrørende antisemittiske holdninger i skolen. Skolen jeg intervjuet var ikke innenfor Oslo og jeg kan derfor kaste lys over holdninger som potensielt kan være en mulig tendens utenfor Oslo. Utvalget i min undersøkelse har selvsagt begrenset representativitet, men mine funn kan danne utgangspunkt for videre undersøkelser.

Sammenlignet med undersøkelser foretatt av Short (1999, 2001, 2013), Gross og Rutland (2014) og Boersema og Schimmel (2008) skiller studien i denne oppgaven seg på flere områder, men har også noen likheter. I alle empiriske undersøkelsene foretatt av Short (1999, 2001, 2013), Gross og Rutland (2014) og Boersema og Schimmel (2008) handler det i denne sammenhengen om holocaust og antisemittisme. I min undersøkelse har jeg også inkludert holocaust og antisemittisme. Det som skiller min studie fra forskningsperspektivene i Boersema og Schimmel (2008) er hvordan holocaust er representert i skolen. I min undersøkelse kom det frem at elevene hadde en bred forståelse av holocaust og *Horisonter* (2006) hadde også denne delen av historien gjengitt i læreboken. I forhold til Gross og

Rutland (2014) skiller min studie seg når det gjelder informanter da jeg intervjuet elever som ikke hadde jødisk bakgrunn eller heller ikke hadde et forhold til jøder i sitt hverdagsliv, mens Gross og Rutland (2014) intervjuet bevisst elever med jødisk bakgrunn for å undersøke antisemittiske holdninger sett fra jødiske elevers perspektiv. I Shorts (2001) undersøkelse kommer det i en liten grad frem en tendens som ved Boersema og Schimmels (2008) studie i hvor lærere snakker i liten grad eller unnlater å snakke om holocaust. I Shorts (2001) studie kommer det også frem at noen lærere velger å unnlate å inkludere holocaust i undervisningen. Til forskjell fra lærebøkene Short (2001) henviser til har ikke *Horisonter* (2006) beskrevet alle jøder som religiøse. En likhet mellom Short og *Horisonter* (2006) kan være hvordan læreboken som er undersøkt i Shorts (2001) studie skriver at jøder ble straffet for sin tro. Selv om *Horisonter* (2006) ikke direkte skriver dette, kan en antydning være på side 50 hvor det står «Det skal koste litt å leve som jøde.» I Shorts (2013) studie *Reluctant learners? Muslim youth confront the Holocaust* fremlegger Short (2013) undersøkelser og rapport som indikerer at det «within certain fringe elements» (s. 121) i muslimske miljøer er antisemittiske holdninger, og at disse elevene kan være vanskelige å undervise i en kontekst om holocaust. Min studie skiller seg her fra Shorts da jeg ikke har undersøkt en spesifikk gruppe om deres holdninger, men studien min kan ligne i det at den undersøkte om elevene eller læreren hadde opplevd problemer med antisemittisme, noe som i Shorts (2013) studie hadde skjedd i noen tilfeller, mens i min studie var dette et fraværende problem.

5.3 Hvilket fokus har jødedom i KRLE, og hvilke muligheter eksisterer?

I studien var det to perspektiver som tydelig fremhevet seg. Det første funnet var felles for elevintervjuet og lærerintervjuet. Både læreren og elevene omtalte jøder som historiske skikkelser, og snakket minimalt om jøder i dagens samfunn. Det andre funnet var hvordan elevene kun omtalte jøder som ofre, både fra historien, men også la vekt på at de fremdeles er ofre i dag. Jeg vil i denne delen trekke linjer til de undervisningstiltakene jeg har trukket frem i teorikapitlet fra Short (1999, 2001, 2013) og Kunnskapsdepartementet (2011). Samtidig ønsker jeg å bruke et poeng fra Jackson (1997) nemlig den vekt han legger på representasjonen av religioner i religionsundervisningen.

I lærebokanalysen av *Horisonter* (2006) og i elevintervjuet kommer det frem felles tendenser når det gjelder offerrollen og det historiske perspektivet og her kan det muligens være en

sammenheng, hovedsakelig slik jeg har vist det i delkapitler i analysekapitlet hvor jeg skriver om jødene som ofre opp gjennom historien. I Elines tilfelle i elevintervjuet sammenlignet hun dagens situasjon i Israel til dels med andre verdenskrig. Dette kan også vitne om at Eline har vanskelig for å se at jøder også kan leve et liv i dagens samfunn fri for diskriminering eller undertrykkelse. Jøder er ikke *bare* undertrykte individer. I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke inn Jackson (1997, s. 128) hvor han gjengir en jødisk forsker, Lewis Glinert, som forklarer at han har bemerket at det i lærebøker gjengis jødiske ritualer som utføres i forbindelse med Pesach og som gjelder de ti prosent av jødene som lever som ortodokse. Videre pekes det også på at læreren i undervisningen må være observant på dette fenomenet, og dermed hente kilder utenfra de brukte lærebøkene, og blant kildene Glinert foreslår er etnografiske studier og ikke minst hva elevene forteller med egen stemme (Jackson, 1997, s. 128). I den klasseromskonteksten som jeg intervjuet mangler den jødiske elevstemmen som Glinert mener kan utfylle et bilde av jødedom og jøder som er selektivt og fokuserer på tradisjon og historie. Siden denne stemmen mangler her har ikke elevene selv mulighet til å korrigere sitt bilde av jødedommen (Jackson, s. 128).

I *Det kan skje igjen* skriver Kunnskapsdepartementet (2011) om flere ulike metoder som kan benyttes i et bidrag til en forbedring av negative holdninger til «de andre». Selv om Kunnskapsdepartementet (2011) legger vekt på at alle fag skal arbeide mot diskriminering, legges hovedvekten på Samfunnsfag og KRLE. I tillegg til å undervise elevene om det som er forventet av elevene at de skal mestre av kunnskaper gjennom Læreplanen for KRLE, står KRLE ovenfor flere innfallsvinkler faget må ta hensyn til. Olav har i lærerintervjuet gitt et sammendrag av sitt syn på hvordan han mener at undervisningen best belyser de ulike religionene og livssynene gjennom å se dem i sammenheng og paralleller, og samtidig peke på religionskritikk. Denne forståelsen kan sees i lys av Jacksons (1997) edifikasjons-begrep, hvor Jackson (1997) påpeker at eleven i sin studie av andres «way of life» oscillerer, og til slutt kan påvirke eleven til å få et annet perspektiv enn gjennom for eksempel Wright teori (henvist i Jackson, 2004) hvor religion har forutbestemte kategorier. Jeg kan ikke si akkurat hva elevene jeg intervjuet lærte, og hvordan de ble undervist i åttende om jødedommen, men på det tidspunktet jeg intervjuet elevene hadde de nesten ingen kunnskaper om jøders hverdag eller om den grunnleggende jødiske tro. Derimot hadde elevene kunnskaper om jødenes historiske rolle som ofre, noe som samsvarer med bildet som trer frem i læreboken som de har benyttet, *Horisonter* (2006). Det finnes flere mulige kilder til elevenes perspektiv: læringen de har fått av andre verdenskrig gjennom historie og samfunnsfag, reisen med de

hvite bussene, media og lignende, men det er likevel interessant at dette historiske perspektivet gjenfinnes i læreboka, siden det kan signalisere at den historiske orienterte forståelsen av jødedom og jødernes offerrolle har en viss utbredelse. Derimot skal dette ikke sees nødvendigvis på som et negativt perspektiv, da *Horisonter* (2006) formidler et budskap som Boersema og Schimmel (2008) savner i Nederlands lærebøker; et fokus på holocaust og den situasjonen jødene hadde under andre verdenskrig. *Horisonter* (2006) inkluderer også elementer av holocaust i sin fremstilling av jødedommen. Ifølge Short (2001) kan det å inkludere holocaust i sammenheng med undervisning om jødedom føre til at elevene oppfatter at holocaust var en metode for nazismen til å få jødedommen ut av verden (at det var *religionen* som nazistene ville fjerne), selv om nazismens fremgang ikke var basert på det religiøse synet på jødene, men var derimot rase-basert.

Jackson (1997, s. 60) spør om det eksisterer en måte å representere religion som formidler «their organic, personal and changing nature»? Jackson (1997) har i forkant av dette gjort rede for religionens og religion-begrepets utvikling og betydning, og konkluderer med at 'religion', slik det er forstått i dag, er hovedsakelig et vestlig og kristent fenomen. Videre mener Jackson (1997, s. 60) også at «belief systems» og den forståelsen at religion er en generisk kategori er en moderne forståelse. I referanse til Wilfred Cantwell Smith, skriver Jackson (1997) at metoden som formidler «their organic, personal and changing nature» (s. 60) er mulig. Et av stegene som må til er å endre fokuset fra «religion», og heller bruke «faith» (tro) og «tradition» (tradisjon) i større grad. I tillegg legger Jackson (1997) et fokus på representasjonen av de ulike religionene, og hvordan disse blir oppfattet av ulike aktører innenfor hver enkelt religion. En av metodene Jackson (1997) oppmuntrer til å bruke er blant annet studier av religion og antropologiske tilnærminger av troende i undervisningen, blant annet for å vise at troen kan forstås ulikt også innad i religionen (Jackson, 1997, s. 108-109). I kapitlet om jødedom i *Horisonter* (2006) er det lite antropologi å finne, det nærmeste en beskrivelse av et rituale skjer i innledning av *Horisonter* (2006, s. 47), hvor det blir beskrevet påske-ritualet. Elevene jeg intervjuet hadde mangelfull kunnskap om jødedom som religion og om antisemittisme, og det kan være flere årsaker. En av årsakene kan være at elevene ikke hadde forhold til jøder eller antisemittisme i sin hverdag. På denne måten kan Jacksons (1997) teorier om representasjon av religioner i religionsundervisning poengtere et behov for å endre innholdet fra å representere religion gjennom «belief systems» til en etnografisk tilnærming. Både lærer og elevene ønsket å motta en representant fra islam eller jødedommen for å få en større forståelse av religionen. Dette kan også ha røtter i at det er vanskeligere å

organisere elevene i å sette seg ned og forstå en religion basert på bestemte kategorier, og at de muligens hadde vært mer mottakelig å lære om jødedommen dersom det hadde vært gjennom øynene til en som var på deres alder som fortalte om hvordan han eller hun opplevde ritualene og lignende. Jackson (1997, s. 112) skriver at gjennom en endring av representasjonen av religion i religionsundervisning kan bidra til at eleven vil få godt forhold til de med ulik kultur eller religion fra en selv.

I tillegg til «kunnskapen» eleven skal sitte inne med fra KRLE-faget, blir læreren også tildelt en rolle hvor de skal formidle danning. Denne danningen skal utstyre elevene til et mer eller mindre fordomsfritt liv, dette er tema jeg nå skal bevege meg videre mot.

5.4 Læreplanene i KRLE i møte med Dembra

I andre ledd av denne drøftingen vil jeg gå inn på opplæringsloven (1998) og Den generelle delen av læreplanen hvor jeg skal se på hva som er forventet at lærere og skoler skal forholde seg til. Deretter går jeg over til å reflektere over det samarbeidet Kunnskapsdepartementet (2011) la frem i *Det kan skje igjen*. Dette samarbeidet hadde et fokus på foreldrenes rolle i hjemmet, samt skolen og politikerens ansvar til formidling. I regi av denne rapporten ble det dannet en arbeidsgruppe som formet Dembra-prosjektet. I lys av dannelses-aspektet som tillegges skolen, og hovedsakelig Samfunnsfag og KRLE, vil jeg her drøfte om den form for læring som skjer gjennom Dembra-prosjektet kan bidra til holdningsarbeid knyttet til antisemittisme.

I elevintervjuet kom det ikke opp bemerkninger eller direkte utsagn om negative holdninger til verken jøder eller muslimer. Læreren bemerket seg derimot at det eksisterte i noen grad negative holdninger og mente årsaken til disse negative holdningene fant sted rundt middagsbordet, hvor elevene fanget opp foreldrenes negative holdninger. I dette tilfelle gjaldt disse negative holdningene om muslimer. I opplæringsloven (1998) § 1-1 står det «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.» Her fremmes det at skolen skal ta stilling til danning av eleven, og samtidig motarbeidet diskriminering. Videre står det i § 2-3 at opplæringen *skal* omfatte sosial opplæring. Det kommenteres ikke videre hvordan dette skal gjøres, eller hva som menes med sosial opplæring. Lov om undervisning i KRLE kan vitne til dels *hvordan* sosial opplæring kan

foregå og skriver i §2-4 at «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulike oppfatning av truddoms- og livssynsspørsmål.» I denne konteksten gjelder hovedsakelig hvordan KRLE kan bidra til at eleven skal forstå, respektere og kunne føre dialog med mennesker som har andre syn enn en selv innenfor religion eller livssyn. En lov er gjenstand for tolkning, og i utgangspunktet bør man kunne gå ut fra at Den generelle del av læreplanen har som formål å bidra til en større forståelse av utførelsen av ansvaret som blir tillagt skolen. Som et aspekt ved skolens dannelsesarbeid beskrives det også i Den generelle delen av læreplanen at eleven skal bedømme sine handlinger med etisk bevissthet (s. 2). På den annen side foreslår planen også å bruke kristne og humanistiske verdier for å fremme toleranse (s. 3), uten at dette utdypes nærmere. Larsen (2015) påpeker også dette vide tolkningsrommet som preger den generelle læreplanen, hvor Larsen (2015, s. 57) skriver «Læreplandokumentet er et såpass vidt dokument, at læreren kan tolke dannelsingsoppdraget i den retningen læreren selv ønsker.»

Det er ikke nødvendigvis slik at opplæringsloven (1998) og Den generelle delen av læreplanen er utydelig i form av å ikke klarlegge i stor grad hvilke metoder og teknikker som bør benyttes i gitte tilfeller, da alle tilfeller i skolen er unike i seg selv. Opplæringsloven (1998) poengterer i §2-9 at kommunen skal gi skolene et ordensreglement. I noen grad kan et ordensreglement dekke et slikt behov, men det kan også være et snevert perspektiv på dannelsesarbeidet og det er behov for et bredere perspektiv enn ved kun et ordensreglement. Igjen reiser det seg spørsmål om hvem som skal ta ansvaret for oppfølging, samt ta opp temaene som kan føre til å skape konflikt i skolen? Og hvordan kan lærerne og skoleledelsen rustes til et slikt oppdrag? Som et resultat av *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011) ble Dembra utviklet. Etter hva jeg ble fortalt av elevene og læreren i intervjuene ble Dembra utnyttet etter beste evne, og læreren sa at skoleledelsen stod som gode forbilder, hvor hovedformålet i deres arbeid var å være i forkant av negative hendelser. Noen av metodene skolen brukte var å ha fokus på media gjennom Dembra-timen, tur med de hvite bussene, samt ta tak i negative holdninger som kommer frem før det får feste seg. Skolen har med dette dedikert en time ekstra i uken som de bruker til å forebygge gjennom å la elevene få muligheten til å ta opp temaer som kan være vanskelige å håndtere eller forstå. I intervjuet med elevene ble jeg oppmerksom på ordvalget de brukte og i noen grad empatien de uttrykte. Blant det som kom tydeligst frem var empatien for jødernes lidelser gjennom historien, men også i måten de ordla seg i denne sammenhengen, hvor elevene bemerket at det ikke var bra at nynazistene forsøkte eller forsøker å fremstille at holocaust ikke har skjedd. Selv om

spørsmålet mitt kun søkte svar på om de visste om det eksisterte noen som mente at holocaust ikke hadde eksistert. Videre viste elevene ønske for at det skal gå både Israel og Palestina positivt i forhandlingene om konflikten rundt landområdene. Som et siste innspill var Erik også opptatt av at muslimer ofte ble assosiert med terror, og bemerket at det går utover andre muslimer. I sammenheng med dette viste eleven åpenhet og ønske om å motta besøk av representanter fra de ulike religionene for bedre å kunne sette seg inn i deres oppfatninger og tro.

Et tema som min studie ikke gir plass til er foreldrenes ansvar i elevenes dannelse. Dette ligger utenfor rammen av min undersøkelse, men allikevel er dette tema viktig å bemerke seg da foreldrene kan ha en vel så stor rolle som skolen og lærerne i det å formidle dannelse og oppdragelse. Skolens forhold til foreldrene vil derfor også være viktig når skolen legger rammer for sitt dannelsesarbeid, og på denne måten bidra til en samhörighet mellom hjemmet og skolen. Dette tema tok også Kunnskapsdepartementet (2011) opp, og foreslo blant annet å gi et hefte på ulike språk for å øke deres bevissthet på å være gode rollebilder.

5.5 Dannelse av eleven, hvordan skape toleranse i regi av kunnskap og dannelse i KRLE?

I denne tredje delen ser jeg på Skeies (2012, 2014) drøftinger av dannelse og kunnskap, og edifikasjon-begrepet hentet fra Jackson (1997, 2004). Til slutt ser jeg mer spesifikt på antisemittisme og bruken av holocaust med utgangspunkt hos Short (1999, 2001, 2013) for å reflektere over hvilken betydning det kan ha å minne om historien for å unngå at den gjentar seg, men også hvilken betydning det kan ha å skape refleksjon over hvordan lidelsene under holocaust startet slik Olav uttrykte det «i små drypp», og hvordan slike «små drypp» potensielt kan tas hånd om før de får rotfeste seg.

I religionsundervisningen er det er pågående konflikt om hvor vekten bør legges i arbeidet med å utvikle kunnskap og dannelse, og ikke minst tematikken Jackson (2004) tar opp i forhold til et fag som har fått et pluralistisk preg, men møter synspunkter fra didaktikere som har ulike ønsker, hvor den ene siden ønsker en religiøs «literacy» (leseferdighet) sett gjennom forutbestemte kategoriske øyne som holder seg innenfor det vestlige rammeverket (Wright) (Jackson, 2004, s. 78 og 86), og det andre synet som ønsker å se gjennom elevenes øyne (Erricker) og deretter med et tredje syn som ønsker å se det med et innenfraperspektiv, ikke et

forkynnende, men et antropologisk (Jackson, 2004, 1997). I spenningen mellom disse ulike synspunktene er det også en konflikt om hvorvidt vekten skal tillegges kunnskap eller dannelse. Skeie (2012) konkluderer med at det ikke bør være en konflikt om hvilke av disse dimensjonene skal ha rang fremfor den andre, men at de må gå i et dialektisk forhold, hvor vekten legges ut fra behovet i den konkrete situasjonen. Derimot påpeker Skeie (2014) at i Norge og gjennom Kunnskapsløftet i 2006 fremkommer det ikke et tydelig dialektisk forhold mellom kunnskap og dannelse, det er heller en større del av vekten på kunnskaps- og samfunnsdimensjonen, og i mindre og uklare grad individdimensjonen. I Skeies (2014) forklaring baserer kunnskaps- og samfunnsdimensjonen seg på kunnskap, mens individdimensjonen i større grad baserer seg på dannelse. Dette påpeker også Larsen (2015) når hun skriver at dannelse må komme tydeligere på agendaen.

Dersom man ønsker et dialektisk forhold mellom «kunnskap» og «dannelse» foreslår Jackson (1997) at gjennom å representere religioner i lys av fremstilling – slik jeg har referert i kapittel 2 – med vekt på edifikasjon, er det i tillegg et håp om at eleven vil utvikle et godt forhold til de ulike religionen som er blitt studert (s. 112). I sammenheng med dette kan det også bemerkes at både elevene og læreren i min undersøkelse hadde ønske om og tro på at å høre om religionen fra en representant fra en religion ville bidra positivt til å skape større forståelse. Og i en slik kunnskapstilegnelse vil også muligheten for dannelse spilles inn da denne representanten ofte gjerne mottar spørsmål og kan kaste lys over emner som opptar elevene innenfor den gitte religionen på en måte som representerer religionen klarere enn læreren, da læreren skal være en nøytral part i undervisningen.

Til slutt vil jeg trekke inn betydningen av å løfte frem historien, og på denne måten bidra til å forhindre negative og uriktige gjengivelser. Media i form av Facebook, wikipedia og andre nettsider som ikke bruker kilder riktig, eller bevisst endrer innholdet i et utsagn til fordel for å fremme en sak, kan bidra med misvisende, villedende og falske oppfatninger og negativitet om spesifikke grupper i samfunnet og hendelser fra historien. Her kan skolen spille en betydningsfull rolle i formidling av bruken av digitale medier, men også formidling gjennom eget språk og fokus i formidling av kunnskap og holdningsdannende oppfatninger. Det jeg velger å rette fokus mot slutten av dette kapitlet er bruken av holocaust i KRLE ut i fra Shorts (1999, 2001, 2013) forslag.

Et av de første forslagene til Short (1999) setter fokus på to elementer: (1) misoppfatninger og (2) tilskuerrollen. Short (1999) peker her på to årsaker til negative holdninger, den ene er hvordan enkelte elever kan misforstå eller ha misoppfatninger som lar seg vokse. Det andre er hvordan mange, store som små, tar tilskuerrollen i vanskelige situasjoner. Jeg vil her legge et fokus på tilskuerrollen, og hvordan Short (1999) mener at dette kan motarbeides. I elevintervjuet kom det frem som nevnt ved flere anledninger ovenfor at jødernes offerrolle tok mye av fokuset til elevene. Short (1999) mener at ved å fokusere på heltemotet som tok plass under holocaust vil elevene sette i gang en kognitiv prosess som kan bidra til at eleven ikke tar tilskuerrollen, eller blir konforme. Samtidig påpeker Short (1999) på at en av årsakene til at elevene ofte konformerer er den lave selvtilliten som kommer når en elev opplever et lavt mestringsnivå, og det kan være av betydning hvordan læreren forholder seg til elever og bidrar med oppmuntring og støtte for å komme over en slik terskel. Ved å bytte ut *noe* av offerrollen, og inkludere *noe* heltemot kan det være mulig at elevene ikke sitter igjen med tanken om at jødene er «bare» ofre.

I 2001 publikasjonen til Short foreslår han å trekke frem kristendommens rolle under holocaust, men enda viktigere for Short (2001) er det kanskje å fokusere på den endringen i holdning som har skjedd fra den kristne oppfattelsen under holocaust og frem til i dag. Videre foreslår Short (2013) hvordan man kan forholde seg dersom man møter negative holdninger som antisemittisme fra enkelte muslimske grupper som kan være sympatisører med Hitler. Et av forslagene til Short (2013) er å forklare elevene de høyreekstreme-partiers negative holdninger til muslimer i dag, men mer spesifikt hvordan raseteoretikeren til nazistene advarte mot å knytte bånd med muslimer. Dette er en undervisningsform man kan reflektere over som et tiltak når elever viser tendens til negative holdninger mot jøder. Andre mer positive metoder som man kan reflektere over er å rette fokus mot muslimer som beskyttet jødene, og hvordan jøder og muslimer har levd fredelig side om side i enkelte perioder av historien.

Det jeg forsøker å poengtere, som kan stå i en viss spenning til tanken om at dannelse kan være vanskelig å finne plass til i undervisningen som foregår i KRLE, men også ellers, er at ved å bruke de riktige hjelpemidlene som finnes, som for eksempel Shorts (1999, 2001, 2013) forslag til undervisningsmetoder, er det mange eksempler man som lærer kan benytte seg av. Derimot kan det ofte være vanskelig å prioritere og sette av slik tid, og slik sett kan nok Olav i lærerintervjuet ha et poeng i at KRLE har behov for en lærer som kan faget sitt. KRLE har

sammenlignet med de andre fagene mistet mange timer (Larsen, 2015). Og det kan tenkes at dersom kunnskapen ikke er i et dialektisk forhold til dannelse, slik Skeie (2012) skriver, kan det bli en ubalanse. Jackson (2004) argumenterer også for viktigheten av religionsundervisningens plass, på lignende måte som Olav i lærerintervjuet poengterer at KRLE *ikke* må bli en «svalderingspost», hvor faget blir tatt lett på. I en tid hvor det multikulturelle konkurrer med det tradisjonelle, kan konfliktfylt uenighet utvikle seg dersom det ikke finnes et sted hvor «kunnskap» og «dannelse» møtes i et dialektisk forhold slik det er mulighet for i skolen, og ikke minst i faget KRLE. Det er også grunn til å reflektere over at religion kan være en årsak til konflikter og at det av den grunn er viktig å forstå nettopp dette fenomenet: religion.

5.6 Oppsummering

Det møtes på ulike utfordringer i denne studien. Hovedsakelig har jeg fokusert på (1) elevenes syn på jøder som ofre og historiske skikkelser, (2) dannelse-begrepet som oppleves utydeligere enn kunnskaps-begrepet gjennom Læreplanene, og kunnskap som omdiskutert tema i religionsundervisning/KRLE slik det fremkommer i den religionsdidaktiske litteraturen og (3) hvordan religionsdidaktikken kan reflektere over ulike metoder for å bedre skape forståelse av dannelse-aspektet gjennom forslag fremmet av ulike aktører som Kunnskapsdepartementet (2011), Dembra, Short (1999, 2001, 2013), Jackson (1997, 2004) med flere.

Elevene i min undersøkelse påpekte flere områder som er viktige å tenke på og ta hensyn til i en undervisning om jødedommen som religion. De viktigste hensynene å se på i sammenheng med funnene i denne studien var offerrollen og oppfattelsen av jøder som historiske skikkelser. Samtidig som dette var temaet for analysen, hadde jeg et fokus i analysen på hvordan både elevene og læreren fokuserte mer på muslimer som ofre i dag enn på jøder. Som nevnt tidligere er ikke dette unaturlig da muslimer har fått mye fokus hovedsakelig gjennom media. Et spørsmål som reiser seg i sammenheng med dette er om man skal ha slike fokus i undervisningen hvor det står mellom enten eller, og at valget faller på det temaet som har mest oppmerksomhet i samtiden, i denne sammenhengen, muslimer. Kan man kanskje velge å fokusere mer generelt på arbeid mot rasisme og antisemittisme, for så å skape et bredere spekter av forståelse som flere utsatte grupper i samfunnet kan ha fordeler av i form av en bredere toleranse? Eksempler på spørsmål som kan bidra til dette er hvor stor forståelse

har elevene av samenes situasjon i dag i Norge? Hvordan oppfatter elevene homofili? Kan en bred forståelse av toleranse ovenfor flere grupper være vanskeligere enn dersom man spesifikt velger ut enkelte grupper og kun har fokus på disse? Dersom man tar utgangspunkt i synspunktene til Erricker slik de blir presentert av Jackson (2004), der undervisningen vil ha en basis i hva som opptar og interesserer elevene vil man løse situasjoner mer konkret. Derimot, hvis man har en generell tilnærming til dannelse og toleranse, er det da mulig å gi elevene et bredere spekter av dannelse og toleranse, enn dersom man spesifikt konsentrerer undervisningen rundt en eller to utsatte grupper? Denne oppgaven har ikke tillagt et stort fokus på tema om *innholdet* i undervisningen om dannelse og toleranse, og hvorvidt undervisningen skal konsentrere seg om et bredt spekter eller holde fokuset på de gruppene som opptar elevene. Årsaken til dette er at jeg måtte velge hvilket tema som var mest aktuelt for meg som forsker, og som jeg så som mest viktig å formidle kunnskap om.

5.7 Videre undersøkelser

Det er flere muligheter som reiser seg i forlengelsen av denne oppgaven til videre undersøkelse. Et av punktene jeg ikke fikk fulgt opp videre var "konkurransen mellom ofrene», som er et spennende tema som fortjener et fokus. I denne sammenhengen kunne man undersøkt videre *hva årsaken bak en slik konkurranse er* og kanskje enda viktigere, *hvordan religionsdidaktikken forholder seg til fokus på en bestemt religiøs gruppe, basert på dens aktualitet for tidsperioden og på hvilken måte gruppen påvirker samfunnet den er en del av?*

I denne studien har jeg intervjuet elever som ikke viste tegn til eller hadde kjennskap til antisemittisme i sitt hverdagsmiljø. Dersom man bevisst gikk inn i en skole som hadde problemer med antisemittisme eller negative holdninger til jøder, og gjennomført en lignende undersøkelse som den jeg har gjort kunne man sammenligne om elevene sitter inne med lignende oppfattelser som har kommet til uttrykk i denne studien.

Videre kunne det også blitt gjennomført en kvantitativ undersøkelse som kunne kartlegge ulike fenomener som har kommet frem i denne studien, deriblant (1) oppfatninger av jøder som ofre, (2) jøder som historiske skikkelser, (3) konkurranse mellom offerplassen med basis i aktualitet, (4) kunnskap om jødedom som religion og (5) behovet for Dembra eller lignende tiltak som et ekstra innslag i skolen i tillegg til KRLE og Samfunnsfag.

Litteraturliste

- Boersema, J. R. & Schimmel, N. (2008). Challenging Dutch holocaust education: towards a curriculum based on moral choices and empathetic capacity. *Ethics and Education*, 3(1), 57–74. doi: 10.1080/17449640802033254.
- Borten, J. (2012, 18.04). Brannbombe kastet mot synagogen. Hentet fra <http://www.adressa.no/nyheter/trondheim/article613445.ece>
- Cohen, L., Manion, L. & M., Keith. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). Oxon: Routledge.
- Fairness In Religions In School (Firis). Who is Firis? Hentet 11. Oktober 2016 fra <http://religionsinschool.com>
- Gjerstad, S. (2008, 31.03). Skuddene mot synagogen. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/1715862/>
- Gross, Z. & Rutland, S. D. (2014). Combatting antisemitism in the school playground: an Australian case study. *Patterns of Prejudice*, 48(3), 309–330. doi: 10.1080/0031322X.2014.918703.
- Holth, G., Deschington, H., Irgens, Å., Carlsson, U. (2006). *Horisonter 8*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Jackson, R. (1997) *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Oxon: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Den generelle delen av læreplanen. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015). Læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk (REL1-02). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal.

Kvilesjø, S. O., Andersen, M. & Mo, H. (2011, 19. 10). Skjøt mot synagoge. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Skjot-mot-synagoge-388388b.html>

Larsen, T. F. (2015). *Skolens danningsoppdrag: En analyse av læreplanen for RLE/RE med utgangspunkt i Klafkis danningskategorier* (Masteroppgave). Det teologiske meningsfakultet: Oslo.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.) Los Angeles: Sage Publications, Inc.

Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.

Persson, Susanne. (2014). *Antisemittisme i den norske skolen* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

Røyseland, H. & Arnesen, M. (2009, 25.02). Otto Jespersen felt for jødehets. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/rampelys/tv/media/otto-jespersen-felt-for-joedehets/a/547317/>

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (29. mai 2012) Holdningsundersøkelse: «Antisemittisme i Norge?» Hentet fra http://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelse/HL_Rapport_2012_web.pdf

- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2013, 6. september). Antisemittisme – den mobile fordømmen. Hentet fra <http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/ideologi/antisemittisme-den-mobile-fordommen.html>
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (14. oktober 2015) Dembra evalueringsrapport 2013-2015 Hentet fra http://www.hlsenteret.no/undervisning/dembra/filer/dembra_evalueringsrapport.pdf
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Om Dembra. Hentet 28. april 2017 fra <http://www.hlsenteret.no/undervisning/dembra/>
- Short, G. (1999). Antiracist Education and Moral Behaviour: Lessons from the Holocaust. *Journal of Moral Education*, 28(1), 49–62. doi: 10.1080/030572499103304
- Short, G. (2001). Confronting the Holocaust in Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 22(1), 41–54. doi: 10.1080/1361760120039239
- Short, G. (2013). Reluctant Learners? Muslim youth confront the Holocaust. *Intercultural Education*, 24(1–2), 121–132. doi: 10.1080/14675986.2013.772324
- Skeie, G. (2012). Education between Formation and knowledge – a discussion based on recent English and Nordic research in Religious Education. *Utbildning & Lärande*, 2, 80-97. Hentet fra <https://www.his.se/PageFiles/27772/Skeie%20-%20Education%20between%20formation%20and%20knowledge.pdf>
- Skeie, G., (2014). RLE som dannelsesfag. *Religion og livssyn*, 3, 12-17. Hentet fra <http://www.religion.no/wp-content/uploads/2015/02/3-2014-6-92.pdf>
- Store norske leksikon. (2015, 25. August). Dannelse. Hentet fra <https://snl.no/dannelse>
- Svendsen, M. og Talseth, T. (2016, 13.04). Karpe Diem beskyldes for jødehets. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/rampelys/musikk/joedehets/karpe-diem-beskyldes-for-joedehets/a/23658509/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 28.10). Forebygge mobbing og krenkelser.

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/mobbing-og-andre-krenkelser/forebygge/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 28.10). Stoppe mobbing og andre krenkelser.

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/mobbing-og-andre-krenkelser/handtere/>

Utdanningsetaten. (2011). Kartlegging av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemittisme (Perduco, rapporten mangler nummerering). Hentet fra

http://2v2ae13etcm31s6bzloe3jz1.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/06/Rapport_UDA_7.6.2011.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide elever

Hva skal jeg finne ut av?

Hvor stor plass har jødedommen i religionsundervisningen? Hvor stort fokus får tidligere «konflikter» (andre verdenskrig) og nåværende konflikter (Midtøsten) om jødedommen i religionsundervisningen?

Intervjuspørsmål elever

Innføringsspørsmål

1. I religionsundervisningen, hvilken religion var mest interessant å lære om?
2. Hvilken religion husker dere mest og minst fra undervisningen i religion?
3. Kristendommen og Islam har retninger som har ulike meninger om hva som er riktig å tro. Har dere kjennskap til om jødedommen har flere retninger?
4. Vet dere noen av disse retningene og om de er strenge eller liberale?
5. Husker dere noe spesielt som fenget dere da dere lærte om jødedommen?

Spørsmål om antisemittisme/antijødiske holdninger, andre verdenskrig og Midtøsten-konflikten

Spørsmål om andre verdenskrig

1. Hvilken kjennskap har dere til andre verdenskrig?
2. Har dere diskutert andre verdenskrig i religionsundervisningen?
3. Hvem ser dere på som ofre for andre verdenskrig?

4. Synes dere at dere har lært nok om andre verdenskrig og omfanget rundt jødernes opplevelser?
5. Hvis dere mener at dere har lært nok, hvordan ville dere oppsummert jødernes rolle i andre verdenskrig?
6. Hvis dere ikke opplever at dere har lært nok, hva mangler i undervisningen?

Spørsmål om Midtøsten-konflikten

7. Har dere mye kjennskap til Midtøsten-konflikten?
 - Hvem er i konflikt?
 - Hvorfor er de i konflikt?
 - Tror dere det finnes en løsning på konflikten?
8. Har dere diskutert denne konflikten i religionsundervisningen?
 - Har dere lært nok om konflikten synes dere?
 - Hva ønsker dere å lære mer om?
9. Tror dere jøder opplever antisemittiske reaksjoner på grunn av denne konflikten?
10. Tror dere alle jøder har de samme meningene som kommer frem i media om denne konflikten (blant annet at alle jøder støtter Israel og de ulike valgene som blir bestemt av staten Israel)?

Fokus i undervisningen på jødedommen og antisemittisme

1. Kunne dere tenkt dere å ha mer fokus på slike konflikter og hendelser i historien, som andre verdenskrig og Midtøsten-konflikten, for å bedre forstå antisemittisme/antijødiske holdninger i dagens situasjon?
2. Merker dere noe til antisemittisme/antijødiske holdninger i skolehverdagen deres?
 - I så fall, på hvilken måte?

3. Tror dere det vil hjelpe å lære mer i undervisningen om jødedommen for å forhindre antisemittisme/antijødiske holdninger?
4. Er det andre måter å jobbe mot antijødiske holdninger? Kunne det hjulpet å bli kjent med en jøde, for eksempel se mer av en vanlig hverdag for en jøde som er ung i dag?
5. Har dere noe dere ønsker å bidra med, som jeg ikke har stilt spørsmål om? Noen tanker rundt deres hverdag i skolen, deres opplevelse av undervisning eller generelt om deres hverdag?

Vedlegg 2

Intervjuguide lærer

Utkast til intervju spørsmål lærere

Om jødedom i undervisningen

1. Hvilke religioner vil du si har mest fokus i din undervisning (topp 3)?
2. Hvor stort fokus vil du si du har gitt jødedommen?
3. Inkluderer du medieoppslag i undervisningen din, da spesielt om jødedommen? I så fall, hvordan bruker du dette?
4. Har du opplevd antisemittiske/antijødiske utsagn i undervisningen din? I så fall, husker du hva som ble sagt? Hvordan responderte du på dette?
5. Opplever du at du har nok tid til å legge inn slike ekstra innslag om konflikter i undervisningen?
6. Tror du undervisningen kunne hevet interessen hos eleven om du kunne bruke flere innslag av reelle situasjoner, både positive og negative, fra media?

Om Dembra-deltakelse

7. Har du gjennomført Dembra-kurset, når gjennomførte du det?
8. Tror du Dembra er med på å utvikle lærere til å være i bedre stand til å møte antijødiske holdninger, og på hvilken måte?
9. Hvilke elementer fra kurset opplevde du mest givende for din undervisning?
10. Går lærerne på tvers av fag og alderstrinn for å skape en felles forståelse av betydningen av begrepene rasisme, ekstremisme og antisemittisme?
11. Hvem vil du si får hovedansvaret for å gjennomarbeide og følge opp dersom det forekommer holdninger som fører til krenkelser av elever eller spesielle grupper i samfunnet?

I evalueringsrapporten fra Dembra står det følgende:

«Evalueringen viser at mange skoleledere og lærere mener det forebyggende arbeid som en del av skolens mandat burde få en tydelig politisk støtte, også skolens bruk av tid og ressurser for dette burde gis større legitimitet. Slik det er nå opplever mange at dette arbeidet

ikke har prioritet. Det gjør det enklere å velge bort et systematisk forebyggende arbeid i skolen.»

12. Opplever dere at dere har nok støtte og tid til å drive et slikt arbeid?
 - a. Hva kan bidra til at dere kan fortsette et målrettet arbeid mot antisemittisme/antijødiske holdninger?
 - b. På hvilken måte opplever du å få støtte til dette arbeidet?
13. Har du ønske om å legge til eller bidra med informasjon vi ikke har snakket om i intervjuet?

Vedlegg 3

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Jødedom i religionsfaget

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en del av en masteroppgave ved *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning* på Universitetet i Oslo.

Forskningsprosjektets formål er å finne ut hvor stor plass jødedommen har i religionsundervisningen. Hvor stort fokus får blant annet andre verdenskrig og nåværende konflikter om jødedommen i religionsundervisningen?

Det skal gjennomføres intervju ved to ulike skoler. En skole som har gjennomført kursopplegget *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* (utarbeidet av HL-senteret), og en skole som ikke har vært en del av dette kursopplegget, for å se om elevene og lærerne har ulike oppfatninger og undervisningsfokus.

I samarbeid med skolene som melder seg frivillig til samarbeid, vil det inngås avtale med læreren om utvalg av elever. Det vil gjøres et tilfeldig utvalg hvor elever deltar frivillig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I undersøkelsen skal det gjøres intervju med elever og lærere. Elevene samles til et gruppeintervju. Her vil det bli stilt spørsmål om jødedommen som religion, hva de husker om undervisning fra dette temaet, og om de har diskutert aktuelle og tidligere situasjoner om antisemittisme, blant annet fra andre verdenskrig og Palestina–Israel-konflikten. Elevene skal kun intervjues i gruppe en gang det passer for elevene, enten i skoletiden eller etter endt skoledag. Lærere vil bli intervjuet alene med prosjektleder. Det blir gjort lydopptak av alle intervjuene

Foreldre kan ved forespørsel få en kopi av intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Deltakere vil ikke bli gjenkjent i det ferdigstilte forskningsprosjektet, fiktive navn eller eventuelt nummer vil bli brukt i den ferdige oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2016. Personopplysninger vil ikke inngå i prosjektet; skoler, lærere og elever vil bli anonymisert. Lydopptak vil bli slettet etter innlevert forskningsprosjekt. Det er kun prosjektleder Heidi Marie Bakke og veileder Jon Magne Vestøl som vil ha tilgang til opptak og eventuelle personopplysninger.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til forskningsprosjektet ta kontakt med Heidi Marie Bakke på 413 56 017, eventuelt kan Jon Magne Vestøl kontaktes på 22 84 45 95.

Forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Elevens navn:

Jeg og eleven har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og samtykker i at eleven deltar.

Sted/dato/signatur fra foresatt