

«Jøss, er *du* jøden?»

En kvalitativ studie av interaksjonen med jødiske veivisere, stereotypiske
forestillinger om jøder og norsk skolehverdag.

Nina Gacic

Veileder

Professor i religionsvitenskap, Liv Ingeborg Lied

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH505: Masteroppgave i Erfaringsbasert master i KRLE/Religion og etikk (60 ECTS),

Våren, 2019

Antall ord: 32 635



Forord

Jeg vil først og fremst takke min enestående veileder, professor Liv Ingeborg Lied. Du har trodd på meg, oppmuntret meg, gitt meg gode faglige råd og grundig tilbakemelding. Ditt engasjement og medmenneskelighet er høyt verdsatt.

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter. Jeg er veldig takknemlig for at dere har gitt av deres tid og delt deres tanker og refleksjoner med meg.

Takk til Aida, Guro, Trine og Anette for faglige diskusjoner og gjennomlesing.

En stor takk rettes til mamma og pappa for oppmuntrende og støttende ord, omtanke, middager, barnepass og husvask. Dere er her alltid og uansett!

Anders og Konrad, denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten deres motivasjon, støtte, tålmodighet og kjærlighet.

Oslo, Juli 2019

XXXX

Sammendrag

Problemstilling: Oppgaven er utarbeidet med utgangspunkt i denne problemstillingen: *Hvilken kunnskap om jøder og jødedommen eksisterer blant unge voksne i dag, og hva har bidratt til å forme kunnskapen? Hvordan påvirkes kunnskapen når de unge voksne møter jødiske veivisere i skolen og i utdanningssystemet?* Formålet med oppgaven er å få en økt forståelse av hvilken kunnskap om jøder og jødedommen som er etablert blant unge voksne, ut ifra oppgavens fem informanter sine inntrykk. Det blir kartlagt hvilke redskaper informantene forteller om at benyttes for å innhente kunnskap om jøder og jødedommen i og utenfor skolen. Deretter kartlegges hvordan den etablerte kunnskapen som informantene forteller om, påvirkes i møte med jødiske veivisere i en undervisningssituasjon.

Metode: Jeg har benyttet interpretativ phenomenological analysis (IPA) for å analysere datamaterialet i denne oppgaven, som er basert på fem kvalitative, semi-strukturerte intervjuer. Jeg har intervjuet tre lærerstudenter og to jødiske veivisere. Lærerstudentene har deltatt på en forelesning avholdt av jødiske veivisere på sin utdanningsinstitusjon. Fokuset er rettet mot informantenes «livsverden» om fenomenet jeg ønsker å undersøke.

Teori: Jeg bruker Gudmund Hernes sin analyse «Det medie-vridde samfunn» og Geir Afdals forståelse av begrepet «mediering» til å belyse analysens funn og diskusjon. Mediering brukes i et pedagogisk perspektiv.

Resultat: Analysen viser at informasjonen som informantene viser til er hentet fra flere ulike redskaper for læring, slik som massemediene, lærebøkene og lærere. Ingen av redskapene er direkte møter med selvidentifiserende jøder. Informasjonen som stedfortredende redskaper danner i dette datamaterialet, er hovedsakelig fakta- og informasjonsorientert. Veiviserne påvirker kunnskapen til elever og studenter ved at de nyanserer etablert kunnskap om jøder og jødedommen. De bevisstgjør også hvilken kunnskap stedfortredende artefakter har formet, og de gir elevene og studentene verktøy til å håndtere informasjon de møter på i framtiden.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Presentasjon av kapitlene..... | 2 |
| 1.2 | Tidligere forskning på religionsundervisning..... | 3 |
| 1.3 | Begrepsavklaring | 5 |
| 1.3.1 | Kunnskap..... | 5 |
| 1.3.2 | Hva eller hvem er en jøde?..... | 6 |
| 1.3.3 | Jøder i Norge | 7 |
| 2 | Metode..... | 8 |
| 2.1 | Interpretativ Phenomenological Analysis..... | 8 |
| 2.1.1 | Førforståelse | 9 |
| 2.1.2 | Min førforståelse | 9 |
| 2.2 | Metodisk tilnærming..... | 10 |
| 2.2.1 | Design..... | 10 |
| 2.2.2 | Rekruttering og utvalg..... | 11 |
| 2.2.3 | Presentasjon av informanter | 12 |
| 2.2.4 | Kvalitative intervjuer – semistrukturert intervju | 13 |
| 2.2.5 | Praktisk gjennomføring | 13 |
| 2.2.6 | Svakheter ved studien..... | 14 |
| 2.3 | Analyse og tolkning | 15 |
| 2.4 | Kvalitet i prosjektet | 16 |
| 2.4.1 | Validitet..... | 16 |
| 2.4.2 | Generaliserbarhet | 17 |
| 2.4.3 | Reliabilitet | 18 |
| 2.4.4 | Etiske betraktninger..... | 18 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3 | Teori | 19 |
| 3.1 | Endringer i bruk av redskaper i læringsprosessen - i og utenfor skolen..... | 20 |
| 3.1.1 | Fra et informasjonsfattig til et informasjonsrikt samfunn - fra direkte- til stedfortredende erfaringer med læringskilden..... | 20 |
| 3.2 | Artefakter..... | 24 |
| 3.2.1 | Artefakter på ulike nivåer..... | 26 |
| 3.2.2 | Mennesker som artefakter i en medierende prosess..... | 26 |
| 3.3 | Kjennetegn på mediering..... | 27 |
| 4 | Analyse..... | 29 |
| 4.1 | Skolerammen i den videregående skolen | 30 |
| 4.1.1 | Lærings situasjonen på skolen..... | 32 |
| 4.1.1.1 | Undervisningen og lærebøkene..... | 34 |
| 4.1.1.2 | Diskusjon - «Slektslinjen» til Auschwitz..... | 37 |
| 4.1.1.3 | Andre verdenskrig..... | 39 |
| 4.1.1.4 | Jødeparagraften | 41 |
| 4.1.1.5 | Diskusjon – På vei mot en ny kollektiv erindring?..... | 42 |
| 4.1.1.6 | Oppsummering og diskusjon - Den medierte undervisningen..... | 44 |
| 4.1.2 | Andre faktorer i skolehverdagen | 46 |
| 4.1.2.1 | «Jøde», «Jødisk», «Jødefaen»..... | 47 |
| 4.1.2.2 | Diskusjon – Alternative assosiasjoner | 49 |
| 4.1.2.3 | «Jøde er ikke alt jeg er» | 50 |
| 4.1.2.4 | «Gi jøden et ansikt» | 53 |
| 4.1.2.5 | Oppsummering og diskusjon – «Det fremmede ansiktet»..... | 53 |
| 4.2 | Massemedier..... | 54 |
| 4.2.1 | Israel- og Palestinakonflikten..... | 55 |
| 4.2.2 | Abrahams barn i konflikt..... | 59 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.2.3 | Diskusjon - Israel- og Palestinakonflikten og historiske konfliktlinjer – en gjenganger | 60 |
| 4.2.4 | Jøder i underholdningsmediene..... | 63 |
| 4.2.5 | Oppsummering | 65 |
| 4.3 | Forestillingen om jøden: stereotyper og kulturelle troper | 66 |
| 4.3.1 | «Er du jøden?» | 66 |
| 4.3.2 | «Er det sånn at jøder er gode med penger?» | 67 |
| 4.3.3 | «1300 jøder, sa du?»..... | 69 |
| 4.3.4 | Diskusjon – Stereotyper og brytninger?..... | 70 |
| 4.4 | Oppsummerende diskusjon og konklusjon..... | 73 |
| 4.4.1 | Hva rapporteres av kunnskaper om jøder og jødedommen? | 75 |
| 4.4.2 | Hva skjer med kunnskapen etter møtet med jødiske veivisere?..... | 77 |
| 4.5 | Forslag til videre forskning..... | 80 |
| 5 | Litteratur..... | 81 |
| 6 | Vedlegg | 87 |
| 6.1 | Vedlegg 1, Informasjonsskriv (Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt) | 87 |
| 6.2 | Vedlegg 2, Intervjuguide | 89 |
| 6.3 | Vedlegg 3, Godkjenning NSD..... | 91 |

1 Innledning

I november 2018 er det 80 år siden Krystallnatten fant sted i Tyskland og Østerrike. Krystallnatten betegner hendelsene som ble iverksatt av den nazistiske tyske regjeringen natten mellom 9. og 10. november 1938, som innebar omfattende voldshandlinger mot jøder og jødisk eiendom i Tyskland og Østerrike. Navnet, Krystallnatten, viser til de store mengder glasskår fra knuste vindusruter til jødisk-eide butikker som ble angrepet (Dypvik, 2019). I nyere tid har det forekommet angrep mot jødiske mål i Europa, og også i Norge. Noen europeiske land melder også om økt forekomst av antisemittiske hendelser. I Norge er det rapportert negative holdninger til jøder, der holdningene for eksempel kan uttrykkes gjennom å bruke «jøde» som skjellsord, eller gjennom konspirasjonstenkning (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016a: 6-7).

Som en del av regjeringens arbeid mot diskriminering, rasisme og gruppebaserte fordommer, lanserte Kommunal- og moderniseringsdepartementet i oktober 2016 «Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020» (ibid). Handlingsplanen inneholder 11 tiltak som skal bidra til å redusere jødehets og antisemittisme. Tiltakene dekker flere sektorer som justissektoren, forskning, kultur og skole. En ordning med *jødiske veivisere* er ett av de 11 tiltakene som har blitt iverksatt i handlingsplanen (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016b). Jødiske veivisere er unge jøder som besøker skoler og høyere utdanningsinstitusjoner for å fortelle om jødisk liv og virke i Norge. Formålet med veiviserne er å forebygge fordommer og å spre kunnskap (Det Mosaiske Trossamfund, 2019d).

I 2011 lanserte Kunnskapsdepartementet rapporten «Det kan skje igjen», der det ble lagt fram et behov for å løfte og diskutere antisemittisme og rasisme i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Vår digitale tidsalder byr på ubegrenset tilgang på kommunikasjon og informasjon. I motsetning til tidligere samfunn, der lærdom gikk i arv fra generasjon til generasjon, lever vi i en kultur som er i forandring, og der de eldres kunnskap er utdatert (Turkle, 2011). Digitale medier og massemediene er av mange hyppig brukt som informasjonskilde. Det kan være både effektivt, lærerikt og nyttig, men det menneskelige aspektet i informasjonsinnhenting blir redusert, og kan påvirke måten kunnskapen konstrueres på. I forlengelse av det økte fokuset på

kunnskap, utviklingen fra direkte til stedfortredende kilder til informasjon, og formålet med arbeidet til de jødiske veiviserne, ønsker jeg å fordype meg i følgende problemstilling:

Hvilken kunnskap om jøder og jødedommen eksisterer blant unge voksne i dag, og hva har bidratt til å forme kunnskapen? Hvordan påvirkes kunnskapen når de unge voksne møter jødiske veivisere i skolen og i utdanningssystemet?

Studien inneholder fem fysiske kvalitative intervjuer som ble gjennomført høsten 2018. Jeg intervjuet to jødiske veivisere og tre lærerstudenter. Lærerstudentene har vært på en forelesning med veiviserne. Hensikten med intervjuene var å få innsyn i informantenes «livsverden» om fenomenet jeg ønsker å undersøke med min problemstilling. «Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale og Brinkmann, 2009: 48). Jeg har brukt Interpretativ phenomenological analysis (IPA) som metode, som gjør at datamaterialet i denne studien undersøkes gjennom et fenomenologisk, hermeneutisk og ideografisk utgangspunkt (Smith, Larkin og Flowers, 2009).

Jeg kartlegger ikke de enkelte informantenes egne kunnskaper om jøder og jødedommen, men kunnskapen slik den forstås i deres «livsverden». Det innebærer å analysere deres fortelling/beretning og forståelse av eksisterende kunnskap i deres omgivelser. Studentenes egne kunnskaper er naturligvis en del av deres forståelse, men er ikke grunnlaget for hele framstillingen av deres «livsverden». Veivisernes beretninger baserer seg på deres møte med elever i videregående skole og studenter, men også på forhold utenfor skolesammenheng. Jeg har ikke direkte tilgang til elevenes fortelling, annet enn det veiviserne forteller om.

1.1 Presentasjon av kapitlene

Oppgaven vil først presentere noen perspektiver på tidligere forskning på religionsundervisning. Det er viktig fordi forskningen sier noe om hvordan religion kan formidles i undervisningssituasjoner på skolen (i undervisningen og i lærebøkene). Deretter vil jeg belyse begrepene «kunnskap» og «jøder»/«jødedommen».

I metodekapittelet presenterer jeg den metodiske tilnærmingen i oppgaven. Jeg vil forklare hvordan arbeidet med oppgaven ble utført, og gjøre rede for de ulike avveiningene og forskningsetiske dilemmaene. Kapittelet presenterer også de fem informantene som har bidratt i studien.

Teorikapittelet presenterer rammeverket for oppgaven. Her presenteres også begrepene jeg vil anvende for å analysere og drøfte datamaterialet. Jeg utdyper Gudmund Hernes sin analyse «Det medie-vridde samfunn», og deretter belyser noen aspekter ved massemedienes plass som kunnskapskilde i dagens samfunn. Til sist utdypes begrepet «artefakt», og Geir Afdals forståelse av begrepet «mediering» i pedagogisk diskurs.

I analysekapittelet beskrives relevant forskning og annen tilleggsinformasjon som er nødvendig for å kontekstualisere, eller vise hvilket «landskap» denne oppgaven er en del av.

Analysekapittelet veksler mellom funn og diskusjoner. Diskusjonene omhandler det som er spesielt og framtreddende i de foregående funnene. Deretter kommer det en oppsummerende konklusjon som trekker trådene mellom diskusjonene. Til sist presenteres forslag til videre forskning.

1.2 Tidligere forskning på religionsundervisning

Religionsundervisningen er en felles, og dermed også en viktig, arena der undervisning om religion skjer. Hvordan religion presenteres i undervisningen og lærebøkene varierer, men det er noen tendenser som er gjennomgående og som er relevante for denne oppgaven. Religionsviter Suzanne A. Thobro har undersøkt hvordan ulike lærebøker i den videregående skole framstiller hinduismen og buddhismen i tidsperioden 1948-2006. I sin masteravhandling viser hun at alle bøkene presenterer buddhismen på en slik måte at religionen forstås å ha en essens. Dette fører til at mangfoldet i buddhisme sees som noe som ligger utenfor det som forstås som ekte buddhisme (Thobro, 2008: 66). Framstillingen av hinduismen er annerledes. I alle bøkene framstilles hinduismen som heterogen, inkluderende og uten en kjerne, i motsetning til buddhismerepresentasjonene som framstilles som homogen (Thobro, 2008: 104).

Religionsdidaktiker Tove Nicolaisen har undersøkt hvordan elever med hindubakgrunn opplever religionsundervisningen, og hennes forskning peker på at elever med personlig tilknytning til hinduisme ofte strever med skolens framstilling av religionen. Nicolaisen observerer at religionsundervisningen ofte er preget av orientaliserende holdninger om «den andre». Hun peker også på en undervisning som definerer hva som er «normalt» og hva som ikke er det. Elementer som er utenfor det «normale» blir «andregjort». Det er særlig emner som berører konkret religiøs praksis, begrepsbruk og personlig erfaringer at det er et skille mellom elevenes forståelse og skolen framstilling (Nicolaisen, 2013: 298 ff.) Audun Toft kartlegger forholdet mellom massemediene og undervisningen om Islam (Toft, 2019), og Anne Often (Often, 2018) undersøker historieundervisningen om jøder og det jødiske. Både Toft og Often viser en tendens i undervisningssituasjoner som vektlegger det ekstreme. Deres funn er spesielt relevante for denne oppgaven, og vil derfor bli behandlet nærmere senere i oppgaven. Det som er gjennomgående i funnene som er presentert her, og som er av relevans for denne oppgaven, er at framstillingen av religion presenteres gjennom stedfortredende artefakter, og på en slik måte at noen aspekter ved religionen virker å være overrepresentert. Hvilken kunnskap elevene sitter igjen med som en følge av dette, er noe av det jeg skal undersøke nærmere i denne oppgaven.

Det er begrenset med forskning på erfaringer med møter med representanter for religiøse tradisjoner i undervisningen i Norge. Undervisningslektor, Aina Hammer, og studieleder for fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Nanna Paaske, har gjort en studie som er direkte knyttet til jødiske veivisere. De bygger på britiske studier der unge voksne har blitt trent til å være “Ambassadors of Faith and Belief Scheme”. Formålet med de unge ambassadørene er at de skal promotere samhold ved å dele egne erfaringer med religiøs tro med andre unge (Ofsted – raising standards improving lives, 2013). Hammer og Paaske undersøkte hva som er innholdet i presentasjonene til veiviserne, refleksjonene deres omkring eget arbeid, og refleksjonene til elevene som veiviserne møter. Hammer og Paaske baserte sine funn på intervjuer med fire jødiske veivisere, spørreskjema som var laget og gjennomført av to lærere i to klasser i den videregående skole, og sine egne observasjoner av klasseromssituasjonen. De undersøkte nærmere en utdanningskontekst der formålet var å utvikle mangfoldskompetanse (sammensetning av verdier, holdninger, kunnskap og forståelse). Undersøkelsen viste flere funn. Elevene opplevde dialogen med veiviserne som meningsfull og lærerik, og de utviklet et

mer nyansert bilde av unge jøders liv. De ble også bevisst at alle har ulike identiteter som alle representerer en selv. Til sist så satte de pris på utforskningen av narrativene, og de perspektivene på seg selv og andre som dette ga (Hammer og Paaske, 2018).

Hammer og Paaske undersøker undervisningssituasjonen som veiviserne er en del av i sin helhet, og ser på faktorene som er tilknyttet mangfoldkompetanse. I forlengelse av denne studien, ønsker jeg å kartlegge mer detaljert hvilken *kunnskap* som eksisterer om jøder og jødedommen *før* møte med veiviserne, og på hvilken måte den etablerte kunnskapen blir påvirket av et direkte møte med veiviserne.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg skal i det følgende utdype to sentrale begreper, *kunnskap* og *jøde*, som nevnes gjennomgående i oppgaven. Andre begreper som trenger en utdypning, vil bli presentert ved førstegangsbruk underveis i oppgaven.

1.3.1 Kunnskap

Siden den greske antikken har det blitt gjort flere ulike tilnærmelser for å kunne forklare og definere kunnskap. Platons tidlige definisjon baserte seg på tre «sannheter» som måtte innfris for at noe skal kunne kalles kunnskap.

- Personen tror at faktum X stemmer.
- Fakta stemmer overens med virkelighet.
- Personen har en valid årsak til å tro på faktum X (Holmen, 2019).

Denne definisjonen har blitt videre utredet og bearbeidet i flere retninger, og jeg vil i denne oppgaven forholde meg til en noe dypere nivådeling av kunnskap. For omkring 70 år siden begynte den amerikanske psykologen Benjamin Bloom med en studie som resulterte i *Blooms kunnskapstaksonomi*. Her ser man på kunnskap gjennom læringsprosessen, altså tilegnelsen av kunnskap. Taksonomien består av ulike nivåer som øker i kompleksitet og abstrakthet. Det første nivået er å kunne gjengi erindret fakta. Videre øker nivået til at du *forstår* og *forklarer* kunnskapen du sitter inne med. Deretter går taksonomien inn på *anvendelse* og *analyse*. Hvis

du klarer å nyttiggjøre kunnskapen og videre analysere ved å se sammenheng mellom ulike fragmenter av kunnskapen, har du et dypere nivå av kunnskap. Til sist kommer *syntese og vurdering*, som legger beslag på enda flere kognitive ressurser. Her må den allerede iboende kunnskapen brukes til å sette sammen ny kunnskap, samt etter hvert foreta vurderinger på ulike sammenhenger (Sandell, 2006: 73 ff.).

1.3.2 Hva eller hvem er en jøde?

Det foreligger en rekke ulike definisjoner av hva det vil si å være jøde/jødisk. Før midten av 1700-tallet var det tilsynelatende enkelt å definere hvem som var jøde. Jødene selv definerte seg gjennom tro, «forfedrenes tro», og matrilineære prinsipp – det vil si at en jøde er en person som er unnfanget av en jødisk kvinne (Lorenz, 2010: 6). I dag er situasjonen mer komplisert. Å konvertere til jødedommen for å bli jøde er mer omdiskutert blant de ortodokse miljøene (ibid). Det mosaiske trossamfund definerer en jøde som en person som er født av en jødisk kvinne eller som har konvertert til jødedommen (Det Mosaiske Trossamfund, 2019a).

Hva eller hvem en person er, er ofte forstått gjennom personens identiteter. Einhart Lorenz mener vi bør slutte å gå ut fra at det finnes en allmenngyldig jødisk identitet. En slik forestilling er en konstruksjon. Det blir ofte sagt at jødernes identitet er blitt formet av deres religion, kultur, tradisjoner og historie. Men siden identitet ikke er noe statisk, men en prosess som er i stadig endring, blir menneskene som er en del av denne prosessen også forandret med den. Hvis man skal snakke om en jødisk identitet, så er det viktig å forstå at det er umulig å snakke om *en* identitet som omfatter all tid og sted. Jøder har identiteter som alle andre. Lorenz forsøker å gripe dette ved å si at jødene hadde sin forankring i to verdener: i jødedommen og i sin samtids omgivelser. Fordi de nå ikke lenger tilhører den gamle jødiske verden, og heller ikke helt sin nye omgivelse, befinner mange seg i en «tredje sfære». Blir omstendighetene forandret, så forandrer også identiteten seg (Lorenz, 2010: 26 ff.). Det er viktig å belyse mangfoldet knyttet til jøder, som også er en viktig del av de jødiske veivisernes «livsverden». Da er det naturlig å snakke om identiteter.¹

¹ Utover det, har ikke identitetsbegrepet eller teorier om identitet noen sentral plass i denne oppgaven.

Det forekommer også ulike tolkninger av jødedommen. Innenfor jødedommen finnes det store forskjeller når det gjelder religiøse oppfatninger. Lorenz viser til den tidligere overrabbineren for den danske menigheten i København, Marcus Melchoir, som sier at jøder selv gjerne sier at der det er 10 jøder, er det 11 ulike oppfatninger av religionen. Tross tolkningsforskjeller, er det likevel en felles forståelse av religiøse grunnverdier; troen på en Gud, et spesielt forhold til Ham og det hellige land. Jødedommen er definert gjennom halacha, et omfattende system av bud og forbud som over tid setter en praksis. Praksis er en viktig faktor i jødedommen (Lorenz, 2010: 8).

1.3.3 Jøder i Norge

Det forekom jødisk innvandring til Norge før 1850-tallet, men det var etter 1880 at innvandringen økte. Fram til begynnelsen av 1880-årene kom de fleste jødiske innflytterne fra blant annet Tyskland og Danmark. Fra begynnelsen av 1880-årene var det østeuropeiske jøder som kom til Norge (Mendelsohn, 1992: 40-41). I dag bor det omtrent 1300 jøder i Norge. Omtrent 1100 bor i Oslo, 160 bor i Trondheim, og resten er spredt rundt i landet (Det Mosaiske Trossamfund, 2019b). Antallet jøder utgjør fortsatt bare tre fjerdedeler av antallet 9. april 1940 (Mendelsohn, 1992: 173).

Det er stor variasjon blant jøder i Norge i dag. Variasjonen i religiøs praksis er veldig stor, men også demografiske, sosiale, økonomiske og yrkesmessige forhold varierer (Det Mosaiske Trossamfund, 2019c). Det har skjedd en endring i norske jøders yrker og forhold til storsamfunnet. Antallet jødiske virksomheter innen detaljhandel har avtatt sterkt, og yrkesvalgene til jøder i Norge er mer variert. Mange flere yrkesutøvere er knyttet til offentlig tjeneste sammenlignet med tidligere. Jøder med akademisk utdanning viser mer variert yrkesvalg. Antallet «blandede ekteskap» har økt. I flere av tilfellene har den ikke-jødiske ektefellen konvertert til jødedommen (Mendelsohn, 1992: 172-174).

Siden 1998 har jøder, på lik linje med kvener/norskfinner, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere vært kategorisert som nasjonal minoritet. En nasjonal minoritet er grupper med langvarig tilknytning til Norge. Norge godkjente Europarådets rammekonvensjon om

beskyttelse av nasjonale minoriteter, og dette er en del av grunnlaget for politikken regjeringen skal føre ovenfor denne gruppen (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018).

2 Metode

I dette kapittelet presenteres metoden og designet for denne oppgaven. Jeg vil først presentere Interpretativ Phenomenological Analysis (IPA). Videre redegjør jeg for kvalitativt forskningsintervju og bruk av semistrukturerte intervjuer. Deretter redegjør jeg for utvalg av informanter og analyse av data. Til slutt vil jeg se på validitet, generalisering, reliabilitet og etiske betraktninger for denne oppgaven.

2.1 *Interpretativ Phenomenological Analysis*

Denne intervjubaserte studien inkluderer to jødiske veiviseres erfaring med å møte unge mennesker og å fortelle dem om jødisk liv og virke i Norge. I tillegg ble tre lærerstudenter intervjuet for å undersøke deres erfaringer med en forelesning som ble avholdt av veiviserne. Med utgangspunkt i «Interpretative Phenomenological Analysis», heretter omtalt som IPA, vil jeg prøve å forstå hva som rapporteres av kunnskaper om jøder og jødedommen, og på hvilken måte denne kunnskapen blir påvirket av et direkte møte med unge jøder – veiviserne.

I tråd med at IPA har en induktiv tilnærming, og forskerens orientering mot forskningsobjektet bør være åpen og prosessorientert (Smith, Flowers og Larkin, 2009: 46), har jeg strukket meg etter å være nettopp det. Formålet med induktive undersøkelser vil ofte være å trekke ut essensen av komplekse fenomener og sammenhenger (Befring, 2007: 181). Forskere som benytter seg av IPA er spesielt interesserte i hva som skjer når hverdagslige erfaringer får en betydning for den enkelte (Smith, Flowers og Larkin, 2009: 1). Dette gjør det mulig for meg å undersøke hvilken betydning et møte med veiviserne får for kunnskapsdannelsen.

Et verktøy for å gjennomføre IPA er semi-strukturerte intervjuer (Smith, Flowers og Larkin, 2009: 4). Et viktig ledd i kvalitative, semi-strukturerte intervjuer er å undersøke informantenes «livsverden», og vedkommende sitt eget forhold til den. Intervjuet har som formål å fortolke mening av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden, og registrere og fortolke mening med

det som blir sagt, og måten det blir sagt på (Kvale og Brinkmann, 2009: 47). Fenomenologi, hermeneutikk og ideografi gjør seg dermed gjeldende, og det er gjennom disse perspektivene at datamaterialet undersøkes.

2.1.1 Førforståelse

All forståelse er bestemt av en førforståelse, og førforståelsen omfatter meninger og oppfatninger som vi på forhånd har av fenomenet som skal undersøkes. I møte med informanter og intervjumaterialet vil forskeren alltid stille med en slik førforståelse (Dalen, 2011: 16-17). Gadamer er berømt for å sette forståelse i sammenheng med «for-dommer», og at hver tekst får sin mening fra en kontekst (Kvale og Brinkmann, 2009: 69-70). Det sentrale blir å bruke sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer egnet til å møte intervjumaterialet (Dalen, 2011: 16-17).

2.1.2 Min førforståelse

Min førforståelse om jødiske veivisere var svært liten. Jeg hadde aldri hørt om veiviserne før jeg startet arbeidet med å bestemme meg for hva jeg ønsket å undersøke nærmere i min masteroppgave. Da jeg startet å skrive en prosjektplan til denne oppgaven, hadde jeg en samtale med min veileder, professor Liv Ingeborg Lied, om aktuelle emner jeg kunne undersøke nærmere med grunnlag i mitt interessefelt. Da hun fortalte om de jødiske veiviserne og kort om arbeidet de gjør, bestemte jeg meg ganske raskt for at dette er noe jeg ønsker å undersøke nærmere. I arbeidet med å forberede prosjektet har jeg lest både litteratur og intervjuer med veiviserne for å få best mulig oversikt over deres arbeid, slik at jeg kunne kartlegge hva jeg kan og skal undersøke nærmere. Det har vært noe utfordrende å komme i dybden av det arbeidet de gjør, da det er skrevet lite om veiviserne.

Til tross for at jeg visste lite om veiviserne og arbeidet de gjør før oppstarten av prosjektet, så har jeg likevel snart 10-års erfaring som lærer i KRLE-faget fra grunnskolen. Dermed kjenner jeg godt til det elevene skal lære om jødedommen på skolen, og ikke minst skolesystemet. Jeg er også kjent med at «jøde» blir brukt som et skjellsord både i og utenfor skolen, og at det finnes svært få jødiske barn i norsk skole. Slikt sett har jeg en bakgrunn fra det feltet veiviserne besøker

for å utføre sin arbeidsoppgave. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg også å ha en samtale med et utvalg unge voksne som har vært i møte med veiviserne. Som KRLE-lærer og «lærer generelt» vet jeg hvor de unge som veiviserne møter «kommer fra», og synes det er spennende å se hva det er de sitter igjen med etter møtet. Samlet sett er min førforståelse todelt; den førforståelsen av jødiske veivisere som er relativ liten, og den som er tilknyttet skoleverket som er både stor og til dels personlig.

2.2 Metodisk tilnærming

Den opprinnelige greske betydningen av ordet «metode» er «veien til målet». Et viktig verktøy i «veien til målet» i kvalitativ forskningstradisjon er intervju. I et kvalitativt forskningsintervju oppnås kunnskap sosialt gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson/informant (Kvale og Brinkmann, 2009: 99). Jeg skal i det følgende presentere prosjektets design, presentere informantene og den praktiske gjennomføringen, og si noe om svakheter ved studien.

2.2.1 Design

Jeg søker å finne hvilken kunnskap som eksisterer om jøder og jødedommen i et utvalg unge voksne. For å oppnå denne innsikten, intervjuet jeg to unge jøder (jødiske veivisere) som nylig har fullført videregående skole, og slikt sett har innsikt i den læringen som videregående skole gir. De har også erfaring med å møte ungdommer og unge voksne gjennom rollen som veivisere, og har dermed opparbeidet seg erfaring med hva som finnes av kunnskaper om jøder og jødedommen. Lærerstudentene jeg intervjuet har også nylig kjennskap med videregående skole, og de har vært tilstede på en forelesning som er avholdt av veivisere. De kan dermed reflektere over deres møte med veiviserne og hvordan møtet påvirket dem. For å være i stand til å analysere informantenes forståelse av det fenomenet jeg ønsker å undersøke, valgte jeg å intervju informantene.

Informantene jeg intervjuet er relativt unge, og er dermed en del av vår digitale verden der massemediene er sentrale kilder til informasjon. Hvilke redskaper er det som produserer kunnskap, hvordan ser kunnskapen ut, og på hvilken måte påvirkes den når man igjen erfarer

direkte kjennskap med læringskilden? Dette er spørsmål jeg ønsker å kartlegge ved å analysere informantenes livsverden.

2.2.2 Rekruttering og utvalg

Da jeg skulle finne informanter til dette prosjektet måtte jeg ta hensyn til to parallelle beslutninger; en som var knyttet til utvalget av jødiske veivisere, og en knyttet til utvalget av veiviserens «publikum». Ettersom veiviserne er en del av et prosjekt som ikke har eksistert så lenge, er det ikke mange veivisere å velge mellom. Jeg satte likevel inklusjonskriterier som veiviserne måtte fylle:

Inklusjonskriterier for utvalg av jødiske veivisere:

- personen må være over 18 år
- personen må ha erfaring med undervisning i rollen som veiviser

Når det gjelder veiviserens «publikum», så valgte jeg å intervju lærerstudenter, også omtalt som «studenter» i denne oppgaven. Jeg ønsket å intervju studenter siden de har fullført videregående skole, og dermed gjennomgått alle målene i læreplanen i skolefaget «Religion og etikk». De forbereder seg til læreryrket og er dermed med en viss sannsynlighet interessert i å reflektere rundt skolefag og hva som former og utvikler kunnskap.

Inklusjonskriterier for utvalg av lærerstudenter:

- personen må være over 18 år og under 25 år
- personen har nylig fullført videregående skole
- personen skal ha vært på en forelesning som veiviserne nylig har avholdt på deres utdanningsinstitusjon
- forbereder seg til en karriere i skolen og dermed antatt høyere refleksjonsnivå enn elever i den videregående skole

Eksklusjonskriterier:

- studentene skal ikke ha en relasjon til personer som er, eller har vært veivisere, annet enn fra forelesningen som årets veivisere avholder

To veivisere og sju lærerstudenter fikk tilbudet om å være med på prosjektet. Begge veiviserne og tre av lærerstudentene takket ja til tilbudet. Blant studentene var det to kvinner og en mann som deltok, og blant veiviserne var det en kvinne og en mann som ble intervjuet.

2.2.3 Presentasjon av informanter

Jødiske veivisere er unge, norske jøder som har blitt valgt ut av Det mosaiske trossamfunn til å være jødiske veivisere. For å bli en veiviser må de ha fulgt et spesifikt studieprogram i ett semester på OsloMet og ett semester på en høgskole i Israel. Veiviserne reiser rundt på skoler i hele landet og forteller om sin norske og jødiske identitet, om jødene i Norge og deres historie, deres liv og utfordringer. De snakker også om temaer som identitet, tilhørighet og fordommer (OsloMet, 2018). Programmets hovedmålgruppe er elever i den videregående skole, men veiviserne besøker også yngre elever og andre utdanningsinstitusjoner. Programmets langsiktige mål er å synliggjøre unge jødiske nordmenn, spre kunnskap og bidra til å fjerne fordommer. Det er inspirert av det eksisterende tiltaket samiske veivisere, og opplegget er kostnadsfritt (Det Mosaiske Trossamfund, 2019d). Veiviserne har relativt nylig fullført videregående skole, og har slikt sett innsikt i og egen erfaring med skolehverdagen i den videregående skole.

Det kan forekomme variasjoner i innholdet i forelesningene til ulike kulls veivisere, men forskjellene er ikke av en vesentlig betydning. Årets veivisere har følgende hovedemner; jødisk liv i Norge, norsk-jødisk historie, Holocaust i Norge (narrativer og motnarrativer), identitet, antisemittisme, utfordringer og skjellsord. For å verne om anonymiteten til veiviserne jeg intervjuet, kan jeg ikke oppgi mer informasjon.²

Studentene jeg intervjuet er alle førsteårsstudenter på lærerutdanningen. De er alle opprinnelig fra Østlandet, og har ulik kulturell bakgrunn. To av studentene kjente hverandre, mens den siste studenten ikke kjenner de to førstnevnte annet enn at informanten har sett dem på studieplassen.

² Jeg har ikke innsikt i elever i videregående skole sin erfaring med veiviserne, annet enn veiviserne sin tolkning av elevene.

De to studentene som er bekjente ble intervjuet rett etter hverandre slik at de ikke hadde muligheten til å snakke med hverandre mellom intervjuene.

Jeg ønsket å intervjuere studenter av to grunner. Først og fremst for å undersøke deres erfaringer med veiviserne, men også for det de har å si om egen erfaring fra den videregående skole. De har dermed en dobbelt rolle i undersøkelsen; både som «undervist» av veiviserne, og som kilder til hverdagen i den videregående skole og den opplevde kunnskapen som videregående skaper.

2.2.4 Kvalitative intervjuer – semistrukturert intervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale og Brinkmann, 2009: 19). Siden jeg søker å få en innsikt i fenomener knyttet til informantenes «livsverden», altså deres meninger og erfaringer, er kvalitative intervjuer vel egnet som redskap til å få den innsikten jeg søker (Tjora, 2017: 114). Kvalitative intervjuer kan gjennomføres ulikt, og jeg har valgt en semistrukturert livsverdenintervju. Ettersom programmet som veiviserne er en del av er relativt nytt, og det er lite forskning som er rettet direkte mot dem, var det viktig at intervjuformen var planlagt, men at det var rom for uplanlagte innspill. På den måten kunne jeg fange opp informantenes ståsted. Derfor er en semistrukturert livsverdenintervju hensiktsmessig i denne studien da den er planlagt og fleksibel (Kvale og Brinkmann, 2009: 225).

I forbindelse med intervjuene ble det laget to intervjuguider; en til veiviserne og en til studentene. Grunnen til det er at de ulike informantgruppene fyller hver sin rolle og belyser problemstillingen fra hvert sitt perspektiv. Intervjuguiden til veiviserne var preget av spørsmål om deres rolle, funksjon som veivisere, og elevenes og studentenes erfaring med veiviserne. Studentenes sin intervjuguide var hovedsakelig tematisert etter emnene som veiviserne skoleåret 2018/19 underviser om.

2.2.5 Praktisk gjennomføring

Kontakten mellom meg og veiviserne foregikk først over mail. Jeg skrev om prosjektet og inviterte veiviserne til å delta på prosjektet. Jeg avtalte et møte for å gjennomføre intervjuet med hver av veiviserne. Intervjuene ble gjennomført på et sted som er kjent og trygt for hver

av veiviserne. For å verne om anonymiteten til veiviserne, kan jeg ikke si mer om hvor intervjuene ble holdt. Jeg kan heller ikke si noe om hvilket år informantene var aktive som veivisere. Intervjuene ble avholdt høsten 2018.

Jeg kom i kontakt med studentene på OsloMet. Jeg ble informert av studiekoordinatorer på lærerutdanningen om at årets jødiske veivisere ville avholde en forelesning for 1. års lærerstudenter i forbindelse med temaet «Det mangfoldige klasserommet», høsten 2018. Jeg deltok på denne forelesningen for å få en innsikt i hvordan en forelesning kan utføres. I den forbindelse kom jeg i kontakt med noen av studentene jeg rekrutterte rett før forelesningen til veiviserne og noen av studentene rett etter forelesningen. Alle intervjuene med studentene ble avholdt samme dag som studentene deltok på forelesningen.

Begge informantgruppene mottok, fikk gjennomgått og signerte skrevet «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt» samme dag som intervjuene ble avholdt. Ingen av informantene trakk seg underveis eller i etterkant av intervjuet.

2.2.6 Svakheter ved studien

Transkribering er et ledd i kvalitative intervjuer. Når intervjuer transkriberes, må det foretas valg av språklig stil (Kvale og Brinkmann, 2009: 253). I denne prosessen og den videre transkriberingen, eksisterer det en fare for at noen aspekter ved informantenes livsverden ikke blir formidlet slik informanten hadde tenkt seg. Det er spesielt sårbart når ikke-verbal kommunikasjon skal fortolkes.

Jeg har ikke innsikt i elevenes erfaringer, annet enn veivisernes tolkninger av deres erfaringer. Slikt sett foregår det en dobbel hermeneutisk fortolkning av elevenes kunnskaper om jøder og jødedommen, først ved at veiviserne tolker elevene, og deretter min tolkning av veivisernes sin tolkning (Kvale og Brinkmann, 2009: 17). Lærerstudentene gir derimot en dobbeltrolle i undersøkelsen, slik jeg viser til tidligere i metodekapittelet, men heller ikke de vil dekke fullt og helt for elevenes tolkninger.

Utvalget av informanter i denne studien er snever, og funnene vil derfor ikke kunne brukes til å trekke generaliserte slutninger. I noen tilfeller vil jeg likevel kunne vise til observasjoner, som sett i sammenheng med andre funn, vil kunne si noe om tendenser som eksisterer. Noen ganger vil funnene i denne studien vise seg å tangere funn i andre studier, men grunnet ulikt metodevalg, vil resultatene belyse ulike aspekter. Det betyr ikke at funnene kolliderer, men det viser at de bærer preg av den metoden de er analysert ut i fra, og ikke minst mengden informanter. I min studie er ikke hensikten å etterprøve informantene sine opplevelser, men å kartlegge og systematisere *deres* livsverden i tilknytning til fenomenet jeg undersøker.

Analysen og drøftingen er gjort så åpent som mulig, men den vil være preget av min førforståelse. Det er ingen garanti for at svarene til informantene ikke er påvirket av intervjusituasjonen, eller at svarene er helt sanne. Jeg velger likevel å stole på at svarene til informantene er ærlige og sanne, selv om det er sannsynlig at informantene er noe preget av intervjusituasjonen.

2.3 Analyse og tolkning

Jeg har benyttet meg av IPA sine fire analysetrinn. På det første trinnet skal datamaterialet gjennomleses mens man skriver ned tanker. Så skal teksten i første trinn kategoriseres i overordnede kategorier. I det tredje trinnet grupperes kategoriene som er notert i trinn to i større kategorier. I samarbeid med veileder ble de overordnede kategoriene satt. Grunnet avgrensninger i problemstillingen og av plasshensyn, ble kategoriene som ikke er tilknyttet problemstillingen ikke undersøkt nærmere. I dette trinnet kategoriserte jeg i tillegg i underkategorier av de overordnede kategoriene. Det fjerde trinnet søker å forklare de forskjellige kategoriene fra det foregående trinnet og eksemplifisere fra intervjusvarene til informantene. I dette trinnet er det også viktig å sammenligne resultater fra analysen og se etter mønster, likheter og forskjeller (Smith, Flowers, Larkin, 2009: 82 ff.).

Intervjusvarene varierte i lengde. Intervjuene med veiviserne var betydelig lengere enn intervjuene med studentene. Alle fem informantene var derimot like åpne, reflekterte og interessert i å samtale om sine erfaringer, og det gjorde det mulig å få en balanse i analysen, slik at ikke noen informanter skulle være overrepresentert sammenlignet med andre.

Ved å analysere helhet og del, og vekselvirkningen mellom disse (Kvale og Brinkmann, 2009: 216), har jeg strukket meg etter å få en dypere innsikt i informantenes livsverden om dette fenomenet, og slikt sett forme et narrativ om en kunnskapsutvikling som skjer. Jeg har søkt å komme bak de generelle utsagn for å få innsyn i det særegne som informantene ønsker å formidle, og å trekke ut essensen i dette. I møte med informanter og intervjumateriale hadde jeg en førforståelse (jf. Dalen, 2011), men jeg har forsøkt å sette min førforståelse til side i møte med datamaterialet så langt det lar seg gjøre. En fortolknings situasjon uten en påvirkning av fortolkerens førforståelse er derimot ikke mulig.

2.4 Kvalitet i prosjektet

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres som regel troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009: 246). I det følgende skal jeg redegjøre for validiteten, generaliserbarheten og reliabiliteten i denne studien. Til slutt kommer jeg inn på etiske hensyn.

2.4.1 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009: 250-251). Mitt utgangspunkt er datamaterialet jeg har tilgang til som er informantenes erfaringer med det fenomenet jeg ønsker å undersøke. Det er deres sannhet jeg søker å kartlegge. Min framgangsmåte har hatt fokus på informantenes sannhet er og deres livsverden. Selv om jeg tar utgangspunkt i at informantenes ytringer er sanne, så kan ikke metoden garantere for at deres svar ikke er påvirket av intervjusituasjonen, eller er direkte usanne.

IPA er også en kreativ prosess, som legger til rette for å ikke følge en «oppskrift» slavisk. Kriterier for validitet vil derfor være fleksible – det som funker for en studie er nødvendigvis ikke optimalt for en annen studie (Smith, Flowers, Larkin, 2009: 184). IPA legger til rette for forskerens egne tolkninger, og det er i seg selv en kreativ prosess. Mine tolkninger i denne studien er basert på hensikten om å sette informantenes livsverden i et system som formidler

deres oppfatning på en slik måte at systemet er så trofast som mulig mot informantenes livsverden. Ettersom jeg har jobbet med transkribert materiale fra et fysisk intervju har jeg også vært bevisst på å verifisere at jeg har forstått intensjonen bak ord, setninger og ikke-verbal kommunikasjon. Det er likevel ingen garanti for at tolkningen og analysen er i full tråd med informantenes intensjonelle kommunikasjon. Jeg har også åpne spørsmål på slutten, der formålet er å gi informantene en mulighet til å ytre seg uten førende spørsmål. I tillegg har jeg gitt informantene mulighet til å kommentere deres opplevelse av intervjusituasjonen. Ingen informanter hadde noe å bemerke, annet enn at de opplevde intervjusituasjonen som behagelig og avslappet.

Min tilknytning til valg av tema er hovedsakelig av profesjonell karakter. Underveis i arbeidet oppdaget jeg at informantene i større grad enn ventet reflekterte rundt forhold på skolen. Med dette utviklet prosjektet seg til å være mer personlig ettersom jeg er pedagog med 10 års erfaring fra skoleverket. Jeg har forsøkt å tilnærme meg datamaterialet på en åpen måte. Det har vært viktig for meg at informantenes perspektiver, tanker, oppfatninger og refleksjoner kommer klart fram, selv om det kan framstille mitt yrke i et negativt lys.

2.4.2 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at resultatet i en situasjon kan overføres til en annen situasjon. Innen forskning handler generaliserbarhet om forskningsfunnene kan overføres til en annen situasjon (Kval og Brinkmann, 2009: 323). Det er en vanlig innvending mot intervjuforskning at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kval og Brinkmann, 2009: 265). I denne studien er det ikke nok informanter til å kunne generalisere funnene. Funnene kan likevel, sammen med annen relevant forskning, peke på tendenser som er framtreddende. Krav om generaliserbarhet gir føringer for at kunnskap må være universell og gyldig til alle tider (ibid). Oppgaven presenterer informantenes livsverden slik informantene opplevde den på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Deres livsverden kan ha endret seg siden den tid. Uavhengig av det, så var deres livsverden sann på tidspunktet intervjuene ble holdt, og er dermed ikke usann, selv om den kan være i endring.

2.4.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Reliabilitet knyttes til spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kval og Brinkmann, 2009: 250). Jeg har forsøkt å beskrive metodekapittelet på en slik måte at studien skal framstå så klar som mulig, slik at andre skal kunne etterprøve og vurdere kvaliteten på studien. Siden IPA er en kreativ prosess, er det et spørsmål om den kreative prosessen arter seg ulikt fra forsker til forsker, og dermed påvirker utfallet av funnene, til tross for et forsøk på en åpen og beskrivende metodebeskrivelse. En måte kreativiteten utfolder seg på i IPA og som påvirker etterprøvbareheten, er oppfølgingsspørsmål. I tråd med etiske hensyn som jeg kommer tilbake til i neste kapittel, er jeg forpliktet til å slette lydopptak og transkripsjoner. Det er derfor ikke mulig å gjennomføre et identisk studium. Som påpekt overfor, er det også mulig at informantens livsverden endrer seg med tiden. IPA har en induktiv tilnærming og søker å trekke ut essensen av komplekse fenomener og sammenhenger. Når grunnlaget for disse sammenhengene (informantens livsverden) kan endres, oppstår det en mulighet for at resultatene påvirkes som følge av endring i tid, sted og kreative beslutninger som fattes underveis i prosessen.

2.4.4 Etiske betraktninger

Etiske refleksjoner og bevissthet bør ligge til grunn for all forskning. Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten med deltakerne i prosjekter (Tjora, 2017: 46). Det har vært veldig viktig for meg at informantene i denne oppgaven føler en trygghet rundt deltakelsen i prosjektet. Jeg har satt av tid i forkant av intervjuet til å bli kjent med informantene, og at de skal bli kjent med meg. Jeg har under rolige forhold forklart formaliteter som er beskrevet i vedlegget «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt», men også gitt rom for samtale om nærliggende temaer, deres og mitt liv, og gitt deltakerne mulighet til å stille spørsmål.

Samfunnsforskningen må formulere høyere krav til etiske betraktninger enn dem som oppstår i de fleste sosiale situasjoner. Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning er skrevet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Tjora, 2017: 47):

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH 1999, i Tjora, 2017: 47).

Jeg søkte Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) om tillatelse til å sette i gang med dette prosjekt, 04.09.2018, og fikk søknaden godkjent 01.11.2018. I tråd med deres retningslinjer ga jeg informantene informasjon om bakgrunn og formål med prosjektet, hva det innebærer å delta i studien, hva som skjer med informasjonen om deltakeren underveis i og etter prosjektet, at deltakelsen er frivillig og at deltakeren kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn eller at det vil gi noen konsekvenser. Ingen deltakere har trukket seg fra studien.

3 Teori

Formålet med denne oppgaven er å kartlegge hvilken kunnskap om jøder og jødedommen informantene i denne oppgaven rapporterer om, hvilke redskaper som har formet kunnskapen og hva som skjer med kunnskapen når det suppleres med et direkte møte med jødiske veivisere. Innledningsvis vil jeg presentere et teoretisk bakteppe som belyser funnene i denne oppgaven. Jeg legger hovedvekten på hvilke *redskaper* som brukes i læringsprosessen, og endringene av disse. Da dette vanskelig lar seg løsrive fra den øvrige endringen i skolesektoren, uten å miste et overordnet bilde, inkluderes denne endringen også. Endringen i bruken av redskaper for læring er relevant for denne oppgaven fordi den settes i sammenheng med kunnskapen om jøder og jødedommen som informantene i denne oppgaven rapporterer om, og på hvilken måte den påvirkes av at det skjer en endring i verktøyene som benyttes for å mediere informasjon om jøder og jødedommen.

Deretter forklarer jeg begrepet *artefakt*. Til sist beskriver jeg *mediering* i pedagogisk litteratur, der kjennetegn på mediering belyses. Medieringsprosessen er sentral i denne oppgaven fordi den viser til «det som skjer» med konstruksjonen av kunnskap om jøder og jødedommen før og etter et direkte møte med autentiske jøder. I pedagogisk litteratur er mediering ofte forbundet med Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. I dette kapitlet berøres denne læringsteorien i den grad det er nødvendig for å *beskrive medieringsprosessen ved bruk av direkte og stedfortredende artefakter* – som danner grunnlaget for teorikapitlet.

3.1 Endringer i bruk av redskaper i læringsprosessen - i og utenfor skolen

Sosiolog Gudmund Hernes poengterer i sin analyse av massemediene (radio og fjernsyn) påvirkning på skolesektoren og politikken at massemediene utfordrer både autoritetene i sin respektive sektor, og deres mulighet til å regulere kunnskap. Hans hovedpoeng er at massemediene har transformert samfunnet fra et *informasjonsfattig* til et *informasjonsrikt* samfunn. Massemediene har blitt et viktig mellomledd som formidler informasjon, kunnskap og følelser. Siden de gjør det i nye former og i så stort omfang, har de endret de samfunnsmessige omgivelsene på grunnleggende vis (Hernes, 1979: 181).³ Hernes viser til en endring i relasjonen mellom læringsredskapene, massemediene og skolesektoren. Hans teorier er fra 1970-tallet, men viser likevel til en bakgrunn og en tendens som er viktig for funnene i denne oppgaven. Dette er spesielt viktig fordi det viser seg at teoriene er veldig framsynte, og er fremdeles aktuelle i dag i langt større grad enn i Hernes sin samtid. Dette viser seg spesielt i måten massemediene fungerer som redskap for læring.

3.1.1 Fra et informasjonsfattig til et informasjonsrikt samfunn - fra direkte- til stedfortredende erfaringer med læringskilden

Hernes undersøker hvordan massemediene påvirker og endrer institusjoner i samfunnet, deriblant skolen og politikken. Han argumenterer for at skolen ble formet i en tid som var preget av andre forhold enn i hans samtid. (Hernes, 1978: 181-183). Hernes viser til to amerikanske professorer, Herbert Simon og James Coleman, som begge sier noe om informasjon og dets rolle og funksjon i samfunnet. Herbert Simon ser på forholdet mellom tilbud og etterspørsel, og setter det i sammenheng med informasjon og oppmerksomhet som to faktorer som har gjensidig påvirkningskraft på hverandre. Han mener det er helt åpenbart at i det informasjonsrike samfunnet vil det bli en stor mangel på oppmerksomhet, fordi oppmerksomheten må spres over et videre felt. Dette er ikke mennesker flest trent til å håndtere. Simon forsøker også å se inn i

³ I denne oppgaven går jeg ikke inn på mediene påvirkning på politikken, men holder meg til mediene rolle i skolesektoren og som en faktor i informasjonstilførselen.

fremtiden til den informasjonsrike verden. Utfordringene med de store datamengdene problematiseres, blant annet ved at han ser på hvorvidt en datamaskin kan lære egenskaper som kan sortere informasjon på en god og troverdig måte. Han ser nærmere på hva som skjer med informasjonen som blir tilbakeholdt (Simon, 1971: 40-45). Simon belyser problemstillingen om tillit til det eller den som gjør utvalg av informasjon eller utvelgelsessystemet. James Coleman kommer inn på hvordan et samfunn som kjennetegnes av lite informasjon, der informasjon oppnås gjennom direkte erfaring med læringskilden, endres i møte med stedfortredende erfaringer med læringskilden. Han viser hva som kjennetegner et informasjonsfattig og et informasjonsrikt samfunn, og på hvilken måte dette påvirker blant annet skolen (Coleman, 1971: 116-118). Hernes bruke Simon og Coleman for å argumentere for at skolen i større grad trenger å forenes med den utviklingen resten av samfunnet går i. Han stiller seg også spørrende til folks evne til å møte endringene som skjer, spesielt informasjonen slik den formidles i massemediene.

I følge Hernes har det skjedd en overgang fra et *informasjonsfattig* til et *informasjonsrikt* samfunn. Endringen ligger i hvor kunnskap innhentes og måten den overføres videre på. Videre forteller han at i det tidligere samfunn, var de unges verden *handlingsrik* fordi den viktigste lærdommen var den de erfarte gjennom eget arbeid sammen med de voksne, og ved at de selv hadde ansvar. Denne typen arbeid og kunnskapsinnlæring foregikk gjennom *direkte kontakt* med læringskilden, hvilket var familien, nabolaget eller de nærmeste omgivelsene. Det ble supplert med begrenset mengde lesing hjemme og på skolen, hvilket ga leseren en indirekte innsikt gjennom innholdet i boken. Skolen ble en kilde til informasjon som supplerte den direkte læringen som foregikk hjemme (Hernes, 1978: 183 ff.).

I det handlingsrike samfunnet var det viktigste middelet for kommunikasjonsoverlevering muntlig overlevering. I denne konteksten var det ingen andre midler som konkurrerte om oppmerksomheten eller lojaliteten til de unge, annet enn bøker. Gjennom bøkene var det tilgang til variert informasjon, men i begrenset omfang. Å lese bøker var dessuten en langsom affære, og ikke tilgjengelig for alle. Disse forholdene har endret seg radikalt. Dette får følger for måten kunnskap blir tilegnet på i dag (ibid), noe som vises i analysene i denne oppgaven.

I følge Hernes har samfunnet i større grad blitt *handlingsfattig*. Hovedprinsippet for opplæringen i tidligere tider var direkte deltakelse i praktisk virksomhet for å løse felles

oppgaver, i motsetning til senere opplæring som foregår på skoler med få eller ingen praktiske oppgaver, og som i stor grad er isolert fra yrkeslivet og uten samhandling med andre aldersgrupper. Opplæringen skjer gjennom *stedfortredende erfaringer* der innlæringen skjer gjennom en autoritetsperson.

Parallelt med at samfunnet har blitt mer handlingsfattig, har det også blitt mer *informasjonsrikt*. Gjennom de nye massemediene har tilgangen til variert, stedfortredende informasjon eksplodert. Utviklingen har utvidet tilgangen til stedfortredende erfaringer som tidligere ble gitt gjennom lesing, til å gjelde langt flere arenaer og langt flere personer. Dette har endret balansen fra en overvekt av direkte, til en overvekt av stedfortredende erfaringer. Dette er spesielt gjeldende for de unge. Med de nye massemediene, har informasjonsoverføringen blitt frigjort fra boklesing, og den absolutte mengden av informasjon har økt. Informasjonen man nå stilles ovenfor, inneholder også mange flere verdisyn. Skolen eller hjemmet har ikke lenger monopol på verdioverføringer eller kontroll på de unges mottakelse av dette, og de unge møter nå på verdimeslige utfordringer som de må ta stilling til. Det er et bredt og variert tilbud av politiske oppfatninger, livssyn og verdensanskuelser som de unge kan forsyne seg av (Hernes, 1978: 185 ff.).

I tilknytning til massemedienes rolle som informasjonskilde, stiller Hernes et viktig spørsmål om publikums evne til å møte informasjonen fra massemediene, og om det først og fremst er nødvendig at publikum utstyres med «kart og kompass» i møte med informasjonen fra massemediene.

For hvem er det massemedia gir informasjon om ulike emner, og hvem gir de bare uforståelig støy? Hvor stor vekt legges det på å gi rammer som publikum kan tolke data innenfor, og i hvor stor grad må folk skaffe seg forståelsesformene på egen hånd? Er det slik at mediene i stor grad forutsetter at folk kan orientere seg selv og derfor gir data, mens det i virkeligheten først er nødvendig at de utstyres med kart og kompass? (Hernes, 1978: 194).

Hittil har Hernes sin analyse av en samfunnsendring blitt belyst. Denne analysen viser til en endring i hvilken type artefakter som ligger til grunn for innhenting og overføring av kunnskap (direkte-stedfortredende), og på massemedienes rolle i- og påvirkning på skolesektoren.

Dynamikken mellom skolesektorens og massemedienes relasjon og innvirkning på hverandre er beskrevet siden den kan påvirke konstruksjonen av kunnskap til elever i og utenfor skolen. Dette henger sammen med massemedienes rolle som et «redskap for læring». Utviklingen som Hernes skisserer, får naturligvis følger for hvilke artefakter som ligger til grunn for informasjonstillegnelsen til unge voksne, noe jeg vil belyse nærmere i denne oppgaven.

Som Hernes viser, befinner skolen og undervisningssituasjonen seg i en helt annen situasjon enn det den var etablert for. Skolen utkonkurreres i stor grad av de nye mediekanalene (radio og TV). Hernes viser videre til Simon (Simon, 1971), som hevder at de nye mediekanalene har sine egne teknikker for å fange mottakerens oppmerksomhet. Å fange oppmerksomheten til mottakeren er en viktig faktor i informasjonslandskapet. Hernes hevder at for å oppnå det, benyttes medievidningsteknikker som innebærer en tilspisning av innholdet, omfattende saker gjengis i korthet, kompleksiteten i budskapet reduseres, innviklet materiale framstilles enkelt og konsist, polariserende sider presenteres og materialet er ofte konkret framfor abstrakt (Hernes, 1978: 187 ff.). Hernes sine betraktninger dateres til 1970-tallet, og mye har skjedd siden den tid. Jeg vil likevel hevde at det fenomenet han peker på er enda mer relevant og fremtredende i dagens samfunn. Massemediene har utviklet og utvidet seg massivt i form, karakter, funksjon og omfang, og har i en enda større grad påvirkning på kunnskapsdannelse, skole og samfunnet i sin helhet.

I mediestudier, og spesielt i det akademiske feltet «Media, Religion and Culture», framholdes det at mediene, altså massemedier og ulike typer nettverksmedier, har blitt en viktig kilde til informasjon om religion. Mediene har, ifølge Stig Hjarvard, blitt en viktig kilde, og kanskje den viktigste kilden til informasjon om religionanliggende saker. Informasjon om religion og religiøs erfaring blir formet i henhold til føringene fra populære medier (Hjarvard, 2011: 119). Forskningsprosjektet «Engaging with Conflicts in Mediatized Religious Environments», undersøker blant annet hvor informantene i prosjektet søkte informasjon om religion og tro i løpet av det siste året. Resultatet viser at mediene, da spesielt TV og magasiner (inkludert aviser), var hovedarenaene for å søke informasjon om religion (Lövheim og Lied, 2018: 69-70).

I rapporten «Kartlegginger av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemittisme» - en undersøkelse blant elever (8.-10. trinn) i Osloskolen gjennomført for Utdanningsetaten i Oslo – viser at mediene, både radio, fjernsyn, internett og aviser er viktige kilder for elevene for å få informasjon om det som skjer i samfunnet (Utdanningsetaten i Oslo, 2011: 56). Funnene i Audun Toft sin doktorgradsavhandling (Toft, 2019) og Anne Often sin masteravhandling (Often, 2018) viser at mediene også påvirker undervisningen i KRLE og historiefaget. På den måten har mediene en indirekte medierende funksjon gjennom undervisningen.

Samfunnet har, som en følge av massemediene, blitt betydelig mer informasjonsrikt, men hvordan «ser» denne informasjonsdannelsen *egentlig* ut? I analysen kartlegger og diskuterer jeg dette nærmere. Før det vil begrepet «artefakt» og «mediering» utdypes.

3.2 Artefakter

«(...) the artifact is to cultural evolution what the gene is to the biological evolution.» (Wartofsky, sitert I Afdal, 2013: 141). Ideen om mediering gjennom redskaper ble opprinnelig utviklet av Lev Vygotsky som en reaksjon på den tidligere Behaviorismens forsøk på å forklare læring som enkle forbindelser mellom stimulus (påvirkning) og respons (reaksjon). I den forbindelse formulerer han grunnlaget for et sosiokulturelt perspektiv på mennesket og dets læring og utvikling, ved å involvere redskaper i læringsprosessen (Säljö, 2006: 24-25). Den sosiokulturelle læringsteorien er relevant for utviklingen av forståelsen av mediering som er viktig for denne oppgaven.

For å forstå og forklare menneskers «høyere, mentale ferdigheter» som gir seg i uttrykk gjennom vår evne til å huske, å løse problemer, å utfolde oss kreativt, og andre former for viljestyrte handlinger, må vi se på hvilken rolle tegn og redskaper har i menneskelige handlinger. Vygotsky illustrerer denne ideen med en enkel trekant, der aktørens stimulus – reaksjon – medierende redskaper eller tegn interagerer med hverandre. Mediering innebærer altså at mennesker samspiller med redskapene når det handler i og registrerer omverdenen. Han uttrykker dette som at mennesker tenker i omveier, i «a roundabout way», ved at de benytter

seg av redskaper. Vygotskys medarbeider, Alexei Leontiev, videreutviklet disse ideene, igjen med trekanten som modell. Han betraktet redskapene som medierende verktøy som fungerte som en relasjon mellom mennesket som handler og det objektet det bearbeides mot (Säljö, 2006: 25-28).

I følge professor i pedagogikk Geir Afdal, er artefakter redskaper som mennesker bruker til å lære, forstå og erkjenne virkeligheten med (Afdal, 2013: 141). Redskapene er de hjelpemidlene som mennesket benytter seg av i en konkret praksis. I tråd med et sosiokulturelt læringssyn, som jeg kommer tilbake til, kan vi i prinsippet ikke handle i noen situasjoner uten å benytte oss av medierende redskaper (Säljö, 2006: 28). Artefakt har i dagligspråket en materiell betydning, slik som en gjenstand, mens i sosiokulturell teori har den også en annen betydning. Afdal viser til Cole som påpeker at en gjenstand i seg selv ikke er et artefakt. Gjenstanden blir et artefakt i det den benyttes som et redskap i målrettede menneskelige praksiser. (Afdal, 2013: 151-152). Altså blir en gjenstand et artefakt når den får en medierende funksjon.

Afdal grupperer artefaktene i materielle og symbolske artefakter. De materielle, fysiske redskapene kan være statuer, bøker og pinner. Redskapene er en del av ulike praksiser som gir dem mening, og det oppstår en materiell meningsproduksjon. Redskapene kan benyttes i en annen kontekst enn det de historisk er oppstått i, og deres historiske mening forandres til en ny mening i den nye praksisen. Det finnes også symbolske redskaper som språk, bilder, fortellinger og musikk. De materielle redskapene har en symbolsk side, og de symbolske redskapene har en materiell side. Den ene siden kan ikke forstås uten den andre (Afdal, 2013: 151-152).

Roger Säljö, professor i pedagogikk og pedagogisk psykologi, deler redskapene inn i fysiske- og intellektuelle redskaper (Säljö, 2006: 28). De fysiske redskapene er tilsvarende de materielle redskapene som Afdal presenterer. Innenfor de intellektuelle redskapene, tar han i bruk Vygotskys forståelse av at mennesket lever både i en materiell og i en idémessig verden. De intellektuelle redskapene dekker språket, slik Afdal viser til, men også kunnskap om ulike ferdigheter, slik som kunnskap om planter, avkastning, ulike dyrkningsalternativer og -metoder, økonomi og personlige erfaringer. De intellektuelle redskapene kan heller ikke skilles fra de resterende redskapene (Säljö, 2006: 28-33).

Artefakter er meningsladede, hvilket betyr at det skapes en dynamisk prosess mellom subjektet som benytter seg av redskapet, redskapet selv og objektet, som kan forstås både som noe konkret, men også i videste forstand som virkelighet. Redskapene gir både muligheter, men de setter også begrensninger (Afdal, 2013: 141).

3.2.1 Artefakter på ulike nivåer

Med utgangspunkt i Wartofsky, skiller Cole mellom artefakter på tre ulike nivåer; *primære*-, *sekundære*- og *tertiære* artefakter. *Primære* artefakter er artefakter som brukes direkte i ulike sosiale praksiser, slik som økser, nåler, men også ord, skriveinstrumenter, nettverk og mytiske kulturelle personligheter. De neste to nivåene utvider dette artefaktbegrepet (Afdal, 2013: 151-153). *Sekundære* artefakter er representasjoner av primære artefakter og handlingsmåter som utvikles gjennom bruken av primære artefakter. Det betyr at artefakter dreier seg om praksiser som utvikles gjennom bruk av primære artefakter, for eksempel en liturgi eller en gudstjenesteordning. På det tredje nivået finnes *tertiære* artefakter som er av enda mer abstrakt karakter. Wartofsky og Cole kaller disse «imagined worlds» - «forestillingsverdener». På dette nivået skaper artefaktene en forestilt verden, med egne regler, konvensjoner og prosesser. Forestillingsverdener er arenaer for utprøving, spill, fantasi og kreativitet, og den skaper et «som-om»-rom som kan farge måten vi ser og forstår menneskers virkelighet på. Det er ikke bare snakk om hvordan virkeligheten «er», men også hvordan den «kan være» (Afdal, 2013: 152-153). I denne oppgaven er det hovedsakelig primære- og sekundære artefakter som har størst forklaringskraft.

3.2.2 Mennesker som artefakter i en medierende prosess

Interaksjon mellom mennesker kan også forstås som en medierende prosess. Enhver samtale er et uttrykk for mediering, og mennesker er hele tiden medierende ressurser for hverandre når de er i interaksjon med hverandre. De inntar på sett og vis rollen til et artefakt. Et talende blikk, et spørrende tonefall eller en beskrivelse av en hendelse medierer verden for samtalepartneren på en måte som gjør læring mulig. Når barnet forsøker å lære å lese og staver seg gjennom et ord, kan pedagoger eller foreldre gripe inn for å korrigere, når en dommeravgjørelse på et idrettsarrangement blir forklart på TV av ekspertpanelet, når det oppstår en uoverensstemmelse

der det er behov for oppklaring trår den medierende interaksjon inn og skaper ulike typer lærings- og praksisfellesskap (Säljö, 2006: 36).

Menneskets rolle som medierende artefakt blir definert i Vygotskys teori gjennom forestillingen om at enhver psykologisk funksjon opptrer to ganger i barnets utvikling, der den første er den faktiske interaksjonen mellom mennesker, og den andre beskriver en indre form. De sosiokulturelle studiene ønsket å belyse hvordan aktiviteter som startet som en interaksjon mellom et barn og en voksen, ble internalisert som barnets egen psykologiske funksjon. En studie utført av Wertsch og Stone kan belyse dette ytterligere. Forfatterne observerte en mor og hennes datter på 2 ½ år i lek med et puslespill. Barnet skulle sette sammen et puslespill som var avbildet for modellering, og mor var der for å hjelpe. Til å begynne med foregikk interaksjonen mellom mor og barn ved at barnet spurte moren hvor brikkene skulle, og hvor mor viste hvor brikkene skulle plasseres. På slutten av lekeøkten klarte barnet selv å plassere brikkene der de skulle ligge, og behovet for å konsultere med mor var ikke lenger nødvendig. Mor hadde en medierende funksjon i barnets proksimale utviklingszone (Kozulin, 2003: 19). Den proksimale utviklingssonen er «grensen» mellom hva barnet kan klare alene, og «grensen» for hva barnet kan klare med støtte og hjelp (Imsen, 2005: 259). Det er mange måter en voksen kan ha en medierende funksjon, deriblant dens fysiske tilstedeværelse som gir en trygghet, men den kan også oppmuntre, utfordre og gi tilbakemelding (Kozulin, 2003: 19). Mennesker som artefakter står helt sentralt i denne oppgaven, da problemstillingen undersøker endringen som skjer innenfor et kunnskapsfelt når nettopp mennesker brukes som medierende artefakter.

3.3 Kjennetegn på mediering

Mediering er sentral i sosiokulturell teori, og kjennetegnene på mediering og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori vil derfor tangere. Mediering handler om en triologisk prosess, bestående av tre «aktører»; et subjekt - et artefakt - et objekt. Det foregår en kontinuerlig forhandling om erkjennelse og mening, både hos hver av de tre aktørene, men også i relasjonen mellom dem (Afdal, 2013: 143-144). Altså handler det om «det som skjer» når et subjekt tar i bruk et artefakt for «å komme til» et objekt.

Mediering handler om det som er «imellom». Det som er imellom er bestemmende for det vi erfarer bortenfor og for oss selv som erfarende (ibid). Vi erkjenner det som skjer andre steder i

verden, ikke gjennom direkte erfaringer, men gjennom nyhetssendinger på TV, artikler i aviser eller magasiner. Disse mediene står «imellom» oss og virkeligheten. Samme sak kan få «ulik vinkling» i ulike medier. Vår oppfatning av sakene som formidles er betinget, men ikke determinert av mediene. Dette forstås som et dynamisk felt, der ulike aktører forhandler; medier med virkelighet og brukere, og mediebrukere med medier og virkelighet. Slikt skapes vi og våre erfaringer av mediene (Afdal, 2013: 141-142). Det som er «imellom» er ikke nøytrale redskaper. Mediering betyr at vår erkjennelse, forståelse og perspektiv er avhengig av medierende artefakter som står imellom oss, slik som for eksempel mediene, og det vi ønsker å få innsikt i eller erfare. Vår erfaring er dermed indirekte.

De medierende prosessene både lukker og åpner. Vi erkjenner det som framstilles gjennom artefakter, men artefaktene bestemmer ikke utfallet av medieringsprosessen. Mediering må forstås som noe som er i bruk, og man må derfor ikke foreta en analyse av aktørene (humane og ikke-humane) isolert, men sett i sammenheng med hverandre og sammen med artefaktene. Mediering er altså dynamiske prosesser som ikke bare skjer hos den lærende, men også i samspillet mellom aktørene, mellom aktørene og artefaktene og det feltet de skaper sammen (Afdal, 2013: 143-144).

Denne oppgaven viser en tendens der stedfortredende artefakter i større grad brukes som redskap for læring. I dette landskapet har massemediene en helt sentral plass som medierende artefakt. Dette har høy relevans for analyse- og diskusjonskapittelet i denne oppgaven. Der kartlegger jeg hvilke kunnskaper om jøder og jødedommen som rapporteres av informantene i denne oppgaven, og hvilke artefakter som ligger til grunn for denne kunnskapen. Diskusjonen vil i all hovedsak handle om hva som skjer med kunnskapen om jøder og jødedommen når artefaktene som ligger til grunn for den utfordres av en annen artefakt; autentiske jøder. På hvilken måte medierer veiviserne som de foregående artefaktene ikke har klart? På hvilken måte utfordrer veiviserne kunnskapen som er skapt i møte med stedfortredende artefakter, slik som massemediene og undervisningssituasjoner, og hvilke andre tankeprosesser settes i sving, er spørsmål som jeg belyser nærmere i analysen og diskusjonen. Dette sees i sammenheng med tilegnelsen av *kunnskap* om jøder og jødedommen som informantene i denne oppgaven viser til, før- og etter møte med jødiske veivisere.

4 Analyse

Hovedformålet med dette prosjektet var å finne ut av hva utvalgte informanter rapporterer av kunnskap om jøder, jødedommen og jødisk liv og virke i Norge ut i fra sin «livsverden». Jeg kartlegger hvilke artefakter som påvirker denne kunnskapen, og hvilken påvirkning et autentisk møte med to jødiske veivisere kan ha på den etablerte kunnskapen. Jeg har samlet materialet og systematisert det inn i tre overordnede kategorier som analysen og diskusjonen vil orientere seg etter. De tre kategoriene er: 1) Skolerammen, 2) Massemediene og 3) Forestillingen om jøden: stereotyper og kulturelle troer. Under hver av de tre overordnede kategoriene, presenterer jeg underkategorier som dekker de emnene informantene kommer inn på. Funnene som er gjort i tilknytning til problemstillingen presenteres i tråd med de tre overnevnte kategoriene funnene passer inn i. Det er for å belyse detaljene i funnene, men samtidig beholde helhetsbilde. Svarene på delspørsmålene i problemstillingen har en tett tilhørighet til hverandre, hvilket gjør at det er hensiktsmessig å holde spørsmålene samlet, og heller kategorisere etter funn.

Underveis i analysen er det sju diskusjoner (markert med «diskusjon» i overskrift) som tar for seg de foregående underkategoriene. Her oppsummerer og diskuterer jeg de viktigste funnene som har blitt presentert. Noen diskusjoner tar for seg kun en underkategori, mens andre diskusjoner omfavner flere. Grunnen til det er omfanget av funnene til de ulike underkategoriene. Analysen suppleres også med tilleggsinformasjon, enten som hovedtekst eller som fotnote, der det er behov for kontekstualisering eller tilleggsinformasjon for å vise hvilket «landskap» funnene og diskusjonen er en del av. Til slutt kommer en oppsummerende diskusjon og konklusjon på oppgavens problemstilling.

Det går et skille mellom lærerstudenter og elever i oppgaven. Lærerstudenter, også omtalt som studenter, omfatter tre av informantene som er intervjuet. Elever, derimot, er den elevgruppen som veiviserne referer til fra deres skolebesøk i primært den videregående skole. Kjennskap til elevene og deres erfaringer er kun basert på informasjon fra veiviserne. Det er veivisernes og studentenes «livsverden» jeg undersøker, og deres «stemmer» jeg ønsker å få fram.

Jeg har satt mer enn ett sitat tilknyttet hver kategori der det er mulig, og gjerne sitater fra begge informantgruppene (veivisere og studenter). Noen av kategoriene har kun sitater fra en av informantgruppene. Grunnen til det er relevansen til kategorien og tilgang på data.

I denne oppgaven markeres sitater som er hentet fra informantgruppen jødiske veivisere med -JV, og sitater som er hentet fra informantgruppen studenter med -S. Siteres det to eller flere ganger etter hverandre, uavhengig av om det er fra samme informantgruppe eller ikke, så tilleggs markeres initialene til informantgruppen med romertall I, II, III. Romertallene er ikke fastsatt til en spesiell informant, men er der for å tydeliggjøre om det er den samme studenten eller veiviseren som det siteres fra, eller om det er ulike informanter. I noen tilfeller har jeg måtte velge ut deler av svarene som informantene gir framfor å sitere hele sitatet. Det skyldes plasshensyn og relevans. Der noe er redigert bort i sitatet, er det markert med to parenteser og en trestriplet linje (...). For å bevare innholdet i sitatene, er noen sitater redigert lange.

Massemediene, også omtalt som «mediene», brukes som en fellesbetegnelse for de artefaktene som informantene i denne oppgaven har rapportert brukes som midler til informasjon; nyheter, dokumentarfilmer, filmer, TV-serier og tegneserier. Tidvis er dokumentarfilmer, filmer, TV-serier og tegneserier gruppert i termen «underholdningsmedier». «Massemediene» brukes der det ikke er relevant å tydeliggjøre hvilket middel det refereres til, og det spesifiseres hvilket middel det gjelder der det anses for å være nødvendig.

I analysen og diskusjonen tilnærmer jeg meg begrepet «massemedier» på to måter; deskriptivt og teoretisk. Begrepet brukes deskriptivt for å beskrive «de fysiske» mediene i datamateriale, som informantene viser til som redskap for deres læring. Fra et teoretisk og analytisk perspektiv er massemediene et medierende artefakt. I disse tilfellene søker jeg å finne den kunnskapen massemediene har produsert med belegg i intervjumateriale. Den teoretiske og deskriptive tilnærmingen er uløselig knyttet sammen, og vil derfor omtales parallelt. Dette er også gjeldende for de andre artefaktene som nevnes av informantene.

4.1 Skolerammen i den videregående skolen

Dette delkapittelet vil presentere funn som dekker kontekster i skolehverdagen som er direkte tilknyttet læringssituasjoner om emner som omhandler jøder og jødedommen. I dette kapittelet omhandler læringssituasjonen undervisningen og lærebøkene i skolen, undervisningen om andre verdenskrig og undervisningen om delen av paragraf 2 i Grunnloven som omhandler

forbudet mot jøders adgang til Norge. Andre del av kapittelet har fokus på funn knyttet til kunnskap om andre faktorer i skolehverdagen, som begrepsbruk knyttet til jøder, forståelsen av jøder som noe mer enn en person som har jødisk tilhørighet, og å gi «det fremmede» et ansikt. Derhvor informantene kommer inn på situasjoner som skjer utenom skoletid, og som har en relevans for problemstillingen, blir det tatt med i analysen fordi denne informasjonen er viktig for helhetsbilde. Elevenes læring og interaksjon med hverandre er ikke begrenset til skoletiden, men har en flytende overgang mellom skoletid og fritid.

Undervisningen på skolen er en arena der informantene forteller at de har lært om jøder og jødedommen, da spesielt den delen av religionsfaget som omhandler jødedommen («KRLE - Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk» på grunnskolen og «Religion og etikk» på videregående skole). Informantene viser også til historieundervisningen på skolen som en arena der de lærer om jødedommen, men siden religionsfaget er det eneste faget som konkret berører jødedommen i Læreplanen i grunnskolen, og potensielt i den videregående skolen, vil religionsfagets karakter beskrives mer inngående. Alle fem informantene har nylig avsluttet videregående skole, og derfor er fokuset lagt til religionsopplæringen i den videregående skole.

Skolefaget «Religion og etikk» er et fellesfag for studieforberevende utdanningsprogram på videregående skole og er lagt til det tredje studieåret. Faget er obligatorisk og elevene skal ha en standpunkt karakter i faget. Det er avsatt 84 årstimer til undervisning i faget. Religion og etikk har fire hovedområder; *Religionskunnskap og religionskritikk, Islam og en valgfri religion, Kristendommen og Filosofi, etikk og livssynshumanisme*. Religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Som kunnskapsfag skal det bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Det skal også bidra til at elevene utvikler teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger. Som holdningsdannende fag skal religion og etikk gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kunnskap om jødedommen faller under hovedområdet *Islam og en valgfri religion*. Her legges det vekt på sentrale trekk ved religionenes etikk, sentrale tekster fra hver av religionene, ulike retninger og estetiske og rituelle uttrykk i religionene, og også religionenes forhold til andre

religioner og livssyn (ibid). I praksis kan elever velge en annen religion enn jødedommen som den valgfrie religionen, og slikt sett ikke lære om jødedommen på videregående skole i det hele tatt.

Selv om det er kunnskapsmålene som skal være styrende for det elevene skal lære, så er skolebøker fremdeles sentrale i opplæringen. *I samme verden*, *Tro og tanke* og *Eksistens* er tre ulike fagbøker som er tilpasset faget religion og etikk. *I samme verden* har et eget kapittel om jødedommen som er tilsvarende kapitlene om Islam, Hinduismen og Buddhismen når det gjelder emner og omfang. Kristendommen utgjør en større del av verket (Brett boka, 2016a). *Tro og tanke* har ikke et eget kapittel om jødedommen, slik den har om kristendommen, islam, buddhismen og hinduismen (Brett boka, 2016b), men verket har en del om jødedommen på elevnettstedet sitt (Lokus, 2018). *Eksistens* presenterer tre religioner bredt; buddhisme, islam og kristendom. Bakgrunnsstoff om andre religioner som er nødvendig for forståelsen, er integrert i lærestoffet. En helhetlig framstilling av hinduisme og jødedom er tilgjengelig på læreverkets nettsted (Gyldendal, 2018).

4.1.1 Læringssituasjonen på skolen

Vi vet nå en del om bruken av massemedier i undervisningen i skolen, og at de innrammingene som foregår i mediene har en betydning for måten religion framstilles på i skolen. I sin doktorgradsavhandling viser Toft at religionsundervisning i stor grad er påvirket av mediene. Påvirkningen er derimot kompleks og relatert til lærerens praksis. Han viser at det i dag er en sterk sammenheng mellom måten religion framstilles på i mediene og i klasserommet, spesielt i undervisningen om Islam. Fellestrekkene går ut på hvilke temaer som presenteres, og måten de presenteres på. Det fokuseres ofte på omstridte og kontroversielle temaer som skaper debatt. En sterk tendens, som Toft viser til, er at massemedienes representasjon av religion er nødvendig i religionsundervisningen for å forene faktakunnskapen og relevansen til emnet. Ifølge Toft er det flere faktorer som viser at religionsundervisningen er avhengig av ulike former for mediebruk (Toft, 2019, 185 ff.).

Often viser samme tendens i sin mastergradsavhandling der hun ser at undervisningen om jødedommen i historiefaget legger vekt på ekstreme saker og perspektiver som på ulike vis

relateres til jøder og jødedommen. Som Toft, ser Often at behovet for å skape engasjement og spenning fører til at fokuset i undervisningen legges på de mest ekstreme aspektene ved historien. Hun hevder at en sensasjonspreget undervisning er med på å skape avstand til de norske jødene ved at fokuset på det ekstreme flytter historien så langt unna virkeligheten til elevene at det er umulig å skape gjenkjennelse eller medfølelse. Videre argumenterer hun for at et slikt fokus i undervisningen gir liten plass til enkeltmennesker og levde liv, og at fokuset ligger på jøder som én stor gruppe av ofre. I all hovedsak omtales jøder i undervisningen som én gruppe uten spesifikk nasjonal tilhørighet, og jødernes historie ser i stor grad ut til å være synonymt med Holocaust (Often, 2018: 90-93).

Toft viser videre til en undervisningssituasjon som er medie-mettet hvilket betyr at mediene tar en stor plass i undervisningen, både i form av fysisk bruk og som kognitivt stimuli. Det var til enhver tid en mengde av medierelaterte verktøy, slik som PC, smarttelefoner og smartskjermer som var i bruk (Toft, 2019: 186). Massemediene er en kilde til informasjon både for lærerne og elevene. Elevene bruker massemediene blant annet som referanser til påstander om religion, som kilde til oppgaver de jobber med, eksempler som gir ytterligere informasjon eller som humor. Lærerne så det som sin profesjonelle plikt å nyansere, tematisere og diskutere massemedienes framstilling av Islam (Toft, 2019: 187).

Ifølge Toft fungerer massemediene også som «delt svære» for kunnskap, der massemediene har blitt en primær kilde for produksjon og videreformidling av informasjon om religion. Massemediene ble brukt når det var ønskelig å etablere en felles plattform for å tilegne seg ulike emner i mye større grad enn tidligere undervisning om det samme emnet. Toft hevder at forholdene for undervisningen av religion i klasserommet ligner sterkt på forholdene for det medie-mettede samfunnet, der massemediene gir informasjon om religion på en slik måte at informasjonen er «publikumsorientert». I en slik måte å formidle informasjon på, så er fokuset å fange oppmerksomheten til publikumet. Informasjonen skal være relevant for deres liv og passe inn i deres forståelse av verden. Altså blir massemediene et pedagogisk artefakt. Han viser også til andre studier gjort i Skandinavia, som blant annet bekrefter at religion i mediene presenteres slik at den gjøres relevant for publikum. Det Toft ser, er at religionsundervisningen kan, med bakgrunn i den like standarden for utvelgelse og presentasjon av medienes rammer,

reprodusere og forsterke aspekter ved mediernes effekt, deriblant det sterke fokuset på kontroversielle saker som berører religion (Toft, 2019: 187 ff.).

I det moderne samfunn er massemediene en stor del av vårt liv. Det er dermed naturlig at massemediene er et medierende redskap for vår læring. Som vist ovenfor, er massemediene også sentrale for undervisningen om religion i skolen. Selv om Often og Toft sine funn ikke nødvendigvis er direkte overførbare til konteksten som oppgavens informanter befinner seg i, så viser Often og Toft likevel til en virkelighet som informantene ikke kommer utenom. Nedenfor beskriver jeg nærmere hva informantene i denne oppgaven rapporterer om fra deres undervisningssituasjon i skolen.

4.1.1.1 Undervisningen og lærebøkene

Alle tre studentene forteller at kunnskapen de har om jøder og jødedommen er fra skolen. De viser til et diffust minne om religionsundervisningen fra sin skolegang. I tillegg forteller en student at han har sett på dokumentarfilmer om andre verdenskrig, og at han også har kunnskapen sin fra den. En annen student forteller at hun også har sin kunnskap om jødedommen fra Bibelen.

(...) fra skolen da (...) Ja, videregående og ungdomsskolen i historien og RLE og sånt. - S I

(...) fra skolen, fra videregående og sikkert på ungdomsskolen, ja, på ungdomsskolen i RLE-timene husker jeg vi hadde om alle religionene, og så skulle vi sammenligne dem og sånt. Og så på videregående skole hadde vi litt mer om historien bak andre verdenskrig. Det er veldig lett å dra inn andre verdenskrig når det gjelder jødedommen da, for det var ganske stor del av historien til jødedommen. Ja. Og så fra dokumentarer og sånn da. - S II

Den sistnevnte informantene nevner at han har lært om jødedommen i RLE-timene (Religion, Livssyn og Etikk - timer – i dag heter faget KRLE), der det foregikk opplæring i alle religionene, og også fra historietimene på skolen. Han opplever at andre verdenskrig er en stor del av jødedommens historie, og at det raskt trekkes en felles never mellom undervisningen om andre verdenskrig og jødedommen.

Alle tre studentene forteller at de opplever at emnet det undervises om på skolen er relativt selektivt utvalgt. Den ene studenten beskriver undervisningen på skolen som A4, altså en

undervisning som er standardisert, den følger faste mål og er forutsigbar. Informanten beskriver innholdet i undervisningen til veiviserne som åpen og bredere. Ved å være åpne, inkludere emner som er såre og vanskelige å snakke om, og ved å være personlige førstehåndskilder til jødisk liv og virke i Norge, så gir veiviserne en kunnskap som dekker et bredere spekter, noe skolen ikke gjør i like stor grad. Informanten oppnår en bevissthet om den innlærte kunnskapen fra skolen i møte med en annen læringskilde.

Så jeg føler at på skoler så lærer de sånn A4, mens de (referer til veiviserne) er veldig litt mer overalt, litt åpne, de lærer litt om nye ting som du ikke har lært på skolen (...) -S

En av studentene påpeker viktigheten av å spille på følelser i en undervisningssituasjon for at man skal lære og huske kunnskapen bedre. Uten følelsesaspektet er det lettere for at kunnskapen glemmes, hvilket studenten også forteller at skjer. Å lære om jøder og jødedommen av en jøde, og at «jøden» får et ansikt, er noe som studenten mener er verdifullt for læringen om jøder og jødedommen. Studenten gir uttrykk for at undervisningsmaterialet om jøder og jødedommen virker fjernt og noe som ikke angår en selv og sine omgivelser. I møte med en jøde gjøres kunnskapen nærmere og noe som også angår den lærende.

Jeg tenker at de, det er sånn som jeg har lært om at hvis du har, hvis du vekker følelser under en undervisning, så er det mye lettere å få med seg eller huske kunnskapen da. Så det er sikkert masse kunnskap vi har fått om jødedommen i for eksempel historie på videregående som jeg har glemt. Men det er sånn når de kommer (refererer til veiviserne), og som sagt at de setter et ansikt på en jøde og sier hva jødene har opplevd, de vekker jo følelser under foredraget sitt. Så tror jeg det burde ha en mye større effekt enn det å sitte i et klasserom og høre om noe som er fjernt for en person. -S

En av veiviserne underbygger at følelser er viktig, ved å påpeke at et møte med «den andre» kan resultere ulikt. Hvis kjemien er god, og veiviserne og elevene er enige med hverandre, så kan elevenes forståelse av jøder være positivt preget. Hvis uenigheter oppstår, og kjemien ikke stemmer, så kan det resultere i et negativt syn på jøder. Veiviseren understreker at hun mener at den opplevelsen elevene får med veiviserne, generaliseres til å gjelde den jødiske befolkningen. Det er et stort press.

Ja, det blir veldig fort sånn at det vi sier og hvem vi er, er det de nå forbinder med jødedommen til de møter en ny jøde. Og ved det er det ganske mye press, for man skal presentere et helt folk i Norge. Hvis jeg er en allright, hyggelig oppegående person, så vil de forbinde en allright, hyggelig og oppegående person med jøder. Så jeg tror absolutt vi har en påvirkning, om den er

negativ eller positiv, jeg håper den er positiv, men det vet man jo aldri. Kanskje vi sier noe som de absolutt ikke er enig i, og da blir det negativt. Men jeg tror vi har en påvirkning. Jeg tror det har veldig mye med ikke bare hva vi sier, men hvordan vi sier det, og hvem vi er og hvordan dag vi har. -JV

En annen informant uttrykker at det er viktig å være kritisk til informasjonen som gis om sitt eget land, da informasjonen kan være selektiv og utelate viktig informasjon. Dette har han selv erfart i opplæringen om andre verdenskrig som han har fra skolen og dokumentarfilmer. Informanten opplever at informasjonen om de som stod bak deporteringen av norske jøder til konsentrasjonsleirer er viktig informasjon som han mangler. Han viser til at informasjonen som gis om eget land i skolen presenterer landets handlinger som forbilledlig, og at den skyver unna og unnlater å forholde seg til kontroversielle temaer.

Ja, historisk sett, så har de vist det at det er så typisk det at når man er i Norge og forteller om historie som har skjedd i Norge, så kan man alltid skyve unna det Norge har gjort og se på Norge som glansbilde av hvordan man skal oppføre seg, men å se hvordan de var mot jødene i Norge under andre verdenskrig. Og se det at det var ikke bare nazistene som gjorde dette mot jødene, men også folk fra Norge. Og det å kanskje være mer kritisk til historie som man hører fra hjemlandet sitt da. -S

Veiviserne underbygger det studentene forteller. Skolebøker ønsker å gi mye informasjon på begrenset plass. Da kan vesentlig informasjon utebli, og elevene vil miste en bred og utfyllende forståelse av hva en jøde kan være, hvilket studentene også uttrykker. Bøkene presenterer jødedommen og personer med jødisk tilhørighet ensidig ved å presentere personene som sterkt religiøse. Slik ekskluderes den kulturelle delen av jødedommen, og den «alminnelige» jøden fra elevenes forståelse av jøder og jødedommen. Lærebøkene innhold presenterer derfor et snevert bilde av religionen, og dermed også menneskene som identifiserer seg med den.

(...) vi har valgt å snakke om, først og fremst jødedommen, altså spesielt her i Norge, hvordan vi har det her i Norge, om synagogen og menigheten, og kosher og barnehagen og forskjellige ting, bare for å vise litt sånn jødedommen er sånn vi har det i Norge. Vi setter også spesielt fokus på at det er et mangfold innenfor jødedommen. Og grunnen til det er at vi, altså lærebøkene i religion på ungdomsskole og videregående er ikke akkurat de beste religionsbøker. De viser en side av jødedommen, som regel er det veldig religiøse. (...) lærebøkene viser de ultraortodokse eller de veldig ortodokse menneskene, men her er to ikke så altfor religiøse jøder, og sånn her har vi det i vår menighet, sånn her har vi i vår synagoge. -JV

Studenten erfarer at en jøde ikke nødvendigvis er sterkt religiøs eller sterkt bundet av lover og regler. Studenten uttrykker at han synes det er interessant å møte to unge jøder (refererer til veiviserne) som ikke er sterkt bundet til de religiøse pliktene, og at det viser at det er et bredt spekter av hva det innebærer å være jøde.

Også det at man skjønner jo kanskje litt sånn at for eksempel unge som har en religion kanskje ikke er så bundet til pliktene som følger religionen da, men å se at i Norge så er det flere jøder som er jøder, men kanskje ikke på den måten som de som er veldig troende. -S

Studenten forteller i sammenheng med overnevnte sitat at man kan tenke at mennesker innenfor hver religion er religiøse i ulik grad, men ettersom han aldri har møtt en jøde før som han visste om og utenom det han hadde sett på film, så var møtet med veiviserne interessant.

En av veiviserne forteller om en situasjon i undervisning fra egen skolegang, der hun ble bedt om å fortelle om andre verdenskrig fordi hun selv er jødisk. Hun mener hun ikke hadde forutsetning for å kunne si noe om den informasjonen som ble etterspurt noe mer enn andre medelever.

Reis deg opp og fortell klassen. Hva vil du jeg skal si. I historieundervisningen sa lærere navnet mitt – du er jo jøde, kan du ikke fortelle hvordan jøder hadde det under 2. verdenskrig? Jeg levde da ikke under 2. verdenskrig. Altså, det jeg kan, er det du forteller oss om hvordan jøder hadde det, altså. Det var forventet at jeg hadde en kunnskap som jeg ikke har, og på ingen måte har mulighet til å ha heller. -JV

4.1.1.2 Diskusjon - «Slektslinjen» til Auschwitz

En av informantene uttrykte en frustrasjon over at omgivelsene gir henne formidlingsautoritet om andre verdenskrig fordi hun har jødiske tilhørighet. Informantens jødiske identitet forsterkes i møte med undervisningen om Holocaust, hvor det i tillegg forventes at denne identitetsdelen også skal garantere en gitt kunnskap om folkemordet. Å være jødisk assosieres med å være en etterkommer av Holocaust. Det er også en forventning om at informanten har kjennskap til jøders skjebne under andre verdenskrig. Dette kan sees i sammenheng med Ofte sine funn som viser at fokuset på jøder i historieundervisningen er på de mest ekstreme aspektene ved denne historien. Et slikt fokus gir liten plass til enkeltmennesket, og fokuset ligger på jøder som en

stor gruppe (jf. Often, 2018). Andre verdenskrig er en viktig del av det norske krigsnarrativet.⁴ Det er kanskje den største delen av skolepensumet som omhandler jøder og jødedommen utenfor KRLE faget. Det faktum at andre verdenskrig stadig omtales, både i massemediene og historiefagene, og måten den presenteres på, forsterker oppfattelsen av jøder og deres skjebne i Holocaust. Samlet sett tyder det på at storsamfunnet ikke lar den enkeltes identitet løsrive seg fra forbindelsen til Holocaust.⁵

Kulturelt minne er en del av kulturell kapital som er satt sammen av tekster, steder, personer, artefakter og myter. Dette er knyttet til kollektiv identitet som videreføres i noen kontekster. (Assmann, 2010: 110). Den kollektive identiteten viser seg i forbindelsen mellom jødedommen som religion og andre verdenskrig som en del av jødernes historie. Ut i fra dette tyder det på at det forekommer en brytning mellom kollektivets forståelse av den enkeltes selvforståelse og den enkeltes egen selvforståelse. Dette underbygges av en informant som forteller om en oppfattelse av at andre verdenskrig er en stor del av jødedommens historie. Jødedommens historie strekker seg flere tusen år tilbake i tid, og likevel er det påfallende mye fokus på den ekstreme delen av jødedommens historie som er tilknyttet en tidsperiode på omkring 6 år. Dette er kanskje ikke så rart, når «alle» på ulik vis kan identifisere seg med krigen. Utfordringen med dette oppstår når noen grupper i befolkningen får en tilknytning til krigen som går utover det som er gjenkjennbart for de det gjelder.

⁴ Narrativ kan forstås som en måte å fortelle en historie på. Motnarrativ er en måte å tilnærme seg den samme historien på, men fra en annen vinkel som nyanserer narrativet. Motnarrativet skal være faktabasert, men også åpne opp for refleksjon. Narrativer og motnarrativer er verktøy som veiviserne benytter seg av for å vise at det trengs flere perspektiver for å få et mer helhetlig bilde og for å utvikle mangfoldskompetanse. Undervisningsmetoden «Motnarrativ i holocaustundervisningen» er inspirert av tematikken i «I begynnelsen var fortellingen» av H. Breidlid og T. Nicolaisen, der det skrives om parallelle og rivaliserende fortellinger (Preminger og Regev, 2018). Parallelle fortellinger er fortellinger som har ulik tilnærming eller vektlegging på et og samme tema, men som ikke skiller seg fra hverandre i hovedbudskap. Når fortellingene formidler motstridende virkelighetsoppfatninger og verdier, kan de kalles «rivaliserende fortellinger» (Breidlid og Nicolaisen, 2011: 327).
⁵Døving og Moe viser til internasjonal forskning som hevder at Holocaust har blitt den dominerende fortellingen om samtidens jødiske identitet. Dette gjelder også for jødisk identitet i Norge, men det har blitt funnet få tegn på at Holocaust er selve bærebjelken av en norsk-jødisk identitetskonstruksjon. Tvert imot er mange veldig opptatt av at den ikke skal være den avgjørende faktor ved det å være jødisk (Døving og Moe, 2014: 25).

4.1.1.3 Andre verdenskrig

Alle de tre studentene forteller at andre verdenskrig har vært en del av deres opplæring i skolen. En av studentene forteller også at han er særlig interessert i andre verdenskrig, og at han har sett flere dokumentarfilmer om krigen. Andre verdenskrig er også et fast tema som veiviserne har i sin undervisning. Veiviserne fokuserer på både den norske krigshistorien – et norsk krigsnarrativ - men også på motnarrativene til storsamfunnets krigsnarrativet. I den forbindelse forteller veiviserne om jøder som ble deportert til konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig. De forteller at jødene ikke ble deportert av nazister med tysk bakgrunn, men alminnelige nordmenn som taxisjåfører og politimenn. Dette bryter med den tidligere krigsnarrativ, og kommer overraskende på flere av studentene. Alle tre studentene ble overrasket over informasjonen veiviserne formidlet om hvem som deporterte norske jøder.

Vi snakker ikke bare om andre verdenskrig, men det er litt annerledes. Vi snakker om narrativer, om at i Norge hadde, altså her i Norge, så har vi spesielt norsk krigsnarrativ. (...) Og så snakker vi om det norsk klassiske krigsnarrativet, og så går vi over derfra til et motnarrativ, en motfortelling. Og da snakker vi om hva som skjedde med jødene, om at jøder ikke ble deportert av tyske nazister, men norske, frivillige politimenn som deporterte jødene. Og dette narrativet går da veldig imot det klassiske. -JV

Det er jo det med at de snakket om, hva sa de, krigsnarrativer. Jeg har alltid trodd at Norge vi var aldri imot jødene. Vi ville bare hjelpe og vi ville ikke være med i krigen og sånt, men det var jo ikke det. Han sa tydelig at det var politi som frivillig hjalp til med å sende jødene til konsentrasjonsleirene (...). at de ble kjørt til Auschwitz og deportert av taxisjåfører og politimenn som var norske. Og så det at noen har skjøtet på synagogen dems i Oslo. Det ga mye inntrykk på meg, hvordan folk er. -S I

Ja, jeg visste ikke at jøder ble deportert fra Norge i det hele tatt. Eller visste ikke, jeg hadde ikke tenkt som sagt tenkt på det. -S II

Veiviserne uttrykker at det er behov for å snakke om motnarrativene, slik at elever forstår at det er flere aspekter av kunnskapen som er viktig å få fram. I dette tilfellet brytes en etablert forestilling om at det var «de andre» som gjorde ugjerningene mot jødene under krigen. Den nye informasjonen er at det var alminnelige nordmenn som bidro til jødene skjebne i Norge under krigen.

Og så snakker vi om hvorfor det er viktig å lære om et motnarrativ i samfunnet. Og så har vi en sånn diskusjonsting der de tar to, tre minutter der de snakker med hverandre og kommer med

argumenter, og så tar vi det høyt etterpå. Hvor da folk som regel skjønner at man må alltid se på flere sider av en sak. Det finnes ikke bare på en måte en sannhet. Det finnes alltid mer til en sak. -JV

Samtlige av studentene ga uttrykk for at deres opplæring av deporteringen av jøder i Norge er mangelfull. En av studentene mener at undervisning om motnarrativene til den norske krigsnarrativ er utilstrekkelig. Flere studenter påpeker viktigheten av å være kritisk til informasjonen som gis om eget land, da den kan være selektiv, slik en av studentene selv har erfart.

For meg, så, det påvirket meg jo. Det gjorde det jo. At man ikke helt kan stole på det man hører da, eller stole på det som har blitt sagt da. At Norge var veldig snille og vi gjorde ikke noe dumt. Og også det med andre verdenskrig, (...) jeg visste ikke det at så mange nordmenn liksom deporterte jøder til de leirene som jeg ikke husker – konsentrasjonsleirer. -S I

Ja, jeg har jo ikke lært at jøder ikke ble deportert fra Norge da, men det er jo som han snakka om de narrative. Det har bare ikke vært en del av min undervisning å lære om det i det hele tatt. -S I

Den av studentene som ga uttrykk for at han er særlig interessert i andre verdenskrig, og som har sett flere dokumentarfilmer om krigen, uttrykte at det er interessant å høre en vinkling om deporteringen av jødene som han ikke hadde hørt om før, til tross for hans særlige interesse for krigen. Han bemerker at historien han har lært tidligere er ufullstendig, og at vesentlig informasjon om krigen har manglet i hans opplæring.

Så interessant å få høre hvordan det faktisk er, istedenfor å, det er jo sånn de sa, sånn historien at de vil ikke at Norge skal bli sett på som, sett på som de gjorde bare, prøve å vinkle det sånn at det var nazistene som gjorde alt vondt mot jødene, men at det faktisk var folk i Norge og, og at bare det at jeg ikke har hørt om det kan jo kanskje vise det at ting ble lagt skjul på nå også, i nåtid. -S I

Denne informanten uttrykte også at han kan bruke sin posisjon som kommende lærer til å regulere hva den neste generasjonen av elever skal sitte igjen med av kunnskap. Han gir uttrykk for at informasjonen han ikke har om motnarrativene er et vesentlig kunnskapstap, som han anser er viktig at kommende elever får innblikk i.

Det er fint å, jeg føler det er fint å ha med seg fordi jeg som lærer kan gjøre, eller når jeg er utdannet til å bli lærer, så kan jeg gjøre en forskjell for, å se på hvordan jeg har gått, når jeg

har gått på skolen i så og så mange år, så kan jeg se at jeg ikke har lært om det der, da kan jeg i hvert fall la noen som har gått på skole kortere enn meg få kunnskap om det da. Som er, for jeg føler det er veldig nødvendig for å få, for å få et innblikk da i andre sin hverdag. -S I

4.1.1.4 Jødeparagrafen

Et sentralt spørsmål i et nasjonsbyggende land, slik Norge var på tiden da Grunnloven ble skrevet, var hvem som hørte til nasjonen. To grupper var utelukket fra riket gjennom § 2 i Grunnloven av 1814. Der stod det at «Jesuitter og Munkeordener maa ikke taales. Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget.» Det stod også at «Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. (...)» Forsamlingen på Eidsvoll vurderte å utforme en paragraf om religionsfrihet, men det ble i stedet en paragraf som satte begrensninger for enkelte grupper. Paragrafen var gjeldende til 1851. Etter opphevelsen, som liberale politikere med hjelp fra Henrik Wergeland kjempet for, fikk jøder samme rettigheter som andre norske innbyggere (Myhre, 2012: 62-63)

Dette er et fast tema som veiviserne tar opp i sin undervisning. I den forbindelse forteller veiviserne at Henrik Wergeland var en forkjemper for jødernes rettigheter. Wergeland hadde ikke-jødisk bakgrunn. En av veiviserne forteller at opplysningen om at det var en person med ikke jødisk-bakgrunn som engasjerte seg sterkt for å få paragrafen opphevet, kommer overraskende på elevene. Dette underbygges av to av studentene.

Og så tror jeg noe annet som sjokkerer dem er kanskje at det var en ikke-jøde som kjempet for å oppheve jødeparagrafen. At de blir litt sånn, Okei, det var en ikke-jødisk som stod for dette her. Det var ikke noen jøder som gjorde dette her – JV

Jeg visste ikke det med Wergeland heller, at han var liksom så stor forkjemper for jøder. Jeg lærte liksom bare at den (refererer til paragraf 2) fantes og så sluttet den å finnes (...). – S I

(...) at Wergeland var forkjemper for at jøder skulle få komme til Norge. Det ante jeg ikke. – S II

En av studentene forteller at informasjonen han fikk om Wergeland var annerledes enn den han fikk på skolen. Fra skolen kjente han til Wergeland i den konteksten der man lærer om dikteren Wergeland sammen med Welhaven og en rekke andre norske diktere. At Wergeland var en

forkjemper for jøders rettigheter var ukjent for han. Han reagerer på at informasjonen han hadde fått på skolen ikke berørte historien om Wergeland som forkjemper for jøders rettigheter. Informanten reflekterer over dette og lurer på om undervisningen har tatt bort den delen av Wergelands liv man tenker ikke er aktuell, og dermed forties historisk fakta.

Nei, at man blir, at når man hører i norskundervisningen der man har mest om Wergeland og Welhaven og alt det der, og at man kanskje ikke hører så mye om det som ikke påvirker Norge i en norsktime. At man hører mer om hva som skjedde i Norge (...). Får på en måte ikke informasjon om at, ja, han Wergeland sto altså opp for jøder, at de skulle få komme inn til Norge, og for det handler liksom om hva som skjer utenfor (...) det handler om folk utenfor Norge, men også folk i Norge. - S

4.1.1.5 Diskusjon – På vei mot en ny kollektiv erindring?

Begrepet kollektiv erindring sier noe om kunnskap, erfaring og minner som et samfunn og dets enkeltindivider har om fortiden. (Eriksen, 1995: 14). Kollektiv erindring inneholder aspekter ved fortiden som «vi» er stolte av og ønsker å fremheve. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvem som tyder og taler på vegne av fortiden (Lenz, 2008: 9) Historiker Synne Corell har skrevet om andre verdenskrig og hvordan historien om krigen lenge har bidratt til nordmenns selvforståelse. Corell viser at i fortellingene fra etterkrigstiden var det vanskelig å gi plass til norske politifolk som arresterende subjekter og norske jøder som arresterte ofre innenfor et nasjonalt og patriotisk narrativ (Corell, 2010: 214). Dette samsvarer med informasjonen fra studentene og veiviserne. De uttrykte en forståelse av at deporteringen av jøder var noe som skjedde et annet sted enn i Norge og at det var *tyske* nazister som deporterte *norske* jøder. Slik Lenz hevder, er aspektet «vi» viktig i en kollektiv erindring. Med belegg i min analyse, er det ikke plass til jøders skjebne i det kollektive krigsnarrativet. Veiviserne formidler det norske krigsnarrativet fra en annen vinkel ved at de også formidler motnarrativet. Dette setter i gang refleksjoner som går videre enn innholdet i narrativet.

For å være i stand til å huske informasjon, må vi også sortere bort annen informasjon. Det som blir sortert bort trenger nødvendigvis ikke å være tapt for alltid. Den aktive hukommelsen til et samfunn som definerer og støtter en samfunnsgruppes kulturelle identitet, er både selektiv og utelukkende (Assmann, 2010: 106). Skolens mål og innhold representerer en nasjons normer, verdier og det samfunnet ønsker å videreføre som sin kulturelle arv. En nasjons krigsnarrativ

inneholder både heltehistorier, men også hendelser og situasjoner som er skambelagt. Hva som «huskes» og hva som «sorteres bort» er avhengig av ulike faktorer, deriblant skolens læringsmål, læreren som formidler informasjonen og elevene som lytter. Elever følger læringsmålene og undervisningen med en tillit til at innholdet og formidlingen er slik den skal være, hvis man i det hele tatt har en bevissthet om dette.

I møte med veiviserne, lærer elevene og lærerstudentene om deres *felles* historie med fokus på motnarrativene. Dette er en del av veiviserens undervisningsopplegg, og innholdet overrasker studentene. Herbert Simon hevder at det moderne samfunnet er informasjonsrikt, og han viser at mye informasjon fører til manglende oppmerksomhet. I denne sammenheng vil det kritiske punktet være å sortere ut relevant informasjon, og å ha tillitt til de som tar utvalget (jf. Simon, 1971). Utfallet av møtet med veiviserne endte i denne sammenheng med ny informasjon om jøders forhold i Norge under andre verdenskrig. I tillegg ble de gjort oppmerksomme på at norske jøder sin historie er en del av Norges historie. Den er en del av deres *felles* historie. Den største endringen skjedde likevel i tillitsforholdet til de som velger ut informasjon som formidles i skolen. Studentene reflekterer kritisk over hvorfor de ikke tidligere har lært om noe de anser som vesentlig informasjon på skolen. De uttrykker at de i framtiden må være mer oppmerksomme og ha omfattende kunnskap om noe så nært som historien til sitt eget land.

Det medierende utfallet er tosidig. Først og fremst får elever og studenter tilleggsinformasjon om jøders forhold under andre verdenskrig. Det er grunnleggende og viktig. Men det er enda viktigere at de utstyres med verktøy til å kunne stille seg kritiske til sin egen kunnskap og *dannelsen* av den. Altså kunnskap om sin egen kunnskap. Kanskje er det slik at de unge lærerstudentene, som i framtiden kan nå ut til mange elever og lærere, kan være bidragsytere til en mer nyansert kollektiv erindring om andre verdenskrig, der minoriteter i større grad blir inkludert i «vår» felles krigsnarrativ. I likhet med kunnskapen om andre verdenskrig, stiller studentene seg spørrende til hvorfor de ikke visste at Henrik Wergeland var en forkjemper for jøder sine rettigheter og for opphevingen av jødeparagrafen. Denne brytningen, ikke bare i kunnskapen, men også synet på sin egen skolegang, skjer når de erfarer noe annet gjennom direkte kontakt med læringskilden. Sårbarheten i en slik situasjon ligger i dynamikken mellom den som lytter og den som formidler. Er det en åpenbar god relasjon, tillitt og gjensidig respekt, så vil det kunne oppnås en endring, og er det ikke det, så kan motsetningene forsterkes.

4.1.1.6 Oppsummering og diskusjon - Den medierte undervisningen

Lærerstudentene og veiviserne rapporterer om at kunnskapen skolen formidler, i stor grad er mediert gjennom stedfortredende artefakter. Flere av informantene forteller at de aldri har truffet en jøde, verken på skolen eller på andre arenaer. Den eneste kjennskapen de har til jøder er gjennom bøker, undervisning og dokumentarfilmer. Massemedier har ikke blitt omtalt i tilknytning til undervisningen, og vil derfor bli behandlet i et eget kapittel. Det er de stedfortredende artefaktene som medierer informasjonen om jøder og jødedommen blant informantene i denne oppgaven, og dette gjør noe med dynamikken i konstruksjonen av kunnskapen om jøder og jødedommen. I fravær av møter med personer som kan gi en levende forestilling av hvordan det er å være jøde, og mangfoldet i dette, blir utfallet i stor grad en teoretisk kunnskap med manglende og snever forståelse av jødedommen, og manglende personlig erfaring av mennesker med jødisk tilhørighet.⁶

For jøder kan det kulturelle aspektet med jødedommen være minst like viktig som det religiøse. Rabbiner og politiker, Michael Melchior, sa følgende om spenningen mellom det kulturelle og det religiøse aspektet blant jøder; *«Derfor kan du godt, selv om det lyder absurd, ha en jøde som føler seg 100 % jødisk og identifiserer seg med jødedommen, men som samtidig er sekulær ateist»* (M. Melchior sitert i Neegaard, 2006: 41). I skolehverdagen uttrykker informantene at dette spennet mangler i deres læring. Den ultraortodokse jøden som presenteres i bøkene og blant lærerne er framtreddende ifølge informantene. Dette skaper et bilde av jøden som dypt religiøs, fremmed og fjern. Det er viktig å påpeke at blant mangfoldet av jøder, så er den ultraortodokse jøden en del av bildet, men langt fra hele. En manglende framstilling av den kulturelle, folkelige og norske jøden forhindrer en forståelse av at en person med jødisk tilhørighet er blant «oss» og lik «oss». Audun Toft viser til funn der undervisningen om Islam benytter seg regelmessig av konfliktstoff fra massemediene. Det norske samfunnet framstilles parallelt med dette som et sekulært samfunn når det settes opp mot Islam. Religionsundervisningen rettes på denne måten mot et «oss» ved at undervisningen om Islam

⁶ Cora Døving og Vibeke Moe viser til liknende funn, der informantene også forteller om en opplevelse av manglende kunnskap om mangfoldet blant jøder (Døving og Moe, 2014: 58).

fokuserer på de områdene hvor muslimer skiller seg fra dette «oss» (Toft, 2017: 48). Selv om informantene ikke nevner massemediene i undervisningen, er det nærliggende å tenke at det kan forekomme liknende tendenser i elevenes møte med jødedommen på skolen. Det er fordi informantene viser til en undervisning som mangler bredde, samt menneskelig og kulturelt fokus som kan jamføres med egen kultur og eventuelt religion.⁷

I møte med veiviserne artet medieringsprosessen seg annerledes enn i tidligere læringssituasjoner, der noe av forklaringen ligger i at følelser ble aktivert hos elevene og studentene. Studentene påpekte at det er viktig å referere til følelsenes betydning i opplæringen, hvilket et autentisk møte med en jøde gjorde i deres tilfelle. Det ble opprettet en relasjon og dannet et bilde av hvordan en jøde kan være; nemlig lik en selv. Brytningene i deres etablerte kunnskap handlet om at den direkte kjennskapen til noe tilførte noe annet enn det de stedfortredende artefaktene gjorde. Mellommenneskelige relasjonen og følelser som ble aktivert, fordi informantens egen forestilling om noe fjernt, plutselig ble noe veldig nært og gjenkjennbart. Slikt sett oppretter det direkte møtet et bindeledd mellom læresituasjonen og elevenes hverdag, fordi veiviserne og deres publikum kan relatere seg til hverandre i så stor grad.⁸

Det er derimot ingen garanti for at et direkte møte med en direkte læringskilde gir en positiv erfaring. Mennesker som artefakter i en medierende prosess byr på utfordringer som er vanskelig å kontrollere, hvilket en av veiviserne også påpekte. Personlig kjemi, den enkeltes sosiale bakgrunn, politiske ståsted og uforutsette situasjoner er blant faktorer som kan påvirke utfallet av møtet og dermed dannelsen av kunnskap. Det er dermed vanskelig å spå utfallet, både for den som taler og for den som lytter. En av veiviserne forteller om sitt krav til seg selv

⁷ Hammer og Paaske studie om hvordan representanter for religiøse minoriteter kan fungere som brobyggere i flerkulturelle klasserom, støtter opp om dette. To av deres informanter uttrykte følgende om hva de hadde lært i møte med veiviserne; « Earlier, I thought of Judaism as very strict, but the visit made me realise that Jewish lives and religious practices differ» og «I think the most important thing I learned was that there exists an acceptance not to follow all Jewish religious rules and norms» (Hammer og Paaske, 2018: 12).

⁸ Hammer og Paaske går nærmere inn på hvordan et utvalg av jødiske veivisere inntar rollen som religiøse brobyggere i den videregående skolen. De påpeker at det mest slående i studiet var interaksjonen mellom veiviserne og klassen. Et av funnene er at elever i den videregående skolen melder tilbake at den åpne og personlige dialogen som veiviserne viser under besøket i klasserommet var verdifull. Videre uttrykker elevene at den gode atmosfæren og det at veiviserne er jevnaldrende med elevene selv som faktorer som gjør at det er mer interessant å lytte til dem sammenlignet med undervisningen til lærere (Hammer og Paake, 2018: 9-10).

om hvordan hun skal være i møtet med sitt publikum. Hun påpeker at det er viktig at publikumet får et godt inntrykk av henne, fordi at de trolig vil overføre deres inntrykk av henne på andre jøder. Denne rollen er sånn sett sårbar.⁹

Som et ledd i arbeidet med å motvirke destruktive konspirasjonsteorier i undervisningen, skriver Asbjørn Dyrendal at det er viktig å øke motstandskraften mot feilinformasjon ved at man må kunne, og forstå mer. Det gjelder å skape en helhetsforståelse, og gjerne med noe som er relativt levende og derfor enklere å huske. Mennesker er narrative vesener som har lettere for å huske informasjon som lar seg tilpasse en fortelling (Dyrendal, 2018: 3). Informantene i denne oppgaven forteller om stedfortredende kilder som er brukt til å samle informasjon, som ikke har klart å skape en helhetsforståelse av det jødiske folk i Norge. Det kan virke som om manglende kjennskap til den «alminnelige», norske jøden, gir en forestilling av at jøder er personer som er dypt religiøse, utseendemessig og mentalt ulike fra en selv, i motsetning til personer som minner om en selv, og som er en del av ens hverdag og virkelighet. Gjennom sin fysiske tilstedeværelse medierer veiviserne på en annen måte og bryter den etablerte oppfatningen ved at de plasserer seg selv i en fortelling som er annerledes. De bidrar til helhetsforståelsen i større grad, og slik sett nyanserer den etablerte fortellingen.¹⁰

4.1.2 Andre faktorer i skolehverdagen

I dette delkapittelet belyser jeg funn knyttet til kunnskap om andre faktorer i skolehverdagen. Faktorene innebærer hvilke begreper som er knyttet til jøder og konnotasjonen til begrepene,

⁹ En analyse utført av Lars Naeslund, der det ble undersøkt hvilken virkning et møte med religiøse mennesker får på et utvalg av svenske elever på 17 år, viser seg å ha varierende effekt. Noen aspekter ved personene og budskapet var positivt ladet, mens andre var mer kritiske og negativt ladet. Flere av elevene uttrykte bekymringer om budskapet som ble formidlet og personene de møtte. Elevene reagerte blant annet på de besøkendes klumsete måte å uttrykke seg på. De reagerte også på perspektivene deres, spesielt det som angikk kvinnesyn og homofili (Naeslund, 2009).

¹⁰ Rapporten «Det kan skje igjen» ser på hvordan skolen systematisk og helhetlig kan arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering. Gruppen med forskere bak rapporten anbefaler blant annet å ta opp temaer fra massemediene i skolen. Elevene må oppmuntres til å ta opp temaer som er framtrede i mediene eller som berører dem spesielt, også tema knyttet til antisemittisme og rasisme. Det anbefales en balansert og mangesidig undervisning slik at elevene får innsikt i forholdet mellom religion og politikk, og de bør lære å skille mellom hendelser i verden og ansvaret til den enkelte i Norge. Det anbefales også at undervisningen også gir rom for personlige fortellinger fra flere sider. Lærernes mediekompetanse må også styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2011: 70)

forståelsen av jøder som noe mer enn en person som har jødisk tilhørighet, og å «gi jøden et ansikt».

4.1.2.1 «Jøde», «Jødisk», «Jødefaen»..

Den ene veiviseren forteller at det er forskjell i forståelsen av ordet «jøde» og «jødisk». Det førstnevnte ordet ofte er knyttet til gjerrighet og er et skjellsord, mens «jødisk» forbindes med noe mer positivt. Selv om «jøde» er et substantiv og «jødisk» et adjektiv, har begge ordene det samme meningsbærende innhold. Veiviseren bruker derfor bevisst begrepet «jøde» i møte med elever der han ønsker å få fram hva elevene forbinder med ordet.

Jeg tenker at forskjellen mellom jøde og jødisk er at jødisk høres ut, altså jødisk er på en måte pent, altså ikke pent ord, men det er meg på en måte, men jøde det er ikke meg. Jeg vil ikke være jøde. Jøde er noe negativt noe. Jøde er gjerrig, jøde er et skjellsord. (...) innholdet er jo helt like, det betyr jo akkurat det samme. Det er bare mer at man tenker selv, man lager en selv en connection - jøde det er noe negativt noe. Det er også derfor vi har det tankekartet i begynnelsen av våre timer, hvor vi skriver ordet Jøde med stor skrift, og hva tenker dere når dere hører ordet jøde. Så folk liksom, hmm, Moses, de tørr egentlig ikke å komme med hva de egentlig først tenker. - JV

Veiviserne forteller at i starten av deres undervisning, skriver de ordet «jøde» på tavlen. Videre spør de elevene om hva de forbinder med ordet jøde. Veiviserne forteller innledningsvis at det som oftest er faktabaserte innspill som kommer fra elevene. Når veiviserne oppfordrer elevene til å komme med innspill som går utenom de erkjente og sikre rammene som faktabaserte innspill er, kommer det fram hva elevene egentlig tenker på når de hører ordet «jøde». Elevene bidrar med innspill som kan tyde på at elevene også har andre assosiasjoner til ordet «jøde» enn vist innledningsvis. Da kommer det fram at elevene forbinder jøde med penger og det å være gjerrig. Veiviseren viser også til at elevene virker overrasket, lettet og spente når han bryter isen ved å vise at det er lov å si «de forbudte» assosiasjonene til ordet jøde.

Det er ofte de samme tingene som kommer opp. Først og fremst så kommer de opp med massevis av religionsting, sabbat, kosher, bar og bat mitsva, Israel, andre verdenskrig, Holocaust, og så prøver vi å dra inn litt sånn; men det er veldig politisk korrekt her, men det er lov å ikke være politisk korrekt. Hva tenker dere «egentlig» når du hører ordet jøde? Så blir det helt stille, så ser de litt rundt. Så, OK, i hvert fall jeg kan ta meg selv, jeg tenker skjellsord når jeg hører ordet jøde. Jeg tenker noe negativt noe. Og da begynner folks bare sånn, oi, oi, shit, han, han er icebreaker, han har sagt det nå. (...) da kommer de ut med gjerrig, penger, og sånne ting. - JV

Alle informantene forteller at de har hørt ordet «jøde» bli brukt som et skjellsord. Det kan uttrykkes ulikt, som for eksempel «jødefaen», «jævla jøde», «din jøde» eller «jøde ass». En av lærerstudentene fortalte at jøde fremdeles er et skjellsord, og at hun nylig overhørte «jøde» bli brukt som et skjellsord i skolesammenheng.

Det er fremdeles, ja, litt skjellsord som jøde da. Jeg hørte faktisk for ikke altfor lenge siden, kanskje noen uker tilbake siden da jeg ventet på heisen at noen bare ropte din jævla jøde, slutt å være så jævla jøde. – S

En student nevner at mange ikke tenker over betydningen bak ordet «jøde». Ordet brukes i en negativ kontekst uten at man nødvendigvis oppfatter jøder som noe negativt. Det har oppstått et skille mellom det meningsbærende innholdet i skjellsordet «jøde» og en jøde som person.

(...) jeg tror at veldig mange bruker sånne ord (refererer til jævla jøde) som et skjellsord uten egentlig å tenke over liksom betydningen bak, altså det handler ikke om at du tenker på jøder som negativt (...) det er liksom blitt et negativt ord som folk bruker, så bruker du det også. - S

En av veiviserne forteller at ordet «jøde» høres negativt ut, og noe av informantens forklaring på det er at ordet regelmessig brukes i en negativ kontekst.

Det kommer av at man hører det (refererer til ordet «jøde») hele tiden i kontekst at det blir, at det blir brukt som et skjellsord og man hører jævla jøde og hører skikkelig jøde as (...). - JV

Ingen av studentene har møtt noen de visste var jødisk før møtet med veiviserne, og alle studentene fortalte at et møte med veiviserne ga ordet jøde et nytt innhold. Møtet viste at en jøde er en helt vanlig person som har mange fellestrekk med andre unge voksne.

Jeg tror de kan påvirke det på en veldig fin måte, for de kommer jo, de er jo to ungdommer liksom, de kommer og snakker om hvordan ståstedet dems er, de studerer, at de gjør som alle andre ungdommer gjør da. At det er ikke noe forskjell på de (...) Ja, et ansikt på en vanlig jøde i Norge da. - S

En student underbygger oppfatningen ytterligere da han uttrykker at ens etablerte kunnskap blir utfordra når noe i den etablerte kunnskapen blir endret. Dette aktualiseres i møte med autentiske jøder.

(...) i pedagogikken har vi sånne skjemaer, sånne kognitive skjemaer og da hvis skjemaet ditt på en måte blir utfordra av liksom, åja, hei, men dette her er også en jøde, så blir da det etterpå vanskeligere å generalisere fordi du vet at, nei, det stemmer ikke, jeg har sett et eksempel på noe annet. - S

Å sette et ansikt på ordet jøde er noe veiviserne har fokus på i sin undervisning for å gi ordet en ny betydning, og også for at elevene skal tenke over innholdet i ordet. På den måten ønsker de å styre innholdet i ordet i en annen retning, der en kunnskapsbasert og human forståelse vektlegges.

Ja, sette et ansikt på ordet jøde. Og så prøve å ta tilbake mening med ordet jøde. Det er også noe vi setter fokus på når vi snakker for eksempel om skjellsord. - JV

4.1.2.2 Diskusjon – Alternative assosiasjoner

Ord har ulike konnotasjoner, altså et eller flere sett med assosiasjoner for dem som hører dem. Noe av forklaringen på de negative assosiasjonene med ordet *jøde*, kan ifølge veiviseren ligge i begreps bruk i negative kontekster, for eksempel som skjellsord. Informantene påpeker også at et hardt nyhetsbilde av Israel- og Palestinakonflikten og stereotypiske framstillinger av jøder i massemediene, kan ha en innvirkning på det innholdsmessige ladede begrepet *jøde*.¹¹

Toft har vist at elever med muslimsk bakgrunn opplever at mange har et negativt forhold til ordet *muslim*. Forklaringen som Toft sine informanter gir om den negative ladningen til begrepet, er i all hovedsak tilskrevet en ensidig og negativ mediedekning. Dette stigmaet etableres utenfor klasserommet, men er noe elevene tar med seg inn i det. Det er særlig koblingen til terror og konflikt som ligger fremme i elevenes bevissthet. Det betyr ikke at elevene nødvendigvis mener at det å være muslim er knyttet til ekstremisme, men at koblingen er sterkt etablert, og at de færreste har alternative assosiasjoner til ordet muslim (Toft, 2017: 46). Dette minner om forståelsen av begrepet jøde som kommer fram i denne oppgaven. Selv

¹¹ Rapporten «Kartlegginger av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemittisme» - en undersøkelse blant elever (8.-10. trinn) i Osloskolen gjennomført for Utdanningsetaten i Oslo, viser at 6 av 10 elever som kaller hverandre for jøde ved deres skole, men disse tallene sier ikke noe om ordet jøde oppfattes som positivt eller negativt. Etter videre undersøkelse viser rapporten at en betydelig høy andel elever svarer at de har opplevd at ordet jøde har blitt brukt til å beskrive noe negativt, at de har opplevd å høre vitser om jøder, og at de har hørt generelle negative kommentarer om jøder. En andel har ikke lagt merke til noe av dette på skolen sin (Utdanningsetaten i Oslo, 2011: 43).

om det kommer fram blant veiviserne at elevene de møter har negativt ladede assosiasjoner til begrepet *jøde*, så påpeker en av studentene at det nødvendigvis ikke er ment å være negativt rettet mot jødiske personer, men at det har blitt et negativt ord man bare bruker. Når dette sees i sammenheng med hva veiviserne forteller om i møte med elever, der elevenes assosiasjoner til begrepet *jøde* er utelukkende religiøst preget eller negativt ladet, kan det tyde på at ytre, stedfortredende artefakter, slik som massemediene, danner de innholdsmessige assosiasjonene til begrepet *jøde*. Disse assosiasjonene kan overføres, både bevisst og ubevisst, til andre avledninger til ordet *jøde*, slik som det jødiske folk og jødedommen.

Studentene påpeker at et møte med veiviserne ga ordet *jøde* et nytt innhold, hvilket også er et mål for veiviserne. Som nevnt tidligere, belyser en av veiviserne viktigheten av «å være på topp» i møte med elever, nettopp fordi hun mener hun kan komme til å sette en standard overfor elevene på hvordan en *jøde* kan være. Hun er opptatt av å være uthvilt, hyggelig og imøtekommende i håp om at det er det elevene i framtiden forbinder med *jøder*. Kanskje er det slik at veiviserne fyller rollen som «alternative assosiasjoner»? Det kan virke som om organiserte og målrettede direkte møter med *jøder* har en positiv innvirkning på elevers assosiasjoner med begrepet *jøde*, og slik sett påvirke kunnskapsdannelsen.

Massemediene er sterke krefter som har mye påvirkningskraft på informasjonstilegnelse. De har, slik Hernes forteller, mange flere verdisyn som de unge må ta stilling til, og skole utkonkurreres i stor grad av de nye mediekanalene (Hernes, 1978: 187) – nå i enda større grad enn da Hernes publiserte sin analyse. Informantene hevder at det er en sammenheng mellom negative assosiasjoner og mediedekningen, men det kan tyde på at direkte møter mellom mennesker også har en betydelig påvirkningskraft i den videre tilegnelsen av assosiasjonene. Begrepet får et nytt faktabasert innhold, og elevene og lærerstudentene får et ansikt som de kan knytte til begrepet. Dette utfallet er derimot ikke endelig i møte med en direkte og autentisk kilde til informasjon. Konteksten det skjer i er også en viktig faktor for utfallet av møtet.

4.1.2.3 «Jøde er ikke alt jeg er»

En av veiviserne forteller om sin erfaring fra egen skolegang der hans jødiske tilhørighet fikk en betydelig større plass i måten han ble forstått og sett på enn andre faktorer ved han og hans liv. Han var først og fremst «jøden».

For når jeg gikk på skolen, så var jeg bare jøden, jeg var ikke jøde-norsk (...). Altså, det er så mye mer til en person enn som vi sier, bare en ting, en brikke. - JV

Den andre veiviseren forteller om erfaringer fra møter med elever, der elevene gjennom møte med veiviserne vises at det å ha jødisk tilhørighet kun er en del av personligheten. Elevene får et innblikk i at jøder kan fylle dagene sine med mange av de samme gjøremålene som andre jevnaldrende.

Jeg tror de skjønner at, shit, de jøder er ikke så sykt annerledes, liksom som de er og vi hadde en jøde på besøk og hun var ute og drakk, og har kjæreste, og har venner og har familiemiddager, og har liksom alt som er som vi. Jeg tror de på en måte skjønner veldig da, hva som, hva som ikke er så annerledes. – JV I

Jeg tror de skjønner at det å være jøde er en, en brikke av meg liksom. Det er ikke hele meg. Jeg er, hvis vi skal dele opp meg da, så er jeg en brikke jøde, en brikke er norsk (...) – JV I

Begge veiviserne forteller at elever de møter er kjent med at personer grupperes i båser, altså at det er en side ved deg som ilegges mer vekt enn andre sider. Av den grunn kjenner elevene seg igjen i, og blir bevisste på at personer med jødisk tilhørighet kan få rollen som «jøden», og at andre aspekter kan bli tilsidesatt. Elevene bevisstgjøres også at en person med jødisk tilhørighet har mange fasetter. En av veiviserne forteller at denne kunnskapen som elevene får av jødens mange fasetter, også er kunnskap som de kan videreføre i møte med andre jøder.

At de skjønner veldig at, shit, det at hun er jøde er en liten brikke, det er faktisk ikke hele henne. Og jeg tror, det gir dem et sånt bilde altså at, oi, da må det være sånn med alle andre jøder også. Jøde er jo ikke alt de er. Det er, det er mye mer. – JV I

Ja, de kjenner seg veldig godt igjen. (...) Det er så mye mer til alle mennesker enn bare en ting, det er mer til meg enn at jeg kommer fra Norge. Jeg er ikke bare norsk, jeg er norsk, men jeg også fra ... (oppgir en region i Norge som må anonymiseres) og jeg liker, jeg har de hobbyene der, jeg liker det og det og det. Jeg er også jøde. (...) Jeg føler at vi ofte har en større påvirkning enn andre når vi klarer å få mer samtale med for eksempel muslimske elever, for de kjenner seg veldig godt igjen.

– JV II

Begge veiviserne forteller at den elevgruppen som kjenner seg mest igjen i å bli satt i bås etter religiøs tilhørighet er muslimske elever og klasser med mange minoritetselever. Det forklares med at hetsen som de erfarer, og det å bli satt i bås, er knyttet til deres religiøse tilhørighet. Veiviseren forteller at i møte med slike klasser, så viser veiviserne en bredere side ved det å være jødisk enn det elevene er vant med, spesielt fra nyhetsbilde. Slike forestillinger kan være generaliserende meninger om at jøder dreper barn i Palestina. Mangelen på kjennskap til jøder, kombinert med et ensidig nyhetsbilde, gir grobunn for en snever forestilling av personer med jødisk tilhørighet. Denne forestillingen er også et bærende element i forståelsen og grupperingen av mennesker som er jødiske. Noen av elevene har også fortalt om hjemmesituasjoner der det ikke prates om jøder. I møte med veiviserne erfarer elevene en situasjon der de møter en person som først og fremst er lik dem selv, og deretter jøde.

Og det er noe av det beste og kanskje den største påvirkningen vi har hatt er å komme til minoritetsklasser, og bare hei, og vi er jøder, og vi er ikke de onde folka som dreper uskyldige barn i Palestina som folk ofte tror, men vi er helt som dere, helt normale. Vi har vår egen tro, men det har jo dere også. Også har de opplevd mye av det samme som vi opplevde, og vi har opplevd mye av det samme som de har opplevd; å bli hetsa på grunn av at de er muslimer og bli spytt på grunn av de går med hijab, eller, ja. (...) Vi har mange gode samtaler med majoriteten også, og homogene klasser hvor vi har gode samtaler. Men vi føler det er mye lettere å snakke med noen som har opplevd noe av det samme selv. For folk tenker ofte generelt at dette har ikke noe med meg å gjøre. – JV I

(...) ja, de som kommer fra andre minoritetsbakgrunner. Og ofte de som er fra arabiske land, og muslimske. For jøder er jo ikke en veldig populær greie der, det skal jeg ikke legge skjul på. Jøder, altså oftest er ikke jøder veldig populært, og jeg har hatt flere elever som kommer opp og sier at, shit, nå fikk jeg en ny (refererer til nytt perspektiv), altså hjemme hos oss så prater vi ikke om jøder engang. For det er ikke, det gjør man ikke liksom. Så jeg tror kanskje vi gjør en størst forskjell hos dem rett og slett fordi det kommer så fra oss. – JV II

Veiviserne forteller at i møtet med elevene så er det viktig at elevenes bilde av «jøden» normaliseres, og at de får en forståelse av at det er mange sider ved en person, også jøder.

Ja, normaliserer rett og slett oss selv litt – JV I

Jeg tror rett og slett vi åpner øynene dems litt for hva den andre kan være da. Kanskje de blir litt mer interessert i hverandre. – JV I

4.1.2.4 «Gi jøden et ansikt»

Viktigheten av «å gi jøden et ansikt» er noe veiviserne ser behovet for og verdien av på skolene de besøker. En av veiviserne forteller at et autentisk møte med to unge jøder gjør at elevene skjønner at en jøde ikke trenger å være så annerledes enn dem selv. Veiviseren mener dette vil gi en bredere forståelse av jøder og jødedommen.

Ja, jeg tror de skjønner at vi ikke er så annerledes liksom. At vi, for det første at vi også går gjennom vårt ved å være, altså vi er veldig få jøder, og det er ikke mange som kjenner en jøde, så det er naturlig at det ikke er så mange som vet hva en jøde er utenom det de lærer, det lille de lærer på ungdomsskolen liksom. Så jeg tror at de får et litt sånn, mer sånn ordentlig bilde av det fulle ved jøder og jødedommen, og forstår egentlig at vi er egentlig helt like som dem. Det eneste er at vi har en annen tro. Vi lever ikke hverdagen vår annerledes. – JV I

Den andre veiviseren forklarer at et møte med en jøde vil hjelpe elevene til å få et ansikt som de kan forbinde jøder med, og slikt sett gjøre det «fremmede» mindre fremmed. Veiviseren hevder at elevene og studenten muligens ikke vil huske mye av faktakunnskapen de gir, men at de vil huske det menneskelige møtet.

Bare det at man møter to jøder kan hjelpe veldig mye. Selv om de kanskje ikke husker hva vi sier om ti år, så husker de at vi møtte to jøder, og de var jo helt ok, de var jo kule.

Så får man en sånn tanke. Nå har vi møtt flere tusen elever, skoleelever, og da håper vi i hvert fall (...) at det ikke blir like fremmed, det blir ikke like skummelt (...) bare et møte med de andre. Det er det som hjelper, det er det de husker. De kommer ikke til å huske at vi babla i vei om antisemittisme eller jødedom i Norge, eller hva enn det måtte være. Altså de husker bare det møte. (...) De var jo unge og kule og det er jo, det er jo kult, eller ikke kult, vet ikke, at de rett og slett får et møte med oss, at det er det de husker. Møte de fremmede. – JV I

Ja, jeg tror det er sånn som han sa da, det er jo veldig få som faktisk har møtt en jøde i det hele tatt da. Og at når du - fremmedfrykt da. De gjør det mindre fremmed. De er sånn, ja, ser her er jeg, jeg er en jøde. Da er de ikke fremmed lengere. – S

4.1.2.5 Oppsummering og diskusjon – «Det fremmede ansiktet»

De jødiske veiviserne rapporterer at elevenes manglende kontakt med jøder, parallelt med et ensidig nyhetsbilde av Israel- og Palestina-konflikten, fører til en forståelse av at ens jødiske tilhørighet er ens primære rolle – du er først og fremst jøde. Dette forklarer de med at veldig mange elever og studenter har få direkte erfaringer med jøder i deres hverdag. Det resulterer i en tankegang om at jøder er noe fjernt og fremmed. De redskapene som tas i bruk for å danne

seg en forståelse for jøder, er de som er tilgjengelige – massemediene og undervisningssituasjoner. Denne tilgangen gir, ifølge veiviserne, et bilde av at jøder flest er ansvarlige for det som skjer i Israel- og Palestinakonflikten. Det er altså stedfortredende artefakter og mangelen på direkte og levende artefakter som danner et grunnlag for at en person med jødisk tilhørighet først og fremst er «jøden».

Den ene veiviseren forteller om sine egne erfaringer fra sin skolegang, der han fikk tildelt rollen som «jøden». I hans tilfelle så hadde hans medelever en direkte erfaring med en jøde – han selv. Informanten er på ingen måte det mange kaller en «stereotypisk jøde». På mange områder har han mye til felles med majoriteten, hvilket på sett og vis også gjør han til en del av majoriteten. Til tross for det, så fikk hans jødiske tilhørighet en betydelig større plass enn andre sider ved ham. Veiviserne melder tilbake at også andre elever som hører til andre religiøse minoriteter, opplever situasjonen slik som de gjør. Noen av de religiøse minoritetene i skolen er så få at et relativt lite antall mennesker får en direkte erfaring med dem, mens andre religiøse minoriteter er av en betydelig størrelse som gjør at mange flere får en direkte og regelmessig erfaring med gruppen, som for eksempel muslimer. Samlet sett må forklaringen på at elever forstår en person med jødisk tilhørighet som først og fremst «jøden», også ligge i noe annet enn mangelen på direkte erfaringer med jøder.

Konteksten den direkte erfaringen skjer i er vel så viktig som den direkte erfaringen i seg selv. I direkte møter med jevnaldrende elever, i en sammenheng der veiviserne får ryddet opp i misoppfatning ved å være en synlig og en representativ representant i en undervisningssituasjon, har veiviserne en mulighet til å påvirke kunnskapen om jøder og jødedommen, hvilket de også gjør. De melder tilbake at møte med elever og studenter gir «det fremmede» et ansikt, og slikt sett blir veiviserne en alternativ og troverdig assosiasjon med jøder. Det direkte møtet gir også elevene og studentene assosiasjoner som fremtidig informasjon kan sees i forhold til.

4.2 Massemedier

I dette delkapittelet vil jeg tematisere kunnskapen om jøder og jødedommen som unge voksne har fra massemediene. Alle funn er basert på oppgavens intervjumateriale.

Delkapittelet vil ha fokus på hva som rapporteres av kunnskap om jøder sett i lys av Israel-Palestinakonflikten, på hvilken måte relasjonen mellom muslimer og jøder forstås¹², og hvilken kunnskap om jøder massemedier som TV-serier, filmer, tegneserier og dokumentarfilmer bidrar til å formidle til unge.

4.2.1 Israel- og Palestinakonflikten

I samtale med studentene vedrørende deres kjennskap til jøder gjennom nyhetsformidlingen og sosiale medier, så var det bare en av studentene som fortalte at vedkommende hadde hørt om jøder på nyhetene, og det var hovedsakelig i tilknytning til Israel- og Palestinakonflikten. Hun viste også til en enkelthendelse som ble framstilt i nyhetene for en tid tilbake, men hun kunne ikke si mye om hendelsen. Studenten påpekte at når hun leser og hører om jøder i massemediene, så er det som oftest i forbindelse med Israel- Palestinakonflikten. Hun kjente ikke så mye til konflikten. De to andre studentene husket ikke noen saker om jøder som har blitt formidlet i nyhetene eller i sosiale medier.

Jeg ble litt usikker, for jeg synes å huske at det var noe sånn med noen som stod i en ring og holdt rundt, men om det var en synagoge eller moske husker jeg ikke i Norge i Oslo. Ja. Som sagt husker jeg ikke helt, og det begynner å bli noen år siden også. Så, men ellers ikke så mye,

¹² Døving og Kraft viser i boken «Religion i pressen» en tendens der Holocaust og opprettelsen av staten Israel er to temakomplekser som utgjør hovedreferansene når jødiske trosfellesskap omtales i pressen. Videre er ordene jøde og jødedom forbundet med mangetydige og opposisjonelle betydninger. Eksempelvis konnoterer de til offer- og overgriperrollen, til det arkaiske og det moderne, til kristendommens røtter og til kristendommens motsats, til Europas skam og til Europas gjenreisning, til en verdensborger og til en biologisk definert gruppe med et geografisk senter, og ikke minst; jøder og muslimer har blitt et radarpar i pressen som ofte omtales som motsetninger (Døving og Kraft, 2013: 174 ff.). Materialet viser en uklarhet i om den jødiske minoritetens norskhet. Til tross for det lille antallet jøder i Norge, så er deres skjebne under andre verdenskrig, gammel og ny antisemittisme og konflikten i Midtøsten årsaker til at den jødiske minoriteten stadig er aktuell i mediebildet. De generelle trekkene som viser seg i framstillingen av jødedom og jøder kan sammenfattes med at Holocaust er en referanse som assosiativt ligger så nært begrepet jøder og jødedom at det kan antas å farge både journalist og respondent. En kollektiv narrativ, der den lange jødiske historien i Europa danner et bakteppe for framstillingen av jøder og jødedom i pressen, gjør seg gjeldende også når saken dreier seg om noe helt annet. Videre viser de til at i dagens presse er «jøden» representert ved flere navngitte personer, men det framstår som uklart om personene presenterer seg selv eller noe felles. Det er også uklart om en sak med referanse til jødedom handler om religion, kultur eller etnisitet. Jøder forbindes med europeisk intellektuell og kunstnerisk historie. Til tross for jødernes lange historie i Norge, så behandles en del saker i lys av spørsmål som er reist i integreringsdebattene. Jødene har en lang historie knyttet til norsk presse. Døving og Kraft viser til dokumentering utført av Einhart Lorenz og Kjetil Simonsen, der framstillinger av jøder før krigen bærer preg av negative stereotyper. Til tross for et oppgjør med dette etter krigen, stiller Døving og Kraft spørsmålet om hvorvidt en mer diffus kontinuitet av stereotyper likevel er til stedet (ibid).

eller jo, herregud – Israel og Palestina selvfølgelig, men den debatten har jeg ikke fulgt så nøye med på så, men det er jo det det står om som regel hvis det står noe om jøder. - S

Begge veiviserne og en av studentene ga uttrykk for at det er interesse knyttet til Israel- og Palestinakonflikten.

Altså folk spør hva vi mener om Israel- og Palestinakonflikten, det har de gjort mange ganger. – JV

Veiviserne legger ikke opp til samtaler som omhandler Israel- og Palestinakonflikten, siden politiske spørsmål ikke er deres domene. Veiviserne forteller at elevene og lærerne de møter på skolebesøk likevel ønsker å snakke om konflikten. Emnet tas stadig opp av elevene, også utenom skolesituasjonen. Når veiviserne unngår temaet, kan elevene oppleve det som feigt. Veiviserne forteller at de ofte tillegges en formidlingsautoritet for konflikten. De opplever at de må stå til ansvar for konflikten siden de selv er jøder. Autoriteten er uønsket av veiviserne selv, og skjer til tross for at de er to unge jøder som er på besøk i klasserommene med en helt annen agenda; å fortelle om jødisk liv i Norge.

Vår aller største utfordring er Israel-Palestina konflikten. Vi er, vi kommer ikke på skolen for å snakke om politikk, vi er her for å snakke om jødisk liv her i Norge. Og vi opplever ofte at folk synes vi er feige som ikke tar det opp, side vi ikke snakker om det. Men den aller største utfordringen er Israel-Palestina konflikten, så selv om vi prøver å unngå den, så kommer den alltid opp. - JV

Den ene veiviseren forteller at selv om hun ikke svarer i plenum på hva hun personlig mener om konflikten, så inviterer hun til en samtale omkring det på tomannshånd etter at hun er ferdig med presentasjonen. Hun begrunner valget ved å løse situasjonen slik, med at hun på denne måten kan se om eleven er oppriktig interessert i hva hun mener om konflikten, eller om det er for å teste henne. Med teste så mener hun at den spørrende part ønsker å skape en stemning som er spent, og som lett kan bli ubehagelig og opphisset. Hun erfarer at diskusjoner om dette emnet kan føre til politisk uenighet og dårlig stemning.

(...) Det var det mye av på fester også. At venner – de skulle være sånn, sånn halvfulle, når man skal ha det gøy og kose seg på fest med vennene sine, så skal man komme med; hva mener du med (referer til konflikten), hva er ditt standpunkt i konflikten liksom? Skal vi ta det nå liksom? Skal det bli dårlig stemning rundt det nå? Og da er det ikke sånn at de spør fordi, man merker ofte om de spør fordi man vil vite, eller om det er for å teste. Og da var det veldig for å teste. Og det er, altså, det er ikke kult. – JV I

Man merker veldig på spørsmålet om de vil teste oss eller ikke. Her er det sånn hva mener dere om konflikten? Hva føler dere rundt konflikten? Og det er helt greit å spørre om det.

– JV I

Den andre veiviserne forteller at deres erfaringer med elevenes ståsted i konflikten er at de enten er sterkt partiske ovenfor enten Israel eller Palestina og har parallelt negative følelser ovenfor den andre part, eller så er elevene mer nøytrale ovenfor begge parter i konflikten.

Ofte opplever vi at de er enten veldig for den ene siden og hater den andre siden, eller så opplever vi at de er litt sånn midt i mellom. - JV

Dette hat-/elskforholdet til sin respektive part, kommer fra medieframstillingen av konflikten, hevder en av veiviserne. Informanten forklarer at elever viser til hendelser som er presentert i massemediene, og at dette har innvirkning på deres forståelse av situasjonen. Informanten forteller at elevene forstår Israel som «den store, slemme ulven» som er overlegen sin motpart, men at denne informasjonen er blitt mer nyansert. Noe av forklaringen kan ifølge informanten være kritiske situasjoner som oppstod i konfliktområdet hvor det først ble antatt at Israel stod bak, men som ble korrigert til at det var terroraksjoner utført av terrorister. Veiviserne forteller at det som framstilles i massemediene, spesielt i nyhetene, har en innvirkning på elevenes perspektiver på konflikten og personene som er involvert.

Vi har hørt de hører litt på nyhetene at Israel driver og bomber det og det, og så kommer de og spør oss om hvorfor gjør man det. – JV I

De tenker ofte at Israel bare bomber, Israel bare dreper uskyldige barn. De dreper og skyter og er de store og mektige og bomber og bomber og bomber i vei. Ja, det er gjennomgående, men det har faktisk blitt litt bedre i det siste faktisk. Fordi det har blitt mer fokus på for eksempel alle disse Gazademonstrasjonene som skjedde for ikke så altfor lenge siden hvor det førti folk ble drept - skutt og drept. Ja, så kom det ut i media etterpå at alle disse folka faktisk var terrorister som prøvde å komme seg inn og gjøre vondt. – JV I

En av lærerstudentene påpekte at når hun leser noe om jøder i massemediene, så handler sakene som regel om Israel- Palestinakonflikten, og at sakene om konflikten har en negativ innvirkning i forståelsen av jøder. Hun forklarer forekomsten av antisemittisme i Norge med konflikten slik den framstilles i mediene; når man hører om det grusomme som skjer i området, så er det muligens lettere å generalisere og dermed få et negativt syn på jøder.

(...) Men at det kanskje er en grunn til at det er såpass mange (refererer til antisemittisme i Norge), er på grunn av den innvikla konflikten som foregår der akkurat nå (...) fordi man hører om så mye grufullt som skjer der ikke sant, at det liksom, hvis man da generaliserer, så er det kanskje lettere å få et negativt syn på jøder generelt liksom. - S

I forlengelse av elevenes elsk-/hatforhold til «sin» respektive part, så peker den ene veiviseren på viktigheten av å forstå at saken har to sider, der ingen av sidene opptrer helt korrekt og der begge sidene har lidd store tap. Veiviseren bruker narrativer og motnarrativer for å gi elevene verktøy til å håndtere informasjonen de får om konflikten i massemediene.

Når man har en venn eller noen, eller et familiemedlem som da blir drept i et terrorangrep eller et eller annet, så får man mer hat. Så begge sidene har da fått den haten, for begge sidene har mistet såpass mye, og hat gjør bare at det blir mer og mer hat. (...)

Man kan ikke heie på den ene siden og hate og bue på den andre siden. Du har to sider her, og man skal heie på den ene siden hvis den gjør noe riktig og bue på den hvis den gjør noe feil. Og det er bare sånn man kan på en måte løse en sånn konflikt. Og det finnes ikke bare en vinner og en taper, det finnes to vinnere eller to tapere i denne konflikten. Det tar vi opp på den måten der. - JV

Han forteller videre at elevene responderer godt på dette, og at det gir elevene «nye briller» å se konflikten gjennom og presentasjonen av den. Han uttrykker at det likevel er vanskelig å snu en etablert tankegang. Når en oppfatning om relasjonen mellom Israel og jøder har etablert seg, så er den vanskelig å endre.

(...) vi får ofte høre at de synes det er en god måte å tenke på, men ofte er det veldig vanskelig å begynne å tenke sånn når man først tenker at hva skal man gjøre når Israel har sånn, når de bomber uskyldige barn, ja, man må ofte se på den ene side, og klarer ikke å gå i vekk i fra det. - JV

En av veiviserne har erfaring med en elev, som hadde tydelige og åpne antisemittiske holdninger, at han endret sitt ståsted etter en samtale med veiviserne. Møtet med veiviserne brøt med hennes forestilling av hva en jøde var, hvilket medførte en følelsesladet samtale mellom elev og veiviser.

Det var en jente i klassen som hadde vist ganske sterke antisemittiske holdninger på sosiale medier. Og det var ganske ekkelt det hun hadde skrevet egentlig (...) Altså, når man holder på sånn, så tenker man at da vet, da handler du av en ubevissthet eller meninger som kommer hjemmefra, eller et bilde du har laget deg selv i hodet. I tillegg til at når vi da var ferdig med å prate, så hadde jeg en prat med henne, og så hadde hun skrevet til oss og sagt at hun gråt og

unnskyldte seg og var helt fortvilet og visste ikke hvordan hun noen gang skulle på en måte kunne gjøre opp igjen for alt hun har sagt på sosiale medier. For da hadde vi tydeligvis gitt et sånt inntrykk av at hun angra på alt hun noen gang hadde sagt og var helt fortvilet. - JV

4.2.2 Abrahams barn i konflikt

Den ene veiviseren forteller at han møter oppfatninger om at muslimer og jøder hater hverandre, og at det alltid har vært spenninger mellom disse religiøse gruppene. Informanten uttrykker at det er viktig å oppklare denne misoppfatningen. Han viser til eksempler på tidsrom i tidligere tider der jøder og muslimer levde godt sammen side om side. Det er i nyere tid at det har blusset opp en forestilling om spenninger mellom jøder og muslimer, da spesielt på grunn av Israel- og Palestinakonflikten. Informanten forklarer forestillingen om at jøder og muslimer hater hverandre med politikk og nyhetenes framstilling av konflikten i Midtøsten. Der vises relasjoner mellom muslimer og jøder som svært fiendtlig innstilt ovenfor hverandre, og at enkeltindividene, uavhengig av denne geografiske beliggenheten, glemmes i denne konteksten. Han viser til at det bygges opp en kunnskap om at alle jøder har noe med Israel å gjøre, og at Israel er relatert til alle verdens jøder. Dermed stilles alle verdens jøder ansvarlige for det som skjer i konflikten.

Vi snakket om at mye av grunnen til at folk tror at islam (refererer til muslimer) og jøder hater hverandre, eller muslimer og jøder hater hverandre, er veldig ofte på grunn av politikk, at man drar politikk inn i det. Med en gang politikk kommer inn, så blir man ofte, ja, opphissa eller, ja. Men man har jo hatt en lang historie med Spania i gullalderen, hvor Gullalderens Spania var under muslimsk herredømme, og så kom, og så ble Spania erobra av kristne igjen, og da hadde spanske inkvisitorer, og at jøder og muslimer har generelt levd veldig godt sammen med hverandre opp gjennom alle årene. Det har bare vært i nyere tid nå, på grunn av Israel, altså Israel- og Palestinakonflikten at jøder og muslimer hater hverandre da på grunn av det. Og det er langt fra sant. Men det er noe også med at de opplever oss via media og andre ting, og at man glemmer å tenke enkeltindivider, og at man Israel er jøder, og alle jøder i hele verden har noe med Israel å gjøre. Og at det er alle jøder i hele verden sin feil alt det som skjer der nede.
- S

Informanten forteller videre at det er i møte med muslimske elever at han føler han har størst innvirkning og forståelse, nettopp fordi de kjenner seg godt igjen i det som beskrives i avsnittet ovenfor. Han forteller også at slike møter mellom unge muslimer og jøder motbeviser forestillingen om at jøder og muslimer alltid har et anspent forhold til hverandre.

Jeg føler at vi ofte har en større påvirkning enn andre når vi klarer å få mer samtale med for eksempel muslimske elever, for de kjenner seg veldig godt igjen. Og da jobber vi også, det storsamfunnet, eller verden generelt, tror at alle muslimer hater jøder. Og da beviser vi på en måte at det ikke er sant. - S

4.2.3 Diskusjon - Israel- og Palestinakonflikten og historiske konfliktlinjer – en gjenganger

Israel- og Palestinakonflikten er en av diskursene som påvirker omtalen av jøder i norsk offentlighet. Massemediene er et sentral redskap for informasjon om konflikten, slik en av studentene påpeker. Hun har kun hørt om jøder i nyhetene i forbindelse med konflikten. Studenten hevder at konflikten bidrar til å skape et negativt bilde av jøder, og at samtidens antisemittisme er et resultat av dette.¹³ En veiviser trekker en slutning om at elever ser Midtøstenkonflikten og verdens jøder under ett. Med dette som utgangspunkt kan det tyde på at det forekommer oppfatninger om at alle muslimer og jøder hater hverandre, hvilket er langt fra sant. Slikt speiles samtidens forhold tilbake til tidligere tiders relasjoner på feilaktig grunnlag. Veiviserens hensikt i sitt arbeid er å øke toleranse, utvide perspektiver og stimulere til forståelse og sameksistens inspirert av en omdiskutert æra i spansk/iberisk historie rundt 700-1500 e.v.t. hvor større grupper av de tre abrahamittiske religionene tilsynelatende levde i en form for harmoni. Convivencia, som denne sameksistensen kalles, er omdiskutert på mange nivåer (Baxter, 2009: 72 ff). Uavhengig av uenighetene rundt sameksistensen, kan den være til inspirasjon og bidra til å stimulere til en forståelse av mulig sameksistens i nyere tid.

En av veiviserne forteller at massemedienes framstilling av Israel som en overlegen militærmakt fører til at elever opplever Israel som sydebukken i konflikten, uten å ta i betraktning at det alltid er to sider av en sak. Ut i fra dette kan det tyde på at veiviserens opplevelser, og de elevene og studentene de er i kontakt med, opplever at konflikten er framstilt i massemediene på en slik måte at det er lettere å anse Israel som den eneste skyldige part i konflikten. Dette er spesielt uheldig dersom offentlige debatter har en tendens til å framstille jøder som en homogen enhet der den jødiske identitetens grunnstein er forholdet til Israel, slik

¹³ Rapporten «Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017», utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, viser at hvilken part respondentene holder med i Israel- og Palestinakonflikten, og hva slags holdninger de har til konflikten for øvrig, har en klar sammenheng med deres holdninger til jøder og muslimer (Hoffmann, Kopperud og Moe, 2012: 6-7, Hoffmann og Moe, 2017: 10).

Døving og Moe viser til i sin analyse (Døving og Moe, 2014: 58). Rapporten «Medieanalyse av antisemittisme i dag» som er utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, viser også nærliggende funn (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2016: 9).¹⁴ Generaliserte slutninger trekkes både når det kommer til sydebukken i konflikten, men også i relasjonen mellom de involverte parter som utdypes senere i dette kapitlet. Dette vil i så fall være i tråd med måten Hernes beskriver medievidningsteknikker der kompleksiteten i en sak snevres inn og polariserende parter presenteres. Dette vil prege konkurransen om elevenes oppmerksomhet (Hernes, 1978: 187). Framstillingen fra nyhetsbildet trekkes inn i undervisningssituasjonen der elevene treffer veiviserne til samtale og diskusjon.

Det er påfallende at veiviserne melder tilbake at elever stadig trekker opp konflikten i møte med veiviserne. Toft og Often viser også til fokus på konfliktorienterte temaer i undervisningen i sin forskning (jf. Toft, 2019 og Often, 2018). Til tross for at veiviserne informerer om at deres agenda for skolebesøket er å snakke om jødisk liv og virke i Norge, så trekkes konflikten stadig fram, og det ansees som feigt å ikke ville diskutere konflikten i klassene. Det kan virke som om elevene venter en diskusjon om emner som er presentert i massemediene i religionsundervisningen om jødedommen og om jødisk liv og virke i Norge. Dette kan sees i sammenheng med Toft sine funn, der massemedienes representasjon av religion er nødvendig i religionsundervisningen for å forene *faktakunnskap* og *relevansen* til emnet (Toft, 2019, 185 ff.). Ut ifra dette kan det tyde på at elevene anser *religionen* jødedommen og det å *være jødisk* som et synonym til den politiske *konflikten* i Midtøsten, hvilket samsvarer med at massemediene har blitt en primær kilde for produksjon og videreformidling av informasjon om religion (Jf. Hjarvard, 2011).

Den ene veiviseren forteller at elevene enten er partiske med Israel eller Palestina, eller at de er nøytrale, og at det er vanskelig å endre denne tankegangen. Med utgangspunkt i veiviserens

¹⁴ Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteters undersøkelse av hvorvidt og hvordan antisemittisme kommer til uttrykk i et utvalg norske medier, viser at fremstillingen av jødene som en kollektiv gruppe og ansvarliggjøring av jøder for staten Israels politikk er de problematiske tendensene som har høyest forekomst i det undersøkte materialet. Noen ganger refereres det også til «amerikanske jøder» eller «norske jøder» som en enhet med felles meninger, interesser og mål. (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2016: 9). Dette underbygges også av Einhart Lorenz i «Jødisk historie, kultur og identiteter. Mangfoldet i jødedommen.» (Lorenz, 2010: 5).

erfaringer, kan det virke som om elevene trekker et likhetstegn mellom det å være jødisk og å være relatert til konflikten mellom Israel og Palestina. Dette er ikke heldig for forståelsen av jøder i sin helhet. Hernes satte søkelyset på hvorvidt folk er utstyrt med kart og kompass til å kunne manøvrere seg i informasjonshavet som de møter i mediene (Jf. Hernes, 1978). Dette spørsmålet gjør seg sterkt gjeldende i elevenes forståelse av konflikten, og koblingen de gjør mellom det å være jødisk og konflikten i Midtøsten. I møte med veiviserne, som i dette tilfellet også er stedfortredende redskaper for læring, fokuseres det på å gi elevene redskaper til å håndtere massemediens framstilling av konflikten og jøders relasjon til den. Slik utstyres elevene med kart og kompass. I følge veiviserne, så responderer elevene godt på det, da de får nye briller å betrakte situasjonen med. Kanskje er det nettopp slik fordi elevene opplever veiviserne som direkte kilder til konflikten *fordi* de er jødiske, og slikt forener fakta og relevans?

I dialog med elevene fokuserer veiviserne på at elevene skal danne seg et kunnskapsbasert standpunkt om konflikten, og også forstå norske jøders plass og relasjon til den.

I den sammenheng er det viktig at elevene bevisstgjøres at det alltid er to sider av en sak. De påpeker at begge parter gjør handlinger som er kritikkverdige og handlinger som er gode. Selv om dette ikke er det primære formålet til veiviserne, så har veiviserne en innvirkning på elevenes forståelse av konflikten. Dette er mulig nettopp fordi elevene betrakter veiviserne som relevante formidlere av informasjon. I skolesammenheng har veiviserne erfart at en elev viste oppriktig anger over sine antisemittiske holdninger i samtale om jøder og konflikten. Dette ble forklart med at det skjedde en endring i elevens forståelse av hvordan en jøde kan være og hans tilknytning til konflikten. Veiviserne har også erfart at muslimske elever med røtter i arabiske land forteller at de ikke prater om jøder hjemme. I deres tilfelle forbindes jøder enda sterkere med det som skjer i Israel- og Palestinaområdet og det er et betent tema. I en annen kontekst utenom skolen, forteller en veiviser om opplevelser der diskusjoner om konflikten hadde et helt annet formål enn nysgjerrighet og ønske om å lære. Formålet var, ifølge veiviseren, å teste og å skape en anspent situasjon. Veivisernes fysiske tilstedeværelse og rolle bekreftet ovenfor elever og studenter at deres jødiske tilhørighet er uavhengig av, og på siden av, konflikten. Slik sett får deres fysiske tilstedeværelse en innvirkning på den kunnskapsdannelsen og forbindelsen mellom norske jøder og Israel- og Palestinakonflikten som massemediene har bidratt til å forme. Dette viser seg også i forståelsen av relasjonen mellom jøder og muslimer.

I et større bilde kan det virke som om elever generaliserer relasjonen mellom jøder og muslimer til å gjelde utover Israel-Palestinakonflikten. I følge en av veiviserne så resulterer framstillingen av konflikten i massemediene i at elever trekker en slutning om at alle jøder og muslimer hater hverandre. Denne slutningen trekkes både angående saker som Israel- og Palestinakonflikten berører, men det kan også virke som at denne generaliseringen også er etablert generelt. I møte med muslimske elever, viser det seg at de forstår hverandre godt. Veiviseren gir uttrykk for at relasjonen og den gjensidige forståelsen mellom dem ikke var fordømmende, men god. For disse to elevgruppene, så er det medierende utfallet en gjensidig bekreftelse på at unge muslimer og unge jøder ikke nødvendigvis har et anspent forhold seg imellom. Det er derimot vanskelig å si hva utfallet er for de resterende elevene, og hvorvidt de er oppmerksomme på denne informasjonen eller relasjonen.¹⁵

4.2.4 Jøder i underholdningsmediene

Alle tre studenter forteller at de aldri har møtt en jøde før, i hvert fall ikke en de vet er jødiske. Samtidig forteller studentene at de har sett jøder i ulike underholdningsmedier som TV-serier, filmer, dokumentarfilmer og tegneserier.

En av studentene viser til at en karikaturframstilling av jøder med egenskaper som stor nese, krøllete hår og en som er flink med penger, vises i TV-serier.

(...) de har jo stor nese, krøller, og er veldig grådig på penger (...). - S

¹⁵ Befolkningsundersøkelsen som er utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, der spørreskjema ble benyttet og besvart av et langt større utvalg enn i denne studien, gir informasjon om holdninger mellom jøder og muslimer i Norge. Den viser at muslimske innvandrere som har vært bosatt minst fem år i Norge støtter negative påstander om jøder i større grad enn resten av befolkningen. Som i befolkningen for øvrig finnes negative holdninger til jøder også i det muslimske utvalget oftere blant menn, blant personer over 45 år og blant personer med lav utdanning. Andelen for antisemittisme ligger spesielt høyt blant eldre muslimer (over 60 år). Resultatene viser at negative holdninger til muslimer er langt mindre utbredt i det jødiske utvalget enn i resten av befolkningen. Jødene ser også i større grad enn befolkningen at negative holdninger til muslimer er utbredt i Norge, og at muslimhets trengs å bekjempes. Resultatene må derimot sees i lys av at andelen av høyt utdannede blant det jødiske utvalget var høyt (Hoffmann og Moe, 2017: 8-9).

Studenten sier videre at det som vises i mediene, kan være negativt for seernes oppfatning av jøder, hvilket hun selv har erfart. Hennes egne umiddelbare tanker knyttet til jøder er rasisme og grådighet. Dette er ikke noe hun ønsker å tenke på. Hun ønsker heller å fokusere på andre aspekter ved mennesker som er jødiske, som at de er hardtarbeidende eller gode religiøse mennesker.

Jeg har jo på en måte aldri møtt en jøde eller hatt en samtale (referer til; med en jøde), så det er alt jeg ser er jo fra serier, eller TV eller medier da. (...) Jeg mener selv at det kan være negativt, fordi når jeg hører, det første jeg hører eller tenker når jeg tenker ordet jøde, er liksom rasisme og sånt, og jeg vil egentlig ikke ha det første i tanken. Jeg vil heller for eksempel ha hardtarbeidende mennesker eller gode religiøse mennesker, eller tenke noe på religion istedenfor nazismen eller grådighet med penger og sånt da. - S

Studenten skiller mellom hva hun tror hun vet og hva hun faktisk vet om jødene etter møtet med veiviserne. Tidlig i intervjuforløpet ramset studenten opp faktabasert kunnskap om jøder og jødedommen. Hun forteller at hennes tanker om hva eller hvem en jøde er, kommer av serier hun har sett på og slik jøden framstilles der. Hun påpeker at hun egentlig ikke tenker om jøder slik hennes umiddelbare tanker skulle tilsi, og at hun prøver å ha et nøytralt syn, men at hun faktisk ikke vet noe om det jødiske.

Fordi jeg hadde jo, på grunn av alle de seriene da, så var det det første som poppet opp. Jeg har hørt at jøder var grådige med penger og sånt. Jeg tenkte egentlig ikke om dem sånn da, men det var det første som kom opp. Og nå prøver jeg liksom å ha, ja, et mer nøytralt syn da, at de er helt vanlige mennesker, blanke ark. Jeg vet egentlig ingenting om dem. - S

En annen student uttrykker at det er interessant å se to jøder, siden hans eneste erfaring med jøder er gjennom krigsfilmer og dokumentarfilmer.

(...) men det var interessant å se (refererer til møte med veiviserne), for det, som sagt så har jeg ikke møtt en jøde, utenom å sett på film for eksempel (...) sånne krigsfilmer for eksempel. Eller det blir jo dokumentarer og sånt da. - S

Begge veiviserne viser til at TV-serier og tegneserier bidrar til konstruksjonen av kunnskap om jøder blant unge voksne i Norge. Bilder av jøder som gis i TV-serier eller tegneserier viser mennesker som er griske, onde, gjerrige eller rike. Ettersom det er så få jøder i Norge, og mange av disse velger å ikke være åpne om sin religiøse og/eller kulturelle tilhørighet til jødedommen,

så er det få levende skikkelser som kan gi et bilde av hva en jøde kan være. Når dette mangler, åpner andre arenaer opp for å bidra til å forme kunnskap om hva en jøde kan være.

Det er bare 1300 jøder i Norge, så har flesteparten ikke møtt en jøde før. Og som regel så har man en baktanke om hva en jøde er, eller kan være. Da spesielt fra TV-serier, eller tegneserier eller hva enn det måtte være. Og at jøden skal se sånn ut, eller at jøden er sånn og sånn og sånn. Så for meg så er den største, den viktigste, eller det beste med det (refererer til møte med elever og studenter) er at de får møtt meg, og da fått ett bilde av hva en jøde kan være. At jeg nødvendigvis ikke er den onde, griske mannen som vil ha alle pengene dine. – JV I

Hva er viktig for meg? Det som er viktig for meg er rett og slett, er først og fremst å vise frem - her er en jøde. Dette er hva en jøde kan være, og derfra å bli bevisst på at en jøde ikke er det man ser på TV-serier. At en jøde er nødvendigvis ikke gjerrig eller rik. Og det finnes flere gjerrige eller rike jøder, men det er også sånn med normale kristne eller muslimer eller ateister. Vi har noen som er rike og gjerrige og andre som ikke er rike og gjerrige. Det er sånn med alle sammen, og vise at vi alle - alle vi mennesker er veldig like egentlig, selv om vi har mye forskjellig mellom oss, så er vi generelt ganske like. (...) – JV I

Veiviserne påpeker at en viktig del av deres jobb når de møter unge mennesker er å nyansere bildet av jøden som presenteres i massemediene. Det er viktig å vise at de karakteristiske egenskapene som gis jøder i ulike mediekanaler ikke er egenskaper som er særegne for jøder, men at det er personlige egenskaper som er uavhengige av religiøs og kulturell tilhørighet.

4.2.5 Oppsummering

I dette delkapittelet presenteres og diskuteres kunnskapen som rapporteres om Israel- og Palestinakonflikten. Begge veiviserne forteller at konflikten er et emne som opptar mange elever de møter, og at det eksisterer polariserende standpunkter om konflikten. Blant studentene er det kun en som nevner konflikten. Alle tre informantene som tar opp konflikten enes om at den bidrar til å skape en negativ forestilling om jøder. Relasjonen og kontakten mellom muslimer og jøder blir påvirket av konflikten, og relasjonen ser ut til å generaliseres utover konflikten.

I tillegg presenteres hva informantene forteller om hvordan jøder presenteres i underholdningsmediene, og hvordan dette påvirker dem. Denne delen er nært knyttet til

kapitlene som presenteres i neste del i analysen; «Forestillingen om jøden: stereotyper og kulturelle troper», og vil derfor bli diskutert nærmere i neste del av analysen.

4.3 *Forestillingen om jøden: stereotyper og kulturelle troper*

I dette delkapittelet presenterer jeg funn som er knyttet til forestillinger om jøder. Funnene er kategorisert i tre underoverskrifter der hver av underoverskriftene tar for seg ulike aspekter knyttet til forestillingen om jøden; deres utseende, deres egenskaper og forestillingen om hvor mange jøder som finnes i Norge.

4.3.1 «Er du jøden?»

Begge veiviserne erfarer at det eksisterer stereotypiske oppfatninger i elevmassen om hvordan en jødisk person ser ut. Når veiviserne kommer i kontakt med elever undres elevene over at veiviserne er jøder. Elevene spør om veiviserne er de jødene som skal komme på besøk, eller om de er her på vegne av dem. Når veiviserne bekrefter at de er jøder, blir elevene overrasket. Den ene veiviseren forteller at elevene reagerer med å si at veiviserne ikke ser spesielt jødiske ut. I samtale med elevene kommer det fram at elevene har en forestilling om at jøder har mørk hårfarge, krøllete hår og stor nese.

Andre fordommer, jødekrøller er også veldig fort igjen, eller at alle jøder har krøller eller jøder er, nei, jeg vet ikke, at jøder har, det er for det meste det med penger. Det går veldig mye igjen. Penger, også det at jøder kan se sånn og sånn ut. Mennesker som ikke har det samme utseende som jøder har, så blir man litt forvirra. Det er det beste, det mest, det største, eller den reaksjonen vi får mest fra elever; er dere jøder? Er du sikker på at du er jøder? Du ser ikke veldig jødisk ut. Da kommer det opp hvordan en jøde egentlig ser ut. Så har man ofte vist bilde av at en jøde skal ha jødekrøller, mørkt hår og ha stor nese for eksempel. Det er den mest - altså kjennetegne på en jøde apparently. – JV I

For det første - når vi kommer inn i klasserommet så tror jo ikke folk at vi er jødene som skal komme engang. Vi ser jo ikke så jødiske ut, så vi har fått flere spørsmål som; er det dere som er jødene? Er dere jøder nå, eller snakker dere for dem liksom? Og da må vi si vi er jøder, og det er vi som skal snakke. – JV II

Den ene veiviseren forklarer elevenes reaksjon med at elevene «blir satt ut». I møtet med veiviserne aktualiseres elevenes egen forestillinger om hvordan en person med jødisk tilhørighet kan se ut. Elevene forventet ikke et møte med to personer som ser «norske» ut.

Reaksjonsmønsteret til elevene i møte med veiviserne sier likevel noe om at de forventet noe annet enn det typisk norske utseende.

(...) fordi de ser, jeg vet ikke hva de ser for deg. Jeg tror ikke de vet selv hva de ser for seg. Men de ser ikke for seg to som ser veldig norske ut da på den måten. Vi ser ikke så veldig utenlandske ut. – JV

Forestillingen om jødernes utseende, slik veiviserne forteller om fra deres møte med elever, bekreftes også av en av studentene. Studenten ble overrasket over mange av sidene ved veiviserne, blant annet deres unge alder, antrekkene som var helt alminnelige, deres språkbruk og måten de oppførte seg på. Hennes umiddelbare forestilling av en jøde er en eldre mann med en karakteristisk nese.

Og også det at det er jo på en måte, også unge mennesker da, jeg vet ikke hvorfor, men mitt bilde av jøder er egentlig en eldre mann med sånn nese. Det er kanskje grufullt, men ikke sant, de er unge mennesker som har på seg vanlige klær, snakker og oppfører seg som helt vanlige mennesker. - S

4.3.2 «Er det sånn at jøder er gode med penger?»

Begge veiviserne forteller om møter med elever som har forestillinger om at jøder har egenskaper som er relatert til deres religiøse tilhørighet. En stereotypisk forestilling som går igjen er knyttet til gode økonomiske ferdigheter.

(...) altså, vi har jo hørt disse stereotypiske (refererer til forestillinger). Folk har spurt; er det sånn at jøder er veldig gode med penger? - JV

I tillegg til forestillingen om at jøder er gode med penger, så forteller en av veiviserne om at den vanligste forestillingen om jøders egenskaper som informanten møter på blant elevene, er at jøder er gjerrige og rike.

Jøder er gjerrige og rike. - JV

Informanten forteller at den viktigste delen av jobben er å gi andre muligheten til å treffe en person med jødisk tilhørighet, slik at de har noen knagger å henge begrepet jøde på. Han viser en jøde som verken er ond, grisk eller en som er ute etter å ta noen andres penger.

Så for meg så er den største, den viktigste eller den beste med det er at de får møtt meg, og da fått ett bilde av hva en jøde kan være. At jeg nødvendigvis ikke er den onde, griske mannen som vil ha alle pengene dine. Og da får man den gode samtalen og kan hjelpe til med å forhindre fordommer (...) Og at man må klare å skille enkeltindivider. Du har en jøde som går med kippa, men jeg går ikke med kippa, er jeg mindre jøde på grunn av det? Eller, jeg er ikke noe god med penger. Jeg er forferdelig med penger. Betyr det at jeg er en dårlig jøde? Nei! – JV

Som nevnt tidligere, uttrykker veiviserne at den vanligste oppfatningen de møter på jobb er at jøder er gjerrige og rike. I samtale med elevene forteller veiviserne om den bakenforliggende historien til at denne fordommen er så framtrædende blant elever i dag. Informanten bruker også seg selv som eksempel, der han forteller at han selv ikke har særlig gode evner til å håndtere penger på en god måte. Hensikten er å bevisstgjøre elevene om hvor denne forestillingen stammer fra. Han påpeker at oppfatningen ikke har noe tilknytning til det religiøse mennesket, slik mange elever forestiller seg, men kommer fra en historisk oppfatning av jøder i en helt annen tid. Informanten gir inntrykk av at forestillingen om jøders gode økonomiske ferdigheter er negativt ladet blant elever, til tross for at gode økonomiske ferdigheter er en ferdighet som i andre kontekster er høyt ansett.

Jøder er gjerrige og rike. Og da tar jeg bare veldig fort meg selv som eksempel. Jeg er verken gjerrig eller rik eller god med penger. Jeg er utrolig dårlig med penger. (...) Det er ikke en dårlig baktanke, det er en positiv fordom som jeg egentlig kaller det for nesten - at man er god med penger. Og da tar vi også fram bakstoryen, hvorfor, hvor denne fordommen kommer ifra. Hvorfor den fremdeles er her i dag. Det er veldig interessant. På middelalderen så hadde ikke kristne lov til å ta renter i fra andre kristne, og hvordan har man en bank, hvordan kan man ha en bank? Man må ta renter fra andre folk. Da jødene ikke hadde lov til å eie land eller noe som helst, så fikk de da på en måte disse jobbene som å jobbe i banker, jobbe med penger og forskjellige ting. Og da tar jeg fram eksempelet; hvem liker de som er driver med kontroll på bussene for eksempel, de som driver å, de som jobber i banker og tar renter i fra dem. Nei, ingen liker de. Og så får man en baktanke over flere hundre år. (...) men det der kommer fra da kristne ikke hadde lov til å ta renter, og da fikk jøder den jobben, og de hadde lov til å ta renter fra andre folk, og da har man en bank. Det kommer fra middelalderen, og det er fremdeles her i dag. Så selvfølgelig er det mange rike jøder, men det er også mange rike kristne, og mange rike ateister, og veldig mange rike muslimer. - JV

Veiviserne uttrykker et behov for en bevisstgjøring av hvor forestillingen om jøders økonomiske ferdigheter stammer fra. En av studentene underbygget dette behovet da informanten forklarte hvorfor noen tror at jøder er gjerrige med at han har hørt at jøder er flinke handelsmenn. I forlengelsen av dette, har denne forestillingen forblitt en kulturell trope.

(...) at jøder er gjerrige (...) det tror jeg, jeg er ikke sikker, men jeg har jo hørt det at jøder er veldig flik med business, og så har jeg hørt sånn positive ting ved det og. Så kanskje at det er fra der da, at de var flinke med handel, at det kanskje blir dratt med fra der, og at det bare har blitt en snakkis da på en måte. – S

4.3.3 «1300 jøder, sa du?»

I samtale med elever om antallet jøder som bor i Norge, forteller en av veiviserne om sprikende forestillinger om hvor mange jøder som bor i Norge. Informanten forteller at spennet spriker fra ti tusen til to millioner jøder som er bosatt i Norge. Det kommer som en stor overraskelse på elevene når veiviserne forteller at det bare bor omtrent 1300 jøder i Norge.

(...) hvor få jøder det er i Norge. Vi stiller dem spørsmålet hvor mange jøder tror dere det finnes i Norge? Da får vi alt fra 10 000, til 100 000, til to millioner, altså vi har fått alt sammen. Og hver gang vi sier at det er 1300 jøder i Norge, så hva? What? De blir sjokkert. - JV

To av studentene opplever informasjonen om det lave antallet jøder i Norge, på samme måte som elevene som veiviserne møter. Informasjonen overrasket studentene. En av studentene hadde trodd at det var et betydelig høyere antall jøder i Norge.

Ja, i Norge så ante jeg ikke at det var så få som var jøder i forhold til hvor mange som bor i Norge. – S I

Ja, jeg visste blant annet ikke at det bare var 1300 jøder i Norge. Det var jo veldig lite når man, altså til og med i forhold til at Norge er, ja, såpass lite som det det allerede er, så er jo det kjempefå mennesker. (...) hvis noen hadde spurt meg om å tippe hvor mange jøder det var for eksempel, så hadde jeg tippa på et mye høyere tall enn, ja, kanskje si 50 000 liksom. – S II

I møte med elever gir veiviserne elevene i oppdrag å gjette det høyeste antallet jøder som har bodd i Norge. Svarene som gis varierer stort. Innspillene som elevene kommer med om det høyeste antallet jøder i Norge i nyere tid, er betydelig høyere enn det som har vært realiteten. Når veiviserne informerer om at det høyeste antallet jøder som noen gang har levd i Norge er omtrent 2000, så blir elevene som regel ganske sjokkerte over at antallet er så lavt.

Og så snakker vi om når da faktisk jødene kom inn til Norge, og da sier vi også at, da stiller vi spørsmålet om hvor mange jøder de tror vi var på det aller meste som vi noen sinne har vært? Vi har aldri vært så mange jøder i Norge noen sinne. Det var på 1920-tallet. Og da kom folk

inn med 10 000, 20 000, 30 000, 100 000. Og så vi får som regel kanskje ganske sjokkerte at vi bare har vært 2000 jøder. Det er det høyeste antall jøder vi noen sinne har vært i Norge. - JV

Veiviserne reflekterer over hvor forestillingen om det høye antallet jøder i Norge kommer fra, og viser til flere påvirkningsfaktorer. De nevner at elevene lærer om jødedommen på skolen, der religionen presenteres som en verdensreligion, og en av de tre abrahamittiske religionene. I deres menighet, Det Mosaiske Trossamfunn, er det flere medlemmer som er aktive i mediene, som for eksempel i debatter på TV. Dette kan også gi inntrykk av at jødene er en større gruppe enn det som er realiteten. I tillegg har det vært flere saker i massemediene som retter fokuset mot jødene, deriblant skyteepisoden på synagogen.

Jeg tenker at siden jødedommen er en av de tre store verdensreligionene, så tenker man at det finnes sikkert mange jøder i Norge og man tenker at det finnes flere enn 1300. Altså, det er ikke veldig stort tall, der er veldig få jøder egentlig. Det kan også hende det er mye debatter rundt. Vi har mange folk som er aktive i media og som driver med debatter for eksempel på TV, så man får kanskje et inntrykk at vi - at det er flere jøder i Norge. Vi prøver å være veldig aktive i debatter og sånne ting for å skape et bedre mangfold og bedre, kanskje forhindre, eller jobbe mot antisemittisme. Eller nå har vi jo opplevd ganske mye som har vært i mediene; skyteepisoden der (...) Mediene får folk til å tenke etter at det er så mye i mediene om jøder, jøder, jøder (...) folk tenker ofte at det er sikkert veldig mange jøder i Norge. Eller ikke veldig mange, men flere enn 1300 i hvert fall. - JV

4.3.4 Diskusjon – Stereotyper og brytninger?

Mange av informantene forteller at massemediene er med på å skape forestillinger om hva og hvordan en jøde er. Mediene som nevnes er tegneserier, TV-serier, filmer og dokumentarfilmer. Dette bidrar til å skape en forestilling om antatt fremmedhet om jøder både på det etniske-, kulturelle og religiøse plan.¹⁶ Veiviserne forteller om episoder i møte med elever der elevene

¹⁶ Vibeke Moe og Øivind Kopperud tar for seg ulike forestillinger som har eksistert om jøder i den norske offentligheten i perioden 1814-1940. Et generelt trekk ved forestillingene som er skapt av jødene, er at de har vært en negativ motpol til noen samfunnsinstitusjoner og ulike gruppers egne verdier. En sentral konstruksjon av «jøden» er at det skjer en gruppekonstruksjon – jøder omtales som en gruppe (Moe og Kopperud, 2011: 5-7). Cora Døving viser til uklare forestillinger om den jødiske minoriteten i norsk presse i nyere tid. Uklarheten ligger i den jødiske minoriteten som norsk versus ikke-norsk. Noen ganger inngår nyhetssakene i debatter som ligner dem vi kjenner fra integreringsdiskursene. Dette gjelder særlig de sakene som omtaler rituell praksis. I disse debattene blir den jødiske minoriteten framstilt som bærere av noe ikke-norsk, til tross for at de har en status som nasjonal minoritet (Døving og Kraft, 2013: 200).

spør om de er jødene som skal besøke dem. De får også kommentarer, for eksempel, om at de ikke ser særlig jødiske ut. Dette kan tyde på at elevene blir overrasket over det de fysisk ser i møte med veiviserne. En veiviser uttrykker at hun er usikker på hva elevene ser for seg når de venter en jøde, men at det i hvert fall ikke er en etnisk nordmann. Dette kan sees i sammenheng med hva den ene studentene forteller om den stereotypiske framstillingen av jøder som forekommer i mediene.¹⁷ Studenten forteller om jødiske karakterer som har stor nese, krøllete hår og egenskaper som gode økonomiske ferdigheter. Samlet sett forstås jøder som en egen etnisk gruppe med særtrekk innad i majoritetsbefolkningen. En slik forståelse kan også sees i sammenheng med et narrativ som ble skapt av jøder i middelalderen, der jøden ble satt i en opposisjonell posisjon til kristenheten.¹⁸ Forestillingene fra middelaldernarrativet virker å leve videre både i mediene, men kanskje også i den kollektive hukommelsen.

Middelaldernarrativet kan også knyttes opp mot informantenes forestilling om hvor mange jøder som bor i Norge. Veiviserne forteller om erfaringer i møte med elever, der forestillingen om antallet jøder i Norge er veldig sprikende blant elevene. Det er en gjennomgående antakelse blant elevene som veiviserne møter at det bor mange flere jøder i Norge enn det som er realiteten. Studentene bekrefter veiviserens erfaringer. I dette datamateriale kommer ikke bakgrunnen for denne antakelsen fram. Det er likevel noen sammentreff mellom de stereotypiske forestillingene om «jøden» fra middelaldernarrativet og forestillingen om antallet jøder i Norge.¹⁹ Studentene og elevene gir ikke uttrykk for at de opplever jøder som truende, men det er likevel noe ved deres forestillinger som bærer preg av noe dystert. Forestillingen om

¹⁷ Rapporten «Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017», utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter i 2017, viser at det finnes stereotypiske forestillinger om jøder i det norske samfunnet, men at de er mindre utbredt enn i 2011. Sammenligningsgrunnlaget for rapporten 2017, var en identisk undersøkelse utført i 2011 (Hoffmann og Moe, 2017: 7). Den mest nærliggende forklaringen på nedgangen i utbredelsen av antisemittisme i den norske befolkningen kan være økt oppmerksomhet i offentligheten og en større bevissthet om antisemittisme som samfunnsproblem i de siste årene. Disse funnene inngår i en tilsvarende utvikling internasjonalt (Hoffmann og Moe, 2017b).

¹⁸ «The Christian who is neighbour with a Jew will never be a good Christian.» -Saint Vincent Ferrer, ca år 1400. (Ferrer, Sitert i Nirenberg, 2013: 217). I 1393 uttrykte kong Joan 1 av Aragon at det har blitt umulig for ikke konverterte kristne å skille kristne konvertitter fra jødene. For å etablere et skille, ble konvertittene forbudt å leve, spise og samtale med jødene. Jødene ble tvunget til iøyefallende merker og «jødiske» hatter slik at de framstod som jødiske (Nirenberg, 2013: 222). Poeter i samtiden, som nær alle var kristne, fornærmet stadig vekk hverandre ved å beskyldte hverandre for å ha noe jødisk ved seg, slik som jødisk ætt, ha for liten forhud, ha for stor nese eller ha samleie med jøder (Nirenberg, 2013: 230).

¹⁹ I renessansen oppnådde det vestlige Europa et ønske som våknet og var sterkt ønsket i Middelalderen – en verden fri for jøder. I denne perioden da verden så og si var uten jøder, oppstod en ny overbevisning i det kristne Europa – Europa var i ferd med å bli jødisk (Nirenberg, 2013: 217).

«jøden» i dag minner merkverdig om middelaldernarrativet av jøden, der den «karakteristiske jøden» og dens «fremmedhet» er framtrepende. I dette narrative er det en forestilling om et truende og antatt jødisk herredømme. Studentene viser ikke tegn til at de er av den oppfatning om at jøder skal ta over verden, og det er heller ikke det veiviserne forteller at elevene de møter uttrykker. Når narrative likevel sees i sammenheng med forestillingen som kommer fram blant elevene og studentene, og det de forteller av erfaringer med framstillingene av jøder i massemediene, kan det tyde på at middelaldernarrativet lever fremdeles, men kanskje mer diffust.

Veiviserens møte med elever tyder på at elevene tar med seg disse forestillingene inn i klasserommet og at det kommer tydelig fram i møte med veiviserne. Ut ifra det informantene i denne oppgaven gir av informasjon, kan det forstås dithen at massemediene bidrar til å skape en forestilling om jøder som noe annerledes enn annen ungdom, uten at brukerne av mediene er klar over det selv, eller at deres oppfatning er blitt korrigert. Gjenstander, slik Afdal beskriver det, blir først et artefakt i det den benyttes i målrettede menneskelige praksiser (Jf. Afdal, 2013). Det er tvilsomt at elevene bruker massemediene i den hensikt å danne seg en forestilling av hvordan en jøde ser ut og hvilke egenskaper vedkommende har. Likevel fungerer mediene ubevisst som redskap for læring om jøders personlige egenskaper og utseende, slik den ene veiviseren også påpeker. Elevene og studentene bevisstgjøres konstruksjonen av denne kunnskapen i møtet med veiviserne. Dette skjer under kontrollerte og forventningsfulle forhold, der veiviserne på sett og vis fyller rollen som artefakter i målrettede praksiser.

I det direkte møtet med veiviserne skjer det en endring i elevenes etablerte kunnskap om jøder som de har fra stedfortredende redskaper. En av studentene påpekte at veiviserne er helt vanlige mennesker som ser helt vanlige ut, de har vanlige klær på seg, og oppfører seg helt som andre mennesker. Med utgangspunkt i det studentene og veiviserne opplever fra møtene mellom veiviserne og deres publikum, så er det medierende utfallet en forståelse av jøder som noe gjenkjennbart, nært og typisk norsk. Forestillingen om de etniske skillene reduseres i møte mellom veiviser og student/elev fordi de ser noe annet enn det de forestilte seg.

Flere av studentene forteller at de har forestillinger om at jøder har gode økonomiske ferdigheter. Ferdigheten gjøres religiøs og kulturelt betinget, framfor personlig. Dette forklares

med framstillingen av jøder i underholdningsmediene, og av en kulturell trope som har sitt utspring i tider da jøder hadde arbeid som var relatert til håndtering av penger. Denne forestillingen gjør seg fremdeles gjeldende i dag. Veiviseren bruker seg selv som eksempel i forsøket på å bryte med denne forestillingen. Han forklarer for elevene at han er jøde, og at han ikke er spesielt flink til å håndtere penger. Videre gjør han elevene bevisste på at det å ha gode økonomiske ferdigheter i seg selv ansees som noe positivt, men i tilknytning til jøder så forstås det som noe negativt. Dette kan tyde på at den kunnskapen som skapes, som i utgangspunktet er noe positivt ladet, gjøres negativt når det settes i sammenheng med «det jødiske». Ved å bruke seg selv som eksempel, så skaper veiviseren rom for dialog og dermed en mulighet til å påvirke det elevene og studentene kan fra før. I tillegg kan han være et supplement til det de vil lære om i framtiden og på måten de møter informasjonen på senere. Elevenes og studentenes møte med autentiske artefakter, gir dem muligheten til å opparbeide seg et realistisk bilde av jøder, og være kritisk til informasjon om jøder og jødedommen. Som en av veiviserne sa det; det er ikke sikkert de husker informasjonen vi sa om ti år, men de vil huske *møtet*.

4.4 Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Mediering handler om det som er «i mellom». Det som er «i mellom» er bestemmende både for avsender og mottaker. Det som er «i mellom» og det som bindes sammen i medieringen må ikke betraktes separat, men i interaksjon med hverandre og med den som benytter seg av det som er «i mellom» for å oppnå en innsikt, ferdighet, erkjennelse eller kunnskap (Jf. Afdal, 2013). Dette er mediering – det som skjer når noen tar i bruk et artefakt for å oppnå noe. Gudmund Hernes påpekte på slutten av 1970-tallet en samfunnsendring som har foregått over tid der samfunnet har gått fra å være en plass der mennesker fikk direkte erfaring med læringskilden - artefaktet, til i større grad forholde seg til stedfortredende artefakter. I tillegg til at de unge langt oftere enn tidligere forholdt seg til den indirekte medierende institusjonen – skole, der de unge erfarte læring gjennom stedfortredende artefakter, slik som bøker, en autoritetsperson og undervisningssituasjonen, kom det enda en stedfortredende og medierende instans på banen som skulle vise seg å ha stor innvirkning på de unges kunnskapsdannelse - massemediene. Dette har skapt en ny dimensjon av stedfortredende artefakter med mange flere verdisyn som de unge må forholde seg til og ta stilling til. Skolen ble på sikt også utfordret av massemedienes medievridningsteknikker. Som vist i teorikapittelet, så stiller Hernes et viktig

spørsmål om publikums evne til å møte informasjonen fra massemediene, og om det først og fremst er nødvendig at publikum utstyres med kart og kompass for å møte den massive informasjonsflommen fra massemediene (Jf. Hernes, 1978).

Hernes poeng er, slik jeg ser det, mer relevant enn noen gang. Stedfortredende artefakter benyttes i stor grad som artefakter for læring, og det er nærmest umulig å kontrollere den store informasjonsflyten som eksisterer, spesielt den fra massemediene. Massemediene har blitt et sentral artefakt for folks kunnskap om religion. Dette underbygges også av oppgavens informanter og deres kunnskap om jøder og jødedommen. Informasjonen som formidles gjennom massemediene, har en agenda og et mål som ikke alltid er lett å kartlegge og å manøvrere i. Når den direkte kontakten med læringskilden, som til dels fungerer som en rettesnor, er relativt svekket, så er det enda viktigere å ha fokus på hvordan informasjonen møtes og hvilke verktøy den møtes med. Hernes poeng var i utgangspunktet rettet mot relasjonen mellom skole og massemediene, og det er fremdeles viktig. Hans analyse berører i dag mange flere arenaer enn på 1970-tallet. Dette viser seg blant annet ved at massemediene har blitt en viktig og sentral kilde til kunnskap både i og utenfor skolen, den utfordrer undervisningen på skolen (jf. Toft, 2019), og den har blitt en selvfølgelig og stor del av hverdagslivene til de unge.

Undringen over folks evne til å møte og bearbeide informasjonen fra massemediene viser seg å være veldig sentral for denne analysen. I all «kunnskaping» kreves det medierende objekter som former måten vi ser noe på. De medierende objektene har både effekter og bieffekter. I denne oppgaven undersøkes det hva som rapporteres av kunnskap om jøder, hvilke artefakter som ligger til grunn for medieringen og kunnskapsdannelsen, og på hvilken måte kunnskapen påvirkes av at en «ny type» artefakt, autentiske jøder, involveres. I det følgende oppsummeres diskusjonen fra analysekapittelet.

De artefaktene som identifiseres i datamaterialet og som danner kunnskapen som informantene rapporterer om, er hovedsakelig stedfortredende artefakter, slik som massemediene, skolebøkene og undervisningssituasjonen. Artefaktene fungerer både separat, for eksempel ved at skolebøkene er uavhengige av massemediene, men også parallelt ved at massemediene påvirker undervisningssituasjonen og på sett og vis gjøres til et pedagogisk artefakt, slik Toft også viser (jf. Toft, 2019). I denne analysen viser kunnskapen om jøder og «det jødiske», før

møtet med veiviserne, en tendens som overordnet kan grupperes i; 1) kunnskap som viser stereotypiske forestillinger av jøder, 2) en klargjøring av hvordan begrepet jøde og jøder forstås, og 3) den overordnede kunnskapen om jøder og jødedommen. Dette skal belyses nærmere, punkt for punkt, ved først å se dette i sammenheng med første del av oppgavens problemstilling; *Hvilken kunnskap om jøder og jødedommen eksisterer blant unge voksne i dag, og hva har bidratt til å forme kunnskapen?* Deretter diskuteres og oppsummeres den siste delen av problemstillingen; *Hvordan påvirkes kunnskapen når de unge voksne møter jødiske veivisere i skolen og i utdanningssystemet?* I tilknytning til den siste delen av problemstillingen, grupperes tendensene som er observert i analysen i fem kategorier; 1) det skjer en bevisstgjøring av egen kunnskap, 2) den etablerte kunnskapen utfordres, 3) det konstrueres ny kunnskap i en bestemt kontekst, 4) det oppstår et kritisk blikk på egen skolegang og 5) elevene og studentene utstyres med nytt verktøy til å håndtere informasjonen de møter om jøder og jødedommen.

4.4.1 Hva rapporteres av kunnskaper om jøder og jødedommen?

Den stereotypiske forestillingen av jøden som eksisterer i datamaterialet viser seg å stamme fra flere hold, men hovedsakelig fra massemediene, da spesielt fra film og serier. Informantene viser til at måter som jøder framstilles på bærer preg av stereotypiske framstillinger av utseende, slik som krøllete hår og stor nese, og personlige egenskaper som gjøres religiøst betinget, som for eksempel at jøder er flinke til å håndtere penger og er dyktige handelsmenn. Det kommer også fram blant flere av informantene at deres umiddelbare tanker om jøder samsvarer med bildet som blir vist på film og i serier. Dette kan sidestilles med Toft sine funn - der manglende assosiasjoner til de ekstreme framstillingene av muslimer i mediene påpekes (jf. Toft, 2017). Først og fremst må det være en bevissthet omkring egen forestilling. Dette kan synes å mangle *før* møtet med veiviserne. Skolen er en arena der slike forestillinger både kan bevisstgjøres og brytes. Med belegg i dette materialet, men uten grunnlag for å kunne generalisere, virker det som om skolen heller forsterker disse forestillingene ved at den ikke viser mangfoldet av norske jøder, men heller framhever den ultraortodokse jøden. Kanskje henger dette sammen med at massemediene utfordrer skolen i å fange oppmerksomheten til elevene, og at undervisningen om jøder, som for mange virker fremmed og fjern, bruker medievidningsteknikkene som pedagogiske artefakter, slik Toft viser til i sine funn om Islam (jf. Toft, 2019). Det kan også være at det er tidsbegrensninger i faget som gjør at en slik framstilling er framtrepende. De

dominerende mediediskursene som er preget av Israel- og Palestinakonflikten, og manglende fokus på jødedommen i faget «Religion og etikk» i den videregående skolen, kan også være forklarende faktorer som bidrar til en snever framstilling av personer med jødisk tilhørighet.

Begrepet jøde viser seg å være negativt ladet. Det kommer tydelig fram i denne oppgaven. Den negative ladningen forklares med et nyhetsbilde som er preget av konflikter. Informantene viser til at Israel- og Palestinakonflikten er noe som stadig tas opp av elever de møter, og at konflikten er en sterk bidragsyter til det bildet som skapes av jøder. Dette bekrefter også studentene som ble intervjuet. Hernes hevder at det er mange verdisyn som de unge må forholde seg til i det nye medielandskapet (jf. Hernes, 1978), og verdisynene har eksplodert i omfang i nyere tid. Det kan naturligvis være både førende og frustrerende. Førende for de som ikke er kjent med alternative assosiasjoner til det bildet massemediene rammer inn, og frustrerende for de dette angår – den «alminnelige jøden». Uten alternative assosiasjoner, så virker det som om massemediene er førende artefakter for de assosiasjonene informantene forteller om når ordet jøde nevnes. Det kan tyde på at Israel- og Palestinakonflikten bidrar til å skape assosiasjoner til jøder som noe konflikfullt, fremmed og fjernt. Samlet sett virker det som at medienes framstilling av konflikten og det manglende mangfoldet av jøder, som informantene viser til fra undervisningssituasjonene og bøkene, resulterer i en forestilling av jøden som et antonym til det norske folk. Jøder forstås også som personer som er sterkt religiøse og som er relatert til Holocaust.

Den siste tendensen som rapporteres om jøder og jødedommen, er den overordnede kunnskapen – hva kjennetegner bildet av kunnskapen om jøder og jødedom? Som de to første tendensene, så står massemediene, undervisningssituasjonen og skolebøker som sterke medierende artefakter i dannelsen av kunnskap. Veiviserne rapporterer om rikelig med «ordinære», religiøst betingede «faktafraser» som elevene forteller om. Bildet som kommer fram etter at stemningen «løsner», er derimot en annen. Som vist i de to foregående avsnittene, er det et relativt snevert og noe negativt ladet bilde av det jødiske folk som kommer til overflaten. Kunnskapen er stykkevis og delt. En viktig mangel i kunnskapen om jøder er kjennskapet til den «vanlige» norske jøden. Det er dette gapet veiviserne fyller.

4.4.2 Hva skjer med kunnskapen etter møtet med jødiske veivisere?

Det kommer tydelig fram at det er stedfortredende artefakter som ligger til grunn for kunnskapen som vises til i det overnevnte. Som nevnt tidligere i dette kapitlet, så må det først og fremst eksistere en bevissthet omkring egne forestillinger for at det kan skje en endring. Denne bevisstheten kommer tydelig fram når de jødiske veiviserne viser en annen måte å være jøde på enn tidligere antatt. De er en annen type artefakt, og er en direkte erfaring som elevene gjør seg, som nyanserer de tidligere artefaktene. Det lar seg gjøre fordi de fanger opp mangler i kunnskapen og misoppfatninger som er framtrædende, og de korrigerer dette gjennom samtaler og gjennom det fysiske *møtet*. I denne konteksten blir det også veldig tydelig hvilken kunnskap stedfortredende artefakter har produsert. Det jeg ser sporet av gjennom analysen, er at møtet med veiviserne tydeliggjør hva elevene og studentene selv kan og tenker om jøder og jødedommen. Ved flere anledninger har informanter fortalt om sin egen reaksjon på hvilke umiddelbare tanker de gjør seg om jøder, der de har blitt overrasket over sin egen stereotypiske forestilling.

Dernest forteller de om en brytning i den etablerte kunnskapen som viser seg på flere måter; både gjennom kunnskap om emner som på ulike vis er relatert til jøder eller jødedommen, slik som andre verdenskrig og jødeparagrafen, og til det jødiske folk, slik som forestillinger om jøder og forståelsen av begrepet jøde. I tilknytning til andre verdenskrig handler brytningen om en manglende kjennskap til en sentral del av andre verdenskrig; deporteringen av norske jøder. Veiviserne forteller at det var en samhandling mellom nazister, norsk politi og norske drosjer som var delaktige i dette, og ikke bare tyske nazister, slik veiviserne forteller at elevene tror og det studentene selv uttrykker. Endringen som skjer i forestillingen om jøden skjer gjennom et møte med noen som uttrykker noe annet enn tidligere kjent. Elevene og studentene kommer i kontakt med to unge jøder som er lik dem selv på mange måter og som bryter en etablert forestillingen. I møtet med veiviserne, under de omstendighetene som veiviserne er en del av, får studentene og elevene alternativ informasjon og assosiasjon. Dette kan potensielt påvirke fremtidig dannelse av kunnskap.

Afdal skiver at de medierende prosessene både lukker og åpner. Selv om vi erkjenner det som framstilles gjennom artefaktene, så er ikke artefaktene bestemmende for utfallet av medieringsprosessen. Mediering må forstås som noe som er i bruk, og man må derfor ikke

foreta en analyse av aktørene isolert, men sett i sammenheng med hverandre og sammen med artefaktene (jf. Afdal, 2013). Hvorvidt det er et direkte artefakt eller stedfortredende artefakt som er grunnlaget for medieringen, er ikke avgjørende i seg selv for utfallet av kunnskapsdannelsen. Begge variantene kan potensielt lukke og åpne. Måten artefakten presenteres på, måten den tas i bruk på, konteksten den settes inn i, følelsene som settes i sving og relevansen til den som lytter, er faktorer som i stor grad påvirker medieringen og «kunnskapingen». Dette gjenspeiler seg i de medierende utfallene som viser seg i oppgavens funn. En av de jødiske informantene forteller om sin egen skolegang, der han først og fremst var «jøden». Til tross for at han på sett og vis fungerte som et direkte medierende artefakt for sine medelever, bevisst eller ubevisst, så fikk han fremdeles stempelet «jøden». Den andre veiviseren påpeker at elevene danner seg et bilde av hvordan en jøde kan være gjennom deres møte med veiviserne som de overfører til andre jøder. Det er derfor viktig for henne å være på sitt beste i møte med elevene. Veiviserne kan også opptre utvelgende i sin formidling. Under kontrollerte forhold, der veiviserne står i en bestemt rolle, blir det medierende utfallet en alminneliggjøring og en forståelse av at jøder også kan være noe fysisk nært og lik dem selv.

Det at veiviserne er like i alder med sitt publikum, at de har mange felles interesser og et felles språk, gjør at deres funksjon som artefakter resulterer i et publikum som er mottakelig for å lytte og lære da de kan identifisere seg med hverandre. Veiviserne presenterer også viktig informasjon. Slik sett forener veiviserne de to faktorene som Herbert Simon beskriver har en utfordrende relasjon og gjensidig avhengighet av hverandre; oppmerksomhet og overflod av informasjon (jf. Simon, 1971). Møtet kunne derimot ha artet seg annerledes hvis omstendighetene og forholdene hadde vært annerledes. Samlet sett vil en erfaring med et autentisk artefakt ha god effekt i denne sammenheng. I denne sammenheng skjer erfaringen under kontrollerte forhold. De forholdene som veiviserne befinner seg i og måten de utfører jobben sin på, har uten tvil bidratt til å ikke bare bryte etablert kunnskap, men også å konstruere ny kunnskap. Samtidig er det betenkelig at *en* person må være best mulig i et hvert møte med «den andre», fordi personen hele tiden potensielt representerer kollektivet – det er et enormt ansvar. Det er også alarmerende at elever først kan like «den andre» når det viser seg at «den andre» er lik dem selv (jf. Naeslund, 2009).

Foruten endringen og tilføyelsen av faktakunnskap, så har utfallet av å «benytte» jødiske veivisere som medierende artefakter resultert i en kognitiv tankeprosess, som berører forståelsen av jøder og jødedommen både direkte og indirekte. Studentene forteller om en endring i måten å forstå jøder og jødedommen på, men også mer indirekte gjennom utviklingen av et kritisk blikk på sin egen skolegang og de «hullene» som informantene opplevde at veiviserne fylte i kunnskapen de hadde ervervet seg. Studentene forteller at de reagerer på at det er vesentlig informasjon om jøder og «det jødiske» som det enten ikke har blitt undervist om, eller undervist om på en slik måte at det har blitt glemt igjen, og at de dermed føler at de må være mer kritiske i framtiden til informasjon de hører om jøder. Det samme gjelder måten jøder framstilles på i massemediene, da hovedsakelig i forbindelse med Israel- og Palestinakonflikten, og dannelsen av kunnskap som en følge av det.

Den viktigste måten veiviserne påvirker den etablerte kunnskapen på, er at de utstyrrer elevene og studentene de møter med verktøy til å håndtere den massive informasjonen som medieres på ulike måter og fra mange forskjellige hold. Det i seg selv er en type kunnskap. De gir også verktøy ved at elevene får en alternativ assosiasjon – det fysiske møtet blir et verktøy i seg selv. Gjennom dannelse av motnarrativer og et kritisk blikk på allerede etablert kunnskap og egne fordommer, hjelper veiviserne elevene med å stykke opp deres kunnskap i mindre biter, legge til ny informasjon, for deretter å sette sammen alle delene på nytt.

Nå er det på sin plass på å vende tilbake til spørsmålet Hernes stilte, der han undret seg over hvorvidt folk har verktøyene til å kunne manøvrere seg i det massive informasjonshavet som de stedfortredende artefaktene, massemediene, gir. Materialet i denne oppgaven viser at den kunnskapen som skapes av et samfunn som har gått fra å være et sted der man har direkte erfaringer med artefaktene, til et sted der mesteparten av læringen medieres gjennom stedfortredende erfaringer, gir et sammensatt bilde. Først og fremst viser analysen at informasjonen som informantene viser til, hentes fra mange ulike kanaler. Ingen av kanalene er direkte møter med jøder. Til sist avdekker analysen en kunnskap som er snever og oppstykket. Kunnskapen kan minne om de første nivåene i kunnskapstaksonomien til Benjamin Bloom (jf. Sandell, 2006). Det kommer fram at de unge mangler verktøyene som kan hjelpe dem til å håndtere og sette sammen informasjonen de møter i skolen og i massemediene, på en

hensiktsmessig måte. Hernes hevder at samfunnet har, parallelt med utviklingen fra direkte- til stedfortredende artefakter, utviklet seg fra å være et *informasjonsfattig* til et *informasjonsrikt* samfunn. Informasjonsrikdommen som Hernes viser til, er i dag betydelig større, og kanskje viktigere å diskutere enn noen gang, fordi den kan forveksles med *kunnskap*. Med belegg i oppgavens analyse, bør det vurderes om vi nå befinner oss i et informasjonsrikt samfunn, men også et *kunnskapsfattig* samfunn? Slik kunnskap beskrives innledningsvis, viser det til både det elementære, slik som å gjengi erindret fakta, men også måten å bruke kunnskapen på. Kunnskap handler om å se de ulike bitene i forhold til hverandre, det handler om å utvikle et kritisk blikk og å være bevisst på hva man kan og ikke kan. Informantene rapporterer om et «kunnskapsbilde» av jøder og jødedommen som bærer preg av rikelig med *informasjon*, men manglende *kunnskap*. Et direkte møte med jøder kan lukke og åpne veien videre, slik veiviserne også påpeker. Analysen viser at veiviserne åpner i stor grad opp for dannelse av *kunnskap* på nye måter. Mest av alt ved å bevisstgjøre hvilken kunnskap stedfortredende artefakter har formet, og å utstyre elever og studenter med kart og kompass til å møte allerede etablert og fremtidig informasjon. Slik sett stimulerer møtet med veiviserne til en utvikling av den intellektuelle artefakten til sitt publikum, slik Säljö beskriver (jf. Säljö, 2006), ved at elevenes og studentenes kunnskap om ulike ferdigheter og personlige erfaringer utvikles. Møtet stimulerer også til utvikling av artefaktene på det sekundære nivået, slik Afdal redegjør for (jf. Afdal, 2013), ved at det utvikles nye kognitive praksiser og måter å møte informasjon på. Samlet sett minner denne utviklingen av elevenes og studentenes «kunnskap» om de høyere og mer abstrakte nivåene i kunnskapstaksonomien til Bloom (jf. Sandell, 2006).

4.5 Forslag til videre forskning

Det hadde vært interessant å gjennomføre en større studie med utgangspunkt i nærliggende problemstilling der også elevenes «livsverden» ble inkludert. Det hadde også vært interessant å kartlegge langtidseffekten av et møte med jødiske veivisere. Det som likevel fanget min interesse mest, er et potensielt møte mellom veivisere og enkeltpersoner eller grupper som har klare antisemittiske og rasistiske holdninger. Hvilke erfaringer gjør de seg i møte med hverandre? Hvordan kan kunnskapsbaserte og målrettede dialoger påvirke, eller kan de i det hele tatt det?

5 Litteratur

Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget

Assmann, A. (2010). Communicative and Cultural Memory, i A. Erll (red.), *A companion to cultural memory studies*, (s. 109-118), de Gruyter

Baxter, K. W. (2009). Convivencia in Medieval Spain: A Brief History of an Idea. *Religion Compass* 3/1, s. 72-85

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget

Breidlid, H. og Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Brett boka. (2016a). I samme verden (2013). Hentet fra (01.06.2019)
<https://brettboka.no/webshop/products/247>

Brett boka. (2016b). Tro og tanke. Hentet fra (01.06.2019)
<https://brettboka.no/webshop/products/386>

Coleman, J. S. (1971). Education in Modern Society, i M. Greenberger (red.), *Computers, communications, and the public interest*, (s. 116-129), Baltimore, MD: The Johns Hopkins Press

Corell, S. (2010). *Krigens ettertid - Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian American Press.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Det Mosaiske Trossamfund. Hvem er jøde? Hentet fra (01.06.2019a)
<http://www.dmt.oslo.no/no/faq/Hvem+er+j%C3%B8de%3F.9UFRnKYu.ips>

Det Mosaiske Trossamfund. Hvor mange jøder er det i Norge? Hentet fra (01.06.2019b)
<http://www.dmt.oslo.no/no/faq/Hvor+mange+j%C3%B8der+er+det+i+Norge%3F.9UFRnIYw.ips>

Det Mosaiske Trossamfund. Jøder i Norge. Hentet fra (01.06.2019c)

http://www.dmt.oslo.no/no/joder_i_norge/

Det Mosaiske Trossamfund. Jødiske veivisere. Hentet fra (01.06.2019d)

http://www.dmt.oslo.no/no/undervisning/jodiske_veivisere/

Dypvik, A. S. (2019, 09. januar). Krystallnatten. Hentet fra (01.05.2019)

<https://snl.no/Krystallnatten>

Dyrendal, A. (2018). *Konspirasjonsteori i undervisningen*. Hentet fra (01.05.2019)

<file:///C:/Users/nina1309/Downloads/Konspirasjonsteoriundervisningen.docxAsbjrnDyrendal.pdf>

Døving, C. A. og Kraft, S. E. (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget

Døving, C. A. og Moe, V. (2014). «Det som er jødisk» – identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. Hentet fra

<https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/Rapport--Det-som-er-jodisk.pdf>

Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen: 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax forlag.

Gyldendal. Eksistens. Hentet fra (01.06.2018)

<https://www.gyldendal.no/vgs/Eksistens/Eksistens>

Hammer, A. & Paaske, N. (2018). Religious minorities as bridge builders in diverse classrooms, i Ubani, M, (red), *New international studies on religions and dialogue in education*, (s.141-156), Münster: Waxmann Verlag

Hernes, G. (1978). Det mediavridde samfunn, i G. Hernes (red.), *Forhandlingsøkonomi og blandingsadministrasjon*, (s. 181–195), Bergen: Universitetsforlaget

Hjarvard, S. (2011). The Mediatisation of religion. Theorising religion, media and social change. *Culture and Religion*, Vol.12, No.2, s.119-135

Hoffmann, C., Kopperud, Ø., & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*.

Hentet fra https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf

Hoffmann, C. & Moe, V. (2017a). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 – befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Hentet fra

https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/digitale-hefter/hl-rapport_13des-web.pdf

Hoffmann, C. & Moe, V. (2017b). Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 - Spørsmål og svar. Hentet fra (01.05.2019) <https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/befolkningsundersokelse:-holdninger-til-joder-og-a/sporsmal-og-svar.pdf>

Holmen, H. (2019, 18. februar). Teorier om kunnskap. Hentet fra (01.05.2019) https://snl.no/teorier_om_kunnskap

Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016a). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/kmd/sami/dss-handlingsplan-antisemittisme.pdf>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016b). *Handlingsplan mot antisemittisme*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-antisemittisme/id2516367/>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2018, 10. august). Grunnlaget for politikken overfor nasjonale minoriteter. Hentet fra (19.06.2019) <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtspalte/grunnlaget-for-politikken-overfor-nasjon/id444285/>

Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning, i A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (red.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, New York: Cambridge University Press

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag_rapport_det_kan_skje_igjen.pdf

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Lenz, C. (2008). *Adgang til riket - Viktor Linds kunst som erindringspolitisk intervensjon*

Lokus. Tro og tanke – jødedom. Innføring. Et særpreget folk. Hentet fra (01.06.2019) <https://www.lokus.no/open/troogtanke/Til-valg/Joededom/Innfoering>

- Lorenz, E. (2010). *Jødisk historie, kultur og identiteter. Mangfoldet i jødedommen*. Oslo: Unipub
- Lövheim, M. & Lied, L. I. (2018). Approaching Contested Religion, i K. Lundy (red.), *Contesting religion. The media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia*, (s. 65-78), Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH
- Mendelsohn, O. (1992). *Jødene i Norge. Historien om en minoritet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Moe, V. & Kopperud, Ø. (red.). (2011). *Forestillinger om jøder – aspekter ved konstruksjon av en minoritet 1814-1940*. Oslo: Unipub
- Myhre, J. E. (2012). *Norsk historie 1814-1905*. Det norske samlaget
- Naeslund, L. (2009). The Young and the Other: Students' Voices About Encounters with Faith. *Religious Education, Vol. 104 issue 2*, s. 166-196. Hentet fra <https://proxy.via.mf.no:2081/doi/full/10.1080/00344080902794657>
- Neegaard, G., Grande, S. Ø., Heiene, G., Kvalvaag, R., Reinvang, R. & Aas, P. A. (2006). *Logos og Dharma. Religion, livssyn og etikk*. Bergen: fagbokforlaget
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet (Doktoravhandling)*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34852/dravhandling-nicolaisen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nirenberg, D. (2013). *Anti-Judaism: The Western Tradition*. New York: Norton
- Ofsted – raising standards improving lives. (2013). Effective religious education and interfaith dialogue: Redbridge Ambassadors of Faith and Belief (AFaB). Hentet fra (10.06.2019) https://www.religiouseducationcouncil.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/Redbridge_Ambassadors_of_Faith_and_Belief.pdf
- Often, A. (2018). *Norske jøder som nasjonal minoritet i historieundervisning – En studie basert på intervjuer med lærere på videregående skole (Masteroppgave)*. OsloMet – storbyuniversitetet.

- OsloMet. (2018, 18. mai). OsloMet får penger til demokratisk brobygging. Hentet fra (19.06.2019)
https://ansatt.oslomet.no/mobiltelefoni?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=80732965&_101_type=content&_101_urlTitle=oslomet-far-penger-til-demokratisk-brobygging&inheritRedirect=false
- Preminger, N. & Regev, Y. (2018). Motnarrativ i holocaustundervisningen. *Prismet*, 69, 249-254. Hentet fra <http://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6269/5296>
- Sandell, M. (2006). *Alle kan lære!: men ikke på samme måte, og ikke på samme dag*. Oslo: Kommuneforlaget
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læringsprosesser og det kollektivet minnet*. Cappelen akademisk forlag
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2016). *Medieanalyse av antisemittisme i dag - rapport på oppdrag for Kommunal- og moderniseringsdepartement*. Hentet fra https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/digitale-hefter/mediaanalyse-av-antisemittisme-i-dag_rapport.pdf
- Simon, H. A. (1971). Designing organizations for an information-rich world, i M. Greenberger (red.), *Computers, communications, and the public interest*, (s. 37-72), Baltimore, MD: The Johns Hopkins Press
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage Publications Ltd
- Thobro, S. A. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: en diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnast/videregående skole* (Masteroppgave). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4603/51169411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjora, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. etg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Toft, A. (2017). Islam I klasserommet, i Høeg, I. M. (red.), *Religion og ungdom*, (s. 33-50), Oslo: Universitetsforlaget
- Toft, A. (2019). *ENTERTAINMENT AND CONFLICT Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway* (Doktoravhandling). MF Norwegian School of Theology, Religion and Society, Oslo.

Turkle, S. (2011). *Alone together. Why we expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01). Hentet fra (10.06.2019) <https://www.udir.no/kl06/REL1-01/>

Utdanningsetaten i Oslo. (2011). *Kartlegginger av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemittisme. En undersøkelse blant elever (trinn 8-10) i Osloskolen gjennomført for Utdanningsetaten i Oslo*. Hentet fra http://2v2ae13etcm31s6bzloe3jz1.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/06/Rapport_UA_7.6.2011.pdf

6 Vedlegg

6.1 Vedlegg 1, Informasjonsskriv (Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg heter XXXX og jeg studerer religion og etikk på MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn. I forbindelse med datainnsamling til min masteroppgave trenger jeg informanter. Jeg ønsker å intervjuer jødiske veivisere og en myndig og kulturell sammensatt studentgruppe som veiviserne har undervist for.

Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer, refleksjoner og opplevelser et utvalg av myndige studenter og jødiske veivisere gjør seg i møte med hverandre. Jeg vil legge hovedvekten på hvordan studentene og veiviserne selv oppfatter møtet.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg skal skrive masteroppgaven høsten 2018 og våren 2019. For å samle inn informasjonen jeg trenger, vil jeg avholde intervjuer høsten 2018. Spørsmålene jeg vil stille i intervjuet er relatert til det jeg skriver om i overnevnte avsnitt. Intervjuene vil ta omtrent en time. Vi blir enige om tid og sted for intervjuet. Underveis i intervjuet vil jeg notere, samt bruke apparat for lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder, professor ved MF vitenskapelige høyskole, Liv Ingeborg Lied, som vil ha tilgang til opptakene. Lydopptaket vil bli slettet og opplysningene anonymiseres når oppgaven ferdigstilles juni 2019. I den ferdigstilte oppgaven vil det ikke være mulig å kjenne igjen verken skolen du går på, eller deg personlig, enten du er student eller jødisk veiviser.

Frivillig deltakelse

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

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med XXXX på telefonnummer XXXX eller på e-mail XXXX.

Kontaktinformasjon til min veileder, Liv Ingeborg Lied, er Liv.i.lied@mf.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata As.

Samtykkeskjema er på neste side.

Med vennlig hilsen,
XXXX

Samtykke til deltagelse i masteroppgaveprosjektet

Informant - _____

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i masteroppgaveprosjektet. Jeg har blitt gitt informasjon om at jeg kan trekke meg når som helst, uten å måtte oppgi noen grunn.

(Dato og signatur)

Forsker - _____

Jeg bekrefter å ha gitt all nødvendig informasjon om masteroppgaveprosjektet.

(Dato og signatur)

6.2 Vedlegg 2, Intervjuguide

INTERVJUGUIDE - STUDENT

Intro:

1. Fortell meg litt om hva du vet om jødiske veivisere.
 - a. Visste du noe om veiviserne før du møtte dem i undervisningen?
2. Hva tror du er hensikten med jobben veiviserne gjør?
3. Hva gjorde mest inntrykk på deg, og hvorfor?

Jødisk liv og virke i Norge:

4. Fortell meg litt om hva du vet om jødedom og om jødisk liv i Norge.
 - a. Hvor har du din kunnskap fra?
 - b. Har du noen gang truffet en jøde før ditt møte med veiviserne? Hvis ja, i hvilken sammenheng? Hvis nei, hvordan vet du det?
5. Har undervisningen til veiviserne påvirket din kunnskap om jøder og jødedommen? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor tror du det er slik?
6. Hvilke tanker gjør du deg om jødedommen og jøder etter undervisningen til veiviserne?

Jødedommen i massemediene og sosiale medier

7. Kan du fortelle litt om hva du har lest eller hørt om jøder og jødedommen i massemediene (nyhetene) og/eller sosiale medier den siste tiden?
 - a. På hvilken måte tror du disse sakene påvirker lesernes syn på jøder og jødedommen?
8. På hvilken måte tenker du at veiviserens arbeid kan påvirke lesernes syn på det som massemediene og sosiale medier forteller om?

Antisemittisme

9. Kan du si litt om hva din erfaring er med unge menneskers meninger om jøder og jødedommen?
 - a. Har du erfart at det ytres negative kommentarer eller dårlige holdninger mot jøder? Hvis ja, kan du beskrive hendelsene eller det som har blitt sagt? Hvis nei, hvorfor tror du det er slik?
10. Hvilke tanker gjør du deg om hvordan veiviserne kan påvirke elevens meninger om jøder og jødedommen?
11. Kan du begrunne hvilken side ved veiviserens arbeid som kan ha størst effekt på mennesker med negative holdninger mot jøder?

Jødisk historie

12. Hvilken opplysning om jødisk historie som veiviserne fortalte om gjorde mest inntrykk på deg, og hvorfor?
13. Er det noe informasjon om jødisk historie som veiviserne fortalte som var annerledes enn det du har lært tidligere? Hvis ja, kan du beskrive forskjellen?
14. Hvilke tanker gjør du deg om hvordan arbeidet som veiviserne gjør kan bidra til å øke kunnskapen om jødisk historie?

Videre yrkespraksis

15. Vil møte med veiviserne påvirke din yrkespraksis som lærer? På hvilken måte? / Hvorfor ikke?
16. Hva er det viktigste budskapet fra møte med veiviserne som du vil videreformidle til dine kommende elever?

Avslutning

17. Var det noe du synes var utfordrende med å ha veiviserne på besøk i klasserommet? Hvis ja, hva og hvorfor?
18. Var det noe informasjon som kom overraskende på deg? Hvis ja, hvilke? Hvis nei, hvorfor tror du det er slik?
 - a. Kan du beskrive hva du tenker om informasjonen nå?
19. Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?
20. Er det noe annet du vil legge til om det vi har snakket sammen om i dag?

INTERVJUGUIDE – JØDISK VEIVISER

1. Kan du fortelle meg litt om jobben du gjør som veiviser.
2. Hvorfor valgte du å bli en jødisk veiviser?
3. Hva er viktig for deg i jobben du gjør som jødisk veiviser når du møter unge mennesker?
4. Hvilke tanker gjør du deg om hvordan du kan bidra til ending?
5. Kan du beskrive hvilken påvirkning du mener arbeidet ditt kan ha på menneskene du møter og deres syn på jøder og jødedommen?
 - a. Er det noen du har en større innvirkning på enn andre?
 - i. Hvordan kan du kjenne igjen dette?
 - ii. Hva kjennetegner disse?
6. Beskriv hva rollen som veiviser har betydd for deg?
7. Beskriv hva du tror undervisningen kan bety for andre?
8. Beskriv styrkene og utfordringene med arbeidet som jødisk veiviser.
9. Hva er den vanligste fordømmen eller vrangforestillingen dere møter på jobb, og beskriv hvordan dere møter slike situasjoner?
10. Hvilke opplysninger tror dere kommer overraskende på folk flest, og hvorfor?
11. Har dere erfaringer med at det er noen spørsmål som dere blir stilt som ofte går igjen?
12. Hvilke tanker gjør du deg om hvorvidt arbeidet du gjør vil ha en langsiktig effekt på de du møter? Begrunn svaret.
13. Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?
14. Er det noe annet du vil legge til om det vi har snakket sammen om i dag?

6.3 Vedlegg 3, Godkjenning NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Jøss, er du jøden?

Referansenummer

386869

Registrert

04.09.2018 av XXXX - XXXX@stud.mf.no

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Ingeborg Lied, Liv.I.Lied@mf.no, tlf: 22590526

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

XXXX, XXXX@hotmail.com, tlf: XXXXXXXXX

Prosjektperiode

01.05.2018 - 30.06.2019

Status

12.07.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

12.07.2019 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 20.06.2019. Det er ikke gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Vurderingen sendt 01.11.2018 står.

Anbefaler å les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD eller stille spørsmål her i dialogen før fremtidige endringer meldes inn:
[Nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html](https://nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

01.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 01.11.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19),

dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32)

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)