



6. Mellom det ikoniske og det symbolske

Fotografier som utgangspunkt for forskning og undervisning om holdninger til minoriteter

Claudia Lenz og Vibeke Moe

Sammendrag Kapittelet utforsker bruk av fotografier som inngang til gruppeintervjuer i kvalitativ forskning på fordommer og i en fagdidaktisk sammenheng. Det empiriske utgangspunktet er gruppeintervjuer med muslimske og jødiske deltakere som tok i bruk en visuell impuls bestående av seks fotografier med til dels ikoniske motiver. Første del av kapittelet utforsker tolkningsmønstre blant informantene, og hvordan antisemittisme og muslimfiendtlighet ble uttrykt eller avvist i samtalen. Analysen viser hvordan holdninger ble drøftet og regulert gjennom samtalen, og tydeliggjorde hvordan holdningene både er sammensatte og delvis ambivalente. Annen del av artikkelen belyser mulige fagdidaktiske implikasjoner av forskningsmetoden. Særlig relevant er perspektivtaking, kritisk refleksjon over forhåndsantakelser og bevissthet om majoritets- og minoritetsrelasjoner.

Nøkkelord gruppeintervjuer | visuell stimuli | fagdidaktikk | antisemittisme | muslimfiendtlighet

Abstract The chapter explores photo elicitation and group interviews in qualitative research on prejudice and as a teaching method. The empirical starting point is group interviews with Muslim and Jewish participants who used a visual impulse consisting of six photographs with partly iconic motifs. The first part of the chapter explores interpretive patterns among the informants, and the ways antisemitism and Islamophobia were expressed or rejected in the conversations. The analysis shows how attitudes were discussed and regulated through the conversations, demonstrating how attitudes are both complex and partially ambivalent. The second part of the article sheds light on possible didactic implications of the research method. Here,

perspective-taking, critical reflection on prior assumptions and awareness of majority-minority relations are highlighted.

Keywords group interviews | photo elicitation | teaching methodology | antisemitism | Islamophobia

INNLEDNING

I 2017 kartla Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (heretter HL-senteret) utbredelsen av antisemittisme og muslimfiendtlighet i Norge (Hoffmann & Moe, 2017). I den forbindelse gjennomførte vi seks gruppeintervjuer, tre av disse med jødiske deltakere, tre med muslimske deltakere. Intervjuene skulle bidra til å belyse minoritetenes holdninger og relasjoner til hverandre, samt gi innblikk i noen felles erfaringer. Ved å gi deltakerne tid til å utvikle og utdype sine tanker i en samtale ville vi finne ut mer om hvordan ulike forestillinger og oppfatninger ble begrunnet, samt hvordan holdninger ble forhandlet om og regulert i en sosial sammenheng.

Samtalen ga oss interessante innsikter i norske muslimers og jøders erfaringer, og åpnet for nye perspektiver på betingelsene for muslimsk-jødiske relasjoner i dagens Norge. Samtidig virket metoden interessant for deltakerne selv. Etter at intervjuet i en gruppe med unge muslimske informanter var ferdig, utbrøt en av deltakerne: «Nå har vi lært masse, dette opplegget burde jo alle gjøre!» Tydeligvis hadde forskningsmetoden en tilleggsfunksjon for deltakerne – den ga dem anledning til å utforske en tematikk de var opptatt av. Med dette så vi at metoden hadde et didaktisk potensial, det kunne rett og slett bidra til læring.

I denne artikkelen vil vi ta opp tråden fra disse intervjuene og på en systematisk måte belyse hvordan forskningsmetoden vi benyttet, kan bidra til gode læringsprosesser i samfunnsfags- og KRLE-undervisningen. Før vi kommer til de fagdidaktiske betraktningene, vil vi imidlertid presentere studien og forskningsmetoden vi brukte, samt noen funn som vi mener kan være utgangspunkt for refleksjoner om fordommer og relasjoner mellom minoriteter i Norge.

GRUPPESAMTALER I FORBINDELSE MED MINORITETSUNDERSØKELSE

Gruppesamtalene inngikk som et kvalitativt delprosjekt innenfor et større prosjekt som inkluderte to kvantitative holdningsundersøkelser blant jøder og muslimer og

i befolkningen generelt (Hoffmann & Moe, 2017).¹ Befolkningsundersøkelsen var en gjentakelse av en kartlegging gjennomført i 2011 (HL-senteret, 2012). Den nye kartleggingen fra 2017 var den første som undersøkte holdninger mellom jøder og muslimer i Norge. Resultatene understreket viktigheten av en nyansert tilnærming til tematikken.

Undersøkelsen kartla holdningene med utgangspunkt i tre ulike dimensjoner: en kognitiv dimensjon, en affektiv dimensjon og en dimensjon som målte grad av sosial distanse. Kompleksiteten som ble funnet i den norske studien, var spesielt relatert til forholdet mellom disse dimensjonene, som til en viss grad er uavhengige av hverandre (se f.eks. Breckler, 1984). Mens fordommer i form av stereotyper (den kognitive dimensjonen) kunne være utbredt, var negative holdninger på et emosjonelt (affektivt) plan (antipatiske syn og mangel på sympati) og i form av sosial distanse mindre uttalt. Resultatene fra undersøkelsen viste at det muslimske utvalget støttet stereotypiske forestillinger om jøder langt oftere enn befolkningen generelt (29 versus 8 prosent), mens utbredelsen av negative følelser og sosial distanse var tilnærmet lik i begge utvalg (Hoffmann & Moe, 2017, s. 50–53; se også Bergmann, 2020). Stereotypiske syn på muslimer var mindre utbredt blant jøder enn i befolkningen generelt, mens sosial avstand og antipati mot muslimer var mer utbredt blant jøder enn tilsvarende holdninger mot jøder var blant muslimer. Undersøkelsen indikerte også at et klart flertall i det jødiske og muslimske utvalget mener de har felles erfaringer som minoriteter i Norge (henholdsvis 75 og 48 prosent), og at de kan samarbeide i kampen mot fordommer og diskriminering (henholdsvis 86 og 70 prosent). Gruppeintervjuene ga anledning til ytterligere nyanseringer og en dypere forståelse av relasjonene mellom jøder og muslimer i Norge, ikke minst hvordan holdninger ikke er statiske og entydige, men tvert imot er komplekse, bevegelige og gjenstand for forhandlinger i sosiale kontekster. En analyse av hvordan holdninger kom til uttrykk og ble regulert gjennom samtalene, er gjort i Lenz og Moe 2020. I det følgende skal vi se på hvordan bruken av fotografi-

1 Kantar TNS gjennomførte datainnsamlingen på vegne av HL-senteret. Det var 2928 personer som mottok invitasjon til befolkningsundersøkelsen. Totalt 1575 respondenter besvarte, hvilket ga en responsrate på 54 prosent. De jødiske og de muslimske respondentene ble rekruttert til egne utvalg. Spørreskjemaet ble sendt ut til 584 medlemmer i Det Mosaiske Trossamfund. Responsraten var på 29 prosent, totalt deltok 162 jøder i den kvantitative studien. Utvalget av muslimer ble rekruttert gjennom trekning fra folkeregisteret av personer med innvandrerbakgrunn fra land med muslimsk majoritet. Undersøkelsen ble sendt ut til et tilfeldig utvalg på 7000 av de 12 450 i det opprinnelige utvalget fra folkeregisteret. 828 personer besvarte undersøkelsen, hvilket ga en responsrate på 12 prosent (som forventet basert på erfaringstall for den aktuelle målgruppen). Totalt 586 av de 828 respondentene registrerte islam som trosretning (Hoffmann & Moe, 2017, s. 27–29).

ene fungerte i samtalene, og på hvilke måter dette kan ha et fagdidaktisk potensial for samfunnsfag og KRLE.

METODE

Som nevnt deltok tre grupper med jødiske informanter og tre grupper med muslimske informanter som i studien. Hver gruppe hadde mellom tre og fem deltakere. Valget av gruppeintervjuer som metode gjorde det mulig å utforske betydningen av samhandling og sosial aksept i holdningsutvikling og uttrykk. Bloor et al. (2001) beskriver hvordan samtaler i grupper muliggjør artikulering av skjulte normer og holdninger:

The situation of the focus group, in principle and with a fair wind, can provide the occasion and the stimulus for collectivity members to articulate those normally unarticulated normative assumptions. The group is a socially legitimated occasion for participants to engage in «retrospective introspection» to attempt collectively to tease out previously taken for granted assumptions. This teasing out may only be partial with many areas of ambiguity or opacity remaining and it may be disputatious (as limits are encountered to shared meanings), but it may yield up as much rich data on group norms as long periods of ethnographic fieldwork (Bloor et al., 2001, s. 5–6).

Ønsket om å belyse betydningen av sosiale relasjoner tilsa at deltakerne skulle kjenne hverandre fra før eller tilhøre samme miljø. Rekrutteringen foregikk derfor også primært ved hjelp av nettverk og såkalt snøballmetode, i tillegg ble det hengt oppslag i nærmiljø og på møtesteder. Kun den ene av gruppene (J3) hadde deltakere som ikke kjente hverandre personlig, men også der var informantene rekruttert fra samme miljø. I tråd med hensikten om å utforske ulike aspekter ved holdninger og et mangfold av perspektiver på relasjoner mellom minoritetene var sammensetningen av gruppene bred når det gjaldt variabler som utdannelsesnivå, alder, religiøsitet og kjønn.

Sammensetning av gruppene

<p>M1: Tre menn over 70. Innvandrere fra Pakistan, ingen høyere utdanning. Informantene kjente hverandre og gikk til samme moské. To andre personer var også til stede under samtalen uten å delta aktivt. En av disse var imam.</p>	<p>J1: En kvinne og to menn mellom 40 og 60. Kvinnen beskrev seg selv som ateist. De to mennene var religiøse. Informantene var ikke personlig bekjente. Samtlige deltagere har høyere utdanning.</p>
<p>M2: To kvinner og to menn mellom 19 og 25. Høy utdanning eller i et utdannelsesløp, liberal tolkning av religion, én var konvertitt. Sosialt engasjert. En av informantene kjente samtlige deltakere, alle tilhørte samme miljø.</p>	<p>J2: Tre kvinner og en mann mellom 20 og 30 år fra Det Mosaiske Trossamfund i Trondheim. Informantene kjente hverandre personlig, to var i slekt. Delvis høy utdanning eller i utdannelsesløp.</p>
<p>M3: Fire kvinner, to kvinner i midten av 20-årene der begge foreldre var innvandrere til Norge, og to kvinner i 40-årene som hadde konvertert til islam som voksne. Alle dypt religiøse, og kjente hverandre personlig. Delvis høyere utdanning.</p>	<p>J3: Tre kvinner mellom 50 og 60 fra Det Mosaiske Trossamfund i Oslo, ikke personlige venner. Høyere utdanning. Deltakerne hadde enten bakgrunn fra andre land enn Norge, familie i utlandet eller hatt lengre utenlandsopphold.</p>

Intervjuene tok utgangspunkt i to spørsmål: «Hva tror du er grunnen til negative holdninger til jøder» og «Hva tror du er grunnen til negative holdninger til muslimer?» Spørsmålene ble også brukt med åpne svaralternativ i HL-senterets to kvantitative undersøkelser fra 2011 og 2017 (HL-senteret, 2012; Hoffmann & Moe, 2017). Ved å spørre om bakgrunnen for negative holdninger unngår man de vanskeligheter som vanligvis er forbundet med å spørre direkte om sensitive temaer. Analysene fra de tidligere undersøkelsene hadde vist at spørsmålene både kunne gi innsikt i respondentenes egne holdninger og deres syn på årsaken til negative holdninger hos andre (se også Moe et al., 2016).

Gruppeintervjuene tok i bruk seks ulike fotografier som utgangspunkt for samtalen. Fotografier er mye brukt som del av intervjuer i samfunnsvitenskapelig forskning. Ved hjelp av fotografier unngår man den begrensningen som ligger i ferdig formulerte spørsmål, og som utgangspunkt for intervjuer kan fotografier sies å danne «åpne rom» (Vassenden & Andersson, 2010). Samtidig kan nettopp denne åpenheten gjøre samtalen vanskeligere, for eksempel fordi informantene har svært ulike assosiasjoner eller helt mangler assosiasjoner til de aktuelle bildene. I våre intervjuer dannet de to innledende spørsmålene om bakgrunnen for negative holdninger til jøder og muslimer en ramme som ledet informantene inn i tematikken. Bruken av fotografier muliggjorde samtidig en åpen samtale drevet av

informantenes egne assosiasjoner, og diskusjonen kunne i stor grad utvikle seg uavhengig av intervjueren.

Fotografiene hadde følgende motiv: 1. Flyene som styrter inn i tvillingtårnene i New York 11. september 2001; 2. «Fredens ring», et solidaritetsarrangement initiert av muslimske ungdommer foran synagogen i Oslo i februar 2015 etter et terrorangrep mot synagogen i København; 3. Muren i Israel med Jerusalem i bakgrunnen; 4. Kongen og kronprinsen på besøk i synagogen i Oslo med kippa på hodet; 5. Et avkuttet grisehode lagt foran en moské i Norge; 6. Et sort-hvitt-fotografi fra 1942 av et butikkvindu med påskriften «Palestina kaller». Bildene ble valgt ut med utgangspunkt i at de viste kjente eller gjenkjennelige motiv som kunne kobles til muslimfiendtlighet, antisemittisme eller jødisk-muslimske relasjoner. Samtidig var vi opptatt av at bildene skulle kunne tjene som utgangspunkt for ulike assosiasjoner og synspunkter. Den følgende analysen skal konsentreres om informantenes refleksjoner rundt fotografiene av flyene som styrtet inn i skyskraperne New York i 2001, heretter «9/11», og «Fredens ring».



Bilde 1: GettyImages (9/11 tvillingtårn).



Bilde 2: Håkon Mosvold Larsen / Scanpix NTB (fredens ring).

BILDENES IKONISKE ELLER SYMBOLSKE STATUS

Etter en innledende samtale om bakgrunnen for negative holdninger ble informantene bedt om å beskrive og kommentere bildene. Bildene lå løst på bordet mellom informantene, og det var opp til informantene selv å styre i hvilken rekkefølge de ble drøftet. Hvis informantene ikke ønsket det, var de heller ikke forpliktet til å kommentere alle fotografiene. Det viste seg i løpet av samtale at bildene hadde ulik betydning for informantene. Der noen var velkjente og ga umiddelbare assosiasjoner, viste andre fotografier motiv som var ukjente, men som likevel kunne ha tydelige tematiske implikasjoner. Forskjellen kan beskrives som at noen av fotografiene hadde «ikonisk» status, mens andre snarere var «symbolske». Mens det ikoniske innebar at fotografiene ledet samtale inn på etablerte narrativ og til ulike tolkninger av disse fortellingene, manglet de symbolske bildene en tilsvarende felles referanse hos informantene og fungerte snarere som uttrykk for et tema utover seg selv, uavhengig av en konkret hendelse eller situasjon. Selv om motivet på de symbolske fotografiene altså var ukjente for informantene, skapte de likevel assosiasjoner og dannet grunnlag for samtale ved å knytte an til ulike tema-felt. Den ikoniske statusen til noen av motivene ble gjenspeilet i måten fotografiene ble diskutert på i gruppene, med nesten identiske fraser og hyppig bruk av såkalte

narrative forkortelser (Straub, 2005; Lenz & Geelmuyden, 2020). Narrative forkortelser er korte og fragmenterte uttrykk som samtidig impliserer et helt hendelsesforløp. Bruk av slike forkortelser indikerer at hendelsene forventes å være kjent for lytteren, og at detaljerte forklaringer er unødvendige. Selv om ikoniske bilder er umiddelbart gjenkjennelige, er likevel ikke deres betydning og effekt umiddelbart gitt, men utvikles over tid og endres i ulike kontekster (Hariman & Lucaites, 2003, s. 38). Våre gruppeintervjuer viser hvordan bildene kunne være flertydige, og nettopp bildenes betydning ble drøftet av informantene. Tolkningen av fotografiens status varierte på tvers av gruppene. Uten at det ble drøftet direkte, viste samtalen imidlertid at informantene innad i gruppene hadde felles oppfatning av hvorvidt fotografiene var kjente («ikoniske»), ukjente (men symbolske) eller vanskelige å plassere. Begge fotografiene i den følgende analysen kunne sies å ha ikonisk status – vi kommer tilbake til bildene med symbolsk status når vi beskriver bruk av bilder i fagdidaktisk sammenheng.

«9/11»: Det store vendepunktet

Fotografiet av flyene som krasjet inn i tvillingtårnene i New York, var godt kjent for alle deltakerne, og beskrivelsene av fotografiet startet nesten identisk i flere av intervjugruppene. Mange informanter benyttet også narrative forkortelser, og samtalen bar dermed preg av hentydninger til en presumptiv felles forståelse både av hendelsesforløpet og konsekvensene det hadde for ettertiden. Nedenfor er to eksempler på hvordan informantene snakket om dette bildet. Den første er fra en av gruppene (M2) med muslimske deltakere:

4: For meg, da jeg så denne her, så er det starten på krigen mot terror.

1: «That's when everything changed», for å si det sånn.

4: Det var et stort vendepunkt, absolutt.

1: Ja.

2: Det er jo starten, tenker jeg, på veldig mye ...

1: Ja.

Nesten de samme formuleringene ble brukt i en av gruppene (J3) med jødiske informanter:

2: Det er jo starten, tenker jeg, på veldig mye ...

1: Ja.

2: Veldig mye som vi strever med i dag.

1: Da endret mye seg ...

Som eksemplene viser, oppfattet både muslimske og jødiske informanter terrorangrepet 11. september som et vendepunkt i vår tid og knyttet hendelsen til samfunnsutfordringer i dag. Etter disse innledende bemerkningene avvek imidlertid gruppenes tolkninger av disse utfordringene. De muslimske informantene henviste til at anklager om terrorisme etter denne hendelsen ble brukt som påskudd for muslimfiendtlighet. Skildringer av både muslimer og islam ble sett på som betydelig endret i kjølvannet av angrepet. En informant påpekte hvordan islam ble tolket som «en religion som begår terror». En annen kontrasterte de utbredte gruppekonstruksjonene av muslimer i etterkant av angrepet med måten den norske offentligheten hadde reagert på terrorangrepet mot regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011. Den «etnisk» norske gjerningsmannen benyttet seg av kristne symboler, men en lignende gruppekonstruksjon av kristne skjedde ikke i kjølvannet av angrepet: «Ingen nevnte at en kristen sto bak angrepet, selv om han hadde et kors på manifestet sitt. Han var ikke 'kristen' [laget hermetegn med fingrene].» Kommentaren indikerte en følelse av urettferdighet i måten muslimer blir behandlet på sammenlignet med majoritetsbefolkningen, som oppfattes som kristen.

Diskusjonene i gruppene med jødiske informanter fokuserte på «krigen mot terror» og internasjonale konflikter, men også på terrorisme som en trussel i Vesten. I en av gruppene (J1) begynte deltakerne å diskutere muslimer, islam og integrering, og to av de tre deltakerne ble uenige om forholdet mellom (realistiske, akseptable) beskrivelser og fordommer:

2: Du sier mye av det om muslimer som vi ikke liker at blir sagt om jøder

1: Å?

2: Den generaliseringen – hadde du bare tatt med enkelte muslimer, enkelte imamer, enkelte moskeer så hadde det vært [avbrytes]

1: Nei, jeg tror det er et flertall av muslimer som har de holdningene

2: Men det er fortsatt enkelte ... modereringen din kommer litt for sent og litt for lite.

1: Får du en annen innstilling hvis det skjer i Norge, det som har skjedd i Paris og i København?² [...] Vil du, vil du være litt mindre for fargerikt fellesskap da?

2: Kanskje.

Samtalesekvensen antyder en forskjell i informantenes vurdering av relasjonen mellom jøder og muslimer. Mens person 1 fremholder at muslimer utgjør en

2 Refererer til angrep på en jødisk butikk i Paris 9. januar 2015 og på synagogen i København 15. februar 2015.

potensiell trussel mot jøder, insisterer person 2 på at generaliseringer ikke er greit – hverken når det gjelder jøder eller muslimer. Person 1 ser ut til å avvise den andres holdning som naiv eller urealistisk («fargerikt fellesskap»). Den tredje deltakeren forholdt seg taus under denne ordvekslingen.

I flere av gruppene berørte samtaleene også konspirasjonsteorier som oppsto i etterkant av terrorangrepet 11. september, spesielt forestillingen om at jødene på forhånd visste om terroren, eller sto bak den. De jødiske informantene refererte delvis ironisk til disse forestillingene, og forutsatte en enighet om absurditeten i teoriene. I en av de muslimske gruppene (M1) var det imidlertid en informant som så ut til å støtte slike forestillinger, da han kom med antydninger om at det ikke befant seg jøder i tvillingtårnene da flyene krasjet inn i bygningene. Påstanden utløste tydelig ubehag hos en av de andre deltakerne, som understreket at «veldig mange [...] i *Pakistan eller i India eller Bangladesh eller noe sånt* tror at det er jøder som står bak dette» (vår utheving). Han mente disse ideene var vanlige i «den tredje verden», og understreket implisitt at *norske* muslimer ikke delte dem. Sekvensen ble avsluttet med kommentaren «Men vi vet ikke hva sannheten er», som dekket over den underliggende uenigheten mellom deltakerne.

Bildet av terrorangrepet i 2001 fremmet således tolkninger som fokuserte på endring og hadde muslimer i en sentral posisjon. Ved siden av forskjellen i vurderingen av de antisemittiske konspirasjonsteoriene lå en forskjell i tolkningene i hvordan muslimske informanter typisk var opptatt av at hendelsen var relatert til økt muslimfiendtlighet, mens jødiske informanter i større grad vektla politisk konflikt og (muslimske) terrorister. Også samtaleene om bildet av «Fredens ring» inkluderte både felles forståelser og en viss ambivalens.

Fredens ring: stolthet og ambivalens

Reaksjonene i alle gruppene antydte at fotografiet som viste «Fredens ring» er ikonisk i den forstand at alle var kjent med hendelsen og snakket om den på en måte som indikerte en etablert fortelling om «unge muslimer som iverksetter solidaritetsaksjon for norske jøder». Den generelle responsen både blant de jødiske og muslimske informantene var positiv. Typiske eksempler på kommentarer var: «Så har vi dette [tar opp bildet], dette støtter vi» (muslimsk deltaker) eller «Det var veldig fint, synes jeg. For å vise samhold» (muslimsk deltaker) og «Ja, det var veldig fint, det var her ute og en god stemning» (jødisk deltaker).

Mens positiv enighet dominerte de umiddelbare reaksjonene blant alle deltakerne, nevnte en av de jødiske informantene (J3) også terroren som forårsaket soli-

daritetsmarkeringen. Hun ga uttrykk for en viss usikkerhet og mistillit når det gjaldt motivene bak demonstrasjonen:

Jeg hadde akkurat vært i København, for dette var jo rett etter København, så jeg hadde jo nettopp vært i København den uken og lagt ned blomster sammen med familien min der. Og det var jo så sterkt. Det var masse følelser, og jeg følte meg absolutt ikke trygg og jeg følte også en sånn ambivalens.

Kommentaren gir en indikasjon på det dype inntrykket terrorangrepet mot den danske synagogen hadde gjort. Hun henviste senere til Facebook-siden til en av arrangørene av «Fredens ring», og hvordan den hadde inneholdt sterke antiisraelske uttalelser. Mens hun understreket sitt positive syn på ringen, innrømmet hun at disse uttalelsene ga henne en «dobbel følelse». Ambivalensen synes også å ha sammenheng med hvordan informantene så på de som sto bak markeringen og deres relasjon til resten av den muslimske befolkningen i Oslo: «Jeg får fremdeles gåsehud når jeg tenker på det, at de sto opp slik de gjorde. Tross alt kan de bli stukket i ryggen av sine egne for å ta det standpunktet. Det var modig.» Kommentaren antyder at initiativtakerne til markeringen ikke ble sett som representative for muslimene i Norge.

Også i intervjuene med muslimske deltakere ble det gitt uttrykk for en viss ambivalens. Her ble de blandede følelsene knyttet til at man på den ene siden følte eierskap til støttemarkeringen og samtidig avviste en forpliktelse om å måtte ta eksplisitt avstand fra terror. I den ene gruppen (M2) med muslimske informanter ga samtlige deltagere uttrykk for stolthet og eierskap til markeringen:

1: [Terrorhandlingene i København] viser at også muslimer har mye fordommer, og enkelte muslimer har mye jødehat. Likevel ser du en hel generasjon unge, norske muslimer som står samlet, hånd i hånd, for å verne og slå ring rundt en synagoge. Det finnes ikke noe bedre svar enn det. Det er jo så krysstallklart og det er jo så perfekt.

2: Sånne handlinger er det jo som gjør at man kan klare å bryte ned stereotypene.

1: Ikke bare i offentligheten, man må også jobbe innad i egne grupper. Muslimske ledere må i større grad være med i den norske debatten og gå i dialog med ulike norske stortingsrepresentanter som har i seg en del av disse holdningene mot muslimer, slik at vi klarer å bryte den onde sirkelen, da. Så det er absolutt viktig at muslimer går mer ut og ikke forsvarer seg, men beviser det motsatte.

I tillegg til spontan stolthet viser kommentaren at informantene mente slike markeringer kunne være effektive i kampen mot fordommer. Mer effektivt enn argumentasjon *viser* et arrangement som «Fredens ring» muslimers solidaritet og motstand mot terror. I motsetning til stoltheten og eierskapsforholdet i denne gruppen var holdningen mer skeptisk i en av de andre gruppene (M3) med muslimske informanter. En deltaker ga uttrykk for frustrasjon over forventningspresset hun opplevde mot den muslimske minoriteten:

Jeg vet ikke, men som muslim så prøver vi jo skikkelig hardt å vise at vi ikke er onde. Altså: Hvor mange ganger har man hatt fredsringer rundt moskeer? Må vi virkelig gå ut? Det forventes nesten, man forventer alltid at muslimer tar avstand når noe skjer, men gjør alle amerikanere det? Tok alle nordmenn til gatene og sa: «Vi støtter ikke ABB»? Eller sa jødene: «Vi er imot Netanyahus handlinger»? Det var sikkert gode intensjoner, men jeg hadde ikke deltatt der. For jeg har ikke behov for å gå ut og si at «Jeg dreper ikke jøder». Jeg har ikke noe imot jøder, så hvorfor skal jeg gå ut og ytre meg?

Skepsisen handler i dette tilfellet ikke om riktigheten av å vise solidaritet som sådan, men om påkjenningen en ung muslim kan oppleve ved å føle seg presset til stadig å ta avstand fra terrorhandlinger hun ikke støtter. Kommentaren gir uttrykk for frustrasjon knyttet til det å føle seg mistrodd.

Eksemplene viser at begge bilder utløste rike assosiasjoner og samtaler, både i de muslimske og de jødiske gruppene. Noe av bakgrunnen for at bildene fungerte godt, kan knyttes til det ikoniske elementet, at motivene var kjent for deltakerne på forhånd. Gjenkjennelsen gjorde at informantene umiddelbart kunne reflektere over bildene på bakgrunn av en felles referanseramme. Uenighet om tolkninger, konsekvenser eller hendelsesforløp kunne likevel bygge på disse referansene og ta utgangspunkt i etablerte fortellinger. Analysen viser videre hvordan situasjonen på bilde nr. 1 («9/11») ble omtalt som skjellsettende, særlig for spørsmålet om holdninger til muslimer, og impliserte metanarrativ om (jødiske) konspirasjonsforestillinger. Bilde nr. 2 («Fredens ring») ga dessuten en visuell fremstilling av spørsmålet om samarbeid mellom jøder og muslimer i Norge.

DIDAKTISKE IMPLIKASJONER

I det følgende vil vi løfte frem og drøfte noen didaktiske perspektiver med utgangspunkt i erfaringene fra intervjustudien. Først tar vi for oss hvilken didaktisk overføringsverdi som kan ligge i forskningsmetoden og bruk av bilder med et ikonisk

eller symbolsk potensial som samtalestartere i undervisningen i samfunnsfag og KRLE. Deretter belyser vi muligheten for å bruke bildene i kombinasjon med utdrag fra intervjuene (eller andre kilder med minoritetsstemmer) som utgangspunkt i undervisningen. Et overordnet perspektiv og målsetting er å finne i berøringspunktet mellom forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet og demokratisk dannelse.

Som tidligere nevnt (se også innledningskapittelet i denne boken) inngår både kognitive og emosjonelle aspekter i fordomsfulle holdninger. De utvikles, eller *læres* gjennom sosial samhandling (Breckler, 1984), spesielt samhandling med dem som kan betegnes som «betydningsfulle andre». Som sådan er fordommer både tett koblet til den enkeltes identitet og grunnleggende virkelighetsforståelse og til en sosial tilhørighet og kulturelle tolkningsrammer. Hverken elever eller lærere trer derfor inn i undervisningssituasjonen som blanke ark. Fordommer er ikke noe man lærer om og «vaksineres mot» på lang avstand, men noe som alltid er *i spill* i læringssituasjonen. Dermed kan behandling av fordomstematikk i undervisningen innebære elementer av bevisstgjøring, refleksjon og *avlæring* av eksisterende fordommer hos alle involverte (Cross, 2003; FitzGerald et al., 2019). Fordommer er altså en del av vår hverdagslige måte å forholde oss til en kompleks virkelighet på som vi hele tiden justerer i møte med nettopp denne virkeligheten.

Gruppesamtalene i vår studie viser at deltakerne sitter med sammensatte forestillinger og oppfatninger av den eller de «andre» som det forhandles om i den sosiale interaksjonen. Dette gjenspeiler innsikter fra holdningsundersøkelsene om antisemittisme og muslimfiendtlighet i Norge (Hoffmann & Moe, 2017), som viste at holdninger er sammensatte og eksisterer i et bredt spekter hos individer. Bare en liten del av befolkningen kan sies å ha holdninger som er dominert av lukkede negative syn og aversjon.

Når grupper oppfattes som mindreverdige eller farlige og truende for «vi-gruppens» eksistens, kan dette karakteriseres som «gruppefiendtlighet» (eng. *group focused enmity*, Zick et al., 2008). Slike forestillinger om «de andre» har en tendens til å være selvforsterkende, man legger primært merke til fenomen som bekrefter oppfatninger man har fra før (Schul & Zuckier, 1999). Dersom virkelighetsforståelsen deles med flere mennesker, kan den bidra til en følelse av fellesskap og anerkjennelse. Videre ser nettopp en opplevd mangel på anerkjennelse, mestring og tilhørighet ut til å forsterke tendenser til binære og polariserende virkelighetsoppfatninger, der skillet mellom «oss» og «de andre» blir dominerende for selvoppfatningen og orientering i virkeligheten (Davis, 2018). Skolen kan bidra til å rette søkelyset mot hverdagslige fordommer og hindre at de kan utvikle seg til mer omfattende, grup-

pefiendtlige holdninger ved å styrke kognitive og affektive evner hos den enkelte og ved å by på erfaringer med likeverdig samhandling.

I lengden bidrar rammene skolen setter for læring og sosial samhandling, til å befeste eller moderere den enkeltes holdninger. Dette er ikke det samme som den spontane reguleringen av holdningsuttrykk som skjer i sosial samhandling. Forskning har vist hvordan uttrykk for antisemittisme dempes i sosiale grupper fordi de sanksjoneres som sosialt uakseptable av omverdenen, et fenomen betegnet som «kommunikasjonslatens» (Bergmann & Erb, 1986; Hoffmann & Moe, 2020; Lenz & Geelmuyden, 2020). Å dempe fordomsuttrykk er ikke det samme som reell bearbeidelse av negative forestillinger, men *på sikt* kan det bidra til reell holdningsendring fordi alternative erfaringer og tolkninger har mulighet til å gjøre seg gjeldende.

Disse innsiktene gir flere pedagogiske og didaktiske pekepinner. For det første bør undervisningen om fordommer bidra til å styrke elevenes opplevelse av å være en likeverdig deltaker i lærings situasjonen. Med andre ord skal undervisningen ikke bringe elever i en situasjon der de føler seg stemplet eller ydmyket. Dette kan innebære utfordringer, ettersom elevene kan sitte med vidt forskjellige erfaringer når det gjelder fordommer og gruppefiendtlighet. Noen vil kanskje ha følt det på kroppen selv, andre vil stille seg uforstående til slikt, mens andre igjen vil selv gi uttrykk for negative holdninger. Elevene vil dermed ha forskjellige behov i lærings situasjonen. Et grunnleggende prinsipp for undervisningen bygger på innsikten om at et individ må være trygg på at egen integritet blir ivaretatt for å kunne åpne seg for andres virkelighetsoppfatninger og reflektere (og muligens revurdere) sin egen virkelighetsforståelse (Lenz & Moldrheim, 2019). Likevel bør undervisningen utløse et visst *ubehag* i den forstand at den utfordrer eksisterende forhåndsantakelser – om andre og om en selv – og sette disse i spill (Zembylas, 2015; Røthing, 2019). Derfor skal undervisningen tilrettelegge for forskjellige perspektiver, tolkninger og formidle kompetanse til å sette seg inn i, men også drøfte disse forskjellige tolkningene. På denne måten kan undervisningen sette i gang inter-subjektive prosesser som inngår i «forhandlingen» om virkelighetsoppfatningen som foregår hos den enkelte.

Undervisning som skal bidra til å forebygge og motvirke gruppefiendtlighet, bør dermed være myndiggjørende idet den bidrar til å sette den enkelte i stand til å tenke uavhengig og selvstendig, men også til å anerkjenne og samhandle med andre som likeverdige. Wolfgang Klafkis (2005) kjennetegn for dannelsesorientert didaktikk gjør seg gjeldende her: *Selvbestemmelse* vektlegger det autonome subjektet, mens *medbestemmelse* og *solidaritet* peker utover subjektet, mot samhandling og et demokratisk fellesskap.

I det følgende vil vi beskrive hvordan bilder kan brukes i undervisningen³ i samfunnsfag/samfunnskunnskap og KRLE/religion og etikk (og i tverrfaglig undervisning der disse fagene inngår), spesielt knyttet til følgende kjerneelementer:

Kjerneelement i KRLE: Kunne ta andres perspektiv

«Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller.»

(Udir, 2020a)

Kjerneelement Samfunnsfag: Samfunnskritisk tenking og sammenhengar

«[Elevane] skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val.»

(Udir, 2020b)

Fagdidaktisk inngang 1: bruk av symbolske og ikoniske bilder som samtalestarter

Som redegjort for innledningsvis fungerte de seks fotografiene som en utmerket samtalestarter i intervjuene. Bakgrunnen for engasjementet synes både å ligge i at informantene i utgangspunktet var opptatt av tematikken og at bildene hadde en gjenkjennelsesverdi. I et kritisk dannesperspektiv er det at elevene kan «koble seg på» læringsstoffet, en viktig forutsetning for at de blir engasjerte i læringsprosessen, at de er motiverte til å delta og at de «eier» den (Mathé & Elstad, 2018; Ryen, 2019). Ryen (2017) argumenterer for at «aktualisering kan fungere som en måte å forbinde det nære og det fjerne på, forstått som utledning av generelle prinsipper og begreper på grunnlag av egne erfaringer».

I vårt tilfelle var spesielt noen av fotografiene («9/11» og «Fredens ring») gjenkjennelige for deltakerne og «trigget» en iver ikke bare til å konstatere hva bildene viste, men til å utforske betydningen av bildene gjennom samtale. På denne måten «koblet» deltakerne seg på med sine forkunnskaper og egne erfaringer, og samtalen beveget seg dermed frem og tilbake mellom hendelsen som ble vist på fotografiet, lengre historiske linjer og hva hendelsen på bildet betyr for informantene i

3 Inngangene til undervisningen som presenteres her, har ikke blitt gjennomført i sin helhet, men Claudia Lenz har utprøvd elementer av dette, spesielt relatert til bildet med «Fredens ring», i undervisningen i samfunnsfag på MF i 2019 og 2020.

dag. Dette viser at bruken av ikoniske bilder har et didaktisk potensial både i historie- og samfunnsfaget. Bruk av bilder med ikke-ikoniske, men symbolske motiv kan ha andre undervisningsmessige fortrinn, blant annet ved at en løsere kobling til faktiske hendelser kan gi et videre spillerom for samtalen. Symbolske bilder kan dermed i større grad sies å danne åpne «assosiative rom» enn ikoniske bilder, der ulike narrativ allerede er etablert. For læreren betyr dette at det er viktig å finne bilder som inviterer elevene til å «koble seg på» med sine egne assosiasjoner, erfaringer og forkunnskaper. Samtidig ligger det et usikkerhetsmoment i å velge bilder som samtlige elever skal kunne forholde seg til.



Bilde 3: Foto: NTBs krigsarkiv, Riksarkivet (Palestina kaller).

Symbolske eller ikoniske bilder – forskjellige dynamikker

Som beskrevet innledningsvis var informantenes vurderinger av fotografiene i vår studie delvis forskjellig. For eksempel var bildet «Palestina kaller», som ble tatt i 1942 under den tyske okkupasjonen av Norge, et kjent motiv i de jødiske gruppene. Måten det ble omtalt og tydelig relatert til forfølgelsen av jødene under andre verdenskrig, indikerte at bildet hadde en ikonisk status blant de jødiske informantene. I samtlige muslimske grupper var det derimot usikkerhet relatert til plasseringen av bildet. Mange var usikre på den historiske konteksten og koblet ikke motivet til jødeforfølgelsene. I stedet var det flere som tolket det som et motiv fra samtiden og plasserte det i kontekst av Israel–Palestina-konflikten.

Også bildet som viste kongen og kronprinsen iført kippa på besøk i synagogen i Oslo, var relatert til en kjent hendelse for de fleste jødiske deltakerne. Samtalene om dette bildet berørte både denne konkrete hendelsen og deltakernes generelle synspunkter på monarkiet. De muslimske deltakerne snakket på en annen måte om bildet – her representerte det noe deltakerne oppfattet som et generelt trekk med Kongehuset: at de er på *minoritetenes side*. I et av intervjuene ble det nevnt at kongen også hadde besøkt en moské, noe som understreket at minoritetene i Norge blir behandlet likt. På denne måten forholdt informantene seg til det som kan betegnes som bildets symbolverdi; selv om de ikke refererte til selve hendelsen, kunne de med utgangspunkt i fotografiet drøfte ulike temaer.



Bilde 4: Foto: Bjørn Sigurdson / NTB (kong Harald og kronprins Håkon i synagogen).

Overført til en undervisningskontekst betyr det at læreren må være tydelig overfor elevene om de skal forholde seg til bildene helt fritt med sine assosiasjoner, eller om samtalen skal handle om hvordan de tolker og forholder seg til etablerte narrativ om spesifikke hendelser. For å oppnå det første kan bilder med sterk symbolverdi (som bildet med kongen og kronprinsen iført kippa i en synagoge), men uten entydig tilknytning til en spesifikk kjent hendelse være bedre egnet enn ikoniske bilder. Hvis elevenes tolkninger relatert til en spesifikk hendelse skal komme frem, bør det leveres noe kontekstualiserende informasjon til bildene for å sikre at alle elever kan delta i samtalen. Poenget her er ikke at elevene skal sitte med inngående detaljkunnskap om hendelsen, men nettopp at de mest sannsynlig sitter med kjennskap til hendelsen og tolkningene som er knyttet til den – altså at bildet har en funksjon som *narrativ forkortelse*.

Vi tar utgangspunkt i at bildene brukes i en undervisningsøkt der læreren har introdusert den overordnede tematikken for elevene. Læreren kan for eksempel presentere funn fra holdningsundersøkelsen og stille elevene spørsmål om hva de mener påvirker holdninger til jøder og muslimer i Norge, og hva som preger relasjonen mellom de to minoritetene.

Spørsmålene som relateres til fotografiene, kan lede elevene i litt forskjellig retning. For den friere samtalen kan åpne formuleringer være et godt utgangspunkt:

- Når dere ser bildene, hva er det første dere tenker på?
- Hvilke følelser utløser bildene?
- Hvordan tror dere bildene henger sammen med holdninger til jøder og muslimer i Norge?

Når samtalen om bildene skal få frem tolkninger av en spesifikk hendelse, kan følgende spørsmål være nyttige:

- Har dere sett dette bildet før? I så fall i hvilken forbindelse?
- Bildet er veldig kjent – hvorfor tror dere bildet har fått så mye oppmerksomhet?
- Forskjellige grupper kan legge ulik betydning i dette bildet – kan dere forestille dere hvordan de forskjellige tolkningene kan se ut?

Risiko ved bruk av ikoniske bilder

Som vi kan se i vårt empiriske materiale, er det sterke offentlige eller kulturelt etablerte fortellinger koblet til ikoniske bilder. I et undervisningsperspektiv innebærer dette en viss risiko: Når det er etablert ferdige og sosialt aksepterte fortellinger

rundt en hendelse, kan dette virke styrende og hindre at nye tolkninger kommer til uttrykk. I vårt tilfelle kunne for eksempel samtalen om bildet fra 11. september dermed ha blitt begrenset til at alle sier seg enig i at dette viser terror, som er forkastelig. I noen grad kan samtalen rundt velkjente fotografier risikere å stoppe opp ved antydninger og narrative forkortelser, slik at man i stedet for å åpne opp for nye og selvstendige refleksjoner får ferdig formulerte fraser. Rammen rundt samtalen og fotografiet kan bidra til å løfte frem nye perspektiver. I våre gruppesamtaler hadde deltakerne snakket om årsaker til negative holdninger mot muslimer og jøder før bildene ble vist, dermed kom det frem både tanker om hvordan terroren i 2011 har akselerert muslimfiendtlighet, og hvordan den ble utgangspunkt for antisemittiske konspirasjonsteorier. I et didaktisk perspektiv viser dette hvordan innrammingen av billedbruken er viktig. Gjennom refleksjonsspørsmål og eventuell en tenk-par-del-øvelse kan elevene settes tankemessig på sporet før samtalen om bildene starter.

Undervisning som er bygget rundt disse elementene, vil kunne operasjonalisere forskjellige kompetansemål i samfunnsfag og samfunnskunnskap, for eksempel:

Samfunnsfag etter 10. trinn

vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis (...) einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår

(Udir, 2020b)

Samfunnskunnskap etter VG1/VG2

utforske og presentere dagsaktuelle tema eller debatter ved å bruke samfunnsfaglege metodar, kjelder og digitale ressursar, og argumentere for sine egne og andre sine meiningar og verdiar

(Udir, 2020c)

Fagdidaktisk inngang 2: bilder og minoritetsstemmer

Som vi har vist så langt, kan symbolske og ikoniske bilder skape elevaktivitet i undervisningen ved å åpne for elevenes egne tolkninger. Ved at elevene blir kjent med hverandres tolkninger, kan bildene bli utgangspunkt for et perspektivmangfold. Samtidig har vi vært inne på risikoen for at tolkningene som kommer frem i en åpen samtale, i seg selv vil kunne bære preg av stereotypiserende og fordomsfulle tolkninger. Dermed er lærerens innramming av samtalen viktig for å utfordre eksisterende tolkningsrammer og sette dem i perspektiv.

Noen av intervjusekvensene som er gjengitt over, antyder hvordan bruk av fotografier kan bidra til å *forstyrre* elevenes egne tolkningsrammer gjennom perspektivtaking. Som vist var det ulike reaksjoner på fotografiet av «Fredens ring» i de to gruppene med muslimske deltakere. På den ene siden ble det uttrykt eierskap og stolthet: «En hel generasjon unge, norske muslimer som står samlet, hånd i hånd, for å verne og slå ring rundt en synagoge. Det finnes ikke noe bedre svar enn det.» På den andre siden var det noen som uttrykte skepsis og avstandstaking: «Jeg hadde ikke deltatt der. For jeg har ikke behov for å gå ut og si at jeg dreper ikke jøder. Jeg har ikke noe imot jøder, så hvorfor skal jeg gå ut og ytre meg?» I en undervisningskontekst kan samtaler som bevisst legger opp til å drøfte ulike perspektiver, som i disse eksemplene, bidra til å få frem ulike mulige posisjoner – også *innenfor minoritetene*. Det handler ikke primært om å være for eller imot en posisjon, men om å få frem nyanser, dilemmaer og kompleksitet. Med utgangspunkt i slike ulike posisjoner kan elevene reflektere over mulige årsaker unge muslimer kunne ha for å delta eller ikke delta i «Fredens ring», og hvordan dette kan henge sammen med egen opplevelse av å være minoritet. Ettersom unge muslimer var initiativtakere til markeringen, vil det kanskje være lettere for elevene å sette seg inn i posisjonen til en som opplevde denne som en stor suksess, enn i posisjonen til en som stilte seg prinsipiell skeptisk til initiativet, men i dette ligger også et mulig læringsmoment: Å finne frem til beveggrunnene bak en slik avvisning er viktig for å innse at det alltid vil finnes legitime innvendinger mot etablerte tolkninger, noe som er en viktig forutsetning for den demokratiske samtalen.

For å unngå at dette blir en aktivitet som utelukkende handler om holdninger blant minoriteter, bør undervisningen inkludere en diskusjon om hvilken rolle *majoritetssamfunnet* har for minoriteters relasjoner til hverandre. I et eksempel som *Fredens Ring* blir det viktig å utforske hvordan konteksten med islamistisk terror i 2015 hadde bidratt til en generell kobling mellom muslimer og terror i den offentlige samtalen. Her gjør makt- og normkritiske perspektiver seg gjeldende, og spesielt spørsmål om definisjons- og systemmakt (Thomassen, 2016):

- Hvordan blir fortellinger om historiske hendelser til?
- Hvilke faktorer bidrar til hvilke perspektiv som vinner frem i formidlingen?
- Hvilke konsekvenser kan et fravær av fortellingene og tolkningene til noen grupper ha for samfunnet?

Her er det helt åpenbare muligheter for å anvende denne tilnærmingen på andre hendelser, for eksempel minnet om 22. juli.

Elevene bør støttes i å bli bevisste på sin egen posisjonaltet – hvordan kjenner de seg igjen i disse mekanismene? Ubehaget kan komme inn i bildet både for elever med minoritets- og majoritetserfaringer. Hvilket ståsted man har, er dessuten avhengig av situasjonen; man kan være en del av «minoriteten» i én situasjon, og av «majoriteten» i en annen. For elever i en minoritetsposisjon kan samtalen for eksempel vekke ubehag ved å minne om erfaringer med ekskludering og stigmatisering, og fra et majoritetsperspektiv når de bredere sosiale og kulturelle rammene for holdningsskapning tematiseres, og hvordan disse potensielt kan bidra til å sette grupper opp mot hverandre i stedet for å løfte frem felles erfaringer og solidaritet. Dette ubehaget kan samtidig åpne for refleksjon og dialog om hvordan historier formes på samfunnsnivå, hvordan ulike perspektiver vinner frem, og hvordan diskursen kan fremme essensialiserende forestillinger. Slik kan «ubehaget» likevel ha en konstruktiv didaktisk funksjon.

Undervisning som er bygget rundt disse elementene, vil kunne operasjonalisere forskjellige kompetansemål i samfunnsfag og religion og etikk, for eksempel:

Samfunnsfag etter 10. trinn:

drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk

(Udir, 2020a)

Religion og etikk etter VG3

diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering

AVSLUTNING

I vår studie fant vi at bruk av fotografier i gruppesamtaler kan sparke i gang refleksjoner om temaer relatert til holdninger til og blant minoriteter, der deltakerne kunne gi uttrykk for egne tolkninger og erfaringer, men også bli utfordret av andres tolkninger. Særlig ikoniske motiver viste seg å ha potensial til å få frem forskjellige eksisterende og muligens konkurrerende fortellinger, men bilder med et mindre kjent innhold kunne sparke i gang assosiasjoner og refleksjoner om tematikken de symboliserte.

Her ligger et didaktisk potensial for undervisningsmetoder der elevene kan innøve perspektivtaking, kritisk tenkning og kildekritikk. Vi har skissert tre elementer som er avgjørende for at dette skal lykkes: Elevene bør få rom til å gi

uttrykk for egne assosiasjoner og tolkninger, samtidig som de blir utfordret til å sette seg inn i alternative tolkninger. Det tredje elementet består i en kontekstualisering av bildet, i tilfellet ikoniske motiver også er en refleksjon om hvilke forskjellige, og muligens konkurrerende, fortellinger som er koblet til fotografiet. Bildene kan bli en samtalestarter om holdninger, og hvordan noen hendelser, og fremstillingen av disse, påvirker relasjoner mellom grupper i samfunnet. For at læringsprosessen skal munne ut i kildekritisk og normkritisk bevissthet, bør den derfor alltid omfatte både elementer av fri tolkning/samtale og av kunnskapsbasert refleksjon.

I gruppesamtalene som ble gjennomført i forbindelse med studien, fant vi uttrykk for fellesskap og solidaritet mellom muslimer og jøder, så vel som tegn på mistillit og konkurranse om offerstatus. Solidaritet ser ut til å bli undergravid når den offentlige diskursen oppfattes å anvende forskjellige standarder og forventninger til minoritetene. Latente negative holdninger til jøder uttrykt av muslimske informanter i denne studien var blant annet knyttet til følelser av bitterhet på grunn av stigmatisering og manglende anerkjennelse. Funnene indikerer således at virkningen av initiativer som er tatt for å etablere tillit og solidaritet blant minoritetene, bedre kan forstås når man tar hensyn til virkningen av offentlig politikk og diskurs, og i en videre forstand: premisene majoritetssamfunnet legger for relasjonen mellom minoritetene.

Disse innsiktene peker mot et annet aspekt som didaktisk operasjonalisering av forskningsmetoden må ta hensyn til: forskjellen mellom posisjonaliteten til studiens informanter (der alle tilhørte minoriteter) og et klasserom der elevenes bakgrunn og posisjoner muligens vil være forskjellig. Som sådan kan læringsaktiviteten være en styrking av norm- og maktkritisk bevissthet, og bidra til å unngå reproduisering av essensialiserende og eksotifiserende forestillinger (Andreassen, 2016; Alghasi et al., 2020). Slik kan elevene også utvikle en bevissthet om egen posisjonalitet og undervisningen knytte an til perspektivtaking og empati som tema: Hva kan det innebære å møte negativt vinklede fremstillinger av gruppen du tilhører – eller blir identifisert med utenfra? Slike refleksjoner kan fasiliteres med utgangspunkt i utdrag fra gruppeintervjuene gjengitt i denne artikkelen – eller ved å benytte andre tekster der minoritetsstemmer kommer frem.

Konkluderende finner vi at våre erfaringer med å bruke ikoniske bilder som samtalestarter om holdninger til jøder og muslimer i en forskningssammenheng kan gi verdifulle fagdidaktiske impulser for undervisning i tråd med nye læreplaner i samfunnsfag/samfunnskunnskap og KRLE/religion og etikk. Vi ser også et stort potensial for bruk av et slikt bildebasert undervisningsopplegg i lærerutdanningen, der metoden kan være en kilde til didaktisk metarefleksjon, blant annet med tanke på lærerens egen posisjonalitet i læringsprosessen.

LITTERATUR

- Alghasi, S., Eide, E. & Simonsen A.-H. (2020) Hvem er «vi» nå? Medier og i Norge. Cappelen Damm Akademisk.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2016): Religionsdidaktikk. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergmann, Werner and Rainer Erb (1986). Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38: 223–246.
- Bergmann, Werner (2020). How Do Jews and Muslims in Norway Perceive Each Other? Between Prejudice and the Willingness to Cooperate, i: Hoffmann, Christhard og Vibeke Moe (red.), *The Shifting Boundaries of Prejudice: Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bloor, Michael; Jane Frankland, Michelle Thomas og Kate Robson (2001), *Focus Groups in Social Research*, London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Breckler, Steven J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude, *Journal of Personality and Social Psychology* 51, s. 1119–1205.
- Cross B.E. (2003), Learning or unlearning racism: transferring teacher education curriculum to classroom practices, *Theory into Practice* 42(3), s. 203–209.
- Davis, Lynn (2018). *Review of Educational Initiatives in Counter-Extremism Internationally: What Works?* Report Segerstedt Institute / University of Gothenburg. https://www.gu.se/sites/default/files/2020-03/1673173_review-of-educational-initiatives-180110.pdf.
- FitzGerald, C., Martin, A., Berner, D. et al. (2019). Interventions designed to reduce implicit prejudices and implicit stereotypes in real world contexts: a systematic review. *BMC Psychol* 7, 29. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0299-7>.
- Hariman, Robert; John Louis Lucaites (2003). Public Identity and Collective Memory in U.S. Iconic Photography: The Image of 'Accidental Napalm', *Critical Studies in Media Communication* 20 no. 1; 35–66.
- HIL-senteret (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*, Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Hoffmann, Christhard & Vibeke Moe (red.) (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge, 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*, Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Hoffmann, Christhard & Vibeke Moe (2020). Introduction, i: Hoffmann & Moe (red.), *The Shifting Boundaries of Prejudice: Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*, Oslo: Universitetsforlaget
- Klafki, Wolfgang. (2005). *Dannelsesteori og didaktik*. Nye studier, 2. utg. Århus: Forlaget Klim.
- Lenz, Claudia & Moldrheim, Solveig (2019). «Nulltoleranse» – Fra lydighet til myndiggjøring: hvordan møte krenkende adferd og fordomsfulle uttrykk i skolen i Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr. 2. s. 34–49
- Lenz, Claudia & Moe, Vibeke (2020). Negotiations of Antisemitism and Islamophobia in Group Conversations among Jews and Muslims, i: Hoffmann & Moe (red.), *The Shifting Boundaries of Prejudice: Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*, Oslo: Universitetsfor-

- laget. s. 297–323. https://www.idunn.no/the_shifting_boundaries_of_prejudice/10_negotiations_of_antisemitism_and_islamophobia_in_group.
- Lenz, Claudia & Geelmuyden, Theodor V. (2020). The Gaarder debate revisited: Drawing the demarcation line between legitimate and illegitimate criticism of Israel, i: Hoffmann & Moe (red.), *The Shifting Boundaries of Prejudice: Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*, Oslo: Universitetsforlaget. s. 51–75. https://www.idunn.no/the_shifting_boundaries_of_prejudice/2_the_gaarder_debate_revisited.
- Mathé, Nora E. H. & Elstad, Eyvind (2018). Students' perceptions of citizenship preparation in social studies: The role of instruction and students' interests. *Journal of Social Science Education*, 17(3).
- Moe, Vibeke; Døving, Cora Alexa; Levin, Irene & Claudia Lenz (2016). «Hvis de hadde oppført seg som vanlige nordmenn, hadde alt vært greit, tror jeg.» Nordmenns syn på årsaken til negative holdninger til jøder og muslimer, *FLEKS. Scandinavian journal of Intercultural Theory and Practice*, vol. 3 nr. 1.
- Ryen, Erik (2017) Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren. *Utdanningsnytt*: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglæreren/172100>.
- Ryen, Erik (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag, i: Ferrer, Marlen; Wetlesen, Annika (red.). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Kapittel 4. s. 69–87. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røthing, Åse (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS. Scandinavian journal of Intercultural Theory and Practice*. Vol 6, No.1
- Schul, Yaacov & Zukier, Henri (1999). Why do Stereotypes Stick?, i: Robert Wistrich (red.), *Demonizing the Other: Antisemitism, Racism and Xenophobia*, London and New York: Routledge.
- Straub, Jürgen (red.) (2005). *Narrative, Identity and Historical Consciousness*, New York/Oxford: Berghahn Books.
- Udir (2020a) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>.
- Udir (2020b) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>.
- Udir (2020c) Læreplan Samfunnskunnskap fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01) <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>.
- Udir (2020d) Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02). <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>.
- Thomassen, W. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10(1), art. 2.
- Vassenden, Anders & Andersson, Mette (2010). When an image becomes sacred: Photo-elicitation with images of holy books, *Visual Studies*, 25(2), 149–161.
- Zembylas, Michalinos (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort, *Teachers and Teaching*, 16:6, 703–716
- Zembylas, Michalinos. (2015). «Pedagogy of discomfort» and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education, *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.
- Zembylas, Michalinos & Papamichael, Elena (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural Education*, 28:1, 1–19.
- Zick, Andreas et al. (2008). The Syndrome of Group-Focused Enmity: The Interrelation of Prejudices Testes with Multiple Cross-Sectional and Panel Data, *Journal of Social Issues* 62, no. 2: 363–383.