

Hvordan jobbes det med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag?

En kvalitativ studie med intervju av seks ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag.

Magnus Mathisen

Antall ord: 18 828

VEILEDER

Kari-Mette Walmann Hidle

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Sammendrag

Masteroppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan jobbes det med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag? For å besvare min problemstilling har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer med seks samfunnsfagslærere som alle jobber på ungdomsskoler på Sørlandet. Informantene har vært spredt mellom tre ulike ungdomsskoler. Hensikten med min masteroppgave er å få en dypere forståelse om hva samfunnsfagslærere tenker og reflekterer omkring i deres vurderinger når de underviser om antisemittisme. Eller eventuelt unnlater å undervise om antisemittisme. Det er tidligere gjort kvantitative lærebokanalyser av lærebøkene med fokus på antisemittisme, jøder, og Holocaust. Men det er ikke gått ned på lærernivå for å få innsikt i deres tanker, refleksjoner og holdninger til undervisning om antisemittisme som tema.

Funnene i masterprosjektet kan ikke benyttes til å generalisere, da kvalitativ metode ikke gir et materiale som kan generaliseres ut fra.

Funnene viser at informantene har ulikt syn på undervisning om antisemittisme, og i hvilken grad de vektlegger det. Både bevisst og ubevisst. Noen av informantene vektlegger undervisning om antisemittisme i hovedsak og kun til 2.verdenskrig undervisningen om Holocaust, mens andre trekker det lengre enn kun et historisk perspektiv. I all hovedtrekk kommer det frem fra informantene i denne masteroppgaven, at undervisning om antisemittisme i all hoved grad undervises omkring 2. verdenskrig og Holocaust. I oppgaven får vi se nærmere på noen av tankene og refleksjonene til informantene omkring hvordan det jobbes med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom samfunnsfagundervisningen. Det er her det er interessant å se på hvilke tanker og refleksjoner lærerne har, kontra lærere som trekker antisemittisme i undervisningen utover som et historisk fenomen.

Summary

This master's thesis is based on the following thesis statement: How do schools work on providing lessons on antisemitism, specifically regarding Norwegian middle schools through the subject social studies. To answer my thesis, I have utilised semi-structured interviews with six social studies teachers, who all work at middle schools in southern Norway. The informants work at three separate schools. The main purpose of my master's thesis is to gain a deeper understanding regarding how social studies teachers think and reflect around their own judgement when lecturing antisemitism. Or potentially omit teaching about antisemitism. Previously, there has been done quantitative analysis of the pupils textbooks with the main purpose of the analysis being to highlight the books approach and focus on antisemitism, Jews, and Holocaust. However, there has not yet been any focus on the teacher themselves, and how they reflect around antisemitism as a subject of education in social studies.

The findings of this master's thesis can not be used to generalise, as qualitative methods do not provide a material one can generalise from.

In this master's thesis, the findings portray different opinions on antisemitism as a topic of education, and to what extent the different teachers emphasise antisemitism in their own lessons. This is both conscious and subconscious thinking. Amongst other things, my findings show how some of the informants teach antisemitism mainly in relations to the lessons about the second world war, and Holocaust. Others, however, focus on more than just the historical perspectives. The main conclusion to this master's thesis, is that the topic of antisemitism is mainly taught in relation to the second world war and Holocaust. In my thesis, I will approach some of the thoughts and reflections of my informants in relation to how they choose to work with the topic of antisemitism in Norwegian middle schools within the main subject of social studies. Here, it will be interesting to see which thoughts and reflections the informants express, compared to other teachers who may choose to portray antisemitism as a more «historical phenomenon».

Forord

Med dette har jeg nå gjennomført den nye 5-årige masterutdanningen for grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn som en del av det første kullet. Tiden har vært interessant, og denne oppgaven har vært både spennende og utfordrende, og gitt meg mer innsikt i et tema som jeg mener er viktig. Kunnskap om antisemittisme er viktig i skolesammenheng, men også for samfunnet generelt.

Jeg vil takke alle som har støttet meg under arbeidet med masteroppgaven. Først og fremst min veileder, Kari-Mette Walmann Hidle som har vært en meget god ressurs som jeg har kunne brukt som sparringspartner. For å hjelpe meg i riktig vei, og alltid hatt tid hvis jeg lurte på noe. Tusen takk! I tillegg vil jeg takke, familie, samboer, og Benjamin og Gunnar, for støtten i arbeidet. For forståelse for at jeg har måtte prioritere skrivingen over andre ting. Til slutt vil jeg også takke de seks informantene som bidro i min masteroppgave. Det har vært en spesiell tid de siste to årene med Covid-19 som har snudd opp ned på samfunnet og skolen. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å delta i mitt masterprosjekt.

Som avslutning til forordet vil jeg avslutte med et utdrag fra tidligere overrabbiner Jonathan Sacks sin tale i 2016 til det europeiske parlament som jeg mener beskriver situasjonen med antisemittisme uten å pynte på det:

«This is happening to Jews throughout Europe. In every single country of Europe, without exception, Jews are fearful for their or their children's future. If this continues, Jews will continue to leave Europe, until, barring the frail and the elderly, Europe will finally have become *Judenrein*.

How did this happen? It happened the way viruses always defeat the human immune system, namely, by mutating. The new antisemitism is different from the old antisemitism, in three ways. I've already mentioned one. Once Jews were hated because of their religion. Then they were hated because of their race. Now they are hated because of their nation state. The second difference is that the epicentre of the old antisemitism was Europe. Today it's the Middle East and it is communicated globally by the new electronic media.» (Jonathan Sacks: The Rabbi Sacks Legacy Trust, 2016)

Magnus Mathisen, Universitetet i Agder, 30. mai 2022

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	9
1.1	BAKGRUNN FOR TEMA	9
1.2	PROBLEMSTILLING	14
1.3	AVGRENSNING	15
2.0	TEORI	16
2.1	RELEVANTE BEGREPER	16
2.1.1	Antisemittisme	16
2.1.2	Fragmentert undervisning	17
2.1.3	Historisk perspektiv	17
2.2	TIDLIGERE FORSKNING	17
2.2.1	Undersøkelse blant lærerstudenter med fordypning i samfunnsfag	17
2.2.2	Lærebøkers påvirkning – analyse av lærebøker i historie på ungdomstrinnet og i videregående skole	18
2.2.3	«Hvis de hadde oppført seg som vanlige nordmenn, hadde alt vært greit, tror jeg» - Nordmenns syn på årsaker til negative holdninger til jøder og muslimer	18
2.2.4	«Antisemittisme som erfaring og undervisningstema i dagens norske skole»	19
2.2.5	Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 – Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie	20
2.2.6	Anbefalinger for å bearbeide og motvirke spredning av antisemittisme	21
3.0	METODEKAPITTEL	22
3.1	VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT FOR MASTEROPPGAVEN	22
3.1.1	ONTOLOGI	22
3.1.2	EPISTEMOLOGI	22
3.2	KVALITATIV METODE	22
3.3	SEMISTRUKTURERTE INTERVJU SOM METODE	23
3.4	UTVALG	24
3.5	REKRUTTERING AV DELTAKERE	24
3.5.1	Fordeler og ulemper ved bruk av disse strategiene i utvelgesfasen	25
3.6	INTERVJUGUIDE	26
3.7	GJENNOMFØRING AV SEMISTRUKTURERTE INTERVJUENE	26
3.8	TRANSKRIBERING	28
3.9	TEORI FOR ANALYSE AV EMPIRIEN – FENOMENOLOGISK FREMGANGSMÅTE	28
3.10	ANALYSE	30
3.11	METODOLOGISK DRØFTING	32
3.11.1	Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning	32
3.11.2	Refleksjon om hvordan jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene	32
3.12	PÅLITELIGHET (RELIABILITET)	33
3.12.1	Relasjon mellom forsker og informantene	33
3.12.2	Forhold mellom problemstilling og informantene	34
3.12.3	Forskningens kontekst	34
3.12.4	Hvem har jeg ikke fått tak i?	35
3.12.5	Har jeg fått registrert alt det viktige?	35
3.13	GJØRE FORSKNINGSPROSESSEN SYNRLIG SLIK AT ANDRE KAN REFLEKTERE OVER DEN	35
3.14	INTERN VALIDITET (INDRE GYLDIGHET)	36
3.14.1	Begreper og virkelighet	36
3.14.2	Kausalitet – årsak og virkning	36
3.15	OVERFØRBARHET (YTRE GYLDIGHET)	36
3.16	ETISKE REFLEKSJONER	37
4.0	PRESENTASJON AV MATERIALE	39

4.1 INFORMANTENES FORSTÅELSE AV ANTISEMITTISME, OG HVA ANTISEMITTISME BETYR FOR INFORMANTENE	39
4.1.1 Alfa	39
4.1.2 Bravo	40
4.1.3 Charlie	40
4.1.4 Delta	40
4.1.5 Echo	41
4.1.6 Foxtrot	41
4.1.7 Oppsummering av hovedfunn	41
4.2 OPERASJONALISERING AV ARBEIDET MED TEMAET ANTISEMITTISME I UNDERVISNINGEN	41
4.2.1 Alfa	41
4.2.2 Bravo	42
4.2.3 Charlie	43
4.2.4 Delta	44
4.2.5 Echo	45
4.2.6 Foxtrot	45
4.2.7 Oppsummering av hovedfunn	46
4.3 ANTISEMITTISMENS Plass I KOMPETANSEMÅL FOR UNDERVISNING I UNGDOMSSKOLE	46
4.3.1 Alfa	47
4.3.2 Bravo	47
4.3.3 Charlie	47
4.3.4 Delta	48
4.3.5 Echo	49
4.3.6 Foxtrot	50
4.3.7 Oppsummering av hovedfunn	50
4.4 FRAGMENTERES UNDERVISNING OM ANTISEMITTISME?	50
4.4.1 Oppsummering av hovedfunn	51
4.5 LÆREMIDLERS PÅVIRKNING AV UNDERVISNING OM ANTISEMITTISME	51
4.5.1 Oppsummering av hovedfunn	52
4.6 FORSVAR OM ANDRE MINORITETER	52
4.6.1 Oppsummering av hovedfunn	52
5.0 DRØFTING	54
5.1 INFORMANTENES REFLEKSJONER OM EGET ARBEID MED ANTISEMITTISME I SAMFUNNSFAGET	54
5.2 INFORMANTENES FORSTÅELSE AV KOMPETANSEMÅLENE HVOR ANTISEMITTISME SOM TEMA PASSER UNDER, OG I HVILKEN KONTEKST MENER DE AT UNDERVISNING OM ANTISEMITTISME ER RELEVANT?	55
5.3 ER UNDERVISNINGEN OG BEHANDLINGEN AV ANTISEMITTISME FRAGMENTERT I NORSK UNGDOMSSKOLE? HVA ER INFORMANTENES TANKER OG REFLEKSJONER RUNDT DETTE?	57
5.4 HVORDAN PÅVIRKER LÆREMIDLER UNDERVISNINGEN OM ANTISEMITTISME? SEKS SAMFUNNSFAGSLÆRERE TANKER OG REFLEKSJONER OMKRING DET	59
5.5 FORSVAR OM ANDRE MINORITETER	60
6.0 KONKLUSJON	63
6.1 HVORDAN OPERASJONALISERER (ARBEIDER) SEKS LÆRERE MED TEMAET ANTISEMITTISME I SIN UNDERVISNING I SAMFUNNSFAG? HVA ER DERES TANKER OG REFLEKSJONER OMKRING UNDERVISNINGEN?	63
6.2 HVORDAN FORSTÅR SEKS LÆRERE DE RELEVANTE KOMPETANSEMÅLENE HVOR ANTISEMITTISME SOM TEMA PASSER UNDER, OG I HVILKE KONTEKSTER MENER DE AT UNDERVISNING OM ANTISEMITTISME ER RELEVANT?	63
6.3 ER UNDERVISNINGEN OG BEHANDLINGEN AV ANTISEMITTISME FRAGMENTERT I NORSK UNGDOMSSKOLE? HVA ER LÆRERENS TANKER OG REFLEKSJONER RUNDT DETTE?	64
6.4 HVORDAN PÅVIRKER LÆREMIDLER UNDERVISNINGEN OM ANTISEMITTISME? SEKS SAMFUNNSFAGSLÆRERES TANKER OG REFLEKSJONER OMKRING DET	64
6.5 FORSVAR OM ANDRE MINORITETER	64
6.2 VEIEN VIDERE	64
7.0 LITTERATURLISTE	65
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	67
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	70
VEDLEGG 3 – GODKJENT SØKNAD NSD	76

Tabelloversikt

Tabell 1: Relevante kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag, hvor undervisning om antisemittisme kan kobles på.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

I dagens samfunn opplever vi antisemittisme over hele verden. Gjennom blant annet terrorangrep mot synagogen i København i 2015 (Persen, 2015) og flere terrorangrep i Europa de siste årene. I Norge har det vært flere sketsjer, tv-program (Graver et al., 2019) og radioprogram (Med Israel for fred, 2021) som har inneholdt antisemittistisk innhold. Holdningsundersøkelse til jøder fra 2012 (Moe et al., 2016) og fra 2017 (Hoffmann et al., 2017) viser blant annet av «jøde» som ord er det mest brukte skjellsordet i skolen blant elever.

I tillegg viser en undersøkelse blant lærerstudenter om undervisning om Holocaust at det i stor grad kun ses på som et historisk fenomen. Ingen av lærerstudentene i undersøkelsen valgte «motvirke nazisme» som grunn til å undervise om nazistenes uttryddelsespolitikk. Kun én valgte «motvirke antisemittisme» (Moe & Syse, 2017, s. 249).

Det er tidligere gjennomført dokumentanalyse av lærebøker i samfunnsfag med henblikk på undervisningen om Holocaust og antisemittisme, men det er i mindre grad gjennomført prosjekter på hva og hvordan lærere underviser om Holocaust og Antisemittisme, og i hvilken grad og i hvilke læreplanmål det trekkes inn under.

Erfaringsmessig og studier viser at det er en fragmentert undervisning og fokuset er utelukkende i et historisk perspektiv. Fragmentert undervisning betyr at undervisning splittes opp og at det er kun enkeltdeler som blir undervist om, bruddvis. Det er her viktige deler av kunnskap kan utebli ved at undervisningen fragmenteres. Historisk perspektiv på undervisning om antisemittisme forstås ved at undervisningen omhandler Holocaust og Hitlers plan om et «judenrein» Europa (Jonathan Sacks: The Rabbi Sacks Legacy Trust, 2016). Mens nåtidens antisemittisme omtales lite og vektlegges lite i undervisningen om antisemittisme. Dermed mener jeg det er interessant å se nærmere på dette i lys av at antisemittisme har økt i Europa og Norge de siste tiårene.

I 2019 kom det en ny fagfornyelse, hvorav samfunnsfaget ble fornyet men en ny læreplan SAMF1-04 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den er interessant å se nærmere på, og hvordan lærere forstår og trekker ut tolkning av læreplanmålene i undervisningen om som kan trekkes i retning av undervisning om antisemittisme. Både gjennom kunnskap om tidligere hendelser,

og i nåtiden. Det er interessant å se nærmere på dette temaet gjennom intervju av samfunnsfagslærere i norsk ungdomsskole for å få innsikt i deres tanker, holdninger og forståelser av dette. I videre forstand hvordan det gjennomføres i skolen, og se på hvordan det arbeides med gjennom dimensjoner av læreplan, og få intervjuobjektene tanker og refleksjoner rundt læreplanens dimensjoner påvirker undervisningen om antisemittisme i norsk ungdomsskole (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10).

Antisemittismens plassering i overordnet del for læreplanen

Menneskeverdet

I overordnet del i læreplanen kan arbeid mot antisemittisme fremmes under blant annet *menneskeverdet* hvorav likeverd og likestilling er et sentralt moment hvor skolen skal videreformidle kunnskap og holdninger som sikrer verdiene likeverd og likestilling som er kjempet frem gjennom historien (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kommer tydelig frem «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering»(Utdanningsdirektoratet, 2017). Her kan jeg trekke linjer til som gir undervisning og arbeid mot antisemittisme i skolen kontekst og grunnlag.

Identitet og kulturelt mangfold

Viktigheten av kunnskap om antisemittisme kan kontekstualiseres gjennom at jøder har århundrelang med tilknytning til Norge som status som en av fem nasjonale minoriteter i tråd med Norges internasjonale forpliktelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Overordnet del i læreplanen skriver videre at jøder som en av fem nasjonale minoriteter i Norge, har «bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det betyr at skolen er forpliktet gjennom overordnet del i læreplan om å undervise om jødisk historie, og tolkes dithen at undervisning om antisemittisme er et viktig tema.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet

Overordnet del sier: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kritisk tenkning er relevant for

undervisning om antisemittisme ved at elevene skal gis en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Det kan gjøres gjennom bruk av opplæring om antisemittisme, og bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med antisemittisme. For å avdekke kritisk hva som er antisemittistiske holdninger, ytringer og karikaturer blant annet, for å kunne ta avstand til dette og for å motvirke til antisemittistiske holdninger og ideer får grobunn hos elevene.

Antisemittismens plassering i læreplan for samfunnsfag (SAMF1-04)

Fagrelevans og sentrale verdier

Antisemittismens plassering kan trekkes til første setning «Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er særleg «kritisk tenkjande» hvorav antisemittisme kan trekkes inn som sentralt plassering ved at kunnskap om hva antisemittisme betyr og hva antisemittisme er, som baserer seg på fakta er sentralt i arbeidet mot antisemittistiske holdninger og ytringer, og oppslutninger rundt antisemittistiske konspirasjonsteorier.

I tillegg står det i samme avsnitt «Gjennom arbeidet med faget skal elevane forstå korleis [...] historiske og notidige forhold legg føresetnader for korleis menneske dekkjer behova sine [...] (Utdanningsdirektoratet, 2019). Antisemittisme ligger som bakgrunn for 2.verdenskrig. Her kan antisemittismen trekkes inn som sentralt element for å forstå 2.verdenskrig og hvorfor Hitler gjorde som han gjorde, samtidig trekke det til nåtiden, og med kunnskap om antisemittisme kunne tenke kritisk når og reagerer når lignende tendenser vokser i samfunnet.

Undervisning om antisemittisme er et sentralt tema å undervise om i tilknytning til Holocaust og dagens samfunn kan tolkes i tråd med læreplan i samfunnsfag SAF01-04 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil skape både bedre forståelse av Holocaust, men aller viktigst kunnskap om antisemittisme som er grunnlaget for Holocaust, og de holdninger og ytringer som har blomstret i Europa de siste årene. For å kunne gjenkjenne disse for å kunne stå mot de for å forhindre at antisemittisme for en større fot i samfunnet, og blir tolket normativt og anerkjennes i det offentlige samfunn.

Kjerneelement

Samfunnskritisk tenking og samanhengar

I kjerneelementet *samfunnskritisk tenking og samanhengar* står det sort på hvitt at elevene skal forstå sammenhenger mellom historiske og nåtidige forhold og hvordan de forholder seg hver for seg og sammen har påvirket mennesker og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her kan masterprosjektet skrives inn ved at masterprosjektet ser på undervisning av antisemittisme, og ut fra kjerneelementet kan jeg trekke frem antisemittisme som tema og sette det i sentral kontekst ut fra kjerneelementets ønske for undervisningen.

Demokratiforståing og deltaking

I kjerneelementet *demokratiforståing og deltaking* skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt til grunn for menneskenes behov for å samarbeide, organisere seg sammen og for å kunne ta avgjørelser i lokaldemokrati (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I dette avsnittet er det særlig at elevene skal få innsikt i forskjeller mellom land vedrørende styresett og hvordan menneskerettighetene og minoriteter blir respektert og ivaretatt i ulike land, og se hvordan disse forskjellene har påvirket befolkningenes liv (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her kan vi trekke frem antisemittisme som er tema i masteroppgaven, rett inn i hvordan opplæring gis til elever om jøder som minoritet for å forhindre antisemittisme, og at jøder som en minoritet blir diskriminert og blir tillagt en høyere standard og/eller krav enn resten av befolkningen.

Tverrfaglige temaer

Under «om faget» er beskrevet det tverrfaglige teamet demokrati og medborgarskap, hvor det sentrale som beskriver samfunnsfagets oppgave i forhold til tema og problemstillingen i masteroppgaven er at: «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meningsbrytning og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2019).» Her kan temaet i masteroppgaven trekkes frem ved at samfunnsfaget skal bidra til å forebygge ekstreme handlinger, deriblant antisemittisme.

Det er derfor interessant å få mer kunnskap om hvordan lærere jobber med antisemittisme i norsk ungdomsskole, hvordan de gjennomfører det, men mer interessant hvilke tanker, refleksjoner og vurderinger lærere gjør rundt undervisning om antisemittisme. Når samfunnsfagets plass her er å bidra til forebygging av ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom å dra paralleller og for å gi eksempler på hvorfor dette er sentralt å trekke frem er fordi i de senere årene har det vært en rekke terrorangrep mot jødiske mål, samt en opphetning i debatt og ytringer som viser en tendens til mer ekstreme holdninger som er rettet spesifikt mot jøder (Persen, 2015) .

Kompetansemål og vurdering

Jeg har funnet tre kompetansemål etter syvende trinn, og seks kompetansemål etter tiende trinn som er relevante for problemstillingen.

Tabell 1

Relevante kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag, hvor undervisning om antisemittisme kan kobles på.

Kompetansemål etter 7.trinn	Kompetansemål etter 10.trinn
«Reflektere over kvifor konflikthar oppstår, og drøfte korleid den enkelte og samfunn kan handtere konflikthar.»	«Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk.»
«Drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering.»	«Samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag.»
«Utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoriteteane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag»	«Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikthar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konflikthane.»
	«Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast.»

	«Gjere greie for fornosking av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten de har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå.»
	«Reflektere over likskapar og ulikskapar i identitetar, levesett og kulturuttrykk og drøfte moglegheit og utfordringar ved mangfald»

(Tabell 1: Relevante kompetansemål fra nye læreplan i samfunnsfag, hvor undervisning om antisemittisme kan trekkes inn. Både fra mellomtrinnet og ungdomsskolen. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

I disse ni kompetansemålene mener jeg det er relevant å kunne trekke inn antisemittismen i undervisningen. Selv om jeg har avgrenset oppgaven til ungdomsskolen, er det likevel relevant å se trekke ut kompetansemålene etter syvende trinn, for å se hvordan progresjonen er fra barneskolen og til overgangen til ungdomsskolen, med relevante kompetansemål hvor man kan trekke inn undervisning om antisemittisme.

Tema:

Antisemittisme i grunnskolen. Hvordan jobbes det med antisemittisme i norsk grunnskole og hvilken kunnskap har lærere om dette?

Tar utgangspunkt i undersøkelse blant lærerstudenter viser en tendens av at norsk undervisning av Holocaust og nazismen er fragmentert og unnlater sentrale temaer, som kan påvirke elever til å tro at antisemittisme er et historisk fenomen, og universalisert. (Moe & Syse, 2017, s.249)

1.2 Problemstilling

Problemstilling

Hvordan jobbes det med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag?

En kvalitativ studie med intervju av seks ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider seks lærere med temaet antisemittisme i sin undervisning i samfunnsfag? Hva er deres tanker og refleksjon omkring undervisningen?
2. Hvordan forstår seks lærere de relevante kompetansemålene hvor antisemittisme som tema passer under, og i hvilke kontekst mener de at undervisning om antisemittisme er relevant?
3. Er undervisningen og behandlingen av antisemittisme fragmentert i norsk ungdomsskole? Hva er lærerens tanker og refleksjoner rundt dette?
4. Hvordan påvirker læremidler undervisningen om antisemittisme? Seks samfunnsfagslæreres tanker og refleksjoner omkring det.

1.3 Avgrensning

På grunn av begrensingen til omfanget av masteroppgaven og at det er en 30 studiepoengs master må jeg avgrense oppgavens omfang Både i omfang av informanter, problemstillingens omfang og kunnskapsoversikt over tidligere relevant forskning på feltet. I tillegg avgrenses det til å kun omfatte ungdomsskolen.

Masteroppgaven er avgrenset ved bruk av dimensjon av skolefag, og masterprosjektet ligger mellom den oppfattende læreplan og den gjennomførte læreplanen (Garmannslund et al., 2011, s. 9-10). Det betyr at masteroppgaven benytter informanter for få dypere innblikk og forståelser om tanker og refleksjoner som lærere i et kollektiv og individuelt gjør omkring problemstillingen og forskningsspørsmålene, med bakgrunn i både den oppfattende læreplan og den gjennomførte læreplanen.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for relevant teori og tidligere forskning på feltet. Først i kapittelet kommer jeg til å definere antisemittisme både som begrep og fenomen med utgangspunkt i teori, slik at vi har en felles forståelse av antisemittisme. Deretter vil jeg trekke frem tidligere forskning på antisemittisme og undervisning om dette i skolen, samt handlingsplaner mot antisemittisme med hvilke tiltak som blir belyst som tiltak som retter seg mot skolen.

2.1 Relevante begreper

2.1.1 Antisemittisme

I oppgaven bygges definisjonen på antisemittisme på sosiologen Helen Fein sin definisjon som er: «En vedvarende, latent struktur av fiendtlige forestillinger om jøder som kollektiv, manifestert i individer som holdninger, i kulturen som myter, i ideologi, folkløse og bilder, og i handlinger – som sosial eller rettslig diskriminering, politisk mobilisering mot jødene og kollektiv eller statlig vold – hvilket har som resultat og/eller målsetting å distansere, drive bort eller tilintetgjøre jøder fordi de er jøder.» (Fein, 1987, sitert i Hoffmann et al., 2012, s. 12).

I tillegg bygger jeg på med IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) som i 2016 vedtok en arbeidsdefinisjon av antisemittisme: «Antisemittisme er en bestemt oppfatning av jøder og kan komme til uttrykk som hat mot jøder. Språklige og fysiske former for antisemittisme rettes mot jødiske og ikke-jødiske enkeltpersoner og/eller deres eiendom, og mot jødiske institusjoner og religiøse samlingssteder.» (International Holocaust Remembrance Alliance, 2016). Fordi denne arbeidsdefinisjonen er en enklere beskrivelse av antisemittisme, som både for meg og leser kan bidra til en bredere forståelse av antisemittisme sammen med Fein sin definisjon.

Dette danner grunnlag for forståelse av antisemittisme, og det er to definisjoner som anvendes som anerkjente og som sammen danner grunnlaget for forståelsen av antisemittisme i denne oppgaven.

2.1.2 Fragmentert undervisning

Fragmentert undervisning i denne oppgaven betyr at temaet splittes opp, og kun deler av blir undervist om. Slik at deler kan bli utelatt, slik at viktige deler for å kunne forklare antisemittisme faller bort, og kan medføre at elevene sitter igjen med en delvis annen oppfattelse av antisemittisme, og at sentrale deler faller bort, eller uteblir fra undervisningen.

2.1.3 Historisk perspektiv

Historisk perspektiv som jeg anvender i oppgaven har betydningen at antisemittisme undervises utelukkende som et historisk perspektiv. Et perspektiv som kun foretar seg det historiske, og kun fokuserer på det. Dermed uteblir kobling mellom det historiske perspektivet og dagens samfunn, som kan gjøre antisemittisme mer forståelig. I tillegg til å sikre at elever ikke sitter igjen med opplevelsen om at antisemittisme kun var noe som foregikk tidligere i historien.

2.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for noe av forskningen på feltet som jeg mener er relevant i sammenheng med min problemstilling i masteroppgaven. Det har blitt gjort noen undersøkelser i skolen det siste tiåret, men de har hatt mest fokus på videregående opplæring, men er også innom ungdomstrinn.

2.2.1 Undersøkelse blant lærerstudenter med fordypning i samfunnsfag

Harald Syse har gjennomført en undersøkelse blant 72 norske lærerstudenter med samfunnsfag som fokusfag peker i den retning at også undervisningen om Holocaust i Norge universaliserer temaet som på gjør at sentrale deler av nazismen og Holocaust unnlates som tema i undervisningen. Det gis lite om ingen vekt og tid i undervisningssammenhengen. Gjennom at de ble vist 14 ulike begrunnelser på hvorfor det eventuelt er viktig å undervise om nazistiske utryddelsespolitikken. Hvorav lærerstudentene skulle velge de to begrunnelsene de mente var viktigste begrunnelsen til å undervise om dette. Resultatet viste at det var kun én som valgte «motvirke antisemittisme» og «motvirke nazisme» ble valgt null ganger, mens «motvirke alle former for fordommer og rasisme» ble valgt 22 ganger (Moe & Syse, 2017, s. 249). Det styrker antakelsen om at undervisningen om Holocaust foregår slik at rasisme og fordommer fremstilles som årsaken og drivkraften til folkemordet på jødene.

2.2.2 Lærebøkers påvirkning – analyse av lærebøker i historie på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Harald Syse har gjennomført analyse av lærebøker, med å systematisk se på stikkordsregister for å se hvor mange ganger blant annet antisemittisme fremkommer i ulike læreverk for videregående, men også noen enkeltbøker beregnet for samfunnsfag på ungdomstrinnet. Funnene viser at antisemittismen er lagt lite vekt på, men blir kort nevnt under kapittel som omhandler 2. verdenskrig. Syse reflekterer også omkring rundt resultatene sine, og sammenligner plassen antisemittisme får i en bok, kontra hvor stor plass andre mindre relevante ting får, deriblant oppveksten til Hitler. En sammenlikning og refleksjon er hvordan antisemittismen blir beskrevet med en setning, og Hitlers oppvekst flere avsnitt. Syse reflekterer omkring hvordan elever skal ha sjans til å kunne forstå hva antisemittisme er ut fra dette, samt at antisemittismen blir feilaktig beskrevet, og kan for elever enkelt tolkes som at antisemittismen var et fenomen som vokste fram med Hitler, og som døde med Hitler. Noe som er en uheldig fremstilling reflekterer Syse (Moe & Syse, 2017, s. 249).

2.2.3 «Hvis de hadde oppført seg som vanlige nordmenn, hadde alt vært greit, tror jeg» - Nordmenns syn på årsaker til negative holdninger til jøder og muslimer.

Artikkelen «Hvis de hadde oppført seg som vanlige nordmenn, hadde alt vært greit, tror jeg» Nordmenns syn på årsaker til negative holdninger til jøder og muslimer (Moe et al., 2016). Er en vesentlig artikkel til denne masteroppgaven. Artikkelen tar for seg befolkningsundersøkelsen fra 2011 omkring nordmenns holdninger til jøder og muslimer. I denne sammenheng er det delen som omhandler jøder som er interessant for prosjektet. Temaet er særlig relevant da det er holdninger, fordommer og stereotypier som det finnes om jøder i Norge (Mathisen, 2020, s. 3-4). Hvor de benytter kvalitativt materiale fra den kvantitative undersøkelsen «Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter i Norge» (Moe et al., 2016, s. 3).

Funnene i artikkelen peker på at Israel-Palestina konflikten er noe mange av respondentene svarte at påvirket til negative holdninger til jøder, og sammen med tradisjonelle holdninger om at jøder er «flinke» og «dyktige» (Moe et al., 2016, sitert i Mathisen, 2020, s. 4). Det er også særlig interessant for min masteroppgave å trekke ut fra forfatterens diskusjonskapittel at de mest sentrale forskjellene kategoriene av svar hva som er årsaken til negative holdninger til jøder, kan forklares som «i» eller «utenfor» grupper, med unntak av Israel-Palestina konflikten. I tillegg kommer det frem i diskusjonen med å henblikk på funnene i artikkelen at

jøder kun ble omtalt av de som svarte på befolkningsundersøkelsen i abstraherte og ikke-konkrete sammenhenger, selv om en del av de spurte pekte mot klassisk antisemittisme (Moe et. al., 2016, sitert i Mathisen, 2020, s. 4-5).

2.2.4 «Antisemittisme som erfaring og undervisningstema i dagens norske skole»

Kapittelet er interessant for problemstillingen i mitt masterprosjekt fordi det tar for seg antisemittisme som erfaring og kapittelet ser nærmere på utslag av antisemittisme ved norske skoler og hvordan antisemittisme blir tematisert i ulike lærebøker (Mathisen, 2020, s. 6). Vibeke Moe og Harald Syse har delt problemstillingen for kapittelet i to. Den første delen omfatter: «Ta for seg utbredelsen og håndteringen av antisemittisme i skolehverdagen: Hvordan kommer antisemittisme til uttrykk i dagens norske skole? Hvordan håndteres den av lærerne? Hvilke erfaringer har jødiske skoleelever?» (Moe & Syse, 2017, s. 237). Mens den andre delen retter fokus mot hvordan antisemittisme blir presentert i norske lærebøker og om antisemittisme forstås som et aktuelt problem og om det forstås som et norsk problem (Moe & Syse, 2017, s. 237).

Vi er dermed inne på samme forskningsområde til en grad, hvorav de er opptatt av lærebøker i for empiri for å svar på sine problemstillinger, mens jeg benytter kvalitative intervjuer av samfunnsfaglærere for å forstå hvordan det jobbes med antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag. Derfor er dette kapittelet og deres funn relevante for min masteroppgave og til bruk i drøftingen da vi begge omtaler det samme temaer, men har ulike innfallsvinkler for å angripe antisemittismens fremstilling i norsk skole. Moe og Syse gjennom bruk av læreverkanalyser i stor grad, mens jeg er ute etter samfunnsfaglærerens tanker, refleksjoner og meninger omkring valg som omfatter undervisning og arbeid med antisemittisme i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen i Norge med et lite utvalg.

Moe og Syse trekker frem av funn at Israel-Palestina konflikten har stor påvirkning til de negative erfaringene norske jødiske ungdom har opplevd (Moe & Syse, 2017, s. 249). Samt at «jøde» som skjellsord er en gjengang, og at det assosieres som et skjellsord og blir brukt som et skjellsord er noe som kommer frem at flertallet av de spurte har opplevd selv eller hørt (Moe & Syse, 2017, s. 239). Et annet moment forfatterne trekker frem av funn som er relevant for min masteroppgave, er at omtale om antisemittisme i norske lærebøker i grunnskolen og videregående opplæring i stor grad er begrenset til 2. verdenskrig. Noe som støttes opp av en

undersøkelse gjort blant lærerstudenter hvor funn bekrefter at undervisning om Holocaust universaliseres mot at svært viktige sider av Holocaust uteblir fra undervisningen (Mathisen, 2020, s. 6; Moe & Syse, 2017, s. 249).

2.2.5 Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 – Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie.

I befolkningsundersøkelsen i 2017 er det flere interessante momenter å trekke frem som kan ha betydning for min masteroppgave i form av empiri som allerede foreligger. For det første, som jeg mener er særlig interessant for min masteroppgave er spørsmålet som blir stilt til norske jøder: «Tror du at negative holdninger til jøder er blitt mer eller mindre utbredt i Norge de siste fem årene?». Her svarer 69,4 prosent av de spurte jødene «mer utbredt» og 22,1 prosent «like utbredt som før» (Hoffmann et al., 2017, s. 67). Det i lys av mitt prosjekt er det interessant lesing at totalt 91,5 prosent av spurte jøder mener at negative holdninger til jøder enten er økt, flertallet mener det, mens 22,1 prosent mener at det er like utbedt som før. Det er urovekkende og veldig relevant for min masteroppgave.

For det andre trekker samme befolkningsundersøkelse et spørsmål til alle informantene: «Hvor utbredt tror du du negative holdninger til jøder er i Norge i dag?» Hvis vi da ser på prosentandel som svarer enten «veldig utbredt» eller «ganske utbredt» som jeg mener kan tolkes i den grad at informanten mener det er utbredt og et problem. Der ser vi av befolkningsundersøkelsen i 2011 som er forgjengeren til denne undersøkelsen, at «veldig utbredt» utgjør 1,7 prosent, og «ganske utbredt» 18,7 prosent blant alle informantene i befolkningsundersøkelsen. I 2017 er det blant alle informantene besvart følgende: «veldig utbredt» 2,4 prosent og «ganske utbredt» 16,9 prosent (Hoffmann et al., 2017, s. 66). Som tilsier at det er en marginal nedgang i hva befolkningen selv tror.

Det er også satt opp statistikk over hvordan muslimene og jødene av informantene tror om dette. Av muslimske informanter mener 1,7 prosent at det er «veldig utbredt», mens 8 prosent mener at det er «ganske utbredt». Av jødiske informanter svarer 15 prosent «veldig utbredt» og 45 prosent «ganske utbredt» (Hoffmann et al., 2017, s. 66).

Det er særlig interessant å trekke disse resultatene frem for å ha empiri hva både et utvalg av befolkningen mener, og muslimske og jødiske i Norge omkring negative holdninger til jøder i Norge i dag.

2.2.6 anbefalinger for å bearbeide og motvirke spredning av antisemittisme.

I rapporten om befolkningsundersøkelsen fra 2012 kommer forfatterne bak rapporten med en anbefaling for å motvirke til antisemittisme som er relevant for min masteroppgave, og som har dannet grunnlag for enkelte av spørsmålene i min intervjuguide.

Et punkt som av anbefalingen som er særlig relevant:

1. Styrke kunnskapen om jødisk historie, antisemittisme og fordommer mot andre minoriteter i skoleverket. Etablere dette som fagfelt innen universitets- og høgskolesektoren. I undervisningen bør antisemittisme behandles innen tre kontekster: (1) Som en form for rasisme og xenofobi som har klare likhetstrekk med andre former for fiendtlig gruppetenkning, (2) i sammenheng med debatter rundt Midtøsten-konflikten og (3) som et fenomen for seg selv, med en egen historie og utvikling, og der antijødiske myter og forestillinger studeres spesielt. (Hoffmann et al., 2012, s. 10)

3.0 Metodekapittel

I metodekapittelet for oppgaven skal jeg gjøre rede for de valg og avgrensningene jeg har tatt i forbindelse med å besvare problemstillingen. Først vil jeg gå inn på vitenskapsteoretiske utgangspunktet som jeg legger til grunn i min masteroppgave, deretter valg av metode, og hvordan metoden benyttes for å svare på problemstillingen.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt for masteroppgaven

3.1.1 Ontologi

I masteroppgaven plasserer jeg meg selv innenfor konstruktivismen, nærmere bestemt sosialkonstruktivisme. Mitt ståsted innen teori om virkelighet er at oppfatning ikke er virkeligheten, men at oppfatning er en oppfatning av virkeligheten, og virkeligheten er stadig er i endring. Min oppfatning av virkeligheten, kan være annerledes enn din oppfatning av virkeligheten, og det er ingen generelle lover om forståelsen av virkeligheten (Postholm et al., 2018, s. 49-54).

3.1.2 Epistemologi

Hvor jeg bygger på at det til en grad kan være vanskelig å skille mellom mine intervjuobjekter, og meg selv som forsker da begge parter har gjennomgått en utdanning som har som samme mål, og utdanne generasjoner til demokratiske og medvirkende borgere. Jeg er bevisst på at kunnskap ikke er statisk, men alltid er i forandring når ny kunnskap kommer til og jeg er av oppfatning at kunnskapen som kommer ut av sluttproduktet, masteroppgaven, kan miste validitet om hvis det kommer ny motstridende kunnskap (Postholm et al., 2018, s. 49-50).

3.2 Kvalitativ metode

I masteroppgaven har jeg valgt å benytte intervju for datainnsamling av materialet som danner empirien til masteroppgaven for å besvare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervju som metode har jeg valgt å benytte fordi det gir meg som forsker i prosjektet anledning til å få innsikt i et fåtall av informanternes tanker, meninger og refleksjoner omkring forskningsspørsmålene som utgår av problemstillingen. Når denne masteroppgaven skrives er den nye læreplanen LK2020s overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), og den nye læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019) relativt nye og ut fra egen erfaring og som jeg har gjort meg kjent med gjennom artikler, er ikke alle nye læreverk ferdige og

skolene bruker i stor grad bøker tilpasset LK06s samfunnsfag læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) fortsatt.¹

Derfor anså jeg det fort som lite hensiktsmessig med å kombinere dokumentanalyse av de nye læreverkene med intervju, når analyse av de nye læreverkene vil i liten grad tilføre realistiske data til prosjektet, da det er såpass kort tid etter fagfornyelsen. Samtidig er dette en 30 studiepoengs masteroppgave som gjør at det begrenser omfanget. Dermed er intervju en formålsmessig metode for mitt masterprosjekt, og ved bruk av semikonstruerte intervju har jeg nokså strukturert intervju, men mulighet til å følge interessante svar fra informantene med oppfølgingsspørsmål, samt at som masterstudent må jeg erkjenne at jeg ikke har mye erfaring med intervju av dette omfang, som gjør at det for egen del er en trygghet og sikrer at jeg får svar på det jeg er ute etter og gir meg en rød tråd i intervjusituasjonene.²

3.3. Semistrukturerte intervju som metode

Semistrukturert intervju er delvis strukturerte, og delvis ustrukturerte, ved at semistrukturert intervju har en intervjuguide som har overordnede temaer, og kan inneholde spørsmål under de forskjellige temaene, men forskeren har friheten til å hoppe mellom temaene, ettersom det er mest hensiktsmessig ut fra svarene informanten gir. I tillegg får jeg mulighet til å følge opp, og gå dypere inn i temaer og resonnement som informanten måtte ha. Der jeg ser det som hensiktsmessig å få mer informasjon om som kan lede til interessante funn for å kunne svare på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Dermed blir forskeren, i dette tilfellet masterstudenten friere og må ikke følge intervjuguiden slavisk, i motsetning til et strukturert intervju (Johannessen et al., 2016, s. 148).

I tillegg er det vesentlig å legge til rundt refleksjon at informantene alle er samfunnsfagslærere, og min erfaring med intervjuer er nokså liten, som gjør at jeg er sannsynlig må støtte meg mer til intervjuguiden, kontra en forsker som har gjennomført flere forskningsprosjekter med intervju som metode. Derfor har jeg vurdert at selv om jeg bruker semikonstruerte intervjuer, har jeg en nokså strukturert intervjuguide vil nok noen kunne tolke

¹ Dette avsnittet er hentet direkte fra min prosjektskisse til masteroppgaven, som var eksamen i faget SV-506, høsten 2021. Mathisen, M. (2021). *Prosjektskisse til masteroppgave i SV-507 (eksamen i SV-506)* [Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder].

² Dette avsnitt er hentet direkte fra min prosjektskisse til masteroppgaven, som var eksamen i faget SV-506, høsten 2021. Ibid.

den som, men samtidig er den semikonstruert, ved at den ikke er en fullstendig guide med slaviske spørsmål som skal stilles alle i samme rekkefølge, og ikke rom for andre spørsmål. Ved at jeg har lagt opp til intervju kommer jeg dypere inn i tankene til informantene om temaet og forskningsspørsmålene, men det er alltid en fare for at informantene ikke åpner seg, eller at empirien ikke gir grunnlag for svar på problemstillingen. Det er derfor bygget opp en viss risiko ved bruk av informanter, og ikke eksempelvis lærebøker gjennom dokumentanalyse hvor det forskbare materialet er statisk og alltid er der, kontra når en intervjuer og må lete og arbeide for empirien, før den kan analyseres (Mathisen, 2021).³

3.4 Utvalg

Deltakerne i mitt masterprosjekt var seks lærere fra tre forskjellige offentlige ungdomsskoler i Agder. Demografien blant informantene er fordelt i aldersgruppen 30-70 år og fordelt med to kvinner, og fire menn. Alle informantene har mer enn 15 års erfaring som lærere.

3.5 Rekruttering av deltakere

Jeg brukte tre forskjellige strategier for å innhente datamateriale til mitt forskningsprosjekt. Jeg ble satt i kontakt med samarbeidsskoler til UiA. Jeg kontaktet ungdomsskoler i Agder. Jeg benyttet allerede etablerte forbindelser med skoler og samfunnsfaglærere i ungdomsskolen i Agder, som jeg hadde etablert forbindelse med gjennom egen praksis gjennom utdanningen.

Strategi nummer én fungerte ved at jeg ble satt i kontakt med en av universitetets partnerskoler med en kontaktperson som koordinerte med informanter til masterprosjektene til studenter ved UiA. Dette resulterte gjennom kontaktpersonen på denne partnerskolen skaffet tilveie tre av opprinnelig fem informanter til mitt masterprosjekt.

Den andre strategien var å kontakte ledelsen ved ungdomsskoler i Agder og informere om prosjektet og spørre om det kunne være av interesse for deres skole og om de ønsket/hadde mulighet til å stille opp med noen samfunnsfaglærere til intervju.

³ Dette avsnitt er hentet direkte fra min prosjektskisse til masteroppgaven, som var eksamen i faget SV-506, høsten 2021. Ibid.

Strategi to var det den strategien som fungerte dårligst, fordi alle skolene som jeg kontaktet på denne måten responderte med at de ikke hadde tid og/eller allerede hadde flere masterprosjekter de skulle bidra i, slik at de ikke hadde anledning til å være med i prosjektet.

I strategi nummer tre kontaktet jeg samfunnsfagslærere jeg allerede hadde et etablert forhold til gjennom egen praksis gjennom utdanningen. Jeg kontaktet de gjennom epost. To av disse responderte positivt og hos den ene medførte dette en snøballeffekt, ved at informantene ga meg informasjon og tips om flere lærere som muligens kunne være aktuelle for deltakelse i prosjektet. Dette resulterte i en informant til fra samme skole, gjennom en form for snøballmetode.

3.5.1 Fordeler og ulemper ved bruk av disse strategiene i utvelgelsesfasen

Med strategi 1 var det positivt i form av at denne skolen allerede var klar og til dels forberedt på at de skulle være med i masterprosjekter til studenter ved GLU, samtidig som jeg hadde ingen mulighet til å sikre et mangfoldig spekter, ved at jeg kun kunne kontrollere at informantene skulle jobbe på ungdomstrinnet, samt undervise i samfunnsfag og være samfunnsfagslærer.

Erfaring med strategi 2 var at det var veldig enkelt for skolene og avvise, og alle skolene som svarte, svarte med at det ikke passet. I etterkant har jeg tenkt at hvis jeg ikke allerede hatt fått tak i nok informanter til prosjektet, og det ikke hadde vært for Covid-19, hadde det vært mer formålsmessig å besøkt skolene personlig, for å se om dette hadde virket i en mer positiv retning. Da skolene får mange eposter om deltakelser i forskjellige undersøkelser, intervjuer, prosjekter og lignende gjennom skoleåret, og skolene har begrenset med kapasitet, og må prioritere.

Med strategi 3 var det samfunnsfagslærere jeg allerede kjente og viste at de begge to hadde jobbet lenge i ungdomsskolen og hatt samfunnsfag i mange år. Samtidig var jeg i forkant litt betenkt rundt dette da dette kunne påvirke eventuell svarene jeg fikk, både i positiv og negativ retning ved at jeg allerede kjente de mer enn de informantene som var helt ukjente.

3.6 Intervjuguide

I etterkant av at problemstilling og forskningsspørsmålene var bestemt og jeg hadde valgt metode for innsamling av empirien til masteroppgaven utformet jeg en intervjuguide.

Intervjuguiden hadde som oppgave å liste opp de temaene og spørsmål jeg ville innom, for å kunne få interessante svar fra informantene som kunne anvendes for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven (Johannessen et al., 2016, s. 149). Intervjuguiden utformet jeg slik at jeg fikk strukturert og laget en guide til meg, som jeg kunne følge, og som hjelp hvis det skulle stoppe opp under intervjuene. Da dette var første gang jeg har utført intervju med formål i forskningsøyemed til en masteroppgave, hadde jeg behov for en god og fyldig guide, for å sikre at jeg stilte de riktige spørsmålene for å få svar fra informantene som kunne bidra til å besvare problemstillingen.

For å sikre at jeg kunne få interessante innsikter hos informantene valgte jeg semistrukturerte intervjuguide, som tillater jeg ikke må følge guiden slavisk og stille alle sammen eksakt de samme spørsmålene, men gir meg rom til å følge de interessante svarene og bygge videre på det. For å få en dypere forståelse og innsikt i informantenes tanker, refleksjoner og avveininger omkring undervisningen om antisemittisme i samfunnsfaget i norsk ungdomsskole. Dette bidro til at det ble en levende samtale hvor informantene kunne til dels påvirke retning av temaene utfra hvor de hadde mest å by på (Johannessen et al., 2016, s. 149-155).

Det ble veldig åpenbart i intervjusettingen hvor de seks informantene, hadde ulike perspektiver og ulike elementer som jeg ønsket at de skulle utbrodere om, som syntes i intervjusituasjonen å være interessant og relevant for problemstillingen. Dermed hadde jeg skapt en trygg ramme for intervjuene, samtidig frihet til å følge interessante elementer dypere, ettersom informantene kom med interessante tanker og refleksjoner, som var ønskelig å få utbrodert og legge mer vekt på. Da opplevde både jeg og informantene at intervjuene ble en mer dynamisk og levende samtale, som ikke var helt styrt av intervjuguiden som jeg hadde med, men at den i stedet fungerte som en rød tråd og rettleiding.

3.7 Gjennomføring av semistrukturerte intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene fant sted på skolene hvor lærerne jobbet, med unntak av et intervju som ble gjennomført som et telefonintervju, på grunn av praktisk gjennomføring og hensyn som måtte tas på grunn av covid-19 situasjonen i området våren 2022. Å gjennomføre

intervjuene på deres egne arbeidsplasser og være fleksibel, var gjort av meg for at det skulle kreve minst mulig planlegging for lærerne, som har en hektisk hverdag, og flere har påpekt at på grunn av covid-19 har arbeidsmengden til lærerne økt. Med dette i bakhodet ønsket jeg å skape minst mulig stressende setting, og ikke skape mer belastning i en allerede travel og hektisk hverdag for lærerne som bidro som informanter i masterprosjektet.

Før jeg startet med det første intervjuet av første informant, måtte jeg lese meg opp, og var «redd» for at noe skulle gå galt, og at jeg ikke skulle få inn noe empiri, og at dette var et «ikke diskuterbart tema», og at informantene kanskje ikke hadde så mye jeg kunne benytte. Og at mine spørsmål som jeg hadde forberedt i intervjuguiden, enten var for vide, og kunne være kompliserte.

Dette ble fort avfeid når jeg møtte den første informanten som var super ivrig og var motivert omkring temaet jeg arbeidet med. Informanten hadde en genuin interesse og ønske om å bidra slik at vi får mer forskning omkring dette området som er spennende, som informant Bravo startet med å snakke om mens vi gikk til møterommet vi skulle bruke på skolen for gjennomføring av intervjuet. Med dette, slappet jeg automatisk mer av, for dette var mitt første intervju av denne karakter, omfang og betydning.

Selve intervjuene startet med en kort prat om informasjonsskrivet, og samtykke som måtte signeres og informasjon som er beskrevet i informasjonsskriv til informantene for å sikre at de var innforstått og eventuelt kunne oppklare eventuelle spørsmål. Deretter ble de individuelle semistrukturerte intervjuene gjennomført i tråd med intervjuguiden. Hvor alle temaene ble trukket frem, men at informantenes svar og interessante tanker, refleksjoner og avveininger gjorde at intervjuguidens temaer fikk ulik vektning i de forskjellige intervjuene, som er i tråd med semistrukturerte intervjuer (Johannessen et al., 2016, s. 148). Intervjuene ble tatt opp på analog båndopptaker som informantene samtykket til gjennom samtykkeskjema.

Dette var noe som var gjennomgående i samtlige av de seks intervjuene jeg gjennomførte med samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet. De var interessert, noe i ulik grad, men alle hadde en genuin interesse og engasjement til å bidra til at jeg fikk empiri til masterprosjektet om *hvordan det jobbes med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag*. Likevel var det noe varierende grad av engasjement og hvordan informantene vektla undervisning om antisemittisme i sine tanker og refleksjoner, og

i hvilken grad de så antisemittisme som et eget viktig tema. I tillegg til å dra det inn som et mindre undertema under rasisme, og gjentatte ganger dra over til andre konflikter som et slags forsvar når de skulle underbygge tanker og refleksjoner. Noe som for meg som forsker i intervjuet kunne tolkes som et «forsvar», og at hvis vi skal snakke om antisemittisme og Holocaust, jødehat, må vi også «trekke frem den og denne konflikten» som er dels så viktig, om ikke viktigere.

3.8 Transkribering

Transkribering av intervjuene er en viktig og tidskrevende prosess. Her har jeg lagt vekt på at det er viktig at mitt fokus ikke er å tolke og vurdere det informanten sier, men å forstå det informanten ytrer isolert sett, og få dette direkte ned på papiret i transkriptet. Det er også viktig at jeg som forsker selv transkriberer intervjuene, slik at jeg kan lytte til de flere ganger og i løpet av kort tid etter intervjuet er foretatt for å få mest mulig av det som informanten syntes var viktig, ned på papir. Samtidig er det fordelmessig at en kan lytte til intervjuene flere ganger, og at en stadig kan gjøre nye oppdagelser som kan bidra til videre analyser av materialet senere i prosjektet (Tholander og Cekaite, 2015, sitert i Postholm et al., 2018, s. 164).

Dalland (2017) påpeker en viktig faktor med et godt illustrativt bilde. Å transkribere intervju er som å kaste sand i luften og deretter snu hendene og forsøke å få tak i mest mulig igjen. Dette er et illustrativt bilde som viser tydelig at det er store muligheter for miste eller gå glipp av viktige «sandkorn», som kan ha betydning på resultat (Dalland, 2017, s. 88-89). Derfor har jeg hatt dette med i tankene, og forsøkt å bruke metode som gulljegere benytter, sil, som igjen leder tilbake til det som i følge Tholander og Cekaite, sitert i Postholm et al. (2018) er viktig ved transkribering – å lytte gjentatte ganger for å kunne oppdage nye elementer i intervjuene som er viktige og relevante for prosjektet (Postholm et al., 2018, s. 164).

3.9 Teori for analyse av empirien – Fenomenologisk fremgangsmåte

For å analysere og tolke empirien må jeg benytte en fremgangsmåte som er hensiktsmessig og hjelper meg med fra å ha råmaterialet fra intervjuene, til at jeg kan analysere og tolke empirien for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven.

I masteroppgaven benyttes fenomenologisk fremgangsmåte som mal og retningslinje for å gjennomføre analyse av materialet, og som teori slik om analysering av empirien, for å sikre at prosjektets kvalitet fra start til slutt. I masterprosjektet skal jeg analysere meningsinnhold, hvilke meninger, tanker og avveininger omkring undervisning om antisemittisme i norsk ungdomsskole. Derfor er jeg opptatt av innholdet som kommer frem, og ønsker å forstå en form for dypere meninger i informantenes erfaringer og tanker som kommer frem i intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 172-173).

I analyse og rapporteringen er består analyse av meningsinnhold av fire faser:

Fase 1: Helhetsinntrykk og sammenfatning a meningsinnhold:

Jeg leser gjennom materialet og forsøker å lete etter sentrale temaer og elementer som er interessante for videre prosessering, samt for å danne et helhetlig bilde av materialet.

Hovedfokuset er ikke å grave seg ned i detaljer som kan overveldende for meg i dette stadiet av analyse, men å bemerke seg og notere hovedtemaer som intervjuene inneholder som kategorier for videre bruk i analysen, for å kunne få frem meningsinnholdet (Johannessen et al., 2016, s. 176).

Fase 2 – Koder, kategorier og begreper:

I denne fasen skal jeg finne frem meningsbærende elementer i materialet mitt. Her skal jeg som forskeren i prosjektet bearbeide materialet igjen med fokus på fase 1, og trekke frem det som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Her har jeg gått systematisk igjennom materialet for å identifisere og vurdere elementer fra de transkriberte intervjuene som gir kunnskap og innsikt om hovedtemaene i intervjuguiden (vedlegg 1) som jeg bemerker meg som interessante i forhold til problemstillingen. Dermed markerer jeg dette tekstelementet i margin på de transkriberte intervjuene og merker de for å samle å organisere «like» elementer på tvers av intervjuene ved bruk av koder (Johannessen et al., 2016, s. 176).

Fase 3 – Kondensering:

Fase tre tar utgangspunkt i kodingen som jeg har bearbeidet og utviklet i fase to Hensikten i fase tre er å «abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Jeg trekker ut de delene av teksten som er kodet, det vil si de tekstelementene jeg har identifisert som meningsbærende allerede i fase to. Denne fasen kalles derfor kondensering» (Johannessen et al., 2016, s. 176). Deretter har jeg igjen et redusert materiale, som deretter struktureres etter

kodeordene som jeg har utarbeidet underveis i analysen. Før de deretter blir satt opp systematisk etter kategori, og tokolonneskjema som fylles ut med det de ulike informantene har gitt av meningsinnhold som passer under de ulike kodene. I tillegg skal jeg i denne fasen vurderes om noen av de innledende kodene kan slås sammen, og eventuelt vurderes om det trengs underkoder, og eventuelle om det kan konstrueres mer abstrakte koder som danner grunnlag i prosessen med å skrive en mer fortettet tekst og akademisk tekst (Johannessen et al., 2016, s. 176).

Fase 4 – Sammenfatning/rekontekstualisering:

Den fjerde fasen innebærer «å bruke materialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Jeg skal i fase fire nå vurdere om inntrykket av mine sammenfattende beskrivelse er i tråd med inntrykket som kommer fram i det opprinnelige materialet jeg startet med før kodingen» (Johannessen et al., 2016, s. 176). Hvis ikke mitt sammenfattende beskrivelse er i tråd med inntrykket som kommer i de transkriberte intervjuene, må jeg gå tilbake i prosessen for å vurdere hva som gikk galt, og rette opp i feil. Dette måtte jeg gjøre flere ganger, da jeg var usikker på om jeg hadde oppfattet det riktig. Her kan det være at jeg har brukt feil kodeord, eller at «feilen» oppstår i min kondensering av meningsinnhold slik at det passer inn i mer abstrakte koder.

Denne fremgangsmåten er en av mange ulike metoder for å analysere kvalitativ empiri, men denne metoden sikrer at systematikk i analysearbeidet, som var hensiktsmessig for meg som masterstudent, som ikke tidligere har gjort lignende arbeid av dette omfang. Denne metoden ble en mal og en guide for mitt analysearbeid.

3.10 Analyse

Etter at intervjuene var ferdigstilte og transkribert, systematiserte jeg innholdet som en start på analysedelen, for å gjøre det lettere for meg å se hva informantene svarte på samme type spørsmål. Ikke direkte for å sammenlikne, men for min egen del for å systematisere. Jeg begynte å «kaste sandkornene i luften og systematisere «like» funn sammen for å videre kunne se sammenhenger enklere» (Dalland, 2017, s. 88-89).

Det gjøres klart at ingen av mine funn kan benyttes for å trekke en konklusjon om hvordan alle gjør det, samt for å sammenlikne, da kvalitativ forskningen som er gjort går dypere inn i

informanten for å få mer interessante svar. Og forståelse om hva informantenes tanker og refleksjoner.

For å lett arbeidet med å systematisere en presentasjon av empiri og analysen, har jeg med utgangspunkt i intervjuguiden som springer ut av problemstillingen og forskningsspørsmålene, lagd meg noen kategorier for å enklere kunne systematisere empirien.

Videre med intervjuguiden (vedlegg 1), har jeg brukt deloverskriftene som utgangspunkt for å systematisering,

Følgende kategorier ble da: (1) Antisemittisme – forståelsen av antisemittisme. (2) Operasjonalisering av arbeidet med temaet antisemittisme i undervisningen. (3) Antisemittismens plass i kompetansemål for undervisning i ungdomskolen. (4) Fragmenteres undervisning om antisemittisme? Og (5) læremidlers påvirkning på undervisning om antisemittisme.

Ved å se på de fem hoveddelene i intervjuguiden som utgjør kjernen for empirianskaffelsen i intervjuene, er det tatt rett ut fra forskningsspørsmålene som bygger ut av masteroppgavens problemstilling. Det er derfor jeg har valgt å benytte disse videre, og hadde en liten baktanke allerede i den begynnende fase av masterprosjektet, ved å utforme intervjuguiden slik, som en forlenget arm av forskningsspørsmålene. Med flere konkrete spørsmål rettet mot å få svar på det aktuelle forskningsspørsmålet.

I analysen har jeg kortet ned enkelte av sitatene til informantene for å kun å frem det som er relevant, og det er markert med klammeform slik [...] for å synliggjøre dette. Slik jeg har beskrevet i kapittel tre har jeg seks informanter, hvorav de er fra tre ulike ungdomsskoler. For å sikre anonymitet og for å overholde konfidensialiteten mellom meg som forsker og det som informantene har ytret konfidensielt, velger jeg og ikke nevne skoler, og heller ikke lage fiktive reelle navn, for å sikre at det ikke kan spores opp igjen. I stedet for har jeg tildelt fiktive nøytrale navn, som kun masterstudenten vet identiteten bak. For å anonymisere er de gitt såpass nøytrale «navn», at det er benyttet NATOs fonetiske alfabet, hvorav informantene er tildelt navn A til F, Alfa, Bravo, Charlie, Delta, Echo og Foxtrot. Det gjør det enklere for meg å sikre at jeg ikke ved uhell kan bringe fram fiktive navn som lar seg avkode med enkle grep.

3.11 Metodologisk drøfting

3.11.1 Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning:

Min forskning har visse begrensninger. For det første har jeg benyttet kvalitativ metode, intervju, som medfører at jeg ikke kan generalisere utover mine informanter. Det betyr at funn som er gjort i masteroppgaven ikke kan benyttes for å generalisere på bakgrunn i mine funn, selv om lesere kan kjenne seg igjen deler eller alle funnene som kommer frem av min forskning. Det er den største og viktigste begrensningen med kvalitativ metoden.

For det andre ser jeg på meg selv som en uerfaren intervjuer, da dette er det første prosjektet av dette omfang og størrelse jeg har gjennomført. Derfor ser jeg på det som en begrensning da jeg ikke har mye praktisk erfaring med forskning og intervju på dette nivået, selv om jeg kan lese meg opp på relevant teori. Jeg må ta i betraktning at kan ha påvirket materialet og funn.

For det tredje er det lite spredning av informanter. Alle informantene er bosatt på Sørlandet og arbeider på ungdomsskoler på Sørlandet. Dette mener jeg at kan være en begrensning til egen forskning på to plan.

Det gjør at det er liten geografisk spredning av informantene, da tanker og refleksjoner som jeg fått fra informantene omkring min problemstilling og forskningsspørsmål, er farget av informanter kun fra Sørlandet. Det kan tenkes at funn kunne være annerledes hadde jeg hatt en større geografisk forskjell på informantenes bosted og arbeidssted.

3.11.2 Refleksjon om hvordan jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene

Jeg mener at jeg gjennom min måte å gjennomføre forskningen kan ha påvirket de endelige resultatene av noe grad gjennom følgende måter.

Jeg har vært alene om prosjektet. Jeg har hatt min veileder, men det er meg selv, alene som har laget problemstilling, intervjuguide, informasjonsskriv, og gjennomført intervjuene på egen hånd. Før jeg har transkribert intervjuene i etterkant. Til slutt har jeg analysert funnene og trukket ut de viktigste elementene, og benyttet de som funn og drøftet omkring de.

Dette kan som nevnt i forrige del at jeg anser meg som en uerfaren intervjuer og forsker, fordi at dette er første gang jeg gjennomføre et slikt prosjekt. Det kan ha betydd at jeg gjennom min forskning har påvirket resultatet ved at jeg som uerfaren forsker har oversett momenter, eller kan ha mistolket, eller gjort noe feil i analysedelen. Som en erfaren og rutinerne forskere og intervjuere muligens hadde unngått.

I analysedelen av materialet kan jeg ubevisst ha påvirket de endelige resultatene med mine tanker og meninger omkring dette som hadde i forkant. Selv om jeg har vært bevisst på å holde meg objektiv, er vi mennesker som oppfatter og tolker en forståelse av virkeligheten. Mine resultater er en oppfatning av en oppfatning av virkeligheten, og virkeligheten er i konstant endring (Postholm et al., 2018, s. 49-54). Dermed kan det hende at mine oppfatninger kan ha bidratt til å forme mine resultater, både gjennom analysen, men også i intervjusettingene.

I tillegg har jeg hatt et fokus på at kunnskap ikke er statisk, men alltid i forandring (Postholm et al., 2018, s. 49-50). Det kan ha formet mitt syn i noen grad i forhold til hvordan jeg har gjennomført intervjuene, da jeg kan ha forsøkt å utfordre allerede kunnskap, både i intervjusituasjon, men også i drøfting av funn. Samtidig kan min rolle som uerfaren forsker ha påvirket mitt nøytrale og objektive syn. I hvilken grad jeg har klart å holde meg til at kunnskap ikke er statisk, og dermed ført til at jeg ikke alltid har fulgt min ontologi og epistemologi. Både bevisst og ubevisst kan dette ha påvirket min måte å gjennomføre forskningen på som kan ha medført til at de endelige resultatene kan ha blitt påvirket.

3.12 Pålitelighet (reliabilitet)

3.12.1 Relasjon mellom forsker og informantene

I dette prosjektet har jeg tidligere kjennskap til tre av informantene, gjennom at jeg tidligere har hatt praksis hos de. Dette har jeg tenkt på at kunne komprimerere funnene til en viss grad, ved at vi allerede kjente hverandre. Og at da disse kanskje ville svare for å «hjelp meg» mest mulig. Derfor var denne metoden for å finne informanter den siste av tre metoder, men nødvendig for å få nok informanter til prosjektet. Likevel har jeg hatt et objektivt forhold til disse informantene på samme måte som med informantene som jeg ikke hadde kjennskap til fra før av. De er heller ikke lagt mer vekt på i oppgaven, enn informantene som jeg ikke kjente fra før av, basert på at jeg kjente de fra før av. Selv om jeg har tatt mine forhåndsregler

er jeg bevisst på at vi mennesker kan bli påvirket også ubevisst. Derfor skulle jeg helst ønsket at alle informantene mine var ukjente for meg fra før av, og at vi ikke kjente til hverandre. Samtidig har jeg reflektert over at jeg ikke har noen personlige forhold til noen av informantene, men kun et profesjonelt forhold ved at jeg har vært hos de i praksis, over en relativt kort periode.

I intervjuene har jeg hatt fokus både i forarbeidet med utarbeiding av intervjuguide, og under intervjuene at spørsmålene skal være åpne. Jeg skal på ingen måte lede informantene i noen retning, eller være forutinntatt. Likevel er vi mennesker og som jeg har reflektert over tidligere kategoriserer jeg meg selv som en uerfaren intervjuer. Som betyr at dette er første gang jeg gjør et slikt prosjekt av denne størrelse og omfang. Derfor er det ikke usannsynlig at jeg i noen tilfeller kan ha vært noe ledende selv om det ikke har vært intensjonen, men at det er gjort ubevisst fra min side. Enten ved formulering eller kroppsspråk.

I tillegg kan også min interesse for jødedommen og Israel kunne påvirke. Ved at jeg selv har både sett og opplevd antisemittisme, og at jeg derfor i forkant av prosjektet har en annen oppfattelse av omfang og utbredelsen av antisemittisme i Norge. Dette har jeg hele tiden hatt i bakhodet, og gjort mitt beste for å holde meg så objektiv som jeg kan, men for å være pålitelig, velger jeg å trekke dette frem.

3.12.2 Forhold mellom problemstilling og informantene

For å være med i mitt masterprosjekt har informantene måtte informantene være samfunnsfagslære på ungdomsskole i Norge, og ha formell utdanning som samfunnsfagslærere. Dermed er alle informantene som er med som informanter kvalifiserte til å bidra til forskningen. Det var viktig at informantene hadde formell utdanning som samfunnsfagslærere, for å utelukke at jeg fikk informanter som bare underviser i faget i skolen, noe vi vet at skjer på barne- og ungdomsskolen. For å få et best mulig kvalifisert resultat og funn var dette et kriterium for å bli med i forskningsprosjektet.

3.12.3 Forskningens kontekst

Antisemittisme er noe som alltid er i kontekst i skolen ved at lærere i samfunnsfag har et særdeles viktig samfunnsoppdrag om å lære elevene om Holocaust. Samtidig som vi i dagens samfunn ser en økning av antisemittistiske holdninger, ytringer og handlinger. Rettet både mot institusjoner og enkeltindivider.

3.12.4 Hvem har jeg ikke fått tak i?

I prosjektet tok jeg kontakt med skoler i flere kommuner på Sørlandet i kategori 2 av hvordan finne informanter som beskrevet i delkapittel 3.5. Det at ingen fra disse skolene ville være med, kan ha betydning på resultatene, fordi resultatene kun representerer et snevert utsnitt av virkeligheten. I tillegg vil jeg legge til at en del av de som er med som informanter, sa at de syntes dette var interessant og såpass spennende at de ikke kunne la være å delta. Det gir grunn til refleksjon om hvem som deltar? Og hvem deltar ikke? Da deltakelse er helt frivillig, og jeg ikke kan tvinge noen til å delta. Det betyr at jeg mest sannsynlig allerede her har mister potensielle viktige og interessante funn, ved at en del velger å ikke delta. Det er derfor vanskelig for meg som masterstudent å ha et tilfeldig utvalg (Postholm et al., 2018, s. 227), når jeg knapt får nok informanter som trengs i prosjektet.

3.12.5 Har jeg fått registrert alt det viktige?

Det vil alltid kunne stilles spørsmål om jeg har fått registrert alt det viktige. I prosessen når jeg har «kastet sandkornene i luften og tatt de i mot igjen» for å se nye momenter. Det er selvfølgelig sannsynlig at jeg kan ha oversett noe, eller at min avgrensning har medført til at jeg har utelukket interessante funn. Likevel vil jeg legge til grunn at jeg gjennom bruk av transkriberte intervjuer, og systematisering har fått registrert det som jeg mener er det viktige i forhold til å besvare min problemstilling.

3.13 Gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den

Jeg har beskrevet min metode for analyse av intervjuene i kapittel tre, og har gjort mitt aller beste for at alt skal være åpent, slik at lesere selv kan reflektere over den. Fordi det er ikke slik med kvalitativ metode at du kan sette i gang det samme med et annet utvalg av informanter, og få de samme funnene og konklusjonene, slik enn kan i mer naturvitenskapelige tematikker. I prosjektet hvor kvalitativ metode benyttes må min subjektivitet som forsker i prosjektet ses på som en del av konteksten som fremgår av funnene (Postholm et al., 2018, s. 224).

3.14 Intern validitet (indre gyldighet)

3.14.1 Begreper og virkelighet

Tidligere i oppgaven, i delkapittel 3.1, stadfestet jeg at jeg plasserte meg innenfor sosialkonstruktivisme som ontologi (Postholm et al., 2018, s. 49-54). Dette har jeg hatt et visst fokus på under intervjuene og i etterkant av analyse av intervjuene, at min oppfatning ikke er virkeligheten. For det første fordi det er et lite utvalg, men at min oppfatning er en oppfatning av verden. Den kan være ulik for en annen person hvis vi hadde vært flere som hadde intervjuet sammen. Og det er ingen lover om hva som er den rette forståelsen eller oppfattelsen av virkeligheten.

I følge teorien vil det i mitt kvalitative «prosjekt avhenge av i hvor stor grad abstrakte begreper er meningsfulle, både for de som utgjør forskningsfeltet (empirien) og for lesere av forskningen» (Postholm et al., 2018, s. 230).

3.14.2 Kausalitet – årsak og virkning

Årsak og virkning kommer delvis til i dette masterprosjektet gjennom at jeg ønsker å se nærmere på hvordan det jobbes med undervisning om antisemittisme i undervisning, i samfunnsfag på ungdomsskolen i Norge. Ved at jeg ønsker å få innblikk i tanker, refleksjoner og holdninger til samfunnsfagslærere omkring undervisning om antisemittisme, mens jeg i bakhodet har «Anbefalinger for å bearbeide og motvirke spredning av antisemittisme» (Hoffmann et al., 2012, s. 10). Det gjør at jeg til en viss grad har et ønske om å se på årsak og virkning om undervisning om antisemittisme, selv om jeg ikke kan generalisere eventuelle funn, fordi datamaterialet ikke gir grunnlag for slik konklusjoner. Det kan likevel være interessant for å se sammenhenger i den grad det forekommer, som kunne vært interessante å forske videre på i egne studier.

3.15 Overførbarhet (ytre gyldighet)

Funnene i denne masteroppgaven kan ikke generaliseres ut i fra. Likevel har funnene en vis overføringsverdi, gjennom at en lærer eller forskere på området kan få en tilhørighet til funnene, selv om de ikke er informantene. Gjennom at de kjenner seg igjen i deler eller helheten av funnene og eller drøftingen. Selv om jeg ikke kan generalisere ut fra mine funn, har oppgaven en viss overførbarhet i den forstand. Og den kan bidra til mer bevissthet blant leserne av oppgaven, og særlig om det er lærere eller skoleledelser som tar seg tid til å lese

oppgaven i sin helhet eller utdrag. Hvis det får lærere til å tenke og reflektere over eget arbeid om undervisning om antisemittisme, og skaper en mer bevisst tilnærming til antisemittisme, så har masteroppgaven en konkret overførbarhet.

I tillegg kan det medføre til mer bevissthet ved planlegging av undervisning om Holocaust og antisemittisme. Man kan overføre visse deler til lærebokforfattere – mer vekt på antisemittisme i læreverkene. I tillegg kan oppgaven ha en viss overførbarhet til universitets- og høyskolesektor som har fokus på antisemittisme, minoriteter, men også lærerutdanningene.

3.16 Ethiske refleksjoner

Før masterprosjektet kunne starte med intervjuene måtte masterprosjektet godkjennes av Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Grunnen til det er at i prosjektet blir intervjuene tatt opp på lydopptaker, i tillegg til at prosjektet omfatter potensielt personsensitive opplysninger som kan komme frem, blant annet politisk overbevisning som NSD i innledende vurdering bemerker at før trekkes frem som gjør at prosjektet måtte godkjennes i forkant (Johannessen et al., 2016, s. 92). All informasjon som fås av informantene anonymiseres slik at det ikke skal være mulig for uvedkommende til å finne ut hvilke samfunnsfagslærere som har vært med.

I intervjuene fremkom ulike opplevelser og tanker og refleksjoner rundt undervisning om antisemittisme i norsk ungdomsskole, og det kan skape ubehag og uheldige situasjoner hvis andre, blant annet arbeidsgiver, fikk vite hvem som sa hva, hvis det var kritikk mot skoleledelse eller lignende. Samt at enkelte fremstillinger kunne dermed hatt en direkte negativ konsekvens for informanten hvis de var navngitte. Derfor er det min jobb, og sikre at informasjon som de med uttrykkelig samtykke har gitt, ikke kan spores direkte tilbake til informantene, for å sikre at det ikke forekommer noen uheldige situasjoner når masteroppgaven blir publisert og ligger offentlig digitalt.

Alle informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskriv om masterprosjektet og hensikten med prosjektet, samt at alt som blir sagt under intervjuene er konfidensielt og blir anonymisert i transkribert intervju, hvor det er kun de relevante elementene som trekkes ut, samt deres anledning til å trekke sitt samtykke uavhengig årsak. Informasjonsskrivet ble også gjennomgått med informantene før intervjuet startet, hvor eventuelle spørsmål kunne

oppklares, og informantene måtte samtykke til deltakelse, både muntlig, og skriftlig, som gjør at jeg kan behandle og oppbevare opplysningene under prosjektets periode.

4.0 Presentasjon av materiale

I dette kapittelet skal jeg presentere materialet og oppsummere med hovedfunnene i de ulike kategoriene. Jeg vil systematisk gå igjennom de seks ulike kategoriene, og i hvert enkelt kapittel trekke frem det jeg mener er mest interessant for problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Deretter oppsummerer jeg i hvert delkapittel med hovedfunnene i den enkelte kategori.

4.1 Informantenes forståelse av antisemittisme, og hva antisemittisme betyr for informantene

Alle seks samfunnsfagslærerne som var informanter i mitt prosjekt fikk alle det samme spørsmålet etter at vi hadde vært gjennom det formelle, og fått litt bakgrunnsinformasjon om informanten. «Hva betyr antisemittisme for deg?» (vedlegg 1). Et åpent spørsmål om hva antisemittisme betyr for informanten og hva de tenker og reflekterer rundt omkring antisemittisme og som startet hoveddelen i intervjuet for å skaffe tilveie empiri til masteroppgaven. Informantene styrte så i sine individuelle intervjuer hva de svarte og jeg ga de tid til å tenke, men flere av informantene var raskt i gang med å utbrodere om hva antisemittisme betydde for den enkelte.

Det kom frem interessante elementer, og at noen hadde et mer personlig forhold til antisemittisme enn det jeg hadde tenkt på i forkant at kunne bidra til deres engasjement til undervisning om antisemittisme. Flere var pådrivere til gjennomføring av de «hvite bussene» (tur til Auschwitz-Birkenau for ungdomsskoleklasser hvor de får oppleve stedene hvor jøder ble tatt til og får guidet tur i Auschwitz-Birkenau. (Hvite Busser, u.å.)). En observasjon er at ingen av informantene stopper opp når de får dette spørsmålet. Det kan bety at de har noen tanker omkring dette fra før av, samt at de kan ha gjort seg opp noen tanker i forkant av intervjuet. Siden de fikk tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 2) med informasjon med formål, og problemstillingen.

4.1.1 Alfa

Alfa bruker ordnet «holdninger» gjentatte ganger for å forklare hva antisemittisme betyr. Alfa sier følgende:

Det er noe med holdninger som går litt sånn rasistiske. De er mot folkegrupper, og jeg tenker at nå er det blitt så mange sånn, sånne konflikter i verden, så det dreier seg

egentlig ikke bare om en gruppe. Men det er rett og slett såne negative holdninger mot grupper». Med «grupper» mener informanten «mørkhudede [...], [...] muslimer [...], og selvfølgelig forbinder jeg det opprinnelig med 2. verdenskrig og jøder da. (Alfa)

4.1.2 Bravo

Informant Bravo stiller seg først spørsmålet igjen «Hva betyr antisemittisme for meg?» før informanten tar en kort pustepause og sier: «Det er på en måte, jeg tenker på likeverd eller mangel på likeverd [...]. [...] Det handler ikke bare om det altså (mangel på likeverd), og det er ikke bare jødene det handler om, ikke sant? Så antisemittisme er lik jødehat, men men må jo sees i en mye større sammenheng» (Bravo). Deretter trekker Bravo videre på at det for informanten som lærer handler om å lære elevene om sammenhenger, den røde tråd mellom de samfunnsfaglige temaene de blir undervist i. Nettopp dette er grunnen til at Bravo er rask på å koble på klasseromsituasjon for å reflektere over egen undervisningspraksis omkring dette.

4.1.3 Charlie

«Eeh, jeg har i grunnen lyst til og så blande sammen antisemittisme med rasisme. [...]. Det er mye av det samme altså. Det er klart det at vi har historien og forholder oss til at det, men, [...]Jeg tror det er lettere å få fram budskapet, altså ved at man på en måte tar det med i et samlebegrep (rasisme), rett og slett (Charlie).

4.1.4 Delta

Jødehat blir trukket frem av flere av informantene når de får spørsmålet. «Nei da tenker jeg på jødehatet. Det som var før 2. verdenskrig, og så mange 100 år før det» (Delta). I tillegg er flere av informantene raske med å trekke frem ordet «jøde» som skjellsord.

Delta får oppfølgingsspørsmål om å dele sine tanker og refleksjoner om hva antisemittisme betyr for informanten, og hva informanten forstår med antisemittisme. Hvor informanten kommer med et meget reflektert svar «Altså det er jo at du er anti, altså semitt går vel tilbake sånn, eeh sånn psykologisk på å være jøde som en semitt, og at da hvis du alltid er anti semitt, så er du en, som er helt egentlig, ikke forbyr, men anerkjenner i hvert fall ikke jøder for å si det sånn?» (Delta).

4.1.5 Echo

«Hat» er også noe som trekkes frem av flere av informantene når får fritt utfolde seg om hva antisemittisme betyr for de. Informant Echo sier dette allerede i første setning etter en meget kort tenkepause. «Enkelt, så tenker jeg på sånn hat eller[...], også kommer jeg fort til den derre Holocaust (Echo).

4.1.6 Foxtrot

Informant Foxtrot poengterer at for seg betyr antisemittisme at «[...] vi merker en folkegruppe på grunn av religion [...] (Foxtrot). Samtidig som Foxtrot poengterer at det er vanskelig «å skille religion og land» (Foxtrot). Og at det kan tenkes at det er særlig vanskelig i Norge og i norsk skole fordi det er få jøder i Norge, og informanten så langt ikke har hatt en jødisk elev i klassen, som informanten i hvert fall har fått kunnskap om. I tillegg trekker Foxtrot frem i intervjuet at: «forstår antisemittisme som [...]motstand mot folkegruppen jøder og forfølgelse [...]», og at de blir plaget og satt i bås.

4.1.7 Oppsummering av hovedfunn

Alle informantene har en forståelse av hva antisemittisme er. Grunntanken er lik blant informantene, men den dypere forståelsen av hva antisemittisme er, og hva antisemittisme betyr for informanten er forskjellige. Dette har med at informantene har ulike forhold til antisemittisme.

4.2 Operasjonalisering av arbeidet med temaet antisemittisme i undervisningen

4.2.1 Alfa

På deres skole har de en utfordringer knyttet til at de ikke har lærebøker på grunn av at bøker til den nye læreplanen ikke er ferdige. I tillegg har koronasituasjonen medført at de ikke har hatt mye tid til å bruke på læreplanarbeid. Informanten mener at antisemittismens plass i den nye læreplan, ikke bare passer i samfunnsfag, men også på tvers av fag, blant annet KRLE. Alfa mener at det er et viktig poeng, og spille på tverrfaglighet som den nye læreplanen legger mer vekt på.

Informanten mener at det er viktig å huske på at elevene ikke har et direkte forhold til Holocaust og antisemittismens «storhetstid», slik som ligger informantens generasjon nærmere. Det betyr at nåtidens elever har en annen forståelse, og informanten mener at det er viktig å reflektere rundt dette. Nettopp for å kunne lære elevene om antisemittisme på en god måte, som gjør at de sitter igjen med kunnskap og evne til å reflektere over lignende situasjon og kjenne de igjen. Informant Alfa forteller at informanten går igjennom hendelsene med elevene og historien, og gjør øvelser med elevene slik at de har fått reflektert. «Det er kanskje det viktigste, og få de til å reflektere over noen av de dype negative holdningene som befinner seg (rundt antisemittisme).» (Alfa)

Informanten syntes også at det kan være utfordrende fordi det «er såpass langt tilbake i tid» (Alfa), for elevene.

[...] men samtidig så er jo det vrient, og du må egentlig koble det litt til nære, så det at jeg har jo hatt når vi jobber med det, så hadde vi jo oppgaver om at de måtte prøve å gå inn i sin egen slekt, altså sine oldeforeldre. Og noen har jo alle oldeforeldrene som levde på den tiden, og de har reist og intervjuet de, og det var veldig verdifullt fordi at dette var ting de ellers ikke ville ha snakket om. (Alfa).

4.2.2 Bravo

Bravo innleder med å rette blikk mot den nye læreplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Informanten sier tydelig at informanten og en rekke kollegaer en stund var nervøse for at det skulle lukes vekk ting fra flere fag, som informanten og kollegaene var sterkt uenig i at skulle ut. Informanten utbroderer når jeg følger opp med at det i lang tid i planarbeidet med den nye læreplan, så var Holocaust unntatt. «At det må kjempes for å få med liksom, det er så veldig merkelig» (Bravo). Informanten viser at informanten var sterkt uenig og at litt paff for at det har blitt sånn, men samtidig er informanten fornøyd med ordlyden av kompetansemålet som det endte med å bli vedtatt. Jeg som intervjuer observerer når informanten snakker om dette, at dette er noe informanten virkelig har et engasjement for.

Informanten påpeker gjentatte ganger gjennom dette segmentet av intervjuet at å se sammenhenger er viktig for informanten, når informanten skal jobbe med tema som Holocaust og antisemittisme. Å se det i sammenhenger, ikke bare som historie, men dra det

med til dagens samfunn og helt inn i elevenes verden, helt konkret klasserommet, skolegården, etc. (Bravo).

[...] så det å skape nysgjerrighet. Jeg skaper engasjement. Det har skapt engasjement. Det har fått de til å lure for nå kunne dette skjedd da så, så det er vel ikke noe? Det er vel egentlig lange historiske trekkene og samtidig refleksjon og nysgjerrighet rundt enkelthendelser som jeg føler nettopp har når det der endelige målet med og med en sånn indre forståelse. [...]. Det må ikke bli masse forelesninger sånn. Du må hele tiden prøve å ha deres blikk og engasjement. (Bravo)

Men også turene med de Hvite Bussene har vært sentrale og viktige for informant Bravo for undervisning om Holocaust og antisemittisme for elevene sine i samfunnsfag.

I det informanten får snakket ferdig nettopp om de hvite bussene og det å se sammenhengene, ønsker jeg å utfordre informanten litt med at antisemittisme er ikke nevnt i læreplan i samfunnsfag som et element som elevene skal undervise om. Informanten virker først sjokkert og svarer «Hæ? Står det ikke noe om antisemittisme i læreplanen?» (Bravo)

Videre sier informanten at informanten skal være helt ærlig med meg og forklarer at informanten har en meget klar formening om hva elever i Norge bør vite og ikke vite. «Så egentlig så driter jeg i om det står der (i læreplanen). Jeg gjør det fordi jeg synes det er viktig (visker). Det er sannheten, og jeg gidder ikke å sitte å jule. Jeg vil snakke om det uansett fordi jeg mener at det er viktig.» (Bravo).

Informanten påpeker igjen etter at vi snakker om den nye læreplanens agenda med å korte ned på antall kompetansemål. «Jeg er helt sikker på hva jeg synes er viktig at unge skal lære, og hvis de som skriver læreplanene er uenige med meg, så får de bare være uenige med meg. Jeg gjør det likevel, det er sannheten.» (Bravo).

4.2.3 Charlie

«det ikke er noen forskjell mellom antisemittisme og rasisme» (Charlie), når vi kommer til spørsmål om antisemittismens plass i undervisningen. «Så derfor blir på en måte antisemittisme litt sånn historisk på et vis?» sier Charlie litt spørrende. Samtidig som informantens videre belyser at informanten mener at antisemittismen har blitt en del av

«rasismen, liksom». I tillegg legger Charlie til at i sin undervisning undervises det «selvfølgelig» om jødeforfølgelsen, og at informanten både trives og liker å undervise om emnet. Informanten sier at grusomheten som har skjedd gjennom Holocaust og jødeforfølgelsen, «[...] jeg vet ikke om jeg skal si enklere oppgave (å undervise om), men det gir oss nå muligheter til å se forfølgelse mot jøder og antisemittisme. For å få elevene mer med i undervisningen» (Charlie).

Det blir en rød tråd gjennom historien. Informanten påpeker at i vurderingene om hva som skal med i undervisning om antisemittisme, viktigheten av «den røde tråd». At informanten ikke undervurderer historiekunnskapen, fordi det er der lærerne ofte får med seg elevene. Det å lære elevene om forferdelige hendelser som har skjedd, men også dagsaktuelle, og knytte det sammen med antisemittismen eller rasismen som finnes i samfunnet, mener informant Charlie er viktig både for å gjøre elevene bevisste og for å bearbeide til antisemittisme.

Informant Charlie forsøker å skape den personlige opplevelsene for elevene, blant annet gjennom tidligere reisene med Hvite Busser (Hvite Busser, u.å.) til Auschwitz-Birkenau som ble arrangert årlig før Covid-19 satte en stopper for det.

4.2.4 Delta

Informant Delta sier som flere av informantene at informanten underviser om antisemittisme i en grad, men at de siste årene har de på denne skolen hatt mye samarbeid med det lokale universitetet som har medført at de blant annet ikke har hatt tid til planarbeid, med en nye læreplanen og dermed ikke har utarbeidet en lokal læreplan. Jeg utfordrer informanten om hva informanten ville lagt vekt på hvis informanten hadde hatt tid og kunne bruke på undervisning om antisemittisme. Informanten begynner så:

Så ville jeg nok tatt utgangspunkt i det vi lærte før, altså bakgrunnskunnskapen om andre verdenskrig. Hvordan jødene ble behandlet der og trekker tilbake litt i forhold til den endelige løsningen, det tredje riket og tatt fram en del viktige begreper [...].

(Delta)

Eksempel som krystallnatten trekker informanten fram som en knagg.

«På det med marginalisering som det egentlig var, også hvordan det er i dag, og trukket det fram til hva som skjer da?» (Delta). Informanten vil koble det sammen med andre minoriteter, Kina som eksempel. Hva som skjer med folkegruppen som har blitt en minoritet i Kina, og

hvordan de blir behandlet, og trekke en rød tråd med hvordan jødene i fortiden, og i dag, og få elevene til «å forske» på dette. Informanten nevner også å trekke frem Anders Breivik. I tillegg trekke undervisningen ned på elevenes nivå i klasserommet og skolegården.

4.2.5 Echo

Informant Echo går raskt i gang med omstillingen til de nye læreplanene, i tillegg til Covid-19 som har medført til nedstengninger og omprioriteringer forteller informanten når intervjuet ble gjennomført vinter 2022. Echo mener antisemittisme fremdeles har en god plass, både i læreplan og i samfunnet. Echo legger vekt på konfliktene som er et punkt i læreplanen, og at informanten bruker norsk historie for å undervise om Holocaust og antisemittisme, for «å vise at vi ikke er noe bedre» (Echo). «Jødeparagrafen» som nektet jøder adgang til riket, og vise elevene at Norge og nordmenn har noen «skampletter vi og».

Echo er tydelig på at skildring om at Norge også har grums og skampletter, og ikke gjøre det til noe fjernt, men noe som også skjedde i Norge. «Vi var ikke bedre enn andre».

Undervisningen om antisemittisme og Holocaust går for Echo hånd i hånd.

Informanten ser nytten og tenker «det å anvende bilder, filmsnutter, gode illustrasjoner fra årevis [...]. Det tenker jeg at er nøytralt preventivt ja» (Echo). Mangfold som begrep tar informanten opp gjentatte ganger, og benytter en video fra Tv2 som trekker frem mennesker i et mangfold som har «likhetstrekk». Det å trekke frem likhetene, kontra ulikhetene er viktig for informant Echo i undervisningen. Også kulturbegreper blir nevnt av informanten, det å se andres kultur og prøve deres kultur. Få en forståelse, ikke bare se på det som en ulikhet.

Det mest interessante som informanten sier [...] det der med fellesskap og godta ulikheter og se å andre som likeverdige mennesker. Det er det viktigste og akseptere at jøder har sin måte, muslimene har sin måte, og kristne har sin måte å se tingene på. Og at det i det store hele er små nyanser» (Informant Echo).

4.2.6 Foxtrot

Informant Foxtrot starter å trekke frem at Holocaust og antisemittisme er ett av få spesifikke mål i læreplanen, når vi kommer til delen av intervjuet som omhandler operasjonaliseringen av undervisning om antisemittisme. Dermed påpeker informanten at for informanten at det er

et viktig mål i samfunnsfagslæreplanen, og tenker at det er riktig og bra at det er med.

Informant Foxtrot tenker og mener at:

undervisningen om antisemittisme må pakkes inn i en kontekst, slik at det ikke virker mot sin hensikt da». Rett og slett fordi det er få jøder i Norge og informanten ønsker ikke at det bare skal vinkles mot en gruppe, fordi det kan virke mot sin hensikt, da du nesten nører opp under. Fordi de har mange muslimske og palestina-arabere i klassen og skolen, som har en vanskelig historie. [...] og jeg må trække lurt, for hvis du blander Israel oppi suppa, så får du veldig mange sinte unger. (Foxtrot)

Informanten påpeker varsomheten med at mange vil sette likhetstegn mellom Israel og jøder, og gjør at folk som er mot Israel som stat, blir i mot jøder. Informanten tror at det blir satt likhetstegn fordi Israel er en jødisk stat, og Israel fronter seg som jøder mener informanten. Mangfold blir også tatt som et begrep som er viktig i undervisningen, som informanten ofte starter undervisningen med. «[...] begynne med mangfold, altså å ta utgangspunkt i det, og at vi på en måte det å respektere hverandre og at religioner er en ting og land er altså noe forskjellige, og at vi ikke kan ta å skjære alle over en kam.» (Foxtrot).

4.2.7 Oppsummering av hovedfunn

I denne kategoriene har jeg fire hovedfunn som jeg mener er relevante for problemstillingen. «Nødvendig, sitter i ryggmargen». «Kommer til å undervise om antisemittisme uansett, fordi jeg synes det er viktig». «Ubevisst forhold til det (undervisning om antisemittisme)». «Naturlig del av (undervisningen)».

4.3 Antisemittismens plass i kompetansemål for undervisning i ungdomsskole

Videre i delkapittelet skal jeg belyse og trekke frem funn av intervjuene mine som jeg anser som empiri som er særlig interessant for å kunne besvare min problemstilling. Her ser jeg nærmere på hva mine informanter mener og reflekterer omkring hvor antisemittisme har sin plass i kompetansemålene i samfunnsfag på ungdomsskolen, eller om det ikke har plass i kompetansemålene. Årsaken til å trekke frem dette er som jeg belyste i kapittel en hva kompetansemålene faktisk sier, og at de er åpne og gir rom til stor tolkning. Selv om Holocaust er nevnt spesifikt i kompetansemål, er det ingen selvfølge at antisemittisme uten videre skal undervises om, og at det er en enighet omkring dette.

Dette temaet faller litt sammen med delkapittel 4.3, men jeg vil rette lys mot det mest interessante som kom frem rettet spesifikt mot antisemittismens plass i kompetansemål for undervisning i ungdomsskolen.

Et moment som er gjennomgående hos alle informantene, uten at det er grunnlag for å kunne generalisere eller sammenlikne, er at alle informantene nevner at covid-19 og nedstengninger som følge av covid-19 har medført til at skolene ikke har fått jobbet så mye med de nye læreplanene som de ellers ville ha gjort, om i de i hele tatt har jobbet noe med det -8Alfa-Foxtrot).

4.3.1 Alfa

Alfa blir presentert med at antisemittisme ikke står spesifikt i læreplanen, og hva informanten tenker omkring det og hvilke refleksjoner informanten gjør seg om det i forhold til undervisning om antisemittisme i samfunnsfaget. Informanten sier at informanten ikke har vært så bevisst på akkurat det (antisemittisme), men at informanten følger det tematisk slik de har gjort det i mange år. Alfa har ikke vært så bevisst på om det står spesifikt at elevene skal lære om antisemittisme, men at det er «naturlig» del av opplæringen (Alfa).

4.3.2 Bravo

Bravo blir overrasket når jeg under dette punktet forteller at antisemittisme ikke står nevnt i den nye læreplan for samfunnsfag. Informant Bravo er klar på at informanten har en klar formening om hva som skal være med i undervisningen og ikke, og at antisemittisme er noe som skal være med, og er helt naturlig å undervise om.

4.3.3 Charlie

Charlie legger til at i tillegg til at antisemittismen faller naturlig under kompetansemålet «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast.» (Utdanningsdirektoratet, 2019), mener informanten at antisemittismen har en naturlig plass under kompetansemål som omfatter rasisme. Informanten begrunner det med at det er veldig naturlig og relevant, samt som informanten har nevnt flere ganger at informanten ser «antisemittisme som en del av rasisme» (Charlie).

Informanten legger også til at fordi det skjer en endring i læreplanverket, betyr ikke at «vi» endrer undervisningen, og informanten tror og mener at dette er noe de aller fleste lærere mener. Selv om informanten ikke har noe empiri på det. Det viktigste som jeg bemerker meg i forhold til min masteroppgave om dette temaet er:

For min del, så er det jo utgangspunktet for å drive en fornuftig undervisning i forhold til hvordan man behandler andre mennesker. Og nå har jeg ikke lyst til å si jøder som et folk, ikke sant?. Det må være så åpent at dette gjelder alle mennesker. (Charlie)

Jeg nevner også for informanten at det i høringsrundene omkring ny læreplan i samfunnsfag, helt frem mot slutten, var Holocaust også tatt ut av læreplanen, før det kom protester som medførte at det ble innlemmet igjen. Informanten blir oppgitt av dette, og informanten sier at det føles som at ting blir dyttet ut for det ikke lenger er «interessant», og er blir sterkt engasjert når informanten resonerer seg til at dette som nesten skjedde med Holocaust «som er det mest industrialiserte folkemord» (Charlie).

Som et siste punkt er informanten bekymret for hvordan det blir med «nye lærere» som ikke har innarbeidet hva som er «viktig» å undervise om, og kan bli blind på kun det som står spesifikt i læreplanen. Viktige historiske hendelser og bakgrunnen til dette kan falle vekk fra undervisningen, som antisemittisme (Charlie).

4.3.4 Delta

Under denne kategorien av resultater innleder i denne delen med at informanten følger at «læreplanen ikke er helt under huden ennå» (Delta), altså den nye læreplan i samfunnsfag. I tillegg sier informanten:

[...] men jeg tenker det at når du underviser om mangfold, altså som jeg gjorde nå nettopp med diversitet, det som går på folkegrupper, respekt, toleranse. [...] kan egentlig falle inn under veldig mange kompetansemål, tenker jeg kan gå under historiedelen av faget, men også samfunnsfagsdelen, og andre fag, tverrfaglig. (Delta)

Informanten blir utfordret på hvilke avveininger informanten gjør når informanten enten velger å undervise om antisemittisme eller å unnlate det. Informant Delta tenker at det ligger

innforstått om at man må innom antisemittisme når en underviser om Holocaust. Informanten går så langt som å si:

Det er mange ting som ligger der som du faktisk ta tak i og undervise. [...]. Hvis de fjerner Holocaust tenker jeg at det er helt feil, så det kan du ikke gjøre. Du kan ikke gjøre det med rett hode. (Delta)

4.3.5 Echo

Informant Echo som flere andre sier at de ikke har fått jobbet så mye med den nye læreplanen i samfunnsfag på grunn av situasjonen omkring Covid-19 som herjet før og under intervjuperioden tidlig vår 2022. Likevel sier informant Delta at informanten knytter antisemittismens plass i kompetansemål til mål som omfatter konflikter. I tillegg til tverrfaglige tema som inkludering og mangfold som informanten sier at de har mye fokus på, og har arbeidet mye med i undervisningen.

Echo blir også utfordret omkring at Holocaust var tatt ut av utkast til ny læreplan i samfunnsfag i lang tid i høringsperioden. Echo mener det hadde vært en feil, en enorm feil tror informanten ut fra den enorme tilbakemeldingen som informanten hørte.

«Sær respekten for historien og den ære vi hører til i Norge. [...]. Primærkildene de holder på å dø ut. Derfor er det altså, og det gjør noe med undervisningen, og at det vel litt mer distansert» (Echo).

Echo trekker også en resonnement omkring antisemittismens plass i kompetansemål i forhold til at det ikke står eksplisitt at elevene skal lære om antisemittisme. Rettet mot nyutdannede lærere som ikke har en nær tilknytning til Holocaust, for en fjernere kobling mot dette. Det ikke sitter i ryggmargen til nye lærere, kontra lærere som har jobbet i skolevesenet i mange år, som har fått undervisning om Holocaust og antisemittisme inn i ryggmargen, og retter en viss bekymring til dette (Echo). Vedrørende antisemittismens plass i kompetansemålene i samfunnsfag.

4.3.6 Foxtrot

Informanten tenker at antisemittismens plass i kompetansemål kommer godt inn i kompetansemål som omhandler historie. Spesielt når de har om Midtøsten og konflikten mellom «Israel-Palestina», mener informanten at antisemittisme er naturlig å undervise om. I tillegg legger informanten til temaer som mangfold og identitet som tema hvor antisemittisme kan komme tilveie i kompetansemål og tematisk. I tillegg til kompetansemålet som går på 22.juli.

Foxtrot mener:

at det hadde vært med i undervisningen, uansett fordi at det er en så viktig del av verdenshistorien, da sånn at jeg hadde nok ikke utelatte (Holocaust og antisemittisme) selv om det ikke hadde stått spesifikt (i læreplan) at det skulle snakkes om. Det er i hvert fall sånn jeg tenker, altså i forbindelse med det står jo ikke 2.verdenskrig heller, men jeg vil jo på en måte ikke hoppe over det, fordi at det er så viktig del av vår nære historie da. (Foxtrot)

4.3.7 Oppsummering av hovedfunn

I forhold til problemstillingen er det tre hovedfunn i denne kategoriene som jeg mener er de mest sentrale: «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kompetansemål som omfatter rasisme. Noen av informantene forstår antisemittisme som en liten del av rasisme. Samt kompetansemål som omfatter mangfold. Det må også legges til at samtlige av informantene sier at de har jobbet svært lite med den nye læreplanen i samfunnsfag.

4.4 Fragmenteres undervisning om antisemittisme?

Det er interessante funn vedrørende om undervisningen om antisemittisme fragmenteres. På den ene siden har jeg informanter som har et «ubevisst forhold» til det i undervisningen (Alfa). Som naturligvis er innom ved undervisning av 2. verdenskrig. Informant Bravo på den andre siden viser til at Bravo sin undervisning om antisemittisme ikke fragmenteres, men at elevene får et helhetsinntrykk. Ved at elevene får undervisning og opplæring i hva antisemittisme er vedrørende 2. verdenskrig, men at det også benyttes for å se i dagens samfunn. Men at Bravo ser på det som elementært at elevene får undervisning i

antisemittisme for å kunne motvirke til antisemittisme. Og at jeg ser at læreren brenner for dette og synes det er viktig å bruke tid på det.

Dette er ikke ment som å sammenlikne, men å vise ulike yttergående synspunkt på begge sider av skalaen. Hovedfunn er likevel at det i størst grad blir nevnt ved undervisning om 2. verdenskrig, og at antisemittisme ses på som en mindre del av rasisme.

4.4.1 Oppsummering av hovedfunn

Det er fem utsagn fra informantene jeg trekker ut som de mest interessante funnene i forhold til problemstillingen. «Tidspress». «Vektlegging». «Skal vi fokusere på antisemittisme, må vi se på «de andre» minoritetene også». «Kun i forhold til 2. verdenskrig». Noen av informantene trekker det helt frem til det relevante for elevene – skolegården – ikke bare i en historisk kontekst.

4.5 Læremidlers påvirkning av undervisning om antisemittisme

For det første viser det seg at læremidlene i samfunnsfag for den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019), ikke er klare, ut fra hva informantene opplyser om. Informantene er stort sett enige selv om de ikke alle jobber på samme skole, at de har «halvgode» læremidler. Det vil si at læremidlene er gamle, slitte og utdaterte, men at det grunnleggende i læremidlene fortsatt kan benyttes, men at det må suppleres i aller høyest grad. En av informantene påpeker etter at lydbåndet er slått av at de fortsatt benytter samme lærebok i samfunnsfag som jeg selv benyttet når jeg gikk på ungdomsskolen (Kosmos serien 8-10).

Charlie gir læremiddelsituasjonen et godt bilde: «Nærmest som en kløft i skole-Norge mellom om skolene skal ha lærebøker eller digitale lærebøker.» I tillegg til hvordan læremidlene fremstiller temaet antisemittisme kan ha betydning på undervisningen påpeker informanten. Derimot er det viktigste er at det har med rasisme å gjøre (Charlie).

I tillegg løftes det frem av funn at læremiddelverkene er ulike, og at man er prisgitt hva den enkelte skolen velger av læreverk. Det påvirker i størst grad hvilket materiale lærerne har tilgang til, og det kan potensielt ha en påvirkning av undervisning om antisemittisme. Da flere av informantene svarer at de benytter andre ressurser for å supplere undervisningen, særlig

bruk av internett og filmer. Derfor kan det tyde på at lærere ikke får alt de trenger av det grunnleggende gjennom de læremidler de har tilgang til i dag.

4.5.1 Oppsummering av hovedfunn

Jeg har funnet seks funn som er relevante for problemstillingen i forhold til læremidlers påvirkning av undervisning om antisemittisme. «Utfordrende». «Mangler lærebøker – lærebøker til nye læreplan er ikke ferdige». «Benytter «halvgode» løsninger». «Benytter andre kilder, internett, film og nyheter». «Må være kritisk til lærebøkene». «Har ikke lærebøker».

4.6 Forsvar om andre minoriteter

I tillegg til de planlagte kategoriene fikk jeg fra flere av informantene raskt et forsvar om de andre minoritetene når de skulle forklarte vektlegging av tid på undervisning om Holocaust og antisemittisme, uten at det ble nevnt fra min side.

Eksempelvis svarer Delta når jeg spør om hvordan Delta ville ha undervist om antisemittisme:

På det med marginalisering som det egentlig var også i dag og trukket det fram til hva skjer da? Hva skjer i Kina i dag? For eksempel til folkegruppa der som blir en minoritet i et stort land og se hvordan de ble behandlet seg villig plukkede fram til dagsaktuelle temaer som og gjerne forsker litt på de, og for å liksom se noen nåtid contrada, så trekker litt linjer til fortiden det ville jeg gjort. (Delta)

Da dette skjedde hos flere av informantene, så jeg på det som et såpass viktig funn at jeg måtte gjøre plass til det i oppgaven. Selv om intervjuet handlet om antisemittisme, var samtlige av informantene innom og forsvarte fokus på andre minoritetene, og ikke «bare» jødene og antisemittisme. Det må påpekes at jeg ikke ga uttrykk for at andre minoriteter er mindre verdt eller av betydning, men ut fra sitat fra Delta som hadde det mest fremtonende, var det interessant å belyse.

4.6.1 Oppsummering av hovedfunn

Hovedfunn er at informantene bevisst eller ubevisst ville tillegge andre minoriteter vekt i intervjuet som omhandlet antisemittisme og hat mot jøder. Det er interessant å se i lys av teorien om at nordmenn mener det forekommer lite antisemittisme (Hoffmann et al., 2017, s. 65-66), og kanskje det har betydning?

5.0 Drøfting

I kapittel fem: drøfting skal jeg drøfte mine funn opp mot teori og tidligere forskning for å besvare problemstillingen og de fire forskningsspørsmålene. For å gjøre dette har jeg benyttet de fire forskningsspørsmålene som hvert sitt delkapittel for drøfting og diskusjon. Deretter for å drøfte problemstillingen i sin helhet opp mot funnene min opp mot tidligere forskning, og teori.

5.1 Informantenes refleksjoner om eget arbeid med antisemittisme i samfunnsfaget.

Funnene viser er det forskjeller mellom informantene, noe som er spennende å se. Selv om jeg ikke kan generalisere og ikke sammenlikne mellom informantene innad, er noen av funnene relevant for drøfting.

Når Echo sier at det «nødvendig, sitter i ryggmargen» å undervise om antisemittisme, kan man se det i tråd med anbefalingene for å bearbeide og motvirke spredning av antisemittisme (Hoffmann et al., 2012, s. 10). Det å se Echo har et såpass sterkt fokus på at det skal undervises er også interessant å se i lys av holdningsundersøkelsen i 2017 (Hoffmann et al., 2017) fordi så få mener at det forekommer mye av antisemittisme. Med slike holdninger hos en lærer vil det kunne styrke fokuset på antisemittisme. Samtidig som det er interessant å se det i motsetning til at såpass få i undersøkelsen i om Nordmenns holdninger til jøder og muslimer i 2017, mener det er mye av antisemittisme i Norge. Det kan være noe betryggende at en lærer mener at det ligger i ryggmargen og gir signaler om at undervisning om antisemittisme ses på som en viktig del av undervisningen.

Bravo sier «kommer til å undervise om antisemittisme uansett, fordi jeg synes det er viktig» vitner det også om at dette er et tema som læreren brenner for, og syntes er særdeles viktig at elevene får kunnskap om. Knytter vi det opp mot tidligere forskning som har sett på hvordan antisemittisme kommer til uttrykk i lærebøker i samfunnsfag (Moe & Syse, 2017). I lys funnene i denne masteroppgave omkring hva lærere mener om læremidlene, kan jeg til en grad se hvorfor Bravo kommer med dette utsagnet. Både fordi antisemittisme kommer lite fram i læremidlene, men også at læremidlene er såkalt «halvgode» løsninger som flere av informantene reflekterer noe omkring. Det at læremidlene påvirker undervisningen er allment kjent. Det som Bravo kom med er interessant, men jeg gikk ikke nærmere inn på det i denne

oppgaven. Likevel kan det ha vært påvirket av lærere ikke har fått jobbet så mye med den nye læreplanen på grunn av corona-situasjonen.

På den andre siden er det en informant som sier at har «ubevisst forhold til det (undervisning om antisemittisme)» (Alfa). Det er da på den andre siden av skalaen, men også viktig funn, og kan ses i lys av det er få som mener at det forekommer mye antisemittisme i Norge (Hoffmann et al., 2017, s. 66). Det at det er et klart flertall fra holdningsundersøkelsen i 2017 som mener antisemittisme ikke er veldig eller ganske utbredt, kan muligens se i sammenheng med det Alfa sier. At Alfa ikke har et bevisst forhold til det, fordi det er den generelle befolknings oppfatning, ut fra holdningsundersøkelsen, at det er lite antisemittisme i Norge. Kanskje det er en sammenheng der?

5.2 Informantenes forståelse av kompetansemålene hvor antisemittisme som tema passer under, og i hvilken kontekst mener de at undervisning om antisemittisme er relevant?

Slik det kommer frem av kapittel fire ser jeg at koronapandemien har påvirket til at alle informantene i prosjektet ikke har fått mye tid, om noe tid, til å arbeide med den nye læreplanen i samfunnsfag. Likevel gjør de seg noen tanker og refleksjoner omkring kompetansemål som er relevante. Informantene trekker frem kompetansemålet: «Gjere greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar og folkemord som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tillegg er det flere av informantene som trekker frem kompetansemål hvor rasisme, mangfold, likestilling og likeverd som relevante. Sett i forhold til anbefalingene for å bearbeide og motvirke antisemittisme trekker noen av informantene frem andre fag som KRLE som naturlig fag for å jobbe tverrfaglig med antisemittisme og for å bekjempe og motvirke antisemittisme. Det er i tråd med både den nye læreplanen i samfunnsfag som har et større fokus på tverrfaglighet, og anbefalingene for å bearbeide og motvirke til antisemittisme, som trekker frem å «styrke kunnskapen om jødisk historie [...]» (Hoffmann et al., 2012, s. 10). Derfor er det i tråd med anbefalingene når samfunnsfaglærere kobler på KRLE-faget, for å motvirke til antisemittisme, ved at elevene får mer kunnskap om jødisk historie, som igjen kan bidra til å motvirke spredning av antisemittisme blant den nye generasjonen.

Et annet interessant moment er at flere av informantene blir litt satt ut, og eller frustrert at det lenge i høringsrundene før innføring av den nye læreplan i samfunnsfag, at holocaust var tatt ut av læreplanen som noe elevene eksplisitt skal lære om. Selv om det kunne tolkes med dagens læreplanmål om holocaust ikke hadde vært med, at lærere enkelt kunne tolket seg til at å undervise om holocaust likevel. Men det er det faktum at det var tatt ut, som frustrer flere av informantene, blant annet Charlie. Det kan tolkes som lærere synes holocaust er viktig å undervise om, og sentralt.

Et moment som kom fra en av informantene var en viss bekymring for nye lærere, om holocaust ikke hadde kommet med i den endelige versjonen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I forhold til om nye lærere som ikke har et slikt nært forhold til 2.verdenskrig som informantene i prosjektet, at det ville ha kunne påvirket til en mer fragmentert undervisning om både holocaust og antisemittisme. Jeg kommer mer tilbake til fragmentering i kapittel 5.4. Det betyr at temaet splittes opp, og kun deler av blir undervist om. Slik at deler kan bli utelatt, slik at viktige deler for å kunne forklare antisemittisme faller bort, og kan medføre at elevene sitter igjen med en delvis annen oppfattelse av antisemittisme. Ved å se på overordnet læreplan som jeg har tatt for meg innledningsvis i denne masteroppgaven i kapittel 1. Med fokus på antisemittismens plass i læreplanen, ser vi at antisemittisme kan trekkes inn mange steder og gjøres relevant. Dette er likevel noe lærere må tolke seg til, da det ikke står eksplisitt at antisemittisme skal trekkes inn «her og der». Dermed er det en fare for fragmentering. Dette kan bygges opp under Syse sin undersøkelse blant lærerstudenter hvor de ble forelagt ulike grunner til å undervise om nazismens utryddelsespolitikk, hvorav «motvirke antisemittisme» ble valgt én gang, og «motvirke nazisme» to ganger, mens «motvirke alle former for fordommer og rasisme ble valgt 22 ganger (Syse, 2014, sitert i Moe & Syse, 2017, s. 249).

Dette kan muligens trekke tråder mellom det informantene tenkte, og at kun én av lærerstudentene «motvirke antisemittisme» som en av de 14 forskjellige begrunnelsene de ble forelagt som grunn for å undervise om nazismens utryddelsespolitikk. Fordi nye lærere har ikke den samme historiske tilknytning til 2. verdenskrig, og heller ikke hvordan jøder ble behandlet på den tiden. Det er muligens sammen med forståelsen om at det er lite antisemittisme i dag, mulig at de viktige deler av historien blir «glemt», eller utelatt fra undervisningen. Slik at undervisningen til slutt blir universalisert slik at sentrale sider ved nazismen og Holocaust, men også overførbart til antisemittismen forsvinner fra

undervisningen (Moe & Syse, 2017, s. 249). I tillegg til at også sentrale temaer kan bli utelatt, slik at antisemittisme i større grad kun får en historisk betydning.

5.3 Er undervisningen og behandlingen av antisemittisme fragmentert i norsk ungdomsskole? Hva er informantenes tanker og refleksjoner rundt dette?

Dette delkapittelet blir en viss form for fortsettelse av delkapittel 5.2, fordi kompetansemålene som informantene tenker og reflekterer omkring at antisemittisme passer under, vil ha påvirkning på om undervisningen blir fragmentert eller ikke, og i så fall hvilken grad den blir fragmentert. Av utsagn som trekkes frem som særlig interessante for en drøfting her følgende trukket ut fra flere av intervjuene med samfunnsfaglærere. «Tidspress», «vektlegging», «Skal vi fokusere på antisemittisme, må vi se på «de andre» minoritetene også». «Kun i forhold til 2. verdenskrig». Bravo drar det helt fra det historiske, og helt ned i klasserommet og skolegården, for å gjøre det relevant for elevene.

Sitatet ovenfor samstemmer blant annet med tidligere undersøkelse blant lærerstudentene (Moe & Syse, 2017, s. 249) hvis vi ser på «vektlegging», «Skal vi fokusere på antisemittisme, må vi se på «de andre» minoritetene også». Fordi hvis vi ser nærmere på disse utsagnene fra informantene kan vi se en likhet til undersøkelsen som viser at kun én av lærerstudentene tenker på undervisningen om nazismenes utryddelsespolitikk er for å bekjempe antisemittisme. Det korresponderer sammen med at Befolkningsundersøkelsen som ble gjennomført i 2017 som viser at et mindretall av den generelle befolkningen av informantene, mener at det forekommer mye antisemittisme i dag (Hoffmann et al., 2017, s. 66).

Hvis vi da ser disse sitatene i sammenheng med tidligere undersøkelser kan tenkes at noen av samfunnsfaglærerne ikke anser det som at antisemittisme er et stort problem i Norge. Det kan være tildels fordi det er få jøder, og vi kan ikke se det fysisk om det er en jøde i nærheten. Men også kanskje tidels fordi man aldri har opplevd antisemittisme, eller at man ikke anser det som antisemittisme. Det kan ses i sammenheng med at alle informantene fikk spørsmål om hva de forsto med antisemittisme, og alle hadde tilnærmet samme overfladisk forståelse, men når de reflekterte og tenkte mer over det, var det ulike svar. Antisemittisme har flere lag, både nazismens antisemittisme, men også moderne antisemittisme og særlig de siste årene hvor antisemittismen har fått nye ansikt, ved å tidels skjule seg bak kritikk mot staten Israel.

Nettopp Israel-Palestina beskriver Moe og Syse som et funn at Israel-Palestina konflikten har en relativ stor påvirkning på negative erfaringer norske jødiske ungdom har opplevd (Moe & Syse, 2017, s. 249). Og hvis antisemittismen gjemmer seg i kritikken mot Israel, skjuler den seg bak en legitim kritikk av en stat, men når kritikken retter seg mot Israel og går etter Israel fordi det er en jødisk stat, blir det antisemittisme. Dette kan det være en mangel av kunnskap på, ved at man lener seg på en klassisk forståelse av antisemittisme, og derfor ikke fanger opp antisemittismen som flyter rundt, både i klasserommet, men også i samfunnet ellers.

Det er her jeg mener at IHRA sin arbeidsdefinisjon av antisemittisme som nevnt i kapittel 1, er relevant, fordi den er noe enklere, men også mer forståelig definisjon: «Antisemittisme er en bestemt oppfatning av jøder og kan komme til uttrykk som hat mot jøder. Språklige og fysiske former for antisemittisme rettes mot jødiske og ikke-jødiske enkeltpersoner og/eller deres eiendom, og mot jødiske institusjoner og religiøse samlingssteder.» (International Holocaust Remembrance Alliance, 2016).

Har lærere en forståelse av antisemittisme som gjør at det fremstår som en relevant og aktuell problemstilling i skolen? Når lærere har ulike tanker og refleksjoner om antisemittisme, kontra om de hadde hatt en mer lik forståelse av antisemittisme, slik som IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance, 2016) sin definisjon.

For å ta frem et av de andre sitatene «tidspress», som kan ha en annen vinkling. Fordi tidspress trenger ikke å bygge ut i at informanten opplever det som ikke viktig, men at det i skolen er såpass mye som skal inn, både i kompetansemålene, men at de stadig for andre elementer utenfra som «stjeler» den knappe tiden som faget har. Dermed kan det bli til at tidspress kan føre til at antisemittisme kan få en knapp plass utenfor 2. verdenskrig undervisningen og Holocaust, i et historisk perspektiv (Moe & Syse, 2017). Informantene nevner tidspress, kan det muligens trekke en tilnærming til lærebokstyrt undervisning? Det hadde vært interessant å se sett nærmere på i et annet prosjekt, om tidspress har større påvirkning til at undervisning om antisemittisme – blir «glemt», og derfor blir kun tillagt historisk betydning?

For å komme litt nærmere på dette med «tidspress» har jeg to kritiske spørsmål: Hvor mye tidspress er det i den nye læreplanen? Hvor omfattende er antisemittisme som tema i den nye læreplan i samfunnsfag?

Er det egentlig tidspress i den nye læreplanen? Hvis vi ser på antall kompetansemål i den gamle læreplanen er det totalt 38 kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Mens det i den nye læreplan i samfunnsfag er 19 kompetansemål etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det betyr at det nå er en drastisk reduksjon i kompetansemålene som burde bety at det er færre kompetansemål lærere må komme seg gjennom. Likevel har informantene påpekt et interessant moment. Covid-19 som har medført til nedstengninger og mye sykefravær, som har gått utover mye annet. Spesielt tiden som skulle vært avsatt til arbeid og bearbeiding av den nye læreplanen og kompetansemålene. Dette mener jeg kan ha påvirket til at informantene i noen grad «skylder» på læreplanens omfang, fordi de ikke har hatt tid til å bearbeide den nye læreplanen, og gjøre seg kjent med den. I tillegg til at nye læremidler ikke er ferdig. Et interessant moment som jeg gjerne skulle brukt mer tid på. Hvordan innføringen av ny læreplan samtidig som Covid-19 kom like etterpå. Har innføringen av ny læreplan vært suksessfull?

Hvor omfattende er antisemittisme som tema i den nye læreplan i samfunnsfag? Ved å se på kompetansemålene etter 10. trinn i den nye læreplan i samfunnsfag. Så ser jeg syv relevante kompetansemål som antisemittisme som tema kan undervises under (Tabell 1). Det er ikke omfattende mener jeg. I 7 av 19 kompetansemål hvor jeg mener at det er mulig å trekke inn antisemittisme, betyr ikke at det gjøres i alle syv kompetansemålene. Samtidig står det ikke eksplisitt i overordnet del, kan det også trekkes inn, se min oversikt i kapittel 1. Dermed mener jeg at det ikke er overveldende omfattende, slik at en burde ha tid til å trekke inn undervisning om antisemittisme i større grad, slik at den ikke blir fragmentert eller marginalisert.

5.4 Hvordan påvirker læremidler undervisningen om antisemittisme? Seks samfunnsfagslærere tanker og refleksjoner omkring det.

Selv om læremidler i seg selv kunne vært et eget masterprosjekt, er det relevant å trekke frem læremidler sin påvirkning av undervisningen om antisemittisme. Som vist av informantene har de noen refleksjoner om læremidlenes bruk. Ikke bare med tanke på antisemittisme, men på et overordnet nivå om læremidlers påvirkning. Av stikkord som jeg har trukket frem fra intervjuene som er relevante for diskusjon i forhold til forskningsspørsmålet og problemstillingen er: «Utfordrende». «Mangler lærebøker – lærebøkene til nye læreplaner er

ikke klare». «Benytter «halvgode» løsninger». «Benytter andre kilder: internett, film, nyheter». Og «Har ikke lærebøker».

Kan disse sitatene fra informantene i prosjektet, ses i en sammenheng med hvordan de jobber med undervisning om antisemittisme? Antisemittisme som er komplekst, og i flere varianter, hvordan skal man kunne sikre at elevene får kunnskap om dette. Det kan jeg ikke svare på med utgangspunkt i mine funn. Likevel er det interessant å se utdrag av informantenes tanker og refleksjoner, opp mot undervisningen om antisemittisme. Hvis vi ser utdrag fra intervjuene ovenfor, og legger til grunn at mye av undervisning er lærebokstyrt, som informantene tildels også sier. Kan jeg med kun bakgrunn i det, trekke linjer mot at læremidler har en påvirkningskraft på undervisning om antisemittisme. Det kan jeg begrunne med bakgrunn i spørreundersøkelse fra 710 lærere i samfunnsfag og engelsk. 70% lærerne i engelsk og samfunnsfag svarte der at de brukte læreboka primært som kilde i undervisningen (Aashamar et al., 2021, s. 299). Dermed mener jeg at det er belegg for at læremidlene har en påvirkningskraft på hva og hvordan emner både blir vektlagt og fremstilt. Det kan også ses i sammenheng med hvordan antisemittisme blir behandlet i faget, gjennom stoff i lærebok og hvordan det fremstilles.

I tillegg løftes det frem av funn at læremiddelverkene er ulike, og at man er prisgitt hva den enkelte skolen velger av læreverk. Som påvirker i størst grad hvilket materiale lærerne har tilgang til, og det kan potensielt ha en påvirkning av undervisning om antisemittisme. Da flere av informantene svarer at de benytter andre ressurser for å supplere undervisningen, særlig bruk av internett og filmer. Derfor kan det tyde på at lærere ikke får alt de trenger av det grunnleggende gjennom de læremidler de har tilgang til i dag.

5.5 Forsvar om andre minoriteter

I delkapittel 4.7: *Forsvar om andre minoriteter* skriver jeg om et interessant funn som jeg ikke hadde tenkt at jeg ville møte. Når Charlie nevnte dette først tenkte jeg først ikke over det må mye, men når tilsvarende ytringer kom fra Delta og Echo også, måtte jeg ta tak i det for å se om det lå noe mer bak dette. Selv om jeg ikke «angrep» det der og da, for å få vite mer om hvorfor disse ytringene kom tilveie, så jeg til teorien i masteroppgaven.

For det første kan jeg se til befolkningsundersøkelsen fra 2017 for å se om jeg kunne besvare hvorfor informantene ytret dette. Ved å se på befolkningsundersøkelsen ser jeg at kun 2,7 prosent av alle informantene svarer «veldig utbredt», og 18,7 prosent tror «ganske utbredt, på hvor utbredt de tror antisemittismen er i dag (2017) (Hoffmann et al., 2017, s. 66). Mens norske jøder av informantene, så svarer 69,4 prosent «mer utbredt» og 22,1 prosent «like utbredt som før», i forhold til hvordan de tror antisemittismen kommer til å være om fem år (Hoffmann et al., 2017, s. 67).

Akkurat her mener jeg at vi kan se en forklaring til hvorfor muligens flere av mine informanter automatisk går i et forsvar «om de andre minoritetene», fordi majoriteten av den generelle befolkningen i Norge, ikke mener at antisemittisme i 2017 var «veldig utbredt» eller «ganske utbredt». Det i seg selv kan være en forklarende faktor til hvorfor flere av mine informanter bevisst eller ubevisst går til et slags forsvar av andre minoriteter automatisk, når vi snakker om antisemittisme – jødehat. Fordi den generelle befolkningen i Norge per 2017, og jeg legger til grunn at det er omtrentlig likt, da den nyeste av HL-senterets holdningsundersøkelse lanseres i løpet av 2022, og var ikke lansert på tidspunkt hvor masteroppgaven ble skrevet. Derfor tar jeg utgangspunkt i disse dataene i drøftingen.

For det andre kan jeg trekke inn et spørsmål som kommer i en bisetning i samtlige av intervjuene, enten ved at informantene sier rett ut at de aldri har hatt en jødisk elev, eller at de svarer det på et av mine spørsmål. Rett og slett fordi det er relativt få jøder i Norge, og majoriteten har bosted enten i Oslo eller Trondheim. Derfor er det interessant å trekke frem muligheten om at jøder blir sett på som en «stille minoritet», da det ikke er mange i Norge, og at de ikke viser seg frem på en særlig måte, som gjør at de kan ses på som en «stille minoritet» som (Bangstad & Døving, 2015, s. kap. 3) tar opp. Dette kan medvirke til at lærere, og befolkningen ikke ser på antisemittisme som et stort problem i Norge, og at det kanskje kan være en del av forklaringen til hvorfor informantene i oppgaven går i et forsvar om de andre minoritetene.

Et forsvar som ikke i denne forstand går på å kritisere fokus og arbeid mot antisemittisme, men ved å trekke inn andre minoriteter og rette fokuset mot de andre minoritetene, som også er viktig, men ikke akkurat i denne sammenheng hvor temaet er antisemittisme. Som kan muligens forklares med tallene fra holdningsundersøkelsen fra 2017 (Hoffmann et al., 2017) som viser at majoriteten av befolkningen av informantene mente at antisemittisme i Norge

ikke var veldig eller ganske utbredt. Og at derfor at vi vektlegge andre minoriteter, og gjerne de «synlige» minoritetene i alle sammenhenger.

6.0 Konklusjon

Gjennom et halvt år har jeg arbeidet med denne masteroppgaven som eneste oppgave i studiet, selv om selve planleggingen startet allerede høsten 2021. Dette markerer nå endt 5-årig utdanningsløp for å bli lærer og bli en del av et fellesskap av pedagoger. Før jeg startet med masterprosjektet hadde jeg en stor interesse for jødedommen, Israel og bekjempelse av antisemittisme, og det var derfor spennende å kunne bruke såpass mye av min studietid for å fordype seg i tematikken. Som en foreleser på vårt studie sa til oss: «Vi kan nå alle mer om vårt tema, enn resten av befolkningen». Det har blitt større fokus på antisemittisme de siste 10 årene. Både fra myndighetene som har laget en handlingsplan, via Holocaust-senteret og opprettelsen av Dembra. Dermed har det vært interessant å få mer kunnskap om samfunnsfagslæreres tanker, refleksjoner og holdninger omkring undervisning om antisemittisme. Skolen er en av de viktigste arenaene for å bekjempe og motvirke spredning av antisemittisme.

Alle informantene jobber med undervisning om antisemittisme, men i ulik grad og omfang. Hovedfunn i oppgaven er delt i fem kategorier. De fire forskningsspørsmålene, samt et tema som kom fram av intervjuene med samtlige av informantene som gjorde at jeg syntes det var såpass viktig at det ble til et av hovedfunnene.

6.1 Hvordan operasjonaliserer (arbeider) seks lærere med temaet antisemittisme i sin undervisning i samfunnsfag? Hva er deres tanker og refleksjoner omkring undervisningen?

Hovedfunnene viser at det er spredning fra informantene. Hovedfunn er at det er nødvendig, sitter i ryggmargen. At informant kommer til å undervise om antisemittisme uansett, fordi informanten synes det er viktig. En informant har et ubevisst forhold til det, mens andre mener det er en naturlig del av samfunnsfagundervisningen.

6.2 Hvordan forstår seks lærere de relevante kompetansemålene hvor antisemittisme som tema passer under, og i hvilke kontekster mener de at undervisning om antisemittisme er relevant?

Kompetansemålet som alle trekker frem er: «Gjere greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar og folkemord som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar

og ekstreme handlingar kan førebyggjast.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg trekkes kompetansemål hvor rasisme, likestilling og likeverd, at antisemittisme kan passe under.

6.3 Er undervisningen og behandlingen av antisemittisme fragmentert i norsk ungdomsskole? Hva er lærerens tanker og refleksjoner rundt dette?

Hovedfunn er at det er tidspress påvirker behandling av antisemittisme, og vektlegging påvirker. I tillegg til at skal de fokusere på antisemittisme, må de se på «de andre» minoritetene også. Undervisning om antisemittisme behandles i stor grad kun under 2. verdenskrig undervisning, i historisk perspektiv. Mens enkelte av informantene drar undervisningen fra et historisk perspektiv, og aktualiserer det i elevenes verden og i dagens samfunn.

6.4 Hvordan påvirker læremidler undervisningen om antisemittisme? Seks samfunnsfaglæreres tanker og refleksjoner omkring det.

Funnene viser at det er utfordrende, lærere mangler lærebøker. Lærebøkene til den nye læreplanen er ikke ferdig. Lærere må benytte «halvgode løsninger». Lærere benytter andre kilder, internett, film og nyheter. Lærere må være kritiske til lærebøkene, hvis de har lærebøker i samfunnsfag, da ikke alle har det.

6.5 Forsvar om andre minoriteter.

Interessant funn at flere av informantene gikk i et slags forsvar av andre minoriteter når temaet var antisemittisme, jødehat. Undersøkelse viser at befolkningen mener det er relativt lite antisemittisme i samfunnet, kontra hva jøder opplever. Kan det ha en sammenheng med hvorfor samtlige forsvarer bruk av liten tid om antisemittisme, med andre minoriteter og undervisning om de?

6.2 Veien videre

Som hovedfunnene mine viser er det spredning i hva informantene tenker og reflekterer omkring undervisningen av antisemittisme. Det har vært interessant å få et dypdykk i temaet, men det hadde også vært interessant å gjennomført et lignende prosjekt i en annen region i Norge. For eksempel Oslo eller Trøndelag hvor det finnes jødiske samfunn. I tillegg har jeg i ettertid tenkt at det hadde vært interessant å gjennomført en kvantitativ undersøkelse blant lærere i hele Norge om deres undervisningsvaner om antisemittisme, for å få en større forståelse om hvordan flere operasjonaliserer denne type undervisning.

7.0 Litteraturliste

- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Garmannslund, P. E., Adresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse - bedre læring: En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere»* (nr. 2). O. Research.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Graver, H. P., Birkelund, G.-E., Lohndal, T. & Sadvik, H. (2019, 16. oktober). Antisemittisme i Norge - før og nå. *Uniform - Nettavis for Universitetet i Oslo*.
<https://www.uniforum.uio.no/leserbrev/2019/antisemittisme-i-norge---for-og-na.html>
- Hoffmann, C., Kopperud, Ø. & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? : den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. HL-senteret.
https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf
- Hoffmann, C., Moe, V. & senteret, H. L. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 : befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. HL-senteret.
[https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/befolkningsundersokelse:-holdninger-til-joder-og-a/hl-rapport_29mai-web-\(2\).pdf](https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/befolkningsundersokelse:-holdninger-til-joder-og-a/hl-rapport_29mai-web-(2).pdf)
- Hvite Busser. (u.å.). *Klassikeren - Krakow Berling 8 dager*.
<https://www.hvitebusser.no/reiser/krakow-berlin-8-dager/>
- International Holocaust Remembrance Alliance. (2016). *Arbeidsdefinisjon av antisemittisme/ Non-legal binding working definition of antisemitism*. International Holocaust Remembrance Alliance. Hentet 10. november 2021 fra <https://www.holocaustremembrance.com/nb/resources/working-definitions-charters/arbeidsdefinisjon-av-antisemittisme>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Jonathan Sacks: The Rabbi Sacks Legacy Trust. (2016). *The Mutating Virus: Understanding Antisemitism*. <https://www.rabbisacks.org/videos/mutating-virus-understanding-antisemitism/s>
- Mathisen, M. (2020). *Mappeeksamen i SV-148* [Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder].
- Mathisen, M. (2021). *Prosjektskisse til masteroppgave i SV-507 (eksamen i SV-506)* [Institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Universitetet i Agder].
- Med Israel for fred. (2021). *Shaun Henrik Matheson og jødehat på NRK*. miff.no. Hentet 24. september 2021 fra <https://www.miff.no/shaun-henrik-matheson-og-jodehat-pa-nrk/>
- Moe, V., Døving, C. A., Levin, I. & Lenz, C. (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*, 3(No 1 - Ambivalence - 2016).
<https://doi.org/10.7577/fleks.1685>
- Moe, V. & Syse, H. (2017). *Antisemittisme som erfaring og undervisningstema i dagens norske skole*. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 237-254). Cappelen Damm Akademisk.

- Persen, K. (2015, 15. februar). Dan (37) ble drept i terrorangrep utenfor synagoge i København. TV2. <https://www.tv2.no/a/6574558/>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*.
<http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), 296-311.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

VEDLEGG 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Student: Magnus Mathisen

1. Presentasjon av meg selv og mitt forskningsprosjekt.

- Informert samtykke til deltakelse
- Samtykke og informasjon om diktafon (opptak av intervju)
- Anonymitet – for å informere om alt er anonymt, slik at du kan være helt ærlig og ikke redd for å si hva de tenker. Ikke navngi personer
- Formål: å få dine tanker og synspunkter og meninger. Det finnes ikke noen riktige eller feil svar her.

2. Intervjuobjekt – fortell litt om deg selv

- Hvem er du?
 - Alder?
 - høyst utdanning?
 - Fagkompetanse?
 - Hvor mange år har du undervist i samfunnsfag?Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor mange år har du jobbet i skolen?
- Har du jobbet med samfunnsfag i andre arenaer (videregående, etc.)?
- Ha du jobbet med eller benyttet materiale fra Dembra?
 - Kan du si litt kort om hva dette har betydd for samfunnsfagundervisningen din? Hvordan har det påvirket deg?
 - Har dere fått opplæring via Dembra?

3. Antisemittisme

- Hva betyr antisemittisme for deg?
 - Hva forstår du med antisemittisme?
 - Kan du si noe om ditt forhold til antisemittisme?
 - Kan du gi noen eksempler på hva du forstår som antisemittisme?
- Har du opplevd antisemittisme i skolen?

4. Operasjonalisering av arbeidet med temaet antisemittisme i undervisningen

- Hvilke tanker har du om antisemittismens plass i den nye læreplanen?
- Hvilke undertema synes du er sentrale å undervise om? Hvorfor mener du de er sentrale?
 - Hvilke tanker og refleksjoner gjør deg når du velger enkelte temaer, som gjør at du muligens må utelukke eller nedprioritere andre?
- Kan du fortelle om hvilke tanker og refleksjoner, og avveininger du gjør når du har undervist om antisemittisme?
 - Hvilke vurderinger gjør du og hvilke tanker?

- Hvilke tanker og refleksjoner gjør du når du planlegger undervisning om antisemittisme? Er det et tema du synes er viktig?
- Hva mener du som samfunnsfagslærer at kan motvirke til den økende graden av antisemittisme vi ser i samfunnet?
 - Hvilke tanker har du rundt hva som må til for å motvirke tik den økende grade av antisemittisme?
- Lærer dere elevene om jødisk historie? I så fall hva, hvordan, og hvilke tanker og refleksjoner ligger bak?
- Hva gjør du for at dine elever skal få mer kunnskap om antisemittisme og fordommer mot den jødiske minoriteten i skoleverket?

5. Relevante kompetansemål hvor undervisning om antisemittisme som tema passer under, og kontekst

- Hvilke kompetansemål mener du at undervisning om antisemittisme passer under?
 - Hvilke tanker har du gjort og/eller gjør når du har vurdert at det er hensiktsmessig å undervise om antisemittisme?
- Er det noen kompetansemål hvor du kunne ha trukket inn antisemittisme som du ikke gjør i dag?
 - I så fall – hvilke? Hvilke tanker og refleksjoner gjør du rundt vurderingene om å eventuelt utelate antisemittisme?

6. Fragmenteres undervisning om antisemittisme i norsk ungdomsskole

- Hvis vi nå ser tilbake på noen av spørsmålene hittil i intervjuet, og løfter blikket høyere, hva opplever du som viktigst med tanke på undervisning i antisemittisme?
 - Og i hvilke sammenhenger behandler du temaet?
- Savner du noe når du underviser om temaer hvor antisemittisme er en faktor eller blir berørt/nevnt?
 - Hvis «ja» Hva? Og hva er dine tanker om dette?
- I nye overordnet læreplan er det satt fokus på de tverrfaglige temaene. Gjør dere noe tverrfaglig ut av Holocaust, antisemittisme, jødedommen?
 - Hvis «ja»
 - Kan du forklare nærmere, hva er dine tanker og refleksjoner rundt dette?
 - Hvilken effekt har det?
 - Hvis «nei»
 - Hva tenker du er bakgrunnen for at dere ikke har det? Tanker rundt det?

7. Læremidlers påvirkning på undervisning om antisemittisme

- Hvilke ressurser pleier dere å trekke inn i denne undervisningen? Er det noe du er spesielt begeistret for? Og er det noe du savner eller føler at du mangler?
- Har dere benyttet HL-senteret sine internettressurser og nettsiden www.jodedommen.no ? Har det vært noe tema på din skole å invitere «jødiske veivisere» til skolen?
 - Hva tenker du om disse ressursene og bruk av disse?

8. Avslutningsdel på intervju

- Runde av
- Noen siste spørsmål til intervjuobjekt
- «Nå slår jeg av båndopptaket, er det noe du vil tilføye»

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter

(På grunn av personvern hensyn til prosjektansvarlig og student, er kontaktopplysninger sladdet)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan det jobbes med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er i forbindelse med masteroppgave i utdanningsløpet grunnskolelærer 5-10. trinn, 5-årig master med samfunnsfag som masterfag. Formålet videre med forskningsprosjektet er å undersøke og studere hvordan undervisning om antisemittisme gjennomføres i norsk ungdomsskole gjennom undervisning i samfunnsfag i forbindelse med masteroppgave, hvor fokuset er å få innsikt i tankene og refleksjoner til lærere for å få dypere innsikt. Prosjektet bygger ut i fra den nye læreplanen i samfunnsfag (SAF1-04) hvorav det etter 10.trinn står «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er dermed interessant å se nærmere på hvordan det undervises om antisemittisme som er sentral del i forståelsen av det som ledet til Holocaust, men også i forbindelse med at elevene skal kunne reflektere over hvordan de kan forebygge ekstreme holdning og handlinger.

Problemstillingen i forskningsprosjektet er:

Hvordan jobbes det med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag?

En kvalitativ studie med semistrukturerte intervju av ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan operasjonaliserer (arbeider) fem lærere med temaet antisemittisme i sin undervisning i samfunnsfag? Hva er deres tanker og refleksjon omkring undervisningen?
2. Hvordan forstår fem lærere de relevante kompetansemålene hvor antisemittisme som tema passer under, og i hvilke kontekst mener de at undervisning om antisemittisme er relevant?
3. Er undervisningen og behandlingen av antisemittisme fragmentert i norsk ungdomsskole? Hva er lærerens tanker og refleksjoner rundt dette?
4. Hvordan påvirker læremidler undervisningen om antisemittisme? Fem samfunnsfaglærere tanker og refleksjoner omkring det.

Funnene i forskningsprosjektet er empirien for masterstudentens masteroppgave som er en 30 studiepoengs masteroppgave. I tillegg vil funnene kunne bli brukt i undervisning for å videreutvikle undervisning om antisemittisme i norsk ungdomsskole. I tillegg vil masteroppgavens funn bli presentert på Universitetets senter for Likestillings konferanse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i forskningsprosjektet til masteroppgaven fordi du er samfunnsfaglærer på ungdomsskole i Norge. Utvalgskriteriene er at personene som blir spurt om å delta har bestått formell lærerutdanning og har undervisningskompetanse i samfunnsfag og underviser i samfunnsfag i ungdomsskolen. I utvelgelsen vil det bestrebes med likevekt av begge kjønn og variert alder på de som får spørsmål om delta, og det er x antall lærere som ønskes til å delta i masteroppgavens forskningsprosjekt.

I utvelgelsen har jeg fått kontaktinformasjon til deg som blir spurt via samarbeidsskolene til Universitetet i Agder, samt noen gjennom masterstudentens eget opparbeidede nettverk innen samfunnsfaglærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i individuelt intervju med masterstudenten. Det vil ta deg ca. 45-60 min. Intervjuet innebærer spørsmål om egen undervisningspraksis om antisemittisme, hvor du finner det hensiktsmessig å undervise om antisemittisme i læreplanen, hvordan du gjennom denne undervisningen og hvordan du tolker relevante læreplanmål i samfunnsfag rundt dette. I tillegg vil det være spørsmål i intervjuet vedrørende bruk av læremidler og deres betydning for undervisningen av temaet. I intervjuet er jeg mest opptatt av dine egne tanker, refleksjoner og vurderinger.
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert for videre bruk i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til din arbeidsplass eller til Universitetet hvis du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun masterstudent og veileder som vil ha tilgang til opplysningene ved Universitetet i Agder.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personvernopplysningene som: navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte dette med en kodenøkkel som lagres på egen

navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet: både skriftlig og lydopptak vil lagres kun på UiAs sikre Onedrive. I tillegg vil digitalt datamateriale bli kryptert. Kodenøkkel lagres avskilt og kun i papirformat innlåst i safe.

- Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av masteroppgaven, og all personopplysninger og elementer som kan brukes for å gjenkjenne deltaker vil bli anonymisert slik at lesere ikke vil kunne gjenkjenne deltakerne ved kun å lese masteroppgaven.
- Det er masterstudenten som er databehandler som skal samle inn, bearbeide, og lagre data (lydopptak og transkripsjon, notater) i tråd med personvernloven og overnevnte.
- Ved forespørsel ved sensurering av masteroppgave vil sensorer på forespørsel kunne få tilgang til materialet for å kunne sikre at innholdet er riktig og at sikre validitet av funn og grunnlag for analyser.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Etter prosjektet er avsluttet/godkjent vil personopplysningene bli anonymisert og koder som knytter anonymiserte opplysninger med deltaker, bli destruert, og sikret at ikke kan gjenopprettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent: Magnus Mathisen, epost: [redacted].no.
- Veileder/prosjektansvarlig ved Universitetet i Agder ved Kari-Mette Walmann Hidle, epost [redacted]
- UiAs personvernombud: Johanne Warberg Lavold, epost: personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari-Mette Walmann Hidle
(Forsker/veileder)

Magnus Mathisen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom samfunnsfag*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, hvorav intervjuet blir tatt opp med lydopptak og med stikkordsnotat av intervjuet, og deretter transkribert og anonymisert.
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, beregnet til 1. september 2022.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Litteraturliste:

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04).

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Vedlegg 3 – Godkjent søknad NSD

(På grunn av personvern hensyn til prosjektansvarlig og student, er kontaktopplysninger sladdet)

12.05.2022, 10:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

972511

Prosjekttittel

Hvordan jobbes det med undervisning om antisemittisme, i norsk ungdomsskole gjennom undervisningen i samfunnsfag? - En kvalitativ studie med intervju av fem ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kari-Mette Walmann Hidle, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Magnus Mathisen, [REDACTED]

Prosjektperiode

16.12.2021 - 01.09.2022

Vurdering (1)

25.01.2022 - 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 den 25.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning frem til 01.09.2022.

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 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/619605e2-7a85-4a71-ba8a-9e8b0c789de9>

1/2

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer 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

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

Personverntjenester 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).

OneDrive er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss:

Lykke til med prosjektet!