

**Skolen som mulighetsarena, og KRLE som et holdningsdannende fag**  
**En kvalitativ studie av jødedomsundervisning i lys av LK20**

MARIA ATTESTOG  
SIRI LOVISE RAUDSANDMOEN ØYGARDEN

VEILEDER  
Morten Beckmann

**Universitetet i Agder, 2023**  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for religion, filosofi og historie

## **Sammendrag:**

Denne oppgaven er en religionsdidaktisk oppgave om KRLE som holdningsdannende fag i skolen, med fokus på lærerens rolle i denne sammenheng. Hensikten med denne oppgaven er å finne ut på hvilken måte KRLE-faget er et holdningsdannende fag, og hvordan KRLE-lærere jobber med holdningsdannelse på ungdomstrinnet.

I oppgaven ser vi nærmere på begrepet holdning, og viser til hvor dette kommer inn i KRLE-faget. Spesielt tar vi for oss holdningen toleranse. Vi bruker jødedomsundervisning på ungdomsskolen som utgangspunkt.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke og belyse viktige faktorer når det kommer til KRLE som et holdningsdannende fag i skolen. Med vår oppgave håper vi på å være med på å fremme gode holdninger og verdier både blant barn og voksne, i skole og samfunn. Vi håper å få frem argumenter som viser at KRLE er et viktig fag i skolen for holdningsdannelse, som burde prioriteres. Vi håper at denne oppgaven kan være en inspirasjon for videre klasseromsforskning, og bidra til refleksjon rundt KRLE-lærere sin pedagogiske praksis.

Metoden i denne oppgaven er to semistrukturerte intervju av to ulike faglærere, samt to observasjoner av deres jødedomsundervisning.

Resultatet viser at Kunnskapsdepartementet gir skolen og lærerne en klar mulighet til å fungere som en mulighetsarena når det kommer til holdningsdannelse. Arbeid med holdningsdannelse kan forankres i læreplanen i KRLE. Likevel viser empirien at det varierer hvordan lærere velger å realisere disse mulighetene, som vil avgjøre i hvilken grad KRLE faktisk fungerer som et holdningsdannende fag. I denne oppgaven vil vi komme inn på ulike faktorer hos læreren som påvirker holdningsdannelsen i faget.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag:</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Tema og problemstilling</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Oppgavens begrunnelse</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3 Oppgavens formål</b> .....	<b>15</b>
<b>1.4 Disposisjon</b> .....	<b>15</b>
<b>2.0 Teori del 1 – skolen og faget KRLE</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1 Vitenskapeteoretisk plassering</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2 Skolens dannelsesoppdrag</b> .....	<b>18</b>
2.2.1 Det profesjonelle skjønnet og autonomi .....	20
<b>2.3 Faget KRLE</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4 KRLE som et holdningsdannende fag</b> .....	<b>21</b>
2.4.1 KRLE, veien til økt kunnskap og bedre holdning .....	23
2.4.2 Toleranse som holdning .....	25
<b>2.5 Forholdet mellom skolen og læreren</b> .....	<b>26</b>
<b>3.0 Teori del 2 - jødedommen og fordommer</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Jødedommen</b> .....	<b>27</b>
<b>3.2 Jødisk liv i Norge og norsk skole</b> .....	<b>28</b>
<b>3.3 Inkluderende og ekskluderende språkbruk</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4 Hvordan forstå fordommer?</b> .....	<b>31</b>
<b>3.5 Fordommer i skolen</b> .....	<b>33</b>
<b>3.6 Læreren og kontroversielle spørsmål</b> .....	<b>34</b>
3.6.1 Lærerens ansvar rundt fordommer i skolen.....	36
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>38</b>
<b>4.1 Metode og metodevalg</b> .....	<b>39</b>
4.1.1 Observasjon .....	41
4.1.2 Intervju.....	42
<b>4.2 Analyse og tolkning</b> .....	<b>44</b>
4.2.1 Analyse og tolkning av observasjon .....	44
4.2.2 Analyse og tolkning av intervju .....	45
<b>4.3 Utvalg av informanter</b> .....	<b>45</b>
<b>5.0 Forskningsspørsmål: analyse av funn i møte med teori</b> .....	<b>46</b>
<b>5.1 På hvilken måte er KRLE-faget en mulighetsarena som læreren kan utnytte?</b> .....	<b>46</b>
5.1.1 Profesjonsfellesskap og støtte fra skoleledelsen .....	47
5.1.2 Tolkingsrommet i LK20 .....	49
<b>5.2 Hvordan jobber lærere med holdninger gjennom KRLE undervisning?</b> .....	<b>51</b>
5.2.1 Verdier i en holdningsdannende undervisning .....	52
5.2.2 Holdningsdannende respons til elevene .....	55

5.2.3	Fordommer versus kunnskap, hvordan skal læreren reagere? .....	58
5.2.4	“Jøde” som skjellsord.....	60
<b>5.3</b>	<b>Hvilket perspektiv benytter lærere seg av i jødedomsundervisningen? .....</b>	<b>61</b>
5.3.1	Inkluderende språkbruk.....	62
5.3.2	Hvordan kan toleranse fremmes som en holdning i KRLE-faget? .....	64
<b>6.0</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>67</b>
	<b><i>Litteraturliste: .....</i></b>	<b>71</b>
	<b><i>Vedlegg 1: intervjuguide.....</i></b>	<b>75</b>
	<b><i>Vedlegg 2: observasjonsguide.....</i></b>	<b>77</b>
	<b><i>Vedlegg 3: samtykkeskjema .....</i></b>	<b>79</b>

## Forord

Etter 5 fantastiske år på Universitetet i Agder, er vi nå ved veiens ende, og vi har snart en mastergrad i hånden. Arbeidet med masteroppgaven har vært en læringsrik og spennende prosess. Vi har lært mye om oss selv i vår rolle som lærere, samt hvilke utrolige muligheter vi som KRLE-lærere faktisk har når det kommer til å danne og utdanne morgendagens borgere. Vi setter stor pris på mulighetene vi har fått til å utvikle oss i læreprofesjonen på UiA. Tiden vår på grunnskolelærerutdanningen 5-10 har gitt oss nødvendig inspirasjon, kunnskap og motivasjon for at vi nå er ved veiens ende av et femårig studieløp.

Vi setter stor pris på å ha fått sjansen til å undersøke og skrive om noe som virkelig engasjerer oss, både som mennesker og fremtidige KRLE-lærere. Vi håper at denne oppgaven blir en videre inspirasjon og motivasjon, ikke bare for klasseromsforskning, men for læreryrket. Å kunne se kritisk på egen pedagogisk praksis er viktig, spesielt i faget KRLE, som er et såpass hjertenært fag for mange. Vi er aldri ferdig utlært, og vi håper denne oppgaven påpeker viktige tema, som kan komme flere lærere til nytte.

Vi vil gi en stor takk til vår veileder Morten Beckmann ved UiA. Tusen takk for et veldig hyggelig samarbeid det siste året. Vi setter stor pris på konstruktive veiledningstimer, oppmuntrende ord og tett oppfølging under hele prosessen med masteroppgaven. Uten de fruktbare diskusjonene vi har hatt sammen, og de godt gjennomtenkte tilbakemeldingene ville ikke oppgaven vært slik den er i dag.

Vi vil også takke lærerne som har deltatt i våre intervju og observasjoner, de har gjort oss rikere på erfaringer og kunnskap. De har vært den viktigste kilden i denne oppgaven. Vi bruker gjennomgående APA 7th som referansestil i denne oppgaven.

Kristiansand, mai 2023.

Maria Attestog & Siri Lovise Raudsandmoen Øygarden

## 1.0 Innledning

Antisemittisme og fordommer mot jøder er ikke noe som hører fortiden til. Antisemittisme handler om hvordan enkelte personer anser jøder som mindre verdt enn seg selv. Antisemittiske holdninger kan resultere i grusomme handlinger. Verden fikk se et grotesk eksempel på dette under andre verdenskrig, da Nazi-Tyskland begynte prosessen med å utrydde jødene. Samfunnet i dag har også sine skrekkehistorier, slik som skytingen på synagogen i Pittsburg i USA i 2018, og på synagogen i Oslo i 2011. Det er ikke bare brutale voldshandlinger som viser antisemittisme i dag, hatefulle ytringer er også utbredt. §185 i straffeloven (2020) sier at hatefulle ytringer kan straffes med bot og fengsel inntil tre år. Hatefulle ytringer gjelder når man truer, forhåner eller fremmer hat overfor andre mennesker, blant annet på grunn av religion. I dag ser vi at ordet "jøde" blir brukt som skjellsord i norske skoler, til tross for at elevene får opplæring i jødernes historie, tro, praksis i KRLE-undervisningen. Senteret for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (heretter HL-senteret), sin holdningsundersøkelse fra 2022 viser at "utpregede fordommer" mot jøder er representert med om lag 9% (HL-senteret, 2022). Det er oppsiktsvekkende å se at til tross for et inkluderende religionsfag i skolen, lovverket og handlingsplaner mot antisemittisme fra Regjeringen og minnet fra historiens grusomme øyeblikk, er Norge fortsatt ikke et land der fordommer mot jøder hører fortiden til. I denne oppgaven ønsker vi å belyse hvordan KRLE-lærere jobber med holdningsdannelse i faget, med jødedommen som eksempel.

### 1.1 Tema og problemstilling

Tittelen for oppgaven "skolen som mulighetsarena", bygger på forskningsprosjektet *Skolen som mulighetsarena: demokratilæring og forebygging av gruppebaserte fordommer* (2018-2021), som ble ledet av Marie von der Lippe, professor i religionsvitenskap og fagdidaktikk ved UiB. Von der Lippe brukte "mulighetsarena" i boken *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* som et resultat av det ovennevnte prosjektet som ble satt i gang som en direkte oppfølging av *Regjeringens handlingsplan mot antisemittisme* (von der Lippe, 2021, s.12). Von der Lippe velger i sin bok ikke å definere konkret hva hun legger i begrepet, isteden belyser hun begrepet med eksempler. Et poeng von der Lippe understreker er viktigheten av at lærere tar opp ubehagelige og kontroversielle tema i skolen (von der Lippe, 2021, s.25). Dette er med på å kunne forebygge fordommer. Med henvisninger til læreplanen for KRLE, og overordnet del av læreplanen (Udir, 2017) argumenterer hun for at det er belegg for at kontroversielle tema og samtale er metoder som

kan bidra til et inkluderende fellesskap. Von der Lippe trekker frem demokratiopplæring, identitetsutvikling og det å mestre diskusjon i et uenighetsfellesskap som viktig for at skolen skal kunne forebygge fordommer og utruste elevene med de nødvendige verdier for slik forebygging (von der Lippe, 2021, s.26). Uenighetsfellesskap som begrep ble først brukt av Lars Laird Iversen. Han bruker begrepet om klasserom der fellesskapet ikke er betinget enighet, men man mestrer en felles prosess for å løse felles utfordringer (Iversen, 2014). Videre skriver von der Lippe at for at vi skal kunne utvikle skolen som mulighetsarena for forebygging av fordommer, trenger vi kunnskap om hvilke fellestrekk som ligger bak fordommene vi finner i skolen i dag. Hvordan fordommer oppstår og føres videre er sentralt for å vite hvordan skolen kan være en arena for å forebygge dem. Elevene er avhengige av en lærer som har kompetanse til å håndtere mangfold og forskjeller. Det er en forutsetning for at elevene skal ha mulighet til å bli mer bevisste på egne synspunkter og fordommer, og lære hvordan man kan utfordre dem i møte med andre (von der Lippe, 2021, s.27).

På lik linje med von der Lippe vil vi heller ikke gi en klar definisjon, men forsøke å forklare hva vi legger i begrepet. Med «skolen som mulighetsarena» i denne oppgaven mener vi hvilke muligheter KRLE-læreren har til å legge til rette for religionsfaget som et holdningsdannende fag. KRLE-faget blir påvirket av flere faktorer som læreplanverket, opplæringsloven, skolen i sin helhet (eksempel ledelse og økonomi), og læreren. Det er disse faktorene som avgjør hvordan mulighetsarenaen ser ut. Altså hvilke muligheter som ligger til grunn for faget, og hvordan faget kan brukes. I denne oppgaven vil vi sette fokus på hvilken rolle KRLE-læreren spiller for at KRLE-faget skal kunne være et holdningsdannende fag.

Vi argumenterer for at det ligger en mulighetsarena til grunn i læreplanverket, for at elevene skal kunne lære å håndtere mangfold i et pluralistisk samfunn. Holdninger slik som respekt, forståelse og toleranse er nødvendige for å mestre og håndtere dette mangfoldet. Å oppøve slike holdninger er en del av dannelsesprosessen. Tydelige føringer i LK20 viser at mulighetsarenaen for slik holdningsdannelse er stor i KRLE-faget. Læreplanen legger opp til et KRLE-fag der mangfolds- og sosial kompetanse i en pluralistisk verden er en del av målsettingene eleven skal arbeide for.

Barn og unge bruker mye av hverdagen sin på skolen sammen med medelever, lærere og skoleansatte. Når barna går i grunnskolen, er de i en særlig sårbar og påvirkelig alder. Det vil si at barna mest sannsynlig vil bli påvirket i stor grad av de holdninger og verdier som fremmes på skolen. Det er dette som gjør skolen til en mulighetsarena: et sted der mulighetene for danning og opplæring er store, men ansvaret er da også stort. Språklige formuleringer, tonefall og holdninger blir viktig når man underviser barn i en slik sårbar situasjon. I KRLE-faget blir elevene presentert for religioner og livssyn de kanskje aldri har lært noe om før. Dette gir muligheten til å forme et holdningssyn som er

preget av forståelse, kunnskap, respekt og toleranse, men det medfører også et stort ansvar å gjøre akkurat dette. I denne situasjonen kan man påvirke elevenes holdninger positivt, men også negativt.

Som nevnt i innledningen gjennomførte HL-senteret en holdningsundersøkelse i 2022. I denne blir det dokumentert negative holdninger til jøder blant den norske befolkningen. Samme undersøkelse ble gjennomført i 2017 og 2022. Fra 2017–2022 har holdninger som kan betegnes som “utpregede fordommer” mot jøder økt fra 8,3 til 9,3 % (HL-senteret, 2022). Økningen er ikke signifikant, men det er likevel oppsiktsvekkende at omfanget av fordommer mot jøder i Norge er såpass stort. Dette er spesielt påfallende da regjeringen i denne perioden har hatt en handlingsplan mot antisemittisme. Planen var gjeldende fra 2016 til 2020, og ble videreført fra 2021 til 2023. Formålet med handlingsplanen er å redusere antisemittisme i landet og er et innsatsområde der blant annet skolen har en viktig rolle (Regjeringen, 2016).

Det vises videre i undersøkelsen til at ungdommen, dvs. personer mellom 15 og 20 år i Norge, har mindre fordommer eller motvilje mot jøder enn befolkningen ellers: kun 3% av ungdommene i undersøkelsen gir uttrykk for slike holdninger sett opp mot 4,5 % i den voksne befolkningen i 2022. HL-senteret påpeker i sin forskning på dette utvalget at: "gruppeintervjuene viste at ungdommene var opptatt av ikke å være fordomsfulle, men samtaleindikerte samtidig en viss usikkerhet. Delvis kunne dette relateres til manglende kunnskap." (HL-senteret, 2022). På den ene side viser undersøkelsen til at unge i Norge i dag er bevisste på fordommer, og ikke vil være fordomsfulle. På en annen side viser det også at det er behov for mer kunnskap og samtale rundt ulike tema og spørsmål som kan knyttes til fordommer.

Med denne bakgrunnen ser vi klart et problem: fordommer mot jøder er fortsatt en del av samfunnsbildet i Norge. Mer enn 80 % av unge jøder bosatt i EU i 2019 svarer at antisemittisme er et problem i deres land, og at antisemittiske holdninger særlig kommer til uttrykk på/i sosiale medier (Døving, 2022, s. 45). Antisemittisme har lenge vært, og er fortsatt et problem i samfunnet og i verden. Antisemittisme kan defineres som et paraplybegrep som dekker alle former for jødehat eller jødefiendtlighet (Døving, 2022, s. 44), og kan for eksempel komme til uttrykk gjennom språkbruk, holdninger og handlinger. I vår studie ønsker vi å undersøke hvordan lærere i norsk skole jobber med KRLE-faget, og hvordan faget kan være holdningsdannende. Vi bruker fordommer mot jødedommen og jøder som utgangspunkt, da med spesielt fokus på språkbruk i klasseromssituasjon.

Denne oppgaven tar for seg hvordan KRLE-lærere arbeider med holdningsdannelse i KRLE-faget etter LK20. Norske skoler begynte å ta i bruk LK20 i 2020, og planen har gradvis blitt innført og implementert i tiden etter. Nå, i 2023, er LK20 gjeldende læreplan. LK20 kom med både muligheter og utfordringer for skolen, og rammene for undervisningen i norsk skole ble drastisk



endret. LK20 gir rom for nytenkning i hele skolesystemet. Det legges opp til at lærerens profesjonelle skjønn og autonomi skal styre innholdet i store deler av opplæringen i høyere grad enn før. Vi introduserte denne oppgaven med overskriften *skolen som mulighetsarena*. I denne oppgaven har vi valgt å fokusere på læreren. Dette fordi vi mener læreren er den som realiserer mulighetsarenaen i skolen, og avgjør om KRLE-faget fungerer som et holdningsdannende fag. Problemstillingen vi søker å finne svar på i denne oppgaven er:

“Hvordan kan KRLE-faget fungere som et holdningsdannende fag i skolen, og hvordan arbeider KRLE-lærere med dette?”

Under fagets relevans og sentrale verdier i gjeldene læreplan for KRLE, står det følgende:

Faget skal gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Med dette til grunn, vil vi definere KRLE som et holdningsdannende fag, et fag som skal gi kunnskap om holdninger og verdier, som skolen og samfunnet bygger på. I denne oppgaven vil vi ha spesielt fokus på holdningen toleranse. KRLE er en forkortelse for kristendom, religion, livssyn og etikk, som oppsummerer hovedtemaene i faget. Det første som står under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen for KRLE (RLE01-03) er: “KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir videre presentert at gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn, skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold både i samfunnet og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i læreplanen kan det argumenteres for at KRLE-faget kan være ett av skolens viktigste dannelsesfag – i den forstand at KRLE-læreren kan tilrettelegge for at elevene skal kunne fungere som samfunnsborgere i et pluralistisk samfunn.

Problemstillingen vår er todelt, men har en klar sammenheng. I første omgang vil vi se på mulighetsarenaen som ligger til grunn for at KRLE kan fungere som et holdningsdannende fag i skolen. Vi har ovenfor definert KRLE som et holdningsdannende fag, med forankring i læreplanen. Videre vil vi se på hvordan dette kan praktiseres i klasserommet. Vi vil utføre klasseromsforskning ved å observere to undervisningstimer om jødedommen, og gjennomføre to intervju med faglærerne.

Med dette vil vi belyse andre del av problemstillingen, om hvordan KRLE-lærere arbeider med KRLE som et holdningsdannende fag.

KRLE-faget og jødedommen skal være utgangspunktet for å belyse problemstillingen. På den måten utelukker vi alle andre religioner og fag i skolen. Denne avgrensningen gjorde vi med bakgrunn i de fordommene mot jøder vi har sett i Norge i generasjoner. Helt tilbake til 1814 og §2 i den norske grunnloven, også kalt jødeparagrafen, der det står at jøder, jesuitter og munkeordener ikke får komme til landet. Denne paragrafen gjaldt frem til 1851 (Stortinget, 2018). Til tross for at paragrafen er opphevet, ser vi likevel at antisemittisme er et problem i Norge i dag. Det er flere minoriteter vi kunne forsket på i denne sammenheng, f.eks. muslimer, samer og romfolk. Likevel anså vi det mest hensiktsmessig å avgrense til én minoritet. Dette gir oss mulighet til å gå i dybden på fordommer mot denne minoriteten spesielt. Vi anser KRLE-faget som det skolefaget med best forutsetninger for å arbeide mot fordommer rettet mot religioner i henhold til læreplanen. Vi vil ikke se på mulighetsarenaen som ligger til grunn for holdningsdannelse i andre fag. Videre skal vi ikke se på jødedomsundervisning generelt, men bare hvordan undervisning om jødedommen kan være holdningsdannende.

Opgaven er didaktisk, og vi har dermed gitt læreplanen og opplæringsloven stor plass i vår oppgave. Her har vi avgrenset til å kun sette søkelys på LK20 og undervisningen etter innføringen av dette læreplanverket. Dette gjør at vi ikke får et bilde på hvordan undervisningspraksisen har endret seg i forhold til tidligere, men vi får mulighet til å gå i dybden på hvordan situasjonen er i dag, med dagens plan. Hensikten med dette er å få en forståelse for hvilke tanker som kan ligge til grunn for jødedomsundervisning i skolen i dag.

Problemstillingen er i seg selv ganske åpen. Vi har avgrenset den for å vise hvor vårt fokus i forskningen vil ligge. Avgrensningene for problemstillingen har vi gjort med tanke på å spissformulere forskningen i så stor grad at den vil gi fruktbare funn på ett smalt område fremfor mindre presise funn på et større område. For å konkretisere og avgrense problemstillingen har vi formulert noen forskningsspørsmål. Disse er med på å strukturere oppgaven for å kunne belyse problemstillingen, og vil være retningsgivende fra teoridelen og helt frem til analysen. I vår studie har vi spesielt sett på disse spørsmålene:

**“På hvilken måte er KRLE-faget en mulighetsarena, som læreren kan utnytte?”**

I arbeidet med dette forskningsspørsmålet vil vi ha fokus på læreren og KRLE-faget i norske skoler, hvordan læreren utnytter KRLE-fagets muligheter. Gjeldene læreplan LK20 gir tydelige muligheter

for å jobbe med holdninger som toleranse, det ser vi i gitt eksempel ovenfor. Å jobbe med holdninger og verdier står i fagets relevans og sentrale verdier, men ikke direkte i kompetansemålene. Gjennom observasjoner og intervjuer med faglærere vil vi undersøke hvordan vårt utvalg av lærere opplever mulighetsarenaen i KRLE-faget og hvilke faktorer som påvirker denne arenaen. Vi vil spesielt analysere hvordan lærerne har opplevd implementeringen av LK20 og deres tanker rundt tolkningsrommet i læreplanverket. Vi vil bruke teori om LK20 som bakgrunnsinformasjon når vi analyserer empirien. Dette gjør vi for å få et fullstendig bilde av mulighetsarenaen i dagens KRLE-fag. Empirien vi samler inn vil vi særlig analysere i lys av teori om lærerens profesjonelle skjønn, profesjonsfellesskap, læreplanforskning av Fauskevåg (2022) og forskning om forventninger til KRLE-lærere av Andreassen (2016).

Rammene for opplæringen, satt i LK20, overordnet del av læreplanverket og opplæringsloven skaper en mulighetsarena i skolen. Dersom læreren, profesjonsutøverten gjør sin plikt i å realisere disse planene vil mulighetene være mange, og arenaen stor. Likevel, til tross for dannelsingsoppdraget i skolen, er læreplanverket svært åpent, og har stort tolkningsrom. Det vi si at mulighetsarenaen blir betinget av hvordan lærere tolker planen. Skolen skal forberede elevene på en ferd ut i samfunnet og verden, står det i opplæringsloven §1-1. Spesielt i en stadig mer mangfoldig verden, er det viktig å kunne akseptere, forstå og se verdien i ulikheter. Alle trenger tilhørighet, også i skolen. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle elever opplever tilhørighet (von der Lippe, 2021, s. 25). Skolen skal være en trygg arena, der elevene utvikler seg. Det skal være en arena der elevene blir veiledet av en lærer med kompetanse. Der elevene blir bevisste på sine egne synspunkter, meninger og fordommer, og de skal lære om hvordan man utfordrer dette. Elevene skal også få kunnskaper som er viktige for å kunne være en del av en mangfoldig og pluralistisk verden. Dette er et stort ansvar, som innebærer at man må ha lærere med både kompetanse til å håndtere mangfold og forskjeller, men også forutsetning til å se nettopp disse mulighetene for KRLE-faget. Vi trekker frem profesjonsfellesskapet i skolen som et eksempel på en faktor som kan påvirke mulighetsarenaen i praksis. Vi vil se på hvilken rolle profesjonsfellesskapet spiller for hvordan lærere utnytter mulighetsarenaen som ligger til grunn. Her vil vi se at samspillet mellom lærere og ledelse er avgjørende for at mulighetsarenaen blir realisert.

### **“Hvordan jobber lærere med holdninger gjennom KRLE-undervisningen?”**

Hvordan lærere arbeider med, tilnærmer seg og omtaler religioner og mennesker har stor betydning for hvilken opplevelse elevene får i undervisningen. Opplevelse i forhold til forståelse av religioner og mennesker, samt tilhørigheten de føler i klassekulturen. Til syvende og sist påvirker også dette

holdningene til elevene. Som nevnt er barna i grunnskolen i en særlig sårbar og påvirkelig alder. Det vil si at det som undervises om, og holdningene og verdiene som kommer til uttrykk på skolen mest sannsynlig kan påvirke barna i stor grad. Læreren sin formidling og lærerens holdninger kan påvirke barna både godt og vondt. Her skal vi se at lærerens profesjonelle skjønn har en avgjørende rolle.

Vi konstaterer at KRLE-faget har mulighet til å være et holdningsdannende fag. Under dette forskningsspørsmålet vil vi gjennom observasjon og intervju innhente empiri om hvordan to lærere drar nytte av denne muligheten. Vi tar ikke utgangspunkt i at vi som forskere og lærerne vi forsker på har samme forståelse for holdningsdannelse. Dermed undersøker vi hvilke verdier lærerne regner som holdningsdannende, hvordan lærerne responderer til elevene i jødedomsundervisning og regulering av uønsket atferd. På denne måten ønsker vi å få frem lærerne sine tanker, og vi ønsker ikke å legge føringer for hvordan de skal svare oss i datainnsamling eller oppføre seg i observasjon. Vi undersøker også forskjellen mellom fordømmer og kunnskap, samt bruk av “jøde” som skjellsord. Totalt sett ønsker vi at disse nevnte kategoriene vil gi oss et innblikk i dette forskningsspørsmålet. Hensikten er at gjennom å vite hvordan lærere jobber med holdningsdannelse kan vi finne ut av hvordan KRLE-faget kan fungere som et holdningsdannende fag. Vi bruker blant annet forskning om fordømmer fra både Faye, Lindhardt, Ravneberg & Solbue (2021) og von der Lippe (2021) og forskning om holdningsdannelse av Asheim (1997) som utgangspunkt for analysen av empirien.

Skolen har et samfunnsmandat, som betyr at samfunnet har gitt skolen et oppdrag. Dette oppdraget er både komplisert og stort. Oppdraget til skolen går ut på å gjøre eleven klar til å bli en samfunnsborger som støtter opp og viderefører samfunnet som politisk prosjekt. Med politisk prosjekt menes at det legges “retningslinjer” for hva som er “det gode” i samfunnet. Dette er verdier og holdninger ikke bare samfunnet bygger på, men også skolen. Skolen skal både gi kunnskap og ferdigheter, men også holdninger og verdier. I formålsparagrafen står det følgende:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Opplæringsloven § 1-1).

Formålsparagrafen gir skolen og læreren holdningene og verdiene opplæringa skal bygge på. Liknende verdier finner vi også i læreplanverket. Hvordan lærer drar nytte av mulighetene til holdningsdannelse er interessant for vår problemstilling.

### **“Hvilket perspektiv benytter lærere seg av i jødedomsundervisningen?”**

Hvilket perspektiv religionslæreren tar til religioner i undervisningen, kan indirekte og direkte påvirke elevenes syn eller holdninger knyttet til ulike religioner og mennesker. Dette kan spesielt være fremtredende ved skille mellom minoriteter og majoriteter. I vårt mangfoldige samfunn er det essensielt at læreren tar vare på mangfoldet så vel som hver enkelt elev. Dette vil både være holdningsdannende og sikre at elevene føler på tilhørighet i klassen. Skolen som arena får ofte mye av ansvaret for å motvirke ulike former for fordommer, f.eks. antisemittisme og rasisme (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.19). Dette vil si at mye ansvar til syvende og sist tillegges læreren.

I ønsket om å belyse vår problemstilling ser vi det som gunstig å samle inn data om hvilket perspektiv lærere i dag anvender i KRLE-undervisningen. Gjennom observasjon vil vi notere ned hvilke pronomen eller substantiv lærerne bruker for å beskrive for klassen hvilken religion eller hvilke personer undervisningen handler om. Hvorvidt lærerne bruker et inkluderende eller ekskluderende språk har betydning for hvordan KRLE-lærere jobber med faget som et holdningsdannende fag. Utgangspunktet vårt i analysen av denne empirien er Levi Geir Eidhamar sin religionsdidaktiske modell, som beskriver perspektiver på religion. De ulike perspektivene deler han inn i fire kategorier, etter to dimensjoner. Innenfra- og utenfraperspektiv, personlig- og fagligperspektiv (Eidhamar, 2019). I analysen vil vi se på hvordan lærerens språkbruk kan påvirke elevene. Eksempelvis vil pronomenet eller substantivet en lærer bruker for å omtale en gruppe, kunne påvirke elevene. Hvorvidt en lærer bruker for eksempel “de” eller “de av oss som er” i klasserommet er avgjørende for perspektivet en lærer formidler fra. Teorien rundt disse perspektivene kommer vi mer inn på i kapittel 2.4. Vi vil bruke Eidhamar sine kategorier til å se balansen mellom bruk av innenfra- og utenfraperspektiv i undervisning. Kategoriene vil vi bruke til å forklare hvorfor noen pronomen og/eller substantiv er inkluderende, mens andre er ekskluderende i denne sammenheng.

Videre i arbeidet med dette forskningsspørsmålet vil vi se på hvordan toleranse kan fremmes som en holdning i KRLE-faget. Dette mener vi er interessant, da toleranse er en holdning som kan motarbeide negative holdninger til jøder. Her trekker vi frem kontroversielle tema som et utgangspunkt for samtale i undervisning som kan virke holdningsdannende. Vi bruker teori fra Anker og von der Lippe (2016) for å problematisere bruk av slike tema, men også opplæringsloven (1998) for å argumentere for samtaler om kontroversielle tema i analysen. Dette samlet vi ikke inn empiri rundt, men vi ser på bruk av kontroversielle tema i lys av bruk av ordet “jøde” som skjellsord. “Jøde” som skjellsord har en lang historie, og har behov for å bli utfordret, dersom vi skal få bukt med

fordommen. Ved å ta frem kontroversielle tema i undervisningen får man frem konfliktperspektivet og lærere gir elevene mulighet til å diskutere, håndtere et uenighetsfellesskap og øve seg opp i å ta andres perspektiv.

## 1.2 Oppgavens begrunnelse

I våre praksisperioder som lærerstudenter har vi opplevd varierende KRLE-undervisning, spesielt når det kommer til religiøse minoriteter. Vi har også flere ganger hørt ordet «jøde» bli brukt som skjellsord mot elever i skolen. Dette har vekket en gryende interesse for jødedommen hos oss som studenter. Jødedommen har en unik og innholdsrik historie. Historien er pensum i skolen, og elevene skal få undervisning om tema som holocaust og nazisme. Hvorfor blir da fortsatt ordet «jøde» brukt i en negativ kontekst? Har vi ikke lært av historien?

Fagfornyelsen i 2020 resulterte i ny læreplan for KLRE faget i ungdomsskolen med kompetansemål som er gjeldende fra 8.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse legger nye føringer for hvordan undervisningen i faget skal foregå. Dette gir både skolen som institusjon og lærerne en unik mulighet, men også en utfordring til å reflektere og videreutvikle egen pedagogisk praksis. Hvordan vi i dag utdanner og danner våre elever har stor betydning for hvilke kunnskaper, holdninger og verdier elevene tar med seg på sin ferd ut i verden og samfunnet etter endt skolegang. Dette har betydning for samfunnsbildet i fremtiden. Det er dermed med et samfunnsmessig motiv at vi ønsker å belyse undervisningssituasjonen og det mulighetsrommet som ligger til grunn i dag, med håp om at opplysning leder til refleksjon og utvikling.

Temaet for vår oppgave er lite belyst i tidligere forskning. Det er lite forskning og litteratur knyttet til temaet «jødedommen og fagfornyelsen», mye på grunn av at det kun er tre år siden LK20 trådte i kraft. I løpet av disse tre årene har koronaen herjet i landet, noe som har gjort forskning ute i skolene vanskelig. Boken til von der Lippe (2022) er en av få bøker som omhandler mulighetene i skolen etter LK20. Det er interessant å få et innblikk i hvordan prosessen med implementering av LK20 i skolen har vært, det har betydning for hvordan mulighetsarenaen blir utnyttet. Når det gjelder fordommer knyttet til minoriteter er dette forsket en del på. Spesielt ledet regjeringens handlingsplan mot antisemittisme til mye forskning knyttet til fordommer mot jøder, for eksempel gjennom HL-senteret sin undersøkelse som vi nevnte tidligere (HL-senteret, 2022) og Faye, Lindhardt, Ravneberg & Solbue (2021) sin bok *Hvordan forstå fordommer?* Som kommende KRLE-lærere vil vi være med å forme et bedre kunnskapsgrunnlag for undervisning om jødedommen etter fagfornyelsen for å sikre en undervisning som ivaretar både innenfraperspektivet til religionen, samt elevene.

### 1.3 Oppgavens formål

Selve utgangspunktet med all forskning er å frembringe ny kunnskap som kan komme til nytte og være gyldig for andre enn en selv (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 15). Derfor er ikke formålet med denne oppgaven å finne frem til entydig sannhet eller kunnskap om praksis som bare fungerer for oss, dette hadde ikke blitt god kvalifisert forskning, og heller ikke vært særlig bærekraftig eller fruktbart.

Med vår oppgave håper vi å være med i kampen for gode holdninger og verdier både blant barn og voksne, i skole og samfunn. Vi håper å få frem argumenter som viser at KRLE er et viktig fag i skolen for holdningsdannelse, som burde prioriteres. Vi håper at denne oppgaven kan være en inspirasjon for videre klasseromsforskning, og bidra til refleksjon rundt KRLE-lærere pedagogiske praksis.

### 1.4 Disposisjon

I dette delkapittelet vil vi forklare hvordan oppgaven er bygget opp, og gi en klar oversikt over oppgaven i sin helhet.

I første kapittel av oppgaven gjør vi rede for hva vi ønsker å finne ut gjennom denne studien, og en forklaring for hvorfor dette er interessant. I kapitlene videre skal vi systematisk forsøke å finne svar på problemstillingen som ble presentert og gjort rede for i delkapitlene over.

Teoridelen av oppgaven er delt i to ulike kapitler. Hensikten med dette er å systematisere teorien, slik at oppgaven blir oversiktlig. I starten av første teorikapittel, kapittel 2.1 gjør vi rede for vår vitenskapsteoretiske plassering. Dette er for å gi et innblikk i hvilket kunnskapssyn oppgaven baserer seg på. Vår valgte vitenskapsteori handler om at kunnskap stadig konstrueres av mennesker, og alltid vil være påvirket av menneskets sosiale kontekst. Noe som vi knytter til LK20 og potensiell endring av undervisning etter denne planen. Dette er viktig for å belyse problemstillingen, da vårt kunnskapssyn i stor grad påvirker studien.

Teoridel 1 (kapittel 2), handler hovedsakelig om skolen og faget KRLE. I kapittelet er det spesielt teorien om hvordan KRLE-faget kan være et holdningsdannende fag, samt skolen som mulighetsarena som vi kommer til å anvende i analysen. Teori om faget KRLE og læreplanen brukes mer som bakgrunnskunnskap og argumentering i oppgaven. Dette er spesielt relevant for å belyse den første delen av problemstillingen som handler om KRLE-faget som et holdningsdannende fag. For å få frem helheten rundt denne mulighetsarenaen, er forkunnskap om faget relevant. Teoridel 2 (kapittel 3), handler om jødedommen og fordommer. I denne delen er det først og fremst teori og

forskning om språkbruk, fordommer og kontroversielle spørsmål som vi vil analysere empirien vår i lys av senere i oppgaven. Dette er direkte tilknyttet siste del av problemstillingen, som omhandler hvordan lærere i praksis arbeider for at KRLE-faget skal være holdningsdannende. Teorien om jødedommen i Norge i dag og jødedom i skolen fungerer som bakgrunnskunnskap som er nødvendig for å forstå helheten i oppgaven, og følge drøftingen i kapittel 5. All teorien i både kapittel 2 og 3 henger sammen, og hjelper oss med å analysere funnene av empirien fra observasjon og intervju i kapittel 5. Både kapittel 2 og 3 tjener samme formål.

Kapittel 4 handler om metoden vi har tatt i bruk i denne oppgaven. Vi gjør rede for de ulike valgene vi har tatt for å gjennomføre denne oppgaven og forklarer på hvilken måte valgene er med på å gjøre til at vi kan komme med et svar på problemstillingen til slutt. Vi forklarer altså vår metodebruk og begrunner den.

I kapittel 5 blir studiens analyse presentert. Her drøfter vi funnene i empirien og analyserer dem i lys av teori (presentert i kapittel 2 og 3). Kapittelet er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene for å gjøre analysen mest mulig oversiktlig. Vi ramser ikke opp all dataen vi har samlet inn, men presenterer empiri litt etter hvert som vi tar for oss nye tema.

I kapittel 6 avslutter vi oppgaven med en sammenfatning av oppgavens funn, og konklusjon på problemstillingen.

## 2.0 Teori del 1 – skolen og faget KRLE

I dette kapittelet vil vi først presentere vårt valg av vitenskapsteoretisk plassering. Grunnen til at vi har inkludert dette i oppgaven er for å sette lys på vårt kunnskapssyn. Hvordan dette synet er kan påvirke oppgaven betraktelig, med tanke på metodebruk, og hvor og hvordan man retter oppmerksomheten sin. Videre vil vi presentere skolens dannelsesoppdrag, det profesjonelle skjønnet og autonomi, faget KRLE og hvordan faget kan være holdningsdannende, holdningen toleranse og til slutt forholdet mellom skolen og læreren. Samlet vil dette kapitelet fungere som viktig bakgrunnskunnskap for å etablere en forståelse av KRLE-faget i dag, samt tilføye oppgaven teori som vi vil analysere våre funn i lys av i kapittel 5.

Sitatet under er hentet fra Tove Britta Eriksen sin fagartikkel «Hva er en god skole». Dette viser et syn på skolen som et sted med mange muligheter, men også stort ansvar.

Det norske skolesystemet skal gi livskompetanse i et fra vugge til-grav-perspektiv hvor læringen starter i barnehagen, og videreføres i grunnskolen og i den videregående skolen. Vår



skolefilosofi er knyttet til historiske dannelsesperspektiver og er forankret i FNs barnekonvensjon, opplæringslova og Kunnskapsløftet. Dagens norske skolesystem er bygget på kulturelle verdier og en årelang skoletradisjon (Eriksen, 2014).

I sitatet ser vi at det er flere offisielle og bindende styringsdokument som regulerer skolen og legger føringer for hvordan mulighetsarenaen er. Kunnskapsløftet (jf. sitatet ovenfor) er i dag byttet ut med LK20. LK20, opplæringsloven og barnekonvensjonen fra FN slår fast at skolen ikke utelukkende skal utdanne barna, men også ta vare på dem, og som det står i LK20 “danne” dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Ansvar for dannelsen av elevene faller på skolen generelt som institusjon, men også i høyeste grad på læreren som skal praktisere innholdet i styringsdokumentene i direkte kontakt med barna. Dette kapittelet har en sentral plass i oppgaven for å danne et bilde av mulighetsarenaen i skolen slik den er i dag. Det er nødvendig teori for å kunne drøfte problemstillingen senere.

## 2.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Ulike vitenskaper trenger ulike vitenskapsteorier, for de tar i bruk ulike metoder (Furuset & Everett, 2020, s. 13). Det er viktig å påpeke at en teori er en forenkling av virkeligheten eller verden, og ikke en fasit. Likevel hjelper teorier oss med å rette oppmerksomheten til ulike faktorer eller fenomener, som igjen hjelper oss for å oppnå en dypere forståelse på et avgrenset område (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 21). I denne oppgaven vil teorien forhåpentligvis lede oss mot en dypere forståelse av KRLE som et holdningsdannende fag, og skolen som mulighetsarena. Men også jødedomsundervisningen, siden dette er vårt utgangspunkt.

I vår oppgave har vi valgt oss ut konstruktivismen som vitenskapsteori/paradigme. Det bygger blant annet på at kontekst påvirker hvordan man tolker. I dette og neste kapittel har vi valgt å innhente mye bakgrunnskunnskap og forskning, om holdninger, fordommer, LK20 og mulighetsarenaen i skolen for å danne en forutsigbar kontekst i vår oppgave. Denne konteksten setter rammene for hvordan vi analyserer empirien vi innhenter.

Mennesker handler og samhandler, som skaper en dynamikk/bevegelse. Dette vil si at fenomenene og virkeligheten også vil endre seg. Som da vil si at kunnskapen om den sosiale virkeligheten er i stadig endring, og ikke er konstant og evigvarende. Kunnskapen vil være tidsbegrenset, og det finnes ikke absolutte lover som gjelder over lange tidsperioder (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49). Det vil ifølge dette paradigmet være behov for ny kunnskap og forskning på

samme område når en viss tid har gått, for å opprettholde gyldig kunnskap. Vi tolker vår data i lys av det faktum at svarene vi finner ikke vil være universelle og gjeldende til enhver tid. Dataen vi innhenter og analyserer vi gi et eksempel på hvordan holdningsdannelse skjer i KRLE-faget i dag. Analysen vår tar også sikte på å gi føringer for hva som tilsynelatende er fungerende pedagogisk praksis for KRLE-faget som et holdningsdannende fag. På denne måten vil også vi påvirke til at virkeligheten er i forandring.

Immanuel Kant hevder at «mennesker aldri med full sikkerhet kan si at dette er slik objektet jeg studerer virkelig er, men at mennesket danner seg en tolkning og oppfatning av hvordan objektet er» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49). Vår forståelse og tolkning av teorien og empirien vi innhenter i denne oppgaven er ikke en fasit. Vi kan ikke si med sikkerhet at vår tolkning er lik andres tolkning. Likevel vil vår tolkning gi et verdifullt innblikk i hvordan virkeligheten rundt KRLE-faget kan være. Kunnskapen vi kommer frem til, blir til i møtet mellom oss som forskere og personene vi forsker på. Denne samhandlingen gjør til at vi kan finne mening og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49).

## 2.2 Skolens dannelsoppdrag

Overordnet del av læreplanen slår fast at skolen har to oppdrag: utdanning og danning.

Utdanningsoppdraget står beskrevet for hvert enkelt fag i kompetansemålene og den overordnede delen av læreplanen. Det dreier seg om at “opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsnivå”. Dannelsingsprosessen innebærer blant annet at “opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden (...)” (Kunnskapsdirektoratet, 2017, s.9). Disse prinsippene for utdanningen er gjeldende for alle deler av skolen, også KRLE-faget. På denne måten skal KRLE-læreren være med på å forme elevene til å bli selvstendige, ansvarlige, kritisk og kreativt tenkende.

I LK20 er det gjort et forsøk på å styrke dannelsoppdraget. Det gjøres gjennom innføring av tre tverrfaglige tema: folkehelse og livsmestring, bærekraft og utvikling, og demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.13). På denne måten konkretiseres oppdraget ytterligere, samt blir satt i perspektiv med de utfordringene verden møter, sier Odin Fauskevåg i sin artikkel han har skrevet om forholdet mellom LK20 og dannelsoppdraget (Fauskevåg, 2022). Likevel setter Fauskevåg spørsmålstegn om læreplanen til tross for den gode hensikten har problemer med å løse dannelsoppdraget av elevene. Dette kommer av at det er mange uklare punkter i læreplanen.

Lærerplanen mangler en klar definisjon på hva danningsoppdraget innebærer, og Fauskevåg hevder at “læreplanen gir uklare retningslinjer for hvordan målene skal vektlegges” (Fauskevåg, 2022). Videre problematiserer han forholdet mellom kunnskap og danning. I Stortingsmelding 28 står det at kompetanseorientert utdanning og danning “henger tett sammen” (Meld.St. 2015-2016, s.30). Likevel vil han si at det er store forskjeller mellom kunnskap og danning, han bruker blant annet eksempelet “ansvarlighet” for å illustrere hvordan disse kunnskapene er ulike. Ansvarlighet kan kun utvikles gjennom danning, og ikke kunnskap, sier Fauskevåg (Fauskevåg, 2022).

Det er vanskelig å finne en klar definisjon på hva utdanningsdirektoratet legger i begrepet “danning” og “danningsoppdrag”. Vi ser i overordnet del av læreplanen at i stedet for å definere konkret hva danning er, så presenteres det en rekke eksempler på hva danning kan være. Det står blant annet at “Grunnoplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål” (Kunnskapsdepartementet, 2017 s.9). Det kan utfra dette tolkes at danningsoppdraget skal bidra til å utvikle autonome personer. Videre eksemplifiseres dette med at danning oppstår når elevene får kunnskaper og innsikt om blant annet “natur, og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, religion og livssyn” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Disse substantivene blir favnet i ett eller flere av skolens fag, noe som tilsier at danningsprosessen skal foregå i hele skolesystemet, og ansvaret er ikke kun tillagt ett eller flere fag. Videre eksemplifiseres dette kunnskapsinnholdet med ulike metoder, der danning foregår. Dette dreier seg om når elevene arbeider praktisk og teoretisk, alene og sammen med andre, når de bryner seg over oppgaver og kommer frem til rett svar og når de oppdager at det ikke alltid finnes fasitsvar. Med dette i bakhodet kan vi forstå Fauskevåg sitt utsagn om at læreplanen gir uklare retningslinjer. Danning ser ut til å favne bredt både teoretisk og metodisk.

Etter vår tolkning sier Kunnskapsdepartementet at danning er alle de prosessene som skjer i livet til en person helt fra første åndedrag, som gjør til at man lærer noe om hvordan det er å leve side om side med andre mennesker, samt hvordan man selv skal klare seg i verden. Etter denne sammenfatningen kan vi kanskje konkludere med at *danning er den prosessen som klargjør mennesker til å leve i vår mangfoldige verden?* I denne sammenheng tenker vi på mangfold som alle de faktorer som kan skille eller samle oss mennesker på denne planeten vi deler. Dette kan for eksempel dreie seg om religion, politikk, økonomi, interesser eller utseende.

Danning er en sentral del av målsettingene i KRLE-faget. Dette kommer frem i kjerneelementene for faget, fagets sentrale verdier, men også kompetansemålene, for eksempel sier det ene målet at elevene skal “utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting”

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). For at elevene skal kunne nå dette målet må de ha respekt for andre mennesker og ulikhetene mellom dem.

### 2.2.1 Det profesjonelle skjønn og autonomi

For at en lærer skal kunne utføre både dannels- og utdanningsoppdraget er læreren avhengig av å ha autonomi til å utøve sitt profesjonelle skjønn. Begrepet autonomi kan ha flere definisjoner, men en utbredt måte å forstå begrepet på innebærer fravær av kontroll. Det vil si at profesjonsutøvere står fritt til å ta egne avgjørelser uten innvending fra andre. For eksempel gjelder dette metodefrihet for læreren. Videre innebærer også begrepet at man skal kunne kvalitetssikre eget arbeid, og ansvar til å utvikle skolens kunnskapsbase (Hermansen, 2019, s. 35). På denne måten innebærer lærerens autonomi at han eller hun kan bestemme over egen praksis, men har samtidig ansvar for at yrkesutøvelsen er av høy kvalitet.

Essensielt ved lærerens autonomi er det profesjonelle skjønn. Det er nettopp dette skjønn som skal hjelpe læreren med å ta selvstendige valg for hvordan han eller hun vil utføre sine arbeidsoppgaver på en måte han eller hun selv vurderer som formålsmessig i henhold til prinsippene som er satt for opplæringen. Læreren må vurdere hvilke kunnskapsressurser som er hensiktsmessige for lærerarbeidet, og hvilken stilling læreren vil ta i elevenes læringsprosesser (Hermansen, 2019, s.46). Skjønnsutøvelse dreier seg om juridiske, faglige og etiske hensyn som må bli tatt før man tar en avgjørelse. Lorentzen (2000) beskriver at skjønnsutøvelse kan deles i tre komponenter: ta stilling til hvilke hensyn som skal telle med i beslutningen, gi disse hensynene et presist innhold, avveie hvilke tyngde de ulike hensynene skal ha (Solli, 2014, s.144). I overordnet del av læreplanen står det presisert at læreren har ansvar for å utøve profesjonelt skjønn i komplekse spørsmål. Lærerne skal utvikle sin faglige, pedagogiske og didaktiske dømmekraft i samhandling med kolleger. Lærerprofesjonen må kontinuerlig vurdere sin pedagogiske praksis for å møte elevene på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Hvordan en lærer utøver sitt profesjonelle skjønn har stor betydning for undervisningen og behandlingen av elevene. Dette påvirker hvordan mulighetsarenaen i KRLE-faget blir utnyttet.

## 2.3 Faget KRLE

Opplæringsloven konstaterer at kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) er en obligatorisk del av grunnopplæringen i skolen. Gjennom bindende forskrifter, slik som læreplaner, overordnede mål og kjerneelementer, presiserer Kunnskapsdepartementet hvordan rammene for, og innholdet i

undervisningen skal være (Opplæringslova, 1998, §2-3). Loven presiserer at KRLE-faget “er eit ordinært skolefag, som normalt skal samle alle elevar” (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Dette innebærer at alle elevene skal ha undervisning i faget, og undervisningen skal være av en slik art at den bidrar til “forståing, respekt, og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål” (Opplæringsloven, 1998, §2-4). Som samfunnet endrer seg, endrer læreplanene, skolen og fagene sammen med det.

Vi har allerede i kapittel 2.2 nevnt de tverrfaglige temaene i læreplanverket som viktige målsetninger for KRLE-undervisningen. I tillegg setter kompetansemålene og kjerneelementene i LK20 store føringer for den pedagogiske praksisen. Kompetansemålene i LK20 er langt færre og mer åpne enn hva som var tilfellet i LK06. Det som i dag er nytt ved innføringen av LK20 er at kjerneelementene setter føringene for hvordan kompetansemålene skal leses. På den måten har læreren en veileder når de skal tolke den omfattende planen som LK20 er. For eksempel er ikke ordet “jødedommen” eksplisitt nevnt i kompetansemålene. Likevel kan man ved å lese i kjerneelementene argumentere for at religionen fremdeles, etter innføringen av LK20 har en plass i faget. I kjerneelementene står det blant annet at elevene skal få kjennskap om kristendommen og andre religioner, på nasjonalt og globalt nivå, hvordan de inngår i historiske prosesser, samt refleksjon rundt minoriteter og majoriteter (kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Med hensyn til disse målsetningene vil vi si at jødedommen har en sentral plass i faget, da det er en av verdensreligionene som har stor betydning både nasjonalt og globalt, som er viktig for vår felles historie, og som er en minoritet i Norge.

I forhold til vår problemstilling er det flere av kjerneelementene som er relevante for KRLE-faget som et holdningsdannende fag. Spesielt vil vi trekke frem kjerneelementet med overskrift “kunne ta andres perspektiv” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Essensen i dette elementet er at elevene skal utvikle respekt for hverandre tross ulikheter, samt at elevene skal gjennom dialog og refleksjon få muligheten til å danne egne holdninger (kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). Her ser vi en direkte kobling mellom KRLE-faget og holdningsdannelse. Til tross for at holdninger ikke er eksplisitt nevnt i kompetansemålene (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), skal altså målene tolkes i lys av kjerneelementene som fører til at holdningsdannelse skal være en del av KRLE-undervisningen.

#### 2.4 KRLE som et holdningsdannende fag

LK20 fremstår som en omfattende reform, da den har snudd om på føringene for store deler av KRLE-faget. Det har vært mye diskusjon innad fagmiljøet angående den nye læreplanen, på grunn

av dens åpne og færre kompetansemål. Et eksempel på dette er Fauskevåg, som vi nevnte i kapittel 2.2. Fauskevåg kommenterer han blant annet noen “hull” i læreplanen, som for eksempel at danningsoppdraget er uklart, og tolkningsrommet er for stort, og dermed blir læreplanen vanskelig å følge opp i praksis (Fauskevåg, 2022). I løpet av ungdomsskolen skal elevene ha 153 timer KRLE-undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). I snitt utgjør dette om lag 2 undervisningsøkter av 45 minutter i uken. Ved kjapp hoderegning skjønner man at det ikke er mer tid enn hva man må ha for å kunne undervise elevene i kompetansemålene, samt sørge for at de grunnleggende prinsippene og formålet med opplæringen blir ivaretatt. Lærerens autonomi er en forutsetning for at lærere kan gjøre gode didaktiske valg i en hektisk hverdag. Det er en utfordring å legge opp nok tid til refleksjon, sammenligning og utforskning i undervisning, når de grunnleggende kunnskapene og religioner og livssyn også må være på plass hos elevene. Uavhengig av hvordan læreren velger å løse denne oppgaven er det sentralt at alle religionene skal kvalitativt likebehandles. Ingen religioner skal fremstilles som mer sanne enn andre. De samme pedagogiske prinsippene skal legges til grunn for all religions- og livssynsundervisning (opplæringsloven, 1998, §2-4). KRLE-lærerne har en stor og viktig oppgave når de skal endre sin pedagogiske praksis i takt med de nye målene. Læreplanmålene har et stort tolkningsrom, noe som gir lærere mange muligheter og mye ansvar.

I KRLE- fagets relevans og sentrale verdier, står begrepene respekt, forståelse og mangfold nevnt flere ganger, og om hverandre. Det kommer tydelig frem at KRLE- faget handler om å lære om seg selv, om hverandre og verdiene samfunnet bygger på. Terje Seljelid skrev boken *Verdiforbidling i hjem og skole*, for 32 år siden (Seljelid, 1991). Selv om det har blitt gjort mange endringer i skolesystemet siden den tid vil vi trekke frem et sitat vi fortsatt mener er aktuelt i dag. Her forteller Seljelid om en måte å forstå ordet holdning på: “En holdning kan sies å være en karakteristisk måte å reagere på stilt overfor en bestemt sak, situasjon eller person. En holdning kan også betraktes som en persons handlingsberedskap” (Seljelid, 1991 s. 13). Seljelid sier altså her at en persons holdning er personens første eller umiddelbare handling i en situasjon. Dette tilsier at en holdning er noe som ligger implementert i oss, slik at vi nesten reagerer ubevisst når vi står overfor situasjoner der holdningene våre blir testet. Å styre sin første og umiddelbare handling kan være krevende, og det forutsetter en viss mengde selvbevissthet. Selvbevissthet handler om å bli klar over hvilke holdninger man faktisk sitter inne med og hvorfor de er som de er, sett i sammenheng med menneskene man lever side om side med. For å øke selvbevisstheten må man øke refleksjonen og bevisstheten rundt egne handlinger og tanker. Dersom KRLE-faget og KRLE-læreren lykkes i å hjelpe elevene med dette kan man kalle KRLE for et holdningsdannende fag.

Læreren har en avgjørende rolle for at KRLE-faget skal fungere som et holdningsdannende fag. Det er essensielt at læreren viderefremidler de verdier og holdningene som er satt for skoleverket gjennom opplæringsloven og LK20. Samtidig skal ikke læreren farge elevene og påvirke dem til å tolke religioner på en spesifikk måte. Hvilke perspektiv læreren tar i undervisningen er på den måten viktig. Levi Geir Eidhamar utviklet i 2001 en religionsdidaktisk modell som beskriver fire perspektiver på religion. Eidhamar skrev en artikkel i Prismet, der han forklarer de ulike perspektivene (Eidhamar, 2019). De ulike perspektivene deler han inn i fire kategorier, etter to perspektiv dimensjoner. Innenfra- og utenfraperspektiv, personlig- og fagligperspektiv. Kategoriene forteller oss noe om hvilket forhold en person har til trosretningen det er snakk om. I skolen er det avgjørende at læreren er bevisst hvilket perspektiv han/hun bruker i undervisningen, for å kunne sikre en objektiv, inkluderende og pluralistisk undervisning. Et personlig innenfraperspektiv vil være at en person forteller om en trosretning han eller hun selv er medlem av. Et personlig utenfraperspektiv vil være når man ikke tilhører trosretningen selv, men er påvirket av annen personlig erfaring. Faglig innenfra perspektiv dreier seg for eksempel om teologi, som er vitenskapelig basert, men noen føringer legger grunnlag for samtalen. Til slutt har vi faglig utenfraperspektiv som dreier seg om at personen er objektiv og vitenskapelig orientert i forhold til trostradisjonen det er snakk om (Eidhamar, 2019).

#### 2.4.1 KRLE, veien til økt kunnskap og bedre holdning

Innledningsvis presenterte vi noen av funnene fra HL-senteret sin holdningsundersøkelse, der det ble funnet at fordommer mot jøder fortsatt er et problem i det norske samfunnet. Omfanget er urovekkende, da om lag 9% av befolkningen svarte at de har "utpregede fordommer" mot jøder. At disse fordommene delvis kan relateres til manglende kunnskap, gjør det aktuelt for skolen. Som sagt handler KRLE-faget mye om å forstå seg selv, hverandre og samfunnet. Faget kan bidra til å øke kunnskapen om ulike religioner og livssyn hos elevene, som forhåpentligvis kan forebygge negative holdninger til religioner, troende og minoriteter i seg selv. Da vil elevene lære mer om andre og samfunnet de lever i. I tillegg foreligger det en mulighetsarena i faget for læreren til å bidra til at elevene kan bli mer selvbevisst og dermed ha større kontroll på sine handlinger og utsagn. Hvis læreren legger til rette for dette vil elevene ha mulighet til å lære om seg selv, gjennom å lære om andre. Slik bevissthet kan være holdningsdannende.

Gode holdninger forutsetter selvbevissthet, og for å oppnå en grad av selvbevissthet må man øve. KRLE-læreren har en unik mulighet til å legge til rette for slik trening. I kompetansemålene for KRLE-faget for 8-10 trinn blir verbene utforske, undersøke, drøfte og reflektere brukt

(kunnskapsdepartementet,2019). Vi vil argumentere for at dette er metoder som kan oppøve selvbevisstheten til elevene. Ved å reflektere rundt fagstoffet, fremfor å pugge eller gjengi fagstoff gjør man kunnskapen til sin egen og man implementerer den. På den måten bruker man fagstoffet på en måte som videreutvikler det elevene allerede kan og gir elevene mulighet til å selv tenke, og gjøre seg opp meninger. Da vil man øve opp selvbevisstheten.

Ivar Asheim har skrevet boka «hva er holdninger?» der kommer han inn på sammenhengen mellom holdninger og kunnskap. Asheim påpeker at en viktig funksjon holdningsbegrepet har, er å slå en bro fra kunnskap om etikk til moralsk praksis (Asheim, 1997). Det er likevel ingen fasit, at økt kunnskap om etikk gjør den moralske praksisen og holdningene bedre. Man kan vite at handlinger er galt, og likevel gjøre dem. Dermed kan man vite at man burde respektere andre, men likevel velge å for eksempel slenge respektløse kommentarer. Samtidig foreligger det en mulighetsarena som læreren må ta. Innledningsvis viste vi til hvordan holdningsundersøkelsen til HL-senteret viser at ungdommer i dag ikke ønsker å være fordomsfulle, men det foreligger en del usikkerhet og mangel på kunnskap hos de unge. For å kunne bli selvbevisst egne holdninger, er det en forutsetning at man har kunnskaper om temaet man skal diskutere. Uten kunnskaper vil det bli vanskelig å vite hva som er gode og dårlige holdninger rundt tema. Dermed kan økt kunnskap gjennom KRLE-faget føre til mer sikkerhet, og mindre fordommer. Denne tanken støttes av Marie von der Lippe i henhold til fordommer og hvordan disse kan forebygges. Von der Lippe stiller spørsmål om det er nok å belyse fordommer og oppøve kunnskap i seg selv for å kunne danne elevene til gode holdninger (von der Lippe, 2021, s.11). Det er en direkte kobling mellom forebygging av fordommer og holdningsdannelse. For å trekke dette sammen kan vi se verbene nevnt i kompetansemålene for KRLE i lys av tankesettet til von der Lippe og Asheim. Å utforske, drøfte og reflektere er verb der subjektet er aktivt. For eksempel kan vi trekke frem verbet *å reflektere*. I en undervisningssituasjon er det ikke læreren som skal reflektere mens elevene hører på. Elevene skal få mulighet til å reflektere selv. Elevene skal være subjektet i undervisningen, og det er de som skal være aktive. Dersom ikke elevene får denne kunnskapen vil de ikke dannes til å bli reflekterte personer, da vil de kun få økt kunnskap om refleksjon. Asheim poengterte at man ikke alltid handler etter den kunnskapen man har. Vi vil argumentere for at dersom elevene får oppøve seg i ferdighetene som står nevnt i læreplanverket så vil sannsynligheten for at elevene tar med seg disse ferdighetene ut i praksis være større enn dersom elevene ikke får praktisk trening selv. Her kommer vil tilbake til von der Lippe, som sier at det er måten kunnskap blir til som avgjør om kunnskapen har mulighet til å være holdningsdannende. Dersom kunnskapen kommer til gjennom at elevene får mulighet til å være



aktive subjekter vil kanskje kunnskapen være mer holdningsdannende enn hva den ville vært om elevene var passive lyttere i undervisning.

#### 2.4.2 Toleranse som holdning

Skolen speiler samfunnet, og hvilke holdninger og verdier som forventes å ha. Dette kan vi se både i kompetansemålene, de tverrfaglige temaene og den overordna delen av læreplanen. I ettertid av innføringen av LK20 skal skolene ha hatt mer fokus på de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Utdanningsdirektoratet begrunner de tverrfaglige temaene på følgende måte:

De tre tverrfaglige temaene læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I Cecilie Sa-Imi Bråthen sin masteroppgave om toleranse, og lærerne sitt syn på hvordan religionsfaget kan være en kilde til toleranse kommer det frem at lærerne mener at det holdningsdannende aspektet i religionsfaget er viktig og har et stort potensial til å utvikle tolerante elever og ruste dem i møte med utfordringer i samtiden (Bråthen, 2021). Toleranse er en holdning som sier noe om hvor mye en person tillater seg i uenigheter uten å gripe inn. Toleranse er et begrep som blir relevant når det kommer til holdning og danning både i de tverrfaglige temaene og KRLE-faget generelt. Toleranse er en grunnstein i både forhold mellom mennesker, men også en grunnstein i samfunnet. Vi kommer oss ikke unna at mennesker er forskjellige, og til ulike situasjoner i livet er toleranse en viktig egenskap å ha for å være i samhandling med andre. I demokratiet må man ha toleranse for andre sine meninger, og som medborger er dette en holdning som forventes av mange. Toleranse er en holdning som ligger til grunn for et velfungerende mangfoldig, demokratisk samfunn.

KRLE stiller prinsipielt sterkt når det kommer til å være et holdningsdannende fag. Toleranse er en av de viktigste holdningene som fremmes i skolen, og dette skal elevene bli godt drillet på i faget. I KRLE møter man mange ulike religioner og livssyn, som man naturligvis enten er enig,

uenig eller likegyldig til på ulike måter. Likevel skal elevene lære om de ulike religionene og livssynene, uten å gjøre narr eller gå i konflikt. Likevel er det rom i faget for å stille seg kritisk til ulike temaer som kommer opp i ulike religioner og livssyn. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si å øve opp å elevene til å tolerere uenigheter, å kunne reflektere etisk og kritisk uten å gå i konflikt. Denne øvingen vil forhåpentligvis føre til holdninger og verdier skolen og samfunnet forventer, som for eksempel toleranse.

## 2.5 Forholdet mellom skolen og læreren

Læreren og skolen påvirker hverandre gjensidig. Skolen her vil si den overordnede delen av undervisningspraksisen, blant annet ledelsen og kommunen. Kommunen og ledelsen kan påvirke læreren negativt, med blant annet å ikke høre på lærerne, ikke tilrettelegge for lærer og elever, og ikke prioritere tid til samarbeid og kommunikasjon, og arbeid med tverrfaglige tema og ny læreplan. På akkurat samme måte kan kommunen og ledelsen påvirke lærerne positivt igjennom å lytte, tilrettelegge og prioritere tid til samarbeid på trinn, team, fag og tverrfaglig. Læreren kan også påvirke skolen. Negativt med å ikke oppfylle de ønsker og forventninger kommune og ledelse, foreldre og elever har til læreren. Positivt ved å gjøre en god jobb som er etter arbeidsbeskrivelsen for ansettelsen, og også gjøre oppgaver utover det stillingen krever. De påvirker hverandre gjensidig. Om skolen og læreren skal både prestere og ha det best mulig, er et samarbeid her nødvendig. Uten dette samarbeidet kan det gå utover både kvaliteten på den pedagogiske praksisen og trivsel, som deretter påvirker elevene negativt.

Profesjonsfellesskap er et begrep som har blitt mye brukt de siste årene. Det er et faglig fellesskap som har elevenes læring og utvikling som sin primæroppgave, og hvor det er en form for systematikk i samarbeidet mellom profesjonsutøverne som ivaretar denne oppgaven (Tronsmo, 2020). Profesjonsfellesskap kommer i mange ulike nivåer. Det kan være hele skolen, på trinnteam eller fagteam. Men det som profesjonsfellesskapet alltid har til felles er et samarbeid, og et felles mål. I skolen blir dette et samarbeid for elevenes beste og pedagogisk praksis i takt med dagens læreplanverk. Av og til er det nødvendig å ha et samarbeid på tvers av profesjonene, og få hjelp av helsesykepleiere, psykologer og miljøarbeidere, for å løse dette oppdraget.

Når lærere arbeider mye sammen over tid utvikler de en utforskende tilnærming til egen praksis, noe som kan motarbeide den private praksisen og vanene til lærere. På team kan også lærere ha kritiske refleksjoner og fornye sin praksis (Helstad & Solstad, 2019, s.168-169). Hvordan et

profesjonsfelleskap fungerer handler mye om medlemmene. For at det skal bli et godt felleskap, er vi avhengige av medlemmer som gir og bidrar til et godt arbeidsmiljø og et godt samarbeid. Det er også essensielt at det er konstruktive samtaler der lærerne deler sine meninger og erfaringer, og ikke bare bekrefter hverandres meninger (Helstad & Solstad, 2019, s. 169). For at en lærer skal kunne utnytte den mulighetsarenaen som ligger til grunn i skolen er han/hun avhengig av at skolen legger til rette for slike profesjonsfelleskap. Når man tenker sammen, kan man gjøre hverandre bedre. Særlig etter at LK20 trådte i kraft har lærere behov for å lese, tolke, diskutere og planlegge sammen. På denne måten kan lærere bli mer sikre på sin pedagogiske praksis når de opplever støtte i kollegiet.

### 3.0 Teori del 2 - jødedommen og fordommer

Teori del 2, vil i hovedsakelig handle om jødedommen og fordommer. Her starter vi med kapittel 3.1 som handler om jødedommen, dette er ikke teori som vil bli brukt analytisk, men mer som nødvendig bakgrunnskunnskap. Videre vil vi komme inn på jødisk liv i Norge og i skolen, inkluderende og ekskluderende språkbruk, læreren og kontroversielle spørsmål, hvordan vi kan forstå fordommer og fordommer i skolen. Grunnen til at jødedommen er brukt som utgangspunkt i denne undersøkelsen er fordi jødedommen og folket som tilhører religionen har som nevnt vært offer for mye hat, både i verden og i Norge. Etter HL-senteret sin holdningsundersøkelse, er jødene fortsatt i en sårbar posisjon knyttet til hat og fordommer. Selv om holdningsundersøkelsen viser at antisemittisme generelt er en synkende trend i Norge i dag, så sier jøder selv at antisemittisme er et alvorlig, og økende samfunnsproblem (Hoffmann & Moe, 2020, s.11). Det jødiske folk er en minoritet i landet, og vi ønsker å rette et økt lys på problemet som ble presentert over. Dermed er det relevant for vår problemstilling å presentere jødedommen som religion, jødedommen i skolen, og utfordringene knyttet til det å være jødisk i det norske samfunn, med tanke på holdninger og antisemittisme. Vi vil også presentere teori om hvilken plass kontroversielle spørsmål har i KRLE- undervisningen, og her vil vi bruke skjellsordet “jøde” som eksempel.

#### 3.1 Jødedommen

Jødedommen er den eldste av de abrahamittiske religionene, og har en historie som strekker seg flere tusen år tilbake. Den jødiske religion kan ikke karakteriseres som bare én jødedom, da ser man vekk fra mye historie og mye mangfold. Det har aldri eksistert bare én jødedom, det gjør det heller ikke i dag (Homolka, 2011). Likevel blir ofte jødedommen omtalt som bare én jødedom i skolen. Rachel Mizrachi er selv er jøde, og oppvokst i et jødisk hjem i Norge. Hun er kjent fra blant annet podcasten

“Rachel og Rabbineren” (Det Mosaiske Trossamfund i Oslo, u.å, A). Mizrachi holdt en appell fra markeringen av novemberpogromene/krystallnatten i Oslo 9.november 2021, der hun sa følgende: “Vi jøder forbindes gjerne med noe gammeldags, strengt og fremmed. Og veldig ofte krig. Både krigen som var, og krigen som er” (Gjengitt etter Døving, 2022, s. 9). Dette viser til at det er en jobb å gjøre når det kommer til fremstillingen av jødedommen. Eksempelvis med språkbruk. Dette kommer vi mer inn på i kapittel 3.3.

Det finnes få studier om jødisk liv i Norge, selv i en tid der mangfold og toleranse er i sterkt fokus i dagens samfunn, bant annet gjennom regjeringens handlingsplan for antisemittisme som ble nevnt innledningsvis. Historiens skygge kan ha usynliggjort mangfoldet innad i jødisk liv og kultur (Døving, 2022, s.9). Noe som gjør at mange mangler kunnskap om jødisk liv, og dermed blir forbindelsen gjort til noe negativt som “gammeldags, strengt og fremmed”, for eksempel kan dette skje gjennom et fokus på religionen der forbudene og påbudene i Toraen blir vektlagt. I et mangfoldig samfunn er ikke denne forbindelsen å foretrekke. Det viser til mangel på forståelse og mangel på kunnskap. I kapittel 3.5, kommer vi mer inn på forholdet mellom fordommer og kunnskap.

## 3.2 Jødisk liv i Norge og norsk skole

Hvordan en lærer fremstiller en religion påvirker elevenes oppfattelser, tanker og til slutt holdninger. Jødedommen har lenge vært representert i Norge, lenge før menighetene ble etablert. Organiseringen av jødiske menigheter var ikke i gang før i slutten av 1800 tallet, da §2, andre ledd i Grunnloven ble opphevet. §2 inneholdt forbud mot jødisk tilstedeværelse i Norges land (Stortinget, 2018). I 1892 ble den første jødiske menigheten i Norge etablert (Døving, 2022, s. 146). Norges befolkning er på totalt 5,4 millioner (Folkehelseinstituttet, 2022). I Norge bor det i dag om lag 1500 jøder (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 32), og 741 personer av dem er medlem av jødiske trossamfunn (Statistisk sentralbyrå, 2022). Dette gjør jødedommen til én av Norges fem minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 27). I dag er flesteparten av Norges jøder bosatt i Oslo og Trondheim, det er også bare her det finnes synagoger, jødernes guds/forsamlingshus. Både i Oslo og i Trondheim blir det stadig mer synlig at den ortodokse levemåten er langt fra de fleste jøder sin hverdag (Døving, 2022, s. 164). Norske jøder omtaler ikke seg selv som én etnisk gruppe, dette av den enkle grunn at de stammer fra ulike deler av verden, og mange av dem identifiserer seg som etnisk norske (Døving, 2022, s. 14). Man kan heller ikke identifisere jøder i samfunnet på bakgrunn av språk, hudfarge eller klesdrakter (Døving, 2022, s. 11). Den jødiske befolkningen er liten, noe

som gjør at jøder i det daglige befinner seg i mange sammenhenger som ikke kan defineres som jødiske (Døving, 2022, s.15). Slike sammenhenger kan for eksempel dreie seg om arbeidsliv, fritidsaktiviteter og skoler. På denne måten blir grensen mellom minoritet og majoritet utydelig. Dette vil migrasjonsforsker Richard Alba definere som uskarpe grenser (Døving, 2022, s.15).

Om man ikke er bosatt i Oslo eller Trondheims området, er sjansen liten for at en KRLE-lærer har en jødisk elev i klassen. Grunnen til at dette også handler om holdninger, er at det er enklere å ha fordommer mot noe man ikke kan sette et ansikt på. Det er lett å sette mennesker man ikke har noe forhold til i "bås". Når mennesker kjenner hverandre blir forholdet mer fargerikt, og kunnskapen og forståelsen øker. Et eksempel på dette ser man i NRK sin serie *Den perfekte tro*. I episoden om jødedommen møter hun en muslimsk gutt med navn Zakaria, og en jødisk gutt med navn Phillip. Der programleder Selma spør guttene om de kunne tenkt seg å være med hverandre til den andres gudshus. Det første svaret ble fort nei her, men det ender med at de sier ja, og blir kjent med hverandre og den andres religion. Her ender de opp med å finne mange fellestrekk, og utvikler en forståelse og vennskap. Til slutt forstår de ikke hvorfor nei var deres første tanke (Ibrahim, 2021, 01:10-16.00). Dette er et eksempel på at det er fort å si nei, og tenkte negative tanker eller ha fordommer mot mennesker man ikke kjenner og har lite kunnskap om. I og med sjansen er liten for at man har en jødisk venn, nabo eller elev på grunn av antallet jøder i Norge, kan det være at sjansen er større for at har mindre kunnskap.

Når det kommer til skolen, skal ikke den geografiske plasseringen til jøder påvirke undervisningen om jødedommen. De samme pedagogiske prinsippene for religionsundervisning skal legges til grunn uavhengig elevsammensetning i klassen (opplæringsloven, 1998, §2-4). Det kan være vanskelig å få innholdet i jødedommen gjort forståelig for elevene dersom de har lite forkunnskaper om religionen fra før. Religionen kan for eksempel ende opp med å oppfattes fremmed for elevene. Det er også en risiko for at undervisningen kan gå på bekostning av religionens innenfraperspektiv, dersom religionen blir forenklet i høy grad eller sett i lys av andre religioner, slik som kristendommen. Formålet kan være å gjøre kunnskapene om jødedommen forståelig for elevene ved å ta utgangspunkt i en religion som ofte er mer kjent for elevene. Resultatet av dette kan være at parallellene som trekkes frem mellom religionene går på bekostning av jødedommens egenverdi på den måte kan jødedommen bli fremstilt som en "light-versjon" av kristendommen, som Kristendommen uten messias. En annen fallgrube mann som lærer kan falle i er å undervise om ortodoks jødedom som det "normale". Det mosaiske Trossamfund i Oslo er en ortodoks menighet, men det er mange norske jøder som ikke overholder ortodoks observans i det daglige. Det kan være hensiktsmessig å legge opp undervisningen slik at innholdet stemmer mest mulig overens med

mangfoldet vi finner i vårt land. Det finnes mange ulike måter å uttrykke seg på og leve i jødisk tro. Jødedommen må ikke forenkles i undervisning i den grad at religionen blir ugjenkjennelig i praksis, for personer med et jødisk innenfraperspektiv. Hvilke jøder som eventuelt ikke vil kjenne seg igjen i undervisningen, kommer an på måten læreren underviser, for eksempel om det er en liberal eller konservativ jødedom som formidles. Samtidig må religionen fremstilles på en måte slik at elevene får en forståelse av hva det vil si å være jødisk.

### 3.3 Inkluderende og ekskluderende språkbruk

I kapittel 3.1 påpekte vi at flere jøder føler at jødedommen blir presentert på en gammeldags og streng måte. I forrige kapittel 3.2 påpeker vi noen fallgruver når det kommer til jødedomundervisning. I dette kapitlet vil vi påpeke forskjellen på inkluderende og ekskluderende språkbruk, som kan påvirke undervisningen og oppfatningene til elevene betraktelig. Her vil vi ha fokus på “vi og dem” språkbruk. Senere i kapittel 5.3.1 vil vi komme med eksempler av inkluderende og ekskluderende språkbruk, observert i klasserommene.

Grunnen til at vi velger å ta i bruk denne teorien, er knyttet til hva vi nevnte i kapitlet over. Hvordan en lærer fremstiller en religion påvirker elevenes oppfattelser, tanker og til slutt holdninger. Dette handler også om hvilket språkbruk læreren benytter seg av. Språkbruken påvirker også hvilket perspektiv læreren tar i undervisningen, som igjen påvirker oppfattelsen elevene får av religionen. Som sagt i 2.3 presiserer loven at KRLE-faget “er eit ordinært skolefag, som normalt skal samle alle elevar”. Dermed må læreren ta i bruk et perspektiv og et språkbruk som tjener dette formålet, og ikke skaper ett “vi og de” miljø.

Ordet “vi” symboliserer en helhet, et samhold. I samfunnet er *vi* en gruppe med mange ulikheter, men blir bundet sammen av samfunnskulturen, som skaper en tilhørighet. På samme måte er det i skolen, her blir man bundet sammen av at *vi* i del av skolekulturen, *vi* er en del av det Norske samfunn og *vi* er mennesker. På den måten viskes det symbolske skillet mellom oss og *dem* ut.

Ved å “*de*” symboliserer man et skille mellom oss og de andre. Ordet *de* er ikke i hovedsak noe negativt. Det er ganske naturlig å bruke *de* i mange situasjoner, og det i seg selv er ikke ekskluderende. Men KRLE skal være et fag med en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. For at undervisningen skal være dette, er man avhengige av at læreren fremmer dette. Dette vil si å ikke ta sider, og ikke fremme et side som mer sann eller riktig enn en annen en. Ved å bruke “vi og de” språk, og lage dette skillet, setter læreren seg på en side og “de andre” på den andre siden. Her brytes

dermed vi´et i klasserommet opp. Læreren tar plutselig en side, som kanskje ikke alle elevene er med på, og kan dermed å føle seg ekskludert fra klassefelleskapet.

“Vi-språket” er et inkluderende språk som vi vil argumentere for at er holdningsdannende. I boken *De andres skole* av Ingunn Marie Eriksen (2017) kom hun frem til at den norske skolen som institusjon ikke representerer en skole for alle, men snarere det nasjonale og det norske. I boken forsker hun på hvordan etnisitet påvirker elevenes følelse av tilhørighet i skolen. Hun finner at grensene for å være “norsk” og “utenlandsk” er flytende, men samtidig at det ofte var tillagt negative betydninger til de som ble kategoriserte som “utenlandske”. På den måten blir etnisk norske personer og kristendommen favorisert i skolesystemet og “de andre” faller lett utenfor denne kategorien. Det er viktig at en lærer arbeider for at alle elevene skal føle en tilhørighet i klassen. I kapittel 5.3.1 skal vi se på hva som kategoriserer et inkluderende språk i praksis i en undervisningssituasjon, samt gi eksempler på språkbruk som brukes blant lærere i dag.

### 3.4 Hvordan forstå fordommer?

Fordommer trekkes frem som en faktor i komplekse sosiale problemer, slik som antisemittisme og islamofobi (Hoffmann & Moe, 2020). For å vite hvordan vi kan bekjempe fordommer, er det viktig at vi vet hva som er roten til dem. Kilden til dette delkapittelet er boken *Hvordan forstå fordommer?*, med redaktørene Faye, Lindhardt, Ravneberg og Solbue. Boken er et resultat av midler bevilget av Norges forskningsråd etter forespørsel om “forskning om forebygging av antisemittisme og gruppebaserte fordommer i skolen” (Faye et.al., 2021, s.10). Boken til von der Lippe som vi har sitert fra tidligere i denne oppgaven er også finansiert på samme måte. Slik statlig støtte til forskning om antisemittisme og fordommer kan vise til at dette er et forskningsfelt som det er ønskelig å få mer kunnskap om. Von der Lippe presiserer innledningsvis i sin bok at “dette (den statlige støtten fra regjeringen) viser både et økt politisk fokus og en økende politisering” av spørsmål knyttet til tema (von der Lippe, 2021, s.12). Hun skriver også at fagfornyelsen, LK20 krever at lærere har kompetanse på feltet, da temaet fordommer har en sentral plass i det tverrfaglige tema “demokrati og medborgerskap”. Lærere “trenger å styrke sin kunnskap om fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme for å kunne bidra aktivt inn i skolens arbeid”, skriver von der Lippe (von der Lippe, 2021, s.13). Bøkene til von der Lippe og Faye mfl. er gode bidrag for å stryke kunnskapsgrunnlaget om samspillet mellom fordommer i samfunnet og i skolen. Vi bruker deres litteratur som utgangspunkt i vår analyse i kapittel 5, der vi ser på situasjonen i dag, tre år etter innføringen av LK20.

Innenfor vitenskapen oppstod fordommer som begrep først i den sosialpsykologiske forskningstradisjonen. Denne forskningen skjøt fart på 1950-tallet, og har lagt sterke føringer for hvordan vi forstår begrepet i dag. Innenfor denne tradisjonen forstås fordommer først og fremst som enkeltindivider sine holdninger til mennesker, som et resultat av at vi kategoriserer dem i hjernen. Denne forståelsen av fordommer er altså på individnivå. En litt annen tilnærming til begrepet finner vi innenfor samfunnsvitenskapelige forskningstradisjoner der fordommer ikke bare blir sett på som individuelle, men og strukturelle. Tanken om at fordommer konstrueres og manifesteres, for så å bli skjøvet over fra det enkelte individ til et strukturelt nivå er sterk her. Til tross for at fordommer er sterkt omdiskutert i offentlige debatter i dag, og gjenstand for forskning som forsøker å forstå diskriminerende praksiser, diskuteres det lite hva selve begrepet innebærer. Hvorvidt den tradisjonelle definisjonen da favner vidt nok til å forklare dette spør Faye et.al. seg (Faye et.al., 2021, s.10-23).

Faye, Lindhardt, Ravneberg og Solbue foreslår en utvidet forståelse av begrepet “fordommer” gjennom å definere det kontekstuellet. Kontekst vil i denne sammenheng si “å forstå hvordan fordommer konstrueres og opprettholdes i komplekse sosiale systemer” (Faye et.al., 2021, s.11). Dette kommer av den konstante spenningen som er mellom individet og omgivelsene, og hvordan dette endres med tiden og hendelser. Det er en sammensetning av individuelle oppfatninger og sosiale system som skaper bestemte handlingsmønstre. Dette gjør fordommer til et komplekst begrep der det strukturelle har mye å si for hvordan vi skal motarbeide fordommene hos individet. “Maktutøvelse, språk, identitet, og kollektive verdier og normer” er sentrale faktorer (Faye et.al., 2021, s.11). Særlig Van Dijk (1984) påpekte faktoren språket er for hvordan fordommer oppstår og videreformidles. Gjennom språket kan man formulere fordommer, gjennom de kollektive verdiene og normene i en gruppe blir det klart hva som er innafor å mene om andre mennesker, og gjennom makt kan man i stor grad styre andres tankegang. På denne måten vil vi påstå at det er hensiktsmessig å bruke den kontekstuelle definisjonen av fordommer som forfatteren av boken presenterer. Definisjonen er “fordommer som en synergi mellom individuelle oppfatninger og sosiale systemer skaper bestemte handlingsmønstre” (Faye et.al., 2021, s. 23). Valget av nettopp denne definisjonen og ikke en annen er avgjørende for hvordan vi senere i oppgaven vil drøfte hvordan KRLE-faget fungerer som et holdningsdannende fag i skolen.



### 3.5 Fordommer i skolen

Det er en utbredt oppfatning at fordommer kommer fra og bygger på forenklet og/eller manglende kunnskap, og økt kunnskap vil bidra til økt forståelse og mindre fordommer (von der Lippe, 2021, s. 11). I både LK20 og dens overordnede del kommer man inn på tema som berører fordommer. For eksempel det tverrfaglige temaet “Demokrati og medborgerskap”. Her vil det bli naturlig å komme inn på forståelse og respekt for andre enn seg selv, og dermed berøre temaet fordommer. Dette betyr at fremtidige lærere trenger kompetanse på dette området, for å øke kunnskapen og forståelsen til elevene og forberede dem på å bli en fremtidig samfunnsdeltaker.

Fordommer kan uttrykkes på ulike måter, som for eksempel med humor, holdninger eller hatefulle ytringer (von der Lippe, 2021, s. 14). Det kan både være muntlig eller fysisk, men det går negativt utover en person eller gruppe. Å bruke “jøde” som skjellsord i skolegården vil dermed være uttrykk for en fordom mot jødene. Selv om det er ment som humor eller ikke, er det negativt og fiendtlig mot jødisk religion og folk. Opplæringa i skolen skal ifølge opplæringsloven: “gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte” (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette vil dermed si at skolen skal fremme mangfold og likestilling, og dermed forebygge at slike skjellsord blir brukt, samt forebygge fordommer. I denne oppgaven konsentrerer vi oss spesifikt om fordommer i form av holdninger. Hvordan holdninger til mennesker kommer til uttrykk gjennom språket, og hvordan våre holdninger kan utfordres i KRLE-faget.

Flesteparten av oss mennesker er i stand til å styre våre holdninger og ytringer. Vi er i stand til å produsere fordommer mot andre, spesielt med dem vi ikke kjenner oss igjen i. Samtidig som vi da er i stand til å gjenkjenne våre fordommer, vurdere og forkaste dem (Lippe, 2021, s. 21). Med dette som tankesett, kan fordommer derfor jobbes igjennom og forkastes om man bare er bevisst. På denne måten kan skolen hjelpe elevene med å bli bevisst på sine fordommer, og øke kunnskapen deres. La oss ta eksempelet med skjellsordet “jøde” igjen. Om noen elever bruker dette som skjellsord, kan læreren ta tak i dette ved å gjøre dem bevisst på fordommen, eller gi dem kunnskapen som mangler. I mange tilfeller kan dette hjelpe. Barn og unge er lett påvirkelige, og ord kan brukes uten at personen helt skjønner helt hva ordet innebærer. Her har skolen og læreren et ansvar for å både beskytte eleven med fordommen, men også elever som kan ta dette sårt.

Det trenger ikke å ligge en fordom til grunn til tross for at man bruker ord som skjellsord. Dette kan det også være andre grunner til. Kanskje man ikke helt vet hva man sier, men man opplever bruken av ordet som “stilig” i sin skolekultur? Kanskje man har et behov for å heve seg over andre mennesker for eget selvbilde, uten egentlig noen spesielle motforestillinger mot dem som

måtte rammes av ordbruken? Uansett bakgrunn for ordbruken blir fordommene ført videre gjennom språket, når ikke ordbruken møter motstand eller kritikk. Skjellsordet blir en del av de kollektive verdiene og normene som er i en gruppe, og på den måten blir førende for hva man skal tenke. Bivirkningene av fordommene får leve, så lenge det er aksept for dem i gruppen. Videre i denne analysen vil vi kun konsentrere oss om bruk av “jøde” som skjellsord i den sammenheng at det bunner i en fordom mot jøder. Dette bygger på den kontekstuelle definisjonen av begrepet som ble presentert av Van Djik.

### 3.6 Læreren og kontroversielle spørsmål

Begrepet kontroversielle tema forstås som temaer uten entydige svar, og som i verste fall kan bidra til å splitte samfunnet. Altså temaer som kan skape uenighet og konflikt folk imellom. Bruce Lincoln definerer konflikt begrepet som den situasjonen som oppstår når motstridende meninger eller interesser ikke lengre kan unngås og ignoreres, resultatet av dette kan bli forvirring, ønske om å konfrontere og i verste fall vold (Lincoln, 1998, 2003, sitert i Andreassen, 2008, s.10). I religiøse konflikter kan det oppstå et fiendebilde av motparten, dette vil forsterke skillet mellom gruppene og skape en annengjøring og objektivisering av de man ikke er enig med. En slik konflikt trenger ikke lede til vold eller stekt fiendskap (Andreassen, 2008, s.11). Situasjoner der partene ikke kan ignorere sine ulike meninger og inngå kompromiss kan oppstå i alle deler av samfunnet, også i skolen.

Anker og von der Lippe sier i sin bok at det kan være vanskelig for lærere å ta opp kontroversielle temaer, men samtidig er det vanskelig å ignorere dem når vi ser eksempler på konflikter i samfunnet og verden den dag i dag (Anker & von der Lippe, 2016, s. 263). Foreksempel kan dette kobles til antisemittisme og jødehat både i samfunnet og skolen. Det kan være vanskelig å ta opp for læreren, og det kan ende i uenighet og konflikt, men samtidig er det vanskelig å ignorere når man hører skjellsordet “jøde” bli brukt i norske skolegårder.

Andreassen argumenterer i sin artikkel *konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk* for at det kan være positivt å inkludere konfliktperspektiver i undervisningen. I en diskusjon vises motstridende interesser. I henhold til opplæring om religion, kan disse motstridende interessene vise et mer helhetlig bilde av religionen, enn hva læreren får til ved å ikke trekke frem de kontrasterende oppfatningene. Ved synliggjøring av slike konflikter vil elevene få mulighet til å bli bevisst ulike perspektiver på religionen man lærer om. “En sak eller en religion har tross alt bare en side”, påpeker Andreassen (Andreassen, 2008, s. 11). Sitatet fra Andreassen er noe alle lærere bør ta

til ettertanke når de underviser. Dersom man ønsker å gi elevene en forståelse for verden, er det viktig at helheten kommer frem.

Religionsundervisningen i Norge har blitt kritisert for å unngå å ta opp kontroversielle spørsmål (Anker & von der Lippe, 2016, s. 261). I dagens læreplan for ungdomstrinnet, LK20 blir ikke konfliktperspektivet nevnt eksplisitt i kompetansemålene. Vi finner derimot formuleringer i kjerneelementene for faget som kan begrunne pedagogisk praksis der læreren trekker inn kontroversielle spørsmål i undervisningen. Disse formuleringene er blant annet “elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om” og “etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet” (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 3). Disse formuleringene kan tolkes til at det er rom for konfliktperspektiver i undervisningen. For at elevene skal utvikle seg til å kunne håndtere og reflektere rundt spørsmål det ikke nødvendigvis er enighet om, eller som det ikke er enkelt å ta stilling til må elevene få mulighet til å diskutere nettopp slike spørsmål. Klasserommet skal være en trygg arena, der læreren har kontroll over diskusjonen. På denne måten kan elevene utvikle sine evner til å delta i et uenighetsfellsskap på en trygg måte. Likevel må det påpekes at dette er vår tolkning av læreplanen. Det er ulikt hvordan lærere tolker planen og målene som står skrevet i den. Dette er paradokset som kommer frem i LK20, valgfriheten som gir både muligheter og utfordringer. Hva skal med og ikke med i undervisningen, og hvorfor eller hvorfor ikke? For å møte elevene på en best mulig måte, må lærerne bruke sitt profesjonelle skjønn og sin profesjonsfaglige kompetanse.

Skjellsordet “jøde” har vi erfart fortsatt eksisterer i norske klasserom. Dette kan på mange måter oppleves som et kontroversielt tema. Det kan både knyttes til den pågående konflikten i Israel og Palestina, som er mye oppe i media, men også mangel på kunnskap og fordommer. Det kan være vanskelig for en lærer å vurdere alvorlighetsgraden på slike kommentarer i klasserommet. Mange lærere er usikre på disse temaene. Her kommer vi tilbake til det profesjonelle skjønn og autonomi i kapittel 2.2.1, at læreren har mulighet for å styre mye av sin undervisning og didaktiske valg, men også ansvar for at den holder høy kvalitet. I kapittel 2.3 påpekte vi at loven presiserer at KRLE-faget “er eit ordinært skolefag, som normalt skal samle alle elevar”. Med dette til grunn kan man argumentere for at når slike situasjoner, som når skjellsordet “jøde” blir brukt, må læreren ta grep og forklare elevene hva ordbruken innebærer, og hvorfor dette er problematisk, med formål om å samle alle elevene, og ikke bruke religion mot hverandre. Det kan også være hensiktsmessig å bruke denne muligheten til å la elevene selv også reflektere og samtale rundt bruk av skjellsord. På den måten vil elevene danne egne meninger, som kan være holdningsdannende.

Hans Olofsson, en svensk historiedidaktiker bruker begrepet narrativ forkortelse for ord som forteller en historie utover den leksikalske betydningen av ordet. Vi må ha kunnskap om ordene for å kunne delta i samtaler og følge med i verden, sier Olofsson. Videre påpeker Olofsson at slike termer ikke er nøytrale. De fungerer som semiforer som inneholder tegn, verdier og konnotasjoner (Olofsson, 2014, s.163 i Moldrheim, 2021, s.45). Det betyr at de narrative forkortelsene er ladet med noen sitt perspektiv og forståelse av saken. Ofte har vi ikke samme forståelsen av ordet, og da kan misforståelser oppstå. Solveig Moldrheim har funnet at ved bruk av slike ord så oppfattes ikke ordet i seg selv som nedlatende, men fortellingene som ligger bak ordet. Det er personen som bruker ordet som påvirker hvilken historie som vekkes (Moldrheim, 2021, 45).

Vi stiller spørsmål om ordet “jøde” kan fungere som en narrativ forkortelse, der meningsinnholdet i ordet avhenger av hvem som uttaler ordet, og er ledende for hvilken historie ordet bærer med seg. Moldrheim ser på det som interessant å bruke teorien om narrative forkortelser i forhold til ord som brukes i hets og undertrykkelse. Slik som vi så med ordet “jøde” kan dette forklare mye, for hvorfor ord som uttrykker hets og fordommer kanskje ikke er ment slik de oppfattes. Moldrheim stiller seg spørsmålet om hvorfor meningsinnholdet endres i forhold til hvem som uttaler ordet. Identiteten til den som uttaler ordet og situasjonen ordet uttales i har betydning for hvilken historie som formidles. Ordet jøde i seg kan omtale personer med jødisk tro eller opprinnelse. Samtidig kan ordet jøde fortelle historie om forfølgelse og hat. I forskningen til Moldrheim, der hun forsket på bruk av n-ord hos elever på videregående skole kommer det frem noen interessante innspill fra elevene. En elev peker på at bruk av humor problematiserer n-ord. Humor står stekt i samfunnet, både som en positiv egenskap og norm (Billig, 2005 i Moldrheim, 2021, s.54). Dersom en person lykkes med sin humor vil han oppleve status (Meyer, 2000 i Moldrheim, 2021, s.54). Det er imidlertid en risiko ved bruk av humor: man kan risikere å fornærme noen. Det kan være utfordrende å si ifra til vedkommende dersom man blir fornærmet av deres humor, da humor som norm står såpass sterkt i samfunnet. Den fornærmede personen kan bli oppfattet som hårsår eller at han har mangel på humor selv (Moldrheim, 2021, s.55).

### 3.6.1 Lærerens ansvar rundt fordommer i skolen

Etter von der Lippe sine klasseromsobservasjoner og intervjuer, gjort i norske klasserom, viser det seg at elever utsettes for “skjellsord og nedsettende bemerkninger knyttet til sin egen gruppe eller identitet” (Hope, 2019; Røthing, 2019; von der Lippe, 2009, sitert i von der Lippe, 2021, s.23), uten at læreren tar tak i det. Intervjuene med lærerne viser da til at lærerne har gode intensjoner, men er usikre på hvordan de skal håndtere slike kommentarer i klasserommet (von der Lippe, 2021, s. 24).

Åse Røthing bruker begrepet “ubehag” knyttet til disse observasjonene i gjort i klasserommet. Rett og slett på grunn av det er et ubehag å være usikker. Ifølge Røthing kan dette ubehaget være en vei inn til å jobbe med sin egen refleksjon og øke sine innsikter og bidra til å endre praksis knyttet til mangfold og antirasistisk arbeid (von der Lippe, 2021, s. 24). Som lærere vil vi elevene det beste, men man er ikke opplært i enhver situasjon som kan oppstå i klasserommet, og de fleste vil kjenne på ubehag. Men igjennom ubehaget, kan man bli bedre neste gang. For om elevens beste kommer først, må man ta tak i fordomsfulle handlinger og ytringer og hjelpe elevene. Skolen skal fremme demokrati, mangfold og likestilling, og derfor må læreren også fremme akkurat dette.

Skolen og læreren skal beskytte elevene, dette blir tydelig lovpålagt gjennom Opplæringslova §9 som omhandler elevene sitt skolemiljø. Her kommer man blant annet innom aktivitetsplikten, forebyggende arbeid og retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Når det kommer til fordommer og hatefulle ytringer vil vi trekke frem §9-A3 som lyder slik:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal forebygge brott på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsa, trivselen og læringa til elevane (Opplæringsloven, 1998).

I §9-A3 kommer det tydelig frem at skolen har et ansvar for å holde skolen trygg og god for alle, og skal forebygge brudd på dette. Skolen og lærerne er lovpålagt å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø, og dermed ta tak i det ubehagelige for elevenes beste. Disse føringene gjør til at læreren stadig må vurdere hvor grensene for krenking går. Læreren må dermed kontinuerlig passe denne retten på vegne av elevene, slik at ikke denne retten krenkes av læreren selv eller andre elever. I overordnet del av læreplanen står det tydelig at læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn slik at den enkelte elev blir ivaretatt i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.9).

Spørsmålet er hvor grensene for atferdsregulering av ytringer skal settes. Hvordan kan man avgjøre om ytringer er akseptable eller ei i skolen. Er utsagnet et uttrykk for kunnskap eller fordom? Det kan være et spørsmål læreren må stille seg i en undervisningssituasjon. Nettopp dette undersøker Tonje Myrebøe og Åse Røthing i boken *Fordommer i skolen* (Myrebøe & Røthing, 2021). I boken konkluderer de med at nedsettende ytringer ikke trenger være et uttrykk for fordommer (Myrebøe & Røthing, 2021, s.63).

Det står i overordnet del av læreplanen at “respektløse og hatefulle ytringer skal ikke skal aksepteres i skolen” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10). Det kan by på utfordringer når hver

situasjon er unik og lærere tolker situasjoner ulikt. Det er flere kontekstuelle faktorer som spiller inn, disse varierer gjerne fra situasjon til situasjon, men kan for eksempel dreie seg om elevens bakgrunn, klasseromssituasjon og vilje til dialog. Forskningen utarbeidet av Myrebøe & Røthing (2021, s.73) tilsier at i denne sammenheng vil relasjonen mellom lærer og elev være avgjørende. Læreren som kjenner eleven, evner ofte bedre å vite på hvilken måte atferden kan reguleres hos eleven, og i hvilken grad man kan utfordre eleven på sine ytringer. På hvilken måte man kan innføre tiltak, er også avhengig av denne relasjonen. Videre er det også ulikt hvordan lærere utøver skjønn for hvordan situasjonen skal håndteres. Det kommer av at lærerens profesjonelle skjønn i stor grad er betinget deres egen erfaring og bakgrunn (Myrebøe & Røthing, 2021, s.76) Altså kan vi si at det er opp til lærerens skjønn å vurdere hver enkelt situasjon i henhold til kontekst og relasjon, samtidig som det er opp til lærerens autonomi å avgjøre hvordan man skal handle. Det som er sikkert er at læreren er lovpålagt å handle, dersom elevenes fysiske eller psykiske trygghet på skolen blir truet.

## 4.0 Metode

Målet for masteroppgaven er ikke å gi en helhetlig generalisering av hvordan undervisningspraksisen er generelt blant KRLE-lærere i Sør-Norge. Generalisering er ikke sentralt i kvalitative studier, den type resultat er mer noe vi kunne tatt sikte på dersom vi gjennomførte en kvantitativ studie (Dalland, 2020, s.55). I vår studie ønsker vi å dra frem noen konkrete eksempler fra pedagogisk praksis i dag, slik at vi kan løfte disse frem i lys av etablert teori. Da kan vi få innsikt i hva som gjør at undervisning fungerer som holdningsdannende eller ikke. Det er lærerne, og deres holdninger og praksis i forhold til undervisning om jødedommen vi skal forske på. Vi skal ikke forske på elevene og hvilket utbytte de får av undervisningen. Det er læreren som fungerende aktør i møte med elevene og lærernes tanker rundt holdningsdannelse vi skal sette søkelyset på. For å få svar på hovedproblemstillingen vår og våre forskningsspørsmål har vi tatt i bruk metodene intervju og observasjon, samt tidligere forskning og litteratur som kan være relevant for vår oppgave.

Etter at vi har innhentet data gjennom observasjon og intervju skal vi ta fatt på selve forskningen. Vi vil analysere de ulike dataene i lys av hverandre. Observasjon i lys av intervju, og intervju i lys av observasjon, hos den enkelte lærer. Vi vil sammenligne det læreren forteller oss om egen praksis med det vi observerer fra selve undervisningspraksisen. Samtidig vil vi analysere dataen fra begge informantene med hverandre. På denne måten kan vi finne sammenhenger og motsetninger mellom praksisen til de to informantene. Dette vil hjelpe oss med å belyse problemstillingen, når vi skal gå videre for å sammenligne våre funn med teori.

Videre vil vi ta i bruk allerede etablert teori, litteratur og forskning for å undersøke dataen vi har funnet, her skal blant annet holdningsundersøkelsene fra HL-senteret og von der Lippe sin bok *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* bli spesielt nyttig. Teori om fordommer ser vi på som avgjørende for KRLE som et holdningsdannende fag og får også en sentral del i oppgaven for å kunne drøfte funnene fra empirien vi innhenter. Religionsdidaktisk teori vil også kunne gi forklaringer på praksisen vi ser i innhenting av data. I tillegg kommer vi til å undersøke dataen vi har innhentet sammen med LK20. Dette vil vi gjøre for å sammenligne mulighetsarenaen som ligger til grunn i skolen, med hvordan denne blir utnyttet i praksis. Vi ser dette hensiktsmessig for å kunne danne et bilde for i dag, samt gi pekepinner på hvilken betydning arbeidet i KRLE-faget har. Litteraturen vil bli dratt inn i empirien vi har innsamlet på en strukturert og adskilt måte i oppgaven, men sammenfalle i det oppsummerende kapittelet.

Med empiri fra både skolen, litteratur og forskning, vil vi søke å finne svar på både forskningsspørsmål og vår hovedproblemstilling “Hvordan kan KRLE-faget fungere som et holdningsdannende fag i skolen, og hvordan arbeider KRLE-lærere med dette?”.

#### 4.1 Metode og metodevalg

En forskningsmetode er en fremgangsmåte som brukes for å komme frem til kunnskap i forskning og forskningsoppgaver. Metoden påvirker oppgaven ved å bestemme nærheten til utvalget og planleggingen av hvordan data skal innhentes. I vår oppgave har vi valgt å bruke kvalitativ metode i form av intervju og observasjon. Kvalitativ metode er rettet mot å innhente data som kan brukes til å beskrive, og forstå menneskers handlinger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.113). Bruk av kvalitativ metode kjennetegnes av at man forsker på et lite antall informanter, som man søker å få dybdekunnskap om (Thagaard, 2018, s.16). Det kan argumenteres for at man får et smalt innblikk i feltet ved bruk av kvalitativ metode. Motsetningen vil være kvantitativ metode i form av for eksempel standardiserte spørreundersøkelser som tar for seg en større gruppe informanter og på den måten samler inn data av en større bredde, men en mindre dybde.

I forhold til vår problemstilling fant vi det mest hensiktsmessig å velge kvalitative metoder for datainnsamling. Vi valgte semistrukturerte intervjuer, som vil si at vi styrer samtalen i den grad, ved at et er vi som stiller spørsmålene. Likevel er det en viss åpenhet her, og informantene kan svare og utdype som de selv ønsker. Denne åpenheten er viktig for at vi skal kunne få frem deres forståelse av egen praksis rundt jødedomsundervisning og den mulighetsarenaen som ligger til grunn. Dette er en mulighet vi ikke ville ha hatt dersom vi brukte kvantitativ metode, som i hovedsak innhenter data

i form av tall (Postholm & Jacobsen, 2018, s.99). Da hensikten med vår forskning er å få kunnskap om holdninger og praksiser, finner vi det mest hensiktsmessig for vår studie å søke dybdekunnskap fremfor breddekunnskap. Vi har dermed valgt kvalitativ metode som utgangspunkt for vårt forskningsprosjekt. “Om vi skal si det enkelt, kan man tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (de gjør)” (Dalland, 2020, s. 100). Dette oppsummerer vår begrunnelse for valget om å gjennomføre en kombinasjon av de kvalitative metodene, intervju og observasjon. Det er for å få et så helhetlig bilde av lærerens praksis som mulig. En kombinasjon av disse metodiske tilnærmingene vil gi oss bred kunnskap om lærernes praksis. Denne bredden i forskningen ville vi ikke ha fått dersom vi kun hadde valgt én av metodene, da undervisningen kun hadde blitt belyst fra én side. Enten utenfra ved å observere eller innenfra gjennom å intervju. Motivasjonen bak dette prosjektet er å skape en forståelse for hvordan jødedomsundervisningen kan være i dag, og gi eksempel på hvilke tanker og refleksjoner KRLE-lærere kan ha rundt dette. Derfor falt metodevalget naturlig på kvalitativ metode, ved bruk av intervju og observasjon.

Vi hadde flere tanker i hodet før datainnsamlingen kunne begynne. Blant annet hadde vi “forskereffekten” i bakhodet. Lærerne som er våre informanter, vet hele tiden at de er under utforsking. Dette kan prege deres oppførsel og svar, noe vi må ta i betraktning når vi skal analysere funnene. Vi kan ikke vite med sikkerhet hvordan virkeligheten er, utover den empirien vi innhenter. Dalland skriver i sin bok *Metode og oppgaveskriving* at det er en myte at forskeren kan være verdinøytral (Dalland, 2020, s. 61). Men det som er viktig er å være bevisst på sine egne verdier, og holde seg objektiv. Å være objektiv er ikke det samme som å være verdinøytral. Dalland påpeker at å være objektiv er det samme som å være saklig og upartisk (Dalland, 2020, s. 62). Dette hadde vi også i bakhodet i forkant og ved gjennomføring av datainnsamling, ved å være bevisst våre verdier kan vi i større grad sikre at de ikke påvirker studien. Verdiene vi er opptatt av er i stor grad de samme verdiene som masteroppgaven vår baserer seg på, slik som toleranse, likeverdighet, respekt i møte med religioner.

I intervjuet produserer kunnskapen som innhentes, gjennom den interpersonlige interaksjonen. I intervjuet vil sannsynlig den som intervjuer og den som blir intervjuet påvirke hverandre (Dalland, 2020, s. 78). Eksempel på dette kan være måten spørsmålet blir stilt på, eller svart på, kroppsspråk og tonefall. Et intervju er en menneskelig interaksjon, og man reagerer, tenker og mener ulikt. Likevel skal ikke dette dermed ses på som en feilkilde, men man bør være bevisst på hvordan metodene kan påvirke. Derfor valgte vi å utarbeide en intervjuguide på forhånd, med åpne spørsmål, og øvde oss på stille spørsmålene på en objektiv måte, slik at faglærerne kunne i størst



mulig grad svare uten å bli påvirket av hvilke og hvordan spørsmålene ble stilt. Ved å ha dette i bakhodet, prøvde vi å ikke la oss påvirke av svarene de ga oss, enten vi har uenige eller enige i svarene.

I observasjon er det viktig å styre sitt eget kroppsspråk, og ikke gjøre et stort nummer ut av at du er der. Om man er for synlig, kan det fort påvirke læreren, elevene og undervisningen. Fallgruven er da at observasjonen av undervisningen blir urealistisk og falsk. Vi ønsker å danne et mest mulig realistisk og ekte bilde av hvordan undervisningen foregår, og dermed ønsker vi påvirke minst mulig.

Ved å ha disse punktene i bakhodet under intervju og observasjon, håper vi at empirien som er innhentet er så lite påvirket som mulig, objektivt og ikke minst nyttig.

#### 4.1.1 Observasjon

Den første metoden vi anvendte i prosjektet var observasjon. Observasjonen måtte gjennomføres tidlig i prosessen da vi var avhengige av å følge skolens årsplan for emner i KRLE-faget. Det var før høstferien i 2022 jødedommen sto på timeplanen, og det var dermed da vi observerte. Vi ville at observasjonen skulle gjennomføres i en naturlig setting, og vi ville dermed inn å observere når klassen var i gang med tema. På den måten fikk vi se en tilfeldig og naturlig KRLE-undervisning om jødedommen. Grunnlaget for dette var å ikke påvirke informanten i unødvendig høy grad.

Vi valgte å bruke systematisk observasjon. I systematisk observasjon retter observatøren oppmerksomheten mot konkrete hendelser i en bestemt tidsperiode (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dette tilfellet læreren og undervisningen. I observasjonen ble ikke elevene observert direkte, men klasseromssituasjonen i seg selv. Vi søkte om godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), og fikk godkjenning i forkant av observasjonen. Faglærerne hadde også valgfritt signert under på samtykkeskjema før observasjonen fant sted.

Før observasjon forberedte vi et observasjonsskjema, med punkter vi tenkte kunne være nyttig for oppgaven. Som sagt ble observasjonen gjennomført tidlig i prosessen, grunnet i skolens årshjul for tema i faget. Svakheten ved at vi gjennomførte observasjonen såpass tidlig i prosjektet var at vi ikke hadde avgrenset problemstillingen vår endelig på dette tidspunktet. Vi valgte dermed å observere alt informanten gjorde og sa. Eksempel på observasjoner er: didaktiske valg, metodebruk i klasserommet, interaktivitet med elevene, språkbruk, kreative løsninger og forklaringer. Arket vi brukte til hjelp i observasjonen ligger som vedlegg til denne oppgaven. På denne måten søkte vi å innhente så mye data som mulig, som vi kunne bruke utvalgt fra senere i analysen. Vi skrev feltnotater på alle relevante observasjoner, til tross for om de var nevnt i skjema eller ei. Grunnen til

at vi valgte å bruke et skjema som utgangspunkt, var at vi ville sikre bruk av flere sanser og mental våkenhet under observasjonen.

I observasjonen inntok vi en «observatør-som-deltaker» posisjon. Det innebar at vi satt bakerst i klasserommet, og observerte hva læreren sa og gjorde. Vi presenterte oss for klassen, men hadde ellers ingen interaksjon med klassen eller læreren underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.115). I denne posisjonen fikk vi god oversikt over situasjonen, uten å påvirke den unødvendig mye. Likevel er vi bevisst på at selve vår tilstedeværelse i undervisningen kan ha påvirket oppførselen til læreren, jf. Forskereffekten som er nevnt i kap. 4. Læreren visste på forhånd når vi kom for å observere. På denne måten kan læreren ha valgt å planlegge undervisningsøkten, eller formulere seg annerledes på grunn av at han/hun ble observert. Dette tar vi høyde for i oppgaven, ved å opplyse om problematikken. Likevel er det lite vi som forskere kan gjøre for å avdekke om noe i observasjonen var utenom det normale. For at dette skulle vært mulig måtte vi hatt en mye mer omfattende datainnsamling, der vi observerte flere undervisningsøkter over tid.

I etterkant av observasjonen, satt vi oss ned og gikk igjennom punktene vi hadde observert, og fikk dannes oss et helhetlig bilde av undervisningen. Når vi fikk avgrenset planen for oppgaven med struktur og tydelige mål, gikk vi i gang med å velge ut hva fra observasjonen som var nyttig for å få svar på våre forskningsspørsmål og hovedproblemstilling. Her valgte vi å sette fokus på lærerens språkbruk, undervisningsmetode og perspektivet læreren brukte i undervisningen. Deretter arbeidet vi ved å strukturere og kategorisere empiri inn under forskningsspørsmålene. Det er ingen harde og tydelige skiller mellom forskningsspørsmålene, og empirien blir brukt litt flytende mellom dem, men på ulike måter. Dette er empiri vi ikke kunne ha innhentet ved noen annen metode. Når dette var gjort, begynte vi å analysere funnene fra observasjonen i lys av teori. Spesielt er metoden observasjon nyttig i henhold til vår problemstilling, med tanke på å finne ut hvordan lærere utnytter mulighetsarenaen i KRLE-faget, hvilke perspektiv lærerne bruker i undervisning og hvordan lærere i praksis jobber med holdningsdannelse i faget.

#### 4.1.2 Intervju

Vi har valgt å benytte oss av semistrukturert intervju for å innhente data. Målet er å forstå informantenes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I forkant av intervjuet hadde vi søkt og fått godkjennelse fra NSD, og lærerne hadde valgfritt skrevet under på samtykkeskjema.

Vi utformet 15 spørsmål i forkant av intervjuene, men vi tok oss også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, som ikke var en del av intervjuguiden. Vi hadde 16 oppfølgingsspørsmål som var utformet på forhånd, som vi stilte dersom informanten ikke kom inn på disse tankene selv. Det

hendte også at vi stilte oppfølgingsspørsmål som ikke var utarbeidet på forhånd, når dette falt seg naturlig. Dette gjorde vi for å få nødvendig utdypning, et bredt innblikk, samt dyp forståelse av det informantene fortalte om. Dette ble en balansegang mellom å holde intervjuene såpass «like» at de kan brukes om hverandre, og sammenlignes, men også såpass åpne at informantene får reflektert rundt tanker og erfaringer de føler er relevante. Derfor stilte vi som utgangspunkt de samme 15 spørsmålene til begge informantene, der de selv svarte så utfyllende og åpent de ønsket.

Spørsmålene vi stilte i intervjuet var av en åpen art, sett i motsetning til ledende spørsmål. De ble presentert slik at det tydelig ikke var en fasit vi var ute etter. Dette gav informantene mulighet til å snakke fritt, uten at vi påvirket unødvendig mye. Vi valgte for eksempel å ikke bruke ord som holdningsdannelse eller mulighetsarena i intervjuet. På den andre siden spurte vi om deres undervisningspraksis etter LK20, deres visjon for faget og hva de mente var viktige holdninger og verdier. På den måten la vi opp til at lærerne selv kunne nevne og utdype stikkord som de mener er viktig for sin praksis. På denne måten prøvde vi å få frem deres genuine tanker. Dette er viktig for at vi kan svare på problemstillingen. Vi var ute etter lærernes egne tanker, og ikke at de bekrefter våre tanker.

Denne metoden for innhenting av data gjorde til at vi fikk innhentet data om det vi trengte kunnskap om, samtidig som informantene ikke ble unødvendig styrt under intervjuet. Vi ønsket at tankene til informantene skulle komme naturlig frem. Informantene fikk utlevert spørsmålene på forhånd. Vi valgte å utlevere spørsmålene i håp om at lærerne da fikk tid til å gjøre seg opp en mening i forkant. Når lærerne fikk betenkningstid, så fikk de muligheten til å bli mer bevisst egen praksis.

Intervjuene ble tatt opp med diktafon, etter godkjenning fra både NSD og utvalg. På den måten fikk vi god oversikt over hva som ble sagt i intervjuet, og vi kan med sikkerhet sitere informantene. Dette er viktig for at vi kunne få med oss alle de nyanser og formuleringer lærerne brukte. Vi, som forskere var begge til stede i begge intervjuene. Den ene av oss ledet fremgangen for spørsmålene, mens den andre tok notater. Vi valgte å ta notater i tillegg til å bruke diktafon slik at vi senere kunne se hva vi ble oppmerksomme på. De svarene som spesielt vekket vår interesse, tenkte vi at kunne være spesielt interessante å se på videre. Av hensyn til informantene gjorde vi denne fordelingen. Det kan virke stressende eller veiledende for informantene dersom vi begge hadde byttet på å notere og stille spørsmål. Dette kunne gi inntrykk at noen svar var mer interessante eller ubetydelige enn andre svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s.133)

Vi som forskere er bevisst om at vi personlig har sterke tanker om hvordan undervisning om jødedommen etter LK20 bør være. Disse tankene har vi forsøkt å legge bort i vår forskning. Både når

vi utarbeidet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. I selve intervjuene snakket vi utelukkende om informantene sine meninger og erfaringer for å få frem deres perspektiv. Vi la ikke til våre meninger, vår stemme ble kun brukt til å stille spørsmål. Dette valgte vi å gjøre for å være minst mulig subjektive i datainnsamlingen, slik at ikke informantene ble påvirket til å svare på en bestemt måte dersom vi hadde kommet med innspill om våre meninger.

Empiren vi innhentet ved intervju avgjørende for at vi skal kunne belyse vår problemstilling. Problemstillingen er av kvalitativ art, i forhold til at den handler om hvordan lærere arbeider med KRLE-faget. Intervjuet var spesielt viktig for å få frem empiri rundt hvordan KRLE-lærere opplever LK20 og mulighetene i læreverket og hvilke verdier KRLE-lærerne regner som spesielt viktige i faget. Intervjuene gjorde det mulig for oss å innhente data i form av dybdekunnskap om disse temaene.

## 4.2 Analyse og tolkning

Analysen skal hjelpe oss til å finne ut hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite (Dalland, 2020, s. 94). Dette er en sentral prosess i en oppgave, men har også sine fallgruver. Med dette mener vi at man må være selvbevisst når man analyserer og tolker. For vår del innebærer dette at vi er studenter som undersøker en problemstilling, og ikke la personlige meninger og holdninger styre tolkningen av informantens utsagn. Vi har forsøkt å tolke informantenes utsagn fra forskjellige sider.

### 4.2.1 Analyse og tolkning av observasjon

I etterkant av observasjonen måtte vi systematisere det vi hadde observert. Under observasjonen skrev vi begge notater, som måtte gjøres ganske raskt for å ikke gå glipp av noe. Derfor var det nødvendig å jobbe igjennom det vi hadde notert, og systematisere det bedre under observasjonspunktene våre. Deretter startet analyseringen, der vi måtte gå igjennom informasjonen og diskutere hva dette kan gi svar på. Her brukte vi forskningsspørsmålene som utgangspunkt, og begynte å systematisere informasjonen under de ulike forskningsspørsmålene. Deretter måtte vi bruke teorien til å få et teoretisk perspektiv, for å skape mening. Altså å se observasjonen opp imot teori. Dette er en del av prosessen for å skape faglig og teoretisk sikkerhet, og redusere sjansen for personlige meninger. Prosessen var derimot ikke ferdig før vi hadde fått gjennomført intervju. Som beskrevet i kapittel 4.0, valgte vi å gjennomføre begge metoder for å få et mest mulig helhetlig bilde av lærerens praksis.

#### 4.2.2 Analyse og tolkning av intervju

Først av alt startet vi etterarbeidet med intervjuet med å transkribere svarene. Deretter valgte vi å bearbeide empirien tematisk. En tematisk bearbeiding av flere intervju krever at vi har fulgt intervjuguiden (Dalland, 2020, s.98). Selv om man følger intervjuguiden så hender det at ett og samme tema eller spørsmål kan bli berørt flere ganger. Spesielt når vi har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju, som gir informantene en større frihet til å utdype. Dermed blir skillelinjen til tider ikke så sterk mellom spørsmålene. Rent praktisk lagde vi en liste, og jobbet oss nedover med å bruke forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Her plasserte vi svarene fra utvalget der det passet i forhold til forskningsspørsmålene. Når dette var gjort, begynte vi å analysere funnene fra intervju, og se sammenhengen mellom teori, observasjon og intervju og lage et helhetlig bilde. Dette kommer i kapittel 5. Her har vi etter beste evne analysert selvbevisst, kritisk og objektivt.

#### 4.3 Utvalg av informanter

Vi hadde noen avgrensninger vi la til grunn da vi valgte ut informanter vi kunne forske på. Disse er satt for å sikre at vi forsker på informanter som kan gi oss data som belyser problemstillingen. Dersom ikke informantene var nøye utvalgt ville ikke forskningen hatt noe for seg. Vi bestemte oss på forhånd om at vi ville forske på to KRLE-lærere. Vi har dermed valgt oss ut to informanter som vi både intervjuer og observerer. Dette gjør til at vi kan sammenligne hva vi ser av praksis i klasserommet gjennom observasjon, med den dataen vi innhenter i intervju. Da kan vi se om de to typene data vi har innhentet fra informanten samstemmer.

Et resultat av at vi kun innhenter data fra to lærere er at forskningen kan bli relativt smal i form av få informanter. På den andre siden kan vi ved et lite utvalg bruke mer tid på hver enkelt av dem. Vi får ikke breddekunnskap om jødedomsundervisningen generelt ved å kun forske på to lærere, men vi får dybdekunnskap i form av viktige innblikk i hvordan undervisningen kan være. Den viktigste avgrensningen vi la til grunn ved utvalget, var at informantene er utdannende KRLE-lærere på ungdomsskolen, som underviser KRLE i en åttende klasse i dag. Kravet om klasstrinn ble satt, da vi ønsker å belyse problemstillingen vår i forhold til kompetansemålene som er gjeldende for ungdomstrinnet. Vi konsentrerer oss ikke spesielt om barneskolen i denne studien. Deretter søkte vi en lærer som arbeider på en skole i byen, og en lærer som arbeider på en skole på bygda. Denne geografiske avgrensningen satt vi da vi ønsket så se om vi fant noen forskjeller på jødedomsundervisningen i byen og på bygda. Det er vanskelig å si om forskjellene vi finner mellom lærerne skilles den geografiske plasseringen eller andre faktorer. Interessen drev oss likevel til å gjøre utvalget på bakgrunn av geografisk plassering, i tanke om at interessant data kanskje kunne

komme frem. Dette er data som ikke vil være avgjørende for studien, men kan komme til nytte om noe skulle vise seg. Begge lærerne underviser på skoler på Sørlandet. Dette er et praktisk lett tilgjengelig område for oss som forskere, i forhold til å kunne komme og besøke lærerne på skolen.

I oppgaven omtaler vi personene vi har forsket på som lærer/informant 1 og lærer/informant 2. Dette gjør vi for å bevare deres anonymitet, samt ha et tydelig skille mellom dem for å gjøre oppgaven oversiktlig. I kapittel 5 viser vi til sitater fra intervjuene, sitatene er referert med intervju, og dato for intervjuet. Dette har vi også gjort for å gjøre analysen mest mulig oversiktlig. Vi har imidlertid ikke valgt å referere etter observasjon på samme måte, dette er for å bevare anonymiteten til lærerne vi undersøkte. Da vi kun har forsket på to informanter vil dette være relativt sensitiv informasjon, som vi ikke ser hensikten ved å dele. Ved presentasjon av data fra observasjon refererer vi kun med observasjon, og lærer 1 eller lærer 2.

## 5.0 Forskningsspørsmål: analyse av funn i møte med teori

I dette kapitlet vil vi analysere dataen vi har innhentet strukturert etter forskningsspørsmålene som vi har presentert i kapittel 1.1. Dataen vi innhentet gjennom observasjon og intervju har vi kategorisert etter de fire forskningsspørsmålene. På denne måten vil vi presentere våre funn og drøfte disse i lys av tidligere forskning som kom frem i kapittel 2 og 3 i denne oppgaven. For eksempel vil vi bruke tidligere forskning og undersøkelser fra HL-senteret og von der Lippe sin bok *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*.

Hensikten med dette kapitlet er å belyse problemstillingen fra ulike vinkler, slik at vi kan finne tendenser som sammenfaller eller utelukker hverandre i dataen og teorien. På den måten ønsker vi å komme frem til punkter som vil være avgjørende for skolen som mulighetsarena og KRLE som et holdningsdannende fag.

### 5.1 På hvilken måte er KRLE-faget en mulighetsarena som læreren kan utnytte?

Læreplanverket og opplæringsloven setter rammene for mulighetsarenaen i KRLE-faget. I kapittel 2.3 og 2.4 så vi at disse dokumentene legger sterke føringer for KRLE-faget som et holdningsdannende fag. Hvordan lærere bruker sitt profesjonelle skjønn og tolker planene avgjør hvordan mulighetene blir utnyttet. Vi spurte lærer 1 og lærer 2 om hvordan de opplevde implementeringen av LK20 på sin skole. Begge lærerne fortalte at skolene/ledelsene hadde gitt mangelfull gjennomgang/opplæring av LK20 og bevilget for lite tid til samarbeid i kollegiet. Det viste seg at begge skolene hadde jobbet en del med LK20 generelt, men lite fagspesifikt. Spesielt opplevde de at KRLE-faget ble nedprioritert. Basisfagene, norsk, engelsk og matte ble i høyere grad

prioritert ved teamarbeid. Denne skjeve satsningen mellom fag opplevde også begge lærerne i forhold til økonomisk satsning på skolen. De fysiske læreverkene lærer 1 og 2 har tilgjengelig er skrevet da LK06 var gjeldende læreplan. Lærer 1 forteller at han/hun bruker læreboken, *KRLE-boka 8-10 fra Cappelen Damm* (Wiik. & Waale, 2016) som er basert på LK06, og nettressursen “Skolen” (<https://skolen.cdu.no/>), utarbeidet av Cappelen Damm og basert på LK20. Lærer 1 beskriver denne praksisen som «en fot i hver leir» (intervju, 27.01.23), altså en fot i LK20 og en fot i LK06. Lærer 2 valgte å ikke bruke noe særlig lærebøker i sin undervisning, men samlet isteden viktig fagstoff i hefter og powerpointer som elevene fikk utdelt. Den informasjonsbanken lærer 2 samlet inn til sine elever sikret elevene oppdatert fagstoff, til tross for at skolen ikke hadde satset økonomisk på faget. For at undervisningen skal være holdningsdannende er det essensielt at lærerne har et kritisk blikk på læremidlene de har tilgjengelig, slik at religionene blir fremstilt på en måte der innenfraperspektivet i religionene blir ivaretatt og elevene får en forståelse for det religiøse landskapet i dag. Det vil sikre en kritisk og pluralistisk undervisning. Vi skal se mer på hvilken rolle skolen og ledelsen har i den faglige utviklingen til lærerne etter innføring av LK20.

#### 5.1.1 Profesjonsfellesskap og støtte fra skoleledelsen

I skolene informantene våre jobbet på var det ikke satt av nok tid til å drøfte og arbeide med LK20 i fellesskap. Dette er et eksempel på hvordan skolen/ledelsen kan begrense mulighetsarenaen i KRLE-faget. Særlig når skolene ikke prioriterer å kjøpe oppdaterte lærebøker og bevilge tid til fagspesifikt samarbeid blir læreren i stor grad satt igjen alene. Det blir opp til hver enkelt lærer å lese, tolke og forstå den nye læreplanen. I en slik situasjon vil vi si at autonomien til hver enkelt lærer blir for omfattende. Vi henviste til Hermansen i kapittel 2.2.1, som sa at autonomi begrepet innebærer at man skal kunne kvalitetssikre eget arbeid, og man har ansvar for å utvikle skolens kunnskapsbase (Hermansen, 2019, s.35). Denne muligheten og dette ansvaret er essensielt i skolen, slik at hver enkelt lærer har eierskap til sin pedagogiske praksis. Samtidig har skoleledelsen det overordnede pedagogiske ansvaret på skolen, og skal tilrettelegge for at de ansatte får veiledning og støtte i sin profesjon (Mathisen, 2021). Når skoleledelsen ikke tilrettelegger i stor nok grad blir det mye ekstraarbeid for faglærerne når de skal endre sin undervisning fra LK06 til LK20. I intervjuet av lærer 2 fortalte læreren at han/hun hadde brukt mye av sin fritid på å sette seg selv inn i LK20. Resultatet var at han/hun totalomvendte sin undervisningspraksis. Lærer 2 fortalte at han/hun alene hadde ansvar for KRLE-faget på ungdomsskolen han/hun jobber på. Lærer 2 beskriver at dette er på både godt og vondt, “jeg får det som jeg vil, men det er mye arbeid”, sier lærer 2 i intervjuet (intervju, 31.01.23). Vi forstår det som at denne læreren mangler et profesjonsfellesskap på sin skole,

direkte knyttet til KRLE-faget. På denne måten kompenserer læreren for den manglende innsatsen fra skolen sin side, slik at undervisningen fortsatt er av en god pedagogisk kvalitet etter innføringen av LK20. Eksemplet med lærer 2 der han/hun ene og alene tar ansvar for faglig utvikling og tilrettelegging i KRLE-faget ved sin skole viser tydelig hvor prisgitt undervisningen er hver enkelt lærer. Lærer 2 bruker sitt profesjonelle skjønn til å på egenhånd ta utfordrende avgjørelser for hvordan hans/hennes pedagogiske praksis skal være. Vi ser at lærer 2 alene har ansvar for KRLE-undervisningen på sin skole, og dermed blir læreren stående alene. Autonomien lærer 2 har til å tilpasse og kvalitetssikre sin egen undervisning blir stor. Når lærer 2 da mangler et profesjonsfellesskap er elevene avhengig av at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn for at de skal få den undervisningen de har krav på, jamfør læreplanverket og opplæringsloven.

I intervjuene gir begge lærerne uttrykk for at de ønsker mer oppfølging fra ledelsen når det kommer til å tolke LK20. De forteller at de opplever å stå ganske alene når det kommer til faglig utvikling i KRLE-faget. Det er bemerkelsesverdig at tendensene sammenfaller såpass sterkt mellom de to lærerne vi har forsket på i vårt prosjekt. Med grunnlag i vår empiri viser det altså at det fortsatt finnes lærere som kjenner på mangler i forhold til videreutvikling etter LK20, tre år etter at den ble innført.

Hvordan skolen tilrettelegger for faglig utvikling, og satsning på enkeltfag i skolen påvirker mulighetsarenaen som ligger til grunn. Vi vil argumentere for at dersom lærerne vi forsket på hadde fått mulighet til økt faglig utvikling innenfor KRLE-faget ville mulighetsarenaen for KRLE-faget til å være et holdningsdannende fag vært større. Profesjonsfellesskap i skolen er en viktig arena for videreutvikling av pedagogisk praksis. Gjennom slike fellesskap blir ikke hver enkelt lærer stående alene, men i fellesskapet arbeider lærerne mot samme mål, se kapittel 2.5. I lærerprofesjonen må man ta mange selvstendige valg på bakgrunn av sitt profesjonelle skjønn. Dette har lærere autonomi til, og de er avhengig av å ta viktige valg for at undervisningen skal kunne fungere etter sin hensikt, altså at elevene skal utdannes og dannes. Likevel er lærere, på lik linje som andre profesjoner avhengig av et fellesskap. Lærere trenger å vite at de ikke er alene om de utfordringene de står ovenfor, få hjelp, veiledning og mulighet til å snakke og diskutere. Gjennom slik samhandling med andre, her spesielt ledelsen i skolen og kollegiet vil læreren ha mulighet til å bli mer sikker i sine valg, og komme frem til løsninger han eller hun ikke nødvendigvis ville ha funnet på egenhånd. Det er flere pedagogiske spørsmål som kan være nyttig å diskutere i team. Det kan for eksempel dreie seg om hvordan man som lærer skal håndtere utfordrende elevsituasjoner, metodebruk, formidlingsstrategier, og evaluering av elever. Videre i analysen skal vi drøfte viktigheten av å samarbeide om tolking av LK20.



### 5.1.2 Tolkningsrommet i LK20

LK20 er en omfattende reform av læreplanverket for grunnskolen. I læreplanverket er tolkningsrommet stort og dannelsesoppgavet uklart (Fauskevåg, 2022). Dette medfører drastiske endringer av føringene for faget, og gjør KRLE-lærere sin arbeidsoppgave i å tilpasse sin undervisning disse nye rammene stor. For eksempel blir ikke jødedommen eksplisitt nevnt i kompetansemålene etter 10 årstrinn nevnt i LK20, slik som var tilfelle i LK06. I intervjuet med lærer 2 spør vi om hans/hennes tanker rundt LK20, lærer 2 svarer:

Det er mange færre mål nå enn før (...) med de 15 målene nå så tenker jeg at de er mye mer runde i kantene, (...) du kan velge mye av innholdet selv, man kan vel egentlig velge bort en religion, om man vil. Det gjør ikke jeg. Dette er en svakhet, når den blir for åpen, jeg tenker alle trenger kunnskap i de fem verdensreligionene (...) jeg liker at det er spillerom for hva du vil legge vekt på (intervju, 31.01.23).

Tankene til lærer 2 presiserer teorien til Fauskevåg i praksis. LK20 er så full av muligheter at det er utfordrende å orientere seg. Lærere er helt avhengig av sitt profesjonelle skjønn for å kunne ta valg om hva som skal inkluderes og hva som skal utelukkes i undervisningen. I en slik situasjon der lærere skal tolke planen og legge opp sin undervisning etter denne kan det være verdifullt å samarbeide. Det er mange muligheter i læreplanen man som lærer kan gå glipp av, dersom man ikke kan drøfte nettopp disse mulighetene med hverandre. Til tross for tolkningsrommet i læreplanen og fraværet av jødedommen eksplisitt i kompetansemålene nevner både lærer 1 og lærer 2 i intervjuene at jødedommen har en sentral plass i faget. Lærer 1 forteller i sitt intervju at: “i læreplanen kan man lese hva man vil, dersom man skal forstå det store bildet må man undervise om jødedommen” (intervju 27.01.23). Lærer 1 utdypet ikke hva han/hun mente med “det store bildet”, men vi tolker uttalelsen i betydning av helheten innad i religioner og samspillet mellom religioner, det som skiller dem og det som samler dem. Altså slik at helheten av det religiøse landskapet blir tydelig for elevene. Begge lærerne vi har forsket på mener altså at jødedommen har en sentral plass i KRLE-faget. Dette vil vi også argumentere for, da jødedommen har en rik historie og en rik kultur som har preget og fortsatt preger verden og det samfunnet vi lever i, i dag. Fra et faglig utenfraperspektiv så har jødedommen mange likhetstrekk i forhold til hellige tekster, personer og steder med de andre abrahamittiske religionene. Jødisk kunst og kultur er også en del av verdens kulturarv. På denne måten preger jødedommen verden, tross om man selv definerer seg som jødisk

eller ei. Dessuten er det avgjørende at elevene på skolen får kunnskaper og utvikler gode holdninger til de minoritetene vi lever side om side ved i samfunnet.

Slike tolkningsmuligheter, som eksemplifisert med fraværet av ordet “jødedommen” i LK20 er det mange av i læreplanen, det er opp til læreren å se muligheter. I intervjuene sprute vi ikke lærerne om kjerneelementene i læreplanverket. Det er imidlertid interessant at lærerne ikke nevnte disse selv, i lys av LK20. Kjerneelementene kan fungere som et verktøy til å tolke kompetansemålene (se kap. 2.3). Vi kan ikke vite hvorfor lærerne ikke valgte å nevne kjerneelementene. Det vi kan si er at for at en lærer skal ha fullt potensial til å se alle mulighetene og begrensningene i LK20 er lærerprofesjonen nødt til å samarbeide, og bruke de veiledningene som ligger til grunn, eksemplifisert med kjerneelementene og overordnet del av LK20. I en travel skolehverdag er hver enkelt lærer avhengig av en ledelse som prioriterer å sette av tid slik at lærerne får mulighet til å samarbeide i team. Vi så i kapittel 2.5 at man gjennom profesjonsfellesskap kan bli mer utforskende til-, og fornye sin praksis. Ledelsen må dermed vise at de prioriterer alle fag i skolen, dersom ledelsen skal tydeliggjøre at de ønsker utvikling i alle fag. Gjennom at ledelsen viser engasjement vil lærerne oppleve i større grad at deres jobb er viktig i skolesystemet, samt at de ikke står alene i dette arbeidet.

Et velfungerende teamarbeid i kollegiet på skolen vil også sikre elevene og deres rettigheter. Når lærerne samarbeider, vil de kontinuerlig kunne kontrollere og veilede hverandre. Det sikrer på den måten i høyere grad enn dersom alle jobbet selvstendig at elevene får en undervisning som er basert på verdiene fra opplæringsloven og læreplanen. Likedan som lærere må se mulighetsarenaen som ligger til grunn i faget, må også lærere se begrensningene. I hverdagen er det mulig å bli kognitivt blind på de vanene man har, og ikke reflektere rundt den pedagogiske praksisen man gjennomfører. I slike situasjoner vil et team kunne hjelpe hver enkelt lærer med å stadig tenke nytt, og reflektere rundt sin pedagogiske praksis. Det er viktig at hver enkelt lærer til enhver tid forholder seg til føringene som er satt for skolens virksomhet.

Vi har presisert at tolkningsmulighetene i LK20 er store. Dessuten har også KRLE-læreren en viktig jobb i å ivareta alle sine elever, i møte med kompetansemål som kan utfordre deres syn på verden og mennesker. Barn og unge er spesielt sårbare og trenger en lærer som fremstår som et moralsk forbilde. En slik forventning til KRLE-læreren kan ifølge Andreassen stamme tilbake til da utdanning og kirke var tettere knyttet sammen, og kristendoms læreren var “nesten prest”, og et moralsk forbilde for mange (Andreassen, 2016, s.169). Samtidig som dette ikke er tilfelle lenger, så er religionslæreren den læreren i skolen som har størst mulighet til å diskutere eksistensielle og moralske spørsmål i henhold til læreplanen. Vi så i kapittel 2.2 hvordan alle fagene i skolen har

ansvar for dannelsesoppdraget, men at læreplanen i KRLE spesielt åpner for holdningsdannelse. Blant annet trakk vi frem kompetansemålet “utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Det kan argumenteres for at KRLE-lærere står i mange utfordrende situasjoner grunnet dette, da elevene kan oppleve at undervisningen er sårbar. Vi tenker her sårbar i form av at undervisningen vil utfordre de tankene og holdningene som elevene har med seg hjemmefra og inn i skolen. Når læreplanen legger opp til at KRLE-undervisningen skal legge til rette for kritisk tenking, diskusjon og meningsbryting i et fellesskap vil elevene kunne oppleve å diskutere eller reflektere over tema som kan være utfordrende for elevene å ta stilling til. At elevene kan finne KRLE-undervisningen som en sårbar situasjon må lærere ta hensyn til.

Som vi har kommentert tidligere har religionslæreren en unik mulighet til å fremme gode holdninger, og få elevene til å virkelig reflektere rundt store spørsmål her i livet. Denne muligheten gir KRLE-lærerne stort ansvar i å tolke LK20 på en måte som kan fremme gode holdninger i undervisningen. Selv om religionslæreren ikke lenger fungerer som en “nesten prest” eller kanskje ikke er mer etisk reflektert enn andre lærere, har religionslæreren forankret i kompetansemålene større muligheter når det kommer til holdningsdannelse, men det finnes også flere aspekter lærere må være obs på. Dette dreier seg for eksempel om at undervisningen til enhver tid skal være objektiv, pluralistisk, kritisk og kvalitativt lik, samtidig som at hver enkelt elev skal bli ivaretatt i fellesskapet. Derfor er det kanskje enda viktigere å ha et sterkt profesjonsfellesskap både på skolen, på trinnteam og ikke minst fagteam. På denne måten kan man skape en større forståelse for hverandres faglige muligheter og utfordringer, og hjelpe hverandre frem. På denne måten kan profesjonsfellesskapet være en av skolens grunnstener, for at mulighetsarena skal bli utnyttet på best mulig måte.

## 5.2 Hvordan jobber lærere med holdninger gjennom KRLE undervisning?

I dette delkapittelet skal vi se at hvordan læreren tilnærmer seg ulike religioner i klasserommet har stor innvirkning på kunnskapen og holdningene elevene opparbeider, samt tilhørigheten elevene føler på i klassen. Vi skal ikke se på konkrete undervisningsmetoder eller tema som konkret skal være holdningsdannende, men snarere generelle didaktiske prinsipper for kunnskapsformidling som finner sted i all KRLE-undervisning uavhengig om undervisningssituasjonen er spesielt ment til å være holdningsdannende eller ei. Vi argumenterer for at all undervisning kan prege elevenes holdninger, og at all undervisning har potensiale til å være holdningsdannende. Det er dermed ikke slik at en KRLE-lærer kan sette holdningsdannelse som tema en uke, og senere stryke det av listen som

gjennomført. Holdningsdannelse er en kontinuerlig prosess, som læreren til enhver tid må være seg bevisst. I kapittel 2.4 henviser vi til Seljelid som forklarer at en persons holdning er en persons umiddelbare handling eller reaksjon i møte med en situasjon eller person. Holdningene vi har ligger så dypt i oss, at vi reagerer nærmest ubevisst. Å skulle kontrollere holdningene sine er krevende. Det forutsetter både høy grad av vilje og selvbevissthet (Seljelid,1991). KRLE-læreren har et danningsoppdrag ovenfor sine elever. En del av dette danningsoppdraget er å gjøre elevene bevisst på sine holdninger, slik at læreren kan fremme de holdningene og verdiene som skolen har satt.

### 5.2.1 Verdier i en holdningsdannende undervisning

En holdningsdannende undervisning som motarbeider fordommer, er basert på en rekke verdier. Det er interessant å se hvilke tanker lærere har rundt dette. I intervjuene spurte vi: “hvilke holdninger og verdier synes du bør ligge til grunn når man skal undervise om en minoritet som jødedommen?” (intervju 27.01.23 & intervju 31.01.23). Lærer 1 svarte at toleranse og forståelse var to viktige grunnverdier. Lærer 2 trakk frem begrepene likeverdighet og respekt som viktige prinsipper. Tilsynelatende har de to lærerne en ganske lik forståelse for KRLE-undervisningen. Begge peker på prinsipper som er essensielle for at man skal kunne leve i et uenighetsfellesskap i en pluralistisk og mangfoldig verden. Begrepene lærerne trakk frem finner vi igjen både i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen, LK20. Dette er demokratiske verdier som er nødvendig for å kunne oppøve ferdighetene som står beskrevet i LK20. For eksempel dreier dette seg om kompetansemålet etter 10 års trinn som lyder slik “utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting” (kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). For at elevene i skolen skal oppleve mestring rundt dette kompetansemålet er det en forutsetning at elevene har tolerante og inkluderende holdninger i henhold til minoriteter så vell som majoriteter. Lærerne vi intervjuet presiserte at de ønsket at all sin undervisning skulle bære preg av begrepene de nevnte. Det samsvarte i stor grad med observasjonene vi gjorde. Lærer 1 jobbet aktiv for at elevene skulle få en forståelse av jødedommen som religion, det gjorde han/hun ved å ikke konsentrere seg om et enkelt tema innenfor jødedommen, men lærer 1 trakk hele tiden paralleller mellom tema innenfor religionen, som for eksempel lære, praksis og hellige skrifter. I kapittel 5.2.2 skal vi på den andre siden se at fokus på toleranse som holdning sklei litt ut gjennom timen. Forklaringen kommer vi altså tilbake til, men her så vi altså at undervisningen til lærer 1 bar en del preg av verdiene forståelse og toleranse som han/hun presenterte som viktige i intervjuet, men det var også deler av undervisningen som strek mot disse verdiene. Da ser vi at det også i lærernes tilfelle kan være utfordrende å ta teori ut i praksis, på lik linje som dette kan være utfordrende for elever. Selv om man har kunnskaper om en sak, handler

man ikke automatisk etter denne kunnskapen (se kap. 2.4.1). I observasjonen av lærer 2 så vi at verdiene likeverdighet og respekt som han/hun la frem kom frem i undervisningen. Foreksempel brukte lærer 2 rekvisitter slik som en tora i undervisningen, denne behandlet han/hun med respekt til tross for at den ikke var på hebraisk, læreren forventet den samme respekten av elevene. Samtidig var lærer 2 varsom og inkluderende i sin språkbruk, som vi skal se mer på i kapittel 5.3.1. På den måten viste læreren tydelig at alle mennesker er en del av fellesskapet og like mye verdt. Det var samsvar mellom det lærer 2 sa i intervjuet og praksisen i observasjonen, her brukte lærer 2 sin kunnskap i praksis. Da jobber lærerne med holdninger i KRLE-faget kontinuerlig, ved å selv være gode forbilder, og planlegge undervisningsmetoder som er holdningsdannende.

I intervjuet spurte vi videre om hvilken visjon KRLE-lærerne har for religionsundervisningen. Dette kan fortelle oss mye om hvilke andre verdier de legger til grunn for sin pedagogiske praksis, og hvordan de jobber med holdningsdannelse. Faglærer 1 svarte at: “ønsket er å utdanne elever med toleranse og forståelse, og elever som kan forstå konfliktene som er i verden i dag” (intervju, 27.01.23). Her trekker læreren frem toleranse og forståelse som viktige verdier, samt konfliktperspektivet i religion som et viktig perspektiv for å oppnå forståelse. På denne måten tolker vi kunnskapssynet til læreren som ganske likt tankene til von der Lippe, som vi presenterte i kapittel 4.7. Kunnskap leder til forståelse. Elevene skal opparbeide kunnskaper for å kunne få gode holdninger mot andre mennesker (von der Lippe, 2021, s. 11). Vi spurte i intervju 2 om hvilken visjon han/hun hadde for KRLE-faget. Da svarte lærer 2 at: “eleven har kunnskap om religioner og livssyn, slik at de er rustet til å leve i et mangfoldig samfunn (...) Det er dette jeg håper de kan sitte igjen med, at de kan respektere hverandre uavhengig hva de tror på”. Lærer 2 utdypet dette videre ved å si noen stikkord han/hun mener er avgjørende for en god religionsundervisning etter LK20: “faktabasert, oppdatert, praktisk elevaktiv med veiledning, varierte arbeidsmetoder, og la elevene utforske” (intervju, 31.01.23). I intervjuet la lærer 2 frem verdien respekt som essensielt, dette skulle elevene utvikle gjennom kunnskap om religioner og livssyn. Også tankene til lærer 2 bygger på teorien til von der Lippe (von der Lippe, 2021, s. 11). Stikkordene lærer 2 nevnte i etterkant er eksempler på arbeidsmetoder lærer 2 bruker for å oppnå sin visjon i KRLE-faget. Alle stikkordene kan vi finne igjen i læreplanverket, som svært sentrale deler av rammene for undervisningen. Vi så i observasjon 2 at lærer 2 praktiserte stikkordene han/hun nevnte i intervjuet. På den måten er det sterkt samsvar mellom teorien lærer 2 har rundt sin undervisning og den faktiske gjennomføringen. Dette er holdningsdannende, da lærer 2 har en gjennomtenkt pedagogisk praksis som er forankret i LK20. Når den pedagogiske praksisen er såpass variert som vi ser i stikkordene presentert av lærer 2 gjør det til at elevene får mulighet til å være kritiske, oppnå kunnskap og danne forståelse for

religioner og folk. I en slik situasjon er mulighetsarenaen stor i klasserommet for holdningsdannende undervisning. Metodene hjelper elevene med å bli bevisst sine individuelle oppfatninger og gjøre det sosiale systemet i klasserommet resistent mot fordommer (Faye et.al., 2021, s.11). Vi ønsket å dra frem disse visjonene for å eksemplifisere hvilket syn på holdningsdannelse som finnes blant lærere i dag. Vi kan se at lærer 1 og lærer 2 bruker ulike begreper, men totalt sett samstemmer visjonene deres i stor grad. Begge lærerne ønsker å utdanne og danne elevene i forhold til det mangfoldige samfunnet vi lever i. De ønsker å utruste elevene med egenskaper og kunnskaper som gjør til at de kan bli gode samfunnsborgere. Borgere som har forståelse, respekt, kompetanse og toleranse.

Videre spurte vi lærer 1 om hvordan det religiøse mangfoldet var på skolen han/hun jobber på. Da svarte lærer 1 at «det en stor del kristne og ikke-troende, men også en del muslimer, jeg kjenner ikke til noen jødiske elever» (intervju, 27.01.23). Læreren 1 fortalte videre at hun/han er opptatt av å undervise objektivt om mangfoldet av religioner, spesielt siden elevene ikke har spesielt religiøst mangfold i skolen. “Dermed kan det være viktigere å lære om det på skolen, for å unngå fordommer” (intervju, 27.01.23), forklarte lærer 1. På denne måten ønsker lærer 1 å bruke mangfoldet i samfunnet som en ressurs. Mangfoldet i samfunnet, til tross for om det ikke er representert i skolen er en ressurs for å opparbeide gode holdninger. Ved at samfunnet ikke er ensartet, må vi utfordre våre holdninger, slik at vi kan leve side om side. Vi så i kapittel 3.1 og 3.2 i denne oppgaven hva som kjennetegner jødisk liv i Norge i dag. Blant annet står der at det jødiske folk er en minoritet i Norge som i all hovedsak er bosatt i Oslo og Trondheim. Dette leder til at jødedommen ikke er representert i de fleste klasserom i Norge. Mange elever har på denne måten ikke et personlig forhold som leder til forkunnskaper om jødedommen, for eksempel gjennom at de selv er jøde, har venner eller familie som tilhører jødedommen. Den kunnskapen elevene sitter inne med om jødedommen kommer da i all hovedsak fra skolen, internett eller nyheter. På den måten blir objektivitet en viktig verdi i religionsundervisningen. Lærer 1 viser ved sitatet ovenfor at skolen er en viktig arena for slik holdningsdannelse. Læreren må dra nytte av denne mulighetsarenaen slik at elevene får tilbud om en jødedomkundervisning som kan lede til forståelse for religionen og jøder. Dette er viktig da internett er den eneste andre ressursen mange elever har til å oppnå slik kunnskap, på grunn av lokalisering av jøder i Norge. Vi viste i kapittel 3.1 til Mizrachi som poengterte at jødedommen ofte ble forbundet med noe gammeldags og fremmed (Døving, 2022, s.9). Læreren har mulighet til å motarbeide dette synet i befolkningen gjennom å praktisere en holdningsdannende undervisning. Når læreren underviser på en objektiv måte, der mangfold er noe positivt har læreren kontroll over kunnskapen som formidles til elevene. På denne måten har læreren mulighet til å være med på å forme elevene til å ha gode holdninger og motarbeide fremmedgjøringen av jøder.

### 5.2.2 Holdningsdannende respons til elevene

Måten lærere omtaler en religion og mennesker som tilhører religionen kan ha stor betydning for kunnskapen og holdningene elevene sitter igjen med etter endt undervisning. Dette vil si at læreren må være varsom i sin språkbruk og fremtoning i møte med elevene. I dette delkapittelet konsentrerer vi oss om hvordan læreren velger å kommunisere med elevene, spesielt hvordan læreren svarer på spørsmål fra elever. Hvordan en lærer velger å kommunisere med elevene om jødedommen som religion kan prege hvilke kunnskaper og holdninger elevene tar med seg ut fra klasserommet. Læreren spiller en stor rolle for religionsformidling til unge, og har mange muligheter når det kommer til holdningsdannelse gjennom språket. Vi så i kapittel 3.4 at fordommer er noe som konstrueres og videreføres gjennom språket. Ved at en lærer er bevisst hvilken rollemodell han/hun er, i forhold til måten elevene vil utale seg på har han/hun mange muligheter for å påvirke elevene til å ha et inkluderende språk.

Jøder er ikke en ensartet gruppe. Det vil si at alle som definerer seg som jøde ikke lever sine liv likt og praktiserer religionen likt. Læreren har en stor og viktig jobb når han/hun skal formidle kunnskaper om en slik mangfoldig minoritet til elevgrupper som mangler, eller har et forhold til religionen fra før. Når man har kjennskap til troende innenfor en religion vil man lettere kunne se likhetene mellom de troende og seg selv. Elevene har også større mulighet til å stille seg kritisk til det læreren sier, dersom de har kjennskap til jødedommen selv fra før av. Uten denne forkunnskapen har læreren stor makt til å påvirke elevenes syn på religionen og folket. Når det er snakk om noe fremmed er det større sannsynlighet for at det oppstår misforståelser og vrangforestillinger. Dette kan igjen lede til dårlige holdninger, og kanskje også fordommer. I bunn og grunn kan dette skyldes manglende kunnskap, som kanskje kunne vært forhindre gjennom en religionsdidaktisk god undervisning. Lærer 1 fortalte i sitt intervju at “Jeg sier til mine elever at KRLE er det viktigste faget for hvis du skal forstå verden og medmennesker må du kunne litt om synspunktene til de forskjellige” (intervju 27.01.23). For å unngå vrangforestillinger, og kunne håndtere et uenighetsfellesskap må man altså ha kunnskap om mennesker. Lærer 1 viser her implisitt til at man må bruke ulike perspektiv og forsøke og sette seg inn i andres perspektiv for å “kunne litt om synspunktene”. Læreren har såpass stor påvirkningskraft at det da er helt avgjørende at undervisningen er både objektiv og pluralistisk. Vi skal se på hvordan dette ble praktisert i observasjonene.

Vi observerte både lærer 1 og lærer 2 i samhandling med elevene når de underviste om jødedommen. I begge observasjonene ble lærerne utfordret med spørsmål fra elevene. Vi observerte

at både lærer 1 og lærer 2 imøtekom elevene og svarte elevene grundig på spørsmålene. Lærer 2 svarte elevene etter beste evne på egenhånd fra et utenfraperspektiv, men oppfordret også elevene til å selv søke kunnskap på Jødedommen.no (<https://www.xn--jdedommen-18a.no/> B). Det er en nettressurs utarbeidet av Det Mosaiske Trossamfund i Oslo og gir et personlig innenfraperspektiv på religionen. Dette gjør til at elevene får et helhetlig bilde av religionen, når det benyttes ulike perspektiv. En slik forståelse av religionen kan gi elevene dybdekunnskap i forhold til religionens helhet, til tross for at kanskje religionen er noe fremmed for dem personlig. I observasjon av lærer 1 så vi at læreren også her utdypet og konkretiserte fagstoffet etter spørsmål og innspill fra elevene. Han/hun svarte elevene på bakgrunn av kunnskapen læreren selv hadde, fra et utenfraperspektiv. Resultatet av dette var at elevene fikk en økt forståelse for religionen, gjennom at de fikk mer kunnskap.

I observasjon av lærer 1 observerte vi at klassen og lærer 1 snakket om kosher reglene. En elev spurte læreren om hvordan matreglene for skalldyr er i jødedommen. Lærer 1 fortalte at de som lever etter disse reglene ikke kan spise skalldyr. Da oppstod det en humoristisk tone i klasserommet, der lærer og elever lo av at jøder ikke kunne dra på en type matfestival grunnet disse reglene. Vår tolkning av situasjonen er at dette var uheldig bruk av humor i klasserommet. Humor kan være et uttrykk for en fordom, men det trenger ikke nødvendigvis å være det (von der Lippe, 2021, s.14), se kap. 3.5. Humor står sterkt i samfunnet som en positiv egenskap hos mennesker. Det er imidlertid viktig å huske på at personen som snakker avgjør i hvilken grad humoren er akseptabel eller ei. Det vil være ulikt om en lærer eller en elev ytrer et utsagn i klasserommet. Læreren er forpliktet til å formidle kunnskap etter verdiene i opplæringsloven. Elevene er ikke forpliktet på samme måte, men det forventes av elevene at de ytrer seg på en måte som ikke går på bekostning av de andre elevene i klassen. Vi henviste til Moldrheim i kapittel 3.6, som poengterte at man ved bruk av humor kan risikere å fornærme noen. Lærer 1 valgte å ikke regulere utsagnene til elevene, men deltok isteden på den humoristiske tonen. Humor rundt religiøse skikker og regler er med på å marginalisere troen i jødedommen og undervisningen blir ikke lengre objektiv. Når læreren er med på den humoristiske tonen fremstår lærer 1 som at han/hun mener læren i jødedommen ikke er relevant for gruppen i klasserommet, og at læren om forbud og påbud jøder følger ikke har noe for seg. Dessuten blir utsagnet om at jøder ikke kan dra på matfestival feil. Kosher-reglene handler om hva de troende kan, og ikke kan spise. Dermed kan jødene delta på alle matfestivaler. I situasjonen som ble beskrevet over i observasjon 1 inntok læreren et personlig utenfraperspektiv til jødedommen. Når læreren inntar et slikt personlig perspektiv blir ikke lengre undervisningen objektiv, dette medfører at læreren er med på å farge elevenes tanker rundt jødedommens lære. Læreren er et forbilde i klasserommet,



og er for mange unge deres hovedressurs til kunnskap om religion. Måten læreren presenterer religionen i sine uttalelser sender et signal til elevene om hva som er akseptabelt. Dersom læreren ikke respekterer og har toleranse for innenfraperspektivet i jødedommen, kan man ikke forvente at elevene skal gjøre noe annerledes. På denne måten blir det rom for fordommer i klasserommet.

Å fremstille jødedommen som religion på en personlig og kritisk måte går på bekostning av religionens egenverdi, men også imot tanken om en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Når vi her trekker frem religionens egenverdi tenker vi på den respekten som bør tillegges fremstillingen av jødedommen og jøder. Ved å ha en humoristisk tone rundt de påbudene og forbudene som står skrevet i toraen blir læren i jødedommen fremstilt på en måte som de troende nødvendig vil kjenne seg igjen i. Da blir religionen fremstilt nettopp gammeldags og streng, som vi har påpekt flere ganger at kan være en fallgrube ved jødedomsundervisning (Døving, 2022, s.9). Egenverdien handler om den verdien jødedommen som religion har i seg selv, og hvordan denne må respekteres for at undervisningen skal kunne følge de andre prinsippene som er satt og beskrevet videre. En objektiv undervisning skal behandle fagstoffet på en saklig og faglig måte, der religionenes egenart blir ivaretatt. En pluralistisk undervisning skal ivareta mangfoldet som finnes i verden, og ha respekt for det. En kritisk undervisning skal lære elevene til å tenke selv i form av å reflektere, stille spørsmål og utveksle meninger. Her er det ikke rom for et personlig perspektiv fra lærerens side. Disse tre prinsippene må ikke gå på bekostning av hverandre, men være gjeldene prinsipper i all undervisning (opplæringsloven, 1998, §2-4).

Ved en undervisning som ikke ivaretar religionenes egenart vil skillet mellom minoritet og majoritet øke. Det blir et symbolsk skille i klasserommet mellom "oss" her i klasserommet og "dem" som tilhører religionen. Det trenger ikke å være uttalt, eller noe verken lærere eller elever er bevisst. Likevel vil dette skillet prege undervisningen og forståelsen elevene får for religionen. Læren og praksis i minoritetsreligioner blir på denne måten enda mer fremmed, i og med at det er en innforstått oppfatning i klasserommet om at dette ikke er noe som gjelder "oss". Dette kan også ha overføringsverdi til andre minoritetsreligioner. Kanskje er det ikke representert en jøde i klasserommet, men islam eller hinduisme er representert. Det er ikke noen selvfølge at disse elevene føler seg inkludert i "vi" tankegangen som er i klasserommet. Dette kan prege eleven i stor grad ved at han/hun ikke føler en tilknytning til fellesskapet i klassen. Videre kan heller ikke en lærer være 100% sikker på at det ikke er representert en jøde, eller en person med jødisk tilknytning i klasserommet. Risikoen for å skade en elev, ved å mentalt sette dem utenfor fellesskapet, eller marginalisere deres tro er stor. Dermed er prinsippet om objektiv undervisning sterkt forankret i opplæringsloven.

### 5.2.3 Fordommer versus kunnskap, hvordan skal læreren reagere?

I boken til Marie von der Lippe, skriver hun som følger: “Det er en utbredt oppfatning at fordommer bygger på forenklet og manglende kunnskap, og at mer kunnskap vil bidra til økt forståelse for andre grupper enn ens egen. Men hjelper det egentlig å kaste lys over fordommene?” (von der Lippe, 2021, s.11.). I forlengelsen av dette kan vi spør oss selv om det er mulig å forebygge fordommer hos elevene i KRLE-faget gjennom kunnskap. Vi har sett i kapittel 3.4 og 3.5 i denne oppgaven at det er en sterk forbindelse mellom fordommer og kunnskaper. Kunnskap kan forebygge eller redusere fordommer. Språket og sosial aksept kan videreføre fordommer. I kapittel 2.4.1 så vi også hvordan Ivar Asheim la frem sammenhengen mellom kunnskap og holdninger. Hvordan læreren tar i bruk denne kunnskapen kan påvirke livsvilkårene for fordommer i klasserommet.

I observasjon 1 så vi lærer 1 repetere jødedommen med elevene. Læreren spurte elevene om hva de forbandt med jødedommen. Elevene kunne fortelle om at den hellige boken (toraen) var ganske lik Bibelen, de kunne fortelle om Sabbaten, en type “lue” (kipa) mange bruker på hodet, Hitler og Nazi-Tyskland. Disse innspillene fra elevene kan ikke kalles fordommer, men snarere kunnskap elevene har opparbeidet. Lærer 1 svarte seriøst på henvendelsene, og utdypet kunnskapen elevene viste. I en slik situasjon utvides kunnskapen hos elevene, uten å spesifikt være ment til å forebygge fordommer, slik som vi tolket situasjonen. Vi vil likevel trekke frem at slik kunnskapsbygging kan være forebyggende mot fordommer. I kapittel 3.4 så vi at fordommer er forutinntatte meninger, ofte knyttet til personer og praksiser som vi har lite forkunnskaper om. Når vi har lite kunnskap om personer er veien til fordommer kortere. På den måten forebygger læreren fordommer mot jøder, gjennom å undervise elevene grundig om religionen.

Marie Von der Lippe peker på at språket vi bruker kan være bærer av fordommer, uten at vi selv kanskje er bevisst på det. På den måten kan det oppstå situasjoner der vi bruker fordommer i språket vårt, uten at vi nødvendigvis er fordomsfulle (von der Lippe, 2021, s.17). I observasjon 1 så vi som nevnt at lærer 1 og elevene diskuterte forholdet mellom kosher-reglene og skalldyr. Elevene bet seg fort merke i begrensningene som man må leve med dersom man følger budene som er skrevet i Toraen. Måten ordene ble sagt på gjorde at ytringene ble respektløse. Læreren gjorde lite til ingen innsats i å regulere utsagnene til elevene.

I skolen er det behov for at læreren regulerer elevenes atferd og utsagn når de presenterer nedsettende utsagn om minoritetsgrupper, dette så vi i kapittel 3.6.1 i denne oppgaven. I eksempelet over kommer det tydelig frem hva som er forholdet mellom kunnskaper og fordommer. Kunnskap om kosher reglene blir et uttrykk for nedsettende holdninger mot jødisk praksis når kunnskapen

brukes til å redusere det jødiske folk til enkelte trekk. Kosher reglene blir på denne måten en narrativ fortelling om forbudet mot å spise skalldyr. Dette blir styrene for hva elevene tenker om jødisk praksis. Gjennom språket blir fordømmen som noen elever har videreført til de andre elevene i form av en humoristisk tone. Kanskje uten at elevene selv er klar over fordømmen som foreligger. Dersom humorperspektivet og den reduksjonistiske måten å snakke på hadde blitt tatt bort ville samtalen ha vært kunnskapsbasert, ikke fordomsbasert.

Det er utfordrende for en lærer å vite hvor grensene for atferdsregulering skal settes. Hvilke ytringer kan vi akseptere i skolen? Hva er uttrykk for en fordom og hva er uttrykk for kunnskap? Det blir opp til lærerens profesjonelle skjønn å avgjøre dette i hver enkelt situasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.9). I tilfellet vi observerte av lærer 1, kan vi ikke vite om ytringene til elevene og læreren var et uttrykk for fordommer eller snarere et ubevisst forsøk på humoristisk stemning i klasserommet. Det eneste vi vil tolke ut fra ytringene, er at de var respektløse i forhold til jødisk tro og praksis, slik som de kom frem i klasserommet. Vi vil ikke dra noen konklusjoner eller tolkninger rundt hvilke forestillinger som lå bak ytringene i dette tilfellet, men snarere se videre på hvilke konsekvenser mangel på regulering av hatefulle ytringer kan ha.

Vi så i opplæringsloven §9-A3 at læreren er lovpålagt til å handle dersom hatefulle ytringer blir presentert i skolen (opplæringsloven, 1998, §9-A3). Det blir opp til lærerens profesjonelle skjønn å finne handlingsalternativ når det kommer frem hatefulle ytringer i undervisningen. Forskningen utarbeidet av Myrebøe & Røthing (2021) som vi trakk frem i kapittel 3.6.1 presiserte at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for atferdsregulering av elever. Hver situasjon er ulik, og vi kan dermed ikke gi et fasitsvar på hvordan slik håndtering i skolen skal foregå. Læreren må ved hjelp av sitt profesjonelle skjønn avgjøre hvordan atferden til ulike elever skal reguleres. Det som er sikkert, er at læreren er pliktig til å reagere på respektløse ytringer i klasserommet, til tross for om læreren er usikker på situasjonen selv. Det må imidlertid også nevnes at det er ulikt hvordan en lærer oppfatter en situasjon og utsagn i klasserommet. Dette er betinget relasjonen mellom lærer og elev, samt konteksten som utsagnet oppstår i. Hvordan læreren regulerer utsagnene til elevene varierer med samme faktorer. Autonomien til læreren er stor her.

Konsekvensene av at læreren ikke handler kan bli brutale for elevene det måtte ramme og hele skolekulturen. Dersom det oppstår en aksept for respektløse eller hatefulle ytringer i skolen, er det grobunn for fordommer. Van Djik (1984) presiserte at fordommer videreføres gjennom språket, og når de kollektive normene godtar slikt tankesett vil fordommene få bli og eventuelt videreformidlet (se kap. 3.4). Fordommer er som nevnt et komplekst sosialt problem, og må dermed bli tatt hånd om så tidlig som mulig, slik at de ikke har mulighet for å videreutvikle seg. Vi så i

kapittel 3.4 at Faye mfl. hevder at det er sammensetningen mellom individuelle oppfatninger og omgivelsene som avgjør hvorvidt fordommer får eksistere eller ei. Det er opp til læreren å regulere uønsket atferd så tidlig som mulig for å tydeliggjøre i skolekulturen at det ikke er rom for hatefulle ytringer. Konsekvensen dersom læreren velger å ikke gjøre dette kan skape varige spor i elevene, da elever kan oppleve å bli satt utenfor fellesskapet og oppleve seg selv som mindre verdt enn andre. Vi kan trekke frem Asheim (1997) igjen og si at læreren må hjelpe elevene med å øve opp sin selvbevissthet, slik at de kan oppøve gode holdninger. På den måten kan KRLE-faget være et holdningsdannende fag.

#### 5.2.4 “Jøde” som skjellsord

Det er ingen rom for bruk av ordet “jøde” som skjellsord, eller bruk av ordet i humoristisk eller negativ sammenheng i skolen. Bruk av slike skjellsord er med på å sende signal om at man ikke har toleranse for gruppen. I begge intervjuene spurte vi lærerne om de har arbeidet med ordet «jøde» som skjellsord i klassen. Lærer 1 fortalte at han/hun har snakket om hatprat i form av rasisme og homofili i KRLE-faget, men ikke hatprat knyttet til religiøse minoriteter (intervju, 27.01.23). Slik dialog med elevene kan virke forebyggende, til tross for at ikke “jøde” eksplisitt blir nevnt. Det er overføringsverdi mellom kunnskap om fordommer og hatprat i forhold til rasisme, og antisemittisme. Vi så i kapittel 3.4 at innenfor den sosialpsykologiske forskningstradisjonen forstås fordommer som enkeltindividets holdninger til andre mennesker, som et resultat av at man kategoriserer andre i hjernen. Dette har konsekvens for personene vi kategoriserer, og kan skape forenklede oppfatninger, stereotyper og fordommer (Faye et.al., 2021, s. 13). Ved at elevene blir bevisst hvordan noen fordommer kan påvirke mennesker, er det mulighet for at selvbevisstheten hos elevene kan økes slik at de får forståelse for hvordan elevene selv kategoriserer andre i sin hjerne. På den måten vil man bygge opp sympati for den marginaliserte gruppen.

Lærer 2 fortalte i intervjuet at “jøde” som skjellsord hadde blitt brukt blant elever på skolen han/hun arbeider på tidligere, men at det er ikke tilfellet i klassene læreren underviser nå. Likevel til tross for at lærer 2 i år ikke har opplevd denne terminologien brukt i negativ forstand av sin klasse valgte han/hun å forklare for klassen at ordet faktisk blir brukt som et skjellsord av noen mennesker, og hvorfor dette er problematisk. Lærer 2 fortalte at elevene responderte med sjokk, det var noe de ikke hadde hørt om tidligere (intervju 31.01.23). På denne måten forebygger lærer 2 bruk av skjellsordet. Ved å løfte frem og problematisere praksisen som dessverre er fremtreende blant noen i befolkningen vil elevene allerede være bevisst på problematikken rundt ordbruken før de eventuelt skulle oppleve dette senere i livet. Å diskutere bruk av skjellsord i undervisningen kan være uttrykk

for et kontroversielt tema, og utgangspunkt for klassesamtale, dette skal vi se mer på i kapittel 5.3.2. På denne måten forebygger læreren fordommer ved å konstatere at de kollektive verdiene på skolen og i samfunnet ikke tillater hatefulle ytringer. Det gir også elevene mulighet til å drøfte, reflektere og selv være kritisk rundt slikt språk. Slik forebygging støtter tanken om at individuelle forestillinger har grobunn i omstendighetene. Dersom forestillingene møter motstand i omstendighetene, vil ikke fordommene ha samme mulighet til å spre seg (Faye et.al, 2021, s.11).

### 5.3 Hvilket perspektiv benytter lærere seg av i jødedomsundervisningen?

I et mangfoldig land slik som Norge er må læreren ta hensyn til både minoriteter og majoriteter. Både de som representeres i klassen, og de som ikke gjør det. I overordnet del av læreplanen LK20, står det at: “En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Som en rollemodell som skal skape trygghet, er lærere nødt til å kontrollere sine holdninger. Lærere skal fremme verdiene skolen står for, ikke hva læreren personlig står for. Læreren må gå foran som et godt eksempel, for at KRLE-faget skal fungere som et holdningsdannende fag. Videre står det også i overordnet del av læreplanen at: “Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Dette vil sikre alle elever en likeverdig utdanning, på den måte at utdanningen er tilpasset hver enkelt elev. Hver elev er like mye verdt og har like muligheter. Dette handler ikke bare om at elevene får undervisning, men om *hvordan* elevene får undervisning.

I artikkelen til Eidhamar (se kap. 2.4) argumenterer han for at det ikke er rom for bruk av personlige perspektiver i undervisningen. Verken innefra eller utenfra. Personlig innenfraperspektiv kan medføre forkynning, noe som eksplisitt står skrevet i opplæringsloven §2-4 at ikke skal forekomme. Et personlig utenfraperspektiv kan medføre at lærerens egne livssyn kan være med på å farge hvordan elevene opplever og tolker religionen det er snakk om (Eidhamar, 2019, s. 27). På den andre siden kan de faglige perspektivene være pedagogisk gode å anvende i undervisningen, med det mål at undervisningen skal være holdningsdannende. Eidhamar oppsummerte de to faglige perspektivene på en god måte i sin artikkel. “Det faglige innenfraperspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati med annerledes tenkende (...). Det faglige utenfraperspektivet fremmer evnen til objektiv og kritisk vitenskapelig tenkning”. Begge de to perspektivene fremmer faglig innsikt (Eidhamar, 2019, s.27). Nå som vi har gjort rede for hvordan de ulike perspektivene

kan fungere i undervisning, blir det tydelig at det er de faglige perspektivene egner seg best for at KRLE-faget skal fungere som et holdningsdannende fag.

### 5.3.1 Inkluderende språkbruk

Pronomenet, substantivet eller formuleringen vi anvender for å beskrive hvilke personer vi snakker om er et uttrykk for hvilket perspektiv vi snakker utfra. Det handler om man setter seg innenfor gruppen det er snakk om, eller utenfor. Dermed er språkbruken til læreren og elevene en viktig faktor for at KRLE-faget skal fungere som et holdningsdannende fag. Et inkluderende språk vil føre til at læreren ivaretar både minoriteter og majoriteter. Det er ulike måter å omtale grupper av mennesker på, dette observerte vi i vår datainnsamling. Hvorvidt en lærer har et inkluderende eller ekskluderende språkbruk i undervisningen, avhenger altså av hvilket perspektiv læreren formidler fra.

I observasjonen av lærer 2 hørte vi at læreren brukte “de av oss som er jøder” som begrep for å tydeliggjøre for klassen hvilken religion eller hvilket folk som undervisningen handlet om. I intervjuet fortalte lærer 2 at han/hun trodde at det ikke fantes noen med jødisk tro i klassen, likevel valgte han/hun å inkludere jødedommen i klassefelleskapet. Dette gjorde han/hun for å skape et fellesskap i klassen, der religion var én faktor som kan skille oss mennesker, men som ikke nok til å skille klassen som gruppe. “De av oss som er jøder” er et uttrykk for et faglig innenfraperspektiv og er et inkluderende språk i den forstand at jøder er inkludert i “vi-et”. Vi argumenterer for at dette er et uttrykk for et innenfraperspektiv, da læreren aktivt setter seg selv og resten av klassen innfor gruppen de er snakk om. Samtidig er perspektivet faglig, da læreren selv ikke hevder å tilhøre gruppen. Læreren snakker på den måten ikke om sin personlige tilknytning til gruppen, men sier at gruppen er en del av *vår* gruppe. Det blir da ikke blir et tydelig skille mellom minoriteter og majoriteter. På denne måten minsker avstanden mellom elevene i klasserommet og religionen man snakker om. Minoriteten jøde blir mindre fremmed når den ikke blir presentert som en minoritet, men som en del av majoriteten “folkene i Norge” og “vi i klassen”.

I observasjonen av lærer 1 hørte vi læreren bruke begrepene “jødene” når det var snakk om menneskene som lever i jødisk tro. Ordet «jøde» er en legitim terminologi som brukes både fra et innenfraperspektiv og et utenfraperspektiv i jødedommen. Dette begrepet brukes for å omtale personer som tilhører jødedommen. Det vil på den måten ikke være feil å kalle en person med jødisk tro for “jøde”. På den andre siden har vi også gjennom historien sett at ordet “jøde” har blitt, og blir fortsatt misbrukt som skjellsord. Det er konteksten ordet brukes i og personen som uttaler ordet som

avgjør hvilken historie som blir fortalt ved bruk av ordet, og bestemmer hvorvidt et ord oppfattes som et skjellsord eller ei (Moldrheim, 2021). I denne sammenhengen, i undervisningen gjennomført av lærer 1 ble ordet “jøde” brukt som begrep for mennesker med jødisk tro, ikke et skjellsord. Vi vil argumentere for at bruk av “jøde” som terminologi er et relativt nøytralt og presist ordvalg. Det er ikke spesielt inkluderende, men heller ikke ekskluderende. Ved å bruke “jøde” som terminologi tar ikke læreren hensyn til hvilke religiøse grupper som finnes i klassen eller den religiøse orienteringen til læreren tilhører selv. Læreren presenterer religionen akkurat slik den er fra et utenfraperspektiv. Undervisningssituasjon blir det tydelig for elevene hvem det er snakk om i sammenhengen. Det som er essensielt er at dersom læreren velger å bruke slik terminologi, må terminologien være gjennomgående i all religionsundervisning. Opplæringsloven (1998) §2-4 presiserer at de samme pedagogiske prinsippene skal legges til grunn for all religionsundervisning, og det skal være en kvalitativ likebehandling av religionene. Det vil si at alle religionene skal behandles og omtales likt. Etter vår tolkning må dermed læreren bestemme seg for én bruk av terminologi på de ulike religiøse gruppene og holde seg til denne. På denne måten må kristne, muslimer, jøder og humanister omtales på lik måte, slik at ikke læreren presenteres den ene retningen som mer “rett” enn en annen. Foreksempel ved å si “de av oss som er muslimer” og på den andre siden “jødene”, blir det et veldig sterkt skille mellom hvem som inkluderes i fellesskapet og hvem som ikke inkluderes. Dette prinsippet gjelder uavhengig av hvilke religiøse grupper som er representert i klassen.

Videre omtalte både lærer 1 og lærer 2 også personer som tilhører den jødiske tro for “de”. Konteksten avgjør i stor grad hvorvidt dette er inkluderende språkbruk eller ei. Vi så i kapittel 3.3 at pronomenet *de* er en ganske naturlig måte å omtale folk på, som de fleste bruker mye i dagligtalen. Vi bruker ordet *de* for å fortelle om noen som ikke vi er en del av. I KRLE-faget vil ikke dette være et inkluderende språk, men et uttrykk for et personlig perspektiv fra lærerens side. Etter vår tolkning ved bruk av ordet *de*, sier man implisitt at det finnes en annen gruppe som heter *vi*. Ved å bruke slike personlige pronomener for å tydeliggjøre hvem det er snakk om i klasserommet skaper læreren et skille mellom *vi* og *de*. Læreren skal være objektiv i sin undervisning, og ikke gi uttrykk for eget religiøse ståsted. Dermed vil vi argumentere for at lærere ikke bør bruke dette pronomenet i sin undervisning. Elever på den andre siden har mulighet til å praktisere og være tydelig på sin religion i skolen, og det står dermed ingenting i veien for at de bruker pronomenet *de* i KRLE-timene.

Skillet som pronomenet *de* oppretter i klassen tydeliggjør forholdet mellom minoriteter og majoriteter, slik som vi så i kapittel 3.3 i denne oppgaven. Til tross for at det ikke er representert jøder i klassen, vil bruk av slike personlige pronomener risikere at elever med andre minoritetsbakgrunner oppleve seg satt utenfor fellesskapet, ettersom de selv vet at de ikke er en del

av majoritetsreligionen. Dersom pronomenet *de* hadde blitt brukt i kristendomsundervisningen som er en majoritetsreligion ville også dette satt opp et skille i undervisningen. Til tross for at kristendommen er en majoritetsreligion, er ikke det synonymt med at majoriteten av elevene i en klasse er kristne. Altså vil *de* som pronomen i religionsundervisningen skape et skille mellom mennesker uansett hvilken religion det er snakk om.

Vi observerte at begge lærerne hadde tendens til å ha et mindre inkluderende språk når de ble utfordret av elevene. Når elevene stilte spørsmål som lærerne hadde vanskelig for å svare på, virket både lærer 1 og lærer 2 noe stresset etter vår tolkning, som førte til at de fortere brukte pronomenet “de” for å besvare spørsmålene om jødisk praksis eller tro, fremfor ordene “de av oss som er jøder” og “jødene” som de hadde brukt tidligere. Lærerne viste at de var både bevisst og konsekvent sin språkbruk frem til samtalen i klassen tok en ny retning. Når lærerne hadde faglig kontroll, hadde de et mer kontrollert og inkluderende språkbruk. Her kan vi se tilbake til teorien til Lippe fra Kap. 3.5 som omhandler at de fleste mennesker kan kontrollere sine holdninger, men kontekst kan ha mye å si for hvordan vi klarer dette (Lippe, 2021, s. 21). Vi så også som nevnt tidligere at det ikke er en direkte link mellom kunnskaper og praksis (Asheim, 1997), på den måten kan lærere ha kunnskap om inkluderende språkbruk, uten å til enhver tid være bevisst på å uttrykke seg inkluderende i praksis (se kap. 2.4.1).

Hvordan påvirker lærerens språkbruk elevene? Det er naturlig å tenke at elevene adopterer den språkbruken læreren har inn i sitt talemål. Ved å bruke et ikke-inkluderende språk tillegger ikke læreren minoritetsreligioner og elever den respekten de har krav på. Læreren må være seg bevisst sitt dannelsesoppdrag som legger grunnlaget for læreprofesjonen, sammen med utdanningsoppdraget. Hvordan læreren setter eksempel for toleranse og respekt i klasserommet har betydning for dannelsesprosessen til eleven. Dette dreier seg ikke bare om hvordan læreren tilrettelegger og planlegger sin undervisning, men i høyeste grad språket som blir brukt. Dersom læreren bruker et inkluderende språk når det snakkes om minoriteter vil elevene oppleve et mindre skille mellom minoritet og majoritet enn hva som ville vært tilfelle dersom læreren bruker et mer ekskluderende språk. Ved å minske dette skillet vil elevene få opplevelsen av at “vi i klassen” og “vi i Norge” er en gruppe. Fordommer og dårlige holdninger oppstår først og fremst rettet mot det som er ukjent for oss mennesker. Ved å redusere skillet mellom “oss”, vil fordommene ha dårligere vekstvilkår.

### 5.3.2 Hvordan kan toleranse fremmes som en holdning i KRLE-faget?

Som nevnt tidligere, viser HL-undersøkelsen til at det norske samfunn fortsatt har utfordringer knyttet til fordommer mot jøder. I dette tilfellet har HL-undersøkelsen vist til at grunnen kan være



mangel på kunnskap. Problemsettingen er at elevene tross dette undervises om jødedommen i skolen. I teorien burde dermed de unge ha kunnskap nok til å ikke uttrykke fordommer mot jøder. Da stiller vi spørsmålet; kanskje det handler om *hvordan* kunnskapen kommer til? Hvordan blir jødedommen undervist om? Helje Kringlebotn og Levi Geir Eidhamar skriver om “noen kjennetegn på profesjonell undervisning” i boken *Religion og livssynsdidaktikk*, disse finner vi igjen i §2-4 i opplæringsloven. Undervisningen skal være objektiv og nøytral, altså at man ikke skal fremstille det ene eller det andre som mer sant, usant, riktig eller uriktig enn det andre. Undervisningen skal være kritisk og pluralistisk, det vil si å legge til rette for at elevene kan undre seg, reflektere over og stille spørsmål til ulike temaer i KRLE, og at alle religionene blir fremstilt akkurat som i den virkelige mangfoldige verden. Undervisningen skal ikke være forkynnende, den skal altså være faglig og ikke være en religiøs “overtalelse” eller “overbevisning” (Sødal, 2009, s. 29-31).

I våre observasjoner så vi to veldig ulike lærere og undervisningstimer. Undervisningen til faglærer 1 bestod for det meste av repetisjon om jødedommen der elevene bidro med kunnskapen de hadde, og forelesning fra lærer 1 der han/hun presenterte de mest sentrale punktene i religionen. I intervjuet fortalte lærer 1 at elevene hadde lite kunnskaper i å finne frem til informasjon selv, og ønsket i større grad å bli fortalt kunnskapen de skulle lære seg. Han/hun påpekte at dette er ulikt fra klasse til klasse, men han/hun opplevde at “mengden utforskning og selvstendig elevarbeid som kommer frem i fagfornyelsen er vanskelig å praktisere i den virkelige verden” (intervju 27.01.23). Vi har sett tidligere i oppgaven at læreren ofte er elevenes hovedressurs til kunnskap om jødedommen. På den måten får læreren mye makt over hva elevene lærer og tenker gjennom sin metodebruk. Vi så i kapittel 2.3 at kjerneelementene sier at læreren skal legge opp sin undervisning slik at elevene kan oppøve sine ferdigheter i å ta andres perspektiv. Vi observerte kun en undervisningstime av lærer 1, og vi kan ikke si noe om hans/hennes pedagogiske praksis utover dette. Uansett vil vi påpekte viktigheten av variert undervisning, der ikke forelesning er den eneste metoden. Grunnen til dette er at det vil være utfordrende å lære elevene ferdigheter, slik som å ta andres perspektiv, som er en del av holdningsdannelsen gjennom å kun høre på at læreren fortelle om religioner og mennesker. For at slik holdningsdannelse skal finne sted må elevene få mulighet til å utforske, drøfte og reflektere som er verb nevnt i kompetansemålene for 10 årstrinn i KRLE (kunnskapsdepartementet, 2019). Når elevene ikke får opplæring i, eller muligheten til å oppdage og være kritiske selv er de helt avhengig av en objektiv og pluralistisk undervisning for at undervisningen skal være holdningsdannende. Man kan ikke lære seg å være tolerant, dette er en ferdighet man må trene seg opp i. Elevene må lære seg å tillate uenigheter mellom seg og andre uten å føle trang til å gripe inn (Bråthen, 2021), se kap. 2.4.2.

Lærer 2 hadde en variert undervisning, der metodebruken vekslet mye. Elevene repeterte i fellesskap sammen med læreren, deretter utforsket elevene jødedommen gjennom nettressurser godkjent av læreren, og deretter fortalte elevene for klassen hva de hadde funnet ut. Lærer 2 gav elevene rom for egen refleksjon ved å samtale med elevene på en måte som fikk dem til å tenke selv. Faglærer 2 holdt seg objektiv og nøytral, og fremstilte jødedommen på en måte som gjorde det umulig å vite hva han/hun syntes var mer riktig eller uriktig. Flere ulike perspektiver kom frem i undervisningen. Læreren brukte [jødedommen.no \(https://www.xn--jdedommen-18a.no/\)](https://www.xn--jdedommen-18a.no/), som presenterer et personlig innenfraperspektiv på jødedommen som en resurs elevene kunne utforske. Læreren selv snakket om jødedommen fra et faglig innenfra- og faglig utenfraperspektiv når han/hun la opp til klassesamtale. Elevene skulle på denne måten få en forståelse for religionen, tenke kritisk og også ha et vitenskapelig blikk på læren. På denne måten forsøkte læreren å få elevene til å forstå på hvilken måte det er å være jødisk. I den forstand forsøker man dermed å forstå religionen, ikke bare pugge generelle fakta som skal definere religionen. Det er viktig å tydeliggjøre her at elevene lærte om jødedommen, de ble ikke lært opp i jødedommen.

Kontroversielle tema er et eksempel på utgangspunkt for klassesamtaler som kan hjelpe elevene med å få økt forståelse for jødedommen som religion, og forholdet mellom jødedommen og andre religioner. Vi løftet frem teori rundt kontroversielle spørsmål i kapittel 3.6 i denne oppgaven. Der fant vi at Anker og von der Lippe (2016) påpeker at lærere kan finne det problematisk å ta opp kontroversielle spørsmål i undervisning. Dette kommer av usikkerhet fra lærerne sin side i forhold til hvordan man skal håndtere en slik diskusjon. I samme kapittel argumenterer vi for at nettopp slike samtaler har en sentral plass i KRLE-undervisningen, til tross for at det ikke blir eksplisitt nevnt i kompetansemålene. Dette støttes også i visjonen for KRLE-faget til lærer 1 som vi presenterte i starten av dette kapitlet. I visjonen viser lærer 1 til ønsket om at elevene skal kunne forstå konfliktene som er i verden i dag. Det er viktig at ikke religioner fremstilles fra en ensartet side. Læreren må tørre å vise ulike religioner fra ulike sider, slik at religionenes ulike perspektiv kommer frem. Dersom elevene ikke får diskutere viktige og dagsaktuelle temaer i jødedomsundervisningen vil helheten rundt religionen forsvinne. Elevene vil da kun få undervisning fra læreren, læreboka eller de ressursene læreren velger ut sitt ståsted, og ikke mulighet til å selv være kritisk eller danne egen forståelse. Jødedommen har som nevnt en rik historie, og det er fortsatt den dag i dag mange avisoppslag rundt jødisk praksis, tro og folk. Konflikten i Midtøsten kan nevnes som et eksempel. Vi argumenterer for at dersom elevene får mulighet til å diskutere og ha en aktiv meningsbryting i klasserommet vil de øves opp til å leve i et uenighetssamfunn i trygge rammer, og dermed opparbeide toleranse. Når læreren styrer diskusjonen er elevene sikret at diskusjonen ikke går utenfor

de rammene som er satt for opplæringen i §2-4 i opplæringsloven (1998). Elevene vil øves opp i å diskutere med hverandre på en respektfull måte, lytte, og forsøke å skape mening rundt et tema de ikke har forutsetning for å vite alt om. Til syvende og sist vil elevene øve opp sin toleranse mot andre som har ulike meninger enn seg selv.

Dataen vi har innhentet styrker tanken om at holdningsdannelse kanskje handler mer om hvordan kunnskapen kommer til, enn mangel på kunnskap. Eller en blanding av begge. Hvordan jødedomsundervisningen blir gjennomført er viktig for å motkjempe fordommene samfunnet har, og fremme holdninger som blant annet toleranse. Vi konstaterer med at måten jødedommen blir undervist på har innvirkning på elevenes holdningsdannelse, og kan påvirke gode holdninger slik som toleranse. Det er flere didaktiske faktorer som spiller inn her. For eksempel dreier dette seg om språkbruk, hvordan læreren responderer til elevene og hvorvidt læreren tør ta opp vanskelige samtaler med elevene.

## 6.0 Konklusjon

Problemstillingen vi har arbeidet med i denne oppgaven er todelt. Likevel er delene avhengige av hverandre. Vi har dermed arbeidet kontinuerlig med begge delene gjennom hele oppgaven. Problemstillingen er følgende: “Hvordan kan KRLE-faget fungere som et holdningsdannende fag i skolen, og hvordan arbeider KRLE-lærere med dette?” I arbeidet med problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. Disse har vi brukt til å kategorisere empirien vi har innhentet, slik at vi kunne belyse problemstillingen fra ulike perspektiver. Nå vil vi kort presentere funnene vi gjorde innenfor de ulike forskningsspørsmålene, før vi til slutt gir en sammenfattet konklusjon på hele problemstillingen.

### **“På hvilken måte er KRLE-faget en mulighetsarena, som læreren kan utnytte?”**

Her kom det frem at læreplanverket gir KRLE-læreren store muligheter og valgfrihet når det kommer til pedagogisk praksis. Dette innebærer et stort tolkningsrom, der læreren må bruke sitt profesjonelle skjønn til å velge hva som skal inkluderes og hva som skal velges bort av innhold og metoder i undervisning. Empirien viste at begge lærerne vi intervjuet hadde arbeidet lite med LK20 i profesjonsfellesskap. Lærer 2 viste til mangel på profesjonsfellesskap, mens lærer 1 viste til at ledelsen nedprioriterte KRLE-faget til fordel for basisfagene. I slike situasjoner blir det opp til hver enkelt lærer å lese, tolke og forstå læreplanverket. I en slik situasjon vil vi si at autonomien til hver enkelt lærer blir for retningsgivende for undervisningen. Retningsgivende i den forstand at elevene da er helt prisgitt sin lærer i undervisningen. Det er nyttig at lærere reflekterer og drøfter rundt sin

pedagogiske praksis, slik at de i fellesskap kan utvikle seg. Mulighetsarenaen for KRLE-faget til å være et holdningsdannende fag er stor, jamfør opplæringsloven og LK20. Likevel er det svært individuelt hvorvidt disse mulighetene blir utnyttet. Å innføre en ny og omfattende læreplan er en prosess, som trenger samarbeidsvilje fra både skolen og læreren. Om dette oppnås, vil KRLE-faget være en mulighetsarena for holdningsdannelse, som læreren kan utnytte maksimalt.

### **“Hvordan jobber lærere med holdninger gjennom KRLE-undervisning?”**

En holdningsdannende undervisning som motarbeider fordommer, er basert på en rekke verdier. I intervjuene vi gjennomførte trakk lærerne frem verdiene toleranse, forståelse, likeverdighet og respekt som viktige for undervisningen om jødedommen. Tilsynelatende har de to lærerne en ganske lik forståelse for KRLE-undervisningen. Begge peker på prinsipper som er essensielle for at man skal kunne leve i et uenighetsfellesskap i en pluralistisk og mangfoldig verden.

Observasjonene vi gjorde viste at det var både samsvar og motstridende tendenser mellom verdiene lærerne sa at de ville basere sin undervisning på, og verdiene vi så i praksis i undervisningen. Dette viser til at man ikke nødvendigvis handler utfra den kunnskapen man har. Å oppøve gode holdninger i praksis krever selvbevissthet. Barn og unge er i en sårbar posisjon, og KRLE-læreren må være et forbilde. HL-sentret sin undersøkelse fra 2022 viser at unge ikke vil være fordomsfulle, og de fordommene som er der bunner i all hovedsak på manglende kunnskap. Etter våre observasjoner vil vi påpeke at hvordan kunnskapen (her undervisningen) blir formidlet, vil påvirke holdningene og fordommene blant elevene. Dersom læreren viser gode holdninger, har en holdningsdannende respons til elevene og regulerer uønsket atferd er sannsynligheten for at dette skjer stor.

### **“Hvilket perspektiv benytter lærerens seg av i jødedomkundervisningen?”**

Eidhamars teori om religionsdidaktiske perspektiver påpeker at personlig innenfra- og utenfra perspektiv ikke hører hjemme i undervisning. Derimot er de faglige perspektivene fruktbare i undervisningen, da de sammen fremmer faglig innsikt, toleranse og kognitiv empati på en objektiv og kritisk måte. Vi har i analysen vektlagt hvor viktig språkbruk er, for hvordan læreren uttrykker sitt perspektiv på og holdning til religionen i undervisningen. I observasjonen av lærer 2 hørte vi at læreren brukte “de av oss som er jøder” som begrep for å tydeliggjøre for klassen hvilken religion eller hvilket folk som undervisningen handlet om. I observasjonen av lærer 1 hørte vi læreren bruke begrepene “jødene” når det var snakk om menneskene som lever i tråd med jødedommen. Det som var spesielt sammenfallende mellom lærerne var at de begge hadde et mer ekskluderende språk når de ble faglig usikre i undervisningen. Da brukte både lærer 1 og 2 pronomenet “de” for å omtale

jødene. Hvordan man bruker språket påvirker hvilket perspektiv man inntar, og hvilke holdninger man ytrer.

I datainnsamlingen oppdaget vi at de to lærerne hadde ulike tilnærminger til fagstoffet i undervisningen. Lærer 1 hadde i all hovedsak forelesning og klassesamtale som metode. Lærer 1 var på den måten elevenes hovedressurs til kunnskap, og snakket fra et utenfraperspektiv. På den måten får læreren mye makt over hva elevene lærer og tenker. Når elevene ikke får opplæring i, eller muligheten til å utforske og være kritiske selv, er de helt avhengig av en objektiv og pluralistisk undervisning for at denne skal kunne være holdningsdannende. Lærer 2 la opp til utforsking, diskusjon og samtale i sin undervisning. Både innenfraperspektiv i form av en jødisk nettside og utenfraperspektiv fra lærerens undervisning kom frem i undervisningen, noe som gjorde at undervisningen presenterte jødedommen fra flere vinkler. LK20 legger opp til en elevaktiv undervisning. Etter å ha analysert empirien fant vi at variert metodebruk i KRLE-undervisningen er nødvendig for at faget skal fungere som et holdningsdannende fag, og være forankret i verdiene i læreplanverket. På den måten kan elevene dannes til å bli autonome personer med tolerante holdninger.

### **“Hvordan kan KRLE-faget fungere som et holdningsdannende fag i skolen, og hvordan arbeider KRLE-lærere med dette?”**

Ved å strukturere empirien etter forskningsspørsmålene har vi fått belyst problemstillingen fra ulike vinkler. Dataen fra intervjuer og observasjoner har spilt en viktig rolle for å gi oss svar på siste delen av problemstillingen, hvordan lærere jobber med KRLE-faget som et holdningsdannende fag. Dette har igjen gitt oss kunnskap om hvordan mulighetsarenaen er for at faget skal kunne være holdningsdannende, jamført første del av problemstillingen. Nå vil vi sammenfatte funnene i oppgaven for å gi en helhetlig konklusjon på problemstillingen.

I oppgaven har vi sett at det er klare føringer i læreplanverket og opplæringsloven for at KRLE-faget kan fungere som et holdningsdannende fag. Disse dokumentene danner rammen for mulighetsarenaen som ligger til grunn. Lærerne må holde seg innenfor rammene, men det er store tolkningsmuligheter innenfor disse rammene. Vi har sett at til tross for det store tolkningsrommet så gir kjerneelementene klare føringer for at KRLE-undervisningen skal være holdningsdannende. I kjerneelementene står det konkret at elevene skal ha mulighet til å utvikle sine holdninger i KRLE-undervisningen. Slik direkte formulering finner vi ikke i kompetansemålene, men verbene som står nevnt der, slik som refleksjon, kritisk tenking og utforsking, argumenterer vi for at er direkte holdningsdannende. Hvordan lærere drar nytte av mulighetsarenaen avgjør hvordan

holdningsdannelsen viser seg i praksis. En viktig faktor for at mulighetsarenaen blir realisert er at lærerne faktisk ser mulighetene og begrensningene som ligger til grunn. For å skape denne forståelsen kan profesjonsfellesskap i skolen være en viktig arena for meningsbryting og refleksjon.

I lys av vår empiri har vi sett at det finnes mange ulike måter å jobbe med holdningsdannelse i KRLE-faget. På grunn av de store tolkningsmulighetene i læreplanverket finnes det ikke en fasit for hvordan dannelsingsprosessen skal foregå. Dannelsingsoppdraget er bredt, men hovedmålet er at elevene skal bli aktive samfunnsdeltakere i en mangfoldig og sammensatt verden. Da er holdninger slik som toleranse viktig. Vi har sett at språkbruk er en faktor i undervisningen som enten kan være holdningsdannende, ved at læreren har et inkluderende språk og går foran som et godt eksempel for klassen, eller på den andre siden kan undervisningen ha motsatt effekt dersom læreren bruker et ekskluderende språk. Dette forsterker skillet mellom “vi” og “dem”, samt at det er fare for at elever i klassen ikke føler seg inkludert i fellesskapet.

Vi har observert lærerne som underviser sine elever om jødedommen og vi vet at kunnskap skal motarbeide fordommer. Gjennom denne observasjonen har vi funnet at det også er en sammenheng mellom hvordan kunnskap formidles og i hvilken grad kunnskapen kan være holdningsdannende. For eksempel har vi dratt frem bruk av kontroversielle tema i undervisningen som en metode lærere kan bruke for å bidra til holdningsdannelse hos elevene, da dette gir elevene mulighet til å reflektere rundt dagsaktuelle tema. Videre har vi sett at holdningen og viljen bak holdningen, altså det å faktisk være tolerant og fordomsfri er like viktig som kunnskapen. Unge i Norge i dag vil være tolerante og fordomsfrie, men mangler kunnskap. HL-sentrets undersøkelse viser at de unge har viljen og motivasjonen, og for at skolen skal realiseres som den best tenkelige mulighetsarena, må KRLE-faget og faglærerne være aktive ved å formidle kunnskap på en inkluderende måte der elevene får mulighet til å reflektere, samtale, være kritiske og undersøke.

## Litteraturliste:

Anker, T. & Lippe, M. (u.d, 2016). *Tid for terror*. Prismet forskning

<https://journals.uio.no/prismet/article/view/4478/3931>

Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger?* Tano Aschehoug.

Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisningen og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2 (1), 1-22.

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget

Bråthen, C. (2021). *Toleranse – En kvalitativ studie av lærerens synspunkter på hvordan religion og etikk faget kan være en kilde til toleranse* [masteroppgave, Vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn]. Mfopen :[https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2770093/5504\\_Bråthen%2c%20Cecilie%20Sa-Imi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2770093/5504_Bråthen%2c%20Cecilie%20Sa-Imi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cappelen Damm. *Skolen* (u.å). <https://skolen.cdu.no/>

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg). Gyldendal.

Det Mosaiske Trossamfund i Oslo (u.å) A. *Rachel og rabbineren*. Jødedommen.no <https://www.xn--jdedommen-l8a.no/rachel-og-rabbineren/>

Det Mosaiske Trossamfund i Oslo (u.å) B. *Jødedommen.no* <https://www.xn--jdedommen-l8a.no/>

Døving, C. A. (2022). *Jødisk - identitet, praksis og minnekultur*. Universitetsforlaget.

Eidhamar, L. G. (2016). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions og livssynsdidaktikk: En innføring*. (4.utg., s. 105-112). Cappelen Damm Akademisk.

- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? *Prismet*, 70 (1), 27-46.  
<https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Eriksen, T.-B. (2014, 6.juli). *Hva er en god skole?* Utdanningsforskning.no  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/hva-er-en-god-skole/>
- Fauskevåg, O. (2022, 26.april). *Vil læreplanen bidra til danning av elevene?* Utdanningsforskning.no  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/vil-lareplanen-bidra-til-danning-av-elevane/>
- Faye, R., Lindhart, E.M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (Red.) (2021). *Hvordan forstå fordommer: om kontekstens betydning - i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2022, 24. april). *Befolkning i Norge*. FHI.no  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/befolkningen/>
- Furuseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2019). Kunnskapsarbeid som et ansvarsområde for lærere og skoleledere. I Helstad, K. & Mausestagen, S. (Red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. (29-51). Universitetsforlaget.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2020). *The shifting boundaries of Prejudice. Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Homolka, W. (2011, 6.oktober). *Jødedom*. Hlsenteret.no.  
<https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/livssyn/religion-og-livssyn/jodedommen/jodedommen.html>
- Ibrahim, S. (Programleder). (2021). Den perfekte tro: jødedommen [Episode i TV-serie]. I NRK skole (Produsent), Den perfekte tro. NRK.  
<https://www.nrk.no/skole/?mediaId=25508&page=objectives&subject=krle&objective=KM1958&levels=3-4&learningProgramme=LK20>
- Iversen, L., L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.



- Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag\\_rapport\\_det\\_kan\\_skje\\_igjen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag_rapport_det_kan_skje_igjen.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Tverrfaglige temaer*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (01.09.2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=rle01-03&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (01.08.2019) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Lippe, M. (Red.) (2021). *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Mathisen, M. (red.). (2021, 22. april). *Rektor/skoleleder*. Utdanning. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/rektorskoleleder>
- Meld.St. 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Myrebøe, T & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen? I Lippe, M. (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. (62-83). Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.

- Seljelid. (1991). *Verdiforddling i hjem og skole: verdier, holdninger, normer, pluss- og minuskoler*. Kapere forlag.
- Solli, K.-A. (2014). Rett til spesialundervisning? I Afdal, G. Røthing, Å. & Schjetne, E. (Red.). *Empirisk etikk: Pedagogiske praksiser*. (141-152). Cappelen Damm Akademisk.
- Stortinget (2018. 23. februar). *Innledning*. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Grunnloven/grunnloven-18142014/Jodeparagrafen/Innledning/>
- Stortingsmelding 28 (2015-2016). *Fag – Fordyping - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Sødal, K.H. (Red.). (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk – en innføring* (4.utg.). Høyskoleforlaget.
- Tronsmo, E. (2020, 15. desember). Hva er et profesjonsfelleskap? Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/profesjonsfelleskap/hva-er-profesjonsfelleskap/hva-er-et-profesjonsfelleskap.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nasjonale minoriteter*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/joder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Timeantall*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/timetall-vil-lareplanen-bidra-til-danning-av-elevane>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Observasjon*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/observasjon/>
- Wiik, P. & Waale, R. B. (2016). KRLE – boka 8-10. Cappelen Damm.

## Vedlegg 1: intervjuguide

### Intervjuguide til masteroppgaven

#### Hovedspørsmål:

1. Hva slags utdanning har du? Har du vært på noen relevante kurs?
2. Jobber du i team eller selvstendig når det kommer til planlegging av faget? (time undervisning, årsplan osv)
3. Hvilke kilder bruker du som grunnlag i din undervisning?
4. Kan du fortelle litt om hvordan du planlegger og gjennomfører undervisning om jødedommen i KRLE faget?
5. Hvordan har skolen jobbet med fagfornyelsen generelt?
6. Kan du fortelle litt om hvilke tanker du har omkring den nye læreplanen?
7. Hvordan er lokalmiljøet når det kommer til religion i kommunen der skolen befinner seg?
8. Hva slags holdninger til minoriteter finnes i skolen?
9. Etter din mening, tror du lokalmiljøet og elevenes holdninger påvirker læreren og dermed KRLE-undervisningen?
10. Hva er viktig for deg når du underviser om jødedommen på ungdomsskolen?
11. Hva er meningen med KRLE-faget, både i din egen undervisning og på skolen du jobber på?
12. Hvilke holdninger og verdier synes du er viktig når man skal undervise om en minoritet som jødedommen?
13. På hvilken måte blir jødedommen representert i din KRLE-undervisning?
14. I den nye læreplanen står ikke jødedommen eller noe knyttet til den svart på hvitt, hva prioriterer du å undervise om innen jødedommen og hvorfor akkurat dette?
15. Etter din mening, hvordan burde undervisningen om jødedommen etter fagfornyelsen være i det ideelle klasserommet?

Om informasjonen ikke er tilstrekkelig i de 15 spørsmålene, vil vi følge opp med disse spørsmålene:

16. Hvordan har du arbeidet med den nye læreplanen for KRLE faget?
17. Etter din mening, hva er fagfornyelsens styrker og svakheter?
18. Hvordan har skolen arbeidet etter fagfornyelsen med KRLE-faget?
19. Føler du at du har relevant og tilstrekkelig kunnskap og kompetanse for å undervise om jødedommen etter fagfornyelsen?
20. Er det noe du savner som KRLE-lærer i fagfornyelsen?
21. Hvordan vurderer du elevene i temaet jødedommen, etter fagfornyelsen?
22. Jobber du med elevene om jødedommen i media og skjellsordet "jøde"?
23. Underviser du om jødedommen som både historie, folk, rase og religion. Eventuelt hvilke og hvordan vektlagt?
24. Hvilke metoder bruker du til utforskning av jødedommen?
25. I din praksis, blir jødedommen presentert på kristendommens premisser?
26. Hva forbinder du med ordet fremmedgjøring i KRLE-undervisning?
27. Tror du elevene opplever fremmedgjøring i undervisning om jødedommen?
28. Underviser du om mangfold og ulik praksis i ulike typer jødedom? Hvorfor/hvorfor ikke?
29. Tror du elevene opplever mangfold i KRLE-undervisningen?
30. Hvordan tilrettelegger du undervisningen om mangfoldet i jødedommen?
31. Føler du selv undervisningen din om jødedommen, etter fagfornyelsen opprettholder jødedommen sin egenverdi som folk og religion? Hvorfor/Hvorfor ikke?
32. Etter din mening, hva er en positiv ting med din pedagogiske praksis i forhold til jødedommen og hva kan du jobbe videre med?

## Vedlegg 2: observasjonsguide

### Observasjon av KRLE undervisning - Jødedom

#### Praktisk informasjon:

Klassetrinn:	
Hva har elevene lært om jødedommen fra før av?	
Hva skal elevene gjøre videre i perioden om jødedommen?	
Vurderingssituasjon?	

#### Om selve undervisningen:

Undervisningsform:	
Metoder for utforskning:	
Kilder som danner grunnlaget for undervisningen:	
Interaksjon fra lærer til elev	
Muntlig aktivitet:	

Dybdelæring? Kvalitet fremfor kvantitet	
Hemmer eller fremmer mangfold og likestilling:	
Hvilke punkter i læreplanen/kompetansemål kan knyttes til:	
Hvilke læringsmidler:	

#### **Innhold i undervisningen/hva nevnes?**

<b>Hva vi ser etter:</b>	<b>Observasjonsnotater:</b>
Begreper som blir brukt:	
Historisk aspekt:	
Rituell dimensjon (praksis og ritualer):	
Opplevelsesdimensjon (erfaringer og følelser):	
Mystisk dimensjon (fortellinger):	

Læredimensjon (lære):	
Erkjennelses Dimensjon	

## Vedlegg 3: samtykkeskjema

### Informasjonsskriv til intervju

Dette er et spørsmål til deg som KRLE lærer på ungdomsskolen om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan undervisningen om jødedommen kan være på norske ungdomsskoler etter fagfornyelsen, og hvordan den burde være. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva det innebærer for deg å delta.

### Hvem er ansvarlige for prosjektet?

Maria Attestog og Siri Lovise Raudsandmoen Øygarden, grunnskolelærerstudenter 5-10 ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

### Bakgrunn og formål

Målet for prosjektet er å finne ut hvordan undervisningen om jødedommen foregår på ungdomsskolen. Vi vil se på hvordan lærerne har tilpasset sin praksis til kunnskapsløftet LK20. Forskningen vil til slutt kunne ut i en masteroppgave.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Du får spørsmål om å delta ettersom du er KRLE lærer på en ungdomsskole i Sør-Norge. Å delta innebærer for deg at vi observerer deg undervise dine elever en time om jødedommen. Du vil også delta på et intervju, der vi snakker om dine erfaringer og tanker omkring jødedomundervisning. Intervjuet vil ta omkring 1 time.

### Personvern

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan til enhver tid velge å trekke deg, uten å oppgi grunn.

- All data som blir innhentet vil være anonymisert.
- Vi vil kun bruke opplysningene til det formålet som er beskrevet i dette skrivet.
- Opplysningene behandles konfidensielt, og vil ikke være tilgjengelige for andre.
- Masteroppgaven kommer til å bli offentlig.
- Alle opplysninger vil bli slettet 01.08.23, eller tidligere dersom du velger å trekke deg fra prosjektet.

Jeg har lest dette skrivet, og godtar å delta i forskningsprosjektet

Signatur/ dato:

---