

”And then you save their lives”

*En oppgave om
medborgerskapsundervisning under
okkupasjon*

Camilla Bruu Næsno



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2016

"And then you save their lives"

En oppgave om medborgerskapsundervisning under okkupasjon

© Camilla Bruu Næsmo

2016

And then you save their lives

Camilla Bruu Næsmo

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Sosialisering til medborgerskap er en viktig del av skolens samfunnsmandat, og et nøkkelement i samfunnsfagets begrunnelse. Medborgerskapsundervisning har vært fremhevet som sentralt for blant annet samfunnsengasjement, demokratisk deltakelse og identitetsarbeid. I denne samfunnsfagdidaktiske oppgaven ønsker jeg å utforske hvordan det undervises i medborgerskap i et område som i over 70 år har vært preget av religiøs, kulturell og geografisk konflikt. Problemstillingen denne oppgaven besvarer er som følger: *Hvordan forstår palestinske lærere i Betlehem undervisning i medborgerskap?* For å svare på min problemstilling har jeg utført semistrukturerte intervjuer av seks lærere i Betlehem, samt undersøkt hvilken forståelse av medborgerskap som finnes i det palestinske pensumet.

Under intervjuene ble lærerne blant annet spurt om hva de forstår som palestinsk identitet, om forventninger til samfunnsdeltakelse, og ambisjoner for Palestinas fremtid. Lærerne har svært ulike fortolkninger av sitt samfunnsmandat. For noen av lærerne er målet med medborgerskapsundervisningen å danne elevene til medlemmer av et enhetlig og religiøst samfunn. For andre lærere handler undervisning for medborgerskap derimot om å utfordre de etablerte samfunnsstrukturene gjennom dialog og debatt. Lærernes ulike forståelser kan sees i sammenheng med at pensumet de må forholde seg til ignorerer essensielle spørsmål om hva det palestinske samfunnet bør være, både i nåtid og i fremtiden. Fremfor å forholde seg til myndighetenes målsettinger, tolker lærerne derfor sitt samfunnsmandat ut ifra egne ambisjoner. Selv om de forstår medborgerskap ulikt, enes alle lærerne om en ting: Å danne til medborgerskap handler om å gi elevene fremtidshåp.

Forord

Kjære Blindern. Vi har hatt et litt turbulent forhold, vi to. Som du vet har jeg flere ganger pakka sekken min og sagt at jeg vil dra fra deg. Noen ganger har det vært fordi du har utfordra meg. Andre ganger har jeg forsøkt å dra fordi jeg synes at du har vært for firkanta og akademisk. Og en gang har jeg satt ned foten fordi du gjorde meg skikkelig sinna. Men for det meste har vi hatt det veldig fint. For du har fått meg å stille spørsmål jeg ikke tidligere har tenkt på å stille. Du har lært meg så mye jeg ikke visste, og du har gitt meg venner jeg vil ha for livet. Når jeg med dette skriver de siste orda i historien vår, vil jeg at du skal vite at det er de gode minnene jeg sitter igjen med. Jeg beklager, i hvert fall litt, for de gangene jeg har trua med å dra fra deg, og jeg er glad for at du alltid har stått klar for å ta meg i mot når jeg har kommet tilbake. I oppgava mi viser jeg hvordan skolen er viktig for medborgerskap. Det er med stolthet at jeg sier at det er du som forma meg.

Det er få masterstudenter som kan takke fire veiledere, men jeg har vært så heldig å ha en fantastisk firkløver i ryggen! Takk til deg, Marielle Stigum Gleiss, for at du har tatt deg tid til lange og konstruktive samtaler. Takk til deg, Liv Carstens Knudsen, for at du har gitt oppgaven kritiske og didaktiske blikk. Øyvind Wistrøm, takk for at du har gitt meg tillitt i dette, og i andre prosjekter. Og ikke minst, takk til deg, Dag Fjeldstad, for at du har fått meg og mine medstudenter til å tro på oss selv som lærere.

Mamma, pappa og Pierre, takk for at dere ikke setter ned foten når jeg velger å følge impulsene mine. Og fordi dere minner meg på at det er viktig å ha det gøy- så lenge jeg ikke blir kald på føttene mine. Sist, men ikke mist, vil jeg takke deg, Anje. Ikke bare fordi at du ble med meg til et konfliktområde på to dages varsel, men også fordi du gang på gang minner meg på at verden ikke er et farlig sted.

I løpet av de siste årene har jeg vært så heldig å få møte lærere i ulike konfliktsituasjoner. Lærere som holder motet oppe, som på ulikt vis myndiggjør elevene, og som sprer håp om at i morgen blir en bedre dag. Denne oppgaven er til dere!

Camilla
Blindern, juni 2016

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	IV
Forord	V
1. Innledning	1
1. 1 Hvis jeg var læreren din...	1
1. 2 Utdanning til medborgerskap	1
1. 3 Utdanning til håp	3
1. 4 Problemstilling og oppgavens gang	4
2. Historie og kontekst	6
2. 1 Introduksjon	6
2. 2 Historisk oversikt	6
2. 3 Perioden under feltarbeidet	9
2. 4 Det palestinske skolesystemet	9
2. 5 Palestinsk demokratisk medborgerskap?	11
3. Teori	13
3. 1 Diskurs	13
3. 2 Lærerprofesjonalitet – i spennet mellom stat og samfunn	15
3. 3 Det formelle pensumet	16
3. 4 Det skjulte pensumet	18
3. 5 Medborgerskap	20
3. 5. 1 Medborgerskap som medlemskap og deltakelse	20
3. 6 Medborgerskap og politisk ideologi	23
3. 6. 1 Kommunitært medborgerskap – samfunnsfag ut ifra et politisk styringsperspektiv	23
3. 6. 2 Deliberativt medborgerskap – samfunnsfag ut ifra et dannelsingsperspektiv	26
3. 7 Tidligere forskning på medborgerskap i den palestinske konteksten	28
4. Metode	30
4. 1 Innledning	30
4. 2 Forskningsdesign	30
4. 3 Datamateriale	31
4. 3. 1 Intervju	31
4. 3. 2 Observasjon	32
4. 3. 3 Dokumentanalyse	33
4. 4 Datainnsamling	34
4. 5 Intervjusituasjonen	35
4. 6 Analyse	37
4. 6. 1 Transkripsjoner	37
4. 6. 2 Analyse med fokus på mening	38
4. 7 Relabilitet	40
4. 8 Validitet	41
4. 9 Etske betraktninger	42
5. Analyse og diskusjon	43
5. 1 «The political things are built through lies»	43
5. 2 Det formelle pensumet – de gitte grensene	45
5. 2. 1 Medborgerskap som medlemskap	47
5. 2. 2 Medborgerskap som deltakelse	49
5. 2. 3 Medborgerskap i det formelle pensumet – en cocktail?	50
5. 3. Skolene i Betlehem	52
5. 4. Forståelsen av medborgerskap blant lærerne ved to offentlige skoler	52
5. 4. 1 Medlemskap: Et nasjonalt og muslimsk enhetsfelleskap	53
5. 4. 2 Deltakelse: Drømmen om Umma	56

5. 4. 3 Medborgerskap som enhet	59
5. 5 Forståelsen av medborgerskap blant lærerne ved to privatskoler	60
5. 5. 1 Medlemskap: Mangfold	61
5. 5. 2 Deltakelse: Elevene som et mål	64
5. 5. 3 Medborgerskap som uenighetsfellesskap	67
5. 6 «Then you save their lives»	68
6. Konklusjon	72
6. 1 Medborgerskap under okkupasjon	72
6. 2 Fra Betlehem til Norge	74
6. 3 Forslag til videre forskning	75
Litteratur	76
Appendiks A: Godkjennelse fra NSD	82
Appendiks B: Godkjennelse fra Universitetet i Betlehem	83
Appendiks C: Intervjuguide (Norsk versjon)	84
Appendiks D: Informasjon om lærerne	85

1. Innledning

1. 1 Hvis jeg var læreren din...

For noen år siden besøkte jeg en palestinsk skole. Etter omvisning måtte jeg tradisjonen tro drikke kruttsterk kaffe med ledelsen, enkelte lærere og nysgjerrige naboer. Under kaffeslabberaset fikk rektor greie på at jeg var glad i å tegne. I gave ble jeg derfor overrakt tre trykte hefter med forskjellige barnetegninger. Siden den gang har heftene ligget i skrivebordsskuffen min, og jo mer jeg har blitt bevisst min egen læreridentitet, jo oftere har jeg tatt frem tegningene og studert dem. Noen av barna har portrettert esler, andre har tegnet keramikpotter, og et par har omrisset guttenavn av hjerter med piler i. Men det er også andre tegninger. Tegninger av flagg, oliventrær, nøkkelen¹ og Handala². Og det er tegninger av fengsler, noen så detaljerte at jeg ikke har lyst til å se på dem. Men det verste er tegningene av soldater. På enkelte tilter geværet nedover for å treffe bedre.

Det er ved disse heftene at dette prosjektet starter. For jo mer tid jeg har brukt på å bla i dem, jo mer har jeg tenkt på barna og spurt meg selv: Hvis jeg var læreren din, hva ville jeg lært deg? Hva hadde jeg fortalt deg om samfunnet du skal vokse opp i? Og hvordan skulle jeg gitt deg håp om at i morgen vil bli en bedre dag?

1. 2 Utdanning til medborgerskap

Begrepet medborgerskap har i stadig større grad funnet veien inn i utdanningsdokumenter. Dette kan eksempelvis illustreres ved Stortingsmelding 28 (Meld. St. (2015-2016), s. 1) hvor medborgerskap trekkes frem som ett av tre temaer som skal prioriteres i fornyelsen av norske læreplaner. Selv om medborgerskapsundervisning er satt på dagsorden, både i norsk og palestinsk skolesammenheng, finnes det konkurrerende betydninger for hvilke elementer som skal ilegges begrepet (Ochoua Becker, 1996, s. 6). Forventningene til medborgerskap påvirkes av samfunnets politiske, kulturelle og sosiale forhold, og ettersom samfunnet vi lever i er i forandring, vil det aldri oppstå en endelig fastlåsning av begrepet (Stray, 2012, s. 18).

¹ Symbol for de som måtte forlate hjemmene sine i 1948, og for drømmen om å vende tilbake.

² Strektegning av en barbert gutt med ryggen vendt mot verdenen, ikon for palestinsk motstandskamp.

Ifølge Stray (2012, s. 20) kan medborgerskap forstås som en status og som en rolle. Medborgerskap som status kan likestilles med statsborgerskap, og er juridisk tildelt på bakgrunn av blant annet fødselssted eller familieband. Statsborgerskapet kan tolkes som noe passivt da det er knyttet til individets rettigheter, forankret i juridiske dokumenter. Med rolledimensjonen vises det til medborgerskap som tilhørighet og deltakelse i samfunnet individet er en del av. I motsetning til statsborgerskapet innebærer medborgerskapet dermed en sosialiseringssprosess, hvor utdanning er av avgjørende betydning (Stray, 2012, s. 20). Oppgavens fokus vil derfor være rolleforståelsen av medborgerskapet, og jeg vil vise til denne ved bruk av Stokkes (2013) dimensjoner, henholdsvis medlemskap og deltakelse. Dimensjonene vil presenteres ytterligere i oppgavens teoridel.

Et overordnet perspektiv i denne oppgaven er altså forståelsen av medborgerskap som et sentralt element i skolens samfunnsmandat (blant annet vist til i Børhaug, 2005, Stray, 2012, Utdanningsdirektoratet, 2013). Ved å utruste elevene med kunnskaper, holdninger og verdier, gjør utdanningen elevene i stand til å engasjere seg og delta i samfunnet de er en del av. Videre forstås samfunnsfaget som spesielt betydelig i denne prosessen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom den norske læreplanens beskrivelser av formålet med faget: «Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltagelse» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slike ambisjoner leder videre til spørsmålet om hvordan man kan tilrettelegge for medborgerskapsundervisning. I tolkningen av sitt samfunnsmandat står samfunnsfagslæreren overfor mange didaktiske avgjørelser. For å fungere som en aktiv deltaker må eleven opplæres til å etterfølge sosiale normer og forventninger innenfor et bestemt samfunn (Stray, 2012, s. 20). En viktig oppgave for læreren er derfor på den ene siden å videreføre grunnleggende verdier og institusjoner i samfunnet, og sosialisere elevene til lojalitet overfor nasjonen og det eksisterende fellesskapet (Ochua-Becker, 1996, s. 6). På den andre siden skal undervisningen i medborgerskap også legge til rette for forandring og forbedring (Koritzinky 2012, s. 61). Faget må derfor bidra til elevenes kritiske evner og nytenkning, slik at de har muligheter for å utvikle samfunnets etablerte struktur (Ochua-Becker, 1996, s. 9). Samfunnsfagslæreren står dermed overfor et paradoks da elevene både skal dannes til konformitet og til å utfordre det eksisterende samfunnet (Koritzinky, 2012, s. 92).

1. 3 Utdanning til håp

Dream, wake up, fight.

- Graffiti på muren i Betlehem

Undervisning i medborgerskap har vært et viktig tema i samfunnsfagdidaktikken ved lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo. Medborgerskap har vært fremhevet som sentralt for blant annet samfunnsengasjement og demokratisk beredskap. Naturlig nok har det norske klasserommet og samfunnet vært i fokus i seminarundervisningen. Som kommende samfunnsfagslærer er jeg også nysgjerrig på hvordan lærere kan danne til medborgerskap i andre kontekster enn den norske. Jeg lurer på hvordan lærere underviser i medborgerskap i en ikke-ankjent stat. Jeg lurer på hvordan lærere gir elever håp, når den omliggende konteksten er preget av vold og okkupasjon. Og jeg lurer på hvilke ambisjoner lærere har for fremtiden i samfunn som har vært preget av konflikt og uro i over 70 år. Med utgangspunkt i disse spørsmålene vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan palestinske lærere i Betlehem tolker sitt samfunnsmandat.

Konflikten mellom Israel og Palestina strekker seg langt tilbake i tid, og kan forstås både som territoriell og religiøs, så vel som en kamp om å bevare ens identitet (Peters, 2013, s. 1). Dette har ført til at både palestinere og israelere har måttet tatt stilling til hvem de er som folk – og ikke minst hvilke markører som skiller folkegruppene fra hverandre (Eriksen, 2004). Alle lærerne jeg snakket med enes om at det palestinske folket står samlet mot okkupasjonen. Samtidig splittes de i et stort, men essensielt spørsmål – nemlig om hvilke løsninger på konflikten som forstås som mulig, og dermed hvordan de kan skape håp i en hverdag preget av håpløshet.

Håp er et lite utforsket element innenfor utdanningsforskning. Jeg vil likevel trekke frem et interessant bidrag fra Haplin (2003). I sin studie argumenterer Haplin (2003, s. 32) for at håp ofte er fraværende i klasserom i belastede miljøer. Dette illustreres ved å vise hvordan lærere knytter seg til en selektiv virkelighetsforståelse når de beskriver sin egen undervisningspraksis. Lærerne fremstiller elevene som uten kontroll, de viser frustrasjon over mangel på skolemateriale, og forteller at motivasjonen for læring er lav fordi mulighetene for arbeid oppfattes som små. Lignende beskrivelser kunne vært passende for et klasserom i

Betlehem. Verken lærerne eller elever har levd i et samfunn kjennetegnet av det Galtung omtaler som positiv fred, det vil si et stabilt samfunn hvor deres rettigheter og muligheter ivaretas (Carr & Porfilio, 2012, s. 9). Mangel på økonomiske midler fører til at mange av skolene er ressursknappe, og flere av elevene kommer fra belastede hjem og sliter med traumer (Nicolai, 2007, s. 110). Innstillingen Haplin (2003) beskriver kan forstås som en forsvarsmekanisme mot en tilsynelatende håpløs situasjon. Men en pessimistisk virkelighetsforståelse kan føre til at lærerne legger grunnlag for apati, fremfor å myndiggjøre elevene (Haplin, 2003, s. 33). Haplin (2003, s. 15) argumenterer derfor for at lærerne må fremme håp i undervisningen, da håp forstås som et nøkkelement for utvikling og forbedring.

Å undervise i håp handler om å endre negative tanker og handlingsmønstre. Dette gjøres ved å tydeliggjøre elevenes muligheter og ved å synliggjøre oppnåelige mål. Et didaktisk verktøy i denne prosessen er realistiske utopier (Haplin, 2003, s. 59). I motsetning til den ideelle utopien beskrevet i Thomas Mores roman, viser realistiske utopier til mulige fremtider. Den realistiske utopien kan dermed forstås som en visualisering av fremtiden hvor samfunnet er etablert på bakgrunn av nye prinsipper og ideer. Ved bruk av slike utopier kan lærere og elever identifisere og aktivere ressurser innenfor det alt etablerte samfunnet, og dermed legge grunnlaget for forandring. På denne måten bidrar realistiske utopier til å frigjøre elevene fra en pessimistisk diskurs, og til å tydeliggjøre veien fra drømmer til handling (Haplin, 2003, s. 34, 59). Ettersom palestinerne splittes i spørsmålet om ønskelig fremtid, er det videre interessant å undersøke hvilke ambisjoner lærerne tar utgangspunkt i når de underviser om medborgerskap.

1. 4 Problemstilling og oppgavens gang

Jeg vil i denne oppgaven se hvordan seks lærere i Betlehem fortolker sitt samfunnsmandat, og problemstillingen jeg vil besvare lyder som følger:

Hvordan forstår palestinske lærere i Betlehem undervisning om medborgerskap?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å bidra til den internasjonale faglige debatten om utdanning til medborgerskap, ved å tilføre empiri fra en lite utforsket kontekst. Jeg ser også

problemstillingen som interessant med tanke på min egen yrkesprofesjonalitet – både som deltaker i et globalt samfunn og som kommende lærer for flyktningelever.

Oppgaven er bygd opp på følgende måte: Jeg først gi leseren en sammenfattet historisk oversikt over Palestinas historie, ettersom jeg skriver om en annen kontekst enn den norske. Jeg vil kun ha fokus på hendelser relatert til oppgavens problemstilling, samt gi et overordnet innblikk i det palestinske skolesystemet, og situasjonen under feltarbeidet. I kapittel 5 vil jeg analysere og drøfte mine innsamlede data, med utgangspunkt i det teoretiske og metodiske rammeverket som beskrives i kapittel 3 og 4. Et overordnet premiss for denne oppgaven er at språket bidrar til å etablere og opprettholde bestemte forståelser av virkeligheten (Jørgensen & Philips, 1999). For å analysere informanters språklige ytringer, vil jeg derfor bruke sentrale begreper fra diskursteorien som både teoretisk- og metodisk fundament.

Videre vil jeg vise hvordan lærerne fortolker sitt samfunnsmandat med utgangspunkt i Bergs (2000) forståelse av yrkesprofesjonalitet. Berg argumenterer for at den yrkesprofesjonelle læreren underviser ut ifra gitte grenser og faglig skjønn. Lærerens gitte grenser etableres gjennom styringsdokumenter, som læreplaner og lærebøker. Slike utforminger vil aldri være nøytrale, men videreføre en bestemt virkelighetsforståelse (Shabaneh, 2012, s. 5). Jeg vil derfor bruke diskursteori for å vise hvordan lærerne på bakgrunn av faglig skjønn fortolker myndighetenes ambisjoner, og hvordan de posisjonerer seg innenfor ulike diskurser når de utfører sitt samfunnsmandat. Lærernes forståelser av medborgerskap vil utforskes med utgangspunkt i Stokkes (2013) tilnærming til begrepet, henholdsvis medborgerskap som medlemskap og deltakelse. Forståelsen av medborgerskap vil også knyttes til en kommunitaristisk og deliberativ diskurs.

I oppgavens analyse vil jeg både vise til fellestrekk og ulikheter mellom myndighetenes ambisjoner og lærernes fortolkninger. Jeg vil også drøfte hvilke didaktiske implikasjoner medborgerskapsforståelsen kan ha. Avslutningsvis argumenterer jeg for at diskursene lærerne posisjonerer seg innenfor må sees i sammenheng med at de palestinske lærebøkene og læreplanene ignorerer et betent, men viktig nodalpunkt, nemlig fremtid. Kapittel 6 består av oppgavens konklusjon og forslag til videre forskning.

2. Historie og kontekst

2. 1 Introduksjon

Før jeg besvarer problemstillingen: *Hvordan forstår palestinske lærere i Betlehem undervisning i medborgerskap?*, ser jeg det som nødvendig å gi leseren et innblikk i Israel og Palestinas historie. Konflikten mellom Israel og Palestina er FNs mest omdiskuterte problem, og til tross for at det internasjonale samfunnet har brukt mye ressurser på å styrke myndigheter, utvikle sivilsamfunnet og hjelpe flyktninger, er konflikten stadig aktuell (Peters, 2013, s. 2). Sentrale historiske hendelser av betydning kan dateres tilbake til bibelsk tid, og i likhet med annen historie bærer konflikten mellom Israel og Palestina preg av stridende narrativer, forklaringer og rettferdiggjørelser. Den vil formidles på én måte av flyktningen med nøkkelen rundt halsen, og på en annen måte av jøden som overlevde holocaust. Målet med de følgende avsnittene er ikke å gi leseren et nyansert innblikk i konfliktens kompleksitet – til det finnes det annen litteratur (eksempelvis Peters & Newman, 2013, og Gelvin, 2005). Jeg vil heller gi en forenklet historisk oversikt med nøkkelmomenter som er av betydning for oppgavens problemstilling, da en slik oversikt kan gi leseren en bakgrunn for å forstå informantenes svar.

2. 2 Historisk oversikt

Selv om palestinere anser seg som et etnisk folkeslag med klare territorielle- og kulturelle markører har Palestina aldri vært en selvstendig stat. Inntil første verdenskrig var landområdet en del av Det Osmanske riket, og ved krigens slutt ble det et britisk mandatområde (Peters, 2013, s. 2). Det har alltid eksistert jøder i området, men den jødiske innvandringen økte kraftig ved den moderne sionistbevegelsens fremvekst på slutten av 1800-tallet.

Sionistbevegelsens mål var å etablere en stat for den jødiske befolkningen i Israel, da det ifølge Bibelen var dette landet deres forfedre var blitt forvist fra. Sionistbevegelsen fikk raskt oppslutning på grunn av diskrimineringen av jødene i Europa. Tanken om en selvstendig jødisk stat ble støttet av britene, og i Balfour-erklæringen fra 1917 ble det lovet støtte for etableringen av en egen stat for den jødiske befolkningen i Palestina. Erklæringen førte til stor motstand fra den palestinske befolkningen, ettersom den jødiske befolkningen var en minoritet i landområdet (Gelvin, 2004, s. 81).

I 1946 oppga britene området til FN, som året etter erklærte at det skulle dannes to separate stater – en jødisk og en arabisk. Delingen av landområdet førte til blodige konflikter mellom de jødiske og arabiske samfunnene, som toppet seg da staten Israel ble erklært selvstendig i 1948. Ved hjelp av de arabiske nabolandene gikk palestinerne til krig mot Israel. I 1949 ble det inngått våpenhvile mellom partene, men innen denne ble signert hadde Israel utvidet sitt område med 21 % utover hva som var blitt tildelt av FN. Dette førte til at Israel kontrollerte over 77% av det tidligere historiske Palestina (Peters, 2013, s. 2).

Krigen resulterte i at 750 000 palestinere ble drevet på flukt til nabolandene og de gjenværende palestinske områdene. Det palestinske folket ble svekket, og Jordan tok kontroll over Vestbredden, og Egypt over Gaza. Året 1948 representerer et sentralt definisjonspunkt i konflikten, som kom til å prege den historiske diskursen på ulike måte (Peters, 2013, s. 2). Israelere ser på krigen som et vendepunkt i kampen for å få sitt eget land. For palestinerne omtales derimot krigen som et samfunnsmord, da deler av deres identitet og tilstedeværelse gikk tapt til fordel for det sionistiske prosjektet (Globalis, 2016).

Tidsrommet fra 1948 og frem til i dag har vært preget av stadige kriger og urolighet mellom Israel og de arabiske landene. For det palestinske folket var seksdagerskrigen i 1967 den hittil mest dramatiske krigen, fordi den fikk store demografiske og geografiske konsekvenser. Israel utvidet sine landområder og tok kontroll over Sinai-Ørkenen, Øst-Jerusalem, Golanhøydene, Vestbredden og Gaza, og igjen ble palestinere drevet på flukt til nabolandene. Det ble igangsatt bosetnings-prosjekter på Vestbredden, og de gjenværende palestinerne havnet under israelsk militærstyre (Peters, 2013, s. 2). FNs Sikkerhetsråd vedtok resolusjon 242 som krevde at Israel trakk seg tilbake fra de okkuperte områdene, men resolusjonen har aldri blitt fulgt opp (Eisenberg, 2013, s. 81).

I 1987 nådde konflikten mellom israelerne og palestinerne et nytt vendepunkt, som ble utløst av at en israelsk lastebil kolliderte og drepte fire palestinere. Det var allerede stor misnøye blant palestinerne, og ulykken fremprovoserte en bølge av demonstrasjoner som raskt spredde seg til Vestbredden. Opprøret, som senere ble omtalt som første *intifada*, ble i begynnelsen

ledet av folket, men ble etter hvert styrt av den palestinske frigjøringsorganisasjonen PLO³ (Peters, 2013, s. 4).

På begynnelsen av 90-tallet var det store endringer i verdenssamfunnet. Golfkrigen og den kalde krigen tok slutt, og Midtøsten fikk igjen internasjonal oppmerksomhet. Den første intifadaen bidro til å sette internasjonalt søkelys på palestinerne situasjon, og førte til at fredsforhandlingene ble fremskyndet. Etter hemmelige forhandlinger signerte PLOs leder Yasir Arafat og Israels statsminister Yitzhak Rabin Oslo-avtalen i 1993. Avtalen innebar at partene skulle anerkjenne hverandres eksistens, og at Vestbredden ble klassifisert i såkalte A, B og C- områder. Klassifikasjonen indikerte hvor mye innblanding Israelske myndigheter skulle ha, hvor C- områdene var under full israelsk militær og sivil kontroll, mens palestinske selvstyremyndigheter har mest innflytelse i A-områdene, hvor Betlehem var en av disse. Avtalen la dermed grunnlag for palestinsk selvstyre i enkelte områder, samt delvis israelsk tilbaketrekning fra områdene som ble okkupert under seksdagerskrigen (Parsons, 2013, s. 232). Oslo-avtalen ble kritisert av begge parter for å være for ettergivende. For konservative israelere var områder på Vestbredden av bibelsk opprinnelse, og kunne derfor ikke frigis. Av palestinere ble avtalen først og fremst kritisert fordi PLO gav opp kravet på det historiske Palestina, og fordi den ikke sikret flyktningers rett til å vende tilbake (Golan, 2013, s. 93).

Fredsprosessen sluttet brått da den israelske statsministeren ble skutt av en jødisk ekstremist. Hans etterfølger, Benjamin Netanyahu, var mindre ettergivende for palestinerne sak. Situasjonen ble urolig, noe som svekket forhandlingsviljen på begge sider (Gelvin, 2005, s. 237). I 2001 brøt en ny intifada ut, og denne gangen ble selvmordsangrep et uttrykk for motstand. Angrepene ble møtt med sterke sanksjoner fra Israel, og i 2002 startet byggingen av separasjonsbarrieren. Muren segregerer det israelske og det palestinske folket, og den skaper fysiske grenser mellom palestinerne (Steinberg, 2013, s. 187).

Israel skiller seg fra andre stater, da kravene for juridisk medlemskap er knyttet til religion fremfor fødested, slektskap og/eller territoriell tilstedeværelse. Dette fører til behovet for å skille jøder fra ikke-jøder, og leder til spørsmål som hva som gjør en jødisk nasjon ”jødisk”, og hva som gjør en jøde til en jøde (Handelman, 2004, s. 44). På samme måte er identitetsspørsmålet viktig i den palestinske konteksten. Som jeg skal vise i denne oppgaven

³ Palestine Liberation Organization

forenes palestinerne i kampen mot en felles fiende. Likevel rammer okkupasjonen palestinerne ulikt, de er fysisk splittet, og har ulike religiøse identiteter. Videre har de motstridende ambisjoner for mulig løsning på konflikten. Dette har blitt mer tydelig etter 80-tallet, da militærorganisasjonen Hamas vokste frem, med mål om hellig krig mot Israel. (Lybarger, 2007). Med dette samles palestinerne som en følge av okkupasjonen, samtidig som spørsmålet om mulig løsning fungerer splittende.

2. 3 Perioden under feltarbeidet

I nyere tid har det blitt gjort flere forsøk på fredsforhandlinger, uten særlig fremgang. I oktober, 2015 kunngjorde Palestinas nåværende president, Mahmoud Abbas, at Palestina ikke lenger var bundet av Oslo-avtalen. Abbas selvstendighetserklæring, separerte angrep på israelere og skjerpet kontroll over områdene rundt al-Aqsa-moskeen, var hendelser som førte til at forholdene mellom israelerne og palestinerne ble stadig mer anstrengt, da jeg samlet inn data i perioden 15.-20. november, 2015. Flere medier omtalte perioden som starten på en tredje intifada, og betegnet situasjonen som en voldsspiral (Kruse, 2015). Siden 1. oktober var 91 palestinere og 15 israelere drept, og tallene har i ettertid økt (Atazzi, 2015). I løpet av dagene jeg tilbrakte i Betlehem tilspisset konflikten seg ytterligere. Torsdag den 20. november markerte seg som særlig dramatisk. Da ble fire israelere knivstukket i to separate angrep, hvilket førte til at 156 palestinere ble skutt med gummikuler og skarp ammunisjon (Ma'an News Agency, 2015). Konflikten rammer ikke bare demonstranter og aktivister, den strekker seg også inn i klasserommene. Under intervjuene fortalte flere av lærerne derfor om frykt etter at en seks år gammel gutt ble tatt som gissel av israelske soldater, et par kilometer fra skolene de selv underviser ved.

2. 4 Det palestinske skolesystemet

Ettersom Palestina aldri har vært en selvstendig stat har ikke det palestinske folket administrert egen utdanning før i 1994. Da skolesystemet ble opprettet var det Det Osmanske riket som administrerte institusjonen. Deretter ble administrasjonen overrakt britene. Ved opprettelsen av staten Israel fikk Egypt kontroll over utdanningen på Gaza, mens jordanerne administrerte utdanningen på Vestbredden. Da Israel okkuperte områdene i 1967 tok israelske myndigheter over det økonomiske og administrative ansvaret for utdanningen, men fortsatte å

bruke de jordanske og egyptiske pensumbøkene. Som en konsekvens av fremmed administrasjon har utdanningen vært preget av ulike politiske agendaer, og pensumet har ignorert emner som palestinsk identitet, historie og kultur (Nicolai, 2007, s. 39). Til tross for mangel på kontroll har palestinerne benyttet seg av utdanningstilbudene, og er fremdeles i dag en av de høyest utdannede folkegruppene i Midtøsten-regionen (Nicolai, 2007 s. 31).

Som en følge av Oslo-avtalen ble det palestinske utdanningsdepartementet opprettet i 1994. Departementet stod overfor store utfordringer i prosessen med å skape sitt eget skolesystem. For det første var departementet avhengig av økonomisk bistand fra internasjonale donorer, som i bytte med bistand ville påvirke utdanningens innhold (Nicolai, 2007 s. 65). For det andre førte okkupasjonen til problemer med å samkjøre utdanningen på Vestbredden og Gaza, en utfordring som etter andre intifada er blitt tilnærmet umulig å håndtere. For det tredje var det stor uenighet blant palestinske akademikere og lærere angående hvilket samfunn utdanningen skulle forberede elevene til. Prosessen var derfor saktegående, og det tok fire år før en strategiplan ble etablert og arbeidet for et palestinsk pensum kunne starte (Nicolai, 2007 s. 65). Utarbeidelsen av pensum var en omfattende og langvarig prosess. Over fem tusen akademikere bidro, og andre pensum, deriblant det norske, ble studert og brukt som veiledning og inspirasjon (Nicolai, 2007, s. 46).

Det nye pensumet skiller seg fra det egyptiske og jordanske. For det første ble nye fag innført, hvor samfunnsfag⁴ var et av disse. Samfunnsfaget tar for seg temaer som tidligere var oversett, slik som palestinske verdier, historie og kulturarv (Nicolai, 2007, s. 83). Likevel måtte pensumforfatterne forholde seg til en kompleks og uløst konflikt, og var under overvåking av internasjonale donorer med ulike agendaer. Dette førte blant annet til at forfatterne måtte ta stilling til spørsmålet om hvordan det skulle undervises i palestinsk historie, uten å rette kritikk mot Israel. Denne utfordringen er hovedsakelig blitt løst ved at sensitive temaer utelates i lærebøkene. På denne måten begrenses samfunnsfaget av den kulturelle og politiske konteksten undervisningen foregår i (Nicolai, 2007, s. 81). For det andre skiller det palestinske pensumet seg fra det egyptiske og det jordanske ved at det kan betegnes som progressivt, og har fokus på aktiv deltakelse blant elevene. Det er likevel rapportert avvik mellom pensumets ambisjoner og lærernes kompetanse og innsats i å lede progressiv undervisning. Tradisjonelle eksamensformer, omfattende og ambisiøst pensum og

⁴ Engelsk fagbetegnelse: Civic Education

manglende etterutdanning av lærere fører til at det progressive idealet har blitt omtalt som vanskelig å realisere (Nicolai, 2007 s. 89, 110).

Pensumet ble opprettet i spenningen mellom religiøse lærere som savnet fundamentalistiske verdier i skolen, og progressive lærere som ønsket en utdanningsrevolusjon (Nicolai, 2007, s. 46). Spørsmålet om hva kvalitetsutdanning innebærer ble derfor en utfordring for departementet, da det var stor uenighet om nettopp hva som kjennetegner kvalitet: Handler kvalitet om å støtte staten Palestina? Er det å ha skolebøker som oppfordrer til deltakelse og demokratiske verdier? Eller innebærer kvalitet å lære elevene islam, slik at staten Palestina kan forenes med resten av den muslimske verdenen? Spenningen resulterte i et kompromissforsøk, og både de religiøse og de progressive lærerne fikk satt sitt preg på pensumet. Under mitt feltarbeid møtte jeg Wisram Rafidi⁵, som har skrevet bøkene i samfunnsfag for 6. og 8. trinn. Han var svært kritisk til pensumet han hadde utarbeidet, og omtalte det som ”cocktail”. Pensumets tvetydighet gjenspeiles også i forskningslitteraturen. Pensumet er både kritisert for å legitimere og delegitimere Israels eksistens, og anklagd for å oppfordre til militarisme, og for å overse viktige momenter i den palestinske historien (Abu-Saad & Champagne, 2006, Nicolai 2007, s. 89).

Hvordan utdanningen foregår bestemmes ikke bare av myndigheter, pensumbøker og donorer. Det bestemmes også av lærerne som er deltakende i klasserommet. Jeg vil videre i denne oppgaven vise ulikhet i lærernes forståelse av medborgerskap i offentlig og privat skole, og hvilke konsekvenser de ulike lærernes synspunkter har for undervisning i medborgerskap.

2. 5 Palestinsk demokratisk medborgerskap?

Som jeg skal vise i kapittel 3. 5 er en fellesnevner ved mye av medborgerskapsteoriene at de baserer seg på ideen om demokrati og rett til politisk deltakelse. Medborgerskapsbegrepet innebærer dermed premisset om et demokrati, hvilket er et omdiskutert moment i samfunnet mine informanter er deltakere i. Jeg ser det derfor som nødvendig å gi et innblikk i det palestinske demokratiet.

Tanken om et demokratisk Palestina utviklet seg blant ulike frigjøringsorganisasjoner på slutten av 60-tallet, men det var ikke før etter Oslo-avtalen at det ble innført representativt

⁵ Oversettelse med latinske bokstaver, arabisk navn: رفدي و سام

demokrati. I 1996 ble det første palestinske valget avholdt, hvor Fatah gikk av med seieren, og Yasir Arafat ble president. Politisk har palestinerne stått samlet mot okkupasjonen, men kriger og mislykkede fredsforhandlinger har ført til politisk splittelse blant det palestinske folket når det kommer til spørsmålet om en mulig løsning. Under 60-tallets frigjøringskamper dominerte sekulær nasjonalisme, men gjentatte nederlag har skapt grobunn for andre ideologier, spesielt islamisme. Mens den sekulære diskursen var preget av tanken om demokrati, pluralisme og privatisering av religion, bar den islamistiske diskursen preg av symboler, lover og narrativer fra Koranen. I dag kjennetegnes det politiske landskapet av mange ulike bevegelser med konkurrerende politiske identiteter (Lybarger, 2007, s. 3).

I sin analyse av Palestinas politiske kultur argumenterer Jamal (2005, s. 168) for at utviklingen av et levedyktig demokrati forstyrres av okkupasjonen og innblanding fra det internasjonale samfunnet. De islamistiske tilhengerne har vokst seg stadig sterkere, og valget i 2006 hvor Hamas gikk av med seieren med overlegg skapte et viktig vendepunkt. Hamas' ideologi var preget av religiøs nasjonalisme, og ble fordømt av det internasjonale samfunnet som omtalte partiet som en terroristorganisasjon (Lybarger, 2007, s. 6). Valgresultatene førte blant annet til bistandskutt, og hadde store økonomiske konsekvenser for den nye regjeringen. Året etter dannet Hamas derfor en samlingsregjering med Fatah, men regjeringen forble fordømt. Dette skapte konflikt og splittelse mellom de to partiene, og mens Hamas bortviste Fatah-styrkene ut av Gaza, jaget Mamhoud Abbas, leder for Fatah, Hamas vekk fra Vestbredden (Tveit, 2014). I dag er det fremdeles Hamas som regjerer i Gaza, mens Fatah sitter i en midlertidig regjering på vestbredden. I påvente av et nytt valg er Mahmoud Abbas fremdeles president, på tross av at hans presidentperiode utløp i 2009. Palestinerne har med andre ord begrensede politiske rettigheter, på tross av at landet ofte omtales som et demokrati (Freedomhouse, 2010).

3. Teori

3.1 Diskurs

«Is it not time to end the racist, terrorist, colonial settlement of our land, which is destroying the two-state solution?», spurte president Abbas under sin tale til FN 30. september, 2015 (Abbas, 2015, s. 3). Gjennom sine ordvalg etablerer presidenten en bestemt forståelse av Palestinas situasjon. I talen beskriver han palestinerne som et sterkt folkeslag, som har fått nok av sin undertrykte situasjon. Det dras videre grenser mellom *oss* som undertrykkede palestinere, og *de andre*, israelere, som opprettholder undertrykkelsen. Talen er aktuell for oppgavens problemstilling, fordi den etterlyser forandring og sier noe om myndighetenes ambisjoner for morgendagens borgere. Videre er Abbas' tale til FN et av mange eksempler på at vi gjennom språket konstruerer en bestemt virkelighetsforståelse.

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan lærere i Betlehem forstår medborgerskap. Som jeg påpekte innledningsvis kan medborgerskap, i likhet med andre abstrakte begreper, ilegges ulikt meningsinnhold basert på forskjellige forstillinger om virkeligheten. For analysen er det derfor interessant å se nærmere på hvordan informantene legger begrepet bestemte betydninger, og hvilke konsekvenser oppfatningene har på deres undervisningspraksis. For å besvare disse spørsmålene ønsker jeg å bruke relevante ideer og begreper fra Laclau og Mouffes diskursteori.

La oss først gå inn på selve diskursbegrepet. Som et overordnet utgangspunkt kan diskurs forstå som "en bestemt måte å snakke om og forstå verdenen, eller et utsnitt av verden, på" (Jørgensen & Philips, 1999, s. 9). Med dette vises det til at vi i interaksjon med andre bruker språket som verktøy for å etablere felles, eller motstridende, oppfatninger av sannhet. En diskursanalyse undersøker altså hvordan virkelighetsbilder etableres, opprettholdes og utfordres gjennom språk. Et viktig premiss er derfor først og fremst at språket har en avgjørende betydning individers forståelse av virkeligheten, da vi gjennom språket etablerer oppfatninger om hva som anses som ønskelig, riktig eller sant. For det andre innebærer en diskursanalyse premisset om at språket legger normativt grunnlag for handling (Bratberg, 2014, s. 32). Med dette vises det til at vår forståelse av virkeligheten er avgjørende for at handlinger forstås som naturlige, mens andre gale eller utenkelige. Dermed får språket også konsekvenser for våre sosiale handlinger (Jørgensen & Philips, 1999, s. 14). Dersom de to

premissene aksepteres, kan man gjennom en studie av språk få innsikt i hva som anses som verdifullt og riktig innenfor et gitt fellesskap, samt hvilke handlinger som er forventet og akseptert (Bratberg, 2014, s. 29).

Ettersom diskurser representerer forskjellige tanke- og handlingsmønstre, kan hver enkelt diskurs forstås som en ”fastleggelse av betydning innenfor et bestemt domene” (Jørgensen & Philips, 1999, s. 36). Ifølge Laclau og Mouffe kan tegn, som for eksempel medborgerskap, aldri helt forstås fordi begrepets innhold påvirkes av sosiale kamper om definisjonsmakt (Jørgensen & Philips, 1999, s. 35). Formålet med analysen er dermed å få innsikt i hvilke diskurser lærerne opprettholder, og hvilket betydningsinnhold som fastlegges i medborgerskapsbegrepet på bakgrunn av lærernes tolkninger av sitt samfunnsmandat. Som samfunnsdeltakere knytter vi oss til flere diskurser, og vi overfører ulike elementer fra en diskurs til en annen (Bratberg, 2014, s. 35). En diskurs vil aldri være nøytral, men er historisk- og kulturelt betinget. Derfor beskjeftiger en diskursanalyse seg ikke kun med språket, men også den omliggende konteksten (Bratberg, 2014, s. 29). På grunn av ulike politiske, kulturelle og sosiale kontekster vil det derfor være rimelig å anta at palestinske lærere har andre virkelighetsforståelser enn norske lærere.

En studie av diskurs kan videre si noe om lærernes identitet. Ifølge Sfard & Prusak (2005, s. 1) uttrykker nemlig måten vi ordlegger oss på også vår selvforståelse. Gjennom beskrivelser av oss selv og våre handlinger definerer vi hvem vi er og ikke. Med utgangspunkt i lærernes ytringer kan forskeren dermed få innsikt i deres forståelser av seg selv i samtiden, og ønsker for fremtiden (Sfard & Prusak, 2005, s. 3). Eksempelvis kan det å beskrive seg selv som muslim, progressiv eller palestinsk, si noe om hvordan læreren orienterer seg i samfunnet, mens ytringer som ”jeg ønsker å tilrettelegge for mer diskusjon i klasserommet”, kan gi uttrykk for hvem man ønsker å bli. En studie av lærernes diskurser kan dermed ikke kun fortelle om de didaktiske implikasjonene for undervisningen, men også om deres identifisering med lærerrollen og deres samfunnsmandat.

Diskurs kan både forstås som et teoretisk og metodisk verktøy: Teoretisk fordi den bygger på antakelser om språkets betydning for handling, og metodisk fordi den viser til verktøy for analyse (Bratberg, 2014, s. 32). I dette kapitlet har jeg vist til diskurs som en måte å snakke om, og forstå virkeligheten på. I metodekapitlet vil jeg komme tilbake til diskursteorien, og vise hvilke aktuelle begreper jeg vil bruke.

3. 2 Lærerprofesjonalitet – i spennet mellom stat og samfunn

«Opportunities must be provided to develop all Palestinians intellectually, socially, physically, spiritually and emotionally, to become responsible citizens, able to participate in solving problems for their community, their country and the world» (Ministry of Education, 1998, s. 11). Utdraget fra den første palestinske læreplanen illustrerer de mange oppgavene skolens samfunnsmandat innebærer. Ved å utruste elevene med bestemte ferdigheter, kunnskaper og verdier, skal skolen tilrettelegge for både stabilitet og forandring. Men hva innebærer egentlig slagord som intellektuell utvikling, ansvarlighet eller problemløsning? Ved å vise til norske læreplaner og styringsdokumenter problematiserer Stray (2012, s. 18) at opplæring i demokratisk medborgerskap sjeldent er tydelig definert, hvilket kan føre til at slagordene får ulikt betydningsinnhold. Videre problematiserer Stray (2012, s. 20) at lærerne skal etablere samhold med utgangspunkt i felles referanserammer, samtidig som meningsmangfold skal bevares og forstås som en styrke. Fraværet av begrepsavklaringer og tvetydige ambisjoner kan skape variasjon i hvordan medborgerskapsundervisning operasjonaliseres i klasserommet, da det blir opp til den enkelte skole og lærer hvordan samfunnsmandatet skal fortolkes. Den samme problematikken kan overføres til det palestinske utdanningssystemet, hvilket jeg skal komme tilbake til senere i denne oppgaven. Men la oss først se nærmere på begrepet yrkesprofesjonalitet, og hvilke rammer og individuelle friheter lærerne har når de tolker sitt samfunnsmandat.

Ifølge Berg (2000, s. 106) kan lærernes yrkesprofesjonelle adferd beskrives som ”å handle med faglig skjønn innenfor gitte grenser”. Videre spørsmål blir dermed: 1) Hvor går grensene for profesjonelle handlinger og 2) hvilken betydning ilegges begrepet faglig skjønn. For å besvare disse spørsmålene må skolen forstås som en organisasjon som befinner seg i spenningen mellom stat og samfunn (Berg, 2000, s. 80). Med dette mener Berg at skolen som virksomhet på den ene siden må forholde seg til formelle og nedskrevne mål, da myndighetene har bestemte oppfatninger av, og forventninger til, morgendagens samfunn (Haidar, 2003, s. 152). På den andre siden må skolen som virksomhet forholde seg til uformelle normer som er lokalt og historisk betinget, og som påvirker den enkelte skoles kultur. Spørsmålet om de gitte grensene for profesjonelle handlinger handler om legalitet, og kan besvares ved å studere læreplanen og eventuelle andre styringsdokumenter. Ifølge Berg

(2000, s. 56) kan disse dokumentene forstås som en forpliktelse og et ansvar skolen har for å gjennomføre en bestemt virksomhet. En studie av slike dokumenter kan fortelle mye om myndighetenes virkelighetsforståelse og den rådende ideologien.

Den palestinske læreplanen har ikke tydelige kompetansemål for hvert fag slik vi finner i den norske læreplanen. Derimot har planen en overordnet visjon, som kan tilsvare hva vi finner i innledningen av den generelle læreplanen i Norge. Lærebøkene er derfor sentrale når det kommer å identifisere selvstyremyndighetenes forståelse av medborgerskap. For å kunne si noe om lærerens gitte grenser vil jeg derfor ta utgangspunkt i både læreplanen og lærebøker, heretter omtalt med samlebegrepet pensum. For å svare på hvilken betydning som ilægges begrepet faglig skjønn må man derimot studere skolens interne norm- og verdisystemer. Disse kan skille seg fra de vi finner i myndighetenes diskurs, da de farges av lokalsamfunnet og skolens involverte aktører. For å kunne si noe om lærernes fortolkninger av sitt samfunnsmandat, vil jeg bruke Bergs (2000) definisjon av lærerprofesjonalitet som et overordnet perspektiv, og ut ifra dette perspektivet vise til forholdet mellom det såkalte formelle- og skjulte pensumet.

3. 3 Det formelle pensumet

Ingen pensum er politisk nøytralt, og det tilsynelatende nøytrale pensumet støtter oppunder den etablerte ideologien i samfunnet (Shor, 1992, s. 18). En analyse av pensumet kan derfor fortelle mye om myndighetenes idealer og fremtidsmål for samfunnet, da det blant annet definerer hva som anses som moralsk riktig og hvilke oppgaver som betraktes som nødvendige for fremtiden (Berg, 2000, s. 56). Videre kommer den dominerende diskursen til uttrykk gjennom valg av perspektiver, inkludert litteratur og plass disponert til bestemte undervisningstemaer.

Selv om lærerne i Betlehem må forholde seg til samme pensum, ville det vært urimelig å anta at undervisningen mine informanter utfører er identisk. Dette kan blant annet forklares med at pensumet kan fortolkes på ulike nivåer. Jeg vil illustrere dette ved å bruke Goodlads (1966) fem nivåer for fortolkning. På det første fortolkningsnivået viser Goodlad til det ideologiske pensumet. Dette nivået kan forstås som en debatt om hva god utdanning innebærer, og består av ideer og idealer fremsatt av blant annet fagpersoner, politikere og utdanningsforskere

(Afdal, 2005, s. 64). Det ideologiske pensumet innebærer derfor ulike diskurser om medborgerskap. Kompromisset av ulike utdanningsidealer kan forstås som det andre fortolkningsnivået, nemlig det formelle pensumet. Her viser Goodlad til offentlig godkjente læreplaner og lærebøker. Det formelle pensumet fungerer som en kontrakt mellom stat og utdanningsinstitusjon, og har en veiledende og informativ funksjon når det kommer til hva som anses som ønskelige kunnskaper og ferdigheter i et bestemt samfunn (Afdal, 2005, s. 65). Det formelle pensumet innebærer fastlåste diskurser om hva medborgerskap innebærer, blant annet i form av visjon, kompetansemål og arbeidsmetoder. Gjennom det formelle pensumet har de palestinske selvstyremyndighetene med andre ord mulighet til å påvirke utdanningens innhold.

Det tredje læreplannivået er hva Goodlad (1966) omtaler som det oppfattede pensumet. På dette nivået finner man lærerens forståelse av det formelle pensumet på bakgrunn av deres tolkninger og oppfatninger. Hvordan pensumet, og dermed kontrakten mellom skole og samfunn, forstås kan blant annet påvirkes av lærernes erfaringsbakgrunn, forhåndskunnskaper og pedagogisk kompetanse. Lærernes medborgerskapsforståelse vil med andre ord påvirkes av de ulike diskursene som lærerne identifiserer seg med (Shor, 1992, s. 18). Lærernes oppfatning av pensum påvirker hvordan de planlegger, tilrettelegger og utfører undervisningen (Øserk, 2010, s. 138). Ifølge Goodlad (1966) har dette fortolkningsnivået størst betydning for hvordan lærerne forholder seg til pensumet, da læreren kan vektlegge hva hun er interessert i, eller finne påstander som støtter hennes egen fortolkning av virkeligheten. Lærernes referanserammer er med andre ord av avgjørende betydning for hvordan myndighetenes intensjoner fortolkes (Helle, 2006, s. 29).

Det fjerde fortolkningsnivået omtaler Goodlad som det operasjonaliserte pensumet. Det operasjonaliserte pensumet er den faktiske undervisningen, slik den iverksettes i klasserommet. Hvordan dannelsen til medborgerskap iverksettes påvirkes derfor både av lærernes fortolkning av pensum, og hvordan hun gjennom didaktiske valg velger å forholde seg til sin fortolkning. Det femte, og siste nivået, er den det erfarte pensumet. Her vises det til elevenes erfaringer og opplevelser av opplæringen, som i denne oppgaven innebærer hvordan elevene forstår seg selv som medborgere. Med dette er det erfarte pensumet et resultat av lærernes operasjonalisering av læreplanen (Goodlad, 1966).

Som en oppsummering kan det palestinske pensumet forstås som dokumentasjon på lærerens gitte grenser for hva som forventes og ønskes når det kommer til medborgerskap. Videre har pensumet ulike nivåer for fortolkning, og det samme pensum kan føre til ulike erfaringer hos både læreren og den enkelte elev. På grunn av oppgavens problemstilling vil fokuset i analysen være på det formelle pensumet og det oppfattede pensumet.

I ethvert samfunnsfagpensum vil enkelte ideer, narrativer og historiske hendelser være ignorert. I analysen vil jeg derfor også benytte meg av et sjette pensumnivå, nemlig ”det ignorerte pensumet” (Israel/Palestine Center for Research and Information, 2003, s. 11). Dette pensumet kan forstås som de emnene som av ulike grunner er unnlatt i det formelle pensumet. Utelatelsen kan forklares med myndighetenes prioriteringer i ut ifra bestemte målsettinger, men kan også forstås som sensur av kontroversielle temaer. At bestemte elementer er ekskludert betyr derfor ikke at de ikke er interessante eller viktige for politisk utvikling, og en studie av hvordan lærerne forholder seg til det ignorerte pensumet kan fortelle mye om konflikterende virkelighetsforståelser.

3. 4 Det skjulte pensumet

Gjennom sin oppfatning og operasjonalisering av det formelle pensumet fungerer læreren som et bindeledd mellom selvstyremyndighetene og enkeltelevne i klasserommet (Shor, 1992, s. 13). Selv om det formelle pensumet påvirker utdanningens innhold, vil den faktiske klasseromspraksisen også være avhengig av lærernes fortolkninger og forståelse av faglig skjønn. Bevisst eller ubevisst tar lærerne en rekke avgjørelser i sin undervisning. Eksempler kan være hvordan tekster skal leses, hvor mye rom det er for klasseromsdialog, og om samfunnets eksisterende maktstrukturer skal legitimeres eller utfordres. Gjennom ulike valg påvirker læreren elevenes selvforståelse som deltakere og samfunnsmedlemmer (Shor, 1992, s. 14). Med dette kommer vi inn på enda en type pensum, nemlig det *skjulte pensumet* (Øzerk, 2010, s. 139). Det skjulte pensumet viser til hva elevene undervises i på skolen, men som ikke er en del av det formelle pensumet. Dermed inneholder det skjulte pensumet elementer fra det ignorerte pensumet, da læringen strekker seg utover de statlige gitte målsettingene, fagene og perspektivene. Samtidig kan elementer i det ignorerte pensumet forbli ignorert i det skjulte pensumet. Med andre ord påvirker den enkelte lærer hva som anses som passende aktiviteter, holdninger og handlinger. Det skjulte pensumet kan derfor være en av forklaringene på variasjon når det kommer til holdninger og kunnskapsdiskurser mellom ulike skoler i samme

geografiske område (Berg, 2000, s. 27). Ifølge Berg (2000, s. 94) er den faktiske undervisningen mer i tråd med det skjulte pensumet enn det formelle. For å kunne si noe om lærerens forståelse av sitt samfunnsmandat er det derfor viktig å ikke kun analysere det formelle pensumet, men også det skjulte.

Innholdet i det skjulte pensumet baserer seg på antakelser og ideer, vokst frem over tid, med utgangspunkt i skolens rådende kultur (Berg, 2000, s. 68). For å forstå det skjulte pensumet ser jeg det derfor som nødvendig å bruke begrepet skolekultur. Selve kulturbegrepet er et omdiskutert og abstrakt fenomen, men kan noe forenklet defineres som: ”De virkelighetsoppfatninger, verdier og normer som råder innenfor en gitt gruppe” (Carlsson sitert i Bang, 1998, s. 18). Med utgangspunkt i denne definisjonen kan man argumentere for at kultur er noe som styrer vår adferd og påvirker hvordan vi forholder oss til andre medlemmer av en bestemt gruppe eller institusjon. Skolekultur representerer dermed skolens identitet på bakgrunn av en bestemt diskurs som tar utgangspunkt i et sett av normer, verdier og forståelse av pedagogikk og didaktikk. Den rådende diskursen innenfor en skole kan skille seg fra diskursen vi finner i pensum, da den er preget av lokale, kulturelle og historiske konteksten, så vel som de ansatte ved virksomheten (Berg, 2000, s. 36). Betlehems etniske sammensetning, konfliktsituasjonen, lærernes identitet og dagsaktuelle hendelser vil dermed påvirke skolekulturen mine informanter er deltakere i, og dermed det skjulte pensumets innhold.

Lærernes forståelse av faglig skjønn kan påvirkes av den rådende skolekulturen (Berg, 2000, s. 107). Samtidig kan lærerne innad i en skole posisjonere seg innenfor ulike diskurser. Med dette tilhører ikke enhver skole en bestemt diskurs, men fungerer som en arena hvor flere diskurser kan kjempe om definisjonsmakt. Dermed kan forståelsen av faglig skjønn også påvirkes av andre diskurser læreren identifiserer seg med. Ifølge Helle (2006, s. 113) kan lærere derfor innta to posisjoner overfor skolens kultur, henholdsvis som kodebærere eller kodebrytere. En lærer som posisjonere seg som kodebærer viderefører skolekulturens sentrale prinsipper og forsvare denne mot konkurrerende diskurser. En kodebrytende lærer har derimot motstridende synspunkter i motsetning til den etablerte kulturen, og endrer dermed skolekulturen gjennom en diskursiv kamp. I analysen ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne forholder seg til sine gitte grenser, fremfor den dominerende skolekulturen. Jeg vil derfor låne Helles (2006) betegnelser for posisjonering, men fremfor å se hvordan lærerne posisjonere seg overfor en etablert skolekultur vil mitt fokus være hvordan lærerne forholder

seg til myndighetenes ambisjoner for utdanning. Kodebærer og kodebryter viser i denne oppgaven derfor til om lærerne viderefører eller bryter kodene de palestinske selvstyremyndighetene har for medborgerskap.

3. 5 Medborgerskap

Interessen for medborgerskap har økt de siste årene, spesielt innenfor utdanningsforskning. Dette kan blant annet forklares ved økt globalisering, emigrasjon, og kulturelle og politiske forandringer (Stokke, 2013, s. 1). Fokuset kommer til uttrykk både i de individuelle læreplanene, utdanningens styringsdokumenter, og lærebøkene (Starkey, 2012, s. 22). Som jeg vil vise, er det palestinske utdanningssystemet intet unntak. I likhet med andre begreper innenfor samfunnsfagene kan forståelsen av medborgerskap knyttes til konkurrerende diskurser. Ved et blick på litteraturen vil man med andre ord raskt oppdage at forskning på medborgerskap er forankret i ulike perspektiver, teoretiske tilnærminger og fokusområder. De konkurrerende forståelsene vitner om begrepets kompleksitet, og må forstås på bakgrunn av konkurrerende politiske agendaer (Stokke, 2013, s. 2). En fellesnevner for en stor del av medborgerskapslitteraturen er likevel at begrepet kobles opp mot ulike former for demokratiske idealer. Eksempelvis hevder Ødegård (2012, s. 36) at: ”Medborgerskap bygger på prinsippet om at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer”. Ut ifra denne forståelsen forutsetter medborgerskap politiske og sosiale rettigheter, hvilket mine informanter mangler. Selv om den omliggende konteksten i denne studien ikke kan karakteriseres som demokratisk, betyr ikke dette at utdanning til medborgerskap ikke er aktuelt, men det innebærer at lærerens utsagn fortolkes ut ifra andre kontekster enn en demokratisk.

3. 5. 1 Medborgerskap som medlemskap og deltakelse

Hittil har jeg gjentatte ganger medborgerskapsbegrepet uten å definere dets innhold. Jeg vil nå redegjøre for begrepet, slik det vil bli brukt i denne oppgaven. For å kunne svare på hvordan palestinske lærere i Betlehem forstår medborgerskap, vil jeg ta utgangspunkt i Stokkes (2013) tilnærming til begrepet. Her vises det til en firedimensjonal definisjon bestående av juridisk status, rettigheter, medlemskap og deltakelse. De to første dimensjonene kan forstås som det kontraktbaserte forholdet mellom individ og stat, og de påfølgende rettighetene individet

besitter. Dimensjonene er tilskrevet, for eksempel på bakgrunn av fødselssted, og er derfor ikke noe som individet må sosialiseres til for å oppnå. Medlemskap- og deltakelsesdimensjonen har derimot et normativt innhold som eleven må sosialiseres til med utgangspunkt i samfunnets verdier og forventninger. Med dette kan medborgerskap som deltakelse og medlemskap sammenliknes med rolleforståelsen som vist innledningsvis ved Stray (2012, s. 20). De fire dimensjonene må forstås som sammenvevde i politiske spørsmål. Eksempelvis vil medlemskaps- og statusdimensjonen samspille i kultur- og identitetspolitikk, mens både deltaker- og rettighetsdimensjonen er sentrale i debatten om demokratisk medborgerskap (Stokke, 2013, s. 26, 32). Oppgavens fokus vil likevel være medlemskap- og deltakelsesdimensjonene, da medborgerskapet undersøkes i et utdanningsperspektiv. De to resterende dimensjonene vil trekkes inn der det er relevant.

La oss først se nærmere på forståelsen av medborgerskap som medlemskap. Ifølge Stokke (2013, s. 5) inneholder medlemskapsdimensjonen kriterier for inklusjon, og som fører til en felles forståelse for hvem man er som folk, samfunn og nasjon. I en studie av medlemskap søker man derfor etter elementer som gjør det mulig å dra grenser mellom individer som inkluderes og ekskluderes i et bestemt fellesskap. Medlemskapsdimensjonen må derfor forstås som sosialt konstruert, og noe enkeltmedlemmene må sosialiseres til. Ved å posisjonere seg innenfor bestemte diskurser oppstår det skiller mellom ”vi” og ”de andre”, altså mellom de som anses som medlemmer og de som ikke er. Eksempler kan være vi som muslimer, palestinere eller arabere, mot de andre, det være seg fundamentalister, israelere eller Vesten.

Et videre spørsmål blir hvordan medlemmene kan oppnå følelsen av et felles vi. Ifølge Stokke (2013, s. 6) kan medlemskap konstrueres gjennom 1) følelse av felles opphav basert på etniske markører som språk, narrativer og religion, eller 2) på bakgrunn av territorielle og juridiske faktorer. Eriksen (2004, s. 63) enes med Stokke og viser til språk, kollektive minner og religion som markører som kan styrke fellesskapsfølelsen. Men ifølge Eriksen er ikke disse markørene i seg selv nok – medlemmene bør også dele et felles prosjekt, det vil si et mål for fremtiden som avhenger av hvert enkeltmedlems engasjement. Fellesskapsfølelsen kan ytterligere forsterkes dersom medlemmene i tillegg deler en felles fiende. Eriksen (2004, s. 67) konkluderer derfor med at jo sterkere press gruppen opplever utenfra, jo tettere vil båndene bli innad i gruppen, så lenge det er håp for at den ytre fienden kan beseires.

La oss gå videre inn på medborgerskap som deltakelse. Mens rettighetsdimensjonen viser til statens forpliktelser og individets friheter, innebærer deltakerdimensjonen til det påfølgende ansvaret og forventninger til deltakelse i det gitte samfunnet. Deltakelse kan defineres som å utføre en handling relatert til et formål forankret i ideologi eller politiske prosjekter (Stokke, 2013, s. 11). Hvilke forventninger individet møter avhenger av den rådende samfunnsstrukturen (Stokke, 2013, s. 10). Det samme gjelder begrunnelsen for hvorfor bestemte former for deltakelse anses som nødvendig. Et eksempel kan være begrunnelsen for engasjement når det gjelder samfunnsmessige spørsmål. Engasjement kan på den ene siden begrunnes med idealet fellesskap. Ved å stille krav om engasjement vil medlemmene trekkes ut av sin private sfære, og inn i felles offentlig diskurs. På den andre siden kan behovet for samfunnsengasjement begrunnes med tanken om at medlemmene vil finne frem til bedre løsninger og beslutninger gjennom diskusjon (Stokke, 2013, s. 10, 12). Med dette er deltakerdimensjonen kompleks, og dens innhold kan variere avhengig av kultur, politisk situasjon og styreform. På grunn av rammebetingelsene under mitt feltarbeid, vil deltakelse relatert til frigjøringskamp og forsoning stå i fokus.

Stray (2012, s. 20) skriver i en demokratisk kontekst, og viser at opplæring i demokratisk medborgerskap kan tredeles, henholdsvis ved opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse. Opplæring om demokratisk deltakelse innebærer å utvikle elevenes kunnskapskompetanse. Kompetansen elevene oppnår kjennetegnes ved å være testbar kunnskap, og opplæringen foregår ofte gjennom lærermonolog, eller ved hjelp av lærebøkene. Opplæring for demokratisk deltakelse innebærer å utvikle elevenes verdi- og handlingskompetanse. Stray (2012, s. 22) fremhever viktigheten av kommunikasjon for å oppnå opplæring for demokrati. Ferdighetene som læres er evnen til kritisk tenkning og refleksjonsevne som kan brukes til å håndtere utfordringer i samfunnet de er deltakere i. Videre skal elevene opplæres i etikk og menneskeverd som skal legge grunnlag for etisk handlingsmønster. Målet med opplæring gjennom demokrati er å utvikle elevenes praktiske ferdigheter til å handle ansvarlig i tråd med demokratiske verdier, hvilket kan tilrettelegges for gjennom faglige og sosiale aktiviteter i og utenfor skolen (Stray, 2012, s. 22).

Jeg vil ta utgangspunkt i Strays (2012) tredeling når jeg viser til medborgerskap som deltakelse. Likevel kan ikke Strays kategorier overføres direkte til samfunnet mine informanter er deltakere i, da palestinerne har begrensede rettigheter. Fremfor å vise til

demokratisk deltakelse, vil jeg derfor heller vise til deltakelse forstått ut ifra mine informanternes kontekst og samfunnsidealene.

3. 6 Medborgerskap og politisk ideologi

I begynnelsen av dette kapitlet viste jeg til diskurs som en måte å forstå virkeligheten på. Nettopp virkelighetsforståelse er interessant i denne oppgaven, da forståelsen av staten Palestina, både i nåtid og fremtid, knytter seg til konflikterende diskurser. Ulike virkelighetsoppfatninger påvirker videre hvordan medborgerskap skal forstås og operasjonaliseres i klasserommet. Med andre ord vil synet på medborgerskap farges av lærerens forståelse av nåtid, og ambisjoner for fremtiden. Samtidig fører ulike forståelser av medborgerskap til ulike begrunnelser for samfunnsfagets plass på timeplanen. Innledningsvis viste jeg til at et premiss i denne oppgaven er at skolen er et instrument for sosialisering til medborgerskap, og at samfunnsfaget er av betydning i denne prosessen. Likevel er samfunnsfaget et omstridt fag og kritisert for å mangle en fagdidaktisk grunnmodell som definerer innhold, hensikt og arbeidsmåter (Børhaug 2005, s. 171). Dette kan forstås som en styrke, da samfunnsfag er et samtidsfag. Fraværet av en slik kanon åpner dermed opp for friheter til å nettopp gjøre faget aktuelt for samtiden. Men fraværet av tydelig identitet kan også føre til at faget dras i flere retninger. Børhaug (2005) diskuterer dette ved å vise til ulike måter for å legitimere faget, og hvilke didaktiske innfallsvinkler de ulike perspektivene medfører. Jeg vil videre vise til to av dem, henholdsvis i et politisk styringsperspektiv og et dannelsesperspektiv. Disse perspektivene vil knyttes til to politiske tilnærminger til medborgerskapsbegrepet, av relevans for mine informanternes posisjonering.

3. 6. 1 Kommunitært medborgerskap – samfunnsfag ut ifra et politisk styringsperspektiv

Ut ifra et politisk styringsperspektiv forstås samfunnsfaget som et statlig instrument for å sikre de etablerte samfunnsforholdene. Didaktiske mål er derfor å legitimere og styrke det nasjonale fellesskapet, ved å videreføre historie, kulturarv og språk. På denne måten legger samfunnsfaget til rette for et stabilt nasjonalt fellesskap basert på etablerte markører (Børhaug, 2005, s. 172). En slik undervisningsform har videre en legitimerende funksjon, da man gjennom faget fremstiller bestemte strukturer som riktige eller naturlige. Undervisning til

medborgerskap handler derfor om å sosialisere elevene til å støtte opp om de etablerte diskursene. Ifølge Børhaug var læreplanene i norsk førtidskrig preget av et slikt perspektiv, men perspektivet preger også både læreplaner og lærebøker i dag (Børhaug, Koritzinky, 2012, s. 90). Eksempler kan være hvordan demokrati, likestilling og menneskerettigheter fremstilles som nødvendige verdier for å sikre stabilitet og utvikling.

I denne oppgaven settes det politiske styringsperspektivet i sammenheng med en kommunitaristisk forståelse av medborgerskap. Ut ifra et kommunitaristisk perspektiv må samfunnet forstås av noe mer enn rettighets- og statusdimensjonen, og kulturelt- og moralsk fellesskap settes i fokus (Isin & Turner, 2002, s. 164). Individet forstås som underordnet av samfunnet, da gruppen har større makt enn enkeltindividene alene. I kommunitære samfunn stilles det derfor krav til individuell tilpasning, og individets etiske prinsipper utvikles i relasjoner med andre deltakere (Isin & Turner, 2002, s. 169). Medborgerskapet forstås som sosialt konstruert gjennom deltakelse i et kulturelt definert samfunn, ikke gjennom individuell opportunistisk aktivitet (Arthur, 1998, s. 362). Individet må sosialiseres til tilhørighet til det eksisterende fellesskap, da konsensus legger grunnlag for harmoni og vekst (Isin & Turner, 2002, s. 162). Med dette ilegges medlemskapsdimensjonen stor betydning innenfor den kommunitære forståelsen av medborgerskap, men hvilke normer og verdier som anses som gjeldene er avhengig av den kulturelle konteksten individet befinner seg i (Arthur, 1998, s. 362).

Innenfor politisk teori kan Tönnes anses som den kommunitaristiske ideologiens forløper. I boken *Gemeinschaft og Gesellschaft* i 1887, beskriver Tönnes to typer fellesskap. I det første samfunnet, *Gemeinschaft*-samfunnet, eller i det tradisjonelle småsamfunnet, preges sosiale fellesskapet av affektive og gjensidige relasjoner, og individet handler på bakgrunn av samfunnets etablerte normer og tradisjoner. Fellesskapet i det andre samfunnet, *Gesellschaft*-samfunnet, eller i det moderne storsamfunnet, karakteriseres derimot som instrumentelt, kalkulerende og upersonlig. Ifølge Tönnes utvikler samfunnet seg fra et *Gemeinschaft*-samfunn til et *Gesellschaft*-samfunn (Østerberg, 2003, s. 20). Han stiller seg kritisk til denne utviklingen, da fellesskap og solidaritet oppfattes som drivkraften for vekst og stabilitet (Isin & Turner, 2002, s. 161). I det moderne storsamfunnet har individet mistet sin nødvendige forbindelse med fellesskapet, og forholdet mellom dem oppfattes som konflikterende, snarere enn samhörig. Målet i det kommunitaristiske samfunnet er derfor å gjenskape den tradisjonelle samfunnsformen bestående av felles etablerte verdier og moral (Roth, 1996, s.

37). Noe av den samme tankegangen kan også gjenfinnes hos Durkheim. I motsetning til Tönnies, har ikke Durkheim nostalgi til Gemeinschaft-samfunnet, men argumenterer for at kulturelle verdier er av betydning for medborgerskapet. Dersom individer beregner sine handlinger ut ifra et kost-nytte-perspektiv, vil det aldri etableres bindende allianser over lengre tid, da interesser er avhengig av tid og sted. For Durkheim må det derfor være noe annet som holder individene sammen, henholdsvis en organisk helhet som er større enn sine enkeltdeler alene – nemlig samfunnet. Det er samfunnet som skaper individet, ikke omvendt, og individets handlinger og valg må forstås på bakgrunn av nettopp dette (Vetlesen, 1996, s. 20). Tanken om kommunitarisme som egen politisk ideologi ble utviklet på 1970-tallet, blant annet av Charles Taylor og Michael Sandel, og som en reaksjon på liberalismens ignoranse av kulturens innvirkning på individet. I det politiske landskapet plasseres ofte kommunitarister i sentrum, og er ofte forbundet med konservativ politikk. Søken etter et samfunn basert på et felles verdisystem har inspirert mange av de moderne ideologiene, slik som nasjonalisme, fascisme og islamisme (Thorsen, 2015).

Selv om det finnes ulike varianter av kommunitarisme, er fellesnevneren fokuset på fellesskap. Det moderne samfunnet kritiseres for å lide av moralsk forfall, både på grunn av tapet av det forpliktende verdifellesskapet, økt sekularisering og voksende individualisme (Roth, 1996, s. 45). Ut ifra et kommunitaristisk perspektiv fører globalisering, teknologisk utvikling og markedsøkonomi til fremmedgjøring av individet, og tapet av religiøse eller andre tradisjonelle autoriteter fraskiller henne fra det ønskelige fellesskapet (Vetlesen, 1996, s. 15). For kommunitaristen må samfunnet igjen etablere en moral som skal være styrende, fremfor regler uten kulturell forankring. Familien, tradisjonen og religionen bør derfor gjenvinne en betydelig plass i individets utdanning. Med dette kritiserer kommunitaristen den liberale tanken om at individets frihet og rettigheter skal få forrang, fremfor tilbøyelighet overfor samfunnets etablerte autoriteter og moralske oppfatninger. Ut ifra et kommunitaristisk perspektiv anses ikke deltakelse i fellesskapet som frihetsberøvende, men snarere som en nødvendighet for å kunne oppnå bestemte goder (Vetlesen, 1996, s. 20). Videre stiller kommunitaristen seg kritisk til tanken om at individet kan skape sin egen uavhengige identitet. Ut ifra det kommunitaristiske perspektivet avhenger svaret på hvem man er ofte av ulike gruppeidentiteter. Det antas derfor at det ikke er individets frie valg, men at fellesskapet danner grunnlag for et godt og rettferdig samfunn (Stray, 2009, s. 75).

Ut ifra et kommunitaristisk perspektiv har ikke skolen kun en kunnskapsformidlende oppgave, men innebærer også å utvikle enkeltindividenes moralske karakter (Stray, 2009, s. 75). I tillegg til familien, må også skolen sosialisere elevene til å respektere samfunnets etablerte kultur, og å gi innsikt i praksiser, tradisjoner og diskurser (Arthur, 1998, s. 355). Lærerens oppgave består derfor av å være kunnskapsformidler, moralsk veileder, og i å forberede elevene på å utføre sine plikter i et samfunn preget av samhold og solidaritet (Arthur, 1998, s. 362). Didaktiske mål er derfor å lære elevene hva som anses som godt, rett og akseptabelt, og motarbeide faktorer som kan svekke samholdsfølelse og fellesskap i lokalsamfunnet. Narrativer om felles mål, symboler og tradisjon blir derfor viktige artefakter i undervisningen, da de kan forsterke følelsen av og tilknytningen til fellesskap (Arthur, 1998, s. 361).

3. 6. 2 Deliberativt medborgerskap – samfunnsfag ut ifra et dannelsesperspektiv

Dersom samfunnsfaget legitimeres ut ifra et dannelsesperspektiv, slik Børhaug (2005) forstår danning, avviker læreren fra målet om å overføre verdier, holdninger og forventninger til adferd. I stedet må elevene dannes til å bli handlende og frigjorte subjekter med muligheter for å forandre og utfordre samfunnets etablerte strukturer (Børhaug, 2005, s. 174). Dermed blir didaktiske mål å mynddigjøre og bevisstgjøre elevene gjennom læringsaktiviteter som diskusjon, undersøkelser, deltakelse og trening i kritisk tenkning (Børhaug, 2005, s. 178). Dette synet er relevant for den norske konteksten, men er også blitt skrevet mye om i andre samfunn. For eksempel skriver Freire (1990) at utdanning må forstås som et middel for å bekjempe undertrykkende maktstrukturer som begrenser individets friheter i forbindelse med utdanning av landarbeidere i Brazil.

Jeg vil videre sette Børhaugs forståelse av danning i sammenheng med en deliberativ forståelse av medborgerskap, ved å vise til Chantal Mouffes tilnærming til medborgerskapsbegrepet. Mouffe (2005, s. 30) forstår samfunnet som heterogent, da individene i et samfunn har ulike verdier, kulturer og språk. Medborgerskap må derfor forstås ut ifra ideen om et fellesskap kjennetegnet av mangfold og pluralisme. Videre må samfunnet organiseres slik at det er rom for debatt og samtale med utgangspunkt i forhåndsdefinerte spilleregler som gjør det mulig å forme alternative og konkurrerende politiske identiteter. Ifølge Mouffe er det demokratiske samfunnet avhengig av konflikt og antagonismer, da det er

ønskelig å fremheve ulike synspunkter og synliggjøre eventuelle maktkamper (Stray, 2009, s. 218). Den ideelle medborgeren beskrives derfor som aktiv og protesterende. Gjennom deltakelse kan individet forstå, revidere og utfordre den dominerende diskursen, og dermed utvikle samfunnets normer og verdier (Roth, 2001, s. 67). For Mouffe skal ikke motsetningsforholdene mellom deltakerne overkommes, da disse utgjør ulike posisjoner og skaper reelle politiske alternativer for enkeltindividet. Individuer med konflikterende prosjekter anses derfor som positivt grunnet deres demokratiske funksjon. Dersom konfliktpotensialet ikke kommer tydelig frem, vil det ifølge Mouffe føre til redusert politisk deltakelse blant befolkningen. Med dette kritiseres konsensusidealet vi blant annet finner hos Habermas (1995) som argumenterer for at beslutninger bør tas på bakgrunn av felles forståelse med utgangspunkt i et bedre argument, fremfor makt. Mouffe mener at det ikke er mulig å eliminere makt gjennom argumentasjon. Derfor bør målet heller være å etablere nye former for makt i tråd med det demokratiske idealet. Dette innebærer at man ikke etterstreber å komme til fullstendig enighet, men åpner opp for et meningsmangfold (Mouffe, 2005).

I motsetning til det kommunitaristiske samfunnet, knyttes altså ikke individene i det deliberative samfunnet sammen på bakgrunn av konsensus rundt etablerte verdier, men heller på bakgrunn av deres felles utfordringer som løses gjennom debatt. Med dette står deltakerdimensjonen av medborgerskapsbegrepet i fokus i den deliberative forståelsen av medborgerskap. Gjennom en kamp om hegemoni, utført på bakgrunn av etablerte spilleregler, kan individene fremlegge ulike synspunkter, og det dannes grunnlag for nye beslutninger. Samfunnet forstås ikke som noe endelig, men noe som skaper seg selv gjentatte ganger. Det ideelle samfunnet må derfor være åpent, og individet må ha like muligheter til å uttrykke sine behov og interesser, og få disse behandlet gjennom demokratiske prosedyrer (Mouffe, 2005, s. 3).

Mouffes konfliktperspektiv henger sammen med hva Iversen (2014) omtaler som uenighetsfellesskap. Ifølge Iversen (2014, s. 15) kan uenighetsfellesskap defineres som: «En gruppe mennesker som er kastet sammen i et skjebnefellesskap med ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg i mellom, og som står overfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling». I likhet med Mouffe vektlegger Iversen nødvendigheten av diskusjon da dette lærer individene å samhandle, inngå kompromisser og dra nytte av den andres erfaringer. Samhold og solidaritet mellom gruppemedlemmene etableres derfor på bakgrunn av innsikt og oppfattelse av et felles problem, fremfor på bakgrunn av felles

verdisystem. Gjennom dialog får deltakerne forståelse og innsikt i andre medlemmers verdensbilde, og dermed fremstår disse som mindre truende. Dermed kritiseres det kommunitaristiske idealet, da målet om verdifelleskap oppleves som et hinder for mangfoldet som er nødvendig for et demokratisk styre (Iversen, 2014 s. 127). Ifølge Iversen er dette spesielt et hinder dersom de forhåndsetablerte verdiene er knyttet til religiøse tradisjoner og fellesskap som ikke individet selv kan slutte seg til.

Innenfor pedagogisk forskning kan man gjenfinne Mouffes tankegang i Ljunggrens (2014) anbefalinger om å undervise i ambivalens. I sin studie forklarer Ljunggren hvordan det flerkulturelle klasserommet er preget av ulike forståelser av medborgerskap og nasjonal identitet. Dersom ikke læreren tar høyde for mangfoldet, vil man redusere muligheter for pluralisme. Ljunggren anbefaler derfor å undervise i ambivalens, hvilket innebærer å legge til rette for diskusjon rundt hva som bør forstås som ønskelig felles verdigrunnlag. Ved å undervise i ambivalens legger lærerne til rette for at elevene sammen kan forhandle om hva som skal forstås som medborgerskap, fremfor å undervise i dette som noe fastlåst. En viktig oppgave for læreren er derfor å åpne opp for alternative fortolkninger og forståelse av medborgerskap, da dette fører til at man opprettholder og tar hensyn til mangfoldet, det være seg sosioøkonomisk, kulturelt, etnisk eller religiøst (Ljunggren, 2014, s. 7).

3. 7 Tidligere forskning på medborgerskap i den palestinske konteksten

I skrivende stund er det ti år siden de palestinske lærebøkene var ferdigstilt. Siden den gang har både utdanningssystemet og pensumet vært studieobjekt i en rekke studier. Av studier med relevans for min problemstilling vil jeg trekke frem tre studier som på ulike måter berører spørsmålet om utdanning til medborgerskap i den palestinske konteksten.

Den første studien jeg vil nevne ble utført av Shabaneh i 2012. Shabaneh (2012) studerer hvordan utdanningsprogrammet som tilbys av FNs hjelpeorganisasjon for palestinske flyktninger i Midtøsten, UNRWA, påvirker palestinsk identitet og nasjonalisme. Gjennom intervjuer av lærere i flyktningeleirer, både i og utenfor Palestina, konkluderer Shabaneh med at skolen er av avgjørende betydning for opprettholdelsen av palestinsk nasjonalisme. Gjennom narrativer om den tapte landsbyen, heltegjøring av motstandskjempere og bruk av

nasjonale symboler, skaper lærerne i Shabanehs studie kollektive minner, selv om disse ikke er nedfelt i vertslandets pensum. Med dette underviser lærerne om palestinsk medlemskap ved å fastholde drømmen om å vende tilbake, og ved å legge til rette for kulturell motstand overfor vertslandet.

Den andre studien jeg vil vise til er utført av Nicolai i samarbeid med Redd Barna. Nicolai (2007) evaluerer utviklingen og driften av det palestinske utdanningssystemet i perioden 1994 til 2005, ved å kombinere intervjuer av lærere,ministere og skoleledere med en dokumentanalyse av offentlige styringsdokumenter. Som vist under delkapittelet "Utdanning i Palestina", argumenterer Nicolai (2007, s. 95) for at pensumet er farget av spenningen mellom sekularisme og islamisme, og at konkurrerende pedagogiske overbevisninger fører til konflikt mellom et tradisjonelt og et progressivt undervisningsideal. Videre skriver hun at den kulturelle og politiske situasjonen vanskeliggjør inklusjon av flere aktuelle temaer, deriblant temaer relatert til fred og konflikt med Israel. Samtidig viser hun at flere lærere ikke ønsker å undervise om demokrati og menneskerettigheter, da elevene befinner seg i et samfunn preget av rettighetsbrudd (Nicolai, 2007, s. 87). Som en konklusjon skriver Nicolai at utdanningssystemet, i likhet med andre sektorer i det palestinske samfunnet, står overfor store utfordringer, da de må håndtere en kompleks og uløst konflikt.

Den tredje studien jeg vil trekke frem er et casestudie utført av Haidar (2003). Haidar stiller spørsmål ved hvordan det formelle palestinske pensumet og utdanningspolitikere forholder seg til mangfold. Studien konkluderer med at det gis lite rom for andre religiøse identiteter enn den muslimske, både i læreplaner, lærebøker og i utdanningspolitikken. Med dette augmenterer Haidar (2003, s. 164) for at Selvstyremyndighetenes diskurs ignorerer idealet om pluralisme, og dermed hindres skolesystemet i å legge til rette for et fremtidig sekulært samfunn.

Det finnes altså flere studier som har diskutert problemstillinger relatert til undervisning i palestinsk medborgerskap. Med denne oppgaven ønsker jeg å tilføre debatten kvalitativ empiri som kan si noe om hvordan informantene tolker sitt samfunnsmandat som yrkesprofesjonelle lærere, samt å undersøke medborgerskapsundervisning i et lite utforsket felt.

4. Metode

4. 1 Innledning

Jeg vil i dette kapitlet reflektere over valgene jeg har tatt i forbindelse med innsamling og bearbeiding av data, med mål om å imøtekomme kravet om transparens. Kapitlet er bygd opp på følgende måte: Jeg vil først gjøre rede for studiets forskningsdesign og komponentene som inngår i dette. Deretter vil jeg presentere valg av data, beskrive hvordan innsamlingsprosessen ble utført, og diskutere styrker og svakheter ved denne. Videre vil jeg redegjøre for valgene jeg har tatt i analysen, før jeg avslutningsvis drøfter oppgavens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

4. 2 Forskningsdesign

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Maxwells (2005) interaktive modell som består av fem komponenter. Den første komponenten er forskningens *mål*. I idéfasen av dette prosjektet stilte jeg meg selv spørsmål om hva jeg faktisk ønsket å finne ut av, og om hvorfor en slik undersøkelse er av interesse. Som nevnt innledningsvis er målet med denne oppgaven å utvikle forskningsdialogen rundt medborgerskapsundervisning i et lite utforsket og relativt nytt felt. Palestinas historie, konflikten og okkupasjonen gjør at lærerne må forhode seg til mange ubesvarte spørsmål når de underviser i medborgerskap, og jeg lurer på hvordan dette gjøres.

Den andre komponenten er *konseptuelt rammeverk*. Her vises det til tidligere forskning og relevante teorier, som ble presentert i kapittel 3. Som vist foreligger det ikke forskning som tar for seg mitt spesifikke tema. Jeg vil derfor utføre en eksplorerende studie. Det vil si at jeg bruker teori om medborgerskap, og tar utgangspunkt tidligere forskning på det palestinske skolesystemet, med mål om å oppnå økt innsikt om fenomenet denne studien ønsker å belyse.

Den tredje komponenten er *problemstilling*. Som vist innledningsvis er oppgavens problemstilling: Hvordan forstår palestinske lærere i Betlehem undervisning om medborgerskap? Gjennom valg av problemstilling har jeg konkretisert oppgavens formål. Problemstilling påvirker videre *metodevalg* som er Maxwells (2005, s. 4) fjerde komponent. Jeg har valgt å utføre en kvalitativ undersøkelse fordi jeg ønsker å utforske individers

forståelse av et fenomen. Da det kvalitative intervjuet egner seg til å oppnå dybdekunnskap om et bestemt tema, falt metodeformen på denne tilnærmingen. For å få økt forståelse av informantenes utsagn inngår også observasjonsnotater og en dokumentanalyse som en del av oppgavens datamateriale.

Den siste komponenten Maxwell (2005, s. 5) er *validitet*, hvilket omhandler hvorvidt resultater og konklusjoner er feilslått eller troverdige. Her er det viktig at forskeren stiller spørsmål ved forhold som kan påvirke resultatet. De to siste komponentene, metodevalg og validitet, i Maxwells modell vil bli behandlet videre i dette kapittelet.

Ved bruk av et kvalitativt design vil jeg ikke kunne generalisere mine resultater – til dette er utvalget for lite. Formålet med undersøkelsen er derfor heller å gi et innblikk i og forståelse av det bestemte feltet som undersøkes. På bakgrunn av mine funn kan jeg videre trekke slutninger til det mer generelle, og dermed utvikle egen teori (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2010, s. 51). Vitenskapssynet i denne oppgaven kan dermed knyttes opp til fenomenologi, som fokuserer på at individers subjektive oppfattelse av den virkelige verdenen konstrueres av individers virkelighetsbilde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

4. 3 Datamateriale

4. 3. 1 Intervju

Ifølge Maxwell (2005, s. 4) bør problemstilling generere metodevalg. Min problemstilling innebærer at jeg må gå i dybden og forklare et bestemt fenomen, nemlig palestinske læreres forståelse av medborgerskap. Valg av datainnsamlingsmetode falt derfor på kvalitative forskningsintervjuer av lærere ved offentlige- og privatskoler ved Betlehem. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) muliggjør forskningsintervjuet at informantene får dele synspunkter og erfaringer fra eget ståsted. Med dette er intervjuet en unik kunnskaps- og informasjonskilde, da det gjør det mulig å undersøke og tolke informantenes individuelle erfaringer med den sosiale verden hun eller han lever i. I motsetning til observasjon kan ikke forskningsintervjuet belyse individets faktiske handlinger. Likevel er informantens beskrivelser av egen adferd av interesse, da disse kan indikere idealer, verdier og selvforståelse. Forskningsintervjuet egner seg med andre ord godt når informantens egne forklaringer og refleksjoner er i fokus.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 72) bruker metaforene *gruvearbeider* og *reisende* når de beskriver intervjueren som idealtipe. Forståelsen av intervjueren som gruvearbeider kan knyttes opp til positivismen, da intervjueren forstås som innhenter av gitt kunnskap. Innsamling og analyse ansees som separate deler, og målet er å samle inn rapporter fra informantene. Intervjueren som reisende innebærer derimot forståelsen av at kunnskap er konstruert, og datainnsamlingen og analysen ansees som sammenvevde faser i kunnskapsproduksjonen. Da målet med undersøkelsen er å kartlegge lærerens oppfatning av begrepet medborgerskap, vektlegges individets subjektive forståelse. I denne studien vil kunnskapssynet derfor samsvare med reisemetaforen, ettersom jeg ønsker å innhente beskrivelser av informantens livsverden, og fortolkninger av mening av fenomenene som blir beskrevet. Kunnskapen i denne oppgaven blir dermed resultat av det kontekstuelle og språklige samspillet mellom informantene og meg som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Cohen, Manion og Morrison (2011, s. 413) skiller mellom strukturert og ustrukturert intervjuform. Mens et strukturert intervju kan sammenlignes med en opplesning av et spørreskjema, lar intervjueren i det ustrukturerte intervjuet samtalen utvikle seg ut ifra et overordnet tema i samspill med informantene. En ulempe med det strukturerte intervjuet er at intervjueren har lite fleksibilitet, og kan dermed unngå å stille relevante spørsmål. I et ustrukturert intervju vil forskere ha mindre kontroll over intervjuersituasjonen, og er dermed ikke garantert i å innhente nødvendig informasjon. Forskeren vil også møte utfordringer ved bearbeidelsen av innsamlet data, da informantene har farget samtalen. På bakgrunn av utfordringer ved både det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet, har jeg valgt å utføre et halvstrukturert intervju. Med dette fikk jeg på den ene siden naturlig flyt i samtalen og mulighet til å følge opp informantenes svar. Samtidig var jeg på den andre siden sikret å komme igjennom bestemte temaer ved hjelp av en intervjuguide. Alle intervjuene tok utgangspunkt i samme intervjuguide, men rekkefølgen på spørsmålene varierte. Enkelte spørsmål ble også lagt til underveis på bakgrunn av informantens svar.

4. 3. 2 Observasjon

Ifølge Maxwell (2005, s. 93, 112), kan metodetriangulering ved bruk av intervju og observasjon styrke forskningsopplegget, da forskeren kan få innsikt i forholdet mellom

individets holdninger og handlinger. Ved observasjon får forskeren mulighet til å forstå informantenes adferd i konteksten den oppstår (Maxwell, 2005, s. 94). Dette kan være fordelaktig da det ikke bestandig er samsvar mellom det som sies i en intervjusituasjon og hva som faktisk gjøres i praksis. Gjennom observasjon får forskeren dermed mulighet til å fange opp andre aspekter ved informantenes adferd enn hva som ville vært mulig ved et intervju (Maxwell, 2005, s. 95). Samtidig kan intervju bidra til at forskeren oppdager elementer som har blitt oversett under observasjonen. På denne måten utfyller og underbygger de to metodene hverandre (Maxwell, 2005, s. 94). Ettersom jeg ikke kan arabisk ville jeg manglet tilgang til mye informasjon ved observasjon. En av mine informanter, Aila, var deltaker i et prøveprosjekt hvor engelsk ble kombinert med samfunnsfag. Jeg fikk observere en undervisningstime hvor temaet i utgangspunktet var årstider. Observasjonsnotater fra denne undervisningstimen utgjør en del av mitt materiale, da det åpner opp for muligheten i å sammenlikne samspillet med informantens ord og handling. Utover denne observasjonssekvensen har jeg ikke hatt mulighet til metodetriangulering i dette studiet.

4. 3. 3 Dokumentanalyse

For å kunne si noe om hvordan lærerne posisjonerer seg når de underviser i medborgerskap, ser jeg det også som nødvendig å si noe om diskursen i det formelle pensumet. En dokumentanalyse utgjør derfor oppgavens sekundærmateriale, og dokumentene som analyseres kan kategoriseres i to: Først og fremst vil jeg utføre en analyse av de palestinske læreplanene. Målet med læreplananalysene er å avdekke de politiske ideologiene som er styrende for utdanningens innhold. De palestinske læreplanene er lite utfyllende når det kommer til undervisningens pedagogiske og didaktiske ambisjoner. Jeg vil derfor også ta utgangspunkt i to analyser av de palestinske lærebøkene skrevet av Israel/Palestine Center for Research and Information, heretter omtalt som IPCRI. Rapporten kan kategoriseres som et tærtierdokument, det vil si en analytisk bearbeidelse av en begivenhet eller situasjon, skrevet etter hendelsen den referer til (Brinkman & Tangaard, 2012, s. 153).

Jeg vil bearbeide dokumentene på samme måte som dataene innsamlet ved observasjon og intervju. I likhet med de transkriberte intervjuene må dokumentene forstås på bakgrunn av konteksten den er en del av (Cohen et al. 2011, s. 253). I dokumentanalysen vil jeg derfor også ta høyde for den sosiale, politiske og økonomiske situasjonen dokumentene er skrevet i. Dette blir spesielt viktig da dokumentene er skrevet for et annet formål enn denne studien. I

analysen av det formelle pensumet velger jeg å støtte meg til intervjuet med pensumforfatter Rafidi, da jeg ikke har de samme kulturelle referanserammene som dokumentforfatterne.

4. 4 Datainnsamling

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å innhente mest mulig kunnskap om et fenomen, fremfor generaliseringer (Johanssen et al. 2010, s. 106). Dette påvirker også utvalgsformen, da man i kvalitative undersøkelser velger informanter strategisk på bakgrunn av hva man ønsker å undersøke.

Mitt utvalg kan kategoriseres som hva Johannessen et al. (2010, s. 109) omtaler som kriteriebasert, hvilket innebar at jeg på forhånd hadde bestemt meg for enkelte kriterier, og at mine informanter ble inkludert i utvalget på bakgrunn av disse. Det første kriteriet var at alle lærerne underviste i samfunnsfag. Det andre kriteriet var at informantene i stor grad behersket engelsk. Det tredje kriteriet var at jeg ønsket å prate med lærere fra både offentlige og private skoler i Betlehem. Ut ifra disse kriteriene ble lærerne valgt på bakgrunn av tilgjengelighet. Kravet om engelskferdigheter ble på en av de aktuelle skolene vanskelig å imøtekomme. Da det viktigste for meg var å imøtekomme kravet om undervisningskompetanse i samfunnsfag, ble to av informantene intervjuet ved hjelp av en engelsklærer som tolk.

Som norsk masterstudent uten arabiske språkkunnskaper ville den byråkratiske prosessen i å selvstendig få tak i informanter være svært omfattende. Opprinnelig skulle jeg være med på en studietur i regi av Høgskolen i Sør-Øst Norge, som har et samarbeid med flere palestinske skoler i Betlehem. Gjennom forberedelser til turen fikk jeg mye informasjon om det palestinske skolesystemet og inspirasjon til aktuelle problemstillinger og intervju spørsmål. Turen ble avlyst på avreisedagen på grunn av den spente situasjonen, og jeg reiste på egenhånd et par uker senere. Hjelp fra Øyvind Wistrøm ved Høgskolen i Sør-Øst Norge, og kontaktnettverk fra tidligere engasjement, har vært avgjørende for å komme i kontakt med informanter. Dette fikk jeg erfare da jeg møtte opp på feil skole og spurte etter lærere. På tross av at jeg både ble invitert på kaffe og kaker på rektors kontor ble prosjektet mitt møtt med stor skepsis, og det ble etterlyst et forskningsbevis utgitt av de palestinske selvstyremyndighetene. For at prosjektet skulle være mulig å gjennomføre tok jeg derfor kontakt med professor Sami Adwan ved lærerutdanningen i Betlehem. Adwan hjalp meg med å komme i kontakt med

informanter, samt formidle prosjektets mål til de ulike skoleledelsene. Hjelpen fra Adwan kan ha påvirket mitt utvalg. For eksempel er det en mulighet for at Adwan bevisst gav meg informanter han anså som ressurssterke, retorisk gode eller på bakgrunn av delt politisk overbevisning. Samtidig, som jeg vil vise i denne oppgaven, var det stor variasjon i mine informanternes virkelighetsforståelse og tanker rundt medborgerskap – noe som kan indikere at slik tankegang ikke har påvirket utvalgsprosessen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) må forskeren intervju nok informanter til å finne ut av hva man ønsker å vite. Denne innstillingen resulterte i at jeg endte opp med seks informanter: To kvinner og en mann fra to privatskoler, med pseudonymene Aila, Nadine og Rami, og tre menn fra to offentlige skoler, her omtalt som Hani, Kassem og Hassan. Kassem og Hassan snakket ikke engelsk, og intervjuet ble holdt ved hjelp av tolk, hvilket er et moment jeg vil komme tilbake til i kapittel 4. 5. I forkant av dette intervjuet hadde jeg møtt opp på feil skole, og lærerne hadde derfor tilmålt tid. Intervjuet av Kassem og Hassan ble derfor gjennomført som et gruppeintervju. I tillegg til lærerne intervjuet jeg Wisram Rafidi, som har jobbet for utdanningsdepartementet og utviklet samfunnsfagspensumet for 6. og 8. klasse. Gjennom dette intervjuet fikk jeg økt innsikt i lærebøkene innhold, og den ambivalente prosessen bak et kritisert og omdiskutert pensum.

4. 5 Intervjusituasjonen

Alle intervjuene ble holdt i løpet av en uke i november. På grunn av den spente situasjonen ønsket jeg ikke å være alene i Betlehem. Jeg var derfor akkompagnert av ei venninne med bachelor i midtøstenkunnskap med grunnleggende arabiskkunnskaper. Selv om jeg inntok rollen som intervjuer, var hennes faglige og sosiale ferdigheter en styrke, da hun oppklarte enkelte svar, og bidro med gode oppfølgingsspørsmål. Det var også nyttig å drøfte intervjuer i etterkant. To av intervjuene ble holdt på en folketom restaurant, og de resterende ble holdt på de representative skolene, tre i tomme klasserom og ett, med Hassan og Kassem, på rektors kontor. På slutten av gruppeintervjuet med Kassem og Hassan kom rektor inn, begynte å fotografere og dele egne synspunkter – som ifølge tolken var i strid med mine informanternes. Rektors avbrytelser var lite ønskelig, men på grunn av kulturelle forskjeller, rektors status og min posisjon som kvinne vurderte jeg det som mer skadelig enn hensiktsmessig å be rektor

forlate sitt eget kontor. Svarene på de siste spørsmålene kan derfor være preget av rektors tilstedeværelse.

Som sagt foregikk intervjuet med Kassem og Hani ved hjelp av tolk. Ifølge Dalen (2004, s. 33) må forskeren være oppmerksom på språklige misforståelser ved bruk av tolk, da tolken ofte ikke har kjennskap til det fenomenet som undersøkes. Jeg var derfor nøye med å forklare begreper slik at jeg med større sikkerhet kunne anta at tolken hadde forstått spørsmålets innhold. Videre poengterer Patton (2002, s. 392) at intervjuer ved hjelp av tolk kan føre til at enkeltdeler i ytringen vil gå tapt, dersom tolken forsøker å hjelpe, analysere eller forklare informantenes svar. Etter intervjuet hadde tolken og jeg en times lang samtale hvor han kom med egne meninger rundt intervjuets tema. Disse stemte stort sett overens med informantenes svar, men det var også enkelte uenigheter, hvilket kan indikere at tolken har lagt sine egne synspunkter til side når han formidlet informantens svar. Likevel bør leseren være oppmerksom på at bruk av tolk kan være en svakhet ved mitt materiale.

Intervjuene ble spilt inn på lydopptaker etter godkjenning av informanten. Jeg begynte hvert intervju med å informere om oppgavens tema og formål. Da materiale i denne oppgaven består av språklige ytringer, er gjensidig forståelse mellom intervjuer og informant av betydning. Patton (2002, s. 392) hevder at språkforskjeller kan påvirke intervjuets kvalitet, da betydningsinnholdet i begrepet kan være språklig og kulturelt betinget. For eksempel er det en utfordring at både medborgerskap og statsborgerskap oversettes som *citizenship*. Jeg innledet derfor hvert intervju med en liten samtale hvor jeg fortalte at hvordan medborgerskapsundervisning er et tema blant norske lærerstudenter, og tydeliggjorde begrepet ved hjelp av Stokkes (2013) fire dimensjoner. Jeg innledet deretter intervjuet med generelle spørsmål, om blant annet fagkombinasjon og hvor lenge læreren hadde vært ansatt på den bestemte skolen. Ifølge Dalen (2004, s. 30) bør spørsmålene gradvis omhandle sensitive, eller spesielle temaer, for å så lede inn på det avsluttende og konkrete mot slutten av intervjuet. Jeg sirklet meg derfor forsiktig rundt spørsmål relatert til konflikten, da jeg gikk ut ifra at disse spørsmålene kunne være sensitive. Avslutningsvis ble informanten spurt om det var noe som var ønskelig å tilføre, og vi utvekslet kontaktinformasjon. Hvert intervju varte i om lag 40 minutter, mens intervjuet med tolk varte noe lenger. Alle informantene var både gode formidlere og engasjerte. Materialet mitt består derfor av utfyllende, reflekterende og definerende svar. Etter endt intervju ble jeg flere ganger invitert til en lengre samtale, da det var stor interesse for både norsk politikk, skolesystem og ikke minst: klima. Informasjonen jeg

fikk under de uformelle samtalene er utelatt fra oppgavens materiale. Et unntak er samtalen med Hani, hvor jeg skrudde på lydopptakeren og utforsket noen aspekter ytterligere.

I det kvalitative intervjuet har forskeren mulighet til å påvirke informantens svar. Dette kan oppstå på bakgrunn av formuleringer og kroppsspråk, men også på bakgrunn av andre faktorer som klær og kjønn (Kvale & Brinkmann 2015, s. 126). Jeg forsøkte å tilpasse kroppsspråk og fremtoning ut ifra den kulturelle konteksten. Dette kan ha resultert i at jeg har fremstått mer hverdagslig under intervjuer med kvinnelige informanter, og mer nøktern i møte med menn. Jeg dekket ikke til håret, men fulgte de øvrige kleskodene. Dette ble kommentert av Hani, og under intervjuet ble jeg flere ganger referert til som kristen, og dermed ikke muslim, på tross av at jeg ikke hadde ytret noe om min religiøse tilhørighet. Før intervjuet med Kassem og Hassan ville/kunne verken informantene eller tolken håndhilse, fordi jeg er kvinne. På tross av kulturelle forskjeller følte jeg at spørsmålene mine ble møtt med interesse og respekt. Likevel poengterer Kvale og Brinkmann (2015, s. 124) at fysiske faktorer kan påvirke intervjuersituasjonen selv om intervjueren ikke er klar over det.

4. 6 Analyse

4. 6. 1 Transkripsjoner

Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) definerer transkripsjon som en omdanning av en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. Grunnet eksamenstid og juleferie transkriberte jeg materialet mitt i januar 2016 – fem uker etter at jeg hadde samlet inn data. Etersom det var gått litt tid siden innsamlingsprosessen forberedte jeg meg til transkriberingen ved hjelp av feltnotater jeg hadde skrevet umiddelbart etter intervjuene. Alle de ferdige transkripsjonene ble kontrollert opp mot lydfilene. Transkripsjoner av intervjuene utgjør mitt primærmateriale, da det er transkripsjonene som gjør det mulig å analysere intervjuene. Jeg ser det derfor som nødvendig å vise hva jeg har vektlagt da jeg har transkribert mine intervjuer.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) finnes det ingen korrekt måte å transkribere på. I stedet må forskeren stille seg selv spørsmål om hva som er hensiktsmessig for hennes egen forskning. Målet med min undersøkelse er å forstå sosiale fenomener ut ifra informantens egne perspektiver. Dette innebærer premisset om at virkelighetens konstrueres på bakgrunn av våre oppfatninger, og analysen vil derfor ha fokus på mening fremfor informantenes

språkføring. Under transkriberingen fokuserte jeg derfor på ytringenes innhold. Da vi uttrykker oss ulikt skriftlig og muntlig, kan muntlige ytringer fremstå som usammenhengende ved transkripsjon – spesielt dersom informanten ytrer seg på andrespråket sitt (Kvale & Brinkmann 2015, s. 205). Jeg har derfor tilpasset utsagnene til en mer skriftlig diskurs. Intervjuene er dermed ikke transkribert ordrett, men gjengir uttalelsene på en mer leservennlig måte. Ordlyder som ”eh”, eller den arabiske versjonen ”jani”, er unnlatt fra transkripsjonen. Det samme gjelder åpenbare og uttalefeil og mindre pauser. Lengre pauser er inkludert og markert ved bruk av tre punktum. Jeg har valgt å ikke oversette intervjuene til norsk, da jeg ønsker å unngå at informantens uttrykk går tapt.

4. 6. 2 Analyse med fokus på mening

Da intervjuene var ferdig transkribert lagde jeg ulike oversikter og tankekart for å få innsikt i materialet, og for å bli oppmerksom på eventuelle sammenhenger. Deretter kodet jeg intervjuene med utgangspunkt i begreper som allerede fantes i materialet. Ifølge Maxwell (2005, s. 107) gjør koding det mulig å bryte ned innsamlet data og reorganisere dem gjennom kategorier som tilrettelegger for sammenlikning, for deretter å videreutvikle nye konsepter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) skiller mellom begrepsstyrt og datastyrt koding. Mens forskeren i begrepsstyrt koding leter etter allerede utviklede koder, handler datastyrt koding om at forskeren starter uten koder, men utvikler disse gjennom tolkning av materialet.

I min oppgave så jeg det som nødvendig å opprette nye koder på grunn av uventede funn. Ved å stille spørsmål som: ”Hva handler denne ytringen om?”, utviklet jeg koder som representerte informantens utsagn, og dannet dermed grunnlag for den første systematiseringen av datamaterialet. Gjennom koding fikk jeg sortert empirien med utgangspunkt i ulike koder ved å knytte nøkkelord til transkripsjonen. Kodene jeg brukte var korte, og definerte handlingen eller erfaringen som ble beskrevet av informanten. Eksempler er ”myndiggjøring”, ”diskusjon” og ”islamsk fellesskap”.

Etter at jeg hadde kodet materialet, samlet jeg kodene i bestemte kategorier på bakgrunn av oppgavens problemstilling. I kategoriseringsfasen ble fokuset flyttet fra en deskriptiv forståelse av informantens ytringer, da ytringens meningsinnhold ble knyttet opp mot teoretiske perspektiver. Ettersom informantene hadde hatt mulighet til å snakke fritt under intervjuet, medførte kategoriseringen at deler av materiale ble utelatt. I denne prosessen

sammenliknet jeg data med mål om å finne likheter, ulikheter og andre momenter av interesse. Kategoriene danner utgangspunkt for analysens hovedtema, og ble først og fremst etablert på bakgrunn av nøkkelord i visjonen i den palestinske læreplanen, men på grunn av empirien ble også noen andre kategorier inkludert, eksempelvis kategorien «fremtidshåp».

Som nevnt tidligere har jeg benyttet meg av begreper fra Laclau og Muffes diskursteori for å analysere materialet, for å finne mening og mønstre i lærernes utsagn. Det første begrepet jeg vil forklare er *nodalpunkt*. Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 37) organiserer nodalpunkter diskurser. Nodalpunkt er sentrale begreper som ikke er entydige definerte, men som får mening med utgangspunkt i tekstens øvrige begreper. Et eksempel er religiøse verdier som tilskrives ulike betydninger på bakgrunn av elementer som kristendom, islam eller koranen. Nodalpunktene jeg vil ta utgangspunkt i er hentet fra læreplanens visjon. I visjonen var det mange nøkkelord jeg kunne fokusert på, men på grunn av oppgavens omfang bestemte jeg meg for seks nodalpunkter på bakgrunn av informantenes utsagn og oppgavens problemstilling.

Det andre begrepet jeg vil bruke er *diskursiv kamp*. Diskursiv kamp handler om hvordan ulike diskurser kjemper om hegemoni, det vil si fastlåsning av betydning, og dermed makt til å definere og forstå den sosiale verden (Jørgensen & Philips, 1999, s. 15). Når man sammenlikner nodalpunkter i en diskursiv kamp omtaler Laclau og Mouffe nodalpunktene som flytende betegnere. For enkelhetsskyld velger jeg likevel å bruke nodalpunkt både når jeg viser til den enkelte diskurs, og når jeg referer til en diskursiv kamp.

Det tredje begrepet jeg vil bruke er *subjektposisjoner*. Subjektposisjoner viser til de ulike posisjonene som individet kan innta i en diskurs. Til hver av disse posisjonene knytter det seg forventninger til adferd, og i denne oppgaven vil subjektposisjonen lærer være av relevans. Hvilke forventninger til adferd som knytter seg til de bestemte subjektposisjonene vil derimot variere (Jørgensen & Philips, 1999, s. 53). I praksis påvirkes individet av flere diskurser samtidig. For eksempel kan lærerne påvirkes av sin posisjon som troende muslim, lærer og demonstrant. Individets handlinger påvirkes dermed av ulike diskurser.

Det fjerde og siste begrepet jeg vil bruke er *antagonisme*. Antagonisme viser til diskursteoriens betegnelse for konflikt, og oppstår når ulike diskurser støter sammen. Ikke alle diskurser står i et antagonistisk forhold til hverandre, da man for eksempel kan forstå seg selv

ut ifra diskurs om kristendom og palestinsk nasjonalisme. Dersom ens posisjonering som kristen derimot forhindrer en i å gjøre hva som forventes av en palestiner kommer diskursene i konflikt (Jørgensen & Philips, 1999, s. 60).

4. 7 Relabilitet

Relabilitet viser til forskningsresultatenes troverdighet, og hvorvidt forskningen kan reproduseres på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning har forskeren mulighet til å påvirke forskningsresultatene, eksempelvis ved å stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskeren bør derfor være åpen i sin formulering og sitt kroppsspråk for å oppnå ærlig og etisk forskning. Kravet til relabilitet er likevel omdiskutert i kvalitativ forskning, da målet om etterprøvbarehet kan forhindre forskerens kreativitet, impulser og engasjement for temaet. Om slike elementer blir en ressurs eller støy er avhengig av forskerens tilbøyelighet for justeringer (Tjora, 2010, 176). Jeg har lenge vært politisk engasjert for palestinerne sak. En komparativ analyse av israelske og palestinske lærere kunne dermed blitt farget av min posisjonering. Jeg har derfor valgt å kun forholde meg til palestinske lærere, og benyttet meg av kunnskap og kontakter engasjementet har gitt meg.

Likevel er vi som forskere aldri nøytrale, og jeg opplevde større sympati overfor privatskolelærerne enn lærerne i offentlig skole, da disse formidlet et læringssyn som var mer i tråd med mitt eget. Jeg har likevel vært oppmerksom på min egen sympati, og lagt denne til side til fordel for en kritisk innstilling i arbeid med både innsamling og analyse. Samtaler med muslimer har i dette arbeidet også vært viktig, da det har gitt meg økt innsikt i en islamsk virkelighetsforståelse. Kravet om relabilitet møtes i denne oppgaven derfor ved at jeg gjør rede for valgene som er tatt underveis i prosessen og dermed skaper transparens. Det at vi var to under intervjuene åpnet også for diskusjon i etterkant og for ulike tolkninger, hvilket styrker oppgavens relabilitet.

Når det er sagt, forstås kunnskap i denne oppgaven som noe som produseres i samhandling mellom intervjuer og informant, og i samspill med kontekst, språk og narrativer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Med dette skiller kunnskapsproduksjonen seg fra det positivistiske vitenskapsidealet om etterprøvbarehet. Kanskje ble resultatene påvirket av at jeg ble oppfattet

som kristen og som kvinne. Kanskje ville svarene vært annerledes dersom både jeg og informantene kommuniserte på morsmål og tilhørte samme kultur. Men på bakgrunn av oppgavens kunnskapsdefinisjon betyr ikke dette at kunnskapen i denne undersøkelsen ikke er sann.

4. 8 Validitet

Validitet viser til forskningsoppleggets gyldighet, og påvirkes av metodevalg og forskerens innvirkning på innsamlet materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Maxwell (2005) hevder at validiteten i et forskningsopplegg også kan styrkes ved metodetriangulering og ved å sammenlikne resultatene med tidligere funn fra forskning på liknende områder. Disse to grepene er behandlet i kapittel 3. 7 og 4. 3. 2. Da både informant og intervjuer bidrar til kunnskapsproduksjon i kvalitativ forskning, er det videre to forhold som kan true validiteten, henholdsvis forskerens partiskhet og reaktivitet (Maxwell, 2005, s. 124). Med partiskhet vises det til systematiske målefeil som oppstår på grunn av forskerens forutinntatthet. For å unngå partiskhet kan forskeren for det første motta feedback fra andre fagfeller, og min venninne har vært en god støtte i arbeidet med denne oppgaven. For det andre anbefaler Maxwell at forskeren kontrollerer informasjonen hun sitter igjen med. Jeg spurte derfor informanten om jeg hadde forstått ytringen riktig, i situasjoner hvor jeg var usikker. På denne måten fikk jeg identifisert mine egne forhåndsantakelser og ble bevisst på enkelte misforståelser . For det tredje må forskeren være villig til å akseptere data som ikke stemmer overens med ens egne teorier, og under prosessen har jeg derfor gjort flere endringer på grunn av uventede funn i materialet.

Når det gjelder reaktivitet handler dette om risikoen for at informanten påvirkes av at hun er deltakende i en forskningssituasjon, og med dette endrer atferd. For eksempel kan situasjonen føre til at intervjuobjektet under- eller overrapporterer et fenomen, eller svarer slik hun forestiller seg at forskeren ønsker (Maxwell, 2005, s. 125). Jeg var derfor ekstra oppmerksom på at jeg gjennom mine meninger, følelser og holdninger, kunne påvirke intervjusituasjonen. Å forholde seg nøytral var under noen av intervjuene vanskelig, da informantene fortalte meg om traumatiske hendelser elevene eller de selv hadde vært involvert i. Som forsker er det umulig å eliminere ens faktiske påvirkning, men nøkkelen er å forstå hvordan man påvirker, og ta hensyn til dette før det trekkes konklusjoner.

4. 9 Etiske betraktninger

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-107) dreier de etiske betraktningene seg om dimensjonene informert samtykke, konsekvenser, konfidensialitet og forskerens rolle. Jeg har forholdt meg til disse under hele prosessen. I oktober søkte jeg godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Se vedlegg A). Under oppholdet fikk jeg i tillegg godkjent prosjektet av Universitetet i Betlehem (Se vedlegg B). De sikkerhetsmessige utfordringene ble også drøftet med professor Adwan som er kjent med risikoen informantene ble utsatt for ved intervju.

Samtalen med Adwan var en trygghet for meg, da det å skrive oppgave i en annen kontekst enn den norske innebærer andre spilleregler. Spesielt gjelder dette i et samfunn preget av konflikt, hvor kritiske ytringer mot systemet, det være seg palestinske eller israelske myndigheter, kan få store konsekvenser. Jeg anså derfor den enkelte læreres oppfatninger om medborgerskap, konflikten og Israel som sensitiv informasjon, og jeg tok mange forhåndsregler under oppholdet. For det første ble det innsamlede datamaterialet, både fysisk og digitalt, ble oppbevart skjult, og på et sted jeg hadde kontroll over under hele reisen. Dette på grunn av at israelsk sikkerhetspoliti kan kreve kontroll av personlige eiendeler på flyplassen og ved checkpoints som måtte krysses daglig. For det andre er informantene behandlet anonym gjennom hele prosessen. Før båndopptakeren ble startet fikk informantene beskjed om å ikke oppgi sitt eget, eller skolens, navn. For det tredje ble informantene informert muntlig om prosjektets mål, innhold og konsekvenser, og samtykket muntlig slik at materialet ikke kan spores tilbake til en signatur.

5. Analyse og diskusjon

Jeg har nå presentert oppgavens teoretiske og metodiske rammeverk. Før jeg går videre med analyse og diskusjon, vil jeg gjengi oppgavens problemstilling. Den lyder som følger: *Hvordan forstår palestinske lærere i Betlehem undervisning i medborgerskap?* Som problematisert i innledningen kan medborgerskap ilegges ulike betydninger, hvilket også gjenspeiles i mitt materiale. Jeg vil derfor bruke begreper fra Laclau og Mouffes diskursteori for å synliggjøre spenninger mellom de ulike forståelsene av medborgerskap i det formelle og det fortolkede pensumet. Dette gjøres ved å knytte utvalgte nodalpunkter til dimensjonene medlemskap og deltakelse beskrevet av Stokkes (2013). Forståelsen vil videre knyttes til politiske ideologier, og Børhaugs (2005) perspektiver for legitimering av samfunnsfaget. Bergs (2000, s. 106) definisjon av yrkesprofesjonalitet vil danne kapittelets rammeverk. Etter at jeg har presentert et fellestrekk blant lærerne, vil jeg derfor vise til lærernes gitte grenser forstått som læreplaner og lærebøker. Deretter vil jeg diskutere hvordan lærerne forholder seg til disse grensene, og hva de forstår som faglig skjønn. Avslutningsvis vil jeg argumentere for at lærerne posisjonerer seg innenfor ulike diskurser enn hva som finnes i det formelle pensumet. Dette kan forklares med at det formelle pensumet ignorerer et betent, men essensielt nodalpunkt, nemlig fremtid.

5. 1 «The political things are built through lies»

Aila: Daniel (Elev), what do you think causes pollution?

Elev: Ehhe...

Aila: What did you say?

Elev: Ehhe...

Aila: Come up here!

(Eleven stiller seg foran klassen, og Aila tar "kvelertak")

Aila: You sound like an Arabic politician. Are you an Arabic politician?

Elev: Ehhe... no?

Aila: (til alle elevene) Are we happy that Daniel is not an Arabic politician?

Elevene: Yes!

Aila: Good! Now, go find your seat!

(Observasjonsnotater, 17. november, 2015)

De seks lærerne jeg møtte i Betlehem forholder seg til det samme pensumet når de underviser i samfunnsfag. De må dermed ta utgangspunkt i de samme gitte grensene når de fortolker sitt

samfunnsmandat. Likevel gir lærerne uttrykk for ulik forståelse av medborgerskap, ønskelig løsning på konflikten og hvilke nødvendige kunnskaper og ferdigheter elevene bør utrustes med. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i analysen, men jeg vil først trekke frem til et fellestrekk blant lærerne jeg intervjuet. Alle lærerne enes nemlig om noe, hvilket samtalen mellom Aila og Daniel illustrerer: de viser misnøye overfor de palestinske selvstyremyndighetene. Den samme innstillingen finnes også overfor det formelle pensumet. Dette kan eksemplifiseres med en tidligere hendelse i samme undervisningsøkt: Aila holdt tekstboka frem for elevene, fortalte at dagens tema var klima og årstider, og fortsatte med: «But this is not relevant, because we do not have seasons, we have global warming. So would you like to use the boring textbook or do you want to learn the truth?». Elevenes respons gjorde det tydelig at dette ikke var en ukjent måte å starte en undervisningsøkt på.

Mistilliten lærerne utviser må sees i sammenheng med deres politiske situasjon. Palestinerne har begrensede økonomiske og sosiale rettigheter, og samfunnet preges av høy arbeidsledighet, sensurert media og innskrenket bevegelsesfrihet (Freedom House, 2010). Videre fører uteblivelsen av nytt valg, og få reelle muligheter for politisk handlekraft til begrensede politiske rettigheter (Freedom House, 2010). Uten muligheter til forandring, og uten opplevelse av beskyttelse, skapes det distanse mellom selvstyremyndighetene og folket. Lærerne omtaler egne myndigheter som autoriteter uten autoritet, og uten reell makt eller relasjoner til det palestinske folket. Forholdet til egne myndigheter resulterer i at lærerne verken ønsker eller føler seg forpliktet til å undervise med utgangspunkt i selvstyremyndighetenes rammer og ambisjoner for utdanning. Som Nadine uttrykker: «Why should I teach from a textbook made by PA⁶, when a women just got shot and the Authorities doesn't even care to find out why?».

Lærerne viser stort engasjement overfor elevene sine, og har tro på at det er de som vil finne en løsning på konflikten. Men de forstår det som sitt personlige, og ikke myndighetenes, oppdrag å forberede dem til denne oppgaven. Fremfor å undervise i tråd med myndighetenes målsettinger, oppfatter lærerne seg som motstandere av de etablerte maktstrukturene. Derfor forteller ingen av dem at de underviser om (demokratisk) deltakelse, forstått som kunnskapskompetanse om det etablerte politiske systemet (Stray, 2012, s. 22). De ønsker heller å legge til rette for samfunnsmessige og politiske endringer. Gjennom en metafor hvor

⁶ Palestinian Authorities/ Palestinskes Selvstyremyndigheter

selvstyremyndighetene forstås som en hest, og folket en kjerre, forteller Hani om håp for forandring: «First the horse takes the carriage, but after a while the carriage will take the horse. If the horse goes back its neck will break». Å være lærer i Betlehem handler med andre ord om å tilrettelegge for forandring.

La oss gå tilbake til Ailas undervisningstime. Her forteller hun elevene at læreboka er irrelevant, da den ikke problematiserer global oppvarming. Det formelle pensumet er kritisert for å ignorere dagsaktuelle globale og nasjonale spørsmål (blant annet av IPCRI, 2003 & Nicolai, 2007) – en kritikk som også gjenspeiles i samtlige intervjuer. Dermed kan ikke mistillit til de palestinske selvstyremyndighetene kun settes i sammenheng med manglete handlekraft. Mistilliten henger også sammen med at myndighetenes fremstilling av virkeligheten forstås som falsk. Ved spørsmål om konsekvensene av Oslo-avtalen svarer eksempelvis Hani: «The political things are built through lies, everything is a lie!». Videre utdyper Rami:

I care about giving them [elevene] the truth so they can fight it, and I think that the Arab curriculum should be changed drastically. Palestinian Authorities fake stories about Palestine. Palestine is not successful in keeping our borders. They are not successful when it comes to the situation in Gaza – or the whole Palestine. Everyone knows that. And this is something I need to learn my kids and the coming generation.

Da selvstyremyndighetenes fremstilling av virkeligheten oppfattes som løgnaktig, forstår lærerne det som sin oppgave å gi elevene sannheten. Informantene er derimot uenige om hva denne faktisk innebærer, og de posisjonerer seg dermed innenfor to ulike diskurser. Jeg vil derfor analysere de to lærergruppene separat. Før jeg går igang med dette ser jeg det likevel som nødvendig å gi en overordnet analyse av det formelle pensumet, da dette kan bidra til økt innsikt i informantenes posisjonering.

5. 2 Det formelle pensumet – de gitte grensene

For å kunne si noe om de gitte rammene lærerne i Betlehem skal forholde seg til, vil jeg vise til medborgerskapsdiskursen i det formelle pensumet – forstått som læreplaner og lærebøker. La oss først se nærmere på de palestinske læreplanene. Siden Oslo-avtalen har det palestinske utdanningsdepartementet utviklet tre læreplaner og ett sett med lærebøker. Den første læreplanen, The first Palestinian Curriculumplan, heretter omtalt som TFPC, var

utgangspunktet for utformingen av lærebøkene. Sammenliknet med de senere læreplanene er TFPC den mest detaljerte når det kommer til undervisningens innhold, samt om hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal mestres etter endt utdanning. Den nåværende læreplanen, Education Development Strategic Plan, heretter omtalt som EDSP, er som navnet tilsier en plan for utvikling. Læreplanen inneholder en evaluering av tidligere læreplaner, samt utviklingsmål som fattigdomsreduksjon, samarbeid med privat sektor og strategier for desentralisering.

Alle de palestinske læreplanene uttrykker ambisjoner for elevenes læring gjennom visjoner og generelle formuleringer. Det finnes med andre ord ingen fagspesifikke målsettinger tilsvarende kompetansemålene vi finner i den norske læreplanen i samfunnsfag. Ifølge EDBS skal elevene dannes til å bli:

... [H]uman beings who are proud of their religious values, nationality, country, and their Arab and Islamic culture; who contribute to the development of their society; who actively seek knowledge and creativity; who interact positively with the requirements of scientific and technological development and who are capable of competing in scientific and applied fields; who are open to other cultures and regional and international markets; who are capable of building a society based on equality between males and females and upholding human values and religious tolerance. (Ministry of Education and Higher Education Palestine, 2008, s. 18)

Med utgangspunkt i visjonen og lærernes beskrivelser av egen undervisning, har jeg valgt ut seks nodalpunkter av spesiell relevans for medborgerskapsundervisning i samfunnsfag. Jeg vil videre knytte disse til dimensjonene medlemskap og deltakelse, beskrevet av Stokke (2013). For å kunne si noe om lærernes forståelse av medlemskap har jeg valgt nodalpunktene religiøse verdier, nasjonalitet, og arabisk og islamsk kultur. Slik jeg ser det kan disse tre nodalpunktene støtte opp under en enhetlig og kommunitaristisk forståelse av medlemskap. Mot slutten av visjonen vises det derimot til verdier som likestilling og åpenhet for kulturell og religiøs pluralisme. For å lage et samlende nodalpunkt omtaler jeg denne delen som liberale idealer, som også vil inngå i analysedelen om medborgerskap som medlemskap. For å si noe om forventningene til medborgerskap som deltakelse, velger jeg å bruke deltakelse som et eget nodalpunkt, da dette er hensiktsmessig på grunn av mitt materiale. I tillegg vil jeg knytte medborgerskap som deltakelse til nodalpunktet samfunnsutvikling.

En analyse av EDBS alene vil gi lite informasjon om hvilke elementer som ilegges de ulike nodalpunktene. Inneholder nodalpunktet nasjonalitet elementer som støtter opp under det

historiske eller dagens Palestina? Kan religiøse verdier knyttes til elementer fra både jødedommen, kristendommen og islam, eller har en av religionene hegemoni? Konkrete didaktiske målsettinger må derfor forstås ut ifra de enkelte lærebøkene. For å gi de utvalgte nodalpunktene et meningsinnhold vil jeg derfor basere meg på TFPC, pensumanalyser utført av IPCRI, og intervjuet av pensumforfatter Rafidi.

5. 2. 1 Medborgerskap som medlemskap

Medlemskapsdimensjonen handler om sosialt konstruerte elementer som stimulerer til en fellesskapsforståelse blant individene i et samfunn (Stokke, 2013). Ved å ilegge nodalpunktene bestemte elementer etablerer det formelle pensumet idealer og kriterier for hvem som skal forstås som medlemmer av et felles vi, og dermed også hvem som skal forstås som de andre.

La oss først gå inn på nodalpunktet religiøse verdier. I det formelle pensumet ilegges religiøse verdier utelukkende elementer fra islam. Selv om islam er et eget skolefag, er religionen også tilstedeværende i de øvrige fagene. Eksempelvis introduseres flere kapitler i både samfunnsfag og matematikk med vers fra Koranen (IPCRI, 2004, s. 7). De religiøse verdiene kobles for det første opp til individets moralske karakter. Gjennom tekster fra Koranen oppfordrer lærebøkene elevene til å utvise solidaritet, pliktoppfyllelse, lydighet og selvkontroll (IPCRI, 2004, s. 7). For det andre knyttes religiøse verdier til samfunnsutvikling og demokrati. Dette gjøres ved å vise hvordan islam fremmer prinsipper om transparens, ærlighet og kunnskapstørste, samtidig som religionen også beskrives som nødvendig for opprettholdelse av lov og orden (IPCRI 2004, s. 7).

Islamsk dominans er i tråd med visjonen for TFPC, hvor ett av prinsippene for utdanning lyder som følger: «The intellectual basis of the Palestinian curriculum stems from faith in Allah, the Almighty, concentrating on the Arab-Islamic cultures» (Ministry of Education, 1998, s. 12). De øvrige monoteistiske religionene er i varierende grad tilstedeværende, men omtales ikke i normativ forstand. Jødedommen er i stor grad ignorert, spesielt i historisk og kulturell kontekst. Kristendom er derimot omtalt flere steder i samfunnsfagspensumet, men hovedsakelig i forbindelse med historiske steder, turisme og demografi (IPCRI, 2004, s. 37).

I TFPC (1998, s. 13) fremheves den palestinske identiteten som unik: «Never has the identity of a people been exposed to dangers of vanquish or demolition as the Palestinian one has». Et

overordnet mål for utdanningen er derfor å gjenoppbygge lojalitet overfor en felles nasjonal identitet. Ifølge Poole (1999, s. 14) er nasjonale artefakter avgjørende for samholdet innad i en nasjon, da det etablerer en felles identitetsforståelse. Denne forståelsen kommer også til uttrykk i tekstbøkene, og nodalpunktet *nasjonalitet* etableres gjennom artefakter som flagg, tradisjoner og narrativer om historiske hendelser og personer. Når det kommer til Palestina som geografisk område er det derimot lærebøkene vage i sin fremstilling. Ulike kart avbildes om hverandre, og kart av det historiske Palestina, grensene fra 1948, grensene fra 1967, og kart uten grenser og stedsnavn er representert. På tross av geografiske implikasjoner konkluderer IPCRI (2003, s. 37) med at tekstbøkene skrevet ut ifra et nasjonalistisk rammeverk, og legger dermed til rette for at lærerne kan fremme en forståelse av et felles *vi* som palestinere, basert på bestemte nasjonale markører.

Ifølge visjonen skal elevene også dannes til medlemmer av en arabisk og islamsk kultur. I likhet med nodalpunktet *nasjonalitet*, viser IPCRI (2003, s. 40) at pensumet lykkes i å legitimere dette nodalpunktet, og regionens befolkning beskrives som enhetlig. I tillegg til religionens tilstedeværelse, etableres fremstillingen av en samlet arabisk befolkning gjennom kultur-, historie- og tradisjonsformidling. Eksempelvis omtaler pensumet araberne som etterkommere av den Kanaanittiske sivilisasjonen som slo seg ned i landområdene Gud hadde gitt Abraham (IPCRI, 2003, s. 11). Gjennom dette og liknende narrativer dras de arabiske røttene langt tilbake i historien. Den enhetlige presentasjonen av Midtøstens befolkning fører til ignoranse overfor andre folkegrupper og kulturer. Dette kommer eksempelvis til uttrykk ved at historien om den omstridte byen Jerusalem formidles fra et arabisk og islamistisk perspektiv, mens jødernes tilknytning til stedet, både i fortid og nåtid, er ignorert (IPCRI, 2004, s. 15).

Ut ifra nodalpunktene viser altså det formelle pensumet til palestinsk medlemskap som noe enhetlig, basert på arabiske, islamske og nasjonale markører. Samtidig finnes det en indre spenning i visjonen, da læreplanen også uttrykker ambisjoner om å fremme pluralisme gjennom liberale idealer. Sentrale elementer i dette nodalpunktet er åpenhet, likestilling og toleranse. Idealene knyttes hovedsakelig til de religiøse- og sosiale sidene ved samfunnslivet. Eksempelvis oppfordres elevene til å behandle fredelige ikke-muslimer med respekt og samarbeid, og arbeid beskrives som en plikt og rettighet for både kvinner og menn (IPCRI, 2004, s. 9). På tross av elementenes tilstedeværelse i pensum påpeker IPCRI (2003, s. 40) at de liberale idealene forankres i islamske normer og tekster, og gjennom et selektivt utvalg av

perspektiver. Haidar (2003, s. 159) hevder derfor at pensumet mislykkes i å nå sitt liberale ideal, da det ikke tar høyde for at det palestinske samfunnet er religiøst heterogent.

5. 2. 2 Medborgerskap som deltakelse

Ifølge Stokke (2013) kan medborgerskap som deltakelse forstås som ansvar for og forventninger til engasjement i det gitte samfunnet. Jeg velger å knytte nodalpunktet deltakelse til Strays (2012, s. 22) beskrivelser av opplæring om, for og gjennom (demokratisk) deltakelse. Den første kategorien, opplæring om deltakelse, innebærer å utruste elevene med kunnskapskompetanse slik at elevene blir informerte (Stray, 2012, s. 22). Det formelle pensumet tilrettelegger for undervisning om deltakelse ved å legitimere de palestinske selvstyremyndighetene. Dette gjøres ved å inkorporere elementer som politikk og nasjonale institusjoner som en del av pensumet, og ved å redegjøre for hvilke rettigheter og plikter individet har som statsborger (IPCRI, 2003, s. 39).

Den andre kategorien, opplæring for deltakelse, innebærer å stimulere elevenes verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012, s. 22). Det formelle pensumet gir uttrykk for et demokratisk ideal, og elevene oppfordres til å delta og engasjere seg i demokratiske prosesser. Videre tilskrives den deltakende medborgeren egenskaper som solidarisk og offervillig, noe som knyttes til religiøse plikter som eksempelvis å hjelpe de trengende (IPCRI, 2004, s. 33). Med dette kan opplæring for deltakelse både knyttes til elementer tilhørende et demokratisk og et islamsk samfunnsideal.

Den tredje kategorien, opplæring gjennom deltakelse, innebærer å stimulere elevenes handlingskompetanse gjennom aktiviteter i og utenfor skolen (Stray, 2012, s. 22). I motsetning til de jordanske og egyptiske lærebøkene, har de nye palestinske bøkene vært omtalt som progressive og elevorienterte (Nicolai, 2007, s. 43). Lærebøkene tilrettelegger for oppgaver hvor elevene trenes til å delta i demokratiske prosesser og til å handle ansvarlig. Det progressive idealet kommer også til uttrykk i TFPC, hvor den deltakende medborgeren beskrives som produktiv innenfor selvstyremyndighetenes rammer, og ilegges egenskaper som problemløser, bidragsyter og nytenker (Ministry of Education, 1998, s. 14). Likevel argumenterer Nicolai (2007, s. 93) for at lærebøkene begrenses i å nå sitt progressive ideal, da

*Tawjihi*⁷-spørsmålene baserer seg på kunnskapsreproduksjon. Nicolai hevder at den tradisjonelle eksamensformen påvirker lærernes undervisning, og at den faktiske undervisningen derfor oftere preges av opplæring om demokrati, fremfor stimuli av elevenes handlingskompetanse.

I visjonen står det skrevet at palestinske elever skal utvikle samfunnet de er en del av. Et videre spørsmål blir dermed hvilke muligheter myndighetene ser som ønskelige og reelle for den palestinske befolkningens fremtid. Lærebøkene gir uttrykk for demokratiske og religiøse samfunnsideal, men unngår å diskutere konkrete problemstillinger relatert til konflikten. Som en følge av Oslo-avtalen er det formelle pensumet forpliktet til å verken benekte eller motarbeide Israels eksistens (Nicolai, 2007). Likevel etterlyser IPCRI (2003, s. 41) at fred og toleranse relateres til den israelske befolkningen. Rapporten hevder at samfunnsmessige utfordringer og løsninger relatert til konflikten enten er vagt presentert eller ignorert (IPCRI, 2003, s. 38). Eksempelvis idealiserer pensumet religiøs og sosial fred, men unnlater å diskutere politisk fred, eller å knytte disse elementene til israelske jøder. Et annet eksempel er at pensumet oppfordrer til toleranse og mangfold, men unnlater å overføre idealet til israelere (IPCRI, 2003, s. 41). Selv om samfunnsutvikling er et nøkkelmoment i visjonen, unngår pensumet med andre ord å tydeliggjøre ambisjoner for utvikling, og hvordan man kan legge til rette for forsoning og stabilitet. Dermed inngår elementene relatert til nodalpunktet samfunnsutvikling som en del av det ignorerte pensumet, og det blir opp til den enkelte lærer hvordan Palestinas fremtid skal fremstilles.

5. 2. 3 Medborgerskap i det formelle pensumet – en cocktail?

I call it a cocktail curriculum! They [de palestinske selvstyre-myndighetene] want to make deals with the liberals, with the lefties, with the secular and the Islamist. So you can find everything you want in our curriculum. Religion, national identity, liberal ideals. (Rafidi)

Med dette utsagnet illustrerer pensumforfatter Rafidi spenningen mellom ulike medborgerskapsideal som også gjenspeiles i visjonen i EDBS. På den ene siden gir læreplanen uttrykk for en deliberativ medborgerskapsforståelse, da elevene oppfordres til å være tolerante, åpne og til å bidra til samfunnsutvikling. På den andre siden vises det til en kommunitaristisk medborgerskapsforståelse da elevene skal sosialiseres til et bestemt

⁷ Avsluttende eksamen etter endt videregående

nasjonalt, arabisk og islamsk fellesskap basert på etablerte normer og verdier. Dersom lærerne forholder seg til læreplanens ambisjoner innebærer undervisningen med andre ord en balansekunst mellom etablerte og nye verdier, og mellom ambisjoner om et enhetssamfunn og en sekulær stat.

Ved nærmere analyse av det formelle pensumet kommer derimot en dominerende diskurs til uttrykk. Nodalpunktene religiøse verdier og arabisk og islamsk kultur organiserer nemlig de øvrige nodalpunktene, og fører til at andre diskurser ignoreres. Dette gjelder først og fremst diskurser relatert til konflikten, men IPCRI (2003, s. 40) hevder også at diskurser relatert til globale og økologiske utfordringer er ignorert. Jeg vil derfor argumentere for at samfunnsfaget forstås ut ifra et politisk styringsperspektiv, hvor nasjonsbygging, religiøs tilhørighet og legitimering av de palestinske selvstyremyndighetene anses som overordnede mål for undervisningen (Børhaug, 2005, s. 172). Nettopp dette møter kritikk av Rafidi. Han etterlyser et dannelsesperspektiv, og hevder at den samfunnsfaglige diskursen er resultat av et politisk maktspill mellom Fatah og Hamas:

Before we talked about national identity, not religious identity but after Islamic movement, Hamas especially, and the Islamic brotherhood, they [palestinere] start to speak against each other's religion, and against secularism. And now you find religion in Arabic, in science you find religion, you find religion in every part of the curriculum. Why would they [utdanningsdepartementet] put religion in Arabic? In history? In mathematics? Because Fatah want to say to the Palestinian people: We are Muslims too, we are also religious, it's not only Hamas that have Islamic religion [...] And this is very, very bad for the curriculum.

Ut ifra Rafidis fortolkning fremmer pensumbøkene en medborgerskapsforståelse basert på religiøse markører. Å undervise til medborgerskap handler derfor ikke bare om å sosialisere elevene inn i en bestemt nasjonal kulturarv, men også til et muslimsk fellesskap. Jeg vil derfor argumentere for at medborgerskapsforståelsen kan forstås som kommunitaristisk, da nodalpunktene nasjonalitet, religiøse verdier og arabisk og islamsk kultur, begrenser mulighetene for konkurrerende virkelighetsforståelser. En kan argumentere for at den islamske tilstedeværelsen er naturlig da islam er den dominerende religionen i Palestina. Likevel skiller den religiøse sammensetningen i Betlehem seg fra andre palestinske byer. Mens de kristne utgjør mindre enn 2% av den palestinske befolkningen i sin helhet, utgjør de nemlig 18% av Betlehems befolkning (Institute for Middle East Understanding, 2013). En

utfordring blir dermed at både lærere og elever med andre religiøse identiteter må forholde seg til et pensum som ikke er sekulært.

Selv det formelle pensumet gir uttrykk for en kommunitaristisk og religiøs forståelse av medborgerskap, betyr ikke dette at myndighetenes målsettinger overføres til det operasjonaliserte og det skjulte pensumet, da det kan være store avvik mellom styringsmål og faktisk undervisning (Helle, 2006, s. 111). Som jeg har vist i oppgavens teoridel er lærernes gitte grenser åpne for fortolkning, hvor lærernes virkelighetsforståelse er avgjørende. Dette er også en konklusjon Rafidi trekker som en avslutning av sitt intervju: «I think the majority of the teachers teach the students according to their own identity, not just according to the curriculum. And that is good!»

5. 3. Skolene i Betlehem

Et sentralt mål for utdanningsmyndighetene har vært, og er fremdeles, å sikre retten til utdanning (Ministry of Education and Higher Education Palestine, 2008, s. 45). I dag begynner om lag 92% av palestinske 6-åringer på skolen, men frafallet er stort, spesielt i ungdomsskolen (United Nations Children's Fund, 2008). Begrensede ressurser og økt befolkningsvekst er noen av faktorene som har gjort målet om full skoledekning vanskelig å oppnå for myndighetene alene. Privatskoler, driftet av enkeltaktører, eller ideelle og religiøse organisasjoner, har derfor vært et viktig supplement for å sikre skolegang, og for å kunne inkludere marginaliserte elever (Nicolai, 2007, s. 71). Å gå på privatskole i Betlehem henger dermed ikke nødvendigvis sammen med sosioøkonomisk status eller et ønske om alternativ pedagogikk. Jeg vil videre analysere ytringene fra offentlig- og privatskolelærerne separat, da det er tydelig variasjon i hvordan lærerne tolker sitt samfunnsmandat. Dette betyr likevel ikke at forskjellene kan forklares med skolens styring – hvilket jeg vil komme tilbake til i kapittel 5. 6.

5. 4. Forståelsen av medborgerskap blant lærerne ved to offentlige skoler

Mennesket var (engang) ett folk. Så sendte Gud profetene med gledesbudskap og advarsler... (Koranen, 2:209).

Vi fant at våre fedre dannet et (tros)samfunn, og vi følger deres spor.
(Koranen, 45:21)

Hani, Kassem og Hassan er troende muslimer, og under intervjuet gir de uttrykk for at deres religiøse posisjonering også påvirker deres forståelse av lærerrollen. Ifølge Sfard og Prusak (2005) kan lærernes narrativer fortelle mye om deres fortolkning av lærerrollen og deres samfunnsmandat. Før jeg viser til lærernes forståelse av medborgerskap ser jeg det derfor som nødvendig å redegjøre for et nøkkelnarrativ i islam, nemlig samfunnsidealet Umma. Det islamske Umma omtales flere steder i Koranen, og kan forstås som fellesskap i Guds navn (Lybarger, 2007, s. 4). Det ideelle fellesskapet strekker seg utover nasjonale landegrenser, og skaper affektive bånd mellom verdens rettroende muslimer. Det islamske fellesskapet etableres gjennom gjensidige forpliktelser overfor et etablert religiøst normsystem. Relasjonene mellom medlemmene er derfor preget av samhold og solidaritet, da de forstås som forente deltakere i Guds fellesskap (Moses, 2006, s. 8).

Hani, Kassem og Hassan anser et islamsk fellesskap som det beste samfunnsidealet. Derfor innebærer ikke deres undervisning i medborgerskap å kun sosialisere elevene til å bli en del av det palestinske samfunnet, men også til å bli barn av Umma. For å nå dette målet må Palestina frigjøres ”from the river to the sea⁸”, slik at landet kan forenes med resten av den muslimske verdenen. Lærerne kritiserer de palestinske selvstyremyndighetene for å samarbeide med israelske myndigheter, og for å legitimere Israel som stat. Samarbeid og legitimering forstås som et hinder i å nå målet om et om et fritt Palestina og et islamsk fellesskap. Dette fører til at diskursen i det fortolkede pensumet, og diskursen lærerne posisjonerer seg innenfor står i et antagonistisk forhold til hverandre (Jørgensen & Philips, 1999, s. 60).

5. 4. 1 Medlemskap: Et nasjonalt og muslimsk enhetsfellesskap

Being Palestinians means two things: To be proud of your history as Palestinian, and to be proud of your religion. (Hassan)

Hani, Kassem og Hassan forstår medlemskap som sosialt konstruert med utgangspunkt i bestemte etniske markører. Å være palestiner handler derfor om familierøtter, kulturell tilhørighet og religiøs identitet, fremfor juridiske faktorer (Stokke, 2013, s. 6). Hani er

⁸ En mye brukt referanse til det historiske Palestina forstått som området mellom Jordanelven og Middelhavet.

den eneste av informantene som beskriver det palestinske folket som enhetlige, og trekker frem tradisjonelle klesplagg, matretter og islam som forsterkende elementer for følelsen av et nasjonalt fellesskap. Kassem og Hassan er derimot uenig, og forklarer dette med tre årsaker: egoisme, sekularisering og mangel på godt lederskap. Uten endringer i det politiske landskapet mener de at Palestina vil forbli splittet, og de venter derfor på den rette moralske leder.

Selv om lærerne er uenige i hvorvidt palestinerne står samlet eller ikke, enes de om at et viktig prinsipp for medborgerskapsundervisningen er å sosialisere elevene til tilpasning til et enhetlig fellesskap. Ut ifra lærernes synspunkt er nemlig et slikt fellesskap nødvendig for å løse utfordringer, og for å nå målet om et muslimsk brorskap. Jeg vil derfor videre argumentere for at nodalpunktene i lærernes diskurs orienterer seg rundt en kommunitaristisk medborgerskapsforståelse.

Elementene som ilegges nodalpunktet religiøse verdier er knyttet til islam, og idealet om Umma er et nøkkelement som styrer lærernes medborgerskapsdiskurs. Lærernes ambisjoner for undervisningen dreier seg dermed om å sosialisere elevene til en islamsk bevissthet, og i likhet med det formelle pensumet, forstås overføring av islamske narrativer, verdier og tradisjoner som viktige didaktiske mål. Under intervjuene trekker lærerne gjentatte ganger frem fortellinger om profeten Mohammed, og knytter disse opp mot bestemte handlinger og geografiske områder. Med ambisjoner om et større muslimsk fellesskap oppfatter lærerne seg også som formidlere av arabisk og islamsk identitet, både i og utenfor Midtøsten. Fellesskapsfølelsen kommer til uttrykk gjennom måten lærerne formidler historiske hendelser, og eksempelvis bruker Hassan betegnelsen *vi* når han forteller om muslimenes dominans over det historiske Spania. Likevel forstås Palestina som noe særegent for muslimer, da profeten Mohammed hadde tilknytning til området. Eksempelvis forteller Kassem at: «Mohammad came to Palestine, and prayed in Al Aqsa Mosque. And this is very important for the Palestinian because it means that Palestine is sacred for all Muslims». Dermed er det ikke kun historiske røtter som fører til at lærerne knytter affektive bånd til landet, men også religiøse.

Lærernes forståelse av undervisning kan knyttes opp til et tradisjonelt læringssyn, da de forstår læring som overføring av forhåndsbestemt kunnskap (Ottesen, 2009, s. 114).

Gutierrez, Rimes og Larsson (1995) viser hvordan maktfordelingen i tradisjonelle klasserom kan forstås som asymmetrisk, da lærerne pålegger elevene et bestemt perspektiv. Asymmetri

ser også ut til å kjennetegne de tre lærernes undervisning. Hani, Kassem og Hassan forstår seg selv som formidlere med mål om å tilrettelegge for bånd mellom fortid og nåtid. I dette arbeidet opplever de seg ikke som nøytrale aktører, men som rollemodeller og historikere. Men i motsetning til lærerne i Gutierrez, Rimes og Larsson (1995) sin studie, pålegger ikke de tre lærerne middelklasseverdier, men verdier knyttet til et nasjonalistisk og islamsk perspektiv. Jeg oppfatter dem som provosert når jeg spør om de trekker inn israelske perspektiver i undervisningen, hvilket Hassans avfeieing illustrerer: «I don't care about Israel, or how the Jews feel. I just teach that Palestine is for Palestinians only!»

Gjennom historieformidling ilegger lærerne liknende elementer i nodalpunktet nasjonalitet, som det formelle pensumet. En vesentlig forskjell er likevel hvordan Palestina som geografisk område presenteres. Fremfor å vise til konsekvensene av Oslo-avtalen, omtaler lærerne Israel som en midlertidig stat. Et sentralt element tilknyttet nodalpunktet nasjonalitet er derfor narrativet om å vende tilbake. Eksempelvis sier Hani: «In our culture everyone should know where he comes from, and that he [eleven] will return to the place his grandfather came from». I tillegg til tradisjonell historieundervisning, gir lærerne derfor elevene oppgaver som å intervju besteforeldre, memorere tradisjonelle fortellinger og arbeide med familietrær. Gjennom slike oppgaver opprettholdes forstillingen om den tapte landsbyen, og håpet om å en gang få vende tilbake. Med dette anvender Hani, Kassem og Hassan liknende strategier som lærerne i flyktingleirene beskrevet av Shabaneh (2012). Ved å implementere elementer som slektshistorie og tradisjoner, får også familien mulighet til å farge elevenes forståelse av medlemskap. Ifølge Arthur (1998, s. 360) involveres ofte familien i undervisningen i kommunitaristiske samfunn, da sosialiseringen som skjer på skolen og i hjemmet ikke forstås som separate prosesser.

Ambisjonen om palestinsk frigjøring forsterkes videre av at lærerne utelukkende underviser om det historiske Palestina som det egentlige Palestina:

The Israelis have no right to be here. They have no right to stay here for one more minute! I believe that every people need its country, even the Jewish people, but not in Palestine. Palestine is for the Palestinians! (Hassan).

I undervisningen velger lærerne derfor å tegne opp egne kart, fremfor å bruke kartene i lærebøkene. Dette stemmer overens med hva pensumforfatter Rafidi antar er en del av det

skjulte pensumet. Da jeg spør han om hva han tror lærerne underviser i, men som er ignorert i lærebøkene, lyder svaret: «The settlements, the prisons, checkpoints, and especially the map. The map is a very big issue».

Nodalpunktet liberale idealer ilegges elementer som åpenhet, nestekjærighet og toleranse, men disse knyttes hovedsakelig til religiøse tekster og normer. Eksempelvis forteller Hassan at Mohammed oppfordret til å oppheve slaveriet, da alle menn er like for Allah. Betlehem er mindre religiøst homogent enn de øvrige Palestinske byene (Institute for Middle East Understanding, 2013). Lærerne må derfor forholde seg til religiøst mangfold, både i og utenfor klasserommet. På tross av at lærerne gir uttrykk for en tydelig islamsk identitet, problematiserer de ikke byens religiøse sammensetting. Hani viser engasjement for kristne tradisjoner og historie, og mener det er viktig å lære elevene at de to religionene har mye til felles. Han eksemplifiserer dette med at Jomfru Maria alltid avbildes med slør – et plagg som også bæres av mange muslimske kvinner. På skolen hvor Hassan og Kassem jobber er det ingen kristne elever. Likevel ønsker de å legge til rette for et forhold preget av vennskap, åpenhet og respekt med kristne palestinere. I lys av teorien kan dette forklares ved at kristne og palestinere etableres et felles vi som arabere, og at de deler et skjebnefellesskap som en følge av okkupasjonen (Eriksen, 2004, s. 63).

Selv om lærerne gjennom religiøse referanser idealiserer åpenhet, nestekjærighet og toleranse, indikerer de en selektiv fortolkning av nodalpunktet liberale idealer. De liberale idealene forstås nemlig ikke som gjeldende overfor israelske jøder. Gjentatte ganger under intervjuene drar lærerne skiller mellom vi, palestinere/muslimer, og de andre israelere/jøder. Eksempelvis beskriver Kassem muslimer som et fredelig og tolerant folkeslag. Deretter setter han islamsk oppførsel i kontrast til israelerne som dreper barn, kutter trær og jevner hus med jorden. Den omliggende situasjonen lærerne befinner seg i påvirker dermed både forståelsen av liberale idealer, og for *hvem* slike idealer skal gjelde.

5. 4. 2 Deltakelse: Drømmen om Umma

Lærernes religiøse identitet påvirker ikke bare forståelsen av medborgerskap som medlemskap, men også som deltakelse. La oss først se nærmere på nodalpunktet samfunnsutvikling. Som jeg har vist, er det formelle pensumet vagt i sin fremstilling av Palestinas fremtid (ICPRI, 2004). Det blir derfor opp til den enkelte lærer hvilke

muligheter som forstås som ønskelige og reelle. Hani, Kassem og Hassan har funnet sine svar i religionen. Ut ifra lærernes tolkning av Koranen står det skrevet at Palestina vil okkuperes av det jødiske folket på et bestemt tidspunkt. Videre forstår de det som Allahs vilje at muslimene skal gjenerobre landområdet. Den arabiske våren og fallet av diktatorer tolkes som tegn på at forandringen vil komme i nær fremtid. Slik lærerne ser det må Palestinas fremtid dermed verken forhandles om eller utformes, da den er allerede skrevet:

If you return to the religion, this [pågående opprør] is Gods willing. I read in the Koran that all of the Jewish will come here, and that it would be a big war between the Muslims and the Christians against the Jewish. (Hani)

Lærerne gir uttrykk for at de ønsker å sosialisere elevene til å bli forkjempere for en fri stat. Et sentralt element som knyttes til samfunnsutvikling er dermed frigjøring – et element som særlig var et aktuelt tema i perioden under mitt feltarbeid. I løpet av uken jeg tilbrakte i Betlehem var det daglige sammenstøt ved checkpoints, og flere unge palestinere utførte angrep mot israelere, med egne liv som innsats (Atazzi, 2015). Et videre spørsmål blir dermed om, og eventuelt hvordan, lærerne forholder seg til dette elementet i klasserommet. Når vi berører frigjøringstematikken er Kassem og Hassan i begynnelsen politisk korrekte. For eksempel sier Hassan:

We are not allowed from the Palestinian Authority to teach the students to be rebellions, like throw stones or to shoot at Israeli settlers or soldiers. So we try to teach the kids to be in touch with their native land and work on emotions and feelings.

Kassem sier seg enig i Hassans påstand. Samtidig mener han at det er viktig å gi elevene håp om at situasjonen skal endres. Han forteller derfor at han lærer elevene at Israel må forstås som en midlertidig stat: «I teach them that Palestine is part of the Islamic world. And I teach them that the Israeli demolitions, settlers stealing our land and the bad behavior of the soldiers and settlers will vanish». Hassans holdning modereres også noe i løpet av samtalen. For når vi avslutningsvis kommer tilbake til tematikken sier oversetteren:

He [Hassan] supports the intifada, but he does not control the students to throw stones but he accepts that... [Samtale på arabisk mellom Hassan, Kassem, rektoren og oversetteren] The headmaster says he think we can overcome and end the occupation by science.

Hva Hassan aksepterer, og hvordan han gir uttrykk for aksept, blir ikke utdypet. Samtalen kan indikere at Hassan er uenig med skolekulturen, eller rektors ønsker for skolens representasjon utad. Spørsmålet om hvordan frigjøring er en del av det skjulte pensumet, blir dermed aldri fullstendig besvart.

På grunn av lærernes ambisjoner for fremtiden etterstreber de ikke et demokratisk fellesskap, men et enhetlig muslimsk brorskap. Demokrati forstås som et vestlig påtvunget ideal, og selv om det formelle pensumet inneholder elementer som fremmer demokratiundervisning, unnlater lærerne derfor å undervise i demokrati. Ved spørsmål om demokratiundervisning lyder eksempelvis Kassems svar som følger:

I teach democracy the way I understand it: That people are equal in their rights and their needs. But I don't apply democracy the way EU and UN claims it, because they apply it [i pensumet] for their own sake.

Det at lærerne forankrer sitt samfunnsideal i andre idealer enn demokratiske, kan også forstås på bakgrunn av den omliggende konteksten, og palestineres manglende politiske rettigheter. En liknende konklusjon trekkes av Nicolai (2007, s. 87). Hun viser at hennes informanter unnlater å sette menneskerettigheter på timeplanen, ettersom både lærere og elever lever med konstante menneskerettighetsbrudd. Fremfor å etterstrebe et demokratisk ideal, slik det beskrives av Stray (2012, s. 22), handler opplæring for, om og gjennom deltakelse derfor om å sosialisere elevene til deltakere i et muslimsk enhetssamfunn. Undervisning om deltakelse innebærer dermed kunnskapsoverføring om det islamske Umma, da slik kunnskap forstås som nødvendig for både utvikling og stabilitet. Opplæring for deltakelse forstås som å presentere religiøse normer og verdier, med mål om å aktivere elevenes engasjement og lojalitet for religiøse enhetssamfunnet. Ingen av informantene eksemplifiserer opplæring gjennom deltakelse i beskrivelser av egen undervisning. Mens Kasse og Hassan er tvetydige når det kommer til frigjøringskamp, forteller Hani at han unnlater å oppfordre til opprør. Dette forklares med frykt for israelske myndigheter:

If any student tells that he throws a stone at an Israeli, another student will go and say to another student, and we don't know if he will go and tell the Israelis. So I don't speak of the situation with the students. Sometimes they ask you to start, and I stop them.

Under intervjuet forteller Hani om turende soldater, og om tåregass som kastes inn i klasserommene. Ved spørsmålet om hvordan han opplever å være lærer i en konfliktsituasjon er svaret derfor kort: «I'm afraid as a teacher». Flere ganger under intervjuet oppfatter jeg han som indignert, og at han opplever spørsmålene mine som naive. «They [elevene] know, we don't need to talk about this stuff», er et gjentakende svar på spørsmål om hvordan han aktualiserer konfliktrelaterte hendelser i klasserommet. Under intervjuene er de tre lærerne dermed tydelige når det kommer til fremtidsambisjoner, men tvetydige når det kommer til hvilken handlingskompetanse som er nødvendig for å nå dette målet. Da lærerne gir uttrykk for følelse av sensur og frykt, er det dermed vanskelig å trekke en fullstendig konklusjon for hvordan lærerne forholder seg til pensumets gitte grenser, og hva som faktisk forstås som faglig skjønn i forbindelse med undervisning i deltakelse og samfunnsutvikling.

5. 4. 3 Medborgerskap som enhet

Hani, Kasseem og Hassan forstår samfunnsfaget ut ifra et politisk styringsperspektiv (Børhaug, 2005, s. 172), men fremfor å støtte opp under de etablerte samfunnsforholdene, legitimerer lærerne det islamske Umma. Det endelige målet forstås som frigjøring av det historiske Palestina, og å forene den palestinske staten med resten av det islamske fellesskapet. Med dette sosialiseres elevene til å bli medborgere i både et nasjonalt palestinsk- og et religiøst samfunn. Lærerne anser ikke disse idealene som motstridende, da de ser palestinsk frigjøring som nødvendig for at elevene også kan bli deltakere i et større islamsk Umma.

Det ideelle samfunnet forstås på bakgrunn av et enhetsideal, hvor didaktiske målsettinger innebærer å sosialisere elevene inn i et fellesskap basert på etablerte religiøse normer og verdier. Lærerne gir uttrykk for at verdier og holdninger må overføres til den enkelte elev, fremfor tilegnelse i fellesskap. Samfunnsfaget har dermed en legitimerende funksjon, da bestemte fremstillinger forstås som riktige og naturlige, og elevene sosialiseres til å støtte en bestemt diskurs (Børhaug, 2005, s. 172). Ut ifra lærernes beskrivelser av egen undervisning vil jeg argumentere for at det skjulte pensumet i de tre klasserommene er preget av en kommunitaristisk medborgerskapsforståelse. Men fremfor et tradisjonelt småsamfunn som blant annet idealiseres av Tønnes (i Østerberg, 2003), viser lærerne til et globalt muslimsk fellesskap som strekker seg utover enkeltstatenes territoriale områder.

Ut ifra en kommunitaristisk diskurs er et viktig mål for undervisningen å utvikle elevenes moralske karakter (Stray, 2009, s. 75). Lærerne forstår islam som nødvendig for å organisere det normative rammeverket deltakerne i samfunnet må forholde seg til. Et nøkkelement i deres undervisning er dermed å forberede elevene til å utføre sine plikter i et islamsk samfunn preget av samhold og solidaritet. Videre er lærerne opptatt av å overføre historie, tradisjoner og religiøse verdier til den neste generasjonen. Dette fører til at en bestemt diskurs dominerer klasseromsdiskursen, fremfor forhandling om ulike virkelighetsforståelser (Arthur, 1998, s. 361). Ifølge Arthur (1998, s. 362), preger ofte den kommunitaristiske tankegangen religiøse skoler. Han eksemplifiserer dette med katolske skoler hvor elevene sosialiseres inn i den religiøse diskursen gjennom læring av tradisjonelle tekster, praksiser og tankesett. Skolene Hani, Kassem og Hassan jobber ved er ikke ansett som religiøse skoler, men lærerne gir likevel inntrykk av at islamske normer og verdier preger skolekulturen.

De tre lærerne må forholde seg til et pensum hvor religiøse verdier og idealer styrer de øvrige nodalpunktene i utdanningsvisjonen (ICPRI, 2003, s. 40). Dette stemmer overens med medborgerskapsdiskursen de posisjonerer seg innenfor. En ulikhet mellom de to diskursene er likevel nodalpunktet fremtid, som ignoreres i det formelle pensumet, men som fungerer organiserende for lærernes virkelighetsforståelse. For å oppnå det islamske Umma må Palestina frigjøres, og for å nå dette målet må lærerne sosialisere elevene til konformitet og engasjement for det islamske fellesskapet. Lærerne forstår pensumet som legitimerende overfor Israel, og diskursen i det formelle pensumet blir derfor motstridende i forhold til deres ambisjoner for fremtiden. Dette kan indikere at det operasjonaliserte og det skjulte pensumet i de offentlige skolene ikke knytter seg til samme medborgerskapsdiskurs som det formelle pensumet.

5. 5 Forståelsen av medborgerskap blant lærerne ved to privatskoler

Læreren som med sitt følge går inn i tempelets skygge, gir ikke så mye av sin visdom som av sin tro og kjærlighet. Hvis han er vis, ber han deg ikke komme inn i sin visdoms hus, men leder deg til din egen forstands dørterskel. (Khalil Gibran, Profeten)

I likhet med lærerne ved offentlig skole er Aila, Nadine og Ramis' ambisjoner for fremtiden styrende for diskursen de posisjonerer seg innenfor. Men fremfor ønsket om et islamsk enhetssamfunn, har privatskolelærerne ambisjoner om et sekulært demokrati. Lærerne har akseptert israelernes tilstedeværelse, og ingen omtaler det historiske Palestina som det egentlige Palestina. I stedet uttrykker de ønsker om en enstatsløsning hvor israelere og palestinere lever side om side. Nøkkelnarrativet som organiserer lærernes medborgerskapsforståelse omhandler derfor forsoning. Etter tiår med konflikt forstås veien mot målet lang, men ikke umulig. Ifølge lærerne er første skritt i riktig retning å tilrettelegge for nye forståelser av medborgerskap. Et viktig didaktisk mål er derfor å utfordre den enhetlige og religiøse diskursen, til fordel for å danne elevene til kritiske og demokratiske deltakere. Dermed står diskursen i det fortolkede pensumet, og diskursen lærerne posisjonerer seg innenfor i et antagonistisk forhold.

5. 5. 1 Medlemskap: Mangfold

Aila, Nadine og Rami stiller seg kritiske til den kommunitaristiske diskursen som finnes i det formelle pensumet. Fremfor et enhetlig fellesskap basert på tradisjonelle markører, ønsker lærerne å danne elevene til hva Iversen (2014) omtaler som uenighetsfellesskap:

I say to my students: You are part of a bigger thing. You are not only from your village. You do not only come from the city of Bethlehem or Hebron. You come from a bigger community, which is Palestine. And it does not matter if you are Christian or Muslim, we are still one. (Nadine)

Elevene i de tre klasserommene er både kristne og muslimer, og med ulik sosioøkonomisk status. Lærerne forteller at de trekker frem mangfoldet som en styrke i undervisningen, og nodalpunktet liberale idealer kan forstås som styrende for lærernes diskurs. Eksempelvis sier Rami: «They learn how they can work together despite their differences, how they can achieve together and achieve better things together. And their differences make them stronger, it brings diversity and richness into the work they do». Med dette som utgangspunkt vil jeg videre vise hvordan lærernes posisjonerer seg innenfor deliberativ medborgerskapsdiskurs, hvor ansvarlighet, åpenhet og respekt forstås som sentrale elementer for medlemskap.

La oss først gå inn på nodalpunktet religiøse verdier. Som nevnt tidligere har både det formelle pensumet og lærerne ved offentlig skole ambisjoner om å overføre islamske normer

og verdier. Men den religiøse diskursen står i et antagonistisk forhold til privatskolelærernes diskurs, da de ikke posisjonerer seg som muslimer. Nadine beskriver seg selv som kristen, mens Rami og Aila forteller at de ikke ser seg selv som religiøse. Lærernes religiøse subjektposisjoner er derfor motstridende til pensumets islamske virkelighetsforståelse, og deres holdninger til islam kan illustreres med følgende sitat:

Aila: So, you are from Norway. You made that caricature of Mohammed, right?

Camilla: No, I think it was Danish.

Aila: Ah, what a shame, it was hilarious! (ler)

Selv om lærerne ikke er muslimer, kan man gjenfinne elementer fra det formelle pensumet i lærernes diskurs. Alle lærerne viser til ansvarsfølelse, ærlighet og solidaritet som viktige verdier for samfunnsstabilitet og utvikling. Men fremfor å forankre elementene i religion, forstås de som nødvendige for å opprettholde et bærekraftig samfunn. De tre lærerne er nemlig bekymret for Palestinas fremtid. Lærerne mener at okkupasjonen fungerer samlende for den palestinske befolkningen, og at patriotisme og motstandskamp er nøkkelelementer i palestinsk medlemskap. Foruten disse elementene er det lite som samler samfunnsmedlemmene, hvilket Aila, Nadine og Rami finner bekymringsverdige:

Mostly political aspects are what dominate the identity of the Palestinian people. There is for example no shared engagement when it comes to keep the city beautiful, or to care for the environment. Those are not shared values or part of the identity of Palestinians. [...] I would love to associate Palestinians with words like generosity, hospitality, taking care of the neighbourhood. (Nadine)

Ifølge Eriksen (2004, s. 63) kan et felles fiendebilde forsterke følelsen av et samlet vi. Dersom fiendebilde reduseres, ved for eksempel en fredsavtale, vil derimot vi-følelsen svekkes. De tre lærerne ønsker forsoning med Israel, og de forsøker derfor å stimulere til samhold basert på andre prinsipper enn et felles fiendebilde. Fremfor å styrke følelsen av et felles vi med utgangspunkt i de andre, forsøker lærerne å etablere en felles ansvarsfølelse for samfunnsmessige utfordringer. Eksempler som trekkes frem er vann- og luftforurensninger, manglende system for resirkulering av avfall og økende befolkningsvekst. Ved spørsmål om hvordan hun underviser om medborgerskap som medlemskap sier eksempelvis Nadine:

I try to focus on the unity, on how we all need to be united, on how we all need to be creative and find solutions other than violent ones. And I try to

install values like caring for the cleanness of the city, to be a serving individual, how to be a good brother and things like that.

I privatskolelærernes diskurser er nodalpunktene nasjonalitet og arabisk kultur mindre fastlåst enn i det formelle pensumet. Ut ifra lærernes gitte grenser bør historiske narrativer, symboler og tradisjoner være styrende elementer i undervisningen. Ifølge Arthur (1998, s. 361) kan slike artefakter forsterke følelsen av og tilknytningen til et enhetlig fellesskap, og forme et felles vi som palestinere. Rami og Nadine forteller at de delvis forholder seg til det formelle pensumet i sin undervisning. De argumenterer for at kunnskap om nasjonal historie og kulturarv er nødvendig for å forstå og respektere andres virkelighetsbilder. Samtidig forteller de at de også presenterer ulike forståelser av medlemskap, med mål om å skape nye former for nasjonalitet. På denne måten underviser de i hva Ljunggren (2014, s. 41) omtaler som ambivalens.

Aila ønsker derimot ikke å overføre pensumets fremstilling av medlemskap. Hun argumenterer for at denne legger til rette for rasisme og fremmedfrykt, og under intervjuet viser hun lite stolthet over den palestinske kulturen: «I honestly think we need to change our culture. We have to format it like a computer. We have to cut it, burn it and rebuild it over again on different principles». Ifølge Hammarén og Johansson (2010, s. 41) kan kollektive identiteter føre til intoleranse og fremmedfrykt. Nettopp dette danner grunnlag for Ailas argumentasjon, og hun forteller at klasserommene er preget av distanse mellom kristne og muslimske miljøer. I forkant av intervjuet hadde det vært en konflikt på skolen hvor enkelte kristne jenter var blitt frosset ut, fordi de ikke ble ansett som anstendige nok. Denne, og andre liknende episoder, har ført til at Aila fokuserer på relasjonsbygging og åpenhet, fremfor hva hun forstår som palestinsk kultur.

Med ambisjoner om å danne elevene til medlemmer i et sekulært demokrati, ønsker lærerne å stimulere elevene til forståelse og toleranse. Samarbeid er derfor et viktig element i undervisningen, fordi arbeidsformen bringer ulike elever i dialog. Ifølge Iversen (2014, s. 67) fører dialog til innsikt i andre menneskers diskurser, og dermed fremstår disse som mindre truende. Nettopp dette forstås som spesielt viktig på grunn av konflikten. Ved å utruste elevene med kommunikasjonsferdigheter håper lærerne at elevene kan fremme palestineres sak med andre uttrykk enn vold. Ved å sette seg inn i tankegangen til en israelsk soldat forklarer Aila:

If I [israelsk soldat] decide that you [palestinsk gutt] are a terrorist after talking to you personally, I will shoot you. But let me talk to you, you desperate naked young guy with a stone, and maybe if I talk to you, I will put my gun down and be your friend and eventually try to understand what I did to you and the society. So it goes to education, right? It goes to taking together.

Gjennom dialogtrening har lærerne med andre ord ambisjoner om å fremme liberale idealer, både overfor hverandre, men også overfor israelere. Lærerne mener derfor at både israelske og palestinske lærere bør utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter, da dialogen forstås som nøkkelen til fred.

5. 5. 2 Deltakelse: Elevene som et mål

I likhet med Freire (1990, s. 110) mener lærerne at elevene må trenes i å undersøke og utfordre strukturene som begrenser deres liv, fremfor å godta etablerte sannheter. En viktig didaktisk målsetting er derfor å styrke elevenes selvtillit som samfunnsdeltakere. Fremfor å forstå læring som overføring av en bestemt kunnskap, definert av det formelle pensumet eller religiøse skrifter, hevder de at læring etableres i fellesskap innenfor klasseromsveggene. Lærerne gir dermed uttrykk for et sosiokulturelt syn på læring (Greeno et al., 1996). For å legge skape et godt læringsfellesskap forteller lærerne at de underviser i hva Koritzinsky (2012, s. 66) omtaler som *flersidighet*, det vil si å legge til rette for at ulike holdninger og standpunkter fremmes i undervisningen – også relatert til konflikten. Eksempelvis forteller Nadine om en oppgave hun ga elevene i etterkant av president Abbas' selvstendighetserklæring:

When for example president Abbas did his last UN speech, their assignment was to look into that speech and imagine they were Netanyahu doing the speech the next day (...) We have to put us self in others shoes, that's how we advance our causes.

Videre forteller lærerne at de myndiggjør elevene ved å trene dem i å utvise kritisk dømmekraft. Som tidligere vist er det formelle pensumet kritisert for å tilrettelegge for reproduksjon av et bestemt kunnskapssyn (Nicolai, 2007, s. 89). Denne kritikken kommer også til uttrykk under intervjuene. Ved å ignorere ulike perspektiver og løsninger relatert til konflikten, hevder lærerne pensumet skaper grunnlag for passivitet. Uten kritiske evner frykter lærerne derfor at elevene vil bli farlige midler i hendene på fundamentalister, det så

være religiøse eller politiske. Dette fremheves spesielt av Aila, som forteller at hun bruker mye tid på å trene elevene i å stille spørsmål:

Can I see my kids as something I can put information into its head? Pour information into his head and let him learn and then forget two days later? No, he has to learn to think by himself! He needs to ask questions. Behind a news article, behind what the Quran says, behind what the Bible says, [...] To question history, to question beauty, to question science. Anything! Anything we teach them – just question it. They need to have the tools to find the truth by themselves. If not they will become a puppet in the hand of anyone who has power over them.

Elementene privatskolelærerne ilegger opplæring for deltakelse samsvarer dermed i større grad med Strays (2012, s. 22) demokratiske rammeverk, enn hva lærerne ved offentlig skole gir uttrykk for.

Elevenes handlingskompetanse er også et sentralt element i lærernes diskurs. Spesielt trekkes opplæring gjennom deltakelse frem av Rami, som gjentatte ganger under intervjuet forteller at hans viktigste oppgave som lærer er å stimulere elevene til aktivitet:

What does it mean to be active? It is not all about doing what you want for yourself. I try to teach them how to build their community. I teach them to be helpful, supportful, how they can make a difference.

Som et eksempel forteller Rami om et pågående prosjekt hvor elevene designer forslag nye til grøntområder. Målet er at resultatene skal sendes til senteret for byplanlegging. Et annet eksempel trekkes frem av Nadine, som utviser et stort engasjement for debatt. Hun har derfor startet en debattklubb for elevene, og forteller med stolthet at klassen hennes skal delta på en internasjonal konferanse i Singapore. Under intervjuet med Aila nevnes ikke liknede prosjekter, men under observasjon fikk jeg se hvordan hun stimulerer elevenes handlingskompetanse. I løpet av timen som i utgangspunktet skulle handle om årstider, kommer hun nemlig inn på et lokalt problem:

Aila: When you wash your face before you go to bed, which color is the rag?

Elev: Black?

Aila: Yes, and why is that?

Elev: Because it is dirty?

Aila: What can you do about it?

(Elevene tenker og mumler litt seg i mellom. Ingen svarer).

Aila: How many of you were driven by your parents to school today?

(Nesten alle elevene rekker opp hånda)

Aila: How many of you drove together?

(Nesten ingen av elevene rekker opp hånda)

Aila blir tydelig irritert og forteller at mye av den dårlige luftkvaliteten i Betlehem skyldes bilforurensning. Deretter organiserer hun kjørelag ut ifra elevenes bosted. Samtalen avsluttes som følger:

Aila: So, why should you drive together? Because I told you so?

Elev: No...?

Aila: No, why should you drive together?

Elevene: Because we don't want our face to get dirty.

I denne undervisningssekvensen knytter Aila forurensning opp mot elevens livsverden. Ved å sette elevenes handlingsvalg i samspill med konkrete samfunnsproblemer oppfordrer hun elevene til å ta ansvar, og legger til rette for opplæring gjennom demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 22). Dette gjøres ved å bevisstgjøre elevene rundt egne valg og handlingsmuligheter, og Aila trekker med dette inn liknende didaktiske prinsipper som er beskrevet av Freire (1990, s. 64).

Lærernes forståelse av opplæring for og gjennom deltakelse kan ses i sammenheng med deres ambisjoner for samfunnsutvikling. Et nøkkelement ved dette nodalpunktet er forsoning. Slik lærerne oppfatter det formelle pensumet skaper det distanse mellom den palestinske og israelske befolkningen. Lærerne anser pensumets innhold som et hinder for fremskritt og forandring, og kritiserer lærebøkene med en liknende ordlyd, som Albert Einstein en gang uttalte om skolebøkene på sin tid: «Our schoolbook glorify war and conceal its horrors. They indoctrinate children with hatred» (sitert i Carr & Porfilio, 2012, s. xvi).

Lærerne etterlyser fredsrelatert materiale, og kritiserer måten pensumet indirekte idealiserer martyrdom og jihad⁹. Ifølge lærerne fører dette virkelighetsbildet til aggresjon og en offermentalitet. En slik mentalitet forsterkes av at det i alle klasserommene finnes elever som har foreldre som har mistet arbeidstillatelsen sin, er fengslet eller drept. Nadine forteller derfor at mange av elevene har en negativ virkelighetsforståelse. Hun disponerer derfor mye tid i begynnelsen av hvert semester til

⁹ Blant annet forstått som hellig krig

å endre elevenes retorikk: «The students always get surprised when I tell them: You are not a victim, you are capable, you can change your reality». Ved å gi elevene håp og konkrete mål mener lærerne at elevenes fokus flyttes fra en voldelig samtid, til å finne nye og bedre løsninger for å nå målet om forsoning:

I will teach them how they can dream (...). I tell them that it is war, nothing else. And we tell them it is a shame, and that is why they should come every day to school, to learn, to show them other solutions and empower them. To give them a reason to not go and throw stones. So when other kids are asked them to throw stones, our kids will say: No. And then you save their lives. (Aila).

5. 5. 3 Medborgerskap som uenighetsfellesskap

Det formelle pensumet legger til rette for en medborgerskapsforståelse basert på islamske verdier og nasjonal og arabisk identitet. Med dette konflikterer pensumets ambisjoner med lærernes diskurs av to grunner. For det første strider det islamske idealet med lærernes egen religiøse identitet. For det andre påvirkes lærernes diskurs av idealet om en sekulær enstatsløsning. Dermed står diskursen som lærerne ved privatskole posisjonerer seg innenfor, i et antagonistisk forhold til det formelle pensumets forståelse av medborgerskap.

Rami, Nadine og Aila gir uttrykk for at de forstår samfunnsfaget ut ifra et danningperspektiv, slik det fremstilles av Børhaug (2005, s. 174). Målet med undervisningen beskrives som å myndiggjøre elevene til å bli frigjorte deltakere i et fremtidig sekulært demokrati. Viktige elementer i undervisningen er derfor opplæring for og gjennom demokrati, slik at elevene utvikler seg til å bli kritiske og handlende samfunnsdeltakere. Det ideelle klasserommet beskrives som hva Iversen (2014) omtaler som uenighetsfellesskap, hvor diskusjon og meningsmangfold trekkes frem som en styrke.

Ut ifra lærernes beskrivelser kan deres diskurs knyttes opp mot en deliberativ medborgerskapsforståelse. Ambisjonene for medborgerskap er å danne morgendagens borgere til kritiske, nysgjerrige og myndiggjorte deltakere som er åpne for andre deltakeres meninger og posisjoneringer. Lærerne oppfatter det formelle pensumet som begrensende i dette prosjektet, da forståelsen av medborgerskap oppfattes som enhetlig og religiøs. Denne fortolkningen fører til at pensum relatert til nodalpunktene religiøse verdier, arabisk – og

islamsk kultur og nasjonalitet utfordres, fremfor å fremstilles som sannheter. På denne måten gir de uttrykk for at deler av diskursen i det operasjonaliserte og skjulte pensumet står i et antagonistisk forhold til diskursen i det formelle.

5. 6 «Then you save their lives»

Som lærere har vi et viktig samfunnsmandat, da vi skal sosialisere elevene til å bli borgere i dagens og morgendagens samfunn. I innledningen stilte jeg spørsmål ved hvordan lærere danner elever til medborgerskap i en stat som ikke er anerkjent, og i et samfunn preget av konflikt, vold og okkupasjon. Jeg har nå vist hvordan de seks lærerne i Betlehem posisjonerer seg innenfor andre diskurser enn den som finnes i det palestinske formelle pensumet. Jeg vil videre argumentere for at lærernes posisjonering må sees i sammenheng med at medborgerskapsdiskursen som finnes i det formelle pensumet ignorerer et vanskelig, men essensielt nodalpunkt, nemlig fremtid.

Ifølge Haidar (2003, s. 152) kan det palestinske pensumet verken omtales som et krigs- eller et fredspensum. Selv om både liberale idealer og fred er representert i samfunnsfagpensumet, knyttes nemlig ikke elementene til konflikten og samfunnet elevene er en del av. Et eksempel er at TFPC omtaler Palestina som «a peace-loving State» (Ministry of Education, 1998, s. 3), men unnlater å operasjonalisere hvordan dette skal formidles til elevene. Denne ambisjonen er fjernet i EDBS, og heller ikke denne planen, eller lærebøkene, viser mulige løsninger på konflikten og øvrige samfunnsproblemer, gjennom didaktiske målsettinger (ICPRI, 2004, s. 18). Med dette inngår nodalpunktet fremtid som en del av det ignorerte pensumet, og det blir opp til den enkelte lærer om og eventuelt hvordan Palestinas fremtid skal fremstilles for elevene.

La oss gå tilbake til Bergs definisjon av lærere som profesjonelle yrkesutøvere. Berg (2000, s. 106) definerer en yrkesprofesjonell adferd som å «handle med faglig skjønn innenfor gitte grenser». For det første må altså den yrkesprofesjonelle læreren forholde seg til gitte grenser som er uttrykt gjennom styringsdokumenter, hvor fokuset i denne oppgaven har vært det formelle pensumet. Ingen av lærerne forstår seg selv som forsvarere av det etablerte samfunnet, men ønsker å legge til rette for forandring. I kapittel 5. 1 viste jeg hvordan lærerne kritiserer det formelle pensumet for å fremme en falsk forståelse av virkeligheten. De palestinske selvstyremyndighetene betegnes som løgnere, israelske samarbeidspartnere og

maktesløse – og de negative egenskapene forstås som overført til det formelle pensumet. Lærerne gir derfor uttrykk for at de ignorerer sine gitte grenser, og definerer seg selv som kodebrytere. Dette gjøres ved å etablere nye diskurser for forståelse av medborgerskap. Lærerne ved offentlig skole gir uttrykk for en kommunitaristisk medborgerskapsforståelse, da de har ambisjoner om å gjenreise det historiske Palestina, og gjenforenes med resten av det muslimske folket i regionen. Lærerne ved privatskolene beskriver derimot en deliberativ medborgerskapsforståelse, da de ønsker forsoning med israelere – et mål som de forstår kun kan oppnås gjennom dialog og demokratisk dannelse. Lærernes ulike visjoner for fremtiden gjenspeiler Palestinas politiske splittelse som beskrevet av Lybarger (2007).

På tross av at lærerne forstår seg selv som kodebrytere, viser deres utsagn at noen av kodene i det formelle pensumet likevel opprettholdes. Hani, Hassan og Kassem ilegger liknende elementer som de tradisjonelle nodalpunktene i læreplanen, spesielt når det kommer til arabisk og islamsk kultur og religiøse verdier. Aila, Nadine og Rami viderefører derimot kodene tilknyttet visjonens liberale idealer. Hvorfor og hvordan bestemte koder brytes eller opprettholdes avhenger av lærernes forståelse av reell og ønskelig fremtid. Dermed kommer vi inn på Bergs (2000, s. 106) andre poeng, nemlig at den yrkesprofesjonelle læreren må handle etter faglig skjønn.

Lærerne jeg intervjuet i Betlehem gir uttrykk for ulik forståelse av faglig skjønn, blant annet når det kommer til hva som bør defineres som kunnskap, hvordan normer og verdier skal forankres og hvilke forventninger som bør stilles til samfunnsdeltakelse. Ifølge Berg (2000, s. 107) avhenger forståelsen av faglig skjønn av den rådende skolekulturen og eventuelle variasjoner innad i denne. Dette kan indikere at skolene i Betlehem tilhører ulike skolekulturer. Strukturelle faktorer som elevsammensetning, skolens satsningsområder, det normative rammeverket og privat og offentlig styring kan derfor være mulige forklaringer på variasjonen i lærernes fortolkning av sitt samfunnsmandat. I sin studie av politisk sosialisering av ungdom, konkluderer Banks og Roker (1994) med at det er en sammenheng mellom skolesystemet, forstått som offentlige skoler og privatskoler, og elevenes politiske utvikling. Videre argumenterer Imsen (2004) for at det er en sammenheng mellom skoleledelse og lærernes undervisning. En innvending mot å trekke en liknende konklusjon i denne oppgaven, er at lærerne argumenter for at skolen ikke påvirker deres undervisning. Dette argumentet tydeliggjøres spesielt av Hani, som tidligere har jobbet ved to privatskoler, derav skolen hvor Aila og Nadine er ansatt. En annen forklaring på hvorfor lærerne

posisjonerer seg ulikt kan derfor være individuelle faktorer, som lærernes religiøse og politiske identitet. Med andre ord ser det ut til at lærerne i sin undervisning, ikke bare påvirkes av sin posisjon som lærer, men også av andre subjektposisjoner de besitter. Et eksempel kan være Hani, Kassem og Hassans posisjon som muslimer, og at den muslimske diskursen står i et antagonistisk forhold til pensumets liberale idealer. Et annet eksempel kan være at Nadine også leder en debattklubb, og at denne subjektposisjonen forhindrer henne fra å akseptere det formelle pensumets selektive utvalg av perspektiver. Med dette påvirkes lærerne av elementer fra andre diskurser når de underviser i medborgerskap.

Lærernes forståelse av virkeligheten og ambisjoner for fremtiden, fører videre til ulike forståelser av fellesskapet elevene skal dannes til. Mens lærerne ved offentlig skole sosialiserer elevene til et fellesskap basert på etniske og kulturelle markører, ønsker lærerne ved privatskole et deliberativt fellesskap preget av uenighet og mangfold. Med dette strides de to lærergruppene i spørsmålet om morgendagens borgere skal formes av det etablerte fellesskapet, eller om det er elevene som skal etablere morgendagens fellesskap. Dermed tydeliggjør de to lærergruppens posisjonering samfunnsfagets ambivalens, og det didaktiske paradokset hvor lærerne både skal danne elevene til felleskap og pluralisme, og til tradisjon og videreutvikling (Stray, 2012, s. 20).

Fellesskapsidealene må ikke bare forstås som nasjonalt fellesskap, men også som læringsfellesskap i det faktiske klasserommet. Alle intervjuene var halvstrukturerte, noe som førte til at informantene hadde mulighet til å snakke relativt fritt. Et interessant funn er at lærerne vektlegger dimensjonene medlemskap og deltakelse ulikt, på tross av at jeg under alle intervjuene tok utgangspunkt i samme intervjuguide. Dette indikerer at lærerne ved offentlig skole legger større vekt på medlemskapsdimensjonen i sin undervisning, mens lærerne ved privatskole legger vekt på deltakelsesdimensjonen. På denne måten viser lærerne til ulike forståelser av samfunnsfaget, henholdsvis ut ifra hva Børhaug (2005) omtaler som et politisk styringsperspektiv og et dannelsesperspektiv. Hani, Kassem og Hassans har ambisjoner om å sosialisere elevene til medborgerskap med utgangspunkt i tradisjonell undervisning og overføring av forhåndsdefinert kunnskap, som støtter opp under en enhetlig forståelse av det å være palestinsk. Aila, Nadine og Rami gir derimot uttrykk for at de ønsker å sosialisere elevene til deltakere i uenighetsfellesskap gjennom progressiv undervisning, med rom for debatt og forhandling. Lærernes ulike beskrivelser kan indikere at elevene undervises på bakgrunn av forskjellige didaktiske målsettinger, og sosialiseres til ulike fremtidige samfunn.

Likevel er det et fellestrekk blant alle lærerne: de gir ikke uttrykk for liknende forsvarsmekanismer som beskrevet av Haplin (2003). I stedet fremstiller de islamsk Umma og et pluralistisk demokrati som realistiske utopier. De enes dermed i at et viktig mål for undervisningen er å gi elevene tro på muligheter for forandring. De enes i at elevene må opplæres til at samfunnet de skal bli gamle i vil være bedre enn hva det er i dag. Og de enes i at det er viktig å distrahere elevene fra å trekke inn i miljøer preget av rus, ekstremisme eller apati. Å danne til medborgerskap i Betlehem handler derfor om gi elevene håp og realistiske utopier å etterstrebe. For å gjenta hva Aila sa under intervjuet: «Then you save their lives».

6. Konklusjon

6. 1 Medborgerskap under okkupasjon

I innledningen stilte jeg spørsmål ved hvordan lærere danner til medborgerskap i en ikke-
anerkjent stat. Jeg stilte spørsmål ved hvordan gir lærerne elevene håp når den omliggende
konteksten er preget av vold og okkupasjon, og ved hvilke ambisjoner for fremtiden lærerne
har i samfunn som har vært preget av konflikt og uro i over 60 år. Disse spørsmålene ledet til
problemstillingen: *Hvordan forstår palestinske lærere i Betlehem undervisning i
medborgerskap?*

For å svare på hvordan lærerne tolker sitt samfunnsmandat har jeg tatt utgangspunkt i Bergs
(2000, s. 56) definisjon av yrkesprofesjonalitet, forstått som å «handle med faglig skjønn
innenfor gitte grenser». For å si noe om lærernes gitte grenser har jeg vist til det palestinske
pensumet, og dermed hvilke ambisjoner de palestinske selvstyremyndighetene har for
morgendagens borgere. Gjennom en diskursiv tilnærming har jeg argumentert for at de gitte
grensene ikke kan forstås som endelige, og synliggjort spenninger både innad i pensum og
mellom de ulike nivåene beskrevet av Goodlad (1966). På denne måten har jeg vist hvordan
undervisning i medborgerskap kan utvikle seg ulikt, på tross av at lærerne må forholde seg til
de samme gitte grensene. Diskursteorien har videre vært et nyttig verktøy i analysen av
lærernes forståelse av faglig skjønn. Ifølge Berg (2000) påvirkes denne forståelsen av skolens
kultur. Ved å bruke begreper fra diskursteorien har jeg videre argumentert for at forståelse av
faglig skjønn også kan avhenge av andre subjektposisjoner læreren identifiserer seg med. Da
lærerne jeg møtte i Betlehem posisjonerer seg innenfor ulike diskurser, gir de uttrykk for at
samfunnsfagundervisningen får ulikt didaktisk innhold.

De tre lærerne ved offentlig skole posisjonerer seg som muslimer, og deres forståelse av
medborgerskap orienterer seg rundt ønsket om et islamsk Umma. Undervisning forstås som
kunnskapsoverføring, og viktige didaktiske grep er derfor å overføre bestemte forståelser av
kultur, verdier og historie med mål om å forsterke følelsen av medlemskap som fellesskap.
Lærerne er derimot mindre tydelige på hvordan de underviser gjennom deltakelse, men
forteller at de knytter deltakerforståelsen til religiøst og enhetlig ideal, fremfor et demokratisk.
På bakgrunn av lærernes beskrivelse av egen undervisning har jeg argumentert for at deres
forståelse av medborgerskap kan knyttes til et kommunitaristisk ideal, med fokus på

medlemskap. Jeg har videre argumentert for at lærerne forstår samfunnsfaget ut ifra et politisk styringsperspektiv (Børhaug, 2005), men fremfor å legitimere de palestinske Selvstyremyndighetene, legitimeres det islamske Umma. Lærerne viderefører derfor kodene i det formelle pensumet som stemmer overens med deres egen diskurs, men bryter kodene som oppfattes truende mot ideen om et enhetlig fellesskap.

Lærerne ved privatskolene posisjonerer seg innenfor en deliberativ medborgerskapsdiskurs, og de vektlegger deltakerdimensjonen av medborgerskapet gjennom opplæring for og gjennom demokrati (Stray, 20012, s. 22). Jeg har derfor argumentert for at lærerne forstår samfunnsfaget ut ifra et dannelsesperspektiv, slik det beskrives av Børhaug (2005). Fokuset på deltakelse må forstås i sammenheng med lærernes ambisjoner for fremtiden. Etter flere tiår med fremmedfrykt og vold fra begge parter i konflikten, ser lærerne det som nødvendig å legge til rette for flersidig undervisning for å nå målet om et sekulært demokrati. Med ønske om å etablere en ny forståelse av det å være palestinsk, er medlemskapsdimensjonen mindre sentral i privatskolelærernes undervisning. Lærernes ambisjoner om et sekulært demokrati er i konflikt med enhetsidealet som finnes i det formelle pensumet. De bryter derfor kodene relatert til en kommunitaristisk diskurs, men viderefører pensumets liberale idealer.

Skolens samfunnsmandat innebærer å sosialisere elevene til stabilitet og utvikling. Det formelle pensumet kan derfor forstås som et statlig instrument for å sosialisere elevene til en bestemt ideologi og virkelighetsoppfatning som anses som nødvendig for å nå bestemte mål (Shabaneh, 2012, s. 5). I ethvert pensum vil derfor enkelte perspektiver ignoreres, og det vil etableres fellesskapsforståelser som fører til at det dras grenser mellom et *vi* og de *andre*. Hva som er spesielt med den palestinske konteksten er at medborgerskapsundervisningen foregår i en langvarig konfliktsituasjon. Mistillit til de palestinske selvstyremyndighetene, og splittelsen mellom sekulære og islamske lærere gjør konfliktperspektivet blant lærerne i Betlehem både tydelig, men også aktuelt med tanke på Palestinas fremtid. Da det formelle pensumet unnlater å diskutere mulige løsninger på konflikten, blir det opp til den enkelte lærer å avgjøre hvilket samfunn elevene skal sosialisere til.

Alle lærerne hevder at veien mot en bedre fremtid begynner ved utdanningen. Umma og sekulært demokrati brukes derfor som realistiske utopier, med mål om å gi elevene forståelse av seg selv som myndiggjorte medborgere. Hovedkonklusjonen i denne oppgaven er derfor at

undervisning i medborgerskap forstås som å gi elevene håp og konkrete mål å etterstrebe, slik at morgendagen kan bli bedre enn dagen i dag.

6. 2 Fra Betlehem til Norge

De politiske, kulturelle og økonomiske rammefaktorene norske lærere underviser i, skiller seg på mange måter fra de palestinske. Likevel kan flere av funnene i denne oppgaven overføres til norsk skolesammenheng. For det første vil heller ikke utdanning i til medborgerskap i Norge være en nøytral sosialiseringssprosess, men vil avspeile de politiske diskursene som finnes i samfunnet. Eksempelvis viser Stray (2012, s. 20) hvordan den generelle delen av læreplanen inneholder både kommunitaristiske og deliberative idealer, udefinerte nøkkelbegreper og paradokser. I likhet med de palestinske lærerne vil vi som norske lærere posisjonere oss innenfor ulike diskurser, men ettersom vi ikke må folde oss til de samme kontekstuelle rammene som lærerne i denne oppgaven, vil posisjonen trolig ha et ulikt utfall.

For det andre må også de norske lærerne ta stilling til hvordan undervisning for medborgerskap skal operasjonaliseres gjennom didaktiske avgjørelser og prioriteringer. I læreplanen i samfunnsfag, beskrives formålet med faget som å gi erfaringer med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). På denne måten legitimeres samfunnsfaget gjennom et dannelsingsperspektiv med fokus på den aktive og deltakende elev, slik det beskrives Børhaug (2005). Samtidig skal samfunnsfaget også bidra til identitetsdanning forankret i eget samfunn og eget kultur (Utdanningsdirektoratet, 2013). Spørsmål samfunnsfaglæreren må ta stilling til er derfor hvilke elementer som er sentrale for medlemskap i den norske konteksten, og hvordan disse kan overføres. Likestilling, menneskerettigheter og demokrati fremstilles som viktige nodalpunkter i den norske medlemskapsdiskursen. Men foruten om disse verdiene er spørsmålet om hva norsk medlemskap innebærer lite diskutert i både læreplanen og dannelsingslitteraturen. Det blir derfor interessant å se om, og eventuelt hvordan, medborgerskap fortolkes i det nye læreplanverket, og hvilke forståelser og forventninger som knyttes til både deltakelse og medlemskap.

For det tredje vil vi som lærere møte elever med erfaringer fra andre klasserom enn det norske. Tilstrømmningen av flyktninger som vi har sett det siste året vil også føre til at vi må

forholde oss til flere elever som har vært utdannet i krig og konflikt. Religiøs sosialisering, konflikterende virkelighetsforståelser og mistillit overfor det politiske systemet er noen av elementene som kan prege elevenes forståelse av seg selv som medborger. Dette er funn jeg som lærer vil ta med meg i møtet med flyktningelever, da jeg trolig blir nødt til å møte disse på en annen måte, enn de norske elevene. Samtidig har jeg vist i oppgaven at utdanning ikke er noe enhetlig, og at jeg trolig vil møte flyktningelever fra både Hani, Kassem og Hassans klasserom, så vel som elever fra Aila, Nadine og Rami. Dialog, åpenhet og nysgjerrighet blir derfor viktige elementer når jeg underviser i medborgerskap.

6. 3 Forslag til videre forskning

Lærerne jeg møtte i Betlehem gir uttrykk for ulike forståelser av didaktikk, samfunnsfag og palestinsk fremtid. Som jeg har argumentert for indikerer virkelighetsbildene at elevene sosialiseres til ulike forståelser av seg selv som medborgere. Et videre interessant spørsmål blir dermed hvilken effekt undervisningen har på elevenes fremtidige samfunnsengasjement og yrkesvalg. Da det palestinske utdanningssystemet er nytt, finnes det enda ikke forskning som diskuterer en eventuell sammenheng. En interessant studie for fremtiden kan derfor være å undersøke om det finnes tydelige mønstre for hvilken elevgruppe som utgjør Palestinas politiske ledere.

I denne oppgaven har jeg argumentert for at et fellestrekk blant alle lærerne er fremtidshåp. Haplin (2003) kritiserer akademia, media og politikere for å fremstille virkeligheten i et pessimistisk lys. Aktuelle eksempler kan være hvordan endringer betegnes som kriser, slik som finanskrisen, klimakrisen eller den mye omdiskuterte flyktningkrisen. Haplin (2003, s. 31) hevder at den negative representasjon av virkeligheten begrenser samfunnets muligheter for samfunnsforandring: Dersom elevene ikke har realistiske mål å etterstrebe, vil elevene bli apatiske, fremfor engasjerte og deltakende i samfunnet de er en del av. Et annet forslag til videre studier er derfor om, og eventuelt hvordan, utdanning for fremtidshåp bør integreres som en del av lærerutdanningen.

Litteratur

- Abbas, M. (2015). *In the name of God, the Beneficent, the Merciful*. Holdt på The general Debate of the United Nations General Assembly at its 70th Session. Hentet fra: https://gadebate.un.org/sites/default/files/gastatements/70/70_PS_en.pdf [03. 05. 16]
- Abu-Saad, I., & Champagne, d. (2006). Introduction – A Historical Context of Palestinian Arab Education. *American Behavioral Scientist*. 49(8) ,1035-1051.
Hentet fra: <http://studysites.sagepub.com/bjohnsonstudy/articles/Abu-Saad.pdf> [22. 04. 2016]
- Afdal, G. (2005). *Tolerance and curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. (Doktoravhandling), Det teologiske menighetsfakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Arthur, J. (1998). Communitarianism: what are the implications for education?, *Educational Studies*, 24:3, 353-368. Hentet 13. 02. 16:
<http://dx.doi.org/10.1080/0305569980240308>
- Atazzi, B. (2015). Mapping the dead in the latest Israeli –Palestinian violence. *Al Jazeera English*. Hentet fra [30.11.15]
- Bang, H. (1988): *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Banks, M., H. & Roker, D. (1994). The political socialization of youth: exploring the influence of school experience. *Journal of Adolescence*, 17, pp.3-15.
- Bashir, B. (2014). On citizenship and citizenship education: a Levantine approach and reimagining Israel/Palestine. *Citizenship Studies*, 19:6-7, 802-819. Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13621025.2015.1007033#.Vs71n8eV9kU> [11. 02. 16].
- Berg, E. (1989). *Koranen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, G. (2000). *Skolekultur- Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. (Red.). & Tangaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Carr, P., R & Porfilio, B., J. (2012). *Educating for peace in a time of "permanent war": Are schools part of the solution or the problem?* New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Otta: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (S. Vaage Ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eisenberg, L., Z (2013). The Israeli-Palestine peace process, 1967-1993. I Peters, J & Newman, D (Red.), *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*. Oxon: Routledge handbooks.
- Eriksen, T., H. (2004). *Røtter og føtter: Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug.
- Freedom House. (2010). Palestinian Authority-Administred Terretories. Hentet fra: <https://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/2010/palestinian-authority-administered-territories> [06. 04. 2016]
- Freire, P. (1990). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Gelvin, J., P. (2005). *The Israel-Palestine Conflict- One hundred Years of War*. New York: Cambridge University Press.
- Gibran. K. (1996). *Profeten*. Oslo: Libris Forlag as.
- Globalis. (2016). *Palestina*. United Nations Association of Norway. Hentet fra: <http://www.globalis.no/Konflikter/Palestina>. [16.02.16]
- Golan, G. (2013). Peace plans, 1993-2010. I Peters, J & Newman, D (Red.), *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*. Oxon: Routledge handbooks.
- Goodlad, J., I. (1966). *School, curriculum, and the individual*. Waltham, Mass: Blaisdell.
- Greeno, J. G., Collins, A.M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning i D.C. *Berliner & R.C.Calfee (eds) Handbook of Educational Psyckology*. New York: McMillan Library Reference.
- Gutierrez, K., Rimes, B. & Larseon, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65 (3), pp. 445-471.
- Haidar, A. (2003) Minority Education in the Palestinian Authority. *I Iram, Y (Red.)*. *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies*. (s. 149-168). London: Praeger.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E.O. (red.) *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis*. Oslo: Tano.

- Haplin, D. (2003). *Hope and Education- The Role of the Utopian Imagination*. London: RoutledgeFalmer.
- Hammarén, N & Johansson, T. (2010). *Identitet: Kort og godt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Handelman, D. (2004). *Nationalism and the Israeli State- Bureaucratic Logic in Public Events*. New York: Berg.
- Helle, L. (2006). *Rom for handling: Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? I: G. Imsen (Ed) *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Institute for Middle East Understanding. (22. 03. 2013). Palestinian Christians, Bethlehem, & East Jerusalem. Hentet fra: <http://imeu.org/article/quick-facts-palestinian-christians-bethlehem-east-jerusalem> [10. 05. 2016].
- Isin, E. F., & Turner, B. S. (2002). *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage.
- Israel/Palestine Center for Research and Information. (ICPRI). (2004). *Report 2: Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum*. Jerusalem: The Public Affairs Office & US Consulate General. Hentet fra: https://issuu.com/ipcri/docs/analysis_and_evaluation_of_the_new__435079b984ac19 [02.03.15]
- Israel/Palestine Center for Research and Information. (ICPRI). (2003). *Report 1: Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum*. The Public Affairs Office & US Consulate General. Hentet fra: https://issuu.com/ipcri/docs/analysis_and_evaluation_of_the_new_ [02.03.15]
- Iversen, L., L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jamal, A. (2005). *Media Politics and Democracy in Palestine: Political Culture, Pluralism, and the Palestinian Authority*. Sussex: Sussex Academic Press.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, M, W & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Koritzinky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. Otta: Universitetsforlaget.
- Kruse, J., E. (2015). Blir det en tredje intifada? *NRK*. Hentet fra: https://www.nrk.no/urix/blir-det-en-tredje-intifada_-1.12602340 [22. 05. 16].
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence *Policy Futures in Education* 12(1), pp.34-47.
- Lybarger, L. D. (2007). *Identity & Religion in Palestine*. Princeton: Princeton University Press.
- Ma'an News Agency (20. 11. 2015). 156 Palestinians shot by Israeli forces in West Bank, Gaza clashes. Hentet fra: <http://www.maannews.com/Content.aspx?id=768920> [02.02.16].
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 28 (2015-2016). Fag- Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q> [25.05.2016].
- Ministry of Education. (1998). *First Palestinian Curriculum Plan*. Palestinian Curriculum Development Center.
- Ministry of Education and Higher Education Palestine. (2008). *Education Development Strategic Plan 2008-2012*. Ministry of Education and Higher Education.
- Moses, J., W (2006). *The Umma of Democracy*. SAGE publications. Hentet fra: <http://sdi.sagepub.com/> [06.04.16]
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Abington: Routledge.
- Nicolai, S. (2007). *Fragmented foundations: Education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*. Paris: International Institute for Education Planning & Save the Children UK.
- Ochoa-Becker, A.S. (1996). Building a Rationale for Issues-Centered Education. I: Evans, R.W. og Saxe D.W. (red.), *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington DC: NCSS Bulletin
- Ottesen, E. (2009). Det viktigste er læring. I R, Mikkelsen & H, Fladmoe (Red.), *Lektoradjunkt – lærer. Artikler fra studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Parsons, N. (2013). The Palestine Liberation Organization. I Peters, J & Newman, D (Red.), *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*. Oxon: Routledge handbooks.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Peters, J., & Newman, D. (2013). *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*. Routledge: Routledge handbooks.

- Peters, J. (2013). Introduction: understanding the Israeli-Palestinian conflict. I Peters, J & Newman, D (Red.), *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*. Oxon: Routledge handbooks.
- Poole, R. (1999). *Nation and identity*. London: Routledge.
- Roth, I., H. (1996). Kommunitarisme kontra liberalisme – En skinnkonflikt? *Samtiden*, Årg. 106, nr 4, pp. s. 41-48.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34(4), 14-22.
- Shabaneh, G. (2012). *Education and Identity: The Role of UNRWA's Education Programmes in the Reconstruction of Palestinian Nationalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: The Chicago University Press.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*.
- Steinberg, G., M. (2013). Unilateralism and separation. I Peters, J & Newman, D (Red.), *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*. Oxon: Routledge handbooks.
- Stokke, K. (2013). Conceptualizing the Politics of Citizenship. *PCD Journal*. ISSN 20285-0433. 5(1).
- Stray, J. H. (2009). (Doktorgradsavhandling), Udanningsvitenskaplig fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stray, J. H (2012). Demokratipedagogikk. I Stray, J. H & Berge, K. J (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Applied Research Institute. (2010). *Betlehem City Profile*. Hentet fra: https://www.ochaopt.org/documents/opt_arij_profile_bethlehemcity.pdf [16. 05. 16].
- Thorsen, D. E. (2015). Kommunitarisme. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/kommunitarisme> [16. 01. 16]
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Tveit, O. K. (2014, 27.04). Som et ekko av tre tidligere avtaler. *NRK*. Hentet fra: http://www.nrk.no/urix/analyse_-ny-palestinsk-regjering-1.11686402 [25. 02. 16].
- United Nations Children's Fund. (2008). *State of Palestine*. Hentet fra: <http://www.unicef.org/oPt/education.html> [03. 06. 2016]

- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i samfunnsfag – Føremål*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Formaal/> [08. 06. 2016]
- Vetlesen, A, J. (1996). Kommunitarisme. *Samtiden*, Årg. 106, nr 4, pp. s. 14-27.
- Ødegård, G. (2012). Ungdomspolitisk deltakelse og innflytelse. I Stray, J. H & Berge, K. J (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øsek, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan – Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østerberg, D. (2003) *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Appendiks A: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Dag T. Oddssøn Fjeldstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 19.10.2015

Vår ref: 44727 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44727	<i>Skolens rolle for Palestinsk identitet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Dag T. Oddssøn Fjeldstad</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Bruu Næsno</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uo.no

Appendiks B: Godkjennelse fra Universitetet i Betlehem



BETHLEHEM UNIVERSITY
Dean of Research

Date: Nov 17, 2015

Re: "Teaching Citizenship Under Occupation."

Dear Camilla Naesmo:

The above-referenced has been APPROVED following a full review by experts in the field and/ or the Research Council (RC) at Bethlehem University. The experts/ Council concluded that it is in line with Bethlehem University guidelines governing the protection of participants' rights.

Please, be advised that this approval does not grant permission to distribute the questionnaire to BU faculty and staff via email, without prior notification and approval of the DOR. This approval is valid as far as there is no change in the procedure of data collection or modification in any aspect of the research protocol. This approval does not also replace any departmental or any other approval that may be required.

Furthermore, it is anticipated that you will inform participants of the purpose of the research and explain to them the way the data will be used; a consent form or any other appropriate form used in this type of research should be implemented accordingly.

Finally, Bethlehem University kindly requests that you submit either a soft or a hard copy of the final product of your research (e.g., master's thesis, publication, etc.) to the Office of Dean of Research for copy right protection and future references.

Thank you for your interest in Bethlehem University and you may have our best wishes for success in conducting this research.

Sincerely,

Dr. Jamil Khader
Dean of Research
Professor of English

Appendiks C: Intervjuguide (Norsk versjon)

Innledning

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Ved hvilket universitet er du utdannet?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvorfor ønsket du å bli lærer?
- Hva tenker du er din viktigste oppgave som lærer?

Medborgerskap som medlemskap:

- Hva vil det si å være palestiner for deg?
- Hvilke sider ved det å være palestinsk synes du at er viktig å formidle til elevene?
- Hvilke kunnskaper forstår du som nødvendige som palestinsk medlem?
- Mener du at det finnes en felles forståelse om hva det vil si å være palestiner?
- Ser du på palestinere som et samlet folk?
- Forstår du deg selv som lærer som sentral for å opprettholde palestinsk medlemskap?
- Hvilke palestinske verdier ønsker du å formidle?

Medborgerskap som deltakelse:

- Hvilke forventninger har du til elevers deltakelse og engasjement i samfunnet?
- Hvordan underviser du om rettigheter?
- Underviser du i demokratisk deltakelse?
- Sosialiserer du elevene til konformitet eller utvikling?

Konflikten:

- Hvordan er det å være lærer i en konfliktsituasjon?
- Kan du komme med et eksempel på en dagsaktuell hendelse i som har vært utgangspunkt for undervisningen?
- Hva tenker du rundt mediernes oppslag rundt en 3. Intifada?
- Ser du på begrepet intifada som problematisk?
- Hvordan underviser du om dagens situasjon?
- Hvilke løsninger på konflikten forstår du som reelle?
- Hvordan formidles mulige løsninger til elevne?

Pensum:

- Hvordan forholder du deg til pensum når du underviser om palestinsk medlemskap og deltakelse?
- Synes du det er viktig å formidle aktuelle hendelser fra både et israelsk og et palestinsk perspektiv? Hvordan gjøres dette?
- Jeg har lest at lærebøkene kritiseres for å overse dagsaktuelle problemstillinger som utvidelse av bosettinger og Oslo-avtalen. Forholder du deg til slike spørsmål i undervisningen? Hvordan?

Avslutning:

- Har du noen drømmer for fremtiden?
- Er det noe du ønsker å tilføre?

Appendiks D: Informasjon om lærerne

Lærer	Jobbet i skolen	Skole	Klassetrinn for samfunnsfagundervisning
Aila	5 år	Privat A Gutte og jenteskole	6 + 8, 9
Nadine	2 år	Privat A Gutte og jenteskole	10-13
Rami	4 år	Privat B Gutteskole	10-13
Hani	8 år	Offentlig Gutte og jenteskole	8-10
Hani	11 år	Offentlig Gutteskole	10-13
Kassem	7 år	Offentlig Gutteskole	10-13