

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Helene Matthiessen

Masteroppgave i KRLE

Fremstillingen av Israel-Palestina- konflikten i læreverker

The portrayal of the Israel-Palestine conflict in
textbooks

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

MGLU510-2019H

2024

© Helene Matthiessen 2024

Fremstillingen av Israel-Palestina-konflikten i læreverk

Veileder: Cathrine Victoria Felix

Høgskolen i Innlandet, campus Hamar – fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Forord

Denne masteren markerer slutten på fem år som student. Det har vært tøft, men også utrolig lærerikt å skrive denne oppgaven – og jeg vil rette en takk til flere personer.

Jeg vil takke veilederen min, Cathrine, for fine veiledningstimer og gode tilbakemeldinger.

Jeg vil takke Marit for de lange kveldene på høyskolen den siste perioden. Du ga meg like mye motivasjon til å jobbe med oppgaven, som du distrahererte meg fra den. Det trengtes!

En spesiell takk til Håkon og Sigrid, som med gjestfriheten deres, ga meg muligheten til å flytte til Oslo det siste året og samtidig ha muligheten til å bo i Hamar over flere perioder. Det hadde virkelig ikke gått uten dere.

Til Andrea, som har lest gjennom oppgaven min, og hjulpet med rettinger og formuleringer. Du har alltid vært en god støtte.

Tusen takk til samboeren min, Erlend, som har pushet meg hele veien og gitt meg ekstra støtte når det trengtes. Du har ordnet og styrt på for å gi meg best mulig forutsetningene for å komme i mål med oppgaven.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har vært interessert i arbeidet jeg har gjort, og som har vært gode sparringspartnere gjennom hele prosessen.

God lesing!

Helene Matthiessen

Hamar, mai 2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker Israel-Palestina-konflikten slik den fremstilles i læreverkene til Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm. Et tidlig funn var at konflikten ikke var inkludert i KRLE-materialet, noe som førte til at læreverkene i samfunnsfag ble materialet for analysen. Før selve analysen av læreverkene kunne gjennomføres, var det nødvendig å undersøke om konflikten hadde en plass i KRLE-faget, til tross for sin fraværende tilstedeværelse i læreverkene. Dette involverte en gjennomgang av Overordnet del og læreplanen i KRLE. Analysen omfatter lærebøkene *Relevans 10*, *Arena 10* og *Samfunnsfag 10*, samt nettressursen *Skolenmin*, og ser på språkbruk, innhold og bilder.

Funnene i denne oppgaven peker først og fremst på at Israel-Palestina-konflikten har en betydelig plass i KRLE-faget. Undervisning om konflikten dekker flere av kompetansemålene i faget og er i tråd med fagets formål og verdigrunnlag. Videre avdekker analysen at *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* fremstiller konflikten på en forenklet og overfladisk måte, mens *Arena 10* og spesielt *Skolenmin* gir en mer utfyllende og nyansert fremstilling. Konklusjonen trekker derfor blant annet frem behovet for å supplere undervisningen med ekstra materiale for å sikre elevenes omfattende forståelse av konflikten.

Abstract

This master's thesis explores how the Israel-Palestine conflict as portrayed in the textbooks of Gyldendal, Aschehoug and Cappelen Damm. An early discovery was that the conflict was not included in the KRLE (Knowledge of Religion, Ethics, and Philosophy) material, leading to the social studies textbooks being the focus of the analysis. Before the analysis could be conducted, it was necessary to examine whether the conflict had a place in the KRLE curriculum, despite its absence in the textbooks. This involved reviewing the core curriculum and the curriculum of the KRLE subject. The analysis includes the textbooks *Relevans 10*, *Arena 10*, and *Samfunnsfag 10*, as well as the online resource *Skolenmin*, and examines the language, content and illustrations.

The findings of this thesis primarily indicate that the Israel-Palestine conflict has a significant place in the KRLE subject. Teaching about the conflict covers several of the subject's competence goals and aligns with its purpose and values. Furthermore, the analysis reveals that *Relevans 10* and *Samfunnsfag 10* present the conflict in a simplified and superficial manner, while *Arena 10* and especially *Skolenmin* provide a more comprehensive and nuanced portrayal. The conclusion highlights the need to supplement teaching with additional material to ensure student's comprehensive understanding of the conflict.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
1. Introduksjon	10
1.1 Bakgrunn for oppgaven – temaets relevans og aktualitet	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Lærebokens posisjon i norske skoler	13
1.4 Relevans for KRLE-faget	14
1.5 Defenisjoner og begreper	15
1.5.1 Kontroversielle temaer.....	15
1.5.2 Krig og konflikt.....	17
1.6 Tidligere forskning	17
1.7 Avgrensning	18
1.8 Oppgavens struktur	18
2. Teori	20
2.1 Diskurs	20
2.1.1 Diskursanalyse	21
2.1.2 Foucault – maktdiskurs	22
2.2 Bilder og illustrasjoner	22
2.2.1 Multimodalitet	22
2.2.2 Bilder og illustrasjoner som læremiddel.....	22
2.2.3 Forholdet mellom bilde og tekst	23
2.3 Uenighetsfellesskap	25
2.4 Kontroversielle tema i undervisningen	26
3. Metode	28
3.1 Analyse som metode	28

3.1.1	Dokumentanalyse	28
3.1.2	Diskursanalyse.....	30
3.1.3	Kvalitativ metode	30
3.2	Valg av forskningsmateriale	31
3.2.1	Lærebøker i KRLE	31
3.2.2	Lærebøker i samfunnsfag.....	32
3.2.3	Avgrensning av analysmateriale.....	35
3.2.4	Avgrensning av bilder.....	35
3.2.5	Framgangsmåte i analysen.....	36
3.3	Kvalitetssikring	37
3.3.1	Reliabilitet	37
3.3.2	Validitet.....	37
3.3.3	Forskerens rolle.....	38
4.	Konfliktens plass i KRLE.....	39
4.1	Formålet med opplæringen.....	39
4.2	Opplæringens verdigrunnlag	40
4.2.1	Menneskeverdet	40
4.2.2	Kritisk tenkning og etisk bevissthet.....	41
4.2.3	Demokrati og medvirkning.....	42
4.3	Prinsipper for læring, utvikling og danning.....	43
4.4	Oppsummering	44
5.	Konfliktens forløp	45
5.1	De politiske ideologiene i Europa på 1800-tallet.....	45
5.1.1	Nasjonalisme	46
5.1.2	Imperialisme	46
5.1.3	Antisemittisme	46
5.1.4	Sionisme	47
5.2	Første verdenskrig (1914-1918).....	47
5.3	Palestinamandatet.....	48
5.4	Andre verdenskrig (1939-1945)	49
5.5	FN og UNSCOP	50
5.6	1948-krigen.....	51

5.6.1	Borgerkrigen	52
5.6.2	Første arabisk-israelske krigen	52
5.6.3	Det palestinske flyktningsproblemet.....	53
5.7	Krigen i 1967 (seksdagerskrigen)	54
5.8	Den første intifadaen (1987-1993)	55
5.9	Oslo-avtalene (1993).....	57
5.10	Den andre intifadaen (2000)	58
6.	<i>Resultat og Analyse av Læreverkene</i>	59
6.1	Relevans 10 – Gyldendal	59
6.1.1	Språk.....	59
6.1.2	Innhold	61
6.1.3	Bilder og illustrasjon.....	62
6.2	Arena 10 – Aschehoug	63
6.2.1	Språk.....	63
6.2.2	Innhold	66
6.2.3	Bilder og illustrasjoner.....	67
6.3	Samfunnsfag 10 – Cappelen Damm	71
6.3.1	Språk.....	71
6.3.2	Innhold	74
6.3.3	Bilder og illustrasjon.....	75
6.4	Skolenmin – Cappelen Damm	77
6.4.1	Språk.....	77
6.4.2	Innhold	81
6.4.3	Bilder og illustrasjoner.....	82
7.	<i>Drøfting</i>.....	85
7.1	Konfliktens plass i KRLE.....	85
7.2	Læreverk.....	86
7.2.1	Relevans 10 - Gyldendal	86
7.2.2	Arena 10 – Aschehoug.....	87
7.2.3	Samfunnsfag 10 – Cappelen Damm	88
7.2.4	Skolenmin – Cappelen Damm	89
7.2.5	Helhetlig inntrykk	90
7.2.6	Reflekterende tanker.....	91

8. Konklusjon	92
8.1 Implikasjoner for praksisfeltet	93
8.2 Videre forskning	94
8.3 Avsluttende kommentar	94
9. Litteraturliste	95

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven – temaets relevans og aktualitet

Samboeren min og jeg tar en tur til Oslo sentrum. Vi setter oss på en café hvor vi ser mennesker gå forbi. De bærer på store palestinske flagg, antakelig på vei til en demonstrasjon, tenker jeg. På nabobordet prøver to foreldre å forklare ungene sine om krigen som nå foregår i Midtøsten. Hvordan forklarer man egentlig noe så grusomt for unge barn? På den ene veggen inne på caféen står det «Free Gaza, Free Palestine», og på vei til t-banen passerer vi en høyllytt demonstrasjon på Jernbanetorget – og enda flere mennesker som bærer palestinske flagg. Det er én måned siden Hamas' angrep på Israel, den 7. oktober 2023. Starten på en ny krig mellom Israel og Palestina.

Konflikten mellom staten Israel og det palestinske folk har vært en langvarig og kompleks konflikt som involverer religiøse, kulturelle, politiske og territoriale dimensjoner. Konflikten, som har røtter tilbake til det 19. århundrets sionistiske bevegelse, og den påfølgende etableringen av staten Israel i 1948, har utviklet seg til å bli en av verdens vanskeligste konflikter for diplomati og fredsforhandlinger. Den har globale ringvirkninger og er en kilde til intense debatter og følelsesmessige reaksjoner over hele verden. I Europarådets kunnskapshefte defineres kontroversielle tema som «Tema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn» (Europarådet, 2016, s. 13). Israel-Palestina-konflikten passer denne beskrivelsen godt, og kan derfor defineres som et kontroversielt tema.

Samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig, og lærere kan stå overfor en utfordrende oppgave når de skal undervise i Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk (KRLE). «KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik starter beskrivelsen av faget. Undervisningen skal ikke bare formidle grunnleggende kunnskap om ulike religioner og livssyn, men også gi elevene muligheten til å forstå og reflektere over dagsaktuelle og brennbare temaer, som påvirker samfunnet. I tillegg til å legge til rette for gjensidig respekt og toleranse, skal faget gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtalene våre om ulike temaer blir i stor grad formet av hendelser og debatter i samfunnet. Temaene som debatteres i samfunnet er svært relevante for undervisningen, da skolen er et system med mål å utdanne demokratiske medborgere.

Konflikten mellom Israel og Palestina utgjør derfor et viktig læringsområde, og er særlig relevant for KRLE-faget da det er et fag både med mål om å fremme forståelse og respekt for ulike religioner og livssyn. Det bidrar og til etiske refleksjoner og kunnskap rundt ulike meninger og perspektiver. Samtidig som det er en pedagogisk utfordring i KRLE-undervisningen. Konflikten har pågått i flere generasjoner, og særlig etter 7. oktober vil ungdomsskoleelever ha fått et eget engasjement for saken. Hvordan skal lærere forholde seg til et så kontroversielt og følelsesladet tema i klasserommet?

Kontroversielle temaer kan fremprovosere mye følelser og reaksjoner i et klasserom, og flere lærere har uttrykt at de synes det kan være vanskelig å håndtere (Anker & Lippe, 2016, s. 263). Selv om artikkelen til Anker & Lippe har fokus på undervisning angående 22. juli, har det en overførbarhet til undervisning om Israel-Palestina-konflikten. Artikkelen skriver om at lærere gir uttrykk for manglende kompetanse og pedagogiske ferdigheter for å undervise om slike temaer, og at å åpne opp for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, oppleves som utrygt (Anker & Lippe, 2016, s. 270). Dette kan også kalles berøringsangst, altså en frykt for å berøre spesifikke temaer i klasserommet.

Samtidig har sosiale medier blitt en essensiell del av ungdommens hverdag, som gir dem en unik arena for informasjonsdeling og meningsutveksling. Her kan elevene engasjere seg i offentlige diskusjoner – og holde seg oppdatert på globale hendelser. Informasjonsdelingen skjer blant annet på sosiale plattformer som Instagram, Snapchat, Tiktok, som er særlig populær hos ungdommen. Profilene som sprer informasjon på disse innleggene blir postet uten dybde og kontekst, og med ubekreftede eller feil kilder. Elevene trenger veiledning for å håndtere og forstå denne informasjonen. Samtidig vil sosiale medier vise brukere innhold som samsvarer med deres egne meninger og interesser. Dette kan føre til at brukere utelukkende blir eksponert for én side av Israel-Palestina-konflikten, og ikke får et bredere perspektiv. Det er og hensiktsmessig å reflektere over at medier generelt ofte presenterer kontroversielle temaer på en vinklet og forvirrende måte (Europarådet, 2016, s. 35). Derfor er det viktig at lærere har tilstrekkelig kunnskap om konflikten, slik at undervisningen kan være en pålitelig informasjonskilde for elevene. Er skolebøkene en god ressurs å ta i bruk når en skal undervise om denne konflikten? Dekker de konflikten på en tilstrekkelig måte?

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan Israel-Palestina-konflikten blir framstilt i læreverkene – og om de gjør det på en tilfredsstillende måte. Når det skrives om læreverk i denne oppgaven, refereres det til både skolebøker og nettressursene som tilhører

lærebøkene. Tidlig i arbeidet fant jeg ut at lærebøkene i KRLE ikke inkluderte Israel-Palestina-konflikten i nevneverdig grad. Her er det altså et stort hull i KRLE-litteraturen. Det neste steget videre ble da å studere lærebøkene i samfunnsfag. Det var et naturlig steg siden disse fagene har flere tematiske overlapper blant annet emner som religion, kultur, historie, etikk og samfunn. Det er vanlig blant lærere i KRLE og samfunnsfag å låne materiale fra hverandre, nettopp på grunn av tverrfagligheten. Det viste seg at bøkene i samfunnsfag for 10. trinn inkluderte konflikten, selv om det var i varierende grad. Læreverkene i samfunnsfag ble derfor materialet i denne oppgaven. Dette var et aktivt valg jeg tok, nettopp på bakgrunn av tverrfagligheten mellom fagene og mangelen på informasjon om konflikten i KRLE-bøkene.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for oppgaven er «Hvordan fremstilles Israel-Palestina-konflikten i læreverkene, og hvilken plass har den i KRLE-faget?». Etersom konflikten ikke blir særlig nevnt i KRLE-bøkene, valgte jeg å legge til den siste delen i problemstillingen. Overordnet del og læreplanen i KRLE gir instruksene for hva undervisningen skal inneholde. Ved å se på dem, kan en argumentere for at konflikten burde implementeres i faget – og det gjør jeg senere i oppgaven. Det er med på å legitimere hvorfor jeg ser på samfunnsfagbøkene, selv om dette er en masteroppgave i KRLE.

Et opprinnelig forskningsspørsmål var å sammenligne Israel-Palestina-konflikten i lærebøkene i samfunnsfag og KRLE, men det falt bort da det ikke var noe informasjon om konflikten i KRLE-bøkene, derfor måtte jeg justere oppgaven.

Forskningsspørsmålene oppgaven baserer seg på ser slik ut:

1. Hvordan blir konflikten fremstilt i læreverkene?
2. Hvilke historiske hendelser blir framhevet eller utelatt i fremstillingen av konflikten?
3. Hvilken plass har konflikten i KRLE-faget?

For å svare på det første forskningsspørsmålet, skal jeg først se på selve språket i teksten som omhandler konflikten. Jeg skal se etter mønstre eller trender i fremstillingen, for eksempel om den blir presentert fra ulike perspektiver, og om den blir behandlet overfladisk eller grundig. Dette inkluderer også å reflektere over eventuelle implikasjoner av måten konflikten blir

fremstilt på, som hvordan det kan påvirke elevenes forståelse og perspektiver av konflikten som helhet.

Det andre spørsmålet besvares ved å se på selve innholdet i teksten. Hvilke hendelser blir inkludert og fokusert på i læreverkene, og hvilke blir ikke nevnt i det hele tatt. Antall sider konflikten har fått i de ulike læreverkene varierer veldig. Innholdet vil variere deretter.

Det siste forskningsspørsmålet er med for å se hvordan konflikten er relevant også i KRLE-faget, og ikke bare i samfunnsfaget, til tross for at den ikke har fått plass i læreverkene. Oppgaven har et eget kapittel viet til å se på Overordnet del og læreplanen i faget, for å argumentere hvorvidt konflikten burde være en del av undervisningen i KRLE eller ikke.

1.3 Lærebokens posisjon i norske skoler

Flere lærere hevder at lærebokens betydning har blitt redusert de siste årene, parallelt som andre nettbaserte ressurser har fått større plass i undervisningen. Likevel ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøkene tar opp temaet Israel-Palestina-konflikten.

I Backmans (2004) undersøkelse dokumenteres det tydelig at læreboken er det primære læremiddelet som benyttes i undervisningen, og at den spiller en betydelig rolle i planleggingen av undervisningen (Backman, 2004, s.122–123). Lærebøkene, som det dominerende læremiddelet, sammen med læreplanen danner grunnlaget for utarbeidelsen av årsplaner (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 35). Likevel har lærebokens posisjon endret seg. Etter at godkjenningsordningen ble opphevet i 2000, skulle skolen og lærerne ta ansvar for å tilrettelegge undervisningen, uavhengig av lærebøker. Samtidig ble det oppfordret at skolen skulle ta i bruk flere kilder og utøve kritisk vurdering av eksisterende lærebøker (Bratholm, 2001), som indikerer et ønske om å fremme en mer variert og kritisk tilnærming til læring.

Likevel kan vi argumentere for at skoleboken er svært overlevelsedyktig. Dette har forlagene bak de ulike læreverkene sørget for, ved å tilpasse seg endringene i undervisningslandskapet. De tre fremste forlagene, Cappelen Damm, Aschehoug og Gyldendal, er alle eksempler på forlag som har utviklet digitale ressurser knyttet til sine læreverk. Eksempelvis Cappelen Damm med *Skolen min* og Gyldendal med *Skolestudio*. Disse plattformene gir tilgang til digitale versjoner av lærebøkene, samt oppgaver og andre læringsverktøy. Dette bidrar til å opprettholde relevansen til lærebøkene, i en stadig mer digitalisert læringskontekst.

Læreverkene, både i tradisjonell og digital form, utgjør et verktøy for både undervisning og læring. Skrunes refererer til Selander som forklarer de ulike styrkene til lærebøkene. De samler og presenterer essensiell kunnskap og innsikt, som blir sett på som grunnleggende. Disse verkene etablerer felles referansepunkter som bidrar til kommunikasjon og fellesskap, og de fungerer også som verktøy for kontroll og evaluering (Skrunes, 2010, s. 15).

På bakgrunn av at lærebøkene fremdeles står stødig i skolehverdagen, mener jeg det kan være av interesse å undersøke hvordan lærebøkene til de tre største forlagene presenterer konflikten.

1.4 Relevans for KRLE-faget

Verden over engasjerer mennesker seg i debatten om krigen som oppsto etter terrorangrepet 7. oktober. Nyhetsartikler, bilder og videoer om krigen blander seg med lettsindige overskrifter om “Skal Vi Danse” og fristende «clickbaits» om Farmen på nettaviser og sosiale medier. Krigen har på flere måter skapt splittelse i verdenssamfunnet, hvor det oppstår spørsmål om hvilken side man bør stå på, og hva som er den riktige holdningen i denne situasjonen. Det er ingen tvil om at ungdommen også fanger opp mye fra nyhetsbildet, uten at de nødvendigvis kan sette det i en bredere sammenheng. Mange barn og unge synes det er skummelt at det er krig, og det er vårt ansvar som voksne, og som lærere, å åpne en dialog med dem om hva som skjer. Denne oppgaven skal undersøke om dette også gjelder KRLE-lærere. Oppgaven vil først introdusere temaets relevans i KRLE-faget kort, før det blir reflektert over på et dypere nivå senere.

Kompetansemål

Hvis vi ser på kompetansemålene i KRLE etter 10. trinn, finnes flere som er relevante til undervisning om Israel-Palestina-konflikten. Blant annet å kunne «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» samt «utforske andres perspektiver og håndtere uenighet og meningsbryting» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse åpner opp for diskusjoner om konflikten og dens innvirkning på menneskerettigheter. Videre oppfordrer kompetansemålene elevene til å utforske ulike perspektiver og å håndtere uenighet, noe som er relevant når en diskuterer en kompleks og kontroversiell konflikt, som Israel-Palestina-konflikten.

Fagets relevans og sentrale verdier

Flere deler av fagets relevans og sentrale verdier blir tydelige når vi diskuterer konflikten mellom Israel og Palestina. Et sentralt mål i faget er å oppnå forståelse for seg selv, andre mennesker og verden rundt seg. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i dagliglivet og når de møter på samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom å utforske konflikten kan elevene utvikle sin evne til å sette seg inn i andres perspektiver og forstå komplekse samfunnsutfordringer. Elevene kan også få øvelse i etisk refleksjon, da konflikten berører spørsmål om menneskerettigheter, rettferdighet og konfliktløsning. Konflikten kan fungere som en relevant case-studie for å utvikle elevenes dømmekraft og evne til å håndtere etiske dilemmaer.

Kjerneelementer

I henhold til kjerneelementet «Kunne ta andres perspektiv» i KRLE skal faget bidra til å gi elevene muligheten til å forme egne synspunkter og holdninger gjennom samspill med ulike perspektiver, både innenfra og utenfra. Dette oppnås gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. Slik ønsker faget å fremme utviklingen av elevenes interesse og respekt for andre, uavhengig av deres kulturelle, sosiale, religiøse eller livssynsmessige bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å lære om konflikten får elevene anledning til å utforske og forstå ulike perspektiver fra både israelske og palestinske sider, samt perspektiver fra det internasjonale samfunnet. Det kan bidra til å forme deres egne synspunkter og holdninger, gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller.

1.5 Defenisjoner og begreper

1.5.1 Kontroversielle temaer

Det mangler en universell konsensus angående definisjonen på hva som gjør en sak eller et tema kontroversielt. Ifølge Store Norske Leksikon (SNL), blir noe beskrevet som kontroversielt når det er gjenstand for debatt eller stridigheter. Om noe er kontroversielt vil det være sterke og motstridende meninger involvert (Nilstun, 2023). Men det er ikke alltid så enkelt. Flere teoretiske posisjoner har vært ledende i spørsmålet rundt hva som defineres som kontroversielt og hvilke kriterier som bør ligge til grunn.

Professor Paul Anders, som spesialiserer seg i blant annet religionsfilosofi, sammen med professor Nicholas Shudak, som spesialiserer seg innen lærerutdanning og barnefilosofi, har

skrevet et akademisk tidsskrift med navn «Criteria for Controversy: A Theoretic Approach». De har kommet fram til en liste med fem kriterier som må tas i betraktning når man skal vurdere om en sak er kontroversiell: atferdsmessige, politiske, epistemiske, sosiale og teoretiske. De tre første kriteriene er inspirert av verkene til Robert Dearden (1981) og Michael Hand (2008). Atferdskriteriet sier at kontrovers oppstår når det er uenighet om en sak, som fører til varierende atferd i forhold til den diskuterte problemstillingen (Anders & Shudak, 2016, s. 21). Det politiske kriteriet understreker mangelen på en felles posisjon innen det offentlige verdisystemet når det gjelder denne saken. For å legitimere handlingene eller posisjonene som tas i saken, krever det epistemiske kriteriet bevis. Det sosiale kriteriet bidrar til å avgjøre kontroversen ved å undersøke om problemet har relevans for elevenes sosiale liv, både innenfor og utenfor skolen. Avslutningsvis, det teoretiske kriteriet, argumenterer for at en sak anses kontroversiell når selv autoritative eksperter på relevant felt ikke kan oppnå felles enighet om det (Anders & Shudak, 2016, s. 22). Disse kriteriene sammen danner en omfattende forståelse av hva som må til for at en sak er kontroversiell.

De kontroversielle spørsmålene som har en tendens til å utgjøre alvorlige problemer for læreren, er de som samfunnet for øvrig (eller lokalsamfunnet, eller til og med skolen selv) er klart delt i. Ulike grupper vil kunne gi motstridende forklaringer på og ta til orde for motstridende løsninger basert på alternative verdier (Stradling, 1984, s. 121)

Et alternativt perspektiv på begrepet «kontroversiell» kan illustreres gjennom Oxfams tilnærming som presenteres i heftet «Teaching controversial issues – a guide for teachers» (Oxfam, 2018, s. 3). Oxfam, en global humanitær organisasjon som engasjerer seg i bekjempelse av fattigdom og urettferdighet, utforsker mangfoldet av tolkninger som omgir begrepet. De understreker mangelen av en entydig definisjon av begrepet «kontroversiell», men tilbyr heller noen punkter som kan definere kontroversielle spørsmål slik begrepet blir brukt i heftet. Et kontroversielt spørsmål eller tema fremkaller sterke følelser og synspunkter. Disse spørsmålene strekker seg inn i den sosiale, kulturelle, økonomiske og miljømessige konteksten som mennesker lever i. Spørsmål om verdier og tro er ofte elementer i slike spørsmål, da de bringer sammen en mangfoldig blanding av meninger fra individene, lokalsamfunn og det bredere samfunn (Oxfam, 2018, s. 3). Det komplekse ved disse diskusjonene ligger i fraværet av klare «svar» – de er ofte dypt forankret i personlige erfaringer, interesser, verdier og kontekst. Dette gjør dem vanskelige å løse eller enes om. Slike kontroverser oppstår på en rekke skalaer, fra lokale strider, til nasjonale og globale spørsmål. Menneskerettigheter, kjønnsrettferdighet, migrasjon og klimaendringer er

eksempler på temaer som ofte blir inkludert i disse spørsmålene. Det siste punktet Oxfam-heftet inkluderer at det som gjør disse kontroversielle spørsmålene enda mer komplekse er deres variasjon over tid og sted; et problem som er kontroversielt i et samfunn eller land, kan være allment akseptert i et annet, og det kan endres over tid (Oxfam, 2018, s. 3).

1.5.2 Krig og konflikt

Når vi diskuterer begrepene krig og konflikt, oppstår det gjerne en utfordring med å tydelig skille dem fra hverandre, da de ofte brukes om hverandre på en overlappende måte. Flere forskningsmiljøer skiller mellom de to ved å se på antall drepte. Hvis antall drepte når eller overstiger 1000 i en væpnet konflikt i løpet av et år, blir det vanligvis klassifisert som en krig. Hvis antallet drepte er under 1000, blir det betegnet som en konflikt (Folk og Forsvar, u.å.). Ifølge SNL er konflikt et bredere begrep der krig er en spesifikk form for konflikt. Konflikt betyr blant annet sterk uenighet, krangel eller strid, mens væpnet konflikt betyr krig (Tjernshaugen, 2023). I denne oppgaven velger jeg å betrakte all form for strid mellom Israel og Palestina som en overordnet konflikt som inkluderer flere separate kriger, slik som dem i 1948, 1956, 1967 og 1973.

1.6 Tidligere forskning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, fant jeg at fremstillingen av Israel-Palestina-konflikten i samfunnsfaglærebøker er undersøkt i flere oppgaver tidligere. Disse oppgavene har vanligvis vært en sammenligning av lærebøker fra ulike læreplaner og analysert lærebøkene mot hverandre. Det er imidlertid interessant å merke seg at ingen av dem har utforsket temaet i sammenheng med KRLE-faget. Videre har de heller ikke inkludert bilder knyttet til temaet som en del av analysen, som denne oppgaven gjør. Nettressursene er ikke blitt analysert og tatt i beregningen i de oppgavene jeg har sett på, til tross for at det er materiale som utgjør en vesentlig del av undervisningen i den digitale verden vi lever i. Jeg mener det er like viktig å undersøke dette, som det er å studere selve lærebøkene, gitt den stadig økende digitaliseringen av grunnskoleutdanningen.

1.7 Avgrensning

Av hensyn til oppgavens lengde og omfang, og for å kunne gå vesentlig i dybden, har den noen avgrensninger. Til tross for at det finnes flere lærebøker i samfunnsfag som potensielt kunne vært inkludert i analysen, har jeg valgt å fokusere på tre spesifikke lærebøker. Selv med et begrenset utvalg, håper jeg å kunne identifisere eventuelle trender, som også kan være gjeldene for lærebøkene utenfor dette utvalget.

Det har heller ikke vært mulighet til å analysere all tekst om Israel-Palestina-konflikten som finnes i lærebøkene. Av den grunn har jeg valgt ut og konsentrert meg om de delene jeg anser som mest relevante og interessante for oppgaven. Dette gjelder også utvalget av bilder inkludert i analysen.

Bakgrunnen for valget av disse avgrensningene og hvordan de påvirker studiens validitet og reliabilitet, blir grundigere forklart i metodekapittelet. Der gis en nærmere forklaring på hvilke overveielser som ble tatt, og hvordan disse valgene har påvirket retningen og omfanget av studien.

Det er viktig å påpeke at denne oppgaven utelukkende er en analyse av lærebøker, og ikke inkluderer noen form for undersøkelser eller intervjuer, som kunne ha gitt innsikt i hvordan lærere eller elever oppfatter tematikken presentert i disse lærebøkene. Dette betyr at analysen alene ikke kan gi noen indikasjon på hvordan temaene behandles eller oppleves av de som underviser eller lærer fra disse lærebøkene.

1.8 Oppgavens struktur

Etter innledningen går oppgaven videre til en presentasjon av relevant teori. Den første delen av teorikapitlet består av teori om diskurs og diskursanalyse og bildeanalyse, som er essensielt fordi oppgaven utfører en lærebokanalyse. Deretter følger den andre delen av teori, som vil anvendes til å drøfte hvorfor Israel-Palestina-konflikten har en plass i KRLE-faget. Denne delen inkluderer blant annet teori om uenighetsfellesskap og kontroversielle tema i undervisning.

I påfølgende kapittel, som omhandler metode, vil jeg forklare mine valg av forskningsmateriale, samt avgrensning av disse – og valg av analyse. Kapittelet avsluttes ved å se på reliabilitet og validitet, samt min rolle som forsker i prosessen.

I det fjerde kapittelet fokuserer jeg på utvalgte deler av Overordnet del og læreplanen i KRLE. Formålet med dette kapitlet er å undersøke hvordan Israel-Palestina-konflikten kan integreres i faget, og hvorfor den er relevant. Jeg ser på hvordan konflikten dekker flere av fagets kompetansemål og verdier. Dette kapittelet er bevisst satt tidlig i oppgaven, for å etablere en forståelse av hvorfor konflikten bør være en del av KRLE-faget, til tross for at den ikke er inkludert i lærebøkene. Det er også med på å legitimere valget av å se på samfunnsfagbøkene. Dette kapittelet fungerer også som et premiss for videre utforskning av konflikten i lærebøkene, i samfunnsfag.

Det femte kapittelet, med tittelen Konflikten forløp, går i dybden på konflikten historie fra de to siste århundrene. Jeg ser på det som viktig å inkludere dette kapittelet før analysen av læreverkene. Dette sikrer at leseren får en grundig forståelse av konflikten som helhet, og legger til rette for en bedre vurdering av hva læreverkene inkluderer og ekskluderer.

Neste kapittel trekker jeg ut de relevante delene fra læreverkene og analyserer dem. Jeg undersøker språkbruken, innholdet og bildene som omhandler konflikten. Kapittelet er strukturert slik at jeg tar for meg en lærebok eller nettressurs om gangen.

Syvende kapittel er drøftingskapittelet, og det er todelt. Første del drøfter analysen av læreverkene, og vurderer helheten av innholdet og fremstillingen av konflikten. Den andre delen drøfter hvorvidt konflikten burde ha en plass i KRLE-faget og i så fall hvorfor. Dette kapittelet benytter også teorier presentert tidligere, for å styrke drøftingen.

Avslutningsvis, i konklusjonen, vil jeg sammenfatte funnene i oppgaven, besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, og deretter se på mulige retninger for videre forskning.

2. Teori

2.1 Diskurs

Diskurs er for mange bare et annet ord for debatt, men det er langt mer enn det. Begrepet utvider seg langt inn i samfunnsvitenskapen og språkvitenskapen. Det handler om hvordan vi tenker, forstår og uttrykker oss i verden. Tankesett, forståelsesformer, og til og med språklige mønstre og ideologier – alt faller innenfor dette begrepet (Grue, 2021). Ifølge Jørgensen og Philips (1999, s. 9) kan diskurs defineres som en bestemt måte å prate om og forstå verden på. Det er som et rammeverk som styrer hvordan vi snakker og skriver om ting, og hvem som får lov til å snakke. Dette rammeverket og disse mønstrene kan tvinge fram en versjon av sannhet eller virkelighetsoppfatning på bekostning av andre måter å se verden på (Baker, 2021a). Ulike sosiale miljøer vil ha ulike diskurser, eksempelvis religiøse diskurser og farlige, vitenskapelige diskurser (Repstad, 2014, s. 109)

Diskurs er som en slags veiledning for hva som kan sies og hvordan det skal sies. For eksempel når vi snakker om likestilling er det en dominerende diskurs som sier at kvinner og menn skal være likestilte, med de samme mulighetene. Å si mot dette ved å si at kvinner bør holde seg hjemme, eller å så tvil om en kvinnes evne til å utføre visse oppgaver, bryter med de etablerte mønstrene og kan bli sett på som kontroversielt.

Men diskurs er ikke bare begrenset til ord. Noen teoretikere mener det også inkluderer handlinger og objekter som er med på å forme mening (Baker, 2021a). Eksempelvis kan mangelen på arbeidsklær og utstyr tilpasset den kvinnelige anatomien også være en del av diskursen om likestilling.

Hvordan diskurs former og reflekterer samfunnet vårt er spesielt fascinerende. Gjennom språket forstår vi verden, men samtidig endrer vi den gjennom våre ord og handlinger (Baker, 2021a). Det er en konstant vekselvirkning mellom språk og samfunn.

Det komplekse forholdet mellom tekst og kontekst er kjernen i diskursanalyse, en tverrfaglig forskningsretning som søker å forstå hvordan diskurser skapes, opprettholdes og endres over tid. Det er gjennom slike analyser at vi kan begynne å avdekke de underliggende strukturene som styrer måten vi tenker og snakker på, og kanskje til og med begynne å utfordre dem.

2.1.1 Diskursanalyse

Språk er en sosialt betinget prosess, da også betinget av andre ikke-språklige deler av samfunnet (Fairclough, 2001, s. 22). Fairclough sier at de språklige fenomenene er sosiale i den forstand at når folk snakker eller lytter, leser eller skriver, gjør de det på en måte som er sosialt bestemt (Fairclough, 2001, s. 23). De følger altså diskursene i samfunnet. Studien og analysen av disse diskursene kalles diskursanalyse.

Diskursanalyse er en tilnærming til studiet av språkbruk i samfunnet. Den kan gjøres på mange ulike måter, men kjernen er å se på språk som mer enn bare ord; det er en sosial prosess som formes og formidler ideer, verdier og maktstrukturer. Både skriftlig og muntlig språkbruk kan gjøres til gjenstand for diskursanalyse (Mathisen, 1997, s. 2). Ifølge Mathisen er diskursanalyse en analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst. Det betyr å se på hvordan de ideer og begreper som produseres gjennom språket tolkes og er med på å forme deler av den samfunnsmessige virkeligheten (Mathisen, 1997, s. 3).

Med andre ord, diskursanalyse handler ikke bare om å tolke ordene som blir sagt og skrevet, men også om å forstå den bredere sammenhengen de eksisterer i, og hvordan de bidrar til å skape og opprettholde visse forståelser av virkeligheten. Ved å se på språk innenfor sin samfunnsmessige kontekst, kan diskursanalyse avdekke mønstrene og tankegangen som ligger til grunn for tekstene vi leser og hører. Det er essensielt at i diskursanalysen søkes det etter rammene og premisene på det store nivået, som bidrar til å gi mening til analysen av objektene på det mindre nivået. Ordene ville altså ikke hatt noen betydning uten konteksten teksten oppsto i. Konteksten er alt som gir ordene mening og virkning (Baker, 2021a).

Språk er langt fra nøytralt i sin bruk – det bærer alltid med seg ens eget perspektiv på verden. Den måten vi velger å formulere oss på, hvilke ord vi bruker og hvordan vi setter dem sammen, reflekterer og forsterker våre egne oppfatninger, verdier og maktposisjoner. I denne konteksten blir diskursanalyse et avgjørende verktøy for å avdekke de skjulte perspektivene, stemmene som blir undertrykt, og de ideologiske mekanismene som virker i samfunnet. Ved å dykke ned i språkets strukturer og sammenhenger, kan forskere og analytikere avsløre hvordan ulike diskurser bidrar til å forme og opprettholde maktstrukturer og sosiale hierarkier (Baker, 2021b). Dette gjør diskursanalyse til en metode for ikke bare å forstå, men også kritisere og utfordre den rådende samfunnsordenen.

2.1.2 Foucault – maktdiskurs

I Foucaults prosjekt er ikke lenger leting etter den ene sanne virkelighet i fokus, men snarere det å forstå hvorfor visse sannheter fremstår for oss som den ene sanne virkeligheten, og hvilken makt som ligger til grunne (Bjørge, 2009, s. 305). Det er i denne spenningen mellom kunnskap og makt at Foucault søker å avdekke underliggende strukturer av makt i samfunnet. Han mener vi må lete for å spore makten i fremveksten av kunnskap om samfunnsinstitusjoner og samfunnsfenomener (Bjørge, 2009, s. 308). For å gjøre dette ønsker ikke Foucault å se på dette på overflaten, han ønsker å grave dypere. Ved å kaste fra oss hele vår tenkemåte, vil diskursene som kommer mellom oss og «virkeligheten» komme fram. Han vil utfordre de etablerte diskursene som dikterer vår virkelighetsforståelse, og avsløre hvordan de ikke er så naturgitte og normale som vi skulle tro (Bjørge, 2009, s. 308–309). For eksempel viser han at begreper som «seksualitet» og «kjønn» ikke er uforanderlige og noe som alltid har vært. Det er heller menneskeskapt og betydningen er omformet gjennom historien. I dette eksemplet er «seksualitet» og «kjønn» konstruert og formet av historiske og sosiale krefter. I et slikt eksempel ser vi hvordan makt og diskurser henger sammen (Bjørge, 2009, s. 312–313).

2.2 Bilder og illustrasjoner

2.2.1 Multimodalitet

Mange av tekstene vi støter på i vårt daglige liv, er det vi kan kalle sammensatte – eller multimodale – tekster. Disse tekstene kjennetegnes ved at de kombinerer to eller flere modaliteter i et helhetlig uttrykk. En modalitet kan forstås som en spesifikk uttrykksform, eller en unik måte å formidle mening på (Andersen et al., 2012, s. 158). Et klassisk eksempel på en sammensatt tekst er lærebøker, som benytter seg av flere modaliteter som tekst, bilder og illustrasjoner for å formidle informasjon og kunnskap. Ved å kombinere ulike modaliteter, eksempelvis verbalspråk og bilder, appellerer tekstene til flere sanser samtidig, og modalene virker sammen for å skape en meningsflyt, men også et flertydig innhold (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 69; Selander & Skjelbred, 2004, s. 44).

2.2.2 Bilder og illustrasjoner som læremiddel

Illustrasjoner har blitt brukt som pedagogisk verktøy i lang tid.. Allerede i 1658 benyttet den anerkjente utdanningsfilosofen Comenius illustrasjoner i sin lærebok «Orbis Sensualium

Pictus» (verdensbilder) som et sentralt element i en pedagogisk fremstilling. Comenius forklarte den strategiske bruken av illustrasjoner, ved å påpeke at bildene fanget barnets interesse og oppmerksomhet, og at visuelle inntrykk gjorde det lettere å huske lærestoffet (Comenius [1658] 2006, henvist i Mikkelsen & Sætre, 2022, s. 194).

Bilder har en unik evne til å formidle informasjon raskt og direkte. De romlige dimensjonene som kommer fram i bildene tillater en umiddelbar forståelse av plassering og sammenhenger. Der verbalspråket må avkodes, vil bilder kunne kommunisere den direkte opplevelsen vi har når vi ser noe i sanntid (Kristensen et al., 2011, henvist i Mikkelsen & Sætre, 2022, s. 24). Videre åpner bruken av bilder opp for muligheten til å uttrykke stemninger og følelser som kan være utfordrende å formidle gjennom ord (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 69). Denne evnen til å formidle følelser, kunnskap og informasjon på en visuell måte, gjør bilder til effektive pedagogiske hjelpemidler

Allan Paivio har en teori om dual koding, som har stor aksept som et grunnleggende prinsipp for læring. Teorien går ut på at når vi bruker bilder, benyttes en annen del av hjernen enn når vi leser. Teorien tar utgangspunkt i at hjernen arbeider i to separate systemer: et system spesialisert for verbalt språk og et system spesialisert for ikke-verbale objekter, hendelser eller bilder (Sadoski & Paivio, 2012, s. 28). Koding refererer, i denne sammenhengen, til hvordan informasjon fra den eksisterende verden blir oppfattet og behandlet, i de indre strukturene av hjernen. Dual-koding-teorien indikerer at all innhenting av kunnskap og meningsskaping involverer en interaksjon mellom det språklige og det visuelle systemet (Sadoski & Paivio, 2012, s. 29)

En tydelig trend i denne forskningen er at riktig bruk av illustrasjoner, spesielt når de er integrert i teksten på en hensiktsmessig måte, kan forbedre læringsutbyttet betydelig (Mikkelsen & Sætre, 2022, s. 194). Bjorvand & Tønnessen (2012) utdyper dette ved å beskrive at bilder og illustrasjoner brukes for å bygge en bro mellom lesernes hverdagserfaringer og det faglige innholdet som presenteres i fagbøkene. Disse bildene kan gi leserne en mulighet til å oppleve steder og mennesker som de ikke nødvendigvis har direkte tilgang til (Bjorvand & Tønnessen, 2012, s. 18).

2.2.3 Forholdet mellom bilde og tekst

Bilder og illustrasjoner til en tekst står i et samspill med hverandre. Bildene kan ha ulike funksjoner og hensikter. Samspillet mellom bilde og tekst endrer seg etter hvordan bildet

forholder seg til teksten. Når meningsinnholdet i én modalitet, for eksempel et bilde, knyttes til meningsinnholdet i en annen modalitet, for eksempel en tekst, dannes det som kalles en informasjonskobling i den sammensatte teksten (Andersen et al., 2012, s. 162). Måten disse informasjonskoblingene kategoriseres på varierer. Oppgaven vil nå introdusere to ulike tilnærminger til denne kategoriseringen, som presenteres i bøkene *Litterær analyse, en innføring* (Andersen et al., 2012) og *Den norske biletboka* (Birkeland & Storaas, 1993).

I boken *Litterær analyse, en innføring* (2012) presenteres en kategorisering av disse informasjonskoblingene, som ser på hvordan ulike modaliteter samhandler og beriker hverandre. Boken introduserer fem kategorier: spesifisering, tolkning, omskriving, kontrastering og utfylling.

Spesifisering er informasjonskobling der én modalitet presiserer eller konkretiserer informasjonen som formidles i en annen modalitet. Et eksempel er forholdet mellom en bildetekst og et fotografi, der teksten angir detaljer som identitet og kontekst, som ikke nødvendigvis er synlig i fotografiet alene. Denne koblingen reduserer meningsinnholdet i den andre modaliteten ved å begrense tolkningsmulighetene (Andersen et al., 2012, s. 162). Tolkning derimot, har motsatt funksjon. Den bidrar til å utvide meningsinnholdet. Når en modalitet tolker eller utforsker dypere sammenhenger i en annen modalitet, beriker den opplevelsen ved å tilføre nye perspektiver og tolkningsmuligheter. Det kan for eksempel være en artikkel som fortolker et kunstverk (Andersen et al., 2012, s. 163)).

Omskriving går ut på tilfellene der meningsinnholdet i to modaliteter er mer eller mindre identisk. Dette er vanlig i sammensatte tekster som ønsker å formidle et viktig budskap, da det øker sjansen for at budskapet blir oppfattet av flere. Eksempler på dette kan være en vaskeapp der det står at plagget skal vaskes for hånd, og det er avbildet av en hånd i en vaskebalje. (Andersen et al., 2012, s. 163). Kontrastering er når modalitetene står i kontrast til hverandre. Innholdet i bildet og tekst er motsetninger, som kan bidra til å skape spenning eller fremheve viktige temaer i teksten (Andersen et al., 2012, s. 164). Til slutt har vi utfylling som oppstår når informasjonen i én modalitet supplerer det som uttrykkes i en annen modalitet. Denne typen informasjonskobling kan variere fra å gi tilleggsopplysninger til å være essensiell for å forstå teksten som helhet (Andersen et al., 2012, s. 164).

Den norske biletboka (1993) har også sett på samspillet mellom tekst og bilde. Her blir det presentert tre kategorier: den dekorative, den gjenfortellende og den tolkende. Den dekorative

kategorien gir illustratøren en særlig fristilt rolle, der bildet først og fremst tjener som dekorasjon eller lystbetont tillegg til teksten. Her er relasjonen mellom tekst og bilde ofte løs og tilfeldig, der bildet utfyller teksten uten nødvendigvis å forsterke eller utvide den (Andersen et al., 2012, s. 206; Birkeland & Storaas, 1993, s. 207). Det dekorative bildet kan være en uavhengig estetisk komponent, som tilfører visuell appell til teksten, uten å nødvendigvis bidra til økt forståelse av teksten.

Den gjenfortellende kategoriseres av en symmetrisk relasjon mellom tekst og bilde, der bildet fungerer som en direkte illustrasjon av det teksten uttrykker. Det gjenfortellende bildet forklarer og forsterker teksten ved å gi visuell støtte og tydeliggjør dens budskap (Andersen et al., 2012, s. 206; Birkeland & Storaas, 1993, s. 208). Dette kan ses på samme måte som kategorien omskriving fra *Litterær analyse, en innføring*. Den tredje og siste kategorien i *Den norske biletboka* er den tolkende. Den tar samspillet mellom tekst og bilde til et dypere nivå, ved å utvide det som blir formidlet av det verbale. I tolkende bilder går bildet i dialog med teksten, kommenterer den og formidler flere detaljer eller nyanser som ikke nødvendigvis er eksplisitt uttrykt i teksten alene. Her utfyller bildet teksten ved å tilføre nye perspektiver, og beriker leserens opplevelse gjennom visuell fortolkning (Andersen et al., 2012, s. 206; Birkeland & Storaas, 1993, s. 209).

2.3 Uenighetsfellesskap

Lars Lairds Iversen har lansert konseptet «uenighetsfellesskap» i forbindelse med KRLE-faget og han har en minimumsdefinisjon på uenighetsfellesskap som lyder slik: «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Iversen diskuterer konseptet uenighetsfellesskap på tre ulike nivåer: identitetsnivå, gruppenivå og samfunnsnivå. Han tar særlig fram klasserommet som eksempel på hvor uenighetsfellesskap kan oppstå. Diskusjoner og uenigheter blir fremhevet som verktøy for økt innsikt i andre menneskers verdensbilde. Gjennom å utforske andres perspektiver kan uenighet bidra til å redusere fremmedfrykt og fremme forståelse (Iversen, 2014, s. 13). I skolemiljøer får elever mulighet til å uttrykke sine meninger uten å være ansvarlige for konsekvensene av en eventuell gjennomføring. Denne unike muligheten skaper en arena for å øve på samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter, som er viktig i samspill med andre (Iversen, 2014, s. 16).

Iversen argumenterer for at organisert uenighet er en styrke i beslutningsprosesser, da det fremmer kreativitet (Iversen, 2014, s. 56). Trygge rom hvor feil er akseptable og læring oppmuntres, er avgjørende for å utløse kreativitet (Iversen, 2014, s. 57). Et klasserom er et unikt eksempel på et uenighetsfellesskap, der elevene ikke trenger å forholde seg til akutte, opplevde problemer. Derfor kan det være et trygt rom for å utforske meninger, eksperimentere, utfordre både egne og andres synspunkter innenfor en læringskontekst. Dette skiller seg fra situasjoner der handlinger umiddelbart kan føre til større konsekvenser (Iversen, 2014, s. 63).

Klasserom i offentlige skoler blir sammenlignet med demokratiske samfunn i liten skala (Iversen, 2014, s. 62). Dette understreker viktigheten av å lære håndtering av uenighet og demokratiske prosesser tidlig i utdannelsen. Og slik som alle samfunn, er alle skoleklasser mangfoldig og sammensatt av ulike bakgrunner og perspektiver. Dette mangfoldet må håndteres, og Iversen argumenterer for at å betrakte mangfold som uenighet heller enn kulturelle forskjeller eller verdikonflikter, kan føre til bedre håndtering av ulike perspektiver (Iversen, 2014, s. 62). skolen har altså store potensial til å være et sted der elever lærer å håndtere uenighet, selv når sterke følelser er involvert (Iversen, 2014, s. 80). Dette peker på skolens rolle i å fremme sosiale og kognitive ferdigheter som er nødvendige for deltakelse i et mangfoldig samfunn.

2.4 Kontroversielle tema i undervisningen

KRLE-faget, i motsetning til andre fag som matematikk og naturfag, har ikke et fokus på å formidle en fastlåst og sikker kunnskap. I stedet legges det vekt på å utforske subjektive sannheter og lære om det som betegnes som usikker kunnskap. Selv om faget også inkluderer målbare kunnskaper, består det ikke primært av å lede elevene mot én universell sannhet. Faget har større fokus på å oppmuntre dem til å finne svar som føles meningsfulle for dem selv. KRLE er preget av et riktig mangfold av personlige sannheter, som utgjør en del av uenighetsfellesskapet som ble diskutert tidligere. Derfor fremstår KRLE-faget som en ideell arena for å utforske og undervise om kontroversielle temaer. Men hvorfor er det viktig å inkludere slike temaer i undervisningen?

Europarådet har publisert en læringsressurs for lærere som omhandler nettopp å undervise i kontroversielle tema. I heftet nevnes flere grunner til hvorfor det er viktig å undervise i disse temaene (Europarådet, 2016, s. 35). Det nevnes blant annet at kontroversielle temaer alltid vil være en viktig del av samfunnet, og det er avgjørende at elevene tilegner seg kunnskap om

dem, som en del av sin utdanning i politikk og samfunnsliv. Diskusjonen av slike temaer er en integrert del av den demokratiske prosessen. Gjennom å praktisere blant annet åpenhet, nysgjerrighet, forståelse og fredelig konfliktløsning, utvikler elevene ferdigheter som gjør dem i stand til å aktivt delta i demokratiet. Videre vet vi at ungdom i dag kontinuerlig utsettes for informasjon om kontroversielle temaer gjennom sosiale medier, og det er viktig å hjelpe dem med å forstå og navigere gjennom informasjonsmengden. Ved å lære elevene hvordan en håndterer slike temaer i undervisningen, vil de være bedre rustet til å håndtere andre kontroversielle temaer, i senere tid (Europarådet, 2016, s. 35).

Diskusjoner om kontroversielle temaer har også en positiv innvirkning på elevenes personlige og emosjonelle utvikling, da de hjelper dem med å forstå egne følelser og verdier, og gir dem selvtillit og en sterkere identitet. Temaene bidrar videre til å konkretisere undervisningen i demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter, da de angår reelle og aktuelle spørsmål, som er essensielle for å forstå samfunnet vi lever i. Til slutt nevnes det at elever ofte tar opp kontroversielle temaer selv, uavhengig av undervisningens fokus, og derfor er det viktig for lærere å være forberedt på å håndtere slike situasjoner (Europarådet, 2016, s. 35).

3. Metode

3.1 Analyse som metode

Analysen av materialet innebærer en systematisk tilnærming til innsamlede data, der hovedmålet er å forstå og tolke fenomener. Begrepet «analyse» har røtter i gammelgresk, hvor det betyr å løse eller brette opp til håndterbare biter og størrelser. Som påpekt av Repstad (2019, s. 93), illustrerer denne definisjonen av begrepet utvelgelsen og struktureringen av materialet etter innsamlingen av materialet er fullført. Selv om denne oppgaven ikke skal utføre en datainnsamling, men et datautvalg, er beskrivelsen av analyseprosessen fremdeles gjeldende. Analyseprosessen innebærer ikke bare utvelgelsen og forkasting av deler av materialet, men også det videre arbeidet med å etablere sammenhenger, identifisere spenninger og diskutere funn i lys av relevant teori (Anker, 2020, s. 17). Dette er en bred forståelse av analyse.

Kirsti Malteruds (2017) definisjon av analyse gir ytterligere innsikt ved å vektlegge prosessen ved å stille spørsmål til data, (hva forteller dette om x?), organisere dem systematisk og kommunisere resultatene på en forståelig og relevant måte. Denne definisjonen utvider forståelsen av analyse ved å inkludere den dialogiske og reflekterende karakteren av analyseprosessen, hvor forskeren kontinuerlig søker forståelse og formidler innsikt til potensielle lesere (Malterud, 2017, s. 18).

En bred forståelse av analyse som både en selektiv og reflekterende prosess danner grunnlaget for denne oppgaven. Gjennom anvendelsen av ulike analysemetoder og teoretiske perspektiver, vil oppgaven blant annet utforske maktdiskursen i fremstillingen av Israel-Palestina-konflikten i læreverkene, og forsøke å gi innsikt i dets betydning og implikasjoner.

3.1.1 Dokumentanalyse

I begynnelsen av arbeidsprosessen med oppgaven visste jeg at jeg ønsket å analysere ulike læreverker, for å undersøke fremstillingen av Israel-Palestina-konflikten i disse. Derfor ble dokumentanalyse og innholdsanalyse det naturlige valget i denne oppgaven.

I forskningssammenheng brukes ordet dokument om alle skriftlige kilder som er relevante for forskeren. Dokumenter kan variere i form, fra offentlige dokumenter til mer private tekster, inkludert bøker, sosiale medier, e-poster og eller årsplaner (Johannessen et al., 2021, s. 235).

Dokumentanalyse involverer å gi visse tekster status som kilder eller data for undersøkelsen, på linje med feltnotater eller intervjuutskrifter (Repstad, 2014, s. 103). Dokumentanalyse blir ofte sett på som en form for kvalitativ innholdsanalyse, der forskeren samler inn data for å analysere viktige sammenhenger og relevant informasjon om samfunnsforholdene som studeres (Johannessen et al., 2021, s. 236). En vurderer og inkluderer skriftlig materiale, også bilder, i analysen som er relevant for å svare på spesifikke problemstillinger (Johannessen et al., 2021, s. 236; Repstad, 2014, s. 103).

Det er viktig å vurdere faglitteraturen med tanke på den konteksten den er skrevet i. Dette inkluderer å ta i betraktning når faglitteraturen ble utgitt og hvem som er den tiltenkte målgruppen (Johannessen et al., 2021, s. 238). Alt materiale som er brukt i denne oppgaven er utviklet til fagfornyelsen 2020 (LK20), og deres formål er spesifikt å fungere som ressurser i undervisningen, rettet mot elever på 10. trinn. Det er essensielt å analysere disse læreverkene med tanke på deres tilpasning til og innvirkning på denne bestemte målgruppen og deres pedagogiske behov.

Det er flere grunner til hvorfor dokumentanalyse er en hensiktsmessig metode å ta i bruk for å svare på den første delen av problemstillingen i oppgaven, som er «Hvordan fremstilles Israel-Palestina-konflikten i læreverkene?». Dokumentanalyse tillater en grundig gjennomgang av læreverkene, som gjør det mulig å få et helhetlig bilde av hvordan konflikten behandles og hvordan ulike synspunkter presenteres. Den tillater også en kvalitativ innholdsanalyse, slik at oppgaven kan identifisere og systematisk vurdere ulike aspekter ved teksten, for eksempel språk- og begrepsbruk, representasjoner og ulike vinklinger og utelatelser. Siden læreverkene er tilgjengelige som offentlige dokumenter minimerer det potensiell påvirkning fra eksterne faktorer, som kunne oppstått ved for eksempel intervju eller observasjoner. Målet med dokumentanalysen er å belyse hvordan konflikten fremstilles i læreverkene, og metoden gir direkte tilgang til materialet som er av interesse.

Hermeneutikk

Dokumentanalysen er en metode som drar nytte av prinsipper fra hermeneutikken. I sin essens søker det hermeneutiske tolkningsarbeidet å avdekke en underliggende sammenheng eller en dypere mening i tekster. Som Repstad (2014) påpeker, er hermeneutikk i sin kjerne en fortolkende prosess som involverer å lese allmenne trekk og sammenhenger inn i konkrete observasjoner (Repstad, 2014, s. 121). Denne tilnærmingen er et forsøk på å reflektere over

hvordan forståelse og tolkning oppstår i humanistiske vitenskaper, som litteraturanalyse og historieforskning. Hermeneutikken søker å skape mening og forståelse av det materialet som blir studert, og det sentrale målet er å gjøre det uklare eller uforståelige til noe forståelig (Gilje, 2019, s. 11).

Gjennom hermeneutikken kan forskeren utforske hvordan ulike elementer i tekst bidrar til å konstruere en bestemt forståelse eller framstilling av et emne. Siden jeg ser på historiske, religiøse og kulturelle aspekter ved Israel-Palestina-konflikten har jeg valgt en hermeneutisk metode, som er en fortolkende metode..

3.1.2 Diskursanalyse

Dokumentanalysen drar også nytte av prinsipper fra diskursanalyse. Diskursanalyse er primært opptatt av å avdekke tenkemåtene som kommer til uttrykk i tekster, samtidig som tekstene selv bruker disse tenkemåtene til å bekrefte eller omforme dem (Bratberg, 2021, s. 13). Som Repstad (2014) påpeker, involverer diskursanalyse å studere tekster i sammenheng med deres sosiale kontekst for å identifisere hvilke meninger som blir uttrykk, hvilke retoriske virkemidler som blir brukt og hvordan meningene reflekterer felles eller dominerende tenkemåter i samfunnet (Repstad, 2014, s. 108). Multimodal diskursanalyse utvider denne tilnærmingen ved å inkludere mer enn bare tekst, og studerer også andre modaliteter, slik som bilder (Neumann, 2021, s. 111). Diskursanalyse er derfor en metode for å forstå ikke bare det som faktisk blir skrevet i teksten, men også hvordan det blir skrevet, hvilke underliggende holdninger og verdier som kommer til uttrykk, og hvordan disse meningene er forankret i samfunnet. Ettersom diskursanalyse er utdypet grundigere i teorikapittelet, vil det ikke forklares nærmere i denne delen av oppgaven.

3.1.3 Kvalitativ metode

Arbeidet i denne oppgaven ser blant annet på språket i tekstene om konflikten, for å kunne si noe om hvordan konflikten blir fremstilt i læreverkene. Fremfor å se på antall sider konflikten har fått i alle lærebøker, antall bilder eller hvor ofte ulike begreper blir brukt, går oppgaven i dybden av teksten og innholdet. Dette kalles en kvalitativ metode. Kvalitative metoder bruker språket som verktøy for å samle informasjon om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Jeg fokuserer på å gå i dybden heller enn i bredden, som er det Repstad (2014) beskriver som en kvalitativ metode (Repstad, 2014, s. 17). Jeg studerer bare ett kapittel i tre læreverk, men til gjengjeld studerer jeg kapittelet som helhet.

I begynnelsen av prosessen ble det vurdert å inkludere en kvalitativ metode som involverte analyse av forekomsten av begreper som «jøder» eller «konflikt» og «krig». Imidlertid ble det ikke funnet noen markerte funn relevante for oppgaven, og derfor ble den lagt til side.

3.2 Valg av forskningsmateriale

3.2.1 Lærebøker i KRLE

Enhver forskning involverer en selektiv fremstilling av virkeligheten, hvor visse elementer må velges bort. Den første delen av problemstillingen i oppgaven er som nevnt «Hvordan fremstilles Israel-Palestina-konflikten i læreverkene?». Jeg har valgt å se på læreverkene til Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm, da disse forlagene er de tre største forlagene i Norge (Neraal, 2018), (*Her er Norges største forlag*, 2019). Et eksempel på et læreverke jeg kunne valgt å se på, men som jeg valgte bort er læreverket til Fagbokforlaget.

Innenfor disse tre forlagene, måtte jeg trekke ut hvilke lærebøker som skulle inkluderes. KRLE-bøkene til Gyldendal heter *Horisonter* og inkluderer en bok for hvert trinn. Aschehoug har boken *Store Spørsmål*, som er en samlet bok for 8.-10. trinn. Til slutt har Cappelen Damm bøkene som heter *KRLE* som også har én bok per trinn. dermed inkluderes til sammen syv bøker. Jeg brukte nettbiblioteket til nasjonalbiblioteket for å få tilgang til lærebøkene, hvor jeg også kunne bruke søkemotoren for å enkelt finne fram til det innholdet jeg var på utkikk etter, nemlig Israel-Palestina-konflikten. Jeg brukte søkeordene «Israel», «israelere», «Palestina» og «Palestinere» for å navigere meg gjennom bøkene, og lagde et skjema som jeg fylte inn for å få oversikt. Jeg lagde «koder»; hvor mange ganger ble Israel / israelere nevnt, hvor mange ganger ble Palestina / palestinere nevnt og hvor mange ganger konflikten ble nevnt.

Gyldendal	Israel	Palestina	Konflikt	Aschehoug	Israel	Palestina	Konflikt	Cappele Damm	Israel	Palestina	Konflikt
Horisonter 8	38	8	2					KRLE 8	1	0	0
Horisonter 9	2	5	0	Store spørsmål 8-10	27	3	1	KRLE 9	5	0	0
Horisonter 10	18	3	0					KRLE 10	0	0	0

Figur 1: Alle lærebøkene fra tabellen er kildehenvist i egen liste på slutten av oppgaven.

Vi ser en trend der Israel / israelere blir en oftere nevnt enn Palestina / palestinere. Dette er kanskje ikke så rart da det er krle-bøker, der jøder og jødedommen er svært relevant. Palestina / palestinere blir likevel nevnt en del innimellom. Likevel er det kun to av bøkene som nevnte Israel-Palestina-konflikten. Ellers i bøkene ble Israel og Palestina nevnt i andre historiske og religiøse sammenhenger. La oss se nærmere på de to bøkene som nevnte konflikten.

Horisonter 8 – Gyldendal

To steder i *Horisonter 8* blir konflikten nevnt. Det første finner vi på side 57, hvor vi ser en tidslinje over jødedommen (Deschington & Holth, 2006, s. 57). Tidslinjen slutter med 1948 hvor det står kort at FN vedtok at jødene skulle få eget land, Israel ble grunnlagt og at mange palestinere måtte flykte.

Det andre stedet er på side 65, også i kapittelet om jødedommen. Der står det et avsnitt som heter «Jødene i Israel». Ved siden av dette avsnittet er det en liten kommentar, hvor det refereres til nettsiden til boken hvor du kan finne informasjon om konflikten i Midtøsten mellom israelere og palestinere (Deschington & Holth, 2006, s. 65).

Store spørsmål – KRLE 8-10 – Aschehoug

Også her finner vi konflikten nevnt kort i kapittelet om jødedommen. På side 86, under delkapittelet «Drømmen om et eget land» finner vi et avsnitt som forklarer at Israel tok i mot jøder etter andre verdenskrig og at det skapte konflikter. Mange palestinere ble fordrevet vekk og måtte bo i flyktningleirer (Hove et al., 2020, s. 86).

Det er bemerkelsesverdig at Israel-Palestina-konflikten ikke blir nevnt i særlig grad i KRLE-bøkene. Dette funnet er av stor betydning, da det manglende innholdet om konflikten gjør det vanskelig for lærere å undervise om et viktig og aktuelt tema. Derfor har jeg valgt å se bredere på det tilgjengelige materialet. Jeg erkjenner at samfunnsfagbøker ikke nødvendigvis har direkte relevans for KRLE-faget, men jeg ser på dem som en potensiell ressurs for KLRE-lærere likevel. Det er blitt et større fokus på tverrfaglighet i den nye læreplanen, og det er ikke uvanlig at samfunnsfaglærere bruker krle-bøker og vis a vis, nettopp på grunn av tverrfaglighet. Derfor er det en naturlig bro mellom disse to fagene.

3.2.2 Lærebøker i samfunnsfag

I den innledende fasen av oppgaven ble det altså klart for meg at Israel-Palestina-konflikten ikke ble særlig nevnt i noen av de KRLE-lærebøkene på noen av trinnene. Dette er et funn i seg selv. Derfor ble søket utvidet til samfunnsfaglærebøkene. Her fant jeg fort ut av at konflikten hadde fått sin plass i alle 10. trinns-lærebøkene. Som et resultat av dette har jeg valgt å analysere lærebøkene i samfunnsfag på 10. trinn fra de tre største forlagene. Jeg skal derfor analysere *Relevans 10* fra Gyldendal, *Arena 10* fra Aschehoug og *Samfunnsfag 10* fra

Cappelen Damm. Det er og verdt å nevne at alle de tre lærebøkene er oppdatert etter fagfornyelsen LK20.

I tillegg til de fysiske lærebøkene, ønsket jeg å utforske om det fantes ytterligere materiale viet til konflikten i nettressursene til de tre lærebøkene. Det viste seg at det bare var én av nettressursene som hadde dette. Cappelen Damm sin nettressurs, kjent som *Skolen* eller *Skolenmin*, inneholdt mye materiale om konflikten. Konflikten har fått to egne læringsstier. I tillegg til læringsstiene er det ekstra materiale kalt «nyheter fra Skolen aktuelt». Her publiseres dagsaktuelle nyheter, hvor konflikten også har fått oppmerksomhet. Eksempler på nyhetsartikler er «Israel og Hamas i krig», «Samtalen midt i stormen» og «FN-domstol behandler anklagen mot Israel». Siden dette er tilleggsstoff, og jeg må ta hensyn til oppgavens størrelse, vil disse artiklene ikke inkluderes i analyse materialet.

De to andre nettressursene, Gyldendal sin *Skolestudio* og Aschehoug sin *Aschehougs univers* viste seg å ha identisk innhold med deres respektive fysiske lærebøker. Ingen av dem tilbød ekstra materiale om konflikten. Derfor vil det totale analyse materialet jeg skal arbeide med, bestå av *Relevans 10* av Gyldendal, *Arena 10* av Aschehoug og *Samfunnsfag 10*, av Cappelen Damm, i tillegg til samfunnsfag for 10. trinn på *Skolenmin* fra samme forlag.

Godkjenningsordningen

Før jeg går videre med å presentere materialet mitt, vil jeg kort gå innpå det som kalles godkjenningsordningen. Den norske utdanningssektoren gjennomgikk en betydelig forandring sommeren 2000 da en lang tradisjon og administrativ praksis ble avsluttet. Godkjenningsordningen ble avskaffet etter å ha regulert lærebøker i over 100 år. Ordningen hadde en innflytelse på både skolens innhold, lærernes undervisning og elevenes skolehverdag. Formålet med godkjenningsordningen var nemlig å sikre en konsistent kvalitet i undervisningen på tvers av hele landet, og den tjente som et verktøy for politisk styring av skolens læreplaner og pensum (Bratholm, 2001).

Reglementet som ble innført i 1962 fastsatte klare kriterier for vurderingen av lærebøkene. En pedagog, en faglig ekspert og en språkgransker ble satt til å evaluere bøkene ut fra estetiske, innholdsmessige og språklige aspekter. Denne grundige gjennomgangen bidro til å opprettholde høy kvalitet på læremidlene, samt sikre en helhetlig standard i undervisningen (Bratholm, 2001).

Til tross for de åpenbare fordelene med godkjenningsordningen, ble det også påpekt uheldige konsekvenser. En av disse var den underkjennelsen av lærernes evne til å vurdere læremidler selv. Avskaffelsen av godkjenningsordningen i 2000 markerte derfor en betydelig endring i lærernes rolle og ansvar i undervisningsplanleggingen. Lærerne fikk nå større frihet til å velge undervisningsmaterieell som best passet deres elevers behov, samtidig som de tok på seg ansvaret i enda større grad for å sikre at læreplanmålene ble oppfylt (Bratholm, 2001).

Jeg ønsker å påpeke at læreverkene jeg har valgt som materiale for oppgaven er skrevet etter at denne godkjenningsordningen ble avskaffet. Derfor kan det være variasjoner i innholdet mellom de ulike lærebøkene. Likevel er det forventet at læreverkene fortsatt vil tilfredsstillere kompetansemålene som er fastsatt i LK20, og lærerne vil fortsette å tilpasse undervisningen for å møte disse målene på best mulig måte.

Relevans 10 - Gyldendal

Av de tre lærebøkene er det denne boken som har minst tekst og informasjon om konflikten. Den ble utgitt i 2022, er på 250 sider og er skrevet av Heidenreich og Waage, K. Jeg vil kort gjøre leseren oppmerksom på at Waage, K. er ikke samme Waage som blir hyppig nevnt ellers i denne oppgaven. Kapittel 6 som heter «Krig mange steder» er delt opp i tre mindre deler: «mange typer krig», «hvem skal du tro på» og «alternativer til krig». Selve Israel-Palestina-konflikten står skrevet om på én side, s. 175, under «Krig mange steder», hvor det kort oppsummerer det som ledet til konflikten, og hvordan det har utviklet seg. Det er også kun ett bilde til denne teksten, som er et illustrert kart over Palestina-Israel-området.

Arena 10 – Aschehoug

Arena 10 er den boken som har gitt konflikten størst plass. Læreboken ble utgitt i 2021 og er på 232 sider. Den er skrevet av Erdal, Hellerud, Johnsen og Westersjø. Det er i kapittelet som heter «Midtøsten – konflikter med lange røtter» at vi finner informasjon om Israel-Palestina-konflikten. Den har fått dedikert hele ni sider, fra side 127 til 135, som inkluderer ti bilder til teksten.

Samfunnsfag 10 – Cappelen Damm

Samfunnsfag 10 er skrevet av Bredahl, Dehle, Larsen, Quintano, Ranheim, Salvesen og Øvretveit. Denne boken ble gitt ut i 2022 og er på 327 sider. *Samfunnsfag 10* har viet Israel-Palestina-konflikten to sider, s. 184 og 185, og ett bilde. Konflikten blir gjort rede for i det femte kapittelet «Maktbalansen i verden», i underkapittelet «Midtøsten-konflikten».

Skolenmin – Cappelen Damm

Så til slutt har vi *Skolenmin*, som er Cappelen Damm sin nettressurs. Der den fysiske læreboken faller til kort, med sine to sider, sørger nettressursen for å fylle inn det som mangler. Inne på samfunnsfag for 10. trinn finner vi temaet «Moderne Konflikter», der konflikten har fått to læringsstier. Disse læringsstiene inkluderer fagtekster med begrepsforklaringer, samt bilder, illustrasjoner og oppgaver. Det er fire tekster som er fordelt på de to læringsstiene, som heter «Dette er konflikten», «Hva ligger bak konflikten», «Krig og flyktningkrise» og «Fra intifadaen til i dag». Til sammen er det også 30 bilder og illustrasjoner fordelt på tekstene. Det er disse fire tekstene som er inkludert i analysemateriale mitt.

Ettersom *Skolenmin* er et dynamisk læreverk, som vil si at innholdet kan endres og revideres enklere enn en fysisk lærebok, er det verdt å nevne at innholdet fra *Skolenmin* er hentet i tidsrommet januar-mai 2024.

3.2.3 Avgrensing av analysemateriale

Etter å ha valgt *Relevans 10*, *Arena 10*, *Samfunnsfag 10* og *Skolenmin* som analysemateriale, sto jeg overfor utfordringen med å avgrense hvilke deler av teksten jeg skulle analysere. Dette var nødvendig da omfanget av oppgaven ikke tillot en fullstendig gjennomgang av all tekst relatert til Israel-Palestina-konflikten i de valgte lærebøkene og nettressursen. Siden *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* kun viet én eller to sider til nettemaet, bestemte jeg meg for å inkludere hele teksten i disse bøkene. *Arena 10* og *Skolenmin* derimot hadde betydelig mer materiale, og derfor måtte jeg velge nøye hvilke deler jeg skulle fokusere på, og hvilke jeg måtte utelate.

Det var to faktorer som spilte inn da jeg skulle velge hvilke deler jeg ønsket å inkludere. For det første ønsket jeg å inkludere avsnitt fra ulike deler av kapitlene spredt jevnt og ikke bare den innledende eller avsluttende delen av konflikten. Dette var for å gi leseren et bredere innblikk på hvordan hele emnet ble behandlet i bøkene. For det andre valgte jeg de avsnittene som virket mest interessante, enten på grunn av hvordan informasjonen ble formidlet eller på grunn av hva den spesifikt omhandlet.

3.2.4 Avgrensning av bilder

Avgrensningen av bildeutvalget fulgte en tilsvarende tilnærming som for analysemateriale. Siden *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* kun hadde ett bilde hver relatert til temaet, krevde ikke

disse to bøkene noen utvelgelse av bilder for analyse. Imidlertid inneholdt både *Arena 10* og særlig *Skolen min* flere bilder, og jeg måtte derfor bestemme hvilke av disse jeg ønsket å fokusere på. Siden begge bildene i *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* var kartillustrasjoner, valgte jeg å ikke inkludere flere slike i analysen. Dermed ble kartillustrasjoner utelukket fra utvalget. De bildene jeg valgte ut, var de som fanget min oppmerksomhet enten på grunn av at de uttrykte mye følelser, eller fordi de syntes å ha en historie knyttet til seg. Jeg ønsket også å sikre at jeg analyserte omtrent like mange bilder som representerte palestinerne som de som presenterte jødene/israelerne, for å unngå en skjev representasjon.

Selv om jeg ikke kunne analysere alle bildene i oppgave, planla jeg likevel å gi noen kommentarer til slutt basert på en helhetlig vurdering av lærebøkene og nettressursens utvalg av bilder. For eksempel valgte jeg å ikke analysere det israelske flagget som var avbildet i *Arena 10*, men jeg vil likevel kommentere det interessante valget av å inkludere dette flagget, men ikke det palestinske.

Jeg kunne dessverre ikke inkludere bildene jeg analyserer i oppgaven på grunn av forlagenes manglende mulighet til å overføre lisenser av bildene, i tillegg til den betydelige kostnaden ved å kjøpe lisensene privat. Som et alternativ har jeg nøye beskrevet bildene. Dersom leseren av oppgaven ønsker å se bildene selv, har jeg gitt hvert bilde et navn, samt opprettet et tillegg der jeg refererer til bildene. Dette er for å sikre at bildene er tilgjengelige og lett å finne for de som søker å undersøke dem nærmere.

3.2.5 Framgangsmåte i analysen

Grunnet mengden materiale som skal analyseres, er resultat- og analysekapittelet inndelt i flere delkapitler. Jeg tar for meg ett læreverk av gangen, og deler det inn i tre kategorier. Det første delkapitlet, kalt «språk», fokuserer på språkbruken, formuleringene og begrepene som brukes i teksten. For å sikre en tydelig og strukturert analyse, har jeg valgt å inkludere hele avsnitt fra læreverkene. Dette valget er også gjort for å opprettholde en høy transparens i arbeidet. I det påfølgende delkapittelet, «innhold», gjennomgår jeg hva som er inkludert og ekskludert i fremstillingen av konflikten hendelsesforløp. Det siste delkapittelet, «bilder», tar for seg ett og ett bilde, der jeg først beskriver bildet og deretter analyserer det. Denne strukturen gjentas for hvert læreverk som blir analysert.

3.3 Kvalitetssikring

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet, ofte referert til som pålitelighet, er et begrep innen forskningspraksis som viser til troverdigheten av forskningen. Reliabilitet kan defineres som konsistensen i forskningsresultatene, og i hvilken grad de kan gjenskapes av andre forskere på ulike tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dersom en annen forsker utførte den samme studien og oppnådde vesentlige avvik i datamaterialet sammenlignet med den opprinnelige forskningen, antyder dette svakheter i studiens reliabilitet. Grunnlaget for slike tester er at det finnes en objektiv og stabil virkelighet som er målbar med presisjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Innenfor kvalitativ forskning, slik som denne oppgaven, vurderes imidlertid kravene til reliabilitet som mindre hensiktsmessige, da det er praktisk umulig for en annen forsker å kopiere nøyaktig en annen kvalitativ forskers arbeid (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 256). Forskeren anvender seg selv som et instrument i forskningsprosessen. Den unike erfaringsbakgrunnen til forskeren og den subjektive tolkningen av dataene gjør at arbeidet ikke kan dupliseres av en annen forsker.

Når det kommer til reliabilitet innen kvalitativ forskning er det derfor mer hensiktsmessig å knytte reliabilitetsbegrepet til refleksjon over hvordan forskerens analytiske tilnærming og subjektivitet kan påvirke resultatene. Dette innebærer at forskeren aktivt må reflektere over sin egen rolle og innflytelse i studien, samtidig som forskningsprosessen gjøres transparent og tilgjengelig for andre, slik at de kan gjøre egne refleksjoner over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). på bakgrunn av dette har jeg forsøkt å tydelig forklare analysens fremgangsmåte og begrunne mine valg.

3.3.2 Validitet

Validitet, også kjent som gyldighet, angir i hvilken grad en studie svarer på det den spør om, eller som Kerlinger (1979) skriver: «Måler du det du tror du måler?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 138). Validitet utgjør det fundamentale som bør ligge til grunn gjennom hele forskningsprosessen, og er avgjørende for å sikre vitenskapelig integritet og nøyaktighet.

Innenfor validitetsbegrepet er det noe som heter overførbarhet, også kjent som ytre gyldighet. Dette evaluerer i hvilken grad funn fra en bestemt kontekst kan generaliseres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I tilfellet med denne oppgaven som tar for seg Israel-Palestina-konflikten som et kontroversielt tema innenfor undervisningen, er spørsmålet om funnene kan overføres til andre kontroversielle temaer i undervisningen i KRLE-faget. Innenfor et kvalitativt perspektiv er overførbarhet knyttet til graden av gjenkjennelse, det vil si om lesere av forskningen kan identifiseres seg med beskrivelsene og si «Dette ligner mye på min situasjon» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

3.3.3 Forskerens rolle

Som tidligere nevnt har Israel-Palestina-konflikten pågått gjennom flere generasjoner, og den blusset opp igjen den 7. oktober 2023. krigen som har fulgt har utspilt seg parallelt med arbeidet med denne masteroppgaven. Som privatperson er det uunngåelig å gjøre opp sine egne meninger og fordommer når det gjelder slike kontroversielle temaer, og det ville være naivt å anta at dette ikke kan påvirke utførelsen av oppgaven. En av utfordringene som oppstår ved dokumentanalyse er at forskerens personlige perspektiv kan ha innvirkning på både utvelgelsen og tolkningen av tekstene (Johannessen et al., 2021, s. 243). Dette er noe jeg har vært bevisst på, og jeg har søkt å opprettholde en så nøytral posisjon som mulig. Jeg har vært kritisk til mine egne antakelser og vært oppmerksom på hvordan de kan påvirke min analyse.

I praksis kan være en utfordring å oppnå del ideelle nøytraliteten og objektiviteten som forskeren streber etter. Fortolkningsarbeidet kan avvike fra dette idealet og risikere å forvrengte eller ensidiggjøre resultatene (Repstad, 2014, s. 122). I teorien kan min egen tolkning avspeile mine egne verdier og perspektiver mer enn tekstens egentlige budskap. Det er derfor avgjørende å være kritisk til min egen tolkningsprosess og å søke etter en balanse mellom min forskerrolle og objektiviteten som er nødvendig for en grundig analyse.

4. Konfliktens plass i KRLE

Selv om Israel-Palestina-konflikten ikke er direkte inkludert i lærebøkene i KRLE, bør vi vurdere om den likevel har en berettiget plass i faget. Det er nettopp det som skal bli undersøkt i dette kapittelet, ved å se på Overordnet del og læreplan i KRLE. Dette er nødvendig for at videre arbeid med analysen av lærebøkene i samfunnsfag forblir relevant, til tross for at denne oppgaven er en master i KRLE.

Overordnet del er en del av læreplanverket og gjelder for grunnopplæringen i Norge. Den utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Der læreplanene for fag beskriver fagenes innhold og mål, gir Overordnet del retning for opplæringen i alle fagene. Og alle fagene bidrar til å realisere opplæringens brede formål. Det vil si at de verdiene og prinsippene som står i Overordnet del er gjeldende for alle fag, inkludert KRLE. Ved å se på innholdet i både Overordnet del og læreplanen i KRLE, kan vi undersøke hvorvidt Israel-Palestina-konflikten burde ha en plass i KRLE-faget og i hvilken grad.

Utgangspunktet for oppbyggingen av dette kapittelet var å ta for seg relevante deler fra Overordnet del først, for så å ta for seg læreplanen i KRLE. Ved å lese igjennom disse to elementene, fantes det en del overlapping. Derfor ble det hensiktsmessig å se på begge elementene samtidig. Strukturen for kapittelet vil da være inspirert av oppbyggingen av Overordnet del, hvor jeg innunder delkapitlene vil legge til relevante deler fra læreplanen.

4.1 Formålet med opplæringen

Under formålet med opplæringen er det særlig to avsnitt som er interessante å se på når det kommer til relevansen for Israel-Palestina-konflikten i KRLE-faget. I første avsnitt står det at skolen skal, i samarbeid med hjemmet, åpne dører mot verden og framtiden og gi elevene historisk kulturell innsikt og forankring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det et kompetansemål i KRLE etter 10. trinn går ut på å «utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også temaet «kjennskap til religion og livssyn» under kjerneelementene i KRLE står det at elevene skal få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn har vært en del av historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Konflikten mellom Israel og Palestina har dype røtter i historie, kultur og religion, som skal bli tydelig i senere del av oppgaven. En kan se tilbake til ideologiene på 1800-tallet, for å forstå utviklingen av konflikten fram til i dag. Et eksempel er framveksten av nasjonalismen og sionismen (jødisk nasjonalisme), som begge er et produkt av historiske endringsprosesser. Konflikten innebærer ulike kulturelle og religiøse perspektiver. Spørsmålet om delingen av Jerusalem, som er et viktig religiøst område både for jødene, muslimene og de kristne, er et eksempel på dette. Den involverer to folkegrupper, israelere og palestinere, med forskjellige kulturelle bakgrunner, tradisjon, språk og verdier. Forståelse av konflikten og dets kulturelle forskjeller, kan bidra til økt forståelse for det kulturelle mangfoldet som fins i både i og utenfor skolen.

Dette tar oss videre til det fjerde avsnittet, hvor det står det at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold, og vise respekt for den enkeltes overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å engasjere seg i en så omfattende og kontroversiell konflikt, kan elevene også utvikle en dypere interesse og respekt for andre kulturer, religioner og synspunkter.

4.2 Opplæringens verdigrunnlag

4.2.1 Menneskeverdet

Skolens formålsparagraf hviler på prinsippet om menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av eventuelle forskjeller. I tråd med dette skal ikke skolen bare formidle kunnskap, men også fremme holdninger som støtter opp under disse verdiene av likeverd og likestilling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under «fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen i KRLE står det at faget skal gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og fremme bevisstheten om menneskeverdet. Det skal legge til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et kompetansemål som er sentralt her er å kunne «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Gjennom undervisning om Israel-Palestina-konflikten kan elevene lære om hvordan brudd på menneskeverdet og menneskerettigheter har vært en konsekvens av konflikten, enten gjennom vold, diskriminering eller brudd på menneskerettighetene. Dette bidrar til økt

forståelse av viktigheten av å respektere og verne om menneskeverdet til alle mennesket, uavhengig av deres bakgrunn eller tilhørighet. Elevene får også innsikt i hvordan ulike grupper har blitt behandlet og hvordan dette har påvirket deres muligheter og rettigheter. Dette kan bidra til å fremme holdninger som støtter opp under prinsippene om likeverd og likestilling, og oppmuntre til engasjement for å bekjempe diskriminering og urettferdighet.

Videre legger formålsparagrafen vekt på betydningen av å respektere den enkeltes personlige overbevisning. Dette innebærer at alle skal ha friheten til å tenke, tro og ytre seg fritt, samtidig som elevene oppfordres til å aktivt bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det blir krenket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Konflikten mellom Israel og Palestina involverer sterke religiøse og kulturelle komponenter. Gode diskusjoner rundt konflikten kan gi rom for refleksjon over ulike perspektiver, og lære seg å respektere andres synspunkter og meninger, selv om de er forskjellig fra en egne.

4.2.2 Kritisk tenkning og etisk bevissthet

Opplæringen har som mål å utruste elevene med en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Dette innebærer evnen til å anvende fornuften på en utforskende og systematisk måte når de møter praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og ulike former for kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under «etisk refleksjon», som er ett av kjerneelementene i KRLE, står det at elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av blant annet egen erfaringsbakgrunn og evne til innlevelse. Dette gir muligheten til å håndtere utfordringer og konflikter med betydning for både skolemiljøet og hverdagslivet, samt det globale samfunnet. Filosofiske tenkemåter blir et verktøy for elevene som hjelper dem til å analysere argumentasjon og påstander på en kritisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Informasjon om konflikten i Midtøsten spres over alt i mediene, og ikke alle medier fremmer sannhetssøkende journalistikk. Forskjell mellom hva som er fakta og hva som er meningsinnhold er ikke like enkel å skille på sosiale medier. Israel-Palestina-konflikten er et tema godt egnet å bruke i klasserommet for å lære elevene å evaluere de ulike kildene kritisk og å skille mellom pålitelig og upålitelig informasjon. På den måten lærer elevene å «sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religion og livssyn» som er et kompetansemål i KRLE etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene skal lære å evaluere ulike kilder til kunnskap og utvikle en kritisk tankegang om hvordan kunnskap blir til. Videre skal de kunne erkjenne at deres egne erfaringer, synspunkter og overbevisninger kan være mangelfulle eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette fokuset på kritisk refleksjon og åpenhet for alternative perspektiver er essensielt for å utvikle elevenes evne til å forstå komplekse problemstillinger og ta velinformerte valg. Debatten om konflikten har flere sider og tolkninger, og det er viktig for elevene å være åpne for alternative perspektiver og synspunkter. Undervisning om konflikten kan utfordre elevenes egne forutsetninger og oppfordre dem til å vurdere ulike standpunkter og argumenter. I et klasserom som et uenighetsfellesskap oppmuntres elevene til å utforske og utfordre både egne og andres synspunkter, noe som kan føre til nye og innovative løsninger (Iversen, 2014, s. 63).

4.2.3 Demokrati og medvirkning

Skolens rolle i å forberede elevene til å delta aktivt i samfunnet omfatter å fremme og støtte grunnleggende demokratiske verdier. Dette inkluderer gjensidig respekt, toleranse, individets rett til tro og ytringsfrihet, samt frie valg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne forståelsen harmonerer godt med sammenligningen av klasserom i offentlige skoler med demokratiske samfunn i liten skala. Ved å lære håndtering av uenighet og demokratiske prosesser tidlig i utdannelsen, bidrar skolen til å fremme demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse og individets rett til ytringsfrihet (Iversen, 2014, s. 62).

Skolen har ansvaret for å fremme disse demokratiske verdiene og holdningene som et mottiltak mot fordommer og diskriminering. Videre skal skolen arbeide for å skape en kultur preget av respekt for mangfold, og elevene skal lære å håndtere konflikter på en fredelig og konstruktiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle skoleklasser er sammensatt av ulike bakgrunner og perspektiver, og dette mangfoldet må håndteres. Å betrakte mangfold som uenighet heller enn kulturelle forskjeller eller verdikonflikter, kan føre til bedre håndtering av ulike perspektiver og fremme respekt for mangfoldet som fins både i og utenfor skolen (Iversen, 2014, s. 62).

Videre, under «demokrati og medborgerskap» som tverrfaglig tema i KRLE, forklares det at ved å engasjere seg i etisk refleksjon, utvikler elevene også evnen til å problematisere makt og utenforskap og stille kritiske spørsmål til etablerte normer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved dette legger skolen grunnlaget for å utvikle samfunnsengasjerte og ansvarlige borgere som er rustet til å bidra i et demokratisk samfunn.

Gjennom undervisning om konflikten, som et kontroversielt tema, kan elevene lære å respektere og tolerere ulike synspunkter, som bidrar til å fremme den kultur i klasserommet som er preget av gjensidig respekt og forståelse. Som Europarådet skriver, er kontroversielle tema virkelig og aktuelle, og de levendegjør opplæringen i blant annet demokrati og medborgerskap (Europarådet, 2016). Temaet kan få fram sterke følelser, meninger og verdier elevene innehar. Å ha forståelse for andres meninger og synspunkter, krever at en eksponeres for dem, gjerne innenfor trygge rammer, som et klasserom. Israel-Palestina-konflikten kan derfor bidra til å skape en kultur i klasserommet, hvor en tolererer og respekterer hverandres meninger. Kunnskap om konflikten og hvordan den utspiller seg vil kunne få elevene til å reflektere og problematisere makt, på den måten at konflikten involverer komplekse maktstrukturer på både nasjonalt og internasjonalt nivå. Elevene kan og reflektere over hvordan ulike maktstrukturer kan fremme eller hindre rettferdighet og fred.

4.3 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Opplæringen, og KRLE-faget spesielt, har som mål å gi elevene et solid grunnlag for å forstå seg selv, andre mennesker og verden rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Under «sosial læring og utvikling» understrekes betydningen av å lære å lytte til andre og samtidig kunne argumentere for egne synspunkter. Dette gir elevene et viktig fundament for å håndtere uenigheter og konflikter, samt å søke etter felles løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan sees i sammenheng med kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» i KRLE, som går ut på at faget skal legge opp til at elevene får utviklet egne synspunkter og holdninger i møte med andre, gjennom dialog og refleksjon over likheter og ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette prinsippet kan ses i sammenheng med hvordan diskusjoner og uenigheter i et uenighetsfellesskap gir elevene muligheten til å utforske ulike perspektiver og verdensbilder. Ved å ta del i slike diskusjoner får elevene en økt innsikt i andre menneskers synspunkter, noe som kan bidra til å redusere fremmedfrykt og fremme forståelse (Iversen, 2014, s. 13). Dette bidrar til at elevene skal kunne reflektere over, og forholde seg til, spørsmål som det er dyp uenighet om, som står under kjerneelementet «utforsking av eksistensielle spørsmål og svar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kontroversielle temaer, slik som konflikten mellom Israel og Palestina, åpner opp for debatter og diskusjoner, som bidrar til å øve på åpenhet, og en vilje til å forstå andre. Slike diskusjoner hjelper også elevene til å forstå sine egne følelser og bli sikrere på egne verdier og synspunkter,

ved å diskutere (Europarådet, 2016, s. 35). Videre bidrar det til utvikling av evnen til å kommunisere effektivt og å samarbeide med andre. I et trygt rom for uenighet, som klasserommet, kan elevene øve slike på samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter. Dette er viktig i samspill med andre og bidrar til å utvikle elevenes evne til å håndtere uenighet på en konstruktiv måte (Iversen, 2014, s. 16).

Videre under temaet «demokrati og medborgerskap», som et tverrfaglig tema, vektlegges behovet for å utvikle evnen til kritisk tenkning, håndtering av meningsforskjeller og respekt for uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er svært relevant i KRLE-faget, da et av kompetansemålene er å kunne «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når en blir eksponert for synspunkter og argumenter, må en ta stilling til de ulike perspektivene som inkluderes i diskusjonen, som kan fremme kritisk tenkning. Undervisning om konflikten kan derfor være en mulighet til å øve på å håndtere slike meningsforskjeller, og å lære at ulike synspunkter kan eksistere side om side.

4.4 Oppsummering

Etter å ha sett på både Overordnet del og læreplanen i KRLE, argumenterer oppgaven for at Israel-Palestina-konflikten er av stor relevans for KRLE-faget. Kort oppsummert har konflikten dype røtter i historie, kultur og religion. Undervisning om konflikten gir elevene historisk kulturell innsikt og forankring, samtidig som den fremmer respekt for ulike perspektiver og kulturer. Gjennom å utforske konflikten kan elevene lære om menneskeverd og menneskerettigheter, og utvikle kritisk tenkning og kildekritikk. Konflikten bidrar også til å fremme demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse og konflikthåndtering. Samlet sett gir undervisning om Israel-Palestina-konflikten elevene mulighet til å utforske komplekse temaer knyttet til identitet, kultur, religion og samfunn, og forbereder dem til å bli informerte, engasjerte og ansvarlige borgere i et mangfoldig samfunn.

5. Konfliktens forløp

I senere deler av oppgaven har jeg til hensikt å utføre en analyse og diskusjon av innholdet i læreverkene, med vekt på Israel-Palestina-konflikten. For å muliggjøre en sammenligning, skal jeg undersøke konfliktens historiske utvikling i større detalj i dette kapitlet. Dette valget er bevisst for å sikre at leseren av oppgaven får en dypere forståelse av temaet, enn bare den grunnleggende kunnskapen. Dette er for at analysen av læreverkene skal få større relevans og dybde og for å øke forståelsen av den. På denne måten vil det også bli enklere å se hva som blir inkludert og ekskludert av læreverkene og hvilken påvirkning dette har for den helhetlige forståelsen av konflikten.

I arbeidet med dette kapitlet er Jørgen Jensehaugens sin bok «en kort introduksjon til Israel-Palestina-konflikten» (2023) fungert som en sentral referansekilde. Videre har verkene til Shlaim (2014), Waage (2013) og Heian-Engedal (2018) også vært betydningsfulle i dette kapitlet. Jeg vil oppfordre leseren til å oppsøke deres verk for en mer omfattende forståelse av konflikten.

Jeg erkjenner at dette kapitlet ikke fanger hele kompleksiteten av konflikten, som strekker seg over mange tiår med konfrontasjoner, kompleksitet og krig. På bakgrunn av begrensninger i oppgavens omfang og plass har jeg vært nødt til å utelate flere aspekter av konflikten. Dette inkluderer hendelser som Madrid-forhandlingene og Suezkrigen. Den andre intifadaen, som startet i år 2000, markerer slutten på dette kapitlet, selv om det har vært flere viktige hendelser etter dette tidspunktet. Jeg har tatt denne beslutningen basert på at læreverkene som skal analyseres senere i oppgaven heller ikke inkluderer hendelser etter denne perioden. Jeg ønsker også å understreke at jeg, av respekt for konflikten og dens kompleksitet, har valgt å holde dette kapitlet nært knyttet til kildene jeg har brukt. Det vil si at teksten reflekterer tett opp mot informasjon og språk som er hentet fra disse kildene. Språket i dette kapitlet vil bære preg av dette og vil kunne oppfattes noe annerledes enn resten av oppgaven.

5.1 De politiske ideologiene i Europa på 1800-tallet

En naturlig plass å starte denne tidslinjen på er i Europa på 1800-tallet, der ulike politiske ideologier begynte å forme seg. Å tilegne seg en grunnleggende forståelse av de varierte tankesettene og idéene som blomstret i denne tidsperioden, blir essensielt for å danne seg en mer solid forståelse for konflikten mellom Israel og Palestina i sin helhet. Man kan hevde at

det er nettopp disse ideologiene og deres historiske kontekst som ligger til grunn for konflikten.

5.1.1 Nasjonalisme

Flere betydningsfulle politiske ideologier florerer på denne tiden, men nasjonalismen var den mest fremtredende. Striden for nasjonal uavhengighet stod i sentrum. Her står følelse av tilhørighet sterkt, enten om det er til en nasjonalstat, en etnisk gruppe eller politisk ideologi. Målet er å oppnå en direkte sammenheng mellom etnisk tilhørighet og det politiske forholdet i et land (Knudsen, 2024). Gellner beskriver nasjonalisme som et politisk prinsipp hvor det å dele en felles kultur utgjør fundamentet for det sosiale bånd, og dermed er kulturell enhet selve kjernen av nasjonalismen (Gellner, 2018, s. 17).

5.1.2 Imperialisme

Imperialismen var en annen viktig idé i Europa på denne tiden. Idéen innebærer at mektige stater har rett til å erobre svakere stater eller territorier som de betraktet som folketomme eller uten suverenitet. Slike områder blir gjerne referert til som terra nullius (ingens land) (Jensehaugen, 2023, s. 21). Denne tankegangen er nært knyttet til nasjonalismen, da det å ha et omfattende imperium ga nasjonen større verdi i verden. Et eksempel på dette er det store kolonikappløpet i Afrika og Asia, der europeiske stater konkurrerte om å erobre flest og størst landområder.

En egen retning innenfor imperialismen er settlerkolonialismen, som betegner koloniale prosjekter der stater erobrer territorier og bosetter sin egen befolkningen der. Denne praksisen påvirket sionismen (jødisk nasjonalisme), da det var aksept for erobring av ikke-europeiske områder, innflytting og etablering av eget europeisk samfunn (Jensehaugen, 2023, s. 21).

5.1.3 Antisemittisme

Antisemittismen var en tragisk tankeretning i Europa, som utgjorde en særegen rasisme rettet mot jøder. Dette begrepet er en samlebetegnelse for negative oppfatninger og handlinger som er rettet mot jødiske mennesker. Mye av motivasjonen bak dette fenomenet er forankret i konspirasjonsteorier, slik som påstander om at jøder sitter på mye makt og utgjør en trussel, samt påstander om at de har ambisjoner om å erobre verdensmakten (*Antisemittismen*, 2024). Antisemittismen hadde allerede eksistert før 1800-tallet, men det fikk en særlig vekst i takt

med nasjonalismen, og kom til uttrykk gjennom systematisk diskriminering, organisert forfølgelse og til og med utryddelse av jøder (Jensehaugen, 2023, s. 22).

Kjernen i nasjonalismen var idéen som ett «vi», bestående av de som tilhører nasjonen, og et «dem», som representerer de som står utenfor. Som en minoritetsgruppe i Europa ble jødene spesielt sårbare, ikke minst på grunn av utbredt antisemittisme. Dette førte til at jødene ble ekskludert fra det nasjonale fellesskapet og plassert på utsiden (Jensehaugen, 2023, s. 22).

5.1.4 Sionisme

Dette førte til fremveksten av sionismen, altså den jødiske nasjonalismen. Theodor Herzl, kjent som den moderne sionismens far, ble overbevist om at jødene bare kunne sikre sin trygghet gjennom et eget hjemland. Disse idéene presenterte han i boken sin *Den jødiske stat* (1896), og året etter organiserte han den første sionistkongressen i Sveits (Jensehaugen, 2023, s. 22). Etter denne kongressen skrev Herzl i en dagbok, at han hadde grunnlagt den jødiske staten. Hadde han sagt det høyt ville alle le av han, men kanskje om fem, og i alle fall om femti år ville alle vite det (Shlaim, 2014, s. 3). Kongressen markerte begynnelsen på den politiske bevegelsen som senere førte til opprettelsen av staten Israel, femti år senere (Jensehaugen, 2023, s. 22).

5.2 Første verdenskrig (1914-1918)

Storbritannia, i allianse med Frankrike, seiret i første verdenskrig, samtidig som Det Osmanske Riket kollapset. I løpet av krigen ble det gitt motstridende løfter som var gitt til ulike parter. To spesielt bemerkelsesverdige avtaler som påvirket situasjonen i Midtøsten var Sykes-Picot-avtalen og Hussein-McMahon-korrespondansen (Jensehaugen, 2023, s. 24).

Sykes-Picot-avtalen gikk hovedsakelig ut på fordelingen av de arabiske områdene mellom de seirende partene etter nedfallet av Det Osmanske Riket. I følge avtalen skulle Frankrike få det som nå er Libanon og Syria, samt deler av Tyrkia, mens Storbritannia ble tildelt Jorda, Irak og Israel-Palestina (Jensehaugen, 2023, s. 24). samtidig ble det forhandlet en avtale mellom den britiske diplomaten Sir Henry McMahon og hashemitt-emiren Husein ibn Ali. Denne avtalen innebar britisk støtte for opprettelsen av et stort uavhengig arabisk kongedømme etter krigen, mot at hashemittene ledet et arabisk oppgjør mot Det Osmanske Riket. Problemet her var at disse avtalene gikk på tvers av hverandre, da de gjaldt for de samme områdene som i Sykes-

Picot-avtalen ble gitt til franskmennene og britene selv (Jensehaugen, 2023, s. 24). Det er ikke særlig overraskende at Sykes-Picot-avtalen veide tyngre enn Hussein-McMahon-avtalen, og det resulterte i at det ikke ble et stort arabisk kongedømme.

Det var en tredje aktør i oppdelingen av Midtøsten; nemlig Balfour-erklæringen. Denne ble viktig for Palestina spesielt. Den britiske utenriksministeren Arthur James Balfour skrev et brev adressert til den britiske jøden og politiske sionisten Lord Rothschild, november 1917. Dette brevet representerte en kjempetriumf for sionistene (Shlaim, 2014, s. 7). I det svært korte brevet sto det:

His Majesty's Government view with favour the establishment in Palestine of a national home for the Jewish people, and will use their best endeavours to facilitate the achievement of this object, it being clearly understood that nothing shall be done which may prejudice the civil and religious rights of existing non-Jewish communities in Palestine, or the rights and political status enjoyed by Jews in any other country. (Jensehaugen, 2023, s. 25)

Her blir det gitt uttrykk for den britiske regjeringens støtte til tanken om å støtte et jødisk nasjonalhjem i Palestina (Heian-Engedal, 2018, s. 24). Samtidig blir palestinerne kun betegnet som «existing non-Jewish communities», altså eksisterende ikke-jødiske samfunn i Palestina.

5.3 Palestinamandatet

Palestinamandatet var et territorielt mandatområde som omfattet det geografiske området som i dag utgjør Israel, Jordan, Vestbredden og Gazastripen. Det var tidligere underlagt Det osmanske riket, men ble overført til Storbritannia i 1920 etter første verdenskrig. Overføringen reflekterte den britiske seieren av krigen (Heian-Engedal, 2018, s. 24).

Palestinamandatet fremviste seg som en betydelig utfordring for det britiske styre. Hverken palestinerne eller sionistene viste seg tilfreds med den pålagte britiske myndigheten (Jensehaugen, 2023, s. 26). I tillegg til dette, de hadde individuelt omfattende nasjonale ambisjoner, hvilket resulterte i tre fremtredende områder med konflikt; konflikten mellom sionistene og det britiske styret, palestinerne mot det britiske styret, og palestinerne mot sionistene. Disse spenningene spisset seg spesielt da flere europeiske jøder migrerte til Palestina, hvor de etablerte sin egen koloni. De jødiske immigrantene organiserte seg i egne

foreninger, grunnla en separat militis, et slags uformelt utenriksdepartement og etablerte deres egne utdanningsinstitusjoner og andre strukturer (Jensehaugen et al., 2012, s. 282).

I 1936 utbrøt det et omfattende opprør blant palestinerne rettet mot de britiske myndighetene, en hendelse som skulle ha langvarige og betydelige implikasjoner for det palestinske samfunnet. Britene responderte på opprøret med en hardhendt militær respons, som resulterte i henrettelse, fengsling og tvangsforvisning av flere palestinske ledere. Samtidig engasjerte britene seg i å utruste og trene de jødiske styrkene, som skulle støtte deres kamp mot palestinerne. Dette førte til en markant svekkelse av de palestinske styrkene, samtidig som de jødiske styrkene ble styrket (Jensehaugen, 2023, s. 27). konsekvensene av opprøret i 1936 var blant annet en av hovedgrunnene til at sionistene oppnådde overtaket i Palestina ved utbruddet av borgerkrigen i 1947.

5.4 Andre verdenskrig (1939-1945)

Under andre verdenskrig antas det at omtrent seks millioner jøder falt som ofte for det nazistiske folkemordet. For mange europeiske jøder etter krigens slutt, fungerte dette som en bekreftelse på at Europa ikke lenger var et trygt sted for dem (Jensehaugen, 2023, s. 27). Denne situasjonen bidro til en betydelig fremvekst av sionistiske ideer innenfor det globale jødiske samfunnet. Mange jøder konkluderte nå med at den eneste måten å sikre seg mot en gjentakelse av en slik tragedie var etableringen av en sterk og uavhengig jødisk stat (Jensehaugen, 2023, s. 28).

Allerede før andre verdenskrig hadde jøder begynt å emigrere til Palestina gjennom en rekke migrasjonsbølger, kjent som aliyaher på hebraisk, som bokstavelig talt betyr «å stige opp» (Jensehaugen, 2023, s. 28). Dette begrepet refererer til den jødiske immigrasjonen til det historiske Israel. Innen 1921, etter de to første aliyahene, kontrollerte jødene kun to prosent av landområdene i Palestina. Det tok dog ikke så lang tid før deres eierskap økte til seks prosent, innen andre verdenskrig begynte i 1939. Disse tallene representerer imidlertid en moderat vekst sammenlignet med den massive utvandringen av jøder fra Europa som et resultat av nazismens overtakelse av kontinentet. I perioden mellom 1933 og 1937 ankom rundt 160.000 jødiske immigranter til Palestina, og ved krigens slutt i 1945 utgjorde jødiske innbyggere hele 30 prosent av den totale befolkningen i området (Heian-Engedal, 2018, s. 29). Etter Holocaust ble det internasjonalt utløst en betydelig følelse av empati og skyld overfor jødene. Selv om dette ikke nødvendigvis resulterte i støtte for jødisk innvandring til vestlige land, hvor

antisemittismen fortsatt var sterk, ble det imidlertid en betydelig støtte for opprettelsen av en jødisk stat i Palestina (Jensehaugen et al., 2012, s. 282).

Etter andre verdenskrig hadde Palestina utviklet seg til å bli en finansiell byrde for Storbritannia. De britiske myndighetene kunne ikke lenger rettferdiggjøre det økonomiske og menneskelige ressursforbruket som ble påkrevd for å opprettholde britiske militær- og politistyrker i mandatområdet (Jensehaugen, 2023, s. 29). Økonomisk avkastning fra området var minimal, og dets verdi var hovedsakelig symbolsk, knyttet til de religiøse helligstedene som Jerusalem, Betlehem og Nasaret. Britene møtte motstand fra både palestinerne og sionistene, som begge ønsket å bli kvitt britene i landet. I 1947 valgte britene å overlate hele konflikten til FN, og nektet å komme med noen konkrete løsningsforslag (Jensehaugen, 2023, s. 29; Jensehaugen et al., 2012, s. 280). FN, en nylig etablert internasjonal organisasjon med mandat om å sikre verdensfred, sto nå overfor sin første store utfordring med forsøket på å løse konflikten i Palestina, en oppgave som til dags dato forblir uløst.

5.5 FN og UNSCOP

FN nedsatte en komité for å finne en løsning på Palestinaproblemet. Denne komitéen var United Nations Special Commission on Palestine (UNSCOP). Det at britene skulle forlate Palestina 15. mai 1948 påførte UNSCOP en betydelig tidspress, som krevde en praktisk løsning innen en trang tidsfrist (Jensehaugen, 2023, s. 29).

Palestinerne og Sionistene engasjerte seg på forskjellige måter med UNSCOP. Palestinernes holdning var preget av deres motvillighet til at en utenforstående organisasjon skulle diktere og bestemme over deres rett til landet. Dermed valgte de å boikotte høringene til UNSCOP, sammen med de arabiske statene (Jensehaugen, 2023, s. 30). På den andre siden sikret sionistene seg en rekke betydningsfulle seiere ved å aktivt påvirke UNSCOP-representantene i en pro-sionistisk retning (Jensehaugen et al., 2012, s. 286). Videre gjennomførte sionistene målrettede kampanjer mot politiske ledere i hjemlandene til komitérepresentantene, basert på informasjon innhentet gjennom avlytting av deres samtaler. Denne taktikken resulterte i at UNSCOPs konklusjoner i stor grad favoriserte sionistene, som framstod som mer samarbeidsvillige, mens palestinerne og deres arabiske allierte ble oppfattet som et hinder i samarbeidet (Jensehaugen et al., 2012, s. 286).

UNSCOP avsluttet sitt arbeid, og i november 1947 ble den endelige delingsplanen for Palestina presentert. Planen foreslo en tredeling av Palestina-mandatet: en jødisk stat (56%), en arabisk stat (43%), og Jerusalem som skulle fungere som et FN-administrert enklave, også kalt corpus separatum, som bokstavelig talt betyr «seperat kropp» (Jensehaugen, 2017, s. 9). Den foreslåtte fordelingen var imidlertid noe kompleks, ettersom både den jødiske og den arabiske staten skulle deles inn i tre deler hver. Befolkningsmessig var situasjonen også utfordrende, av den grunn at innenfor det foreslåtte jødiske området var det usikkerhet på om jødene faktisk kom til å utgjøre majoritetsbefolkningen (Jensehaugen, 2023, s. 30).

Det som er interessant å merke seg er at FNs delingsplan ikke var juridisk bindende, da resolusjonene fra generalforsamlingen kun har en rådgivende funksjon. Videre ble planen vedtatt med en svært knapp margin av stemmer, da hverken palestinerne eller sionistene hadde stemmerett, og ingen av de arabiske landene stemte for planen. I tillegg avsto Storbritannia fra å stemme i det hele tatt. En vesentlig utløsende faktor for den påfølgende konflikten var mangelen på videre implementeringsmekanismer i resolusjonen. Med andre ord, planen inneholdt ingen detaljert strategi for hvordan den skulle realiseres eller gjennomføres i praksis. Ansvaret for implementeringen lå dermed hos de involverte partene, og det ble selve oppskriften på konflikt (Jensehaugen, 2023, s. 32).

En utbredt oppfatning i dag er at palestinerne ikke var villige til å samarbeide og ikke var villige til å inngå fred, ettersom de avslo tilbudet om å motta nesten halvparten av landet. Det som ofte overses er det faktum at de takket nei til å «få» 43 prosent av et land som de i realiteten allerede eide 90 prosent av. Samtidig blir sionistene ofte fremstilt som mer kompromissvillige, ettersom de aksepterte å motta 56 prosent av et land som de opprinnelig eide kun 10 prosent av (Jensehaugen, 2023, s. 33).

5.6 1948-krigen

For Israel er krigen kjent som uavhengighetskrigen, mens den blant palestinere er den kjent som al.Nakba (katastrofen) (Jensehaugen, 2023, s. 51). Dette er den krigen som ofte også omtales som 1948-krigen. Når det er sagt kan betegnelsen 1948-krigen være noe upresis av to hovedårsaker. For det første startet krigen egentlig i desember 1947 og avsluttes på våren i 1949. For det andre er det faktisk snakk om to separate kriger, hvor den første var en intern borgerkrig i Palestina fra desember 1947 til 14. mai 1948, mens den andre var en statlig

konflikt mellom Israel og de omkringliggende arabiske nabolandene fra 15. mai 1948 til våren 1949 (Jensehaugen, 2023, s. 35).

5.6.1 Borgerkrigen

FNs delingsplan markerte begynnelsen på en intern konflikt i Palestina, som utviklet seg til en borgerkrig. Britiske styrker skulle trekke seg ut, samtidig som sionistene og palestinerne konkurrerte om kontroll over landområdene. Like etter vedtaket av FNs delingsplan brøt det ut kamper mellom palestinerne og de jødiske samfunnene i Palestina. Etter opprøret i 1936 var de palestinske styrkene betydelig svekket, mens de jødiske styrkene hadde blitt store og sterke av britisk støtte, noe som bidro til at sionistene fikk raskt overtak da borgerkrigen startet i 1947 (Jensehaugen, 2023, s. 27).

I begynnelsen av konflikten var det de palestinske styrkene som var på offensiven. De angrep blant annet jødiske bosettinger i ulike deler av Palestina. Imidlertid snudde situasjonen seg i april 1948 da det var sionistene sin tur til å ta den offensive tilnærmingen, implementert gjennom Plan D (Plan Daleth). Denne militære strategien hadde som mål å sikre størst mulig territoriell kontroll, koble sammen de jødiske områdene, for så å renske ut potensielle farer og trusler innad i områdene. Praktisk talt innebar dette fordriving av palestinske innbyggere fra områdene (Khalidi, 1988, s. 8). Denne strategien har i senere tid blitt sentral i debatten om Israels politikk, samt den sionistiske ledelsen før staten ble erklært, utførte etnisk rensing av palestinerne.

5.6.2 Første arabisk-israelske krigen

David Ben-Gurion erklærte Israel som en ny uavhengig stat den 14. mai 1948, og han ble landets første statsminister. Umiddelbart etter Israels uavhengighetserklæring invaderte de arabiske nabolandene den nyfødte staten (Jensehaugen, 2023, s. 40). Irak, Syria, Jordan og Egypt sendte styrker over grensen og inn i Palestina, hvilket eskalerte krigen fra en borgerkrig til en statskrig. Ved krigens begynnelse hadde Israel allerede flere tropper enn de samlede styrkene til de arabiske nasjonene. Israels militære styrke vokste betydelig gjennom krigen, mens de arabiske hærene ikke klarte å følge etter. Ved krigens slutt hadde Israel dobbelt så mange soldater som de samlede arabiske styrkene (Jensehaugen, 2023, s. 41; Shlaim, 2014, s. 37).

I tillegg til numerisk overlegenhet, hadde Israel flere strategiske fordeler. Deres styrker var bedre trent enn de arabiske, forsyningslinjene deres var kortere, og de hadde en enhetlig politisk og militær ledelse, i motsetning til de splittede arabiskledede styrkene. Konflikten ble avbrutt av flere våpenhviler forhandlet fram av FN. Den første fasen av krigen strakte seg fra 15. mai til 11. juni 1948. Under den første våpenhvilen mottok Israel en stor våpenleveranse fra Tsjekkoslovakia, mens de arabiske styrkene ikke fikk forsyninger til sine ammunisjonslagre. Den neste fasen av krigen startet 9. juli 1948 etter at Egypt brøt våpenhvilen, men denne krigsperioden varte kun i ti dager. I løpet av denne korte perioden oppnådde Israel en betydelig fremgang på bakken (Shlaim, 2014, s. 39). Etter denne kortvarige krigsfasen forsøkte FN igjen å megle fred. Den svenske diplomaten grev Folke Bernadotte ble utpekt som FNs megler. Den 16. september 1948 la Bernadotte fram sitt fredsforslag, kjent som Bernadotte-planen. Dessverre ble dette forslaget aldri realisert, og dagen etter ble Bernadotte drept av medlemmer av Stern-gjengen, en sionistisk terrororganisasjon (Jensehaugen, 2023, s. 43; Waage & Jensehaugen, 2018, s. 144)

Den siste fasen av krigen strakte seg fra 15. oktober 1948 til 7. januar 1949. Til tross for dette iverksatte Israel en siste militæroffensiv den 5. mars 1949, hvor de raskt erobret den sørlige halvdel av Negev-ørkenen, inkludert det området som i dag utgjør havnebyen Eilat. Dette markerte avslutningen på den første arabisk-israelske krigen (Jensehaugen, 2023, s. 43).

Før krigen hadde den jødiske befolkningen kontroll over omtrent ti prosent av det historiske Palestina. Ifølge FNs delingsplan ble omtrent 56 prosent tildelt den jødiske staten, men etter 1948-krigen kontrollerte Israel hele 77 prosent av Palestina. samtidig okkuperte Egypt området Gaza, som utgjorde omtrent en prosent av landet, mens Jordan annekterte Vestbredden, tilsvarende omtrent 22 prosent av landet (Jensehaugen, 2023, s. 45).

5.6.3 Det palestinske flyktningsproblemet

Diskusjonen om ansvaret for den massive palestinske flukten og begrepet etnisk rensing er kompleks. Det går ikke bare ut på om landet ble tømt for palestinere (noe det ble), men også om de israelske/sionistiske styrkenes handlinger primært førte til palestinernes utvandring, og om sionistledelsens hensikt var å tvinge palestinerne til å flykte (Jensehaugen, 2023, s. 37).

Her er det to viktige retninger innenfor intensjonsdebatten: Den israelske forskeren Benny Morris argumenterer for at flukten var et resultat av krigens forløp og ikke et resultat av en forutgående plan. Han hevder at selv om Israel hadde hovedansvaret for den palestinske

flukten, var det ikke en klar strategi om å tvinge frem denne flukten, men heller en uforutsett konsekvens av krigshandlingene. På den andre siden argumentere Walid Khalidi, Nur Masalha og den israelske forskeren Ilan Pappé for at Israel utførte en planlagt etnisk rensing. Deres påstand er at dette var en bevisst strategi fra sionistenes side, planlagt før krigens utbrudd (Jensehaugen, 2023, s. 37–38).

Det sies at mellom 600 000 – 760 000 palestinere flyktet fra de områdene som ble Israel i løpet av 1948-krigen (Morris, 2004, s. 1). Videre ble omtrent 10 000 palestinere fordrevet internt i Israel. I følge Jensehaugen (2023) antas det at 900 000 palestinere bodde i de områdene som ble en del av Israel, noe som indikerer at rundt 85 prosent av den palestinske befolkningen i disse områdene enten ble flyktninger eller internt fordrevne (Jensehaugen, 2023, s. 46).

Palestinerne flyktet til omkringliggende områder og land, som blant annet Gaza og Vestbredden. De flyktet også til Jordan, Libanon og Syria. Antallet registrerte flyktninger har økt betydelig siden 1949. ifølge FNs hjelpeorganisasjon for palestinske flyktninger (UNRWA), var det registrerte antallet palestinske flyktninger 5,9 millioner i 2023 (UNRWA).

Den 11. desember 1948 vedtok FNs generalforsamling resolusjon 194, hvor hovedfokus var på håndteringen av de palestinske flyktningene. En sentral del av resolusjonen er prinsippet som man refererer til som returretten (Jensehaugen, 2023, s. 47; Morris, 2004, s. 551)

For palestinerne representerer prinsippet om returrett kjernen i deres nasjonale krav om å få kunne vende tilbake til sitt eget hjemland, som også er viktig for deres nasjonale identitet. Israel derimot, ser på en slik palestinsk retur som en eksistensiell trussel, da det potensielt kan forstyrre den demografiske balansen og true landets status som en jødisk stat (Jensehaugen, 2023).

5.7 Krigen i 1967 (seksdagerskrigen)

Den 5. juni 1967 innledet Israel det som skulle bli begynnelsen på en krig. Dette ble utløst av fire handlinger. Først besluttet Egypts president, Gamal Abdel Nasser, å flytte egyptiske tropper inn på Sinaihalvøya i mai. Deretter ga han ordre om at FNs fredsbevarende styrker skulle trekkes ut av Sinai den 16. mai, noe som fjernet bufferen som tidligere hadde vært der mellom de egyptiske og de israelske styrkene. Videre stengte Nasser Tiranstredet for israelsk skipsfart den 22. mai. Den siste handlingen var da Jordans kong Hussein etablerte en

forsvarsallianse mellom Jordan og Egypt, som kom i tillegg til den eksisterende forsvarspakten mellom Egypt og Syria. I praksis var Israel våren 1967 omringet av allierte stater. Den israelske forståelsen er at dette var en defensiv krig påtvunget av Egypt og Syria (Jensehaugen, 2023, s. 63).

Den 5. juni slo altså Israel til ved å sende jagerfly som angrep og bombet i stykker de egyptiske jagerflyene før de i det hele tatt hadde muligheten til å lette. Deretter ble det syriske og det jordanske luftforsvaret også angrepet. Allerede innen utgangen av krigens første dag hadde Israel oppnådd full kontroll over luftrommet (Jensehaugen, 2023, s. 64). Deretter påbegynte de en erobringkampanje av nabolandene. I løpet av de påfølgende fem dagene erobret IDF (The Israel Defence Forces) Gaza, Vestbredden, Sinaiørkenen og Golanhøydene. På seks dager hadde Israel nedkjempet de tre arabiske nabolandene og erobret områder som var tre og en halv ganger større enn sitt eget territoriale område (Jensehaugen, 2023, s. 65; Waage, 2013, s. 352–355). Palestinerne opplevde nok en gang betydelige tap, da de gjenværende områdene av Palestina ble underlagt israelsk okkupasjon, og ytterligere 300 000 palestinere ble tvunget på flukt (Jensehaugen, 2023, s. 65). Overgangen fra en arabisk-israelsk krig til en palestinsk-israelsk krig har sine røtter i denne krigen. For første gang siden 1948 var hele det geografiske området Palestina under én styresmakt, nemlig Israel. Dette resulterte i at de mest betydningsfulle jødiske helligstedene ble underlagt den jødiske statens kontroll, inkludert Klagemuren i Jerusalem. Dette skulle senere vise seg å forsterke konflikten, da religion gradvis ble ytterligere vevd inn i konflikten (Jensehaugen, 2023, s. 80).

5.8 Den første intifadaen (1987-1993)

Gnisten som satte fyr på det palestinske opprøret, kjent som intifadaen, var en tragisk bilulykke som fant sted i begynnelsen av desember 1987. fire innbyggere i Jabaliya, den største av Gazastripens åtte flyktningleirer, mistet livet som følge av en israelsk lastebil sjåførs handlinger. Det spredte seg falske rykter som antydte at sjåføren bevisst forårsaket ulykken som en form for hevn etter knivstikkingen av broren hans i Gaza to dager tidligere. Disse to mennene var dog ikke i slekt. Likevel satte ryktet lidenskapen til palestinerne i flamme og satte i gang uroligheter i Jabaliya-leiren og resten av Gazastripen, som spredte seg raskt videre til de andre okkuperte territoriene (Shlaim, 2014, s. 465).

Intifadaen kan primært forstås som en palestinsk reaksjon på den langvarige israelske okkupasjonen, annekteringen av Vestbredden og Gaza, samt den vedvarende arabisk-israelske

konflikten som har utspilt seg over 70 år (Rubenberg, 1992, s. 136). Omfattende demonstrasjoner oppsto over hele Gaza og Vestbredden, inkludert i Øst-Jerusalem, og blant den palestinske befolkningen. I tillegg til demonstrasjonene ble det gjennomført en rekke streiker, hvor palestinerne avsto fra å betale skatt til Israel, butikker boikottet israelske varer, og andre varianter av betydelige, ikke-voldelig sivil ulydighet fant sted (Jensehaugen, 2023, s. 104).

Israel ble svært sjokkert av opprøret, da de ikke hadde forventet det i det hele tatt. Deres første tiltak var å undertrykke det ved hjelp av makt. Dette resulterte i tusenvis av arrestasjoner blant palestinere,

Israel ble sjokkert av opprøret, og den første reaksjonen var å undertrykke det med makt. Blant tiltakene var deportering av politiske aktivister, politisk attentat, administrativ internering, massearrestasjoner, portforbud, nedleggelse av skoler og universiteter og oppløsning av kommunale strukturer (Shlaim, 2014, s. 468). Intifadaen varte i seks år, og i løpet av denne perioden ble til sammen 1124 palestinere drept, mens kun 90 israelske ble drept (Jensehaugen, 2023, s. 105).

Intifadaen førte til økt oppmerksomhet rundt palestinerne sak og samtidig kastet et negativt lys på Israel. Israels ble offeret for global kritikk og landets internasjonale anseelse sank til sitt laveste nivå siden beleiringen av Beirut i 1982 (Shlaim, 2014, s. 469). Denne kombinasjonen av press mot Israel og et styrket fokus på palestinske rettigheter dannet grunnlaget for fredsprosessen som fikk sitt høydepunkt med Oslo-avtalene i 1993 (Jensehaugen, 2023, s. 105). Intifadaen utløste også to andre nevneverdige konsekvenser. Som en reaksjon på intifadaens utbrudd ble Hamas (Den islamske motstandsbevegelsen) etablert i 1987. Hamas, som ikke bare opererer som en militsgruppe, men også som et politisk parti og et velferdssystem, hadde som mål å frigjøre Palestina (Jensehaugen, 2023, s. 107). Den andre konsekvensen var Jordans erklæring i 1988 om at kongedømmet ikke lenger hadde ansvar for Vestbredden. Kun noen måneder senere kom PLO på banen med en palestinsk uavhengighetserklæring. Det er verdt å merke seg at det palestinske kravet om en stat i Gaza og på Vestbredden, inkludert Øst-Jerusalem, representerer et betydelig palestinsk kompromiss, da dette området utgjør kun 22 prosent av deres opprinnelige hjemland (Jensehaugen, 2023, s. 109).

5.9 Oslo-avtalene (1993)

Høytstående representanter fra PLO og israelske engasjerte seg i hemmelige møter på ulike steder utenfor Oslo. Denne diplomatiske bakkanalen ble kjent som Oslo-kanalen (Waage, 2004, s. 1). Både PLO og Israel hadde sine grunner til å ønske en fredsforhandling. Israelere var frustrerte over okkupasjonen av Sør-Libanon, samt den pågående palestinske intifadaen på Vestbredden og i Gaza (Jensehaugen, 2023, s. 116). PLO-ledelsen ønsket seg derimot en vei tilbake til det politiske førerretet, da de var politisk og geografisk adskilt fra utviklingen i Palestina. De hadde nemlig hovedkvarteret sitt i Tunisia. I tillegg utgjorde Hamas og uavhengige palestinere en trussel. PLO ledet ikke intifadaen og hadde ikke den kontrollen de ønsket (Jensehaugen, 2023, s. 117).

Israel var skeptisk til å snakke med PLO og forhandlingene måtte derfor foregå i full hemmelighet. Norske diplomater tok på seg rollen som tilretteleggere for forhandlingene. Til sammen ble det holdt fjorten hemmelige møter i Oslo over en åtte måneders periode (Shlaim, 2014, s. 531). Det viste seg at PLO var langt mer kompromissvillig enn Israel hadde trodd. Da det ble offentliggjort at PLO og Israel hadde forhandlet og hadde kommet fram til en avtale ble både amerikanere, palestinere og israelere ble overrasket (Jensehaugen, 2023, s. 118). Den formelle signeringen av Oslo-avtalen fant sted foran Det hvite hus i Washington DC, med Bill Clinton som vitne. Den tidligere palestinske geriljalederen og formann i PLO, Yasser Arafat, og den tidligere israelske generalen og statsministeren av Israel, Yitzhak Rabin, håndhilste på hverandre, et håndtrykk ingen i verden kunne sett for seg (Waage, 2004, s. 149).

Det er viktig å avklare at Oslo-avtalen ikke var en fredsavtale, men en kombinert prinsipperklæring og en tidsplan for videre forhandlinger, som i siste instans skulle føre til en fredsavtale (Jensehaugen, 2023, s. 118). Slik ble det ikke. Det var flere spørsmål som ikke ble diskutert skikkelig og som ikke fikk noen endelige svar. Dette var spørsmål om returretten til de palestinske flyktningene, delingen av Jerusalem, stansingen av de israelske bosettingene og en framtidig palestinsk stat (Jensehaugen, 2023, s. 119). En annen viktig del av prosessen er at PLO anerkjente Israel, men Israel anerkjente kun PLO som en representant for palestinerne. De anerkjente altså ikke Palestina som en egen stat. Likevel feiret den palestinske ledelsen anerkjennelsen som en symbolsk seier. Og for første gang siden 1967 kunne palestinere på Vestbredden og Gaza vifte med det palestinske flagget (Khoury, 2021, s. 65).

5.10 Den andre intifadaen (2000)

28. september 2000, bestemte Ariel Sharon, den gang en israelsk opposisjonsleder, seg for å besøke Haram al-Sharif (Tempelhøydel), og Aqsa-moskeen som ligger der, i Jerusalem. Til tross for bekymringene og følsomheten til de muslimske tilbederne, valgte han å gå inn i helligdommen, ledsaget av tusen sikkerhetsvakter (Shlaim, 2014, s. 689). Denne provoserende spaserturen var det som utbrøt opprøret, samt ga den navnet al-Aqsa-intifadaen.

Der den første intifadaen primært sett fokuserte på streiker og demonstrasjoner, var den andre intifadaen langt mer voldelig. Grupper som Hamas og Islamsk Jihad tok en førende rolle, med mål på israelske militære og sivile. Et kjennetegn på den andre intifadaen var de palestinske selvmordsbombeangrepene, da 54 slike ble utført i løpet av de fire første årene (Jensehaugen, 2023, s. 130). Israel svarte med å gjeninnta palestinske byer og flyktningleirer de hadde trukket seg ut av gjennom Oslo-avtalene. De bombet tettbygde palestinske byer, drev massearrestasjoner, og innførte portforbud. Det spesielle med den andre intifadaen er at i motsetning til den første, som ble avsluttet gjennom Oslo-avtalene, dabbet denne bare ut med tiden. Man regner med at det ble til sammen 3223 palestinere og 950 israelere drept under den andre intifadaen (Jensehaugen, 2023, s. 131).

6. Resultat og analyse av læreverkene

Gjennom språket formidler disse tekstene ikke bare faktiske hendelser, men også måter å forstå og tolke konflikten i Midtøsten på. Med Foucaults maktdiskurs-teori utforsker analysen hvordan språkbruken er med på å forme kunnskap og forståelse av konflikten, og hvordan ulike maktrelasjoner og diskurser opererer for å opprettholde – eller utfordre – bestemte politiske og sosiale meninger og strukturer. Videre vil bruken av teori om bildeanalyse si noe om hvordan bildebruken i læreverkene bidrar til hvordan konflikten formidles i læreverkene.

6.1 Relevans 10 – Gyldendal

6.1.1 Språk

Krig og konflikt i Midtøsten

De store områdene øst og sørøst for Middelhavet kalles gjerne for Midtøsten. I Midtøsten har det vært flere kriger. Krigene har dreid seg om mange forskjellige ting, blant annet om hvem som skal kontrollere Palestina, styreform, religion og ressurser som olje og gass. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175)

Ved å fortelle at det har vært flere kriger i Midtøsten, indikerer teksten en historie preget av vold og konflikt. Dette kan bidra til å forme en oppfatning av Midtøsten som et ustabilt og konfliktfylt område. Videre skrives det at krigene har dreid seg om blant annet kontroll over Palestina. På denne måten blir Palestina plassert som et objekt som kan kontrolleres, en passiv rolle, og ikke som en aktiv påvirker over egen situasjon.

Palestina-konflikten.

Etter andre verdenskrig bestemte FN at jødene skulle få sitt eget land i Midtøsten, Israel. I området hadde det bodd jøder i mange tusen år. I tillegg var området befolket av palestinere. Palestinere, som var i flertall, kalte området Palestina. FN bestemte at Palestina skulle deles mellom jødene og palestinerne, men det viste seg fort at palestinerne og jødene i Palestina ikke ville dele landet med hverandre. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175)

Overskriften «Palestina-konflikten» kan være noe misvisende, da den ikke sier noe om hvilke parter som er involvert i konflikten. Hvem er det Palestina er i konflikt med? På en annen side

kan det tenkes at de refererer til hele det geografiske området som ble kalt Palestina, før jødene immigrerte dit. Teksten introduserer Palestina-konflikten ved å nevne opprettelsen av Israel etter andre verdenskrig og FNs beslutning om å gi jødene sitt eget land. Dette viser hvordan politiske beslutninger og institusjonell makt kan forme territorielle strukturer. Samtidig stemmer ikke den påstanden helt, da det FN kom med var mer et forslag, eller en delingsplan, enn noe lovfestet de bestemte. Planen var altså ikke juridisk bindende. FN har ikke den makten teksten antyder at de har.

Å omtale at «det viste seg fort» at palestinerne og jødene ikke ville dele landet, antyder en forenklet fremstilling av konflikten som unngår å gå inn på de dypere årsakene til uenigheten. Det som blir ekskludert i teksten er for eksempel at Israel fikk 56 prosent av et land de opprinnelig eide ti prosent av, mens palestinerne fikk 43 prosent, hvor de opprinnelig eide 90 prosent. Samtidig nevnes det ikke at planen til FN ikke inneholdt noen strategiske punkter for veien videre, og at Israel og Palestina i bunn og grunn ble overlatt til seg selv med denne inndelingen. Hele skylden for konflikten blir lagt på Israel og Palestina, fordi de «ikke ville dele landet», mens en i realiteten kan argumentere for at andre involverte parter – Storbritannia og FN – som har deler av skylden. Storbritannia som fraskrev seg ansvaret når det ble for problematisk for dem, og FN som ikke tok på seg ansvaret for implementeringen av delingsplanen.

Kriger fra 1948

Allerede i 1948, samme år som Israel ble opprettet, brøt det løs krig mellom det nye landet og de arabiske nabolandene. Nabolandene gikk til krig fordi Israel hadde tatt over områder nabolandene så på som palestinske, altså arabiske. I krigene som fulgte, blandet enda flere land seg inn. Sovjetunionen ga penger og militærhjelp til de arabiske landene. USA ga etter hvert støtte til Israel. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175)

Teksten nevner krigene som brøt ut mellom Israel og de arabiske nabolandene etter opprettelsen av Israel i 1948. Ved å nevne involveringen av Sovjetunionen og USA, understreker teksten den internasjonale dimensjonen av konflikten og hvordan supermakter kan påvirke dynamikken i en konflikt. Samtidig blir de arabiske landene fremstilt i en posisjon hvor de trenger penger og militærhjelp av Sovjetunionen, mens med Israel blir det kun nevnt «støtte». Dette kan selvsagt indikere det samme, men med valg av formulering kan det

oppfattes som at de arabiske landene var i nød og mer svekket enn Israel, og at Israel var mer suveren.

Konflikten mellom Israel og palestinerne er ennå ikke løst. Det skyldes at Israel okkuperer store områder som palestinerne ser på som sine. Samtidig har ikke palestinerne noe eget land. Områdene som i dag regnes som Palestina, ligger innenfor grensene til Israel. (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175)

Å beskrive at Israel «okkuperer» store områder som palestinerne ser på som sine, formidler en bestemt tolkning av situasjonen og plasserer ansvaret for konflikten på Israel. Det antyder en asymmetri i maktforholdene, der Israel opptrer som en okkupasjonsmakt. Hele konflikten oppsummeres på noen få setninger og legger skylden på Israel. Det forklarer ikke kompleksiteten av konflikten og den vinkles ensidig. Ved å påpeke at palestinerne ikke har sitt eget land, viser teksten til den manglende nasjonale selvbestemmelsen og territoriale integriteten for det palestinske folket. Dette kan bidra til å fremme en forståelse av konflikten som en kamp for nasjonal frigjøring og selvbestemmelse.

6.1.2 Innhold

Med begrenset plass på bare én side til rådighet, blir det tydelig at en omfattende dekning av historien til Israel-Palestina-konflikten ikke er mulig. *Relevans 10* starter tidslinjen ved å påpeke at FN bestemte at jødene skulle få sitt eget land etter andre verdenskrig. Imidlertid utelater teksten viktige hendelser og faktorer som førte til konflikten. For eksempel blir Palestinas rolle under første verdenskrig og Balfourerklæringen ikke diskutert. Videre mangler forklaringen på hvordan andre verdenskrig var en katalysator for FNs beslutning om å etablere en jødisk stat. Sionisme og antisemittisme, sentrale begreper i konflikten, blir heller ikke nevnt.

1948-krigen blir kort forklart, men det blir unnlatt å diskutere dens innledende fase som en borgerkrig, før den utviklet seg til en krig mellom Israel og de arabiske nabolandene. Videre er det uklart hvor tidslinjen avsluttes, da referansen til «krigene som fulgte» kan innebære ulike konflikter, muligens inkludert krigen i 1967 (seksdagerskrigen) og Yom Kippur-krigen i 1973. Dette etterlater en betydelig tidsperiode på rundt femti år av konflikten som ikke er dekket. Med tanke på lærebokens utgivelsesdato i 2022, virker det uforståelig.

Den første og andre intifadaen blir ikke omtalt i det hele tatt, og heller ikke andre viktige tematikker som det palestinske flyktnings spørsmålet eller Israels bosettingspolitikk. Mens Oslo-avtalen blir nevnt, er det interessant å merke seg at den ikke blir diskutert før i neste kapittel kalt «Alternativer til krig». *Relevans 10* har en selektiv tilnærming på behandlingen av konflikten, som gir et ufullstendig bilde av konflikten kompleksitet.

6.1.3 Bilder og illustrasjon

Bilde 1 – Illustrert kart over Palestina, s. 175

Relevans 10 har kun ett bilde, som vi finner på side 175 (Heidenreich & Waage, 2022, s. 175). Det er et forenklet, tegnet kart over den geografiske inndelingen av Israel og Palestina. De palestinske områdene er oransje og de israelske områdene er lyseblå. Alle nabolandene; Egypt, Jordan, Syria og Libanon, er mørkeblå. Bildeteksten sier at Palestina består av Gaza og Vestbredden. Det viser at Israel at resten av området er Israel. Middelhavet til vest for Israel og Palestina, Dødehavet, Genesaretsjøen og Akababukten er farget i hvit. Landene, pluss Vest-Bredden og Gaza, er skrevet med store bokstaver, men Israel står skrevet i større skrift enn de andre. Jerusalem, samt navnene på de to havene, er skrevet med små bokstaver.

Først og fremst oppgis det ikke hvilket årstall illustrasjonen presenterer, men det kan tenkes at det er fra da boken ble gitt ut, altså 2022. Kartet kan hjelpe leserne med å forstå de politiske og territoriale forholdene i området på en visuell måte. Bildet kommer altså med en konkretisering av inndelingen av det geografiske området som ikke beskrives i teksten. Dermed fungerer det som en spesifisering av teksten, som er en av informasjonskoblingene fra *Litterær analyse, en innføring* (2012). Bruken av forskjellige farger for å skille mellom de palestinske og israelske områdene, samt de omkringliggende nabolandene, gjør det enkelt å skille mellom disse områdene. Kartet viser dog ikke at Israel i dag likevel har kontroll over flere steder innad i de palestinske områdene. Kartet viser også kun fordelingen slik den er i dag, og gir ingen informasjon om hvordan inndelingen av området har vært før, eller hvordan utviklingen har vært. Det gir ingen indikasjoner på at Palestina opprinnelig eide 90 prosent av landet før FN kom med delingsplanen. Det kommer heller ikke fram at Israel, i dette kartet, har større landområder enn det FN hadde tenkt.

Det er også interessant å se at der Israel og de andre nabolandene har ulike nyanser av samme farge, er Palestina sine områder en knall-oransje farge, som er en helt annen palett enn de andre. Det kan tolkes som at Israel og nabolandene har en felles front, mens Palestina står

mer alene, men i realiteten er den felles fronten mellom de arabiske nabolandene og Palestina, mens Israel står på siden.

En siste ting som er interessant er at illustrasjonen viser at hele Gaza og hele Vestbredden tilhører Palestina, men om en hadde inkludert bosettingspolitikken til Israel da illustrasjonen ble laget, ville Vestbredden hatt flere blå flekker i seg. På samme måte viser ikke bildet at det også finnes palestinere bosatt i Israel. Bildet kan dermed være misvisende.

6.2 Arena 10 – Aschehoug

6.2.1 Språk

«Det er en grunnleggende konflikt. Vi og de vil ha det samme: Vi vil begge ha Palestina»

Den som sa dette, var David Ben Gurion, Israels første statsminister. I 1948 opprettet jødiske innvandrere fra Europa staten Israel i deler av Palestina. Siden da har det vært uendelig rekke konflikter og kriger mellom Israel og nabolandene, og ikke minst mellom Israel og den opprinnelige arabiske befolkningen i Palestina, palestinerne. Kjernen i konfliktene er nettopp spørsmålet om hvem som har rett til landet. (Erdal et al., 2021, s. 127)

Sitatet «Vi og de vil ha det samme: Vi vil begge ha Palestina» viser en forenklet fremstilling av konflikten, der begge partene fremstilles som likestilte aktører med samme ønske om kontroll over Palestina. Dette undergraver asymmetrien av makt mellom Israel og Palestina. Videre beskrives det at «det har vært uendelig rekke konflikter og kriger», noe som antyder en historie preget av uunngåelige konflikter heller enn politiske valg og handlinger.

Jødene som slo seg ned i Palestina, mente at de vendte tilbake til sitt opprinnelige hjemland. I Bibelen er det omtalt som jødernes hellige land. [...] De som bodde i Palestina fra før, så annerledes på det. Flertallet av befolkningen var muslimske arabere, [...]. De hadde bodd i området i århundrer og så på de jødiske innvandrerne som fremmede inntrengere fra Europa. De ble provosert når sionistene hevdet at jødene hadde rett til landet der de og deres forfedre hadde levd og dyrket jorda i generasjon etter generasjon. (Erdal et al., 2021, s. 128)

Å benytte begrepene «slo seg ned» og «innvandrere» for å beskrive jødernes bosetting i Palestina, kan fremstille bosettingen som frivillig og fredelig. Det underdriver betydningen av hvorfor jødene flyttet dit i utgangspunktet. Jødene hadde vært en forfulgt folkegruppe allerede før 1800-tallet. Samtidig kan en argumentere for at ved å fremheve jødernes tilknytning til landet som «hellig» og karakterisere araberne som provoserte, blir det skapt en diskurs som gir legitimitet til den jødiske bosettingen og undertrykker det palestinske perspektivet. Allerede her blir det en asymmetri i maktdiskursen.

I 1939 brøt annen verdenskrig ut. Nå ble det ekstra viktig for britene å ha et godt forhold til de arabiske landene i Midtøsten, blant annet fordi de var avhengige av å få kjøpt olje derifra. For å få araberne på sin side bestemte britene seg for å stoppe innvandringen av jøder til Palestina. Britene stengte altså jødene ute fra det jødene så på som sitt opprinnelige hjemland. Og det skjedde nettopp i de årene da jødene i Europa mer enn noen sinne trengte et trygt sted å rømme til. (Erdal et al., 2021, s. 130)

Ved at skrive at britene stengte jødene «ute fra det jødene så på som sitt opprinnelige hjemland», samt nevne at det var på en tid de «mer enn noen sinne trengte et trygt sted å rømme til» fremstilles jødene som passive ofre. Britene får all makt i dette avsnittet, ved at de bestemmer hvem som skal få komme inn i Palestina. De hadde sin egen agenda, som var å vinne andre verdenskrig, og brukte konflikten mellom jødene og palestinerne til sin egen vinning.

Helt fra begynnelsen var det klart at Israel ikke ville holde seg innenfor grensene FN hadde foreslått. Allerede på forhånd hadde sioniststyrker rykket ut for å ta områder som ifølge FNs delingsplan skulle tilhøre palestinerne. (Erdal et al., 2021, s. 131)

Avsnittet begynner med en påstand om at Israel ikke hadde til hensikt å holde seg innenfor de foreslåtte FN-grensene fra begynnelsen av. Dette antyder en villet handling fra Israels side, som går i mot internasjonale avtaler, og det impliserer en form for aggresjon eller maktutøvelse. Videre nevnes det at sioniststyrker allerede før opprettelsen av Israel, hadde rykket ut for å ta områder som var tiltenkt palestinerne. Dette gir inntrykk av en ensidig aggresjon fra sionistene, som plasserer dem som aggressoren i konflikten.

Rundt 750 000 palestinere mistet hjemmet sitt, enten fordi de flyktet, eller fordi de ble jaget på flukt av israelske soldater. De har aldri fått lov til å vente tilbake. Rundt halvparten av det palestinske folk regnes fortsatt som flyktninger. De fleste av dem bor

i de palestinske områdene Gazastripen og Vestbredden eller i nabolandene Egypt, Syria, Libanon og Jordan. (Erdal et al., 2021, s. 132)

Når det brukes formuleringer som at palestinerne «mistet hjemmet sitt» og at de ble «jaget på flukt», antydes det til voldelige handlinger fra Israel. Videre beskrives det at de aldri har fått lov til å vende tilbake, som viser til manglende rettferdighet. Det impliserer en form for maktutøvelse eller israelsk kontroll over palestinernes skjebne. Avsnittet nevner også hvordan konsekvensene av konflikten har spredt seg over geografiske områder, ved at de palestinske flyktingene rømte til de arabiske nabolandene. Språket i avsnittet brukes til å fremheve palestinernes lidelse og urettferdighet.

I 1964 stiftet palestinerne frigjøringsorganisasjonen Palestine Liberation Organization (PLO). I mange år nektet PLO å anerkjenne Israel som stat. De mente at hele Palestina tilhørte palestinerne, og at Israel ikke burde eksistere. PLO angrep flere ganger Israel fra nabolandene. De brukte også flykapringer og andre terroraksjoner for å gjøre verden oppmerksom på palestinernes sak. De fikk oppmerksomhet, men ikke så mye sympati fra verdenssamfunnet. (Erdal et al., 2021, s. 133)

Ved å bruke begrepet «frigjøringsorganisasjon» for å beskrive PLO, gir teksten en positiv assosiasjon til deres mål og handlinger, noe som kan legitimere deres kamp for palestinsk selvbestemmelse og frihet. Samtidig er det et valg av ord som kan være kontroversielt, da noen kan oppfatte PLOs handlinger som terrorhandling, heller enn frigjøringskamp. Samtidig beskriver teksten senere deres handlinger som terroraksjoner, som antyder en asymmetri i maktforholdet mellom PLO og Israel, der PLO blir fremstilt som den svake parten, som tyr til voldelige midler for å oppnå sine mål.

Fra palestinsk side blir det stadig utført militære aksjoner mot Israel. Palestinere har sendt raketter fra Gazastripen, og sivile israelere er blitt drept eller såret i selvmordsaksjoner utført av palestinere. Til gjengjeld har Israel bombet Gazastripen flere ganger, noe som har rammet sivilbefolkningen svært hardt. (Erdal et al., 2021, s. 134)

Beskrivelsen av handlingene til Palestina og Israel i teksten bruker språk på en måte som kan avsløre en skjevhet i narrativet. Når Palestinas handlinger beskrives, brukes konkrete og sterke ord som «d drept» og «såret», noe som direkte adresserer den menneskelige kostnaden av deres handlinger. Dette språkvalget kan vekke medfølelse og sympati for ofrene og deres lidelser.

På den andre siden, når Israels handlinger beskrives, brukes et mer generelt uttrykk; «rammet sivilbefolkningen svært hardt». Dette språkvalget er mindre konkret og direkte. Det unngår å adressere den menneskelige lidelsen som følge av Israels handlinger. Dette kan bidra til å avdramatisere eller bagatellisere Israels voldshandlinger.

Selv om konflikten kan virke uløselig, finnes det mange mennesker i Israel og Palestina som arbeider for fred og forsoning. Alliance for Middle East Peace (ALLMEP) er en paraplyorganisasjon som består av over hundre israelske og palestinske fredsorganisasjoner. De jobber for å bygge fred på mange ulike måter. Felles for alle medlemsorganisasjonene er at de står for fred, frihet, samarbeid og ikkevold. (Erdal et al., 2021, s. 134)

Dette avsnitt presenterer en motvekt til den voldelige konflikten mellom Israel og Palestina ved å fremheve arbeidet til mennesker og organisasjoner som streber etter fred og forsoning i regionen. Presentasjonen av ALLMEP gir et positivt bilde av samarbeid på tvers av konfliktsidene. Beskrivelsen av verdiene de har til felles understreker viktigheten av dialog, samarbeid og fredelig sameksistens. Avsnittet gir en optimistisk avslutning på kapittelet om konflikten.

6.2.2 Innhold

Uten å gå dypt inn på det, må det nevnes at før boken går inn på temaet Israel-Palestina-konflikten, skrives det om Midtøsten generelt. Her blir blant annet Det Osmanske rike nevnt, at det besto fram til første verdenskrig, Sykes-Picot-avtalen blir gått i detalj uten å nevne den eksplisitt. Avtalen mellom Frankrike og Storbritannia om hvordan dele Midtøsten etter Det Osmanske riket ble slått nevnes. Der nevnes også britenes løfte om arabisk selvstendighet dersom de sloss på Frankrike og Storbritannia sin side, og det palestinske mandatet blir indirekte nevnt.

Konflikten har fått hele ni sider i *Arena 10*, så innholdet er mer omfattende enn det vi finner i *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10*. Teksten forklarer hva nasjonalisme er og hvordan den vokste på 1800-tallet, før den forklarer at dette var utgangspunktet for sionismen, som er den jødiske nasjonalismen. Teksten diskuterer videre etableringen av jødiske bosettinger i Palestina og veksten av sionismen, samt jødernes ønske om en egen stat – som er grunntanken i sionismen. Begrepet antisemittisme nevnes også ved å forklare kort at nazistene begynte å diskriminere og forfølge jøder i Tyskland fra 1933, og at antisemittismen fremdeles sto sterkt i store deler

av verden, som igjen er grunnen for at stormaktene støttet ideen om en egen jødisk stat i Palestina. De ønsket ikke de jødiske flyktningene til seg selv.

Første verdenskrig blir nevnt med fokus på britenes løfter til både de arabiske landene og jødene. Balfour-erklæringen blir eksplisitt nevnt og det forklares at Palestina ble et britisk mandatområde etter første verdenskrig, og uroen som deretter oppstod blir diskutert. Til og med opprøret i 1936 nevnes og forklares med at jødiske og palestinske opprørsgrupper slåss, både mot britene og mot hverandre. Andre verdenskrig og dens konsekvenser for jødene nevnes også. Videre kommer FN på banen, og deres delingsplan som palestinerne og de arabiske nabolandene ikke godkjente. 1948-krigen blir forklart, men det nevnes ikke at det startet som en borgerkrig, før det ble en krig mellom Israel og de arabiske nabolandene.

Det palestinske flyktningproblemet får et eget avsnitt, hvor teksten går mer i detalj om hva det går ut på. Til og med krigen i 1956 nevnes kort i en setning, før teksten går videre til krigen i 1967. Bosettingspolitikken til Israel blir også forklart, før teksten introduserer Oslo-avtalene, men uten å nevne den med navn.

Det som ikke nevnes i teksten er den første og andre intifadaen, og tidslinjen stopper med Oslo-avtalene i 1993-1995, selv om læreboken ble utgitt i 2021. Det er altså 25 år med konflikt som ikke er adressert i kapitlet.

6.2.3 Bilder og illustrasjoner

Bilde 2 – Jødiske flyktninger, s. 130

Det første bildet som analyseres fra *Arena 10* er et svart/hvitt bilde. Dette bildet henger sammen med teksten som dreier seg om «Jødeforfølgelse i Europa», og vi finner det på side 130 (Erdal et al., 2021, s. 130). På bildet synes baugen av et skip, altså den fremste delen av skipet. Bildet viser skipet fra siden, og det dekker nesten halve bildet. Skipet har navnet Fede, som står på siden av skipet med store bokstaver. Under «Fede» står det «דב הוז» som er Dov Hoz på hebraisk. Cirka 40 mennesker står vendt mot kamera, en blanding av menn, kvinner og barn. Flere av menneskene smiler og ser avslappet ut. Det er skipet og menneskene som er i fokus, da bakgrunnen er lys i fargen, mens skipet og menneskene har mørkere farger.

Bildet spiller en viktig rolle i å supplere teksten og bidra til en dypere forståelse av temaet «Jødeforfølgelse i Europa». Det gir en visuell representasjon av jødiske flyktninger som

overlevde Holocaust og supplerer den verbale informasjonen. Dette kan sees som en form for «utfylling» i henhold til den femdelte kategoriseringen presentert i *Litterær analyse, en innføring* (2012). Det kan også argumenteres for at det er et tolkende bilde, presentert i *Den norske biletboka* (1993), da bildet kommenterer teksten den står til, og formidler en historie – en hendelse – som ikke kommer frem i teksten. Svart/hvitt-bilder har ofte en sterk emosjonell resonans. De framhever kontraster, skygger og teksturer på en måte som farger ikke kan, noe som kan forsterke følelsene hos leserne. Dette er relevant i dette bildet, da det formidles et følsomt og sørgelig emne som Holocaust, og jødiske flyktninger. Bruken av svart/hvitt-bilder kan også bidra til å skape en følelse av historisk autentisitet

Det som ikke kommer fram i verken tekst eller bilde, er at Dov Hoz, navnet som står på hebraisk på siden av båten, var leder av Labour-Sionism-bevegelsen og var grunnleggeren av Haganah-organisasjonen. Dette er en person som er nært knyttet til sionistisk historie. Det kommer heller ikke fram at skipet på bildet, som fraktet 4500 Holocaust-overlevende til Palestina, ble nektet adgang av britiske myndigheter (Heian-Engedal, 2018, s. 28).

Bilde 3 – Israelske soldater, s. 132

Det andre bildet jeg vil trekke frem er bildet på side 132 (Erdal et al., 2021, s. 132), som vi finner under overskriften «Krig mellom Israel og arabiske naboland». Dette er også et svart/hvitt bilde. Vi ser åtte mennesker løpe over et større, bart område. Det er ingen trær eller planter. Det eneste tegn til liv er menneskene vi ser. Menneskene bærer våpen, hjelm og noe som kan se ut som uniformer. Tre av dem er relativt nærme, mens de fem siste er i bakgrunnen. Personene er uklare og omtåkede. På bakken synes spor av dekk i noe som kan se ut som gjørme. I bakgrunnen er det mye hvit røyk, som dekker til større deler av bildet. Hele bildet er ganske mørkt utenom disse røykskyene.

Bildet gir en fremstilling av den dramatiske og intense atmosfæren under en krigssituasjon. Den blotte bakken, spor av dekk og røykskyene gir en følelse av ødeleggelse og kaos, mens menneskene som løper med våpen og hjelmer viser den militære aktiviteten som finner sted. Dette kan hjelpe leserne med å forstå omfanget og alvoret i konflikten mellom Israel og de arabiske nabolandene. Selv om bildet har en direkte sammenheng med én setning i teksten, som nevner krigen i 1956 mellom Israel og Egypt, har bildet likevel en sammenheng med resten av avsnittet som beskriver en tid med mye krig og konflikt mellom Israel og de andre nabolandene. Det kan argumenteres for at bildet både er en omskriving og en utfylling, som

er to av kategoriene fra *Litterær analyse, en innføring* (2012). Det er en omskriving, da det har den direkte sammenheng med setningen om krigen i 1956, og bildet forsterker den informasjonen om at det var krig mellom Israel og Egypt. Samtidig er det en utfylling, da bildet også illustrerer den konfliktfylte perioden og alvorlet som utspilte seg mellom de involverte partene.

Effekten av at bildet er svart/hvitt forsterker den dramatiske stemningen i bildet, mens det at bildet er ufokusert med uklare personer tydeliggjør deres bevegelse. Sammen med den mørke og røykfylte bakgrunnen skaper dette en atmosfære av kaos og usikkerhet, som kan engasjere lesernes følelser og skape en dypere forståelse av krigens realiteter.

Det interessante er at røyken på bildet, som antyder eksplosjoner eller brann uten kontekst, egentlig kun er tåkelegging brukt som kamuflasje under en militærøvelse (*Israeli Troops in Action*, 2016). Denne konteksten gir bildet en helt annen betydning. Det virker som om forfatterne av læreboken valgte å utelate denne informasjonen for å opprettholde den spesifikke stemningen og assosiasjonene som ble beskrevet i avsnittet over. Om valget var bevisst eller ikke er usikkert.

Bilde 4 – Feiring av fredsavtale, s. 133

Det tredje bildet er på side 133 (Erdal et al., 2021, s. 133) og vi finner det under overskriften «Palestinerne vil ha sin egen stat». Bildet er fargerikt og det som fanger oppmerksomheten først, er de fire palestinske flaggene som veiver i vinden. Tre av dem er festet til en takløs bil, med fire mannlige passasjerer. Det fjerde er det en av passasjerene som holder. I tillegg til flaggene, ser vi et hvitt skjerf, med svart mønster, bundet fast på en stang, midt på bilen. Det kan være det samme type skjerfet som sidepassasjerer også har på seg. Alle fire ansikt bærer en alvorlig mine, likevel viser de to bakre passasjerene fram peace-tegn med hendene sine. Vi ser et slags gevær oppå bilen, foran sidepassasjerer.

Bildet står i et samspill med teksten som omhandler fredsforhandlingene, også kalt Oslo-avtalen i 1993. Siste setningen i avsnittet beskriver palestinerne håp om en egen stat, og bildet utfyller dette ved å symbolisere palestinsk nasjonalisme da det er fire palestinske flagg i bildet. Det hvite skjerfet med svart mønster på, også kalt palestinsk skjerf som er et viktig symbol på palestinsk motstand, er også et symbol på tilhørighet til Palestina. I tillegg til å kategoriseres som utfyllende, kan bildet også være tolkende. De fire passasjerene i bilen bærer alvorlige

miner, noe som antyder en alvorlig eller anspent situasjon. Likevel viser to av de peace-tegn med hendene, noe som kan indikere et ønske om fred eller forsoning.

Kontrasten mellom de alvorlige ansiktene til passasjerene og peace-tegnene de viser, sammen med synet av et gevær på bilen, bidrar til å formidle kompleksiteten og spenningen i den politiske konflikten.

Bilde 5 – Palestinsk demonstrant, s. 134

Det siste bildet jeg ønsker å analysere fra Arena 10 er bildet vi finner på side 134 (Erdal et al., 2021, s. 134) som står ved siden av overskriften «Kan det bli fred?». Midt i bildet er en ung mann i bar overkropp. Han veiver et digert palestinsk flagg med den ene hånden, mens han slenger med en steinslynge med den andre. Det kan se ut som om han er midt i et kast. Er man ekstra oppmerksom ser man også at buksen hans er av merket Adidas. Han og flagget dekker mesteparten av bildet og er det som er i fokus. Bildet er tatt slik at vi ser rett fram på denne unge mannen. Bak ham ser vi to mennesker som bærer pressevester, hvorpå han ene har gassmaske på hodet. Bak der igjen ser vi litt av tre menn nederst i høyre hjørne. Hele bakgrunnen er dekket av svart røyk.

Dette bildet fanger et øyeblikk av konflikt og motstand mellom Palestina og Israel. Den unge mannen i bar overkropp, som svinger det palestinske flagget, representerer den palestinske kampen for selvbestemmelse. Bruken av steinslynge kan representere et symbol på motstand og det å bære det palestinske flagget demonstrerer stolthet og identitet. Bakgrunnen med de to personene iført pressevester viser tilstedeværelsen av journalister eller fotografer, som dokumenterer protesten. Dette understreker bildets aktualitet og den globale interessen for konflikten.

Adidas-merket på buksen kan potensielt skape en følelse av tilknytning til den unge mannen blant elevene, siden dette er et merke som flere av elevene gjerne selv bruker. Ved å se likheter mellom seg selv og den palestinske demonstranten, kan det gjøre at konflikten føles nærmere, og ikke lenger bare er blant ukjente mennesker vi ikke kan relatere oss til.

Bildet utfyller teksten ved å gi en visuell representasjon av temaet fred. Den unge mannen som veiver det palestinske flagget og slenger med en steinslynge, kan tolkes som et symbol på det palestinske folkets kamp og håp for fred. Det kan minne om det kjente maleriet «Liberty Leading the People» som symboliserer frihet. Bildet kan også kategoriseres som tolkende, da

det går i dialog med teksten og formidler flere nyanser og detaljer. Teksten går ikke i dybden på de ulike opprørene eller demonstrasjonene, og derfor fungerer bildet både som utfyllende – og som tolkende.

Selv om analysen ikke dekker alle bildene relatert til konflikten i læreboken, er det verdt å merke seg at kapittelet inneholder flere kartillustrasjoner, som til sammen viser utvidelsen av Israel. Dette kan ligne karttillustrasjonen i Samfunnsfag 10. I tillegg inkluderer kapittelet det israelske flagget, men ikke det palestinske. Dette kan være bevisst, da det palestinske flagget vises i to av de andre bildene.

6.3 Samfunnsfag 10 – Cappelen Damm

6.3.1 Språk

Midtøsten-konflikten

Jødene har vært et forfulgt folkeslag helt siden de fleste ble drevet på flukt fra området som i dag er Israel, rundt 70 år etter vår tidsregning. De neste 2000 årene bosatte de seg over hele Europa og Midtøsten. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Teksten innleder med å omtale jødene som et «forfulgt folkeslag», noe som signaliserer en bestemt fortolkning av jødisk historie som preget av lidelse og undertrykkelse. Dette kan sees som en del av en diskurs som fremhever jødernes status som ofre og deres historiske sårbarhet. Videre skrives det at jødene ble drevet på flukt fra området som i dag er Israel, noe som underbygger narrativet omkring jødernes rett til Israel som deres hjemland.

Staten Israel ble opprettet i 1948, med støtte fra FN. Etter nazistenes folkemord på jødene under andre verdenskrig var verdenssamfunnet svært opptatt av å gi jødene et eget land. Et sted hvor de kunne føle seg trygge. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Første setningen her er noe misvisende, da den forenkler hvordan opprettelsen av staten foregikk og FNs forhold til den. FN kom med delingsplanen sin i 1948, og støttet ideen om staten Israel, men ikke nødvendigvis hvordan det ble gjort og utviklingen av staten. Videre fremhever teksten at opprettelsen av Israel kom som en respons på nazistenes folkemord på jødene, som en slags kompensasjon eller trygghet for jøder etter Holocaust. Ved å si at verdenssamfunnet var «svært opptatt av å gi jødene et eget land» antyder teksten en samlet innsats og engasjement for å møte jødernes behov for sikkerhet og selvbestemmelse. Det som

ikke kommer fram, er at dette og var på bakgrunn av at antisemittismen fremdeles sto sterkt i den vestlige verden og de ville ikke ta i mot de jødiske flyktingene. Språket i avsnittet kan bidra til å undertrykke andre aspekter av konteksten rundt opprettelsen av Israel, slik som de historiske konfliktene med de palestinske innbyggerne og de geopolitiske interessene blant for eksempel Storbritannia.

Men hva med de som allerede levde der, palestinerne? De hadde bodd der i veldig lang tid, men nå var det de som var drevet på flukt. I 1948 mistet 750 000 palestinere hjemmene sine, og stadig større landområder ble okkupert av Israel. Flere og flere palestinere ble fortrenget i tiårene som fulgte. Dette har ført til fortvilelse, hat og motstand mot Israel hos mange palestinere. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Avsnittet stiller spørsmål ved den menneskelige kostnaden av opprettelsen av Israel og peker på konsekvensene for palestinerne som allerede levde i området. Teksten har nå fokus på palestinerne som offeret, istedenfor jødene. Teksten fremhever den kontinuerlige fordrivelsen av palestinere og okkupasjonen av deres landområder de neste tiårene. Dette understreker den vedvarende og eskalerende konflikten og de langsiktige konsekvensene av opprettelsen av Israel for det palestinske folket. Det som ikke nevnes er flyktingenes returret, problemet rundt dette og andre faktorer som forbindes med flyktningsspørsmålet.

Avsnittet formidler en diskurs som utfordrer den ensidige fortellingen om opprettelsen av Israel og setter fokus på palestinerne lidelse og motstand mot okkupasjon. Avsnittet søker å gi stemme til palestinerne perspektiv i konflikten. Israel blir sett på som den dominerende aktøren som utførte handlinger som førte til fordrivelsen av palestinerne, men det antyder også til en økende motstand og fiendtlighet blant palestinerne mot Israel, som kan sees som et forsøk på å gjenopprette maktbalansen.

Situasjonen har vokst til å bli en av verdens vanskeligste konflikter. Stadige provokasjoner, raketangrep og gjengjeldelser, terrorhandlinger og fredshandlinger. Konflikten virker fortsatt like fastlåst. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Teksten skriver at «situasjonen» er blitt en av verdens vanskeligste konflikter, uten å eksplisitt forklare hva som gjør den til verdens vanskeligste. Konflikten beskrives som fastlåst, noe som er en realitet, men uten å inkludere informasjon om fredsforhandlingene eller aktørene som ønsker å endre bedre situasjonen, bidrar den framstillingen til at alternative perspektiver og stemmer begrenses.

Israelerne anser landet som sitt. Ikke bare fordi de fikk det tildelt etter andre verdenskrig, men også fordi dette området er beskrevet som jødisk i den hebraiske bibelen (Tanakh). (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Palestinerne svarer da med at familiene deres har bodd der i flere hundre år, hvor de har dyrket og levd av jorda. De anser området for å være sitt hjemland og har dype røtter der. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Avsnittene presenterer to motstridende synspunkter på eierskapet til området: Israelsk perspektiv, som baserer seg på historiske og religiøse forbindelser til landet, og det palestinske perspektivet, som baserer seg på historiske og familiære bånd til området. Selv om det ikke er direkte relevant i en analyse av maktdiskurs og konfliktfremstilling, er det likevel interessant å legge merke til hvordan teksten refererer til Tanakh som «den hebraiske bibelen». Dette indikerer hvordan den kristne konteksten blir betraktet som standarden, som andre religioner blir målt opp mot, istedenfor å beskrive Tanakh som den jødiske hellige skrift. Ved å plassere Tanakh under den kristne bibelens ramme, kan det svekke den unike og uavhengige karakteren av jødisk tro og praksis.

En viktig årsak til dagens konflikt er at Israel har okkupert større landområder enn de fikk tildelt av FN i 1948. Landets myndigheter gir ofte israelere lov til å bygge boliger på palestinske områder, gjennom den såkalte bosettingspolitikken sin. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Her mener mange eksperter på folkerett at Israel bryter menneskerettighetene og FNs apartheidkonvensjon. I tillegg hevder de at palestinerne blir forfulgt og undertrykt bare fordi de er palestinere. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Teksten skriver at Israels myndigheter gir israelere lov til å bygge boliger på palestinske områder gjennom sin bosettingspolitikk. Dette illustrerer en territorial ekspansjon og befolkningskontroll, som er et uttrykk for maktutøvelse og dominans over palestinerne. Videre gir det andre avsnittet plass til å uttrykke kritikk av Israels handlinger, ved å beskrive Israels brudd på menneskerettighetene. FN, en anerkjent organisasjon, har stor definisjonsmakt. Når teksten inkluderer deres uttalelse om at palestinerne blir forfulgt og undertrykt, kan dette bidra til å skape sympati for palestinerne.

Omtrent halvparten av det palestinske folket lever som flyktninger i dag, på Gazastripen og Vestbredden, men også i nabolandene Jordan, Libanon, Syria og Egypt. (Bredahl et al., 2022, s. 184)

Israel trakk ut sine militære styrker fra Gazastripen i 2005. men samtidig stengte de hele området. Denne blokaden eksisterer fortsatt, og det er svært vanskelig å komme inn og ut av Gaza-stripen. Dette gjør det nesten ulevelig for dem som bor der. Mennesker, medisiner, mat eller bøker slipper verken ut eller inn, uten Israels tillatelse. (Bredahl et al., 2022, s. 185)

Det første avsnittet beskriver omfanget av palestinske flyktninger og den regionale spredningen av dem, som belyser den humanitære krisen konflikten inneholder. Det andre avsnittet avslører maktforholdene ved å fremheve Israels kontroll over Gazastripen gjennom en blokade som begrenser befolkningens frihet og tilgang til nødvendige ressurser. Disse avsnittene, samt flere av de andre avsnittene i teksten fokuserer i større grad på palestinernes lidelser og Israels påståtte undertrykkelse av dem. Mens dette er en viktig del av konflikten, kan det være problematisk hvis teksten ikke også inkluderer Israels perspektiv og bekymringer.

6.3.2 Innhold

Likt som *Relevans 10*, møter også *Samfunnsfag 10* på utfordringer knyttet til plassbegrensninger, noe som utfordrer hvor dypt teksten kan gå angående Israel-Palestina-konflikten. Etter at temaet blir introdusert med den langvarige forfølgelsen av jøder, starter tidslinjen også her med opprettelsen av staten Israel. Begrepene sionisme, som omhandler ideen om et jødisk hjemland i Palestina, og antisemittisme blir ikke eksplisitt adressert. De blir likevel indirekte nevnt gjennom diskusjonen om opprettelsen av staten Israel og behovet for et trygt sted for jødene etter nazismens folkemord på dem. Selv om Balfour-erklæringen, som uttrykte Storbritannias støtte til etableringen av et jødisk nasjonalt hjem i Palestina, ikke blir direkte nevnt, blir dens innvirkning indirekte inkludert når det skrives om verdenssamfunnets engasjement for å sikre jødene et land.

Krigen i 1948 blir ikke eksplisitt skrevet om, men konsekvensene av den blir beskrevet, inkludert den massive palestinske fordrivingen som henter til det pågående

flyktningspørsmålet. Israels bosettingspolitikk blir derimot direkte adressert, sammen med FNs involvering i opprettelsen av Israel. Det bemerkes imidlertid at første verdenskrig, den første og den andre intifadaen, samt Oslo-avtalene og andre fredsinitiativer, blir utelatt fra teksten.

Bildet av de fire kartene er med på å inkludere en del hendelser og begreper, selv om detaljnivået er begrenset. Palestinamandatet blir kort nevnt i sammenheng med at det forklares at Storbritannia styrer Palestina etter første verdenskrig, og den første arabiske-israelske krigen blir kort omtalt. Seksdagerskrigen i 1967 blir også inkludert under presentasjonen av det siste kartet.

6.3.3 Bilder og illustrasjon

Bilde 6 – Kart over Palestinas utvikling, s. 185

I likhet med *Relevans 10* har *Samfunnsfag 10* kun ett bilde som hører til tematikken Israel-Palestina-konflikten, på side 185 (Bredahl et al., 2022, s. 185). Det er ett bilde, men det består av fire illustrerte kart etter hverandre over området Palestina og Israel. Bildet har en overskrift «Israelsk ekspansjon siden 1947». Bildet har mye informasjon og tekst. Det står forklart at de palestinske områdene er farget med beige og de israelske områdene er farget med oransje. Vannområdene rundt er farget blå, mens nabolandene er farget i hvit. Landene, områdene og vannområdene er navngitt.

Det første kartet illustrerer hvordan inndelingen mellom Palestina og Israel var i år 1947. Ved hjelp av tilhørende tekst på bildet forstår en at omtrent 93 prosent av området tilhørte palestinerne, og syv prosent tilhørte israelerne. De israelske områdene er spredt rundt i den øvre halvdel av Palestina.

Det andre kartet viser FNs delingsplan i 1947. Området er fordelt på de to partene, men ikke i midten av landet, men heller delt i seks deler, der de involverte partene får tre deler hver. Det ser ut til at det er noe lunde like mye område på hver av dem.

Det tredje kartet viser hvordan inndelingen var fra år 1947 til år 1967. De palestinske områdene krymper. De tre områdene er blitt til to og de to områdene som er blitt igjen har krympet vesentlig. De gjenværende områdene er Gaza-stripen og Vestbredden. Med tekst til

bildet får vi vite at Gaza-stripen er tatt av Egypt og at Vestbredden er tatt av Jordan. Israel har resten av områdene.

Det fjerde og siste kartet viser hvordan fordelingen så ut i 2021. Gazastripen er like stor, men Vestbredden har fått mange oransje flekker i seg, som betyr at det er israelske bosettinger innenfor det palestinske området. Palestina står igjen med kanskje 60 prosent av Vestbredden, ut ifra illustrasjonen.

Bildet gir en visuell framstilling av den historiske utviklingen av Israel-Palestina-konflikten fra 1947 til 2021 gjennom fire kart. De ulike fargene som representerer palestinske og israelske områder, samt til oransje flekkene som symboliserer israelske bosettinger på Vestbredden, gir leseren en visuell forståelse av den politiske og territoriale konflikten mellom de to folkegruppene. Hvert kart viser spesifikke historiske øyeblikk, for eksempel FNs delingsplan i 1947 og den illustrerer den israelske bosettingspolitikken etter 1967.

Selv om kartene gir en visuell fremstilling av de geografiske endringene over tid, viser ikke bildet noe til de komplekse årsakene som ligger bak disse endringene. Til fordel er det inkludert tilleggsinformasjon under hvert av disse kartene som forklarer kort og konkret noen av disse årsakene, som når britene trekker seg ut av Palestina, krigen mellom Israel og de arabiske nabolandene i 1948 og krigen i 1967.

Bildet inneholder både visuelle og verbale elementer, noe som engasjerer begge delene av hjernen hos leseren, som er det Pavio kaller dual koding. Bildet er multimodalt i seg selv, da det kombinerer bilde og tekst for å formidle informasjonen om konflikten. Denne informasjonen er koblet gjennom visuelle representasjoner av de territoriale endringene og tilhørende tekst som gir kontekst og detaljer bak disse endringene. Bildet kan betraktes som to av kategoriene vi finner i *Litterær analyse, en innføring* (Andersen et al., 2012). Først og fremst er det utfyllende ved at det gir tilleggsinformasjon til den verbale teksten. Det visualiserer forklaringen om at Israel har okkupert større landområder enn de fikk tildelt av FN, samt teksten som står til kartene. Det gir og mer informasjon om utgangspunktet til den geografiske inndelingen før Israel ble erklært som en uavhengig stat. Den andre kategorien er kontrastering. Kontrastering innebærer som nevnt å vise motsetninger eller forskjeller mellom ulike elementer i en tekst eller et bilde (Andersen et al., 2012, s. 164). Hvis vi ser på det første og det fjerde kartet i bildet, ser vi at de står i kontrast til hverandre. De fremhever de store

endringene som har skjedd over tid. De viser og kontrasten av maktfordelingen. Der Israel har økt sin makt og kontroll, har Palestina opplevd tap.

6.4 Skolenmin – Cappelen Damm

6.4.1 Språk

Dette er konflikten

Mange vil påstå at konflikten mellom Israel og palestinerne er en religiøs konflikt mellom jøder og muslimer. Selv om religion har hatt sitt å si for konflikten, handler den først og fremst om to folkegrupper som begge legger krav på det samme landområdet. Derfor sier vi at konflikten er en territorial konflikt mellom to nasjonale grupper. (Cappelen Damm Undervisning, 2020a)

Først og fremst adresserer teksten en vanlig misforståelse om konflikten ved å peke på den utbredte oppfatningen om at den primært er religiøs. Imidlertid avviser avvises dette, ved å fremheve at det først og fremst dreier seg om to folkegrupper som legger krav på det samme landområdet.

Begge gruppene mener at de har rett på det reelle eierskapet til Palestina. Israelerne er hovedsakelig jøder, og de er knyttet til landet gjennom sin tro og den jødiske læren om at områdene ble gitt til dem av Gud for om lag 3000 år siden. Palestinerne mener på sin side at de har rett til sin egen stat i Palestina, fordi de bodde der før Israel ble opprettet. (Cappelen Damm Undervisning, 2020a)

For israelerne blir deres tilknytning til landet Palestina formidlet gjennom begrepene «Gud» og «jødisk lære», noe som gir en guddommelig autoritet til deres krav på landet. På den andre siden brukes det et språk om palestinerne rett til landet med ord som «rett til egen stat» og at de bodde der før Israel ble opprettet. Israels følelse av å ha rett til landet på grunnlag av deres religiøse tro, kombinert med at Gud ga dem landet for 3000 år siden, kan virke mer vektlagt enn palestinerne krav. Deres begrunnelse blir kort basert på at de var der først. Det forklares ikke hvordan de har bodd der i flere generasjoner, dere unike kultur og historie knyttet til området. Det kan oppfattes som en skjevhet i begrunnelsene til de to partene.

Både palestinerne og israelerne ønsker å ha Jerusalem som sin hovedstad. Jerusalem rommer nemlig et av de aller helligste og viktigste stedene for både jøder, muslimer og

kristne. Stedet kalles Tempelhøyden av jødene og heter Haram al-Sharif på arabisk. Det jødiske navnet stammer fra tiden da Salomos tempel lå her, rundt år 900 fvt.. (Cappelen Damm Undervisning, 2020a)

Det formidles en religiøs og historisk betydning knyttet til Jerusalem. Begreper som «helligste» og «viktigste stedene» bidrar til å forsterke følelsen av høytidelighet og betydning rundt byen. Den er et symbolsk sentrum for både jøder og muslimer, samt de kristne. Det er interessant å legge merke til hvordan de ulike navnene på samme sted, «Tempelhøyden» og «Haram al-Sharif», kan være en del av maktkampen om området. Hvert navn bærer med seg en historisk og religiøs betydning, som fremhever begge gruppernes egen tilknytning og legitimerer deres krav til området. Selv om jeg ikke har inkludert de avsnittene fra *Skolenmin*, er verdt å nevne at flere andre religiøse bygninger i Jerusalem blir nevnt, som knytter religion til konflikten.

Hva ligger bak konflikten

Under første verdenskrig fikk Storbritannia kontroll over de palestinske områdene. Sionistene måtte derfor be om støtte fra den britiske regjeringen for å få immigrere til området. Den britiske regjeringen støttet opprettelsen av et nasjonalhjem for jødene og ga dem tillatelse til å immigrere dit. Dette gjorde de ved å signere den såkalte Balfour-erklæringen i 1917. (Cappelen Damm Undervisning, 2020b)

Storbritannia er en dominerende aktør som kontrollerer de palestinske områdene og gir tillatelse til sionistene for å etablere et nasjonalt hjem for jøder der. Dette fremhever den politiske og territoriale autoriteten til Storbritannia i regionen på den tiden. Den palestinske befolkningen blir ikke nevnt i beslutningsprosessen og har ikke noen stemme i saken. Palestinerne blir undertrykt og deres posisjon blir marginalisert, noe teksten ikke gir videre uttrykk for.

I 1947 gikk FN inn i konflikten og laget en plan om å dele det palestinske området i to ulike deler. Jødene skulle få 55 prosent av området, mens araberne skulle få 44 prosent. Jerusalem skulle bli en internasjonal sone, på grunn av byens betydning for både de jødiske, muslimske og kristne gruppene. (Cappelen Damm Undervisning, 2020b)

Avsnittet nevner ikke palestinerne motstand mot FN's delingsplan. Dette er et viktig poeng å ta med i betraktningen, da det viser at planen ikke ble akseptert av alle parter involvert i konflikten. De fikk tildelt 44 prosent av et land de opprinnelig eide 90 prosent av. Imidlertid

ble jødene fremstilt som samarbeidsvillige ved å akseptere 55 prosent av landet, selv om de opprinnelig kun hadde 10 prosent. Avsnittet skriver om en nokså komplisert prosess på noen setninger, som gjør at forståelsen av den blir forenklet.

Blant israelere kalles 1948-krigen for *frigjøringskrigen*. Palestinerne omtaler derimot krigen som *al-Nakba*, som er arabisk for «katastrofen». (Cappelen Damm Undervisning, 2020b)

Denne setningen illustrerer språkets rolle i formingen av historiske narrativer. Dette kan få elever til å reflektere over at historiske hendelser kan tolkes forskjellig av ulike grupper, og at språk bidrar til å forme og opprettholde ulike narrativer og identiteter.

Krig og flyktningkrise

I løpet av 1948-krigen, og i tiden like etterpå, ble mer enn 700 000 palestinere drevet fra palestinske områder. På grunn av dette har flere historiske anklaget Israel for etnisk rensing. Etnisk rensing innebærer en planlagt fjerning av personer fra en bestemt etnisk gruppe fra et bestemt område, gjennom bruk av makt eller trusler. Målet med fordrivelsene var å gjøre området etnisk homogent. Israelerne ønsket nemlig ikke palestinere i sine områder, og tvang dem ut. [...] (Cappelen Damm Undervisning, 2020c)

Begrepet «etnisk rensing» brukes for å beskrive det som skjedde med de palestinske samfunnene under 1948-krigen. Dette er et svært ladet begrep som betyr en systematisk og målrettet innsats for å fjerne en bestemt etnisk gruppe fra et geografisk område. Ved å bruke dette begrepet, retter teksten en alvorlig anklage mot Israel og indikerer at det forelå en bevisst politikk om å fjerne palestinere fra området. Israel nekter for dette fremdeles. Ved å bruke begrepet «etnisk rensing», blir Israel satt i en grov posisjon som undertrykker, og dermed styrker det palestinske narrativet om offerrollen og urettferdigheten de har blitt utsatt for. Dette kan også ses som et forsøk på å fordømme Israels handlinger og styrke kritikken av deres politikk overfor palestinere.

Da seksdagerskrigen var over, hadde Israel tatt kontroll over enda flere områder. Nå var både Golanhøydene i Syria, Vestbredden i Jordan og Sinaihalvøya i Egypt i Israels besittelse. De okkuperte nå dessuten alle de palestinske områdene, inkludert hele Jerusalem. Flere land var svært kritiske til at Israel tok over så mange nye områder i 1967. Der man hadde sett på krigen i 1948 som en kamp for å overleve, ble

seksdagerskrigen av mange tolket som et forsøk på territoriell ekspansjon. (Cappelen Damm Undervisning, 2020c)

Selv om Israel selv opplevde suksess på slagmarken, var det en voksende internasjonal kritikk mot deres ekspansjonspolitik. Igjen er Israel «vinneren», og palestinerne er «taperne». De mister mer og mer av områdene sine. Israel blir portrettert som de aggressive og palestinerne som ofrene. Det som ikke nevnes er den israelske forståelsen av at dette var en defensiv krig påtvunget av Egypt og Syria, da de følte seg omringet av land som alle var allierte med hverandre.

Fra intifadaen til i dag

Gazastripen er det stedet som har blitt hardest rammet. Her, hvor Hamas er den sterkeste palestinske fraksjonen, har det flere ganger oppstått større og mindre kriger. Israel har svart med å stenge all trafikk til Gaza, og i noen tilfeller også å invadere området med bakkestyrker. Det høye konfliktnivået, og den varige israelske blokaden, har ført til at Gaza nærmest eksisterer i en permanent, humanitær krise. (Cappelen Damm Undervisning, 2020d)

Avsnittet er språklig ladet med beskrivende og følelsesfulle uttrykk, som «permanent, humanitær krise». Likevel brukes det et litt passivt språk når det skrives at det «flere ganger [har] oppstått større og mindre kriger». Det skjuler hvem som er de aktive deltakerne og skjuler ansvar og dominans. Avsnittet fremhever videre asymmetrien i maktforholdet mellom Israel og Gaza, ved å henvise til Israels militære dominans som illustreres gjennom evnen til å pålegge blokader og militære invasjoner. Israel blir gjort til en reaktiv heller enn proaktiv aktør, da det beskrives at blokaden og invasjonene er et svar på Hamas krigføring.

Etter at Oslo-prosessen stoppet opp, har Israel bygd ut bosettingene sine på Vestbredden. Disse er som små, inngjerdete byer, hvor palestinere ikke får bo. Flere ganger har det israelske militæret revet palestinske hus og gårder for å få plass til å bygge. I dag bor det mer enn 750 000 israelske innbyggere i disse bosettingene. Tusenvis av palestinere har blitt kastet ut av hjemmene sine, både i Øst-Jerusalem, Gaza og Vestbredden for øvrig. (Cappelen Damm Undervisning, 2020d)

Avsnittet nevner at palestinerne ikke får bo i de som inngjerdete byene til israelerne, noe som understreker segregasjonen og diskrimineringen av palestinere i området. Uttrykket «revet palestinske hus og gårder» fremhever den ødeleggende effekten av Israels bosettingspolitikk.

Ved å nevne det store antallet israelske innbyggere i bosettingene og antallet palestinere som er blitt tvunget ut av hjemmene sine, formidler avsnittet konsekvensene på en tydelig måte. Det illustreres igjen klart det skjeve maktforholdet mellom palestinerne og israelerne.

I 2002, under den andre intifadaen, begynte Israel å bygge en mur rundt selve området hvor palestinerne har selvstyre. Ifølge israelske myndigheter var muren nødvendig for å hindre palestinske selvmordsbombere fra å komme seg inn i Israel. Muren har imidlertid gått hardest utover de sivile palestinere i området. Den ble for det meste bygd på palestinsk jord, slik at flere palestinere mistet store landbruksområder, beitemarker og vannkilder. (Cappelen Damm Undervisning, 2020d)

Først introduseres formålet med muren fra israelsk perspektiv, ved å hevde at den var nødvendig for å hindre palestinske selvmordsbombere. Dette er for å legitimere Israels handlinger på, ved å fremstille det som en respons på en sikkerhetstrussel. Videre beskrives de faktiske konsekvensene av muren, med vekt på hvordan den har påvirket de sivile palestinerne. Ved å påpeke at muren ble hovedsakelig bygd på palestinsk jord, og at palestinerne mistet store landbruksområder, beitemark og vannkilder, fremheves bruddet på palestinsk eiendomsrett og ressurskontroll.

6.4.2 Innhold

Skolenmin gir en grundig gjennomgang av historien og politikken bak opprettelsen av Israel og konflikten med Palestina. Teksten inkluderer betydningen av Jerusalem, med spesiell vekt på religiøse steder som Vestmuren, al-Aqsa-moskeen og Klippedomen. Den tar for seg sionismens ideologi, som var bevegelsen som ledet til jødisk tilbakevending til Palestina. Antisemittismen blir kort nevnt, men dersom elevene trykker på ordet kommer det en forklaring opp. Selv om begrepet nasjonalisme ikke nevnes kommer ideologien til uttrykk ved å forklare at jødernes ønske om å danne sin egen stat, og at de mener jødedommen ikke bare var en religion, men en nasjonalitet. Når det gjelder Palestinamandatet, er det eneste som nevnes britenes kontroll over Palestina etter første verdenskrig.

Historiske hendelser som første og andre verdenskrig blir også forklart, spesielt Balfour-erklæringen og dens konsekvenser for britisk kontroll over Palestina. Holocaust og dens konsekvens nevnes også, blant annet ved å peke på økningen av jødisk innvandring til Palestina. Det forklares også at flere land støttet dannelsen av en ny jødisk stat, grunnet dårlig samvittighet etter andre verdenskrig. Opprettelsen av FN og dets delingsplan blir diskutert,

men uten å nevne motstanden fra palestinerne og de arabiske nabolandene. Teksten dekker også 1948-krigen, men unnlater å påpeke at den opprinnelig startet som en borgerkrig.

Et viktig tema i teksten er det palestinske flyktningproblemet, som blir godt forklart, blant annet ved å nevne at Israel er anklaget for etnisk rensing. Krigen i 1967 og dens ettervirkninger blir også nevnt, selv om bakgrunnen for krigen ikke er inkludert.

Teksten går deretter videre til å diskutere den første intifadaen, Oslo-avtalene og den andre intifadaen. Organisasjoner som PLO, Fatah og Hamas blir kort beskrevet, sammen med Israels bosettingspolitikk og dens konsekvenser. Til slutt inkluderer teksten betydningen av Jerusalem, med spesiell vekt på religiøse steder som Vestmuren, Al-Aqsa-moskeen og Klippedomen.

6.4.3 Bilder og illustrasjoner

Bilde 7 – al-Aqsa-moskeen gjennom piggtådgerde

Det første bildet vi ser i teksten «Dette er konflikten» fra læringsstien «Israel og palestinerne» er et bilde som har al-Aqsa-moskeen i fokus (Cappelen Damm Undervisning, 2020a). På toppen av moskeen ser vi den gylne kuppelen, etterfulgt av en blåfarge som moskeen er farget i. Bak moskeen ser vi mange bygninger, mest i beige og lyse farger. Foran moskeen ser vi en steinmur, og et mer øde område foran der igjen. Vi ser noe som kan ligne en bilvei foran steinmuren. Det som er helt fremst i bildet, er et piggtådgerde, som kameraet tar bilde igjennom.

Bildet fokuserer på al-Aqsa-moskeen og viser moskeens arkitektur og omgivelsene rundt den. Det virker som om bildet er tatt på avstand, med spesielt fokus på moskeen og bygningene rundt. Perspektivet antyder at fotografen står på en liten høyde, noe som gir en oversikt over området. Den tydelige kontrasten i farger mellom moskeen og bygningene bak den, forsterker den religiøse betydningen moskeen har for islamsk tro og kultur.

Ved å studere bildet i forhold til et kart over området, virker det som om fotografen står bak piggtådgerdet, en del av Israels mur rundt Vestbredden. Denne barrieren, som består hovedsakelig av piggtåd, symboliserer adskillelse eller hindringer. Det kan tolkes at bildet er tatt fra den ene siden av muren, med al-Aqsa-moskeen synlig på den andre siden. Piggtådgerdet i forgrunnen symboliserer dermed de politiske og religiøse konfliktene som preger området.

Det kan argumenteres for at bildet har en dekorativ funksjon, da det er en uavhengig estetisk komponent som tilfører visuell appell til teksten, uten at den bidrar til økt forståelse av den (Birkeland & Storaas, 1993, s. 207). Bildet står ikke til en tekst med direkte sammenheng, men det utgjør en slags introduksjon, da det er plassert i starten av teksten. Likevel deler bildet det samme tema som senere avsnitt, nemlig hellige bygninger i Jerusalem. Bildet er ikke essensielt for å forstå teksten, men det gir tilleggsopplysning, om hvordan moskeen ser ut, hvordan det ser ut rundt moskeen og det viser hvordan byen er «muret» inne. Derfor har bildet en utfyllende funksjon i tillegg (Andersen et al., 2012, s. 164).

Bilde 8 – Jødiske barnefanger

Mot slutten av teksten «Hva ligger bak konflikten» på læringsstien «Israel og palestinerne», finner vi et bilde tilhørende teksten som omhandler tiden etter andre verdenskrig (Cappelen Damm Undervisning, 2020b). Dette svart-hvitt-bildet viser tolv barn iført stripete klær. Klærne virker for store på flere av barna, mens det ene barnet lengst til venstre ser ut til å ha en for trang jakke. Barna står stilt opp mot et piggtrådgjerde, inntil hverandre, og ser utover. Flere av dem retter blikket mot fotografen, som antageligvis befinner seg på den andre siden av gjerdet. Samtlige barn har på seg hodeplagg, enten i form av luer eller sjal. Ansiktene deres uttrykker nedstemthet og alvor. Bak dem er det en høy steinmur som skjuler hva som befinner seg på baksiden.

Bildet viser barn i en konsentrasjonsleir under andre verdenskrig. At bildet er i svart-hvitt forsterker følelsen av alvor og den historiske konteksten. På samme måte som det forrige analyserte bildet, kan piggtrådgjerdet tolkes som et symbol på separasjon og hindring. I tillegg til bildet står det en tekst som nevner massedrapene på det jødiske folket under holocaust. Bruken av barn for å illustrere teksten appellerer til sterke følelser, på bakgrunn av deres uskyldighet og naivitet. Dette bildet kan bidra til å skape sympati for jødene og gi en dypere historisk forståelse av Israel-Palestina-konflikten.

Bildet er utfyllende ved at den visualiserer teksten som står til. I teksten skrives det om folkemordet av det jødiske folk under andre verdenskrig, og bildet illustrerer at mennesker, også barn, måtte leve i fangeleirer. Bildet gir mer informasjon enn teksten gir, ved å vise blant annet hvordan fangene gikk kledd og hvilke sinnstilstander de var i. Bildet har også en tolkende verdi, nettopp på grunn av at det utvider det som blir formidlet i teksten. Bildet tilfører nye perspektiver og beriker elevenes opplevelse gjennom visuell fortolkning (Birkeland & Storaas, 1993, s. 209).

Bilde 9 – Barnedemonstranter

Nederst av teksten med navn «Fra intifadaen til i dag», som vi finner på læringsstien «konflikten utvikler seg», finner vi et stort bilde (Cappelen Damm Undervisning, 2020d). Det er to ting som er i fokus i dette bildet. Det er barna som står nærmest, og så er det en stor stridsvogn bak i øvre høyre hjørne. Det er seks barn, hvor tre av de kaster stein mot stridsvognen. Stridsvognen har kjøreretning rett mot barna, med kanonløpet pekende mot dem. Vi ser to menn på stridsvognen der den ene ser ut til å styre kanonen. Den andre er på vei opp eller ned av stridsvognen, med luken til inngangen over hodet. De er ikledd militæruniform og hjelper. Ungene som er i front, er ikledd vanlig sivil tøy, enten om det er T-skjorte med bukser eller med shorts.

Bildet er tatt fra bakkenivå, og gir et inntrykk av å være midt i hendelsen. Barna og stridsvognen er i fokus, med barna nærmest kamera og stridsvognen i bakgrunnen. Det er tydelig ubalanse mellom den sårbare posisjonen til barna og den mektige stridsvognen. Barna representerer den palestinske sivilbefolkningen, spesielt de unge og sårbare. Stridsvognen symboliserer israelsk militærmakt og autoritet. Steinkastingen kan symbolisere motstand, frustrasjon og håpløshet fra sivilbefolkningens side. Bildet reflekterer den langvarige konflikten mellom Israel og Palestina, og der barn ofte blir involvert i uroligheter og konfrontasjoner med militære styrker. Det viser også den asymmetriske maktbalansen mellom den israelske hæren og den palestinske sivilbefolkningen.

Nettressursen *Skolenmin* har ingen begrensninger på plass slik de fysiske lærebøkene har. De har derfor ingen begrensninger på antall bilder de ønsker å inkludere. De har en god blanding av kartillustrasjoner, eldre bilder og nyere bilder. Det er inkludert flere flagg, både det israelske og det palestinske, samt flaggene til Hamas og Fatah. *Skolenmin* har også valgt å blande mellom bilder av mennesker og bilder av steder og bygg. Dette er gjerne med på å virkeliggjøre både stedet konflikten befinner seg i, samt menneskene som lider av den.

7. Drøfting

7.1 Konfliktens plass i KRLE

Israel-Palestina-konflikten har dype røtter i historie, kultur og religion, noe som gjør den relevant for KRLE-faget som søker å gi elevene historisk kulturell innsikt og forankring. Gjennom undervisning av konflikten kan elevene utforske hvordan historiske prosesser, ideologier og kulturelle forskjeller har bidratt til utviklingen av konflikten, som er en del av jødisk historie spesielt. I tillegg bidrar en slik undervisning med å fremme kulturelt mangfold og respekt for andre, som fremheves i kjerneelementene i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019). Konflikten involverer ulike kulturelle og religiøse perspektiver, og ved å engasjere seg i den kan elevene utvikle en dypere interesse og respekt for andre kulturer, religioner og synspunkter. Dette bidrar til å skape en kultur i klasserommet preget av gjensidig respekt, forståelse og nysgjerrighet.

Kunnskap om konflikten kan gi en mulighet til å lære om menneskeverd og menneskerettigheter. Elevene kan utforske hvordan brudd på menneskeverdet og menneskerettighetene har skjedd som en konsekvens av konflikten. Dette kan igjen bidra til å se viktigheten av å respektere og verne om menneskeverdet til alle mennesker, uavhengig av bakgrunn eller tilhørighet, som er en sentral verdi i KRLE-faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Konflikten er også et omfattende og kontroversielt tema, som krever kritisk tenkning og kildekritikk som er en viktig del i KRLE-faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Undervisning med Israel-Palestina-konflikten som tema kan være en arena for å lære elevene å evaluere ulike kilder til kunnskap, skille mellom pålitelig og upålitelig informasjon, og utvikle en kritisk tenkemåte som er essensiell for å forstå komplekse problemstillinger.

Til slutt bidrar undervisning om konflikten til å fremme evnen til å håndtere konflikter på en fredelig og konstruktiv måte, samt demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, individets rett til tro og ytringsfrihet – verdier av stor betydning i KRLE-faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom engasjement i konflikten kan elevene lære å respektere andres meninger og synspunkter uavhengig av om de er like eller ulike deres egne, og øve på å håndtere meningsforskjeller på en konstruktiv måte.

Samlet sett har Israel-Palestina-konflikten en betydelig plass i KRLE-faget ved å bidra til å oppfylle flere av målene og prinsippene beskrevet i Overordnet del og læreplanen. Undervisning om konflikten gir elevene mulighet til å utforske komplekse temaer knyttet til identitet, kultur, religion, menneskerettigheter, demokrati og konflikthåndtering, og kan dermed bidra til å forbedre dem til å bli informerte, engasjerte og ansvarlige borgere i et stadig mer mangfoldig og komplekst samfunn.

7.2 Læreverk

7.2.1 Relevans 10 - Gyldendal

I *Relevans 10* får vi et begrenset innblikk i Israel-Palestina-konflikten. Med bare én side viet til temaet, blir konflikten presentert på en overfladisk måte, preget av mangel på plass og dybde. Teksten oppsummerer historien og konflikten i Midtøsten, spesielt fokusert på krigene og okkupasjonen etter opprettelsen av Israel i 1948. Den trekker fram viktige punkter, inkludert den internasjonale dimensjonen av konflikten og asymmetrien i maktforholdene. Teksten får fram at konflikten har røtter i territoriell kontroll og politiske beslutninger etter andre verdenskrig.

Fremstillingen av konflikten er imidlertid ikke nødvendigvis balansert. Språkbruken og formuleringene kan gi inntrykk av at Israel har en ensidig skyld i konflikten, mens de arabiske landene blir fremstilt som mer sårbare. For eksempel beskrives Israel som en okkupasjonsmakt, men det unnlates å nevne de andre involverte partene, som eksempelvis Storbritannia. Det gir et skjevt bilde av ansvarsfordelingen. Dette skjeve bildet kan føre til en forenklet forståelse av konflikten og dens kompleksitet, og unngår å adressere de dypere årsakene og dynamikken bak. Samtidig får teksten fram viktige poeng om mangelen på nasjonal selvbestemmelse for palestinerne. Dette kan bidra til å forstå konflikten som en kamp for nasjonal frigjøring og selvbestemmelse.

I det store bildet gir teksten en overordnet oversikt over konflikten, men det kan argumenteres for at den fremstiller konflikten på en ensidig måte, ved å, gjennom språket, legge hovedansvaret for konflikten på Israel. Andre bakenforliggende årsaker blir ikke nevnt, slik som at andre verdenskrig var en katalysator for opprettelsen av Israel. Teksten viser ikke til hvordan ulike historiske hendelser henger sammen, noe som er viktig for å kunne forstå Israel-Palestina-konflikten i sin helhet. Teksten har en selektiv tilnærming til behandlingen av

konflikten, som fører til et ufullstendig bilde av den. Ved å utelate viktige kontekstuelle faktorer og historiske hendelser som påvirker konflikten, gir den en ufullstendig forståelse av konflikten til elevene. Jo større hull det er i undervisningen om konflikten, jo mer påfyll får elevene fra andre kilder, som for eksempel sosiale medier. Dette kan være negativt med tanke på hvor mye falsk informasjon som finnes på nett, samt at informasjonen gjerne er vinklet i den ene eller andre partens favør.

7.2.2 Arena 10 – Aschehoug

Arena 10 er den læreboken med størst plass viet til Israel-Palestina-konflikten. Den skiller seg også ut ved å starte tidslinjen før andre verdenskrig og opprettelsen av Israel. Gjennom sitater, historiske fakta og drøfting, gir læreboken en mer omfattende gjennomgang av konflikten. Den legger vekt på historiske hendelser, politiske beslutninger og aktørenes handlinger.

Læreboken introduserer konflikten med et sitat av Ben Gurion, som fremstiller begge partene som likestilte aktører med samme ønske om kontroll over Palestina – uten å ta hensyn til den historiske og politiske konteksten som førte til konflikten. Likevel kan teksten gi et inntrykk av en ensidig fremstilling til fordel for Israel, altså motsatt av Gyldendals *Relevans 10*. For eksempel blir israelske handlinger, spesielt de som involverer vold mot palestinerne, beskrevet med et mer generelt språk, som kan avdramatisere eller bagatellisere konsekvensene av disse handlingene.

Samtidig viser teksten hvordan internasjonale aktører har spilt en rolle i konflikten, og hvordan politiske beslutninger har påvirket dynamikken mellom Israel og Palestina. I starten fremstår jødene som den svakere parten, ved å legge vekt på deres historie og forfølgelse, både før og under andre verdenskrig. Teksten er lagt opp slik at sympatien skal være rettet mot dem. Dette endrer seg når teksten kommer til opprettelsen av Israel. Sympatien blir rettet mot palestinerne etter dette, og asymmetrien i maktforholdet mellom Israel og palestinerne fremheves. Avslutningsvis gir læreboken et innblikk i arbeidet til fredsorganisasjoner og initiativer som streber etter fred og forsoning mellom Israel og Palestina. Dette gir et håpefullt perspektiv på konflikten til tross for dens voldelige historie.

Bildene i teksten gir et innblikk i ulike aspekter av konflikten mellom Israel og Palestina. Hvert bilde bidrar til å formidle forskjellige følelser, budskap og perspektiver – og sammen gir de leserne en mer helhetlig forståelse av konflikten. Bruken av bilder gir elevene ansikt til

menneskene involvert i konflikten, som bidrar til å gi elevene et nærmere og mer virkelig forhold til konflikten.

Helhetlig gir læreboken en god oversikt over konflikten ved å inkludere flere historiske elementer som er essensielle i konflikten historie. En svakhet ved teksten er likevel mangelen på dekning av senere hendelser, spesielt den første og andre intifadaen, og hendelsene etter Oslo-avtalene. Boken mangler oppdatert informasjon om nylige hendelser.

7.2.3 Samfunnsfag 10 – Cappelen Damm

Samfunnsfag 10 innledes med jødernes historie, som et forfulgt folkeslag og opprettelsen av staten Israel som en kompensasjon for nazistenes folkemord under andre verdenskrig. Dette perspektivet understreker jødernes rett til et eget land og den humanitære begrunnelsen for opprettelsen av Israel. Samtidig påpeker teksten også konsekvensene dette hadde for palestinerne, som ble drevet på flukt da landet deres ble okkupert av Israel. En svakhet med teksten er dens overvekt av fokus på palestinernes lidelser og undertrykkelse, som gjør at den forsømmer å presentere Israels perspektiv og bekymringer. Denne utelattelsen risikerer å opprettholde en ensidig fremstilling av konflikten, der kun palestinerne fremstilles som ofre og Israels side av konflikten ikke blir inkludert.

På lik linje med *Relevans 10*, møter *Samfunnsfag 10* utfordringen med å dekke konflikten kompleksitet, grunnet plassbegrensninger. Med kun to sider dedikert til emnet, strever læreboken med å fordype seg tilstrekkelig. Etter forklaringen om at jødene var et forfulgt folkeslag, starter konflikten tidslinje med opprettelsen av Israel i 1948. Den diskuterer konsekvensene av krigen i 1948, spesielt den palestinske fordrivingen som henger til det pågående flyktningsspørsmålet. Israels bosettingspolitikk og FNs involvering i opprettelsen av Israel blir også eksplisitt nevnt. Samtidig utelates betydningsfulle hendelser som første verdenskrig, den første og andre intifada, Oslo-avtalene og nyere hendelser etter år 2000. Helhetlig fremstiller *Samfunnsfag 10* konflikten på en forenklet måte, som ikke fullt ut tar høyde for dens kompleksitet. Den viser at kjernen i konflikten er spørsmålet om hvem som har rett til å bo i Palestina, men gir lite rom for å utforske andre dimensjoner av konflikten. Til tross for at alvoret av bosettingspolitikken og forfølgelsen av palestinerne blir nevnt, unnlater teksten å gå i dybden av disse problemstillingene.

Den medfølgende kartillustrasjonen gir en verdifull, visuell representasjon av regionens geografiske utvikling, altså tilleggsinformasjon til elevene, som teksten ikke uttrykker. En

interessant observasjon som ikke ble diskutert i analysekapittelet, er en sidekommentar i teksten. Her oppfordres elever som skal diskutere konflikten til å unngå å generalisere ved å bruke ord som «jøder» eller «arabere/palestinere» som én samlet gruppe. I stedet oppfordrer boken til å fokusere på spesifikke aktører, som den israelske staten eller Hamas. Dette understreker viktigheten av ordvalg og begreper i diskusjoner, et poeng som *Samfunnsfag 10* tydelig fremhever.

7.2.4 Skolenmin – Cappelen Damm

Skolenmin er en dynamisk, nettbasert læringsressurs som skiller seg fra tradisjonelle lærebøker, ved å tilby ubegrensede muligheter for oppdateringer, og nyere informasjon. Denne tilgjengeligheten gjør det mulig å gi en mer oppdatert og detaljert dekning av Israel-Palestina-konflikten. I sammenligning med lærebøkene, gir *Skolenmin* en mer omfattende dekning av konflikten. Teksten avviser den vanlige misoppfatningen om at konflikten mellom Israel og Palestina primært er religiøs. Den fremhever at konflikten hovedsakelig dreier seg om to folkegrupper som legger krav på det samme landområdet, men diskuterer også andre vesentlige aspekter ved konflikten.

Israelere knytter sin rett til landet til sin religiøse tro og historie, mens palestinerne hevder rett til landet basert på sin historiske tilstedeværelse. Selv om *Skolenmin* tidlig nevner at konflikten ikke primært er en religiøs konflikt, knytter den religion inn i konflikten som en viktig del. Den inkluderer Jerusalems betydning for både jødene og muslimene (og de kristne), og trekker inn det religiøse aspektet, som de andre lærebøkene mangler.

Historiske hendelser som Balfour-erklæringen og FNs delingsplan blir diskutert, men teksten unnlater å inkludere palestinernes motstand mot delingsplanen og deres marginalisering i beslutningsprosessen. Videre diskuteres hendelser som 1948-krigen og seksdagerskrigen, samt konsekvensene av disse, inkludert den palestinske flyktningkrisen og den israelske territoriale ekspansjonen. Israelsk politikk som bygging av muren rundt Vestbredden (også kalt separasjonsmuren) og utvidelse av bosettinger på Vestbredden blir også diskutert, med vekt på konsekvensene for palestinerne. I tillegg gir *Skolenmin* informasjon om politiske grupper som Fatah og Hamas, som ikke er like dekket i de andre lærebøkene. *Skolenmin* utfordrer noen misoppfatninger om konflikten og gir en balansert gjennomgang av historiske hendelser. Den fremhever likevel ikke alltid de ulike perspektivene, og mangler noen viktige detaljer og motstemmer.

Bildene som er inkludert i teksten bidrar til å forstå den fysiske og politiske konteksten i området, og gir en dypere historisk forståelse av konflikten. De illustrerer at konflikten har pågått gjennom generasjoner, der til og med barn blir involvert i konfrontasjoner med militære styrker. Kartillustrasjoner bidrar også til å visualisere territoriale endringer over tid, selv om de kan være noe forenklete.

7.2.5 Helhetlig inntrykk

I lærebøkene *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* presenteres Israel-Palestina-konflikten på en forenklet og lite detaljert måte. Flere historiske hendelser blir utelatt, og de hendelsene som er inkludert blir ikke grundig diskutert. Dette kan resultere i at elever får en begrenset forståelse av konflikten, med feiloppfatninger om årsakene bak konflikten og de ulike partenes perspektiver. Ved at teksten ikke utdyper de ulike synspunktene og perspektivene av konflikten, vil elevene kunne få en ensidig forståelse, som ikke tar hensyn til de dype historiske og kulturelle røttene til konflikten. Dette kan resultere i manglende empati for de involverte partene og en manglende forståelse for deres situasjon.

En slik forenklet framstilling kan også bidra til å forsterke stereotype oppfatninger og fordommer om de involverte partene, fremfor å bidra til en mer nyansert forståelse. Lærebøkene gir heller ikke elevene tilstrekkelige muligheter til å reflektere over de komplekse årsakene bak konflikten – og de potensielle løsningene. Det er viktig at elevene utvikler kritisk tenkning og analytiske ferdigheter for å kunne engasjere seg i kontroversielle temaer som dette. Derfor bør undervisningen suppleres med ytterligere informasjon og refleksjon.

Selv om lærebøkene kan være en introduksjon til temaet, bør de ikke være den eneste kilden til informasjon om Israel-Palestina-konflikten. *Arena 10* derimot, gir et bedre utgangspunkt, med en mer omfattende gjennomgang av konflikten. Siden både *Samfunnsfag 10* og *Skolenmin* er utviklet av Cappelen Damm, vil en gjerne heller lene seg på nettressursen enn læreboken, når en skal undervise om dette temaet. Ved å kombinere ulike kilder og undervisningsmetoder kan lærere sørge for at elevene får en mer helhetlig og nyansert forståelse av Israel-Palestina-konflikten.

Alle læreverkene presenterer konflikten uten å ha en klar favorisering av noen av partene. Konflikten gjennomgås med begge parter perspektiv og de har alle utelatt informasjon eller vinklet framstillingen i favør for både Israel og Palestina. Om det er et bevisst valg er vanskelig å vite.

7.2.6 Reflekterende tanker

Spørsmålet om hvordan Israel-Palestina-konflikten bør presenteres i undervisningen reiser en rekke dilemmaer. På den ene siden argumenteres det for en nøytral fremstilling av konflikten, hvor både Israel og Palestina blir behandlet som likestilte parter. Dette synspunktet hviler på ideen om å fremme objektivitet, og å oppmuntre elevene til å danne sine egne meninger basert på en balansert forståelse av begge perspektiver. På den andre siden står spørsmålet hvorvidt en slik nøytral tilnærming er i samsvar med virkeligheten, og om den kan bidra til å undergrave eller skjule ulike former for undertrykkelse og urettferdighet.

Som privatpersoner har lærere ofte egne meninger om konflikten basert på deres egen livserfaring, politiske synspunkter og kulturelle bakgrunn. Spørsmålet blir da om disse personlige meningene skal få uttrykk i undervisningen, og i så fall på hvilken måte. Åpenhet om ens egne meninger kan være fruktbart for elevenes læring, da det gir dem et innblikk i ulike perspektiver og oppmuntrer til kritisk tenkning. Samtidig kan det også føre til at elevene adopterer lærerens synspunkter, uten å utforske andre perspektiver.

På en annen side kan en nøytral tilnærming til konflikten fremstå som et forsøk på å unnslipe kontroverser eller unngå å ta stilling til urettferdighet. Skolen ønsker å utdanne selvstendige unge mennesker som har egne meninger og som tør å stå for dem. Hvilket inntrykk gir lærere til elevene dersom de holder seg nøytral i undervisningen? Dersom læreren unngår å adressere de strukturelle ulikhetene og urettferdighetene som ligger til grunn for konflikten, kan det begrense elevenes forståelse av de komplekse årsakene bak konflikten – og hindre dem i å engasjere seg i emnet.

Det er derfor en utfordring å finne den rette balansen mellom å oppmuntre til kritisk tenkning og å presentere en balansert framstilling av konflikten. En mulig tilnærming kan være å tilby et mangfold av kilder og perspektiver, oppmuntre til åpen diskusjon og debatt i klasserommet, og veilede elevene til å undersøke og vurdere ulike synspunkter på en grundig og respektfull måte. Ved å gjøre dette kan læreren bidra til å utvikle elevenes evne til å forstå, analysere og engasjere seg i komplekse og kontroversielle temaer, som Israel-Palestina-konflikten, på en meningsfull og konstruktiv måte.

8. Konklusjon

Problemstillingen som skal svares på i denne masteroppgaven er:

«Hvordan fremstilles Israel-Palestina-konflikten i læreverkene, og hvilken plass har den i KRLE-faget?».

For å svare på problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål som oppgaven skulle basere seg på.

Det første forskningsspørsmålet er «Hvordan blir konflikten fremstilt i læreverkene?». Denne oppgaven utforsket framstillingen av konflikten i læreverkene ved å gjøre en kvalitativ analyse. Særlig to av læreverkene hadde en forenklet og overfladisk fremstilling av konflikten. *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* manglet flere viktige hendelser, og de som ble inkludert ble ikke grundig behandlet. Som diskutert kan det føre til en begrenset forståelse av konflikten blant elever, med feilaktige oppfatninger om årsakene bak. *Arena 10* og særlig *Skolenmin* gir en mer omfattende gjennomgang, og konflikten fremstilles som kompleks og innviklet, men også viktig. Alle læreverkene unngikk en klar favorisering av noen av partene, og de presenterte konflikten uten å vinkle framstillingen ensidig til fordel for verken Israel eller Palestina.

Angående det andre forskningsspørsmålet, som dreier seg om hvilke historiske hendelser som ble fremhevet eller utelatt, ble det gjort interessante funn. Det var kun *Skolenmin* som inkluderte den første og andre intifadaen i teksten sin. Den var også den eneste som inkluderte hendelser etter 2000-tallet, og som forklarte hvordan Jerusalem var involvert i konflikten. Opprettelsen av Israel i 1948 er inkludert i alle læreverkene, men både *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10* starter konfliktens tidslinje med denne hendelsen. Dermed utelates viktig informasjon som er nødvendig å ha kunnskap om, for å forstå hvorfor opprettelsen av Israel utløste en konflikt som har vart i generasjoner. En siste ting som er interessant i relasjon til dette forskningsspørsmålet er at ingen av læreverkene forklarte hvorfor og hvordan palestinerne og de arabiske nabolandene ikke godtok FNs delingsplan – og hvordan de endte med å bli ekskludert i forhandlingene på grunn av dette.

Det tredje – og siste – forskningsspørsmålet skulle utforske hvorvidt konflikten har en plass i KRLE-faget. I innledningsfasen ble det gjort et stort funn, nemlig at KRLE-bøkene ikke behandler Israel-Palestina-konflikten. Etter å ha analysert Overordnet del og læreplanen i KRLE, samt drøftet temaet, konkluderer likevel oppgaven med at konflikten har en betydelig plass i KRLE-faget. At det ikke finnes materiale på konflikten for KRLE-lærere å undervise

ut fra, gjør naturligvis lærerens oppgave vanskelig. Både KRLE og samfunnsfag legger stor vekt på blant annet medborgerskap og demokrati, og grunnet denne tverrfagligheten er det en naturlig bro mellom fagene. Derfor er det gode grunner til å behandle tematikken i KRLE, nettopp på grunn av det tverrfaglige fokuset i LK20, samt de viktige elementene religion og etikk som er sentrale i konflikten – og KRLE-faget.

8.1 Implikasjoner for praksisfeltet

I sammenheng med praksisen som lærer vil denne oppgaven være relevant på flere områder. Først og fremst identifiserer oppgaven mangler i eksisterende læreverk angående framstillingen av Israel-Palestina-konflikten. Dette gir lærere verdifull innsikt i hvilke områder som trenger ekstra oppmerksomhet og supplerende undervisningsmaterieil. Ved å være bevisst på disse manglene, kan lærere bedre tilpasse undervisningen for å sikre at elevene får en helhetlig forståelse av konflikten.

Ettersom konflikten har relevans for både KRLE og samfunnsfag, kan oppgaven oppmuntre til en tverrfaglig tilnærming til temaet. Samarbeid mellom lærere fra ulike fag kan bidra til å gi elevene en bredere forståelse av konflikten.

Denne oppgaven har ikke bare relevans for forståelsen av Israel-Palestina-konflikten, men den har også en overføringsverdi som kan benyttes til behandling av andre kontroversielle temaer i undervisningen. På samme måte som denne oppgaven utforsker hvordan Israel-Palestina-konflikten blir fremstilt i læreverk, kan lignende studier gjennomføres for andre kontroversielle temaer. Dette kan omfatte temaer som menneskerettigheter, klimaendringer eller rasisme. Å gjennomføre slike studier kan bidra til å identifisere eventuelle skjevheter, mangler eller forenklinger i presentasjonen av slike temaer, og gi lærere retningslinjer for hvordan de kan supplere undervisningen.

Uansett hvilket tema en skal undervise i, er det viktig å være klar over hvilket materiale man har tilgjengelig, og om det dekker temaet godt nok. Denne oppgaven understreker behovet for å være kritisk til lærematerieil, og å supplere undervisningen der det er nødvendig. Videre har oppgaven vist at til tross for at det er manglende materiale i ett fag, er det ingenting som hindrer lærere fra å låne materiale fra andre fag. Dette åpner opp for muligheten til å integrere tverrfaglige perspektiver i undervisningen, og å dra nytte av ressurser fra andre fag.

8.2 Videre forskning

Denne oppgaven belyser en viktig problemstilling angående fremstillingen av Israel-Palestina-konflikten i læreverk, men den når ikke inn i hvordan dette temaet faktisk undervises i norske klasserom, eller hvordan elevene forstår konflikten. Dermed gis det rom for spennende muligheter for videre forskning.

Det ville være interessant å utføre observasjonsstudier av undervisningstimer som omhandler konflikten for å få innsikt i hvordan lærere formidler temaet, hvilke tilleggsressurser de bruker og hvordan elevene responderer på undervisningen. Å se konflikten i en undervisningssituasjon vil gi verdifull innsikt i hvordan temaet blir presentert og forstått, i praksis.

Videre kunne det være interessant å gjennomføre en studie der elevers forståelse av konflikten blir undersøkt før og etter undervisning. Dette kan gjøres ved å la elever først lese om konflikten fra ett av læreverkene, for så å supplere undervisningen med ekstramateriale og tilleggsinformasjon. Etter undervisningen kan deres forståelse evalueres gjennom tester eller intervjuer. Dette vil kunne gi innsikt i hvordan supplerende undervisningsmateriell og tilleggsinformasjon påvirker elevenes forståelse av konflikten.

8.3 Avsluttende kommentar

Som nevnt tidligere i oppgaven, vil en analyse og tolkningsarbeid av læreverk påvirkes av forskeren som utfører arbeidet. Hvordan for eksempel *Skolenmin* sitt innhold om Israel-Palestina-konflikten blir tolket, vil være avhengig av hvem som tolkeren selv. Jeg gjorde et spennende funn, da jeg oppdaget at MIFF (Med Israel For Fred) hadde gjort en skolebokanalyse av *Skolenmin*, i likhet med denne oppgaven. Det endte med at MIFF stevnet Cappelen Damm, i 2022, for brudd på Opplæringsloven (MIFF, 2022a). Cappelen Damm gjorde noen endringer, men MIFF påstår de fortsetter å villedde tiendeklassinger (MIFF, 2022b). MIFF har riktignok en annerledes vinkling, og en annen agenda, men det var likevel en interessant lesning, som jeg vil anbefale til den ekstra interesserte. Nettsidene vil bli referert til slutt, sammen med bildene som er brukt i oppgaven

9. Litteraturliste

- Anders, P., & Shudak, N. (2016). Criteria for Controversy: A Theoretic Approach. *Academy for Educational Studies*, 39(1), 20–30.
- Andersen, P. T., Mose, G., & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse, en innføring*. Pax Forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis—En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T., & Lippe, M. von der. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4, Artikkel 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Antisemittismen*. (2024, januar 30). Antisemittisme før og nå. <https://antisemittisme-forogna.no/tema/antisemittismen/>
- Backman, K. E. (2024). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrlige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119-143).
- Baker, C. N. (2021a, 30. september). *Hva er diskurs?*. NDLA. <https://ndla.no/article/32860>
- Baker, C. N. (2021b, 5. oktober). *Hvordan gjøre diskursanalyse?*. NDLA. <https://ndla.no/article/32963>
- Birkeland, T., & Storaas, F. (1993). *Den norske biletboka*. Cappelen.
- Bjorvand, A.-M., & Tønnessen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Bjørge, E. (2009). Michel Foucaults bidrag til forståelsen av «makt». *Jussens venner*, 44(5), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3126-2009-05-03>
- Bratberg, Ø. (2022). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889—2001, en historisk gjennomgang*. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Bredahl, L., Dehle, E., Larsen, H., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2022). *Samfunnsfag 10*. Cappelen Damm.
- Cappelen Damm Undervisning. (2020a). Dette er konflikten. I *Israel og Palestinerne*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/israel-og-palestinerne-dette-er-konflikten-631762c61af18746dc95356a?_larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4
- Cappelen Damm Undervisning. (2020b). Hva ligger bak konflikten. I *Israel og Palestinerne*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/israel-og-palestinerne-dette-er-konflikten-631762c61af18746dc95356a?_larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4

- Cappelen Damm Undervisning. (2020c). Krig og flyktningkrise. I *Konflikten utvikler seg*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/seksdagerskrigen-og-flyktningkrise-60bf72189bcf10f61a5fcaed?_larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4
- Cappelen Damm Undervisning. (2020d). Fra intifadaen til i dag. I *Konflikten utvikler seg*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/israel-og-palestinerne-dette-er-konflikten-631762c61af18746dc95356a?_larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4
- Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug.
- Europarådet. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema*. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Routledge. file:///Users/helenematthiessen/Downloads/Language_and_Power.pdf
- Folk og Forsvar. (u.å.). *Trender i krig og konflikt*. Folk og Forsvar. Hentet 6. mai 2024, fra <https://folkogforsvar.no/tema/krig-og-konflikt/hvordan-har-krig-og-konflikt-endret-seg/>
- Gellner, E. (2018). *Nasjonalisme* (P. Eitheim, Overs.). Scandinavian Academic Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grue, J. (2021, 27. januar). *Diskurs*. Store norske leksikon. <https://snl.no/diskurs>
- Heian-Engedal, M. (2018). *Israel: Historie, politikk og samfunn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heidenreich, V., & Waage, K. B. (2022). *Relevans 10*. Gyldendal.
- Her er Norges største forlag*. (2019). Bok365. <https://bok365.no/artikkel/her-er-norges-storste-forlag/>
- Israeli Troops in Action*. (2016, oktober 7). Getty Images. <https://www.gettyimages.ae/detail/news-photo/israel-invades-egypt-israeli-forces-last-night-invaded-news-photo/613478714>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap—Blikk på demokratisk samhandling* (2. opplag). Universitetsforlaget.
- Jensehaugen, J. (2017). Neste år i Jerusalem: Amerikansk Jerusalem-politikk fra Truman til Trump (1947-2017). *Babylon Nordisk tidsskrift for Midtøstenstudier*, 2, 36–45.
- Jensehaugen, J. (2023). *En kort introduksjon til Israel-Palestina-konflikten* (1.). Cappelen Damm.
- Jensehaugen, J., Heian-Engedal, M., & Waage, H. H. (2012). Securing the State: From Zionist Ideology to Israeli Statehood. *Diplomacy & Statecraft*, 23, 280–303.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Samfunnsvitenskapelig metode*. 6. utgave.

-
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Khalidi, W. (1988). Plan Dalet: Master Plan for the Conquest of Palestine. *Journal of Palestine Studies*, 18(1), 4–33.
- Khoury, N. (2021). Israel and Palestinian Peoplehood: The Power to Eliminate and the Power to Constitute. *Confluences Mediterranees*, 117(2), 61–71.
- Knudsen, O. F. (2024, januar 30). *Nasjonalisme*. Store norske leksikon. <https://snl.no/nasjonalisme>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for Statsvitere: Hva, hvorfor og hvordan*. Institutt for statsvitenskap.
- MIFF. (2022a). *MIFF forsøkte å fjerne feil fra skolebok – ble dømt til å betale forlagets høye saksomkostninger*. MIFF. <https://miff.no/hvorfor-skolen-til-cappelen-damm-bryter-opplaeringsloven>
- MIFF. (2022b). *Noen mindre rettelsener etter MIFFs rapport, men Cappelen Damm velger fortsatt å villede tiendeklassinger om Israel*. MIFF. <https://miff.no/norge-og-israel/2022/02/07noen-mindre-rettelsener-etter-miffs-rapport-men-cappelen-damm-velger-fortsatt-a-villedetiendeklassinger-om-israel.htm>
- Mikkelsen, R., & Sætre, P. J. (2022). *Geografididaktikk for klasserommet* (4. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Morris, B. (2004). *The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited*. Cambridge University Press.
- Neraal, A. (2018). *De store runder 80 prosent*. Bok365. <https://bok365.no/artikkel/de-store-runder-80-prosent/>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Nilstun, C. (2023, 18. februar). Kontroversiell. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kontroversiell>
- Oxfam. (2018). *Teaching Controversial Issues—A guide for teachers*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching->

controversial-issues-290418-en.pdf;jsessionid=815053486A458138E18A89DB07C95DA6?sequence=1

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse—Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Rubenberg, C. A. (1992). [Review of Intifada: The Palestinian Uprising, by D. Peretz]. *Shofar*, 10(2), 136–137. JSTOR.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2012). *Imagery and Text: A dual coding theory of reading and writing* (2. utgave). Taylor & Francis Group.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Shlaim, A. (2014). *The Iron Wall—Israel and the Arab World*. Penguin Books.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon*. Abstrakt forlag.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (u.å.). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stradling, R. (1984). *The Teaching of Controversial Issues: An ecaluation*. 36(2), 121–129.
- Tjernshaugen, A. (2023, 22. november). Konflikt. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/konflikt>
- Waage, H. H. (2004). *Peacemaking is a risky business: Norway's role in the peace process in the Middle East, 1993-96*. PRIO.
- Waage, H. H. (2013). *Konflikt og Stormaktspolitikk i Midtøsten*. Cappelen Damm Akademisk.
- Waage, H. H., & Jensehaugen, J. (2018). Å forhandle bort Palestina. *Babylon Nordisk tidsskrift for Midtøstenstudier*, 2, Artikkel 2. <https://doi.org/10.5617/ba.6732>

Lærebøker KRLE:

- Horisonter 8: Deschington, H., & Holth, G. (2006). *Horisonter 8*. Gyldendal.
- Horisonter 9: Holth, G., Kallevik, K. A., & Lippe, M. von der. (2007). *Horisonter 9*. Gyldendal.
- Horisonter 10: Holth, G., & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10*. Gyldendal.
- Store Spørsmål 8-10: Hove, O., Jørgensen, J. A., Sandboe, M., Rasmussen, J., Nyberg, A., Fernandes, F., & Kielland, G. E. (2020). *Store spørsmål—KRLE 8-10*. Aschehoug undervisning.
- KRLE 8: Mjaaland, M. T., Stensgård, K. B., & Øvretveit, S. (2022). *KRLE 8*. Cappelen Damm.
- KRLE 9: Abdissa, I. T., Strøm, J., & Øvretveit, S. (2023). *KRLE 9*. Cappelen Damm.

KRLE 10: Mjaaland, M. T., Gilhus, I. S., & Øvretveit, S. (2023). *KRLE 10*. Cappelen Damm.

Tillegg:

Bilde 1 – Illustrert kart over Palestina – s.175: Heidenreich, V., & Waage, K. B. (2022). *Relevans 10*. Gyldendal.

Bilde 2 – Jødiske flyktninger – s. 130: Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug.

Bilde 3 – Israelske soldater – s. 132: Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug.

Bilde 4 – Feiring av fredsavtale – s. 133: Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug.

Bilde 5 – Palestinsk demonstrant – s. 134: Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug.

Bilde 6 – Kart over Palestinas utvikling – s. 185: Bredahl, L., Dehle, E., Larsen, H., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2022). *Samfunnsfag 10*. Cappelen Damm.

Bilde 7 – al-Aqsa-moskeen gjennom piggrådgerde – Dette er konflikten: Cappelen Damm Undervisning. (2020a). Dette er konflikten. I *Israel og Palestinerne*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/israel-og-palasterne-dette-er-konflikten-631762c61af18746dc95356a?_l=larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4

Bilde 8 – Jødiske barnefanger – Hva ligger bak konflikten: Cappelen Damm Undervisning. (2020b). Hva ligger bak konflikten. I *Israel og Palestinerne*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/hva-ligger-bak-konflikten-60bf6fd7e91acb3df42f9e75?_l=larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4

Bilde 9 – Barsedemonstranter – Fra intifadaen til i dag: Cappelen Damm Undervisning. (2020d). Fra intifadaen til i dag. I *Konflikten utvikler seg*. Cappelen Damm AS. https://skolenmin.cdu.no/komponent/konflikten-utvikler-seg-fra-intifadaen-til-i-dag-63176f721af18774fc953690?_l=larerforside-8-10/10-trinn/samfunnsfag/moderne-konflikter-65bcfaed3aefa6c7698c6c30-62bed57d69d47f199fe72046-60e2b3ffc71a3f3beba3d886-637780ef7daba47340e817c4

MIFF. (2022a). *MIFF forsøkte å fjerne feil fra skolebok – ble dømt til å betale forlagets høye saksomkostninger*. MIFF. <https://miff.no/hvorfor-skolen-til-cappelen-damm-bryter-opplaeringsloven>

MIFF. (2022b). *Noen mindre rettelser etter MIFFs rapport, men Cappelen Damm velger fortsatt å villede tiendeklassinger om Israel*. MIFF. <https://miff.no/norge-og-israel/2022/02/07noen-mindre-rettelser-etter-miffs-rapport-men-cappelen-damm-velger-fortsatt-a-villedetiendeklassinger-om-israel.htm>