

JÖDISK UNDERVISNING

Litt om skolen i Israel og om ulike nyere jødiske undervisningsopplegg

Gyda Birkeland Rian

Trondheim

Historisk skisse

Jødene er ofte blitt kalt bokens folk. Og det med rette. Opplæring og undervisning har alltid vært prioritert høyt i jødiske samfunn. I Palestina var det alt i det 19. århundre gjennomført et undervisningssystem der guttene fikk opplæring fra 4-årsalderen. Guttene ble undervist i Bibelen og Talmud og kommentarer til disse. Undervisningen foregikk på jiddisch, men elevene fikk også litt kjennskap til hebraisk. Men hebraisk ble ikke dagligmål før i begynnelsen av vårt århundre.¹

Velstående jøder i utlandet ga finansiell støtte til skoler i Palestina, og dette gjorde det mulig å bygge ut skolesystemet.

I mandattiden var det lite samarbeid med britene om skolen.² Britene var glad for å slippe utgifter til skolen, og jødene var glad for å slippe innblanding. Støtten fra jøder i utlandet varte ved, men da de økonomiske problemene ble for store, ba jødene om å få litt tilskudd fra britene, og fikk det. Utbyggingen av skolen fortsatte, og i denne perioden ble den delt i 3 retninger: Den allmenne retningen som la vekt på nasjonale og vanlige progressive idéer, Miz-rachi-retningen som i tillegg la stor vekt på religion, og arbeider-bevegelsens retning som var praktisk og progressiv i sin undervisning.

Da Israel ble selvstendig i 1948, hadde landet allerede et godt utbygd nasjonalt skolesystem.

Staten Israel har vært sterkt opptatt av skole og undervisning. Det viser de mange skolelover som fulgte etter 1948.³ Den første kom alt i statens første leveår. Denne loven gjorde skolen gratis og obligatorisk for alle i 8 år. I 1953 kom så en lov om offentlig skole. De tre retningene som hadde utviklet seg i mandattiden, ble ophevet og erstattet av offentlige og offent-

lige religiøse skoler. I tillegg kom det noen private skoler.

I 1968 ble skoleplikten utvidet med 3 år. Departementet for undervisning og kultur ble opprettet i 1949 og fikk hovedansvaret for skolen. I 1968 ble også alle de uavhengige (private) skolene og barnehagene lagt inn under dette departementet.

Formålsparagrafen for den offentlige skole fins i loven av 1953, §2. Utdanningen skal bygge på jødiske kulturverdier og gi vitenskapelig innsikt. Den skal gi kjærlighet til land og folk og fremme enhet med jødene i diasporaen. Den skal skape gode samfunnsborgere, gi opplæring i jordbruk og håndverk, fremelske viljen til innsats og personlig ytelse, og skape pionérånd. Videre skal undervisningen fremme allmenn-menneskelige verdier og skape et samfunn som bygger på frihet, likhet, toleranse, gjensidig hjelp og kjærlighet til medmenneskene. De offentlige religiøse skolene bygger også på disse verdiene, men i tillegg kommer religionens plass i skolens daglige liv og i undervisningen, blandt lærerne og elevene.⁴

Retningslinjene for fag og timefordeling i grunnskolen er laget av Undervisningsdepartementet. Rammen for de offentlige, offentlige religiøse og private (hovedsakelig ortodokse) skolene varierer noe. Som en hovedregel kan man si at de religiøse skolene bruker mer tid til tradisjonelle jødiske fag (Bibel og Talmud), mens de sekulære skolene favoriserer mer moderne fag (språk, samfunnsfag, realfag og naturfag).⁵

Spesielle problem

Den veldige innvandringen til Israel, som har

mer enn tredoblet innbyggertallet på 20 år, representerer et problem for skolen. Mange av innvandrerne er barn, som skal ha sin skolegang i den nye staten. Det kreves skolebygg og lærere til å ta seg av undervisningen. Enda i 1965 var 11% av jødene over 14 år analfabeter. Det var bare 67.4% som snakket hebraisk i 1961, og *det* er statens offisielle språk.⁶

Israels økonomi har vært i kraftig utvikling, men staten har nok av oppgaver å bruke penger på. Landet er avhengig av et sterkt forsvar, og den største prosenten av statsbudsjettet går med her. Staten må være konstant opptatt av å sikre sine grenser og ha det best mulig forsvar. Til dette trengs vitenskapsmenn på høyde med de beste i verden. Undervisningen i skolen må skape dem. Utbyggingen av skolen krever følgelig mye, og blir tildelt det nest største beløpet i statsbudsjettet. Skolen trenger ekstra store beløp både på grund av befolkningsstevningen og utvidelsen av skoleplikt og skoletilbud. Til nå har Israel vært avhengig av importert ekspertise på de fleste områder, men landet må bli selvstendig også når det gjelder å utdanne sine egne fagfolk.⁷

Det er store lokale og regionale variasjoner med hensyn til skoletilbud. Stort sett er de nyere boligområdene dårligere dekket enn de eldre. Byene har flere og bedre skoler enn landdistriktene. De dårlige skoleforhold i utbyggingsbyene fører til dårligere resultat for elevene, og følgelig får færre videregående skolegang. Den videregående skole er bra utbygd i storbyene, Haifa, Tel Aviv og Jerusalem. Men resten av landet er stort sett i minusbalanse.

Det opprørende er at i utbyggingsdistriktene er det de lavere sosiale lag som bor, og det er oftest immigranter av orientalsk opprinnelse. Innvandrere med oppdrift i seg flytter så snart som mulig ut fra disse områdene, mens andre blir altså boende. Ofte blir forskjellen mellom orientalske immigranter og andre israelere større i 2. generasjon enn i første. Man snakker om kumulativ retardasjon, og sjansene til videregående skole blir stadig mindre.⁸

Skolen er ikke bare et geografisk problem, men også et funksjonelt. Dette gjelder særlig den videregående skolen. 75% av elevene går i akademisk-teoretisk videregående skole. Men en stat som er i industriell vekst og utvikling, trenger fagfolk og eksperter på det tekniske og industrielle området. Siden skolen også er i rask utvikling, trenger man flere lærere. På begge disse felt er Israel i minusbalanse.⁹

I 1948 var en stor del av lærerne ukvalifiser-

te. I dag er situasjonen mye bedre, men fremdeles har man både et kvantitativt og et kvalitativt problem i stri med når det gjelder lærere. Det er vanskelig å skaffe mange nok lærere til skolen, og ofte er utdannelsen mangelfull. Noen har ingen lærerutdannelse i det hele tatt, andre har kanskje bare kortere kurs. I 1963-64 regnes 25% av lærerne i barneskolen og 50% av lærerne i videregående skole for å være ukvalifiserte. Det er overvekt av kvinner i læreryrket, og stillingen nyter bare en lav sosial status. En god skole er først og fremst avhengig av dyktige lærere, så lærerutdannelsen er et nøkkelbegrep i skoleutbyggingen. Kanskje på grunn av dette store antall lærere med mangelfull utdannelse har skolekringkastingen vært et viktig ledd i undervisningen. Hele 16 timer i uka var dekket gjennom radioen den første tiden etter 1948. Man ville uniformere undervisningen og integrere elevene kulturelt og sosialt og gi dem samme påvirkning. Nå bruker man mere fjernsyn enn radio i undervisningen, og Undervisningsdepartementet samarbeider med TV-ledelsen om nye undervisningsopplegg.¹⁰

Men det største problem for skolen og for staten, ligger vel i det svelget som finnes mellom israelere av europeisk-amerikansk og orientalsk bakgrunn. Orientalerne har en dårligere start, ofte er det de svakt utdannede som immigrerer til Israel. De som har en utdannelse blir i sitt hjemland, eller flytter til et vestlig land. Familiene har ofte flere barn, lavere inntekt og dårligere sted å bo enn andre israelere. Mulighetene for diskriminering på grunn av spenninger mellom ulike etniske grupper er en fare for stabiliteten og truer nasjonens overlevelsesmulighet. Myndighetene vier dette problem stor oppmerksomhet og mener nok at løsningen ligger i utdannelse. Departementets skolepolitikk overfor de elever som er sosialt og kulturelt tilbakestående, er nå inne i en tredje fase. Først mente man at ved å gi alle lik utdanning, ville de nå samme resultat uansett utgangspunkt. Det slo feil. I 50-årene ble man mer og mer klar over det sørgelige faktum at det var en enorm forskjell mellom elever med europeisk-amerikansk bakgrunn og barn av orientalske foreldre. Dette gjaldt både med hensyn til resultat i grunnskolen og videre utdanning. For å bøte på dette gjennomførte man en test i 8. klasse og stilte lavere krav for opptak i videregående skole, norm B, til barn med orientalsk bakgrunn. Problemene ble i realiteten bare overført til den videregående sko-

le. Den fikk nå flere elever uten de nødvendige forkunnskaper, men hadde ikke mulighet til å hjelpe dem noe ekstra. Statistikken så penere ut, flere orientalske barn kom inn i videregående skole, men tilstanden var uforandret.

Nå prøver man å gi ekstra hjelp til dem som trenger det ut fra den tanke at skal elevene få lik utdanning, kreves ulik behandling avhengig av bakgrunn, evner og behov. Det er opprettet et pedagogisk senter under Undervisningsdepartementet for skoler som trenger ekstra hjelp. Senteret kommer med forslag til undervisningen. Hjelpetiltakene som foreslås er forlenget skoledag og skoleår, intensive kurs i kjernefagene, spesialbøker for svake elever, ekstratilbud til evnerike elever, tilbud om plass i internatskoler og økonomisk hjelp til dem som trenger det.¹¹

Den unge generasjon i Israel, sabraene, strever for å finne sin identitet. De står fremmede overfor religionen, og legger vekt på de rent sekulære trekk i kulturen, som språket og naturen i Israel. De er ikke følelsesmessig knyttet til diasporaen, og hopper gjerne 2000 år tilbake når de knytter linjer i historien. De har overtatt sionismens idé om brudd med diasporaen og føler ingen tilknytning til det som skjedde der. De står uforstående til sine slektningers tause heroisme under andre verdenskrig. Den eneste form for heroisme de kjenner, er fysisk kamp. De vil kjempe for landet sitt, bygge det ut, dyrke det og forsvare det. De vil være israelere.

De offentlige skolene har tendens til å utdanne en ungdom som har minimal kjennskap til jødisk tro og religion, og overlater alt som har med religion å gjøre til de offentlige religiøse skolene. Religionen, som før bandt folket sammen, kan nå bli et skille.

Fleire ledende personer indenfor skolesektoren har sett faren ved at den unge generasjon av israelere vokser opp med lite kjennskap til jødisk religion. Undervisningsminister Zalman Aranne ville derfor utdype opplæringen i jødisk kultur og religion i alle offentlige skoler da han ble utnevnt i 1955.¹²

Program for »jødisk bevissthet«

I 1959 vedtok så Knesset at man i de offentlige skolene skulle utvide opplæringen i jødisk kultur, historie og samtidshistorie. Dette skulle gjøres for å styrke de unges tilknytning til det jødiske folk gjennom alle tider, og hjelpe dem til å finne sin egen jødiske identitet.¹³

Jødisk kultur synes på mange måter å være den viktigste komponenten i denne utvidede opplæringen. De unge skulle lese klassisk jødisk litteratur og gjennom dette overta det jødiske verdisystem. Hensikten er klar: den unge skal forstå at han er jøde og israeler, at han står i en historisk jødisk sammenheng, og dermed få mer innsatsvilje og selvpoffrelse i forhold til staten Israel, mer nasjonalfølelse.

Som en følge av vedtaket i Knesset ble undervisningen i bibelfag forandret.¹⁴ Den tidligere lesningen av Bibelen ble erstattet av lesning av de ukentlige avsnitt av Torah. Man skulle også studere Aggada og Halacha regelmessig og i fler timer enn før. Bönneboken skulle likeledes få større plass i skolen. Elevene skulle lære et utvalg av de daglige bönnene og bönnene for høytidene.

Det religiøse innslaget forsterkes i og med at elevene også skal lære de tradisjonelle skikkene i forbindelse med høytidene. Men de skal ikke bare lære, både elever og lærere skal leve etter dem.

Ikke alltid ble de foreslåtte forandringene begrunnet godt nok, og mange kritiserte dette tiltaket og sa at man nå gikk tilbake til en foreldret undervisningsform. Andre mente man innførte religionsundervisningen i offentlige skoler gjennom bakdøren. Religionen ble et fremmedelement i de sekulære skolene.

Heller ikke har undervisningen i praksis vist seg å falle heldig ut. Elevene fenges ikke uten videre av disse nye emnene.¹⁶ Det kan se ut som om opplegget styrker den jødiske religionsstilling i Israel, men det var jødisk bevissthet som var siktepunktet.

Jødisk historie er en annen viktig side i programmet. Det blir slått fast at »kunnskap om det jødiske folks fortid er en svært viktig faktor når det gjelder å danne en jødisk bevissthet hos de unge«.¹⁷

Historieundervisning er ikke noe nytt, men det foreslås nye innfallsvinkler. Læreren skal unngå »forelesingsform« og gå mer over til elevaktivitet. Dessuten bør han oppfordre elevene til å lese historiske romaner og fortellinger.

Den tredje delen av opplegget gjelder de unges tilknytning til det jødiske folk overalt i verden. Dette er nytt som fag i skolen. Enkelte kritikere legger ikke skjul på at etter deres mening er dette den eneste konstruktive idéen i det »jødiske bevissthetsprogrammet«. Dersom undervisningen om jødene i utlandet lykkes, mener de den vil stimulere til selvstendig tenkning og forståelse, og den naturlige konsekvens

Summary: Jewish Education. The School System in Israel and some new Jewish Education Projects.

The first part of this article gives a short historical survey of education and the school system in Palestine since the 19th century. After 1948 preparation of school legislation was given high priority in Israel. Education should be based on Jewish culture and values. Israel had special problems to handle because of the enormous immigration after 1948. These problems of course affect the school, which has had difficulties in finding qualified teachers, in giving equal education in all areas, in providing the kind of education the State needs (technical education e.g.) for a great number of students, and in giving adequate education to children with quite different backgrounds and capabilities.

Trying to give the sabras an identity, the State started a »Jewish Consciousness-programme« which put Jewish culture and religion in focus.

The second part of the article gives a survey

of various teaching programmes for primary and secondary schools. The projects described are one in History, one about Immigration to Israel in the period from 1850 till today, and one in Language and Literature. The Curriculum Centre in Jerusalem coordinates all these projects, gives help to the teachers and supplies the schools with materials.

It is difficult to evaluate the results of the projects and ascertain to what extent the students have reached the goals prescribed. But it seems probable that disadvantaged students make quicker progress when the new programmes are implemented.

As the State of Israel depends on highly qualified scientists for survival, the State values the education of children and youngsters very highly. But it is found equally important to give the young inhabitants a Jewish identity; therefore the »Jewish Consciousness-programme« was started.

vil bli en følelse av samhørighet mellom alle jøder.¹⁸

Ett av målene med programmet var ifølge regjeringen at de unge skal bli villige til å bære de forpliktelser som blir lagt på deres skuldre i staten Israel. Men det store spørsmålet blir da om litt mer jødisk kultur, historie og kunnskap om jødene utenfor Israel vil virke slik som regjeringen forutsatte. Det har vært reist spørsmål om det er en intellektuell forvirring som gjør at noen kan tro at det foreslåtte program vil føre til slike mål.¹⁹ En kan spørre om undervisningsprogrammet fører en helt annen vei enn den tiltenkte, og om målene eventuelt nås bedre gjennom et helt annet program.

Vi vil nå se litt på noen nyere undervisningsopplegg som brukes i »jødisk undervisning« og som følger opp vedtaket fra 1959 om en utvidet opplæring i jødisk kultur og historie.

Det er vanskelig å definere »jødisk undervisning«. Det er gjort flere forsøk, og ett forslag er »jødiske læreres aktivitet for å formidle jødisk stoff til jødiske barn«.²⁰

Undervisningsdepartementet opprettet i 1966 et Curriculum Centre som skulle arbeide med undervisningsopplegg for å styrke undervisningen i grunnskolen.²¹ Under et opphold

ved Curriculum Centre våren 1976 fikk jeg studere en del undervisningsopplegg på nært hold. I denne framstillingen vil jeg bare trekke fram litt om et historieopplegg, et opplegg om bosettingen i Israel og et opplegg i språk og litteratur. Alle disse er »jødiske« i henhold til vår definisjon.

Historie

Man begynte å arbeide med et opplegg i historie allerede i 1966, altså i Curriculum Centre's første leveår.²² Det hadde sammenheng med situasjonen i landet, den store immigrasjonen av jøder, forholdet til araberne, møte mellom folk med ulik kulturbakgrunn og et ønske om enhet i læreplanen. Man ønsket å jevne ut forskjellene som generelle tester viste at eksisterte i befolkningen.

Man forsøker å integrere ulike etniske grupper i de siste 6 årene i skolen. Dette skaper vanskeligheter på grunn av nivå-forskjeller hos elevene. Man ønsker enhet og likhet i undervisningen, men likevel har man i noen fag funnet å måtte gå med på et kompromiss. I historie undervises det nå på 2 nivå i videregående skole. Man håper at dette er en overgangsordning,

men situasjonen er ennå ikke avklart, og man vet ikke hva fremtiden vil kreve.

Historieundervisningen i 6.-9. klasse legges opp temmelig tradisjonelt. Det undervises i generell historie, og fremstillingen er kronologisk ordnet. Man starter med bibelsk tid og beveger seg framover mot vår egen tid. I 10.-12. klasse gjennomføres emneundervisning, og emnene er stort sett valgfrie. Det er bare 3 obligatoriske emner. Disse dekker tilsammen 1 års undervisning. I tillegg har elevene 20 valgfrie emner å velge mellom. Hvor mange emner elevene reker å arbeide med er avhengig av initiativ hos elevene og av timetallet.²³ Emner som kan velges er for eksempel nasjonal historie, de siste tiår, konflikten mellom arabere og jøder, jødeutryddelsen i Europa (holocaust), Aten i det 5. århundre, renessansen, Bagdad i det 10. århundre, den muslimske kulturen og den franske revolusjonen. Det er nytt for elevene at de må velge emne, og arbeidsmåten i faget er også forandret. Undervisningen baseres på selvstudium.

Det er utarbeidet materiell og hjelpestoff både for elever og lærere. Elevene får en lærebok og en arbeidsbok. Det er også utarbeidet tester for elevene, men det innrømmes at evalueringen både av materialet og elevene er et svakt punkt. Revisjon og omskriving av bøker og materiell har følgelig vært vanskelig. I en periode prøvde man å samarbeide med fjernsynet ved å lage program til støtte for historieundervisningen, men det ble ikke særlig vellykket. Det er utarbeidet noen serier med slides. Filmstrips brukes ikke, bilder som kan brukes enkeltvis eller settes sammen etter behov er mer anvendelig i undervisningen. Historiske filmer finnes, men anbefales ikke. Man mener at fremvisningen får mer preg av underholdning enn undervisning. Ellers brukes billedkort og plansjer i undervisningen, og elevene får prøve seg i rollespill.

Nylig har man også begynt å bruke lydbånd i historieundervisningen. Elevene i ungdomsskolen får anledning til en del selvstudium, i videregående skole utvides dette, og elevene får her studere primærkilder. Utarbeidelsen av en lærerveiledning skjedde samtidig med arbeidet med lærebøker og arbeidsbøker. Men det viste seg at en lærerveiledning ikke var tilstrekkelig. Man hadde nær kontakt med de første lærerne som brukte den nye læreplanen i historie, og fant at de brukte materialet fullstendig feil. Meningen var ikke at lærerne bare skulle undervise, de skulle la elevene slippe til. De skulle

lære elevene å lære. Det ble så satt i gang et omfattende in-service-training program for lærere. Man ga opplæring til noen utvalgte lærere. Det ble også arrangert kortere kurs for rektorer slik at de skulle få kjennskap til opplegget. Disse skulle så bringe kunnskapen videre til sine kolleger. Man prøver videre å få komme til i lærerskolene slik at vordende lærere får kjennskap til planen og blir motivert til å bruke den.

Det er vanskelig å evaluere prosjektet fordi materialet ennå ikke er fullstendig. Men det generelle inntrykket er at elevene liker dette opplegget bedre enn det tradisjonelle. Det er vanskelig å sammenligne elevenes prestasjoner på tester fordi innholdet i dette opplegget skiller seg ut fra det tidligere. Men det synes som om elever som følger Curriculum Centre's historieopplegg får god greie på detaljer, mens den generelle historiekunnskap ikke er så god. Mye er avhengig av lærernes og elevenes bruk av materialet og av motivasjonen.

Historie om bosettingen i Israel fra 1850 til i dag

I 1973 begynte Israel Curriculum Centre å arbeide med en læreplan for undervisningen som gjaldt den jødiske innvandringen og bosettingen i Israel.²⁴

Vår tids unge israelere synes å ha lite kjennskap til jødernes historie, og til innflyttingen i landet. De har visse vanskeligheter med å identifisere seg med sitt eget folk, og reiser til og med spørsmålet: Er Israel vårt land? Har vi noen rett til å bo her? For å vise barna og ungdommen at landet Israel er jødernes land, og hjelpe dem til å finne sin jødiske identitet, ønsket man å gi dem kunnskap om innvandringen og oppbyggingen av landet. Ungdommen skulle få vite at ulike innvandrere brakte det beste med seg til Israel. Før 1850 var det ingen jødisk bosetting i Israel utenfor Jerusalem. Det var arabere, kristne og muslimer som bodde i landet. Jødene drev heller ikke jordbruk før den tid. Gjennom undervisningen vil man prøve å vise hvordan Israel utviklet seg til å bli en moderne jordbruksstat, og hvordan kibbutser og byer vokste. Man ønsket å skrive om forberedelsene til opprettelsen av staten Israel, og om utviklingen etter 1948.

Opplegget er laget for elever i 1.-6. klasse, og eksempler på 5 ulike bomønstre er tatt med i den felles undervisningen. Jerusalem besto tid-

ligere bare av den gamle bydelen, den ekspanderte og man fikk bebyggelse utenfor murene. Byen fikk et nytt ansikt. Tel-Aviv er den første virkelige hebraiske byen. Elevene lærer også om framveksten av små landsbyer og om moshawene (kollektiv landsbybebyggelse) som ble bygget. Den første kibbutzen ble grunnlagt i 1905 av russiske imigranter. De ønsket å bo sammen under forhold som svarte til deres idéaler, og de dannet en kibbutz. Nå er det mange slike i Israel.

1. og 2. klasse undervises i Jerusalems historie. 3. og 4. klasse lærer om Tel-Aviv som den første landsby-bebyggelsen, og siden ble den hebraisk storby. Kibbutz-samfunnet hører til i 5. klasse og moshaw-byggingen i 6. klasse.

Til hvert emne er det utarbeidet en lærebok og en arbeidsbok for elevene. Disse er laget så troverdige og attraktive som mulig. Læreboka til emnet moshaw, Tårn og mur, som den heter, er delvis laget som en avis. Man finner propaganda, avertissement, spørrespalter, sanger, billedserier, vitser og radioprogram. Framstillingen er livfull og elevene får kjenne slagord som ble brukt i byggeperioden. Det stilles også spørsmål til elevene uten at avisstilen er brutt. Moshawene ble stort sett bygget i perioden 1936-39 da Palestina var under britisk styre. De ble bygget på en dag. Alt som trengtes av materialer var brakt til stedet på forhånd. Vakt-tårn og mur var viktige for å beskytte det lille samfunnet mot araberne. Mer systematisk informasjon om perioden blir gitt i siste halvdel av boka, og det gis eksempler på hvordan nyheter ble skrevet ned og overlevert fra person til person. Det fantes ikke telefon, nyhetssendinger i radio eller aviser. Nyhetene var hemmelige. Elevene får lære om Hanita som er en vakker, men farlig plassert moshaw. De får kjennskap til Tikat-Zvi som er et religiøst samfunn, og får vite hva det er som skiller dette fra andre moshawer.

Elevene arbeider med læreboka og arbeidsheftet. Ofte lager de sin egen moshaw i klasserommet, og bruker det de har av materialer, fyrstikkesker og eggbokser. Elevene blir oppmuntret til videre lesing, og får oppgitt boktitler på bøker som egner seg. Lærerne har sin egen veiledning for undervisningen, og de får også en del billedstoff som elevene kan bruke til å lage plakater til klasserommet. Film og slides faller for dyrt og brukes ikke i dette opplegget.

Ved siden av dette opplegget som er felles for alle skoler, er det meningen at hver by og bygd

skal utarbeide sitt eget undervisningsopplegg for lokalhistorien. Elevene skal lære å kjenne sine egne omgivelser og sitt eget lille lokalsamfunn. Hensikten er at de skal bli glade i byen eller bygda si. I Akko har lærerne for eksempel utarbeidet et opplegg for 4. klasse som omfatter historie, den gamle byen, nyere bebyggelse og utviklingen innen næringslivet.²⁵ Lærerne er ansvarlige for dette, men de får hjelp og veiledning fra Curriculum Centre, som har utarbeidet en felles ramme for slike opplegg på forskjellige steder i Israel.

Språk og litteratur

Det var flere årsaker til at Curriculum Centre begynte å arbeide med en ny plan for språk og litteratur.²⁶ Grunnskolen forandret seg, ikke bare med hensyn til struktur, men også når det gjaldt det metodiske. Lærerne diskuterte nye undervisningsmetoder og ville gjerne prøve dem i praksis. Både gruppeundervisning og mer åpen skole var aktuelt. Men det viste seg at de gamle lærebøkene ikke egnet seg for de nye metodene, og lærerne ble mer og mer misfornøyd med det som fantes.

Tidligere lærebøker var store, beregnet for et helt års språk- og litteraturundervisning. De var en samling av ulike skrifter fra flere forfattere. De var ordnet omkring emner som barn, samfunnet, mennesket og naturen, eksiltiden, drømmen om å komme til Israel, arbeid og slit i Israel, ferier.

Til språkundervisningen fantes det stort sett arbeidsbøker, bundet sammen med læreboken i litteratur til én stor bok. Elevene skulle lære riktig stavemåte av alle ord. Lærerne brukte disse bøkene, men likte dem ikke. Da arbeidsteamet i språk og litteratur gikk kritisk igjenom dem, fant det flere innvendinger. Bøkene var for strengt utarbeidet for en bestemt klasse. Innholdet var ikke tilpasset årstrinnet. Hebraisken var foreldet. Det fantes ingen læreveiledning. Bøkene blandet alle slags litterære former i stedet for å vise forskjellene mellom dem.

Før teamet begynte arbeidet sitt, måtte det diskutere hvordan man skulle arbeide. Medlemmene av gruppen var utdannet ved Det hebraiske universitet i Jerusalem. Som lærer hadde de hatt dr. Fox som igjen var elev av professor J.J. Schwab. De var påvirket av deres tanker og idéer. Dr. Fox hadde hevdet meget sterkt at man i undervisningen måtte ta utgangspunkt i faget selv. Dersom man startet

med målene, møtte man ingen problem. Det var selve stoffet som skulle danne basis. Når man hadde arbeidet seg igjennom det, kunne man vurdere og finne ut om det hadde virket og hvordan det hadde virket. Målene ble en konklusjon på arbeidet.

Språk- og litteraturteamet valgte en noe mer moderat måte. Arbeidet med mål og materiell gikk hele tiden parallellt. Stadig ble materialet sjekket i forhold til målene og omvendt.

Det var både praktiske og prinsipielle problem som måtte avklares før man kunne begynne å lage materiell. Bare en læreplan som lærerne kan bruke, er god. Noen nyere planer fant teamet å være alt for avanserte. Disse ville ikke lærerne bruke i noen særlig grad. Språk- og litteraturplanen burde bli så enkel at den ble attraktiv både for lærerne som skulle undervise etter den og elevene som skulle følge den. Samtidig måtte man passe på at den oppfylte kravene slik at den ville bli godkjent av Undervisningsdepartementet til bruk i skolen.

Et annet problem gjaldt differensieringen. Muligheten for å lage materiell på flere nivå ble diskutert. Noen andre prosjekt opererte med 3 nivå, men elevene fant snart ut hvor på stigen de var plassert. Selv eksamen var delt i flere vanskelighetsgrader. Teamet valgte å lage udfersiert materiell. Men det ble laget så mye stoff om hvert emne at alle elevene umulig kunne rekke alt. Alle elevene fikk samme hefte, men både lærer og elev måtte gjøre et utvalg, og man ventet også at læreren hadde en del å tilføye. Det ble ansett for å være forkastelig bare å følge opplegget, eller ikke å godta noe i det hele tatt. Fagplanen er bygget på valgfrihet og med mulighet for personlige tilføyelser. Nettopp derfor mener man at den kan tilpasses alle klasser.

Undervisningsmetoder som teamet ønsket å bruke i opplegget skulle også lette tilpassingen av materialet. Gruppeundervisning ble sentralt, fordi man trodde at elevene kunne utfolde seg mer i mindre grupper enn i hele klassen. Elevene ble også satt til å arbeide parvis, både i diskusjoner og med arbeidsoppgaver. Man prøvde å knytte andre fag til språk- og litteraturundervisningen, musikk og dans ble brukt. Teamet ville forsøke å bryte monotonien, og forberedte bilder, kassetter, lydbånd, film og slides til undervisningen. Det tar tid å variere metodene, og tenke ut sine egne veier, men teamet mente at dyktige lærere ville velge å gjøre det likevel, trives med det og påvirke andre lærere.

Til nå hadde det som nevnt stort sett vært bare én lærebok for hvert årstrinn. Denne inkluderte ofte både litteratur, grammatikk og skriftlige oppgaver.

Teamet valgte å satse på mange små hefter i stedet for en stor bok. Hvert hefte skulle inneholde en undervisningsenhet. Hver enhet ble fullført for seg, med det hjelpestoff som skulle brukes. Teamet har til nå laget mange hefter, men de dekker tilsammen bare en del av de 3 årene. Læreren velger hvilke hefter han vil bruke, og hva han vil bruke innen heftene. Noen hefter inneholder stoff nok til et halvt års undervisning, men teamet håper at ingen bruker alt. Læreren kan videre velge om hele klassen skal arbeide med ett hefte, eller om den skal deles inn i flere grupper som arbeider med ulike emner.

Det er reist en del innvendinger mot den nye planen for språk- og litteraturundervisningen. Teamet gir en beskrivelse av hvordan man bør bruke stoffet i skolen, men sier ikke noe om hvilke mål eleven vil nå. Kritikere etterlyser en klarere målsetting. Andre angriper valgfriheten, og sier at den er illusorisk. Teamet kommer med forslag til hva man skal lese av litteratur, men samtidig trykker det sine egne forslag. Læreren får det opp i hendene. Det er lett for læreren å gripe til det som er lett tilgjengelig. Videre hevdes det at det er lærerne som velger og ikke elevene. Læreren stensilerer opp den litteratur han ønsker å bruke, og eleven har ikke noe valg.

Det blir hevdet at dette nye opplegget blir alt for kostbart for skolene. Mange forskjellige hefter koster mere enn en bok, og i tillegg til heftene trenges andre bøker og hjelpemidler. I utprøvsingsfasen utdeles bøkene på Curriculum Centre's bekostning, men spørsmålet er hva som vil skje siden. Heftene kan brukes i minst 2 klasser, men likevel blir utgiftene store.

Språk og litteratur skal omfatte utvikling av muntlig uttrykksevne, evne til å lese, lytte og skrive. Grammatikk og rettskriving kommer inn, og likeledes diskusjoner og drøftinger av mer tilfeldige og spesielle hendinger. Arbeidet med materialet er ikke avsluttet på noe felt ennå, og ikke noe er fullstendig. Men når arbeidet er ferdig vil det foreligge rikelig med materiell systematisert i fire hovedgrupper:

- a) Materiell som skal utvikle evnen til å uttrykke seg muntlig
- b) Materiell til lesing og leseforståelse
- c) Grammatikk og rettskriving
- d) Spesielle begivenheter og høytidene.

Språk- og litteraturteamet for barneskolen har ikke laget noe spesielt stoff for underprivilegerte elever, men de er alltid i tankene.²⁷ Til hvert emne er det utarbeidet stoff med stor variasjonsbredde, og det blir lærerens sak å velge det elevene kan forstå. I lærerveiledningen er det en del notater om hva teamet anser for passende. Men man fremholder at kontakten mellom lærer og elev betyr mer for underprivilegerte barn enn noe fagopplegg. Det er meget viktig at læreren har tid til å lytte, forstå elevens resonnement og følge hans tankebaner. Lærerens oppgave består ofte i å bringe intelligente barn nærmere stoffet. De distanserer seg vanligvis for mye. Underprivilegerte barn identifiserer seg derimot i for stor grad med personene i en fortelling. De kommer dem for nær inn på livet, det kan bli en belastning. Læreren oppgaver blir da helt motsatt. Han skal motarbeide identifikasjonen og fjerne elevene i noen grad fra stoffet. Disse tankene prøver teamet å formidle til lærerne gjennom lærerveiledningen.

Alle lærere som underviser etter dette opplegget i utprøvingsfasen, står i direkte eller indirekte kontakt med Curriculum Centre i Jerusalem.²⁸ Lærerne skal undervise samtidig med at de gjør seg kjent med teorien og driver gruppearbeid seg imellom. Det arrangeres heldagsmøter 2-3 ganger hvert år, og innholdet på slike kurs er av faglig og metodisk art, generelle problem og samarbeidsproblem drøftes også. Curriculum Centre-teamet dikterer ikke lærerne. De er med på å diskutere hva som kan gjøres. Det blir foreslått flere måter å undervise en enhet på, lærerne må selv velge. Det må skapes en åpen situasjon slik at lærerne blir villige til å arbeide med stoffet. Det er en ny holdning til undervisningen som skal skapes. Idéen bak opplegget er at barna skal være aktive, at de skal lære å tenke selvstendig og bevare en positiv innstilling til litteraturen. Men dette er vanskelig. Lærerne må lære å bli følsomme overfor stoffet og elevenes reaksjoner. Men problemet er at man kan ikke påby en lærer å bli sensitiv. Han må øve seg i kunsten. Derfor er det viktig at teori og praksis følges.

Man har laget noen tester for å evaluere opplegget som helhet, man søker også å få reaksjoner på detaljer og bestemte bøker for å finne

svake punkter, og enkelte tester er nokså spesifikke. Evalueringen skal gi fagteamet hjelp til videre arbeid med planen og til gjennomføringen i skolen. Men den vil også gi feed-back til lærerne for deres undervisning.²⁹

Det er vanskelig å uttale seg om hvor vidt elevene i barneskolen når målene for undervisningen. Hovedmålet med det nye opplegget i språk og litteratur er at eleven skal like å lære. Både lærere og elever sier at de liker opplegget. Grunnene til dette kan være flere. Det gamle opplegget som alternativ til det nye kan være en forsterkende faktor, og videre kan også den interesse som blir vist de klassene som bruker den nye fagplanen spille en viss rolle (hawthorne-effekten). Undervisningsplanen er en hjelp til klassene og virker stort sett positivt på dem. Det er framgang å spore både hos lærer og elev. Elevene liker stort sett å lese, synes å ha større ordforråd og kjenner bedre sin egen personlighet.³⁰

Det er foretatt flere undersøkelser for å finne ut hvordan programmet virker på svake og underprivilegerte barn. Man har funnet at det er et skille mellom prestasjonene hos vanlige og underprivilegerte barn. Dette forble konstant dersom elevene fikk samme undervisning. Utvides undervisningen for de svakere gruppene, minskes forskjellene. En undersøkelse som ble foretatt i 7. klasse med »disadvantaged students« viste at elevene i klasser som fulgte det nye opplegget oppnådde bedre resultat enn dem som fulgte vanlig undervisning når det gjaldt å bruke ordbok.³¹

Man er også interessert i å finne ut om lærerne underviser i samsvar med planen. En undersøkelse som ble gjort i forbindelse med undervisningen av et dikt, viser at lærerne stort sett følger planen, og de velger ut noen få emner og metoder som passer klassen og læreren.³²

Det arbeides kontinuerlig med nye undervisningsopplegg i så og si alle fag i skolen i Israel, både realfag, samfunnsfag og humanistiske fag. De tre undervisningsoppleggene som er presentert her, er bare eksempler på hvordan det kan gjøres innen disse fagene. Israelerne er klar over at de er helt avhengig av vitenskapsmenn på høyeste nivå for å overleve som nasjon. Følgelig satser de mye på utdannelsen av barn og unge.

Henvisninger

1. Rabin, Ch. (1971): *Revival of Hebrew*. 2nd ed. Jerusalem. s. 7-8.
2. Rian, G.B. (1976): *Læreplanarbeid i Israel*. Utarbeiding og utprøving av læreplaner. Trondheim. s. 2-4.
3. Rinott, Ch. (1974): *Education in the State of Israel, i Education and Science*. Israel Pocket Library. Jerusalem. s. 17-20.
4. Bentwich, J.S. (1965): *Education in Israel*. London. s. 42.
5. Bentwich 1965, s. 60-68 og 99-104; Braham, R.L. (1966): *Israel. A modern Education System*. Washington. s. 96-131; Kleinberger, A.F. (1969): *Society, Schools and Progress in Israel*. Oxford. s. 168-185.
6. Kleinberger 1969, s. 38-45.
7. Bentwich 1965, s. 34; Braham 1966, s. 48-49; Kleinberger 1969, s. 103-115; de-Shalit, A. (1966): *A Science Teaching Center at the Weizmann Institute, Rehovot*. s. 2-3, (upubl. arb.)
8. Braham 1966, s. 157; Kleinberger 1969, s. 43-65 og 282-285; Amir, A. (1971): *Intercommunal Problems*, i *Encyclopaedia Judaica*. Vol. 9, sp. 505-508; Davidson, H. and Tanne, D. (1971): *Housing for Immigrants*, i *Encyclopaedia Judaica*. Vol. 9, sp. 566-567.
9. Braham 1966, s. 96-98, 112-113 og 156-158.
10. Bentwich 1965, s. 160-169; Braham 1966, s. 132-155; Rinott 1974, s. 29; Notat fra samtale med Ester Fridman, Instructional Television Centre, Tel Aviv, 11. maj 1976.
11. Bentwich 1965, s. 33 og 48-49; Braham 1966, s. 6-8 og 157; Kleinberger 1969, s. 73-86 og 284-307; Rinott 1974, s. 30-36; Amir 1971, sp. 505-508.
12. Bentwich 1965, s. 42-44 og 186-189; Kleinberger 1969, s. 96-97 og 323-330.
13. Adar, Zwi (1977): *Jewish Education in Israel and in the United States*. Jerusalem. s. 135ff.
14. Schoneveld, J. (1976): *The Bible in Israeli Education*. Van Gorcum, Assen/Amsterdam. s. 118; Adar 1977, s. 138.
15. Schoneveld 1976, s. 119.
16. Schoneveld 1976, s. 124.
17. Adar 1977, s. 142.
18. Adar 1977, s. 143.
19. Adar 1977, s. 145.
20. Adar 1977, s. 16.
21. Rian 1976, s. 25.
22. Det vesentligste i avsnittet bygger på notat fra samtale med Shlomo Shavit, Curriculum Centre, 3. mai 1976.
23. Eden, S. (1974): *Curriculum Development in Israel*, i Taylor, P.H. and Johnsen, M. (red.): *Curriculum Development, a Comparative Study*. Windsor Berks. s. 122-137, se særlig s. 134.
24. Notat fra samtale med Ilana Meir, Curriculum Centre, 4. mai 1976; *Lærebok og arbeidsbok: Tårn og mur*. Utarbeidet ved Curriculum Centre.
25. Notat fra samtale med Rachel Ben-Artzi. Leder for Pedagogisk senter i Akko, 12. mai 1976.
26. Framstillingen bygger på notater fra flere samtaler med Nira Fradkin og Mina Lichtig, Curriculum Centre, i tiden 4.-15. mai 1976.
27. Notat fra samtaler med Mina Lichtig og Ora Ben-Yossef, 3. og 9. mai 1976; *Skolebesøk ved Denmark School og Luria School i Jerusalem*.
28. Notat fra samtale med Simha Moses, Curriculum Centre, 10. mai 1976.
29. Notat fra samtale med Nomi Lisi, Curriculum Centre, 9. mai 1976.
30. Notat fra samtale med Mina Lichtig, 14. mai 1976.
31. Lisi, N. (1973): *Achievement test in skills of using the dictionary*, i Lewy, A. (red.): *Studies in Curriculum Evaluation*. Ministry of Education and Culture. Curriculum Centre. Israel. s. 53-54.
32. Lisi, N. (1973): *Variance in the process of teaching a poem*, i Lewy, A. (red.): *Studies in Curriculum Evaluation*. Ministry of Education and Culture. Curriculum Centre. Israel. s. 43-44.