

# Tid for terror

## Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning

### Abstract

*Religious Education in Norway has been criticised for avoiding conflict perspectives and controversial issues. This article looks closer at some of these issues by focusing on how teachers in upper secondary school have dealt with the terrorist attacks in Norway on 22 July 2011 in the subject matter Religion and Ethics. This study takes as a starting point a previous study among students in upper secondary schools and their perceptions of what school has done in the aftermath of the incident, by adding teachers' perspectives (Anker & von der Lippe 2015). The findings from the student survey showed that 22 July has almost been silenced in school, and the interviews with the teachers partly confirm this. The picture is however broadened, and shows that teachers have dealt with the issues in different ways. An important finding is that teachers' personal and academic competencies seem to be important for whether and how controversial subjects are included in their teachings or not.*

**Keywords:** 22. July, controversial issues, democratic citizenship, religious extremism, religious education

TRINE ANKER, 1969, førsteamanuensis i religionsvitenskap, Vogtsgt. 50 a, 0477 Oslo, trine.anker@mf.no

MARIE VON DER LIPPE, 1971, førsteamanuensis i religionsvitenskap, Furuveien 3 a, 5067 Bergen, marie.lippe@uib.no

### INNLEDNING

Terrorhendelsene som rammet Norge 22. juli 2011 er lite diskutert i skolen. Dette kom frem i en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole som undersøkte elevers oppfatninger av 22. juli og hva de mener skolen har gjort i etterkant (Anker & von der Lippe 2015).<sup>1</sup> Resultatene fra denne studien viste at 22. juli hadde blitt bearbejdet noe den første høsten, stort sett gjennom minneseremonier ved skolestart 2011. Ellers hadde enkelte skoler også fulgt opp spesielt utsatte elever med tilbud om profesjonell krisehjelp. Imidlertid ser det ut til at spørsmål om 22. juli og Breiviks motiver

og handlinger i liten grad har vært tematisert i undervisningen. Enkelte elever i studien hevder til og med at 22. juli er blitt et tabu i skolen.

Disse resultatene stemmer overens med en annen norsk studie om småskoleelevers konstruksjoner av fortellinger om 22. juli. Der kommer det også frem at skolen har gjort lite i etterkant av terrorhendelsene (Jørgensen, Skarstein & Schultz 2015). Elevene gir uttrykk for at de strever med å forstå *hva* som skjedde, *hvordan* det skjedde, og ikke minst *hvorfor* det skjedde, og at de er redde for at det skal skje igjen. Felles for elevene, uavhengig av alder, er

<sup>1</sup> 94 elever fra seks forskjellige skoler i Bergen og Oslo-området svarte på en kvalitativ spørreundersøkelse våren 2014.

at de gir uttrykk for behov for hjelp til å utvikle meningsskapende narrativer for å kunne bearbeide hendelsene og frykten for gjentakelse.

I studien basert på svarene til elever i videregående skole lanserte vi noen mulige forklaringer på hvorfor lærerne i så liten grad ser ut til å ha tatt tak i 22. juli-problematikken (Anker & von der Lippe 2015:95). Med utgangspunkt i funn fra andre studier i Storbritannia og USA (Quartermaine 2014, 2016; Duckworth 2015), samt uformelle samtaler med lærere, ble tidsaspektet, manglende kompetanse og følelsesmessig nærhet til hendelsene regnet som sannsynlige begrunnelser. Samtidig kunne en del-forklaring være at skolen gjenspeiler den manglende ideologiske forankringen 22. juli fikk nasjonalt (se Löden 2014).<sup>2</sup> Disse antakelsene var i stor grad basert på elevenes oppfatninger. Vi ønsket å gå videre med studien for å undersøke hva lærerne selv sier om hvordan de håndterer 22. juli i skolen. Denne artikkelen tar derved utgangspunkt i funnene fra elevundersøkelsen, men går videre med disse og presenterer funn fra dybdeintervjuer med åtte lærere som underviser i religion og etikk på videregående skole i dag.

## KONTROVERSIELLE TEMAER I RELIGIONSUNDERVISNINGEN

I den tidligere nevnte artikkelen blir funnene fra elevundersøkelsen i videregående skole knyttet til en bredere diskusjon om demokrati og medborgerskap (Anker & von der Lippe 2015).<sup>3</sup> Et tema som går igjen i nyere forskning om demokratisk medborgerskap i skolen, er om, og hvordan, lærere skal håndtere kontroversielle temaer i undervisningen.<sup>4</sup> Denne studien plasserer seg inn i dette forskningsfeltet ved å se nærmere på hvordan kontroversielle temaer tas opp og håndteres i religionsundervisningen i skolen med utgangspunkt i 22. juli som case. Studien er en del av et større internasjonalt prosjekt om religion og dialog i moderne samfunn.<sup>5</sup>

Begrepet kontroversielle temaer forstås som temaer som ikke har entydige svar, og som i verste fall kan bidra til å splitte samfunnet (Ljungren, Unemar Öst & Englund 2015). Religiøst og ideologisk motivert terror kan defineres som et slikt tema. I antologien *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (Ljungren mfl. 2015) diskuteres blant annet dagens situasjon og mulige didaktiske grep i svensk skole. Et hovedpoeng i antologien er at kontroversielle temaer må håndteres kontekstuellt, det

---

2 Hans Lödens forskning inngår i et større norsk-svensk prosjekt «Kritiske hendelser, verdier og nasjonal identitet» (KVN-prosjektet) som særlig har arbeidet med tekster fra minnemarkeringene i forbindelse med 22. juli. Ett av prosjektets perspektiver er nettopp bruken av disse i skolen. Forskergruppen består av Sidsel Lied, Hans Löden, Kerstin von Brömssen, Geir Skeie og Sidsel Undseth Bakke (se bl.a. <http://forskning.no/2016/07/22-juli-ble-sorg-ikke-politikk>).

3 1 april 2016 offentliggjorde regjeringen Solberg sin strategi for videreføring og fornyelse av læreplanen for Kunnskapsløftet (LP06), formulert i stortingsmelding 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (regjeringen). Tre fagovergripende kompetanser skal ifølge meldingen bakes inn i alle fag i læreplanen. Ett av disse er «demokrati og medborgerskap». Ifølge Regjeringen skal dannelsesoppdraget på denne måten styrkes i skolen. De tre fagovergripende kompetansene fikk tilslutning i Stortingets behandling av meldingen.

4 Internasjonalt har *controversial issues education* vært et fagfelt siden 70-tallet, men har blitt særlig aktuelt for religions- og samfunnsfagene i.o.m. terrorhendelser og religionskonflikter i dagens Europa.

5 Religion and Dialogue in Modern Societies (ReDi), 2013–2018. Prosjektet er ledet av Wolfram Weisse ved Universitet i Hamburg. For mer informasjon se: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-flyer/redi-flyer-englisch.pdf> [13. mai 2016].

vil si at det ikke finnes enkle løsninger for klasserommet. Noe av det samme synet ga Robert Stradling uttrykk for allerede i 1984 i sin etter hvert paradigmatisk artikkel «The teaching of controversial issues: An evaluation». Her definerer Robert Stradling (1984) kontroversielle spørsmål som: «Issues that deeply divide a society, that generate contradictory explanations and solutions based on alternative value systems are considered controversial» (Stradling 1984:121). Kontroversielle temaer handler altså ikke bare om innhold, men også om hvorvidt temaene skal behandles som kontroversielle eller mer avklarte (Hand 2008). Det er med andre ord ikke gitt at et tema som 22. juli blir fremstilt som kontroversielt i skolen. Det er heller ikke gitt at temaet skal tas opp i undervisningen, eller hvordan dette eventuelt skal gjøres. Ifølge Ljunggren mfl. (2015) trenger vi derfor kunnskap om hva som skjer i klasserommet og hvordan lærere forholder seg til slike temaer, for å kunne problematisere dette videre. Empirisk klasseromsforskning viser at elevene tar opp aktuelle saker om kontroversielle temaer i undervisningen uavhengig av om lærerne legger opp til dette eller ikke (Ljunggren mfl. 2015; Miller 2013; von der Lippe 2009; Quartermaine 2014). På samme tid viser disse studiene at diskusjoner om kontroversielle og sensitive spørsmål om eksempelvis religion og terror kan være spesielt utfordrende for lærere (Miller 2013; von der Lippe 2009; Quartermaine 2014, 2016).

I norsk sammenheng har det vært lite fokus på kontroversielle spørsmål i religionsundervisningen, men flere britiske studier har i senere år diskutert hvorvidt, og i så fall hvordan, terrorisme og ekstremisme

skal inkluderes i religionsfaget (Gearon 2013; Grimmitt 2010; Miller, O'Grady & McKenna 2013; Quartermaine 2016). Ifølge den britiske forskeren Angela Quartermaine (2016) er denne type temaer ekstra utfordrende for lærere som underviser i religion. Likevel er hun kritisk til dem som hevder at spørsmål om terrorisme og ekstremisme ikke bør være en del av religionsfaget fordi det vil gjøre religion til et politisk felt (se for eksempel Gearon 2013). Quartermaine mener tvert imot at slike spørsmål ikke kan unngås, og at det derfor trengs tydeligere retningslinjer for lærerne:

*[T]hey are already happening within RE classrooms. Therefore, if we cannot ignore or avoid them, then clearer guidance for educationalists is required .... so that we do not become trapped into political or securitisation rhetoric (2016:22).*

Dilemmaet som de britiske religionslærere står i, samsvarer godt med de norske lærerne vi har intervjuet. Lærerne skal balansere mellom politiske diskurser, ulike livssyn og målet om å lære elevene opp til kritisk tenkning (Quartermaine 2016:25). I Storbritannia har spørsmål om radikaliserings og voldelig ekstremisme ført til økt vektlegging av sikkerhet i skolen (Davies 2016; Quartermaine 2016). Lærere pålegges å rapportere elever de mener står i fare for å radikaliseres (Davies 2016:6).<sup>6</sup> Dette gjør det ekstra krevende for lærere å skulle lede diskusjoner om religion og terrorisme i klasserommet, og det kan begrense diskusjonsrommet for elevene dersom de frykter at det de sier, kan brukes mot dem: «[...] children being fearful to speak freely

6 Se for eksempel "Prevent Strategy 2011" ([https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/97976/prevent-strategy-review.pdf)) og "Counter-terrorism and Security Act 2015" (<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2015/6/contents/enacted>).

in class in case they [are] seen as making jihadi comments» (Davies 2016:6). Dette viser noe av kompleksiteten i å adressere kontroversielle spørsmål i undervisningen.

## 22. JULI SOM TEMA I SKOLEN

Høsten 2011 utarbeidet Kunnskapsdepartementet en veileder for hjelp til lærere ved skolestart. Veiledningen, som var laget i samarbeid med fagpersoner, ble sendt til alle skoler i landet. Den la vekt på terapeutiske og pedagogiske kunnskapsperspektiver (Shultz & Raundalen 2011).<sup>7</sup> I tillegg kom det et brev fra kunnskapsministeren med informasjon om kriser og krisehåndtering, samt forslag til hva skolene kunne gjøre.<sup>8</sup> I dette brevet ble opplæring og undervisning i aktuelle fag nevnt, men uten ytterligere presisering.

Våren 2012 ble det sendt ut et nytt brev fra departementet. Dette tok for seg tilrettelegging av skolehverdagen og eksamen gjennomføringen for elever som var spesielt berørt av hendelsen. I brevet ble det presisert at 22. juli ikke skulle være tema på noen av vårens eksamener.<sup>9</sup> Ifølge fagfolk som var med på å utarbeide de nasjonale retningslinjene for krisehåndtering, må lærere få et klart mandat for håndtering av nasjonale og internasjonale kriser i skolen (Schultz, Langballe & Raundalen 2014). Det kan se ut til at skolene i liten grad har berørt spørsmål knyttet til de omfattende voldshandlingene 22. juli 2011 (Jørgensen mfl.

2014; Anker & von der Lippe 2015; Anker & von der Lippe, for publisering 2016), og det er derfor interessant at verken kunnskapsdepartementet eller utdanningsdirektoratet har gitt skolene retningslinjer for hvordan 22. juli kan eller bør tematiseres i undervisningen.

## METODE, UTVALG OG MATERIALE

For å følge opp svarene fra spørreundersøkelsen om 22. juli med elevene ønsket vi å intervju lærere. Intervjuene er foretatt i Bergen og i Oslo-området, og omfatter dybdeintervjuer med åtte religionslærere i videregående skole. Utvalget består av fire kvinner og fire menn med ulik utdanningsbakgrunn og ansiennitet.<sup>10</sup> For å sikre variasjon i utvalget er lærerne rekruttert fra skoler med ulik profil og beliggenhet. Det betyr at det også er en variasjon i elevenes økonomiske, sosiale og kulturelle bakgrunn. En av lærerne jobber på en kristen privatskole, de andre er ansatt i offentlige skoler. De underviser alle i religion og etikk på videregående skole, med unntak av én som er samfunnsfaglærer på videregående, men som også underviser i KRLE på ungdomsskolen.<sup>11</sup> Flere av lærerne har opplevd at elever som gikk eller skulle ha gått på skolen de jobber på, ble drept på Utøya. Fire av lærerne underviste i de klassene som er representert i den nevnte elevundersøkelsen, de resterende underviser ved andre skoler.

Intervjuene var semi-strukturerte og tok utgangspunkt i en temabasert intervju-

7 Veiledningen er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets sider. Tilgjengelig: [http://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/krisepedagogikk\\_terror\\_august2011.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/krisepedagogikk_terror_august2011.pdf) [11. april 2016].

8 Brev til skolene fra Kristin Halvorsen, 02.08.11: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Brev/Brev\\_haandtering\\_tragedien\\_Utoeya\\_Oslo\\_220711\\_grunnskoler\\_videregaaende\\_skoler.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Brev/Brev_haandtering_tragedien_Utoeya_Oslo_220711_grunnskoler_videregaaende_skoler.pdf) [11. april 2016].

9 Brev til skolene fra Kristin Halvorsen, 02.04.12: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/brev-til-larere-skoleledere-og-skoleeier/id677831/> [11. april 2016].

10 Samtlige av lærerne har lektorkompetanse (master/hovedfag i et av sine undervisningsfag). Ingen har mindre enn 60 studiepoeng i et religionsfaglig emne.

11 Den ene læreren i materialet underviser både på ungdomstrinnet og i videregående, og har per i dag ikke religion og etikk, men derimot KRLE på ungdomstrinnet. Læreren er likevel godt kjent med faget og underviser i historie og samfunnsfag.

guide. Intervjuene varte en time hver, og samtlige intervjuer er transkribert i etterkant. I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjon til lærerne om funnene fra elevundersøkelsen, og artikkelen (Anker & von der Lippe 2015) som beskriver disse, ble lagt ved. Noen av lærerne hadde lest artikkelen før intervjuet fant sted, de andre ble informert om hovedinnholdet i starten av intervjuet. Intervjuguiden besto av åpne spørsmål om temaet 22. juli i undervisningen, og om kontroversielle temaer mer generelt. Målet med å gjennomføre en avgrenset dybdestudie var å kunne gå tettere på et utvalg lærere for å finne ut hvordan 22. juli blir håndtert i skolen, og kunne få frem noe av dette mangfoldet. De kvalitative intervjuene viste seg også å åpne for refleksjon rundt lærernes egen undervisningspraksis. Analysen av materialet har vært datadrevet, og vi har benyttet kvalitativ innholdsanalyse. Først ble alle intervjuene transkribert og deretter kodet og kategorisert, før vi identifiserte endelige temaer for analysen (se Nelson & Woods 2014:112–114). På grunn av anonymisering er lærerne gjengitt med bokstaver (A–H). Vi har valgt å bruke forholdsvis mange sitater i teksten for å gjøre tolkningene mest mulig transparente. Studien viser lærernes egne beskrivelser av hvordan de har håndtert 22. juli i sine klasser, og ulike perspektiver på behandling av terrorhendelsene.

### INGEN FELLES STRATEGI

Flere av lærerne i undersøkelsen vegrer seg for å gå inn i temaet 22. juli i undervisningen. Samtlige mener at skolen i liten grad har lagt opp til et samarbeid lærere imellom, og at det har vært lite diskusjon om hvordan

22. juli burde håndteres i undervisningen. Det ser ut til at lærerne stort sett har vært overlatt til seg selv. Ved en av skolene, der flere elever var personlig berørt, var det også en viss enighet om at terrorhendelsene ikke skulle få for mye oppmerksomhet: «[...] det første året, også andre året, så var det faktisk en sånn uttalt policy at vi ikke skulle gjøre det ... Så egentlig har det vært, ikke det at man ikke har tenkt på det, men det har vært 'touchy.'»(B). Temaet var sensitivt og lærerne var opptatt av hensynet til elevene:

*Men det ble jo sagt veldig tydelig, og det var stor enighet om det i lærerkollegiet at å ta opp dette i hvert eneste fag, det er ikke noe lurt. Altså at det vil bli en sånn 'overload'. Og man kan gjøre det verre for elevene, de som er følelsesmessig engasjert og berørt av det. Og noen var jo det her. Og da må man trå veldig varsomt, altså det er en sånn omsorg for elevene som ligger bak (B).*

Læreren gir i sitatet uttrykk for at kollegiet mente det kunne bli for mye for elevene dersom temaet skulle tas opp i alle fag. De ønsket å beskytte elevene, og viste omsorg ved å la være å ta opp temaet. Resultatene fra elevundersøkelsen viser samtidig at denne omsorgen for enkeltelever kan ha ført til at elevene i liten grad fikk mulighet til å diskutere terrorhendelsene i klasserommet selv om de ønsket det ((Anker & von der Lippe 2015:91).<sup>12</sup>

Mens denne læreren peker på kollektive beslutningsprosesser, viser andre lærere at valget var mer personlig. En av lærerne som ble intervjuet, mistet en elev i skytemassakren på Utøya, og hun klarer fortsatt ikke å ta opp spørsmål om 22. juli med elevene. Til tross for at hun mener det er et

12 I elevundersøkelsen viste resultater fra denne skolen at elevene mener skolen i for liten grad tematiserte 22. juli i fag og undervisning.

viktig tema, synes hun det blir for vanskelig å snakke om: «Ja, vi overlater ansvaret, ja [...]. Det er sånn jeg har tenkt. Jeg orker ikke» (E). Resultatene fra elevundersøkelsen ved denne skolen viste også at 22. juli i liten grad hadde vært tematisert. En mulig forklaring kan være at flere av lærerne ved skolen var personlig berørt. I en annen skole i Oslo-området var det helsesøster som frarådet lærerne å ta opp 22. juli i undervisningen: «vi fikk jo beskjed av helsesøster at vi ikke skulle snakke så mye om det, for det var noen som hadde bedt henne om at hun skulle si det til oss. Og det tror jeg gjør at mange er redd for å komme inn på det» (B).

Samlet indikerer resultatene fra lærerundersøkelsen at flere skoler ønsket å unngå at 22. juli og Breivik skulle få for mye oppmerksomhet. En felles begrunnelse ser ut til å være at elevene skulle spares emosjonelt. Disse beslutningene ble tatt på et tidlig tidspunkt, og det ser ikke ut til at diskusjonen har blitt tatt opp igjen senere.

### MANGLENDE TID OG KOMPETANSE

Tid er en knapp ressurs i skolen. Religion og etikk undervises kun i vg3 og er obligatorisk for dem som følger studieforberedende retning. Faget har 3 timer i uken, og mye skal gjennomgås i den knappe tiden før eksamen. Lærerne forteller at de synes det er mye stress og mange ulike kompetansemål som skal fylles. Det gjør at rommet for å ta opp aktuelle temaer og bruke tid på vanskelige prosesser som ikke direkte dekkes av kompetansemålene i læreplanen, oppleves som trangt: «nå er de faglige kravene så forsterket i skolen at folk ikke kan legge til side alt de har og holde på i ti dager eller to uker med sorgbearbeidelse i en klasse» (F). En av lærerne mener imidlertid at en del av mandatet til skolen nettopp er å kunne

stoppe opp når kriser inntreffer:

*Når det skjer ting som 22.juli ... når det skjer terror så må vi ikke være ... så må vi på en måte følge og undervise det som vår samvitthet sier, og hva vi synes er viktig og hva vi tror elevene våre trenger. Og passer ikke det helt med kompetansemålene, så er det et problem for kompetansemålene og ikke ... altså da skal ikke det gå utover elevene våre. Og det er faktisk det som er oppdraget vårt da, tenker jeg (D).*

Ved siden av læreplan- og tidsaspektet fremhever lærerne manglende faglig og didaktisk kompetanse som en begrunnelse for ikke å tematisere 22.juli: «Hvordan på en didaktisk god måte skal man integrere konfliktperspektivet i religionsundervisningen? Der har jeg ingen kompetanse. Det kunne jeg godt tenke meg å ha»(H). Denne læreren har en master i religionsdidaktikk, men føler seg likevel ikke trygg nok til å adressere spørsmål om religion og terrorisme i undervisningen. Dette kan tyde på at slike spørsmål ikke er spesielt godt dekket i lærerutdanningen og i det religionsdidaktiske fagfeltet. Flere av lærerne gir uttrykk for at faget religion og etikk nettopp krever en kompetanse om kontroversielle og sensitive spørsmål.

### ULIKE TILNÆRMINGER TIL 22. JULI

En av lærerne som ble intervjuet, jobbet både i ungdomsskolen og på videregående trinn. Han mente at samarbeidet blant lærerne i ungdomsskolen om temaet 22. juli var langt bedre enn i videregående:

*det som var ... det som er litt paradoksalt egentlig, var at de elevene vi hadde på ungdomsskolen, de var vi veldig forberedt på å snakke om 22. juli med, mens på videregående der vi faktisk hadde elever som hadde vært på Utøya*



*og sånt, der var iallfall ikke jeg som samfunnsfagslærer eller historielærer med i noe opplegg der vi hadde noe veldig klart» (D).*

Gjennom samtaler og planlegging var lærerne i ungdomsskolen godt forberedt til å ta imot elevene høsten 2011, sier han. De hadde samtaler med elevene, og de laget et felles undervisningsopplegg der de blant annet tok i bruk tekster fra minnemarkeringene. At det var mer samarbeid mellom ungdomsskolelærerne enn mellom lærerne i videregående skole, kan ha flere årsaker. I ungdomsskolen arbeider lærere oftere i team og samarbeider generelt tettere om undervisningen. Arbeidsstrukturen kan derved ha medvirket til at 22. juli ble et tema lærerne tok opp i fellesskap.

Lærerintervjuene viser samtidig et nyansert og mer komplekst bilde av hvordan lærere har håndtert spørsmål om 22. juli i undervisningen. Mens enkelte bevisst valgte å utelate 22. juli fra egen undervisning, forteller andre at de bruker eller har brukt temaet i ulike sammenhenger. 22. juli har blant annet blitt et tverrfaglig tema. En engelsk-lærer benyttet for eksempel den planlagte gjennomgangen av romanen *Lord of the Flies* (1954)<sup>13</sup> til å snakke om terroren. Hun forteller at dette undervisningsopplegget, som hun har gjennomgått mange ganger før, høsten 2011 fikk frem mange spørsmål hun verken før eller senere har fått igjen. Temaene som dominerte samtalen, knyttet Breiviks gjerninger til ulike filosofiske og teologiske debatter. Hun mener at dette kom frem fordi undervisningen fant sted på en kristen skole:

Mange av [elevene] er veldig filosofiske og er opptatt av forklaringsproblematikken rundt det vonde sitt nærvær i verden. Sånn

13 Av William Golding.

at mye av det vi befatter oss med på det teoretiske og generelle plan gikk jo på hvordan kan noen finne på gjøre det de gjorde i boka. Det å begynne å drepe andre i samme situasjon. Eventuelt på Utøya da, hvordan kan han ha fått sånne ideer .... Hvor var Gud og hvorfor lot han det skje? Hvorfor hindret han ikke Behring Breivik» (F).

Klassen bearbeidet 22. juli gjennom diskusjoner om det ondes problem, og de tematiserte sorg mer eksistensielt. Tapsopplevelser ble derved knyttet til Utøya, samt til andre deler av livet. Denne læreren har jobbet med sjelesorg utenfor skolen, og hun følte seg trygg og kompetent til å ta opp slike temaer. Hun mente samtidig at fortielse av vanskelige temaer er problematisk:

*Og det jeg på en måte har erfart er at det blir ufarliggjort hvis vi setter navn på ting i enten én til én, eller i mindre grupper, eller i en klasse altså. Det er veldig viktig å ... det å si ting ut og ikke rygge for mye, for det kan jo bli veldig problematisk hvis alle rygger hele tiden når de har disse litt emosjonelle tingene»(F).*

Denne læreren er den eneste som sier at hun har knyttet 22. juli til mer eksistensielle spørsmål. Hun er imidlertid ikke alene om å bruke litteratur som inngang til temaet. En annen av lærerne forteller at han brukte et utdrag fra Jens Bjørneboes *Bestialitetens historie* for å diskutere straff:

*Og der hadde vi i norsk boken et utdrag fra bøddelens fortelling hvor han bøddelen da, på skikkelig Bjørneboe-vis, har et veldig sånn skal vi si vitenskapelig undersøkelse rundt giljotinen og dødsstraffen. Og hvor det selvsagt skinner igjennom hvilket syn Bjørneboe selv har, fordi det blir jo ganske bestialsk det hele etter hvert. Og så skulle da elevene i etterkant ... da delte*

*jeg dem i to så halvparten av klassen skulle forberede et forsvar for dødsstraff og andre halvparten imot dødsstraff (G).*

I dette tilfellet ble Bjørneboes roman en inngang til spørsmål om straff generelt, og dødsstraff spesielt. Ifølge læreren dukket 22. juli mer tilfeldig opp i diskusjonen som fulgte, og viste seg som et godt egnet case for å diskutere skyldspørsmål.

En av de andre lærerne forteller om et konkret undervisningsopplegg der kirkenes rolle i sorgarbeidet etter 22. juli ble behandlet. Temaet viser til at domkirken tidlig ble et samlingspunkt for sørgende borgere umiddelbart etter hendelsene. I etterkant har det blitt rettet skarp kritikk mot Den norske kirke og hvordan den forvaltet sin rolle:

*... det jeg gjorde var å ta tak i debatten om kirkens rolle etter 22. juli. Da hadde jo Jens Brun-Pedersen en artikkel hvor han på en måte anklaget kirken for å 'kuppe' disse tingene.<sup>14</sup> Altså sorgarbeidet etter hendelsen. Og Anne Holt som selv er human-etiker, slaktet den argumentasjonen ganske elegant og grundig (A).<sup>15</sup>*

Læreren brukte to artikler fra dagspressen som representerte ulike syn på hvordan kirken håndterte situasjonen. Læreren mener imidlertid at diskusjonen passet godt i undervisningen høsten 2011, men ikke lenger er like relevant for elevene. Han har derfor ikke brukt disse artiklene senere, men har i stedet brukt tid på Breiviks ideologiske perspektiver og knyttet disse til

konspirasjonsteorier om Eurabia.<sup>16</sup> Ifølge denne læreren er det krevende å bringe inn disse mer ideologiske sidene ved 22. juli og hvordan man skal håndtere denne type tematikk. Læreverket som læreren har brukt i Religion og etikk, tar opp både 22. juli og såkalte Eurabia-teorier,<sup>17</sup> men han understreker at det likevel ligger en fare i å være med på å legitimere slike tanker ved å ta det opp i undervisningen: «å gjengi hovedelementene her kan jo se ut som en legitimering av teorien, det må jo faktisk være noe i det da, disse muslimene er faktisk ute etter å ta oss, de yngler som bare det, og så videre.»(A).

Det oppleves med andre ord ikke uproblematisk for lærere å trekke inn konspirasjonsteorier i undervisningen. Han bruker derfor også tid på å avkle ideen om Eurabia som ren konspirasjon: «Og poenget er å få elevene, gi dem redskaper til å avsløre sånne teorier da. Igjen den dobbeltheten. Å servere og dermed legitimere dette tøvet på den ene siden, og på den andre siden gi dem redskaper til å tenke kritisk da»(A). Alternativet til ikke å ta opp Eurabia-teorier i skolen er verre, mener han. Elevene vil likevel møte dette tankegodset andre steder uten de kritiske rammene skolen kan gi.

Noen av lærerne sier at de knytter terrorhandlingene 22. juli til bredere temaer om religiøst og politisk motivert vold. En av dem poengterer at det er viktig at 22. juli ikke bare forstås som en nasjonal hendelse, men ses i en større internasjonal sammenheng:

*... det er så mye av det som skjer av samme type. Vi har hatt flere eksempler nå i USA, og*

14 «Da Norge ble hvitt og kristent», Jens Brun-Pedersen (pressesjef i Human-Etisk forbund), Dagbladet 18.8.2011: <http://www.dagbladet.no/2011/08/18/kultur/debatt/kronikk/terror/sorg/17725517/> [20. mai 2016].

15 «Vi er kulturelt kristne», Anne Holt (jurist og forfatter), Dagbladet 19.8.2011: <http://www.dagbladet.no/2011/08/19/kultur/debatt/kronikk/terror/sorg/17747117/> [20. mai 2016].

16 Se for eksempel Aspren 2011; Sørensen 2013, Kerstin von Brömssen 2013.

17 Heiene, Gunnar m.fl. (red.): *Tru og tanke. Religion og etikk for SF. Vg3.*



*vi har nå et eksempel ifra Sverige.<sup>18</sup> Og hvorfor skal vi gjøre 22. juli her i Norge til noe helt sånn eksepsjonelt i forhold til det som har skjedd andre steder, da får vi heller tematisere dette som religiøst påvirket vold eller politisk påvirket vold. Og så ta det opp som det (G).*

Denne læreren mener at 22. juli kan tematiseres i etikk-delen i religion og etikk-faget, knyttet til verdispørsmål om menneskeverd og toleranse. Han mener at 22. juli ikke skal løftes frem som noe eksepsjonelt, men sees i et større internasjonalt perspektiv.

Selv om flere lærere hevder å ha brukt 22. juli i undervisningssammenheng, er det få av dem som gjør det i dag fem år etter. Det er kun én av lærerne som sier at hun har brukt mye tid på 22. juli også de senere årene. Hun har, i tillegg til religion, tysk i fagkretsen. Nazisme, rasisme og ekstreme ytringer har alltid vært et tema for henne. Hun jobbet på den skolen der lærerne fikk beskjed av helsesøster om ikke å snakke om 22. juli høsten 2011, og mener det nok gjorde at mange lærere vegret seg for å ta opp temaet. Senere har elevene blitt vant til at temaet forties, og de blir overrasket når hun trekker det frem. Men, når hun spør dem rett ut: «skal vi ... se tilbake til 22. juli og tenke `hva var det som skjedde´ eller skal vi glemme det?» (C) svarer de fleste elevene at man ikke skal glemme.

I likhet med flere av de andre lærerne mener denne læreren at det er nødvendig å ta de krevende diskusjonene i klasserommet. Samtidig peker hun på at det krever både pedagogisk og faglig trygghet: «jeg ser et veldig behov ... et veldig stort behov for at lærere på en måte styrer den type diskusjon og også tør å trekke inn hva som er

etisk riktig og hva som er feil» (C). Det er med andre ord ikke en helt åpen diskusjon hun legger vekt på, men snarere at læreren viser elevene hva som er rett og hva som er galt, og derved bidrar med en moralsk opplæring.

Lærernes egne opplevelser av faglig og pedagogisk kompetanse og trygghet ser ut til å spille en avgjørende rolle for om kontroversielle spørsmål om religion, vold og terror blir inkludert i undervisningen. Til tross for at 22. juli ikke har vært mye diskutert i skolen, viser eksemplene fra lærerintervjuene at det finnes mange mulige innganger til tematikken. 22. juli har blitt adressert av lærere i religion og etikk på ulike måter, der kompetanse og erfaring fra ulike fag og fagfelt veves sammen. Det ser med andre ord ut til at lærerens samlede fagkompetanse har betydning for om og hvordan kontroversielle temaer generelt og 22. juli spesielt håndteres i undervisningen.

#### KONTROVERSIELLE TEMAER I SKOLEN – AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

I elevundersøkelsen kom det frem at elevene i liten grad opplevde at 22. juli var behandlet i undervisningen. Studien blant et utvalg lærere bekrefter delvis disse resultatene. Samtidig nyanseres bildet ved at flere av lærerne sier at de har jobbet med problematikken. Studien viser også at lærerne har ulike motiver og begrunnelser for å inkludere eller ekskludere 22. juli fra undervisningen.

Når vi sammenligner resultatene med studier fra USA og Storbritannia, ser vi at lærere på tvers av land opplever det som krevende å ta opp kontroversielle og sensitive spørsmål i undervisningen (Duckworth

<sup>18</sup> Læreren viser til en skolemassaker i Sverige, Trollhättan, 22.10.2015. I dette angrepet ble tre personer drept av en etnisk svensk mann med høyreekstreme motiver.

2015; Quartermaine 2014, 2016). Cheryl Duckworth (2015) viser gjennom sin studie om 11. september 2001 at mange lærere i amerikansk skole aldri eller sjelden har tatt opp temaet. I en britisk studie finner Quartermaine (2016) at elever har et sterkt behov for å diskutere forholdet mellom blant annet religion og terror, mens lærere opplever dette som svært krevende. Dette til tross for at politiske føringer i Storbritannia legger vekt på at skolen skal ta opp spørsmål om religion og terror for å forhindre radikalisering og ekstremisme (Davies 2016; Quartermaine 2016).

En sammenligning av studiene fra Norge, Storbritannia og USA viser at særlig tre forhold ser ut til å samsvare. Det første er at det er vanskelig å ta opp tema som ikke er læreplanfestet. Det andre handler om tid og vurdering, mens den tredje utfordringen knyttes til kompetanse.

På tvers av land opplever mange lærere et stort press for å dekke kompetansemål og å få gode elevresultater. Når et tema som 22. juli verken dekkes av læreplanen, lærebøkene eller prøves til eksamen, er det vanskelig for lærerne å prioritere temaet. Ifølge Duckworth skyldes en slik tilnærming til undervisning en stadig mer utbredt standardisering av utdanningen: «The barrier teachers face of insufficient time to teach 9/11 speaks to the culture of standardization so prevalent in schools today. Curriculum is predetermined and centralised by the country or state, and time spent on something else is time away from one's formal obligations» (Duckworth 2015:57). Dersom temaet skal tas opp, kreves en fortolkning av kompetansemålene som i liten grad gjenspeiles i lærebøkene i faget. Det krever også tid. Dette er utfordrende når temaet ikke inngår i den faglige vurderin-

gen – selv om lærerne anser det som viktig.

Flere lærere i vår studie gir også uttrykk for at temaet er krevende å ta opp. De mangler både faglig kompetanse og pedagogiske ferdigheter til å lede samtaler om kontroversielle temaer knyttet til religion og terrorisme. Å åpne opp for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, oppleves utrygt. Selv om både 11. september 2001 og 22. juli 2011 ligger flere år tilbake i tid, synes enkelte lærere det fremdeles er emosjonelt nært. Mens den amerikanske studien kun har sett på lærerperspektivet, har den norske og engelske studien også åpnet for elevenes synspunkter. Der kommer det frem at elevene ønsker å snakke om terror og religion i undervisningen. De vil ha kunnskap for å kunne forstå hvilke ideologiske motiver som ligger bak terrorhandlingene.

Religion og vold er ikke et nytt fenomen. Snarere er religiøs vold et gjennomgangstema i religionshistorien (Juergensmeyer 2000; Brekke 2004). Forholdet mellom religion og vold har opp gjennom tidene vært legitimert gjennom hellige tekster og religiøse fortellinger, og historien er full av eksempler på voldelige konflikter der religion har spilt en vesentlig rolle: «Within the histories of religious traditions – from biblical wars to crusading ventures and great acts of martyrdom – violence has lurked as a shadowy presence» (Juergensmeyer, 2000:6). Ifølge Mark Juergensmeyer (2000) er det likevel viktig at den religiøse volden kontekstualiseres, fordi drivkreftene bak ikke nødvendigvis er de samme. Det er også viktig å problematisere forholdet mellom religion, terror og vold, og i hvilken grad Breiviks terrorhandling for eksempel kan ses som uttrykk for en religiøst motivert terrorisme. Dette har vært lite diskutert i norsk offentlighet, til tross for at Breivik

legger religion til grunn for flere av sine motiver, enten det er i sitt hat mot islam eller i sin vektlegging av et kristent Europa (for en videre utdyping se for eksempel Anker & von der Lippe 2015; Asprem 2011; von Brömssen 2013; Sørensen 2013).

Pågående studier viser at spørsmål om religion og terror stadig kommer opp i Religion og etikk-faget i videregående skole (Toft, for publisering). Særlig har medias fokus på ISIS, terrorhendelser i Europa de siste årene, samt et økende fokus på ekstremisme og radikalisering ført til et negativt fokus på islam. Religion og vold tematiseres sjelden mer generelt som et konfliktfylt trekk ved flere religioner. For at undervisning om kontroversielle og sensitive spørsmål ikke skal overlates helt til tilfeldighetene, kan det argumenteres for at det kreves et tydeligere mandat fra skolemyndighetene (Schultz mfl. 2014). Samtidig viser denne studien, i sterkere grad enn tidligere studier, at lærernes personlige erfaringer, samt faglige, pedagogiske og didaktiske kompetanse er avgjørende for hvordan kontroversielle temaer håndteres i skolen. Hvilken kompetanse lærere har til å ta opp kontroversielle temaer i undervisningen der religion kobles til vold, ekstremisme og terrorisme, og hvordan de håndterer dette, er derfor et viktig spørsmål der det trengs mer forskning. Det handler ikke minst om hvordan religion(er) representeres i klasserommet.

#### LITTERATUR

- Anker, Trine og Marie von der Lippe. Coming to terms with terrorism? A case study on how schools are dealing with the terror attacks 22 July 2011 in Oslo and Utøya. I Iprgrave, Julia, Thorsten Knauth, Anna Körs, Marie von der Lippe & D. Vieregge (red.). *Interreligious Encounter and Dialogue in Urban Community and Education: Case Studies from Hamburg, Rhine-Ruhr, London, Stockholm and Oslo*. Münster: Waxmann Verlag. For publisering 2017
- Anker, Trine & Lippe, Marie von der (for publisering). Dialogue in times of crisis – A qualitative study of students' perceptions of the school's role in the wake of the terrorist attacks in Norway on 22 July 2011. I Julia Iprgrave, Thorsten Knauth, Anna Körs, Marie von der Lippe & Dorte Vieregge (red.). Münster: Waxmann.
- Anker, Trine & Lippe, Marie von der. 2015. Når terror ties i hjel: en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99 (2), s. 85–96.
- Aspre, Egil. 2011. «The birth of counterjihadist terrorism: reflections on some unspoken dimensions of 22/7» i *Pomegranate: The International Journal of Pagan Studies*, nr. 13 (1), s. 17–32.
- Brekke, Torkel. 2004. *Kains barn: religion og vold fra Det gamle testamente til 11. september*. Oslo: Humanist forlag.
- Davies, Lynn. 2016. «Security, extremism and education: Safeguarding or surveillance?» i *British Journal of Educational Studies* nr. 64 (1), s. 1–19.
- Duckworth, Cheryl L. 2015. *9/11 and collective memory in US classrooms: Teaching about terror*. London: Routledge.
- Grimmitt, Michael. 2010. *Religious education and social and community cohesion*. Great Waking: McCrimmon.
- Gearon, Lian. 2013. *On holy ground: The theory and practice of religious education*. London: Routledge.
- Hand, Michael (2008). What should we teach as controversial? A defense of the episodic criterion. *Educational Theory* 58 (2), s. 213–228.
- Juergensmeyer, Mark. 2000. *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence*.

- Berkley: University of California Press.
- Jørgensen, Beate F., Skarstein, Dag & Schultz, Jon-Håkon. 2015. «Trying to understand the extreme: School children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011» i *Psychology research and behavior management*, nr.15 (8) s. 51–61.
- Lippe, Marie von der. 2009. «Scenes from a Classroom – Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway» I T. Knauth, D.-P. Josza, J. Roson, I. ter Avest and G. Skeie (red.). *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries*, Münster: Waxmann Verlag, s. 174–193.
- Ljungren, Carsten, Unemar Öst, Ingrid & Englund, Thomas (red.). 2015. *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Löden, Hans. 2014. «Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011» i *National Identities*, London: Routledge, s. 1–20.
- Meld. St. 28 (2015–2016): *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Miller, Joyce. 2013. «Religious extremism, religious education and the interpretive approach» i Joyce Miller, Kevin O'Grady & Ursula McKenna (red.) i *Religion in education: Innovation in international research*, New York: Routledge, s. 121–133.
- Miller, Joyce, O'Grady, Kevin & McKenna, Ursula (red.). 2013. *Religion in education: Innovation in international research*. New York: Routledge.
- Nelson, Chad & Woods, Robert H. Jr. 2014. «Content analysis» i Michael Stausberg & Steven Engler (red.). *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*, London: Routledge, s. 109–121.
- Quartermaine, Angela. 2014. *Pupils' perceptions of terrorism from a sample of secondary schools in Warwickshire*. PhD avhandling. Warwick: University of Warwick.
- Quartermaine, Angela. 2016. «Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England» i *British Journal of Religious Education* 38 (1), s. 13–29.
- Schultz, Jon-Håkon & Raundalen, Magne. *Krisepedagogikk. Innspill til bearbeiding og videre arbeid i skolen etter terror på Utøya og i Oslo, 2011. Barneskolen/ungdomsskolen/videregående*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig: [http://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/krisepedagogikk\\_terror\\_august2011.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/krisepedagogikk_terror_august2011.pdf) [27. mai 2016].
- Schultz, Jon-Håkon, Langballe, Åse & Raundalen, Magne. 2014. «Explaining the unexplainable: designing a national strategy on classroom communication concerning the 22 July terror attack in Norway» i *Eur J Psychotraumatol* nr. 5.
- Stradling, Robert (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review* 36(2), 121–129.
- Sørensen, Øystein. 2013. «En totalitær mentalitet: det ideologiske tankegodset i Anders Behring Breiviks manifest» i Anders Ravik Jupskås (red.). *Akademiske perspektiver på 22. juli* side 103–114. Oslo: Akademika forlag.
- Toft, Audun (for publisering). Ida M. Høeg (red.). *Ungdom og religion*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006/2008). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Tilgjengelig:<http://www.udir.no/kl06/REL1-01>.