

Sensitive kontroverser - å navigere i et spenningsfelt

En kvalitativ undersøkelse av hvordan et utvalg religionslærere reflekterer rundt sin undervisning i sensitive temaer – med utgangspunkt i skytingen i Oslo 25. juni 2022.

Ada Våge Jagedal

Masteroppgave i religionsvitenskap

Vår 2024



Universitetet i Bergen
Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Abstract

English title:

A qualitative study of how a selection of religious education teachers reflect on their teaching of sensitive themes, based on the shooting in Oslo, June 25, 2022.

The relevance of the study is tied to the increasing importance of schools as an arena for discussing sensitive topics.

I have used qualitative interview with six religious education teachers, four of them at a high school level and two at the junior high school level. The study is based on their experiences, perceptions, and reflections on sensitive topics in religious education. To contextualize my findings, I have implemented theoretical perspectives related to didactics and media representations.

The analysis provides insight in teachers' various strategies and didactic choices that they believe have helped them in navigating around topics they experience as challenging. The study shows that teaching about sensitive themes is complex. Several of the teachers find it challenging for various reasons related to personal factors, practical limitations, and experiences involving students in the classroom. Most of the teachers perceive that media have an influence on students understanding of Islam, and that they must navigate accordingly.

The findings for this study indicate a need for more emphasis on sensitive topics in schools.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine år som lektorstudent på Universitetet i Bergen. Det er mange som fortjener en takk:

Takk til respondentene mine. Denne oppgaven er et resultat av deres opplevelser, tanker og erfaringer. Dere er gode, og dyktige lærere.

Takk til min veileder, Sissel Undheim. Du har alltid vært positiv, gitt meg motivasjon, og gode tilbakemeldinger. Jeg beundrer ditt engasjement.

Takk til mine nære og kjære, hjemme og borte. For deres fine og lange telefonsamtaler, og for at dere har vært der for meg hele veien.

Takk til håndballjentene. Dere har vært der når jeg har trengt å få tankene mine over på noe annet. Frustrasjon og oppgitthet har alltid blitt erstattet med glede og latter med dere.

Takk til mine medstudenter, og gode venner. Vi begynte dette sammen, og vi avslutter dette sammen. Disse fem årene med dere har vært fantastiske, og jeg ville ikke vært foruten.

En spesiell takk til familien min. Dere har støttet meg gjennom hele studietiden, spesielt dette masteråret. Takk for rettskriving og korrektur. Men mest av alt for gode samtaler, råd og oppmuntring. Dere har alltid vært min største heiagjeng, og jeg er heldig som har dere.

Jeg ser frem til veien videre!

Bergen, 2024

Ada Våge Jagedal

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
<i>Begrunnelse og motivasjon</i>	1
<i>Problemstilling</i>	2
<i>Oppgavens struktur</i>	3
Kapittel 2. Bakgrunn	4
<i>Kontekst</i>	4
<i>Religionsfaget: dannelse- og utdanningsoppdraget</i>	5
Kapittel 3. Tidligere forskning	7
<i>Begrepsavklaring</i>	7
Sensitive og kontroversielle temaer	7
<i>Sensitive temaer i skolen og didaktiske utfordringer som følger med</i>	10
Alternativer til navigeringer	12
Kapittel 4. Teoretiske perspektiver: didaktikk og representasjoner	15
<i>Teoretisk bakgrunn</i>	15
<i>Didaktisk perspektiv</i>	15
Ubehaget pedagogikk.....	15
Safespace og bravespace.....	17
Uenighetsfellesskap	19
<i>Representasjon av religion</i>	21
Representasjonsspørsmål og fallgruver	21
Religionskritikk og konfliktperspektiver i undervisningen	25
Kapittel 5. Metode	27
<i>Forskningsmetode</i>	27
<i>Forskningsdesign</i>	27
Semi-strukturert intervju	27
<i>Case</i>	28
Bruk av case som metode.....	28
<i>Pilotintervju</i>	30
<i>Datainnsamling</i>	31
Utvalg.....	31
Rekruttering	32
Gjennomføring av intervju.....	33
<i>Analyseprosess</i>	34
Transkribering.....	34
<i>Etiske overveielser:</i>	35
Validitet og generalisering	35
Reliabilitet.....	36
Etiske refleksjoner.....	37

Kapittel 6. «Er det farlig, kan jeg miste jobben?» - Læreres refleksjoner rundt undervisning om sensitive temaer.....	39
<i>Lærernes definisjon av sensitive temaer.....</i>	<i>40</i>
Sensitive temaer er også kontroversielle temaer.....	42
<i>Hvordan ville lærere navigert i casen?</i>	<i>43</i>
<i>Hvordan navigerer lærere i sensitive temaer?</i>	<i>50</i>
Vektlegger elevens deltakelse.....	50
Fokus på safe space, brave space og uenighetsfellesskap.....	54
<i>Læreres utfordringer.....</i>	<i>60</i>
Tanker om egen rolle som lærer	60
Tid og ressurser til sensitive temaer?.....	65
Elevreaksjoner i klasserommet	71
<i>Mediafremstillinger og forventninger.....</i>	<i>78</i>
Læreres tanker om medias påvirkning.....	78
Fokus på nyansering.....	82
<i>Hvordan navigerer lærere undervisningen i islam?</i>	<i>85</i>
Kapittel 7. Diskusjon	90
Kapittel 8. Avslutning.....	95
<i>Oppsummering av funn.....</i>	<i>95</i>
<i>Veien videre</i>	<i>96</i>
Bibliografi.....	vi
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	xi
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	xiii
Vedlegg 3: Meldeskjema SIKT.....	xv

Kapittel 1. Innledning

Begrunnelse og motivasjon

«Norske skoleforskere har gjennom det siste tiåret belyst hvordan sensitive, kontroversielle og emosjonelle temaer møtes med unnvikelse i klasserommet» (Goldschmidt-Gjerløw, Jore, & Eriksen, 2022, s. 16). Dette sitatet viser til en utfordring jeg lenge har merket meg etter flere år som lektorstudent på universitet. Jeg har sett hvordan ulike konflikter og voldelige angrep har rammet samfunnet. Gjennom studietiden har vi snakket om hvordan slike angrep berører, hvordan det skal huskes, og hvordan elevene skal lære om det. Vi har lært hva som kan oppleves som kontroversielt i ulike kontekster, og hvordan lærere ofte kan kjenne på bekymringen rundt det å skulle undervise om temaer som kan oppleves krevende, og sensitivt for seg selv eller elevene. Vi har fått kunnskap i hvordan vi som lærere må være oppmerksomme på ulike fremstillinger av religion, og hvordan vi tilpasser og vurderer undervisningen deretter. Ikke minst har vi lært, at dersom vi unngår å undervise om slike temaer kan vi bidra til en økende uvitenhet, og være med på å opprettholde og forsterke generaliseringer og stereotyper som er satt.

Oslo-skytingen som fant sted under Pride 25. juni 2022, var en hendelse som rystet folket og hadde en sterk innvirkning på det skeive miljøet. Terrorangrepet skapte stor mediaoppmerksomhet, og fremprovoserte en offentlig diskurs om flere krevende temaer til religion og islam. Her blant annet vold og terror, men også seksualitet, her nærmere et negativt syn på homofili og LHBTQ+ fiendtlighet som i noen konservative miljøer er religiøst begrunnet (Universitetet i Oslo, 2020; NRK, 2022). Studier viser at terrorhendelser, og et økende fokus på ekstremisme og radikalisering har ført til et negativt fokus på islam (Anker & Lippe, 2016, s. 271). Til tross for økende fokus på sensitive og kontroversielle temaer i religionsdidaktikken, opplever jeg at jeg stiller meg spørrende til hvordan jeg i religionsundervisningen selv ville navigert et angrep som rammet nært. Med *å navigere* mener jeg her å styre klasserommet i et komplekst område. Det er et begrep som tydeliggjør hvordan lærere finner veien i, og håndterer situasjoner som kan være vanskelige. Med en forståelse om at didaktikk ikke har klinkende klare svar, har jeg som en kommende religionslærer likevel innsett at undervisning i sensitive temaer er et forskningsfelt jeg ønsker, og trenger å ha mer kunnskap og kompetanse i. Ut fra et religionsvitenskapelig og didaktisk perspektiv har

jeg derfor valgt å foreta en kvalitativ undersøkelse på lærere. Jeg ønsker å studere hvordan religionslærere på videregående og ungdomsskole navigerer i sensitive temaer i islam, om de opplever noen utfordringer, og om mediebildet påvirker deres valg og undervisningsmetoder i klasserommet.

Med denne studien håper jeg at resultatene kan være med på å bidra til å utvikle strategier og ressurser som kan hjelpe lærere med å navigere i sensitive temaer, og eventuelle utfordringer en skulle kjenne på. Studien kan også være et bidrag som kan skape en interesse hos skoleledelsen, lærerutdannere, lærebokforfattere og lærereplanverket slik at de ser at det er større behov for dette i skole- og utdanningssystemet. Forhåpentligvis vil ytterligere forskning på dette området inspirere og påvirke utviklingen av nye og effektive undervisningsmetoder, og tilføre ressurser i klasserommet. Dette kan trolig gjøre det lettere for lærere og fremtidige lærere å integrere dagsaktuelle, sensitive og kontroversielle temaer inn i religionsundervisningen.

Problemstilling

Med dette som utgangspunkt vil den overordnede problemstillingen være:

Hvordan reflekterer religionslærere rundt sin undervisning i sensitive temaer, med fokus på terrorangrepet 25. juni 2022 som casestudie.

For å svare på problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke didaktiske valg vil lærere ta i casen som blir presentert i intervjuet?
2. Opplever lærere at det er utfordrende å undervise om sensitive temaer i islam?
3. Oppfatter religionslærere at elever blir påvirket av representasjoner av islam i media, og opplever de noen følger av dette i undervisningen?

Sensitive temaer er et komplekst temafelt som ofte er kontekstavhengig, og mange lærere finner det krevende å undervise i kontroversielle og sensitive temaer (Toft, 2021; Anker & Lippe, 2016). Hva som defineres som sensitive og kontroversielle temaer blir grundigere diskutert og drøftet i kapittel 3. Forskningsspørsmålet vil bli besvart gjennom kvalitative data fra intervju med lærere, som vil analyseres og drøftes i lys av utvalgt teori. Studien vil gi innsikt i hvordan et utvalg religionslærere på videregående skole, og ungdomsskolen navigerer i sensitive temaer. Det vil også sette søkelys på eventuelle utfordringer lærere står ovenfor når de underviser om islam, da spesielt etter et

terrorangrep. Lærere må en ha bevissthet i å fremme dialog og forståelse i klasserommet, samt unngå å bidra til ytterligere polarisering eller diskriminering. Som lærer må en også kunne forholde seg kritisk til informasjon hentet fra media, og eventuelt vite hvordan en skal videreføre, og bruke medieinformasjon på best mulig måte i klasserommet. Studien kan øke og videreføre kunnskap og råd til andre lærere, samt være et bidrag til å løfte kompetansen i å undervise om sensitive temaer religionsundervisning.

Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i åtte kapitler. I kapittel én vil jeg gjøre rede for bakgrunnen av prosjektet. I tidligere forskning og det teoretiske rammeverket vil jeg definere begrepet «sensitive temaer», og se det i sammenheng av tidligere forskning hovedsakelig knyttet til undervisning i kontroversielle temaer. Her vil jeg også presentere teoretiske perspektiver relatert til didaktikk og representasjoner. Disse perspektivene er relevante for videre utforskning av temaet «navigering i sensitive temaer», og vil hovedsakelig brukes for å belyse funn i analysekapittelet. Metode kapittelet vil beskrive valgt forskningsmetode, og hvordan jeg har jobbet for å innhente data for denne oppgaven. Her vil også etiske overveielser diskuteres. Deretter vil analysen diskuteres i lys av forskningsspørsmålene. Analysekapittelet er delt inn i tre deler, samt en konkluderende oppsummering. Første del vil undersøke læreres definisjoner av sensitive temaer, og hvilke didaktiske navigeringer de ville gjort i en religionsundervisning dersom fokuset var rettet mot sensitive temaer. Videre vil jeg undersøke hvilke utfordringer lærere står ovenfor i møte med slike temaer. Siste del av analysen vil fokusere på lærernes erfaringer rundt medias påvirkning av elevens forståelse av religion, og eventuelle navigeringer som blir gjort på bakgrunn av dette. Funnene vil belyses og drøftes i diskusjonskapittelet. Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering som besvarer forskningsspørsmålene mine, komme med avsluttende refleksjoner, samt forslag til videre forskning.

Kapittel 2. Bakgrunn

Kontekst

Kontroversielle og sensitive tema har ifølge Europarådet (2015) blitt et høyst aktuelt tema innen skole. Terrorangrep i Europa har vært fremtredende i forskningsartikler og politisk debatt, og har vært en bidragsytende faktor i spørsmålet rundt plassen kontroversielle temaer skal ha i utdanning og skole (Toft, 2020, s. 1). Blant annet har hendelser som opptøyene i London i 2011, terrorangrepet i Oslo og på Utøya i 2011, angrepet på Charlie Hebdo i Paris i 2015, og lærerdrapet i Frankrike satt sine spor, og har resultert i en omfattende evaluering av skolens rolle i ungdommens utvikling av demokratiske holdninger og medborgerskap (Europarådet, 2015, s. 7). Disse hendelsene har en innvirkning på klasserommet, mye grunnet aktualiseringen den har for demokrati og medborgerskap i læreplanen, men også fordi elever kan ha personlige erfaringer og/eller synspunkter på ulike perspektiver av slike hendelser (Flensner K. , 2019, s. 73).

Bakgrunnen for denne oppgaven er relatert til terrorangrepet som fant sted i Oslo på Per på Hjørnet og London pub¹ under Pride 25. juni 2022. To personer ble drept, og flere truffet av skudd og skadet. Zaniar Matapour er tiltalt for grov terrorhandling og rettssaken mot ham startet 12. mars 2024 og skal vare frem til 18.mai 2024 (NRK, 2024). I den innledende fasen av intervjuet ble informantene presentert en mini-case. Casen er knyttet til artikkelen «PST tror skeive var målet for masseskytingen i Oslo»² som ble publisert 2. august. 2022, 9 dager etter angrepet. Mye var derfor ikke klart med tanke på motivet bak terrorangrepet. Flere moment i artikkelen trekker likevel linjer til at dette var et angrep på skeive og Pride, utført av ekstreme islamister (NRK, 2022). Artikkelen trekker også frem Den islamistiske stat, som har vært opptatt av å straffe homofili, og at motivene bak terrorangrepene i vesten har vært «provokasjoner eller undertrykkelse av islam og muslimer» (NRK, 2022). Dette er også grunnen til at jeg har valgt å relatere denne studien til sensitive temaer i islam. Forskning på norsk religionsundervisning har vist at en del lærere føler usikkerhet når det gjelder å undervise om nettopp islam (Berglund, 2021, s. 184, Toft, 2018). Ifølge Berglund er islam en religion som assosieres mest negativt, mottar mest kritikk, men som også oppleves som tabubelagt å kritisere blant elever (Berglund, 2021, s. 184). Det som ofte

¹ Per på Hjørnet og London pub er populære utesteder for skeive i Oslo

² <https://www.nrk.no/norge/pst-tror-skeive-var-malet-for-masseskytingen-i-oslo-1.16051177>

nevnes i forklaringen rundt disse negative assosiasjonene er at islam stadig omgis av mye negative medieomtale, både på nasjonalt og globalt nivå (Berglund, s. 185). En slik forenkling av islam kan gjøre det vanskelig for religionslærere å undervise, spesielt dersom et terrorangrep bidrar til negative assosiasjoner blant elevene, og derav tanken fra «noen muslimer til alle muslimer».

Religionsfaget: dannelses- og utdanningsoppdraget

«Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Samfunnsoppdraget innebærer at den enkelte elev skal tilegne kunnskap, ferdigheter og kompetanser som skal være grunnlaget for elevens selvstendighet senere i livet (Stray, Skolens samfunnsmandat, 2018, s. 13). Dette innebærer blant annet at «opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Den skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv»

(Kunnskapsdepartementet, 2017, ss. 9-10). Skolen har også et dannelsesoppdrag.

Religionsdidaktiker Bengt Ove Andreassen beskriver at en sentral ide innenfor dannelsesestenkningen har vært at «dannelses handler om et møte med det ukjente utenfor individet, som stimulerer dets vekst og utvikling» (Andreassen, 2016, s. 229). Dannelses av elever kan videre bidra til å gi «nye perspektiver på andre og ens egen identitet, samt produsere selvinnsikt» (2016, s. 229). Andreassen påpeker at religionsfaget som dannelsesfag skal gi både kunnskaper og stimulere dannelsesprosessen, samt være med på å plassere faget i en global og internasjonal sammenheng slik at elevene kan se seg selv i en større sammenheng (2016, s.231-232). Wolfgang Klafki peker på at for at religionsfaget skal være et dannelses fag må «undervisningen gå utover den rene kunnskapsformidlingen og kunnskapstilegnelsen, og våge å referere til ‘nøkkelproblemer’» (Klafki, 1997, sitert i Andreassen, 2016, s.232-233). Slike «nøkkelproblemer» kan være dagsaktuelle temaer, religion, politikk og medier, med andre ord vil diskusjon av sensitive gå under et slikt nøkkelproblem.

Demokrati og medborgerskap er tverrfaglige temaer både i KRLE og Religion og etikk og et av målene er å «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Diskusjon av sensitive temaer i religionsundervisningen fremmer meningsbrytning, og kan dermed styrke ens egne argument og refleksjoner, samt få økt forståelse av andres

perspektiv. Sensitive temaer kan dermed bidra til at eleven blir «en selvstendig, rettferdig, solidarisk og tolerant person, som respekterer ulikhet, mangfold og bidrar til muligheten for demokratisk sameksistens» (Stray, 2018, s. 13).

Kapittel 3. Tidligere forskning

Begrepsavklaring

Sensitive og kontroversielle temaer

Sensitive og kontroversielle temaer har tiltrukket seg mye oppmerksomhet i det religionsdidaktiske miljøet og i den norske skolen generelt, og det har også vært mange forskningsbidrag. Målet med denne oppgaven er ikke å komme med en klar definisjon, eller begrunne hvorfor temaet i denne masteroppgaven er sensitivt og/eller kontroversiell eller ikke, men heller presentere de ulike synene og posisjonene for å vise at dette er et komplekst felt i vekst.

Marie von der Lippe har i lys av religionsdidaktikk undersøkt hva som defineres som kontroversielle spørsmål, hvem som avgjør om noe er kontroversielt, og hvordan det påvirker emnene som undervises i (Lippe, 2019, s. 400). I skolesammenheng påpeker Lippe at: «what teachers perceive as controversial and what issues they find challenging to teach is dependent on the context, the teachers subject knowledge and their pedagogical and didactical skills to moderate challenging discussions in the classroom» (Lippe, 2019, s. 401). Hva som defineres som kontroversielt har med andre ord mye sammenheng med læreres oppfatning, fagkunnskap, samt pedagogisk og didaktisk kompetanse, noe som i stor grad vil variere fra lærer til lærer. Lippe fremhever videre: “what is considered controversial in one school- or even in one class – may be of no significance in another” (Lippe, 2019, s. 401). Det er dermed ikke bare lærere som konstaterer hva kontroversielle temaer i skolesammenheng er, men også oppfatningen skolen og klassen har. Med andre ord er det veldig subjektivt hva som defineres som kontroversielt, noe som gjør temaet spesielt komplekst og dermed også utfordrende.

Robert Stradling bidro tidlig med en definisjon kontroversielle temaer da han i 1980 foreslo «controversial issue as the type of issue that divides a populace and that generates conflicting explanations and solutions based on alternative value systems» (Robert Stradling, 1984, referert i Lippe, 2019, s. 404). Som Lippe drøfter, er denne definisjonen betydelig åpen og kan derfor markere flere temaer og samfunnsdebatter som kontroversielle, blant annet spørsmål som rører ved seksualitet (Lippe, s. 405). Michael Hand utfordrer Stradling sin definisjon da han mener det er argument som strider mot, blant annet at «the existence of dispute is an unpromising criterion for what

should be taught nondirectively» (Hand, 2008, s. 214). Med «nondirectively» menes det at temaet burde undervises som åpent og upartisk fremfor normativt (Lippe, 2019, s. 405). Videre argumenterer Hand: «many actual disputes in society at large are about questions to which there are entirely satisfactory and well-established answers, and which no educator would be much inclined to teach as controversial» (Hand, 2008, s. 214). Det som fremmes av Hand i disse sitatene er at det ikke er nok i seg selv at det er sterkt uenighet om temaet for å kunne definere det som kontroversielt.

Hand mener et bedre alternativ for hva som definerer temaer som kontroversielle er «contrary views that can be held on it without those views being contrary to reason» (Hand, 2008, s. 217). Hva som er kontroversielt må støttes av det han kaller et epistemisk kriterium, som går ut på at flere argument må støttes opp av kunnskap eller «rational proof» (Hand, 2008, sitert i Lippe, 2019, ss. 404-405). Temaer som for eksempel mobbing, rasisme eller fordommer går derfor ikke under kontroversielle fordi dette er temaer «which only one view is epistemically justifiable: namely, the view that they are morally bad or wrong» (Hand, 2008, s. 217). I lys av dette gir Hand noen anbefalinger til lærere som skal undervise om kontroversielle temaer. Dersom temaet har rasjonelle argument, skal læreren ikke åpne opp for diskusjon, men heller «promote this viewpoint». Dersom det er to eller flere synspunkt kan det diskuteres «openly and impartially» (Hand, 2008, sitert i Lippe, 2019, s. 405). Dette synspunktet har også blitt kritisert, blant annet av Lippe som diskuterer hvilken betydning det har for oss lærere å undervise om noe som kontroversielt. Som didaktiker trekker hun frem at lærere har en rekke andre hensyn de må ta til vurdering når de underviser om noe kontroversielt i religionsundervisninger (Lippe, 2019, s. 407). Blant annet peker hun på at lærere må være oppmerksomme på “different experiences, perspectives and positions” som kan være til stede i klasserommet og «that how she or he manages this diversity of perspective is crucial» (Lippe, 2019, s. 407). Lippe påpeker at det er ulike faglige forståelser og kriterier av hva som er kontroversielle temaer i undervisningen, og at det også er en spenning mellom hva som oppfattes som kontroversielt i samfunnet, og hva skolen bør presentere som kontroversielt (Lippe, 2019, s. 405).

Kontroversielle temaer er sensitive temaer, eller?

Jeg har pekt på de mange faglige synspunktene og kriterier som indikerer hva kontroversielle tema er, og det er ikke et entydig svar på hva som går under definisjonen.

Trine Anker og Marie von der Lippe trekker frem temaer som blant annet religiøst og ideologisk motivert terror, bruken av hijab og niqab, og kjønnsdelt svømmeundervisning på skolen (Lippe, 2019; Anker & Lippe, 2016). Robert Stradling peker på stort sett alle temaer hvor det er verdier og meninger i konflikt, mens Europarådet trekker frem religiøse spenninger, religiøs ekstremisme, vold, radikaliserings, og nettmobbing som eksempler på kontroversielle temaer (Europarådet, 2015, s. 14). Det er med andre ord et akademisk felt, med flere delte meninger. Diskusjonen har til nå vært mye rundt begrepet kontroversielle temaer, men hva defineres da som sensitivt? Noen vil kanskje hevde at det er klare skiller, andre ikke. Selv opplever jeg at også dette tema feltet er komplekst, forvirrende, og utfordrende. Mye fordi begrepene ofte i forskning omtales som om det skulle være det samme (Anker & Lippe, 2016, 2015; Kerr & Huddleston, 2015; Toft, 2020).

Dianne Gereluk diskuterer i boken *Education, Extremism and Terrorism: What Should Be Taught in Citizenship Education and Why* hvordan temaer som er sensitive ikke nødvendigvis trenger å være kontroversielt (Gereluk, 2012, s. 74). Hun bruker eksempler som hvordan vanskelige temaer som død og skilsmisse kan vekke følelsesmessige reaksjoner, men at de ikke nødvendigvis er kontroversielle av den grunn (Gereluk, s. 74). Hun bruker også ekstremisme og terrorisme, som flere forskere har definert som kontroversielt, som eksempel. Gereluk beskriver at terror «surely are sensitive» i det faktum at det er et vanskelig tema å snakke om, men at det kanskje ikke er kontroversielt «in the sense that they are simply morally wrong» (Gereluk, s. 74). Dermed løfter hun frem begrepet «sensitive controversy», som bygger på temaer som kan være «both sensitive and controversial in nature» (Gereluk, s. 74). Dette er temaer som vekker «public dispute and an issue on which people are easily moved to distress, anger or offence» (Gereluk, s. 74).

Andre forskere som viser til emosjonelt engasjement, at det er forskjellige verdier, og meninger i konflikt er definisjonen til Beate Goldschmidt-Gjerløw, Kristin Gregers Eriksen og Mari Kristine Jore som skriver:

Konseptene kontroversielle og sensitive brukes som en samlebetegnelse på tema og problemstillinger som preges av høy følelsesmessig og politisk intensitet, som kan skape

debatt og uenighet, og som berører elever og læreres liv, menneskeverd og identitet på ulike måter (Goldschmidt-Gjerløw, Jore, & Eriksen, 2022, s. 14).

På lik linje med Gereluks «sensitive controversy», bruker denne definisjonen tydelig sensitive temaer og kontroversielle temaer som en «samlebetegnelse». I denne oppgaven vil det ikke være klare skiller i hva som er kontroversielle og sensitive temaer, jeg vil derfor ta i bruk definisjonen til Gereluk og Goldschmidt-Gjerløw m.fl. som bygger på det jeg opplever som en kombinasjon. Etter datainnsamlingen av materialet og analysen av det, har jeg innsett at det også for mange lærere ikke er noe skille på hva som er sensitivt og kontroversielt. Jeg opplever likevel at begrepet sensitivt trekker mer i retning av elevenes følelser, og at kontroversielle temaer er mer en intellektuell slagside for lærerne. Det var derfor naturlig å bruke en definisjon som trekker disse to definisjonene sammen. For å være konsekvent har jeg forholdt meg til begrepet «sensitivt», likevel vil jeg understreke at det er måten lærere snakker om disse temaene som er viktig, ikke hvilke definisjoner jeg eller andre forskere tar i bruk.

Hvorfor defineres casen som sensitiv?

Som tidligere nevnt, vil jeg i denne teksten bruke Gereluk og Goldschmidt-Gjerløw m.fl. sine definisjoner. I lys av religionsundervisning har terrorisme flere ganger blitt definert som et kontroversielt tema (Flensner, 2019; Toft, 2020; Anker & Lippe, 2016). Ettersom casen jeg tar utgangspunkt i er relatert til terrorangrepet under Pride i Oslo, vil det naturlig gå inn under definisjonen kontroversielt. Men hva gjør den sensitiv? I tillegg til å omhandle terrorisme, åpner artikkelen også opp for temaer som seksualitet, homofili, ekstremisme, og religion. Denne casen tar derfor opp flere temaer, som individuelt kan oppfattes som både kontroversielle og sensitive, og som kan berøre enkeltelever i klasserommet på veldig ulike måter. Imidlertid kan temaene felles forårsake diskusjoner som kan vekke sterke følelser, skape konflikt, og uenighet blant elevene i klasserommet.

Sensitive temaer i skolen og didaktiske utfordringer som følger med

I 2015 lanserte Europarådet en læringsressurs rettet mot lærere for å støtte og fremme undervisning i kontroversielle temaer i skoler over hele Europa. Læringsverktøyet er utviklet og formet av representanter fra ulike europeiske land, og tar utgangspunkt i politiske anbefalinger, praktisk erfaring og forskning fra både Europa og andre deler av verden (Europarådet, 2015, ss. 5-6). I dette materialet siteres blant annet Robert

Stradling som trekker frem to grunner til hvorfor lærere bør undervise om sensitive temaer: saksrelaterte og prosessrelaterte grunner (Stradling, 1984, sitert i Europarådet, 2015, s. 14). Saksrelaterte grunner tar utgangspunkt i at temaet berører de viktige samfunnsmessige, politiske, økonomiske eller moralske spørsmål i vår tid, eller at temaet har direkte relevans for elevenes liv (Europarådet, 2015, s. 14). På den andre siden tar prosessrelaterte grunner utgangspunkt i at «innholdet i temaet er mindre viktig enn det diskusjonen kan bidra til i form av lærdom, holdninger og atferd» (Europarådet, 2015, s. 14). Ifølge Europarådet er slike grunner personlige, tverrfaglige eller demokratistyrkende. Dette inkluderer forståelsen av at konflikt ikke er farlig, men en naturlig del av demokratiet, evnen til å føre dialog og tenke kritisk, samt kunnskap om medborgerskap og samfunnsspørsmål (Europarådet, 2015, s. 15). Undervisning av sensitive temaer kan derfor bidra til å styrke dannelsingsoppgaven og utdanningsoppgaven skolen har.

Europarådets læringsverktøy adresserer også de ulike utfordringene lærere står overfor ved å undervise i kontroversielle og sensitive temaer. Disse utfordringene deles inn i fem kategorier: undervisningsstrategi, hensyn til elevenes følelser, stemning og kontroll i klasserommet, mangel på spesialkunnskap, og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer (Europarådet, 2015, s. 15). Disse utfordringene har blitt påpekt gjentatte ganger både i tidligere undersøkelser og forskning. I 2020 ble det gjennomført en undersøkelse blant lærere som viste at flere av dem har unngått å ta opp temaer som religion, seksualitet og rasisme av frykt for at det kunne være støtende for noen av elevene (Utdanningsnytt, 2020 henviser til Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s.14). Dette kan skyldes forskjellige faktorer, blant annet uenighet om begrepsforståelser, politiske kontroverser og at slike temaer ofte oppfattes som sensitive (Goldschmidt-Gjerløw, Jore, & Eriksen, 2022, ss. 14-15). Ifølge Goldschmidt-Gjerløw m.fl blir kontroversielle og sensitive temaer ofte aktualisert i klasserommet basert på nyhetsbildet eller elevene sin nysgjerrighet. Dette kan resultere i at lærere må håndtere spontane diskusjoner i klasserommet selv om de ikke kjenner bakgrunn for saken, og man er derfor avhengig av god undervisningspraksis og pedagogisk klokskap (Goldschmidt-Gjerløw, Jore, & Eriksen, 2022, s. 16).

Bengt Over Andreassen fremhever også at en didaktisk utfordring lærere kan kjenne på i undervisningen, kan være å adressere hvordan religioner kan være knyttet til konflikter.

Konflikter kan dukke opp når temaer som religion og kultur diskuteres, eller når den politiske dimensjonen ved religionen blir tatt opp (Andreassen, 2016, s. 148). Videre trekker han frem at selv om lærere ikke adresserer konflikter i undervisningen, så er det en mulighet for at elevene selv bringer opp slike temaer (Andreassen, s. 148).

Andreassen trekker frem at dersom det skal være en forventning om at lærere kan undervise på en måte som er relevant for elevene, med henvisning til samfunnet og livet utenfor klasserommet, er det vanskelig å unngå sensitive temaer som religiøs vold, terrorisme og ekstremisme (Andreassen, s. 150). Selv om det er en forventning om at lærere skal undervise, uttrykker mange lærere at de føler seg dårlig rustet til å håndtere diskusjoner som omhandler ekstremisme og vold (Andreassen, s. 150). En løsning kan være, ifølge Andreassen, å forberede kommende lærere til å håndtere slike temaer i utdanningsløpet, blant annet ved å ha større fokus på diskusjon og utforskning av slike temaer, samt skape en diskurs som bidrar til å «nyansere og komplettere tidvis stereotypiske debatter og mediefremstillinger» (Andreassen, s. 150). Ved å gjøre dette mener Andreassen at også den holdningsdannende siden kommer sterkere frem, ved at en lærer seg å forholde seg til ulike meninger, de kontroversielle sidene ved religion, og at det er ulike forståelser av terror og ekstremisme (Andreassen, s. 150). Som lærer må en da blant annet bevisstgjøre elevene på hvordan media kan påvirke vårt syn på religion, og hva vi tror vi kan om religion (Andreassen, s. 150). Et mål en burde strebe etter i klasserommet er det å kunne ta opp kontroversielle temaer eller konfliktperspektiver som kan bidra til innsikt i religion og samtidig kunne skape samfunnsbevisste elever (Andreassen, s. 150).

Alternativer til navigeringer

Diana Hess (2005) har i sin forskning «How Do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues?», sett hvordan læreres egne synspunkt kan påvirke diskusjonen av kontroversielle temaer. Hun identifisert fire tilnærminger lærere anvender i diskusjon av kontroversielle temaer: *denial* (fornektende), *privelege* (favoriserende), *avoidance* (unngående) og *balance* (balanserende) (Hess, 2005, ss. 47-48). En fornektende tilnærming er når læreren anvender temaet som om det ikke er kontroversielt, og diskuterer temaer som om det er et klart fasit-svar fremfor flere sider av en sak. Hess eksemplifiserer dette med en lærer som ønsket å ta opp dødsstraff i USA i undervisningen, ikke for å diskutere de mange sidene ved temaet, men for å fremme det som et spørsmål med et tydelig fasitsvar (Hess, s. 47). Den favoriserende tilnærming er

lik den fornektende med tanke på at lærer diskuterer temaet ledende som peker mot at det er et riktig svar, imidlertid er læreren her klar over at temaet er kontroversielt (Hess, s. 48). Det å møte kontroversielle temaer med en unngående tilnærming innebærer at lærer er klar over kontroversen rundt temaet, men har så sterke meninger at hen velger å ikke undervise om det fordi det ikke kan bli gjort på en pedagogisk nøytral måte (Hess, s. 48). Hvordan lærere forholder seg til sensitive temaer kan derfor ha mye å si for hvordan diskusjonen utarter.

Det kan tenkes at en balanserende tilnærming er det lærere bør strebe etter, på denne måten kan temaene diskuteres med minst mulig innvirkning fra lærer, samtidig vil flere perspektiver løftes frem. Ifølge Janicke Stray og Emil Sætra er det flere pedagogiske grunner for at lærerne bør være tilbakeholdende med å fremme egne synspunkter (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Eksempler som trekkes frem er at elever kan bli mer tilbakeholdne i å stille spørsmål, at de ikke tørr å stille seg kritisk fordi lærer har fremmet et synspunkt som setter standard for klassen, og at elevene unngår å utforske selv (Stray & Sætra, 2016, s. 280). Imidlertid fremhever Diane Gereluk at det er noen tilfeller lærere har et «moral directive to guide students» (Hand, 2006, 2008, 2010 sitert i Gereluk, 2012, s. 80). Gereluk hevder at det er tilfeller i kontroversielle spørsmål hvor lærere må lede elevene i en etisk eller moralsk retning fremfor å la elevene selv forstå (Gereluk, 2012, sitert i Stray & Sætra, 2016, s. 281). Gereluk eksemplifiserer dette med at det ville vært kritikkverdigg dersom elever blir overlatt til å forstå hendelsene rundt 9/11 uten at læreren styrer dialogen, da dette i verste fall kan føre til «irrasjonelle holdninger som islamofobi og muslimhat» (Gereluk, 2012, sitert i Stray & Sætra, 2016, s. 281).

Marie von der Lippe og Solveig Moldrheim har i et intervju gjort av Jørgen Jelstad presentert flere strategier og råd til lærere når de skal undervise om sensitive og kontroversielle temaer. Noe av det de trekker frem er å ha et klart mål med undervisningen og gjør gode didaktiske valg tilhørende det, ha kompetanse til å kunne nyansere og presentere ulike perspektiver, og kunne skape en trygghet for elevene slik at de tør å utforske rundt temaet (Lippe & Moldrheim sitert i Jelstad, 2020). Tryggheten i klasserommet handler ofte om relasjonen læreren og elevene har, og bør bygge på ærlighet og tillit (Europarådet, 2015, s. 19). For å oppnå en slik relasjon foreslår Europarådet at en kan lage klasseregler eller spilleregler for diskusjon, på den måten har man klare retningslinjer for hvordan man skal opptre når en er uenig eller har

motstridende synspunkt (s.19). Lippe og Moldrheim påpeker at en som lærer må være bevisst på at det vil komme situasjoner hvor elever kan uttrykke meninger som kan være kontroversielle og sensitive, og at disse og skal få kunne uttrykke seg men at en som lærer da må være korrigerende og komme med innspill som kan være nyanserende (Lippe & Moldrheim sitert i Jelstad, 2020).

Kapittel 4. Teoretiske perspektiver: didaktikk og representasjoner

Teoretisk bakgrunn

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere i religionsfaget reflekterer rundt egen undervisning i sensitive temaer, med fokus på terrorangrepet 25. juni 2022 i Oslo som casestudie. For å belyse forskningsspørsmålet har jeg valgt å ta i bruk ulike teoretiske tilnærminger knyttet til *ubehagets pedagogikk*, *safe space* og *brave space*, *uenighetsfellesskap* samt *representasjon av religion*. Disse konseptene og perspektivene er kjerneemner i fagdidaktikk, og gir en teoretisk forankring i analysen av hvordan lærere navigerer undervisning i sensitive temaer innenfor religionsfaget. Begrepene kan blant annet gi større innsikt i hvordan lærere møter eventuelle ubehag i klasserommet, samt deres strategier i å navigere i temaer som kan oppleves vanskelig å snakke om. Videre er dette sentrale begrep i diskusjonen rundt sensitive temaer hvor lærere kan oppleve å måtte håndtere mangfold av perspektiver og uenigheter blant elever. Samtidig som de skal prøve å skape et fellesskap i klasserommet som fremmer åpenhet, og respektfull diskusjon. Jeg kommer også til å belyse teori rundt representasjon av religion fordi jeg ønsker å se om lærere opplever at mediers informasjon om islam påvirker deres navigeringer til religionsundervisningen. Temafeltet er komplekst og ofte kontekstavhengig, og som lærerstudent har jeg merket meg at mange lærere finner undervisning av sensitive temaer krevende og spesielt vanskelig. Disse teoretiske perspektivene er valgt for å få en dypere forståelse av dynamikken som oppstår når vi som lærere underviser om sensitive temaer i religionsfaget. Det kan også hjelpe oss lærere til å reflektere mer over hvordan vi kan navigere i disse temaene på en måte som er respektfulle og inkluderende, samtidig som det vil kunne hjelpe elevene med å utvikle egne tanker og perspektiver.

Didaktisk perspektiv

Ubehaget pedagogikk

Sensitive temaer kan i undervisningssammenhenger utløse forskjellige følelsesmessige reaksjoner, deriblant ubehag. Konseptet "*Pedagogy of discomfort*" ble opprinnelig presentert av professor Megan Boler i 1999, og har siden blitt videreutviklet av henne og Michalinos Zembylas som et pedagogisk rammeverk for å utforske temaer som «forskjeller, rase, og sosial rettferdighet» (Boler and Zembylas, 2003, sitert i Røthing, 2019, s. 44). Målet med «ubehagets pedagogikk» er ifølge Boler og Zembyla å utfordre

elever og lærere følelsesmessig, og skape et engasjement som går utenfor komfortsonene deres» (Boler and Zembylas, 2003, sitert i Røthing, 2019, s. 44). Professor Åse Røthing tar dette konseptet med i egen forskning. Ifølge Røthing har norsk klasseromsforskning vist at lærere møter på ubehagelige situasjoner i klasserommet når elever ytrer seg negativt eller hatefullt om temaer som kan være sensitive eller kontroversielle (Røthing, 2019, s. 42). Ved å spørre hva lærere kan tjene på å dvele med ubehag i stedet for å prøve å unnslipe det, har hun undersøkt hvordan ubehagets pedagogikk kan fremme «kritiske refleksjoner og inkluderende opplæring» (Røthing, s. 41). Hun trekker blant annet frem at selv om det å konfrontere og håndtere ubehag kan være en utfordrende oppgave for både lærere og elever, er ikke det noe som bør fryktes eller unngås. Men heller noe som kan «forstås som en ressurs» (Røthing, s. 44). Hun peker også på at å møte «ubehaget og ambivalensen er viktig i antirasistisk og antidiskriminerende undervisning» (Røthing, s. 44).

Selv om ubehag kan åpne for dialog og diskusjon, er det ifølge Røthing noen etiske implikasjoner som kommer med dette ubehaget (Røthing, 2019, s. 45). Noen av spørsmålene som Røthing reflekterer rundt, er blant annet om det er etisk forsvarlig for lærere å bevisst skape ubehagelige situasjoner for elever når det gjelder sensitive temaer som fordommer, rasisme og undertrykkelse (Røthing, s. 53). Videre drøfter Røthing spørsmålet «om det er riktig å eksponere elever for ubehaget som knyttes til slike temaer?» (Røthing, s. 53). Røthings funn belyser at disse spørsmålene er nært knyttet til diskusjoner om læringsmiljø, og at det må tas i betraktning at det som oppleves som ubehagelig for en elev, kan være annerledes for en annen (Røthing, s. 53). Ut ifra denne uttalelsen kan en trekke linjer til spørsmålet som stilles av religionsdidaktikerne Karin Kittelman Flensner og Marie von der Lippe: «å være trygg fra hva? og trygg for hvem?» (Flensner & Lippe, 2019, s. 275). De diskuterer blant annet hva det er som kan skape utrygghet i et klasserom, og drøfter viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø når man som lærer skal adressere spørsmål som kan være utfordrende eller sensitive for elever i undervisningen (Flensner & Lippe, 2019, s. 175).

Safespace og bravespace

Safe space

Konseptet «safe space» har sitt opphav i kvinne- og LHBT-bevegelsen på 1970 tallet, og ble opprinnelig brukt i fysiske møteplasser hvor likesinnede kunne møtes og dele erfaringer i trygge miljø (Flensner & Lippe, 2019, s. 276). I senere tid har begrepet i hovedsak blitt integrert i høyere utdanning som et fremtredende konsept for å understreke nødvendigheten av at klasserommet skal preges av trygghet og respekt (Flensner & Lippe, 2019, s. 276). Brian Arao og Kristi Clemens beskriver et miljø som tillater elever å engasjere seg med hverandre over kontroversielle temaer med ærlighet, sneistivet og respekt som «safe space» (Arao & Clemens, 2013, s. 135). Brian Arao og Kristi Clemens refererer også til Lynn Holley og Sue Steiner som beskriver «safe space» som «environment in which students are willing and able to participate and honestly struggle with challenging issues» (Lynn Holley og Sue Steiner, 2005 referert i Arao & Clemens, 2013, s. 138). Andre forskere har definert «safe space» som «an environment in which everyone feels comfortable expressing themselves and participating fully, without fear of attack, ridicule, or denial of experience» (National Coalition for Dialogue & Deliberation referert i Arao & Clemens, 2013, s. 138). Essensen i konseptet «safe space» er at elever i et læringsmiljø skal føle seg trygge på kunne være åpne i temaer som er utfordrende, kontroversielle og sensitive. Dette innebærer blant annet at deltakerne ikke skal oppleve frykt eller negativ respons når de uttrykker en mening.

Karin Flensner og Marie von der Lippe utforsket dette konseptuelle begrepet i kontekst av klasseromsundervisning, med fokus på hva det innebærer å være trygg, og trygg for hvem. Her tar de utgangspunkt i at «safe space» i deres tilfelle skal bety at elevene bør føle seg trygge, og skal kunne snakke åpent uten frykt for negative reaksjoner fra medelever eller læreren (Flensner & Lippe, 2019, s. 276). Videre peker de på at «safe space» konseptet kan være både motstridende og kritikkverdigg. De eksemplifiserer dette ved å vise til det paradoksale i at det «trygge rom» skal være åpent for alle perspektiver og meninger, samtidig som «åpenheten» må reguleres gjennom enighet, og et sett av regler blant elevene (Flensner & Lippe, 2019, s. 276). Denne praksisen kan derfor resultere i at man unngår å diskutere sensitive og kontroversielle temaer. Det som da kan være et forsøk på å skape et trygt læringsmiljø, blir heller sett på som en begrensning for ytringsfriheten.

Flere forskere har diskutert om ordet «trygghet» er en god terminologi å bruke. Dette fordi det ikke er noe garanti, eller grunnlag for at lærere kan love elever det trygge rommet elevene kanskje forventer å få i klasserommet. Bruken av «safe space pedagogikk» har dermed blitt kritisert fra flere hold. En av de fremtredende kritikerne, Robert Boostrom, argumenterte for at utdanning ikke burde være trygg og komfortabel, og at lærere «trenger å håndtere konflikter, ikke forby den». Videre hevder han at metaforen «trygt rom» heller er et hinder for læring (Boostrom, 1998, sitert i Flensner & Lippe, 2019, s. 278). Boostrom hevder at dersom elevene skal utvikle kritisk tenkning, fantasi og individuelle valg må de eksponeres for ulike synspunkter og posisjoner. Samtidig understreker han at elevene «må lære hvordan de kan møte denne typen kritikk i klasserommet» (Boostrom, 1998, sitert i Flensner & Lippe, 2019, s. 278). Betty Barrett deler også kritikken av konseptet «safe space». Hun hevder at det å gi en forventning om at klasserommet er et trygt rom for elevene når verden utenfor ikke er det, ikke bare er urealistisk, men det er også farlig (Barrett, 2010, gjengitt i Flensner & Lippe, 2019, s. 278). Lars Laird Iversen stiller seg bak kritiker og filosof Eamonn Callan. Sistnevnte tar opp viktige spørsmål knyttet til ytringsfrihet og argumenterer for at mange kritikere ser på begrepet «safe space» som «an attack on academic freedom and the right to free speech» (Callan, 2016, sitert i Iversen, 2019, s. 316). Han trekker blant annet frem at det å oppfordre elevene til å være sivile og respektere verdigheten til de andre elevene i rommet, kan begrense kritiske meninger og ytringsfriheten til både lærer og elever når man diskuterer vanskelige eller sensitive temaer (Iversen, 2019, s. 318).

Brave space

Karin Flensner og Marie von der Lippe fremmer «brave space» som bedre alternativ for «safe space». Ved å ta utgangspunkt i empirien gjort av Aaro og Clemens, trekkes det frem at selv om noen elever opplever situasjonen som trygg, kan andre oppfatte den som utrygg. Flensner og Lippe viser til opplevelsen av at hva som er trygt, ofte er nært knyttet til maktforhold og identitetsproblemstillinger (Flensner & Lippe, 2019, s. 283). Som et alternativ til begrepet «safe space» har derfor «brave space» blitt trukket frem i akademisk diskurs. Begrepet «brave space» diskuteres av blant andre førsteamanuensis Darin Ryujin, professor Deshana Collett og Karen Multitalo. De påpeker at et «trygt rom» ikke kan forveksles med et komfortabelt rom, og at elevens vekst er avhengig av å konfrontere utfordrende og ubehagelige temaer (Multitalo, Ryujin, & Collett, 2016, s. 86). Videre fremmer de at læring skjer når elevene tør å ta risiko, samt ubehaget ved å gi

slipp på tidligere holdninger for å oppnå nye perspektiver (Mulitalo m.fl, 2016, s. 87). For å opprettholde dette må en skape et klima for elevene som styres mot det «modige rom». For å forme et «brave space» for dialog, er det viktig at vekten legges på mot, heller enn illusjonen om trygghet. Det er også avgjørende å diskutere med elevene forskjellen mellom trygghet og komfort (Mulitalo m.fl, s. 87).

Brian Arao og Kristi Clemens fremmer også tanken om «brave space» og støtter seg til Robert Bostrooms kritikk av «safe space-ideen». De argumenterer for at modighet er viktig når man skal veilede studenter til å forstå og møte utfordringer knyttet til dialog om mangfold og sosial rettferdighet (Arao & Clemens, 2013, s. 142). Videre trekker de frem at dersom en fokuserer mer på å være modig fremfor illusjonen av trygghet i klasserommet, vil «lærere være bedre rustet til å oppnå pedagogiske mål og å legge til rette for en genuin dialog om utfordrende og kontroversielle emner" (Arao & Clemens, 2013, s. 142). Flensner og von der Lippe viderefører Arao og Clemens begrep om «brave space», og trekker frem at overgangen fra et «safe space» til et «brave space» kan være en nyttig tilnærming for å forberede elevene på diskusjoner som kan oppleves utfordrende, samtidig som de øker involvering i egne læringsprosesser (Flensner & Lippe, 2019, s. 283). For å skape et «brave space» mener Flensner og von der Lippe at deltakerne aktivt bør bidra til å etablere grunnregler og forme normer og forventninger i klasserommet. Etableringen av «brave space» krever med andre ord at alle deltakerne er åpne for å utfordre egne komfortsoner for å utforske de temaene som diskuteres (Flensner & Lippe, 2019, ss. 183-184). Både Lars Iversen, Karin Flensner og Marie von der Lippe argumenterer for at begrepet «uenighetsfellesskap» er et bedre alternativ enn «safe space».

Uenighetsfellesskap

Religionssosiologi Lars Laird Iversen mener at religionsundervisningen i skolen kan være en arena for elever for å øve på ferdigheter som samarbeid, argumentasjoner, selvrefleksjon og karakterstyrke som medborger (Iversen, 2016, s. 112). Et godt utgangspunkt for lærere som underviser om religion i et demokratisk og religionspluralistisk samfunn, er å betrakte religionsfaget i skolen som et «konstruktivt uenighetsfellesskap» (Iversen, 2016, s. 101). Videre understreker Iversen at uenighet ikke trenger å utgjøre en «trussel mot fellesskapet; tvert imot kan det å undertrykke uenighet gjøre gruppen mindre trygg og mindre effektiv, da informasjon og argumenter

ikke får komme til uttrykk» (Iversen, s. 101). Derimot vil et religionsfag som anerkjenner og håndterer uenigheter, «styrke arbeidet med å fremme viktige mål som deltakelse, nytenkning og ytringsfrihet» (Iversen, 2016, s. 101). Religionsdidaktiker Geir Skeie og pedagog Hildegunn Fandrem peker på at i et uenighetsfellesskap ligger fokuset hovedsakelig på å utvikle og transformere disse uenighetene til læring. De nevner videre at uenighetsfellesskap kan brukes i klasserommiljø hvor målet er at elevene skal bli intellektuelt utfordret, og eksperimenterer med nye perspektiver og posisjoner (Skeie & Fandrem, 2021, s. 243). Skeie og Fandrem reiser også spørsmålet om det er mulig å bygge tillitt når uenighetsfellesskapet skal etableres, eller om det er en forutsetning som må være til stede i gruppen fra start (Skeie & Fandrem, s. 243).

Integrert i lærerplanens overordnede del «sosial læring og utvikling», pekes det på at «å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Ifølge Marie von der Lippe innebærer dette at elevene skal trene på både å lytte og å fremme egne meninger innenfor rammene av et uenighetsfellesskap (Lippe, 2021, s. 26). Dersom lærere følger disse prinsippene i klasserommet, kan det styrke elevene sin evne til å diskutere temaer som kan oppleves sensitive til tross for meningsforskjeller. Dette kan videre ruste dem til å snakke om sensitive temaer, samtidig som de fremmer gjensidig forståelse og respekt.

Klasserommet må dermed bli en arena for uenighet. Iversen presenterer flere metoder for å danne gode uenighetsfellesskap. Den viktigste måten å gjøre dette på er hovedsakelig et langsiktig og godt sosialt pedagogisk arbeid. For lærere er dette et krevende og langsiktig arbeid som innebærer å transformere klasserommet til et trygt miljø for uenighet. Dette preges av gjensidig kjennskap blant elever, og en opplevelse av trygghet og overbevisning om at de ikke vil bli utsatt for erting eller hets som følge av deltakelse i diskusjoner (Iversen, 2016, s. 112). Iversen hevder videre at ved å gjøre klasserommet til en arena for uenighet, kan religionsundervisningen bli en plattform og et øvingsområde for å danne uredde og problemløsende borgere som besitter evnen til å håndtere uenigheter, både innen og mellom religiøse tradisjoner og fellesskap (Iversen, 2016, s. 116).

Representasjon av religion

Representasjonsspørsmål og fallgruver

Professor i religionsdidaktikk, Bengt Ove Andreassen, trekker frem betydningen av representasjonsspørsmål i religionsvitenskapen de siste tiårene (Andreassen, 2016, s. 121). Han fremhever den tosidige utfordringen lærere står overfor i undervisningssammenheng, hvor de må oppnå en god og faglig forsvarlig presentasjon av ulike religioner og livssyn innenfor begrensede tidsramme (Andreassen, 2016, s. 121). Med de tidsrammene lærere står ovenfor i skolen, tvinges de til å gjøre valg i forhold til hva som skal være med og hva som skal utelukkes. Andreassen sier at når lærere gjør valg, er det viktig at de er reflekterte, samt at de sikrer en saklig, upartisk og kvalitativ lik tilnærming til religionene (Andreassen, 2016, s. 122). Spørsmålet om hvem vi lar representere religion, er et sentralt og komplekst spørsmål som Andreassen stiller. Det er ingen tvil om at det er vanskelig å gjøre faglig gode valg når det gjelder hvem vi skal la representere religion i klasserommet. En løsning Andreassen kommer med er å vise til flere representasjoner for å vise bredde og mangfold (Andreassen, 2016, s. 123). Dette er også med på å utfordre elevers syn på religiøst mangfold i større grad. Elevene må forholde seg til at det finnes et mangfold av livsytringer og forståelser i samfunnet og verden, og ikke bare ett (Andreassen, 2016, s. 123).

Stereotypi og generalisering

Stereotypiske fremstillinger av religioner er derfor noe lærere må ta stilling til. Slike fremstillinger er unyanserte, ensidig og forenklet og kan forekomme i lærebøkene, media og i undervisningen (Andreassen, 2016, s. 132). Andreassen fremhever derfor viktigheten av å unngå essensialisering, som er en form for forenkling hvor en religion eller et religiøst syn blir redusert til en «essens» basert på noen få karakteristikk, og som ikke nødvendigvis representerer mangfoldet (Andreassen, 2016, s. 132). Videre påpeker han viktigheten av hvordan man som lærer bør bidra til en mer nyansert fremstilling av religion i religionsundervisningen, da en unyansert fremstilling er stereotypisk da det er både ensidig og forenklet (Andreassen, 2016, s. 132). Professor Jenny Berglund peker på at nyere forskning viser at det er en tendens til å generalisere og stereotypisere religioner, og særlig islam ved å fremheve de mest hengivne og involverte religionsutøverne i klasserom, lærebøker og pedagogiske filmer (Berglund, 2021, s. 184). Hun trekker også frem at samfunnet har en trendens til å «religiosifera»

mennesker, noe som går ut på å knytte handlingene mennesker utfører og verdiene de har til deres religiøse identitet, ikke til det faktum at de har andre identitets roller (Berglund, 2021, s. 184).

En annen faktor som bidrar til generalisering og stereotypier av religioner i religionsundervisningen, er ifølge Berglund bruken av verdensreligionsparadigmet, også kjent som verdensreligionsmodellen. Dette paradigmet behandler religioner som separate og distinkte enheter, og det legges vekt på å sammenligne og gruppere religioner etter en bestemt rekkefølge (Berglund, 2021, s. 186). Ifølge Filip Rasmussen er denne påstanden om at religionene behandles «mer eller mindre etter samme mal, en implisitt kritikk av Ninian Smarts dimensjonsmodell» (Rasmussen, 2019, s. 42). Berglund sier at det ikke er å bruke verdensreligionsmodellen i seg selv som er problemet, men de forutsetningene og forestillingene som reproduseres ved bruk av den. Berglund forsterker kritikken av dette paradigmet ved å sitere religionsviter Carole Cusack som peker på at verdensreligionsparadigmet: «has been criticized as a simplified, Western-centric, and exclusionary model of religion that close down interesting avenues of pedagogy and research» (Cusack, 2016, sitert i Berglund, 2021, s. 164). Ifølge Rasmussen forutsetter verdensreligionsmodellen at det som kalles «religion» har flere likhetstrekk enn ulikheter, noe som gjør at en kan «danne generaliserende påstander om hva religion er og hvordan religion fungerer» (Rasmussen, 2019, s. 52). Dette er blant annet med på å begrense forståelsen av mangfoldet og kompleksiteten til religioner over hele verden.

Mediers medvirkning

Andreassen trekker frem medier som en betydelig rolle i å medvirke forhåndskunnskapene som elevene bringer med seg til skolen. Holdninger til religion er ikke noe man er født med, men en sosial prosess som blant annet kommer gjennom oppdragelse og erfaringer. Ifølge Andreassen har også skolen blitt en viktig arena for slik sosialisering (Andreassen, 2016, s. 133). Hvilke førkunnskaper om religion elever har når de kommer til skolen varierer, men Andreassen hevder at det er mye som tyder på at mediers fremstillinger har vesentlig innvirkning på elever dersom de mangler personlig erfaring, eller om alternative kilder og informasjon er begrenset (Andreassen, 2016, s. 133). En viktig målsetting for religionsundervisningen bør, ifølge Andreassen, være å nyansere mediers representasjon av religion ved å tilføre faktabasert og upartisk kunnskap om religion, og hvor det interne mangfoldet innenfor religionen bør løftes

frem (Andreassen, 2016, s. 134). Han trekker frem medias rolle som en utfordring i religionsundervisningen, ikke nødvendigvis på grunn av feilaktig informasjon fra media, men snarere på grunn av ensidige og overforenklede fremstillinger av religioner. Andreassen hevder at dersom undervisningen utelukkende bygger på slike representasjoner, risikerer slike forestillinger å bli den dominerende kunnskapsbasen som elevene bygger sin forståelse av religioner på, noe som kan resultere i feiloppfatninger og misforståelser (Andreassen, 2016, ss. 133-134).

Representasjon av islam

Religionshistorikerne Cora Alexa Døving og Siv-Ellen Kraft har pekt på pressen som den viktigste kilden til informasjon om islam og muslimer for de fleste nordmenn. På bakgrunn av dette mente de at det var rimelig å anta at mediebildet påvirket folks forestillinger og holdninger til islam og muslimer (Døving & Kraft, 2013, ss. 124-125). Døving og Kraft reflekterte rundt hvorfor det lå så mye kraft i «islam i mediene». En mulig forklaring de presenterte var at lesere i majoritetsbefolkningen antok at det som ble fremstilt offentlig, samsvarer med det som fantes på individuelt nivå. Med andre ord, når det ble publisert fortellinger knyttet til islam i mediene, antok man at dette spilte holdninger og oppfatninger hos individene (Døving & Kraft, 2013, s. 148). Døving og Kraft viste til studier gjort av islam i medieoffentligheten, som i stor grad hadde dokumentert hvordan stereotypiske forestillinger ble reproduisert eller produsert (Døving & Kraft, 2013, s. 124). Videre fremhever de at når mediene fokuserte på islam, ble religionen ofte fremstilt gjennom eksepsjonelle hendelser eller saker fremfor det hverdagslige. Ved å legge mer vekt på det sensasjonelle kunne medielogikken ha større konsekvenser enn ved andre temaer (Døving & Kraft, 2013, s. 124). Det er likevel viktig å trekke frem at i dagens mediebilde er journalister blitt langt flinkere til å nyansere begreper som islam og muslim, og den enkelte muslim blir i større grad fremstilt som et individ snarere enn å bli betraktet som en representant for en gruppe (Døving & Kraft, 2013, s. 127).

Mediene har altså stor innflytelse på folks oppfatninger og holdninger, og mengden oppslag om en sak er avgjørende for hvor stor påvirkningskraft media får (Lippe, 2013, s. 9). Marie von der Lippe gjorde en kvalitativ undersøkelse av ungdommer for å se hvordan unge snakker om islam og muslimer i en norsk kontekst. Ifølge von der Lippe

sin undersøkelse snakker ungdommene om islam fordi islam og muslimer stadig er representert i nyhetene. Samtidig påpeker hun at flere av ungdommene gir uttrykk for at mediene fremstillinger gir et lite representativt bilde av muslimer, og at de ønsker andre representasjoner av islam i skolen (Lippe, 2013, s. 13). I analysen av intervjumaterialet ble det klart for von der Lippe at enkelte begreper og kategorier var mer fremtredende enn andre. Samtaler om religion og flerkultur ble ofte sentrert rundt islam og muslimer som forankringspunkter, og kollasjoner til «islam» og «muslimer» inkluderte begreper som «terrorisme», «selvmordsbombere» og «11.september» (Lippe, 2013, ss. 11-12). Videre mener hun at religion i stor grad er blitt «islamisert» i mediene, og det er derfor ikke overraskende at islam er det som oftest blir fokusert på når elever blir spurt om religion og religiøs mangfold. Von der Lippe trekker frem at mediene i Norge ofte har bidratt til prosesser der fordommer blir forsterket heller enn utforsket. Fordommene knyttet til islam har typisk blitt assosiert med terrorisme, men også med religiøse og kulturelle praksiser (Lippe, 2013, s. 24). Resultatet i von der Lippe sin forskning indikerer at religions- og livssynsundervisningen bør sentreres på hvordan religion blir presentert i mediene. I tillegg til dette er det viktig for læreren å øke eleven sin bevissthet rundt deres egen måte å snakke om religion på, hva de snakker om, og hvorfor de snakker slik de gjør. Ved å oppnå dette, kan det også være mulig å gjøre dem oppmerksomme på hvilke konsekvenser dette har for dem som berøres av fordommene (Lippe, 2013, s. 26).

Religionsdidaktiker Audun Toft har i nyere tid undersøkt bruken av medier og dens påvirkning i undervisningen. Hovedfunnene under hans doktorarbeid var at lærere opplevde mediedekning av islam som så utfordrende at mye av undervisningstiden gikk på å ta opp og diskutere aktuelle saker fra nyhetsbildet (Toft, 2021, s. 156). Under Tofts observasjoner av religionsundervisninger ble det tydelig at undervisningen om islam skilte seg sterkt fra de andre religionene. Det var blant annet større fokus på kontroverser, konflikter og potensielt problematiske sider av religionen (Toft, 2018, s. 262). Ifølge Toft ble disse temaene som oftest diskutert som en del av planlagte undervisningstimer, og nyhetsmedier ble stadig brukt for å vise relevans eller til å eksemplifisere ulike poeng (Toft, 2018, s. 262). Under intervjuene hans var alle lærerne som deltok, enig i at nyhetsbildet var en faktor de måtte ta hensyn til når de underviste om islam (Toft, 2018, s. 163). Alle lærerne valgte også å adressere kontroversielle temaer som terrorisme og ekstrem islamisme i undervisningen sin (Toft, 2018).

Argumentet som lå til grunn for deres behov for å sette søkelys på dette, var at nyhetsmediene er de mest innflytelsesrike kildene til eleven sin kunnskap om, og syn på islam og muslimer (Toft, 2018, s. 263). At elevene påvirkes av den stadige strømmen av mediedekning om islam som i hovedsak rettes mot konflikter og kontroverser, skaper ifølge lærerne i studien, en situasjon som fører til at kunnskapen elevene sitter igjen med om islam og muslimer betraktes som problematisk (Toft, 2018, s. 263). Lærerne føler derfor på at dette er temaer som er viktig å adressere i undervisningen (Toft, 2018, s. 263).

Problematikken Toft trekker frem med å bruke mediefremstillinger av islam i klasseromsundervisningen, er at det i noen tilfeller kan føre til en uheldig forsterkning og bekreftelse av medias etablerte assosiasjon av islam med blant annet terrorisme, konflikt og kontrovers (Toft, 2018, s. 275). Lærere må derfor være forsiktige med å vektlegge nyhetsdeknings når de har et mål om å nyansere og korrigere problematiske fremstillinger av islam (Toft, 2018, s. 275). Dette viser til hvilke utfordringer lærere står ovenfor ved å skulle balansere mellom å inkludere nyhetsdekning som en del av undervisningen, og samtidig være bevisste på å korrigere eventuelle problematiske fremstillinger av islam som kan oppstå gjennom medier. Selv om det er utfordrende, er det også et nyttig verktøy for å vise ulike perspektiver på religioner ved at elever får se og vurdere ulike mediesynsvinkler på religion kan bidra til å forbedre kritisk tenkning, samt gi en større forståelse av kompleksiteten i religiøse praksiser og troselære.

Religionskritikk og konfliktperspektiver i undervisningen

Bengt Ove Andreassen trekker frem at religionskritikk og konfliktperspektiver er blitt tydelig integrert i religionsundervisningen. Andreassens fremheving av disse temaene kom i en tid der religionsundervisningen hadde mye større fokus på å fremstille religion som nesten utelukkende positivt og et gode for alle (Andreassen, 2016, s. 135). Selv om religionskritikk ikke ble brukt i lærerplanen for KRL da den ble presentert i 1997, lå det som tema implisitt i flere læreplaner. Ifølge Andreassen var tanken om at religion kunne ha negative sider samt være en del av konflikter, et brudd med tidligere tenkning om at religion og religionsfaget skulle være harmoniserende og empatisk. Videre fremhever han at denne tanken hovedsakelig bygde på å fremme religioner som positive, identitetsforankende og som etiske rettesnorer. Dette synspunktet kunne dog oppfattes som både fremmed og potensielt destruktiv. Som et resultat ble det derfor lagt mer vekt

på å problematisere og utforske de mer komplekse og utfordrende sidene ved religioner (Andreassen, 2016, ss. 144-145). Først i den reviderte lærerplanen for KRL i 2002 og i 2006 ble disse temaene nevnt eksplisitt (Andreassen, 2016, s. 135).

Religionskritikk og konfliktperspektiver utgjør en nyskapende og utfordrende dimensjon i skolemiljøet (Andreassen, 2016, s. 137). Disse perspektivene innebærer å være åpne for diverse former for kritikk og erkjenne at religion ikke utelukkende representerer en positiv størrelse (Andreassen, 2016, s. 137). Ifølge Andreassen kan inkluderingen av religionskritikk i undervisningen være en effektiv tilnærming for å illustrere ulike perspektiver og synspunkter på religion, hvor hvert syn speiler på et sett av verdier. Han understreker også at religionskritikk bør søke mot det saklige utenfraperspektivet, noe som gjelder både internt og i møte med ekstern religionskritikk. En utfordring med dette perspektivet er at det kan gi grobunn for at elever kan komme med unyanserte utsagn og generaliseringer om religion i klasserommet (Andreassen, 2016, s. 142). Her er det viktig å understreke at ekstern religionskritikk ikke er synonymt med personlige mishagsyttringer om religion (Andreassen, 2016, s. 142). Andreassen hevder at konfliktperspektivet på mange måter er en naturlig utvikling av religionskritikken. Han trekker frem at enhver lærer som har undervist i religion, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående skole, har erfart at undervisningen før eller siden har berørt de mer kontroversielle sidene ved religion. Å unngå konfliktperspektivet er dermed nærmest umulig (Andreassen, 2016, s. 142).

Kapittel 5. Metode

Forskningsmetode

Formålet med denne studien er å få mer innsikt i hvordan religionslærere reflekterer rundt sin undervisning i sensitive temaer, med terrorangrepet 25. juni 2022 som casestudie. Innenfor forskningspraksis er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Disse forskningsmetodene skiller seg fra hverandre når det gjelder deres tilnærminger til datainnsamling og analyse. Kvalitative metoder har som mål å dykke dypt inn i fenomener og prosesser, mens kvantitative metoder vektlegger kvantitet, utbredelse og målbare frekvenser (Thagaard, 2019, s. 17). Kvalitative metoder er verdifulle når man ønsker å frembringe omfattende innsikt fra et begrenset antall enheter, samt det gir mulighet til å utforske dyptgående aspekter av menneskers liv og opplevelser (Thagaard, 2019, s. 17).

Det eksisterer en rekke metodevarianter innenfor kvalitative forskningsmetoder som kan benyttes, avhengig av hva man spesifikt ønsker å undersøke. Postholm og Jacobsen peker på metoder som er tett knyttet til casestudier, observasjon og intervju (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 113). Dette er metoder som er rettet inn mot å samle inn tekstdata som «beskriver og forstår mennesker handlinger og meningskapning i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 113). I denne sammenheng, hvor sensitive temaer skal undersøkes, vil en intervjusamtale være en verdifull tilnærming for å samle kunnskap om hvordan lærere opplever, reflekterer og drøfter. Intervjuundersøkelser er spesielt egnet for å innhente informasjon om enkeltpersoners opplevelser, perspektiver og selvforståelse, i tillegg vil deltakerne kunne dele hvordan de opplever sin livssituasjon og erfaringer (Thagaard, 2019, s. 13). Ved å ta i bruk intervju vil det også være mulig å komme nærmere læreres subjektive opplevelse og perspektiv, og dermed oppnå innsikt som går utover kvantitative data og statistikk (Thagaard, 2019, s. 11).

Forskningsdesign

Semi-strukturert intervju

I forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, og det finnes flere typer intervju med ulike praktiske måter å planlegge og gjennomføre intervjuet på (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 120). I denne studien vil det kvalitative

forskningsdesignet være semi-strukturerte individuelle intervjuer med lærere fra videregående skoler og ungdomsskoler, samt en case som bruk av eksempel.

Rune Krumsvik hevder at semi-strukturert intervju er en viktig kilde til kvalitative tekstdata i svært mange kvalitative forskningsdesign (Krumsvik, 2013, s. 61). Ifølge Postholm og Jacobsen er formålet med semi-strukturerte intervju å oppnå en dypere forståelse av deltakernes perspektiv (2020, s.121). Ved å ta i bruk et semi-strukturert intervju, kunne temaer og forslag til spørsmål være klare i intervjuguiden på forhånd, og det var ikke nødvendig for meg å stille disse i en fastsatt rekkefølge. Dette er noe jeg opplevde som en stor fordel da det gav meg større fleksibilitet i intervjuet. Krumsvik utdyper denne fleksibiliteten, og sier at en fordel med semi-strukturerte forskningsintervju er at det baserer seg på muligheten til å følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, følge opp ikke foresatte tråder fra intervjupersonen, og til å stille spørsmål som ikke er formulerte på forhånd dersom situasjonen tilsier det (Krumsvik, 2013, s. 63). Flexibiliteten i intervjuet var hovedsakelig knyttet til at jeg kunne tillate meg selv å stille spontane oppfølgingsspørsmål basert på hva deltakerne svarte, og dersom det var noe jeg ønsket å grave dypere i. Fordelen med dette var muligheten til å utforske uventede temaer, samt å få innsikt i disse temaene som jeg kanskje ikke forutså da jeg skrev intervjuguiden.

Case

Bruk av case som metode

Case av enkeltstående hendelser benyttes ofte for å oppnå en dypere forståelse, danne teorier og hypoteser, eller gi innsikt som ellers ville vært vanskelig å samle (Lazar, Feng, & Hochheiser, 2017, s. 153). For dette formålet tok jeg utgangspunkt i det Jonathan Lazar, Jinjuan Heidi Feng og Harry Hochheiser refererer som en «instrumentell case». Ved å ta i bruk en avisartikkel som verktøy ville jeg få innsikt som strekker seg utover den konkrete problemstillingen, samt jeg kunne initiere til bedre diskusjon og innhente perspektiver (Lazar, Feng, & Hochheiser, s. 155).

Valget om å ta i bruk en case i intervjuet baserte seg på at lærere ikke nødvendigvis hadde erfaringsgrunnlag som var knyttet til det å navigere i temaer som kan oppleves sensitive. Ved å innledningsvis presentere informantene med en konkret nyhetsartikkel

som illustrerer ulike temaer som kan oppleves sensitive, og som eventuelt kan føre til uenigheter og konflikter, fikk de noe konkret å forholde seg til. På denne måten måtte de i større grad ta stilling til hvilke didaktiske valg de ville gjort, noe som kan bidra til å styrke refleksjonen og diskusjonen rundt hvordan de ville ha navigert rundt denne artikkelen dersom hendelsen skulle inntreffe i dag.

Audun Toft har gjort mye god forskning på religionsdidaktikk og religion i mediene, og hans valg av forskningsdesign og metodiske tilnærminger gav gode forutsetninger for min egen metodedel. Jeg fant inspirasjon i hans case-studie i artikkelen “When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway” (Toft, 2020). Toft undersøkte hvordan lærere i religion og etikk håndterte spørsmål knyttet til terrorisme i undervisningen i ukene etter terrorangrepet i Paris i november 2015. I motsetning til Toft som analyserte lærerens håndtering mens mediedekningen av terrorangrepet fremdeles var intenst, har jeg som mål å utforske hvordan lærere ville navigert dersom de måtte ta stilling til nyhetssaken som om det skulle skjedd i nær sanntid.

Det som dermed skiller min tilnærming og metode fra Audun Toft, er graden av avstand lærerne får til temaet. I Toft sin studie ble data samlet inn mens hendelsen fremdeles var et «hot moment» i nyhetsbildet, og hans intervjuobjekt måtte derfor håndtere spørsmål knyttet til undervisningen i nær sanntid av angrepet. I mitt tilfelle ble lærerne presentert for en reell avisartikkel. Selv om saken fremdeles er aktuell, er den ikke lenger like intens. Mine intervjuobjekt ville i større grad få muligheten til å reflektere over hvordan de ville navigert i undervisningen «dersom de skulle gjort det». Lærerne jeg intervjuet har derfor andre forutsetninger for å utforske didaktiske valg. En svakhet med denne metoden er at det er en risiko for at studien blir for teoretisk, og ikke helt representativ for hvordan lærere faktisk ville reagert i sanntid. Jeg prøvde å balansere dette ved at intervjuobjektene ikke fikk tilgang til artikkelen før selve intervjuet. Ved å gjøre en slik kombinasjon håpet jeg å få dekket en dypere analyse av lærernes didaktiske valg, samt fange øyeblikkelige reaksjoner og refleksjoner. Hvorfor jeg ikke tok i bruk andre terrorangrep som case, slik som 22. juli 2011 eller Paris-terroren 2015 som allerede ansees som kontroversielle temaer (Toft, 2020; Anker & Lippe, 2016), var fordi jeg ville undersøke om noen av lærerne opplevde at dette angrepet påvirket deres tilnærming i religionsundervisningen. Når jeg spurte mine informanter om dette var det ikke et

tilfelle. Mye av grunnen til at terrorangrepet i Oslo 2022 ikke hadde blitt problematisert i undervisningen var ifølge mine informanter fordi angrepet skjedde «i sommerferien», «det var streik» og «det var ikke så nært på». En annen mulig grunn kan være at alle informantene mine er lærere fra Vestlandet. Det kunne vært spennende å se om tilfellet hadde vært annerledes dersom jeg tok utgangspunkt i lærere fra Østlandet, nærmere Oslo.

Pilotintervju

Som en del av forberedelsesprosessen utførte jeg to pilotintervjuer høsten 2023. Ifølge Rune Krumsvik er det anbefalt å gjennomføre pilotintervju, blant annet for å prøve ut intervjuguiden. Krumsvik påpeker at pilotintervjuer først og fremst gir muligheten til å teste ut intervjuguiden som skal benyttes i selve studien. Dette inkluderer blant annet å evaluere om intervjuspørsmålene er forståelige for informantene, om nøkkelbegrepene er klart definert, og om tempoet i intervjuet er hensiktsmessig (Krumsvik, 2013, s. 64). Gjennom pilotintervjuene kan også eventuelle problemer eller uklarheter i spørsmålene identifiseres og justeres før hovedundersøkelsen begynner (Krumsvik, 2013, s. 64).

Jeg valgte å gjennomføre pilotintervju med medstudenter. Ifølge Monica Dalen kan det være hensiktsmessig å utføre prøveintervjuene med medstudenter, da dette gir anledning til å forbedre intervjuguiden, men også egen intervjuteknikk (Dalen, 2004, s. 35).

Medstudentene var lektorstudenter ved universitetet, og de begge hadde religionsvitenskap som masterfag. Ettersom forskningsinformantene skulle være religionslærere, anså jeg det som viktig at pilotdeltakerne kunne tilby noenlunde lik kunnskap og innsikt i temaet, noe medstudentene på lektorprogrammet med masterfordypning i religion kunne tilby. Valget om å bruke medstudenter som pilotinformanter ble også gjort med tanke på effektivitet og tilgjengelighet, da jeg ikke ønsket å bruke for mye tid på å finne pilotinformanter. Det å ta i bruk noen i nær sirkel gjorde det praktisk å organisere møter, og å gjennomføre intervjuer. Medstudentene tilførte verdifulle perspektiver og tilbakemeldinger i den tidlige fasen av studien, noe som bidro til å forme og forbedre intervjuguiden.

Ettersom å innta rollen som intervjuer var ukjent for meg, gikk første pilotintervju ut på å finne ut hvordan jeg kunne presentere casen, samt gjennomføre intervjuet på best

mulig måte. Jeg fikk her mulighet til å stille spørsmål som var fokusert og fastsatt, samtidig fikk jeg øve meg på å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette resulterte i at jeg ble tryggere på rollen som intervjuer før selve intervjuene. Etter det første pilotintervjuet noterte jeg ned tilbakemeldingene jeg fikk, og gjorde en finjustering av intervjuguiden. Blant annet stilte jeg noen spørsmål som ga begrensede svar, for eksempel: «tror du elevene blir påvirket av media». Ved å endre spørsmålet til «hvordan tror du elevene blir påvirket av media» håpet jeg på å få mer utfyllende svar. Deretter gjennomførte jeg det andre pilotintervjuet. Dette intervjuet opplevde jeg som bedre, og jeg opplevde at pilotinformanten i større grad reflekterte rundt spørsmålene. Også her fikk jeg gode tilbakemeldinger som jeg tok med meg videre i intervjuprosessen. Jeg inkluderte blant annet oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «hvis ja – kan du utdype?» og «hvis nei – hva tenker du kan være grunnen til dette?» i de tilfellene jeg fremdeles opplevde å få begrensede svar.

Datainnsamling

Utvalg

En del av intervjuprosessen var å finne informanter som skulle inkluderes i prosjektet. Monica Dalen skriver at det i kvalitative intervjustudier nesten alltid er snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg nært knyttet mot fokus for en aktuell studie (Dalen, 2004, s. 106). Valg av informanter er en avgjørende og kompleks oppgave i kvalitativ intervjuforskning. Antallet informanter kan ikke være for stort, men samtidig må intervjumaterialet oppnå en tilstrekkelig kvalitet som gir et solid grunnlag for videre analyse (Dalen, 2004, s. 51).

I denne studien hvor jeg undersøkte hvordan lærere reflekterte rundt sin undervisning i sensitive temaer, var det hensiktsmessig å ha religionslærere som mine informanter. Grunnen til dette er deres kunnskap og kompetanse innen religion, og religionsundervisning. De har derfor viktig innsikt i temaet som skulle undersøkes. For å få et bredere perspektiv ønsket jeg også å finne informanter fra både videregående skole og ungdomsskole. Ved å inkludere både ungdomsskole- og videregående lærere kunne jeg se om refleksjonene rundt religionsundervisningen var forskjellig basert på elevens alder, utdanningsnivå og modenhet. Dette gir også oppgaven større relevans og praktisk

nytte ved at den gir innsikt som kan informere om undervisningspraksis på flere nivåer av utdanningssystemet.

Rekruttering

I rekrutteringsprosessen tok jeg utgangspunkt i det Tove Thagaarg kaller for tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2019 , s. 56). Utvalget regnes som strategisk ved at deltakerne har egenskaper som er relevante for problemstillingen, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere baseres på tilgjengeligheten for forskeren (Thagaard, 2019 , s. 56). Rekrutteringen gikk ut på å sende ut e-post og informasjonsskriv (se vedlegg 2) til lærere fra personlige nettverk og tidligere praksisskoler for å se om de ønsket å stille til intervju, og/eller om de kjente til andre som kunne tenke seg å delta. Denne tilnærming kan minne om det som kalles snøballmetoden. Ifølge Thagaard innebærer denne metoden å ta kontakt med enkeltpersoner som besitter egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. Videre blir disse personene bedt om å anbefale andre individer med lignende egenskaper eller som befinner seg i tilsvarende situasjoner (Thagaard, 2019 , s. 56). Dette har vært en prosess som til tider har vært krevende, med flere avslag og ubesvarte e-poster. Flere av avslagene var hovedsakelig begrunnet med lite tid blant lærerne. De hadde ofte mye å gjøre, og kunne derfor ikke prioritere tilstrekkelig med tid til å gjennomføre intervju. Jeg opplevde likevel at å ta i bruk mitt personlige nettverk og kjennskap, samt være fleksibel når det gjaldt tid og sted, var til stor hjelp.

En utfordring som kan dukke opp i forbindelse med snøballmetoden som fremgangsmåte, er at utvalget ofte består av individer som er knyttet til det samme sosiale nettverket eller miljøet (Thagaard, 2019 , s. 56). At mine informanter var knyttet til det samme sosiale miljøet så jeg ikke på som et betydelig problem da målet var å samle innsikt fra en spesifikk undergruppe av fagfolk. Jeg var derfor ikke like avhengig av bred representativitet eller mangfold i deltakergruppen. Selv om utfordringene knyttet til snøballmetoden reduseres når jeg studerer en spesifikk gruppe som religionslærere, prøvde jeg å inkludere deltakere fra ulike skoler og kontekster for å sikre variasjon. Rekrutteringen resulterte i fire utvalg fra tre ulike videregående skoler, og to antall utvalg fra ungdomsskoler.

Presentasjon av intervjuobjektene

«Nora» er i tidlig 30-åra, og er lærer på ungdomsskole. Hun har vært lærer i over 5 år, og underviser i norsk, KRLE og samfunnsfag. Hun underviser nå 9. trinn.

«Emma er i tidlig 40 åra, og jobber på en videregående skole. Hun har undervist i over 10 år. Hovedfaget hennes er norsk, og ellers har hun grunnfag i religion og etikk, og litt historie.

«Sigrid» er i tidlig 30 åra og underviser på videregående. Hun har undervist i over 5 år, men underviste ikke i religion og etikk før i 2020. Hovedfaget er norsk, og religion og etikk er andre faget hennes.

«Julia» er i midten av 20 åra, og har undervist i to år. Hun har mastergrad i engelsk og religion og etikk som andre fag. Hun underviser tredjeklasse på en videregående skole.

«Trond» er i midten av 40 årene. Han er lærer på videregående, og underviser i norsk, historie og religion og etikk. Han har over 20 års erfaring.

«Linn» er i midten av 40 årene, og har over 15 års erfaring. Hun underviser på en ungdomsskole i 9.trinn. Hun har fagene KRLE, engelsk og kroppsøving.

Gjennomføring av intervju

Rekrutteringen resulterte i seks individuelle intervju, alle tilhørende Vestlandet. Ingen av lærerne hadde religion som hovedfag. Jeg opplevde at å være fleksibel til møteplass styrket muligheten for at lærerne ville stille til intervju. Av seks intervju ble fem av dem gjennomført på arbeidsplassen deres. Det siste intervjuet ble gjort gjennom zoom.

Hovedsakelig fordi det var ønske fra intervjuobjektet, men også fordi det var vanskelig å avtale møtetid grunnet lang reiseavstand. Jeg ville helst gjennomføre alle intervjuene personlig fordi jeg opplever at det skaper en annen type atmosfære. I tillegg kan en få mye informasjon av å være personlig til stede, blant annet muligheten til å lese kroppsspråk. Det var likevel ikke betydelige forskjeller mellom intervjuene jeg gjorde personlig, og det jeg hadde på zoom.

Det var vanskelig å forutsi hvor lenge intervjuene ville vare, men ettersom jeg hadde fått flere avslag grunnet tid, sa jeg at intervjuene ikke ville ta mer enn en time. Intervjuene varte likevel alt i fra 20 minutter, til 2 timer. Den store variasjonen kan være grunnet forskjell i erfaringer, refleksjoner og opplevelser. Selv om jeg oppga at intervjuene ikke ville ta lengre tid enn en time hadde noen av mine informanter god tid, og mye de ønsket å dele. Ettersom jeg ikke hadde en klar tidsbegrensing, og praten var innenfor temaet, lot jeg dialogen flyte. Variasjonen kan også være grunnet min rolle som intervjuer. Det kan tenkes at jeg ble mer komfortabel i intervjurollen, og dermed ble flinkere til å stille oppfølgings spørsmål for hvert intervju.

Analyseprosess

Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene var neste fase transkribering. Transkribering, betyr ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann «å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg valgte å følge det Kvale og Brinkmann kaller for «vanlig praksis», samt en teknologisk tilnærming som gjør det mulig å registrere intervjuene nøyaktig og bevare den opprinnelige samtalen i sin helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette inkluderer bruken av lydopptak med hjelp av en diktafon. Ved bruk av diktafon hadde jeg mulighet til å konsentrere meg om samtaleemnene og dynamikken i selve intervjuet, samtidig gir den høy akustisk kvalitet, og kan ta opp mange timer lyd uten avbrudd (Kvale & Brinkmann, s. 206). Videre ble opptakene overført til en datamaskin, dette for å gjøre det enklere å organisere, lagre og analysere dataen jeg hadde samlet inn (Kvale & Brinkmann, s. 206).

Som jeg tidligere nevnte i intervju prosessen, var noen av intervjuene flere timer lange. Transkriberingen var derfor en tidskrevende prosess, da jeg gjorde den selv. Jeg opplevde likevel at det var verdifullt ettersom jeg kunne legge ved tankenotater når intervjuet var friskt i minnet. Dette gjorde det også lettere å huske tilbake til intervjuet, noe som var viktig for videre analyse. Jeg valgte i tillegg å gjøre en detaljert transkripsjon ved å notere ned ordrett hva som ble sagt, inkludert pauser og fyllord som «eh» «hmm» og «mhm». Valget om å notere alle pauser, ord og nølinger gjorde jeg først og fremst for min egen del. Når jeg gjengir sitat i analysen, har jeg gjort som Solveig Moldrheim (2021) og fjernet disse fyllordene for bedre flyt. Jeg har også skrevet om noen sitater, eksempler på dette i teksten kan være: «det kanskje jeg ville gjort» til «det

jeg kanskje ville gjort», eller «forklare gjerne helt konkret» til «forklare helt konkret». Det er viktig å påpeke at jeg ikke har gjort endringer som påvirker svarene til intervjuobjektene, men at det er gjort for bedre leseflyt for leser (Moldrheim, 2021, s. 75). Dersom det har vært tilfeller hvor jeg har vært usikker på hvordan jeg kan omformulere, har jeg heller latt det stå slik som jeg originalt transkriberte sitatet. I noen intervju har det vært tydelige lange pauser eller reaksjoner, disse har jeg markert i parenteser som for eksempel: [tenker lenge]. Jeg har valgt å inkludere disse fordi jeg anser slike reaksjoner, og lange tenkepauser som viktig for å tydeliggjøre og poengtere budskapet til deltakeren.

Etiske overveielser:

Validitet og generalisering

Ved å ta i bruk et semi-strukturert intervju er det informantenes egne ord og fortellinger som er essensen av materialet, og det som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse (Dalen, 2004, s. 107). Validitet dreier seg om hvor nøyaktige, sanne og sterke utsagnene i forskningen er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validering er et avgjørende element i hele forskningsprosessen, og strekker seg fra formulering av tematikk til rapportering av resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Validering involverer i stor grad å stille spørsmål, og det spiller en vesentlig rolle i både i verifisering og tolkning av data, som igjen er en integrert del av teoriutviklingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Validitetsvurdering kan imidlertid være utfordrende i kvalitative intervjustudier, spesielt i tilfeller der svar og uttalelser i stor grad er subjektive. En annen faktor som kompliserer vurderingen av validitet er muligheten for at intervjupersonene ikke gir sanne svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Dette gjør at validiteten av svarene kan være vanskelig å fastslå, spesielt hvis intervjupersonene gir svar som de tror jeg som intervjuer ønsker å høre, heller enn å uttrykke egne meninger, erfaringer, eller opplevelser. Ettersom jeg har undersøkt hvordan lærere reflekterer rundt sin undervisning i sensitive temaer, men kun brukt intervju som metode, kan validiteten for denne studien være svekket. Jeg har tillitt til at det de forteller meg er sant, men jeg kan ikke bevise at dette faktisk stemmer. For å få svar på hvordan lærere faktisk underviser i sensitive temaer måtte jeg brukt observasjon som metode (Anker, 2021, s. 109). Jeg kunne eventuelt tilføyd observasjon med intervju slik at jeg kunne validert hva lærerne fortalte. Selv om validiteten er svekket anser jeg dette ikke som avgjørende da jeg ikke

er ute etter svar på en spesifikk undervisningsøkt eller undervisningsopplegg som omhandler sensitive temaer, men heller deres didaktiske refleksjoner ut ifra erfaringer og opplevelser.

Spørsmålet som ofte oppstår i forbindelse med intervjustudier, er om funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Ettersom min studie kun består av seks religionslærere, vil det ikke være mulig å generalisere funnene. Dette fordi det kan være stor variasjon i lærernes refleksjoner, hva de tenker er utfordrende, og hvordan de opplever at media påvirker elevene. Selv om funnene ikke er generaliserbar, kan de likevel være interessant for andre. Målet med denne oppgaven er derfor ikke å generalisere, men heller å identifisere funn og kunnskap som kan overføres og anvendes av andre (Anker, 2021, s. 110).

Reliabilitet

Reliabilitet spiller en avgjørende rolle ved å vurdere konsistensen og troverdigheten til forskningsresultatene. Ifølge Kvale og Brinkmann henger reliabilitet tett sammen med spørsmålet om hvorvidt resultater kan gjenskapes av andre forskere på ulike tidspunkter. Dette aspektet handler også om hvorvidt intervjupersonen ville gi forskjellige svar i intervjuer utført av ulike forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Under selve intervjuprosessen kan spørsmål rundt reliabilitet dukke opp, spesielt når det gjelder hvordan intervjuet gjennomføres, transkribering, og hvordan dataene blir analysert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Intervjuerens reliabilitet bli spesielt diskutert i sammenheng med ledende spørsmål som kan påvirke svarene. Det var derfor viktig å utforme en god intervjuguide, med åpne spørsmål som ledet til diskusjon og refleksjon fremfor klare svar. En annen faktor som kan ha vært med på å påvirke informantene kan være informasjonen som ble gitt om hva som er målet med oppgaven (Anker, 2021, s. 109). I informasjonsskrivet blir lærerne informert om at jeg blant annet kommer til å se på om lærere står overfor noen utfordringer i sensitive temaer. Når jeg i samme informasjonsskriv forteller at jeg hovedsakelig skal se på sensitive temaer knyttet til islam, og i tillegg ta i bruk skytingen under Pride 2022 som case, er det en mulighet for at jeg kan ha lagt føring for hva som kan være utfordrende å undervise om. Dette kan

svekket reliabiliteten, men jeg anser det ikke som et betydelig problem da jeg først og fremst er ute etter deres refleksjoner, vurderinger og opplevelser.

Etiske refleksjoner

I en intervjuundersøkelse er det knyttet moralske og etiske spørsmål til undersøkelsens midler og mål som må vurderes fra start (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Jeg startet med å få prosjektet vurdert og godkjent av Sikt³ (se vedlegg 3). Jeg valgte å følge deres mal og retningslinjer for innsamling, behandling og oppbevaring av forskningsdata, noe som var naturlig når en skal behandle personopplysninger. Før jeg begynte med intervjuene mottok alle informantene informert samtykke om prosjektet. Informert samtykke betyr ifølge Kvale og Brinkmann at «deltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i forskningen, samt mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Ved å gjøre dette får deltakerne et innblikk i hva de sier ja til, samt man sikrer seg at de som ønsker å være med i undersøkelsen deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette informasjonsskrivet fikk de også utlevert personlig før intervjuet slik at de kunne skrive under for hånd. I intervjuet som ble gjort gjennom Zoom fikk informanten tilsendt samtykkeskjema på e-post. Dette ble skrevet under digitalt, og returnert tilbake til meg.

Selv om det har vært endringer på problemstillingen gjennom hele studien har fokuset for forskningen konstant vært på sensitive temaer. Det var viktig å informere deltakerne godt på forhånd. Jeg opplyste om at jeg ville ta tak i temaer som kan oppleves sensitive, og at hovedfokuset ville være på islam. På denne måten skulle lærerne føle seg trygge på hva det innebar å delta, samt de skulle vite at de når som helst kunne trekke seg ut av undersøkelsen. Jeg informerte også om at jeg ville ta i bruk et eksempel av Pride-skytingen i Oslo uten å gå noe dypere inn i saken. Grunnen til at jeg holdt mer tilbake til informasjonen av casen var et ønske om å få didaktiske refleksjoner uten mye forberedelse eller planlegging. Selv om lærerne mest sannsynlig ville hatt bedre tid til å forbedre seg på hvordan de ville ha navigert rundt denne case-artikkelen i sitt undervisningsopplegg, ville jeg utfordre dem til å reflektere og diskutere spontant. Jeg tror også at dersom informantene hadde fått tilgang til casen tidligere, ville de kanskje i

³ Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

større grad prøve å gi de svarene de tror jeg ønsker å høre. Ved å oppmuntre til spontan diskusjon og refleksjon, håpet jeg å redusere deres forventning om å ha «riktige svar» på spørsmålene jeg stilte.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse skal man sørge for å beskytte deltakerens privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Etter hvert intervju ble lydopptaket lagt inn i SAFE⁴. Dette er et program på datamaskinen som skal sikre behandling av personopplysninger. Informantene mine ble også opplyst i informasjonsskrivet om at personopplysningene skulle behandles konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebar blant annet at navn ble erstattet med pseudonymer slik at de ikke ville bli gjenkjent ved publikasjon. Ettersom jeg kun har en mannlig informant, sendte jeg en e-post om han ønsket å bli ytterlig anonymisert ved å få et kvinnelig alias. Dette ville hovedsakelig bli gjort for hans personlige del, da han ellers ikke ville bli gjenkjent på grunn av anonymiseringen jeg tidligere hadde gjort. Han hadde ingen problem med å være eneste mann, og jeg lot derfor dette stå. Alder, undervisningstrinn og hvor lenge de hadde undervist ble delvis anonymisert da jeg vurderte det som relativt lett å ivareta anonymitet selv om dette ble nevnt. En tenkt case vil også i større grad ivareta anonymitet da ingen elever vil kjenne igjen et «tenkt undervisningsopplegg».

⁴ Sikker Adgang til Forskningsdata og E-infrastruktur

Kapittel 6. «Er det farlig, kan jeg miste jobben?» - Læreres refleksjoner rundt undervisning om sensitive temaer

I dette kapittelet vil datamaterialet presenteres og analyseres. Som tidligere nevnt ønsker jeg å undersøke hvordan religionslærere reflekterer rundt egen undervisning i sensitive temaer, med fokus på terrorangrepet 25. juni. 2022 som casestudie. For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt å dele analysen inn i tre kapitler som baserer seg på de ulike forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke didaktiske valg vil lærere ta i casen som blir presentert i intervjuet?*
2. *Opplever lærere at det er utfordrende å skulle undervise om sensitive temaer når temaet er islam?*
3. *Oppfatter religionslærere at elever blir påvirket av representasjoner av islam i media, og opplever de noen følger av dette i undervisningen?*

Ved å gjøre det på denne måten får jeg en struktur på datamaterialet som samsvarer med problemstillingen og forskerspørsmålene.

I den første delen av analysen vil fokuset rettes mot hvordan lærerne tror de ville navigert i en gitt case i et tenkt scenario. Casen er knyttet til artikkelen «PST tror skeive var målet for masseskytingen i Oslo» publisert av NRK 2.august. 2022⁵. Gjennom å presentere en case hvor jeg spør hvordan de ville tatt i bruk en artikkel som berører temaer som kan oppfattes som sensitivt, ønsker jeg å belyse deres didaktiske valg, og refleksjoner. Det er også her en mulighet for at noen lærere ikke ville gjort noe i det hele tatt, eller valgt å unngå temaet. Imidlertid anser jeg det som mer sannsynlig at de ville ha noen tanker rundt hvordan de ville håndtert sensitive temaer gjennom å forholde seg til en fiktiv case, fremfor å kun basere seg på egne erfaringer. Videre vil jeg utforske hvordan de navigerer religionsundervisningen når sensitive temaer oppstår i klasserommet, utelukkende av casen. Dette gir et bredere utgangspunkt, og lærerne kan ha erfaringer og opplevelser fra sensitive temaer som ikke er knyttet til denne casen.

I den andre delen vil jeg gå over på om lærerne opplever noen utfordringer i å skulle undervise om sensitive temaer, når temaet er islam. Tidligere forskning har vist at lærere

⁵ <https://www.nrk.no/norge/pst-tror-skeive-var-malet-for-masseskytingen-i-oslo-1.16051177>

finner det ubehagelig, eller ønsker å unngå temaer som kan utløse sensitivitet når det kommer til religion (Lippe, 2021; Røthing, 2019; se side. 1). Ved å undersøke lærernes refleksjoner og opplevelser med utfordringer, eventuelt hva de opplever som utfordrende, håper jeg å åpne for en dialog om mulige forbedringer. Deltakernes bidrag inneholder også verdifulle innspill og råd som kan være til stor nytte for andre lærere.

I den siste delen vil fokuset rettes mot oppfatninger religionslærere har om at elever blir påvirket av representasjoner av islam i media, og om de opplever noen følger av dette i deres navigering i undervisningen.

Lærernes definisjon av sensitive temaer

Før jeg går nærmere inn på analysen og hvordan lærere navigerer i sensitive temaer i religionsundervisningen, var det viktig for meg å undersøke hvordan lærerne selv definerer begrepet «sensitive temaer». Selv om jeg har utforsket ulike definisjoner i teorikapittelet samt presentert definisjonen som jeg anvender i denne oppgaven, er det ikke gitt at intervjuobjektene deler samme forståelse. Sitatene gir et verdifullt innblikk i hva lærere oppfatter som sensitive temaer i egne religionstimer. Et gjennomgående tema i intervjuene er at fokuset er rettet mot elevene og deres følelsesmessige reaksjoner. En annen tendens i sitatene er at flere av lærerne bruker tid på å tenke før de svarer på spørsmålet. Dette kan indikere at det er et misforhold mellom tydeligheten av hva som regnes som sensitive temaer i akademisk språk og lærerens «hverdagsspråk». Med dette mener jeg at det kan tenkes at lærerne har en klar formening om hva som er sensitivt ut ifra hvordan forskere definerer det, men at de ikke bevisst står og tenker på hva som defineres som sensitivt i klasseromsituasjonen.

Nora definerer sensitive temaer som «temaer som kan skape enten voldsomme følelser eller kan oppleves vanskelig for noen», og nevner at temaer som legning og seksualitet kan vekke følelser hos noen i klassen. Emma har relativ lik beskrivelse, men utvider definisjonen til å inkludere temaer som angår identitet og politikk:

Egentlig har alt som har med identitet å gjøre har noe sensitivt ved seg, og politikk kan være sensitivt. Så egentlig alt som kan føre til [tenker] sterke følelser hos eleven.

Julia på sin side sier «når jeg tenker sensitivt så tenker jeg ting som jeg kanskje tolker som kan være veldig personlig krevende for mine elever». Selv om hun ikke indentifiserer spesifikke temaer som Emma og Nora, trekker hun frem at slike temaer «gjør er litt tabu» når det diskuteres i undervisningen. Når Trond får spørsmålet å definere sensitive temaer svarer han:

Ja, [tenker] nei altså i selve begrepet generelt så må det jo ligge det at det er en mulighet for at det kan være elever som på en eller annen måte føler seg støtt eller noe sånt.

Heller ikke Trond kommer med noen spesifikke eksempler på sensitive temaer når han svarer på spørsmålet. Likevel nevner han senere i intervjuet at etiske dilemmaer kan gå under sensitive temaer: «i etikken så kan man komme inn på etiske dilemmaer som diskuteres som abort, surrogati, altså ting som kanskje er familiært for noen». Sigrid forklarer at sensitive temaer kan være temaer som kan være utfordrende for elever å snakke om, eller å delta i diskusjoner om:

[Tenker] i sensitive temaer så tenker jeg jo at det er et tema som vil være vanskelig for noen som sitter i klasserommet å ta ordet på. At det kan være noe som enkelte i klasserommet, det vil knytte seg litt i magen for de når det temaet nevnes og tas opp.

Sigrid viser en forståelse for at slike temaer kan vekke en form for ubehag hos elever. Linn definerer sensitive temaer som «vanskelige og kompliserte temaer å snakke om». På lik linje med Trond, trekker også hun inn at ved diskusjon av sensitive temaer så er det en mulighet for at «det som en snakker om, kan være krenkende» for elever som sitter i klasserommet.

Det er også en felles forståelse av at hva som er sensitivt er kontekstavhengig. Nora eksemplifiserer dette ved å si:

I klassen jeg har nå ville det ikke vært et sensitivt tema å snakke om legning og seksualitet, men i klasser jeg har hatt tidligere så kan det ha vært et sensitivt tema.

Julia deler samme oppfatning og peker på at hva som er sensitivt vil variere ut ifra hvilke elevgrupper hun sitter med. Sigrid går litt mer i dybden og forteller at noen elever kan være mer sårbare for enkelte temaer enn andre:

Jeg tenker jo at det er ulike grader av sensitivitet. For noen vil jo kanskje være sensitiv for veldig mye [ler] og noen er jo, det er jo klassisk, i hvert fall sånn som ungdommer, de blir jo ofte veldig krenket på andres vegne.

Nora, Julia og Sigrid forteller at hva som defineres som sensitive temaer ikke er statisk. De må ofte ta i betraktning at definisjonen må ses i sammenheng med andre faktorer, i dette tilfellet er det elevene eller elevgruppen som styrer hva som anses som sensitivt. Som Lippe (2019) forklarer er det ikke uvanlig at lærere må se situasjonen i kontekst, og hvilke oppfatninger elevene har av sensitive temaer på individnivå. Nora, Julia og Sigrid virker alle å være bevisst på dette.

Sensitive temaer er også kontroversielle temaer

Hva som fremstår som kontroversielt og sensitivt har jeg diskutert over i kapittel 3. Essensen i nettopp disse definisjonene er at de ofte er kontekstavhengig, og forbundet med elevs og lærers posisjoner i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw, Jore, & Eriksen, 2022). I denne analysen vil man kanskje nettopp få se hvor kontekstavhengig det er, og at det for lærere heller ikke alltid er klare skiller. I flere av sitatene jeg gjengir fra intervjuene vil du se at noen av lærerne bruker disse begrepene synonymt. Eksempler som karikaturtegninger, Israel og Palestina, selvmord, terror og ekstremisme blir nevnt. Selv om det for noen forskere kanskje er tydelige skiller på hvilke av disse temaene som går under kontroversielt og sensitivt, vil det i denne oppgaven vise seg at det ikke er like lett i praksis. Jeg vil trekke frem et sitat av Sigrid som jeg mener eksemplifiserer en slik overlapping:

Jeg tenker at dette faget er jo et fag der vi som underviser i det, er trent i å forholde oss til sensitiviteter fordi at det er så masse kontrovers for eksempel rundt religion, eller bare det at religion skal ha en plass i skolen.

Her kommenterer Sigrid at hun ser på religion som et fag som kan vekke debatt og ulike meninger, noe som ofte er en karakteristikk på kontroversielle temaer (Stradling 1894, i

Lippe 2019). Samtidig impliserer bruken av begrepet «sensitiviteter» at det også er en forståelse av at noen elever kan oppleve temaene i faget som følsomme eller vanskelige (Gereluk, 2012). Hva som legges til grunn for hva som er hva, går derfor hånd i hånd, og det vil det også gjøre i denne analyse og diskusjonsdelen.

Hvordan ville lærere navigert i casen?

I metodekapittelet gjorde jeg rede for casen «Oslo-skytingen». Jeg gikk også inn på hvordan jeg håpet å få frem didaktiske valg, og få innsikt i hvordan lærerne ville navigert i sensitive temaer ved å ta den i bruk. I et forsøk på å gjøre casen mer nær for lærerne ba jeg dem å se for seg at denne artikkelen sto nyhetene i dag, og at de skulle ta det opp i religionstimen dagen etterpå. Videre spurte jeg dem hvordan de som lærer ville gått frem, hva de ville lagt vekt på, og hvorfor. I ettertid ser jeg at jeg kunne vurdert å legge til spørsmålet «dersom en elev hadde tatt denne artikkelen opp, hvordan ville du navigert?». På denne måten ville det mest sannsynlig kreve at intervjuobjektene tok et tydeligere standpunkt til hvordan de ville navigert casen, og dermed sensitive temaer. Likevel finner jeg det interessant å se hvilke valg religionslærere gjør på eget initiativ i klasserommet når et terrorangrep rammer nært.

Sigrid var tydelig på at dette var noe hun kunne adressert, men ikke noe hun ville tatt opp dagen etterpå. Hovedsakelig var dette grunnet behovet for å ha tid til å forberede seg til en slik diskusjon. Nora, Linn, og Julia sier at de ikke ville hatt noe problem med å ta det opp dagen etterpå, men var tydelig i måten de ville gjøre det på. Emma og Trond ville først og fremst ikke tatt det opp i klasserommet, men sier de kunne gjort det med noen forbehold. Felles for alle lærerne var viktigheten av at religionen islam ikke skulle bli forbundet med terror og vold når en skulle adressere angrepet.

Sigrid svarer:

Jeg tror nok kanskje at jeg kunne tatt det opp. Jeg vet ikke om jeg hadde gjort det dagen etterpå for jeg tror jeg hadde gått og tenkt litt på hvordan jeg skulle lagt det frem.

Hun forteller videre at hun «ikke pleier å være så veldig redd for å ta opp kontroversielle ting i klasserommet, men er veldig opptatt av hvordan en gjør det». For henne hadde det vært viktig å ha en god pedagogisk ramme rundt det å skulle legge frem en slik sak.

Sigrid forteller og at hun «ikke ville startet med en åpen samtale». Hun begrunner det med at det kan være mange følelser involvert, spesielt i sensitive temaer. Dersom noen da uttrykker seg impulsivt eller i affekt, «lirer fra seg noe som andre kan oppleve veldig tungt», kan det føre til at noen blir «krenket eller irritert». Sigrid mener at dette kanskje er noe elevene «må kunne tåle», men at det kan være spesielt utfordrende når hendelser skjer nært på, som for eksempel dette angrepet i Norge. Som et didaktisk alternativ ville det vært bedre med en strukturert diskusjon for «å få moderert de litt», men også for at elevene får mulighet til å «organisere tankene sine før de deltar i en felles samtale». Sigrid har her et klart mål for hvordan hun ønsker å navigere, og gjør didaktiske valg som blant annet ha en mer strukturert/veiledet samtale.

Sigrid forteller at en som lærer også må være tilgjengelig for å ta spontane diskusjoner dersom noen uttrykker seg impulsivt:

Jeg er helt sikker på at hvis dette hadde skjedd i morgen så hadde elevene tatt det opp, og du kan ikke avvise elever når de kommer med ting i klasserommet som de har lyst til å snakke om.

Sigrid virker klar over at det kan være tilfeller hvor hun må ta spontane diskusjoner i klasserommet. Dersom en slik spontan samtale tar sted forteller hun at en løsning kan være å ha en god dialog med elevene:

Jeg tror jo kanskje at man bare må prøve å snakke om det, prøve å ikke være bastant, ta inn over seg hva andre sier [...]. Også har man en samtale med de om det, og de tingene de lurer på, og hvis de vil ha forklaringer på ting, så sier du det.

Sigrid forteller at det å ha en god dialog er noe hun anser som viktig. Dette gjør hun ved å oppfordre til å snakke om elevenes nysgjerrighet, lytte til spørsmålene de skulle ha, samt være innstilt på å forklare og veilede. En slik navigering kan også bidra til å fremme relasjon med elevene da det kan gi en følelse av trygghet å kunne dele tanker og meninger.

Noe Sigrid uansett anser som viktig i forhold til denne saken, spontan dialog eller ikke, er at islam ikke skal forbindes med terror. Hun forteller at når det skal diskuteres så skal

det ikke gjøres på en måte som sier «nå har vi om islam så da tar vi akkurat dette her». Hun forteller at det da er bedre å ta det i lys av et bredere tema som «ekstremisme», eller bruke artikkelen som et eksempel da det ville vært en mer naturlig innfallsvinkel:

Jeg ville satt dette i sammenheng med noe annet sånn at det [terrorangrepet] ikke får et overveldende fokus, men at det blir et eksempel på en situasjon der ekstreme holdninger kan knyttes til religion, altså religiøs overbevisning da.

Sigrid formidler at hun ikke ønsker at islam skal bli speilet av ekstremisme, men at det likevel blir en naturlig innfallsvinkel å trekke det inn med undervisningen om islam. Sigrid legger til at grunnen til at en kanskje knytter islam til ekstremisme, ikke er fordi det er «spennende» eller at det er «det som slår oss med islam», men fordi «vi vet at elevene ofte kobler terror eller islamisme til islam». Sigrid ønsker at fokuset skal være på å forhindre at elevene generaliserer og fremmer negative stereotypier om en religion basert på ekstreme handlinger eller holdninger. Hun ville derfor navigert fokuspunktet over til at elevene kan reflektere over «utfordringer vi står ovenfor når religioner medvirker til ekstreme holdninger i samfunnet, og hva kan vi gjøre for å forhindre at sånne ekstreme holdninger skal blusse opp».

Nora som ikke hadde hatt noe problem med å ta i bruk artikkelen sier først og fremst: «jeg tenker at det viktig å ha et litt sånn distansert syn til det. Jo du kan snakke om det, men at det må ikke få farge religionsundervisningen, for det skjer mye hele tiden». Her antyder Nora at det er viktig å prate om hva som rører seg ved samfunnet, likevel skjer hendelser og angrep kontinuerlig, og at fokuset i religionstimen derfor ikke bør bli for ensidig rettet mot dette. I lys av casen nevner Nora på lik linje som Sigrid at hun også ville tatt inn ekstremisme: «jeg ville vektlagt det å skille mellom islamistisk ekstremisme og religionen islam», samtidig sette søkelys på «hvorfor fins ekstremisme, og hvorfor spesifikk islam nevnes». Nora deler samme tankegang som Sigrid og sier at det «alltid er en hårfin balanse når man har både om ekstremisme og når man har om islam» og at grunnen til at hun hadde valgt å navigere det på denne måten er fordi «veldig mange har fordommer» og mange «ser for seg at islam er lik ekstremisme». Det er nærliggende å tro at Nora opplever at elevene har en generaliserende og stereotypisk forestilling av islam. Slike fordommer kan forsterkes av unyanserte, ensidige og forenklete forestillinger, blant annet av media (Andreassen, 2016, s. 132). At fordommene elevene

har mot islam er rettet mot terrorisme og ekstremisme er heller ikke uvanlig (Lippe, 2013). Når Nora skal ta i bruk casen er det derfor viktig for henne at hun ikke forsterker denne generaliseringen. Hun velger derfor å rette fokuset mot ekstremisme, hva det er, og hvorfor det er relevant i denne situasjonen.

Sigrid sier at en løsning for å unngå generalisering kan være å knytte saken til en bredere diskusjon om ekstremisme og religion. Videre vil hun oppmuntre elevene til å trekke paralleller til andre religioner, samt vurdere hvordan samfunnet kan håndtere mangfoldet av holdninger, ytringer og adferd. Sigrid reflekterer rundt flere mulige løsninger og alternative spørsmål hun kunne stilt elevgruppen sin under diskusjon, noe som kan være en nyttig løsning på å håndtere en slik sak:

Opplegget jeg ville laget ville vært knyttet til religion, ekstremisme, og paralleller til andre religioner. [...] har det vært noe kristen motivert ekstremisme og sammenligne disse? Hvordan kan vi identifisere slike typer holdninger, og hva må vi som samfunn gjøre for å håndtere et sånt mangfold som og, inneholde ekstreme holdninger og ytringer og adferd?

Julia sier at hun ikke hadde hatt noen problem med å ta opp casen, men at «målet først og fremst ville vært å nyansere det». Hun fremhever at hun ville fokusert på å skille mellom islamister og vanlige muslimer, og å klargjøre forskjellen mellom islamisme og vold. Dette fordi hun ikke tror det er noe «elevene nødvendigvis vet av seg selv», og at elevene «gjærne ikke vet hva islamisme er da de automatisk tror at islamisme er voldelig». På lik linje med Sigrid tenker også hun at det å inkludere flere religioner i diskusjonen er lurt for å vise at dette ikke er et problem som er unikt for islam for «selv om det ofte er islam som vi ser i mediene så er det og gjeldende andre religioner». Hun ser dermed på denne casen som en mulighet for å få elevene til å tenke kritisk, og utforske ulike syn og tolkninger innenfor religioner.

Linn ville også tatt diskusjonen i lys av bredere temaer. Hun trekker frem livssyn, fundamentalisme og ekstremisme som eksempler:

Det jeg kanskje ville ha introdusert med er at en definerer begreper. Prøve å forstå hva enten høyreekstremister eller fundamentalister gjør, og hva de står for.

Hun forteller at hun ville begynt med dette fordi «det ofte kommer en del spørsmål som avslører at de kan veldig lite, og at de har lite erfaring». Som ungdomsskolelærer sier hun at hun opplever at elevene har så lite forståelse at det krever mye forklaring. Hun forteller videre: «så er det noen som kanskje har litt sånn, ikke trangsynt, men i og med at de har så lite forståelse så klarer de ikke helt å se nyansene». Utsagnet kan indikere at ettersom elevene har lite kunnskap kan de ha vanskeligheter med å se nyansene i temaer som ekstremisme og fundamentalisme. Valget om å vektlegge en grundig forklaring som introduksjon på casen kan hjelpe elevene med å forstå temaet bedre. Deretter kunne et alternativ være å koble dette til verdisyn:

Snakke litt om type menneskeverdier, og hva det er menneskene er opptatt av generelt. Det gjelder jo innenfor alle religionene som vi har vært innom, og jobbet med. Altså at en har et felles verdisyn, så er det dessverre noen innenfor alle disse store verdensreligionene som har helt ekstreme verdisyn, eller har på en måte en ekstrem tolkning av det som står i Koranen eller Bibelen.

Trond «ville antakeligvis ikke» tatt opp casen. Trond formidler at dersom han *måtte* tatt den i bruk så ville han ikke brukt en sak som omhandler et terrorangrep, direkte i sammenheng med religionsundervisningen om islam:

Da er jeg opptatt av at vi skal lære om islam og hva denne religionen er for noe. Jeg ville synes det var forstyrrende å skulle problematisere, eller vise alle mulige ekstreme sider, om det er islam, kristendom eller hvilken som helst religion.

Trond forteller videre at han er opptatt av at når elevene skal lære om en bestemt religion så ønsker han å «fokusere på å lære om selve religionen og dens praksiser, heller enn å problematisere eller vise ekstreme sider av den». Derfor foretrekker han, på lik linje med Sigrid, Julia, og Linn å ta opp slike temaer i sammenheng med bredere temaer:

Hvis jeg skulle brukt dette måtte vi tatt det opp i forbindelse med temaer som religion og konflikter, religion i samfunnet, konservatisme og liberalisme. Altså litt sånne ting, og ikke bare knytte det til islam.

Trond forteller videre at han i størst mulig grad lar være å problematisere religionene når de skal presenteres. Han mener at «problematiseringen, kritikken og forsvaringen kan komme mot slutten av skoleåret». Han ønsker ikke at «introen om islam blir ‘nå må vi snakke om terror’», og forteller at det blir heilt feil å gå inn med en sånn innfallsvinkel. Videre forteller han at dersom det skal diskuteres så går det an «å ta en historisk gjennomgang» og forteller at «det er jo tryggere for så vidt, for det er ikke sensitivt lenger». Han utdyper:

Nå går det an å ta en historisk gjennomgang av liksom, diskutere forholdet mellom religion og for eksempel vold eller forholdet mellom religion, og [tenker] menneskerettigheter, minoriteter.

Det kan tenkes at en historisk vinkling i diskusjoner av sensitive temaer kan gi en grad av avstand til det emosjonelle rundt temaet. Ved å se på temaer fra et fortidsperspektiv kan det hende at det er lettere å diskutere dette uten at elevene blir personlig berørt. Det kan også være derfor Trond opplever denne vinklingen som «tryggere».

Emma ville heller ikke tatt opp denne casen og sier:

Grunnen til at jeg ikke ville tatt denne [artikkelen] timen etter, er fordi jeg selv måtte ha bygd opp en sånn «hva er viktig her, og hva er det vi kan for å kunne snakke saklig om dette».

Videre reflektere hun over det jeg opplever som en mer forsiktig tilnærming til religionsundervisningen:

[Tenker] Jeg er nok litt feig, jeg tar ikke opp de mest brennbare temaene med en gang.
[Tenker] Min inngang vil alltid være at her er det en sak, og at en prøver å finne noen fakta og at en ikke snakker om noe før en veit hva som skjedde.

Emma bruker ordet «feig» som kan uttrykke at hun føler seg unnvikende når det gjelder å ta opp de mest sensitive eller utfordrende temaene. Hun innrømmer at hun kanskje unngår å adressere disse temaene med en gang, og at hun ofte gjemmer seg bak konkrete saksopplysninger og ressurser som kan hjelpe henne med å ta de vanskelige dialogene.

Det å vektlegge det faglige fremfor det emosjonelle er en didaktisk strategi som ifølge Evy Jøsok og Anders Kjøstvedt kan gjøre det lettere for lærere å undervise i sensitive temaer. Dette da en går fra det subjektive til det objektive, og dermed unngår en at elevenes følelser og identitet er i sentrum (Jøsok & Kjøstvedt, 2023, s. 126). Hun forteller at hun som norsklærer har større selvsikkerhet til å ta opp temaer som kan være vanskelige: «i norskfaget, så har du en tekst som vi kan snakke om. Hvis du har en tekst i religion som jeg kan snakke om, så blir alt så mye lettere». Hun reflekterer videre over casen:

Det kan godt være jeg tar denne nå i vår, hvis jeg opplever at jeg har støtte fra NDLA⁶ eller læreboken. Jeg har ikke bearbeidet boken godt nok til å vite om jeg får den støtten.

Det er nærliggende å tro at Emma som hovedsakelig er norsklærer finner det lettere å ta opp temaer som kan oppleves vanskelig i norsktimene, da dette er faget hun har mest kompetanse i. Hun har kun grunnfag i religion, og med ny lærerplan har også skolen hun jobber på fått ny religionsbok. I lys av dette forteller hun: «jeg føler at jeg må jobbe meg inn i faget på nytt». Det at hun anser seg selv som «feig» er derfor ikke nødvendigvis bunnet i at hun ikke tørr å ta opp temaer som er sensitive, for det gjør hun. Det kan tenkes at Emma er redd for å ikke være tilstrekkelig forberedt, ha nok kompetanse, eller få den støtten hun trenger fra «NDLA eller læreboken» når det gjelder å ta opp slike temaer, spesielt i religionsundervisningen. Muligens kjenner hun seg usikker på hvordan hun skal moderere diskusjoner om slike temaer, når hun ikke får betryggende hjelp og ressurser fra skolen.

Ingen av lærerne uttrykte at de aktivt ville gå inn på selve angrepet for å se på hva som hadde skjedd eller hvorfor, men heller for å koble det opp på større hendelser eller temaer som for eksempel ekstremisme. Fraværende beskrivelser av selve terrorangrepet var også noe Toft observerte i sin forskning etter terrorangrepet i Paris. Toft merket at hovedfokuset i timen ikke var sentrert rundt hva som faktisk hadde skjedd, men heller større temaer som angrepet kan brukes som et eksempel på, et såkalt «pedagogisk rammeverk» (Toft, 2020, ss. 13-14). Selv om det kun er Sigrid som direkte tar i bruk begrepet pedagogiske rammeverk, er dette et tankesett som fremmes hos alle

⁶ Står for nasjonal digital læringsarena, tilbyr læringsressurser for bruk i videregående skole

informantene. Et slikt rammeverk handler stort sett om hvordan elevene på best mulig måte kan lære noe faglig gjennom dette angrepet. Jeg opplever at mine informanter, ved å gjøre en slik navigering, i større grad også håper på å unngå generalisering.

Refleksjoner om frykten for at elevene ikke skulle klare å skille terrorangrepet fra religionen islam var til stede hos alle. Ved å gjøre det på en måte hvor angrepet står mer i bakgrunnen av opplegget, vil de i større grad få mer kontroll over timen, og dermed åpne muligheten for å introdusere angrepet gjennom flere paralleller enn kun islam.

Hvordan navigerer lærere i sensitive temaer?

Ved spørsmål om hvordan de ville undervist dersom sensitive temaer skulle dukke opp, ser samtlige av mine informanter verdien av å diskutere slike temaer i skolen. Selv om lærerne har forskjellige metoder, perspektiver på undervisning, og navigeringer av sensitive temaer, deler de et felles fokus på å skape et godt læringsmiljø. Dette inkluderer at elevene kan utforske, og drøfte komplekse temaer på en respektfull og konstruktiv måte.

Vektlegger elevens deltakelse.

Samtlige fremhever verdien av å involvere elevene aktivt når det kommer til undervisning i sensitive temaer. Hvordan elevene blir inkludert varierer fra åpne samtaler, gruppediskusjoner, dialogbasert undervisning og problemorienterte tilnærminger.

Sigrid uttrykker at om en skal undervise i et fag som religion og etikk, «så må en være åpen for at det vil innbefatte sensitive temaer». En sentral del av lærerrollen mener hun derfor er å lære seg hvordan man forholder seg til elevene, og å håndtere slike temaer på en hensiktsmessig måte. Hun forteller at dette blant annet inkluderer evner som: «å lese situasjonen i klasserommet» og å «sette de sensitive temaene inn i en ramme der en som lærer kan styre det litt». Hun forteller at det å gå inn i en mer styrende rolle vil «beskytte elevene mens de utforsker». Sigrid understreker at klasserommet bør være et sted der elevene kan trene på å håndtere meningsbryting, slik at de er bedre rustet til å håndtere lignende situasjoner i samfunnet utenfor skolen:

Klasserommet er et slags speil der elevene skal få trene seg på det de skal gjøre ut i samfunnet, for ute i samfunnet så vil de møte andre med ulike meninger. Kanskje de da

får litt mer kontroll på hvordan de skal møte ulike meninger, og holde sin egen verdighet i behold.

Sigrid forteller at når en som lærere tar opp kontroversielle temaer som kan være vanskelig, så må man «kanskje lage noen situasjoner der elevene får en problemstilling der de må prøve å løse noe, og prøve å finne ut hvordan skal de skal håndtere det». Hun forteller at ved å ha en slik tilnærming vil man rette seg mye mot «det som den nye læreplanen er veldig opptatt av, som er livsmestring». Sigrid forteller at en også kan vise noe «som danner et grunnlag for diskusjon», blant annet dokumentarer. Hun forklarer at hun vanligvis pleier å vise noe slik at elevene har et felles utgangspunkt å diskutere ut ifra. Hun forteller at dersom en starter direkte på diskusjoner så kan «elevene ha et veldig ulikt referansegrunnlag». Dersom en viser en dokumentar eller film så «har en noe å snakke ut ifra som er felles for alle». Sigrid har tidligere fortalt at hun som oftest ikke går for åpne diskusjoner når det kommer til å diskutere sensitive temaer. Hun forteller at hun tar i bruk et alternativ som hun kaller «silent discussion»:

Da bruker vi ofte A3 ark som vi deler opp i ruter og så lager vi spørsmål som: «har du hatt noen spesielle følelser etter det som skjedde i går, eller har du noe tanker om det som skjedde i går». Elevene blir så delt inn i grupper på fire, der de skriver på hvert sitt punkt om gangen. Etter hvert blir det en rotasjon hvor nestemann bidrar til å bygge videre på det som er skrevet ned tidligere. Så blir det på en måte en diskusjon på ark.

Sigrid forteller at hun opplever bruk av slike aktiviteter som gode for å fremme meninger uten å ha en åpen dialog. Denne aktiviteten anser hun som fin for å «varme opp tanker». Hun tar i bruk denne metoden for å gi elevene tid til å reflektere, og å formulere egne tanker før de deler dem med resten av klassen. Etter å ha diskutert i grupper, kan de deretter dele tankene de har med en annen gruppe, eventuelt kan hele klassen komme sammen og diskutere temaet. Hun antyder at det kan være en fin start på en dobbeltime, men presiserer at «man må ha litt tid for en kan ikke bare sette i gang en slik øvelse også være ferdig». Videre forteller Sigrid at elevene også bør få diskutere sensitive temaer «uten at alt skal ende med et pedagogisk poeng». Hun mener at faget religion og etikk er et fag hvor elevene skal få luften ideer, frustrasjoner og diskutere slike temaer. Klasserommet kan derfor være et «fint sted der elevene får snakke om noe de har meninger om, for de tenker veldig masse over disse tingene [sensitive temaer]». Hun

forteller at elevene derfor kan «ha veldig godt av å ha et rom som er styrt av noen der man kan få lov å lufte og diskutere det de tenker på».

Julia snakker om å «møte elevene der de er» når det gjelder å diskutere sensitive temaer. Hun forklarer dette med at dersom det er noe viktig eller «hvis elevene er veldig interessert i det» så har man en «gyllen mulighet for å ta det opp». Julia ønsker i motsetning til Sigrid å tilrettelegge for en åpen diskusjon der elevene kan utforske sensitive temaer. Imidlertid har de lik tankegang når det kommer til å veilede elevene underveis. Julia understreker at selv om hun veileder elevene, så «legger hun ingen føringer for hva de skal mene». Jeg stiller oppfølgingsspørsmål og lurte på hvordan hun ville navigert dersom noen ytret noe sensitivt. Julia forteller at hun da først og fremst ville «prøvd å nyansere det som blir sagt» ved å påpeke at «det finnes mange ulike synspunkter på temaet». Videre sier hun at dersom ytringen var veldig «drøy eller krenkende», ville hun vurdert å ta en samtale både med eleven som hadde blitt krenket, og den som ytret seg. Hun tydeliggjør at elever skal få ha meninger, men at det må gjøres med noen forbehold: «det er heilt greit at de mener det de mener for det skal de få lov til, men de må tenke litt over hvordan de ordlegger seg rett og slett, og hva de faktisk sier». Utsagnet viser hvordan Julia bevisstgjør elevene om at ord og handlinger påvirker andre. Hun ønsker også å ta en korrigerende rolle, og komme med innspill som kan nyansere ytringer. Ifølge Lippe og Molderheim er nyansering og vise til andre perspektiver gode strategier når elever ytrer noe ekstremt. På denne måten kan også elevene bli mer bevisst på egne ytringer (Lippe & Moldrheim sitert i Jelstad, 2020).

Trond forteller at han bruker mye gruppediskusjoner i undervisningen, spesielt i klasser hvor elevene er flinke til å diskutere med hverandre. Når elevene sitter i grupper sier han at elevene selv kan styre hva de vil ta opp og ikke. Når det kommer til sensitive temaer, utdyper han:

Jeg kan gjøre rede for faktuelle ting også kan jeg lede i de filosofiske diskusjonene og problemstillingene, slike ting. Det er jo eventuelt de som skal diskutere de sensitive temaene det er ikke meg.

Trond har nevnt at han ikke føler at det er spesielt utfordrende å diskutere sensitive temaer. I utsagnet kommer det frem at han ser på det som eleven sin oppgave å diskutere de sensitive temaene, og at han selv kan ta rollen som en veileder i prosessen:

Min rolle er mer å stille spørsmål og vise til en slags metode ikke sant. Hvordan kan vi diskutere dette her, og hva er problemstillingen? Hvis vi sier dette, hva impliserer det? Ja, jeg påstår jo fint lite annet enn det som er konkrete fakta.

Det kan se ut som at Trond sin tilnærming vektlegger at elevene hovedsakelig skal utforske på egenhånd. Han understreker at han er glad i å bruke gruppediskusjon, men med noen «forutsetninger». Han forteller blant annet at slike forutsetninger kan være at «gruppen og elevene er trygge på hverandre, og at elevene liker øvelsen». Videre forteller han: «jeg syns ikke det er så lett å skape et trygt miljø hvis elevene ikke er trygge på hverandre». Ideen om «safe space» tar utgangspunkt i at elevene skal føle seg trygge i læringsmiljøet de er i, og at de skal føle seg trygge når sensitive temaer diskuteres (Flensner & Lippe, 2019). Trond forteller at det ikke er enkelt å skape et trygt miljø for diskusjon om sensitive temaer hvis elevene ikke føler seg trygge på hverandre, det kan dermed tenkes at «safe space» er en forutsetning som må være til stede for at Trond velger å navigere mot gruppediskusjon.

Trond forteller at det ikke alltid er mulig med åpen diskusjon og at en som lærere da må vurdere «andre innfallsvinkler til selve pedagogikken». Videre sier han at det er mange tilnærminger en kan benytte når en skal ha slike diskusjoner. For eksempel kan man organisere aktiviteter der elevene arbeider individuelt eller i mindre grupper:

Det går selvfølgelig an og be de drøfte noe på egen hånd, eller to og to, eller på papir for den saks skyld. Det har jeg gjort, be dem reflekterer over noe, levere det inn, også kan vi ta opp noen argumenter på tavlen neste time.

Ved å gå for en individuell oppgave gir Trond elevene muligheten til å utforske og uttrykke egne meninger, uten at det er press fra en større gruppediskusjon. Han skaper dermed et miljø som kan oppleves trygt for elevene.

Fokus på safe space, brave space og uenighetsfellesskap

Samtlige av lærerne peker på at det er viktig å diskutere sensitive temaer selv om de kan være kontroversielle eller sensitive. Linn, Emma, Julia og Sigrid utdyper dette i større grad i forbindelse med miljøet en bør gjøre det i. De trekker blant annet frem at diskusjon, refleksjon og trygghet trengs for å fremme forståelse og aksept av ulike meninger og perspektiver.

For Julia skal skolen være trygge rammer hvor elevene skal kunne snakke om sensitive temaer. Selv om hun snakker om trygge rammer, fremhever hun viktigheten av å skape et læringsmiljø der elevene føler seg frie til å uttrykke egne meninger. Hun understreker at hun som lærer tar initiativ til å diskutere dette tidlig i skoleåret. Der legger hun vekt på at det er akseptabelt å være uenig og å kritisere religioner, så lenge dette gjøres på en respektfull måte:

Jeg pleier som regel å ta en diskusjon med de på begynnelsen av året om at jeg ikke legger noen føringer for meningene deres. De skal si det de mener, men de skal vise respekt. Vi skal være respektfulle, så ikke si noe som kan gå på personer. De har fullt lov til å kritisere religioner for de er ikke beskyttet av noe som helst. Så si det de mener og vær uenig, for det er bare positivt for diskusjon.

Julia oppfordrer elevene til å være kritisk, diskutere, og ha meninger, men at diskusjonene skal være konstruktive og respektfulle. Hun etablerer også tillit til seg selv og de andre i klassen. Essensen av et «brave space» er at elevene skal ha mot til dialog fremfor illusjonen av trygghet i klasserommet (Mulitalo, Ryujin, & Collett, 2016). For å etablere et slikt rom bør deltakerne oppfordres til å aktivt bidra til å etablere grunnregler, og forme normer og forventninger i klasserommet (Flensner & Lippe, 2019). Når Julia har en dialog på starten av året hvor hun oppfordrer elevene til å ha meninger, være kritisk og diskutere, åpner hun tidlig opp for å etablere et slikt «brave space» i klasserommet.

Videre i intervjuet sier Julia at når det diskuteres om temaer som kan være sensitive, så er det viktig å sette temaet i perspektiv for elevene under diskusjonene. Hun trekker blant annet inn at det er mye terror og ekstremisme i mediene, og mener at dersom disse

temaene ikke blir diskutert på en åpen og nyansert måte, kan det føre til at elever sitter igjen med mer frykt:

Jeg tror at hvis man ikke har snakket om det i den trygge settingen i klasserommet, hvor du har en lærere som kan stå å nyansere det, da er det fort gjort at de fyker fra skolen og så er det på en måte bare redsel de føler når de ser det [terror].

Julia sier at til tross for at en skal skape et trygt rom så skal ikke elevene nødvendig skånes fra temaer som de ellers kan bli eksponert for utenfor skolen. Hun mener at ved å åpne opp for diskusjoner om sensitive temaer kan bidra til å forberede elevene på å håndtere meninger som ellers eksisterer i samfunnet:

Man må jo leve med at det finnes der ute, så man kan jo bli eksponert for det uansett. Jeg tenker at vi skal ikke å skåne elevene for ting som de kan bli eksponert for ellers i samfunnet.

Utsagnet antyder at Julia ikke vil fremme en atmosfære i klasserommet som ikke stemmer over ens med hvordan samfunnet ellers er. Ved å gjøre det på denne måten unngår Julia å skape det miljøet Betty Barrett kritiserte, nemlig et klasserom som utelukkende bygger på trygghet, og som dermed er urealistisk i forhold til samfunnet en ellers lever i (Barrett sitert i Flensner & Lippe, 2019).

På lik linje med Julia snakker også Sigrid om å ha en trygg ramme for elevene:

Jeg tror at det er et fag der læreren er veldig opptatt av at her kan det dukke opp ting som vi kanskje må snakke om, og at det skal være et sted der vi må lage en atmosfære eller en ramme der det føles trygt å gjøre det.

Hun poengterer at sensitive temaer kan være utfordrende for enkelte elever, og at det derfor er viktig å skape et rom hvor det er trygt å diskutere. Videre snakker også hun om viktigheten av å forberede elevene til et samfunn utenfor skolen der mennesker kan leve sammen, selv om de har ulike meninger og synspunkter. Hun understreker at det handler om mer enn å prøve å overbevise hverandre om ens eget synspunkt, men heller å respektere andres meninger og skape samhold:

Ja dette uenighetsfellesskapet da, at de skal ha et uenighetsfellesskap i klasserommet. Det er jo en slags trening på at vi har et uenighetsfellesskap i samfunnet, også vil vi opprettholde et slags fellesskap og at det ikke blir fullstendig splittelse.

Sigrid trekker frem konseptet uenighetsfellesskap som bygger på teorien til Iversen hvor essensen er at skolen skal være en arena, hvor en kan øve på ferdigheter som trengs som medborger. Ifølge Iversen er en forutsetning for å kunne ha et uenighetsfellesskap, først og fremst er å transformere klasserommet til et trygt miljø for uenighet (2016, s.112). Når Sigrid forteller om å «lage en trygg atmosfære» er det mest sannsynlig ikke for å lage et «safe space» som består av å skjerme elevene, men heller som en ressurs for å danne et trygt uenighetsfellesskap. Dette tydeliggjøres når hun forteller at til tross for at hun ønsker å ha et trygt miljø så er «ikke elevene beskyttet av meninger». Sitatet viser at selv med et trygt miljø så er en ikke beskyttet av meninger som ytres. Utsagnet rører dermed på kritikken av konseptet «safespace» som bygger på at et trygt rom ikke kan garanteres (Arao & Clemens, 2013; Flensner & Lippe, 2019; Iversen 2016).

Sigrid forteller når en diskuterer sensitive temaer så vil det komme ytringer og meninger. Hun sier at det da er minst like viktig å lage rom for de elevene som potensielt kan komme litt skjevt ut i hva de sier:

Det viktigste på det sensitivitets greiene tenker jeg, det er at du skal og beskytte de elevene som kan ha litt ekstreme meninger. Fordi de er faktisk 18 år og når man er 18 år så kan man være litt ufiltrert. Det du kan si om enkelte sånne typer temaer som for eksempel homofili og masseskyting, så kan en elev lire fra seg noe, og dette kan sitte i årevis etterpå blant de andre som sitter der.

Lippe (2021) trekker frem at i et uenighetsfellesskap skal elevene trene på å både å lytte og å fremme egne meninger. Refleksjonene til Sigrid viser at når elevene fremmer egne meninger kan det noen ganger resultere i ekstreme og ufiltrerte ytringer. Selv om hun sier det er viktig å beskytte disse elevene, mener hun at det er vel så viktig å være oppmerksom på hvordan enkelte uttalelser kan påvirke andre i klassen. Med andre ord er det en balansekunst å skulle opprettholde et fellesskap der det er akseptabelt å være uenig, kunne ytre seg, og samtidig ta vare på hvordan disse ytringene kan ha innvirkning

på andre. Sigrid tydeliggjør at det er viktig å være bevisst på at disse ekstreme meningene ikke nødvendigvis er knyttet til hva elevene faktisk mener, men rollen de har dannet seg i klasserommet:

Det må vi lærere være veldig bevisst på, at det er enkelte elever som kan for eksempel ha skapt seg en rolle i et klasserom som de egentlig ikke står innenfor. Men når de kommer i klasserommet der så går de inn i den, og da er det vanskelig å komme seg ut av det. I et sånt fag så kan du bekrefte veldig den rollen kanskje.

Sigrid sier at en del av lærerrollen er å være forberedt på at spontane diskusjoner, og ulike synspunkter kan misforstås i klasserommet. Hun forteller at hun har hatt noen episoder i klasserommet der hun har måtte tenke veldig på hvordan hun skal hjelpe eleven fra å «å ikke drite seg ut rett og slett». Det er nærliggende å tro at Sigrid tenker at hun bør beskytte elevene da hun kanskje ser konsekvensene av ytringene, som elevene selv ikke ser. I slike tilfeller mener hun det kan være lurt for lærere å ta rollen som ordstyrer ved å forklare ulike standpunkter, samt hjelpe elevene med å forstå hverandres perspektiver:

Man må være forberedt på at det kan komme noen ting som kan bli misforstått av andre og at du kanskje må være oversetter og si «at det hen mente her nå var egentlig» og «regnet med at du tenkte sånn og sånn».

Dette indikerer at Sigrid ønsker å ha et miljø hvor elevene kan ytre seg, til tross for at det noen ganger kan bli misforstått. Hun bygger dermed på det Robert Boostrom ønsket å løfte frem: at kritisk tenkning, fantasi og individuelle valg skal utvikles ved å bli eksponert for ulike synspunkter og posisjoner (Boostrom, 1998, s. 407). Boostrom hevder også at det å lytte på andres perspektiver, og å utfordre, kritisere, og svare på dem er med på å utvikle oss som mennesker (Boostrom, 1998, s. 407). Ved å la elevene få ytre seg, og hjelpe dem med å fremme egne meninger og perspektiv slik at det skal bli forstått, bidrar Sigrid til at elevene får utviklet seg.

Videre argumenterer Sigrid for at selv om hun tror at det er vanskelig for elevene å snakke om sensitive temaer, så er det også disse temaene som ofte engasjerer elevene og gjør undervisningen spennende og meningsfull. Ofte når hun spør elevene på starten av

året hva det er de er spent på, og hva det er de har lyst til å gjøre, så er diskusjon det som er mest gjennomgående. Hun forteller at hun opplever at slike temaer ofte vekker lidenskap og engasjement hos elevene, og at det å fjerne dem vil redusere fagets relevans og interesse for elevene:

Jeg tenker at det er jo disse sensitive temaene som ofte setter litt fyr på elevene, som gjør at de synes timene er spennende. Hvis du tar det vekk, og for eksempel bare underviser om de 7 sakramentene så dreper du jo på en måte hele faget for elevene. Det er jo dette de kommer til faget og har lyst til å gjøre. De har lyst å diskutere for eksempel IS, Sharia, eller de har lyst til å snakke om katolsk kirke og abort. Hvis man tar vekk alle de tingene så sitter man igjen med et ganske kjedelig fag for elevene.

Sigrid forteller at hun tidligere har prøvd å fjerne sensitive temaer fra undervisningen for å se hvordan det var. Hun forklarer at dette var ett år hun var ganske sliten og dermed testet ut å kun undervise etter det hun kaller for «ren kunnskap». Etter dette fant hun ut viktigheten av å inkludere diskusjon, og temaer som kan være kontroversielle og sensitive. Hun konkluderte med at hun «synes selv at det ble ganske kjedelig rett og slett, så man må ha det».

På lik linje med Sigrid, uttrykker også Linn at det er viktig med et uenighetsfellesskap. Hun opplever likevel at det denne uenigheten må være «til en viss grad». Hun utdyper:

De kan være uenig, det kan de få lov til å være. Men en skal ikke kritisere, komme med hatefulle ytringer, og rakke ned på andre fordi at de har en annen oppfatning av tro og religion enn det du har.

Hun forteller at elevene skal få lov til å være uenig, men at det ikke bør være «for mye freedom of speech». Linn snakker om hvordan ytringsfrihet er viktig, men at «det ikke er alle som klarer å tolke den, og det er veldig mye læring i det der». Med dette mener hun at elevene må forstå at med ytringsfrihet, følger det også med et ansvar.

Uenighetsfellesskap skal derfor ikke gå på bekostning av andre. Utsagnet til Linn viser til paradokset med å skulle balansere miljøene av «safe space» og «uenighetsfellesskap» med ytringsfrihet.

Emma ser også verdien av å inkludere diskusjon i klasserommet. I intervjuet trekker hun frem de kritiske stemmene og at hun ser på det som oppfriskende når elever uttrykker kritikk, så lenge det blir gjort på en saklig måte. Derimot har Emma bemerket seg at disse stemmene har blitt færre over tid:

Jeg har alltid verdsatt det så lenge det var sagt på en saklig måte [...]. Så om de ikke tør å si det eller om de tankene ikke er plantet i elevene det er jo ikke så godt å si. Det er lenge siden jeg har hatt kritiske stemmer i klasserommet.

Emma trekker frem at de kritiske stemmene har stilnet, og hun undrer seg over hvorfor det har skjedd. Når hun ser på kompetansemålene i den nye lærerplanen ser hun at det kanskje er en mulighet for mer diskusjon i klasserommet:

Det er jo masse en kan komme inn på der [peker på kompetansemålene]. Det har jo ikke vært kompetansemål i nærheten av det. Det åpner jo opp på en helt annen måte [...]. Altså denne læreplanen krever å åpne opp for mye mer samtaler om disse temaene.

I intervjuet ramser Emma opp kompetansemål for religion og etikk som blant annet inkluderer samtaler om etiske problemstillinger, identitet, religion, og gruppebaserte fordommer. Hun reflekterer videre over hvordan læreplanen nå i større grad vektlegger diskusjon og utforskning av temaer som kan være sensitive. Emma understreker at selv om det har vært åpning for slike samtaler tidligere, har ikke vektleggingen av disse temaene vært like tydelig. Derfor opplever hun at den nye læreplanen kanskje vil åpne mer opp for flere dialoger og kritiske stemmer.

Linn, Emma, Julia og Sigrid er bevisst på verdien av å ha diskusjoner om sensitive temaer i klasserommet. De trekker frem at klasserommet skal være et demokratisk øvingsverksted, og at temaer som er sensitive derfor ikke skal feies under teppet. At lærerne ser verdien i å ta tak i de sensitive temaene kan vise til den religionsdidaktiske utviklingen som Bengt Ove Andreassen (2016) belyste. Det er ikke lenger fokus på det idealiserte synet på religion, men heller å løfte frem uenighet, ulike perspektiver, og diskutere de mer komplekse sidene av religionen. Linn, Emma, Julia og Sigrid er veldig tydelig på at dette er noe de ønsker elevene skal strekke seg etter og øve på, så lenge det blir gjort inn forbi de rammene de setter.

Lærerens utfordringer

Samtlige deltakere er bevisste på at det kan oppstå utfordringer når det gjelder sensitive temaer i undervisningen. Likevel er det stor variasjon i oppfatningene av hva som oppleves som utfordrende. Disse utfordringene inkluderer bekymringer knyttet til ens egen rolle, praktiske begrensninger, og elever i klasserommet. Jeg har derfor valgt å identifisere og dele disse utfordringene i tre kategorier: *tanker om egen rolle som lærer, få religionstimer og ressurser, og elevreaksjoner.*

Tanker om egen rolle som lærer

Det er stor forskjell i noen av lærernes refleksjoner og tanker rundt det å skulle undervise og/eller snakke om sensitive temaer. Julia, Sigrid, Linn og Trond forteller at de personlig ikke synes det er særlig utfordrende å ta opp sensitive temaer.

Trond nevner at det er en mulighet i etikken at man kan komme inn på etiske dilemmaer som kanskje er for tett på for noen. Likevel kjenner han ikke på at han vegre seg, og står fast på at dette er ting han uansett vil ta tak i. Linn deler samme tankegang, og forteller at hun ikke synes det er noe utfordrende å skulle diskutere sensitive temaer: «jeg føler meg veldig trygg og tydelig». Til tross for dette forteller hun at det er mye hun ikke kan eller vet, og at hun derfor noen ganger ikke er så sikker på hvordan hun skal uttale seg. Hun forteller at når dette skjer så «lar hun gjerne være, og sier til elevene at dette ikke er sånn som vi kan ta opp i et klasserom, for det blir for sensitivt rett og slett». Linn velger derfor å unngå situasjoner hvor hun må ta diskusjoner hvor hun føler hun ikke har nok kunnskap. Dette kan minne om en «unngående tilnærming» (Hess, 2005). I motsetning til Hess som peker på at en unngår sensitive temaer grunnet sterke formeninger, opplever jeg ikke at dette er tilfellet til Linn. Det kan se ut som at hun unngår temaer når hun opplever at hun ikke kan gi gode nok svar til elevene, eller i tilfeller hvor hun føler hun må beskytte elever fordi temaet er «for sensitivt». Sitatet fra Linn over viser ellers at hun anser seg selv om trygg og tydelig i sin rolle som lærer, men at det hender hun aktivt setter grenser for hva som er egnet å diskutere i klasserommet når det kommer til sensitive temaer.

Sigrid finner det heller ikke spesielt utfordrende. Hun trekker blant annet frem at karikaturtegninger i islam er veldig spennende, og at hun tidligere har hatt hele timer der

elevene jobber kun med det. Her tar hun i bruk satire fra Frankrike og Danmark, og nevner at hun blant annet viser ulike eksempler fra magasinet Charlie Hebdo rettet mot den katolske kirke og Koranen til elevene. Sigrid viser ikke meg hva hun har vist, men nevner et eksempel av en forside hun har brukt: «på den ene framsiden så sto det ‘Le Coran c'est de la merde’ altså ‘Koranen er dritt’». Hun nevner også at hun hadde eksempler på karikaturene av Muhammad fra Jylland posten, men tok dette vekk da hun hadde noen muslimske elever i klassen. Når jeg spør videre om hun opplever noen utfordringer i undervisninger knyttet til karikaturtegner svarer hun:

Den har jeg tenkt litt på, fordi at jeg gjør jo egentlig det samme som de som tegner karikaturtegningene, og lager egentlig ikke helt det rommet for å diskutere det. Jeg har jo på en måte nesten lagt det frem som at dette er greit.

Sigrid sin kommentar antyder at det ikke nødvendigvis er det å vise karikaturtegningene som er problematisk. Heller det at når elevene skal diskutere seg mellom om det er greit eller ikke å ta i bruk slike tegninger, så har hun allerede lagt en føring for elevene ved å indirekte vise at det er greit. Sigrid virker klar over at det å vise karikaturtegninger kan reprodusere en mening om at det er greit å vise slike tegninger. Selv om hun ikke uttrykker sine egne synspunkter direkte, er det en mulighet for at elevene kan fange opp hennes holdninger til å vise karikaturer. Når hun deretter ber elevene om å diskutere temaet, kan det være at hun allerede har etablert en standard for klassen som resulterer i at elevene ikke tørr å være kritisk, eller ønsker å fremme egne synspunkter (Stray & Sætra, 2016).

Selv om hun gjør det relativt tydelig at hun personlig ikke syns det er problematisk å ta opp kontroversielle og sensitive temaer, kan det virke som hun kan kjenne på frykten for å trå feil iblant: «Man blir jo litt sånn som lærer nå at man kontrollsjekker om ting er greit, som oftest så er det ikke noe problem, men du er jo livredd». Selv om Sigrid virker relativ trygg på seg selv når det kommer til å undervise om sensitive temaer, kommenterer hun at det er tilfeller hvor hun føler seg mindre trygg. Tilsynelatende handler ikke denne usikkerheten nødvendigvis om hvorvidt hun skal undervise om temaet eller ikke, men mer om hvor langt hun har lov til å strekke seg når det kommer til undervisningsopplegget. I slike situasjoner finner hun nytte av god hjelp og råd av andre kollegaer:

Det jeg ofte gjør er å snakke med de andre som underviser i faget. At vi lufter det litt, hva syns vi er greit og prøver å finne en vei i det da. Ja det gjør jeg faktisk innimellom, at jeg forhører meg med andre, er dette innafor, ville dere ha kjørt dette opplegget for eksempel.

Julia nevner også bruk av karikaturer i undervisning om islam. Når jeg spør om hun viser tegninger eller om hun unngår det, svarer hun at hun ikke viser tegninger av Muhammad, men har vist mer skånsomme karikaturer av Donald Trump. På lik linje med Sigrid, virker det som at også hun ikke ønsker å legge noe føring for elevene:

Det er litt det og, at hvis jeg skal stå å vise karikaturer om Muhammad og vi skal diskutere om det er greit eller ikke, så har jeg på en måte lagt en liten føring på det. Jeg vil heller ha diskusjonen åpen, og ikke legge noen føringer for dem. Jeg hadde ikke hatt noe problem med å skulle vise en karikatur av Muhammad i klasserommet, men da måtte jeg ha vært veldig trygg på gruppen, og kontrollert meg med at det var greit for dem.

Julia kommenterer at hun selv ikke syns det er særlig ubehagelig å ta opp temaer som kan være sensitive, ei at det er noe problematisk å diskutere. Julia virker å være klar over at dersom hun viser karikaturer og deretter diskuterer om det er greit eller ikke, så legger hun en føring for elevene. Hun velger derfor bevisst ikke å gjøre det. Derfor er det nærliggende å tenke at grunnen for at hun ikke viser tegninger av Muhammad, ikke er grunnet ubehag eller problematikk, men heller at hun ønsker å fremstå objektiv ved å ikke ta en tydelig stil til hva som er greit og ikke. Jeg får også her et inntrykk av at hun er ganske stødig og trygg på seg selv når det kommer til å ta opp temaer som kan være sensitive. Når jeg stiller spørsmål om hun syns det er ubehagelig å ta opp sensitive temaer i religion svarer hun nei og begrunner:

Nei altså i min generasjon er vi ganske åpne om det egentlig. [...] så vi er litt på samme vibe føler jeg. Jeg tror vel kanskje at for noen av mine eldre kolleger så er det kanskje vanskeligere da, å skulle snakke om det.

Julia går ikke noe dypere inn på hvorfor hun har en oppfatning om hvorfor det er vanskeligere for den eldre generasjonen å snakke om sensitive temaer. Hun

kommenterer at hun tror mange av elevene føler seg komfortable med å snakke med henne om temaer som kan være vanskelige. Dette begrunner og reflekterer hun rundt hennes unge alder, og at det mulig har noe med at det er så lite aldersspenn mellom henne og elevene.

I intervjuet med Emma derimot er tanker rundt personlige utfordringer i tydelig brudd med de andre. I dialogen kommer det frem at hun er «litt redd» for at grunnen til at hun ikke har møtt så mye utfordringer i undervisningen er fordi hun snakker lite om det. Hun reflekterer videre rundt sensitive temaer i religionsundervisningen: «jeg jobber med min egen rolle som lærer, å tørre å være en lærer som tørr å snakke om ting». Selv om Emma peker på at hun ikke har møtt noen særlige utfordringer i undervisningen, avslører hun at hun kan kjenne på personlige utfordringer når det kommer til å undervise i sensitive temaer:

En av de mest belastende sidene ved å være lærer og særlig da norsk og religionslærer, er at jeg er var. Jeg er veldig var på, altså jeg kjenner det veldig fysisk i kroppen når jeg skal snakke om ting som jeg er redd for skal bli tatt feil eller ja...

Emma forteller at hun kjenner på personlige utfordring med å håndtere sensitive temaer både fysisk og følelsesmessig. Det er ikke uvanlig at det oppleves utrygt for lærere å åpne opp for debatter og krevende temaer som kan ta ukontrollerbare retninger (Anker & Lippe, 2016, s. 270). Det kan tenkes at Emma frykter for at hun skal si noe som kan tolkes feil som kan resultere i en slik ukontrollerbar retning. Jøsok og Kjøstvedt forklarer at lærere som vegrer seg ofte har en opplevelse av sensitive og kontroversielle temaer som noe emosjonelt, og derfor i større grad er redd for å trække elever på tærne (Jøsok & Kjøstvedt, 2023, ss. 119-120). Selv om hun fysisk kjenner på ubehag, er hun likevel reflektert over behovet for å diskutere slik at elevene får kunnskap til å danne egne meninger: «det er jo veldig viktig å snakke om ting, men aller viktigst som lærer så tenker jeg at det er å gi dem mest mulig kunnskap for å selv kunne ta stilling».

På samme måte som Julia og Sigrid trekker Emma inn at også hun kjenner på problematikken med å skulle komme med føringer for elevene. I motsetning til de andre lærerne har hun flere tanker rundt utfordringen av å ha egne meninger om ulike temaer i religionstimen: «Ja og jeg tror nok mange lærere syns det er lettere enn meg, noen er

ikke så redd for å si hva de mener». Emma forteller videre: «jeg hadde en undervisnings økt om humanisme her om dagen og da merket jeg at aarrh dette her, nå har jeg lov til å ha en mening [...]». Hun forteller at hun har et «ideal om å ikke forføre elevene» men at i religionstimer hvor humanisme er temaet, føler seg mye mer avslappet fordi hun føler hun har «lov» til å ha en mening. Dette er noe hun ser på som vanskelig i andre timer:

I alle andre timer så ligger jeg veldig bak på, jeg skal ikke si noe. Altså da er det: «dere skal se på, gjøre dere opp deres egen mening» altså aah! [tydelig frustrert]. Også kan jeg kanskje gå inn med noen spørsmål, og utfordrer de fjes til fjes når en kan modifisere og utfordre litt det de sier.

Ut ifra sitatene er det nærliggende å tro at Emma føler seg mer trygg på temaer hun kjenner godt til. Når hun skal undervise i andre temaer ser det ut til at hun i større grad er redd for å trå feil, og dermed legger mye av timen opp til at elevene kan arbeide selv og danne egne meninger.

Emma har på lik linje med Sigrid og Julia, også hatt om karikaturtegninger i undervisningen, men har likevel litt andre refleksjoner rundt det å skulle vise tegningene:

Kunne jeg vist hva det var? Min personlige mening er jo at det må jeg kunne som lærer, for en må vite hva en snakker om, men så stiller en seg spørsmålet hypotetisk, er det farlig? Kan jeg miste jobben? Nettopp då tenker jeg at nei, jeg får ikke lyst til å gjøre det.

Emma kommenterer at hun ikke får lyst til å gjøre det, men jeg får ikke vite noe mer om hun faktisk har gjort det eller ikke. Likevel kommer hennes personlige mening tydelig frem, og det ser ut til at hun er klar over kontroversen rundt det å vise karikaturtegninger. Det virker som at hun står i en slags intern konflikt på hva som er greit og ikke. Antakeligvis er ikke Emma alene om følelsen av å stå i en slik konflikt da det tidligere har vært store debatter i samfunnet om hva som skal vises og ikke av karikaturer i utdanningsammenheng. En undersøkelse gjort av Utdanningsnytt, viser at av 200 lærere er «hver tredje ganske eller i svært stor grad redde for konsekvenser av å vise Muhammed-karikaturer i undervisningen» (Jelstad, 2020). Mye av denne frykten

bunner i drapet av læreren Samuel Paty i Frankrike i 2020 etter at han hadde vist karikaturer av Muhammed i skoletimen (Elster, 2021). Når Emma stiller seg selv hypotetiske spørsmål som «kan dette være farlig», kan det tenkes at hun tenker på denne hendelsen og konsekvensen av den.

Tid og ressurser til sensitive temaer?

I intervjuene nevner både Linn, Emma, Sigrid og Julia at tid er en utfordring. Her er det mange spennende og relevante svar fra lærerne, blant annet vil noen gå inn på hvordan de nye kompetansemålene spiller inn for hvordan de prioriterer religionstimene. Det kunne vært spennende å undersøke hvordan de nye kompetansemålene påvirker undervisning om sensitive temaer, men her vil fokuset hovedsakelig rettes mot hvordan tidspress alene er en faktor i lærernes prioritering av sensitive temaer.

Emma forteller kort at i religionsfaget er «det er alt for lite tid egentlig» til å komme igjennom alt, og legger til at faget bare er 2-3 timer i uken. Skolen hun jobber på har i tillegg har fått ny bok, noe som gjør at hun føler hun må bli kjent med boken. Hun kjenner på utfordringen rundt å prioritere det som står i bøkene fremfor andre aktuelle temaer:

Nå i år blir det sånn, vi følger boka og tar kapittel for kapittel. Sånn sett er jo jeg litt låst, og blir litt stresset. Kan jeg tillate meg selv å hoppe over dette kapittelet for å få mer tid til noe annet.

Linn som er lærer på en ungdomsskole, har enda færre timer med bare en halvannen time i uken. Hun forteller at religion også er et «ekstremt omfattende fag» og syns derfor det er «helt latterlig lite [tid] egentlig». Hun forteller at elever ofte har fine og gode spørsmål om sensitive temaer, men at hun ikke føler hun kan prioritere det: «det er jo veldig bra at de spør, men samtidig så er jo det sånn ‘vi har jo ikke lagt opp til at vi skal gå gjennom dette i dag’». Linn står i et dilemma som Silje Andresen har merket seg i sin forskning. I artikkelen «Konflikt mellom dannelse og kompetansemål» peker Andresen på at lærere ofte står i dilemma om de kan tillate digresjoner i klasserommet, og risikoen for at de ikke får gått igjennom stoff elevene må lære til prøver eller eksamen (Andresen, 2020, s. 161). Som Linn forteller er en konsekvens av for lite tid, at

diskusjon rundt spørsmål relatert til sensitive temaer blir nedprioritert, til fordel for hva hun opplever elevene «skal gå igjennom».

Julia ser på tidspress spesielt i lys av den nye lærerplanen. Selv om hun føler hun får større frihet til å velge hva hun skal fokusere på i undervisningen, anser hun det som utfordrende at den er «så ekstremt åpen». Hun forteller at det «gjør det ganske vanskelig å undervise i faget innenfor de 4 timene vi har i religion». Med kun fire timer til disposisjon innenfor religion og mye som skal gjennom, sier hun at det er lite tid og rom for å dekke alt grundig, samt gå i dybden på hvert tema. Hun reflekterer rundt utfordringene lærere møter ved å balansere mengden materiale som skal dekket innenfor de gitte tidsrammene: «dersom du skal gå i dybden må du sette deg ned og bruke ekstremt mye tid på det, og lage fantastiske opplegg om alt mulig».

Sigrid er enig i at det er utfordrende at religion er et veldig lite fag og peker på at religion «er et fag der kontroversielle og sensitive tema er kjempeviktige, og så er det en av de minste fagene». Hun forteller at hun har lyst å bruke mye mer tid på diskusjoner av sensitive temaer, men at undervisningen «ofte ender med at 'ja nå er vi halvveis i diskusjonen, men timen er over'». I tillegg til dette føler hun at bruk av tid på diskusjoner står i konflikt med å nå kompetansemålene:

Så sitter du som lærer og får panikk sånn «ah nå kommer vi ikke gjennom det og det».

Det er der jeg mener med sånn som når jeg ble veldig «nå kjører vi kunnskap», så var det litt fordi at jeg var så redd for å ikke nå kompetansemålene.

Sigrid uttrykker en bekymring for at viktige aspekter av undervisningen, som kanskje ikke er direkte knyttet til kompetansemålene, kan bli oversett på grunn av tidspress og fokus på å oppfylle læreplanens krav. Hun antyder videre at hun ikke tror denne utfordringen er unik for henne, men at mange lærere kan føle seg styrt av behovet for å dekke kompetansemålene og forberede elevene til eksamen fremfor å ta opp sensitive temaer:

[...] det er ofte at vi lar sånne ting gå forbi, fordi vi føler på tidspresset og at vi er redd for at elevene skal komme opp til eksamen og så er de sånn «nei er dette kompetansemål» [numler]». Ja man blir veldig sånn styrt rett og slett.

Sigrid antyder her at hun frykter at elevene skal komme opp i eksamen uten at de har fått gått gjennom alle kompetansemålene. Et resultat av dette blir ofte at sensitive temaer nedprioriteres fordi det ikke er et tema som elevene skal måles i. Andresens forskning støtter dette og viser at langsiktige mål om å skape gode samfunnsborgere ofte begrenses av kontekstuelle faktorer, som tid, ofte fordi lærerne prioriterer hva elevene måles i på eksamen (Andresen, 2020, s. 162).

Sigrid forklarer videre hvordan dette tidspresset begrenser diskusjon av viktige og aktuelle hendelser, eller temaer som elevene selv tar opp i klasserommet:

Jeg har følt flere ganger at det er ting elevene har kommet inn i klasserommet med, ting som har skjedd i mediebildet eller sånt. Og så er det sånn «dette må vi snakke om», men etter 5 minutter så er det «nå skulle vi få gått i gang med denne Power Pointen».

Hun forteller at sensitive temaer er temaer som «universitetet og sånn tenker er helt selvsagt at man jobber med i skolen, ofte er det vi lar gå forbi[...]». Det er nærliggende å tro at hun mener at universiteter og andre høyere utdanningsinstitusjoner anerkjenner viktigheten av å diskutere og utforske disse temaene, men at det i praksis ofte blir nedprioritert i skolen grunnet tidspress. Refleksjonen til Sigrid er et spennende og interessant poeng i forhold til tidspress, samt løfter frem en mulig konflikt mellom behovet for, og den faktiske muligheten til å ta opp sensitive temaer i skolen.

Ressurser

Jeg har tidligere belyst den økende oppmerksomheten rundt sensitive og kontroversielle temaer i det didaktiske miljøet, og de mange forskningsbidragene som har fulgt med (Anker & Lippe, 2015, 2016; Andresen, 2020; Lippe, 2019; Stray & Sætra, 2016; Toft, 2020, m.fl). Det er tydelig et større fokus på feltet, men som en kommende lærer stiller jeg meg spørrende til hvordan dette gjenspeiles i ressursene i skolen. Hva har lærere å støtte seg på dersom en kjenner på å ikke ha nok faglig kompetanse til å navigere i sensitive temaer i islam? Lærene som jeg intervjuet hadde religion som et grunnfag, eller som et andre fag vedsiden av sitt hovedfag. Trond forteller at han har vært veldig «av og på» som religionslærer og at han nå er på sitt «fjerde eller femte år» med religion. Linn har engelsk som hovedfag, og har hatt to års utdanning i religion. Sigrid begynte med

religion i 2020, mens Julia forteller at «i fjor var første året» hun underviste. Emma, som hovedsakelig er norsklærer, utdyper: «jeg må jo bare innrømme at jeg har en veldig begrenset kunnskap om religionene». Hun forteller at hennes utdanning kun strekker seg til «et grunnfag», og sier at det er helt annerledes enn å ha en master i religion. Hun konkluderer med at hun har «lest lite og erfart lite». Selv om ikke alle uttrykker utfordring rundt ressurser må vi anerkjenne at lærere ofte har et ønske om å ha noe å kunne støtte seg på, eventuelt noe konkret å henvise seg til. Det er ikke uvanlig at læremidler er rettesnorer og referansepunkt som gir lærere en trygghet (Andreassen, 2016, s. 180). I intervjuene jeg foretok meg, viser det seg at det er store variasjoner i tilgang til ressurser.

Julia forteller hvordan hun ser på lærebøkene som en nyttig ressurs, men påpeker at det er noen begrensninger. Hun bruker bøker som et utgangspunkt for å gi elevene kunnskap, men at «den er veldig begrensende på hva den tar opp». Derfor supplerer hun ofte med dokumentarer, NDLA, og annen aktuell informasjon. Hun ønsker ikke at boken skal følges slavisk, men: «vil alltid bruke den som et utgangspunkt» fordi den er «veldig fin for å kunne gi kunnskapen til å starte diskusjon». Utsagnet viser at Julia ikke føler seg avhengig av lærebøkene, heller tvert imot. Hun peker på viktigheten av å ha andre ressurser tilgjengelige slik at en kan få dybde i diskusjonstemaer, men at boken er nødvendig for å få grunnkunnskapen blant elevene.

Jeg nevnte tidligere at skolen Emma jobber på har fått nye religionsbøker. Hun forteller at «det er veldig gøy å få oppdatere seg» gjennom disse. Samtidig uttrykker hun:

Jeg har brukt 10 år på å bearbeide den boken jeg hadde før, for å få den til å funke for meg. Når man da begynner på en ny bok, så tar jo det litt tid.

Selv om hun verdsetter nye ressurser, uttrykker hun bekymring for den begrensede fleksibiliteten hun føler på når hun «må følge læreboken kapittel for kapittel». Videre erkjenner hun at hun til tider likevel må håndtere sensitive temaer i undervisningen:

Bare når vi ser filmen om «Luther» så er det sånn helt nervepirrende fordi det er en bi-karakter i en bitte liten scene som henger seg. Sånn at [ler nervøst] det er jo ikke bare dette, men terrorisme, drap, altså det er jo hele tiden.

Emma uttrykker at sensitive temaer er noe som oppstår ofte og ytrer behovet for hjelp og verktøy til «å bearbeide det, for å tørre stå i det, og for å orke å stå i det». Emma forteller videre at dette er noe hun jobber med å få, og å skaffe seg, men at «det går litt sakte». Sitatene kan indikere et ønske av opplæring og ressurser for lærere i å håndtere sensitive temaer. Europarådets læringsressurs trekker frem at selv om det har vært en økning i publikasjoner som omhandler kontroversielle temaer, er kun et fåtall av disse publikasjonene allment kjent (Europarådet, 2015, s. 21). Det er også få læringsressurser som er utarbeidet enten for selvstudier eller for veiledning (s. 21). Dette indikerer at til tross for viljen Emma har til å innhente kunnskap, er det ikke noe som ansees som lett tilgjengelig. Dersom det skulle vært lett å få tak i litteraturen, kan det diskuteres rundt hvor mye forberedelsestid lærere får, og om en har tilgjengelig tid til å sette seg inn i kunnskapen.

Linn føler heller seg ikke tilfreds når det gjelder ressurser til å kunne undervise om sensitive temaer. Selv om hun også har en «relativ ny bok» føler hun ikke at innholdet i kapitlene i læreboken er tilstrekkelig når det kommer til å undervise om slike temaer. Hun forteller: «det er mye fokus på historie, forklaring på Koranen og Hadith også er det en del som heter ‘tradisjon og tro, og å leve som muslim’». Hun forteller videre at det «står litt om ekstremisme og fundamentalisme» og at hun derfor «skal litt inn i det rett og slett». Selv om hun forteller at hun skal innom temaer som ekstremisme og fundamentalisme forteller hun at sensitive temaer «ikke er pensum i den forstand i bøkene slik det er lagt opp».

Sigrid forteller at hun og hennes kollegaer tidligere har hatt utfordringer med bøker da de ikke var «helt fornøyde med noen av dem da de ikke traff helt». Sigrid utdyper og forteller at kompetansemålene for noen av elevene var for abstrakte, og at det var et behov for å forenkle dem slik at elevene skulle klare å forstå dem. For å imøtekomme dette behovet fikk hun og de andre lærerne «en bok som har mer tradisjonell struktur». En slik bok er «tryggere for elevene å forholde seg til når kompetansemålene de skal oppnå er veldig abstrakte». I tillegg til dette har de fått tillatelse til å kjøpe inn eksemplarer av en annen lærebok, og Sigrid har tilgang til nettressursene fra begge bøkene. Hun forteller at «det er en stor gave til oss, fordi de lager utrolige masse gode opplegg som blant annet er veldig aktualiserende [peker på artikkelen]». Hun sier videre:

Sånn som dette faget er blitt nå, så er man litt avhengig av at du kan få hente inn opplegg fra andre. For å lage oppgaver i faget nå, så må man lage opplegg som man må tenke en god del over før man kjører de.

Sigrid forteller her at en som lærer er mer avhengig av andre ressurser, og at tilgangen til dette gjør det enklere for lærerne å integrere variert undervisningsmateriale i klasserommet. Videre sier hun at dersom en får flere ressurser blir det «lavterskel for oss lærere» å ta sensitive temaer inn i undervisningen. Sigrid føler seg heldig som har tilgang til flere ressurser, og reflekterer over situasjonen til de som ikke har det. Hun forteller blant annet om en kollega som underviser i religion i Oslo: «jeg tror hun er litt oppgitt [ler]», og utdyper at kollegaen i Oslo kun har tilgang til en gammel bok uten nettressurser. Dette kan indikere at det er store forskjeller mellom skolene, og kan antyde at ulikheter i økonomiske rammer eller politiske prioriteringer påvirker tilgangen til undervisningsressurser.

Manglende ressurser er noe Nora kjenner på. De andre lærerne jeg intervjuet har alle forholdsvis nye religionsbøker, men for Nora er situasjonene annerledes. Hun forteller at på skolen hun er ansatt på så er ikke lærebøker «bare bare», og at KRLE faget er utfordrede med tanke på ressurser:

Bøker er vanskelig, og da blir jo det veldig opp til den enkelte KRLE læreren hva de finner, og hvor kritisk man er til kildene. Det blir mye «elevkanalen», og den «skolenmin» men da er det plutselig litt prinsipp hva de har valgt å fokusere på.

Nora forteller at hun på sin skole ikke har bøker, og grunnet dette blir valg av ressurser i stor grad påvirket av den enkelte KRLE-lærerens preferanser, og hva de ønsker å vektlegge i undervisningen. Hun forteller at hun selv i stor grad tar i bruk nettressurser, men at det da vil gå litt på prinsippene til nettressursene, og hva de har lagt opp til. Jeg spør derfor hva det er disse kanalene vektlegger. Hun forteller at dette varierer fra forlag til forlag. Hun utdyper og forteller at noen går mer inn på «detaljer», andre på «historiske hendelser» og noen på «levemåten og hvordan det er å være muslim i hverdagen». Jeg spør henne videre om hun opplever at noen av disse kanalene tar opp temaer som kan oppleves sensitive:

Foreløpig har det vært lite, men jeg tror det vil komme mer. Slik som i den «skolenmin» som er relativt oppdatert, så er det litt mer. Det er lite sensitivt. Jeg tror vi er for dårlig generelt i Norge til å undervise om sensitive temaer i religionsundervisningen.

Når jeg spør Trond om han opplever at han som lærer får nok opplæring i og ressurser til å håndtere diskusjoner om sensitive temaer svarer han: «jeg tror vel ikke jeg har fått noen opplæring i det, men jeg savner det heller ikke». Jeg kommer med et oppfølgingsspørsmål om han opplever at lærebøker kan hjelpe han til å til å skulle undervise om tema som kan være vanskelig, noe han svarer «nei det har vel jeg heller ikke lett etter». Det at han ikke savner noe opplæring kan indikere at han kanskje ikke ser behovet for opplæring i å håndtere sensitive temaer, eller at han føler seg tilstrekkelig rustet til å håndtere dem på egen hånd. Han har heller ikke lett etter ressurser som kan hjelpe han.

Elevreaksjoner i klasserommet

Sigrd, Julia og Trond sier de har opplevd lite utfordringer i forhold til elever når det kommer til sensitive temaer i religion. Sigrd utdyper og forteller at hun tror en grunn til at hun ikke har opplevd så mye utfordringer knyttet til dette er fordi de underviser elever som er født etter «store merkedager for religion og politikk». Her henviser hun til datoer som 22. juli 2011, og 11. september. 2001, og sier at disse datoene kan være «fjerne for dagens elever», som har blitt født etter disse hendelsene. Selv om elevene kanskje har kjennskap til disse merkedagene, så har det ifølge Sigrd ikke «preget de på samme måte som oss». Hun forteller at det rett og slett «har vært for lenge siden en del ting har skjedd». Hun nevner likevel at halshuggingen av læreren i Paris var en hendelse som ble diskutert i klassen etter at hun hadde undervist om karikaturtegninger, men at det ikke har vært så mye annet enn det.

Linn, som i motsetning til Sigrd, Trond og Julia, er ungdomsskolelærer forteller at hun har kjent på utfordringer i forhold til elever og sensitive temaer i islam. Hun forteller at utfordringen hovedsakelig er knyttet til at «det er veldig mye uvitenhet», og referer til at elevene kan veldig lite. Videre forteller hun at når det er lite kunnskap så «må jo en begynne en plass» men at hun «kan liksom ikke begynne å dra konflikten mellom Sunni og Shia muslimer til dem [elevene]». Dette viser at mye av utfordringen Linn står i er at

elevene har veldig lite kunnskap, og den kunnskapen de har gjerne er «fakta basert og basic information om hvem som er muslimer og hvor stor andel av befolkningen» som de har med seg fra barneskolen. Linn sier at hun også opplever at elevene ikke forstår hvorfor de skal lære om andre religioner. Hun forteller: «elevene er jo litt sånn ‘hva er det vi skal med dette, vi er jo ikke muslimer’». Linn forteller at det da er enda viktigere å være tydelig med elevene:

Jeg pleier å være veldig tydelig på at vi lærer om islam nå fordi at man skal ha en viss kunnskap om både historie, tradisjon og tro for å få den forståelsen og for å få respekt for andres trosretninger

Det kan tenkes mye av utfordringene Linn står i er opplevelsen av at elevene ikke har nok kunnskap eller er modne nok til å skulle diskutere temaer som er komplekse og sensitive. Etersom elevene til Linn er 14-15 år er det unaturlig at hun prioriterer å gi elevene kunnskap og forklare hvorfor slik kunnskap er viktig, fremfor å drøfte og utforske temaene som er mer utfordrende, som for eksempel Sunni og Shia.

Ytringer

Tidligere forskning og undersøkelser viser at fordomsfulle ytringer blant elever, gjort med eller uten hensikt, er noe som eksisterer i skolen (Moldrheim, 2021, s. 74). Hva som faktisk ligger til grunn for disse ytringene, og om det er genuine meninger og holdninger undersøkes ikke i denne studien. Det er mer relevant å se hvordan lærerne forholder seg til disse utfordrende ytringene som i verste fall kan føre til at noen føler seg krenket.

Det var varierte opplevelser i forhold til ytringer blant elever i klasserommet. Julia og Trond sier de har opplevd lite utfordringer i forhold til elever når det kommer til ytringer sensitive temaer. Julia forteller at hun tror bakgrunnen til dette er at «elevene er bevisste på hvilke holdninger skolen står for, hvilke holdninger samfunnet ønsker å fremme» og derfor unngår å uttrykke ekstreme eller lite nyanserte meninger i klasserommet. Hun tror også at mangfoldet blant elevene i klasserommet skaper en atmosfære der elevene er «skånsomme mot hverandre» og unngår å uttrykke kontroversielle meninger. Imidlertid var det noen utfordringer ved at elever ytret noe lærerne opplevde som upassende i klasserommet under undervisningen om islam.

Både Emma og Nora har opplevd utfordringer knyttet til uttrykket «Allah akbar» i religionsundervisningen. Emma forteller om en episode hun har opplevd som tydelig frustrerende:

[Tenker lenge] jeg må si at alle slike temaer er fryktelig vanskelige, og jeg merker jo det at når man skal lære elevene om bønneropet, som jo er så viktig for muslimer i bønnen. Også sier du «Gud er stor» også assosierer de det med terror, også begynner folk å flire litt [tydelig oppgitt].

«Allahu akbar» kan direkte oversettes til «Gud er stor» på norsk. Til tross for Emma her bruker begrepet for å undervise elevene om bønneropet i islam, fører det heller til assosiasjoner om terror blant elevene, noe de oppfatter som humoristisk. Solveig Moldrheim påpeker i sin doktoravhandling at til tross for at uttrykket "Allahu akbar" tradisjonelt har blitt brukt i bønn, har det dessverre blitt assosiert med terror i noen kjente fortellinger. Dette narrative har blant annet bidratt til å skape en kobling mellom islam og selvmordsbomber (Moldrheim, s. 220). Elevene til Emma finner det mest sannsynlig ikke morsomt med terror, selvmordsbombere, eller tenker at det er et uttrykk for undertrykkelse. Det er derfor mulig at de tenker begrepet er pakket inn i det Moldrheim kaller for «humoristisk praksis» (Moldrheim, 2021, s. 102). Denne praksisen går ut på at selv om det er narrativer som knytter islam til terror, finnes det også narrativer som knytter disse uttrykkene til ironi, «memes» og «prank videoer». Disse narrative er ofte knyttet til humorsjangeren på sosiale medier (Moldrheim, 2021, s. 103). Ettersom elevene flirer av uttrykket «Gud er stor» og mest sannsynlig ikke trekker linjer til terror og massedrap, kan tenkes at elevene har kjennskap om denne form for humor, og dermed assosierer uttrykket med dette. For Emma som uttrykker at mange sensitive temaer er utfordrende fra før, kan det tenkes at slike ytringer gjør det mer belastende å undervise om slike temaer.

I Nora sitt tilfelle, blir det ikke brukt som humor, men heller i tilfeller hvor målet er provokasjon eller hetsing:

Man har jo denne typiske «Allahu akbar» som de går rundt og roper på, og dette har jo de hentet fra et sted og det er jo stort sett hentet fra media og nyheter og slikt. Det er jo i en negativ forstand, for de bruker det som innpakket hets.

Moldrheim peker på at kan ordet «Allahu akbar» ha kontrastfulle funksjoner. På den ene siden kan ordet bli brukt i positive sammenhenger for eksempel en hilsen som bygger relasjoner eller som en del av en fredelig bønn. På den andre siden kan det, avhengig av konteksten, også tolkes som et uttrykk for undertrykkelse (Moldrheim, 2021, ss. 97-99). Annet enn at elevene hovedsakelig bruker det som «innpakket hets», forteller ikke Emma noe mer om situasjonen rundt utropene. Når jeg spør hun hvordan hun reagerer på disse utsagnene forteller hun at reaksjonen på ytringer avhenger av situasjonen. Hun forteller at noen ganger er det nødvendig å reagere hardt, mens andre ganger er det best å ignorere:

Dersom jeg har elever med bakgrunn fra islam og noen utroper «Allahu akbar» så må jo man ta en tydelig prat med den eleven. Du må kanskje slå hardere ned på det i klasserommet da, enn hvis du ikke har elever med muslimsk bakgrunn.

I situasjoner der hun ville sett forbi visse ytringer, nevner Nora at noen elever liker å provosere for å få en reaksjon fra læreren, og i slike tilfeller velger hun å ignorere. Hun bemerker videre at «akkurat den «Allahu akbar» dessverre er blitt sånn at man er så vandt til å høre det at det går forbi». Nora forteller at elevene hovedsakelig bruker uttrykket både som hets, men også i dagligtale for å provosere. Hvordan hun reagerer baserer seg derfor veldig på kontekst elevene uttrykker seg i.

Sigrid forteller at selv om hun egentlig ikke har opplevd mye utfordringer knyttet til ytringer. Hun forteller at hun opplever at veldig mange av elevene i dag «er veldig opptatt av å være litt korrekte. Så de er litt redde for å ha sånne veldig kontroversielle meninger». Likevel har hun noen ganger opplevd tilfeller der noen lirer fra seg kommentarer som «det var det jeg sa, islam er fucka» eller «de er helt på tryne». Hun forteller at når elevene kommer med slike ytringer så tar hun tak i det, men at det er viktig å ikke gjøre noe stor greie ut av det. Hun forteller at det beste å gjøre i en slik situasjon er å gjøre det på «en avvæpna måte». Dette fordi «målet er jo at den eleven skal kunne nyansere, men om vi setter eleven veldig opptil veggs så vil den jo ikke endre noen mening». Hun reflekterer videre og sier at det kanskje ikke nødvendigvis handler om å endre meninger, for noen ganger så mener jo eleven faktisk det som ytres, men

heller å lære elevene å kunne forholde seg til ulike synspunkter og respektere mangfoldet av meninger og tro:

Jeg er jo ikke der for å regissere hva elevene skal mene om ting. Jeg er jo der for å lage et grunnlag for at de har meninger de kan begrunne, at de kan nyansere. At de kan ha en forståelse for at alle ikke må mene det de mener, og ha en kunnskapsbasert bakgrunn for det.

Representanter i klasserommet

Solveig Moldrheim har også gjennom sin forskning sett at lærere ofte står i et dilemma når de skal undervise om grupper eller temaer, som de har representanter fra blant elevene i klassen. Spørsmålet om de skal involvere elevene eller ikke, og om elevene vil føle seg anerkjent eller stigmatisert i situasjoner der de deltar i undervisningen, er stadig spørsmål som dukker opp (Moldrheim, 2021, s. 26). Moldrheim peker på at det ofte kan kjennes naturlig å trekke inn elever med relevante erfaringer og aktuell kunnskap i undervisningen, og at dette kan både gi større nærhet og relevans for klassen. Videre kan det å ikke inkludere dem, for en lærer, nesten føles som å ignorere dem som sitter der (Moldrheim, s. 169).

Julia får dette perspektivet fint frem når hun sier: «du kan jo ofte tenke at det er vanskelig for dem, men noen ganger kan det være en arena for dem til å skulle få frem noe de vil si». Selv om Julia ikke har tatt initiativ til å inkludere en elev til å bidra i undervisningen forteller hun om en episode hvor de skulle ha en diskusjon om bruk av hijab. I dette tilfellet var det en elev som synes den diskusjonen var vanskelig fordi hun ikke fikk frem sitt eget syn. Eleven som selv brukte hijab gikk derfor frem til lærer og sa at dette hadde hun lyst å ta opp selv. På denne måten tok eleven styring og la egne premisser for hva hun ville fortelle. Det er nærliggende å tro at eleven ønsket å bidra til å representere sin gruppetilhørighet, og nyansere diskusjonen rundt hijab gjennom sin førstehåndskunnskap. Julia uttrykker også sin støtte til denne tilnærmingen ved å si at hun «ikke ønsker å misrepresentere hennes religion når hun faktisk sitter der». Ved å bruke begrepet «misrepresentere», antyder Julia muligheten for at hun er bekymret for å feilrepresentere religionen til de elevene som har tilhørighet til den.

Sigrid har også opplevd elever som ønsker å representere sin egen religion:

Jeg har hatt elever som er muslimer som gleder seg til at vi skal ha om islam. De kommer og spør om de kan få snakke om litt ting, og da svarer jeg «ja vil du det så skal du få lov til det».

Videre forteller hun at disse elevene ikke er «så redde for å snakke om kontroversielle temaer knyttet til sin egen religion». Sigrd tror dette skyldes at elevene «er vandt til det i hverdagen, og at de er vandt til at det er et mediebilde de må forholde seg til i Norge». Hun opplever derfor at disse elevene ser frem til å kunne bidra til en mer nyansert forståelse av islam i klasserommet: «jeg tror mange av de jeg har hatt hvert fall, gleder seg til det fordi de gleder seg til at de kan nyansere, og at man skal diskutere det». At en elev får muligheten til å dele personlige erfaringer og perspektiver kan gi en dypere forståelse av religionen blant medelevene. Selv om Sigrd tidligere har vært tydelig på at hun tar opp kontroversielle temaer og nyanserer, er det nærliggende å tro at å høre det fra et innenfra perspektiv som direkte angår tro, identitet eller livssyn, kan være givende for de andre elevene.

Som lærer skal en være forsiktig med å legge premisser og forventninger til elever når det gjelder å representere deres religion, da det i verste fall kan føre til degradering eller stigmatisering (Moldrheim, 2021, ss. 180-185). For Sigrd og Julia har det å la elevene få prate på eget initiativ og egne premisser sett ut til å ha fungert godt, og kan derfor være en løsning lærere kan vurdere.

Emma forteller at hun liker å vise dokumentaren "Faten tar praten" på NRK, som hun synes er en fin måte for elevene å lære om bruk av hijab fra ulike perspektiver. Emma nevner at dokumentaren vanligvis ikke skaper problemer. Likevel, når en elev som selv bærer hijab er til stede i klassen, velger Emma å spørre eleven hvordan hun føler om å se den. Når en elev en gang ga uttrykk for å ikke ønske å være til stede når dokumentaren vist, fikk hun slippe. Emma har en forståelse for dette, men tenker at «det er jo synd på en måte fordi hun ville jo ikke blitt støtt av den sant, men hun vil da føle seg synlig». Hun endte opp med å vise dokumentaren en dag eleven var fraværende. Det hender at elever blir involvert når en klasse har undervisning om grupper som er representert blant elevene, noe som kan oppleves både anerkjennende og stigmatiserende (Moldrheim, 2021, s. 26). Selv om Emma anerkjenner at denne dokumentaren ville synliggjøre eleven

på en eller måte, mener hun at eleven ikke ville føle seg stigmatisert. Det kan likevel tenkes at dersom eleven hadde vært til stede så hadde hun blitt synliggjort som en tydelig representant for dokumentaren, noe som kan ha vært et ubehagelig moment.

Sigrid har tidligere nevnt at hun har hatt positive erfaringer med å ha representanter i klassen når det kommer til elevens eget ønske om å presentere sin egen religion. Likevel har hun kjent på dilemma av å ha representanter blant elevene når hun selv skal undervise om sensitive temaer. På lik linje med Emma, har også hun tatt ut elever for å snakke med dem. I dette tilfellet handlet det om å vise dokumentaren «I am not your negro»⁷. Sigrid forteller at hun i ettertid tenkte:

«Det var egentlig teit av meg, for hvorfor skal de bli krenket av at jeg viser dokumentaren? Jeg ble så overfiksert på at dette må jeg snakke med de om.

I dette tilfellet kan det tenkes at Sigrid var redd for å krenke elevene, og at dette ble gjenspeilet i hennes antakelse om at noen av dem kunne bli krenket av temaet grunnet deres bakgrunn. Denne refleksjonen kan også vise betydningen av §9A-5 i opplæringsloven: «Skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjer ein elev» (Opplæringslova, 2017, § 9A-5). Aktivitetsplikten går ut på at «skolen har plikt til å undersøke saken og sette inn tiltak etter den alminnelige aktivitetsplikten dersom eleven opplever at hun eller han ikke har et trygt og godt skolemiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sigrid reflekterer rundt en situasjon hvor hun tok en avgjørelse for å unngå at elevene skulle oppleve en slik krenkelse, mulig i frykt av hva en krenkelse kan resultere i. Selv om en vurdering av krenking ikke kun skal avgjøres ut ifra elevens subjektive opplevelse, vil *opplevelsen* likevel kunne føre til undersøkelser og tiltak som kan være en stor belastning for lærere. Videre forteller hun at denne situasjonen var noe eleven påpekte i senere tid, og hun resonerte seg til at «dette var stygt av meg, dette skal jeg ikke gjøre igjen». Hun forteller at grunnen til at hun ikke skal gjøre det igjen er «fordi her er det jeg som prøver å være overforsiktig, og så blir elevene egentlig fornærmet av det». Denne kommentaren viser akkurat hvor vanskelig og komplekst det kan være for en lærer å skulle undervise om sensitive temaer, og samtidig forholde seg til elevenes følelser og subjektive opplevelser. Det å prate med

⁷ Dokumentar om moderne rasekamp i USA, fra borgerrettsbevegelsen til BlackLivesMatter

elever på forhånd kan på den ene siden oppleves som trygghet for eleven, men på den andre siden kan det ende opp med å være irriterende, og til og med krenkende. Som lærer vil en, mest sannsynlig, heller ikke vite hvordan eleven opplever situasjonen før avgjørelsen er tatt.

Julia forteller at det er noen sensitive temaer som hun ikke får diskutert like mye som hun ønsker av hensyn til elevene. Hun trekker blant annet frem konflikten mellom Israel og Palestina og forteller at hun ikke har snakket like mye om den fordi «det handler om at vi har elever som rett og slett er indirekte berørt og som har familie som er usikre». Av den grunn velger hun å begrense diskusjonen til å kun snakke om bakgrunnen til konflikten, fremfor å gå inn på detaljene om hva som faktisk skjer i konflikten da dette kan oppleves som voldsomt for elevene.

Mediafremstillinger og forventninger

Siste del av analysen vil fokusere på lærernes oppfatninger om hvorvidt elevene blir påvirket av representasjoner av islam i media, og om de opplever noen følger av dette i undervisningen. Audun Toft har tidligere undersøkt media og hvordan media påvirker undervisning (Toft, 2021, 2020, 2018). Funnene hans peker på at media har hatt en påvirkning på religionsundervisningen, spesielt i forhold til islam, og at dette var spesielt krevende for lærerne (Toft, 2021, s. 158). Jeg var spent på om dette var noe mine informanter merket seg blant egne elever, og hvilke navigeringer de gjorde i henhold til eventuelle påvirkninger. Jeg anser mediebildet som relevant i sammenheng med sensitive temaer fordi det har vist seg å være en drivende faktor for hva som bringes opp i diskusjon i klasserommet (Toft, 2021, 2020, 2018). Media kan dermed være førende for hvilke sensitive temaer som diskuteres, samt hvordan elevene går inn i disse diskusjonene.

Læreres tanker om medias påvirkning

Julia sier at hun tror elevene blir «veldig påvirket». En grunn til dette mener hun kan være det store tidsspennet fra de har faget på ungdomsskolen til de har det igjen på videregående:

Fra de har religion på ungdomsskolen, til 3 klasse VGS, er det et stort tidsspenn. Da blir mesteparten av innputten de får om religion fra media. Så når de kommer i 3 klasse så er nok det synet veldig preget av media.

Julia tror at det er media elevene får mest informasjon om religion fra i tidsspennet de ikke har religion på skolen. Dette kan også skyldes «medialiseringen» av religion, som ifølge Kristoffer Økland betyr at religion oftere omtales i medier, og derfor henter flere sin kunnskap og informasjon om religion derifra (Økland, 2021, s. 106). Julia sier at det elevene leser på sosiale medier ikke nødvendigvis er pålitelige kilder, og bruker situasjonen i Palestina som et eksempel på hvordan usikre kilder og falsk informasjon kan skape et feilaktig bilde. Hun forteller at hun tror dette er noe som er med på å påvirke elevene da de nok «ikke er veldig flinke på å sortere ut hva som er god informasjon, og hva som er en god kilde».

Sigrid tror også at hun tror elevene blir påvirket, men i motsetning til Julia tror hun mange elever er klar over fenomenet med falske fremstillinger på sosiale medier: «jeg opplever egentlig at mange elever er veldig klar over det at sosiale medier for eksempel gir falske fremstillinger, altså fake news og sånt». Hun forteller videre om hennes inntrykk:

Det jeg kan si da, som jeg har inntrykk av med elever. Det er at måten mediebilde farger de litt på da, det er at når de komme inn i timen så er de veldig forberedt på at når man skal snakke om islam at en skal snakke om litt kontroversielle ting.

Sigrid tror at når det kommer til «forholdet mellom de ulike religionene» så kan «mediebilde ha farget de litt, i hva de forventer, i hva de skal komme til, og hvilke inntrykk de har i et mer sånn overfladisk bilde». Hun eksemplifiserer dette med at i forhold til når elevene skal ha om islam og de forventer «kontroversielle ting», har de ofte en forventning om at buddhismen er «uproblematisk og zen».

Julia har tidligere fortalt hvordan elevene ofte har et mer «idyllisk bilde» av buddhismen i forhold til islam. Hun spekulerer i at årsaken til dette skjeve bilde kan være media, og hva media velger å belyse:

Det er jo media. Det er jo det at man ikke ser så mye ekstremisme fra Buddhismen i media, og det som fins som Myanmar for eksempel, er ikke så aktuelt for dem rett og slett. Mens islam da er det på en måte, man har hatt terrorangrep nært på sant, så det blir mer trukket frem i norsk media. Så jeg tror nok absolutt at det har med media å gjøre ja, at media fokuserer mer på ekstremismen i islam rett og slett.

Julia forteller videre: «også sitter de med et ganske negativt bilde på islam til å begynne med». Hun tror likevel dette komme til å endre seg når de faktisk skal ha undervisning om islam: så tror jeg og at når de begynner å ha om islam og de skjønner at «jammen det er jo veldig likt det som vi har om kristendommen og buddhismen».

Julia uttrykker klart at hun tror ungdommene blir påvirket, og da spesielt når det gjelder religionen islam:

Jeg vil absolutt tro at de er preget av det, og spesielt når det kommer til islam. Når det er stort sett bare det negative som blir frontet, så når elevene tenker islam så er det ofte islamisme som kommer opp, ekstrem islamisme sant.

Jeg spør videre om hun tror medias dekning av terrorangrep utført av personer knyttet til islam påvirker unge menneskers oppfatning av religionen. Også her svarer Julia at hun tror det påvirker dem. Hun forteller at dette spesielt bidrar til at elevene «sliter med å skille mellom en muslim og en islamist. Hun sier videre at «de ikke får den representasjonen av 'hverdagmuslimen' men at det kun er islamistene eller ekstrem islamistene som er i media». Dette sier hun ofte gjenspeiles i undervisningen:

Når de [elevene] kommer på skolen og vi skal begynne å fokusere på islam, og vi ser på hva som skjer når du er muslim i Norge og hvordan muslimer i Norge lever så blir de litt sjokkert over at det er ganske likt det vi gjør. Jeg tror nok absolutt at det er ekstrem islamisme og islamisme som er på en måte det de ser utenifra av islam da.

Trond er ikke like klar som Julia når han reflekterer rundt medias påvirkning: «Jeg vet ikke. Jeg har ikke merket så mye. Det var egentlig litt rart å tenke på for det tror jeg kanskje jeg merker mindre av, men det kan være helt tilfeldig altså». Han kommenterer at han har merket mindre til det, dette kan være et resultat av media har blitt flinkere til å nyansere (Døving & Kraft, 2013). Selv om han ikke har merket at elevene har vært

tydelig påvirket merker han at elevene dras mot en interesse av temaer som dukker opp i media:

I forbindelse med religionskritikk så har det kommet opp mange ganger dette med terrorisme og islam, og det er gjerne fordi det har vært veldig presentert i mediebildet sant og elevene har vært opptatt av det.

Trond forteller at han underviser i religionskritikk, som ifølge Andreassen åpner opp for de mer komplekse og utfordrende sidene ved religionene (Andreassen, 2016, ss. 144-145). I lys av sitatet er det nærliggende å tro at når disse sidene skal utforskes i islam, så er elevene veldig opptatt av terrorisme. Trond tror media spiller en rolle i at elevene forbinder islam med terror, og hvordan de oppfatter og forholder seg til islam i henhold til undervisning i religionskritikk. En utfordring med konfliktperspektivet er at elevene kan komme med generaliserende meninger (Andreassen, 2016, s. 142).

Emma må tenke lenge og er også litt usikker på om elevene blir påvirket. Hun konkludere til slutt med at hun tror elevene blir påvirket, men at hun ikke har sett så mye av det i klasserommet. Hun forteller at hun «føler at elevene skiller veldig mellom utenfor skolen og på skolen. De tar ikke det med inn i faget». At elevene ikke tar det med inn i faget tror hun har litt med hva hun «som lærer gjør» og hva hun «åpner opp for».

Linn har en klar opplevelse av at elevene blir påvirket av media og sier: «de blir nok veldig påvirket fordi veldig mye av det som kommer frem i media ofte er negativt ladet». På lik linje med Julia ser det ut til at også Linn har en oppfatning om at det som kommer frem av islam i media er negativt ladd. Hun forteller videre at når det er sånn blir det veldig «lett for elevene å generalisere, eh ja ‘alle muslimer er jo homohatere’», og at dette er «fordi de ikke ser det nyanserte bilde». Linn mener at sosiale medier som appen TikTok ofte ikke gir «noen forkunnskaper» og at det derfor blir veldig påvirket. Hun forteller at hun derfor håper at elevene får «et mer nyansert bilde når de år undervisning på skolen».

Nora som også er ungdomsskolelærer, opplever på lik linje med Linn, at media har en påvirkning på elevene. Også hun nevner sosiale medier som TikTok: «jeg tror sånn som

Tiktok har en stor påvirkning på dem. For de får det så rett i ansiktet». Hun forteller videre at «det påvirker nok mest i negativ grad». Nora forteller at hun syns media er med på å gjøre det mer utfordrende for hun som lærer: «så media er med på å gjøre det utfordrende. Det gjør temaer som egentlig ikke er sensitivt, sensitivt fordi at, det er så mye tanker bak det». Hun utdyper ikke noe mer om hva hun mener med «tanker bak det» men tar i bruk et eksempel om at spesielt ovenfor terrorangrep kan det komme kommentarer som: «ja, men det er *de* som er terrorister», og «ja, men *den* religionen har det synet» og referer til islam. Hun tenker lenge og forteller: «jeg tror nok dessverre at eleven får farget sitt syn veldig av det. At det står store overskrifter om at «islamistisk terror siktet». Så blir det litt sånn islam er lik terror».

Fokus på nyansering

Sigrid forteller at en av de største utfordringene med å undervise i sensitive temaer i islam er å finne balansen på å nyansere. Hun er opptatt av «at en som lærer ikke skal forsterke et bilde av islam som elevene sitter med, ikke alle selvsagt, men at du ikke bidrar til generalisering». Hun forteller videre at en heller ikke skal gjøre de motsatte: «for en kan jo ikke drive med en undervisning der du blottlegger alle de utfordringene som er». Hun ønsker å finne en balanse mellom å gi en realistisk fremstilling av temaer som kan være sensitive, samtidig som man unngår å forsterke negative oppfatninger eller generaliseringer. Hun forteller videre at elevene vil merke dersom en presenterer et utelukkende positivt eller negativt bilde av islam:

Hvis man legger frem et utelukkende positivt bilde så vil jo elevene gjennomskue det ganske raskt, og lure på hva det er vi driver på med her? Så det er jo å finne en balanse, og det kan være litt utfordrende.

Sigrid sier at hun har innsett mer og mer, at en må være ganske ærlige i klasserommet. Det er nærliggende å tro at ettersom hun underviser 17-18 åringer vil en ren idealisering, eller stigmatisering av en religion være for åpenbart blant elevene. Undervisninger som er for overveiende negativ eller positiv, kan derfor føles kunstig og føre til mistillit blant elevene.

Nyansere islam kontra buddhismen

Sigrid peker på at grunnen til at det kan være utfordrende å gi en balansert og nyansert fremstilling av islam, kan være oppfatningen samfunnet allerede har om religionen:

Vi har sikkert en vei å gå i det å skape en slags balanse i fremstilling av ulike religioner. Jeg tror at jeg og andre lærere sikkert for eksempel fokuserer mer på disse tingene i sensitivitet og kontroversielle tema i islam, fordi at vi føler nok at vi lever i et samfunn der dette er mer kontroversielt enn for eksempel buddhisme. At vi føler at det er et slags oppdrag vi må ta fordi det er behov for det.

Hun forteller videre at lærere «har jo et slags inntrykk av at når elevene kommer inn og skal ha om buddhismen, så har de ikke med seg en del fordommer eller holdninger fra samfunnet om hvordan en buddhist er». Når elevene ikke kommer inn med like tydelige formeninger forteller Sigrid at lærere kanskje ikke føler «behovet» for å nyansere buddhismen i samme grad. Det at Sigrid bruker ord som *oppdrag* og *behov*, anser jeg som at hun føler på et ansvar og en forpliktelse til å nyansere mediefremstillingene av islam. Det er nærliggende å tro at Sigrid bruker mer til på å diskutere sensitive temaer i islam, fordi hun har en opplevelse av at hun må nyansere et bilde elevene av islam som ikke helt stemmer overens med realiteten.

Sigrid formidler at når det er forskjell i graden av nyansering, vil dette påvirke hvordan ulike religioner diskuterer sensitive temaer. Hun forteller at selv om hun kan ta opp temaer som for eksempel konservative kjønnsroller og kvinnesyn i buddhismen så «blir det i liten grad problematisert av elever». Hun forteller at det ikke bare blir lite problematisert av elevene, men også av «oss». Jeg antar at hun med *oss* har en opplevelse av at dette er noe flere lærere gjør, og ikke bare henne. Hun utdyper:

Jeg vet liksom at disse religionsoraklene som er i UIB⁸ da, har jo for eksempel en artikkel med en filmsnutt som handler om de voldelige kampene i Meyanamar der det er buddhister som står bak det da.

⁸ Digital plattform med en gruppe religionsforskere som svarer på spørsmål om religion og religiøsitet

Her forteller Sigrid om at det er problematiske sider ved buddhismen, men at hun ikke problematiserer det i like stor grad. Hun reflekterer litt over sin egen rolle som lærer og sier «jeg legger det nesten litt opp slikt». Hun utdyper:

Jeg merker jo det selv at når vi jobber med buddhismen så er det mye om Buddha, mer historisk, og forståelsen av ulike retninger eller litteraturen og slikt. Mens at kristendom og islam det blir veldig mye mer sann i skjeringsfeltet med samfunnsfag.

Sigrid forteller videre hvordan bøkene kan være med på å gjøre det utfordrende å nyansere:

I den læreboken vi hadde i mange år, så ser du jo at når du har om islam så er det veldig mye, altså der går det veldig raskt over i en sann samfunnsvinkling på liksom konflikter, terror og muslimske brorskap. At du har en egen del for eksempel om muslim og islamist, det har du ikke i en del om for eksempel buddhisme eller hinduisme. [...] så fokuset er jo der i lærebøker og da.

Utsagnet til Sigrid viser hvordan bøkene er med på å påvirke hva som legges vekt på i undervisningen. Det er normalt at de eksemplene som læreboken fremhever blir styrende for undervisningen (Andreassen, 2016, s. 180). Det er derfor kanskje ikke rart at sensitive temaer blir mer problematisert i undervisningen om islam i forhold til buddhismen når Sigrid har en oppfatning om at det er mer eksempler å henvise til i islam.

Stereotypiske og generaliserende fremstillinger er noe lærere må ta stilling til, og det er ikke uvanlig at det er en tendens i lærebøkene at islam blir stereotypisert og generalisert (Berglund, 2021, s. 184). Det er nærliggende å tro at når temaer som konflikter, terrorisme og ekstremisme i større grad blir presentert i relasjon til islam, blir det enda vanskeligere, men også desto viktigere for Sigrid å skulle nyansere. Dette fordi bøkene kan være med på å bekrefte et bilde elevene kanskje allerede sitter med fra før.

Julia har også samme oppfatning som Sigrid, og forteller hvordan hun opplever utfordringen av å nyansere islam i forhold til andre religioner:

De sitter med et veldig idyllisk bilde av buddhismen for eksempel, også sitter de med et ganske negativt bilde på islam til å begynne med. Så når de skal ha om buddhismen så tenker de «dette blir veldig gøy» og når de skal ha om islam så tenker de «ja dette blir spennende». For de tenker det automatisk «jammen da skal vi inn på det ekstreme».

Julia forteller at det er en forventning blant elevene å skulle snakke om mer «ekstreme» temaer når det gjelder islam. Hun bruker ord som *gøy* og *spennende* for å fortelle hvilke forestillinger elevene har. Selv om jeg ser på disse ordene som synonymmer, kan det tenkes at ordet *gøy* knyttes til idyllen som elevene regner med å møte i buddhismen, kontra den forventede spenningen ved å diskutere ekstremisme i islam. Julia uttrykker at elevene viser stor interesse for islam, og at de tror det vil være store forskjeller i hvordan undervisningen skal være innad i religionene. Noe hun forteller at det ikke er:

Jeg tror at når de begynner å ha om islam og de skjønner at «jammen det er jo veldig likt det som vi har om kristendommen og buddhismen og sånt» så misser de litt piffen.

Det at hun forteller at elevene mister piffen antar jeg som at de mister interessen, engasjementet eller entusiasmen. Dette kan være resultatet av denne spenningen de har tidligere har hatt en forventning om.

Hvordan navigerer lærere undervisningen i islam?

Avslutningsvis ønsket jeg å høre hvordan de navigerer når de underviser om islam uavhengig av sensitive temaer. Ved å spørre dem ønsket jeg å se om lærerne gjorde navigeringer som bevisst eller ubevisst unngikk å berøre temaer som kunne være sensitive. Det kan argumenteres for at uansett hvilke temaer en lærer tar opp så vil det kunne oppstå situasjoner eller diskusjoner som kan være sensitivt. Likevel vil jeg argumentere for at det kan ansees som et tryggere valg å skulle følge planen og undervise rent kunnskapsbasert, fremfor å ta opp dagsaktuelle hendelser og debatter.

Nora legger vekt på informasjon og kunnskap, men også religionskritikk. Hun forteller:

Religionskritikk er en viktig bit av det, og at en del av KRLE undervisning er at du skal ha informasjon og kunnskap om religionen. Men du skal også informere om, selvfølgelig, fordeler og bakdeler med religionen.

Ved å navigere religionstimen mot religionskritikk åpner hun opp døren for at sensitive temaer blir diskutert, men også for at elever kan komme med unyanserte utsagn og generaliseringer (Andreassen, 2016, s. 142) om islam i klasserommet. Nora har tidligere fortalt om hendelser hvor hun har hatt elever som har kompt med slike kommentarer. Selv om hun ser på dette som utfordrende, påstår hun likevel at «religionskritikk er en viktig del» i hennes undervisning.

Linn som også er ungdomsskolelærere, forteller at hun hovedsakelig vektlegger «grunnleggende kunnskap og forståelse». Videre forteller hun:

Jeg har ikke sett igjennom alt eller vært gjennom alt, men det kan være at jeg blir mer bevisst på de tingene der etter hvert, fordi at det er viktig.

Her forteller hun at med tanke på den nye boken ikke har fått sett eller vært gjennom alt. Med dette antar jeg at også hun navigerer mye etter boken. Hun forteller også at hun vet at det er viktige temaer som bør tas opp i islam, men «at før en tar den debatten så må det være noe forkunnskaper for å kunne snakke om det». På lik linje med Trond ønsker hun at elevene har kunnskap nok før en begynner å diskutere. Det kan se ut til at Trond og Linn navigerer på en måte som unnviker diskusjon når elevene ikke har god nok kunnskap, men at disse temaene vil komme etter hvert.

Emma forteller at når hun underviser i islam så har hun fulgt lærerplanen. Hun sier også at hun hovedsakelig har lagt vekt på å skulle analysere. Hun forteller at elevene «har fått se på religionen ut ifra Ninian Smarts syv religionsdimensjoner, som jo er problematisert, men at det er det verktøyet boken har lagt opp til». Videre forteller hun at hun vektlegger «oppbyggingen av Koranen, litt om historien, og at de skal kunne de sentrale ritualene». Emma sier at hun hovedsakelig går etter lærerplanen og boken, som kan tenkes å være trygge navigering i religionsundervisninger. Emma sin forklaring om at dimensjonsmodellen er problematisk kan refereres til innvendinger Beng Ove Andreassen har pekt på. Dette er blant annet at dimensjonsmodellen er utviklet og

mønstrer etter kristendommen, at den ikke får frem mangfold, og fordi den passer best til de monoteistiske åpenbaringsreligionene som islam, kristendom og jødedom (Andreassen, 2016, s. 97). Selv om hun er klar over at Ninian Smarts religionsdefinisjoner er problematisert bruker hun de likevel fordi boken legger opp til det. Emma har tidligere fortalt at hun beskytter seg bak konkrete saksopplysninger og ressurser, og det er nærliggende å tro at selv om hun ser på noen av oppleggene i boken som problematisk, så tar hun dem i bruk likevel fordi det kan gi henne støtte og en slags trygghet.

På lik linje med Emma vektlegger Trond også religionsdimensjoner: «jeg har jo stort sett tatt utgangspunkt i disse religionsdimensjonene til Ninian Smart». Selv om modellen har noen svakheter blir den ofte presentert som et pedagogisk arbeidsverktøy for å få frem at «religion ikke bare har ett karakteristisk trekk» (Andreassen, 2016, s. 96). Modellen kan derfor brukes for å vise ulike karakteristiske trekk ved religionene, for å bevisstgjøre elevene om de mange spektrene ved religioner, og som en rettesnor for å gi en generell oversikt over religionen det læres om (Andreassen, 2016, s. 96). Han forteller videre at han underviser religion «strukturelt» og utdyper: «altså hele tiden det komparative perspektivet, sammenligne religionene, eller det religiøse og filosofiske syn på ting».

Videre forteller han at han aller mest legger vekt på det «læremessige, fordi vi bruker det på en filosofisk innfallsvinkel». Han forteller at han ofte begynner skoleåret med «filosofi og at de venner seg til å bruke filosofiske begreper om ting». På denne måten kan elevene «diskutere ting som determinisme og fri vilje når de holder på med religionen». Videre forteller han: «i hvert fall føler jeg det, at det læremessige, det er etiske, filosofiske ved det [religionen], er det som kanskje er lettest å ja å få noe ut av». Trond har også tidligere fortalt at han «synes det er greit å la være å problematisere religionene i det elevene skal lære om det» og at «problematiseringen, kritikken og forsvaret» kan komme senere i skoleåret når elevene er kjent med religionene. Ved å navigere på en slik måte antar jeg at han i større grad unngår å ta opp de sensitive temaene, da fokuset mest sannsynlig vil være kunnskapsbasert. Likevel trekker han frem at han senere på året kan navigere seg mer mot det religionkritiske. Fordelen med å navigere på en slik måte er at når sensitive temaer først skal diskuteres, vil elevene i større grad ha forståelse og kunnskap i de religionene. En ulempe kan kanskje være at dagsrelevante temaer, og spontane hendelser i større grad blir lagt lokk på

Julia understreker at hun først og fremst vektlegger grunnleggende kunnskap:

De har jo litt fra ungdomsskolen, men det er jo et veldig stort tidsrom mellom der så noen ting er sikkert glemt når de kommer hit. Så en oppfriskning av det.

Hun forteller at hun bruker grunnleggende kunnskap som et utgangspunkt, men at mye i religion og etikk også handler om å diskutere, samt forstå ulike synspunkt. Hun ønsker at religionstimen skal være religionskunnskap, men også at elevene skal kunne bli bedre menneskekjennere:

Rett og slett bare få en dypere forståelse for det at vi er forskjellig, hvorfor vi er forskjellige, og det at de kan være åpne for å forstå det. Åpne til å skulle møte andre folk, åpne for å se hva andre mener, ikke nødvendigvis skjønne hva de mener, men å kunne respektere det»

Antageligvis navigerer Julia mer mot åpen dialog og diskusjon, fremfor ren kunnskap. Det kan tenkes at det også kan være grunnen til at hun ikke hadde hatt noe problem med å ta i bruk casen i en religionstime. En slik navigering åpner i større grad opp for diskusjon av sensitive temaer, men det er nærliggende å tro at det er det Julia ønsker når målet er at elevene skal bli «bedre menneskekjennere». At elevene skal bli bedre menneskekjennere går også under den holdningsdannende siden som Andreassen (2016) ønsker å løfte frem. Etersom Julia er den yngste av alle informantene og relativ nyutdannet, er det nærliggende å tro at hun i større grad har fått trening i utdanningsløpet hvor fokuset nå kanskje er mer rettet mot diskusjon og utforskning av dypere temaer og meningsbrytning.

Sigrid forteller at hun legger vekt på litt forskjellig. Hun forteller at hun ser på den historiske delen, og ofte bruker boken som en ramme på de «grunnleggende tingene som man må ha på plass» for å så velge noen fokuspunkt senere. Videre forteller hun at hun ikke kommer foruten noe politisk:

Det kommer alltid en eller annen form for noe politisk inn der, men jeg synes det er kanskje litt viktig å knytte det opp til ting som rører med seg i samfunnet der og da sånn at det ikke virker så påtvunget.

På lik linje med Julia, er også hun opptatt av hva som rører seg ved samfunnet og knytte det opp mot religionstimen. Hun forteller at hun «pleier å spørre elevene ‘her er noen forslag til ting vi kan gå inn på, hva har dere lyst til å se på?’». Videre forteller hun at dette med kjønnsroller og terror ofte går igjen: «De synes jo det er spennende, men det synes jo vi og, og de lager masse dokumenter som er ganske spennende». Sigrid fokuserer også på balansen mellom det hun kaller «det grunnleggende» og diskusjon. Ved å la elevene få lov til å være med på beslutninger, navigerer Sigrid mest sannsynlig mer mot at elevene skal få kunne diskutere og ha dialog. Hun er relativt nyutdannet og har tidligere fortalt hvordan det var å ha religionsdidaktikk som lærerstudent. Det var blant annet mye fokus på temaer som mangfolds-fellesskap, uenighetsfellesskap, fritaksrett og trygt rom. Det at hun er bevisst på slike didaktiske perspektiver kan være grunnen til at hun er mer komfortabel og målrettet mot å skulle ha religionstimer som kan røre ved sensitive temaer.

Kapittel 7. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene som er presentert i analysen. Analysen viser at lærere forstår sensitive temaer som tema som kan vekke sterke følelser, og kan oppleves vanskelig for noen elever å diskutere. Lærerne har ulike refleksjoner rundt det å undervise i sensitive temaer, og mye baserer seg på hvilke utfordringer de møter, og hvilke formeninger elevene har med seg fra før om islam.

Et sentralt funn var at lærerne hadde en formening om at sensitive temaer er noe som er viktig å inkludere i skolen. Med casen som utgangspunkt ville de fleste lærerne diskutert terrorangrepet i religionstimen, men det var didaktiske og pedagogiske variasjoner i navigeringene. Hvordan sensitive temaer i skolen håndteres, baseres ofte på lærernes personlige erfaringer, samt deres faglige, pedagogiske og didaktiske kompetanse (Anker & Lippe, 2016). Evnen til å kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og tilpasse var noe som kom tydelig frem i intervjuene rundt diskusjon av casen. Noen av lærerne var spesielt opptatt av å kunne planlegge en god pedagogisk ramme i klasserommet rundt det å ta opp et terrorangrep som rammet nært. Dette inkluderte blant annet å strukturere og moderere diskusjonen i større grad, samt relatere angrepet til et bredere tema fremfor å knytte angrepet spesifikt til islam. Det å diskutere angrepet i lys av ekstremisme, var et grep flere lærere ønsket å gjøre. Ved å gjøre dette opplever de at de i større grad kan fagliggjøre angrepet ved å gjøre det mer objektivt. Dette gjøres ved å heller diskutere og utforske ekstreme handlinger, radikalisering, og ideologier. På denne måten unngår de også å forsterke generaliseringer og negative stereotyper. Noen av lærerne ville ikke tatt opp terrorangrepet i det hele tatt. Dette var blant annet knyttet til usikkerhet rundt egen kompetanse, men også relevansen angrepet har til religionstimen. Noen formidlet at det å ta opp terrorangrepet i undervisningen kunne virke forstyrrende, og kanskje ikke være passende å problematisere når temaet var islam. Det kan tenkes en slik tilbakeholden navigering blir gjort for å unngå at elevene relaterer angrepet til islam. For andre ble det beskrevet et ubehag knyttet til å skulle ta opp angrepet. Dette grunngitt i å ikke finne støtte i læringsressursene, og grunngir dette som bakgrunn for å ikke ta det opp.

Selv om LHBTQ+ var målet for terrorangrepet ble dette lite diskutert og reflektert rundt blant lærerne. I starten av denne studien hadde jeg en hypotese og forventning om at seksualitet i større grad ville bli diskutert som et sensitivt tema i islam. I min studie viser

det seg at dette temaet er noe lærerne har styrt unna, tross spørsmål i intervjuguiden (se vedlegg 1) som åpner opp for denne dialogen. Studien viser at det å diskutere angrepet i lys av ekstremisme, var et grep flere lærere ville gjøre. Det hadde vært interessant å høre refleksjoner rundt denne casen i lys av seksualitet som et bredere tema. Mitt hovedinntrykk er at det sensitive i seksualitet i større grad ville rørt ved elevens følelsesverden, mens terror kanskje er mer på samfunnsnivå og derfor blir lettere å diskutere rundt. Imidlertid kan det tenkes at ettersom jeg har gitt dem en case som tar utgangspunkt i et terrorangrep har jeg vært ledende i den grad at ekstremisme og terror ble naturlig samtaleemne. Likevel var spørsmålene rundt casen åpne, og jeg anser det en naturlig inngang mot diskusjon av sensitive temaer, religion, og LHBTQ+.

Et annet funn i hvordan lærere navigerer i sensitive temaer, er deres fokus på elevdeltakelse, godt miljø, og mulighet for å utforske ulike perspektiver. Samtlige av lærerne ser verdien av at elevene får delta i diskusjonen når sensitive temaer er på agendaen. Noen navigerer ved å ha en mer fremtredende rolle ved å lede samtalen i åpne og kontrollerte diskusjoner, mens andre tar mer avstand og lar elevene i større grad få diskutere mer selvstendig. Et godt klassemiljø sto frem som en viktig faktor for å kunne gjennomføre en undervisning i sensitive temaer. Et slikt miljø bygger på å ha trygge, men ikke beskyttende rammer. Med dette menes det at klasserommet skal være ett sted hvor elevene trygt skal kunne diskutere fritt. Imidlertid skal denne tryggheten ikke skjerme elevene fra å bli eksponert fra andre elever sine synspunkter og meninger. Ideen om at klasserommet skal være et uenighetsfellesskap var en tanke som flere av lærerne var opptatt av. Et slikt fellesskap var viktig for å forberede elevene på samfunnet som møter dem utenfor skolen. Dette inkluderer å trene på meningsbryting, og diskutere mangfoldet av perspektiver og meninger til tross for at det kan være sensitivt.

Det andre forskningsspørsmålet utforsker om lærerne opplever noen utfordringer i det å skulle undervise om sensitive temaer i islam. Et sentralt funn her er at flere av dem opplevde dette som utfordrende. Ut ifra intervjuene ser en at selv om de fleste lærerne følte seg trygge på sin egen rolle når de skulle navigere i sensitive temaer, var det andre faktorer som de opplevde som utfordrende. For noen var ytringer og representanter blant elevene i klasserommet en faktor som gjorde det utfordrende å undervise. Forskning har vist at elever kan kjenne på stigmatisering dersom de må representere temaet som belyses i timen, og at en som lærer skal være forsiktig med å legge føringer for elever

dersom en vil at elevene skal representere temaet eller religionen det skal undervises om (Moldrheim, 2021, s.185). Flere av lærerne håndterte denne utfordringen ved å gi rom for at elevene kunne få prate på eget initiativ. De opplevde at når det omfattet sensitive temaer, var det flere av elevene som ønsket å fremme egne tanker og erfaringer dersom temaet berørte dem. Ved å tilpasse undervisningen på denne måten unngår lærerne å skape ubehag for elevene dersom de ikke ønsker å være i søkelyset, samt at elevene får bidra til å løfte frem nye perspektiv som lærerne kanskje ikke har mulighet til å tilby. En annen utfordring som lærerne opplevde ved å ha representanter i klasserommet, var frykten for at elevene skulle bli krenket av noe i undervisningen. Intervjuene viser at dette i stor grad var knyttet til dokumentarer eller filmer, og de fleste gjorde en vurdering som innebar å ha en dialog med dem på forhånd angående hva som skulle vises. På en side kan det virke som at utfordringen er at lærerne er redd for at elevene skal bli krenket av undervisningen, på en annen side kan det vel så være frykten for at de selv skal krenke elevene. Ved å ta ut eleven unngår de å ende opp i en situasjon der eleven føler seg synliggjort. Det viser seg likevel at elevene kan føle seg synliggjort dersom en prater med de på forhånd.

Mine funn viser at tid og ressurser er de mest fremtredende utfordringene. Mange av lærerne trekker frem at sensitive temaer blir nedprioritert for å få tid til kompetansemålene, til tross for hvor viktig de mener sensitive temaer er i skolen. Dette har vist seg å være et gjennomgående problem, beskrevet i flere studier, blant annet har Trine Anker og Marie von der Lippe sett flere sammenhenger i studier gjort i Norge, Storbritannia og USA. Studiene viser at lærere synes det er krevende, både tidsmessig og vurderingsmessig, å undervise i sensitive temaer (Anker & Lippe, 2016, s. 270). I deres studie fortalte flere lærere at det er vanskelig å ta opp sensitive temaer som ikke er lærerplanfestet, og mange følte på et press for å dekke kompetansemål for få gode elevresultater (Anker & Lippe, 2016, s. 270). Da Anker og Lippe skrev artikkelen «Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning» i 2016, konkluderte de med: «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» (Anker & Lippe, 2016, s. 271). Nesten 10 år senere har det blitt et betydelig større fokus på disse temaene både i forskning, LK20 og lærerutdanningsinstitusjonene i Norge. Det gjør det kanskje desto mer interessant at flere av mine informanter uttrykker at det er lite hjelp å

få når det kommer til sensitive temaer i religionsfaget. Det er store variasjoner i hvilke ressurser lærerne har tilgang til, og lærerne opplever at det er få retningslinjer og lite veiledning som de kan støtte seg på. Det er generelt lite tid og ressurser i forhold til undervisning av sensitive temaer. Et alternativ kan derfor være at skolemyndighetene utarbeider tydeligere og flere ressurser som lærer kan ta i bruk i skolen og for seg selv. Dersom slike ressurser blir mer tilgjengelig kan det tenkes at lærere i større grad finner det enklere å navigere i sensitive temaer, og også resultere i at en finner det mer naturlig å ta inn slike temaer i læreplanmålene.

Med det siste forskningsspørsmålet ville jeg undersøke hvilke oppfatninger religionslærere har til hvordan media kan påvirke elevens religionssyn, samt om lærerne opplever noen føler av dette. Det var en variert formening blant lærerne om medias påvirkning av elevene, men de fleste mente at media har en betydelig påvirkning på elevenes syn på islam. Videre at denne oppfatningen i stor grad er preget av forenklinger og generaliseringer. Forskning viser at media påvirker både forventningene og holdningene til befolkningen, og at fokuset i media ofte er rettet mot muslimer og islam (Økland, 2021, s. 107). Det er derfor ikke urimelig at flere av lærerne i denne studien har en oppfatning av at elevene blir påvirket av medier. Hvorfor elevene har en negativ assosiasjon til islam kan ifølge Jenny Berglund være koblet til mediens negative fremstilling av religionen. Berglund påpeker videre at disse negative assosiasjonene ikke er noe nytt, og at negative og stereotypiske forestillinger om muslimer har eksistert og blitt videreført i flere hundre år (Berglund, 2021, s. 185). Imidlertid peker en informant på at han ikke ser mye påvirkning, og at han til og med har merket mindre. Dette kan indikere en endring mot den mer nyanserte fremstillingen av islam i media. Hva som påvirker, og om elevene i det hele tatt blir påvirket kan ikke denne studien bekrefte da jeg ikke har noen elevperspektiver. Tidligere forskning viser likevel at elever i noen grad blir påvirket av medier (Lippe, 2013).

Medialisering av religion i denne studien viser derfor å ha betydning for skolen og religionsundervisningen (Økland, 2021, s. 108), og er noe lærere må være oppmerksomme på. Intervjuene viser at lærerne navigerte ut ifra elevenes assosiasjoner, blant annet ved å nyansere på en måte som ikke forsterket de negative oppfatningene og generaliseringene som de opplevde var til stede blant elevene i klasserommet. Imidlertid forteller noen lærere at det ikke alltid er like lett å skulle nyansere, mye grunnet

ubalansen som er dannet av elevenes ulike forventninger og assosiasjoner til de ulike religionene. Intervjuene viser blant annet hvordan andre religioner også har konflikter og kritikkverdige perspektiv som kan trekkes inn, men at lærerne i mindre grad går inn på det fordi det ikke blir problematisert av elevene. Dersom det kun er islam som blir nyansert til «det bedre», kan det styrke den forståelsesrammen elevene allerede har om at det er islam som er «problematisk».

I intervjuene fremstår det som at lærerne i mindre grad problematiserer andre religioner. Det begrunnes med at elevene ikke stiller seg like kritisk, men også fordi de selv, og lærebøkene ikke gjør det. Dette kan indikere at bøkene i større grad setter søkelys på det Bengt Ove Andreassen kaller for «problemtermer» når det kommer til islam (Andreassen, 2016, s. 182). Han hevder videre at det er viktig for lærere å være oppmerksom på om det er flere «problemtermer» i en religion enn en annen, da det kan dra undervisningen mot det mer «konflikt og/eller problemorienterte i fremstillingen av enkelte religioner» (Andreassen, 2016, s. 182). Intervjuene indikerer at lærerne er klar over dette, men det endrer ikke det faktum at det gjør det vanskeligere for dem å skulle nyansere for elevene. De ulike fremstillingene i bøkene *kan* og *bør* problematiseres og utfordres i undervisningen (Andreassen, 2016, s. 183). Imidlertid belyser intervjuene i denne studien at lærerne heller unngår, dersom det er mulig, å ta opp sensitive temaer eller konfliktperspektiver dersom det ikke blir problematisert i lærebøkene. Det kan argumenteres for at lærebøkene i større grad bør ha innhold som aktivt problematiserer og utfordrer de ulike religionene. På denne måten vil ikke den enkelte lærer kjenne på ansvaret i å nyansere lærebøkene som kan oppleves som stereotypiske og generaliserende.

Kapittel 8. Avslutning

Oppsummering av funn

I denne studien har jeg undersøkt hvordan seks lærere reflekterer rundt sin undervisning i sensitive temaer gjennom en fiktiv case knyttet til terrorangrepet i Oslo 25. juni, 2022. Mine funn viser at lærere synes det er meningsfullt å undervise i sensitive temaer, og mener at temaer som rører ved seg i samfunnet i større grad bør inkluderes i undervisningen. Det er en felles oppfatning om at det er viktig å navigere på en måte som ikke forsterker negative forstillinger og stereotyper. Elevdeltakelse og diskusjon skal vektlegges fremfor å ha et monologisk lærerstyrt preg. Lærerne inntar en veiledende rolle og er opptatt av at elevene skal få utforske ulike synspunkt, meninger og konfliktperspektiver, med støtte og veiledning. Det skal være fokus på et godt læringsmiljø hvor elevene skal føle at de kan uttrykke egne meninger. Samtidig skal det arbeides mot et uenighetsfellesskap som styrker deltakelse, nytenkning og ytringsfrihet (Iversen, 2016). Dette vil også ruste elevenes demokratiforståelse, og danne gode holdninger.

Imidlertid viser det seg å være flere utfordringer som gjør det vanskelig å navigere i sensitive temaer i undervisningen. Noen opplever det som personlig vanskelig, mens andre føler på at det kan være krevende for elevene selv. En utfordring som bemerker seg blant lærerne er at det er manglende hjelp og få, både i ressurser og i tid. Praktiske begrensninger gjør at lærere navigerer bort sensitive temaer, og ellers viktige temaer som rører ved seg i samfunnet for å heller nå kompetansemålene. I tillegg er det stor variasjon i hvilke ressurser lærerne har, hva de bruker, og hva de ønsker å bruke. Likevel bør det, for de lærerne som ønsker det, være en mulighet til å benytte seg av hjelpemidler som kan bidra til å styrke undervisning i sensitive temaer.

Mine funn peker videre på at lærere i stor grad oppfatter at elevene blir påvirket av media. Mye av religionsundervisningen går derfor på å nyansere, problematisere og utfordre de assosiasjonen og fremstillingene elevene kommer inn med i timen. Selv om det ikke er mye lærere kan gjøre med hvordan mediene fremstiller de ulike religionene, viser denne studien et ønske om flere hjelpemidler slik at den didaktiske kompetansen i å nyansere styrkes.

Veien videre

Undervisning i sensitive og kontroversielle temaer er et felt i endring og i vekst. Når vi på lærerutdanningsinstitusjonene er opptatt av slike temaer, er det også viktig å vite hva lærerne opplever som sensitive temaer, og hvordan de opplever dem. Min forskning viser i større grad at det er et uavklart forhold mellom sensitive og kontroversielle temaer i skolen. Mitt hovedinntrykk er at lærerne anser sensitive temaer som elevens følelsesverden, mens det kontroversielle går mer på hvordan disse temaene diskuteres på et samfunnsnivå. Mine funn indikerer at det trengs ytterligere forskning på hvordan en i større grad kan inkludere slike temaer i skolen, og bekrefter at mangel på tid og ressurser gjør det utfordrende å undervise i sensitive temaer (Andresen, 2020; Europarådet, 2015).

Det er flere moment i denne studien som kan være interessant å undersøke videre. Blant annet var det ingen av lærerne i denne studien som opplevde at deres undervisning ble direkte påvirket av terrorangrepet i Oslo 25.juni. 2022. Det kan være spennende å sammenligne mine funn opp mot andre lærere som er tilhørende skoler i Oslo. I intervjuene var det også mange spennende og relevante refleksjoner rundt de nye kompetansemålene. Det kan være interessant å se hvilke påvirkninger disse har for hvordan lærere prioriterer sensitive temaer i undervisningen. Jeg har tidligere diskutert rundt mine forventninger om at seksualitet i større grad ville bli reflektert rundt (se side. 90-91). Ser en bort i fra at mitt valg av case kan ha vært ledende i form av at terror ble en naturlig inngang for diskusjon, kan en mulig forklaring på hvorfor flere lærere ikke diskuterer seksualitet være at det i større grad rører ved elevenes følelsesverden. Om dette er tilfelle kan være et interessant moment å forske videre på.

Denne studien undersøker sensitive temaer fra et lærerperspektiv. Å forske på hvordan lærere bør undervise fra et elevperspektiv, og hvordan elevene lærer best kan være et moment som kan gi feltet mer dybde. Jeg har belyst hvordan sensitive temaer kan være relatert til elevens emosjoner mens kontroversielle temaer kanskje er knyttet til det intellektuelle. Ved å undersøke dette fra et elevperspektiv kan en se om det er noen forskjeller, og kanskje vil en studie bekrefte eller avkrefte opplevelsen lærerne har av hva som er sensitive temaer.

Som en kommende religionslærer sitter jeg, etter dette prosjektet, igjen med en tanke om at dette feltet er noe som må arbeides videre med. Det vil alltid være temaer som kan

være vanskelige å ta opp i skolen Mer forskning på dette vil styrke den faglige og didaktiske kompetansen en trenger som lærer for å stå i vanskelige situasjoner og navigere på best mulig måte i sensitive temaer. Mer forskning muliggjør også at disse temaene vil få større betydning og bli mer integrert i skolen og fremtidige ressurser.

Bibliografi

- Andreassen, B. O. (2016). *Religionsdidaktikk, en innføring 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andresen, S. (2020, juni 3). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(3), ss. 151-164.
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T., & Lippe, M. v. (2015, mai 27). Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), ss. 85-96.
- Anker, T., & Lippe, M. v. (2016). Tid for terror: Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), ss. 261-272.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. A New Way to Frame Dialogue. Around Diversity and Social Justice. I L. M. Landreman, *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (ss. 135-150). Sterling: Stylus Publishing.
- Berglund, J. (2021). Ett fokus på levd islam bortanför maximalistiska representationer. I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 183-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Boostrom, R. (1998, july 1). 'Safe spaces': reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), ss. 397-408.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Døving, C. A., & Kraft , S.-E. (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elster, K. (2021, mars 9). *Skolejente innrømmer løgn før terrordrap på fransk lærer*. Hentet fra NRK.no: <https://www.nrk.no/urix/skolejente-innrømmer-logn-for-terrordrap-pa-fransk-laerer-1.15408505>
- Europarådet. (2015). *Å undervise i kontroversielle tema. Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (EDC/HRE)*. Hentet fra <https://rm.coe.int/0900001680748448>

- Flensner, K. (2019). Samma konflikter men ulike inramning – Kontroversielle spørsmål relaterte til Mellanösternkonfliktene i religionskunnskap og samfunnskunnskap. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 3, ss. 73-100.
- Flensner, K. K., & Lippe, M. v. (2019, Januar 18). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, ss. 275–288.
- Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism : What Should Be Taught in Citizenship Education and Why*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Jore, M., & Eriksen, K. G. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Gregers Eriksen, & M. K. Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (ss. 11-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hand, M. (2008, april 2). What Should We Teach as Controversial? A Defense of the Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58(2), ss. 213-228.
- Hauan, L. S., & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 84-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hess, D. (2005). How Do Teachers’ Political Views Influence Teaching about Controversial Issues? *Social Education*, 69(1), ss. 47-48.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. v. Lippe, & S. Undheim, *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions - og livssynsfaget* (ss. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemi: http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education* 41(3), ss. 315–326.
- Jøsok, E., & Kjøstvedt, A. (2023). Politisk mestringstro og kontroversielle spørsmål i samfunnsfag. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 3, ss. 109-130.
- Jelstad, J. (2020, desember 27). *Én av tre lærere er redde for å vise Muhammed-karikaturer*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturer-undervisning->

ytringsfrihet/n-av-tre-laerere-er-redde-for-a-vise-muhammed--
karikaturer/260993

- Jelstad, J. (2020, november 11). *Råd til lærere som underviser i kontroversielle tema: La elevene utforske egne meninger*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/ytringsfrihet/rad-til-laerere-som-underviser-i-kontroversielle-tema-la-elevene-utforske-egne-meninger/261432>
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazar, J., Feng, J., & Hochheiser, H. (2017). *Research Methods in Human-Computer Interaction, 2nd Edition*. Cambridge: Morgan Kaufmann.
- Lippe, M. v. (2013). Hvordan snakker ungdom om religion – og hvorfor snakker de sånn? En kvalitativ studie av ungdom i alderen 13- 15 år. *DIN Religionsvitenskapelig tidsskrift (2)*, ss. 7-31.
- Lippe, M. v. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritualcircumcision. *British Journal of Religious Education(43(4))*, ss. 400-410.
- Lippe, M. v. (2021). Fordommer i skolen . I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 11-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moldrheim, S. (2021, Oktober 22). *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer*. Universitetet i Bergen, Avdeling for historie . Bergen: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2824837/archive.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mulitalo, K., Ryujin, D., & Collett , D. (2016, April). From Safe to Brave Spaces: A Component of Social Justice Curriculum in Physician Assistant Education. *The Journal of Physician Assistant Education 27(2)*, ss. 86-88.
- NRK. (2022, august 2). *PST tror skeive var målet for masseskytingen i Oslo*. Hentet fra NRK.no: <https://www.nrk.no/norge/pst-tror-skeive-var-malet-for-masseskytingen-i-oslo-1.16051177>

- NRK. (2024, April 22). *Pride-skyting i Oslo*. Hentet fra NRK.no:
<https://www.nrk.no/nyheter/pride-skyting-i-oslo-1.16016487>
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra Lovdata.no:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2020). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, F. (2019). Verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsundervisningen: Hva er egentlig problemet? *Prismet*, 72(1), ss. 39-55.
- Røthing, Å. (2019, Mars 26). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), ss. 40-57.
- Skeie, G., & Fandrem, H. (2021). Fordommer, krenking og mobbing som problem i religionsundervisningen. I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 229-255). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2018, august 14). Skolens samfunnsmandat. *Bedre skole*, 30(3), ss. 13-17.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016, desember). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic Studies in Education*, 36(4), ss. 279-294.
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I K. Lundby, *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (ss. 259-277). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Toft, A. (2020, April 21). When Terror Strikes: The 2015 Paris Attacks in Religious Education Classrooms in Norway. *Religions*, 11(4), ss. 1-13.
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer: Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 155-182). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tysnes, I., & Skjølberg, K. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (ss. 52-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2020, juli 31). *Religionsfriheten svekker ikke, men styrker tvertimot LHBT-rettigheter, mener forsker*. Hentet fra [Forskning.no](https://www.forskning.no):
<https://www.forskning.no/homoseksualitet-kjonn-og-samfunn-partner/religionsfriheten-svekker-ikke-men-styrker-tvertimot-lhbt-rettigheter-mener-forsker/1707984>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Hentet mai 11, 2024 fra [Udir.no](https://www.udir.no):
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>
- Økland, K. L. (2021). Medialiserte fordommer? Unge jøders opplevelse av medie-debatten om rituell omskjæring av gutter. I M. v. Lippe, *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (ss. 104-128). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.

Samtykke jf. Informasjonsskriv

Kan du bekrefte at du har fått informasjon om databehandlingen i prosjektet, og at du gir ditt samtykke til å delta i det?

Informanten

- Alder
- Undervisningstrinn
- Erfaring

Mini case

Består av en nyhetsartikkel som skal leses på 3-5 minutter. Videre skal de forestille seg at dette var på nyhetene i går og at de som lærer skal ta i bruk denne artikkelen i religionstimen.

- <https://www.nrk.no/norge/pst-tror-skeive-var-malet-for-masseskytingen-i-oslo-1.16051177>

Hvordan ville du som lærer gått frem?

Hva ville du lagt vekt på og hvorfor?

I dette tenkte scenarioet ville du valgt det bort? hvorfor/ hvorfor ikke?

Spørsmål

- Påvirket nyhetene om Oslo skytingen din tilnærming til religion undervisningen?
Hvis ja – kan du utdype?
Hvis nei – hva tenker du kan være grunnen til dette? / Er det andre hendelser som har påvirket din tilnærming?

Spørsmål knyttet til egenrefleksjon

- Hva legger du i begrepet «sensitive temaer» i religionsundervisningen?
- Opplever du som lærer noen utfordringer når det gjelder å undervise om sensitive temaer i islam?
Hvis ja – hvilke utfordringer?
Hvis nei – hva tenker du kan være grunnen til dette?
- Har du opplevd noen utfordringer som lærer når det gjelder å undervise om vold/ seksualitet/media i islam?
Hvis ja – hvilke?
Hvis nei – Er det andre temaer du har opplevd utfordrende?

Spørsmål knyttet til media

- Hvordan tror du elevene blir påvirket av media når det gjelder deres forståelse av religion og/eller deres engasjement i undervisningen?
- Hvordan mener du medias dekning av terrorangrep som er utført av personer knyttet til islam påvirker unge menneskers oppfatning av religionen?
- Bruker du selv mediefremstillinger når du underviser om islam?
Hvis ja - hva viser du?
Hvis nei – hva er grunnen til at du ikke gjør det?

Spørsmål som er relatert til elever og klasserommet

- Har elever tatt opp temaer som vold/seksualitet/media når du har undervist om islam?
Hvis ja, hva har blitt tatt opp?
Hvis nei, er det andre temaer som har blitt tatt opp?
- Har du som lærer opplevd at elever har reagert på nyheter om voldhendelser og terrorisme knyttet til islam?
Hvis ja, hvilke reaksjoner og hvordan har du håndtert disse situasjonene i klasserommet?
Hvis ikke, hvordan ville du håndtert slike spørsmål dersom de skulle dukket opp?
- Har du opplevd noen spesielle utfordringer i undervisningen av religion etter terrorangrep?
Hvis ja, hvilke utfordringer og hvordan håndterte du dem.
Hvis nei, hvordan ville du håndtert dem?

Avslutning

- Hva legger du vekt på når du underviser om islam i klasserommet?
- Er det noe du har lyst til å legge til med tanke på hva vi har pratet om?

Takke for intervju.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

"Hvordan navigere religionslærere undervisning i sensitive temaer, med fokus på en mediarepresentasjon av islam som casestudie.?"

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt. Formålet med dette masterprosjektet er å se hvordan religionslærere på videregående og ungdomsskole underviser om sensitive temaer, hovedsakelig knyttet til islam, og om mediarepresentasjon av islam påvirker læreres tilnærming til religionsundervisning (med tenkt eksempel: oslo-skytingen under pride 2022). Jeg kommer også til å se på om lærere står overfor noen utfordringer i undervisningen som følge av å undervise om temaer som kan oppleves sensitive.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er en religionslærer på en ungdomsskole/videregående skole. Jeg har valgt ut lærere på ulike skoler ettersom alder på elever kan være en påvirkningsfaktor i hvordan man underviser i sensitive temaer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Sissel Undheim er veileder for dette prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at du tar del i et intervju. Her vil vi ha en samtale som omhandler sensitive temaer i islam i religionsundervisning. Intervjuet vil foregå gjennom personlig møte, eller zoom om ønskelig. Det vil ikke ta mer enn 45 minutter. Opplysningene registreres gjennom lydopptak. Opptaket vil kun bli brukt for transkribering og vil slettes ved slutten av forskningsprosjektet.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Ada Våge Jagedal (student) og Sissel Undheim (veileder)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

I dette forskningsprosjektet er det bare jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil derfor ikke gjenkjennes i publikasjon.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap har personverntjenestene hos Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å be om:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, samt be om å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres eller rettighetene ikke kan utøves

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes etter 10.05.2025. Personopplysningene og lydopptak vil da slettes

Spørsmål

Dersom du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Sissel Undheim: [...]

Ada Våge Jagedal: [...]

Vårt personvernombud: personvernombud@uib.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikt, kan du ta kontakt på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *sensitive temaer i islam i religionsundervisningen*, og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at opplysningene mine behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Meldeskjema SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
782285

Vurderingstype
Standard

Dato
12.05.2023

Tittel
Masteroppgave - Undervisning i sensitive temaer i et klasserom

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Prosjektansvarlig
Christian Mauder

Student
Ada Våge Jagedal

Prosjektperiode
22.03.2023 - 10.05.2025

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 10.05.2025.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.l.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!