

Minnematerialet etter 22. juli som didaktisk ressurs i religions- og livssynsundervisningen

Sidsel Undseth Bakke & Geir Skeie



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Minnematerialet etter 22. juli som didaktisk ressurss i religions- og livssynsundervisningen

Sidsel Undseth Bakke & Geir Skeie

Universitetet i Stavanger

Abstract: The new Norwegian curriculum for primary, secondary and upper secondary education from 2020 offers possibilities to focus on issues of diversity, citizenship and life skills across subject areas. In religious education there are core elements related to existential questions and taking the perspectives of others. These are among the aims that challenge teachers and students to address questions of religion and belief in the context of both difference and communality. This article discusses how aims like the mentioned can be approached in school by using the memory material that is available from the spontaneous memorials after the terror attacks in Oslo and Utøya 22. July 2011. These sources are discussed as examples of popular reactions after the trauma of the terror attack in the light of literature about spontaneous memorials, lived religion and religious education theory. Further, examples are given of how these sources can be used in a religious education school context. It is suggested that they can stimulate learning both about 22. July, terror and extremism, nationhood and emotions as well as religiosity and values in present society.

KEYWORDS: 22. JULY, SPONTANEOUS MEMORIALS, RELIGION, EDUCATION, NATION, EMOTIONS

About the authors: Sidsel Undseth Bakke er høyskolelektor ved Høgskolen i Innlandet og ph.d.-kandidat i Lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger der hun arbeider med et prosjekt om religion og minneprosesser i minnematerialet etter 22. juli.

Geir Skeie er professor i religionsdidaktikk og innehar en UNESCO-Chair ved Universitetet i Stavanger. Han er også prof. 2 ved NTNU.

Innledning

I tråd med fagfornyelsen begynner bruk av nye læreplaner og ny innledning til læreplanverket høsten 2020. En viktig endring i ny læreplan i faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)¹ er dreiningen fra en inndeling basert på verdensreligioner mot en noe mer temaorientert tilnærming til religion og religiøsitet. Vi mener dette utfordrer til didaktisk arbeid som i større grad lar elevene møte og utforske mangefasetterte og kreative religionsuttrykk slik disse brukes av mennesker, både i og utenfor etablerte religionssamfunn. I denne artikkelen ønsker vi å svare på denne praktisk-didaktiske utfordringen ved å vise og diskutere hvordan dette kan skje innenfor rammene av den nye læreplanen i KRLE ved å bruke eksempler fra minnematerialet etter 22. juli.² Konkret vil vi argumentere for at og hvordan 22. juli-relaterte emner kan og bør rekontekstualiseres og -aktualiseres i dagens klasserom, med vekt på ungdomstrinnet. Betegnelsen «minnematerialet etter 22. juli» viser her til tekster av ulike typer som ble lagt ned ved spontane minnesteder i ukene etter terrorangrepet i 2011.

Et slikt praktisk-didaktisk siktemål reiser også mer grunnleggende spørsmål av didaktisk og religionsfaglig art. Her ligger artikkelens vitenskapelige bidrag. Ambisjonen om å gjøre bruk av minnematerialet etter 22. juli krever en forskningsbasert tilnærming til undervisning og læring i religions- og livssynsfag som lar seg forene med de aktuelle og relevante læreplanutfordringer og det materiale som vi ønsker å benytte. Videre krever det at vi kan peke på og argumentere for religionsfaglige tilnærminger som sikrer at vårt religionsdidaktiske prosjekt holder vitenskapelige mål. Vi mener det er i tråd med religions- og livssynsdidaktikkens vitenskapelige selvforståelse å gjennomføre drøfting av undervisning og læring i lys av religionsfaglig og religionsdidaktisk forskning. I dette tilfellet er det ikke basert på analyser av data fra klasserommet, men heller minnematerialet som en potensiell didaktisk ressurs. Vi gjennomfører en utforskende undersøkelse av didaktiske muligheter knyttet til dette materialet, gjennom utvalgte eksempler, og en vitenskapelig drøfting av hvilke teoretiske ressurser som kan tas i bruk for å realisere dette potensialet.

Det er utarbeidet flere didaktiske opplegg med materiell til støtte for lærere som vil ta opp 22. juli-relaterte emner i undervisningen. Blant skolerettede initiativ kan nevnes Antirasistisk senterers nettbaserte tilbud «Aldri mer 22. juli»³, 22. juli-senterets undervisningstilbud⁴, Lesesenteret ved Universitetet i Stavangers

¹ Vi gjør oppmerksom på at en av artikkelens forfattere, Geir Skeie, har vært involvert i utformingen av nye læreplaner.

² Artikkelen er knyttet til prosjektet *Kritiske hendelser, verdier og nasjonal identitet* (KVN) der blant annet Sidsel Lied (prosjektleder), Hans Löden, Kerstin von Brömssen og Geir Skeie er deltakere.

³ Antirasistisk senter, se <http://aldrimer22juli.no/> (lest 10.02.2019)

⁴ 22. juli-senteret, se <https://22julisenteret.no/> (lest 10.02. 2019)

undervisningsopplegg⁵ og læringstilbudet «22. juli og demokratisk medborgerskap»⁶. Etter initiativ fra Kunnskapsdepartementet er det i dag samarbeid mellom en rekke institusjoner om undervisningsopplegg innenfor rammen av «Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme» (DEMBRA), som også omfatter 22. juli.⁷ Vi interesserer oss for undervisning og læring omkring 22. juli-relaterte emner innenfor rammen av skolens religions- og livssynsfag og ser derfor spesielt til religionsdidaktisk forskning. Sidsel Lied og Ingebjørg Stubøs forskning på minnematerialet og skole er en viktig bakgrunn for denne artikkelen og vil bli nærmere presentert under. Alle de overnevnte initiativene forteller oss at 22. juli-relaterte emner vurderes som viktige og samtidig utfordrende i norsk skole i dag og at det skjer kontinuerlig utviklingsarbeid. Denne artikkelen kan leses som et bidrag til utviklingen av didaktiske ressurser knyttet til 22. juli innen faget KRLE.

Selv om det er tidlig i implementeringen av ny læreplan i KRLE, viser læreplanen oss noen av endringene fagfornyelsen fører med seg for faget. I tillegg til den tidligere nevnte temaorienteringen, vil vi trekke frem vekten på en utforskende tilnærming, kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» og det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sistnevnte inkluderer å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og være åpne for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn, samt øvelse i å innta ulike perspektiver. Her finner vi noe av vår begrunnelse for å ta opp 22. juli-relaterte emner i nettopp KRLE selv om 22. juli ikke eksplisitt nevnes i fagets læreplan. Det samme gjelder målet om utvikling av mangfoldskompetanse, blant annet gjennom en veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiv, som kommer frem i kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv»:

(...) Faget skal gi mulighet for å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. (...) (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3)

I det følgende vil vi først gå kort inn på minnematerialet og på hva slags arena religions- og livssynsundervisningen representerer, for å få frem hva en slik rekontekstualisering kan innebære. Deretter presenterer vi annen forskning om 22. juli og skolen, før vi går inn på de teoretiske perspektivene som er tatt i bruk for å åpne opp minnematerialet didaktisk. Her vil vi se nærmere på tematikken religion og nasjon, inkludert hvordan materialet kan aktualisere religionsfaglig kunnskap og religions samfunnsmessige rolle, og tematikken emosjoner, inkludert hvilket følelsesmessig engasjement materialet kan skape og hvordan dette kan fungere i en undervisningssammenheng. Vi legger dette til rette ved hjelp av religionsdidaktiske

⁵ Lesesenteret, se <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85198&categoryID=14784> (lest 10.02.2019)

⁶ ”22. juli og demokratisk medborgerskap”, se <https://nor.theewc.org/for-skolen/> (lest 07.07.2020)

⁷ DEMBRA, se: <https://dembra.no/> (lest 18.02.2019)

begreper knyttet til «den fortolkende tilnærming», for å drøfte muligheter til nettopp å ta andres perspektiv og å veksle mellom innenfra- og utenfraperspektiv i møte med autentiske eksempler på levde religion fra minnematerialet etter 22. juli.

Minnematerialet etter 22. juli

Som fellesbenevnelse viser minnematerialet til «skriftlige uttrykk og gjenstander som er lagt ned ved kirker, rådhus og andre offentlige steder etter hendelsene 22. juli 2011», oppbevart i Arkivverket (2018). En mindre del av dette materialet er gjort tilgjengelig for publikum i Digitalarkivet, derav drøye 1200 avfotograferte skriftlige uttrykk.⁸ Det er herfra denne artikkelen henter sine eksempler, og vi vil kalle disse «tekster» eller «minnetekster». Ved å bruke eksempler fra det offentlig tilgjengelige utdraget av minnematerialet, står lærere og andre fritt til selv å oppsøke og bruke vårt kildemateriale.

I dag er minnematerialet en arkivert samling. Det er et fragmentert og dekontekstualisert avtrykk etter den sosiale mobiliseringen etter 22. juli. Det er viktig å vite noe om rammene materialet ble skapt innenfor, men like viktig å være bevisst dets nye rammer. Den delen av minnematerialet som vi ser nærmere på her, ble til gjennom et ritual vi velger å kalle spontane minnesteder. Slike minnesteder etableres lokalt i bestemte typer situasjoner, gjerne etter plutselig og voldelig død som oppleves å ramme tilfeldig (Margry og Sánchez-Carretero, 2011, Opsahl, 2012, Santino, 2006). De er et uttrykk for grasrotinitiativ ved at de skapes av vanlige mennesker og ikke styres av institusjonelle krav eller religiøse ledes oppfordringer. De ulike deltakerne opplever og bruker dem på forskjellige måter, som politisk, sosialt, religiøst, privat og offentlig. Uavhengig av opprinnelig motivasjon og opplevelse for den enkelte, gir materialet ritualen etterlater seg innblikk i hva mennesker valgte å bruke i sin respons på terror og den folkelige mobiliseringen, altså hvordan de konstruerte mening. Den politiske dimensjonen kommer til uttrykk ved at deltakerne, direkte eller indirekte, protesterer mot årsaken til og konsekvensene av den utløsende hendelsen, i vårt tilfelle terrorangrepene 22. juli.

Det er flere grunner til at deltakelsen ved de spontane minnestedene etter 22. juli ble så stor. Én årsak var trolig opplevelsen av å bli rammet som et stort fellesskap. Det ble tidlig skapt et dominerende narrativ der 22. juli ble forstått som et angrep på det norske fellesskapet og norske grunnverdier (Kverndokk, 2013, Hjorth og Gjermshusengen, 2017). Dette er relevant i et nasjonsperspektiv. Media er en viktig bidragsyter i slik narrativutforming og når det kommer til å trekke nye deltakere til spontane minnesteder (Aagedal, 1994). På den måten er media med på å forme og gi næring til ritualen og materialet det etterlater seg. Narrativet som dominerte i media og som kommer til

⁸ Digitalarkivets publiserte utdrag av minnematerialet etter 22. juli, se <https://www.arkivverket.no/utforsk-arkivene/nyere-historie-1814-/arkivmateriale-knyttet-til-22.juli-2011> (lest 07.07.2020)

uttrykk i minnematerialet (Lied og Bakke, 2013), var og er imidlertid ikke eneste tolkning av 22. juli (Eriksen, 2014, Lödén, 2017).

Minnematerialets nye rammer er derimot ikke et levende og sosialt ritual, men arkivet. Ifølge Assmann referert i Margry og Sánchez-Carretero (2011, s. 17-18) mister tekster og gjenstander fra spontane minnesteder noen av sine politiske og kommunikative kvaliteter når de dekontekstualiseres. Det betyr at noe går tapt, men samtidig åpner det i vår mening nye muligheter i skolesammenheng. Minnetekstene blir mindre kontekstbundne, noe som kan gjøre dem mer relevante i møte med etiske spørsmål og dagsaktuelle samfunnsutfordringer. Slik får lærere og elever ansvar for å gi minnetekster ny mening. Med riktig kontekstualisering kan de i like stor grad handle om vårt samfunn i dag. Tekstene gir innblikk i hvordan mennesker på et punkt i historien valgte å respondere på ekstremisme og terror, noen ganger ved å bruke religiøse uttrykksformer. I møte med materialet aktualiseres disse emnene og deres relasjon til dagens samfunn, både nasjonalt og globalt.

Religionsundervisning som arena

22. juli og spontane minnesteder er eksempler på aktuelle tema som skolen kan fange opp og bruke som utgangspunkt for faglig fordypning. De nye læreplanene peker i retning av mer rom for skolens og lærerens valg av innhold i undervisningen, så lenge det er rettet mot kompetanse læreplanen holder frem som sentral. Her er det rimelig å forholde seg til skolens formål slik dette kommer til uttrykk i lovverket og overordnet del av læreplanverket, og til læreplanenes rom for å ta opp samtidsbaserte tema. De formålsoverordnede tekstene legger vekt på samfunnets verdigrunnlag, menneskesyn, kulturarv og identitet, og trekker frem verdier som menneskeverd, respekt for naturen, åndsfrihet, tilgivelse, toleranse, likeverd og solidaritet som knyttes til ulike religioner, livssyn og menneskerettigheter. I tillegg til overordnet del og kjerneelementer, spiller også «grunnleggende ferdigheter» en sentral rolle. Dette er fagovergripende perspektiver som kan konkretiseres i enkeltfag eller arbeides med på tvers i prosjekter og annet tverrfaglig arbeid. I en særstilling står de tverrfaglige tema som skolen skal arbeide med; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vårt fokus er fremfor alt på religions- og livssynsfaget og hvilket rom som finnes for å ta opp utfordringer 22. juli reiser. Fordi forrige læreplan var dominert av verdensreligioner som organiserende prinsipp, var den i vår mening mindre egnet til å ta opp religions- og livssynsaspekter ved 22. juli. I forbindelse med lanseringen av nye kjerneelementer formulerte Kunnskapsdepartementet seg imidlertid slik:

Både KRLE i grunnskolen og religion og etikk i videregående skal bli mer utforskende og elevene skal få mer øvelse i å reflektere og lære å ta andres perspektiv. Fagene vil ikke lenger struktureres etter «verdensreligionene». Det skal legges vekt på etisk refleksjon og at elevene skal lære å ta andres perspektiv. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Med dette som utgangspunkt vil vi hevde at de utforskende undersøkelsene som følger kan leses som forslag til hvordan læreren kan ta i bruk 22. juli-relatert tematikk i undervisningen ved å knytte det til de læreplanmål som egner seg best. Den nye læreplanen gir muligheter for å ta opp tematikken omkring minnematerialet og minnearbeid gjennom å åpne for innfallsvinkler til religion og livssyn som legger mer vekt på religiøs endring, religioners og livssyns indre mangfold og på levd religion. Innenfor dette skal elevene få rom til å utforske tematikken og øve seg på å ta andres perspektiv.

Forskning om 22. juli og skolen

Vi har i denne artikkelen valgt å vektlegge forskning på minnematerialet etter 22. juli i en norsk skolekontekst, heller enn å spore opp forskningslitteratur omhandlende didaktisk bruk av liknende materiale i skolen. Det er imidlertid relevant å trekke frem de få forskerne som har tatt opp 22. juli i skolen og i religions- og livssynsfaget spesielt. Trine Anker og Marie von der Lippe (2015, 2016, 2018) presenterer funn som tyder på at dette temaet er lite belyst, til tross for at elevene ser ut til å være opptatt av det. Som forklaring pekes det på tidspres i skolen, usikkerhet og manglende kompetanse hos lærere, samt at temaet ligger forholdsvis nært i tid og oppfattes som sensitivt eller kontroversielt. En slik generell tendens til konfliktunngåelse i religionsfaget er fremhevet og problematisert av enkelte forskere, mens andre derimot peker på muligheter i en kompleks klasseromspraksis (Andreassen, 2008, Avest mfl., 2009, Iversen, 2014). De skolerettede initiativene som ble nevnt innledningsvis, kan ses som svar på at lærere trenger hjelp og veiledning i møte med kritiske hendelser generelt og 22. juli spesielt.

Så vidt vi vet, finnes det ingen systematisk registrering av hvordan kritiske hendelser lokalt eller nasjonalt finner sin vei inn i skolens hverdag eller blir håndtert der, selv om krisepsykiatrien er opptatt av tematikken (Dyregrov, 2010a, Dyregrov, 2010b, Raundalen og Schultz, 2012). Samtidig ligger det i lærerarbeidets karakter at en del av det som skjer utenom skolen på ulike måter behandles i undervisningen eller i skolesamfunnet for øvrig. Eksempelvis ble det gjennomført en rekke minnesamvær omkring skolestart i 2011 (Anker og Lippe, 2015). De faglige og verdimeslige spørsmålene som krisesituasjonen aktualiserte på lengre sikt, ser derimot ut til å spille en beskjeden rolle i religions- og livssynsfaget. Anker og Lippe (2015, 2018) peker på en mulig parallell i mediebildet der religionsrelaterte spørsmål ble marginalisert i deknningen etter 22. juli, til tross for betydningen dette hadde for gjerningsmannen selv.

Sidsel Lied har forsket på verdier i minnematerialet etter 22. juli og trekker spesielt frem kjærlighet og begrepsparet samhold og solidaritet (Lied og Bakke, 2013). Sammen med Ingebjørg Stubø har hun diskutert ulike aspekter omkring bruk av minnematerialet i skolen og finner her at barn løfter frem verdier som kjærlighet, samhold, mangfold, liv og menneskeverd i sine minnetekster (Lied og Stubø, 2016). Ifølge forfatterne viser dette at skolen til en viss grad har lyktes med å internalisere verdier som også finnes i formålsparagrafen i sine elever gjennom undervisningen. De fant at barn delvis slutter

opp om disse og måten de ble kommunisert på når de speiler verdier fremmet av media, kongehus, politiske ledere m.fl. i den umiddelbare tiden etter 22. juli. Minnematerialet inneholder samtidig minnetekster som kan aktualisere kritiske spørsmål rundt de samme verdiene, blant annet der gjerningsmannen Anders Behring Breivik dehumaniseres og fratras retten til menneskeverd (Lied og Stubø, 2016, Lödén, 2018). Lied og Stubø oppfordrer til å bruke minnetekstene som læremiddel i skolen og mener disse kan hjelpe læreren i arbeidet med å aktualisere og eksemplifisere verdier i formålsparagrafen.

En diskusjon om hvorfor og hvordan minnematerialet kan brukes i undervisningen når verdier er tema, finner vi hos Sidsel Lied og Torleif Kveset (Lied og Kveset, 2016). Didaktiske forslag inkluderer å ta utgangspunkt i hva elevene tror er viktigst i minneteksten, hva symbolene i teksten betyr, hva de tror avsenderen mente om Breiviks handlinger, samt refleksjonsoppgaver der de skriver eller tegner sine tanker i møte med materialet. Ifølge forfatterne er materialet velegnet som læremiddel blant annet fordi det løfter frem verdier i formålsparagrafen i et språk barn og unge kjenner fordi det brukes av jevnaldrende innenfor samme samtidskontekst. Barn og unge i Norge kan sies å ha mange felles referanserammer fordi de går i den samme skolen med det samme læreplanverket. Der blir de kjent med og bruker visse sjangere og uttrykksformer, som de igjen kombinerer med egne uttrykksformer. Spor av disse felles referanserammene kan gjenfinnes i minnematerialets tekster, formidlet i barn og unges språk. Når elever møter materialet, kan en viss gjenkjennelse inspirere dem til å drøfte og ta stilling til verdier i materialet og formålsparagrafen.

På bakgrunn av dette mener vi at minnetekstene gir muligheter for å diskutere betydningen av og uttrykk for solidaritet og fellesskap i dag og holdninger knyttet til menneskeverd og likeverd. Unge mennesker kan i dag møte ulike tolkninger av 22. juli og beslektede diskusjoner i media, sosiale medier og dialog med andre, og de manøvrerer og forhandler mellom ulike verdier og narrativer (Lödén, 2017). I så måte egner minnematerialet seg godt for tverrfaglig arbeid rundt samfunnsverdier. I tillegg til å trekke frem verdiperspektivet som et prinsipielt argument for bruken av minnematerialet, ønsker vi å peke på hvordan det gir muligheter for å aktualisere faginnhold som dreier seg om religion i dagens Norge.

Religions-, nasjons- og emosjonsperspektiver i minnematerialet

For å kunne nærme oss minnematerialet ut fra distinkte faglige perspektiv, har vi funnet det fruktbart å bringe inn begrepet «levd religion». I et «levd religion»-perspektiv er det et større fokus på hva mennesker «gjør» med religion (McGuire, 2008, Ammerman, 2006, 2014), mens institusjonelle ordninger og teologiske læresetninger kommer mer i bakgrunnen. Man ser her på hvordan ulike religiøse idéer, ritualer, gjenstander m.m. brukes, videreutvikles, tolkes og kombineres på tradisjonelle og utradisjonelle måter av mennesker som ikke opptre i rollen som religiøse autoriteter. I vår sammenheng handler det om hvilke elementer, deriblant religiøse, deltakere ved et spontant minnested valgte å bruke i sine minnetekster. Elementene må ha vært tilgjengelige og på en eller annen måte blitt opplevd som relevante og meningsfulle for

den aktuelle avsenderen. Dermed har de også en emosjonell side, og de kan vekke emosjoner hos en ny leser. Dette er interessant for oss siden elevens møte med minnematerialet aktiverer og til dels krever en sensitivitet som er av emosjonell karakter, altså en åpenhet for de opplevelser som ligger til grunn gjennom å ta andres perspektiv.

Den type konstruksjon som beskrives her, er forsøkt begrepsfestet som «levd religion». I religionsfaglig og i religionsdidaktisk sammenheng har noen forsøkt å tale om livsopplysning, livstolkning og andre sammensetninger med «liv», men dette har også vært kritisert for å bringe inn «livsfilosofi» (Böwadt, 2009, Gunnarsson, 2009; Skeie, 2002). Caroline Gustavsson (2013) bruker i stedet uttrykket «eksistensielle konfigurasjoner», delvis inspirert av Ricoeur.

Når religiøse elementer er så veletablerte innenfor et miljø at de brukes bredt og fritt, gjerne løst fra sin religiøse bakgrunn, kan vi kalle dem kulturelle minner. Englene som dukker opp i denne artikkelens utforskende undersøkelser, er et eksempel på nettopp det. Aleida Assmann (2008) og andre som arbeider med minneteorier, har diskutert hvordan ulike minneelementer forsvinner og dukker opp, betinget av historisk situasjon og kulturell kontekst. Kulturelle minner med religiøs bakgrunn bryter gjerne med vante skiller mellom «det religiøse» og «det ikke-religiøse» og utfordrer en religionsforståelse basert på tradisjonell historisk og institusjonell inndeling, slik som tanken om verdensreligioner. Vi mener «levd religion»-perspektivet kan tilføre vår forståelse av religion tilknyttet 22. juli og minnematerialet en viktig dimensjon som ligger nærmere minnematerialets realitet, inkludert dets emosjonelle kraft, samtidig som det lar seg forene med den religionsforståelse de nye læreplanene er preget av.

Forskning på spontane minnesteder peker på religiøse gjenstander, religiøst tekstinnhold og på at selve ritualet for noen har en religiøs funksjon (Doss, 2010, Kverndokk, 2012, Margry og Sánchez-Carretero, 2011). Det varierer imidlertid hvilken vekt man legger på dette. Noen hevder at det er forhandling og meningsgjøring som står i sentrum i minnesteaktivitet, ikke forholdet til det overnaturlige, men at ritualet samtidig gjennomføres av det hellige. Hellighet inkluderes her som «implicit in and attributed to grassroots memorials. The sacredness comes to the fore in rituality, word or materiality; it is expressed in rituals, objects with religious connotations or in notes in which the status is described (Margry og Sánchez-Carretero, 2011, s. 24-25). Det er imidlertid ikke åpenlyst hvordan denne såkalte helligheten skal forstås.

En pågående studie av religiøst innhold i minnematerialet etter 22. juli viser til en hel del religiøse referanser og at disse ofte brukes uten eksplisitt tilknytning til spesifikke religiøse tradisjoner.⁹ Mange kan sies å være kulturelle minner i det norske samfunnet. Der en tradisjonsforankring er tydelig, er det kristendommen som trer sterkest frem, men materialet inneholder også referanser til tradisjoner som buddhisme, islam, jødedom og nyreligiøsitet. Ifølge Kyrre Kverndokk (2012, s. 192) var aktiviteten i og utenfor Oslo domkirke i ukene etter 22. juli et økumenisk minneste: «Stedet ble

⁹ Sidsel Undseth Bakke, ph.d.-kandidat ved Universitetet i Stavanger, *Religion og minneprosesser i minnematerialet etter 22. juli 2011* (arbeidstitel).

oppsøkt av byens befolkning uavhengig av religiøs bakgrunn. Her kom muslimer og hinduer, så vel som kristne og ateister. Det multikulturelle samholdet fikk slik et ekspressivt rituellet uttrykk.” Vi ser grunn til å spørre om andelen religiøst innhold uten spesifisert tilknytning innebærer en viss tilslutning til et slikt økumenisk fellesskap. Religions rolle ved spontane minnesteder er altså sammensatt, hvilket i neste omgang påvirker forholdet mellom det religiøse og det nasjonale.

Spontane minnesteder skapes av et midlertidig fellesskap som, direkte eller indirekte, posisjonerer seg mot det fellesskapet anser som årsaken til krisen. Her vil vi særlig peke på den plass nasjonen får i minnematerialet. Etter 22. juli var trusselen mot fellesskapet konkret personifisert i Breivik, samtidig som det tidlig oppstod alternative narrativer om skyld (Eriksen, 2014, Lödén, 2017). Det kommer frem av minnematerialet at «vi»-et i minneritualet stilte seg på ofrenes side med verdifaner som demokrati, mangfold og nestekjærlighet. Det var «en samling om felles verdier» (Opsahl, 2012, s. 19). Denne type dikotomi kan sies å være sjangertypisk for ritualet. Det midlertidige fellesskapet kan forstås ut fra Victor Turners begreper liminalitet og *communitas* (Turner 1987, 2008), slik flere forskere har pekt på i forbindelse med 22. juli (f.eks. Agedal, Botvar og Høeg, 2013, Danbolt og Stifoss-Hanssen, 2014, Kverndokk, 2012). Terrorangrepene skaper en unntakstilstand (liminalitet) som gjør gruppen utsatt og sårbar frem til en ny orden er etablert. For å komme seg gjennom denne fasen, etableres et sterkt indre fellesskap (*communitas*) basert på blant annet enighet, likhet, ikke-struktur, medmenneskelighet, hellighet og uselviskhet. Dette skaper samhold; det er «oss» mot «dem». Grensene for fellesskapet er uttalte normer. I forbindelse med 22. juli var «vi»-et sterkt knyttet til Norge som nasjon gjennom det dominerende narrative.

Det er slik minnematerialet aktualiserer forholdet mellom religion og nasjon, ikke minst på grunn av den spesielle trussel mot begge som lå i selve terrorhandlingen. Etter avvikling av statskirken er fortsatt kristendom (sammen med humanisme) markert som sentralt for statens verdigrunnlag, og Den norske kirke spiller fortsatt en rolle i nasjonens sterkeste symbolske manifestasjon, 17. mai-feiringen (Agedal, 2014, Blehr, 1999, Tønnesson og Sivesind, 2016, Volckmar, 2017). Man kan si at terroristen selv tok i bruk det nasjonale perspektivet gjennom å angripe dem han mente truet nasjonen, for slik å rettferdiggjøre terrorangrepene 22. juli (Brömssen, 2013). Han mente å forsvare det kristne Norge og Europa mot muslimenes angrep på nasjonen (Gardell, 2014, Strømme 2017). Det motbildet av nasjonen som tidlig ble formulert av norske ledere, var preget av forsvar for et flerkulturelt og demokratisk Norge, og vekt på verdier som kjærlighet og åpenhet (Lödén, 2014). Breiviks handlinger ble gjennom dette avpolitisert og fremmedgjort. Han ble utstøtt fra det nasjonale fellesskapet.

Denne koblingen mellom religion og nasjon har spesiell aktualitet når det gjelder skolen. Ikke minst i forbindelse med religions- og livssynsfaget har spørsmålet om nasjonal kulturarv stått i sentrum, men religion berører også hele skolens verdigrunnlag på en måte som har vært omstridt (Andreassen, 2014, Breidlid, 2012, 2017). Forholdet mellom kulturarven som et nasjonalt prosjekt og skolens oppgave som integreringsarena i et mangfoldig og globalisert norsk samfunn, settes gjerne på spissen nettopp i debatten om religions- og livssynsundervisningen. Når den politiske debatten ofte har hatt fokus

på dette faget, særlig i grunnskolen, kan det være en fare for at man blir forsiktig og ikke utnytter de mange muligheter som faget gir for å oppleves relevant for elevene. Her kan religionsdidaktiske teorier være til hjelp.

Religionsdidaktiske perspektiver

Vi har tidligere pekt på at minnematerialet etter 22. juli er interessant for undervisning i skolen, basert på formuleringer i nye utdanningspolitiske dokumenter knyttet til fagfornyelsen. I det følgende vil vi gå nærmere inn på hva dette betyr for møtet med materialets emosjonelle kvaliteter og hvilke muligheter det gir for å ta opp temaet religion og nasjon. Vi skiller dermed mellom det emosjonelle som en kvalitet ved materialet og religion og nasjon som en tematikk i materialet. Gjennom å gi tilgang til enkeltmenneskers følelsesuttrykk kort tid etter 22. juli, mener vi at minnematerialet vil kunne gi elevene en særskilt tilgang til den ritualisering og den mentale dimensjon som var del av begivenheten der og da. Dette kan bidra til å ta andres perspektiv, til å reflektere over ulike perspektiver og til å drøfte spørsmål om religion og livssyn. Deler av det store minnematerialet er åpenbart produsert av barn og unge, altså mennesker i en alder som ikke skiller seg mye fra elevenes alder. Elevene kan dermed ha forutsetninger for å kjenne igjen deres følelser og uttrykksformer. I tråd med tidligere nevnt forskning (Lied og Stubø, 2016, Lied og Kveset, 2016) tror vi dette har et spesielt potensial når det kommer til å engasjere elevene personlig, forutsatt at det gjøres uten at det virker invaderende eller oppfordrer til selvutlevering. Materialet skaper en viss distanse som gir rom for både å engasjere følelser og samtidig å beholde et undersøkende perspektiv. Hvis vi benevner den umiddelbare innlevelsen som «følelser», kan refleksjonen over dette knyttes til begrepet «emosjoner».

Det er nødvendig å være oppmerksom på at mye av minnematerialet stiller opp godhet og uskyld mot ondskap og skyld. Slike dikotomier innebærer både inkludering og ekskludering og vil kunne ha samme effekt i klasserommet. Derfor er det viktig at stoffet håndteres slik at det kan åpne for religiøs og livssynsmessig posisjonering i klasserommet ut fra både lokale, nasjonale og globale perspektiver og for nye typer samtaler om religion og livssyn. Gjennom å få frem ulike perspektiver, kan det bidra til utvikling av mangfoldskompetanse.

I tillegg til å være det man kan kalle en emosjonell ressurs, didaktisk forstått, gir minnematerialet interessante muligheter for å reflektere over hvordan mennesker i en situasjon da demokrati og menneskerettigheter angripes tar i bruk religiøse elementer og kollektiv minnekultur for å forsvare det nasjonale og flerkulturelle fellesskapet. Det er med andre også en tematisk ressurs. Materialet viser eksempler på ulike stemmer som man kan identifisere seg med og dessuten muligheter for å reflektere over hva disse stemmene gir uttrykk for. På samme måte som taler og mediale ytringer har satt sitt preg på minnematerialet, viser minneseremonier og religions- og livssynsdialog hvordan kritiske hendelser former og formes av sin kontekst. Vi mener det går an å skissere didaktiske muligheter på dette grunnlaget. På denne måten er det mulig å argumentere for at «arven etter 22. juli» kan behandles som et minne som mennesker lever med i dag

og i fremtiden, på flere måter og på flere plan og som i en skolesammenheng kan bli «dannende».

Når vi foreslår å bringe dette inn i skolens undervisning og læring er det nødvendig å gjøre en didaktisering av stoffet. Det innebærer å reflektere over forholdet mellom stoffet, eleven og læreren og undervisningens hva, hvordan og hvorfor. I tillegg til dette er den sosiale og kulturelle konteksten som undervisningen foregår i et viktig premiss som læreren bør være fortrolig med. Det siste innebærer å forholde seg til religion på en måte som gjør at elevene kan kjenne igjen det de opplever utenfor klasserommet. Vi knytter her an til den religionsdidaktiske teoriutviklingen som har skjedd i forskningsmiljøet og nettverket omkring Robert Jackson (1997, 2004, 2014, 2019) og som har hatt som formål å binde fagdidaktikken tettere sammen med selve religionsforskningen. På liknende måte som elevene bør kunne kjenne igjen religion de møter i hverdagslivet når de arbeider med religion på skolen, er det rimelig at religionsforskningens resultater setter spor i religionsdidaktikkens teoridannelse. Jacksons fortolkende tilnærming opererer med tre nøkkelbegrep som arbeidsredskaper for å tenke omkring undervisning og læring; representasjon, tolkning og refleksivitet.

Det første, representasjon, legger vekt på å få frem på hvilken måte religion blir gjengitt i klasserommet. For å få frem mangfoldet som finnes i alle religioner, skiller Jackson mellom ulike nivå. Man kan for det første trekke frem individperspektivet innenfor en gitt religion med sikte på å synliggjøre forskjeller og likheter som kan finnes der. For det andre kan man fokusere på ulike grupper som forstår og praktiserer samme religion på ulike måter. For det tredje kan det snakkes om religion på et mer overordnet nivå eller som tradisjon, slik uttrykket «verdensreligioner» er et eksempel på. Tanken er at mennesker forholder seg til alle disse nivåene på mange og ofte motsetningsfulle måter, enten de befinner seg innenfor eller utenfor den aktuelle religionen. Derfor må dette mangfoldet være med dersom man skal få et sakssvarende bilde av religion og religiøsitet. Ved å nærme seg eksempler på religiøs praksis eller religiøse oppfatninger med bevissthet om både individ-, gruppe- og tradisjonsperspektivet, vil bildet av religion bli mer nyansert.

Det andre nøkkelbegrepet Jackson bruker, er tolkning. Her trekker han veksler på den hermeneutiske tenkningen som er så sentral i humanvitenskapene. Undervisning om religion kan ikke bare ta ulike gjengivelser av religion for gitt, verken på individ-, gruppe- eller tradisjonsnivå, men må også se på hvem som ytrer seg og ut fra hvilket perspektiv. Det kan for eksempel dreie seg om å oppdage forskjellen på et utenfra- og et innenfraperspektiv. Like viktig er det å gjøre seg kjent med hvilke forutsetninger og fordommer man selv har når man skal forsøke å forstå religioner og livssyn. Slike forestillinger kan for eksempel komme fra egen bakgrunn, fra venner og nærmiljø eller fra media. Det er mange måter å starte og gjennomføre tolkningsprosessen på, ofte dreier det seg om å sammenlikne og kontrastere ulike forestillinger og ulik informasjon slik at man over tid danner seg et mer nyansert bilde og slik går gjennom en læreprosess.

Endelig snakker Jackson om refleksivitet, som på mange måter er en videreføring av tolkningsprosessen, men med mer vekt på hva som skjer med den enkelte elev etter hvert som han eller hun lærer noe nytt. Tanken er at møtet med lærestoffet gjennom varierte representasjoner og en planlagt tolkningsprosess innebærer at den enkelte ikke

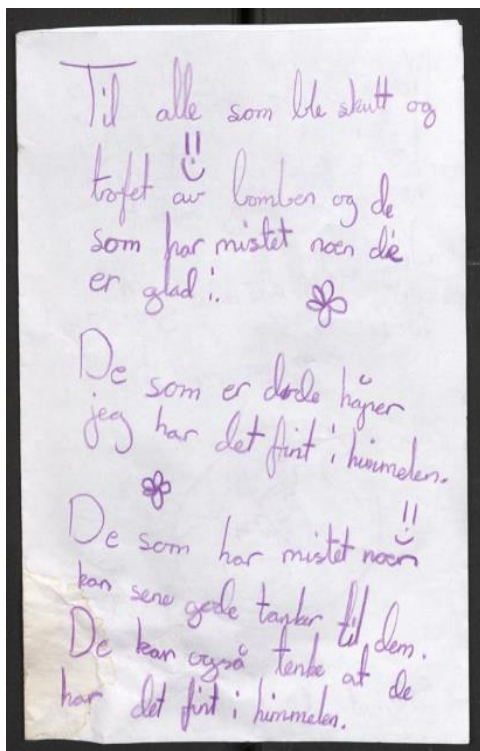
bare blir klokere når det gjelder livssyn og religioner, men også selv utvikler seg som menneske. Dette synes å være i god samklang med de nye læreplanene som legger vekt på dybdelæring og der elevene forventes å tilegne seg mangfoldskompetanse og evne til å ta andres perspektiv, samt utvikle interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs og livssynsmessig bakgrunn. Gjennom dialog med kunnskapsstoffet kan elever reise spørsmål om egne oppfatninger, verdier og handlingsvalg. Jackson hevder at dette «personlige» element ikke er uvedkommende for undervisningen, men et sentralt element som læreren bør inkludere i sin praksis. Det handler selvsagt ikke om å påvirke elevene i en bestemt retning, men om å inkludere den individuelle danning i selve undervisnings- og læreprosessen slik blant annet kjerneelementet «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» legger opp til. I det følgende kommer vi tilbake til disse perspektivene.

Religion, nasjon og emosjoner i utvalgte minnetekster

Ved hjelp av teoretiske perspektiver fra religionsdidaktikken, er det mulig å vise hvordan minnematerialet kan fortelle om religion og religiøsitet i det norske samfunnet. Vi vil her legge frem korte presentasjoner av to eksempler fra minnematerialet etter 22. juli med sikte på å få frem elementer som det kan være interessant å arbeide med i skolesammenheng. Begge minnetekstene ble opprinnelig lagt ned ved det spontane minnestedet utenfor Oslo domkirke og er laget av barn som er 10 år gamle, noen år yngre enn de yngste elevene på ungdomstrinnet. Nærheten i alder bidrar til at elevene får tilgang på et felles språk, et barneperspektiv, der uttrykksformer og referanserammer kan være gjenkjennelige for elevene og dermed gjøre det enklere å se andres perspektiv. Dette skiller seg fra lærebøkene der fremstillingen gjerne kommer ovenfra, fra et voksenperspektiv. Samtidig er det et poeng at de som har laget minnetekstene er noe yngre enn de som skal bruke dem. Ved å tolke tekster laget av noen som er yngre, kan elevene gå inn i rollen som «eksperter». Distansen kan gjøre det enklere både å våge å tolke minnetekstene ut fra sin egen forståelse og å gå i dialog med deres budskap. Å tolke yngre barns minnetekster, gir elevene fortrinn og en posisjon som de verken har overfor læreren eller overfor lærebøkene. Slik åpner dette for den pendling mellom innenfra- og utenfraperspektiv som alltid er fruktbar når vi skal forsøke å forstå andre mennesker og deres meningsproduksjon. I det første eksempelet finner vi at tematikken religion og nasjon er særlig tydelig, mens vekten i det andre eksempelet ligger på hvordan materialet bringer frem emosjoner.

FIGUR 1

Religion og nasjon



Tekst (figur 1):

Til alle som ble skutt og trofet av bomben og de som mistet noen de er glad i. De som er døde håper jeg har det fint i himmelen. De som har mistet noen kan sene gode tanker til dem. De kan også tenke at de har det fint i himmelen.

Norge er det beste lande å bo i. Det er veldig trist, men også veldig vakkert. Jeg sender alle mine gode tanker til de såm er rammet.

I dette eksemplet, samlet inn fra Kirkeristen 08.08.11, finnes tydelige referanser til Norge som en nasjon i verden. Det formidler at terroren som er begått har påført verden en skade, en revne tvers over jorden, og at selve såret eller skadestedet er Norge. Slik blir en lokal krise presentert som noe som påvirker hele verden. Over såret har jorden fått et plaster, kanskje representert ved det spontane minnstedet. Skaden har ikke rammet et hvilket som helst land, men «det beste lande å bo i». Dette gjør at terroren rammer spesielt hardt, men kanskje avspeiles landets kvaliteter også i de reaksjoner som kommer på terroren. Det spontane minnstedet er allerede etablert som nasjonalt viktig når materialet produseres, det er tegnet inn i minneteksten der flagget er plassert midt i mengden av spontane minner utenfor kirken.

Den medfølgende skriftlige hilsenen presenterer religiøse elementer ved å ønske at de som er døde har det fint i himmelen. Slik er det åpnet for en videre eksistens etter døden. De som sørger, kan se tanken om himmelen som en trøst, noe som peker i retning av en funksjonell religionsforståelse (det religion «gjør») snarere enn en substansiell religionsforståelse (det religion «er»). Plasseringen av minnstedet utenfor en kirke kan være en geografisk referanse til minnstedetsaktiviteten i Oslo disse dagene, men det religiøse aspektet fremheves ved at kirken er markert med kors. Minneteksten adresseres blant annet til de som ble skutt og truffet av bomben. Det er derfor nærliggende å se dette som et eksempel på kommunikasjon mellom levende og døde, noe som i så fall er et sentralt betydningselement i teksten.

Seks engler svever over kirken. Kanskje understreker englene kirken som et hellig sted, i dets overnevnte sammensatte karakter, eller det kan være snakk om at de representerer de døde. I så fall kan man si at minneteksten forteller om døde som følger med på minnstedetsaktiviteten. De smiler og har det bra, kanskje fordi de er fornøyd med det de ser på jorden. Også dette elementet forsterker et inntrykk av at det foregår kontakt mellom levende og døde. I bildet er det markert et skille med en strek som går horisontalt mellom kirken og himmelen. Samtidig kan det se ut til at kirken delvis bryter gjennom denne grenselinjen og slik blir del av både jord og himmel. Englene er atskilt fra jorden ved denne streken, men kan se ut til å ha en slags forbindelseslinje gjennom kirken.

FIGUR 2

Religion og emosjon



Tekst (figur 2):

Til Dere

Til dere alle sammen. Jeg ble veldig trist da jeg hørte hvor vondt dere hadde det. Jeg ble også veldig redd, men mamma og pappa beroliget meg. Den slemme mannen som gjorde dere vondt sitter nå i fengsel. Det er ingen i hele verden som liker han. Han er dum. Jeg håper dere har det fint hos englene.

Også eksemplet ovenfor, samlet inn fra Kirkegaten 03.08.11, fremstår som produsert av en jente på 10 år. Samtidig har hun inkludert en yngre jente (lillesøster?) på lik linje med seg selv. Allerede tidlig i minneteksten er emosjoner tydelig fremhevet. Hun ble veldig trist da hun hørte om smerten andre følte. Følelsene skapte redsel, men foreldrene beroliget henne. Det ble en hjelp til å takle redselen da hun fikk høre at gjerningsmannen var en slem mann som nå sitter i fengsel. Emosjoner kommer også frem gjennom den nedsettende omtalen av gjerningsmannen. Dette forsterkes av at det blir slått fast hvordan ingen i hele verden liker vedkommende. Han rammes av sosiale sanksjoner, med ekskludering som den ytterste straff. Vi aner et underliggende etisk resonnement som uttrykker at hvis du er slem vil ingen like deg og du vil bli straffet. Emosjoner er til stede i mye av materialet som en implisitt kvalitet og noe som (kan) aktiveres hos mottakeren som møter materialet gjennom kunnskap om den kontekst det ble til i. I dette tilfellet er følelser svært tydelig kommunisert.

En emosjonell ladning i minneteksten er at den formidles i kjærlighet, noe som kommer frem av at avsenderens navn tre steder er skrevet inn i røde hjerter. Slik gjentakelse kobler ulike deler av teksten sammen og forsterker dem. Noe tilsvarende skjer ved at det er satt røde hjerter ved siden av «Dere» i «Til Dere». Dette viser også en kjærlighet fra avsenderne som er rettet mot ofrene gjennom hjertetegningene. Det religiøse aspektet ved dette kan sies å ligge i at minneteksten adresseres til de som hadde det vondt, kanskje inkludert de døde. Hvis sistnevnte er tilfelle, er det rimelig å forstå dette som et uttrykk for kommunikasjon mellom levende og døde. Her fremstår englene som formidlere der de smiler og ser mot skriften og hjertet. Det formidles et ønske om at de døde har det fint hos englene. Det forhold at englene på tegningene smiler, viser at de er snille og milde, og tyder på at det er godt å være hos dem. På den andre siden kan man spore en emosjonell ladning i sanksjonene mot gjerningsmannen som gjør det sannsynlig å anta at englenes smil og nærvær ikke er ment for ham. Gjerningsmannen får ikke del i de goder som i denne sammenhengen er forbeholdt det fellesskapet der avsenderen inkluderer seg selv og de døde, og som knyttes til en religiøs dimensjon.

Utforskende undersøkelse av didaktiske muligheter

De presenterte minnetekstene gir mange muligheter for å utfordre og utforske forståelsen av religion sammen med elevene. For læreren vil det som alltid være (den didaktiske) oppgaven å finne et møtepunkt mellom læreplanens mål, faglig kunnskap og de elever man har i klasserommet. Siden undervisning og læring foregår i en spesifikk lokal og historisk kontekst, betyr didaktisering å peke på muligheter, ideer og perspektiver som kan gi inspirasjon til arbeidet i klasserommet. Det hører også med til didaktisk refleksjon å vurdere om arbeid med et bestemt stoff kan reise etiske dilemmaer. Man kan tenke seg at minnematerialet kan aktualisere traumer, konfliktstoff og sorg som elever bærer på. Vi er samtidig skeptiske til at slike overveielser skal innebære at skolen holder seg unna følelsesmessig eller etisk krevende temaer og mener at man i stedet bør nærme seg det med klokskap og profesjonsetisk bevissthet (Aldenmyr mfl., 2009). Danning er i seg selv en krevende og noen ganger risikabel

prosess (Biesta, 2014). Forskning på kontroversielle tema i skolen har pekt på at «trygghet» ikke alltid er det viktigste målet (Lippe, 2019). Siden lærere er klar over og ofte involvert i mange sider ved elevenes liv, har de forutsetninger for å ta slike hensyn i skolehverdagen. De kan vurdere om et undervisningsmateriale kan aktivere erfaringer hos enkeltelever som man bør tenke spesielt gjennom og hvordan dette hensynet skal gjennomføres i praksis.

Vi skal i det følgende skissere en didaktisering hvor vi knytter an til Jacksons begreper og starter med det som kalles representasjon. Her vil vi foreslå et utforskende perspektiv, i tråd med vektleggingen i de nye læreplanene der følgende faglige spørsmål kan være ledende: Hvilke elementer i minnetekstene kan vi se på som religiøse og hvorfor? Siden minnematerialet er satt inn i religions- og livssynsundervisningens ramme, er hensikten at det skal kunne bidra til økt kunnskap om blant annet religioner og livssyn. Det betyr imidlertid ikke at perspektivet er snevert eller at målet er å trekke en skillelinje mellom «religion» og «ikke-religion». Både forståelse av religion og bruken av religion er av interesse når vi spør: Hvordan kommer religion til uttrykk i kritiske hendelser for nasjon, lokalsamfunn, familie og enkeltmennesker?

Vi starter i en antakelse om at minnematerialet kan være en innfallsvinkel til å undersøke hvordan ulike individer og grupper kunne oppleve en situasjon som 22. juli. Gjennom andres minnetekster ønsker vi å vekke tanker og følelser hos elevene og bidra til at de forsøker å formulere dette i samtale med andre, gjerne skriftlig og multimodalt som minnetekstene ofte er, men også muntlig i samtale med dem som er i klasserommet. Slik (re)formulering knytter an til grunnleggende ferdigheter som skriving og muntlighet og binder disse sammen med faglige mål om mangfoldskompetanse, perspektivskifte, evne til dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. De to eksemplene vi har vist ovenfor, uttrykker hvordan bestemte enkeltmennesker har reagert og viser hvilke elementer disse har tatt i bruk. I klasserommet kan symbolene, metaforene og forestillingene utforskes som uttrykk for ulike nivå som religion blir representert på, slik Jackson foreslår. Individet er tydelig nok som skaper av minneteksten. Hvilke grupper som kan kjenne seg igjen i denne personens forestillinger og hvilke som ikke kan det, er derimot ikke like klart. Her er det mulig å diskutere hva det kan innebærer å tale om at tekstene både inkluderer og ekskluderer gjennom sine individuelle utgangspunkt.

Verken representasjon av religion eller annen minnestsaktivitet skjer i et vakuum der individet handler alene. Tvert imot er eksemplene i denne artikkelen en gang lagt ned i et hav av andre minnetekster og -gjenstander, et «rosehav», der de ville blitt borte dersom ingen hadde samlet dem inn. Dette viser at de inngår i noe sosialt, slik religionskonstruksjon alltid gjør dersom vi ser det i et «levd religion»-perspektiv. De individuelle minnetekstene er sosiale handlinger som også kan relateres til (religiøse) gruppers oppfatning om de tema som tas opp. De trekker veksler på etablerte religiøse tradisjoner, men også på ulike subkulturer, miljøer i sosiale medier og liknende. På den måten kan tekstene sies å inneholde et samspill mellom alle tre nivåer (individ, gruppe og tradisjon) slik dette er satt sammen av ett eller flere individer. Dette samspillet kan være spennende å utforske med utgangspunkt i materialet. En måte kan være å nærme seg hvordan en minnetekst opprinnelig kan ha blitt til og slik forsøke å innta andres

perspektiv. Selv om dette er umulig å vite, kan en slik «empatisk» tilnærming til materialet sette i gang læreprosesser om hvordan mennesker lever og bruker religion. Det er i dette tilfellet refleksjon heller enn fakta som er målet, noe som åpner muligheter for dybdelæring. Relevante spørsmål i en slik utforskning kan være: Er minneteksten blitt til innenfor rammen av familien, vennegjengen eller andre grupper avsenderen er del av? Hvordan kan en slik tekst formes av situasjonen, inkludert media og sosiale medier? Hvilke kilder kan avsenderen ha brukt? Hva forteller slike tekster om menneskers forhold til religion og om hvordan religion fungerer i hverdagen? Målet er ikke å finne frem til et historisk fasitsvar, men å reflektere over de perspektivmuligheter som ligger i minnetekstens mange lag. I forlengelsen av dette kan andre eksempler fra religioner og livssyn brukes for å utdype de perspektivene som elevene finner.

Ved å åpne for slike tilnærminger, kan bruk av minnematerialet skille seg fra lærebøkene og deres ofte mer normative fremstillinger av religion. De kan åpne for både konstruktiv kritikk og komplettering av lærebokfremstillinger og dermed bidra til mer selvstendige og kritisk tenkende elever. Ved å gi rom for elevenes innlevelse i materialet, kan man åpne for muligheter til å diskutere med elevene ut fra deres egne tolkninger, i stedet for at de primært skal bli satt til å gjenkjenne tradisjonsforankret lære. Her er det viktig å iverksette alle de tre nivåene i Jacksons tilnærming slik at oppgaven ikke bare blir å sammenlikne de individuelle minnetekstene med tradisjoner der sistnevnte blir autoriteten. Gjennom at individperspektivet blir tatt på alvor, kan man etablere en mer undrende og utforskende diskurs der mange ulike svar kan være like gyldige ved at de representerer individers måte å leve i og med tradisjonene på. Dermed synliggjøres et indre mangfold. Poenget med dette er ikke å fremme relativisme, verken når det gjelder hva som er sant eller hvordan vi kan komme frem til sikker kunnskap, men å få grep om noen av de særtrekk som gjelder for religion og religiøsitet i hverdagen.

Materialet tilbyr også en rekke muligheter for å arbeide med det tradisjonsorienterte aspektet ved religion og sette det i sammenheng med det individuelle og det gruppeorienterte. Byggesteinene i våre eksempler er stoff som var til stede i omgivelsene til de som laget dem. Slik kan arbeidet med minnetekster gi en mulighet for å utforske ulike religionstradisjonenes ressurser sett i lys av viktige og kritiske situasjoner i livet, slik 22. juli var eksempel på. For å «bruke» en religiøs tradisjon på denne måten, må man kjenne de ressursene den byr på. Det kan også være lærerikt å undersøke hvordan elementer som ikke er like sterkt bundet til enkelttradisjoner kan tas i bruk. Her er engler som budbringere, som representanter for de døde og som skikkelser som kan bevege seg mellom ulike sfærer et mulig utgangspunkt. Det samme gjelder spørsmål om hvilken rolle engler og liknende vesener kan spille i ulike religioner når det er snakk om en eksistens etter døden.

Den andre innfallsvinkelen til Jackson innebærer å synliggjøre at elevene møter minnematerialet gjennom en tolkningsprosess. Selv om representasjon også innebærer tolkning, er ikke selve tolkningsprosessen i fokus. For å få øye på tolkningsprosessen, er det viktig at elevene blir oppmerksomme på hvilke forståelser eller fordommer de bringer med seg i møte med materialet. Dette behøver imidlertid ikke å bety at de starter prosessen med dette. Som vi har vært inne på, kan et fokus på avsenderen skape en

distanse til egne meninger og tolkninger som kan oppleves som trygt. Dette er særlig viktig der materialet vekker følelsesmessige reaksjoner. Den som har laget den aktuelle minneteksten, har forstått og fortolket situasjonen på bestemte måter. Vedkommende har også tatt i bruk kunnskap om religion i formuleringen av sine reaksjoner. I møte med dette kan elevene bli kjent med sine egne og hverandres reaksjoner og oppfatninger. Hvordan mine og dine forståelser ser ut, om det er mulig å forene dem og hvorvidt det finnes alternative forståelser, er relevante spørsmål her. Elevene får øve seg i å lytte til hverandres tanker, samt skille mellom det å forstå hverandre og det å argumentere for en forståelse. Dette stimulerer en veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiv og gir dessuten øvelse i å ta andres perspektiv på materialet.

Dette fokuset på tolkningsprosessen, inkludert sammenlikning og kontrastering av ulike perspektiver, er ikke minst viktig for å utforske forholdet mellom «religiøse» og «ikke-religiøse» oppfatninger. Et slikt skille er ikke så enkelt å trekke i hverdagen som det ofte kan virke i skolekontekstens argumenterende tekster. Et slikt skille bør heller ikke være et mål i seg selv. En viktig utfordring i religionsundervisningen kan ofte være å bygge bro over de skiller som finnes mellom elever med og uten religiøs identifisering. Dette får konsekvenser for arbeidet med selve fagstoffet. For elever som finner det helt umulig å forstå hvordan mennesker kan ta i bruk religion som virkelighetsoppfatning, kan dette lett bli en blokkering for kunnskapstilegnelse. Vi oppfatter at vekten på perspektivskifte og det å sette seg inn i andres perspektiv slik mangfoldskompetanse forutsetter, er avhengig av å bryte gjennom slike blokkeringer. Arbeidet med minnetekster som reaksjoner på kritiske hendelser, lidelse og død, aktiverer spørsmål om hvordan man forholder seg til det Turner kaller liminaliteten ved slike grensesituasjoner. Gjennom det midlertidige fellesskapet dette skaper, kan det bli enklere for elevene å nærme seg religiøse aspekter ved minnetekstene og hverandres reaksjoner på disse, som sannsynligvis vil være ulike. Det gjelder også de inkluderings- og ekskluderings-elementer som ligger i tekstene. Her kan man nærme seg hvordan de religiøse elementene blir brukt opp mot minneritualets politiske dimensjon.

For å få frem elevenes egne tolkninger slik at man kan arbeide med dem i direkte tilknytning til minnetekstene, kan man for eksempel ta utgangspunkt i følgende spørsmål som kan bearbeides til bruk gjennom ulike arbeidsformer:

- Hva kan minnetekstene bety innenfor rammen av 22. juli? Kan de fortelle oss noe om den umiddelbare forståelsen av 22. juli, hva mennesker tenkte og følte «den gang»?
- Englene som går igjen i eksemplene tilbyr mange muligheter for refleksjon rundt hva religion er eller kan være. Må engler forstås religiøst? Hva betyr de innenfor ulike religiøse tradisjoner, og hva kan de fortelle hvis de ikke tolkes religiøst? Dersom de har en rolle som budbringere; hvem eller hva bringer de budskap om? Hvorfor smiler de i eksempel 1 og 2? Hva tror dere avsenderen mente med englene som svever over det spontane minnesteget i eksempel 1?
- Hvorfor går kirkespiret gjennom skillelinjen mellom jord og himmel i eksempel 1? Hvordan kan kirkens rolle forstås, og hvordan forstår dere den?

- Hva forteller minnetekstene om døden som grense mellom denne verden og en annen verden? Hvordan forholder religionene seg til dette og hvordan kan det forstås i forhold til det eksemplene forteller? Hvordan forteller tekstene om muligheter for å kommunisere mellom levende og døde, og hvorfor tror dere dette ble viktig i den situasjonen minnetekstene ble til i?
- Hvordan kan utestengelse fra fellesskapet forstås som en straff? Hva gjør det med et menneske ikke å bli inkludert?
- Hva kan minnetekstene bety i dag? Hvordan ville vi reagert i møte med kriser eller uventede hendelser, som naturkatastrofer, terrorangrep og ekstremisme? Tegningen av jordkloden med plaster i eksempel 1 kan knyttes til ulike scenario. Hva tror dere avsenderen ville fortelle om terrorens skadeomfang med denne tegningen? Hvordan påvirker en nasjonal krise globalt? Og hvis vi snur dette den andre veien: Hvordan påvirker kriser utenfor Norge oss, slik som flyktningkrisen ved Middelhavet, store skogbranner eller terrorangrep i andre land? Hvordan påvirker det dere? Dette kan også åpne for en diskusjon rundt Breiviks holdninger og hvordan disse har fotfeste i vår del av verden i dag. Hvilken rolle spiller religion i dette og hvilke andre faktorer innvirker?

Det tredje perspektivet Jackson har lansert som grunnleggende i religionsundervisningen, er refleksivitet. Det kan også omtales som «ettertanke». På samme måte som tolkningsperspektivet var innvevd i arbeidet med representasjon, henger refleksivitet sammen med de to andre. Det handler i denne sammenheng om hva den enkelte eleven tar med seg videre fra arbeidet med representasjon og tolkning, både i form av kunnskap, erfaring, ferdigheter og personlige vurderinger. Da må vi også sette dette i bevegelse i undervisningen, samtidig som det knyttes til fagstoffet som elevene arbeider med. I planleggingen av et undervisningsopplegg rundt minnematerialet, kan relevante didaktiske grep være knyttet til hva som engasjerer følelsesmessig i materialet, hvordan elevens møte med materialet er, hva elevene tror deres egne reaksjoner ville vært i en tilsvarende situasjon og hva materialet handler om for den enkelte elev.

Fordi dagens ungdomsskoleelever var svært unge i 2011, kan vi ikke satse på innfallsvinkelen «Hvordan opplevde du det selv?». Undervisningen må inkludere informasjon om hva som skjedde 22. juli. Denne avstanden i tid er imidlertid ikke utelukkende en ulempe, slik vi tidligere har vært inne på, men kan gi nye muligheter og gjøre det enklere å ta tak i egne følelser og holdninger uten at eleven tvinges til dette umiddelbart. Samtidig bør elevene utfordres på nettopp dette området. Hvordan elevene møter de overnevnte dagsaktuelle utfordringene, er derfor høyst relevant. Det kan med fordel knyttes til utvikling av verdier, holdninger og mangfoldskompetanse når det gjelder 22. juli som historisk hendelse med betydning for kollektiv nasjonal identitet. I tillegg er det relevant for møtet med dagsaktuelle kriser lokalt, nasjonalt og globalt. Slik rettes fokus mot selve nasjonsbegrepet og hvilke grenser som settes rundt det. Her er det forbindelseslinjer til innvandrings- og integreringsdiskusjoner som går i Norge i dag. Det er legitimt å reise spørsmål som: Hvilke verdier synes jeg er viktige? Hvem er jeg i møte med dagens nasjonale og globale utfordringer? I hvilken grad aktiverer jeg et

religiøst fortolkningsapparat i møte med vanskelige livssituasjoner (når jeg blir lei meg, redd, opprørt)? Eksempel 2 understreker viktigheten av å være snill. Hvordan kan jeg være et snilt menneske i dagens samfunn, og hva innebærer det? Bevisst organisert refleksjon rundt denne type spørsmål kan stimulere utviklingen av demokratisk medborgerskap.

Diskusjon

Flere år etter terrorhandlingene 22. juli ser vi at temaet omsider tas opp i større bredde gjennom ulike skolerettede initiativ. Vi har i denne artikkelen pekt på at 22. juli-relaterte emner ikke bare er viktige historisk, men også finner sin relevans i møte med dagens samfunnssituasjon og utfordringer. En viktig del av dette er hvordan vi lever sammen i flerkulturelle og flerreligiøse samfunn og hvilken kompetanse vi behøver for å leve med mangfold. Like viktig er det å reflektere over hva som truer samhold og fellesskap i det mangfoldige Norge. Religion var tydelig til stede i Breiviks mangfoldsfjendtlige program, og religion inngikk på en positiv måte i krisehåndteringen for mange av dem som deltok i spontanritualiseringen etter 22. juli. Hvis kunnskap om religion nedprioriteres i forståelsen av 22. juli, mister vi derfor viktige deler av bildet.

I denne artikkelen har vi sett nærmere på hvordan enkelte barn inkluderte religion i sin respons på 22. juli og gjennom begrepene nasjon og emosjon fikk vi frem hvordan dette kan forstås i et religionsfaglig perspektiv. Dette har dannet det faglige grunnlaget for en utforskende undersøkelse av hvordan minnematerialet kan legges til rette for bruk i KRLE ved hjelp av fortolkende religionsdidaktisk teori. Det innebærer for det første at veien fra empiriske studier innen religions- og livssynsforskning til didaktisk bruk av dette ikke behøver å være så lang hvis de involverte fagpersoner, lærere og forskere kjenner relevante fagbegreper godt og gjerne samarbeider om utvikling av undervisning. For det andre vil vi hevde at vår didaktiske tilnærming til minnematerialet viser hvordan det kan være mulig for elever å arbeide utforskende med et slikt empirisk materiale og øve seg på å ta andres perspektiv, slik fagfornyelsen legger opp til. For det tredje har vår tilnærming presentert forslag til hvordan elever kan introduseres for autentiske eksempler på levd religion i religions- og livssynsundervisningen, både som en tematisk og en emosjonell ressurs. Dette kan åpne for refleksjon rundt religions rolle i enkeltmenneskers liv, eget liv, samfunnet mer generelt og dagsaktuelle konflikter, samt gi en dypere forståelse av religiøsitetens og religioners indre variasjon og komplekse karakter. For det fjerde viser vår utforskende undersøkelse ut fra perspektivet religion og nasjon et potensial for å stimulere til fruktbar representasjon, tolkning og refleksivitet omkring religion på måter som også fremmer regjeringens uttalte mål om opplæring i demokratisk medborgerskap. For det femte har vi pekt på at enkelte elementer (som engler) parallelt lever som religiøse uttrykk og kulturelle minner. Alle disse, som religion, nasjon, emosjoner og minnekultur, var tett sammenflettede sider ved minnestsaktiviteten etter 22. juli.

For at lærere skal prioritere og våge å gå inn i 22. juli-relaterte emner, er det viktig med forankring i læreplanen, didaktisk refleksjon og fagkunnskap. Minnematerialet gir

gode muligheter for å utforske et kildemateriale med bruk av religionsfaglig kunnskap og ulike metoder, og reflektere over dette på måter som kan føre til dybdelæring og stimulere elevenes egen utvikling. Vi har pekt på at det allerede finnes en del relevant litteratur og tilgjengelige opplegg for å arbeide med 22. juli i skolesammenheng, men mener at det trengs flere ulike faglige og didaktiske innfallsvinkler for å nærme seg dette komplekse temaet og dets mange dagsaktuelle forgreininger. Her mener vi at vårt arbeid er et tilskudd. Vi har blant annet pekt på muligheten for å åpne mer opp for fagperspektivet ”levd religion”, hvilket kan bidra til at fagstoffet og debattene elevene møter i skolen er gjenkjennelig fra deres egen hverdag utenfor skolen. Innenfor denne muligheten kan man legge opp til videre utforsking gjennom materiale fra barn og unges bruk av religion i sosiale medier, med fokus på forholdet mellom religiøse elementer og kulturelle minner med en religiøs bakgrunn, bruk av religion i møte med livsutfordringer eller religion som grunnlag for forestillinger om nasjon og politikk. Slik kan arbeidet med religions- og livssynsfag gi rom for både elevs refleksjon over egne holdninger og øvelse i å ta andres perspektiv.

Referanser

- Aagedal, O. (1994) Sorga over ein konge og ein krig, i Aagedal, O. (red.) *Døden på norsk*. Oslo: Gyldendal ad Notam, s. 179-199.
- Aagedal, O. (2014) Religion og nasjonaldagsfeiring. Den norske kyrkja si rolle på 17. mai, i Bringeland, H. og Brunvoll, A. (red.) *Religionen og verdigrunnlaget for samfunnet*. Oslo: Vidarforlaget, s. 305-330.
- Aagedal, O., Botvar, P. K. og Høeg, I. M. (red.) (2013) *Den Offentlige sorgen: markeringer, ritualer og religion etter 22. juli*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aldenmyr, S. I. mfl. (2009) *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ammerman, N. T. (red.) (2006) *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. New York: Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2014) *Sacred stories, spiritual tribes: finding religion in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- Andreassen, B. (2008) Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk - en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2(1), s. 1-22. doi: 10.5617/adno.1027
- Andreassen, B. (2014) Christianity as culture and religions as religions: an analysis of the core curriculum as framework for Norwegian RE. *British Journal of Religious Education*, 36(3), s. 265-281. doi: 10.1080/01416200.2013.873388
- Anker, T. og Lippe, M. v. d. (2015) Når terror ties i hjel: en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), s. 85-96.

Anker, T. og Lippe, M. v. d. (2016) Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), s. 261-272. doi: 10.5617/pri.4478

Anker, T. og Lippe, M. v. d. (2018) Coming to Terms with Terrorism? A case Study on how Schools are Dealing with the Terror Attacks of 22 July in Oslo and at Utøya, i Ipgrave, J. mfl., (red.) *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*. Münster: Waxmann, s. 247-262.

Arkivverket (2018) *Arkivmateriale knyttet til 22. juli 2011*. Tilgjengelig fra: <https://www.arkivverket.no/utforsk-arkivene/nyere-historie-1814-/arkivmateriale-knyttet-til-22.juli-2011#!#block-body-1> (Hentet: 7. juli 2020).

Assmann, A. (2008) The religious roots of cultural memory. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 109(4), s. 270-292.

Avest, I. t. mfl. (red.) (2009) *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster: Waxmann.

Biesta, G. J. J. (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.

Blehr, B. (1999) Sacred Unity, Sacred Similarity: Norwegian Constitution Day Parades. *Ethnology*, 38(2), s. 175-189. doi: 10.2307/3773982

Böwadt, P. R. (2009) The courage to be: the impact of Lebensphilosophie on Danish RE. *British Journal of Religious Education*, 31(1), s. 29-39. doi: 10.1080/01416200802559981

Breidlid, H. (2012) Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1), s. 1-18. doi: 10.5617/adno.1084

Breidlid, H. (2017) Kulturarv og verdier i skolen, i Winje, G. mfl. (red.) *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 13-54.

Brömssen, K. v. (2013) '2083 - A European declaration of Independence': An Analysis of Discourses from the Extreme. *Norddidactica*, 3(2013:1), s. 12-33.

Danbolt, L. J. og Stifoss-Hanssen, H. (2014) Ritualisering: Å skape mening gjennom symbolske handlinger, i Danbolt, L. J. (red.) *Religionspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 203-215.

Doss, E. (2010) *Memorial Mania: Public Feeling in America*. Chicago: University of Chicago Press.

Dyregrov, A. (2010a) *Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dyregrov, A. (2010b) *Å ta avskjed: Ritualer som hjelper barn gjennom sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksen, T. H. (2014) Who or What to Blame. *European Journal of Sociology*, 55(02), s. 275-294. doi: 10.1017/S0003975614000125.

Gardell, M. (2014) Crusader Dreams: Oslo 22/7, Islamophobia, and the Quest for a Monocultural Europe. *Terrorism and Political Violence*, 26(1), s. 129-155. doi: 10.1080/09546553.2014.849930

Gunnarsson, G. J. (2009) Från livsåskådning till livstolkning, i Hartman, S. G. og Rönström, N. (red.) *Livet tillfrågas - teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning*. Stockholm: Stockholms Universitet, s. 37-82.

Gustavsson, C. (2013) *Existentiella konfigurationer: om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang*. Doktoravhandling. Stockholms universitet.

Hjorth, I. og Gjermshusengen, L. (2017) Et minne i bevegelse: mønstre, spenninger og endringer i den nasjonale minneste-prosessen etter 22. juli 2011. *Tidsskrift for Kulturforskning*, 16(2), s. 5-29.

Iversen, L. L. (2014) *Ueninghetsfellesskap: blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jackson, R. (1997) *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality: issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge.

Jackson, R. (2014) *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jackson, R. (2019) *Religious education for plural societies: the selected works of Robert Jackson*. London: Routledge.

Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> (Hentet: 28. juli 2020).

Kunnskapsdepartementet (2018) *Fornyelse innholdet i skolen*. Pressemelding nr. 132-18, 26. juni 2018. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606065> (Hentet: 6. juli 2020).

Kverndokk, K. (2012) «I kveld er gatene fylt av kjærlighet»: Om spontane minnesteder, communitas og rituell renselse etter 22. juli 2011, i Beckman, S. (red.) *Kulturaliseringens samhälle. Problemorientert kulturvetenskaplig forskning ved Tema Q 2002-2012*. Linköping: Linköpings universitet, s. 191-197.

Kverndokk, K. (2013) Negotiating Terror, Negotiating Love: Commemorative Convergence in Norway after the Terrorist Attack on 22 July 2011, i Ingemark, C. A. (red.) *Therapeutic uses of storytelling: An interdisciplinary approach to narration as therapy*. Lund: Nordic Academic Press, s. 133-156.

Lied, S. og Bakke, S. U. (2013) Canon and archive in messages from Oslo Cathedral Square in the aftermath of July 22nd 2011. *Nordidactica*, 13(1), s. 34-45.

Lied, S. og Kveset, T. (2016) Arbeid med verdier i skolen: På jakt etter verdier i minnematerialet etter 22. juli 2011. *Prismet*, 67(3), s. 155-170.

Lied, S. og Stubø, I. (2016) Verdier i formålsparagraf og minnematerialet etter 22. juli 2011. *Prismet*, 67(3), s. 139-154.

Lippe, M. v. d. (2019) Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, s. 1-11. doi: 10.1080/01416200.2019.1638227

Lödén, H. (2014) Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011. *National Identities*, 16(2), s. 157-176. doi: 10.1080/14608944.2014.918593

Lödén, H. (2017) Interpreting conflicting narratives: Young people's recollections of the terrorist attacks in Norway 2011. *Memory Studies*, s. 1-16. doi: 10.1177/1750698017741930.

Lödén, H. (2018) 'It's difficult to be a Norwegian': minority voices in the memorial messages after the terror attacks in Norway 2011', *Nordic Journal of Migration Research*, 8(1), s. 56-64. doi: 10.1515/njmr-2018-0002

Margry, P. J. og Sánchez-Carretero, C. (red.) (2011) *Grassroots memorials: the politics of memorializing traumatic death*. New York: Berghahn Books.

McGuire, M. B. (2008) *Lived Religion: faith and practice in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.

Opsahl, C. P. (2012) En by fylt av blomster: spontanritualisering etter 22. juli. *Kirke og kultur*, 117(1), s. 5-20.

Raundalen, M. og Schultz, J-H. (2012) *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.

Santino, J. (red.) (2006) *Spontaneous shrines and the public memorialization of death*. New York: Palgrave Macmillan.

Skeie, G. (2002) Livssyn og livstolkning: noen religionspedagogiske refleksjoner om terminologi og vitenskapsteori. *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, 73(2), s. 83-105.

Strømme, H. (2017) Christian Terror in Europe? The Bible in Anders Behring Breivik's Manifesto. *Journal of the Bible and its Reception*, 4(1), s. 147-169. doi: 10.1515/jbr-2017-2006

Turner, B. S. (1987) *Betwixt and between: the liminal period in rites of passage*, i Mahdi, L. C., Foster, S. og Little, M. (red.) *Betwixt & Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation*. LaSalle, Illinois: Open Court, s. 3-22.

Turner, B. S. (2008) *Liminality and Communitas*, i Lambek, M. (red.) *A Reader in the Anthropology of Religion*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing, s. 326-339.

Tønnesson, J. L. og Sivesind, K. (2016) *The Rhetoric of the Norwegian Constitution Day: A Topos Analysis of Young Norwegian Students' May 17 Speeches, 2011 and 2012*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), s. 201-218. doi: 10.1080/00313831.2015.1017837

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Tilgjengelig fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf> (Hentet: 7. juli 2020).

Volckmar, N. (2017) *The Transformation of an Invented Tradition: The School Banner as a Symbol of Education*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(4), 430-447. doi: 10.1080/00313831.2016.1147073