

Håndtering av terrorfrykt i skolen – Muligheter, forutsetninger og begrensinger

Sammendrag

Norge har læreplanfestet at skolen skal bidra til å forebygge terrorisme. Hva er bakgrunnen for denne reformendringen og hva kan det innebære i praksis når elever og lærere forventes å bidra i innsatsen mot ekstreme voldsfenomen? I denne artikkelen problematiseres terrorforebygging i skolen. Samtidig rettes et utforskende blikk mot et lite studert tema som er forebygging av terrorfrykt gjennom demokratisk opplæring.

Nøkkelord: Terrorism; forebygge terrorfrykt; demokratisk opplæring; medborgerskap

Summary

In Norway, the political expectation that schools should contribute to preventing terrorism has recently been integrated into the curriculum. What is the background for this reform change, and what are the potential consequences when students and teachers are expected to participate in the prevention of extreme forms of violence? This study scrutinises terror prevention in schools. Furthermore, the article explores an under-researched issue, which is the prevention of terror fear through democratic education.

Keywords: Terrorism; preventing terror fear; democratic education; citizenship

Innledning

Den 7. mai 2020 startet rettssaken mot terror- og drapsdømte Philip Manshaus etter at han året før hadde drept sin stesøster Johanne Ihle-Hansen (17) og utført et terrorangrep mot Al-Noor-moskeen i Bærum. I granskingen av hva som hadde ledet Manshaus på vei mot sitt ekstreme tankegods ble det reist spørsmål om ansatte i opplæringssektoren kunne ha forhindre at hans ekstreme holdninger materialiserte seg i voldelige handlinger (Evalueringsutvalget, 2020). Denne prosessen bærer flere likhetstrekk med granskingen av terrorangrepene på regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011, hvor det også ble problematisert hvorvidt ansatte i barnehage og skole kunne ha avdekket bekymringer og iverksatt forebyggende tiltak rettet mot terroristens ideologiske og personlige utvikling (NOU 2012:14). Jeg har tidligere reist kritikk mot det å ansvarliggjøre ansatte i opplæringssektoren i innsatsen mot terrorisme (Sjøen, 2020). I denne artikkelen vil jeg utdype min kritikk. Samtidig vil jeg rette et blikk mot det jeg mener er en viktig og oversett rolle skole kan ha i et forebyggende perspektiv mot ekstreme voldsfenomen, nemlig det å forebygge terrorfrykt gjennom demokratisk opplæring.

Dette temaet aktualiseres ved at grunnopplæringen forventes å bidra til å forebygge «ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme» som beskrevet i ny læreplan i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Det at norske myndigheter har læreplanfestet forebygging av terrorisme savner sidestykke i demokratiske utdanningssystem. Like fullt er antakelsen at utdanning kan forebygge terrorisme utbredt. De fleste vestlige land har innført handlingsplaner og retningslinjer som plasserer et tydelig forebyggende ansvar på lærere (Sjøen, 2021). Ansvarliggjøringen av opplæringssektoren i dette henseende har møtt sterk kritikk i forskningslitteraturen (Davies, 2008; Mattsson, 2018). Forholdet mellom utdanning og terrorisme er nemlig svært komplisert, og det finnes lite belegg for å hevde at utdanning har en motvirkende effekt mot terrorisme (Østby, Urdal & Dupuy, 2019). Faktisk er en stor del av verdens terrorister ingeniører og leger, altså godt utdannede mennesker (Panjwani et al., 2018).

På en annen side finnes det indikasjoner i forskningslitteraturen at utdanning kan ha en forebyggende effekt mot en av terrorismens største konsekvenser, nemlig terrorfrykt (Christensen & Aars, 2019). Sett i forhold til terrorfryktens veldokumenterte negative effekt er dette ingen ubetydelighet. Terrorfrykt kan i noen tilfeller føre til mer etnosentrisme, svekke tillit til myndigheter samt øke forekomsten av politisk motivert vold (Jackson et al., 2011). Men selv om terrorfrykt kan ha store negative konsekvenser for samfunn har vi begrenset kunnskap om hvordan terrorfrykt kan reduseres (Sjøen, 2021). Forskning på dette temaet har i stor grad

vært utført i samfunn preget av langvarig konflikt (Sjøen, 2022). Dette er en begrensning da terrorfrykt også kan negative konsekvenser for mer fredelige samfunn, for eksempel ved å føre til redusert demokratisk deltakelse (Solheim & Jupskås, 2021). I lys av skolens ansvar i å støtte elevers kritiske og demokratiske utvikling blir det derfor viktig at opplæringen bidrar til å redusere frykt for terror og vold. Dette leder til tekstens formål som er *å utforske hvordan skole kan bidra til å forebygge terrorfrykt gjennom demokratisk opplæring.*

Denne teksten begrenses til å diskutere ny læreplan i samfunnsfag da andre nevnelser av «ekstremisme» eller «terrorisme» er beskrevet i utgåtte læreplaner eller i læreplaner som ikke var iverksatt når denne artikkelen ble ført i pennen. Det er verdt å merke seg at begrepet «terrorisme» hverken defineres eller forklares i det fagfornyede læreplanverket, noe som er paradoksalt gitt temaets epistemologiske og normative kompleksitet. Samtidig er dette ikke unikt da terrorismebegrepet sjelden defineres i norske og internasjonale styringsdokumenter (Sjøen, 2020). På en side reiser dette spørsmål om hva det er skolen skal forebygge. På en annen side kan det brukes til å illustrere at «terrorisme» ikke er en presis analytisk kategori, men heller et normativt begrep som brukes for å ytre fordømmelse mot noe eller noen (Jackson et al., 2011).

I det følgende vil jeg først gjøre rede for forholdet mellom utdanning og terrorisme før oppmerksomheten rettes mot terror-relaterte temaer i opplæringen og det fagfornyede læreplanverket. Etter dette vil jeg utdype min kritiske posisjon ved å problematisere ansvarliggjøring av skolens rolle i innsatsen mot terrorisme, før jeg vender fokuset mot viktigheten med å forebygge terrorfrykt. Mot slutten av teksten vil jeg kort drøfte muligheter, forutsetninger og begrensinger for skolens demokratiske praksis i dette henseende.

Utdanning og terrorisme

Antakelsen at utdanning kan motvirke vold og konflikt har lange historiske røtter innen vestlige utdanningssystem. Dette konfliktdempende potensialet knyttes til skolens normdanning med formål å støtte demokrati og medborgerskap. I nyere tid har lærere også fått et ansvar i arbeidet med å avdekke og forebygge en rekke antisosiale fenomen, deriblant ekstremisme. Tanken bak skolens normdannende og forebyggende ansvar kan kort beskrives å hjelpe elever i sin utvikling av holdninger og handlinger til støtte for demokrati og menneskerettigheter. I Norge var slike antakelser sentrale i etableringen av folkeskolen sent på 1800-tallet (Sjøen, 2020).

Delvis sammenfaller innsatsen mot ekstremisme med skolens normdannende, inkluderende og demokratiserende formål. Noen studier antyder at opplevelsen av utenforskap i skolen kan være et fellestrekk blant mange unge ekstremister. Her er det viktig å presisere at det finnes betydelige variasjoner på tvers av ulike former for ekstremisme (Panjwani et al., 2018). Det er ellers stor usikkerhet hvorvidt utenforskap primært fungerer som en utløsende eller forsterkende faktor ved såkalte «radikaliseringsprosesser». Likevel finnes det gode argumenter for å feste forebygging av voldelig ekstremisme til et sosialt forebyggingsperspektiv med formål å blant annet forhindre utenforskap og marginalisering (Bjørge, 2016).

Med dette bakteppet kan det nok virke paradoksalt å kritisere ansvarliggjøringen av lærere i innsatsen mot terrorisme. Igjen må det poengteres at ordet «terrorisme» er et normativt begrep (Bjørge, 2016). Det fremgår som nevnt ingen definisjon av terrorisme i læreplanverket eller i norske handlingsplaner for forebygging av ekstrem vold (Sjøen, 2020). Fraværet av en enhetlig forståelse preger også forskningsfeltet hvor det bokstavelig talt finnes hundrevis av definisjoner av terrorismebegrepet (Jackson et al., 2011). Men selv om det ikke er konsensus rundt ordet «terrorisme» så enes de fleste terrorforskere at dette begrepet først og fremst er en sosial konstruksjon. Terrorvold er naturligvis høyst reelt både i fysisk og psykologisk forstand, men hvilke voldshendelser som plasseres innenfor kategorien «terrorisme» er avhengig av hvilke kulturelle, politiske og historiske perspektiv man inntar. Påstanden at «en manns terrorist er en annen manns frihetskjemper» brukes om denne spenningen som kan synliggjøres ved listen over Nobels fredsprisvinnere som parallelt anklages for å støtte terrorisme (Sjøen, 2022).

Denne artikkelen vil ikke trekke opp noen dyptgående diskusjon om terrorismebegrepet. Det er viktig å fremheve at forklaringer på, og dermed forebygging av terrorisme, består av sammensatte individuelle, sosiale og strukturelle forhold. Behovet for å anerkjenne terrorisme som et komplekst sosialt fenomen er nødvendig når man vet at de fleste terrorister er godt utdannede og tilsynelatende velfungerende mennesker. Dette kan nok rokke ved noen av våre mest utbredte antagelser omkring terrorismens underliggende forklaringer, som i nyere tid særlig knyttes til religiøs indoktrinering og fundamentalisme. Antakelsen at terrorister er sårbare mennesker som har vært utsatt for religiøs indoktrinering bør likevel problematiseres. Utdanning er faktisk positivt assosiert med terrorisme og dette kan blant annet forklares ut fra utdanningens formål å skape kritisk bevissthet rundt politisk og strukturell undertrykking. Nettopp opplevelse av politisk og strukturell undertrykkelse har vist seg å være én sentral forklaring på forekomsten av terrorisme (Jackson et al., 2011). Dermed kan det være mer presist

å beskrive terrorisme som «middelklassens våpen». I forlengelsen av dette er det verdt å merke seg at terrorgrupper prioriterer godt kvalifiserte medlemmer noe som igjen favoriserer mennesker med utdanning. Dermed oppstår en seleksjonseffekt som får utslag i at mange medlemmer av terrorgrupper er nettopp ingeniører og leger da disse er verdifulle under voldelig konflikt (Østby et al., 2019).

Terrorisme berører altså sammensatte forhold. Likevel ser vi at det er forholdsvis enkle og individorienterte forklaringer som har fått en sterk posisjon i det europeiske sikkerhetspolitiske landskapet de siste årene. Dette har betydning for skoler. Flere studier viser at lærere i ulike land anerkjenner et forebyggende ansvar til det beste for sine elever (se for eksempel Sjøen, 2020, s. 26). Samtidig ser vi konturen av flere problematiske sider ved at sikkerhetslogikken fra den globale krigen mot terror integreres i utdanningssystem. Blant annet har denne logikken blitt kritisert for å sette demokratiske idealer til side for nasjonal og internasjonal sikkerhet (Panjwani et al., 2018). Et eksempel er Storbritannias første retningslinjer for forebygging av ekstremisme og terrorisme, retningslinjer som lå sentralt til grunnlag for utarbeidelsen av den første handlingsplanen i Norge for tilsvarende område, som foreslo bruk av overvåking og rapportering av asiatiske og muslimske studenter (Davies, 2008, s. 156).

Handlingsplaner for terrorbekjempelse er kritisert for å øke mistenkeliggjøring av kulturelle minoriteter i Europa (Panjwani et al., 2018). Denne mistenkeliggjøringen av minoriteter står i konflikt med demokratiske idealer, men like fullt viser analyser av europeiske læreplaner, lærebøker og retningslinjer at den individualiserte, avpolitiserte og trolig undertrykkende fremstillingen dominerer i politiske beskrivelser (Mattsson, 2018). Den dominerende sikkerhetslogikken kan dermed virke ekskluderende i praksis og slik sett være en motsetning til sosialforebyggende tiltak som vanligvis anbefales i innsatsen mot terrorisme.

Terrorisme på timeplanen

Det finnes bred enighet at skolen bør tjene konfliktdempende formål (Sjøen, 2021). Dette konfliktdempende formålet har tradisjonelt blitt tolket som en indirekte konsekvens av god opplæring da ut ifra nevnte normdanning, inkludering og forebyggingsansvar. Det er ikke kjent for undertegnede at noe annet demokrati i verden har læreplanfestet terrorforebygging slik norske utdanningsmyndigheter nå har gjort. Trolig er det ikke særlig grunn til å knytte begeistring til dette heller. Som Davies (2008) forklarer er det en påfallende liste av stater som formelt inkluderer skole i sitt nasjonale sikkerhetsarbeid. For eksempel nevner Davies

Talibanregimet i Afghanistan og Nazityskland på 1930-tallet som land hvor man aktivt brukte læreplaner, lærere og lærebøker i kampen mot sine nasjonale «trusler» (2008, s. 111). Norge er en demokratisk velferdsstat og deler få likhetstrekk med disse to diktatoriske eksemplene. Denne sammenligningen kan likevel bidra til å synliggjøre pedagogiske dilemma ved at skolen ansvarliggjøres i sikkerhetsspørsmål som hverken defineres, begrunnes eller problematiseres, men som ofte reduserer spørsmål om politikk, makt og konflikt til en binær forståelse av de gode mot de onde (Jackson et al., 2011).

I Norge har det tilsynelatende vært begrenset med kritikk mot ansvarliggjøring av skolen i innsatsen mot terrorisme. Riktignok hadde norske myndigheter på tidspunktet for lansering av ny læreplan i samfunnsfag allerede innført to, samt var i utarbeidelse av den tredje handlingsplanen for forebygging av voldelig ekstremisme. Alle disse handlingsplanene plasserte et ansvar på ansatte i opplæringssektoren i det voldsbekjempende arbeidet (Sjøen, 2020). Det er med andre ord ikke en ny tanke at skolen har et sikkerhetsansvar i Norge. Med fagfornyelsen av læreplanverket ble dette formålet imidlertid læreplanfestet og med det konkretisert på en ny måte i norsk skole. Men hva var bakgrunnen for å inkludere dette formålet i opplæringen?

En forklaring knyttes til forekomsten av ekstreme voldshendelser både nasjonalt og globalt. Terrorhendelsene i Norge i 2011 og i 2019, som må sees i lys av en omfattende historie med høyreekstrem vold, parallelt med det høye antallet fremmedkrigere som reiste til Midtøsten, viste at det norske samfunnet ikke var skjermet for ekstreme voldsfenomen. En annen forklaring henger sammen med empiriske beskrivelser av manglende fokus på terrorismens politiske og ideologiske sider i opplæringen. Trine Anker og Marie Von der Lippe (2016) fant eksempelvis i sine studier at elever i Norge i liten grad har fått anledning til å jobbe med 22. juli-tematikken. Disse funnene er sammenlignbare med studier fra andre land som viser at mange lærere opplever det krevende å håndtere kontroversielle terror-relaterte tema i skolen (Sjøen, 2021).

Manglende fokus på terrorismens politiske og ideologiske sider har imidlertid ikke bare preget opplæringen, da tilsvarende beskrivelser også har vært rettet mot allmennheten og politikken (Solheim & Jupskås, 2021). Samtidig tyder mye på at vi står overfor en skillelinje for hvordan vi omtaler særlig de høyreekstreme terrorangrepene i Oslo og på Utøya i 2011. Når vi skriver mer enn ti år etter disse angrepene som krevde 77 menneskeliv og som førte til omfattende menneskelige og materielle skader, fremstår det større vilje til å diskutere terrorismens politiske

og ideologiske dimensjoner, en samtale som inntil nylig har vært begrenset. Som Jens Stoltenberg forklarte i minnemarkeringen ti år etter angrepene, dette var et politisk angrep med mål å ramme AUF og Arbeiderpartiet. Dette er en mer direkte beskrivelse da terrorangrepene tidligere har blitt omtalt som et angrep på det norske fellesskapet, et angrep som skapte et kollektivt traume og et angrep som skulle imøtegås med mer åpenhet, toleranse og demokrati i fellesskap (Solheim, 2019).

Noen frykter nok at direkte diskusjoner om terror-relaterte temaer kan føre til mer polarisering, men samtidig kan sterk vektning av konsensus hemme kritiske samfunnsdebatter (Solheim & Jupskås, 2021). Kritiske diskusjoner om terrorisme er noe vi som samfunn må kunne ta dersom vil skal forsøke å forstå og kanskje også forebygge fremtidige angrep. På den måten kan kanskje utviklingen med mer direkte diskurser om terrorisme i politikk, media og i allmennhet forstås som ledd i å skape politisk bevissthet og mobilisering i retning av demokratisk deltakelse.

De overnevnte forskningsbeskrivelsene til Anker og Von der Lippe var sentrale for den politiske beslutningen å skrive inn terrorangrepene 22. juli i læreplanverket (Solvang, 2018). Gjennom sin forskning fant Anker og Von der Lippe (2016, s. 270) nemlig det at mange lærere opplever det vanskelig å sette fokus på kontroversielle spørsmål som 22. juli i undervisningen dersom temaet ikke er læreplanfestet. Dette dilemmaet er muligens møtt gjennom det fornyede læreplanverket, men hva kan det innebære for lærere når de instrueres å undervise om terrorisme som ledd i å forebygge ekstreme voldsfenomen? For det må vi se til læreplanen, og under det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» kan vi lese:

Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4)

Rettes oppmerksomheten mot kompetansemål etter 10. trinn i læreplan i samfunnsfag kan man ellers lese at elever skal:

[G]jere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast (Udir, 2020, s. 10)

Det er de eneste referansene til «terrorisme» i læreplanverket. Like fullt er dette formuleringer med flere ideologiske undertoner som fortjener en grundigere analyse enn hva denne teksten har rom for. Det at elever støttes i sin utvikling mot aktivt medborgerskap er en ukontroversiell formulering. Formålsbeskrivelsen av skolen som forebygger av terrorisme representerer noe langt mer omstridt. Ifølge den såkalte *Københavnerskolen* i internasjonal politikk representerer denne type formulering en språklig normalisering av sikkerhetsoppgaver innenfor et domene som tradisjonelt ikke har et sikkerhetsansvar. Begrepet som brukes om dette er «sikkerhetsliggjøring» («securitisation») og en gjennomgående trekk ved at sikkerhet normaliseres er at muligheten for kritikk og demokratisk påvirkning reduseres (Jackson et al., 2011). Et kjent eksempel på dette i nyere tid var da den tidligere amerikanske presidenten George W. Bush i 2001 erklærte global krig mot terror med parolen: «Either you are with us, or you are with the terrorists». Nyanseres svekkes og absolutte fremstillinger styrkes når noe sikkerhetsliggjøres, og hvem vil vel egentlig være på side med terroristene? Her kan det ellers være verdt å spørre, hvem sine terrorister eller frihetskjemper skal skolen egentlig forebygge?

Oppmerksomhet bør videre rettes mot antakelsen i læreplanformuleringen at demokrati og medborgerskap i seg selv har en forebyggende effekt på terrorisme. I bestefall kvalifiserer denne antakelsen til et demokratisk ideal, ikke en demokratisk praksis. I likhet med det at utdanning i seg selv ikke har en tydelig forebyggende effekt på terrorisme finnes det få indikasjoner at demokratier rammes mindre av terrorhendelser enn ikke-demokratier (Sjøen, 2021). Dermed kan det være problematisk at læreplanen beskriver forebygging av terrorisme som en naturlig forlengelse av demokratisk opplæring, noe som kan forsterke et allerede urealistisk inntrykk av utdanning som en motvekt mot terrorisme.

Det er behov for å utdype at min tolkning baseres på de eksplisitte benevnelsene av «terrorisme» i læreplanen for grunnopplæringen. Mange vil nok hevde at forebygging av terrorisme ikke kan reduseres til spesifikke læreplanbeskrivelser eller kompetansemål, men at summen av opplæringens brede demokratiske innhold og formål kan bidra til å forebygge terrorisme. Blant annet trekker læreplanen frem tema som konflikthåndtering, menneskerettigheter og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er selvsagt mulig at en inkluderende skole kan forebygge at elever utvikler ekstreme holdninger, men det stilles langt mer tvil om opplæringen i seg selv kan forebygge terrorisme. Uansett finnes det få måter å undersøke dette på slik at dette nødvendigvis forblir en antakelse som neppe kan verifiseres eller falsifiseres.

Jeg mener det er viktig å få frem det urealistiske og normative i forventningene at skolen kan forebygge terrorisme. Dette er ikke ensbetydende med at tema som terrorisme ikke bør diskuteres i skolen, for det bør de. Men, det er stor avstand mellom det som på en side er å bidra til elevers kritiske forståelse om terrorisme, til det som på den andre siden er å forebygge terrorisme. Påstanden at utdanning ikke har en tydelig motvirkende effekt mot terrorisme bør heller ikke tolkes i retning av at lærere hverken har et ansvar eller mulighet til å forebygge ekstreme holdninger, for det kan de kanskje under noen forutsetninger.

Et annet poeng vi bør ta med videre er at «ekstremisme» og «terrorisme» ikke er synonymmer. Førstnevnte kan både være voldelig og ikke-voldelig overbevisning og knyttes vanligvis til ideologier. Terrorisme er først og fremst politisk motivert vold eller trusler om vold. De færreste mennesker med ekstreme ideologiske overbevisninger vil være tilbøyelig til å støtte eller utføre politisk vold. Her eksisterer med andre ord et viktig skille mellom ekstreme holdninger og handlinger. Når det gjelder terrorisme har forskere i mer enn et halvt århundre forsøkt å finne årsaker på, og i noe mindre grad, muligheter for å forebygge terrorvold (Jackson et al., 2011). Dette er kompliserte spørsmål som mer eller mindre står ubesvart. Dermed er det også betimelig å spørre hvilke forutsetninger elever eller lærere har til å forebygge terrorisme i skolen.

Fra fokus på terror til fokus på terrorfrykt

De norske gjerningsmennene bak terrorangrepene i 2011 og 2019 ble begge dømt for sin terrorhensikt som beskrives å «skape alvorlig frykt i en befolkning». Den juridiske beskrivelsen av terrorfrykt får som regel mindre oppmerksomhet enn de fysiske voldshendelsene som utføres under terrorangrep, men samtidig er terrorfrykt som nevnt ingen bagatell for et samfunn. Det er bred enighet blant forskere at terrorisme primært «virker» gjennom å skape frykt i en befolkning. I en nyere analyse av europeiske sikkerhetsdokument ble det imidlertid klart at det politiske fokuset på terrorfrykt er svært begrenset. Faktisk var det bare tre tilfeller hvor «terrorfrykt» trekkes frem i det som utgjør flere hundre sider av europeiske styringsdokumenter om forebygging av ekstremisme og terrorisme (Sjøen, 2021, s. 316). Den manglende politiske oppmerksomheten på terrorfrykt er bekymringsfullt all den tid terrorens virkning primært skjer gjennom å spre frykt. På en side kan terrorfrykt som Christensen og Aars (2019) hevder være nyttig for styresmakter da det kan føre til utvidet politisk handlingsrom. Dette er likevel et tveegget sverd da terrorfrykt også kan medføre at befolkningen mister støtte til myndigheter.

Hva forårsaker så menneskers frykt for terrorisme? Først og fremst stammer denne frykten fra det at terrorvold for de aller fleste er så ubegripelig. Sensasjonell mediedekning bidrar ellers til å overdrive denne følelsen og dramatiske terrorangrep skaper ofte et langt større inntrykk enn de mer dagligdagse risikoer vi utsettes for i våre liv (Jackson et al., 2011). Mennesker er i beste fall middels flinke å kalkulere risiko og om vi for samtalens skyld skal legge statistikk til grunn er man mest utsatt for vold i nære relasjoner, for uhell i hjemmet og for alvorlige ulykker i trafikken. Partnerskap, hjemmet og bilen er likevel noe de fleste forhåpentligvis assosierer med velvære og ikke med frykt. Vi bør egentlig ikke frykte terrorisme heller som Dalgaard-Nielsen og Lund (2019, s. 68) illustrerer på følgende måte: Dersom din kjernefamilie består av 10 personer, du har 100 venner og 1000 bekjente så må du leve i 10'000 år før noen av dine bekjente rammes av terror, 100'000 år før en av dine venner rammes av terror og 50 millioner år før en fra din kjernefamilie rammes av terror. Det kan kanskje være mulig å redusere irrasjonell frykt gjennom kritisk bevisstgjøring om terrorisme og terrorfrykt.

Terrorfrykt kan ellers gi flere store og små utslag med relevans for opplæringssektoren. Fra egen forskning har jeg intervjuet skoleledere og opplæringsjefer som beskrev at terrorfrykt fikk reelle konsekvenser (Sjøen, 2022). Dette kunne for eksempel være at det ble lagt press på skoler om og hvor de skulle legge barnetoget på 17. mai i frykt for angrep fra kjøretøy, eller ved å ha bevæpnet politi på skoler. Noen lærere beskrev ubehag knyttet til forventninger fra politi og PST om å dele elevinformasjon med dem. I tillegg foregår det i dag et høynet fokus på beredskap mot ekstreme voldshendelser som skoleskyting og ved enkelte kommuner blir det gjennomført øvelser med elever ned på barnetrinn. Som forklart av forskere fra Norges fremste samfunnssikkerhetsmiljø, når relativt små trusler som skoleskyting får mer oppmerksomhet enn konkrete problemer som inn klimaet i skolen, kan det fort ende med feil bruk av samfunnets ressurser (Lindøe, Engen & Olsen, 2016). Men selv om et sikkerhetsfokus ikke må ta overhånd så må vi heller ikke må være naive og tro at ingenting vondt kan skje oss. Om vi likevel ukritisk lar terrorfrykten ta overhånd så risikerer vi å gå terroristenes ærend (Ravndal, 2021). Det er på dette feltet at jeg mener skolen kan ha en demokratiserende og fryktforebyggende rolle.

Muligheter, forutsetninger og begrensinger i skolen

Forskning har altså enn så lenge ikke konkludert at utdanning eller demokrati har en tydelig forebyggende effekt mot forekomsten av terrorisme (Sjøen, 2020). På en annen side ser vi tegn på at utdanning kan ha en forebyggende effekt på terrorfrykt. Christensen og Aars (2019) viser i sin forskning at utdanning i kombinasjon med demokratisk engasjement kan ha en signifikant

fryktdempende effekt. Opplæring kan således gjøre elever mindre sårbare for terrorfrykt inkludert skremselspropaganda fra politikere, media og fra terrorister. Dette er ingen ubetydelighet og det fortjener mer oppmerksomhet. Empirisk forskning antyder at den fryktdempende effekten kan styrke elevers demokratiske holdninger og det finnes grunner til å anta at dette kan materialisere seg i konkrete demokratiske handlinger (Sjøen, 2021). En mulighet for å forebygge terrorfrykt kan være å legge til rette for fri meningsutveksling i skolen om kontroversielle terror-relaterte temaer.

Demokratisk deltakelse og terrorfrykt virker slik sett å stå i et spenningsforhold hvor mye av den ene reduserer forekomsten av den andre. Dermed aktualiseres skolens arbeid med demokrati og medborgerskap ytterligere. Tillit og relasjoner fremstår som nøkkelord i dette henseende (Sjøen, 2022). Det finnes likevel begrenset forskning på hvordan legge til rette for å forebygge terrorfrykt gjennom skole og utdanning og selv om vi kanskje kan trekke noen slutninger om opplæringens virkning vet vi fremdeles lite om hvordan og hvorfor opplæringen eventuelt virker fryktreduserende. Med det blir det vanskelig å presentere grundige teoretiske understrekinger for skolens terrorfryktreduserende effekt.

Den demokratiske erfaringen er trolig avgjørende for at elever skal utvikle motstandskraft mot terrorfrykt. Det er ikke kjent om det finnes en medborgerskapspraksis som er særlig egnet for dette formål, men en forutsetning for å forebygge terrorfrykt kan være å legge til rette for samtaler rundt kontroversielle temaer. Solheim (2019) utdyper nettopp dette i sin forskning som fremhever viktigheten med å mobilisere mennesker for deliberativ deltakelse. Her er det verdt å nevne at det finnes økende interesse for å utforske behovet for å skape trygge læringsrom for kontroversielle meninger i skolen (Anker & Von der Lippe, 2016). Det er også verdt å støtte seg på Davies (2008) sin påstand at medborgerskap, uavhengig av demokratisk tradisjon, er først og fremst avhengig av at mennesker snakker sammen.

Begrensinger for demokratisk opplæring med formål å redusere terrorfrykt er mange. Den mest opplagte er det at selv om skolen representerer den største fellesnevneren blant barn og unge, så er det bare en av mange samfunnsinstitusjoner som påvirker våre oppfatninger. Politiske kulturer, politiske reformer samt formell og sosial media er viktigere agendasettere enn læreplaner, lærebøker og lærere (Sjøen, 2022). Dessuten vil læreplaner og lærebøker vanligvis kanalisere hegemonisk sikkerhetsideologier som uttrykkes av politiske eliter (Mattsson, 2018; Sjøen, 2020). Terror-relaterte temaer er i tillegg normative og omstridte og har en tendens til å

vekke sterke emosjoner. Slik sett skal man kanskje ikke ha urealistiske forventninger til skolen på dette området. Samtidig kommer vi ikke utenom at terror-relaterte temaer fortjener en plass i opplæringen. Tidvis er det likevel fristende å lytte til Dalgaard-Nielsen og Lund (2019, s. 74) sitt forslag om å ta en pause fra mediedekningen av terrorisme til fordel for sosialt engasjement i lokalsamfunnet. Trolig vil det ha en langt større demokratiserende og konfliktdempende funksjon enn utdanningsreformer som sikkerhetsliggjør terrorforebygging i opplæringen.

Avslutning

Det siste tiåret har vi vært vitne til at opplæringssektoren i Norge ansvarliggjøres på nye måter i innsatsen mot terrorisme. Dette fordrer mer kritisk anskuelse noe denne artikkelen har forsøkt å gi et bidrag til. Som samfunn er vi nødt til å vurdere både intenderte og uintenderte konsekvenser når opplæringen forventes å forebygge terrorisme. Evaluering fra andre europeiske utdanningssystem har vist mange påfallende sikkerhetstiltak. For eksempel kan britiske elever få tilsendt plakater av Dronning Elizabeth eller matretten «fish & chips» for å dekorere sine klasserom som ledd i å styrke elevers nasjonale identitet i kampen mot terrorisme. Fra Sverige har man forsøkt å gi unge mennesker pølse i brød som del av sin voldsbekjempende innsats. Dette er eksemplene man kan dra litt på smilebåndet av, men vi har langt mer alvorlige eksempler, selv fra Norge, hvor barn i barnehagealder er gjenstand for bekymring og tiltak mot ekstremisme og terrorisme.

Ansvarliggjøring av skolen i innsatsen mot terrorisme kan på en side fremstå naturlig. Skolens normdannende formål, skolen som inkluderende fellesskap og læreres profesjonsansvar taler for at opplæringen kan ha en konfliktdempende funksjon. Samtidig må vi være klar over at for mye sikkerhet kan underminere lærerens mulighet for å skape tillit og trygghet. Dette kan igjen påvirke pedagogiske praksiser hvor formålet med opplæringen gradvis dreies vekk fra å danne og utdanne elever til fordel fra å beskytte samfunnet fra potensielt radikale elever. Trygghet og sikkerhet er ikke synonymer. Førstnevnte fordrer tillit, mens sistnevnte er noe man iverksetter når man ikke har tillit. Trygghet oppstår ofte i relasjon mellom mennesker, for eksempel når en elev stoler på sin lærer. Sikkerhet er noe vi praktiserer når vi ikke har tillit til omgivelsene, for eksempel ved å bruke sykkelhjelm eller refleks i trafikken.

Opplæringssektorens ansvar med å skape trygghet for sine elever er ubestridt. Jeg er imidlertid ikke overbevist at lærere bør ansvarliggjøres i arbeidet med nasjonal sikkerhet dersom formålet er å bidra i kampen mot terror. Etter min mening er det også langt mer overbevisende tegn på

at skolen kan forebygge terrorfrykt enn det er at ansatte i opplæringssektoren kan forebygge terrorisme. Det fryktforebyggende potensialet er der og dette fortjener å bli utforsket nærmere i utdanningsforskning og i utdanningspraksis.

Referanser

- Anker, Trine & Von der Lippe, Marie (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet Forskning*, 67 (4), s. 261–271. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Bjørge, T. (2016). Counter-terrorism as crime prevention: A holistic approach. *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*, 8 (1), s. 25–44. <https://doi.org/10.1080/19434472.2015.1108352>
- Christensen, Dag Arne & Aars, Jacob (2019). Does democracy decrease fear of terrorism? *Terrorism and Political Violence*, 31 (3), s. 615–631. <https://doi.org/10.1080/09546553.2017.1287700>
- Dalgaard-Nielsen, Anja & Lund, Lotte (2019). *Tryg i en terrortid. Når vi forstår mere bliver vi mindre bange*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Davies, Lynn (2008). *Educating against extremism*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Evalueringsutvalget (2020). *Evaluering av politiets og PSTs håndtering av terrorhendelsen i Bærum 10. august 2019*. Hentet fra: <https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/22-juli/oslo-evaluering.pdf>
- Jackson, Richard, Jarvis, Lee, Gunning, Jerome & Breen-Smyth, Marie (2011). *Terrorism. A critical introduction*. Palgrave Macmillan.
- Lindøe, Preben, Engen, Ole Andreas & Olsen, Odd Einar (2016). *Beredskap på helsa løs*. Norsk rikskringkasting (NRK). Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/beredskap-pa-helsa-los-1.12902282>
- Mattsson, Christer. (2018). *Extremisten i klassrumet: Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Göteborg, Göteborg.
- NOU (2012:14). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Oslo.
- Panjwani, Farid, Revell, Lynn, Gholami, Reza & Diboll, Mike (2018). *Education and extremisms. Rethinking liberal pedagogies in the contemporary world*. Routledge.
- Ravndal, Jacob Aasland (2021). *La ikke terrorfrykten ta overhånd. Andre farer truer demokratiet*. Aftenposten. Hentet fra:

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/7KEmyV/la-ikke-terrorfrykten-ta-overhaand-andre-farer-truer-demokratiet>

Sjøen, Martin Meggele (2020). *When counterterrorism enters the curriculum. Exploring risks and practices of the securitisation of education*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Sjøen, Martin Meggele (2021). Let's talk about terrorism. *Journal of Peace Education*, 18 (3) s. 309—325. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1987869>

Sjøen, Martin Meggele (2022). Taking the 'terror' out of 'terrorism'. The promise and potential of fear reducing education. Sendt utgiver.

Solheim, Øyvind Bugge (2019). *Terrorism and attitudes towards out-groups: A political perspective*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Solheim, Øyvind Bugge & Jupskås, Anders Ravik (2021). Consensus or conflict? A Survey analysis of how Norwegians interpret the July 22, 2011 attacks a decade later. *Perspectives on Terrorism*, 15 (3) s. 109–131.

Solvang, Tiril Mettesdatter (2018). *Sanner: – Nå skal 22. juli omtales i norske læreplaner*. Hentet fra:

https://www.nrk.no/norge/sanner_-_na-skal-22.-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. (SAF01-04).

Østby, Gudrun, Urdal Henrik & Dupuy Kendra (2019). Does education lead to pacification? A systematic review of statistical studies on education and political violence. *Review of Educational Research*, 89 (1) s. 46—92. <https://doi.org/10.3102/0034654318800236>