

Demokratisk medborgerskap etter 22. juli

En innholdsanalyse av 22. juli-senterets læringsressurser

Julian Aune



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Demokratisk medborgerskap etter 22. juli

En innholdsanalyse av 22. juli-senterets læringsressurser

© Julian Aune

2019

Demokratisk medborgerskap etter 22. juli

Julian Aune

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien ønsker gjennom en analyse av et utvalg nettbaserte læringsressurser å studere hvordan 22. juli-senteret forstår demokratisk medborgerskap. Hvilken forståelse man har av begreper som demokrati og medborgerskap i undervisningssammenheng, kan ha konsekvenser for hvorvidt elevene blir demokratiske medborgere. Studiens problemstilling er følgende: *Hvordan forstås demokratisk medborgerskap i 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilke didaktiske konsekvenser kan denne forståelsen ha?*

Jeg har analysert et utvalg fordypningstekster produsert for 22. juli-senteret, som er utviklet for å formidle kunnskap om 22. juli og betydningen av denne hendelsen. Materialet jeg har analysert er blitt kategorisert i flere nivå, og det er demokrati og medborgerskap som er studiens overordnede tema. Funnene mine viser at tekstene i særlig grad handler om to sider ved demokratiet: demokratiske verdier og forutsetninger på den ene siden, trusler mot demokratiet på den andre. Disse forholdene forstås i materialet fra et individuelt nivå, og gir således elever som benytter ressursene innsikt i hvilke verdier som holder demokratiet i live, samt hvilke atferder og holdninger som på sikt kan ha negative konsekvenser for demokratiet.

Analysene mine viser at 22. juli-senteret i varierende grad viser en sammenhengende forståelse av demokrati og medborgerskap. Dette er problematisk, da medborgerskapsbegrepet i aller høyeste grad kan knyttes til bestemte demokratiske forståelser. Dersom ambisjonen er å utvikle demokratiske medborgere, noe som både gjelder skolen som helhet og samfunnsfagene spesifikt, så må demokratiet forstås som noe mer enn et styresett der individene innehar et sett med rettigheter og plikter. Elever må lære at demokrati er et levesett, et verdigrunnlag og en måte å oppføre seg i møtet med andre på. I denne sammenheng er 22. juli-senterets bidrag varierende. Min analyse viser at senteret i flere tilfeller inntar individorienterte måter å presentere demokratiske verdier og trusler mot demokratiet på, noe som bryter med teoretiske perspektiver på utvikling av medborgerskap. Konklusjonen er at 22. juli-senteret, som en viktig offisiell premissleverandør av undervisningsmateriale om 22. juli, må ta et tydeligere retningsskifte i retning fellesskapsorienterte demokratiforståelser, dersom målsettingen skal være å fremme demokratisk medborgerskap.

Forord

Endelig skulle denne gutten bli ferdigutdannet også. Det tok bare syv år, en drøss med studiepoeng og altfor mange sene kvelder – på lesesalen, selvfølgelig. Den beste tiden i livet nærmer seg slutten, og det er mange som fortjener en takk.

Jeg vil rette en stor takk til Elin Sæther for effektiv og konstruktiv veiledning!

Takk til Kjellern og alle frivillige som holder hjulene i gang på Blinderns beste sosiale møtepunkt! Her burde jeg av åpenbare grunner ha tilbrakt mindre tid.

Mamma og pappa, takk for all støtte gjennom disse årene. Dere er fantastiske!

Også gjengen da. Verdens fineste gjeng. Takk til hver og en av dere deilige mennesker.

Julian Aune

Blindern, mai 2019

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Samfunnsfagdidaktisk relevans.....	1
1.2	Demokratisk medborgerskap i læreplanverket.....	2
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Oppgavens oppbygning.....	4
2	Teori og tidligere forskning	6
2.1	Demokratiteori.....	6
2.1.1	Demokrati.....	7
2.1.2	Den liberale demokratimodellen.....	8
2.1.3	Den republikanske demokratimodellen.....	9
2.1.4	Den deliberative demokratimodellen.....	10
2.2	Medborgerskap og statsborgerskap.....	11
2.3	Demokratisk medborgerskap i skolen.....	14
2.4	Andre sentrale begrep.....	17
2.4.1	Ytringsansvar.....	17
2.4.2	Radikalisering og ekstremisme.....	19
2.5	Tidligere forskning om 22. juli i undervisningen.....	20
3	Metode	23
3.1	Kvalitativ innholdsanalyse.....	23
3.1.1	Konvensjonell innholdsanalyse.....	24
3.2	Vitenskapsfilosofisk utgangspunkt.....	24
3.3	Utvalg og datainnsamling.....	26
3.4	Analyseprosessen.....	28
3.5	Validitet og reliabilitet.....	30
4	Presentasjon av funn og analyse	35
4.1	Demokratiske verdier og forutsetninger.....	36
4.1.1	Demokratisk deltakelse.....	37
4.1.2	Tillit.....	41
4.1.3	Ytringsfrihet.....	45
4.2	Trusler mot demokratiet.....	50
4.2.1	Utenforskap.....	51
4.2.2	Hatprat.....	55
4.2.3	Konspirasjonsteorier.....	58
4.2.4	Radikalisering og ekstremisme.....	61
5	Konklusjon og avsluttende diskusjoner	66
5.1	Videre forskning.....	68
	Litteraturliste.....	71

1 Innledning

22. juli 2011 ble Norge rammet av den voldeligste terroraksjonen siden andre verdenskrig. Terroristen Anders Behring Breivik angrep regjeringskvartalet, der åtte personer mistet livet, før han dro til Arbeidernes Ungdomsfylking (AUF) sin sommerleir på Utøya og drepte 69 mennesker. På Utøya befant det seg hundrevis av politisk engasjerte mennesker, og angrepet ble tidlig omtalt som et angrep på de demokratiske verdiene vi bygger vårt samfunn på. Daværende statsminister Jens Stoltenberg oppfordret det norske folk til å svare på terroren med mer demokrati (Regjeringen, 2011). Den tematiske essensen i min studie er knyttet til denne oppfordringen, da oppgaven skal handle om hvordan 22. juli 2011 kan brukes til å nettopp fremme demokratiske holdninger og verdier. Nøyaktig hva Stoltenberg mente med «mer demokrati» er ikke selvsagt, men det er nærliggende å anta at han oppfordret det norske folk til å hegne om og fremme et sett med verdier og holdninger som er mer demokratiske enn andre. I og med at denne oppfordringen kom som en følge av de grufulle, antidemokratiske handlingene til Breivik, så knytter jeg uttrykket «mer demokrati» til å handle om individuelle verdier og holdninger, heller enn strukturelle forhold.

I 2015 opprettet Kommunal- og moderniseringsdepartementet 22. juli-senteret, et læringscenter med det formål å formidle kunnskap om 22. juli 2011. I tillegg til dette har senteret en ambisjon om å utvikle og undervise om demokratiske verdier og medborgerskap (Regjeringen, 2018). Senteret ønsker også å undervise om ekstreme holdninger og verdier, og gi elever innsikt i hvordan disse bryter med demokratiske verdier (22. juli-senteret, u.å.-a). I min studie er 22. juli-senterets læringsressurser det analytiske fokusområdet, der jeg skal se på hvordan ressursene underviser om demokratiske verdier og holdninger, samt trusler mot demokratiet.

1.1 Samfunnsfagdidaktisk relevans

Denne studien er samfunnsfagdidaktisk relevant av særlig to årsaker: For det første skal det settes ned et team fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU og Det Europeiske Wergelandsenteret, som skal ha som oppgave å utvikle læringsressurser om 22. juli 2011 (Wolden, 2018). Min studie er i så måte aktuell, fordi undervisning om 22. juli det neste året står på den pedagogiske dagsorden. For det andre, og kanskje viktigst: Tidligere forskning

viser at lærere savner konkrete undervisningsressurser om terrorhendelsen og følgene den fikk (Anker & von der Lippe, 2015; Solstad, 2016; Åsenden, 2016; Hafslund, 2018). Dette er naturligvis mye av årsaken til at det nevnte samarbeidet mellom NTNU og Wergelandsenteret ble opprettet. Per dags dato er lærerne i stor grad overlatt til seg selv, da det kommer frem i tidligere forskning at de ikke er gitt noen tydelige retningslinjer for hvordan man skal arbeide med hendelsen i klasserommet, verken fra skoleledelse eller andre instanser (Anker & von der Lippe, 2015). 22. juli-senteret er i dag ett av få, om ikke det eneste, offentlig oppnevnte undervisningsorienterte tiltaket som retter seg mot 22. juli. Derfor er det nærliggende å anta at mange lærere har søkt til dette for å finne inspirasjon til undervisningen sin. En studie av senterets læringsressurser er derfor høyst nødvendig, for å se hvilken inngang ressursene har til hendelsen, og da spesielt knyttet til tema som demokrati, medborgerskap og demokratisk medborgerskap. En tidligere studie anbefaler forskning på læringsressurser om 22. juli, for å forstå hvilken vinkling og hvilket fokus som møter elever (Åsenden, 2016, s. 85) Min studie har som mål å se hvilke perspektiver 22. juli-senteret har på undervisning om disse temaene, og dermed forstå hvordan det demokratiske medborgerskapet søkes å utvikles i lys av terrorhendelsen.

Studier om 22. juli i undervisningen er, i tillegg til de ovennevnte forhold, høyst relevant for samfunnsfagene gjennom deres formål og kompetansemål. I det neste kapitlet skal jeg se på læreplanverket, samt se hvordan bruk av 22. juli i undervisningssammenheng, med et særlig fokus på demokratisk medborgerskap, kan knyttes til skolens styringsdokumenter.

1.2 Demokratisk medborgerskap i læreplanverket

Denne studiens overordnede tema er demokratisk medborgerskap. Både skolen generelt og samfunnsfagene har dette som del av sine formålsparagrafer: I den generelle delen av læreplanen, som er skolens overordnede verdidokument, så forstås demokratiet i all hovedsak som et felles verdigrunnlag, som skal binde samfunnet sammen. Målet er at samfunnsdeltakere skal utvikle et felles, underforstått tankesett, som gjør at man kan møte verdens økende kompleksitet med et allment demokratisk utgangspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16–17). Fra 2020 skal skolens styringsdokumenter revideres gjennom den såkalte fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Når fagfornyelsen er gjennomført, vil skolen forholde seg til nye læreplaner, i tillegg til en ny overordnet del som skal erstatte den nå gjeldende generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

I denne overordnede del, så forstås demokratiet også som et verdigrunnlag, slik som i den generelle delen. Derimot ligger det i større grad en handlingsdimensjon i overordnet del, i den forstand at skolen skal ha som mål å utvikle aktive demokratiske deltakere (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 9). Det legges vekt på at skolen skal være noe mer enn en utvikler av et felles verdigrunnlag; den skal fungere som en arena hvor elever får oppleve demokratiet i praksis. Dette skal både skje i faglig sammenheng, samt i arenaer utenfor klasserommet, der elevråd trekkes frem som eksempel (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 9). Med denne handlingsdimensjonen, så forstås elevene som *medborgere* (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 14–15), et begrep som brukes om aktivt deltagende borgere, som er bevisste sitt ansvar for å delta.

I samfunnsfagets egen læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2013), så har medborgerbegrepet blitt brukt lenge. Formålet til dette faget ligner på det som skal bli gjeldende gjennom den nye overordnede del, i den grad at faget skal fremme demokratiske verdier og gi elever erfaring med demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Min studie vil ikke rette seg mot spesifikke trinn eller fag, men heller ha et overordnet fokus på samfunnsfaget i ungdomstrinnet og videregående skole. Dette perspektivet inntas fordi 22. juli-senteret selv ikke differensierer ressursene sine til nivå eller fag. Derfor er det bare samfunnsfagenes formålsparagrafer som legitimerer studiens didaktiske relevans, heller enn et utvalg spesifikke kompetansemål. Læreplanen i samfunnsfag som er gjeldende i skrivende stund gjelder for både grunnskolen og videregående (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 3), men når fagfornyelsen gjennomføres, så får disse hver sine læreplaner. Medborgerskapsperspektivet står sterkt også i de nye læreplanene, så samfunnsfagene skal fortsatt ha som mål å utvikle demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019a; Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Når det gjelder terrorhendelsen 22. juli 2011, så har ikke denne blitt nevnt spesifikt i læreplanenes kompetansemål, ei heller skal den det etter fagfornyelsen. Likevel, etter fagfornyelsen skal alle fag ha et utspring fra et utvalg tverrfaglige temaer, der demokrati og medborgerskap er ett av disse. Både i samfunnsfaget i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a) og faget samfunnskunnskap i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2019b), så står det at «Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 bør inngå i opplæringen [...]». Dette gjør at det fra 2020 blir fastsatt i offisielle styringsdokumenter at samfunnsfagene bør ta opp hendelsen. Som nevnt, så viser tidligere forskning (Anker & von der Lippe, 2015)

at lærere savner tydelige retningslinjer for hvordan man skal arbeide med hendelsen i klasserommet. Nå som hendelsen blir en del av læreplanverket, så blir fokuset på 22. juli-senteret viktig, så lenge dets ressurser fortsatt er det eneste som er publisert fra offisielt hold. Min studie vil derfor være viktig, i den grad jeg skal studere 22. juli-senterets læringsressurser, hvilket perspektiv disse har på demokratisk medborgerskap, samt hvilke didaktiske konsekvenser dette kan ha.

1.3 Problemstilling

Denne studiens problemstilling handler om 22. juli-senterets læringsressurser og hvordan disse forstår demokratisk medborgerskap. Problemstillingen lyder derfor som følger: *Hvordan forstås demokratisk medborgerskap i 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilke didaktiske konsekvenser kan denne forståelsen ha?* Studien har flere mål: Jeg ønsker å se etter hvilke perspektiver på demokratisk medborgerskap som kommer frem i senterets læringsressurser. I tillegg vil jeg diskutere hvordan disse perspektivene formidles til elever. Hva elevene skal få ut av å jobbe med det analyserte materialet, skal også diskuteres. Det første verbet i problemstillingen, *forstår*, har derfor en viktig betydning, i den forstand at senteret gjennom å ha en bestemt forståelse formidler kunnskap om demokratisk medborgerskap på en bestemt måte, noe som også har didaktiske konsekvenser. Måten senteret forstår demokrati og medborgerskap på, kommer også til syne gjennom hvilke verdier og forutsetninger de fokuserer på i sine ressurser. Det er disse elementene jeg studerer, der jeg i analysekapitlet skal diskutere funnene i lys av teori om demokrati, medborgerskap, samt samfunnsfagdidaktisk teori om demokratisk medborgerskap i skolen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Resten av oppgaven vil ha firedelt struktur: I kapittel 2 skal jeg presentere og diskutere det teoretiske rammeverket som brukes i analysen av 22. juli-senterets læringsressurser. Dette kapitlet vil igjen være inndelt i fem delkapittel, der 1) demokrati; 2) medborgerskap; 3) demokratisk medborgerskap i skolen; 4) andre sentrale begrep; 5) tidligere forskning om bruk av 22. juli i undervisningen vil utgjøre kapitelmangfoldet. Kapittel 3 er metodekapitlet; her skal jeg redegjøre for og diskutere hele forskningsprosessen, og jeg vil diskutere de metodiske prioriteringene jeg gjennom prosessen har gjort. Kapittel 4 utgjør studiens analytiske del, og er derfor det mest omfattende. Her skal resultatene og funnene mine presenteres, samt diskuteres i lys av det aktuelle teoretiske rammeverket. Dette kapitlet vil

være tematisk inndelt etter kategoriseringen jeg har gjennomført i analysen, og presentasjon av funn og diskusjon av disse vil skje simultant under hvert delkapittel. Hvilke analytiske kategorier som utgjør analysekapitlets struktur presenteres i metodekapitlet. Det siste kapitlet utgjør den konkluderende delen. Her skal jeg oppsummere studien, trekke frem de mest sentrale funnene, samt gi forslag til videre forskning og hvordan nye studier kan innta andre perspektiver for å bidra til økt kunnskap om det samfunnsfagdidaktiske fenomenet som undervisning om 22. juli er blitt.

2 Teori og tidlige forskning

Dette kapitlet skal gi en oversikt over det teoretiske grunnlaget jeg senere skal bruke i den analytiske prosessen med å besvare problemstillingen. Problemstillingen er som jeg tidligere har nevnt denne: *Hvordan forstås demokratisk medborgerskap i 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilke didaktiske konsekvenser kan denne forståelsen ha?* Denne gir allerede i ordlyden en indikator på hvilke teoretiske begreper som vil være sentrale i dette kapitlet, nemlig *demokratisk medborgerskap*. Begrepet vil både diskuteres som et eget begrep, samt som to teoretiske enheter i form av *demokrati* og *medborgerskap*. Kapitlet vil være delt inn i fem delkapittel, der første del vil ta for seg ulike teorier om demokratibegrepet. Det er flere måter å forstå demokrati på, der man i hovedsak kan skille mellom individorienterte og fellesskapsorienterte forståelser. Andre del vil handle om begrepene medborgerskap og statsborgerskap. Disse begrepene illustrerer ulike måter å forstå samfunnsborgerens rolle og posisjon på. I tillegg skal jeg diskutere dette begrepsparet i lys av demokratiteorien fra delkapitlet før. En diskusjon om hvilken rolle skolen har når det gjelder å undervise i og om et demokratisk medborgerskap vil utgjøre kapitlets tredje del. Denne delen vil derfor utgjøre oppgavens didaktiske alibi. Fjerde del vil være et delkapittel som ser på andre sentrale begrep. Her vil begrepene radikaliserings, ekstremisme og ytringsansvar være sentrale. Årsaken til at disse samles i en egen del er at de ikke er de mest sentrale begrepene i min studie, og at jeg derfor ikke gjennomfører en veldig omfattende redegjørelse og diskusjon av teoretiske perspektiver på disse. Samtidig blir de brukt i såpass stor grad at de har en naturlig plass i et slikt teorikapittel. I teorikapitlets femte og siste del vil jeg se på tidligere forskning om bruken av 22. juli i undervisningen, og hvilke mønstre som har gjort seg gjeldende for undervisningspraksis de siste årene.

2.1 Demokratiteori

I dette delkapitlet skal jeg se på begrepet demokrati. Begrepet brukes på ulike måter av mange aktører til enhver tid (Stray, 2011, s. 21), og det eksisterer ulike forståelser av hva et demokratisk system skal og bør innebære. Innledningsvis i kapitlet skal jeg definere begrepet i sin generelle form. Deretter skal jeg se på tre demokratimodeller, som hver for seg vektlegger ulike idealer og perspektiver på det demokratiske samfunn og den demokratiske

prosess. Modellene jeg skal ta for meg er den liberale demokratimodellen, den republikanske modellen, og den deliberative modellen.

2.1.1 Demokrati

Demokratibegrepets etymologiske opprinnelse kommer fra den greske sammensettingen av ordene *demos* (folk) og *kratos* (styre), og begrepet betyr rett og slett folkestyre (Stray, 2011, s. 22). Som et politisk styresett, så varierer demokratiets faktiske oppbygging og struktur mellom land (Stray, 2011, s. 21), men det gjennomgående prinsipp er altså at folket skal styre. Hva det å styre innebærer, varierer ut ifra hvilken demokratiforståelse man tar utgangspunkt i (Børhaug, Christophersen & Aarre, 2014, s. 270–271), men det er ofte vanlig å tenke på valg av politiske representanter. Likevel, demokratiet kan tolkes på flere måter, noe som ble presentert i NOU 2003: 19 (2003, s. 13–14). Her blir det presentert at demokratiet, i tillegg til å forstås som 1) en styreform der folket *velger politiske representanter*, kan forstås som 2) demokrati som *rettigheter og rettsstat*; 3) demokrati som *deltakelse*; 4) demokrati som *felles verdigrunnlag* (NOU 2003: 19, 2003, s. 13). Demokrati forstått som rettigheter og rettsstat fokuserer på innbyggernes juridiske rettigheter, der både politiske og sosiale rettigheter inngår (NOU 2003: 19, 2003, s. 14), og kan sammen med demokrati forstått som styreform og folkestyre gå under betegnelsen *det representative demokratiet* (Stray, 2011, s. 26). Disse to forståelsene tar for seg det juridiske ved et demokrati, både hvordan statsformen organiseres, og hvilke rettigheter innbyggerne til enhver tid skal ha. Den tredje forståelsen, demokrati som deltakelse, fokuserer i mindre grad på hvilke rettigheter innbyggerne skal ha, men mer på idealet om at alle skal delta i den politiske samtalen, enten det er individuelt eller gjennom ulike organisasjoner (NOU 2003: 19, 2003, s. 14). *Deltakerdemokratiet* er et begrep som brukes om denne forståelsen (Stray, 2011, s. 27), og denne forståelsen for demokrati krever mer av sine innbyggere enn de to første. Dette fordi idealet er at alle skal delta i samfunnets demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 27). Den siste forståelsen handler om demokratiet som et felles verdigrunnlag, og har som perspektiv at alle først og fremst skal være demokrater, dernest identifisere seg med spesifikke ideologiske retninger (NOU 2003: 19, 2003, s. 14). Dersom et demokratisk verdigrunnlag står sterkt, så vil samfunnets borgere løse konflikter, uenigheter og utfordringer innenfor demokratiske rammer (Stray, 2011, s. 27). Denne forståelsen sto nok sterkere tidligere, da antidemokratiske tankesett var en betydelig faktor (NOU 2003: 19, 2003, s. 14), men nå som demokratiet som ideal er dominerende, spesielt i vår del av verden,

så er denne forståelsen mindre sentral. Samtidig er det viktig å hele tiden være bevisst på at et demokratisk verdigrunnlag ikke kan tas for gitt, og at det er et ideal at alle til enhver tid befinner seg innenfor disse rammene.

2.1.2 Den liberale demokratimodellen

Når vi snakker om en liberal demokratimodell, så kan vi se til den første forståelsen av demokratiet i NOU 2003: 19 (2003), nemlig demokrati forstått som et sett rettigheter og en rettsstat. Den liberale modellen har et perspektiv som fokuserer på individets rettigheter, der statens rolle er minimalistisk, og begrenset til å verne om rettigheter og individets personlige frihet (Stray, 2011, s. 32). Denne modellen fokuserer ikke på ansvaret innbyggere har for å delta, engasjere seg og bli med i det politiske fellesskapet, men mener ethvert individ har frihet til å gjøre som det vil. Når vi snakker om demokrati som folkestyre, så ser den liberale modellen folkets styring som best egnet gjennom valg, der individer bruker sin stemmerett og på den måten ytrer sin mening. Slik oppnår man det Eriksen og Weigård (1999, s. 154) beskriver som «legitime kollektive vedtak». Som vi skal se senere, så har andre modeller en annen forståelse av hvordan slike vedtak best fattes. I den liberale modellen er borgerne passive konsumenter som stemmer på aktører med konkurrerende interesser for å igjen få representasjon for sine egne interesser (Eriksen & Weigård, 1999, s. 155). Med andre ord, borgernes rettigheter forstås som *negative rettigheter*, noe som betyr at man skal være garantert en frihet fra ytre, herunder statlig, tvang (Habermas, 1995, s. 31), og dermed kunne følge sine egne interesser, enten det er i den politiske eller andre sfærer. Når borgerne stemmer, og maktposisjoner fylles som en følge av dette, så følger demokratiet ifølge den liberale modellen en slags markedsorientert konkurransestruktur, der man velger de aktørene som best ivaretar sine egne, individuelle interesser (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). På samme måte vil borgernes stemmerett være avgjørende for hvorvidt politikere blir gjenvalgt. Det er gjennom stemmeretten borgerne har mulighet til å ytre sin misnøye med, og dermed også kontrollere, den sittende makten (Habermas, 1995, s. 31). Den eneste aktive rolle borgerne i den liberale demokratimodellen inntar er altså selve stemmeprosessen. Ellers er de passive konsumenter i et markedsorientert demokratisk system.

Den liberale demokratimodellen blir gjerne kritisert for å være for individualistisk i sitt syn på borgerne, og dermed se på samfunnet som bestående av egoistiske enheter uten noen sosiale bånd mellom seg (Eriksen & Weigård, 1999, s. 156). Dette kan gjøre at flertallets

avgjørelser er ustabile, usikre og kortsiktige (Eriksen & Weigård, 1999, s. 156), da det ikke ligger noen kollektivt bestemte grunnverdier i bunn. Det ligger også et faktum ved en slik modell som gjør at mindretallet ikke blir hørt, og at minoriteter dermed vil være truet (Eriksen & Weigård, 1999, s. 156). I tillegg til disse innvendingene, så blir modellen kritisert for å ikke se på borgerne som noe mer enn individer med rettigheter (Stray, 2011, s. 40), og dermed har den ikke noe normativt perspektiv på *hvordan* og i *hvilken grad* rettighetene bør benyttes (Stray, 2011, s. 40). Da den liberale modellen ikke har noe fokus på samfunnet som et kollektiv, så vil det ikke kunne oppstå et felles verdikompromiss som også samfunnets mindretall kan kjenne seg igjen i.

2.1.3 Den republikanske demokratimodellen

Den republikanske demokratimodellen har til forskjell fra den liberale et mer fellesskapsorientert perspektiv på demokratiet: «Liberale gir forrang til rettigheter og rettferdighet, mens republikanerne bygger på en idé om *det felles beste*.» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 159). For å komme frem til det felles beste, så må borgerne møtes og fatte kollektive vedtak (Eriksen & Weigård, 1999, s. 159), noe som ilegger borgerne et helt annet ansvar enn det den liberale modellen gjør. Denne modellen kan i denne sammenheng knyttes til punkt 3 i NOU 2003: 19 (2003, s. 14), demokrati forstått som deltakelse. I denne forståelsen forstås demokratiet som et mer ambisiøst prosjekt, i det at utgangspunktet er en aktiv deltakelse på flere samfunnsområder (NOU 2003: 19, 2003, s. 14). Der borgerne kun ses på som individer med rettigheter i den liberale modellen, så blir de i den republikanske sett som aktive aktører med et normativt ansvar til å delta i den politiske prosessen. Borgernes rettigheter går altså fra å være negative friheter, der de er fritatt ytre tvang, til positive friheter, som handler om at de er frie til deltakelse og politisk kommunikasjon (Habermas, 1995, s. 32). Statens rolle er dermed noe mer enn å verne om individets rettigheter: I den republikanske modellen skal staten sikre en «inkludert menings- og viljesdannelsesprosess, hvor frie og likeverdige statsborgere blir enige om hvilke mål og normer som ligger i alles felles interesse» (Habermas, 1995, s. 32). Dette betyr at staten har som oppgave å fremme og støtte en politisk samtale der ulike grupper blir hørt og inkludert. Mye av kritikken som rettes mot den republikanske modellen går på at den er gammeldags, avleggs og ikke oppdatert til dagens verden (Eriksen & Weigård, 1999, s. 160–163). Modellens idealer for overveielse og prosessen frem mot «det felles beste» er hentet fra

antikkens Hellas og bystatene der (Eriksen & Weigård, 1999, s. 158), hvor man møttes på torget for å diskutere ulike politiske saker. Som en følge av blir den i mindre og mindre grad passende for det moderne, mangfoldige samfunnet vi i mange land ser i dag (Eriksen & Weigård, 1999, s. 160–163). Modellen ser gjerne for seg at borgerne skal komme frem til et felles verdisett gjennom samtalen som verktøy, og dermed tar den ikke høyde for komplekse samfunn der ulike verdsett må leve sammen. I moderne samfunn vil det kun være en utopi å tenke seg at alle skal komme frem til noe alle vil være enige om. På lignende måte som den liberale modellen truer mindretallet gjennom flertallsavgjørelser ved valg, så vil problemet om mindretallet også reise seg i den republikanske modellen, da den rett og slett ikke tar høyde for at det eksisterer ulike perspektiver i verdispørsmål (Eriksen & Weigård, 1999, s. 163). Ifølge Habermas (1995, s. 35) har den republikanske modellen et altfor idealistisk syn på samfunnet, i og med at den forutsetter et etisk fellesskap og en kollektiv identitet som grunnlag for den kollektive beslutningstaking. Likevel deler Habermas (1995, s. 36) synet på diskusjonen som en viktig prosess, men han foreslår heller et fokus på selve kommunikasjonen, og at man setter noen klare spilleregler for denne, som gjør forhandlingene mellom ulike interesser legitime.

2.1.4 Den deliberative demokratimodellen

Den deliberative demokratimodellen henter elementer fra begge de to foregående, i den forstand at den forstår den kollektive viljesdannelsen som viktig, slik som den republikanske modellen, samt at den også anerkjenner ulike interesser og verdier, som den liberale modellen (Habermas, 1995, s. 37–38). Likevel har den et større fokus på selve prosessen med å komme frem til kollektive løsninger, på det som gjerne kalles *deliberasjonen* (Eriksen & Weigård, 1999, s. 164–165). Der den republikanske modellen har en felles, kollektiv etisk og verdimesig bevissthet som utgangspunkt, tar den deliberative modellen fokuset på bort fra dette, og over på en dialog som skal ta vare på alle perspektiver, hvor uenige de enn måtte være, som påvirkes av en avgjørelse. Samtidig deler den deliberative modellen fokuset på deltakelsen, og Stray (2011, s. 27) bruker samlebetegnelsen *deltagerdemokratiet* om forståelser som ser demokratiet ut ifra deltakelsen, heller enn utelukkende ut ifra individuelle rettigheter. I motsetning til den liberale modellen, som ser interessekampen som en markedsorientert konkurranse, så vil interesser møtes i en gjensidig anerkjennende dialog (Vitale, 2006, s. 746), der synspunkter fremmes, diskuteres og endres, dersom bedre argumenter vinner frem. Det er det å sette standarden for en god deliberasjon, der argumenter

møtes på en konstruktiv og likestilt måte som er det sentrale i denne demokratimodellen. Habermas (1995, s. 35) skriver at denne modellen henter sin demokratiske legitimitet gjennom «kommunikative forutsetninger som tillater de bedre argumentene å gjøre seg gjeldende i ulike former for overveielser, så vel som fra de prosedyrer som sikrer en «fair» forhandlingsprosess». Gjennom en slik kommunikativ prosess skal ulike interesser bli hørt, og det er kun utfall som kan få støtte fra samtlige parter, selv om det krever enorme kompromisser, som vil være legitime (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). Det er bare politikk som følger av den deliberative prosessen, der alle har anerkjent resultatet, som i sin natur kan rettfærdiggjøres (Eriksen & Weigård, 1999, s. 172). For å oppsummere litt: Der den liberale modellen ser rettfærdighet som et faktum når politisk styring blir resultatet av flertallet av individuelle stemmer ved et valg, så ser den deliberative modellen rettfærdighet først når politikk utformes av en deliberasjon der ulike interesser veier sine argumenter opp mot hverandre, og det beste argumentet til slutt anerkjennes av alle (Eriksen & Weigård, 1999, s. 172). Der den republikanske modellen ser en allmenn fellesvilje som et nødvendig utgangspunkt, så mener den deliberative at dette ikke eksisterer. Enigheten må skapes gjennom en likestilt argumentasjon (Eriksen & Weigård, 1999, s. 172).

2.2 Medborgerskap og statsborgerskap

I dette delkapitlet skal begrepene *medborgerskap* og *statsborgerskap* diskuteres. Disse begrepene skal presenteres med utgangspunkt i teoretiske perspektiver, og jeg skal diskutere hvilken sammenheng de har med de ulike demokratiforståelsene. Kapitlet vil være strukturert slik at jeg innledningsvis ser på medborgerskap og statsborgerskap generelt, før jeg videre går noe dypere inn i medborgerskapsbegrepet. Jeg skal også redegjøre for Stokkes (2017) fire dimensjoner av det engelske begrepet *citizenship*, som er et samlebegrep for både statsborgerskap og medborgerskap.

Når vi snakker om begrepene medborgerskap og statsborgerskap på norsk, så opererer vi til forskjell fra engelsk med en distinksjon. På engelsk benyttes nemlig samlebetegnelsen *citizenship* (Stokke, 2017), som er mer uklart, i den forstand at det omhandler både det vi på norsk kaller medborgerskap og statsborgerskap (Stray, 2012, s. 19). Brochmann (2002, s. 56) lanserer begrepet *samfunnsborgerskap* på norsk, som et begrep som kan brukes på samme måte som *citizenship*. Dette begrepet blir dermed et paraplybegrep, som da rommer både medborgerskap og statsborgerskap. Når jeg etterhvert redegjør for Stokkes (2017) fire

dimensjoner av nettopp citizenship, så bruker jeg fra nå Brochmanns (2002) begrep. Forskjellen mellom statsborgerskap og medborgerskap ligger i hvilken sfære man forstår borgeren som en del av: Statsborgerskapet dreier seg om den juridiske sfæren, mens medborgerskapet skjer i en sosial sfære (Brochmann, 2002, s. 58). Statsborgerskap, som et juridisk begrep, gir borgeren en status som borger og et sett med rettigheter og plikter, men utover dette ligger det ikke noen informasjon om hva borgerens rolle innebærer (Brochmann, 2002, s. 58). Stokke (2017) beskriver fire dimensjoner av begrepet samfunnsborgerskap. Disse dimensjonene er ikke gjensidig utelukkende, og kan overlappe, men de representerer ulike innfallsvinkler til forståelsen av samfunnsborgerskapet og hva dette innebærer (Stokke 2017, s. 194). To av dem handler om en slik statsborgerskapelig forståelse: samfunnsborgerskap som 1) juridisk status, og 2) rettigheter. Før jeg ser nærmere på disse, så er det viktig å påpeke at Stokke (2017, s. 194–195) først skriver om dimensjonen som handler om samfunnsborgerskap som medlemskap. Hvordan og på hvilke premisser man skal definere medlemmer av et land varierer: Der man i noen sammenhenger definerer medlemmer ut ifra et etnisk fellesskap, så kan man i andre tilfeller definere et fellesskap ut ifra de individene som lever under et territorielt, juridisk fellesskap (Stokke, 2017, s. 195). Er man blitt godkjent som et medlem av et samfunn, ofte er det nasjoner eller stater vi snakker om, så får man tildelt det vi på norsk kjenner som statsborgerskap. Her kommer Stokkes dimensjoner om samfunnsborgerskap som status og som rettigheter inn, der førstnevnte dimensjon handler om at man formelt anerkjennes som borger gjennom en tilskrivelse av juridisk status som nettopp det (Stokke, 2017, s. 195). Måten man kan få en juridisk status som statsborger på, knyttes ofte til den nevnte distinksjon mellom etnisitetsbasert anerkjennelse, eller en mer territoriell tilnærming. Likevel, i den verdenen vi lever i den dag i dag, hvor det foregår stor forflytning av mennesker, så befinner man seg ofte et sted mellom etnisitet og territorium når man skal dele ut statsborgerskap (Stokke, 2017, s. 195). Har man mottatt en status som statsborger, så følger det ofte med et sett rettigheter til denne statusen. Dette beskriver Stokke (2017, s. 196) gjennom sin dimensjon om samfunnsborgerskap som rettigheter. Rettigheter kan deles inn i tre kategorier: borgerrettigheter, politiske og sosiale rettigheter (Stokke, 2017, s. 196). Borgerrettighetene knyttes til din rett til individuell trygghet, frihet og privatliv, mens politiske rettigheter handler om stemmerett, deltakelse i organisasjonsvirksomhet, demonstrasjonsrett og lignende. De sosiale rettighetene knyttes til helsetjenester, skole, arbeid og andre velferdsgoder (Stokke, 2017, s. 196). Disse dimensjonene til Stokke (2017) kan altså knyttes til begrepet om statsborgerskap, som handler om mer juridiske og formelle forhold.

Den siste jeg skal se på av Stokkes (2017) dimensjoner av samfunnsborgerskap, er den han kaller samfunnsborgerskap som deltakelse. Denne har et fokus som ligger på den aktive politiske og sosiale rollen hos borgerne, og ikke bare på deres juridiske status og rettigheter (Stokke, 2017, s. 197). Denne dimensjonen ser altså på samfunnsborgerskapet som noe som også kommer gjennom en aktiv deltakelse i samspill med andre mennesker. Da går vi over fra å snakke om statsborgerskap til å bruke begrepet medborgerskap. Når en borger omtales som medborger, så ligger det en normativ forventning om at man har en rolle i et samfunn (Stray, 2012, s. 19–20). Hva som ligger i en slik forventning, varierer ut ifra hvilket samfunn man lever i, men når det er snakk om demokratiske samfunn, så følger det et sett med demokratiske verdier, holdninger og normer man skal forholde seg til (Stray, 2012, s. 20). Eksempler på slike demokratiske verdier og holdninger er mange, og denne oppgavens analysedel vil ta for seg hvordan 22. juli-senteret forstår disse, men i det store bildet handler det om en rollebevissthet rundt det å leve sammen med andre, både i et politisk og sosialt fellesskap (Stray, 2011, s. 14). Jeg skal derimot gå nærmere inn på demokratisk medborgerskap i neste delkapittel, så enn så lenge vil diskusjonen i all hovedsak handle om det generelle medborgerskapsbegrepet. Brochmann (2002, s. 59) skriver at «Et idealtypisk medborgerskap innebærer ivaretagelse av plikter og rettigheter, samfunnsmessig deltakelse på flere nivåer og i forskjellige sfærer, og det innebærer en subjektiv følelse av tilhørighet og identitet.». Med en slik beskrivelse, så innebærer medborgerskapsbegrepet også de statsborgerlige rettigheter og plikter man måtte ha, samt en dimensjon om deltakelse og identitetsfølelse. I denne oppgavens analysedel vil det være de to første aspektene som vil være mest sentrale, altså de juridiske, statsborgerlige rettighetene, og forventingen om en aktiv samfunnsdeltakelse.

Med denne redegjørelsen av begrepene statsborgerskap og medborgerskap, samt Stokkes (2017) fire dimensjoner av samfunnsborgerskap, blir det naturlig å trekke tråden tilbake til de ulike forståelsene av demokratiet. Et perspektiv på borgeren som statsborger opererer i tråd med den liberale demokratimodellen, som fokuserer på borgeren som et individ med diverse juridiske rettigheter (Eriksen & Weigård, 1999). Begge disse aspektene henger dermed også sammen med forståelsen av demokrati som rettigheter (NOU 2003: 19, 2003), som ser på det at alle borgere har de samme juridiske rettighetene som viktigst i et fungerende demokrati. Medborgerskapet er derimot mer ambisiøst i sin forventning til borgeren (NOU 2003: 19, s. 14), da det stiller krav om en aktiv samfunnsdeltakelse (Brochmann, 2002). Dette er i tråd

med de mer fellesskapsorienterte demokratimodellene, som den republikanske og deliberative jo er (Eriksen & Weigård, 1999). Her ligger fokuset på deltakelsen heller enn de individuelle rettighetene, og demokratiet avhenger her av at borgerne engasjerer seg og tar del i politiske prosesser. Med dette kan man også se medborgerskapet i sammenheng med forståelsen av demokrati som deltakelse, som NOU 2003: 19 (2003) beskriver. Årsaken til at demokratiet avhenger av deltakelsen, slik som disse perspektivene ser det, er at politiske vedtak ikke kan være helt legitime dersom det ikke ligger en bred, samfunnsmessig oppslutning bak. Ifølge NOU 2003: 19 (2003, s. 14) må man derfor også anerkjenne viktigheten av mer uformelle deltakelseskanaler, slik som aksjonsgrupper og andre organisasjoner, da disse også er viktige arenaer ulike stemmer kan bli hørt gjennom. Ikke alle har muligheten til å delta gjennom typiske tradisjonelle kanaler, slik som politiske partier, så det er viktig at det finnes andre måter å delta på, for å sikre et bredere rekrutteringsgrunnlag (NOU 2003: 19, 2003, s. 14).

2.3 Demokratisk medborgerskap i skolen

Til nå har jeg sett på begrepene demokrati og medborgerskap i generell forstand, uten en tilknytting til undervisning og øvrig didaktikk. Dette delkapitlet skal derimot fokusere på demokratisk medborgerskap i skolen, der jeg skal se på ulike teoretiske bidrag til hvordan og hvorfor skolen, mer bestemt samfunnsfagene, spiller en rolle i å lære opp elever til et slikt medborgerskap.

Tidligere har det blitt påpekt at medborgerskap handler om en aktiv rolle i samfunnet, og Stray (2011, s. 14) skriver at en slik rolle må læres, da all aktiv handling er noe tillært. Derfor er det demokratiske medborgerskapet i aller høyeste grad noe skolen er med på å utvikle, både gjennom de konkrete fagene og skolens organisering utover dette (Stray, 2011, s. 14). Samtidig blir det skrevet at skolen ikke har noen klare føringer for *hvordan* man skal undervise og opplære til demokratisk medborgerskap, bare at det er en «[...] forventet konsekvens av undervisningen» (Stray, 2011, s. 15), noe som er paradoksalt sett ut ifra at det er såpass bred enighet om skolens rolle i utviklingen av det. Børhaug og Solhaug (2012, s. 16) er derimot inn på noe av dette når de skriver at demokratisk utdanning i skolen også bør skje gjennom at elevene deltar i styringen av skolen. Her blir elevrådet som institusjon særlig trukket frem (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 16). Stray (2011, s. 73) oversetter medborgerskapsbegrepet fra den generelle, politiske forståelsen jeg til nå har redegjort for og diskutert, til et pedagogisk begrep. Medborgerskap som pedagogisk begrep settes med en

gang i sammenheng med demokratiet, og handler nå om læring om og tilegnelse av demokratisk kompetanse (Stray, 2011, s. 73). Denne demokratiske kompetansen dreier seg mye om deltakelse (Stray, 2011, s. 74), så det er tydelig at skolen har en ambisjon om å skape aktive samfunnsdeltakere av elevene.

Stray (2012, s. 21–23) bruker en tredelt struktur på hvordan opplæring til demokrati og demokratisk kompetanse bør skje i skolen. Med dette forstår hun demokratisk kompetanse som 1) en *intellektuell kompetanse*; 2) en *verdi- og holdningskompetanse*; 3) en *handlingskompetanse* (Stray, 2012, s. 21). Begrunnelsen for en slik tredeling handler om at demokratisk kompetanse foregår på ulike nivåer, og at det er ulike strategier som må til for å utvikle de tre områdene. Man kan skille mellom disse nivåene på en enklere måte, gjennom det Stray (2012, s. 21–23) beskriver som læring *om* demokratiet, *for* demokratiet og *gjennom* demokratiet. Første nivå, opplæring om demokrati, handler om å gjøre elevene til informerte borgere. Stray snakker dermed om utviklingen av en intellektuell kompetanse, i den forstand at det handler om rene kunnskaper om politiske systemer på et nasjonalt og internasjonalt nivå (Stray, 2012, s. 22). Det neste nivået, opplæring for demokrati, handler om å utvikle en demokratisk verdi- og holdningskompetanse hos elevene. Gjennom dette skal elevene få ferdigheter som aktiverer deres demokratiske *beredskap*. Dette handler på den ene siden om at de skal tilegne seg demokratiske verdier, som respekt for andre, nestekjærlighet, solidaritet og lignende, og på den andre siden om utviklingen av kritisk tenkning, slik at de kan møte informasjon på en konstruktiv måte (Stray, 2012, s. 22). På denne måten skal de gjøres i stand til å kunne reflektere rundt samfunnsspørsmål fra ulike sider, og slik utvikle en forståelse for det meningsmangfoldet de er en del av. Det siste nivået kaller Stray (2012, s. 22) opplæring gjennom demokrati. Her er det det praktiske ved demokratiet som står i sentrum, og skolen har som beskrevet et ansvar i å la elevene få prøve seg i demokratiske prosesser både i og utenfor klasserommet. Således utvikler elevene ferdigheter som setter dem i stand til å delta i demokratiske prosesser senere i livet (Stray, 2012, s. 23). En slik tredeling har i seg noen ulike elementer, der særlig de to første nivåene går på individuelle kunnskaper og ferdigheter. Det siste nivået er mer kollektivt, i den forstand at det setter fokus på opplæring gjennom demokratiske prosesser. Her blir eleven nødt til å forholde seg til andre mennesker, enten det er gjennom diskusjoner, elevråd eller andre lignende aktiviteter. Biesta (2011) tar opp problematikken som oppstår dersom demokratiopplæringen kun foregår på det individuelle nivået. Et for stort fokus på individuelle ferdigheter vil gjøre at elevene ikke får den forståelsen de behøver rundt at medborgerskap er noe som foregår i fellesskap

med andre (Biesta, 2011, s. 12). Han argumenterer for at opplæring i demokrati i større grad bør skje på en måte som gjør at elevene ser seg selv i en større kontekst, der man er en del av noe større enn seg selv (Biesta, 2011, s. 6). Demokratisk medborgerskap kan ikke bare forstås som et sett verdier, holdninger og egenskaper ved et individ, skriver han videre (Biesta, 2011, s. 6). Strays tredeling (2012, s. 22) kan sies å ta for seg både det individuelle og det kollektive aspektet ved demokratiopplæring, og begge er absolutt viktige, men det er ifølge Biesta (2011, s. 6) kun gjennom deltakelse i formelle og uformelle *praktiske* situasjoner man kan forstå hvorvidt elever utvikler sin demokratiske kompetanse eller ikke. Dette betyr ikke at individuelle kunnskaper, verdier og ferdigheter ikke skal utvikles, men for å få maksimert et demokratisk potensial, er det kanskje viktig med et større fokus på undervisning *gjennom* demokrati (Stray, 2012), enten det er gjennom elevråd eller faglig organiserte opplegg.

Det siste jeg skal diskutere når det kommer til demokratisk medborgerskap i skolen, er hvorvidt man bør søke å utvikle elever til å bli en integrert del av et allerede eksisterende politisk system, eller om skolens oppgave er å utdanne elever til å være kritiske til systemet, og eventuelt bli i stand til å forandre det. Børhaug (2005, s. 177) skriver at *myndiggjøring* av elevene er et helt sentralt mål for samfunnsfagene. Med myndiggjøring mener han at elevene skal gjøres i stand til å hele tiden være ha en kritisk holdning til politiske og sosiale normer og ordninger, og at de på et selvstendig grunnlag skal kunne ta stilling til om det er nødvendig å forandre det etablerte eller ikke (Børhaug, 2005, s. 177). For å kunne bli myndige individer kreves det et sett med kunnskaper om samfunnets systemer og funksjoner, men det holder ikke å være kritiske til noe utelukkende på bakgrunn av sin personlige posisjon. Elevene må evne å se samfunnsforhold i en større sammenheng for å kunne vurdere forholdenes funksjon og verdi (Børhaug, 2005, s. 177). Dette setter Børhaug i en tvetydig posisjon hvis man ser tilbake på Biesta (2011). Børhaug (2005, s. 175–176) er på den ene siden opptatt av elevenes kunnskaper og ferdigheter, og sidestiller på denne måten undervisning *om* og *for* demokrati med undervisning *gjennom* demokrati, for å bruke Stray (2012) sin tredeling: «Ferdigheter kan være praktiske, og de kan være sosiale. Like viktig er de faglige, intellektuelle ferdighetene» (Børhaug, 2005, s. 175). På den andre siden er han opptatt av at elevene må basere sine meninger på en samfunnsmessig kontekst, og ikke bare på sitt eget ståsted, noe som gjør dem til individer i kontekst, som Biesta (2011, s. 6) bruker som begrep. En slik evne utvikles, som tidligere beskrevet, best gjennom praktiske erfaringer med samfunnsmessige forhold, ifølge Biesta (2011). For å oppnå en god myndiggjøring av

elevene kreves det altså en variert demokratiundervisning, der både praktiske ferdigheter og faglige kunnskaper må ligge til grunn.

2.4 Andre sentrale begrep

Utover demokrati, medborgerskap og demokratisk medborgerskap, så skal jeg diskutere teoretiske perspektiver på tre andre begrep, men i noe mindre omfang enn de tre førstnevnte. Jeg skal i dette delkapitlet se på begrepene *ytringsansvar*, *radikalisering* og *ekstremisme*. Årsaken til at disse tre får et eget delkapittel er at de brukes i noe større grad enn mange andre i den analytiske prosessen, men samtidig i mindre grad enn de tre foregående begrepene.

2.4.1 Ytringsansvar

Ytringsansvar er et begrep som brukes av Lysaker (2018) i hans normative tekst om ytringskulturen i Norge etter 22. juli. Med ytringsansvar menes det en mellomposisjon mellom to ytterpunkter i forståelsen av ytringsfriheten: Det ene ytterpunktet er det Lysaker (2018, s. 87) kaller *krenkelsesabsoluttismen*. Ifølge Lysaker (2018) mener tilhengerne av denne posisjonen at alle ytringer som på en eller annen måte kan krenke noen, da spesielt minoritetsgruppe, bør begrenses. Dermed er man på denne siden restriktiv i sin forståelse av ytringsfrihetens grenser. Motstykket til dette perspektivet kaller Lysaker (2018, s. 86) *ytringsfrihetsabsoluttismen*. Er man tilhenger av dette, så ser man nærmest ytringsfriheten som ukrenkelig, og man ønsker å verne om så å si alle ytringer, selv de som oppleves som krenkende av en andrepart (Lysaker, 2018, s. 86–87). Når Lysaker lanserer begrepet ytringsansvar som en mellomposisjon mellom disse to absolutter, så mener han at den rette måten å forholde seg til ytringsfriheten på, er gjennom en konstant moralsk bevissthet rundt sine ytringer. Her vil det ikke legges de store juridiske begrensninger på ytringsfriheten, men heller en forventning og et ideal om at man til enhver tid vurderer hvorvidt det er moralsk riktig å ytre det man ytrer. Dersom et slikt standpunkt inntas, så tar man vare på den juridiske beskyttelsen som ytringsfrihetsabsoluttismen står opp for, samtidig som man unngår å krenke andre, som følge av en moralsk vurdering (Lysaker, 2018, s. 87). Det er derfor viktig at ytringsaktører har en evne til å vurdere hvilke konsekvenser ytringene kan ha, både når det gjelder på individnivå og gruppenivå.

Begrepet ytringsansvar kobles til de fellesskapsorienterte demokratiforståelsene, særlig den deliberative (Lysaker, 2018, s. 91). Denne koblingen gjøres gjennom at man i slike demokratimodeller har et fokus på en likestilt offentlig viljes- og meningsdannelse (Habermas, 1995, s. 32). For at dette idealet skal finne sted, så må alle aktører anerkjenne hverandre som likeverdige, i tillegg til å følge ulike fastsatte kommunikative spilleregler (Lysaker, 2018, s. 91). Dersom aktørene ikke er bevisste sitt ytringsansvar, så mangler de den avgjørende moralske respekten for hverandre, og fellesbaserte beslutninger kan ikke bli vedtatt på en legitim måte. Nå som ytringsansvaret er satt i sammenheng med de fellesskapsorienterte demokratiforståelsene, så er det også naturlig at det blir koblet til medborgerskapsidealet. Som medborger må man være bevisst sin rolle i et fellesskap, noe som gjør at man ikke kan gå rundt og ytre det man vil, og forsvare dette gjennom sine juridiske rettigheter. Dersom man opptrer krenkende i sine ytringer, så kan man gjennom sine ord true andre til taushet, noe som igjen vil være begrensende for andres ytringsfrihet (Lysaker, 2018, s. 87). På denne måten er man med på å svekke andres mulighet til å delta i demokratiske prosesser, noe som igjen blir et demokratisk problem. Således kan ytringsansvaret ses på som en verdi hos en demokratisk medborger, da den forstår sitt moralske ansvar i et demokratisk ordskifte, og opptrer deretter.

Ytringsfriheten generelt kan defineres som en *positiv* eller *negativ frihet*, ifølge Lysaker (2018, s. 92). Positiv frihet handler om at man har en frihet *til* noe, mens negativ frihet er frihet *fra* noe (Lysaker, 2018, s. 92). I debatten om ytringsfrihetens begrensninger, så vil ytringsfriheten forstått som positiv frihet handle om at individer og grupper har en reell frihet til å delta i den offentlige samtalen. Dette innebærer at man ikke skal risikere å bli truet til taushet av andre aktører. For å sikre ytringsfriheten som positiv frihet, så må man tåle visse begrensninger på den (Lysaker, 2018, s. 92), enten de er moralske eller juridiske, slik at samtlige aktører skal kunne ha en reell mulighet til å delta. Forstår man ytringsfriheten som en positiv frihet, så er det medborgerlige, fellesskapsorienterte ytringsansvaret en helt sentral faktor. Dersom man ser ytringsfriheten som en negativ frihet, så er man opptatt av at den skal være fri fra ytre begrensninger, noe som gjør at man ønsker færrest mulig restriksjoner (Lysaker, 2018, s. 92–93). Dette er mer i tråd med den liberale demokratimodellen, som ser mennesket først og fremst som en individuell bærer av juridiske rettigheter (Eriksen & Weigård, 1999), heller enn en deltakende aktør i et moralsk, sosialt og politisk fellesskap. I denne forståelsen vil ikke ytringsansvaret stå like sentralt, da hovedfokuset ligger på å forsvare ytringsfriheten som mest mulig fri fra juridiske begrensninger.

2.4.2 Radikalisering og ekstremisme

I dette delkapitlet skal jeg i all hovedsak forsøke å definere begrepene radikalisering og ekstremisme, da disse definisjonene skal ligge til grunn for et delkapittel i oppgavens analysedel. Radikalisering kan defineres som en prosess der et individ eller en gruppe blir mer og mer radikale i sine synspunkt på samfunn og politikk (Stephens, Sieckelinck & Boutellier, 2019, s. 2). Hva det vil si å være radikal, vil til enhver tid være relativt ut ifra det samfunnet man studerer, men det handler om å bevege seg mer og mer bort fra det som er det politiske gjennomsnittet i en befolkning (Schmid, 2013, s. 7). Dersom man ser for seg det politiske landskapet som en linje, så vil radikaliseringsprosessen føre aktører mer og mer ut mot ytterpunktene. Regjeringen (2014) inkluderer også voldsbruk som en dimensjon, i den betydning at radikalisering øker viljen til å bruke vold for å få gjennomslag for sine synspunkter. Som nevnt er det å være radikal et relativt begrep. Tidligere har det i større grad blitt brukt som et liberalt og pro-demokratisk begrep, i den forstand at radikale aktører ønsket å innføre allmenn stemmerett, mer liberale sosiale rettigheter og lignende (Schmid, 2013, s. 7). I dag er det derimot knyttet til det antidemokratiske, spesielt i allerede ganske demokratiske samfunn (Schmid, 2013, s. 7). I denne oppgaven vil dermed radikaliseringbegrepet brukes om prosessen mot å utvikle antidemokratiske verdier, der man blir mer og mer tilbøyelig til å benytte seg av voldelige midler i sin *modus operandi*. Ekstremismen kan forstås som resultatet av en radikaliseringsprosess, i den grad at man nå har blitt så radikalisert at man faktisk nå er villig til å bruke vold for å nå sine politiske mål (Regjeringen, 2014). Schmid (2013, s. 9) går mer detaljert i sin beskrivelse av ekstremister: Ekstremister vil ofte skape homogene samfunn, og mener målet rettferdiggjør alle midler, også voldsbruk mot enhver politisk motstander. Når man snakker om ekstremister ut ifra en demokratisk kontekst, så har man ofte å gjøre med totalitære tankesett som vil avvikle demokratiet (Schmid, 2013, s. 9). Demokratiet er i sin natur åpen for mangfold, enten det er etnisk, kulturelt eller politisk, noe som i de aller fleste tilfeller bryter med ekstremisters ideologi (Schmid, 2013, s. 10). Stephens et al. (2019, s. 2) nyanserer bildet av ekstremister, i den grad de skiller mellom *idealistiske* og mer *handlingsorienterte* ekstremister. Førstnevnte type besitter gjerne ekstreme ideer og tankesett uten å ha en aktiv voldsbruk, mens sistnevnte er den typen ekstremister som faktisk gjennomfører voldelige handlinger. Når begrepet *voldelig ekstremisme* brukes, så er det den sistnevnte typen det er snakk om (Stephens et al., s. 2).

2.5 Tidligere forskning om 22. juli i undervisningen

Det er ikke gjort altfor mye forskning om bruken av terrorhendelsen 22. juli 2011 i undervisningssammenheng tidligere, men det er noen sentrale arbeider som må trekkes frem: Anker og von der Lippes artikler (2015, 2016) gir et innblikk i hvordan elever og lærere i videregående skole opplever å arbeide med dette temaet. Masteroppgavene til Solstad (2016), Åsenden (2016) og Hafslund (2018) fokuserer på lærernes bruk av temaet, og selv om denne studiens fokus er et læringscenters undervisningsmateriale, så bidrar verkene til å se hvordan undervisning om 22. juli i praksis gjennomføres og oppleves. Dette gjør at jeg i større grad kan diskutere 22. juli-senterets materiale i lys av empiri om mer praktisk undervisning, og dermed kan se etter sammenhenger mellom konkrete undervisningsressurser og lærere og elevers egne erfaringer.

Anker og von der Lippe (2015) har studert skolens rolle i etterkant av 22. juli 2011, med et særlig fokus på demokratisk medborgerskap. Forfatterne har også hatt et spesielt fokus på religionsfaget i videregående (Anker & von der Lippe, 2015, s. 85), men da studien ellers er såpass generell, så lar den seg overføre til samfunnsfagenes verden. Studien er en kvalitativ spørreundersøkelse som har undersøkt hvordan elever oppfattet skolens rolle i de nærmeste årene etter 22. juli 2011 (Anker & von der Lippe, 2015, s. 88). Resultatene viser at de aktuelle skolene gjorde mye i månedene rett etter 22. juli, i form av minnemarkeringer og oppfølging av elever som ønsket dette, men at diskusjoner rundt hendelsen ble borte etter denne korte perioden (Anker & von der Lippe, s. 89). Når det gjelder faglig bruk av hendelsen, så viser studien til Anker og von der Lippe (2015, s. 89) at diskusjoner har oppstått spontant og sporadisk, og at temaene i slike sammenhenger har vært knyttet til dødsstraff og sammenhengen mellom religion og terror. Likevel bekrefter flere av elevene at slike diskusjoner har oppstått i liten grad, og at de gjerne skulle lært mer om og diskutert rundt terroristens ideologiske forankring og konsekvensene dette fikk (Anker & von der Lippe, 2015, s. 90). Anker og von der Lippe (2015, s. 90) prøver å gi noen forklaringer på hvorfor 22. juli i så liten grad blir tatt opp i klasserommet, og kommer frem til at det kan handle om at lærerne ikke ønsker å ta det opp av hensyn til berørte elever. Dersom dette er riktig, så skriver forfatterne at nærhet i tid er en viktig faktor (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94), noe som bekreftes av Hafslund (2018, s. 81–82) sine intervju med lærere, der det å ta opp 22. juli beskrives som vanskelig i den nærmeste tiden etter hendelsen. Hafslunds studie

(2018) er en sammensatt studie som både inneholder intervju med lærere og elevperspektiv gjennom elevutstillinger ved 22. juli-senteret. Denne studien har hatt som mål å undersøke hvordan 22. juli formidles i skolen, og gjennom intervju viser også noen av disse informantene en forsiktighet når det gjelder å bruke 22. juli i undervisningen (Hafslund, 2018, s. 81). Samtidig kommer det frem at flere av lærerne Hafslund intervjuet mener det er på høy tid å begynne å undervise om 22. juli nå som det har gått noen år, og at skolen har et ansvar for dette, nå som elever som ikke har noen minner fra denne dagen begynner på ungdomstrinnet (Hafslund, 2018, s. 80–81). Dermed viser denne studien at flere lærere begynner å tenke at nærhet i tid ikke lenger kan være en gyldig forklaring for å unngå å undervise om 22. juli Anker og von der Lippe (2016) har i en studie intervjuet lærere om 22. juli og undervisning, og her kommer det frem at det oppleves som lettere å ta diskusjonen i ungdomsskolen enn i videregående, da elevene ikke har de samme minnene eller erfaringene fra terrorhendelsen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266–267). Dette kan tyde på at muligheten for å bruke hendelsen i fremtiden vil bli enklere, da elevene ikke vil være berørte i samme grad. Likevel, et funn som er gjort i Solstad (2016) sine intervju med lærere, viser at flere lærere velger å ikke bruke 22. juli som tema etter de første årene fordi det ikke lenger oppfattes som aktuelt (Solstad, 2016, s. 49), og at det er andre terroristaktører man heller fokuserer på. Et paradoksalt funn som er gjort av Anker og von der Lippe (2016, s. 266), er at lærerne i de første årene unnlot å bruke 22. juli av omsorgshensyn til elevene, men at det heller ikke ble tatt opp som tema senere, noe som kan tenkes å støtte Solstad (2016) sine funn om manglende aktualitet som forklaring.

I tillegg til nærhet i tid som forklaring på at mange lærere unngår å undervise om 22. juli, så skriver Anker og von der Lippe (2015, s. 90) at én forklaring kan være at hendelsen både i seg selv er et kontroversielt tema, samt at det gjerne følger med diskusjoner om radikale og ekstreme ideologiske standpunkt knyttet til rasisme og fordommer. Mangel på kompetanse til å ta opp kontroversielle tema, samt frykt for en ukontrollerbar diskusjonssituasjon er noe Anker og von der Lippe (2015, s. 94) lanserer som en mulig forklaring. Åsenden (2016, s. 41) viser i sin studie, som også er basert på lærerintervju, at frykt for slike situasjoner er en mulig forklaring til at 22. juli ikke blir tatt opp i så stor grad. I denne studien, så sier en informant at det kan tenkes at lærere er redde for at elever skal finne ekstreme meninger interessante, og at man derfor unnlater å diskutere dem (Åsenden, 2016, s. 41). Anker og von der Lippe (2015, s. 90) har derimot fått et innblikk i elevperspektivet angående undervisning om ekstreme meninger, og der kommer det frem at enkelte elever i større grad ønsker å lære om dette,

særlig når det gjelder hvilket meningsgrunnlag som lå bak terrorhandlingen 22. juli. Samtidig, Anker og von der Lippe (2016) sine lærerintervju viser at det å ta opp ekstreme ideologier og konspirasjonsteorier i klasserommet er vanskelig, da det ligger en frykt for å legitimere slike ideer ved å faktisk vie dem oppmerksomhet (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268). Informanter i denne studien sier likevel at det er viktig å ta opp slike meninger og teorier, da elevene uansett vil treffe på dem utenfor skolen, og at man derfor må kunne trene evnen til kritisk tenkning i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268).

Den siste forklaringen som går igjen er manglende tid til å diskutere 22. juli. Da hendelsen ikke eksplisitt uttrykkes i læreplanen, så forteller flere lærere at de rett og slett ikke kan ta seg tid til å prioritere dette over de konkrete læreplanmålene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). Et slikt funn kommer også frem i Åsendens intervjuer, der informanter forteller at de i stor grad forholder seg til lærebøker, og at 22. juli ikke dekkes nok i disse (Åsenden, 2016, s. 40). Samtidig som lærerne bruker dette som forklaring, så er de bevisste rundt det at det moralsk riktige kanskje er å prioritere 22. juli over andre læreplanmål (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266), så får det heller bare være sånn at noe «mindre viktig» nedprioriteres. En årsak til at lærere likevel unngår å gjøre en slik prioritering, er at de ikke innehar kompetansen til å bruke 22. juli på en konstruktiv måte (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). De savner rett og slett diskusjoner om dette lærere imellom, samt andre føringer for hvordan temaet kan tas opp, og de føler at de blir overlatt til seg selv når det gjelder å finne ut av denne didaktiske problemstillingen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265).

Tidligere forskning om 22. juli viser at temaet i liten grad blir brukt i undervisningen. Mange lærere forteller at de går gjennom det av og til, i mer spontane former, og at det ikke foregår på en strukturert og gjennomtenkt måte. Nærhet i tid til selve hendelsen, frykt og manglende kompetanse til å ta opp kontroversielle tema, samt manglende tid i skolehverdagen blir lansert som mulige forklaringer, og disse årsakene går igjen i flere av studiene som er gjort. Likevel virker de aller fleste informantene å mene at det er viktig å bruke 22. juli i klasserommet, og at skolen har en sentral jobb i å formidle hendelsen på en god måte, spesielt til elever som ikke har noen minner fra dagen: «[...] vi kan ikke glemme det, for faren for at det gjentar seg er så stor at vi alltid må snakke om det.» (Lærersitat gjengitt i Åsenden, 2016, s. 42).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg diskutere mine valg av datamateriale, metode og analysemåte. Denne studiens problemstilling er: *Hvordan forstås demokratisk medborgerskap i 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilke didaktiske konsekvenser kan denne forståelsen ha?* For å besvare denne, så har det blitt tatt ulike metodiske valg og prioriteringer, både når det gjelder datamateriale og analytisk innfallsvinkel. Det er disse prioriteringene som skal diskuteres i dette metodekapitlet. Jeg skal innledningsvis drøfte valg av analysemåte, før jeg kort skal diskutere studiens vitenskapsfilosofiske utgangspunkt. Deretter skal jeg gå nærmere inn i det aktuelle datamaterialet, redegjøre for og diskutere selve utvalgsprosessen av materialet, og videre om prosessen med å samle inn data. Før jeg avslutter kapitlet, så skal det foretas en diskusjon av studiens validitet og reliabilitet.

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Denne studiens formål har som problemstillingen beskriver vært å undersøke hvordan 22. juli-senteret, gjennom sine nettbaserte læringsressurser, forstår ideen om det demokratiske medborgerskapet. Jeg bestemte meg tidlig i prosessen med masteroppgaven for at jeg helst ønsket å gjennomføre en *kvalitativ innholdsanalyse*. En slik analyse tar sikte på å studere hvilke fortellinger, verdier, holdninger og lignende som formidles gjennom et sett med dokumenter (Grønmo, 2016, s. 142). Da jeg tidlig ble interessert i å studere 22. juli-senterets formidlinger, så ble det raskt klart at det var en slik analytisk tilnærming som var den riktige for meg. Jeg var blant annet mer interessert i å se på *hvilke* demokratiske holdninger og verdier 22. juli-senteret fokuserte på, enn i hvor mange ganger et ord, en setning eller at avsnitt går igjen i et materiale, slik som man gjerne studerer i en *kvantitativ innholdsanalyse* (Grønmo, 2016, s. 143). Dette på grunn av at jeg ønsket å studere hvordan ulike perspektiver på 22. juli kommer frem hos et statlig oppnevnt undervisningssenter, som 22. juli-senteret er (Regjeringen, 2018). Gjennom en kvalitativ innholdsanalyse inntar man en systematisk holdning til et utvalg dokumenter, der disse dokumentene kan komme i form av lyd, bilder og tekst. Likevel skriver Grønmo (2016, s. 175) at det ofte er tekstbaserte dokumenter man studerer med en slik analyse. Man ønsker gjennom denne systematiseringen å kategorisere innholdet ut ifra hvilke mønstre som går igjen i materialet (Grønmo, 2016, s. 175), og dermed tolke disse mønstrene for å finne en større betydning i det man undersøker. På grunn av disse

kjennetegnene ved den kvalitative innholdsanalyse, så valgte jeg å innta en slik tilnærming til datamaterialet.

3.1.1 Konvensjonell innholdsanalyse

Begrepet kvalitativ innholdsanalyse brukes ofte som et samlebegrep for flere mer spesifiserte analyseformer, som for eksempel *idéanalyse* (Bratberg, 2018), *diskursanalyse* (Jørgensen & Phillips, 1999) eller *tematisk analyse* (Joffe & Yardley, 2004). Samtidig bruker Grønmo (2016) kvalitativ innholdsanalyse som en egen form, men denne er gjerne mer åpen og fleksibel enn de andre nevnte. Min tilnærming ligner på den tematiske analysen til Joffe og Yardley (2004), samt Grønmos (2016) kvalitative innholdsanalyse, i den forstand at den har vært fri for idéanalysen (Bratberg, 2018) og diskursanalysens (Jørgensen & Phillips, 1999) mer unike og spesifiserte fremgangsmåter. Likevel, for å unngå forvirringer med kvalitativ innholdsanalyse som paraplybegrep, så velger jeg å bruke begrepet *konvensjonell innholdsanalyse*, hentet fra Hsieh og Shannon (2005, s. 1279). Denne analyseformen brukes ofte i studier av fenomener som er lite forsket på fra før, noe som gjelder bruken av 22. juli i undervisningssammenheng, særlig når fokuset ligger de som produserer undervisningsmaterialet. Jeg skal gå nærmere inn i selve den analytiske gjennomføringen min senere i kapitlet, men årsaken til at jeg velger å bruke konvensjonell innholdsanalyse for å beskrive denne studiens analyse er at jeg har gått inn i materialet med et åpent sinn. Det vil si at jeg ikke har hatt noen teoretisk definerte rammeverk å se materialet gjennom (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Dette gjør at studien min har vært *induktiv*, og ikke *deduktiv*, da forskere som benytter seg sistnevnte benytter seg av et teoretisk basert analyseverktøy, som enten har blitt konstruert tidligere eller av dem selv. Ved induktive opplegg, så er det det empiriske materialet som ligger til grunn for teoretisk utvikling, og ikke motsatt, slik tilfellet er ved deduktive opplegg (Grønmo, 2016, s. 51). Når man gjennomfører induktive opplegg, så lar man tekstens mønstre, ofte forstått som kategorier, åpenbare seg fra materialet selv, gjennom en åpen holdning til teksten (Boréus & Kohl, 2018, s. 50).

3.2 Vitenskapsfilosofisk utgangspunkt

Uansett hvilken kvalitativ tilnærming man velger å studere tekstmateriale gjennom, så vil analysen være sterkt preget av tolkning (Bergström & Boréus, 2018, s. 30–31). En tekst, enten den er skreven eller kommer i bilder, må alltid tolkes på en eller annen måte (Bergström & Boréus, 2018, s. 31). Når man gjennomfører en fortolkende studie av et tekstmateriale, bruker man ofte begrepet *hermeneutisk vitenskap* (Hjardemaal, 2014, s. 190).

Den hermeneutiske vitenskapsfilosofi handler om at tekster er en del av en større kulturell og historisk kontekst, og at dette er en sammenheng man som forsker søker å forstå gjennom en tolkningsprosess (Hjardemaal, 2014, s. 190). Fokuset på fortolkende vitenskap fikk en blomstring på 1990-tallet, da man i samfunnsvitenskapen i større grad bevegde seg bort fra den naturvitenskapinspirerte søken etter allmenne årsakssammenhenger og sosiale lovmessigheter (Bratberg, 2018, s. 17–18). Det ble nå viktig å forstå aktørers verdensbilde, ideer og intensjoner gjennom tolkning, heller enn gjennom det ambisiøse idealet om nøytrale, objektive observasjoner (Bratberg, 2018, s. 18). Et begrep som er sentralt i denne studiens sammenheng er *den hermeneutiske sirkel*. Dette begrepet går ut på at man må se på tekster som en helhet og mindre deler, der vi forstår helheten ut ifra de enkelte delene og vice versa (Hjardemaal, 2014, s. 191). I min studie analyserer jeg et utvalg tekster levert av 22. juli-senteret. Disse tekstene er derimot uavhengige hverandre, i den forstand at det er ulike forfattere som har skrevet dem. Samtidig blir disse tekstene en del av en større fortelling, som 22. juli-senteret leverer til elever. Mitt formål med denne studien har dermed vært å tolke budskapet i disse enkeltstående tekstene, og se dem i en større sammenheng, som er 22. juli-senterets læringsressurser som helhet. Jeg skal naturligvis gå nærmere inn på de analyserte tekstene senere i kapitlet, men det er viktig å forstå allerede nå at de til sammen utgjør en helhetlig fortelling om noe. I denne studiens tilfelle er dette «noe» fortellingen om det demokratiske medborgerskap. Disse tekstene er naturligvis en del av en større kulturell kontekst, da de ble produsert etter terrorhendelsen 22. juli 2011. I min analyse setter jeg tekstene og deres budskap inn i denne konteksten, og forstår dem med bakgrunn i denne. Når en hermeneutisk analyse gjennomføres, så benytter forskeren seg av sin *forforståelse*. Forskeren bruker sine erfaringer og betraktningmåter når den skal analysere og tolke et materiale i en større kontekst (Grønmo, 2016, s. 393). Bratberg (2018, s. 18) skriver at forskeren inntar en aktiv rolle når den har en fortolkende måte å analysere på, noe som gir et annet utgangspunkt for innsikt. I min studie er min forforståelse preget av mange erfaringer, eksempelvis selve hendelsen 22. juli 2011, mine tanker om demokrati, medborgerskap, verdier og holdninger og mye annet. I tillegg har jeg en faglig fordypning i samfunnsfag, med tyngde i statsvitenskap. Denne erfarings- og fagbaserte forforståelsen har blant annet hjulpet meg til å identifisere ulike kjennetegn på demokratisk medborgerskap i datamaterialet, spesielt siden dette begrepet i liten grad faktisk blir nevnt eksplisitt i materialet. Samtidig er det naturlig å tenke seg at en slik forforståelse preger analysen på den måten at jeg overser andre sentrale poeng i materialet. Slike betraktninger er det viktig at forskeren hele tiden gjør seg, da hermeneutisk analyse alltid vil være preget av forskerens tidligere erfaringer. Grønmo

(2016, s. 393) skriver at all ny forståelse vil være basert på forskerens forforståelse, noe som gjør forforståelsen til både et uvurderlig hjelpemiddel og et potensielt analytisk hinder i tolkningen av tekster.

3.3 Utvalg og datainnsamling

Gjennom den lange prosessen det har vært å forberede og gjennomføre denne studien, har det flere ganger blitt tatt noen valg når det gjelder utvalg av datamateriale. Disse valgene har ofte vekslet mellom å være tematisk basert eller basert på materialets sjangre. I startfasen var jeg opptatt av å finne et tema jeg ønsket å arbeide med, der jeg til slutt falt ned på noe innenfor radikaliserings og ekstremisme, med en spesiell interesse for høyreekstremisme. Med dette i bakhodet tok jeg beslutningen om at jeg ville studere 22. juli-senteret og dets læringsressurser. 22. juli-senteret ble åpnet i 2015 (Regjeringen, 2018), fire år etter terrorhendelsen, og har enn så lenge vært viet lite oppmerksomhet i akademisk sammenheng. Jeg skjønnte at dette var en gylden mulighet til å studere hvordan det eneste offisielt oppnevnte undervisningssenteret om 22. juli arbeider med de temaene jeg innledningsvis var interessert i. Da jeg hadde bestemt meg for at fokuset skulle ligge på 22. juli-senteret, så ble neste steg å tenke på hvilke av senterets ressurser som skulle studeres. 22. juli-senteret er både et fysisk senter i Oslo, der skoleklasser kan komme og se på utstilling og gjennomføre ulike opplegg, samt en leverandør av ressurser på nett. Man kunne sett for seg en studie som både studerer selve senterets tilbud for besøkende klasser og nettressursene. Tidlig i prosessen var dette også en mulighet for meg, men jeg innså fort at dette ville føre til et enormt stort materiale, som nok hadde blitt for omfattende for en studie av dette omfanget. Everett og Furseth (2012, s. 134) skriver at man må være påpasselig med å ikke ta for seg et for stort materiale, da dette både vil være tidkrevende, og i mange tilfeller u håndterlig. Jeg valgte derfor å kun holde meg til nettressursene, med den begrunnelse at disse når ut til et større antall skoler og elever, og således er mer aktuelt for flere enn tilbudet på selve senteret. I tillegg er nettressurser veldig tilgjengelige, så selve datainnsamlingen var ikke mer krevende enn at jeg måtte skrive ut de aktuelle tekstene. En utfordring med å bruke nettressurser er at de lett kan oppdateres, skiftes ut eller rett og slett forsvinne.

Senteret har et bredt spekter av læringsressurser tilgjengelig på nett, med ulike undervisningsopplegg, fordypningstekster og begrepsforklaringer (22. juli-senteret, u.å.-b). Jeg valgte fra begynnelsen av å gå inn i materialet med et åpent perspektiv, så mitt første

utvalg besto av samtlige fordypningstekster, tjueto i tallet, to undervisningsopplegg og to presentasjoner senteret hadde laget. Dette omfangsrike utvalget ble valgt fordi jeg, etter jeg hadde valgt ut 22. juli-senteret som case, ikke hadde noe spesifikt tema jeg så etter. Riktignok hadde jeg startet hele utvalgsprosessen med å finne noe som handlet om radikaliserings og høyreekstremisme, men da jeg gikk inn i 22. juli-senterets ressurser, så var jeg mer åpen i tilnærmingen. Grønmo (2016, s. 176) skriver at det er to ting man må tenke på når man skal velge ut datamateriale: Det ene er at det er fordelaktig å bestemme seg for et tema man ønsker å se etter, det andre er at man bør finne ut hvilke typer tekster man vil jobbe med. I min studie, så hadde jeg funnet de typer tekster jeg ønsket å jobbe med, men kunne vært mer spesifikk i tematisk innfallsvinkel. På dette tidspunktet hadde jeg et bredt utvalg med materiale, men utvalget ble etterhvert som jeg analyserte kraftig redusert, fra tjueseks til syv dokumenter. En nærmere gjennomgang av den analytiske prosessen, der jeg går i detaljer inn på *hvorfor* utvalget til slutt ble som det ble, følger i neste delkapittel. Likevel skal jeg nå presentere det endelige utvalget: Jeg endte som nevnt opp med syv tekster, alle fordypningstekster om ulike fenomen. Dette betyr at de konkrete undervisningsoppleggene og presentasjonene ble valgt bort. De syv fordypningstekstene er:

«Politisk ungdomsengasjement» (Foss, u.å.)

«AUFs hjerte – Utøyas politiske historie» (Moen, u.å.)

«Tillit i Norge etter 22. juli» (Steen-Johnsen, Enjolras, Solheim & Winsvold, u.å.)

«Ytringsfrihet» (Kierulf, u.å.)

«Hatprat i klasserommet» (Lenz, u.å.)

«Konspirasjonsteorier» (Dyrendal, u.å.)

«Veier inn i voldelig ekstremisme – og ut igjen» (Bjørgero, u.å.)

Disse tekstene er av ulik lengde, men er alle innenfor 2–8 utskrevne sider. Likevel vil det ikke oppgis sidetall i refereringen av disse, da det rett og slett ikke er oppgitt i dokumentene. Når jeg henter direkte sitater fra dem, så vil det stå upaginert i referansen, men ellers, ved parafisering, vil det kun oppgis navn på forfatter(e) og (u.å.).

Når det gjelder hvilket trinn og hvilke fag disse ressursene er myntet på, så er 22. juli-senteret tydelig på at ressursene kan brukes i mange fag, der samfunnsfagene, religionsfaget og historiefaget står sentralt. I min analyse kommer jeg til å ha samfunnsfagene som utgangspunkt, men da ressursene er laget både for ungdomstrinnet, fellesfaget på

videregående og valgfagene i studieprogrammet politikk, individ og samfunn, så vil jeg ha en helhetlig forståelse av begrepet samfunnsfag, hvorunder alle disse er samlet. Min studie er derfor ikke spesifikt rettet mot enkelte trinn.

3.4 Analyseprosessen

I kvalitative analyser foregår ofte datainnsamlingen, utvalget og selve analysen samtidig (Grønmo, 2016, s. 180), og nye valg og prioriteringer gjøres underveis i prosessen.

Kvalitative studier har den fordel at de gjerne er veldig fleksible (Grønmo, 2016, s. 145), noe som gjør at man kan tillatte seg slike metodiske omstruktureringer, så lenge man hele tiden er klar over valgene man tar og kan begrunne dem. Min studie er intet unntak i så måte, da jeg begynte analyseprosessen med et bredt spekter av materiale for hånden, og snevret meg mer og mer inn etterhvert som det analytiske bildet ble klarere. Dermed har det empiriske utvalget blitt påvirket av den analysen, og således har mitt analytiske fokus også utviklet seg. I forrige delkapittel var jeg inne på at jeg gikk fra å sitte med tjueseks ulike dokumenter til syv, som til slutt ble det gjeldende antallet for denne studien. I dette kapitlet skal jeg ta leseren med i den analytiske prosessen, samt diskutere og begrunne de ulike prioriteringene jeg har tatt.

Som tidligere beskrevet, så gikk jeg inn i materialet mitt med et induktivt perspektiv. Dette betyr at jeg ikke har hatt noe predefinert teoretisk rammeverk å forholde meg til, og heller latt de analytiske kategoriene oppstå fra datamaterialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279). Jeg begynte med tjueseks dokumenter, herunder tjueto fordypningstekster skrevet av ulike forfattere på oppdrag fra 22. juli-senteret, to undervisningsopplegg og to presentasjoner. Mitt fokus på dette stadiet var å lese gjennom alle dokumentene for å se etter større mønstre som gikk igjen. Mitt mål var altså å kategorisere hele materialet på et ganske overordnet nivå. Problemstillingen min var på dette tidspunktet ganske generell, og handlet om hva 22. juli-senteret ønsket å formidle om terrorhendelsen. Kategoriene jeg satt igjen med etter denne første analysen, var disse: 1) demokrati; 2) historiefortellingen om 22. juli; 3) rettsstat og rettssikkerhet; 4) norske verdier; 5) tradisjonelle og sosiale medier; 6) terroristen Anders Behring Breivik. Disse kategoriene er veldig generelle, og de tjueseks dokumentene fordelte

seg noenlunde likt på hver kategori. Dette betyr at hver kategori favnet om seg et antall tekster som lå mellom fire til åtte.

Det neste steget i prosessen var å lese gjennom dokumentene med disse seks kategoriene som utgangspunkt. Dette gjorde at jeg i større grad så at én av kategoriene skilte seg ut, nemlig demokratikategorien. Årsaken til at denne kategorien ble spesielt interessant, var at den var representert i et større antall tekster enn de andre kategoriene. I tillegg er demokratitematikken uløselig tilknyttet 22. juli 2011, da daværende statsminister Jens Stoltenberg både uttalte at terroren var et angrep på demokratiet, og at svaret på hendelsen skulle være «mer demokrati» (Regjeringen, 2011). Videre identifiserte jeg flere underkategorier av demokrati, der særlig to stykker ble sentrale: 1) demokratiske verdier og forutsetninger, og 2) trusler mot demokratiet. Det var tydelig at mye av dokumentsamlingen bar preg av disse to underkategoriene, så jeg bestemte meg for at disse skulle utgjøre mitt fokusområde for den videre analysen. Nå satt jeg igjen med én av de opprinnelige seks kategoriene, så det var helt naturlig at en stor del av dokumentsamlingen måtte selekteres bort. Jeg valgte ut de tekstene som eksplisitt handlet om de to nevnte underkategoriene av demokrati. De syv tekstene nevnt ovenfor handler på hver sin måte om det jeg har kategorisert som demokratiske verdier, holdninger eller trusler mot demokratiet. De to undervisningsoppleggene jeg hadde analysert handlet om radikaliserings og trening i diskusjonssituasjoner, og var således høyst relevante for min oppgave. Det viste seg derimot at disse ble fjernet fra 22. juli-senterets nettside i løpet av analyseperioden, og erstattet av to nye opplegg om kildekritikk og historieformidling. På grunn av dette ble undervisningsoppleggene ekskludert fra det endelige materialet. Slike utfordringer kan man møte på når man arbeider med nettbaserte ressurser, så da må man tilpasse seg deretter. Dermed var det syv tekster som skulle analyseres en tredje gang.

Gjennom denne tredje analytiske gjennomgangen, så hadde jeg altså da demokratikategorien å forholde meg til, med de to underkategoriene som mer spesifikke retningslinjer. Fauskanger og Mosvold (2014, s. 133) skriver at konvensjonelle innholdsanalyser ofte kjennetegnes av flere gjennomlesninger av datamaterialet, med den hensikt å utvikle og revidere koder og kategorier gjentatte ganger. Denne tredje gjennomgangen førte til at jeg kunne identifisere underkategorier på et tredje nivå, noe som ledet til dette endelige kategoriseringskjemaet:

Hovedkategori – nivå 1: Demokrati

Underkategori – nivå 2: Demokratiske verdier og forutsetninger

Underkategori – nivå 3: Demokratisk deltakelse

Underkategori – nivå 3: Tillit til samfunnsinstitusjoner og medborgere

Underkategori – nivå 3: Ytringsfrihet

Underkategori – nivå 2: Trusler mot demokratiet

Underkategori – nivå 3: Utenforskap

Underkategori – nivå 3: Hatprat

Underkategori – nivå 3: Konspirasjonsteorier

Underkategori – nivå 3: Radikalisering og ekstremisme

De syv tekstene jeg analyserte er veldig spesifikke i hvilke tema de tar opp, så tekstene er hver for seg sterkt knyttet til disse tredjenivås underkategorier. Datamaterialet ble finlest en siste gang med disse kategoriene som utgangspunkt, og det er dette skjemaet som utgjør strukturen for denne studiens analysekapittel. Kategoriene ble brukt til å markere sitater i form av setninger og mindre avsnitt, der disse sitatene vil være sentrale i studiens analysekapittel, enten de kommer i direkte eller parafrasert form. Jeg endte altså opp med syv tekster som var analysert til detalj gjennom disse syv enkeltkategoriene på nivå 3. Selv om demokrati generelt er hovedkategorien, så handler underkategoriene i all hovedsak om demokratiske verdier og trusler sett fra et individuelt perspektiv. Deltakelse, tillit og ytringsfrihet blir alle forstått som verdier og forutsetninger som angår individets rolle i demokratiet. Likeledes med de fire truslene, som begynner i det individuelle og påvirker demokratiet nedenfra. På grunn av dette individorienterte fokuset blir for eksempel en kategori som rettsstat og rettssikkerhet utelatt, da dette er en demokratisk verdi som i større grad begynner på det strukturelle nivå. Med et slikt individuelt perspektiv på demokratiet, så er i realiteten *demokratisk medborgerskap* hovedkategorien og dermed det som blir benyttet i min studies problemstilling.

3.5 Validitet og reliabilitet

Som forsker er det helt essensielt at man diskuterer kvaliteten på studien sin gjennom de metodologiske begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Før jeg går over til å diskutere studien i lys av disse, skal jeg se litt på begrepet om *datakvalitet* generelt. Grønmo (2016, s. 237) skriver at man i samfunnsvitenskapelige studier ikke kan måle datamaterialets kvalitet på en generell måte. Datamaterialet må hele tiden vurderes ut ifra den problemstillingen man som forsker ønsker å besvare. Dersom materialet egner seg veldig godt til å besvare en gitt

problemstilling, har vi å gjøre med høy datakvalitet (Grønmo, 2016, s. 237). I denne studien er målet med problemstillingen å finne ut hvordan 22. juli-senteret forstår ideen om det demokratiske medborgerskapet i lys av terrorhendelsen 22. juli, og hvilke konsekvenser dette kan ha. Da mitt datamateriale er hentet fra dette senteret selv, så er det nærliggende å tenke seg at materialet er godt egnet til å besvare problemstillingen. Dette på grunn av at materialet er læringsressurser, spesifikt fordypningstekster om ulike demokratiske verdier, forutsetninger og trusler, 22. juli-senteret selv har fått produsert og publisert. Samtidig er materialet kun tekstuelle undervisningsressurser, og sier derfor bare noe om forslag senteret har til undervisning om 22. juli. Materialet kan ikke si noe om hvordan senteret i praksis jobber med dette temaet, ei heller noe om hvordan materialet faktisk blir jobbet med i klasserommet. For å undersøke disse forholdene, så er det naturlig å tenke seg at andre metoder for datainnsamling kunne blitt brukt, eksempelvis intervju eller observasjon.

Validitet og reliabilitet er to kriterier som også brukes for å vurdere studiens kvalitet. Validitet handler om hvor gyldige datamaterialet og funnene er for å besvare den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241). Man snakker gjerne om samsvaret mellom studiens forskningsdesign og det forskeren har en intensjon om å finne svar på, der høy validitet kjennetegnes av et godt samsvar (Grønmo, 2016, s. 241). Johnson (2013, s. 299) skriver at validitetsbegrepet tradisjonelt sett har vært knyttet til kvantitative studier, men at det absolutt bør være et kvalitetskriterium i kvalitative studier også. Validitet i kvalitative studier blir knyttet til om forskningen er troverdig og plausibel (Johnson, 2013, s. 299). Dersom en studies resultater fremstår som troverdige, på bakgrunn av datainnsamling, utvalg og analysemetode, og samsvaret mellom disse, så er validiteten ofte høy. Som jeg var inne på i forrige avsnitt, så er det naturlig å tenke seg at det kunne vært andre måter man kunne samlet inn data på for å få svar på en tilsvarende problemstilling som min. Johnson (2013, s. 299) skriver at *triangulering* er en effektiv måte å øke en studies validitet på. Dersom jeg hadde supplert datainnsamlingen med å observere en klasses besøk på 22. juli-senteret, så kunne jeg fått et bredere grunnlag til å besvare problemstillingen. Da hadde jeg både hatt de konkrete læringsressursene som ligger åpent tilgjengelig for alle som vil bruke dem, samt sett hvordan senteret jobber med skoleklasser som er på besøk. Det er viktig at forskeren er bevisst på slike forhold, og forholder seg til disse vurderingene underveis i studien. Jeg begrunner mitt valg av metode for datainnsamling med at jeg ønsket å se på ressurser som er tilgjengelige for alle, samt at en supplerende metode antageligvis ville gjort datamaterialet for stort for en studie av dette omfanget. En annen validitetsutfordring som gjerne melder seg i

kvalitative studier er *forskerbias*. Når forskeren inntar en aktiv og subjektiv rolle, som den gjør når det er snakk om fortolkende studier, så er det alltid en fare for at utvelgelsen av data blir påvirket av forskerens egne ønsker (Johnson, 2013, s. 299). I min studie, som er induktiv og fri fra et satt rammeverk, så er dette kanskje den største metodologiske utfordringen. I tillegg har jeg selektert bort en stor mengde materiale fra det opprinnelige utvalget, en prioritering som ble tatt som en følge av en tematisk spesifisering av problemstillingen. Naturligvis kunne andre forskere selektert materialet annerledes, basert på sine egne bias og forforståelser. Samtidig, når forskeren er såpass aktiv som jeg har vært i denne studien, så er det uunngåelig at forskningen påvirkes av dette. Johnson (2013, s. 299–300) fremhever *refleksivitet* som et verktøy mot det problematiske forskerbias: Dette handler om at forskeren hele tiden er kritisk til sin egen bakgrunn og predisposisjon, og hvordan denne kan påvirke forskningen. Min posisjon som subjektiv forsker har i betydelig grad vært tilstede, da jeg både har foretatt utvalgssелеksjon og induktiv analyse, og på grunn av dette har jeg gjennom hele prosessen stilt meg spørsmål om hvorvidt mine prioriteringer er best egnet til å besvare problemstillingen. Samtidig, jeg har gått detaljert inn i prosessen med utvalg av data og kategoriseringen av tekstene, der kriteriene mine gradvis har blitt mer spesifikke. Jeg gikk fra å kategorisere hele materialet i seks omfattende kategorier til å ende med syv tekster kategorisert gjennom syv veldig spesifikke underkategorier. Denne redegjørelsen gjør forskningsprosessen min gjennomskuttig, noe som styrker studiens kvalitet (Bergström & Boréus, 2018, s. 41). Grønmo (2016, s. 259–260) skriver at justering av datainnsamling er en helt essensiell faktor i å styrke kvaliteten på dataene. Dette betyr at forskerens subjektive rolle er viktig, samtidig som forskerbias er en utfordring man hele tiden må være seg bevisst. Hadde jeg gjennomført andre metoder for datainnsamling, for eksempel observasjoner på 22. juli-senteret, så kunne jeg i tillegg ha intervjuet de som underviser de besøkende skoleklassene. Johnson (2013, s. 308) skriver at *member-checking* er en god måte å styrke validiteten på. Dette går ut på at man forhører seg med studieobjektene når det gjelder forskerens konklusjoner. I min studie ville problemet med forskerbias på denne måten fått en mulig løsning, i den grad at jeg kunne snakket med representanter for 22. juli-senteret og hørt om de selv kunne bekrefte eller avkrefte mine konklusjoner om hvordan senteret formidler ideen om demokratisk medborgerskap. Dersom studieobjektene, som i dette tilfellet ville vært levende personer, bekrefter forskerens opprinnelige konklusjoner, vil studiens validitet være styrket (Silverman, 2014, s. 91). Et siste begrepspar jeg skal se på når det gjelder validitet er *indre og ytre validitet*. Disse to brukes ofte i studier som søker å finne en årsakssammenheng, der indre validitet sier noe om hvorvidt den konklusjonen forskeren

trekker faktisk er basert på hans forståelse av årsak og virkning, og ikke andre ignorerte faktorer (Johnson, 2013, s. 303). Ytre validitet handler om hvorvidt dine funn kan generaliseres til andre situasjoner og personer (Johnson, 2013, s. 305). Ingen av disse to har vært noen målsetting for min studie, da den med tanke på indre validitet ikke har noe ønske om å få finne en årsakssammenheng. Min studie ser på hvordan et senter formidler informasjon, og kan således sies å være deskriptiv i sin form. Når det gjelder ytre validitet, så er dette vanligvis ikke noe som angår kvalitativ forskning (Johnson, 2013, s. 305), da slik forskning ofte opererer med et ønske om å beskrive, forstå og forklare enkeltfenomener heller enn brede generaliseringer (Johnson, 2013, s. 305).

Reliabilitet handler om hvorvidt de samme resultatene av en studie forekommer dersom en annen forsker gjennomfører studien på akkurat samme vis, eller hvis samme forsker gjennomfører den samme studien på et annet tidspunkt (Silverman, 2014, s. 83). Bergström og Boréus (2018, s. 40–41) bruker begrepet *intersubjektivitet* om førstnevnte type, der ulike forskere får samme resultat dersom den gjennomfører den nøyaktig samme studien. Kvalitativ forskning preges gjerne av den subjektive forsker, og kommer derfor ofte til kort når det gjelder intersubjektivitet. Likevel bør forskeren være opptatt av å være transparent i sin redegjørelse av fremgangsmåte, slik at andre forskere har muligheten til å gå gjennom studien steg for steg (Bergström & Boréus, 2018, s. 41). Som beskrevet, så anser jeg min gjennomgang av utvalgs- og analyseprosessen for å være detaljert beskrevet. Dog kan det ikke garanteres at andre forskere ville tolket og kategorisert materialet på nøyaktig samme måte. Åpent tilgjengelig tekstmateriale anses for å være mer reliabelt enn for eksempel observasjoner, da førstnevnte er tilgjengelig for alle i en ufiltrert form (Silverman, 2014, s. 87). Observasjonsnotater oppstår fra forskerens egne opplevelser, noe som blir vanskelig for andre å replisere. Reliabilitetsutfordringen i et åpent tekstmateriale ligger derimot i selve kategoriseringen. Dersom man har et standardisert kategoriskjema man kan følge, der det også foreligger tydelige retningslinjer for hvordan dette skal brukes, så styrker man reliabiliteten i kvalitativ tekstanalyse (Silverman, 2014, s. 87). I min studie er kategoriene hentet frem induktivt, noe som gjør at reliabiliteten i denne sammenheng er lav.

Når en forsker gjennomfører én metode for datainnsamling, og i tillegg inntar en aktiv, subjektiv og fortolkende rolle, så reises det flere problemstillinger knyttet til studiens validitet og reliabilitet. Flere av disse problemstillingene har jeg diskutert knyttet til min egen studie, og kommet frem til at det definitivt er utfordringer knyttet til disse to kvalitetskriteriene.

Samtidig har jeg etter beste evne holdt en transparent linje i redegjørelsen av utvalgs-, innsamlings- og analyseprosessen. Dette har jeg gjort for at andre skal vite hvordan jeg har gått frem, og således kommet frem til den analysen jeg har. Likevel er det naturlig å presentere alternative måter å gjennomføre studien på, som på sin måte kunne bidratt til å styrke studiens validitet. Kvalitative studier byr på validitets- og reliabilitetsknyttede utfordringer, og det er derfor viktig at man hele tiden er bevisst disse utfordringene, samt at man diskuterer styrker og svakheter ved studien.

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvilken analysemetode jeg bruker i denne studien, der konvensjonell innholdsanalyse er begrepet jeg bruker. Videre diskuterte jeg studiens vitenskapsfilosofiske utgangspunkt, der den hermeneutiske tolkningstradisjon er den gjeldende retningen. Det neste jeg gjorde var å gå gjennom hvordan jeg selekterte datamaterialet mitt og på hvilket grunnlag dette utvalget ble tatt. Datainnsamlingsprosessen er også redegjort for, noe som har vært en relativt enkel prosedyre i og med at materialet har vært åpent tilgjengelig på nett. Likevel møtte jeg på noen utfordringer, da enkelte av tekstene jeg skulle analysere plutselig var tatt bort fra 22. juli-senterets hjemmeside. Deretter gikk jeg gjennom analyseprosessen steg for steg, før jeg diskuterte studiens styrker og svakheter ut ifra de metodologiske begrepene validitet og reliabilitet. I det følgende kapitlet skal datamaterialet analyseres i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert og diskutert i kapittel 2.

4 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg foreta en analyse av funnene jeg har gjort i analysen av 22. juli-senterets læringsressurser. Analysen vil inneholde presentasjon av funn og en diskusjon av disse gjort med utgangspunkt i ulike tidligere teoretiske og empiriske bidrag, men heller enn å gjennomgå disse hver for seg, gjennomfører jeg dette samtidig. Dette innebærer at analysen vil være tematisk inndelt, basert på hovedkategoriene jeg har funnet i materialet, og at presentasjon av funn og diskusjon av disse vil skje i en samtidig prosess. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene og diskusjonene, men dette vil da gjøres i et mindre omfang enn hva en eventuell avsluttende totaldiskusjon ville forekommet i.

Denne studiens problemstilling er: *Hvordan forstås demokratisk medborgerskap i 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilke didaktiske konsekvenser kan denne forståelsen ha?* Jeg tar sikte på å gjennom denne analysen besvare problemstillingen med utgangspunkt i min empiri og de teoretiske bidragene jeg til nå har presentert, som sammen diskuteres. Dette kapitlet har overordnet en todelt struktur, der de to hovedtemaene er *demokratiske verdier og forutsetninger*, og *trusler mot demokratiet*. Førstnevnte tema handler om hvilke faktorer 22. juli-senteret presenterer som sentrale for at et fungerende demokrati skal være levedyktig, og vil ha tre delkapitler: (1) demokratisk deltakelse; (2) tillit til samfunnsinstitusjoner og medborgere, og (3) ytringsfrihet. I disse delkapitlene vil jeg diskutere hvordan og hvorfor 22. juli-senteret fokuserer på disse som demokratiske verdier og forutsetninger, samt diskutere dem i lys av teori om disse temaene, både i generell og didaktisk sammenheng. Det andre hovedtemaet, *trusler mot demokratiet*, vil ha en firedelt struktur på delkapitlene: (1) utenforskap; (2) hatprat; (3) konspirasjonsteorier; (4) radikaliserings og ekstremisme. Disse fire blir med en slik struktur presentert som fire ulike trusler, men det er viktig å allerede her påpeke at de tre første gjerne er forløpere til den fjerde, og at det derfor eksisterer en relasjon mellom dem. Materialet som er analysert er allerede beskrevet i metodekapitlet, men det er nok fint å gjenta dette utvalget:

Demokratiske verdier og forutsetninger

«Politisk ungdomsengasjement» (Foss, u.å.)

«AUFs hjerte – Utøyas politiske historie» (Moen, u.å.)

«Tillit i Norge etter 22. juli» (Steen-Johnsen et al., u.å.)

«Ytringsfrihet» (Kierulf, u.å.)

Trusler mot demokratiet

«Politisk ungdomsengasjement» (Foss, u.å.)

«Hatprat i klasserommet» (Lenz, u.å.)

«Konspirasjonsteorier» (Dyrendal, u.å.)

«Veier inn i voldelig ekstremisme – og ut igjen» (Bjørgero, u.å.)

Disse bidragene er alle fordypningstekster som handler om de temaene de respektive titlene avslører. Tekstene er veldig spesifikke, og er i utgangspunktet skrevet uavhengige av hverandre. Likevel er det viktig at de forstås som en helhet gjennom den hermeneutiske sirkel, der enkeltdeler og helhet i en tekstuell kontekst forstås i lys av hverandre, og tolkningen foregår deretter. Noen av tekstene berører den samme tematikken, men med ulike vinklinger, slik som teksten om ytringsfrihet og teksten om hatprat. Forholdet mellom disse to diskuteres etterhvert. Andre tekster kan med et analytisk blikk ses i lys av hverandre, selv om det ved første øyekast ikke eksisterer noen relasjon mellom dem. Disse sammenhengene vil komme tydeligst frem i analysedelen, uten at jeg her skal presentere forvirrende eksempler. Før jeg går videre til delkapitlene, så er det viktig å gjenta hva 22. juli-senteret selv beskriver som sitt formål: Senterets oppgave er i all hovedsak å undervise om betydningen av 22. juli, «fundert i demokratiske verdier og medborgerskap» (22. juli-senteret, u.å.-c), noe som gir en forventning om at det demokratiske medborgerskapet forstås på en bestemt måte.

4.1 Demokratiske verdier og forutsetninger

I datamaterialet kommer det frem en historie av hva som kjennetegner et demokratisk medborgerskap og demokratiske verdier. Daværende statsminister Jens Stoltenberg sa allerede i sin tale kvelden 22. juli 2011 at svaret på volden som hadde truffet Utøya og regjeringskvartalet var «mer demokrati» (Regjeringen, 2011). Som jeg har nevnt tidligere, så kom det raskt frem av datamaterialet at 22. juli-senteret har et fokus på dette, slik som her i en tekst om politisk engasjement blant ungdom: «Generasjonen som ble hardest rammet av terrorangrepet på Utøya har svart med mer demokrati.» (Foss, u.å.). Hva som menes med «mer demokrati» er ikke selvsagt, og det har vært et mål med min analyse å finne ut hva 22. juli-senteret legger i dette. Samtidig er det enkeltforfattere som har skrevet disse tekstene, og Stoltenbergs ord ble jo delt med Norge lenge før senteret ble opprettet. Likevel eksisterer det

en forståelse av 22. juli-senterets syn på demokratiske verdier gjennom det utvalgte materialet de har fått produsert og publisert. Denne analysen søker å identifisere og gjøre en større mening ut av disse forståelsene.

Det er særlig fire tekster i tekstutvalget som i stor grad fokuserer på demokratiske verdier, og som dermed kan sies å fortelle noe om senterets forståelse av demokratisk medborgerskap. Disse tekstene handler om a) høyt politisk engasjement og høy deltakelse blant det demokratiske samfunnets borgere, spesielt ungdom (Foss, u.å.; Moen, u.å.); b) høy tillit til samfunnsinstitusjoner og medborgere (Steen-Johnsen et al., u.å.); c) ytringsfrihet (Kierulf, u.å.). Dette delkapitlets struktur vil være organisert etter disse tre verdiene.

4.1.1 Demokratisk deltakelse

Når jeg nå skal se på demokratisk deltakelse som en forutsetning for et godt demokrati, så vil denne delen kun handle om en økende deltakelse og viktigheten av dette. Mangel på deltakelse, i denne oppgaven kalt utenforskap, og hvilke konsekvenser dette har vil bli omtalt i delkapitlet som tar for seg trusler mot demokratiet. Jeg skal i det følgende innledningsvis presentere hva materialet beskriver som deltakelse, altså hva det er og hvordan det kommer til uttrykk. Deretter skal jeg diskutere dette i lys av teori om demokrati, medborgerskap og samfunnsfagdidaktisk teori om demokratisk medborgerskap.

Det sies i teksten «Politisk ungdomsengasjement» at generasjonen som ble rammet på Utøya har svart med «mer demokrati» (Foss, u.å.). Dette var som beskrevet det Jens Stoltenberg oppfordret til i den umiddelbare reaksjonen etter terrorangrepene 22. juli 2011 (Regjeringen, 2011). Foss skriver videre at ungdommers reaksjon i årene som har gått siden angrepene har vært et økt politisk engasjement: Fra 2010 til 2011 steg medlemstallene i norske ungdomspartier med rundt 10 000 medlemmer, i tillegg til at valgdeltaelsen blant førstegangsvelgere steg med 20% ved Stortingsvalget i 2013 (Foss, u.å.). Gjennom å bruke slike tall, så er det tydelig at forfatteren ser på et formelt politisk engasjement, altså det å faktisk registrere seg som medlem i et parti, som et kjennetegn på noe demokratisk.

Samtidig fortelles det at engasjement ikke bare handler om det å faktisk melde seg inn i et politisk parti. Ungdommers politiske engasjement beskrives som i større grad enn før å være basert på enkeltsaker, og at et *ad hoc*-orientert engasjement er det som kjennetegner deltakelse blant ungdom de siste årene (Foss, u.å.). Med denne typen engasjement menes det

deltakelse i demonstrasjoner, underskriftskampanjer og publisering av innlegg i aviser (Foss, u.å.). Det fortelles at engasjementet blant ungdom er like sterkt, om ikke sterkere enn før, men at engasjementet heller retter seg mot nye former for deltakelse (Foss, u.å.).

Politisk deltakelse er kun én form for engasjement blant ungdom, fortelles det, før det videre poengteres at ungdom i større grad enn før deltar i frivillige organisasjoner, som gjerne er av en apolitisk natur (Foss, u.å.). Et slikt engasjement vil, til tross for at det ikke er rettet mot spesifikke politiske orienteringer eller saker, ha en demokratisk dannende effekt:

Unge deltar i stadig større grad i frivillige organisasjoner, også dem som ikke er rettet mot politisk arbeid. Dette er viktig også for demokratiske deltakelse fordi barne- og ungdomsorganisasjoner fungerer som «skoler i demokrati». Gjennom å delta på små og store møter lærer barn og unge demokratisk debatt og å ta avgjørelser i fellesskap. (Foss, u.å., upaginert)

Gjennom dette eksemplet kan vi se en forståelse av demokratisk aktivitet som noe som skal foregå i fellesskap. Et slags ideal for demokratisk atferd blir derfor at man debatterer og fatter avgjørelser i samråd med andre, altså man skal komme frem til felles løsninger. For å knytte dette til teoretiske bidrag om demokratiforståelser, så ser vi her en tydelig kobling til den deliberative demokratimodellen. En slik demokratisk modell vektlegger prosesser som diskusjon, debatt og felles overveielse av ulike argumenter. I et slikt system, så vil «bare utfall som kan få alles bifall i en fri debatt være legitime» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). For å kunne oppnå slike konstruktive debatter, så forutsetter det en viss *kommunikativ rasjonalitet* hos deltakerne. Eriksen skriver at dette handler om debatt deltakernes evne til å begrunne og forsvare sine valg i møtet med deltakere som er uenige med en selv (Eriksen, 1995, s. 22). Når Foss (u.å.) bruker begrepet om «skoler i demokrati», så er det slike egenskaper han mener de ulike ungdomsorganisasjonene lærer opp den engasjerte ungdommen i.

En tekst som handler om AUFs historie, med et fokus på Utøyas rolle i denne, er også inne på dette med opplæring i demokrati. I denne skrives det at Utøyas viktigste misjon har vært å oppøve ungdom i demokratisk arbeid og hvorfor det er så viktig med politisk engasjement (Moen, u.å.). Gjennom hele denne teksten eksemplifiseres det hvordan et stort politisk engasjement blant ungdom kan påvirke den norske rikspolitiske situasjon. Særlig når det gjelder folkeavstemningene om EF og EU i henholdsvis 1972 og 1994, så presenteres det

som helt avgjørende hvilken side AUF landet på, som da ble nei-siden. Dette i motsetning til Arbeiderpartiets partiledelse, og således også datidens styrende Ap-regjeringer ledet av henholdsvis Trygve Bratteli og Gro Harlem Brundtland (Moen, u.å.; Regjeringen, u.å.-a; Regjeringen, u.å.-b). «[...] Ved begge anledninger sto Utøya sentralt.» (Moen, u.å.).

Moens tekst om AUF og Utøya forteller om viktigheten av et politisk engasjement hos de aller mest engasjerte av norske ungdommer. Foss skriver derimot mer om et engasjement blant den allmenne ungdom, og forteller videre om skolens rolle for å engasjere det store flertallet som ikke velger å melde seg inn i politiske ungdomsorganisasjoner: «Skolen fungerer som en utdanningsinstitusjon hvor unge kan lære om demokratiets historie og funksjon i samfunnet, men den er også viktig som en arena for deltakelse og fellesskap» (Foss, u.å.). Én ting er utdanning om demokrati innenfor klasserommets og fagenes rammer, men skolen gir også ungdommer anledning til å delta i skolevalg og elevråd, situasjoner som er mange ungdommers første erfaringer med det praktiske demokratiet (Foss, u.å.). Stray (2014, s. 654) beskriver at man i en pedagogisk kontekst har som oppgave å også fokusere på de praktiske og verdimeslige aspektene ved et demokrati. Disse aspektene, altså hvordan man deltar i demokratiet og hvilket verdigrunnlag som definerer det demokratiske samfunn, samler Stray under fellesbetegnelsen *deltagerdemokratiet* (Stray, 2011, s. 27), og det er disse demokratiske aspektene som utgjør utgangspunktet for skolens rolle i demokratiopplæringen (Stray, 2011, s. 73–75). Biesta (2011) er inne på noe av det samme når han poengterer viktigheten av at elever får kjenne på demokratiske prosesser i praksis. I tekstene til Foss (u.å.) og Moen (u.å.), så vektlegges det praktiske aspektet, mer bestemt et aktivt engasjement, enten det skjer i politiske organisasjoner eller i frivillige, mer apolitiske/ad hoc-baserte organisasjoner, mer enn noe annet i fortellingen om hva som utgjør demokratisk deltakelse. Dette går altså hånd i hånd med det Stray mener er skolens rolle i demokratiopplæring. Vi ser dermed en overenskomst i 22. juli-senterets formidling av hva som er god demokratisk atferd (Foss, u.å.; Moen, u.å.) og hva som ses på som skolens viktigste bidrag i utviklingen av dette (Stray, 2011). 22. juli-senteret virker ikke å legge det store fokuset på å formidle til skoleelever *hvordan* et demokratisk politisk system fungerer, herunder systemets spilleregler, men heller en fortelling om hvor viktig det er å engasjere seg, uavhengig av om det er politisk eller ikke. Dersom man engasjerer seg, så vil man i større grad tilegne seg en evne til å delta i et fellesskap med andre, der man sammen fatter avgjørelser. Slike ferdigheter kan umiddelbart knyttes til medborgerskapsbegrepet, som ifølge Stray handler om det å lære å leve sammen i et politisk fellesskap (Stray, 2011, s. 75). Som Stokke skriver, så handler

medborgerskapsbegrepet ofte om den *aktive* deltakelsen i et demokrati (Stokke, 2017, s. 196), og det er tydelig at 22. juli-senteret ønsker å formidle til skoleelever viktigheten av å innta en slik aktiv rolle. Et interessant eksempel er når det tegnes en sammenheng mellom det at ungdom i dag er sunnere, friskere og mer opptatt av skole, og det at det organiserte engasjementet har økt i takt med denne utviklingen (Foss, u.å.):

Unge i dag både drikker og røyker mindre enn tidligere generasjoner, de er i større grad opptatt av utdanning og de deltar mer enn før i frivillige organisasjoner. Utviklingen der ungdom er mindre opprørske og mer opptatt av skole og utdanning har pågått siden før 2011, og medlemstallene til de frivillige ungdomsorganisasjonene har økt like lenge. Dette er en trend som er viktig å forstå når man skal forklare det økende politiske engasjementet blant ungdom. (Foss, u.å., upaginert)

På denne måten sidestilles høy demokratisk deltakelse med det å prestere bra på andre arenaer i livet, herunder skole og helse.

Når Foss har beskrevet hvordan og hvorfor ungdom engasjerer seg, så går han videre til å fortelle om den manglende politiske representasjonen ungdom opplever på nasjonalt og lokalt nivå. Kun i overkant av 10% av Stortingets representanter er under 30 år, mens denne befolkningsgruppen utgjør hele 37% av Norges befolkning. Samtidig er rundt 20% av alle stemmeberettigede mellom 18 og 29 år (Foss, u.å.). Slik presenteres det en skjevfordeling i favør de voksne over 30 år. Den samme tendensen ser man ifølge Foss på kommunenivå (u.å.). Når disse tallene er presentert, så kommer det frem at i kommunene som gjennomførte en forsøksordning med å la 16- og 17-åringene få stemmerett, så økte andelen unge representanter betydelig (Foss, u.å.). Forklaringen på dette er ifølge Foss både at unge velgere ga personstemmer til unge representanter, samt at partiene i større grad satte unge på sine lister (Foss, u.å.). Det å senke stemmerettsalderen blir deretter presentert som et mulig tiltak for å øke det politiske engasjementet blant ungdom (Foss, u.å.). Nå har altså lavere stemmerettsalder blitt presentert som et tiltak som øker representasjonen av unge velgere, samt som et tiltak som kan bidra til å øke ungdomsengasjementet. På denne måten går lavere stemmerettsalder inn i fortellingen om deltakelse blant ungdom som nøkkelen til å på sikt øke det demokratiske medborgerskapet i samfunnet. Implisitt i dette ligger det altså et budskap som sier at dersom ungdommer vil ha mer innflytelse i samfunnet, så må deltakelsen blant denne gruppen opp. Foss avslutter sin tekst med dette sitatet: «Hver enkelt stemme har noe å

si, og hver ungdom som engasjerer seg gjør demokratiet vårt sterkere» (Foss, u.å.). Ansvaret plasseres med dette på ungdommene, og det kommer tydelig frem at god demokratisk atferd kjennetegnes av et aktivt engasjement, både gjennom bruk av stemmerett og engasjement på organisasjonsnivå. Stokke (2017) beskriver som tidligere presentert ulike dimensjoner ved medborgerskapsbegrepet, altså medborgerskap forstått som medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltakelse. Det er ikke noen tvil om at 22. juli-senteret i dette tilfellet fokuserer på medborgerskap forstått som deltakelse, og tekstene som handler om demokratisk deltakelse forteller til skoleelever, både eksplisitt og implisitt, hvorfor det å delta er essensielt for at det demokratiske systemet både skal opprettholdes og utvikles. Med et slikt fokus, så gis det implisitt et inntrykk av at medborgerskap forstått som rettigheter ikke er like sentralt i 22. juli-senterets fremstilling av deltakelse. Det fokuseres ikke på rettighetene man har til å delta, men heller deltakelsen i seg selv. I tillegg er det ikke noe fokus på medborgerskap forstått som medlemskap, da det ikke er sentralt hvorvidt du er en del av det etniske eller nasjonale fellesskapet når du deltar. Når 22. juli-senteret ikke retter perspektivet på nasjonalitet eller etnisitet i forbindelse med deltakelse, så kan man forstå det som at det er den politiske og demokratiske deltakelsen som er viktig, og at alle som opererer innenfor denne sfæren er en del av fellesskapet. Dermed snakker vi om et demokratisk fellesskap heller enn et etnisk eller nasjonalt.

4.1.2 Tillit

Den andre av de demokratiske verdiene jeg skal se på som står i fokus i 22. juli-senterets tekstmateriale er *tillit*. I motsetning til demokratisk deltakelse, som er en forutsetning som bygger på en mer aktiv rolle hos samfunnets deltakere, så ligger tillit mer som en passiv, underliggende faktor. Politisk tillit handler om at samfunnsborgerne stoler på at det styrende regimet ivaretar deres interesser på en god måte, selv uten at det gjennomføres en stadig overvåkning av dem som til enhver tid sitter på makten (Easton, 1975, s. 447). Steen-Johnsen et al. (u.å.) bruker i sin tekst skrevet for 22. juli-senteret, «Tillit i Norge etter 22. juli», en lignende, men litt mer generell definisjon: «Tillit betyr grunnleggende sett at vi har tro på at andre ikke vil skade oss med vilje og at de vil prøve å ta hensyn til oss så langt det er mulig» (Steen-Johnsen et al., u.å., upaginert). En slik definisjon vektlegger en mer sosial form for tillit, som handler om den mellommenneskelige tilliten mellom et samfunns borgere, men det er ingen hindre mot å overføre denne definisjonen til det politiske nivået, slik David Easton (1975) gjør med sin definisjon: Han skriver at tillit handler om at «[...] the political system

(or some part of it) will produce preferred outcomes even if left untended» (Easton, 1975, s. 447). Vi ser dermed en likhet mellom Easton (1975) og Steen-Johnsen et al. (u.å.) i det at tillitsbegrepet handler om at borgerne har en forståelse av at de blir tatt hensyn til, enten det er av politiske eller andre aktører. Når Steen-Johnsen et al. (u.å.) har definert tillitsbegrepet, går de videre til å forklare hvorfor tillit er en viktig faktor i et demokratisk samfunn. Fokuset her ligger på befolkningens evne til å samarbeide: «En viktig grunn til at tillit kan ha slike positive effekter er at det setter folk i stand til å samarbeide bedre fordi de stoler på hverandre.» (Steen-Johnsen et al., u.å., upaginert). I denne sammenhengen forstås ikke samarbeid som det politiske, deliberative verktøyet vi ser i tekstene som handler om demokratisk deltakelse, men heller som et verktøy for å takle nasjonale kriser, slik 22. juli var for Norge (Steen-Johnsen et al., u.å.). Tillitsbegrepet blir dermed utelukkende satt i en krisekontekst, der høy tillit settes i sammenheng med a) en samling rundt politiske ledere og deres evne til å lede landet gjennom en krise; b) tilliten til medborgere (Steen-Johnsen et al., u.å.). Videre går forfatterne over til å presentere statistiske funn på tillit i Norge etter 22. juli, og uten at jeg skal bruke for mye plass på å presentere disse funnene, så er kjernen i undersøkelsene at den politiske og sosiale tilliten gikk kraftig opp i den umiddelbare tiden etter terrorhendelsen. Deretter fant forfatterne ut at tilliten etter litt tid gikk tilbake til det nivået den lå på før 22. juli 2011, som i den internasjonale sammenheng har vært stabilt høyt (Steen-Johnsen et al., u.å.).

Easton skiller mellom to typer tillit: *spesifikk* og *diffus tillit* (1975, s. 437). Den spesifikke tilliten knyttes til bestemte politiske autoriteter og deres handlinger (Easton, 1975, s. 437–438), mens den diffuse tilliten handler om tilliten til det politiske systemet generelt (Easton, 1975, s. 444–445). Steen-Johnsen et al. skriver at tillitsøkningen i Norge etter 22. juli handler om flere forhold: På den ene siden må tillitsøkningen ses i lys av regjeringen og Stortingets, men også statsminister Jens Stoltenbergs rolle i krisehåndteringen. Den spesifikke tilliten til de konkrete politikerne, samt til politiet og frivillige organisasjoner, økte betydelig i tiden etter terroren, til tross for at det raskt ble satt lys på store samfunnssikkerhetsmessige svakheter i terrorberedskapen (Steen-Johnsen et al., u.å.). På den andre siden, så handler tillitsøkningen ifølge Steen-Johnsen et al. (u.å.) om en mer diffus tillit til samfunnets verdier generelt. Easton bruker hovedsakelig diffus tillit om tilliten til det politiske systemet (1975, s. 444–445), men det er nærliggende å anta at høy tillit til et demokratisk system også påvirker oppslutningen rundt mer sosiale verdier som mangfold, toleranse, fellesskapsfølelse. Det beskrives nemlig at tilliten til personer med andre religioner og nasjonaliteter også økte etter

22. juli, noe som tydelig er unikt med det norske samfunnets reaksjon på terrorangrep (Steen-Johnsen et al., u.å.). Steen-Johnsen et al. forklarer dette på denne måten:

Et viktig poeng når det gjelder økningen i tillit til dem med annen nasjonalitet og religion er at terroristen i dette tilfellet var en etnisk norsk mann, og at det derfor var liten grunn til å forbinde terroren med muslimer eller innvandrere. (Steen Johnsen et al., u.å., upaginert)

Avslutningsvis i teksten om tillit i Norge etter 22. juli, så kommer Steen-Johnsen et al. (u.å.) med noen «spørsmål til ettertanke». Her gir man skoleelever, som jo er tekstens målgruppe, insentiv til å tenke kritisk rundt dette med høy tillit som en demokratisk verdi. Tre diskusjonsspørsmål lanseres i avslutningen av teksten:

- 1) Kan høy tillit føre til naivitet og likegyldighet hos befolkningen?
 - 2) Var tillitsøkningen etter terrorhendelsen virkelig så allmenngyldig som teksten til nå har postulert? Blant annet nevnes det at Fremskrittspartiets velgere opplevde lavest økning i tillit.
 - 3) Ville den norske reaksjonen på 22. juli vært den samme dersom gjerningsmannen var av en annen etnisk opprinnelse?
- (Steen-Johnsen et al., u.å.)

I teksten til Steen-Johnsen et al. (u.å.), så fortelles det innledningsvis at tillit er en viktig demokratisk verdi. Samtidig kommer det ikke frem noen videre redegjørelse av denne påstanden, da teksten i all hovedsak handler om tillit i form av den norske reaksjonen etter 22. juli 2011. Det fortelles at det er vanlig at tilliten til statsledere og maktapparat øker etter slike hendelser, men at Norge skiller seg ut i internasjonal kontekst ved at tilliten til personer med annen religion og nasjonalitet også økte (Steen-Johnsen et al., u.å.). Det man dermed kan trekke ut av denne fortellingen om tillit som verdi etter 22. juli, er at det skjedde en mobilisering rundt det etablerte systemet, herunder også det flerkulturelle Norge, begge elementer som Breivik ønsket å angripe. Det er vanskelig å omtale tillit som en demokratisk verdi man kan lære opp hos elever, men det at 22. juli-senterets læringsressurser forteller en historie om at den sosiale og politiske tilliten i Norge økte etter et slikt angrep på demokratiet (Steen-Johnsen et al., u.å.), kan nok likevel gjøre at elever får et inntrykk av hvorfor tillit ses på som noe demokratisk. Dette kan være tilfellet fordi fortellingen blir at motreaksjonen på et

angrep på demokratiet rett og slett var økt tillit. Stray skriver at skolen har som oppgave å undervise elever *om* demokrati, *for* demokratisk deltakelse og *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 22). Selv om elevene undervises om tillit som demokratisk verdi på en noe implisitt måte, så får de likefullt en forståelse av at tillit er en sentral faktor i ethvert fungerende demokratisk samfunn, både når det gjelder det politiske og det mellommenneskelige. Når elever undervises *for* demokratisk deltakelse, altså at de blir forberedt til å senere innta rollen som demokratiske medborgere, så skriver Stray (2011, 107–108) at de «får holdninger og verdier som aktiverer demokratisk beredskap og forståelse for demokratiske prosesser». Gjennom å lese denne fortellingen om tillitsøkningen i Norge etter 22. juli, så får de en forståelse av *hvorfor* tillit er en demokratisk verdi. Samtidig, som jeg har diskutert, så er ikke høy tillit noe man kan lære elevene å tilegne seg eller opparbeide seg, på samme måte som andre «demokratiske verdier». Hunnes (2015, s. 126) skriver at skolen har et ansvar når det kommer til å overføre et bredt sett verdier fra generasjon til generasjon, og i en demokratisk sammenheng, så fremheves likeverd og medvirkning som særlig viktige. Der man kan lære elever at alle mennesker har samme verdi, så er det noe annet med tillit; tillit bygges opp i det mer ubevisste gjennom daglige erfaringer med storsamfunnet og det politiske systemet, men skolen kan gjøre elevene kjent med at tillit er sentralt i ethvert fungerende demokrati, slik at de får en forståelse av at høy tillit er nært tilknyttet det demokratiske verdigrunnlag. I tillegg gir Steen-Johnsen et al. (u.å.) elevene muligheten til å utøve kritisk tenkning når det kommer til den høye tilliten i Norge, slik som presentert ovenfor, noe som også går hånd i hånd med Strays forståelse av undervisning for demokratisk deltakelse: «Elevene utvikler kritisk tenkning, og er i stand til å se en sak fra flere sider» (2014, s. 659). Elevene får altså muligheten til å se at høy tillit også kan ha negative konsekvenser, samtidig som de får nyansert bildet av hvilke personer som tilliten økte hos. Kanskje viktigst i denne sammenhengen; diskusjonen om terroristens etniske bakgrunn reises. På denne måten kan elevene få muligheten til å diskutere og tenke kritisk rundt hendelsen 22. juli 2011 opp imot andre terrorhendelser, der gjerningspersonen kanskje var av en annen bakgrunn enn majoritetsbefolkningen. Dersom gjerningspersonen hadde hatt en etnisk minoritetsbakgrunn, så kan det tenkes at hele reaksjonsbildet når det gjelder tillit hadde sett annerledes ut. Steen-Johnsen et al. (u.å.) diskuterer dette, og forteller at terrorisme begått av noen som ikke er «av våre egne» ofte gir et helt annet grunnlag for hvordan samfunnet reagerer i tiden etterpå.

Gjennom å evne å se tillit som verdi gjennom et kritisk blikk, så får elevene muligheten til å se at tillit er noe som varierer mellom ulike samfunn og situasjoner. Skolen kan ikke ha som oppgave å lære elevene at høy politisk og sosial tillit er noe som alltid skal være gjeldende. Plutselig befinner man seg i et samfunn hvor maktapparatet ikke gjør seg fortjent til befolkningens tillit, og da er det heller viktigere å lære elevene å ha det Stray kaller «demokratisk beredskap» (2014, s. 659). Børhaug (2005) er inne på dette når han bruker begrepet myndiggjøring. Elevene må utvikles til å bli selvstendige individer, som evner å være kritisk til den politiske makten. Et kritisk blikk på tillit er så absolutt en del av myndiggjøringen, i den grad elevene evner å se tillit som en verdi man må gjøre seg fortjent til, til og med når man er styringsmakten. Som Steen-Johnsen et al. (u.å.) er inne på, så kan høy tillit føre til likegyldighet og naivitet, noe som lett kan utvikle seg til å bli et problem i demokratiske samfunn. Blant annet nevnes større og større statlig overvåkning som en demokratisk utfordring: «For eksempel er det slik at de med høy tillit til myndighetene ser ut til å være lite kritiske til ulike overvåkningstiltak fra myndighetenes side» (Steen-Johnsen, et al., u.å., upaginert). I slike tilfeller er det viktig at samfunnet kan gjenkjenne når slike tiltak i altfor stor grad griper inn i personlige rettigheter. Gjennom å fortelle elever at høy tillit er en viktig faktor i fungerende demokratier, men at det samtidig er helt essensielt at befolkningen evner å være observant på eventuelle demokratiske utfordringer, med andre ord at den er gjort myndig (Børhaug, 2005), så vil undervisningen på en noenlunde god måte gjennomføre sitt demokratiske mandat, som Stray (2011, 2012) skriver om. Da får elevene viktige kunnskaper om demokratiet, samt at det utvikles en evne til å tenke kritisk rundt noe man i utgangspunktet tenker på som en positiv demokratisk verdi. Samtidig er dette en nyansering som kan være vanskelig for alle elever å forstå, så bare det å bli informert om tillit som demokratisk verdi, kan tenkes å være utilstrekkelig i undervisningsøyemed. Her kan undervisning *gjennom* demokrati (Stray, 2012), som den praksisorienterte tilnærmingen det er, være enda mer nyttig, i den grad at elever faktisk får oppleve hvorfor høy tillit er viktig. Samtidig er det helt avgjørende å forstå at høy tillit ikke er noe man til enhver tid kan velge å ha, og at høy tillit og et fungerende demokratisk valgt maktapparat opererer i en gjensidig avhengig relasjon. En slik demokratisk beredskap kan ifølge Biesta (2011) kun utvikles gjennom læring i demokrati, som han mener knyttes til praktiske situasjoner.

4.1.3 Ytringsfrihet

Ytringsfrihet er den andre av demokratiske verdier jeg har identifisert i 22. juli-senterets læringsressurser for skoleelever. Jeg har til nå presentert og diskutert demokratisk deltakelse og tillit som viktige faktorer i ethvert fungerende demokrati, og på hvilken måte 22. juli-senteret fremstiller disse. Til forskjell fra demokratisk deltakelse, som handler om verdien av engasjement og aktivitet, og tillit, som er et mer erfaringsoppbygd verdiabstrakt elever vanskelig kan læres opp til å ha, så presenteres ytringsfriheten som en rettslig og juridisk verdi (Kierulf, u.å.). Dette gjør at ytringsfriheten er en demokratisk faktor og verdi skolen på en konkret måte kan undervise om og opplære elever til å støtte. Kierulfs tekst «Ytringsfrihet» er det som utgjør grunnlaget for dette delkapitlet, og er teksten 22. juli-senteret har tilgjengelig for å presentere ytringsfrihet som demokratisk verdi.

Kierulf (u.å., upaginert) begynner i sin tekst med å definere ytringsfrihet som begrep: «Ytringsfrihet er den friheten alle mennesker har til å gi uttrykk for det de mener og har lyst til å si noe om». Videre går hun over til å poengtere at den ikke er ubegrenset, men at ytringer som sårer og opprører også beskyttes av ytringsfriheten (Kierulf, u.å.). Denne definisjonen er i tråd med menneskerettighetene, som poengterer at ytringsfriheten kan begrenses dersom ytringene rammer forhold som nasjonal sikkerhet, andre personers omdømme og forebygging av kriminalitet, for å nevne noen (Utlendingsdirektoratet, u.å.).

Nå er altså det juridiske grunnlaget lagt, og forfatteren går videre til å definere ytringer generelt, der det også diskuteres hvordan ytringer hele tiden må ses i en kontekst. Deretter foretas det en filosofisk-historisk diskusjon av ytringsfriheten, og hvorfor den må beskyttes, før ytringsfriheten settes i sammenheng med demokratiet: «Den er en forutsetning for demokratiet – uten frie ytringer, ingen fri informasjon, ingen fri meningsdannelse og intet reelt grunnlag for demokrati [...]» (Kierulf, u.å., upaginert). Her blir ytringsfriheten plassert i den demokratiske konteksten gjennom at den er viktig for demokratiske deltakers mulighet til å delta i den frie meningsutvekslingen. Altså, demokratiet fortelles igjen å være avhengig av enkeltpersoner og organisasjoners rett og ansvar til å delta i debatten, slik som beskrevet i delkapitlet om demokratisk deltakelse. Med et slikt fokus på ytringsfriheten, der det fortelles at demokratiet ikke reelt kan eksistere uten den, så opererer Kierulf og 22. juli-senteret innenfor de kollektive demokratiforståelsene, herunder den republikanske og den deliberative (Habermas, 1995; Eriksen, 1995; Eriksen & Weigård, 1999). Disse demokratiforståelsene vektlegger den kollektive samtalen, diskusjonen og debatten som selve fundamentet for demokratiet som styreform. Når Kierulf poengterer at demokratiet ikke har noe grunnlag uten

den frie meningsutvekslingen og -dannelsen, så er hun i samsvar med disse to demokratiforståelsene. Den liberale demokratimodellen fokuserer på at staten ikke skal gripe inn i den personlige friheten (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154), og gjennom en slik demokratiforståelse, så vil ytringsfriheten også være viktig, men da som en frihet *fra* statlige inngrep heller enn en viktig faktor for å støtte opp om den politiske debatten (Lysaker, 2018, s. 92). I den liberale demokratimodellen, så er borgerne passive aktører som kjempes om av de aktive aktørene, typisk de politiske partiene (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154–155). Kierulf (u.å.) fremhever den demokratiske viktigheten av ytringsfrihet på en annen måte enn dette, da individets deltakelse i samfunnsdebatten står sterkt som verdi. Det må påpekes at Kierulf også reiser denne distinksjonen mellom ytringsfriheten som en frihet *fra* statlige inngrep og som en frihet *til* å delta i samfunnsdebatten. Førstnevnte frihet karakteriseres som en *negativ* frihet, mens sistnevnte er en *positiv*. Det poengteres at stater i dag har et helt annet ansvar for å fremme ytringsfriheten som positiv frihet, da ulike tiltak hele tiden iverksettes for å fremme en aktiv bruk av ytringsfriheten. Særlig nevnes tiltak som forbud mot trusler mot dem som ytrer seg, støtteordninger som bidrar til mediemangfold og dermed meningsmangfold og støtteordninger til å ta høyere utdanning, slik at den offentlige debatten i større grad vil bli en opplyst samtale (Kierulf, u.å.).

Teksten til Kierulf (u.å.) avsluttes med å gå nærmere inn på hvilke begrensninger vi har for ytringsfriheten. Som nevnt, så er det noen ytringer som juridisk begrenses og forfatteren lister opp disse: «[...] trusler, ærekrenkelses, privatlivskrenkelses, trakassering og grovt pornografiske, diskriminerende og hatefulle utsagn.» (Kierulf, u.å., upaginert). Denne listen av ytringer fokuserer til forskjell fra Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) i større grad på det nære og mellommenneskelige nivå, mens EMKs begrensninger også retter seg mot det nasjonale og samfunnsmessige nivå, der eksempelvis ytringer som truer nasjonal sikkerhet også kan begrenses (Utlendingsdirektoratet, u.å.). Utover en slik redegjørelse av ytringsfrihetens rammer, så gir ikke teksten mye rom til å diskutere ytringsfrihetens plass i samfunnet. Det kan tenkes å være fordi den av de aller fleste ses på som et utelukkende gode i demokratiske samfunn, og at det derfor ikke er noe poeng i å la elever tenke kritisk rundt selve ytringsfriheten. Børhaug (2005, s. 178) skriver at det ofte kan være vanskelig å tilrettelegge for kritisk tenkning rundt verdier som «man med gyldighet kan hevde at sosiale forhold burde rette seg etter [...]». Det er til å forstå at det er vanskelig å legge opp til diskusjoner rundt hvorvidt ytringsfriheten er en god demokratisk verdi eller ikke, men en kunne sett for seg å la elever diskutere rundt ytringsfriheten i forbindelse med den aktuelle

no-platforming-debatten som foregår i store deler av den vestlige verden. No-platforming handler om å ikke tilby personer eller organisasjoner med kontroversielle meninger en taleplattform (O’Keefe, 2016, s. 86). Dette begynte som en trend ved amerikanske universiteter, og debatten har gått rundt en slik strategi kan karakteriseres som brudd på ytringsfriheten. Dette er diskusjoner elever kan tenkes å ha nytte av, da ytringsfrihetens rammer diskuteres på en mer praktisk måte enn den rent juridiske. Kritikerne av no-platforming mener meningsmangfoldet ødelegges, særlig når dette foregår på universiteter og høyskoler, som i utgangspunktet skal være politisk nøytrale arenaer (Cram & Fenwick, 2018, s. 853). Tilhengerne av dette hevder at ytringsfriheten ikke gir rett til et publikum, og at akademiske arenaer ikke har noe ansvar for å tilby en talerstol til alle som ønsker det (O’Keefe, 2016, s. 87). Disse spørsmålene kan gi elever muligheten til å diskutere hvor langt offentlige og private organisasjoner skal strekke seg for å fremme et meningsmangfold, selv om meningene som trer frem er kontroversielle, og i manges øyne også ekstreme.

Når Kierulf (u.å.) skriver om ytringsfrihetens begrensninger, så skriver hun at den begrensningen man kjenner på i det hverdagslige og sosiale livet, altså folkeskikken, ofte er av større betydning enn de juridiske begrensningene. Et samfunn ville sett veldig annerledes ut dersom alle gikk rundt og sa det de til enhver tid tenkte. Vi blir oppdratt til å moderere oss ut ifra ulike situasjoner, og sosiale forhold er til enhver tid avgjørende for hvordan vi ytrer oss. Lysaker (2018) bruker begrepet *ytringsansvar*, og han går med dette inn på mye av det samme som Kierulf beskriver. Med begrepet *ytringsansvar*, så mener Lysaker at man må finne en balansegang mellom det å hele tiden forsvare ytringsfriheten juridisk, og det å ha et moralsk ansvar for hvordan man ytrer seg (2018, s. 87). Dette knytter så Lysaker til ideen om det demokratiske medborgerskap: Når man utvikler seg til å bli en demokratisk medborger, en prosess skolen og samfunnsfaget har en viktig rolle i, så tilegner man seg også et moralsk kompass som forteller en noe om hvordan man skal oppføre seg (Lysaker, 2018, s. 87). Man blir en deltaker i et demokratisk samfunn, der man hele tiden møter mennesker med ulike bakgrunner, enten dette er kulturelt, religiøst, etnisk, politisk, seksuelt eller andre. Kierulf (u.å.) tar gjennom dette opp en medborgerskapelig forståelse av ytringsfriheten også, idet hun påpeker at ytringsfriheten i virkeligheten er noe mer enn kun en juridisk rettighet alle har. Noe av det moralske som ligger i et *ytringsansvar* er at man anerkjenner at andre mennesker kan bli såret av det man ytrer. En konsekvens av dette vil ofte være at ytringene truer andre til taushet (Lysaker, 2018, s. 101). Som demokratisk medborger, så vil man av natur være positiv til et meningsmangfold, slik at mye av motivasjonen for å ikke ytre det man til enhver

tid tenker og mener ligger i det at man ønsker et sunt og trygt debattklima. Dette ligger tett opp mot det Kierulf (u.å.) beskriver som selvbegrensning gjennom folkeskikk, men i Lysakers beskrivelse av ytringsansvaret, så ligger det også et ønske om å opprettholde et trygt demokratisk klima (2018, s. 101–102), i tillegg til en naturlig empati for andres følelser. Man må dermed, etter idealet om ytringsansvar, tenke over konsekvensene av sine ytringer på et større nivå enn kun basert på om man sårer andre eller ikke.

Selv om Kierulf sin tekst (u.å.) innehar visse perspektiver på det medmenneskelige ved ytringsfriheten, så opererer hun først og fremst med en forståelse av ytringsfrihet som et juridisk begrep, altså en rettighet enhver borger har. Dette er i samsvar med det den liberale demokratimodellen som forstår demokratiet som beskytter av individers rettigheter (Stray, 2011; Eriksen & Weigård, 1999). Stokke (2017, s. 196) beskriver dette sett ut ifra borgernes perspektiv som «citizenship as rights». Innenfor en slik forståelse, så er det mer riktig å definere borgernes status som et statsborgerskap heller enn et medborgerskap, da borgernes rettigheter og juridiske status i større grad står i fokus enn deres aktive og deltakende rolle. Når Kierulf ser på ytringsfriheten som en juridisk rettighet, så legges det lite vekt på ansvaret borgerne har når de ytrer seg, utover det at de må forholde seg til lovverket. Samtidig skriver Kierulf (u.å.), som jeg har vært inne på, et avsnitt om ytringsfrihet basert på allmenn, hverdagslig folkeskikk. Her er hun mer på lag med ideen om et medborgerskap, der man som borgere føler et større ansvar for ytringene sine utover det rent juridiske. Likevel kommer det lite frem hvordan dette henger sammen med demokratiet, på den måten som Lysaker (2018) beskriver. 22. juli-senteret gir ikke elevene en god mulighet til å tenke på sitt ytringsansvar sett i sammenheng med det demokratiske samfunnet de skal vokse opp til å bli en del av, hverken gjennom Kierulfs tekst eller andre former for refleksjonsoppgaver. Både læreplanen i samfunnsfag og i politikk, individ og samfunn har nedskrevet i sine formål at fagene skal oppøve elevene til et *aktivt* medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2; Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 2), noe som innebærer at man skal bli klar over hvordan våre handlinger påvirker samfunnet rundt oss. Ut ifra disse styringsdokumentenes retningslinjer, så vil man med bakgrunn i et medborgerskapsperspektiv karakterisere 22. juli-senterets snevre fokus på ytringsfriheten forstått som juridisk rettighet som noe problematisk. Elevene vil i all hovedsak sitte igjen med et inntrykk om at så lenge de holder seg innenfor lovens rammer, så vil ikke ytringene deres ha noen større, samfunnsmessige konsekvenser. En slik vurdering finner støtte i Berge (2012, s. 100), som er helt tydelig på at skolen har en viktig rolle i å gi elevene en god nok forståelse av sitt ytringsansvar og sine ytringsnormer.

Hafslund (2018, s. 77) har i sin forskning om undervisning om 22. juli funnet at flere lærere setter ytringsfriheten inn i forklaringen av hvordan terrorhendelsen kunne skje. Flere lærere mener fremveksten av ekstreme ytringer, som ofte beskyttes av ytringsfriheten, gjør at ekstreme tankesett får muligheten til å vokse frem (Hafslund, 2018, s. 77). Med disse funnene, så blir det ekstra viktig at undervisningen om 22. juli får et fokus rettet mot ytringsfriheten og hvilket ansvar vi alle har når vi benytter oss av den.

4.2 Trusler mot demokratiet

Til nå har forståelsen om 22. juli 2011 handlet om demokratiske verdier og forutsetninger, og jeg har presentert og diskutert verdier som deltakelse, politisk og sosial tillit, samt ytringsfriheten i lys av relevante teoretiske perspektiver. Naturligvis er det en annen side ved demokratifortellingen om 22. juli også: Denne handler om de utfordringene som til enhver tid kan være med på å true demokratiet som system. 22. juli-senteret forteller i sine ressurser om et bredt spekter av slike utfordringer og trusler, og det er dette spekteret dette kapitlet skal ta for seg.

Først og fremst beskrives utenforskap som den store trusselen, men konsekvensene av at noen faller utenfor, er selvfølgelig et sammensatt bilde. I tilfellet 22. juli 2011 så man den mest ekstreme konsekvensen, da én person alene gikk til angrep og drepte 77 mennesker (22. juli-senteret, u.å.-d). Likevel kan vi ikke som samfunn vente med å se på utenforskap som en demokratisk trussel først når slike ekstreme angrep rammer oss, da konsekvensene som er mindre ekstreme også kan ha alvorlige følger for demokratiet.

Dette kapitlet vil være tredelt: Første del vil handle om utenforskap, særlig når det gjelder blant ungdommer. Der forrige delkapittel så på demokratisk deltakelse som en nødvendig faktor for demokratiet, så vil dette kapitlet se på deltakelsens motstykke, utenforskapet.

Andre og tredje del vil se på atferd og holdninger som kan true demokratiet og samfunnet, da med fokus på hatprat og konspirasjonsteorier. Disse avvikende holdningene og tankesettene har ulike konsekvenser, noe som også skal presenteres og diskuteres. Fjerde og siste del vil se på utenforskapets mest ekstreme resultater, nemlig radikaliserings og ekstremisme. Her vil jeg diskutere 22. juli-senterets fremstilling av typiske personlighetstyper som blir radikalisert, samt hvilke tiltak som beskrives som nyttige. Begrepene radikaliserings og ekstremisme forstås som henholdsvis en prosess og et utfall, der ekstremismen kan komme i en voldelig form eller ikke. Radikaliseringen fører til ekstremismen, og 22. juli-senteret gir et tydelig

bilde på hvilke typer mennesker som er radikaliseres. Denne typologien skal diskuteres, og den vil ses i lys av de andre truslene jeg går gjennom, samt tidligere forskning om undervisning om ekstremisme.

4.2.1 Utenforskap

Hva som menes med utenforskap, kan selvfølgelig være mange ting. Foss (u.å., upaginert) skriver dette i innledningen på sin tekst om politisk ungdomsengasjement: «For enkelte grupper er deltakelsen urovekkende lav, og disse gruppene står i fare for demokratisk utenforskap.» I denne teksten legges premisset for utenforskap tydelig frem allerede i innledningen: Utenforskap handler om lav politisk deltakelse. Tidligere har jeg vært gjennom hva Foss legger i politisk deltakelse, og det er hovedsakelig valgdeltakelse og organisasjonsbasert engasjement han bruker som kjennetegn. Videre skriver Foss (u.å., upaginert) dette, under overskriften «De som faller utenfor»: «Til tross for at ungdom generelt viser et sterkt politisk engasjement er det noen grupper som går igjen blant dem som i liten grad deltar politisk.» Gruppene som beskrives er i denne sammenhengen ifølge Foss (u.å.) unge menn, unge som jobber innenfor yrkesfag og unge med innvandrerbakgrunn. Nå har det altså blitt lagt frem at utenforskap er noe som kommer av at man ikke deltar i det politiske, enten det er gjennom å bruke stemmeretten sin eller å engasjere seg i organiserte virksomheter. Med dette er det klart at Foss med utenforskap mener et slags *politisk utenforskap*. Fremover i analysen vil politisk utenforskap handle om mangelen på deltakelse gjennom valg og organisasjoner. Utenforskap kan i tillegg handle om sosiale forhold, heller enn politiske. Foss (u.å.) anvender en politisk vinkling, og denne prioriteringen skal etterhvert vise seg å være problematisk. En regjeringsutnevnt kunnskapsportal om radikalisering og voldelig ekstremisme ser utenforskap mer som et etnokulturelt fenomen:

«Utenforskap» er en bred betegnelse, som i denne sammenhengen brukes for å beskrive manglende tilhørighet til og/eller ekskludering fra storsamfunnet. Når det gjelder voldelig fundamentalisme, rekruttering og radikalisering av unge med kulturell minoritetsbakgrunn knyttes utenforskap ofte til det å forvalte en annen kultur, etnisitet eller religion enn majoriteten. (Salole, 2015, upaginert)

I tillegg beskrives det at andre faktorer også spiller inn når man snakker om utenforskap, eksempelvis sosioøkonomisk status, psykisk og fysisk helse, mobbing og familierelaterte omsorgsproblemer (Salole, 2015).

Etter utenforskapsbegrepet har blitt klargjort, så presenteres det noen konsekvenser av dette: «Med demokratisk utenforskap mener vi at de ikke får deltatt i demokratiske prosesser, og at deres meninger dermed ikke blir hørt.» (Foss, u.å., upaginert). Det som lanseres som den første demokratiske utfordringen som følger av utenforskap er altså en mangel på å bli hørt, og i mer institusjonell sammenheng, så handler dette om manglende representasjon i viktige politiske organer. På denne måten svekkes demokratiet av utenforskapet (Foss, u.å.). Her kan vi se ett perspektiv på utenforskap: det politiske systemet, mer bestemt demokratiet, svekkes som en konsekvens av enkelte gruppers underrepresentasjon (Foss, u.å.). Utfordringen ligger altså i det at manglende representasjon fører til et mindre representativt politisk styre, og at demokratiet svekkes gjennom at det ikke tar nok vare på alle sine borgere. Den første konsekvensen kan dermed først og fremst sies å være sett gjennom demokratiets perspektiv, heller enn gjennom borgernes perspektiv.

Videre beskriver Foss hvordan dette kan påvirke de underrepresenterte: «Dersom disse gruppene heller ikke deltar, og på den måten får sin stemme hørt i demokratiet, er det en reell risiko for at disse gruppene mister tilliten til det demokratiske systemet.» (Foss, u.å., upaginert). Nå er konsekvensene av utenforskap rettet mot det enkelte individ, og det er tillit som trekkes frem som det som svekkes. Jeg har tidligere vært inne på hvordan høy tillit blir beskrevet som en demokratisk verdi, men her presenteres det én måte den lave tilliten oppstår på. «I sin mest ekstreme konsekvens kan dette føre til at mennesker blir radikalisert og bruker vold for å få sin stemme hørt.» (Foss, u.å., upaginert). Nå er årsakskjeden lagt, og vi ser at den går fra lav deltakelse til radikalisering, via mangel på representasjon. I sin mest ekstreme konsekvens, vel å merke.

Som jeg har beskrevet, så fokuseres det i Foss sin tekst, og dermed 22. juli-senterets læringsressurser, utelukkende på det politiske utenforskapet. Et slikt fokus samsvarer med Strays beskrivelse av skolens samfunnsmandat, som er å styrke demokratiet gjennom å forberede elevene til demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 17). Dette ligger også som beskrevet inn i samfunnsfagenes styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet 2013; Kunnskapsdepartementet 2016). Samtidig skriver Stray (2012, s. 18) at bruken av begrepet

om demokratisk deltakelse er altfor vag i styringsdokumentene, og at det dermed ikke kommer tydelig nok frem hva som menes med dette. Foss (u.å.) sin forståelse handler som nevnt om aktiv deltakelse gjennom valg- og organisasjonskanalen. Legger man denne forståelsen til grunn, så er budskapet i 22. juli-senterets materiale at undervisningen, for å forebygge mot politisk utenforskap, må handle om å undervise elever *for* demokrati (Stray, 2012, s. 22–23), slik at de får en forståelse av hvordan de skal delta i det politiske systemet. På denne måten skal man dermed hindre at borgere faller utenfor. Andre aspekter av utenforskap, som det sosiale utenforskapet (Salole, 2015) beskriver, handler i stor grad om etnisitet og kultur, og man kan forstå det slik at i tilfeller hvor man underviser elever med minoritetsbakgrunn, så er det nødvendig med en annen opplæring, enn kun den som tar for seg politisk utenforskap. ICCS-rapporten fra 2016 målte demokratiforståelse hos norske elever på ungdomstrinnet. Denne viste en forskjell mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever i favør majoritetsspråklige, men samtidig at det er tydelige tegn på at disse forskjellene blir mindre (Huang et al., 2017, s. 60–62). Demokratiforståelse måles også ut ifra mer generelle kunnskaper og ferdigheter og samfunnet (Huang et al., 2017), noe som gjør at forskjell i demokratiforståelse også kan tyde på forskjell i synet på sosial deltakelse og engasjement. Samtidig er det ikke bare minoritetselever man må tenke på når det gjelder sosialt utenforskap. Forskjellen mellom gutter og jenter øker (Huang et al., 2017, s. 56), så demokratiforståelse er fortsatt noe skolen må utvikle sin undervisning om. ICCS-rapporten (Huang et al., 2017) forstår som nevnt demokrati som noe mer enn politisk engasjement. Denne tankegangen bør 22. juli-senteret i større grad bli med på, spesielt når det gjelder utenforskap. 22. juli-senteret har som oppdrag å øke kunnskaper om 22. juli, men også fremme demokratiske verdier og medborgerskap. Dette betyr at senteret må gi elever en god forståelse av hva som kjennetegner det sosiale utenforskapet, og senterets materiale kan i den sammenheng sies å være mangelfullt, dersom målet er å forebygge mot andre typer utenforskap enn det politiske. Angrepene 22. juli 2011 ble utført av én person, og det er viktig at elever får et bedre innblikk i hvordan utenforskapet spilte en rolle i Breiviks radikaliseringsprosess.

Demokratiforståelsen som ligger til grunn når utenforskap er tema er en litt annen enn når temaet er deltakelse, selv om materialet som ligger til grunn er den samme teksten, nemlig «Politisk ungdomsengasjement» (Foss, u.å.). Når Foss skriver om deltakelse, så var det som vist et stort fokus på demokratiet som noe kollektivt. De republikanske og deliberative demokratiforståelsene legger begge en vekt på fellesskapet, enten det er gjennom å se på

samfunnet som et verdifelleskap (Eriksen & Weigård, 1999, s. 158) eller å forstå diskusjonen og deliberasjonen som metode for å komme frem til politiske løsninger (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). Når det gjelder utenforskapet i Foss' tekst (u.å.), så er perspektivet på den manglende deltakelsen i valg og organisasjoner, men særlig er fokuset på lav valgdeltakelse. Lav valgdeltakelse fører som beskrevet til manglende representasjon, som igjen kan føre til lav tillit blant enkelte grupper, og i sin ytterste konsekvens til radikaliserede individer. Når det å falle utenfor forstås som å ikke bruke stemmeretten sin, heller enn å havne på siden av samfunnet som verdifelleskap, så forstås individet mer som i den liberale demokratimodellen. I denne modellen er individet en bærer av juridiske rettigheter og plikter (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154), som ikke har noe moralsk ansvar til å delta i den politiske samtalen eller i samfunnets sosiale verdifelleskap. Individet er altså mer forstått som en statsborger enn en medborger (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). Hadde 22. juli-senteret hatt en mer sosial og kulturell forståelse av utenforskapet, så hadde demokratiforståelsen gått mer i retning av de fellesskapsorienterte, som den republikanske og den deliberative. Dermed hadde også individet i større grad blitt forstått som en medborger:

Medborgerskapsperspektivet på utenforskap ville dermed handlet om individet som mister sin plass i verdifelleskapet heller enn det statsborgerskapelige perspektivet der individet faller utenfor ved at det underrepresenteres som en følge av at det ikke bruker stemmeretten sin.

Jeg har i dette delkapitlet presentert og diskutert 22. juli-senterets forståelse av utenforskap, og hvorfor utenforskap er en trussel mot det demokratiske system. Først og fremst blir utenforskap sett på som en passiv trussel, altså en trussel fordi noen unnlater å gjøre noe heller enn å ta en aktiv rolle. Jeg har presentert gjennom mine funn at senteret har et fokus på utenforskap som særlig handler om den politiske sfæren. Alternativer til en slik forståelse er å se utenforskap som noe kulturelt og etnisk, samt også som en følge av sosioøkonomisk status eller traumatiske opplevelser i oppveksten. Disse aspektene er det ikke fokusert på i det aktuelle materialet. Et interessant funn er diskrepansen som ligger i forklaringen av hvorfor deltakelsen er en forutsetning for demokratiet og hvorfor utenforskapet er en trussel. Der deltakelse forstås som viktig fordi individet får ta del i utformingen av løsninger gjennom et politisk og organisatorisk fellesskap, og slike fellesskap har en funksjon som såkalte «skoler i demokrati», så ses utenforskapet som en trussel fordi individet ikke bruker stemmeretten sin. Fokuset er dermed i større grad på individet som statsborger enn medborger når det gjelder utenforskapet som trussel mot demokratiet. Deltakelsesperspektivet har altså et fokus på

organisasjon og fellesskap som virkemiddel, mens utenforskapsperspektivet fokuserer på juridiske rettigheter og statsborgerskapelige plikter.

4.2.2 Hatprat

Materialet jeg skal analysere når det gjelder hatprat er Claudia Lenz (u.å.) sin tekst «Hatprat i klasserommet». Denne handler om hva hatprat er, hvordan hatprat ødelegger, både når det gjelder mellommenneskelig og samfunnsmessig, og hvilke tiltak som kan være nyttige i arbeidet med å forebygge mot hatprat (Lenz, u.å.). Hatprat kan ifølge Lenz forstås på mange måter, men hun definerer det som:

[...] en språk- og uttrykksform som nekter adressaten den grunnleggende anerkjennelsen som

- en likeverdig deltager i en kommunikasjon
- et likestilt medlem av en gruppe eller et samfunn
- et fullverdig menneske. (Lenz, u.å., upaginert)

Allerede her ser vi at det handler om å degradere et annet menneske eller en gruppe som deltaker. Med et slikt deltakerperspektiv, så forstås individets plass i et fellesskap ut ifra dets mulighet til å delta i den kollektive, da også den politiske, samtalen. Lenz ser dermed hatprat som et virkemiddel som brukes for å svekke et individ eller en gruppes medborgerskapsmuligheter. Dersom man hadde brukt hatprat for å krenke andres statsborgerskapelige muligheter, så hadde man angrepet andre menneskers mulighet til juridiske rettigheter heller enn muligheten til å delta i kommunikasjonen eller samfunnet. Lenz' forståelse av hatprat retter seg dermed også mot de fellesskapsorienterte demokratiforståelsene, altså den republikanske modellen og den deliberative (Eriksen & Weigård, 1999). Disse ser fellesskapet og deltakelsen som viktige elementer i demokratiet, og når man angriper noen med ytringer for å nekte dem anerkjennelsen som en likestilt samfunnsdeltaker, så sier man samtidig at den personen eller gruppen ikke har en naturlig plass i det demokratiet man lever i. Hadde man sett på hatprat med en liberal demokratiforståelse, som fokuserer på statsborgeres juridiske rettigheter (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154), så ville kanskje ikke hatprat vært karakterisert som en like stor demokratisk trussel. Dette hevdes fordi den liberale modellen ser på individet som en bærer av rettigheter (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154), heller enn en aktiv deltaker, og dermed vil ikke hatprat i

så måte utgjøre den samme trusselen, da hatprat i seg selv ikke vil være nok til å krenke de juridiske rettighetene man innehar. Når konsekvensen av hatprat er at man truer noen til taushet eller krenker noens status som deltaker, så ser den republikanske og den deliberative demokratimodellen mer alvorlig på dette enn de som forfekter den liberale modellen, da det jo er deltakelsen, heller enn juridiske rettigheter, som trues.

Videre skriver Lenz (u.å.) om at hatprat kan komme i mange former, men at det handler om muntlige ytringer, enten det er slengbemerkinger eller trusler om vold. Likevel er det en del fellestegn: «[...] alle former for hatprat formidler – bevisst eller ubevisst – et budskap om at det er «noe grunnleggende galt med deg og din gruppe som gjør at dere ikke kan være del av fellesskapet [...]»» (Lenz, u.å., upaginert). Hva dette gale ved en gruppe er, handler ifølge Lenz (u.å.) om et avvik fra en samfunnsnorm, og typisk inneholder denne typen ytringer fordommer mot grupper basert på etnisitet, religion, kjønn, nedsatt funksjonsevne eller seksuell orientering. En som ytrer seg hatefullt har ofte som mål å fremmedgjøre grupper, og særlig dersom hatprat ytres i et majoritets-/minoritetsperspektiv, så kan det ha særdeles ødeleggende konsekvenser (Lenz, u.å.). En majoritetsgruppe vil ved slike tilfeller ha som mål å opprettholde maktstrukturene i et samfunn, slik at minoriteter i mindre og mindre grad blir sett på som likeverdige. Disse utfordringene er åpenbare trusler mot demokratiet: Dersom enkelte grupper blir fremmedgjort og truet fra å delta som likeverdige aktører, så vil dette over tid utvikle seg til å bli et demokratisk og representativt problem. En slik aktiv eksklusjon vil på sikt kunne tenkes å føre til utenforskap hos enkelte grupper, samtidig som statusen til disse gruppene også vil synke i større og større deler av majoritetsbefolkningen. Lenz (u.å.) påpeker også en annen fare ved hatprat, nemlig *normalisering*. Dersom hatprat får øke i omfang og dermed etablere seg, så vil slike ytringer etterhvert bli mer og mer normale, og storsamfunnet vil kunne utvikle en slags immunitet mot det (Lenz, u.å.). En slik konsekvens vil altså gjøre at det store flertallet som i utgangspunktet ikke bedriver hatprat, likevel vil kunne ta til seg ytringer de selv ikke forstår den krenkende effekten av (Lenz, u.å.). Demokratiske utfordringer ved dette vil være at «normaliseringen av hatefulle ytringer underminerer fundamentet for gjensidig tillit, likeverd og deltagelse i et samfunn» (Lenz, u.å., upaginert). Lenz (u.å.) opererer dermed i samsvar med Kierulf (u.å.) og Foss (u.å.) når hun ser på tillit og deltakelse som elementære demokratiske verdier.

Hatprat knyttes automatisk til begrepet ytringsansvar, som Lysaker (2018) introduserer. Lysaker (2018, s. 87) skriver at når man ikke er bevisst sitt ytringsansvar, og dermed

uttrykker seg krenkende mot individer eller grupper, så vil man kunne true disse til taushet, og på den måten *innskrenke* den ytringsfriheten man ofte forsvarer sine utspill med. Dersom tilfellet er hatprat, en form for ytringer som er enda mer krenkende og hatefulle enn mildere utsagn, så vil dette således være en enda større utfordring for demokratiet. Her er intensjonen å aktivt ekskludere grupper, heller enn en utilsiktet konsekvens ved mangel på ytringsansvar. Selv om hatprat i mange tilfeller vil være forbudt av lov, så er det viktig at elevene får en forståelse av hvilke effekter det kan ha for samfunnet som helhet. Spesielt normalisering, som Lenz (u.å.) er inne på, er noe elevene må få muligheten til å diskutere rundt. Det er i utgangspunktet lett å si at enkelte typer handlinger er ulovlige og sette strek over diskusjonen der, men da har ikke elevene fått innsikt i hvilke skadelige effekter hatprat kan ha. Her presenterer Lenz (u.å.) et godt og flersidig konsekvensbilde, med å si at hatprat både har konsekvenser for individene og gruppene som rammes, men også konsekvenser hos befolkningen generelt, gjennom normalisering.

Før jeg avslutter dette delkapitlet, så vil jeg presentere noen av tiltakene Lenz (u.å.) foreslår for å forebygge hatprat. Fokuset er utelukkende på skolen som arena for en slik forebyggingsprosess. Innledningsvis presenteres det noen konkrete, offisielle tiltak skolen kan ta, som å sette rutiner, regler og retningslinjer, men det poengteres raskt at dette som regel ikke er nok. Skolen må innarbeide en kultur, både blant elever og lærere, der hatprat er uakseptabelt (Lenz, u.å.). For det første skriver Lenz (u.å., upaginert) at «alle aktører i skolen – lærere, elever og foreldre – må tas på alvor som *medansvarlige* i skolemiljø og nettkultur». Et slikt tiltak vil være i tråd med idealet om å bygge en demokratisk medborgerskapsfølelse, særlig hos elevene. Som demokratisk medborger har man en bevisst rolle i et fellesskap, der man anerkjenner de verdier og holdninger som sammen skapes, gjennom politiske, sosiale og kulturelle prosesser (Stray, 2012, s. 20). Dersom elevene får muligheten til å delta i utformingen av skolens verdier rundt ytringskultur, så vil man på en god måte ruste dem til demokratisk medborgerskap. Stray (2012) skriver at opplæring om demokrati også bør skje *gjennom* demokratisk deltakelse, både på og utenfor skolen (Stray, 2012, s. 22). Å ta elevene med i prosessen for å sette et verdi- og regelgrunnlag på skolen, vil derfor ha en større effekt enn bare å bevisstgjøre dem om reglene som gjelder. Dette er også opplæring i demokratiske prosesser, noe som gjør dem sterkere rustet til livet videre som en deltakende medborger.

I tillegg til denne regelutformingsprosessen som elevene bør få ta del i, så skriver Lenz (u.å.) at det må skje en bevisstgjøring når det gjelder konsekvensene ytringer kan ha også. Dette har

jeg diskutert overfor, og Lenz (u.å.) supplerer denne diskusjonen med å foreslå at elever må lære om fordommers historie og opphav, og vel så viktig, om hvordan vi sammen ønsker at ytringskulturen skal være i fremtiden. Lenz (u.å.) skriver at med fremveksten av sosiale medier, så har skolen en rolle i å få elever til å diskutere ytringskulturen i disse nye arenaene. Lysaker (2018, s. 87) skriver at i denne nye tiden, der alle kan ytre seg i et endeløst antall fora på nett, så må man i større grad enn før være bevisst sitt ytringsansvar. Slik kan man oppnå det Lysaker (2018, s. 87) beskriver som «mer demokrati», et begrep vi kjenner fra Stoltenbergs tale (Regjeringen, 2011) rett etter terrorhendelsen 22. juli 2011.

Hatprat presenteres som en trussel mot demokratiet på flere måter. Jeg har presentert og diskutert rundt at hatprat har en truende effekt når det gjelder individer og gruppers deltakelsesevne. Hatefulle ytringer har det mål å krenke noens status som likeverdige andre, ofte majoriteten, med en motivasjon som springer ut ifra et ønske om å hindre adressatens deltakelse. Denne konsekvensen er diskutert med grunnlag i teorier om demokratimodeller, der fokuset på hatprat som trussel kanskje vil variere, alt ut ifra hvilket demokratisyn man inntar. Normalisering er en annen konsekvens av hatprat, der hatefulle ytringer hele tiden vil sprengne skalaen for hva som er greit å si. Et større og større omfang hatefulle ytringer i et samfunn vil kunne ha den konsekvens at den alminnelige, lovlydige borger vil få et utvidet syn på hva som er akseptable ytringer. Dermed vil kanskje denne borger også få et mer krenkende ytringsarsenal enn den selv innser at den faktisk har. Dette er et demokratisk problem, da statusen til enkelte grupper både bevisst og ubevisst synker i den generelle befolkningen. I tillegg har jeg sett på hvilke tiltak som blir presentert, der det ligger et fokus på skolens rolle. Skolen har et ansvar når det gjelder å utvikle demokratiske medborgere (Stray, 2011, 2012), og jeg har diskutert rundt det faktum at dette bør skje både i og utenfor klasserommet, og at Lenz (u.å.) er inne på sentrale tiltak som er aktuelle i den sammenheng. Dersom elevene får anledning til å ta del i demokratiske prosesser på skolen, i dette tilfellet når det gjelder å utforme et regelsett for ytringskultur, så er dette effektivt når det gjelder opplæring *gjennom* demokrati, for å bruke Strays (2012) begrep.

4.2.3 Konspirasjonsteorier

Konspirasjonsteorier er den tredje av truslene mot demokratiet som presenteres i 22. juli-senterets nettbaserte ressurser. Teksten som skal analyseres i dette delkapitlet er «Konspirasjonsteorier» (Dyrendal, u.å.). Denne teksten er relativt enkelt strukturert, med en

innledningsdel der begrepet defineres, før et utvalg forskjellige typer konspirasjonsteorier redegjøres for. Dyrendal (u.å.) definerer begrepet som en teori om sammensvergelse som oppstår i all hemmelighet. Uten at jeg skal gå altfor nære inn i Dyrendals redegjørelse av ulike typer konspirasjonsteorier, så skal det nevnes at det i all hovedsak handler om tre typer teorier: «[...] om *hendelser*, konspirasjonsteorier om *systemer*, og superkonspirasjonsteorier.» (Dyrendal, u.å., upaginert). Teorier som handler om hendelser, handler om spesifikke, viktige hendelser og at det er noen andre som står bak enn det den offisielle historien forteller. Teorier om systemer forteller ofte at «[...] en ond sammensvergelse i skul arbeider for å undergrave og ta kontroll over viktige sosiale systemer, fra enkeltsektorer som helse og finans, til nasjoner og verden.» (Dyrendal, u.å., upaginert). Superkonspirasjonsteorier handler om mye av det samme som systemteorier, men fiendebildet er mer uklart og mektig, da det fortelles om en kryssideologisk organisasjon som har total kontroll (Dyrendal, u.å.).

Dyrendal (u.å.) avslutter teksten med et avsnitt der han beskriver hvorfor konspirasjonsteorier kan være en trussel mot demokratiet: Konspirasjonsteorier kan i ytterste konsekvens føre til radikaliserings og ekstremisme, noe jeg skal komme tilbake til, men de kan også ha en mer allmenn konsekvens hos de som ikke radikaliseres, nemlig en svekkelse av en større del av befolkningens tillit til samfunnsinstitusjoner (Dyrendal, u.å.). Dersom konspirasjonsteorier får befeste seg og vokse seg større, så vil tilhengerne oppleve en avmaktfølelse som gjør at en apatisk holdning til demokratiet kan oppstå. Man mister rett og slett tilliten til det politiske maktapparatet, og dermed ser man ingen grunn til å være en deltakende medborger. Som jeg tidligere har diskutert, så presenteres høy tillit som en essensiell forutsetning for demokratiet (Steen-Johnsen et al., u.å.), og fortellingen om konspirasjonsteorier i 22. juli-senterets materiale (Dyrendal, u.å.) forteller den samme historien, bare fra det negative utgangspunktet.

Når det gjelder konspirasjonsteorier i undervisningen, så er det lite forskning gjort på dette og hvordan man skal håndtere slike teorier i klasserommet, men Hobbs (2017) presenterer ulike tilgang og innfallsvinkler undervisningen kan ta når det gjelder slike teorier. For det første skriver hun at det er vanskelig for lærere å ta opp konspirasjonsteorier, da det ofte er veldig tidkrevende å gjennom disse på en ordentlig måte (Hobbs, 2017, s. 19), og at det derfor eksisterer en frykt for at undervisningen kan gjøre mer skade enn nytte. Både Anker og von der Lippe (2016) og Åsenden (2016) sine funn viser at lærere vegrer seg for å ta opp ekstreme meninger, som konspirasjonsteorier ofte preges av. Hobbs (2017) forklaringer viser

seg dermed også å være gjeldende i norske klasserom. Likevel vil elevene få kontakt med konspirasjonsteorier på nett, og skolen spiller ifølge Hobbs (2017, s. 19) en viktig rolle når det gjelder å utvikle kildekritikk som elevene anvender i hverdagen. Det er dermed her skolens viktigste oppgave ligger når det gjelder å forebygge at konspirasjonsteorier får vokse seg store (Hobbs, 2017). Norske lærere er bevisste rundt dette oppdraget, selv om de kan vegre seg for å igangsette kontroversielle diskusjoner (Anker & von der Lippe, 2016). Der dette er mer metodiske ferdigheter elever må lære seg når de møter på konspirasjonsteorier, så er det også viktig med kunnskaper om konspirasjonsteorier generelt, slik som Dyrendal (u.å.) presenterer. Likevel, selv om elevene får kunnskaper til å gjenkjenne ulike typer konspirasjonsteorier i Dyrendals tekst (u.å.), så tilbyr ikke 22. juli-senteret en historisk oversikt over perioder og hendelser der konspirasjonsteorier har endt i voldelige utfall. Det kan tenkes at dette også er viktig kunnskap, slik at elevene blir bevisst de konsekvenser konspirasjonsteorier i verste fall kan lede til. Et fokus på konspiratoriske og islamfiendtlige nettsider og fora er noe Jupskås (2013, s. 249) presenterer som viktig i fremtidens oppgave med å forebygge radikaliserings og ekstremisme. Jupskås (2013, s. 249) legger i hovedsak dette som et fokusområde for samfunnet generelt og academia, men det er naturlig å antyde at skolen også bør innta en sentral plass her. Det å gjøre elevene kjent med et variert utvalg nettsider og fora, både nyhetsformidlere og rene nettforum, er viktig for at de skal kunne innta et kritisk blikk til det de møter på i sin digitale hverdag. Årsaken til at Jupskås (2013, s. 249) mener at et slikt fokus er viktig, er at vi må bli mer kjent med hvilke verdensbilder, perspektiver, målsettinger og strategier som eksisterer på slike nettsider. Dette vil også være viktig for ungdommer og elever når de skal lære om 22. juli 2011, den ideologiske motivasjonen bak hendelsen.

I dette delkapitlet har jeg sett på konspirasjonsteorier som trussel mot demokratiet. Konspirasjonsteorier presenteres som en trussel både gjennom sine mest ekstreme konsekvenser, som radikaliserings og voldelig ekstremisme, og gjennom de mildere konsekvensene, som synkende tillit og apati mot systemet (Dyrendal, u.å.). Jeg har diskutert hvorfor konspirasjonsteorier er en trussel, i tillegg til at jeg har sett på hva forskningen sier om undervisning om konspirasjonsteorier. I denne sammenheng blir kildekritikk presentert som den viktigste ferdigheten skolen kan oppøve elevene i for å forebygge konspirasjonsteoriens vekst (Hobbs, 2017). Dette støttes av Jupskås (2013), som mener man i større grad bør fokusere på konspiratoriske og islamfiendtlige nettsider, for å bli kjent med

dem og dermed kunne motarbeide det tankegodset som inspirerte terrorhendelsen 22. juli 2011.

4.2.4 Radikalisering og ekstremisme

22. juli 2011 var dagen da Norge virkelig ble rammet av den voldelige ekstremismen.

Ekstremisme, enten den har voldelige utfall eller ikke, er resultatet av en radikaliseringsprosess der aktører i økende grad legitimerer voldsbruk for å oppnå sine mål (Regjeringen, 2014). Ikke alle ekstremister benytter seg av vold, men de anerkjenner at vold er et akseptabelt virkemiddel (Regjeringen, 2014). I dette delkapitlet skal jeg se på hvordan 22. juli-senterets materiale forstår radikalisering og ekstremisme som trusler mot demokratiet. Teksten som skal analyseres er «Veier inn i voldelig ekstremisme – og ut igjen» (Bjørge, u.å.), og denne har et særlig fokus på hvilke *typer* som radikaliseres, kjennetegn ved disse, og hvilke tiltak som kan være konstruktive i prosessen med å avradikalisere disse. Bjørge (u.å.) poengterer at disse typene er idealtyper, altså konstruksjoner av fenomen der typiske kjennetegn fremheves (Bratberg, 2018, s. 82), og at personer gjerne har trekk fra flere av disse. Likevel presenteres noen tiltak som kan passe de ulike idealtypene, som er overførbare til den virkelige verden, dersom man møter på mennesker som potensielt er i faresonen for å radikaliseres (Bjørge, u.å.). I dette delkapitlet vil jeg presentere Bjørges (u.å.) idealtyper, kjennetegn ved disse, hvilke tiltak han beskriver som nyttige, samt diskutere disse funnene i lys av ulik relevant teori. Idealtypene er disse fire: *Ideologiske aktivister*, *medløpere*, *eventyrere* og *sosialt frustrerte* (Bjørge, u.å.). Likevel, der den ene typen, de ideologiske aktivistene, mer enn de andre radikaliseres gjennom sitt syn på samfunnsfaglige spørsmål, så er det naturlig at mitt fokus i størst grad rettes mot denne typen. De tre andre kan heller sies å radikaliseres som en følge av en rekke psykologiske faktorer.

Til nå har jeg sett på utenforskap, hatprat og konspirasjonsteorier som trusler mot det fungerende demokratiet. Disse er trusler av en mildere art enn radikalisering og ekstremisme, og kan diskuteres til å være atferd og holdninger som på sikt leder til en eventuell radikalisering. Jeg beskrev tidligere at utenforskap må forstås som en passiv trussel, i den grad trusselen ligger i mangel på en ønsket atferd, som i det tilfellet handlet om manglende bruk av stemmerett. I dette delkapitlet har vi å gjøre med både en passiv og en aktiv trussel: radikalisering i seg selv er en prosess, der man flytter seg mer og mer fra det som anses som det gjennomsnittlige (Schmid, 2013, s. 7) enten det er politisk, religiøst eller innenfor andre

sektorer (Regjeringen, 2014). Sånn sett må det forstås som en passiv trussel, da det handler om en holdningsendring i større grad enn noe aktivt og mellommenneskelig. Ekstremisme, og da den voldelige ekstremismen, er utfallet av en radikaliseringsprosess, og noe som gjennomføres i handling. Likevel er det ikke selvsagt at ekstremismen skal forstås som en aktiv trussel: Som påpekt i teorikapitlet, så skiller Stephens et al. (2019, s. 3) mellom ekstremisme forstått som et sett av ytterliggående ideer på den ene siden, og en handlingsform på den andre siden. Det skrives at ekstremister absolutt kan være ekstremister i ideer og holdninger, men uten at de er voldelige ekstremister, så hvorvidt de gjennomfører en voldshandling eller ikke er det som avgjør om man skal forstå den som en aktiv eller passiv trussel. Samtidig, dersom en ekstremist ikke utfører voldelige handlinger personlig, men oppfordrer andre eller leder en voldelig gruppe, så er det også naturlig å karakterisere vedkommende som en aktiv trussel, i og med at man også bør forstå ekstremistiske enheter på gruppenivå også, ikke bare som individuelle aktører.

Bjørgero (u.å.) fokuserer på hvilke typer som gjennom en radikaliseringsprosess blir med i et ekstremt miljø. Fokuset ligger dermed ekstremisme som en aktiv trussel, da alle disse typene gjerne blir en del av voldelige grupper (Bjørgero, u.å.). Den første gruppen som presenteres, er *de ideologiske aktivistene*: Disse er «[...] primært drevet av politiske og ideologiske motiver, og er ofte ressurssterke og idealistiske» (Bjørgero, u.å., upaginert). Ideologiske aktivister blir drevet av sin rettferdighetssans, og kunne ifølge Bjørgero (u.å.) hatt store muligheter til å lykkes på andre arenaer. En slik type ekstremist er altså meget engasjert i politiske spørsmål, og kan således ses på som motpolen til den demokratiske medborger, da ekstremistisk ideologi ofte har antidemokratiske holdninger (Schmid, 2013, s. 9). Da denne typen gjerne er svært engasjert og mest sannsynlig glad i politiske og ideologiske diskusjoner, så skriver Bjørgero (u.å.) at det kan være en mulighet å gå i dialog med eller konfrontere denne om ideologiske standpunkt. Videre kan det være riktig å hindre ideologiske aktivister i å ha kontakt med potensielle tilhengere, da det ofte har en sterk evne til å radikalisere andre (Bjørgero, u.å.). En kan tenke seg at det ikke er enkelt å omvende allerede radikaliserede ideologiske aktivister gjennom dialog eller konfrontasjon, men Stephens et al. (2019, s. 6–7) skriver at dialog og diskusjon ofte er virkningsfullt som forebyggende tiltak. Gjennom at man har en åpen diskusjon om ulike syn, også radikale og ekstreme, gjør at det skapes en trygg arena der man kan utforske og kritisere ekstreme meninger (Stephens et al., 2019, s. 6) på en ryddig måte. Her kan skolen spille en avgjørende rolle. Gjennom konstruktive diskusjoner, så kan unge som har begynnende og potensielle trekk som ideologiske aktivister få utfordret

sine syn før de manifesterer seg og blir urokkelige. Siden ekstreme ideer ofte er unyanserte i sine perspektiver på verden (Schmid, 2013, s. 9), så skriver Stephens et al. (2019, s. 7) at man gjennom å gå i diskusjon med slike ideer på en anerkjennende måte, vil kunne åpne ideenes perspektiver til å bli mer nyanserte.

Der ideologiske aktivister radikaliseres på grunnlag av sitt engasjement for politiske og sosiale spørsmål, så er de tre neste av en annen, mer psykologisk karakter. Bjørgo (u.å.) presenterer typene *medløpere*, *de sosialt frustrerte* og *eventyrere*. Medløperne kjenner på et stort behov for tilhørighet, vennskap og beskyttelse, og radikaliseres heller som en konsekvens av, enn som en årsak til, sin deltakelse i ekstreme miljø (Bjørgo, u.å.). I og med at disse sjelden har sterke ideologiske bånd til sin posisjon som ekstremist, så vil de ofte bryte ut av slike miljø hvis de får andre forpliktelser (Bjørgo, u.å.). Dermed er relevante tiltak å tilby alternative nettverk og fellesskap (Bjørgo, u.å.) som gir en mening i ellers meningsløse liv preget av stadige nedturer. De sosialt frustrerte deler med medløperne at de ikke trenger å være spesielt ideologisk motiverte, og disse havner i ekstreme miljøer som en følge av frustrasjon og sinne som kanaliseres mot noe konkret (Bjørgo, u.å.). Denne typen er ofte traumatisert av sin oppvekst, og har lett for å havne i kriminelle miljøer med mye vold og rus (Bjørgo, u.å.). Bjørgo (u.å., upaginert) skriver dette om denne typen når han forklarer hvorfor den blir tatt imot av ekstreme miljø: «I en militant gruppe kan de finne en rolle hvor de får anerkjennelse for sin voldelige og kriminelle kompetanse. Og det er ofte disse som utøver den mest ekstreme volden.». Tiltakene som lanseres for å forebygge at denne typen radikaliseres er få, men det handler om sosiale forebyggingstiltak for å integrere disse i samfunnet (Bjørgo, u.å.). Denne typen bærer med seg et grunnlag som gjør at den lett havner inn og ut av kriminelle miljøer, så her er det naturlig å anta at kriminologisk forskning på rehabilitering er veien å gå, heller enn pedagogisk-didaktiske tiltak i tidlig alder. Den siste gruppen, eventyrerne, havner i ekstreme miljø for «[...] å oppleve spenning og action. De er tiltrukket av vold, våpen, uniformer og kamp, og har fantasier om en heroisk rolle [...]» (Bjørgo, u.å., upaginert). For denne typen, så er det tiltak som går på å la disse få utløp for sin spenningssøken før de havner i kontakt med ekstreme miljø (Bjørgo, u.å.). Samtidig skrives det at dersom eventyrerne allerede har blitt involvert i slike miljø, så vil de ofte bli desillusjonerte, da livet som ekstremist ikke fyller de behovene de i utgangspunktet gikk inn med (Bjørgo, u.å.). Da denne typen gjerne er dekkende for mange av de som reiser ut i krig for å oppleve spenning, så er eventyrerne utsatte for traumer senere i livet (Bjørgo, u.å.). Slik

blir eventyrene en gruppe man bør ta ekstra vare på dersom de avradikaliseres og skal integreres i samfunnet igjen.

Som nevnt, så er tre av disse typene, de sosialt frustrerte, medløperne og eventyrene, utsatte for radikaliseringsprosessen som en følge av psykologiske faktorer, enten det er frustrasjon og behov for anerkjennelse eller spenningssøken. Den første gruppen derimot, de ideologiske aktivistene, kommer inn i radikaliseringsprosessen som en følge av et sterkt politisk engasjement. Jeg har diskutert at tiltak som dialogtrening, diskusjon og en åpen, men konstruktiv tilnærming til kontroversielle synspunkter er noe skolen bør fokusere på når det gjelder denne typen ekstremisme. Samtidig, så har jeg tidligere, i delkapitlet om utenforskap, sett på at 22. juli-senterets materiale i stor grad fokuserer på politisk utenforskap, som ble beskrevet som lav politisk deltakelse. Når vi ser at flere av disse typene jeg nå har presentert, spesielt de sosialt frustrerte og medløperne, gjerne havner utenfor i den sosiale sfæren, så er det viktig at man også underviser elever i hvordan et sosialt utenforskap også kan ha alvorlige konsekvenser. I tillegg er det slik, som Bjørgo (u.å.) har skrevet, at man ikke kan finne disse rendyrkede idealtypene i samfunnet, men at potensielle radikalisererte gjerne har trekk og mønstre fra flere av disse. Dette støtter påstanden om at en variert undervisning om utenforskap må være på plass, slik at elever kan kjenne igjen konsekvenser av utenforskap generelt.

Tidligere forskning viser at undervisning om ekstremisme i forbindelse med 22. juli foregår i svært variert grad. Anker og von der Lippe (2015, s. 94) presenterer funn som viser at skolen i liten grad bruker undervisningen til å formidle og diskutere rundt hvorfor terroristen gjorde som han gjorde, og hvilket grunnlag han hadde, både politisk og sosialt. Brevik er nok et tilfelle der man kan se trekk fra flere av Bjørgos (u.å.) idealtyper, så når man skal undervise om 22. juli, så er det viktig med en variert undervisning som også inkluderer radikaliseringsprosessen hans og hvilket ideologisk rasjonale han brukte for å rettferdiggjøre sine handlinger. Hafslund (2018, s. 75) viser derimot at lærere i større grad bruker ekstremismetematikken i undervisningen om 22. juli. Denne forfatteren lanserer en forklaring som går på at jo lengre tid det går, jo lettere vil det bli å diskutere ideologi og ekstremisme når man underviser om 22. juli, men da variasjonen i hvorvidt slik undervisning gjennomføres er så stor, så er denne forklaringen heller ikke fullgod (Hafslund, 2018, s. 75). 22. juli-senteret formidler kunnskap om hvilke personlighetstyper som radikaliseres, men når det gjelder konkrete ekstreme ideologiske holdninger, så er ikke senterets fordypningstekster

veldig dekkende. I og med at lærere opplever vanskeligheter med denne tematikken, så blir det ekstra viktig at institusjoner jobber med ekstremistisk ideologi.

I dette delkapitlet har jeg sett på hvordan radikaliserings og ekstremisme presenteres som trussel mot demokratiet i 22. juli-senterets materiale. Fokuset settes utelukkende på ulike typer personligheter, og hvorfor disse er spesielt utsatte for å bli radikalisert inn i ekstreme miljøer. Når disse funnene var presentert, så diskuterte jeg dem i lys av teori om ekstremisme og radikaliserings, før jeg satte Bjørgos (u.å.) tekst i sammenheng med tidligere forskning om 22. juli. Der forskningen har vist at undervisningen i varierende grad har diskutert ekstremisme som tema og årsak i forbindelse med 22. juli, så er det fint at 22. juli-senteret retter et fokus på den generelle ekstremismen. Det er viktig at elever får innblikk i at ekstremister og radikalisererte ikke er én type mennesker, men at potensialet kan eksistere i mange. I stor grad fremmes sosialt utenforskap som en årsak til at enkelte blir radikalisert, men her har jeg tidligere vist at 22. juli-senterets materiale ikke fokuserer på denne formen for utenforskap. Det er derfor viktig at undervisningen i større grad viser at sosiale faktorer kan lede til politisk ekstremisme. Dette er ikke samfunnsfagets oppgave alene, så her må skolen som helhet ta ansvar. 22. juli-senterets fokus på politisk utenforskap blir noe snevert, og bør absolutt nyanseres med undervisning om det sosiale utenforskapet, som kan ha større og mer skadende konsekvenser enn politisk utenforskap gjennom lav valgdeltakelse og lavt organisatorisk engasjement. Ekstremisme og radikaliserings er komplekse fenomener, så det at undervisningen om disse tingene, både fenomenene generelt og i sammenheng med 22. juli, må være variert, nyansert og mangfoldig virker helt opplagt. Både undervisning som innebefatter kunnskap om ideologi, åpne diskusjoner om kontroversielle og ekstreme synspunkt og forståelse av politisk og sosialt utenforskap er viktig. På denne måten kan man både gi elevene kunnskaper om radikaliserings og ekstremisme, og i større grad forebygge mot fremveksten av disse fenomenene.

5 Konklusjon og avsluttende diskusjoner

Denne studien har tatt utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan forstås demokratisk medborgerskap i 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilken didaktisk betydning kan denne forståelsen ha?* Demokratisk medborgerskap tar utgangspunkt i to teoretiske begrep, nemlig demokrati og medborgerskap. Demokratibegrepet kan, som jeg diskuterte i teorikapitlet, forstås gjennom en individrettet forståelse, som den liberale modellen gjør, og en fellesskapsorientert forståelse, som de republikanske og den deliberative modellene gjør. Jeg har vist at 22. juli-senterets læringsressurser ikke inntar noen entydig demokratiforståelse. Et sentralt funn kan vises gjennom den første demokratiske forutsetningen jeg fant, nemlig deltakelsen: Deltakelsen forstås som viktig ut ifra en fellesskapsorientert demokratiforståelse. Demokratiet blir i denne sammenheng sagt å være avhengig en bred politisk deltakelse. Når det gjelder utenforskapet som trussel, som kan sies å være konsekvensen dersom borgerne ikke inntar en deltakende rolle, så forstås denne heller ut ifra en liberal og individorientert demokratiforståelse. Utenforskapet fremheves som en demokratisk trussel utelukkende gjennom manglende bruk av stemmerett. Her kan man tenke seg at senteret burde forstått utenforskapet fra en fellesskapsorientert demokratiforståelse, i den forstand at man hadde sett utenforskapet som noe mer enn manglende bruk av stemmerett. Dersom utenforskapet knyttes til isolasjon fra større sosiale forhold, så vil elevers kunnskaper om farene ved utenforskap bli mer sammensatte. Jeg har vist at det sosiale utenforskapet er en større trussel når det kommer til radikaliserings og ekstremisme. Det er ikke sofavelfgere som blir radikalisererte, men heller de som faller utenfor samfunnets sosiale rammer, enten det er de sosialt frustrerte eller de som opplever mangel på anerkjennelse.

Ytringsfriheten, som er en annen demokratisk verdi som fremheves, forstås i stor grad som en juridisk rettighet i 22. juli-senterets ressurser, noe som knyttes til den individorienterte, liberale demokratimodellen. Jeg diskuterte dette funnet gjennom Lysakers (2018) begrep om ytringsansvar, og fant det problematisk at elever ikke får muligheten til å utvikle en slik ansvarsfølelse. Dersom elever kun blir lært opp til å forstå ytringsfriheten som en juridisk verdi, så vil demokratiet, ifølge de fellesskapsorienterte forståelsene, skades. Elever må utvikles å bli aktive medborgere, som er bevisste sitt ansvar for å delta på en konstruktiv måte, slik at andre ikke trues til taushet. Hatprat er i denne sammenheng også fremhevet som en demokratisk trussel, da dette inntreffer når ytringsansvaret faller helt bort. Hatprat har den konsekvensen at man truer andre til å ikke delta, gjennom at man degraderer deres status

som verdige samfunnsdeltakere. Gjennom denne fordypningsteksten får elevene innsikt i hva manglende ytringsansvar faktisk kan gjøre. Samtidig er det nødvendig at de knytter ytringsansvaret også til ytringsfriheten, da man ikke kan forvente at alle elever forstår denne koblingen på egen hånd.

22. juli-senterets ressurser er også blitt diskutert i lys av Strays (2011, 2012) begreper om undervisning om, for og gjennom demokratiet. Denne teorien suppleres av Biesta (2011) som mener skolen i større grad må la elever bli demokratiske medborgere gjennom praktisk-demokratiske tiltak. Tillit presenteres som en viktig demokratisk verdi, og jeg diskuterte og fant at 22. juli-senteret gir elever en god forståelse av hvorfor tillit er viktig.

Læringsressursene gir elevene god kunnskap om tillit som verdi, samt at de får muligheten til å innta et kritisk blikk på tillit. Dermed kan man si at senteret oppfylder ambisjonene om undervisning om og for demokrati, men ikke gjennom demokrati, for å bruke den demokratisk-pedagogiske tredelingen (Stray, 2011, 2012). Det er vanskelig å tenke seg at elever kan opplæres til å ha høy tillit, selv om de forstår *hvorfor* høy tillit er viktig. Her har jeg konkludert med at praksisrettede tiltak er viktige, for at elevene selv skal få oppleve hvordan tillit oppstår, hvilken effekt tillit har, samt hvilke demokratiske konsekvenser det har dersom tilliten synker. Slike praktiske øvelser og arenaer er helt essensielle for å utvikle et demokratisk medborgerskap, spesielt når det gjelder å utvikle demokratiske verdier som ikke er like selvsagte. Tillit er en slik verdi. En trussel som kan knyttes til synkende tillit er fremveksten av konspirasjonsteorier og oppslutning rundt disse. Konspirasjonsteorier kan i mange tilfeller føre til manglende deltakelse, gjennom en følelse av demokratisk avmakt, noe som helt åpenbart er skadelig for demokratiet. Det er vanskelig å si nøyaktig hva skolens rolle i å forebygge fremveksten av konspirasjonsteorier skal være, men det er viktig å utvikle kritisk tenkning hos elevene. I tillegg har jeg funnet at 22. juli-senteret i liten grad lar elever få kjennskap til ulike konspirasjonsteorier, noe jeg gjennom teoretiske perspektiver har kommet frem til at er problematisk. Senteret, som en viktig institusjon for å fremme demokratiske holdninger, bør ta en aktiv rolle i å informere om konspirasjonsteorier og la elevene diskutere disse på en åpen og fordomsfri måte.

Det er i flere tilfeller problematisk at 22. juli-senteret ikke har noen helhetlig demokratiforståelse i sine læringsressurser. Dette går ut over muligheten til å la elever utvikle et demokratisk medborgerskap, der de er bevisste på det mangfoldet av demokratiske utfordringer. Samtidig, senteret opererer i mange tilfeller i tråd med samfunnsfagdidaktisk

teori, noe som gjør at det også er en viktig premisslegger for demokratiske verdier og holdninger. For å øke nivået på undervisning for demokratisk medborgerskap, så er det viktig at senteret i større grad inntar en fellesskapsorientert demokratiforståelse, samt at undervisning *gjennom* demokrati i større grad blir gjeldende. Elever må få muligheten til å delta i praktiske situasjoner, dersom målet er en fremvekst av demokratisk medborgerskap. I den verdenen vi lever i nå, der antidemokratiske holdninger er på fremmarsj, så er en medborgerskapsbevisst undervisning viktigere enn på lenge, og dette må 22. juli-senteret ta på alvor. Det holder ikke å formidle kunnskaper om 22. juli, demokratiske verdier og trusler mot demokratiet. Man må la elevene få kjenne på disse verdiene og truslene gjennom deltakelse i praktiske øvelser, situasjoner og arenaer.

5.1 Videre forskning

Dette er en studie som baserer sine funn på nettbaserte undervisningsressurser, noe som ikke er tilstrekkelig dersom man skal forstå hvilke effekter 22. juli-senteret faktisk har. Tidligere forskning om 22. juli i didaktisk sammenheng har i det store og hele undersøkt læreres opplevelser, noe som i fremtiden bør nyanseres ved å studere elevene selv. Det er elevene som skal utvikles til demokratiske medborgere, og fremtidige studier bør i større grad lytte til dem. 22. juli-senteret er også et fysisk senter, med egne undervisningsopplegg. Hvordan opplever elevene å delta på disse? Hafslund (2018) har sett på resultatene av et konkret undervisningsopplegg ved senteret, og dette er en retning man i større grad bør gå etter. For å forstå undervisning om 22. juli og demokratisk medborgerskap på en bedre måte, så bør man gå til elevene selv, for å undersøke hva de tenker om demokratiske verdier, holdninger og antidemokratiske faktorer, og hvordan de opplever undervisning om disse tingene. I tillegg, nå som 22. juli blir nevnt i de kommende læreplanene, så vil det være viktig at man studerer hvorvidt dette påvirker undervisningen i praksis. Her vil kvantitative studier være relevante, for å finne større tall og mønstre. Denne typen forskning vil nok være mer relevant om noen år, når fagfornyelsens hverdag i større grad har fått satt seg.

Litteraturliste

22. juli-senteret. (u.å.-a). «Hva skal vi lære bort om 22. juli?». Hentet fra <https://22julisenteret.no/ressurs/promovideo/>
22. juli-senteret. (u.å.-b). Læringsressurser. Hentet fra <https://22julisenteret.no/ressurser/>
22. juli-senteret. (u.å.-c). Om senteret. Hentet fra <https://22julisenteret.no/om-senteret/>
22. juli-senteret. (u.å.-d). Terrorangrepet 22. juli 2011. Hentet fra <https://22julisenteret.no/ressurs/terrorangrepet-22-juli-2011/>
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 85–96. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror – Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), 261–272. Hentet fra <http://www.journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/4478>
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen: om de grunnleggende ferdighetene skrijving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79–101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2018). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 17–45) (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bjørgero, T. (u.å.). Veier inn i voldelig ekstremisme – og ut igjen. Hentet fra <https://22julisenteret.no/ressurs/veier-inn-i-voldelig-ekstremisme-og-ut-igjen/>
- Boréus, K. & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 49–89) (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm

Akademisk.

Brochmann, G. (2002). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Red.), *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (s. 56–84). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 171–183). Bergen: Fagbokforlaget.

Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap – Fagstoff og didaktikk* (3. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

Børhaug, K. & Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet – Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cram, I., & Fenwick, H. (2018). Protecting Free Speech and Academic Freedom in Universities. *Modern Law Review*, 81(5), 825–873. Hentet fra <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.1111/1468-2230.12366>

Dyrendal, A. (u.å.). Konspirasjonsteorier. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/konspirasjonsteorier/>

Easton, D. (1975). A Re-Assessment of the Concept of Political Support. *British Journal of Political Science*, 5(4), 435–457. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/193437>

Eriksen, E. O. (1995). Introduksjon til en deliberativ demokratimodell. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis* (s. 11-29). Oslo: Tano.

Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.

Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning

Foss, D. V. (u.å.). Politisk ungdomsengasjement. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/politisk-ungdomsengasjement/>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ Politikk: Demokrati i teori og praksis* (s. 30–45). Oslo: Tano.
- Hafslund, J. (2018). *Etter terroren kom til Norge – 22. juli i klasserommet* (Masteroppgave). OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/6265>
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I K. Tveit, F. Hjardemaal & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179–202) (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hobbs, R. (2017). Teach the Conspiracies. *Knowledge Quest*, 46(1), 16–24. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uio.no/ehost/detail/detail?vid=0&sid=206ceb7f-4c05-4f1e-87b3-6a5aa5d10c13%40sessionmgr4010&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=124886366>
- Hsieh, H-F. and Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA Rapport 15/17). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123–140). Bergen: Fagbokforlaget.
- Joffe, H. & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. I D. F. Marks & L. Yardley (Red.), *Research Methods for Clinical and Health Psychology* (s. 56–68). London: Sage Publications.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (s. 277–316). Sage.
- Jupskås, A. R. (2013). Reaksjoner, bearbeidelse og forebygging. I A. R. Jupskås (Red.), *Akademiske perspektiver på 22. juli* (s. 245–255). Oslo: Akademi forlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

- Kierulf, A. (u.å.). Ytringsfrihet. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/ytringsfrihet-2/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Læreplan i politikk, individ og samfunn – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering* (POS1-02). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/POS1-02.pdf>
- Lenz, C. (u.å.). Hatprat i klasserommet. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/hatprat-i-klasserommet/>
- Lysaker, O. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. juli* (s. 85–107). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, J. S. (u.å.). AUFs hjerte – Utøyas politiske historie. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/aufs-hjerte-utoyas-politiske-historie/>
- NOU 2003: 19. (2003). *Makt og demokrati*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-019/id118893/>
- O’Keefe, T. (2016). Making feminist sense of no-platforming. *Feminist Review*, 113(1), 85–92. Hentet fra <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1057/fr.2016.7>
- Regjeringen. (2011). Sjokkerende og feigt – tale av statsminister Jens Stoltenberg fredag kveld. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/sjokkerende-og-feigt/id651774/>
- Regjeringen. (2014). Hva er radikaliserings og voldelig ekstremisme?. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings-om-forebyggende-arbeid/hva-er-radikaliserings-og-voldelig-ekstre/id663761/>
- Regjeringen. (2018). 22. juli-senteret. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kmd/22.-juli-senteret/id2427739/>
- Regjeringen. (u.å.-a). Trygve Brattelis første regjering. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/trygve-brattelis-forste-regjering-1971-1/id438723/>
- Regjeringen. (u.å.-b). Gro Harlem Brundtlands tredje regjering. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/gro-harlem-brundtlands-tredje-regjering-/id438731/>

- Salole, L. (2015). Utenforskap, tilhørighet og identitet. Hentet fra <https://utveier.no/hvorfor-ble-det-akkurat-ham/utenforskap-tilhorighet-og-identitet/>
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review. *ICCT Research Papers*, 4(2), 1–91. DOI: [10.19165/2013.1.02](https://doi.org/10.19165/2013.1.02)
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). Sage.
- Solstad, M. H. (2016). *Mening i det meningsløse: En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52843/Master-III.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Steen-Johnsen, K., Enjolras, B., Solheim, Ø. B. & Winsvold, M. S. (u.å.). Tillit i Norge etter 22. juli. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/tillit-norge-22-juli/>
- Stephens, W., Sieckelink, S., & Boutellier, H. (2019). Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature. *Studies in Conflict and Terrorism*, 1–16. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1057610X.2018.1543144>
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography*, 71, 193–207.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 651–664). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=97012>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=137956>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=703>
- Utlendingsdirektoratet. (u.å.). Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK). Hentet fra <https://www.udiregelverk.no/no/rettskilder/internasjonale-konvensjoner-og-avtaler/1950-11-04/>
- Vitale, D. (2006). Between deliberative and participatory democracy: A contribution on Habermas. *Philosophy & Social Criticism*, 32(6), 739–766. Hentet fra <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uio.no/doi/abs/10.1177/0191453706064022#articleCitationDownloadContainer>
- Wolden, G. (2018, 21. september). Hvordan skal skolen undervise om 22. juli? *Gemini.no: Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF*. Hentet fra <https://gemini.no/2018/09/hvordan-skal-skolen-undervise-om-22-juli/>
- Åsenden, S. H. (2016). *22. juli – et utgangspunkt for demokratiopplæring: En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i demokratiundervisningen* (Masteroppgave). NTNU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2443337/%C3%85senden%2c%20Siri%20H..pdf?sequence=1&isAllowed=y>