



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

10. august-terrorens plass i undervisningen

En kvalitativ studie om lærere i Oslo og Bærum sine forståelser av 10. august-
terroren og dens potensiale for elevs demokratiske medborgerskap

Jonas Dalbakken

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, våren 2022

Antall ord: 29992



Forord

Det utrolig rart å endelig stå ved målstreken etter det som føles som en endeløs prøvelse i arbeidsdisiplin og utholdenhet. I denne tiden har jeg lært utrolig mye, og det har satt i gang mange nye prosesser og tanker jeg ikke hadde tenkt før. Det må allikevel sies at dette har vært et langsomt arbeid, og jeg har kjent på følelser som sinne, frustrasjon og oppgitthet. Jeg har også kjent på gode følelser som glede, ekstase, spenning og akkurat nå et slags vemod for at alt har kommet til veis ende. Tross alt slit og strev, er det mye jeg kommer til å savne fra denne prosessen. Først og fremst vil jeg savne friheten til styre dagene mine slik jeg selv ønsker og de altfor lange matpausene i kantinen med medstudenter. Mest av alt kommer jeg til å savne den følelsen av å utforske noe jeg synes er spennende og viktig, og som jeg håper kan komme til nytte for andre. Men midt i alt når jeg mimrer tilbake, kjenner jeg mest på en glede over å ha fullført masteroppgaven, og at jeg omsider kan smykke meg med tittelen som nyutdannet lektor.

Det hadde vært helt umulig å skrive denne masteroppgaven uten bidragene fra de fire lærerne som stilte opp. Deres innspill, tanker, refleksjoner og svar har vært helt uvurderlige, og jeg er utrolig takknemlig for at de ville ta del i dette prosjektet.

En stor takk vil jeg også rette til veilederen min. Takk for alt engasjement, for gode samtaler, for spennende og lærerike innspill og vurderinger, for all positivitet og for at du har hatt troen på prosjektet mitt. Jeg hadde ikke klart det uten din hjelp.

Til slutt vil jeg takke venner, familie og ikke minst min fantastiske kone som har stilt opp og vært en massiv støtte i hele denne prosessen. Det har vært flere oppturer og nedturer, og det hadde vært mye vanskeligere å skrive uten deres engasjement og støttende ord. Jeg vil også rette en takk til mine fantastiske medstudenter som jeg har blitt så utrolig glad i. Takk for latter og gode samtaler, jeg kommer til å se tilbake på tiden sammen med dere med enorm glede og lengsel.

Oslo, mai 2022

Sammendrag

Skolen er en arena hvor elevene skal trenes på å bli demokratiske medborgere. Inspirert av implementeringen av læreplanen fra 2020 og forskning om undervisning om 22. juli, er tema for denne studien hvordan terrorangrepet på Al-Noor moskéen, og drapet på Johanne Zhangjia Ihle-Hansen den 10. august 2019, kan være et bidrag for å fremme demokratisk medborgerskap. Formålet med studien har vært å se på hvordan et utvalg lærere forstår dette terrorangrepet, og hvilket didaktisk potensial det er i 10. august-terroren for demokratisk medborgerskap og mot ekstreme holdninger.

Studien tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk om demokratisk medborgerskap og ekstremisme, samt fire semistrukturerte intervju med fire lærere. To av lærerne arbeidet i Bærum og to i Oslo. I intervjuene ble det stilt spørsmål om forståelser og refleksjoner knyttet til demokratisk medborgerskap, ekstreme holdninger og 10. august-terroren.

Hovedfunnene i studien viser at lærerne opplever det som utfordrende å kategorisere 10. august-terroren som et typisk terrorangrep. Dette skyldes at omkomne var terroristens stesøster og at terroristen ble overmannet i moskéen. Med dette til grunn, samt at terrorangrepets lave omfang sammenliknet med 22. juli, opplever informantene at 10. august-terroren er for kompleks, har lav emosjonell verdi og fungerer mindre godt som et didaktisk redskap for demokratisk medborgerskap. Studien viser så at lærerne i liten grad tematiserer 10. august-terroren i undervisningen. De løfter frem at 22. juli i praksis fungerer bedre og er mer passende å tematisere. De opplever at likhetstrekkene mellom disse terrorangrepene som tydelige, og ettersom 22. juli er bearbeidet faglig og emosjonelt, blir dette valget å foretrekke. Allikevel viser studien at lærerne ser muligheter i å tematisere 10. august-terroren. Dette gjelder tematikk som utenforskap, at demokratiet er sårbart og viktigheten av å lære elevene empati i møte med mennesker som ikke tenker det samme som én selv.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	2
1.3	Tidligere forskning.....	3
1.4	Studiens struktur	5
2	Teori.....	6
2.1	Definisjoner.....	6
2.1.1	Demokratisk medborgerskap	6
2.1.2	Ekstremisme, terrorisme og høyreekstremisme	8
2.1.3	Kontroversielle og sensitive tema i skolen	11
2.2	Didaktiske og pedagogiske perspektiver	13
2.2.1	To innfallsvinkler til demokratisk opplæring i skolen.....	13
2.2.2	Undervisning om 22. juli	15
2.2.3	Ubehag og empati i undervisningen	18
2.2.4	Håndtering av ekstreme holdninger i praksis.....	19
3	Metode	22
3.1	Valg av metode	22
3.2	Utvalg og rekruttering.....	23
3.3	Forberedelse og gjennomføring av intervju	25
3.4	Transkribering og analyseprosess	28
3.5	Forskningsetikk.....	29
3.6	Studiens kvalitet og begrensning	31
4	Analyse	34
4.1	Hvilke forståelser har lærerne av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger?	34

4.2	Hvilke refleksjoner har lærerne om sin rolle for elevers demokratiske medborgerskap og for å forebygge ekstreme holdninger?	39
4.3	Hvilke forståelser har lærerne om 10. august-terroren, og hvilke tanker har de om dens plass og didaktiske funksjon?	50
5	Diskusjon	59
5.1	En demokratisk medborger som motsats til ekstreme holdninger	59
5.2	Å skape og lede et felleskap med rom for utforskning, læring og feil.....	62
5.3	10. august-terrorens didaktiske verdi og plass i undervisningen	66
6	Konklusjon	70
6.1	Svar på problemstillingen	70
6.2	Videre forskning	72
7	Litteratur	74
8	Vedlegg	77
	Vedlegg 1, Samtykkeerklæring.....	77
	Vedlegg 2, Intervjuguide	81
	Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD.....	84

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Ved å kaste et blikk på den offentlige diskursen som preger vestlige samfunn og vår samtid, kan den late til å bevege seg i en retning som blir mer polariserende og anti-demokratisk med minkende tillit til demokratiske prosesser. Som et eksempel kan man trekke frem mistilliten tilknyttet valgresultatet i det amerikanske presidentvalget i 2020 (Molde, 2020). Her kan man se at mangelen på tillit til demokratiske systemer kan lede til dramatiske utfall, som i dette tilfellet ledet til stormingen av kongressbygningen 6. januar 2020 (NRK, 2022). Mistillit til demokratiet kan man også finne i ulike former og variasjoner i Norge. Dette kan være alt fra protester mot myndighetenes Covid-19-restriksjoner og vaksinasjonsprogram, til radikalisering, ekstremisme og voldelige angrep på demokratiet og det mangfoldige samfunnet. Sistnevnte er et tema det norske samfunnet har erfart flere ganger, hvorav sist tilfelle var 10. august 2019. På denne datoen drepte Philip Manshaus sin stesøster Johanne, og gikk til angrep på Al-Noor moskéen i Bærum (Stiftelsen 10. august, 2022). Datoen 10. august gir ulik gjenklang til den som hører det, og i lys av etterarbeidet med terroren ved regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011, er det rimelig å påstå at et tilsvarende arbeid på nasjonalt nivå ikke er gjennomført.

Satt i kontekst med skolens mandat om å fremme demokratiske verdier som mangfold, toleranse for ulikhet, meningsbryting og ytringsfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2022a), har skolen et ansvar for å forberede morgendagens borgere til å leve etter, og tilegne seg, disse verdiene. For å i større grad legge til rette for å realisere dette potensialet i praksis, ble det fra 2020 iverksatt en ny læreplan (LK20). Denne fagfornyelsen inkluderer flere nyvinninger, hvorpå en av de mer sentrale er de tverrfaglige temaene. Et av disse temaene er demokrati og medborgerskap, hvor formålet er å oppøve elevene i demokratiske prosesser. I praksis dreier dette seg om å gi elevene opplæring om hvordan løse utfordringer på en demokratisk måte, og om det å leve i, samt respektere og tolerere, et samfunn hvor man er en del av et mangfoldig fellesskap med mennesker som man er både enige og uenige med. (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette kommer eksplisitt til syne i kompetansemålene i læreplanen i samfunnskunnskap for VG1 og religion og etikk for VG3, hvor man kan lese:

Eleven skal kunne vurdere årsaker og tiltak som bidrar til å forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten. (...) Eleven skal kunne utforske en utfordring eller en konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte hvordan konflikten påvirker forskjellige grupper (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Eleven skal kunne ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Ved dette lille utvalget av kompetansemål kan man se at skolens normative holdninger vedrørende demokratiske verdier og spilleregler er en del av læreplanen, og skal formidles og arbeides med for å styrke morgendagens demokratiske samfunnsborgere. Som lektor- og masterstudent er dette noe jeg har vært særlig interessert i. I denne masteroppgaven utforsker jeg læreres oppfatning av demokrati og medborgerskap for elevers dannelse som demokratiske medborgere og forebygging av ekstremisme. Mer spesifikt undersøker jeg hvorvidt og hvordan et utvalg lærere forstår og tar i bruk ikke-demokratiske og voldelige hendelser som 10. august-terroren for å nå målet om å opparbeide og styrke elevenes oppslutning om demokrati og demokratiske verdier, samt for å forebygge vekst og utvikling av ekstreme og ikke-demokratiske holdninger og handlinger.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Som nevnt er formålet med denne studien å undersøke hvordan lærere forholder seg til ikke-demokratiske og voldelige hendelser som et verktøy for å trene elever i ferdigheter knyttet til demokrati og medborgerskap. For å gi studien en retning, bør den avgrenses. Dette temaet kan utforskes fra ulike vinkler og perspektiver, og det er praktisk vanskelig å gjennomføre dersom disse vinklene og perspektivene blir for vide. Jeg har derav formulert følgende problemstilling til denne studien:

Hvordan forstår et utvalg lærere fra Oslo og Bærum 10. august-terroren, og hvilke refleksjoner har de om undervisning om 10. august-terroren for forebygging av ekstreme holdninger og elevers oppslutning om demokratisk medborgerskap?

Ved hjelp av denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvordan et utvalg lærere forholder seg til 10. august-terroren og deres refleksjon om dette i lys av det tverrfaglige temaet om

demokrati og medborgerskap forstått som forebygging av ekstreme holdninger. For å undersøke dette, og for å gjøre studien mer håndgripelig og praktisk å arbeide med, har jeg valgt å formulere følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke forståelser har lærerne av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger?
2. Hvilke refleksjoner har lærerne om sin rolle for elevers demokratiske medborgerskap og for å forebygge ekstreme holdninger?
3. Hvilke forståelser har lærerne om 10. august-terroren, og hvilke tanker har de om dens plass og didaktiske funksjon?

Med disse forskningsspørsmålene spisser jeg studien til å utforske grunnleggende forståelse av demokratisk medborgerskap og ekstremisme, samt hvordan lærerne forstår sin rolle og legger til rette for at elevene skal utvikle seg til å bli demokratiske medborgere. Dette vil danne et grunnlag for å se hvordan lærerne arbeider for å styrke demokratisk medborgerskap og forebygger ekstreme holdninger. Ved hjelp av det siste forskningsspørsmålet vil jeg se på hvordan 10. august-terroren kan knyttes til demokratisk opplæring, og hvilke eventuelle muligheter og utfordringer det ligger i å tematisere og bruke 10. august-terroren for å fremme elevenes demokratiske medborgerskap og forebygge ekstreme holdninger.

1.3 Tidligere forskning

Det er gjort mye ulikt forskningsarbeid knyttet til tematikken om forebygging, demokratiundervisning, debatt- og samtalekultur, meningsbryting, møtene med ekstreme holdninger og bruk av terrorhandlinger som didaktisk verktøy i klasseromsundervisning. Da det ikke er gjort forskning på bruk av 10. august som didaktisk verktøy, legger jeg frem forskning på 22. juli ettersom dette kan ha overføringsverdi til 10. august. I dette delkapittelet vil jeg gjøre kort rede for noen av disse forskningsarbeidene, som alle har noen likheter til hva denne studien vil dreie seg om. Flere av disse forskningsarbeidene kommer også til syne i større detalj senere i studien.

Trine Anker og Marie von der Lippe gjennomførte i 2016 et forskningsarbeid om hvordan lærere i religions- og livssynsundervisningen arbeidet med 22. juli (Anker & von der Lippe, 2016). I dette arbeidet fant de ut at lærere opplevde arbeidet med å bearbeide og tematisere 22. juli i undervisningen som utfordrende. Dette kom blant annet av at lærerne opplevde at det var i liten grad en felles strategi for å bearbeide terrorangrepene, hvorav de da

opplevde at deres autonomi og rom for egne vurderinger ble for stor. Lærerne var også bekymret for den eventuelle emosjonelle belastningen tematisering av 22. juli kunne påføre både de selv, kollegaene sine og elevene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). I sum viste det seg at lærerne til en viss grad unngikk å tematisere 22. juli.

Et annet bidrag inn i forskningsfeltet på hvordan 22. juli bearbeides og brukes i undervisningen er Silje Førland Erdal og Lise Granlunds (2021) kapittel om ulike innfallsvinkler til undervisning om 22. juli i boken *Samfunnsdidaktikk* fra 2021. Med utgangspunkt i undervisningsopplegg fra 22. juli-senteret og Utøya, samt et utvalg fra ulike lærebøker i samfunnsfag, viser de frem fire innfallsvinkler (Erdal & Granlund, 2021, s. 140). Disse fire er: forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsteder for minne og læring og demokrati læring gjennom dialog. Gjennom dette kapittelet belyses det hvordan de ulike innfallsvinklene tilnærmer seg problematikken med utgangspunkt i samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller, empati, minnesteder og dialog. Erdal og Granlund (2021) viser til et bredt spekter for hvordan man i dag arbeider med det utfordrende og ubehagelige tema 22. juli.

Christer Mattsson er en svensk forsker som har arbeidet mye med ekstremisme i klasserommet, hvordan man kan møte ekstreme holdninger, ytringer og mennesker, samt hvordan man som lærer kan arbeide forebyggende. I en artikkel i *Dembra* fra 2019 presenterer han hvordan man kan møte hat og ekstremisme i klasserommet. Dette kaller han for empatisk nysgjerrighet, som i korte trekk dreier seg om bruk av empati og tid for å nyansere holdninger og skape endringer hos elever med ekstreme holdninger og synspunkter (Mattsson, 2019, s. 33). Mattsson påpeker at godt forebyggingsarbeid kjennetegnes av at læreren gir rom for ytring og meningsbryting, utviser empati for eleven, samtidig som at man forsøker å oppøve elevens empati over tid (Mattsson, 2019, s. 33). Denne tilnæringsmetoden forsøker ikke å kontrollere eller isolere ekstreme holdninger, men gir elevene mulighet og tid til å reflektere over sine egne holdninger, seg selv og andre mennesker. På sikt kan dette fungere forebyggende og sosialiserende på samme tid.

Et siste forskningsarbeid som vil bli trukket frem i dette delkapittelet er Julian Aunes masteroppgave om demokratisk medborgerskap etter 22. juli (Aune, 2019). I dette arbeidet har Aune undersøkt hvilke forestillinger av demokratisk medborgerskap som kommer til syne gjennom 22. juli-senterets læringsressurser, og hvilken betydning dette kan ha. Et av

hovedfunnene i dette forskningsarbeidet var at 22. juli-senterets forestilling av demokratisk medborgerskap var i større grad preget av en individorientert tilnærming fremfor fellesskapsorientert, i tillegg til at det lærers mye om og for demokrati, men ikke gjennom demokratiske metoder (Aune, 2019, ss. 66-68). Aune peker på at dette er en utfordring ettersom elevene ikke får delta eller oppøvd sine egne ferdigheter som demokratiske medborgere. For å styrke elevenes demokratiske medborgerskap, mener Aune at det er nødvendig at elevene blir stimulert og motivert til å arbeide demokratisk og delta i undervisningen (Aune, 2019, s. 68).

1.4 Studiens struktur

I det påfølgende kapitlet legger jeg frem det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Dette kapitlet er todelt, hvor den første delen tar for seg definisjoner knyttet til forståelser angående ekstreme holdninger, demokratisk medborgerskap og kontroversielle og sensitive tema. Den andre delen tar for seg didaktiske og pedagogiske perspektiver knyttet til å fremme elevenes demokratiske medborgerskap og forebygge ekstreme holdninger. Disse delene danner det teoretiske grunnlaget når jeg skal arbeide med problemstillingen.

I kapittel 3 presenterer jeg studiens metodiske rammeverk hvor jeg legger frem mine refleksjoner og valg jeg har tatt gjennom datainnsamlingsprosessen, samt hvordan jeg siden har bearbeidet datamaterialet. Jeg vil også reflektere over denne studiens kvalitet og begrensninger.

I kapittel 4 gjør jeg rede for funnene fra datamaterialet, hvorav disse struktureres etter forskningsspørsmålene. Funnene vil ikke bli drøftet i dette kapitlet.

I kapittel 5 drøfter jeg funnene fra analysen i lys av det teoretiske rammeverket som ble lagt frem i kapittel 2.

Kapittel 6 er det siste i denne studien. Her besvarer jeg studiens problemstilling og reflekterer kort over eventuell videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet gjør jeg rede for teorier og forskningsarbeider som belyser ulike perspektiver ved arbeid med forståelser av 10. august-terroren, samt dens plass og didaktiske verdi. Jeg begynner med å redegjøre nødvendige begrepsavklaringer om demokratisk medborgerskap, ekstreme holdninger og kontroversielle og sensitive tema. Dette mener jeg er relevant ettersom disse begrepene og definisjonene fungerer som et utgangspunkt for senere diskusjon og drøfting. Videre fortsetter jeg med å gjøre rede for litteratur og teori om didaktiske og pedagogiske perspektiver. Her starter jeg med å legge frem ulike grunnsyn i demokratisk opplæring, som viser til hvordan demokratisk samhandling og demokratisk kultur kan være i et klasserom. Jeg går så videre til undervisning om terror, hvorpå jeg knytter dette videre til pedagogiske teorier om ubehag, emosjoner og empati. Dette opplever jeg som svært relevant, ettersom disse belyser hvordan man kan arbeide med terrorangrep i undervisningen, samt hvilke læringsprosesser som oppstår i møte med ubehagelige og sensitive tema. Jeg runder av teorikapitlet med å legge frem teori om håndtering av ekstreme holdninger i klasserommet. Dette viser til ulike forestillinger av hvordan man som klasserom er et demokratisk fellesskap og hvordan man håndterer de som faller utenfor, hvilket jeg mener er relevant og vil gi interessante perspektiver i besvarelsen av problemstillingen.

2.1 Definisjoner

2.1.1 Demokratisk medborgerskap

Som nevnt i innledningskapitlet ble det fra og med 2020 iverksatt en gradvis innføring av tverrfaglige temaer i den norske skolen. Ett av disse temaene er *demokrati og medborgerskap*. Formålet med dette temaet er å gi elevene kunnskap om blant annet hvordan demokratiet som styringsform fungerer, hvilke verdier som ligger til grunn og hvordan de selv kan styrke og delta i demokratiske prosesser. Elevene skal også opparbeide seg en forståelse for at demokratiet i praksis kommer frem i ulike uttrykk, former og fasonger (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Som et tverrfaglig tema er det ønskelig at elevene skal oppøves i demokrati og demokratiske ferdigheter på tvers av fagdisiplinene. Ved å favne bredden i begrepene forsøker man å oppøve elevene til å se helheten og sammenhengen i demokratiet og medborgerskapet. Med dette til grunn ser man at skolen ønsker å utvikle elevenes ferdigheter til å bli medborgere i demokratiske samfunn, eller sagt på en annen måte; *demokratiske medborgere*. Her er det

relevant å stille spørsmålet om hva det er som kjennetegner en demokratisk medborger, og hva det i praksis innebærer. For å skape mening av begrepet, kan man dele demokratisk medborger i to deler.

Den sistnevnte delen er *medborger*. Dette blir ofte sett i sammenheng med begrepet *statsborger*. Dette er en juridisk status, hvor man som statsborger har status som borger av et land, og har krav på ulike formelle rettigheter (Lenz, 2020, s. 48). Å være en statsborger legger ikke nødvendigvis normative føringer på hva det innebærer å delta i et samfunn. Det er her *medborger* kommer inn. Dette tolkes som en rolle fremfor en status, hvilket innebærer at det å være en medborger bærer preg av å være normativt. Det endrer karakter og innhold basert på hvilket samfunn og kultur man tolker begrepet medborger i, samt hvor man plasserer seg politisk (Stray, 2011, s. 47). Felles for mangfoldet av medborgerskap er at de er handlende og innebærer fullverdig aktiv deltakelse og handling i samfunnets struktur, lover og normer (Breivega, Rangnes, & Werler, 2019, s. 17). I hvor stor grad man er deltakende varierer fra samfunn til samfunn. Noen samfunn vektlegger høy deltakelse og engasjement, mens andre verdsetter lavere deltakelse og mulighet for å handle uten innblanding fra utenforstående. Her snakker man gjerne om en skillelinje mellom det offentlige og det private, hvor forskjellige samfunn balanserer dette ulikt. Satt på spissen kan man se at samfunn som verdsetter det private mest, forventes det gjerne mindre av samfunnets medborgere til å være aktive aktører. Dette forstått som at de er tar del og er i offentligheten. Dette er en liberalistisk tolkning av hva det vil si å være en demokratisk medborger. Samfunn med en slik tolkning legger vekt på verdier som uavhengighet og frihet for individet, og det settes en skillelinje mellom hva som er offentlig og privat (Stray, 2011, ss. 54-56). Dette innebærer et forhold til samfunnet som den øverste instans for å sikre at individet har sine rettigheter og opererer deretter. Offentligheten (staten) skal ikke fungere som en moralsk instans, men heller som en tilrettelegger. Forstått slik kan man se at staten i mindre grad forsøker å skape fellesskap og enhet i form av holdninger, men heller at man slutter opp om de lovene og reglene fellesskapet har blitt enige om for å kunne leve sammen. Den liberalistiske forståelsen av demokratisk medborgerskap har en mer filosofisk og abstrakt tilnærming til hva det gode samfunnet er og hva det vil si å være en demokratisk medborger. Disse prinsippene tar form som et lovsystem som sikrer frihet og minimerer statlig inngripen. Tolket slik er den liberalistiske tilnærmingen til samfunnsstrukturering i større grad positiv til meningsmangfold og selvstendigjøring av enkeltindividene. I konteksten til skolen kan man se dette utartes ved at man først og fremst

ønsker å overføre kunnskap til elevene som gjør de i stand til å ta selvstendige og frie valg (Stray, 2011, ss. 54-56).

Kommunitarisme, eller en kommunitaristisk forståelse av demokratisk medborgerskap, regner man gjerne som motsatsen til den liberalistiske tolkningen. Noe karikert, definerer man den demokratiske medborgeren med verdiene fellesskap, solidaritet og likhet som fundamentet for hva som forventes, og hva det vil si å være en del av et demokratisk samfunn (Gustavsson, 1998, s. 220). Enkeltindividet, eller medborgeren, forstås ikke først og fremst som en selvstendig enhet som samfunnet struktureres ut fra, men heller som en del av et fellesskap med gjensidig avhengighet til andre medborgere (Stray, 2011, ss. 56-57). I den kommunitaristiske forståelsen er fellesskapet en kjerneverdi, og som en del av dette søker gjerne kommunitaristiske samfunn i større grad enhet og mindre mangfold. Man ønsker ikke et samfunn av medborgere som distanserer seg fra hverandre, ettersom dette kan true samholdet. Sammenliknet med den liberalistiske tolkningen, ser man at den kommunitaristiske forståelsen i større grad er normativ og moraliserende, med ønske om at enhver medborger tilslutter seg den kollektive oppfattelsen av det å være en del av samfunnet. Sett at man underviste om demokratisk medborgerskap i skolen, så vil man fra et kommunitaristisk ståsted forstå at det er skolens oppgave å forsterke dette fellesskapet og disse normative holdningene. (Stray, 2011, s. 57).

Denne fremstillingen av hvordan man kan systematisere tolkninger av demokratisk medborgerskap er karikert, og man vil med liten sannsynlighet finne samfunn som tolker medborgerskapsbegrepet fullstendig liberalt eller kommunitaristisk (Stray, 2011, s. 57). Mer sannsynlig vil man ligge et sted mellom disse. Det kan allikevel være en fordel å benytte seg av disse begrepene, ettersom de kan fungere som referansepunkter og verktøy for å tolke, reflektere og forstå hva demokratisk medborgerskap kan bety i ulike samfunn (Stray, 2011, s. 57).

2.1.2 Ekstremisme, terrorisme og høyreekstremisme

Hvordan man forstår og beskriver ekstremisme og ekstreme holdninger er ikke nødvendigvis gitt. Med utgangspunkt i kultur, religion, kjønn eller politisk standpunkt, vil man trolig svare både likt og ulikt. Hva definisjonen av ekstremisme og ekstreme holdninger er, vil være førende både for hva man som lærer underviser om, men også hvilke triggere og tegn man er

oppmerksom på i møte med elevene sine. Det vil også kunne være avgjørende for hvordan man nærmer seg begrepet terrorisme. I denne delen av kapittelet vil det bli presentert perspektiver og definisjoner for hvordan man kan forstå begrepene ekstremisme og terrorisme. Det vil også bli belyst hvordan dette henger sammen med høyreekstremisme.

I dagens moderne samfunn, er det vanlig å sidestille begrepene ekstremisme og ekstreme holdninger med begrepet terrorisme (Gereluk, 2012, s. 7). Denne sidestillingen kan forstås i lys av voldsaspektet som ofte inkluderes i definisjonen av både ekstremisme og terrorisme. Allikevel er det mulig å argumentere for at dette alene ikke er tilstrekkelig grunn til å sette likhetstegn. Den kanadiske professoren Dianne Gereluk (2012) legger frem en vid og romslig definisjon av ekstremisme som peker på at det ekstreme kjennetegnes enten ved at en gruppe eller et individ tar et standpunkt som sterkt avviker storsamfunnets konsensus, eller som utfører en handling som er i tråd med det avvikende standpunktet (Gereluk, 2012, s. 7). Dersom en person sympatiserer med disse standpunktene, vil det være mulig å karakterisere at vedkommende har ekstreme holdninger. Denne definisjonen er svært åpen, og ved bruk av denne vil det kunne være mye som kan kategoriseres som ekstremisme. Her kan man imidlertid påpeke at det å ha meninger eller utføre handlinger som avviker fra konsensus er kontroversielt (for definisjon se 2.1.3). I samfunn med ytringsfrihet vil det trolig være gode argumenter for at å være kontroversiell eller avvike fra konsensus er et problem. Eksempelvis kan man trekke frem feministbevegelsen. Fra dens spe begynnelse på slutten av 1700-tallet, kunne man argumentere for at kvinnelig deltakelse i demokratiske prosesser opplevdes av datidens mannlige maktelite som både kontroversielt og kanskje ekstremt (Holst, 2017, ss. 42-45). Over tidens løp kan man se at kvinner får stemmerett, stiller til valg, blir statsledere og en del av makteliten. Dette tolkes gjerne som et gode. Med dette til grunn kan det være rimelig å anta at det er i dag svært lite kontroversielt eller ekstremt å mene at kvinner i Norge skal delta i demokratiske prosesser.

Som man ser, bærer Gerelucks definisjon av ekstremisme preg av å være både relativistisk og dynamisk. På tross av det relativistiske aspektet i begrepet, er det mulig å argumentere for at det eksisterer tilfeller hvor en større og sammensatt majoritet er enige om hva som kjennetegner ekstremisme og terrorisme. Derfor vil det være nødvendig å innsnevre denne definisjonen ytterligere for å treffe dette mer universelle fenomenet man ønsker å beskrive. Gereluk gjør et forsøk ved å inkludere et politisk aspekt i begrepet (Gereluk, 2012, s.

7). Med dette aspektet i bunn peker hun blant annet på at ekstremisme kjennetegnes av å ha et politisk standpunkt som befinner seg i enden av den politiske skalaen, og beveger seg stadig mot og forbi ytterpunktet. Det kjennetegnes videre ved at holdningene og meningene vedkommende har, gjerne er rigide og at vedkommende ikke har ønske om, eller evne til, å inngå kompromiss med eventuelle meningsmotstandere. Denne tolkningen delte også den sørafrikanske erkebiskopen Desmond Tutu, hvor han i en debatt i Qatar definerte ekstremisme som: «When you do not allow for a different point of view, when you hold your own views as being quite exclusive, when you don't allow for the possibility of difference» (Davies, 2009, s. 185). Denne tolkningen innebærer et aspekt hvor den som har ekstreme meninger og holdninger innsnevrer hvilke meninger som er tillatt å ha. Dette innebærer at man opplever at ens egne meninger er til en viss grad eksklusive og mer høyverdige, hvilket videre kan peke på at man gjerne stiller seg i opposisjon mot det som faller utenfor. I ytterste konsekvens kan dette medføre å ta i bruk voldelige midler for politiske formål (Gereluk, 2012, s. 7). På dette punktet skiller ekstremisme seg fra det radikale. Å være radikal forstås som at man har meninger som beveger grensene, men allikevel forsøker å skape politisk endring ved hjelp av demokratiske prosesser og midler (Rydgren, 2007, s. 243). Å være ekstrem handler også om å bevege grenser, men utenfor demokratiske systemer. Ettersom Gereluk og Tutu legger til en politisk dimensjon av hva ekstremisme er, åpner dette opp for å se hva det innebærer å være en ekstremist i ideologisk forstand. På denne måten vil man også kunne inkludere ekstreme holdninger som eksempelvis er fundert i religion fremfor politisk ståsted. Det er imidlertid relevant å poengtere at uansett om de ekstreme holdningene er fundert i religion, politikk eller noe annet, er hensikten bak ekstreme utsagn og handlinger å skape endringer som er politiske. I tilfeller hvor virkemidlene for å skape endringer er voldelige og har som formål å ramme sivile mål og mennesker, vil det ekstreme klassifiseres som terrorisme. Den avgjørende faktoren er altså når volden har som hensikt å ramme sivile (Gereluk, 2012, ss. 8-9).

Det neste spørsmålet som vil være relevant å stille, er hvordan ekstremisme og ekstreme holdninger tar form i dagens samfunn. I de siste årene har man erfart terrorangrep med fundament i enten islamistisk ekstremisme eller høyreekstremisme. Ettersom denne studien dreier seg om 10. august-terroren, vil det kun bli lagt vekt på sistnevnte. Det er derfor av interesse å legge frem en definisjon av hva som kjennetegner høyreekstremisme i Norge i dag. I 2019 la Politiets sikkerhetstjeneste (PST) ut en rapport som beskrev hvilken bakgrunn personer i høyreekstremer miljøer i Norge har (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019). Man kan også

lese hvordan høyreekstremisme kommer til uttrykk i høyreekstremer miljøer. PST deler høyreekstremisme i to hovedkategorier. Den første kategorien tar utgangspunkt i nynazismen, som vektlegger rase som utgangspunkt for sine ståsteder. Rasebegrepet brukes hyppig, og i praksis vil medlemmer av slike miljøer danne hierarki mellom rasene, hvor én er overlegen de andre (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, s. 4). Den andre kategorien av høyreekstremisme i Norge tar ikke utgangspunkt i rase, men i kultur. Her legges det vekt på at den norske, nordiske eller europeiske kulturen og identiteten er under angrep fra en ytre fiende, her som oftest forstått som islam. I praksis uttrykkes dette blant annet ved en sterk fiendtlighet knyttet til innvandring og muslimer (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, s. 4). Disse holdningene, være seg enten nynazistisk eller islamfiendtlig, uttrykkes både fysisk og på internett. Hvor nynazistiske miljøer tenderer å uttrykkes i fysiske rom, mens islam- og innvandringsfiendtlige er på internett (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, ss. 11-12). Rapporten understreker at det ikke nødvendigvis er et tydelig skille mellom disse to hovedkategoriene, og at de gjerne overlapper hverandre (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019, s. 4).

2.1.3 Kontroversielle og sensitive tema i skolen

Å identifisere hva som gjør et tema kontroversielt eller sensitivt er ikke nødvendigvis intuitivt. Derfor er det relevant å definere hva som er kontroversielt, og hvordan dette skiller seg fra å være sensitivt. I denne delen av kapittelet vil dette defineres. Ettersom denne studien har et fokus rettet mot skolen, vil dette være en referanseramme når dette redegjøres.

Emil Sætra (2021) publiserte en vitenskapelig artikkel som stilte spørsmålet om hvilke kriterier som definerer om et spørsmål eller tema er kontroversielt. I artikkelen løfter Sætra frem to kriterium man tradisjonelt har operert med; det epistemiske kriteriet og det politiske kriteriet (Sætra, 2021, s. 95). Førstnevnte kriterium ble først utformet av Robert Dearden som en motreaksjon på kontroversielle tema ble definert på grunnlag av at et bestemt antall mennesker ikke så enighet i en sak. Dette mente Dearden var et for vidt kriterium, og pekte på at det var nødvendig å innsnevre. Hans tillegg til dette uenighetskriteriet var at uenigheten måtte være fundert på fornuft, kunnskap og sannhetskriterier. Tolket slik vil blant annet det å drøfte jordens form ikke være et kontroversielt spørsmål, ettersom argumenter som påstår at den ikke er rund ikke er basert på fornuft og kunnskap, og oppfyller ikke sannhetskriteriene (Sætra, 2021, s. 95). Dette kriteriet ble videreutviklet av filosofen Michael Hand som la til at skolens mandat er å oppøve elevene til å tenke og handle rasjonelt. Med dette mente han at når elevene møtte

tematikk eller spørsmål som var kontroversielle så burde de behandles på en måte som ga rom for diskusjon og meningsbryting tuftet på rasjonelle og vitenskapelige prinsipper. Dersom spørsmålet ikke var kontroversielt, så mente Hand at lærerne var nærmest pålagt til å styrke synspunkter og sannheter som er støttet av vitenskapelige metoder og fornuft. Dette på tross av at andre mennesker kan ha motstridende meninger (Sætra, 2019, s. 326).

Det politiske kriteriet har en annen tilnærming til hva som er kontroversielt. Formulert av Robert Stradling handler det politiske kriteriet om tema og spørsmål som har svært motstridende svar. Dette kommer til uttrykk med utgangspunkt i ulike oppfattelser av virkeligheten og samfunnsstyring, hvilket er av en skala som skaper en splittelse i befolkningen (Sætra, 2021, s. 95). Eksempelvis vil abortspørsmålet være kontroversielt ettersom meningsmotstanderne har begge ulike svar som bunner i ulike menneskesyn. Satt på spissen argumenterer den ene siden i dette spørsmålet med utgangspunkt i kvinnens autonomi og rett til å bestemme over egen kropp, mens den andre siden fokuserer på fosterets rett til liv. Her har begge partene ulike svar fundert i ulik virkelighetsoppfattelse, hvilket innenfor det politiske kriteriet kvalifiserer for å være et kontroversielt spørsmål. Her vil det nødvendigvis ikke være avgjørende hvilken rolle fornuft og vitenskapelig metode spiller. Dette fordi akkurat denne kontroversen i større grad dreier seg om verdier og menneskesyn, men også om tematikken er av et omfang som evner å skape splittelse i et samfunn (Sætra, 2021, s. 98).

I flere tilfeller kan kontroversielle tema fremkalle ubehagelige eller negative følelser hos meningsmotstandere, men det er ikke nødvendigvis slik i alle tilfeller. Derav er det relevant å legge frem en distinksjon mellom hva som er kontroversielt, og hva som er sensitivt. Sensitive spørsmål eller tema dreier seg i hovedsak om tematikk som fremkaller sinne, ubehag eller fornærmelse (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s. 14). Som regel vil disse spørsmålene bli forsterket dersom tematikken berører én personlig. Som utdypet i 2.2.2 *Undervisning om 22. juli*, kommer dette til syne i tilfeller hvor lærere som mistet elever etter terrorangrepene opplevde det som utfordrende å tematisere og undervise om 22. juli (Anker & von der Lippe, 2016, ss. 265-266). Dette ubehaget som oppstår blant disse lærerne, vitner om at dette er et sensitivt tema. På den andre siden er dette ikke nødvendigvis kontroversielt, ettersom det er liten uenighet om hva hendelsen er, samt at den i liten grad splitter samfunnet. Man kan allikevel argumentere for at det fins kontroverser knyttet til 22. juli. F.eks. diskusjoner om konkrete politiske tiltak for å bearbeide terrorangrepene og motvirke nye angrep.

2.2 Didaktiske og pedagogiske perspektiver

2.2.1 To innfallsvinkler til demokratisk opplæring i skolen

Opplæringen i den norske skolen skal fremme demokrati og demokratiske verdier som meningsbryting, respekt og samfunnsengasjement (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Med dette til grunn er det rimelig å anta at dersom man utdanner elever ikke slutter opp om innholdet i denne målsettingen, vil deler av opplæringen være mislykket. Dette gir en indikasjon på at opplæringen er normativ. På tross av at opplæringen er normativ, er det ikke nødvendigvis gitt hvordan denne opplæringen i praksis skal gjennomføres, særlig med hensyn til hvilke perspektiver og syn på demokrati som ligger til grunn. Her er det interessant å se hvordan man med utgangspunkt i ulike perspektiver på demokratisk samhandling håndterer meningsbryting og etablerer diskusjonskultur. Videre er det interessant å se hvilke faktorer, meninger og holdninger som defineres som grenseoverskridende i forbindelse med demokratiopplæringen, og kan lede til ekskludering i undervisningsfellesskapet.

Det eksisterer et stort mangfold av innfallsvinkler til demokratisk opplæring. I denne studien vil det bli redegjort for to; *uenighetsfellesskap* og *deliberativ demokratisk opplæring*. I 2014 utga Lars Laird Iversen boken *Uenighetsfellesskap*, hvor han presenterer en minimumsdefinisjon av begrepet uenighetsfellesskap som: «...en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Dette er en nokså deskriptiv definisjon, med lite normativt innhold. Dette kommer også til uttrykk i idealet om uenighetsfellesskapet, hvor det vektlegges at premissene for demokratisk samhandling skal være så lite normative som mulig. Her kan man argumentere for at minimumsdefinisjonen kommer noe til kort ettersom den ikke eksplisitt henvender seg mot demokratisk samhandling. Iversen utvider derfor begrepet ved å legge til noen premisser som kjennetegner det idealtypiske uenighetsfellesskapet. Disse premissene er at denne gruppen mennesker har en opplevelse av å være i en felles situasjon (som en utfordring eller et problem), hvor det er rom for ureduserbar uenighet som ikke kommer til uttrykk ved vold. I lys av den felles situasjonen gruppen befinner seg i, er det nødvendig at de kommer til en løsning som resulterer i et valg av felles handling (Iversen, 2014, s. 15). Kort oppsummert dreier uenighetsfellesskapet seg om at en gruppe mennesker med ulike perspektiver og meninger samles for å løse et problem som resulterer i en felles handling. Typisk for denne problemløsningsprosessen er at fokuset ikke er å definere rammene for hvilke meninger som er

innenfor og utenfor, men heller at man er en del av et fellesskap som skal handle. Dersom man lager for tydelige normative definisjoner, ender man opp med en renhetstanke som gjør det lettere å ekskludere hva som faller utenfor (Iversen, 2014, s. 90). Uenighetsfellesskapet som idé og ideal fungerer som et system for hvordan håndtere meningsbryting, uten at det skal gå på bekostning av tilhørigheten meningsmotstanderne føler ovenfor hverandre. Satt i sammenheng med skolen, kan en skoleklasse tolkes som et uenighetsfellesskap. Elevene og læreren vil trolig ha opplevelsen av et fellesskap når de er i klasserommet, hvor de ulike deltakerne ikke nødvendigvis deler meninger. Tidvis kan det oppstå utfordringer eller hendelser hvor det kreves at elevene argumenterer og er uenige. Forstått på denne måten er klasserommet en arena for å oppøve seg i demokratisk samhandling (Iversen, 2014, ss. 77-79).

Et deliberativt perspektiv på demokrati kan på flere måter tolkes som et motstykke til uenighetsfellesskapet. Først formulert av Jürgen Habermas, handler deliberativt demokrati om at løsninger som er gode for fellesskapet er basert på likeverdig, fornuftsbasert argumentasjon og kommunikasjon (Lenz, 2020, s. 30). Sammenliknet med idealet om uenighetsfellesskapet, kan man se at det deliberative demokratiet inkluderer fornuften i større grad som et normativt prinsipp for god demokratisk samhandling. Her legges det opp til at alle kan være deltakere i den offentlige demokratiske samtalen, men samtalen må være tuftet på en måte som er definert av rasjonalitet (Sant, 2019, s. 668). Et annet prinsipp som spiller sammen med rasjonalitetskriteriet, er idéen om overlappende konsensus. I svært korte trekk dreier dette seg om at mennesker med ulike perspektiver og meninger kommer sammen og utforsker sine uenigheter for å finne hvilke aspekter og perspektiver de kan bli enige om og derav vil føle eierskap til. Ifølge teorier om deliberativt demokrati, vil dette lede til stabile samfunn som håndterer uenighet på en pragmatisk måte som resulterer i at felles løsninger har støtte fra flere hold (Hansen, 2004, ss. 1-2). Tolket slik vil mer ekstreme utsagn og meninger ekskluderes fra den offentlige samtalen, gjerne dersom de ikke oppfyller fornuftskriteriet eller holder seg innenfor den kollektive enigheten. Deliberative demokrater kan argumentere for at dette er et gode, ettersom disse meningene ikke nødvendigvis er forenlige med andre perspektiver og vil deretter lede til et ustabil samfunn preget av konflikt. Deliberativt demokrati omhandler som sådan å finne det universelle i meningsmangfoldet, og setter deretter en ramme for å ivareta mangfoldige samfunns mulighet for å leve sammen på en pragmatisk og stabil måte (Sant, 2019, ss. 667-670). I en skolesammenheng vil dette kunne ta form ved at læreren forsterker meninger og holdninger som er en del av konsensus, og unngår, korrigerer eller snakker ned ytringer og

tematikk som faller utenfor. Sånn sett er formålet med demokratisk opplæring å trene opp elevene til å holde disse demokratiske prinsippene i hevd, og ekskludere det som faller utenfor.

2.2.2 Undervisning om 22. juli

Å snakke, undervise eller benytte seg av terrorhandlinger som en del av undervisningen kan oppleves som en utfordring. Det er ikke alltid lett å vite hvilke innfallsvinkler man bør bruke som inngang til tema som kan være både ubehagelig og vanskelig å ta tak i. Å lede en undervisning om slike tema bærer gjerne med seg en form for risiko (Biesta, 2014), hvor man som lærer kan møte reaksjoner som kan være vanskelige å håndtere. Dette kan føre til at flere lærere enten unngår eller vegrer seg for å ta opp tema som er ubehagelige eller vanskelige (Erdal & Granlund, 2021, s. 137). I 2016 publiserte Trine Anker og Marie von der Lippe et forskningsarbeid hvor de undersøker hvordan lærerne håndterte undervisning om 22. juli og andre kontroversielle spørsmål i religionsundervisningen. I dette forskningsarbeidet kom det frem at lærere i lav grad tematiserte 22. juli eller terroristens motiver og handlinger i undervisningen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 261). For mange av lærerne dreide dette seg om at de følte at undervisning om denne tematikken i for stor grad lå på sin egen selvstendige vurdering og evne til å utforme undervisning om hendelsen. Dette ledet til usikkerhet på flere måter. For det første opplevde lærerne at de sto noenlunde alene om formidlingen. Med en manglende felles strategi, opplevdes det som vanskelig å vite hvor man skulle starte. For det andre var man bekymret for å overeksponere elevene for tematikken, samt vie for mye oppmerksomhet mot terroristen. Dette ble begrunnet blant annet ved at både skolene og lærerne ikke ønsket å belaste elevene emosjonelt. Dette gjaldt særlig ved skoler som var direkte berørt av terrorhandlingene (Anker & von der Lippe, 2016, ss. 265-266). Den tredje grunnen som kunne lede til usikkerhet blant lærerne var mangel på kompetanse og tid. Forskningsarbeidet til Anker og von der Lippe rettet dette seg mot religion og etikk-lærere ved videregående skoler, hvor de opplevde at det var vanskelig å gi tilstrekkelig tid til et tema som 22. juli, særlig i et fag som undervises i 3 timer i uken. I samme fag uttrykte flere lærere at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å ta opp kontroversielle og sensitive spørsmål (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). I de tilfellene hvor lærerne innlemmet 22. juli i undervisningen, dreide dette seg i stor grad om hvordan det norske samfunnet responderte på terroren, fremfor tematiske linjer som rasisme, ekstremisme og radikalisering (Anker & von der Lippe, 2016, ss. 266-269).

I skrivende stund nærmer det seg 6 år siden dette forskningsarbeidet ble publisert og 11 år siden terrorangrepene på regjeringskvartalet og Utøya fant sted. På denne tiden har det skjedd flere endringer om hvordan man underviser om 22. juli og andre kompliserte, kontroversielle og ubehagelige tema. En av endringene er hvordan man har beveget seg fra et harmoniperspektiv til et konfliktperspektiv når man tematiserer 22. juli (Erdal & Granlund, 2021, ss. 138-139). I tiden etter terrorangrepene ved regjeringskvartalet og Utøya fokuserte lærerne i større grad på å legge vekt på minnemarkeringene, samhold, demokrati, mangfold og likeverd (Erdal & Granlund, 2021, s. 138). Narrativet ble en historie om et samfunn som samlet seg, og ikke om et samfunn som tok oppgjør med hva konflikten var. Med en økende avstand i tid, ser man en bevegelse fra dette narrativet, til et narrativ som legger vekt på hva årsaken til terrorangrepene var, ideologien til terroristen og forutsetningene for demokrati og demokratisk samhandling (Erdal & Granlund, 2021, s. 138). Ved å bruke et konfliktperspektiv løfter man frem at det eksisterer motsetninger og at det er konflikter knyttet til interesser og makt. Man går altså fra å stille spørsmålet «hva er det som forener oss?» til «hva er det som splitter oss?» (Erdal & Granlund, 2021, s. 139).

I en skolesammenheng er en av de mest signifikante endringene i relasjon til samtalen om terrorangrepene implementeringen av 22. juli i LK20. Dette kan styrke lærernes forståelse av egen rolle og oppgave til å formidle og tematisere terrorangrepene på en systematisk og helhetlig måte (Erdal & Granlund, 2021, s. 151). Avstanden i tid har også fjernet en del av de emosjonelle belastningene som var sterkere i tiden rett etter angrepene, samt at elevmassen har endret seg hvorav færre og færre har direkte kjennskap og tilknytning til terroren. Alle disse faktorene, samt en stadig økende faglighet i form av lærebøker og ressurser, styrker lærernes kompetanse både faglig og didaktisk i møte med 22. juli (Erdal & Granlund, 2021, s. 151). For å se hvordan man didaktisk arbeider med terrorangrepene, har Silje Førland Erdal og Lise Granlund (2021) tatt utgangspunkt i lærebøker i samfunnsfag og ulike undervisningstilbud fra 22. juli-senteret. Ved å se over disse har de funnet fire innfallsvinkler for hvordan man underviser om akkurat 22. juli. Disse er: forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsteder for minne og læring og demokratilæring gjennom dialog (Erdal & Granlund, 2021, s. 140). Ettersom denne studien ikke dreier seg om minnesteder og ikke vil ha et særskilt fokus på dialog som verktøy for demokratisk danning, vil det bli gjort rede for de to førstnevnte innfallsvinklene.

Første innfallsvinkel belyser terroren ved å stille spørsmålet om hvordan noe slikt kunne skje, og benytter seg av forskjellige samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller som enten belyser hvordan samspillet mellom samfunnet eller individet kan ha forårsaket terroren, eller som knytter seg opp til terrorisme som tema. Eksempelvis vil man fra et individfokuset ståsted legge trykk på terroristens mentale helse, og se på om han var tilregnelig eller utilregnelig både før, under og etter terrorhandlingene. Fra et samfunnfokuset ståsted kan man eksempelvis legge vekt på skolesystemet, barnevern, lokalsamfunn, kultur og så videre. Ved bruk av temaet terrorisme som forklaringsmodell, trekker man gjerne frem hva som kjennetegner terrorisme og hvem som utfører terrorhandlingene (Erdal & Granlund, 2021, ss. 140-141).

Den andre innfallsvinkelen er perspektivtaking. Denne inngangen til tematikken 22. juli dreier seg om å løfte blikket og se verden gjennom andres perspektiv (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). I stor grad dreier dette seg om å oppøve elevenes evne til empati, samt forstå verdensbildet og virkelighetsoppfatningen til andre mennesker. I LK20 kommer dette eksplisitt til uttrykk blant annet i kompetansemålene i samfunnskunnskap og religion og etikk i videregående skolen, og samfunnsfag og KRLE i ungdomsskolen. Målene uttaler seg blant annet om å oppøve elevene til å håndtere et meningsmangfold og lære å ta andres perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Å ta perspektiv kan deles opp i to kategorier. Den ene kategorien dreier seg om det kognitive, og den andre dreier seg om det emosjonelle (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Å ta perspektivet til et annet menneske i kognitiv forstand dreier seg om å se det komplekse og sammensatte i en sak eller hendelse, og derav forstå hva andre tenker. Her vil det være nødvendig å sette seg inn i andre menneskers forklaringer og forståelser som gjør at de har det ståstedet de har (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Emosjonell perspektivtaking handler om å forstå og leve seg inn i hvordan et annet menneske har det. I skolesammenheng dreier dette seg om å oppøve elevene i evnen til empati, hvilket siden vil være et viktig grunnlag for å skape tillit og dialog på tvers av skillelinjer mellom mennesker (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Når man i en undervisningstime tar for seg 22. juli, vil man som regel legge vekt på perspektivet til de som ble påvirket og etterlatt etter angrepene. Praktisk kan dette ta form ved å høre på vitneberetninger, se dokumentarer eller høre fortellinger om de som ble drept (Erdal & Granlund, 2021, ss. 142-143).

Oppsummert kan man se at disse innfallsvinklene berører tematikken på ulike måter. Eksempelvis kan man se at ved å tilnærme seg terrorangrepene ved hjelp av forklaringsmodeller

bærer preg av å være faglig og akademisk, mens perspektivtaking som innfallsvinkel legger større vekt på oppøving av empati og menneskene i mangfoldet av meninger (Erdal & Granlund, 2021, s. 150).

2.2.3 Ubehag og empati i undervisningen

Som man tidligere har vært inne på i dette kapittelet, er det ikke utenkelig å se for seg at ubehagelig tematikk og spørsmål kan oppstå i undervisningen. Det neste spørsmålet er hvordan dette ubehaget kan bidra til læring og demokratisk og empatisk utvikling for elevene. Instinktivt vil de fleste forsøke å unngå ubehag så langt det lar seg gjøre, ettersom dette gjerne medfører negative følelser som frustrasjon, usikkerhet og bekymring (Røthing, 2019, s. 42). Et perspektiv som løfter frem hvordan ubehag og konflikt kan være en mulighet til verdifull læring, er *ubehagets pedagogikk*. Dette perspektivet ble først brukt i 1999 for å få lærere og studenter til å sette seg inn i og delta i kritiske undersøkelser av etablerte oppfatninger og verdier (Røthing, 2019, s. 44). Senere har dette blitt videreutviklet til å fungere som et pedagogisk rammeverk for å arbeide med ubehagelige tema som gjerne har som hensikt å fremme antirasisme eller antidiskriminering. Et av formålene med utformingen av ubehagets pedagogikk dreier seg om å være bevisst på å unngå undervisning som reproducerer forestillinger som forsterker stereotypi og fremmedgjøring. I motsetning til kritisk teori som i større grad er preget av å være analytisk, preges ubehagets pedagogikk av å være affektiv. Dette vil si at den benytter seg av emosjoner som et pedagogisk og didaktisk redskap (Røthing, 2019, ss. 44-45). I en undervisningssituasjon vil dette i praksis kunne foregå ved å utfordre elevenes komfortsoner på en emosjonell måte. Dette innebærer at elevene opplever en grad av ubehag knyttet til undervisningens tematikk og tilnæringsmåte. Eksempelvis argumenteres det for at å la være og utfordre elevene som ikke beveger de utenfor deres følelsesmessige komfortsone, vil opprettholde og forsterke forestillinger, etablerte sannheter og stereotyper. Dersom man tar tak i disse temaene på en måte som skaper ubehag, skaper man også en mulighet til å utvikle både empati og endring (Røthing, 2019, s. 44). Ubehag blir altså forstått som uunngåelig og som en nødvendig faktor for at endring kan skje. Samtidig poengteres det at dersom man benytter seg av ubehag som et didaktisk verktøy i timen, er det fortsatt nødvendig å ha evnen til å kunne kontrollere ubehaget og skape trygge klasserom (Røthing, 2019, ss. 45-46).

Forskerne Zembylas og Papamichael (2017) utdyper ubehagets pedagogikk, ved å argumentere for at ubehaget i klasserom kan kontrolleres og brukes til læring dersom man har

en undervisning som styrker empatisk forståelse (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 15). Zembylas og Papamichael mener at man kan oppnå et større læringsutbytte dersom man kombinerer ubehag med empati (Zembylas & Papamichael, 2017, ss. 15-16). De løfter frem at en utfordring knyttet til undervisning med ubehag, er at ikke alle kjenner på det samme ubehaget. Det vil derfor være nødvendig å skape rom for at elevene forstår hva som er ubehagelig og hvordan andre kan reagere. I praksis innebærer det at elevene kan ta andres perspektiver, at de har forståelse for at ved å ta andres perspektiver så kreves det å bli kjent med andre og at man må være tolerant og åpen for de andres perspektiver. Dette blir videre forstått som evnen til ha empati overfor andre mennesker som har andre synspunkter og perspektiver enn en selv (Zembylas & Papamichael, 2017, ss. 4-5). I undervisningssammenhenger kan dette arbeides med ved å oppfordre elevene til å forstå forhold som eksempelvis kan lede til undertrykkelse eller sosial urettferdighet. På denne måten kan elevene se på mekanismer om urett, og hvordan et menneske reagerer på urett (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 4). Som lærer vil det også være fordelaktig å arbeide strategisk med hvordan man selv formidler og viser empati med elever, på tross av at dette kan være ubehagelig for andre elever. Dette didaktiske grepet kalles gjerne for *strategisk empati* (Zembylas & Papamichael, 2017, ss. 4-5). Eksempelvis kan man tenke seg at dersom det oppstår en situasjon i et klasserom hvor en eller flere elever kommer med meninger som kan oppleves som ubehagelig for andre (også læreren), kan det å bruke strategisk empati fungere som et inkluderende verktøy. Her legges det vekt på at læreren utøver empati med alle elever som deltar, og anerkjenner at også de har en komfortsone. Her modellerer læreren hva det vil si å ha empati med meningsmotstandere, illustrerer for elevene hvordan man kan håndtere uenighet, samt dempe konfliktnivået og ubehaget slik at det ikke kommer ut av kontroll (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 5). Ubegag i samspillet med empati kan derfor bidra til et økt læringsutbytte som ikke bare skaper forandring, men også fremmer demokratiske prosesser som dialog og håndtering av meningsbryting (Zembylas & Papamichael, 2017, ss. 14-16).

2.2.4 Håndtering av ekstreme holdninger i praksis

Til nå har det blitt redegjort definisjoner knyttet til demokrati, ekstreme holdninger og kontroversielle tema. Det har også blitt lagt frem didaktiske og pedagogiske perspektiver som grunnlag for demokratisk samhandling, undervisning om terrorisme og ubehag og empati som pedagogiske og didaktiske verktøy. I denne delen av kapitlet vil det bli løftet frem to strategier

for hvordan man som lærer i en undervisningssammenheng kan møte elever med ekstreme holdninger; *empatisk nysgjerrighet og avvising*.

Avvisning som strategi er når en lærer enten avbryter eller forhindrer utsagn og/eller diskusjoner om avvikende tematikk i klasserommet. På samme tid oppfordrer man gjerne til å ta avstand fra disse ytterliggående standpunktene og slutte seg til det læreren finner mer sømmelig (Ljunggren & Öst, 2010, s. 36). I en undervisningssituasjon kan man se for seg at dersom en elev ikke føyer seg, kan dette videre lede til ekskludering fra klasserommet. Med denne strategien opererer man som lærer med en dikotomi, hvor holdninger, meninger og utsagn som ikke er innenfor offentlig konsensus kategoriseres som uønsket, og det som er innenfor offentlig konsensus forsterkes og kategoriseres som ønsket. Med dette forsøker man også å avskjære mulighetene for at ekstreme holdninger «smitter» over på andre, og prøver å isolere tilfellene for å dempe konfliktnivået og eventuell eskalering (Trysnes & Skjølberg, 2022, ss. 60-61). Med dette til grunn ser man en tydelig og definert grensesetting som baserer seg på hva læreren tolker som normativt innenfor og utenfor.

Empatisk nysgjerrighet er et begrep utviklet av den svenske forskeren Christer Mattsson som en strategi for å møte, konfrontere og arbeide med elever med ekstreme holdninger. Mattsson begynner med å dele inn eleven i to; et *Jeg* og et *Meg*. *Jeg* er elevens språk og vurderinger som den har tilegnet seg hjemmefra og kommer med til klasserommet. *Meg* peker på elevens behov for å reflektere etter en samtale/hendelse som har skjedd i klasserommet. Mattsson peker på at det er i *Meg*-delen av eleven hvor man kan utvikle elevens bevissthet og identitet (Mattsson, 2019, ss. 27-28). For at endring hos eleven skal skje, legger Mattsson frem tre premisser. Det første premisset er at eleven tilegner seg det språket den er oppvokst med. Det vil si at når eleven kommer inn i klasserommet, så er ikke barnet eksponert for et annet språk enn det den tar med seg hjemmefra, altså *Jeg*. Det andre premisset er at bevisstheten er i kontinuerlig utvikling. Det tredje og siste premisset er at utvikling av bevisstheten og evnen til refleksjon kan ta tid, og det kan være nødvendig å være tålmodig (Mattsson, 2019, s. 27). I forbindelse med empatisk nysgjerrighet er denne inndelingen relevant ettersom endring og utvikling hos eleven ikke skjer ved å forsøke å tøyte og kontrollere *Jeg* hos eleven, men heller å stimulere til bearbeiding og utvikling av *Meg* (Mattsson, 2019, s. 27). Typiske eksempler ved kontrollering av *Jeg* kan være korreksjon eller avvising. Ifølge Mattsson er ulempen med dette at elevens *Meg* holdes utenfor og blir ikke stimulert, hvilket gjør at eksisterende holdninger

(f.eks. høyreekstreme) fra *Jeg* forsterkes og blir grunnlaget for *Meg* (Mattsson, 2019, s. 28). For å unngå å falle i denne fellen, presenterer Mattsson empatisk nysgjerrighet.

I korte trekk dreier dette seg om at læreren viser empati ovenfor eleven, samtidig som at hen stiller seg nysgjerrig til elevens holdninger og gir tid og rom for at disse bearbeides. Fremfor å avvise ytringene bør læreren heller eksplisitt uttrykke forståelse for elevens følelser og opplevelser, og deretter dempe temperaturen og konfliktnivået før hen tar initiativ til en individuell samtale med eleven (Mattsson, 2019, s. 29). I denne samtalen forsøker læreren å appellere til *Meg*. I praksis skjer dette ved å gi eleven rom til å uttrykke hvorfor den mener det den gjør og hvorfor det trigger følelser. Lærerens rolle er å lytte, bekrefte elevens følelser, være nysgjerrig og gjøre eleven trygg på at hen får uttrykke meningene sine uten å forsvare seg, så lenge meningene ikke formuleres som angrep på andre (Mattsson, 2019, ss. 29-30). Det neste leddet i denne prosessen er å bruke tiden. Dette skjer ved at læreren tar initiativ til flere møter. Disse møtene vil være en trygg arena for å diskutere det som opptar eleven. Tiden spiller en viktig rolle, med tanke at eleven får tid til å bearbeide meningene sine litt etter litt, hvor man over tid stimulerer og utvikler *Meg*. På sikt vil forhåpentligvis eleven forstå seg selv bedre, forstå at verden er sammensatt og kompleks, samt utvikler evnen til å uttrykke seg på en måte slik at den blir forstått som den selv vil (Mattsson, 2019, ss. 31-33).

Det kan oppstå flere utfordringer vedrørende empatisk nysgjerrighet. Rent strukturelt kan det være utfordrende å ha tilstrekkelig med tid til å være empatisk nysgjerrig ovenfor en elev med ekstreme holdninger. En annen utfordring kan være at rommet for hva en elev skal kunne få lov til å mene og ytre i klasserommet er for stort. For å bøte på den sistnevnte utfordringen setter Mattsson ned tre grenser som rammer inn dette ytringsrommet. Den første grensen er at det er lov til å uttale seg, men ikke om det loven ikke forbyr. Den andre grensen bygger på den første, hvor det er lov til å ytre seg om hva som helst, men kun om hensikten ikke er for å såre eller krenke noen. Den siste grensen er at det som diskuteres og ytres skal være relevant i henhold til undervisningens tema (Mattsson, 2019, s. 32).

3 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for forskningsmetode og de valgene og vurderingene jeg har tatt i forkant og underveis i datainnsamlings- og databehandlingsprosessen. Formålet med dette kapitlet er å vise til fremgangsmetoder og refleksjoner rundt valg av metode, utvalg, rekruttering, datainnsamling og analyse av datamaterialet. Dette danner et grunnlag for å vurdere studiens reliabilitet og validitet. Jeg starter med å legge frem en beskrivelse og begrunnelse for valget av metode, hvorpå jeg fortsetter med å forklare om utvalg og rekrutteringsprosess. Deretter fortsetter jeg å redegjøre planleggingsprosessen og gjennomføringen av intervjuene, hvor jeg så vil utdype arbeidet knyttet til transkribering og analyse. I kapitlets slutt vil jeg reflektere over forskningsetikk og studiens forskningskvalitet.

3.1 Valg av metode

Det er mye som kan forskes på, og for å skape et forskningsarbeid som bunner i vitenskapelige idealer som transparens, reliabilitet og validitet, må man som forsker ha et aktivt forhold til hvilke forskningsmetoder man bruker. Spørsmålet som er nødvendig å stille er hvilken forskningsmetode egner seg best til det man ønsker å undersøke (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 9-12). Begrunnelse for valget av forskningsmetode for denne studien bunner derfor i hvilken metode som er mest nyttig og relevant for å finne svar på problemstillingen.

Etttersom jeg er interessert i læreres opplevelser, refleksjoner og tanker, er det naturlig å bruke kvalitativ metode. Med andre ord kan man si at å arbeide kvalitativt er å undersøke det som er vanskelig å sette tall på (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 30-31). Eksempelvis vil det kunne være utfordrende å favne erfaringer og tanker på en måte som er både åpen og fleksibel dersom man bruker spørreskjema med ferdigformulerte spørsmål. Det er sannsynlig at man vil kunne få et spennende datamateriale, men fallgruven er at forskeren kan bli låst til de temaene og spørsmålene hen har bestemt på forhånd. Man står derav i fare for å utelukke kunnskap som ikke var planlagt å forske på. Den kvalitative tilnærmingen til forskningsarbeid er på sin side en åpen og fleksibel metode å ta i bruk når man forsker på erfarings- og opplevelsesbaserte tema. Dette er en mer tidkrevende prosess, og det er normalt å karakterisere kvalitativ metode som en metode med et mindre utvalg av forskningsobjekter, men som man utforsker mer grundig (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 196-197). Det er flere måter å arbeide kvalitativt, og ettersom denne studien dreier seg om forståelsen og refleksjonen til et utvalg lærere er det mest

hensiktsmessig å ta i bruk intervju som metode. I det kvalitative intervjuet skaper man rom og mulighet for å utforske og gå i dybden av enkeltindividets meninger, refleksjoner og erfaringer. Som forsker kommer man tett på informantene, og får mulighet til å dykke inn i deres opplevelser og tanker. For å skaffe seg best mulig datamateriale fra et intervju, fordrer dette at man som forsker behersker intervjuet som metode på en god måte (Larsen, 2007, ss. 26-27). Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan datamaterialet ender opp med å bli. Dette er fordi denne metoden vektlegger forskerens personlighet og evne til å finne og stille gode spørsmål. I kvalitative intervjuer kan man sammenlikne forskeren som et instrument eller verktøy, hvor det er viktig å være åpen om hvordan forskeren selv kan ha innflytelse over studien (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 49-52).

Formen til kvalitative intervjuer kan sammenliknes med den hverdagslige samtalen, samtidig som at man er bevisst spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43). Samtalen blir med andre ord helt essensiell for å kunne samle inn informasjon. For å sørge for at datainnsamlingen er meningsfull og hadde struktur, er det mest hensiktsmessig å benytte seg av en semistrukturert intervjumetode. Dette innebærer at man i forkant forbereder en intervjuguide med et sett spørsmål og tema som er bestemt på forhånd. På denne måten sikrer én at man er innenfor de samme temaene i alle intervjuer, samtidig som at man har rom for å følge opp noe som var uforventet eller interessant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

3.2 Utvalg og rekruttering

For å sikre en studie som svarer på hva jeg ønsker å utforske, er det nødvendig å finne et relevant utvalg av informanter. I mitt utvalg valgte jeg å ha noen kriterier for hvem som var aktuelle som informanter. Ved å gjøre dette på denne måten klassifiseres utvalget mitt som et strategisk utvalg. Dette betyr at jeg har valgt informanter som oppfyller noen karakteristika som ekskluderer uegnede informanter, hvilket betyr at dette ikke er et tilfeldig utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

I denne studien var utvalget mitt religion- og samfunnsfagslærere med arbeidserfaring fra videregående skole i enten Oslo eller Bærum. Jeg anså det som mest hensiktsmessig å oppsøke denne gruppen lærere, ettersom disse fagene ofte skaper et naturlig rom for samtale om tema som mangfold, fordommer, rasisme og ekstremisme. For å finne egnede informanter, henvendte jeg meg først til to videregående skoler jeg hadde kjennskap til; en i Bærum og en i Oslo. På

skolen i Bærum fikk jeg kontakt med to faglærere som var interesserte i å delta i studien, mens i Oslo kom jeg i kontakt med en. Etter etableringen av kontakt, sendte jeg ut et informasjonsskriv som oppsummerte formålet med studien, samt informasjon om hva som skjer med personopplysningene og kontaktinformasjon. I denne prosessen var det viktig for meg å være så transparent og ærlig som mulig. Dette var jeg spesielt oppmerksom på vedrørende skolen i Bærum, ettersom 10. august-terroren fant sted i relativ nærhet, og jeg ikke visste om informantene var direkte eller indirekte berørt. Utover dette var jeg også bevisst på at dette var informanter jeg hadde noe kjennskap til, og det var viktig for meg å reflektere over hvordan dette kunne påvirke deres valg om å stille som informanter.

Videre forsøkte jeg flere veier for å få tak i en siste informant. Til å begynne med spurte jeg medstudenter om de kjente til lærere som egnet seg til studien min, men dette forble uten hell. Deretter tok jeg kontakt med en av mine tidligere informanter, og lurte på om vedkommende kunne anbefale noen jeg kunne ta kontakt med. Jeg fikk så tilsendt en liste med aktuelle informanter, hvorpå ingen responderte. Jevnt over har jeg opplevd det som ganske vanskelig å rekruttere informanter. Grunner til rekrutteringsvanskene bunnet i manglende respons, mangel på tid eller at de allerede hadde stilt i andre intervjuer. Omsider kom jeg i kontakt med en siste informant som tilfeldigvis også jobbet på samme skole som den andre informanten fra Oslo-skolen.

Oppsummert rekrutterte jeg fire lærere fra to forskjellige skoler i denne studien. Alle lærere var menn i ulik alder og med et spenn i fartstid i skolen. Til å begynne med forsøkte jeg å rekruttere med kjønnsbalanse i utvalget, men på grunn av rekrutteringsutfordringene jeg sto ovenfor, samt refleksjon over eventuell kjønnsdimensjon vedrørende studien, landet jeg på at fire menn var et godt utvalg. Det mer interessante perspektivet, etter min mening, var den geografiske dimensjonen. Med dette til grunn var det derfor mer relevant å skaffe seg lærere fra de ulike kommunene, fremfor balanse i kjønn.

Lærerne fra Bærum er jevnaldrende, hvor en av de har om lag 7 års arbeidserfaring og den andre har nærmere 20 år. Lærerne fra Oslo spriker stort i aldersspennet, hvor den ene ung og nyutdannet, mens den andre er godt voksen og har arbeidet i på den samme skolen i rundt 20 år. Begge skolene kan anses som nokså like: de har begge en elevgruppe som er nokså homogene både kulturelt og sosioøkonomisk, og er jevnt over faglig sterke. Som et grep for å

anonymisere informantene, har jeg valgt å gi disse fire informantene de fiktive navnene: Børge, Sture, Gisle og Tor Inge. Børge og Sture er lærere i Bærum, og Gisle og Tor Inge i Oslo.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

For å kunne gjennomføre et godt intervju, er det viktig med god forberedelse og et gjennomtenkt forarbeid. I intervjusituasjonen er det flere komponenter som spiller inn. Dette innebærer blant annet hva formålet med intervjuet er, hvilke spørsmål som passer best til dette formålet og hvordan man tematisk og strukturelt kan bygge intervjuet for å favne formålet på best mulig måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82).

Som nevnt i 3.1, forberedte jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene (se *vedlegg 2*). Denne var både til hjelp for meg som en huskeliste, samt en sikkerhet for at intervjuene hadde sammenlikningsgrunnlag. I størst grad ble intervjuguiden brukt som et redskap for strukturering av intervjuets innhold og som en strategi for å skape naturlige og behagelige overganger fra tema til tema. Jeg startet med åpne definisjonsspørsmål om forståelser og tanker om demokratisk medborgerskap, for så ekstreme holdninger. Det var bevisst å ta for seg denne definisjonsbolken i denne rekkefølgen, ettersom førstnevnte begrep er fundert i læreplanverket og at samtalen ville da med større naturlighet dreie seg rundt skolen som definerende ramme. Neste definisjonsbolk om ekstreme holdninger ble derav implisitt drøftet i henhold til skolen. I tillegg til dette, er definisjonsbolkene en mer behagelig inngang til tematikken «10. august-terroren» enn å begynne direkte med terroren selv. Dette temaet kan oppleves som mangefasettert, både faglig og muligens emosjonelt. Å hoppe rett inn i temaet uten videre kunne gi lavere kvalitet på datamateriale, eller gitt informantene følelsen av å «bli tatt på senga» og ikke vet hvordan de skal svare. Derfor kan man argumentere for at å bruke tid på mindre kompliserte tema først skaper en naturlig dramaturgi i intervjuet, samtidig som at informanten blir varmet opp og at det skapes tillit og trygghet i relasjon til meg som intervjuer (Larsen, 2007, ss. 85-86).

I tiden intervjuene ble gjennomført (årsskiftet 21/22) var samfunnet fortsatt preget av ulike restriksjoner knyttet til pandemien. På tross av dette var planen å gjennomføre alle intervjuene fysisk. Ved fysisk intervjuer begrenses man ikke av eventuelle teknologiske rammer som dårlig lyd, svak internettilkobling eller defekt utstyr. Man vil også kunne observere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall med større nærhet, hvilket kan være med å gi et mer

grundig datamateriale som baserer seg på mer enn det som blir uttrykt verbalt. Allikevel var det viktig for meg å gi informantene valget om fysisk eller digitalt intervju, ettersom de av ulike grunner kunne ønske dette. Med dette til grunn, samt med hensyn til andre praktiske årsaker, ble kun ett av fire intervjuer gjennomført fysisk. På tross av dette, var kvaliteten på alle intervjuer like gode. Lærerne som ble intervjuet digitalt var alle godt kjent og erfarne i bruk av videokonferansetjenestene Zoom og Microsoft Teams. Både bilde og lyd kvaliteten var god og stabil, og det var ikke nødvendig med gjentakelser på grunn av avbrudd. Allikevel bør det understrekes at å gjennomføre intervju digitalt, for utenom å være et praktisk nyttig alternativ, ikke nødvendigvis er alternativet å foretrekke. For eksempel kan man argumentere for at man kommer tettere og mer naturlig inn på informantenes arbeidshverdag og referanserammer i deres normale omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ved digitale intervju mister man denne muligheten.

Etter å ha arbeidet med intervjuguiden, reflekterte jeg over hvilke funn jeg tenkte jeg kunne finne i forkant av intervjuene. Jeg var oppmerksom på at mine egne tanker, meninger og forventninger til hva informantene ville svare, kunne påvirke intervjuene. Det var også en mulighet for at jeg underbevist stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål som bekreftet mine egne tanker og meninger. Ved intervjuenes start forklarte jeg at intervjuet ville vare i om lag 1 time, og at de når som helst kunne be om pause. Jeg understrekte også at jeg var interessert i deres egne tanker og erfaringer knyttet til temaene, og at jeg ikke var interessert i «korrekte svar». Ved å tydeliggjøre dette, ønsket jeg å skape en forventning hos informantene om at dette ikke var noe de skulle «eksamineres» i, men heller legge frem hva de tenkte. For å forsøke å gjennomføre dette best mulig i praksis, tok jeg i bruk intervjuguiden, hvor jeg hadde formulert spørsmål som var åpne definisjons- og refleksjonsspørsmål, og unngikk å stille ja/nei-spørsmål. Ja/nei-spørsmål kan i noen tilfeller tolkes som førende, og kan i verste fall begrense muligheten til å nyansere det man faktisk mener (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 82-85). Jeg valgte heller å formulere spørsmål som åpnet med «hvordan», «hva mener du» eller «hvordan opplever du», hvor hensikten var å være såpass romslig at informantene kunne få bearbeide spørsmålet på egen måte, samtidig som at jeg avgrenset det nok til at man holdt seg innenfor temaet. Et annet grep jeg gjorde for å sikre at informantene var innforstått og enige om hva intervjuet skulle dreie seg om, var å gjennomgå hensikten med studien og hvorfor akkurat de var aktuelle kandidater til å dele sine synspunkter. På denne måten la jeg premissene for hva vi skulle snakke om, samt at jeg redegjorde for informantene hva de hadde sagt ja til å delta på. På samme tid

leste jeg også opp hvilke rettigheter de hadde, hvem de skulle kontakte dersom de lurte på noe og var tydelig på at de ikke måtte svare på noe de ikke ville eller kunne svare på. De fikk også forsikring om at alle svar var anonymiserte, at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for dem i ettertid og at de kunne trekke besvarelsen sin uten å måtte oppgi grunn. Ved å gjøre dette ved start forsøkte jeg å sikre meg at informantene opplevde meg som åpen og transparent, noe som forhåpentligvis ga tillit og definerte rammene som trygge (Dalland, 2012, ss. 105-107).

Under intervjuene var jeg oppmerksom på å lytte, samtidig som at jeg gav rom og tid for at informantene fikk uttrykt seg uten at jeg grep inn. Her brukte jeg stillhet som et aktivt grep for å gi informantene mulighet til å tenke seg om, hvilket videre kunne lede til mer utfyllende svar. Det var også viktig for meg å opptre som en aktiv lytter i den forstand at jeg fulgte opp svarene deres med oppfølgingsspørsmål eller med presiseringer om jeg var usikker på hva de mente. Det semistrukturerte intervjuets form gir rom for denne spontaniteten som kan oppstå, og på denne måten kunne jeg få mer utdypende informasjon om det jeg ønsket å finne ut av. Tidvis kom jeg over tilfeller hvor jeg hadde formulert både forberedte og uforberedte spørsmål som informantene ble forvirret av eller ikke forsto sammenhengen det skulle tolkes i. Her brukte jeg tid på å rette opp på eventuelle forvirringer. Innimellom kom jeg også over svar som jeg til dels ble overrasket over. I disse tilfellene var det viktig for meg å ikke gi uttrykk, hverken verbalt eller ikke-verbalt, for hva jeg som intervjuer mente eller tenkte på. Ved å være bevisst på dette sikrer jeg i større grad at jeg som intervjuer ikke påvirker hva informantene sier, samtidig som at jeg opprettholder intervjuet som trygt og et rom hvor det skal være mulig å dele det man tenker på.

Ved intervjuenes slutt ga jeg informantene mulighet til å løfte frem noe de tenkte på som jeg ikke hadde spurt om, eller om de ønsket å legge til noe vi hadde snakket om tidligere. Jeg ga også informasjon om at dette kunne de også gjøre i ettertid, dersom de kom på noe. På denne måten ga jeg informantene en grad av kontroll og opplevelse av at informasjonen de hadde gitt meg var i deres hender. Dette kan igjen bygge opp under informantenes opplevelse av tillit til meg som intervjuer. Informantene ga uttrykk for at de synes det var interessant og viktig å ta del i denne studien. Samtlige undret også over om svarene de gav var tilstrekkelige nok til å gi meg den informasjonen jeg behøvde. Disse post-samtalene fungerte på en måte som en kvalitetssikring, hvor informantene og jeg sørget for at vi hadde oppfattet de samme tingene, samt at informanten fikk uttrykke at den stilte seg bak de svarene den hadde gitt.

3.4 Transkribering og analyseprosess

Så langt har jeg gjort rede for valg av metode, utvalg og forberedelse og gjennomføring av intervju. I dette delkapitlet tar jeg for meg hvordan jeg gikk frem da jeg transkriberte og analyserte intervjuene. Det å skape og strukturere mening i et stort og mangfoldig datamateriale kan være en utfordring. Mitt mål var å ta vare på intervjuene så helhetlig som mulig, hvilket innebærer ikke bare å dykke dypere i hva informantene sa, men også hva jeg tenkte og la merke til under intervjuet. Dette inkluderer også at jeg kort tid i etterkant av intervjuene noterte ned refleksjoner og tanker om intervjuet. Ved å gjøre dette på denne måten, ville jeg som intervjuer i større grad sikre at jeg husket på hvordan jeg opplevde og tolket intervjuet og informanten da det skjedde (Anker, 2020, ss. 64-67). Dette var nyttig informasjon da jeg på et senere tidspunkt startet analyseprosessen. Med avstand i tid, gjorde dette at jeg kunne arbeide med datamaterialet med nytt blikk. Ifølge Anker (2020, s. 67) er dette nyttig, ettersom man ved innsikt i sine egne opplevelser, tanker og følelser, kan få akademisk distanse til datamaterialet.

I alle intervjuene ble det brukt lydopptak av ulike slag. I intervjuet som ble gjennomført fysisk brukte jeg en diktafon, mens i de digitale brukte jeg en kombinasjon av skjermopptak og diktafon. Lydopptakene var svært nyttige av to årsaker. For det første sikret opptakene at jeg fikk mulighet til å få med meg alt som ble sagt uten at jeg måtte bruke tid på å notere hva informanten sa. For det andre fikk jeg muligheten til å lytte til nyanser i både toneleie og når informanten brukte tid til å tenke. Denne informasjonen opplevde jeg ga en bredere og mer nyansert forståelse av innholdet i datamaterialet i de tilfellene jeg var litt usikker på hva informantene mente. Ved skjermopptakene fikk jeg også tilgang til bilde, hvilket kunne gi meg noenlunde god informasjon om kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Til sammenlikning med intervjuet som ble gjennomført fysisk, var det enklere og mer naturlig å legge merke til kroppslige uttrykk. Skjermopptakene var kanskje ikke like gunstige på dette punktet, men det viste seg allikevel som svært nyttig for å se både informanten og meg selv om igjen. Sånn sett ble det lett for meg å leve meg inn i intervjusituasjonen på nytt, som igjen løftet frem ting jeg hadde glemt eller oversett.

Ved hjelp av lydopptakene og skjermopptakene transkriberte jeg intervjuene. Ved å konvertere opptakene til tekst, fikk jeg bedre mulighet til å både strukturere og gjenoppleve intervjuene på nytt. Her gjenga jeg intervjuet slik det forekom i form av ord, uten hensyn til mine notater eller tanker om intervjuet. Denne prosessen var tidkrevende, samtidig som at den

var svært innsiktsgivende. Under transkriberingen ble jeg på nytt kjent med innholdet i intervjuene, og la merke til flere interessante funn som jeg hadde oversett. Da dette forekom i transkriberingsprosessen, noterte jeg meg ned disse betraktningene i en notatbok slik at jeg ikke skulle glemme det.

Etter transkriberingen gikk jeg over til å analysere datamaterialet mitt. Jeg valgte å ta for meg en tematisk innholdsanalyse. Dette innebærer en analyse hvor man går inn i datamaterialet og leter etter ulike tema og innhold (Anker, 2020, s. 40). I praksis gjorde jeg dette ved å se over datamaterialet og gi innholdet koder. Ved å kode et materiale kan man på en mer effektiv og oversiktlig måte strukturere og redusere totalen av informasjon. Dette er en metode man kan bruke som gjør det mulig å skape mening av datamaterialet (Anker, 2020, s. 75). Det fins imidlertid flere måter å kode på, hvorav jeg valgte en abduktiv måte. Dette gjorde jeg både for at det passet godt med en tematisk innholdsanalyse, men og fordi jeg mener det er relevant for denne studien. Denne kodingsprosessen foregår ved at man veksler mellom induktiv (empirinær) og deduktiv (teorinær) koding. Med dette til grunn startet jeg med å først gå i dybden av datamaterialet, og kodet dette. Etter dette så jeg over de empirinære kodene i lys av de teoretiske perspektivene jeg hadde valgt ut. Her omformulerte jeg noen av kodene, samtidig som at jeg fikk nye briller til å se over datamaterialet på nytt. (Anker, 2020, ss. 79-80). Slik gikk jeg frem og tilbake før jeg endte opp med et mangfoldig sett av koder som hadde utgangspunkt i både teori og empiri. Etter at jeg hadde gitt innholdet i intervjuene koder, sorterte jeg kodene inn i kategorier. Dette innebærer at man finner koder som tematisk hører sammen og samler de under en kategori. Dette skaper struktur i datamaterialet (Anker, 2020, s. 75). I min studie var kategoriseringsarbeidet helt nødvendig, ettersom jeg hadde formulert mange koder. Til å begynne med sorterte jeg kodene i totalt sju kategorier. Med hjelp av disse kategoriene klarte jeg å få en god oversikt datamaterialet mitt, i tillegg til å se hvilke deler som var relevante og ikke relevante for problemstillingen min. Jeg reduserte så kategoriene mine til fire kategorier som ble grunnlaget for analysen.

3.5 Forskningsetikk

I alle studier, spesielt de som omhandler mennesker, vil man alltid ta stilling til etiske utfordringer. Som forsker er det viktig at informantene opplever at de blir ivaretatt og at forskeren er ærlig og åpen (Dalland, 2012, s. 95). Dette betyr at forskeren har et stor ansvar for å sikre at etiske retningslinjer blir fulgt. I kvalitative studier er ofte mennesket objektet for

forskningen, hvor spennet brer seg fra nyfødte til døende på eldreheim. Her kan man komme over informasjon som er sensitiv eller som kan føre til negative konsekvenser for informanten/forskningsobjektet. Som forsker er dette noe man skal sørge for ikke skjer både ved å ikke utnytte eventuell sårbarhet, men også ved å sørge for et godt personvern (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 47-48). I denne studien deler ulike lærere erfaringer fra klasserommet og egen praksis, og det var derfor et behov for å ta nødvendige grep for å sikre at datamaterialet ble samlet inn, behandlet og tolket på en reflektert og overveid måte med hensyn til informantene. Før jeg rekrutterte informanter og igangsatte intervjuene, sendte jeg en søknad om tillatelse for å gjennomføre studien til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I denne søknaden la jeg frem en plan for oppbevaring og behandling av personopplysninger, hvilket ble godkjent (se *Vedlegg 3*).

En godkjenning fra NSD er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å sikre at et forskningsarbeid er i tråd med etiske retningslinjer. I denne studien arbeidet jeg etter tre sentrale etiske prinsipper for å sørge at jeg drev forskningsarbeidet på en forsvarlig måte. Disse prinsippene er: informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering og å unngå negative konsekvenser for informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). For å sikre informert samtykke, sendte jeg ut et informasjonsskriv til alle potensielle informanter. Her beskrev jeg blant annet hva studien handlet om, hvorfor jeg tok kontakt og hvordan personopplysninger ville bli behandlet og slettet etter endt prosjektperiode. Vedlagt i dette informasjonsskrivet la jeg ved en svarslipp hvor informantene kunne skrive under at de ønsket å delta. Kun i det fysiske intervjuet ble en slik svarslipp sendt inn, hvorpå de resterende digitale intervjuene ble gitt i form av et muntlig samtykke. På denne måten sikret jeg at informantene forsto at deltakelsen var frivillig, hva de var med på og hvordan det skulle gjennomføres. Som en forlengelse av personvernet, var jeg oppmerksom på å anonymisere informantene slik at det ikke skal være mulig å identifisere de ved hjelp av denne studien. For å gjøre dette har jeg blant annet oppbevart all informasjonen på en datamaskin kun jeg har tilgang til, samt at jeg har bevisst fjernet alle navn og annen informasjon som kan identifisere hvem lærerne er og hvor de arbeider. Dette viderefører jeg også i analysen hvor jeg har gitt informantene fiktive navn. Ved å anonymisere informantene sikrer jeg også prinsippet om negative konsekvenser for informantene. Dette prinsippet ivaretok jeg også ved å være varsom ettersom tematikken i denne studien kunne være sensitivt og emosjonelt ladet for lærerne. Jeg var derfor oppmerksom på å formulere spørsmål som ikke ville vekke unødvendig ubehag.

3.6 Studiens kvalitet og begrensning

Når man snakker om forskningskvalitet trekker man gjerne opp begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 202-207). Førstnevnte begrep omhandler i hvilken grad funnene i studien er gjennomført på en etterrettelig måte (Anker, 2020, s. 109). Dette vil si i hvor stor grad man kan stole på at forskningsprosessen er gjennomført på en forskningsbasert og pålitelig måte. Dette innebærer en god, reflektert og åpen sammenheng mellom og gjennomføring av problemstilling, utvalg av teori, arbeidsmetode, datainnsamling, analyse og konklusjon (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 202-204). For å sikre at dette blir gjennomført på en tilfredsstillende måte som skaper troverdighet til ens studie, bør man som forsker reflektere over hvilke faktorer som kan ha påvirket datainnsamlingen, og hvorvidt andre forskere kan reprodusere funnene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Dersom man starter med første spørsmål og setter den i konteksten til denne studien er det nødvendig å se på hvordan jeg som forsker kan ha påvirket studiens innhold. Her kan man trekke frem begrepet posisjonalitet som belyser påvirkningskraften en forsker har på sitt eget arbeid. Reliabiliteten i en studie styrkes dersom en forsker er transparent, reflektert, åpen og ærlig (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 49-51).

I denne studiens tilfelle er det relevant å trekke frem at jeg hadde noe til lite kjennskap til begge skolene og informantene jeg intervjuet. Dette har sine fordeler og ulemper. For det første ga det meg tilgang til informanter som kanskje hadde vært vanskeligere å få tak i dersom jeg ikke hadde hatt en allerede eksisterende kontakt. Det at informantene kjente til meg på et noenlunde overfladisk nivå, kan ha bidratt til at de raskere utviste tillit til meg, og jeg kunne potensielt samle et mer utfyllende datamateriale. Samtidig kan man tenke at deres forhåndskunnskaper om meg kan svekke studiens reliabilitet ettersom informantene kunne føle en grad av forpliktelse til å delta. I disse tilfellene er det relevant å reflektere over hvilken grad de kjente på denne forpliktelsen, og hvordan dette kan ha påvirket datainnsamlingen. Som forsker var jeg svært bevisst på at dette kunne være en mulighet, og for å motvirke denne eventuelle opplevelsen, forsøkte jeg å møte informantene med både ydmykhet og åpne kort. Erfaringene fra alle intervjuene var at informantene uttrykte at det var både interessant og viktig å delta i en denne studien, og at de ikke hadde utfordringer med å snakke åpent og ærlig. Ved enkelte hendelser kunne jeg merke at min egen interesse for ulike tema som oppsto både spontant og ikke-spontant kan ha påvirket hvilke fokus de ulike intervjuene hadde. Dette kan

svekke studiens reliabilitet. For å motvirke dette var jeg oppmerksom og bevisst på å vise så lite som mulig av mine egne synspunkter og erfaringer, ettersom dette kunne ha påvirket informantenes uttalelser.

På det andre spørsmålet om studiens validitet, dreier dette seg om hvorvidt forskningsresultatet faktisk svarer på studiens problemstilling (Anker, 2020, s. 109). Dersom forskningsresultatet ikke danner et gyldig og rimelig grunnlag for å gi et svar på studiens studieobjekt er studien lav på gyldighet. Derav vil det være mulig å argumentere for at studien har lav forskningskvalitet. For å sikre god gyldighet i denne studien sørget jeg for å benytte meg av relevant metode for innsamling av data (se *3.1 Valg av metode* for begrunnelse) og skaffe meg et relevant utvalg av informanter (se *3.2 Rekruttering og utvalg* for begrunnelse). Ved at jeg samlet et strategisk utvalg av lærere fra Oslo og Bærum, brukte kvalitativt intervju som metode og utformet en intervjuguide som knytter seg opp problemstillingens tematikk og innhold, vil jeg påstå at jeg har reflektert over og sikret at denne studiens datamateriale er gyldig som grunnlag for hva denne studien undersøker.

Det siste spørsmålet om forskningens kvalitet og begrensninger dreier seg om hvorvidt funnene i studien er generaliserbare. Dette handler om i hvilken grad funnene fra denne studien kan brukes i en annen kontekst. Eksempelvis vil studier hvor man har et tilfeldig representativt utvalg av en gruppe mennesker kunne si noe generelt om hele gruppen. Svarene fra utvalget vil med stor sannsynlighet samsvare med de andre i gruppen, og man har funn som er generaliserbare. Dette kalles gjerne for statistisk generalisering, hvor formålet er blant annet å si noe generelt om en populasjon/gruppe (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I en kvalitativ studie med et strategisk og lite utvalg som denne, er det vanskelig å argumentere for muligheten til å si noe generelt om erfaringene til alle lærere i Oslo og Bærum. Man kan derfor konkludere at denne studien ikke er generaliserbar. Allikevel er det rimelig å påstå at studien har overføringsverdi. Dette innebærer at studiens funn og innhold kan være av interesse for å belyse funn i andre studier (Anker, 2020, s. 110). Eksempelvis vil man kunne argumentere for at funnene i denne studien vil kunne være interessante for andre studier om undervisning om terror eller utvikling av elevenes demokratiske medborgerskap og forebygging av ekstreme holdninger. Med dette til grunn er det rimelig å påstå at studien ikke er generaliserbar, men har overføringsverdi.

I dette delkapittelet har jeg redegjort for denne studiens forskningskvalitet og begrensninger. Ved å redegjøre for dette i samspill med metodiske valg og refleksjoner gjennom hele metodekapittelet, har jeg forsøkt å vise og forklare hvorfor og hvordan denne studien kan være både reliabel, valid og overførbar.

4 Analyse

Dette analysekapittelet tar utgangspunkt i et datamateriale som er innsamlet gjennom fire intervjuer med lærere som underviser, eller har undervist, i enten KRLE/religion og etikk eller samfunnsfag/samfunnskunnskap på skoler i Oslo eller Bærum. Selve analysen er inndelt i tre deler basert på forskningsspørsmålene, hvor jeg har strukturert delkapitlene etter disse. På denne måten vil man se de tematiske linjene i intervjuene, og det vil danne et godt grunnlag for diskusjonskapittelet. Innholdet i de ulike delkapitlene vil inkludere sitater og refleksjoner fra informantene. For å sikre deres anonymitet har jeg gitt informantene de fiktive navnene Børge, Sture, Gisle og Tor Inge. Børge og Sture er begge lærere som arbeider i Bærum, mens Gisle og Tor Inge arbeider i Oslo. Gjennom deres refleksjoner ønsker jeg kaste et lys på studiens problemstilling:

Hvordan forstår et utvalg lærere fra Oslo og Bærum 10. august-terroren, og hvilke refleksjoner har de om undervisning om 10. august-terroren for forebygging av ekstreme holdninger og elevers oppslutning om demokratisk medborgerskap?

Videre har jeg formulert tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen:

1. Hvilke forståelser har lærerne av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger?
2. Hvilke refleksjoner har lærerne om sin rolle for elevers demokratiske medborgerskap og for å forebygge ekstreme holdninger?
3. Hvilke forståelser har lærerne om 10. august-terroren, og hvilke tanker har de om dens plass og didaktiske funksjon?

4.1 Hvilke forståelser har lærerne av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger?

I overordna del av LK20 kan man lese at skolen skal bidra til å styrke demokratiske holdninger og gi elevene kompetanse til å ikke bare å delta i demokratiet, men også i videreutviklingen av det (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 13). Ettersom det er en ny tilskudd til læreplanen, er det mulig å tenke at dette kan by på utfordringer i forståelse av tema og hvordan man skal arbeide med dette i klasserommet. For å forstå hvordan lærere arbeider med forebygging av ekstreme holdninger, er det interessant å undersøke hvordan de forstår det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Alle informantene peker på at de har fag som er holdningsdannende, hvor

formålene med disse fagene blant annet er å bidra til elevenes forståelse av verden og samfunnet de lever i, og at de blir utrustet med nødvendig kunnskap for livet etter skolegangen. Gisle skisserer fagene sine med et fremtidsrettet perspektiv og et tydelig formål. Han peker på at fagene samfunnsfag og religion og etikk er dannelsesfag. Han utdyper:

Det er noe elevene får bruk for når de blir voksne mennesker i et samfunn. Fagene mine er en viktig del av den dannelsesreisen fra å være barn og ungdom til å bli voksen. Kunne tolke og forstå samfunnet.

Denne oppfattelsen deler også de andre informantene. De peker på at fagene deres har et særskilt ansvar for å gi elevene tilstrekkelig av både kulturell og samfunnsfaglig kompetanse, slik at de kan møte enkle og kompliserte problemstillinger. Alle fremhever viktigheten av refleksjon, og legger til rette for at elevene skal trenes i dette. I tillegg peker både Børge og Sture særskilt på oppgaven fagene har med tanke på å skape historisk bevissthet, og viktigheten av å skape en forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Dette kommer tydelig frem når Børge reflekterer over historiebevissthet og demokrati som et styresett:

Det er ikke noe som er bestemt her og nå (...) for 1000 år siden var man ute og bestemte at vanskelige saker skulle avgjøres av flere, og folk som i og for seg ikke var involvert i selve tvisten. Selv vikingene hadde en rettsoppfatning med normer som måtte gjelde, og det fulgte de. Og da er det et spørsmål om hvordan vi skal få nye generasjoner til å tilegne seg den overbevisningen om at vi skal holde fast ved, slik tidligere generasjoner har jobbet seg frem.

Oppsummert har alle informantene en ganske lik oppfattelse av hvordan deres fag er relevante for elevene, da med særlig vekt på hvordan fagene er sentrale for holdningsdanningen elevene skal oppøves i. Når de derimot drøfter demokratisk medborgerskap, er de ikke like samstemte. De fremstiller alle et nokså likt bilde om hvordan de oppfatter og tolker innholdet i begrepet. Blant annet tilnærmer de fleste informantene seg til begrepet ved å dele det opp i to deler; «demokratisk» og «medborgerskap». Her er informantene i stor grad enige i tolkningsrammene for medborgerskapsbegrepet, hvor svarene som går igjen er at medborgerskap omhandler å være en fungerende del av et samfunn og være i stand til å påvirke det. Gisle og Tor Inge legger til at medborgerskap også dreier seg om en forståelse av hvordan man som individ påvirker, men også blir påvirket av samfunnet. Gisle sier blant annet:

Elevene skal bli i stand til å forstå samfunnet sitt, og kunne delta som voksne mennesker, både i det å kunne påvirke beslutningsprosesser, men også hvordan andres beslutninger påvirker dem. (...) Så både på lavt og stort nivå, er de i stand til å forstå samfunnet, hvordan de kan påvirke og hvordan de blir påvirka.

Over det jevne kan man se at alle informantene skisserer en tredeling i hva det vil si å være en medborger; en del som dreier seg om evne til handling innenfor et samfunnssystem, en del som dreier seg om å være informert og ha forståelse for systemet, og en del som omhandler et engasjement og ønske om å være en del av samfunnet. Sture viser til alle delene ved å blant annet trekke linjer til opplysningstiden. Han sier:

Det å være en medborger går ut på å være en deltaker, borger er det gamle ordet fra opplysningstiden, hvor man da har et voksent, opplyst menneske som på bakgrunn av sin opplysning, og i det at det er et menneske med samme menneskeverd som de andre. (...) Du må være opplyst, og du må ha vilje til å ta ordet.

Sture peker på hvordan det er noen kunnskapsbaserte forutsetninger som må ligge til grunn for å kunne handle som en medborger, samtidig som at man må ha et ønske, vilje og evne til å faktisk ta i bruk disse evnene. Også Gisle understreker viktigheten av ønsket og viljen for å være en del av et samfunn. Han uttrykker at engasjementet og interesse for samfunnet er noe av det mer essensielle for å faktisk være en aktiv del som medborger. Gisle sier:

Jeg tror du må ha interesse. Større eller mindre engasjement, men interesse for hva som skjer i samfunnet.

Med dette kan man se at alle informantene i stor grad er enige i tolkningen av begrepet medborgerskap, men der hvor de spriker noe i svarene sine er når de utforsker og reflekterer over begrepet demokratisk i relasjon til medborgerskap. I størst grad dreier forskjellene seg om de normative tilknytningene informantene har når de reflekterer over hva det kan innebære å «være demokratisk». Tor Inge velger å legge vekt på aspekter knyttet til både de juridiske og utøvende sidene som er typisk demokratiske når man ser det i relasjon med medborgerskapsbegrepet. Dette innebærer blant annet ytringsfrihet og stemmerett, hvor det er viktig for han som lærer å understreke viktigheten av slike rettigheter for elevene sine. Men Tor Inge forteller også at han mener at kunnskap om rettigheter ikke er tilstrekkelig for å være en

demokratisk medborger. Han påpeker viktigheten av å ha vilje til å bruke demokratiske verktøy, som å stille til valg og bruke stemmen sin i demokratiske kanaler som debatter, leserinnlegg og demonstrasjoner. I sammenheng med dette reflekterer Tor Inge over at de mest sentrale egenskapene som trengs er engasjement og evnen til å uttrykke seg. Her ser vi at Tor Inge deler meninger med blant annet Gisle angående engasjement og interesse som en forutsetning for å være en demokratisk medborger. Når det gjelder evnen til å uttrykke seg er også Sture enig. Han trekker frem at man som lærer bør legge vekt på arbeidet for å utvikle elevenes evner knyttet til å ytre seg og formulere sine egne meninger både skriftlig og muntlig. Dette mener han er en essensiell egenskap for å kunne være en utøvende demokratisk medborger.

Børge er den eneste av informantene som er skeptisk til begrepet demokratisk medborgerskap. Hans skepsis dreier seg i hovedsak om de normative assosiasjonene man knytter til begrepet, hvor det i ytterste konsekvens kan være ekskluderende ovenfor andre former for medborgerskap. Børge sier:

Men demokratisk medborgerskap, så kan det jo være farlig. For det vil også kunne ekskludere en rekke mennesker. Fordi ordet «demokratisk» gir jo et signal om at vestlig demokratisk tenkesett skulle være å foretrekke.

Børge reflektere videre over at signaleffekten som ligger i begrepet gjør at det virker som om dette er noe alle er enige i. Han eksemplifiserer med å trekke inn andre former for medborgerskap, som et totalitært medborgerskap som han mener Nord-Korea er et godt eksempel på. Her peker han på at medborgerskapet i seg selv handler om en holdning og en tanke om hvordan man skal oppføre seg i et samfunn. Ordet demokratisk i seg selv legger rammene for hva det er å være en medborger, og derav vil man også danne seg bilder av hva det vil si å ikke være en medborger. Børge mener at resultatet av begrepet demokratisk medborger er at man danner seg et politisk korrekt uttrykk som uttrykker holdninger som er tidstypisk riktige i vår tid, og setter spørsmålsteget ved dens evne til å kunne vedvare over tid. Dette eksemplifiserer han ved å se demokratisk medborgerskap gjennom brillene fra ulike kulturer, perspektiver og politisk overbevisninger. Han forteller:

Når vi setter de to ordene sammen (demokratisk medborgerskap) som i utgangspunktet ikke trenger å ha noe med hverandre å gjøre, og for enkelte vil være motpoler. Jeg mener

en anarkist ville ikke støtte det. En som er for et totalitært regime. En fascist vil jo overhodet ikke være enig i selve ordparsammensetningen.

Videre fortsetter han med å sette begrepet i en norsk kontekst hvor han påpeker at ordet «demokratisk» er synonymt med den nordiske modellen, og for stor vektlegging av dette i skolen vil kunne tolkes som glorifisering av det nordiske styresettet. På denne måten danner man et normativt skille mellom hva som er gode og ikke-gode styresett. Det er denne hierarkiseringen Børge stiller seg kritisk til. På tross av det er ikke Børge nødvendigvis like kritisk til verdien av de ulike karakteristika og aspektene knyttet til demokratisk medborgerskap. Han løfter blant annet frem at i et mangfoldig samfunn hvor man lever i felleskap med andre mennesker med mange ulike og tidvis motstridende meninger, så vil demokratiske medborgere i større grad kunne leve sammen i et samfunn som er tolerant, aksepterende og solidarisk. Denne beskrivelsen av demokratisk medborgerskap kan vi også finne igjen hos de andre informantene.

Til nå har vi sett på ulike forståelser knyttet til demokratisk medborgerskap, hvor man ser at det i stor grad er konsensus om hvordan man tolker begrepet, tross noen bekymringer knyttet til både bruk og forståelse. Det som videre er interessant å kaste et blikk på er hvordan informantene forstår begrepet ekstreme holdninger i kontekst med demokratisk medborgerskap. I spørsmål om dette reflekterer alle informantene over hva ekstreme holdninger kan være og hvordan det kan utartes i en klasseromssituasjon. Tor Inge løfter frem en forståelse av ekstreme holdninger som er tett knyttet til høyreorientert ekstremisme. Han peker på at aktiv og ukritisk bruk av begrep som rase for å inndele kvalitativ og kvantitativ verdi på mennesker, eller å løfte frem én religion som mer verdifull enn andre som typiske trekk på ekstreme holdninger. Også Sture har et fokus knyttet til høyreorientert ekstremisme, hvor han trekker frem antisemittisme som et typisk kjennetegn. Han sier også at ekstreme holdninger kjennetegnes ved at løsningene på det opplevde samfunnsutfordringer er ikke-demokratiske (som drap eller terror). Ifølge Sture er dette avvik som er ekstreme, og som ikke samsvarer med idealet om å være en demokratisk medborger. Børge inkluderer både innfallsvinklene til Tor Inge og Sture, hvor han peker særlig på rasisme og stereotypisering knyttet til folkegrupper som muslimer eller jøder som typisk ekstreme. Han peker også på at ekstreme holdninger også er et relativt begrep som er flytende i forhold til de grensene og normene man har satt seg. Børge sier:

Ja, altså i 2021 er det andre saker som forfektes med ekstreme syn enn for ganske kort tid tilbake. Ta et sånt helt banalt eksempel på det. Ingen elev ville finne på å fleipe med samer i 2021, for det er stryk liksom. Og det er ikke tøft i vennegjengen. Men du skal ikke så veldig mange år tilbake før det var helt greit, og hvor lærere også kunne le med. Så dette er tidsavhengig.

Han fortsetter med å diskutere hvordan samfunnets oppfattelse av kollektiv enighet og moral legger føringer på hva som forstås som ekstreme holdninger, og mener at endringer i oppfattelsen av det ekstreme skjer svært raskt i vår tid. Med dette så kan det også være en vanskelig utfordring å vite nøyaktig hva som kan være en ekstrem holdning. Dette synet deler også Tor Inge når han definerer hva en ekstrem holdning er når han står foran tavlen. Han opplever det som vanskelig å identifisere hvordan ekstreme holdninger faktisk utspiller seg i klasserommene. Tor Inge forklarer at grensene mellom forsøk på humor, grensetesting og ekstrem holdning noen ganger blir vanskelige å tolke, og derav er det vanskeligere å identifisere hvilke utsagn som er uttrykk for en autentisk ekstrem holdning. Tor Inge forteller:

Jeg tror mange, veldig mange, ungdommer kan tulle med ting for å teste litt grenser da. Men jeg hadde vært ekstra bekymret hvis det er noe oppriktig argumentasjon for noe som handlet om forskjell på mennesker. (...) av sånn ekstrem kvalitet, så tenker jeg tydelig rasesyn, hvor man ser på mennesker som ulike enn andre eller at de snakket i en eller annen for at noen ikke burde leve.

Tor Inge mener at den mest pragmatiske måten å identifisere en autentisk ekstrem holdning på er når den avviker svært langt unna offentlig konsensus, og beveger seg mot nynazisme eller liknende. Samlet ser man at alle informantene ofte trekker en linje mellom ekstreme holdningene og mennesker som har en genuin overbevisning som er i tråd med et nazistisk verdensbilde, negativ stereotypisering av folkegrupper og/eller antisemittisme eller islamofobi.

4.2 Hvilke refleksjoner har lærerne om sin rolle for elevers demokratiske medborgerskap og for å forebygge ekstreme holdninger?

Denne delen av analysen dreier seg om hvordan de ulike informantene reflekterer over sin rolle i elevenes utvikling til å bli demokratiske medborgere, men også i forebygging av ekstreme

holdninger. Innholdet i dette delkapittelet bygger på informantenes forståelsene av begrepene demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger som ble lagt frem i forrige delkapittel.

Samtlige av informantene er enige om at skolen er en av de viktigste arenaene hvor elevene får utforsket sine meninger, men også som et sted hvor man forhindrer at ekstreme meninger får plass til å spire og gro. Tor Inge sier blant annet:

Det er i skolen man får lov til å diskutere, eller hvor barn og ungdom får lov til å diskutere i et felleskap. Læreren er ordstyreren som observerer og legger til rette. Det er ikke noen andre steder, du kan gå til internett og diskutere, men det er skolen som er den primære arenaen.

Her vektlegges det at skolen har en mulighet som er ulik andre arenaer, hvor man på en mer kontrollert måte kan legge til rette for at unge mennesker kan få trent på å ta standpunkt, argumentere, få standpunktene utfordret, kritisert og møte motstand på en trygg måte. Internett er en annen arena hvor han beskriver det som en plattform uten redaksjon eller filter. I skolen peker Tor Inge på rollen som ordstyrer, hvor læreren fungerer som et filter og er ansvarlig for å legge trygge rammer. Gisle deler dette perspektivet, hvor han i tillegg fremhever viktigheten læreren har som rollemodell som en voksen demokratisk medborger. Dette mener han er noe av det viktigste han gjør for å oppøve elevenes demokratiske ferdigheter og medborgerskap. I møte med konflikt, krangler eller sterk uenighet mener Gisle det er viktig at elevene får en referanse på hvordan man kan møte utfordringer på en demokratisk måte. I praksis innebærer dette for Gisle at læreren har en holdning til elevene som er dominert av respekt og ønske om å ta dem og deres deltakelse på alvor. Det sistnevnte understreker Gisle er veldig viktig. Lærerens rolle er å ta elevenes ord og meninger på alvor. Dette innebærer å bli utfordret selv, men også at man gjør elevene ansvarlige for det de ytrer, mener og handler. I praksis forteller Gisle at dette kan utfolde seg slik:

Men det er viktig at elevene i alle fag synes at deres tanker er viktige og at de blir tatt på alvor. Også fagspesifikt når det gjelder forskjellige religioner at man... viser stor respekt for forskjellige religioner og innfallsvinkler, og respekterer elever som tilhører religioner eller livssyn. (...) Jeg synes det er mye lettere å være lærer i sånne spørsmål hvis jeg er åpen på hva jeg selv mener. Det er ikke sånn at jeg flagger hva jeg stemmer, men jeg synes det er viktig at elevene føler seg trygge på hvor de har meg, og at jeg

uansett om jeg er enig eller uenig med elevene, møter de med en åpen og interessert holdning. Fullt ut respekterer det du mener, at det ikke er noe snakk om at jeg skal fortelle dem hva de skal mene.

Her ser man at Gisle vektlegger evnen til å vise respekt og å ta elevene på alvor som sentrale rettesnorer læreren kan operere etter. Et annet aspekt man kan se han trekker frem er åpenhet. Dette løfter Gisle frem ved flere anledninger, hvor han mener at han fremmer demokratisk medborgerskap ved at elevene vet hvem han er og hva han tenker. Det er viktig at elevene oppfatter han som ærlig, samtidig som at de forstår at dersom de skulle være uenig med han, så møtes de med respekt og åpenhet. Det ligger en verdi i å få trent seg opp til å være uenig med en person man føler seg trygg og åpen med, og læreren har en gylden mulighet for å være denne personen. På denne måten kan man se at Gisle fremhever lærerens forbildefunksjon og evne til å være åpen, interessert, vise respekt og å ta elevene på alvor som sentrale i elevenes opplæring til å bli demokratiske medborgere.

Et av poengene både Sture og Børge trekker frem når de reflekterer over hvordan lærerne kan arbeide med å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap, er vektleggingen av mangfold i undervisningen. Som et eksempel trekker Sture frem at i religionsundervisningen vil det å kunne presentere et mangfold av og i religioner, samt ulike måter man kan løse problemstillinger på, være nødvendig for å skape forståelse for ulikhet og mangfold. Dette vil også motvirke dikotomiske forestillinger og stereotyper om mennesker. Her ser Sture på religionsfaget som en naturlig plattform for å skape forståelse for at det eksisterer et mangfold og for å forberede elevene på å håndtere en hverdag hvor man vil møte mennesker som er ulik én selv. Børge trekker linjer til samfunnsfagundervisning, hvor det å presentere mangfold i politiske meninger og styresett er essensielt for at elevene skal kunne utvikle et perspektiv som er både nyansert og informert. Børge forteller at det av og til kan være utfordrende, ettersom mange unge har forestillinger som bærer preg av å være kategoriske. Børge forteller videre om mangfold i samfunnsfagundervisningen:

Det er veldig viktig hvordan jeg gjør dette i samfunnsfagene, for hvis jeg da blir dogmatisk, så blir jeg automatisk en stemme, en retning, og i den alderen så har kanskje elever lett for være litt kategoriske. For det gir jo en trygghet å falle ned på et syn. (...) Og i den sammenhengen ønsker jeg være den som korrigerer trangsyn og det kategoriske

med at her kan det eksistere flere nyanser, og det kan være noen som mener det helt motsatte. Og i den sammenhengen er det jo en formidabel oppgave å skulle formidle alle syn.

Tolket fra utsagnet forstår Børge at trangsyn og å felle kategoriske dommer er lærerens oppgaver å motarbeide. Dette innebærer både å nyansere elevenes påstander, men også at han er oppmerksom på at han som lærer har makt til å definere og fremstille sannheter. For Børge er det derfor viktig å fremstille så mange ulike og motstridende perspektiver for å vise til et helhetsbilde som ikke er svart-hvitt. Derfor trekker han frem undervisning av mangfold som en sentral del av lærerens rolle for å danne og fremme elevenes demokratiske medborgerskap. Det er derfor viktig at læreren evner og både fatte, men også formidle, mangfoldet som eksisterer i de temaene undervisningen dreier seg om.

Et perspektiv Tor Inge løfter frem er at det å være en demokratisk medborger ikke er aldersbestemt. Med dette forklarer han at elevene kan ofte oppleve at store demokratiske beslutninger ofte føles fjernt fra deres virkelighet og referanserammer. Med unntak av de eldste, så har ikke elevene stemmerett, hvilket kommer frem som et argument for at demokratiske prosesser ikke angår unge. Dette kan sees på som en annen innfallsvinkel enn Gisle, hvor hans fokus er mer fremtidsrettet og forberedende for voksenlivet. For å imøtegå denne utfordringen understreker Tor Inge for elevene sine at deres unge alder er en styrke, og at man er en demokratisk medborger også før man er 18 år. Han eksemplifiserer:

Jeg snakket om en elev på skolen som deltok i det klimatoppmøtet i Edinburgh, for han er med i en eller annen organisasjon, og er veldig engasjert. Han ble sitert av en amerikansk senator i en tale, og jeg hadde da snakket med denne eleven, og han sa videre til klassen at min stemme er sterkere nå enn den vil være når jeg er over 20.

Videre viser Tor Inge til eksempler som Greta Thunberg, og bruker dette som et bilde på hvordan det å være ung i seg selv er en fordel. Dette gjør han ved å legge fokuset på at hun fikk mye oppmerksomhet på grunn av hennes unge alder. Hadde hun vært utenfor skolealder, hadde hun trolig ikke hatt den slagkraften hun fikk. På denne måten opplever Tor Inge at mye av hans arbeid for å utvikle elevene hans til å bli demokratiske medborgere dreier seg om å aktualisere, skape nærhet og opplevelse av at også unge kan skape endring innenfor demokratiske rammer. Tor Inge fortsetter med å fortelle om hvordan han videre implementerer dette inn i

klasserommet og i hverdagen til elevene sine. Som et fundament ønsker Tor Inge at klasserommet skal oppleves som et demokrati, hvor han som lærer er ansvarlig for å ta elevene på alvor. Dette gjør han ved å ta i bruk flere grep. Han nevner blant annet at elevene trenger å forstå hvordan demokratiske samtaler foregår, hvor man skal lytte til hverandre, ta hverandre på alvor og hvordan man snakker. Med yngre elever i ungdomsskolealderen peker han på viktigheten av å etablere en håndsopprekningskultur som fungerer godt. Dette legger til rette for en samtalekultur som ikke defineres av de som snakker høyest. Som lærer er man ordstyrer og skal være en tilrettelegger for at alle stemmene skal bli hørt. For å gjennomføre dette i praksis ser han etableringen av en rettferdig håndsopprekningspraksis som nødvendig for å skape et system som gir elevene muligheten til å ta del i samtalen i klasserommet. Han fremhever også at selve håndsopprekningen i seg selv blir en konkretisering av at man har en stemme og skal bli lyttet til.

Et annet aspekt som informantene reflekterer over ved lærerens rolle for elevenes demokratiske medborgerskap og forebygging av ekstreme holdninger, er etableringen av det trygge klasserommet med plass til å prøve og feile. Samtlige informanter peker på ulike måter å arbeide for at klasserommet skal bli en slik plass, og hvilke aspekt som bør rettes særlig oppmerksomhet mot. Sture forteller om et aspekt han vier ekstra oppmerksomhet mot; den gode kritikken. Han, som de andre informantene, mener at klasserommet er en arena for prøving og feiling. For at dette skal bli mest mulig fruktbart og lærerikt, er det av interesse å oppøve elevene i deres evne til å møte og forstå kritikk. I praksis arbeider Sture med dette på flere måter, fra å arbeide med å finne og forstå kilder for å avgjøre om en påstand er velbegrunnet eller ikke, til å gi og få tilbakemeldinger på arbeid. Et av de mer interessante aspektene Sture vektlegger i undervisningen er verdien og bruken av ironi og satire. Som lærer ønsker han å videreformidle ulike egenskaper og kunnskaper til elevene, og et godt forhold til satire som et uttrykk for legitim kritikk og som et grep for å illustrere at kritikk kan være nødvendig for å skape samfunnsendringer. Sture sier:

Satire... altså, jeg tenker ofte at politisk kritikk som har den ironiske humoren i seg, den er bra. Den bør vi gi til elevene. For sånn beinhard moralisme kan føre deg inn i en veldig nådeløs holdning ovenfor andre mennesker.

Her understreker Sture viktigheten av hva satire og ironi vil kunne være for elever for å kunne styre elevenes mulighet for å utvikle seg til å bli demokratiske medborgere. Han legger særlig vekt på at han unngår moralisme så langt det lar seg gjøre, ettersom dette vil kunne føre til en forståelse av rett og galt som absolutt. Han forteller videre at han opplever at elever kan ofte har en tendens til å tolke problemstillinger på en unyansert måte hvor det i verste fall kan ende med at ordlyden blir ufin. Sture peker derfor på kritikk som et viktig virkemiddel som kan bidra til å nyansere samtalene, samtidig som at man ikke lar vedtatte sannheter forbli uimotsagt. Satt i en politisk kontekst utdyper Sture at det er sider ved politikken i dag som har en lite menneskelig tilnærming, og ved å fremheve en humoristisk-kritisk diskurs, kan det brukes som et nyttig og effektivt virkemiddel for å danne elevene til å bli demokratiske medborgere. Denne diskursen vil også kunne være med på å fremheve legitim kritikk som også kan være ubehagelig eller konfliktfylt. I disse tilfellene vektlegger Sture viktigheten av å vise respekt for velbegrunnet kritikk, selv om det kan provosere. Som et eksempel trekker han frem kastevesenet i hinduismen. I dette tilfellet kan man legge frem velbegrunnet religionskritikk, kanskje med satiriske undertoner, for å kritisere kastevesenet. Dette kan oppleves som ubehagelig for noen, men Sture mener at elevene bør oppøves i å tåle dette og trenger ikke reagere med sinne. Sture legger altså frem en intellektuell, kritisk og humoristisk tilnærming til å arbeide med problemstillinger og konfliktstoff. Han ønsker at diskusjonene og samtalene skal bære preg av at man skal tåle velbegrunnet kritikk, forholde seg faglig, og ikke emosjonelt, til problemstillingene, samt verdsette hvilke endringer kritikken kan lede til.

Ved å ta imot og bearbeide kritikk, kan dette innebære at man må innrømme når man tar feil og må endre mening, hvilket kan være en utfordring for mange elever. Gisle er en av informantene som uttrykker seg spesielt om det å gjøre feil med verdighet. Han mener at det er lærerens rolle å skape dette rommet hvor det å feile ikke nødvendigvis er forbundet med negative opplevelser. Han forteller om situasjoner hvor enkeltelever har kommet med bastante meninger eller påstander, som blir møtt med større eller mindre motstand fra andre elever. Disse situasjonene kan oppleves som vanskelige for enkelteleven. Gisle forteller:

Det er viktig at elever i sånne vanskelige situasjoner får en utvei til å komme ut av problemet med hodet hevet. Så hvis man endrer mening, så må man på en måte kunne legge opp til at folk kan forandre seg eller at ting kom feil ut. Eller at man gjennom en lengre prosess tør å være åpen for at man har tatt feil.

Gisle mener at læreren spiller en sentral rolle for å sørge for at elevene som tester grenser og kommer med upopulære eller kontroversielle utsagn får en mulighet til å komme seg ut av situasjonen på en måte som ikke leder til sosiale sanksjoner fra medelevene. Ved en eventuell sanksjonering av disse enkeltelevne, forteller Gisle at de kan bli mindre aktive i klasseromsdiskusjoner i frykt for å brenne seg igjen. For å unngå at dette skjer er det viktig for Gisle å være oppmerksom på uenighet som kan oppstå mellom elevene, og hvem som er moralsk majoritet og minoritet. Med dette forteller Gisle at det ikke er uvanlig at de fleste elevene har en kollektiv, normativ oppfattelse av hva «alle» mener er innenfor og utenfor. Han fortsetter videre med å fortelle at dette kan innebære at elever med meninger som faller utenfor de moralske normative rammene blir i opposisjonell minoritet. For disse er det en mye høyere terskel for å tørre å delta i diskusjoner. For disse enkeltelevne opplever Gisle at det kan være sårbart når de deltar, og at det i verstefall kan ende opp med at de blir stille eller stilnet i plenumssamtaler. Dette mener Gisle at man skal man skal unngå, og heller forsøke å opparbeide elevenes kompetanse til å forstå og ta andres synspunkt. Gisle kaller dette for empatisk kompetanse, hvilket han definerer som evnen til å forstå hverandres meninger, følelser og perspektiv. Dette gjelder både fra de som er i moralsk majoritet og minoritet. For å øve opp elevene til å bli mer empatiske ovenfor hverandre trekker han frem samtaler i klasserommet som tar formen til debatter. Gisle forteller om elever som har bakgrunn i ungdomspolitikken som ofte har som mål om å vinne frem i de eventuelle diskusjonene/debattene som oppstår i klasserommet. Han forteller videre:

Men vi er i en sammenheng hvor vi ikke alltid skal vinne, men hvor vi skal komme videre og kunne klare å jobbe ved siden av hverandre, og kanskje spille FIFA sammen på kveldstid. Og da har jeg måtte gå på de som har meningene og de som er uenige med meningene og åpne opp rom for at folk er forskjellige. Og at noen av de som da føler seg veldig truffet av den strenge innvandringsholdningen (...) prøve å finne ut av hva det var du følte deg truffet av, hva var det som var ubehagelig? Hvorfor tror du at den andre i klassen har disse meningene?

Her peker Gisle på at han som lærer aktivt arbeider for at elevene får en gjensidig respekt for hverandre, på tross av det som skiller dem. For å gjøre dette nevner han to ting. Det ene han gjør er å få elevene til å reflektere foran hverandre, og lar dem få tid til å begrunne hvorfor de har de meningene de har og hva som rører seg i dem når noen er uenige. Det andre han gjør er

å legge vekk fokuset på at en samtale eller diskusjon er tilsvarende en debatt, hvor formålet er å vinne over meningsmotstanderen. Han forteller at i mange tilfeller så er debattformen nyttig og viktig, men samtidig skal klasserommet få være en arena hvor elevene skal få mulighet til å uttrykke det de mener på en trygg og kontrollert måte. Ved å ha et fokus på at en samtale eller en diskusjon skal «vinnes», kan man ende opp med å stilne de elevene som mener noe som faller utenfor den kollektive konsensus.

I forbindelse med konsensus, er Børge en av informantene som nevner at han opplever det som mer og mer vanlig at elevene har en kollektiv oppfattelse av hva som er riktig og galt. Dette kaller Børge for politisk korrekthet. Dette mener han er et hinder for at elevene kan ytre seg fritt. Tidligere opplevde Børge at elevene var mer frittalende og uredde for å utfordre konsensus, mens nå er det større enighet og mindre konflikt i klasserommet. Børge sier:

Det skal veldig mye til for at en elev kommer med ekstreme uttalelser i et klasserom. Det var vanlig før. Da kunne elever si at den skulle vært dø eller skutt, om politikere eller hva som helst. Og helt konkret tatt ned i eksempler, elever har vært uhyre forsiktig om uttalelse om Donald Trump i den perioden han satt som president i USA. (...) Og jeg prøvde meg litt på det, og høre litt med elever ved å trekke frem artikler som handler om verdenssituasjon og handel, hvor Trump hadde veldig klare meninger. Elevene var uhyre forsiktig, og jeg tenkte hva er dette? Hva er det som gjør at de holder tilbake?

Børge peker på at det skal mer til for å provosere og engasjere elevene enn tidligere. Han uttrykker ikke at dette er noe han nødvendigvis vil tilbake til, men som lærer stiller han seg spørsmålet om hvordan han kan vekke et engasjement og få frem både filtrerte og ufiltrerte reaksjoner fra elevene. Han fortsetter med å fortelle at han opplever at elevene vet hvor grensene for hva som provoserer og ikke er, og at på grunn av dette utfordrer de sjeldent konsensus i klasserommet. Både Børge og Gisle trekker frem at dette kan komme av den makten både tradisjonelle media og sosiale media i dag har over den offentlige diskursen, hvor det er mer synlig for elevene hva som er innenfor og utenfor å mene. Det vil derfor kreve betraktelig mer av elevene å stå frem som en moralsk minoritet, hvor de forteller at det oppleves enklere for elevene å ikke stille spørsmål eller være kritisk til majoritetens synspunkt. Her legger de merke til er at flere og flere av elevene tyr til humor som et virkemiddel for å bevege seg utenfor klasserommets normative rammer.

Humor er for øvrig nevnt av alle informantene. De forteller at det i praksis fungerer som et grep for å skape et trygt og godt klassemiljø med rom for å teste ut meningene sine uten å føle at man trår feil. Informantene forteller at humoren i klasseromssituasjoner kan fungere som en forsvarsmekanisme for å teste ut både sine egne meninger, men også for å forstå grensene mellom det som er innenfor og utenfor. Børge forteller at i de tilfellene hvor han opplever at elevene tester grensene, så blir det ofte feid bort som en vits. Vitsen gjør at elevene lander på en akseptabel måte som ikke lager oppstuss og unngår eventuelle sanksjoner fra vennegjengen eller klassen. Tor Inge opplever også at elevene tyr til humor for å teste grensene, men han forteller at humoren gjør det vanskelig å forstå om det elevene presenterer er et uttrykk for humor eller om det er en autentisk mening. I disse tilfellene mener Tor Inge at det kan være vanskelig å være en grensesetter. Han forteller at han balanserer mellom å gi mulighet til utforskning og rom for å delta i debatter og samtaler med de meningene man har, samtidig som man også kan sette ned foten når det går for langt eller oppførselen eller handlingene blir bekymringsfulle. Her er det flere hensyn som skal tas høyde for, og det er ikke alltid lett å vite når og hvordan man bør gripe inn. Tor Inge forteller at han opplever seg selv som noe usikker i disse utfordrende situasjonene, og reflekterer mye over hvilke kamper han skal kjempe og når han skal gi plass til å bearbeide disse i klasserommet. I de tilfellene hvor dette oppstår, forteller Tor Inge at han som regel forsøker å styre samtalen bort fra det potensielle konfliktstoffet, hvor han kutter samtalen og styrer elevene unna temaet og inn på noe helt annet. Han forteller at dette kan ha noe med at han er relativt nyutdannet, og mangler en del erfaring og referanser på hvordan man kan møte og arbeide med konfliktstoffet. Han forteller:

De mer erfarne lærerne er jo flinke til å skjønne når man skal si stopp i klasserommet, hvordan man skal snakke til elever og snakke med de om dette. Jeg tror nok jeg er i større grad mer konfliktsky og redd for å ta opp vanskelige tema, mens en mer erfaren er nok mer uredde.

Her kan vi se at Tor Inge peker på at erfarne lærere gjerne er mer uredde og kompetente i disse situasjonene. Børge er en erfaren lærer med lang erfaring i skolen, og også han reflekterer over de ulike klasselederstilene en lærer kan ha. I forbindelse med grensesetting forteller han at det er vanskelig å skape et inkluderende meningsmangfold, samtidig som at man gir tydelig uttrykk for hvor de ulike grensene går. Nøyaktig hvor disse grensene går, forteller Børge, er vanskelig å vite, og en enda mer vanskelig jobb er hvordan man skal møte situasjonene når de oppstår.

Her reflekterer Børge over hvorvidt han som lærer bør være autoritativ og stoppe samtalen for så gå over til et nytt tema, eller om han skal la elevene utforske og reflektere over de grenseoverskridende påstandene. Begge innebærer både fordeler og ulemper, og Børge forteller at hvilke valg han tar og kamper han velger å kjempe i stor grad avhenger av hvilken tid man har til rådighet, og om det derav er mulighet for å få bearbeidet eventuelle grenseoverskridende tematikk og holdninger tilstrekkelig. Sture på sin side tydeliggjør at det er viktig at man ikke skyr unna konfliktstoff, og at klasserommet kan fungere som en ypperlig plattform for å bearbeide de vanskelige temaene. Her legges det også vekt på at det er viktig at læreren har evne til å møte disse utfordringene, og har kunnskap til å gi svar på eventuelle spørsmål. I møte med det flere av informantene beskriver som alvorlige tema (som 22. juli) forteller de at enten de eller deres kollegaer i noen tilfeller aktivt unngår å snakke om disse temaene fordi man er bekymret for at de ikke har nok kunnskap eller tid til å forklare både så nøye og korrekt som mulig. Børge forteller at det som kan bli resultatet er at lærerne bruker et språk som er så forsiktig og nyansert slik at det blir utydelig. Dette likner på funnene fra Anker og von der Lippes (2016) kartlegging av hvordan lærere tematiserte 22. juli.

Som Tor Inge, reflekterer Børge en del over lærerens ansvar og rolle når det gjelder grensesetting. Han opplever et skifte, hvor læreren tidligere fungerte som en portvokter til hva man skulle og ikke skulle lære. På denne måten tolker Børge at lærerrollen hadde en form for «kunnskapsformidlingsmonopol», hvor læreren definerte hva som var rett og galt. Denne autoriteten har ikke læreren i dag. I et samfunn som i større grad er preget av stor informasjonsflyt, mener Børge at læreren til en viss grad mister sin rolle som portvokter for kunnskap og informasjon. I forbindelse med fremhevelsen av demokratisk medborgerskap og forebygging av ekstreme holdninger, ser Børge på denne endringen i lærerens rolle som eksklusiv kunnskapsformidler som en utfordring. Om tilgang på informasjon som er rundt oss fra internett og lærerens rolle sier Børge:

(...) det har blitt teknisk og faglig mulig å bli opplyst om hvordan man kan gjøre stygge ting. Altså i kjemiundervisningen husker jeg selv godt at det ble sagt fra lærerens side at det kan jeg ikke si noe om. Hvordan lager man en bombe og sånt. Det skulle de ikke lære. Så da skjønnte man at grensa gikk der. Mens i dag er det selvsagt ingen slike filtre, det er ingenting ved internett som kan hindre deg i å verken legge ut eller skrive.

Børge reflekterer over kunnskapsaspektet knyttet til lærerrollen som en slags brannmur mot tilgang på og fremvekst av ekstreme holdninger. Det læreren ikke underviste om, eller ville undervise om, fungerte som en moralsk grense. Han forteller videre at det å være lærer i dag handler ikke bare om formidling av kunnskaper, men heller å opparbeide elevene i metoder som gjør at elevene finner den informasjonen de søker på en kildekritisk og systematisk måte. Etter internettets fremvekst i hverdagen, mistet læreren sitt «kunnskapsformidlingsmonopol» og man møter derav nye problemstillinger som tidligere ikke var tenkt på. Dette mener Børge innebærer at han som lærer forsøker å være bevisst på hva som fins på nettet og forsøker å forstå den verden elevene omgås i. Børge skildrer et skifte, hvor man har gått fra en endring til en annen. Et av punktene han trekker frem er at ettersom kunnskap er så tilgjengelig og mangfoldig som nå, omformes også noe av lærerens rolle i møte med å skape filtre som elevene har med seg når de navigerer på internett. I forbindelse med tilfeller som 22. juli eller 10. august og hvordan unge i dag kan ende opp med å utvikle ekstreme holdninger, reflekterer Børge over at veien fra en tanke til en handling har blitt kortere. Han sier:

Hvis vi da knytter handlinger til radikale eller ekstreme standpunkter. Altså at man sier at det er en sammenheng mellom å ha et ekstremt standpunkt og da eventuelt faktisk gjøre noe. Da er jo forskjellen at man faktisk gjør noe, det gjorde man ikke tidligere. Man kunne ha et ekstremt standpunkt, men gikk ikke ut og skjøt folk for det. Så fra tanke til handling, har det åpenbart blitt etablert en mulighet som ikke tidligere var noe man reflekterte over.

Børge peker på et skifte i forholdene som legger til rette for at ekstreme holdninger kan oppstå, og løfter frem at skolen har en mulighet til å møte dette. Han mener at det er lettere for en elev å ha en ekstrem holdning, dele den med andre og få inspirasjon til hvordan dette kan iverksettes i handling. Børge mener lærere som han ikke har reflektert over denne forkortelsen i veien fra tanke til handling, og hvilken betydning man har som kunnskapsformidler i alt dette. Tor Inge reflekterer også over dette, hvor han påpeker at skolen generelt sett har blitt mer oppmerksomme på å arbeide med typiske utfordringer man kan finne på internettet. Han forteller at elevene hans er svært nysgjerrige og utforskende. Dette innebærer blant annet at elevene kommer over internettsider og forum som man kan argumentere for bør møtes med et kildekritisk og nyansert blikk. Ifølge Tor Inge arbeider lærerne mer med dette enn før, og kildekritikk har blitt mer eller mindre en grunnpilar for store deler av undervisningen i religion

og samfunnsfag. Dette innebærer hvordan man behandler kilder fra tradisjonelle nyhetsmedia, men også i tilfeller hvor tvilsomme påstander kommer fra påvirkere, kommentatorer eller andre informasjonskanaler. I et konkret tilfelle hvor Gisle har undervisning med hele klassen, pleier han å la elevene begrunne og forklare hvor de har fått informasjonen fra, for så reflektere over dens gyldighet. Dersom det i noen tilfeller skulle vise seg at elevene kommer med påstander med tvilsom dokumentasjon, forsøker han å utvise en åpen, men kritisk holdning til det de legger frem. Han sier:

I en sånn plenumssituasjon kan være det være kinkig, for du vil ikke henge ut eleven, men du vil likevel gjøre det tydelig for elevene at dette er tvilsomt. Da sier jeg: nå ble jeg interessert eller nå ble jeg nysgjerrig. Hvor har du hørt dette? Har du lest dette flere steder? Dette var nytt for meg. Jeg prøver å få etablert en relasjon hvor jeg sier at jeg tar deg på alvor, men jeg er kritisk til det du sier. (...) Jeg synes jo det er viktig at ting som er beviselig galt eller farlig, hvis vi snakker i ekstreme sammenhenger da, at det blir påtalt og at det ikke blir stående uimotsagt.

Her står man som lærer i et spenn mellom å både konfrontere og ivareta elevene. Han og de andre informantene mener alle at skolen har et ansvar for at elevene får en utdanning som baserer seg på metoder som kan etterprøves og som er velbegrunnede, samtidig som at man skal inkludere og omfavne et stort mangfold. Dette er en utfordring som samtlige av lærerne opplever at fra tid til annen er krevende å arbeide med. Eksempelvis trekker Tor Inge frem at i undervisning med elever i ungdomsskolealder, er dette ekstra vanskelig ettersom elevene har større vansker med å begripe alvorlighetsgraden og konsekvensene av ekstreme ytringer.

4.3 Hvilke forståelser har lærerne om 10. august-terroren, og hvilke tanker har de om dens plass og didaktiske funksjon?

Til nå har vi vært innom informantenes forståelse av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger, og hvordan de reflekterer over deres rolle angående elevenes demokratiske medborgerskap og forebygging av ekstreme holdninger. Denne delen av analysen baserer seg på dette grunnlaget når informantene legger frem sine forståelser av 10. august-terroren, og hva de tenker om dens plass og didaktiske funksjon for demokratisk medborgerskap og mot ekstremisme.

I skrivende stund nærmere det seg 3 år siden Philip Manshaus drepte sin stesøster Johanne Ihle-Hansen og angrep Al-Noor moskeen på Skui i Bærum, og det er til nå lite faglig stoff som forklarer hvordan lærerne forstår og arbeider med denne terrorhandlingen i undervisningen. I denne studien opplyser alle informantene at de har i liten grad tematisert terrorangrepet, samt hvordan den har påvirket undervisningen. Samtlige av informantene opplever det som noe utfordrende å få tak i kjernen av terrorens problematikk, hvor flere av dem uttrykker at det er vanskelig å forstå hva terroren egentlig dreier seg om. Børge forteller:

Det er en litt atypisk sak. I og med at den er todelt. I og med at det allerede var skjedd noe man ikke viste om, et drap hjemme. Også da denne terroraksjonen mot moskéen. Man visste jo ikke om det, og det virker som to forskjellige saker. (...) For du hadde en sak som var en personlig tragedie og individuelt hvor et menneske dør, også hadde du da en sånn fiasko, et ord som de brukte i norsk presse, en terrorsak som selvsagt har masse politiske overtoner og religiøse. Men det er vanskelig å se en logisk sammenheng mellom de to sakene.

Gisle forteller:

Nei, jeg tror utfordringen med 10. august-terroren vil være å koble det til terror, annet enn at det er nok et eksempel på «domestic violence». Jeg tror det er mange av elevene syns kanskje det er... hva skal jeg si... er vondere å se for seg, enn det som skjedde i moskéen. Hadde det gått menneske liv i moskéen, så tror jeg det ville ha vært litt annerledes. (...) 10. august, og kanskje særlig det som skjer i moskéen, drukner litt i mye annet rot liksom. Mye annet rart. Men det at man dreper søsteren sin fordi hun hadde den bakgrunnen, det tror jeg opprører enda mer.

Både Børge og Gisle reflekterer over 10. august-terroren som en hendelse som er todelt. Den ene delen dreier seg om drapet på stesøsteren og den andre om et angrep på et trossamfunn. På grunn av denne dualiteten, opplever lærerne at det er vanskeligere å kunne få tak på hva 10. august-terroren dreier seg om og hvilke innfallsvinkler det er mest hensiktsmessig å legge vekt på. Gisle forteller at han tror en av grunnene til at man har et mer diffust og fjernt forhold til 10. august-terroren i forhold til 22. juli, dreier seg i stor grad om omfanget. Han peker på at dersom det var omkomne i moskéen, ville det trolig kommet høyere på agendaen i både

samfunnet og skolen. Ettersom den eneste som omkom i dette var terroristens egen stesøster, oppleves koblingen med terror som en noe mer vanskelig linje å trekke.

Gisle reflekterer om hvordan tragedier og terrorangrep evner å holde seg aktuelle og har innflytelse på et samfunn over tid. Han sammenlikner 10. august-terroren med en nyhetssak fra en tid tilbake, hvor 19 mennesker omkom i en brann i New York. Da denne saken kom opplevde han at det var et engasjement fra elevene, men som over tid ble stadig minkende til det gikk inn i glemmeboka. Gisle forteller at 10. august-terroren faller innunder den samme kategorien som denne brannen. Han viser til at opplevde mye snakk og refleksjon fra både elever og lærere kort tid etter 10. august-terroren, men over tid forsvant hendelsen fra dagsorden. Dette mener han fordi tema som ekstremisme, terror, radikalisering, ytringsfrihet og utenforskap som han kobler til 10. august-terroren, overskygges av 22. juli. Dette mener Gisle skjer fordi omfanget av 22. juli var av betraktelig større karakter, samtidig som at mye av tematikken er den samme som ved 10. august. Dette konkluderer også Tor Inge med, hvor han trekker frem at 10. august-terroren hadde både et mye mindre omfang i antall ofre og i pressedekning. Dette gjør at den mister aktualitet og relevans over tid. Med dette til grunn kan man se at Oslo-lærerne Gisle og Tor Inge presenterer en forståelse av 10. august-terroren som kobler seg på nyhetsmedienes fremstilling av saken, og en hendelse som blir sett på som tett relatert til 22. juli. Bærums-lærerne Sture og Børge deler noe av den usikkerheten knyttet til hva 10. august-terroren helt grunnleggende dreier seg om, men forteller i større grad om en nærhet til saken, hvor de reflekter både over høy og manglende grad av nærhet. Sture forteller at når lærerne på hans skole har bearbeidet terroren, så har det vært lite fokus på det faglige, men heller på det personlige. Dette oppgir Sture flere grunner til, hvorav han nevner nærhet i tid, mangelen på fagstoff og elevenes kjennskap til Johanne. Sture forteller da at de store temaene som ideologi og radikalisering ble lagt lite vekt på, noe som han opplever som naturlig. Børge på sin side mener responsen fra elevene sine var noe mer mangelfull, og han ble forundret over at elevene ikke ble mer opprørte over hendelsen ettersom den foregikk i deres nærområde. Han forteller:

(...) jeg forundres over at ikke elevene oppfattet dette sterkere. Og det kan ha noe med at det skjedde i sommerferien. Jeg tror faktisk det. For jeg er ganske sikker på at dersom dette hadde skjedd om dagen, så hadde det blitt oppstandelse. (...) Det kan også ha noe med mediedekningen å gjøre. Da er det nærhet, mediedekning, da er det noe som skjer, da er det på alvor. Det var ikke noe mediedekning da Johanne ble skutt, fordi det skjedde

i stillhet. Det tok lang tid før mediene oppfattet at her var et menneske som var blitt drept. Så det som skrives om i mediene er sant. Og bare det. Det andre tas ikke inn.

Med dette tenker Børge over noen faktorer som han tenker bidro til at elevene mistet en del av nærheten til saken, og at den ble oppfattet som mer alvorlig. Børge fortsetter med å fortelle at dette kan dreie seg om modningsprosesser, og det er vanskelig for ungdom å forstå alvorlighetsgraden av en handling som 10. august-terroren. Selv peker han på at da han var ung, så forsto han ikke hva de voksne mente med «du har ikke lov til å glemme» etter andre verdenskrig.

Børge peker på flere faktorer som gjør at det er lettere for en ungdom i dag å distansere seg fra 10. august-terroren, på tross av geografisk nærhet. En av faktorene er fremstillingen av terroristen Philip Manshaus. Børge opplever at Manshaus til stadighet ble tolket som en fiasko, einstøing eller som en mislykket terrorist. Han mener at denne fremstillingen som latterlig og rar gjør det vanskeligere å se alvorligheten i saken slik den kunne ha vært. Denne fremstillingen medvirker til å underdrive hva terror er, særlig når Manshaus defineres som en «fiasko-terrorist». Dette mener Børge fordi han ikke kan tenke seg en situasjon hvor terror «går bra». Børge forteller at terror er grusomt uansett, og den latterliggjørende fremstillingen av Manshaus som aktør i denne saken gjør at det er vanskeligere å skape nærhet og en opplevelse av alvor. Både Tor Inge og Sture forteller at de opplever at den fremstillingen som de oftest møter på om Manshaus er at han enten er syk eller gal. Tor Inge forklarer at Manshaus ikke ble tatt på alvor eller ble uimotsagt fordi han ble forstått som en gal person med et forvrengt verdensbilde. Han forteller at i undervisningssammenheng så kunne han ha koblet Manshaus opp mot Breivik, men her forteller han at da kan man vel så gjerne heller snakke om 22. juli, og at 10. august-terroren heller blir som en fotnote eller et tilskudd i denne historien. Gisle forteller også at han kjenner igjen fremstillingen av Manshaus som gal, einstøing og taper. Dette opplever han avhumaniserer terroristen, noe som igjen er med på å svekke alvorlighetsgraden av terroren. Han tror at det er vanskeligere å drive med et forebyggende arbeid for elevene dersom de har en slik forståelse av Manshaus og terrorister generelt. Dette mener Gisle er fordi det kan svekke sammenhengen med å ha ekstreme holdninger og hvordan en sånn utvikling kan skje hos ensomme ulver. Han peker på at det å beskrive terrorister som Manshaus eller Breivik som rare og annerledes, kan bidra til å skape en distanse til terrorhandlingen og tenke at dette ikke kan skje igjen.

Tor Inge nevnte at han kunne koblet Manshaus opp mot Breivik. Han utdypte med å fortelle at det er mer relevant å først å trekke frem Breivik, for så koble på Manshaus dersom det er aktuelt. Denne tematikken knyttet til å se 10. august-terroren som en del av 22. juli-narrativet, er også noe som kommer frem hos alle informantene. Samtlige informanter fremhever likhetene mellom de terrorhandlingene, hvor de tematisk sett oppleves som svært like. Noen temaene informantene blant annet trakk frem var utenforskap, ekstremisme, rasisme, toleranse, vold, terror og demokrati. Og på tross av de tydelige likhetstrekkene, opplever flere av informantene at 22. juli er mer overveldende, hvilket gjør at det egner seg bedre som utgangspunkt eller tema for en undervisningstime. Tor Inge forteller at han opplever at 22. juli fungerer bedre sammen med læreplanen i, blant annet, samfunnsfag, hvor det med letthet kan knyttes opp mot angrep på demokratiet og hva det vil si å være en demokratisk medborger. Han fortsetter med å fortelle at han synes det er vanskelig å finne gode koblinger hvor 10. august faller som et naturlig førstevalg i bruk og utforming av undervisningen. Han forteller at elevene hans ikke har et spesielt bevisst forhold til terroren, og tegner et bilde av at 10. august-terroren har en lavere emosjonell verdi når den settes opp mot 22. juli. I refleksjon knyttet til dette trekker Tor Inge frem at det avgjørende er omfanget av terroren, hvor 10. august-terrorens relativt lave omfang gjør den mindre relevant. Han peker også på at ettersom 22. juli var hendelsen som kom først, ble den også den definerende for hva terror i det norske samfunnet er. 22. juli er derfor mer relevant, og 10. august-terroren blir i sammenlikning mer irrelevant. Dette synet kommer også til uttrykk hos de andre informantene da de ble stilt spørsmålet om hvorvidt man er enig eller uenig i påstanden om at 10. august-terroren havner i skyggen av 22. juli. Alle informantene var enige i påstanden, hvor de trekker frem ulike aspekter som peker på at 10. august blir sett på som en forlengelse av 22. juli. Som Tor Inge peker Gisle i stor grad på at 22. juli er mer omfattende, ikke bare i hva hendelsene i seg selv er, men også hvordan man i større grad blir eksponert for denne historien via media og populærkultur. På denne måten peker Gisle på at omfanget fremstilles betraktelig mer overveldende. På grunn av sine likhetstrekk tematisk er det derav vanskeligere å snakke om 10. august uten å kontekstualisere det med 22. juli. Sture på sin side legger særlig vekt på graden av bearbeidelse som er gjort i etterarbeidet etter 22. juli og hvordan tilsvarende arbeid er fraværende knyttet til 10. august-terroren. Sture sier:

22. juli er mye mer bearbeidet, det er skjønnlitteratur om det, det er stoff vi kan bruke om det. Det fins bøker. Det finnes mye mer tekster om det. (...) Det fins ikke den

refleksjonen rundt Manshaus, det er ikke tatt inn i litteraturen på den samme måten, tekster rundt det altså. Materialet vi kunne ha jobbet med i forbindelse med det, fins nesten ikke. Det er mer presse og aviser.

Her kan man se at Sture sikter til at 10. august-terroren mangler stoff som er av en større faglig og akademisk kvalitet. Han mener at 10. august-terroren i større grad er kun en nyhetssak, og påpeker at det vil kan være vanskelig å gi elevene en oppgave hvor de skriver om 10. august. Sture legger frem to grunner til hvorfor det er slik. Det første handler om mangelen på faglig stoff, det andre dreier seg om at hendelsen er lokal og relativ liten, hvilket gjør at resultatet etter terroren i større grad sentrerer rundt et personlig tap av et menneske. Distansen er for kort, og det vil derav kunne bli noe vanskeligere å tilnærme seg saken uten å være påvirket av de emosjonene som eventuelt kan oppstå. Børge på sin side bemerker også nærheten til hendelsen, men legger vekt på at dette kan heller være med å skape mer nytte enn faglig distanse. Han forteller som Sture at det er en mangel på materiale som gjør det mulig å arbeide med en tydeligere faglig distanse til hendelsen, men han peker på at den lokale nærheten til hendelsen kan være et godt utgangspunkt for å skape forståelse, relevans og engasjement. I forbindelse med utvikling av elevenes demokratiske medborgerskap, påpekte samtlige av informantene at de tidvis kunne oppleve det vanskelig å få elevene til å oppleve nærhet, og at det som var innholdet i undervisningen kunne være relevant for deres eget liv og hverdag. 10. august-terroren vil ifølge Børge aktualisere og konkretisere tematikk knyttet til utenforskap, rasisme, høyreekstremisme og terror. Han mener at han som lærer bør være oppmerksom på hvordan effekten av nærhet kan påvirke elevenes opplevelse av aktualitet og tematikkens relevans i undervisningen. Elevene vil kunne få en opplevelse av at dette angår dem, og får konkretisert hva det innebærer å være, samt ikke være, en demokratisk medborger. Børge peker på perspektiver hvor man tar tak i viktigheten av elevenes forståelse og opplevelse av at det de lærer om skal føles viktig, relevant og motiverende. Den geografiske nærheten hans skole har til 10. august-terroren vil kunne fungere som et nyttig og aktuelt eksempel å trekke frem når han underviser.

Et annet spørsmål som informantene reflekterte over, var når og hvordan det var interessant eller relevant å trekke 10. august-terroren inn i undervisningen. For Tor Inge var det mest naturlige å innlemme terroren i undervisning om islam, særlig knyttet til tema som islamofobi og det å leve som muslim. Tor Inge mener terroren kan fungere som et godt

eksempel for å kaste et blikk på hvordan det kan være utfordrende å leve som muslim i et vestlig ikke-muslimsk land. Allikevel påpeker han det trolig ikke vil være et naturlig sted å starte, og det krever en del tid og arbeid med andre deler av islam før senere ute i løpet. Med dette mener Tor Inge at det trolig vil være lite tid til rådighet til å arbeide grundig med 10. august-terroren i en religionstime om islam. Også Sture ser en kobling mellom 10. august-terroren og undervisning om islam. Selv har han ikke undervist om tematikken ettersom han opplever det som relativt ferskt, og er ikke helt sikker på hvilke emner og tema terrorhendelsen vil gi et relevant og fruktbart læringsutbytte. Han ser for seg at det vil være interessant å bruke 10. august-terroren i sammenheng med å kaste blikk på mangfoldet ved det religiøse samfunnet i Norge, og tematisere hvordan religion og samfunn henger sammen. Han understreker at dette er kun tentative planer, og han har ikke tenkt nøye gjennom 10. august-terrorens plass i undervisningstimene hans. Sture forteller imidlertid at når pandemien er over og det blir mulig å dra på ekskursjoner, vil det være interessant å ta med elevene sine til Al-Noor moskéen. Han ser på det som relevant å vise hvilke konsekvenser utenforskap kan ha for et samfunn, og hva det innebærer å leve i et inkluderende og tolerant samfunn. Sture ser særlig frem til åpningen av det nye minne- og kunnskapssenteret knyttet til 10. august-terroren, hvor det forhåpentligvis vil bli en arena med faglighet, samt inspirasjon om hvordan dette kobler seg på andre tema i læreplanen. Børge ser tydelige koblinger mellom terrorhandlingene og læreplanen i samfunnskunnskap. Han peker på at en av de mest naturlige referanserammene han kan benytte seg av for å inkludere 10. august-terroren som et didaktisk verktøy er når han underviser om rasisme. Som et tema i undervisningen, opplever Børge rasisme som svært vidt og det er mange ulike innfallsvinkler hvor han mener at 10. august-terroren kan være et relevant og godt verktøy å ta i bruk for å illustrere utfordringer man har i samfunnet.

Et av de siste aspektene ved 10. august-terroren informantene reflekterte over, var hva de mener er de mest unike sidene ved terrorhendelsen som skaper muligheter for å fremme elevenes demokratiske medborgerskap og mot ekstreme holdninger. Alle informantene forteller at denne terrorhendelsen kan være svært nyttig for å aktualisere og konkretisere at det er et samfunnsproblem at mennesker med ekstreme holdninger forblir uimotsagt eller blir holdt utenfor det store fellesskapet. Sture peker særlig på det faktum at terroristen var en person fra et relativt godt hjem som levde i et nokså homogent lokalsamfunn, hvilket fremhever at det å leve i et tilsynelatende velfungerende og sunt ungdomsmiljø ikke er en garanti for at det utenkelige som en terrorhandling også kan skje der. Dette synet deler Tor Inge som også legger

trykk på at demokratiet kan angripes på ulike måter. Dette vernet om demokratiet som samfunn og system, og hvilke trusler som eventuelt kan gjøre denne strukturen ustabil er noe man som lærer bør være ekstra oppmerksom på. I en undervisningssituasjon mener Tor Inge dette kan gjøres ved å legge vekt på å bli trent i den demokratiske samtalen. Børge på sin side tolker 10. august-terroren som en ypperlig mulighet til å snakke om terrorangrep på en mer prinsipiell måte, uten like stor påvirkningskraft av emosjoner slik mange kanskje følte om 22. juli. Børge forteller:

For første gang har vi et eksempel, som heldigvis ikke medførte tap av veldig mange liv, som det veldig lett kunne vært. Noen minutter etterpå kunne det ha vært stinn brakke. Sett bort i fra den personlige tragedien med stesøstera, har vi for første gang en situasjon der menneskeliv ikke gikk tapt i selve aksjonen. Dette kan da gi oss mulighet til å snakke om dette på et prinsipielt grunnlag. (...) For i alle andre saker så har det gått med mange menneskeliv, og da er det vanskelig for folk å snakke prinsipielt, da blir folk personlig involvert og det blir følelser, men det blir også antipatier og berøringsangst.

Børge reflekterer over de prinsipielle mulighetene som man kan trekke ut ved å bruke 10. august-terroren i undervisningen. Han forteller at ettersom omfanget av dødsfall i denne terrorhandlingen var såpass lavt, så er det mulig å tilnærme den seg med en større faglighet, samtidig som at man får understreket alvorret. Til sammenlikning opplever han at dersom tematikken er overveldende emosjonelt belastende, så kan man ende opp med å unngå å tematisere det i frykt for å ikke behandle det «korrekt nok». Ettersom 10. august-terroren, etter Børge og flere av de andre informantenes mening, har en lavere emosjonell verdi på grunn av omfanget, vil man kunne arbeide og samtale om tematikken med en større faglig distanse enn 22. juli. Han fortsetter med å fortelle at å bruke denne hendelsen er en fantastisk mulighet som burde brukes som en case i enhver samfunnsfaglig time som dreier seg om tematikk som pluralisme, kultur og holdninger.

For Gisle er den viktigste muligheten som ligger i å undervise om, eller bruke 10. august-terroren i undervisningen, å skape forståelse for hvem det er som gjennomfører disse handlingene og hvordan man kan unngå det. Han forteller:

Dette med hvem er det som utfører slike handlinger, hvordan kan vi forhindre det eller forebygge det, og da ta opp at da for ensomme ulver som kan fremstå som tapere er

faktisk vanlige folk som blir radikalisert gjennom enten at man føler seg alene eller at ingen tar de på alvor, sånn som når man diskuterer hvordan debattklimaet er hos oss. Her kan man stille spørsmålene om hva som skjer hvis folk ikke tør å si det de mener, og hva skjer hvis ingen blir motsagt.

Gisle vektlegger viktigheten av å forstå og respektere hverandre, og at i undervisning om denne terrorhandlingen kan man få en naturlig inngang til å oppøve elevenes demokratiske ferdigheter knyttet til meningsbryting og empatisk kompetanse. For Gisle blir 10. august-terroren et godt eksempel på hvordan ekkokammer og uimotsagte meninger kan lede til at det går galt, også i Norge. Han peker på at ved å ha et tilfelle som dette, i et samfunn som i utgangspunktet er preget av svært små spenninger, vil han som lærer kunne med større letthet poengtere for elevene at terror på denne måten og i denne skalaen ikke er noe som er forbeholdt områder i verden som gjerne blir forbundet med konflikt. Han tror også at dette gjør han som lærer enda mer oppmerksom på å legge til rette for at elevene skal tørre å ha åpne dialoger og uenigheter med hverandre, uten at det skal være belastende å uttrykke seg kontroversielt eller endre mening underveis.

5 Diskusjon

I dette kapitlet drøfter jeg funnene fra analysen og med utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk. Formålet med dette er å belyse funnene i en faglig og teoretisk sammenheng, hvilket vil være verdifullt for å besvare studiens problemstilling. Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere fra Oslo og Bærum forstår 10. august-terroren og hvordan terrorhandlingen kan fungere styrkende for utviklingen av elevenes demokratiske medborgerskap. Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan forstår et utvalg lærere fra Oslo og Bærum 10. august-terroren, og hvilke refleksjoner har de om undervisning om 10. august-terroren for forebygging av ekstreme holdninger og elevers opplutning om demokratisk medborgerskap?

Denne problemstillingen blir avgrenset av disse forskningsspørsmålene, som også har fungert struktur og utgangspunkt for analysen:

1. Hvilke forståelser har lærerne av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger?
2. Hvilke refleksjoner har lærerne om sin rolle for elevers demokratiske medborgerskap og for å forebygge ekstreme holdninger?
3. Hvilke forståelser har lærerne om 10. august-terroren, og hvilke tanker har de om dens plass og didaktiske funksjon?

5.1 En demokratisk medborger som motsats til ekstreme holdninger

Et interessant funn er hvordan lærerne tolket demokratisk medborgerskap. Med utgangspunkt i deres individuelle fagkombinasjoner opplevde de alle at de hadde fag som var sentrale for elevenes utvikling til å bli kunnskapsrike og kompetente demokratiske medborgere. Alle informantene var noenlunde samstemte når de definerte hva det innebærer å være en medborger, hvorpå stikkordene deltakelse og kunnskap står frem som essensielle karakteristika. Her ser man at informantene har en forestilling av medborgerskap som en rolle fremfor status. I sine beskrivelser av hva det innebærer å være en medborger snakket de primært om både aktiv deltakelse, engasjement og tilegning av kunnskap om samfunnet. Da ordet «demokratisk» legges foran ordet «medborgerskap» kommer det normative inn, og informantene spesifiserer hvilke egenskaper som er typisk demokratiske og som elevene skal gjennom deres fag få undervisning i. Typiske eksempler de trekker frem er deltakelse i demonstrasjoner, bruk av

stemmerett, ha forståelse og kunnskap om hvordan et demokratisk system fungerer, og å være oppdatert. Forståelsene deres samsvarer i stor grad med medborgerskap forstått som rolle, hvor det legges fokus på å oppøve elevene til både handling og engasjement. Med dette til grunn later det til at lærerne har en forestilling av demokratisk medborgerskap som tenderer mot å være mer kommunitaristisk fremfor liberalistisk. I tillegg til handlingsfokus, er fremstillingen mer normativ enn hva et mer idealtypisk liberalistisk medborgerskapsbegrep trolig kunne ha vært (Stray, 2011, ss. 54-55). Med en normativ og kommunitaristisk fremstilling av hva det innebærer å være en demokratisk medborger, samtidig som at læreplanen formaliserer dette som et verdigrunnlag som skal opprettholdes, forsterkes og videreformidles, kan man argumentere at det er enkelt å identifisere hva som faller innenfor og utenfor. I utgangspunktet uttrykker alle lærerne at de er positive til begrepet demokratisk medborgerskap og dette normative innholdet. Eneste unntak er Børge som påpeker at et normativt fokus på demokratisk medborgerskap kan i ytterste konsekvens tolkes som en selvglorifisering av det norske demokratiet. Dette kan føre til at skolen legger til rette for en inndeling i hva som er et godt og et dårlig samfunn. I et globalisert verdenssamfunn vil dette kunne fungere som et grunnlag for å danne et hierarki over ulike styresett og samfunn, hvilket Børge peker på ikke nødvendigvis er et gode. Med dette til grunn kan det se ut som om Børge i større grad foretrekker en framstilling av demokratisk medborgerskap som lener mot en mer liberalistisk retning. Han opplever det som mer riktig å tilrettelegge for at de grunnleggende demokratiske prinsippene og spillereglene blir fulgt, fremfor å moralisere og oppfordre elevene til å passe inn i et ideal. Basert på dette later det til at Børge trekkes mot et medborgerskapsbegrep som legger opp til at elevene først og fremst er informerte og får redskapene og evnene til å gjennomføre selvstendige valg innenfor en vid ramme.

På tross av Børges skepsis knyttet til demokratisk medborgerskap som en normativ del av opplæringen, ser man at alle lærerne har en tilnærmet lik forståelse av hvordan man tolker demokratisk medborgerskap som begrep. Trekker man dette videre til lærernes tolkninger av hva som er innenfor og utenfor av ytringer, holdninger og handlinger, virker det tydelig hva de anser at kvalifiserer som ekstremt. Basert på informantenes svar kommer det tydelig frem at ekstreme holdninger defineres ved å være utenfor demokratiets rammer og ha mangel på toleranse av mangfold. Informantene peker på høyreekstrem ideologi, oppslutning om vold som politisk virkemiddel og stereotypisering som typiske eksempler på hva som kan være uttrykk for ekstreme holdninger. Denne forståelsen samsvarer med Gereluks (2012, s. 7) definisjon

ekstremisme i politisk forstand. Man ser at det videre samsvarer med Gereluk da alle informantene tolker ekstreme holdninger primært innenfor en politisk kontekst som utfordrer og angriper demokratiet som styresett. Informantene peker på ekstreme meninger og handlinger som faller innenfor demokratiets rammer, men utfordrer offentlig konsensus om toleranse for mangfold (eksempelvis innvandrings skepsis), oppleves de som radikale og er derav mindre problematiske (Rydgren, 2007, s. 243). Basert på analysen later det til at lærerne opplever at utsagn som faller innenfor denne kategorien kan være vanskeligere å ta på alvor, ettersom de ofte blir uttrykt i en humoristisk kontekst. I analysen kommer det frem at flere elever kan uttrykke noe ekstremt i en undervisningssituasjon, men at de som regel uttrykker det i en humoristisk tone, hvilket kan gjøre det vanskelig å forstå om utsagnet er reelt eller ikke. Dette skaper et rom for en relativitet tilknyttet tolkningen av hva ekstreme holdninger faktisk er, hvor ekstreme utsagn kombinert med humor ikke oppfyller kravene til det som kan identifiseres som en autentisk ekstrem holdning som eleven nødvendigvis vil agere på. Her utviser samtlige av lærerne et skjønn ovenfor elevene, og retter heller fokus mot at de opererer innenfor demokratiske rammer. For lærerne blir grensen overskredet når ekstreme, anti-demokratiske holdninger settes ut i handling eller er til stor bry for klassekameratene. Dette samsvarer med denne studiens teoretiske rammeverk som redegjør definisjonen av ekstreme holdninger som videre utdypes til å inkludere ikke-demokratiske handlinger (Gereluk, 2012, ss. 7-9). I praksis blir dette definert som nazistisk eller høyreekstrem overbevisning, fiendtlighet og stereotypisering ovenfor spesifikke folkegrupper og antisemittisme/islamofobi.

Med utgangspunkt i informantenes forståelse av demokratisk medborgerskap og ekstreme holdninger, vil det være rimelig å argumentere for at begrepet ekstreme holdninger tolkes med begrepet demokratisk medborgerskap som en målestokk for hvor grensene for det ekstreme går. Alle lærerne fremstiller et bilde av den idealtypiske demokratiske medborgeren som en kunnskapsrik og deltakende del av et demokratisk samfunn, mens individer med ekstreme holdninger oppleves som en utfordring man bør stanse utviklingen av og aktivt jobbe mot. I undervisningssituasjoner balanserer lærerne om hvordan de skal gi både tid, rom og mulighet for å utvikle seg som selvstendige demokratiske medborgere, samtidig som de at man opprettholder og håndhever en normativ forventning om at elevene skal akseptere gjeldende demokratiske normer og verdier. I dette spennet uttrykker flere av informantene at den avgjørende grensen for å bli bekymret og aktivt gjøre tiltak mot den eventuelle eleven, er når

eleven uttrykker sympati og handler i tråd med eksplisitt antidemokratiske ideologier som nazisme eller jihadisme.

5.2 Å skape og lede et fellesskap med rom for utforskning, læring og feil

En del av den demokratiske opplæringen er å forstå hva det innebærer å være, samt ikke være, en demokratisk medborger. En annen del av opplæringen handler om å legge til rette for at elevene blir demokratiske medborgere. For å gjøre dette er det hensiktsmessig å skape et rom og en kultur som legger til rette for demokratisk samhandling. I analysen kommer det frem at alle informantene er enige i at skolen er en sentral arena for elevenes utforskning og utvikling av egne meninger og standpunkt. På samme tid opplever de som lærere et ansvar for å sette rammer og grenser som er vide nok, slik at man ikke begrenser elevenes rom for utforskning mer enn nødvendig. Lærerne har ulike perspektiver på hva som kjennetegner et slikt fellesskap, og hvordan man som lærer kan ta grep for å etablere mulighetene for utforskning, læring og å gjøre feil.

Alle informantene sier at klasserommet skal være trygt. Gisle er en av informantene som uttrykker seg eksplisitt om at elevene skal ha både rom til utforskning og at de skal beholde verdigheten sin når de eventuelt trækker feil. Med utgangspunkt i hans fremstillinger av klassen som et demokratisk fellesskap, later dette til å samsvare med Iversens (2014) uenighetsfellesskap. Han løfter frem fellesskapsbygging, respekt og empati som sentrale prinsipper for hvordan elevene skal utforske og samhandle demokratisk med hverandre. Han fremstiller klassen som et profesjonsfellesskap som arbeider sammen for å lære og utvikle seg. Han konkretiserer dette når han forteller om at målet hans i undervisningen, er at elevene skal opparbeide seg evnen til respekt og åpenhet til å lytte til innspill fra andre som mener noe annet enn dem selv. I lys av teorien om uenighetsfellesskap, kan man tolke at Gisle forsøker å etablere en kultur hvor elevene ikke ser på hverandre som fiender, men klarer å vise empati ovenfor meningsmotstanderne.

Som et grep for å etablere uenighetsfellesskapet som kultur, ser man at Gisle blant annet retter særlig oppmerksomhet mot det han kaller for den moralske majoritet og minoritet. Han peker på et maktforhold, hvor han som lærer aktivt tar grep for å balansere at disse to oppleves som likeverdige som en del av den demokratiske samtalen. Ved hjelp av Mattssons begrep om empatisk nysgjerrighet (2019) kan man se hvordan Gisle forsøker å vise og modellere empati

og forståelse for de elevene som har meninger som faller utenfor klasseromsmajoritetens konsensus. Med dette til grunn kan man tolke at Gisle skaper rom for elevenes *Jeg*, men ikke forsøker å kontrollere det. Han tar elevens *Jeg* på alvor, samtidig som at han er ærlig på hvor han selv står, og viser at han som eventuell meningsmotstander fortsatt kan lytte, respektere og ta seriøst. I denne meningsutvekslingen hvor man viser respekt samtidig som man konfronterer, kan det virke som om Gisle forsøker å appellere til elevens *Meg*. Videre løfter han frem idéen om at formålet med å være en del av et klasserom når det oppstår diskusjoner eller meningsbryting, ikke er at noen skal «vinne», men heller at man skal kunne leve behagelig og trygt med mennesker man kunne ha distansert seg fra. Elevenes *Jeg* skal kunne leve sammen med hverandre, og sammen skal de utvikle sine og hverandres *Meg*. En forutsetning for dette er at elevene har evnen til å forstå og opptre empatisk ovenfor hverandre. Som lærer vil det være viktig å ha en undervisning som legger opp til stimulering og utvikling av elevenes empatiske kompetanse. Didaktisk kan dette la seg gjøre ved å enten være empatisk nysgjerrig ved å vise åpenhet, eller ved å bruke strategisk empati. Å bruke strategisk empati illustrerer hvordan et dannet menneske kan være empatisk i møte med andre og dempe konfliktnivået, selv om det kan oppleves som ubehagelig (Zembylas & Papamichael, 2017, ss. 4-5). I klasserommet til Gisle kan man tolke at dette er en sentral komponent, hvor Gisle ønsker at dette leder til at elevene i større grad tørr å ta del i den demokratiske samtalen i klasserommet, tørr å være ærlige og ikke føyer seg etter klasseromskonsensusen på bekostning av sine faktiske meninger eller hva de erfarer som det «riktige svaret» å si til læreren.

Sture har en annen innfallsvinkel enn Gisle, hvor fokuset er vendt mot den gode kritikken. I analysen kommer det til uttrykk at den gode kritikken er en viktig del av hvordan Sture åpner opp samtalen i klasserommet, samtidig som at han sikrer at timene hans har faglig tyngde og fokus. Kritikk kan oppleves om ubehagelig og kan til tider være preget av en følelse av konflikt. Satt i sammenheng med ubehagets pedagogikk (Røthing, 2019), kan man se at Sture bruker dette ubehaget til å skape et insentiv for endring, refleksjon og læring. Med dette tar Sture et oppgjør med hard moralisme, ettersom han mener at dette kan begrense elevenes evne til å tørre og uttrykke seg fritt og ønske å teste grenser. Ubahaget blir kontrollert ved å pakke det inn i enten ironi eller satire. Ut fra dette ser man at Sture løfter frem at satire, ironi, kritikk og ubehag leder til forandring og hjelper elevene til å bli selvrefleksive. På den andre siden kan man se at Sture legger til side de affektive og emosjonelle aspektene ved å aktivt benytte kritikken og ubehaget som et verktøy for å stimulere læring og utvikling. Basert på dette, kan

man se at Sture legger frem en måte å tilnærme seg ubehag som ikke samsvarer med Zembylas og Papamichael (2017, ss. 4-5) sine betraktninger om at ubehaget og kritikken ikke nødvendigvis vil kunne treffe bredt nok til å berøre alle. Eksempelvis kan man trekke frem Stures kritikk mot kastesystemet i hinduismen. I dette tilfellet vil det kunne være rimelig å anta at flere av elevene har lite kunnskap om kastesystemet før det undervises om, samt at en stor majoritet av norske elever ikke har hinduistisk bakgrunn eller tilhørighet. Her presenterer Sture kritikk som påkaller ubehag hos en nokså liten gruppe elever. Utfordringen Sture står ovenfor, i følge Zembylas og Papamichael (2017, ss. 4-5), vil da være å koble på de resterende elevene. De argumenterer for at læringsutbyttet svekkes dersom elevene ikke evner å forstå hva som gjør at kritikken kan være ubehagelig for enkelte elever. Dette samsvarer også med Gisles betoning av hvor viktig det er å trene elevenes empatiske kompetanse, ikke bare for å etablere respekt og en god diskusjonskultur i et klasserom, men også for å styrke det faktiske læringsutbyttet. Satt opp mot Gisle, kan man tolke Stures vektlegging av den gode kritikken kombinert med en intellektuell og faglig tilnærming som normativt når det gjelder konstituering av hva som kjennetegner demokratisk samhandling. Forstått slik kan man se at Sture har en tilnærming som peker mer mot deliberativ demokratisk opplæring, fremfor fokusering på uenighetsfelleskapet (Sant, 2019). Dette ser man ved at den gode kritikken tildeles en status som førende norm, samt at han ikke uttrykker seg hverken eksplisitt eller implisitt om emosjoner, empati og felleskap som en del av undervisningen.

Et annet aspekt informantene reflekterer over er hvordan man som lærer skal sette grenser, og hvordan de håndterer ekstreme holdninger og utsagn slik at det ikke ødelegger for etablering og forsterkning av demokratisk samhandling i klasserommet. Tor Inge er en av informantene som opplever det som utfordrende å håndtere utsagn og holdninger som er ekstreme og som dukker spontant opp i klasserommet. Med utgangspunkt i analysen ser man at Tor Inge, som er nyutdannet, bruker avisning som en strategi for å møte de ekstreme temaene. I praksis avskjærer og forhindrer han at samtalen finner sted (Trysnes & Skjølberg, 2022). Dette begrunner han som viktig både for å holde fokus på det faglige innholdet i timen, men også for å gjøre det tydelig for elevene hvor grensene går. Basert på dette ser man at Tor Inge, som Sture, også har en demokratisk samhandlingsforståelse som likner på deliberativ demokratisk opplæring (Sant, 2019). Dette fordi han avviser tematikk som ikke omfavnes innenfor offentlig konsensus, og at dersom disse ytringene og meningene fikk løpe fritt, så kunne det i ytterste konsekvens virke destabiliserende ovenfor den etablerte demokratiske samhandlingskulturen i

klasserommet. Avvisning blir her brukt som en strategi for å ivareta konsensus og spillereglene som resten av elevene føyer seg etter. I lys av teorien om uenighetsfellesskap og empatisk nysgjerrighet, vil det være rimelig å anta at dette kan redusere meningsmangfoldet, samt skape en tydelig distinksjon mellom hva og hvem som er innenfor og utenfor fellesskapet.

I Børges fremstilling av klasserommet og ungdomskultur, opplever han at det er elevene som først og fremst er opprettholder av den offentlig konsensus. Basert på analysen, later det til at han forsøker å omforme elevene fra å ikke utfordre konsens og gå over til å bli et uenighetsfellesskap. Dette kommer til syne hvor han overraskes over at elevene har en tilsynelatende høy grad av enighet seg imellom, ikke blir provosert, ei deltar i samtalen med motstridende og konfronterende utsagn. For å møte denne utfordringen mener Børge, som Gisle, at det er helt nødvendig å skape et klasserommiljø hvor man minimerer sjansene for at eventuell sanksjonering.

Kort oppsummert kan man tolke at informantene tilnærmer seg noe ulikt til demokratisk samhandling og klasserommet som en trygg arena for utforsking, læring og eventuell feiling. Alle informantene er enige om at deres fag har stor påvirkning på elevenes demokratiske danning, men Gisle og Børges tilnærming kan man tolke sammenfaller i større grad med Iversens (2014) uenighetsfellesskap, Mattssons (2019) empatisk nysgjerrighet og ubehagets pedagogikk. Dette kommer til uttrykk ved at de fremstiller et klasserom hvor det er rom for provokasjon og uenighet, samtidig som at det kombineres med en kobling til empati og oppøving av empatisk kompetanse. Tor Inge og Sture på sin side har en tilnærming som lener seg noe mer mot deliberativ demokratisk opplæring. De står ikke som tydelige motsetninger til Gisle og Børges tilnærming, men man ser at de i større grad baserer seg på noen overordnede prinsipper om førende for undervisningen og samtalekulturen i klasserommet. Stures faglige og intellektuelle tilnærming åpner opp for et mangfold av ytringer og meninger, men legger lite vekt på emosjonens og empatiens påvirkning på elevenes læringsutbytte og demokratiske danning. Tor Inge er den eneste av lærerne som forteller at han avskjærer sidespor som kan lede til sensitive, kontroversielle og ekstreme tema. Han begrunner dette basert på fokus på faglig innhold, usikkerhet med tanke på hans korte arbeidserfaring og for å sette tydelige grenser. Man kan tolke det slik at Tor Inge unngår ubehaget, og bruker det ikke som en mulighet for å styrke elevenes læringsutbytte. Satt i kontekst med elevenes demokratiske kompetanse, kan man argumentere for at de i lavere grad utfordres til å reflektere over kontroversielle tema, hvilket

videre styrker argumentet for at Tor Inge har en undervisning som i større grad forsterker etablerte verdier, normer og forventninger.

5.3 10. august-terrorens didaktiske verdi og plass i undervisningen

Et sentralt funn i denne studien er hvordan informantene tolker og forstår 10. august-terroren. Alle informantene uttrykker at de ikke vet helt hvordan de skal tilnærme seg terrorhandlingen, ei hva kjernen egentlig er. Hovedutfordringen informantene presenterer dreier seg om i hvilken grad de skal balansere mellom terror-delen av hendelsen og familiebandene terroristen hadde til avdøde. I analysen kan man se at informantene ikke har noen utfordringer med å se hvordan høyreekstremt tankegods som nazisme, rasisme og islamofobi påvirket terroristens handlinger. Samtidig peker de på at dersom utfallet i moskéen hadde vært omfattende og av et kaliber som kunne påkalt mer ubehag og sterkere emosjonelle reaksjoner, ville det ha vært lettere å forholde seg til dette som en terrorhendelse. Dersom vi ser på dette i samspill med Gereluks (2012) distinksjon mellom ekstremisme og terrorisme kan man trekke frem et punkt som gjør at 10. august-terroren havner i en gråson. Gereluk løfter frem at en viktig definerende faktor vedrørende terrorisme, er at den har som hensikt å ramme sivile mål (Gereluk, 2012, ss. 8-9). Dersom man i tilfellet 10. august-terroren forstår det å «ramme sivile mål» som drap og skade på sivile, kan man diskutere om hvorvidt dette var tilfellet. Som informantene påpeker, var den eneste omkomne terroristens egen stesøster, hvilket gjør at hendelsen havner mellom to stoler; terrorangrep og vold i hjemmet. Spørsmålet blir da om det er stesøster eller sivil person som ble drept. Man kan også trekke frem selve utfallet i moskéen hvor ingen sivile ble drept og terroristen selv ble overmannet og skadet. Legger man trykk på «hensikt til å ramme sivile», er det tydelig å se at terroristens angrep på en moské kategoriseres som terror. Ingen av informantene er usikre på at dette angrepet er terror, men med Gereluks definisjon kan man påstå at de har rimelig grunn til å oppfatte dette som et noe mer atypisk eksempel enn 22. juli.

Da informantene reflekterte over sammenhengen mellom 22. juli og 10. august, pekte de på flere likhetstrekk, hvor aspekter som radikalisering, høyreekstremisme og islamofobi var gjengangere. Med utgangspunkt i disse likhetstrekkene vil det være mulig å argumentere for at det er sammenlikningsgrunnlag. I analysen kom det frem at informantene var enige i påstanden om at 10. august-terroren havner i skyggen av 22. juli. Samtlige av informantene trekker frem omfanget av 22. juli, hvor de mener at dette ledet til et stort emosjonelt ubehag som bredte seg ut nasjonalt. Dette perspektivet kan man finne støtte i når en leser i Anker og von der Lippes

(2016) forskningsarbeid om hvordan lærere håndterte og bearbeidet 22. juli i undervisningen i årene nært etter terrorangrepet. Her viser de til at flere av lærerne unngikk å tematisere terrorangrepet blant annet på grunn av ubehaget og den emosjonelle belastningen som var knyttet til hendelsene (Anker & von der Lippe, 2016, ss. 265-266). Dersom man skal sammenlikne dette med 10. august-terroren slik den blir fremstilt i analysen, ser man at informantene også unngår å tematisere terroren, men dette kommer av mangel på ubehag, samt mangel på faglige ressurser. I tiden rett etter 22. juli var dette også noe lærerne påpekte, hvor det var lite fagfokustert stoff og ingen felles strategi/plan for å snakke om terroren med elevene (Anker & von der Lippe, 2016, ss. 265-266). Om 10. august-terroren kan man også se at dette er tilfellet, hvor informantene forteller at fagmaterialet de har til rådighet er nyhetssaker, og at det ikke er en felles plan eller strategi for å håndtere og arbeide med 10. august-terroren i undervisningen.

Et annet interessant funn om lærernes tolkninger og forståelse av 10. august-terroren, er hvordan tilnærmingen av terrorhendelsen splittes mellom Oslo- og Bærums-lærerne. Når særlig Oslo-lærerne Gisle og Tor Inge reflekterer over terroren, virker det som om de baserer seg i større grad på en nyhetsdiskurs fremfor en terror- eller nærhetsdiskurs. Dette kommer til uttrykk på flere måter, blant annet ved at alt av fagstoff og språk de har om terroren kommer fra nyhetsartikler. Det kommer også til uttrykk ved at Gisle sidestiller 10. august-terroren med en stor brann i New York, og hvordan han sammenlikner effekten av disse to. Begge to oppleves som tragiske hendelser, men gikk allikevel nokså raskt inn i glemmeboka. I sammenhengen vil det være interessant å rette søkelyset mot Gisles utsagn med utgangspunkt det teoretiske rammeverket om kontroversielle og sensitive tema. Her ser man at Gisle fremstiller terroren på en måte som hverken oppfyller kriteriene for å klassifiseres som et kontroversielt eller et sensitivt tema. Ser man på det epistemiske og det politiske kriteriet med tanke på tematikkens kontroversielle verdi, kan man tolke det som om at det er liten til ingen uenighet om hva som har skjedd og hvordan man skal tolke det (Sætra, 2021, ss. 95-98). Med dette til grunn er det rimelig å påstå at Gisles fremstilling av 10. august-terroren er at hendelsen ikke er kontroversiell. Dersom man drøfter hvorvidt 10. august-terroren er et sensitivt tema, ser man at terrorangrepet og drapet på Johanne ikke fremkaller sinne, fornærmelse eller ubehag i særlig stor grad for lærerne i Oslo (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen, & Jore, 2022, s. 14). Tolket fra Gisles utsagn var det i tiden rett etter 10. august nokså sensitivt, men som over tid ble mindre og mindre sensitivt. Satt i kontekst med Zembylas og Papamichael (2017) sine tanker om

ubehag som didaktisk verktøy, ser man at 10. august-terroren sliter med å provosere og vekke ubehag, hvilket igjen kan være et grunnlag for å argumentere for at terroren har en lavere didaktisk verdi enn dersom man sammenlikner den med 22. juli. Dette understøttes da Tor Inge forteller om at 22. juli berører så mye av den samme tematikken som 10. august, og at 22. juli dermed blir et bedre utgangspunkt for undervisningen.

Oslo-lærernes forestillinger om 10. august-terroren skiller seg fra Bærum-lærernes. Sture og Børge forteller om at på deres skole var det et større behov for å bearbeide hendelsen. De forteller at denne bearbeidingen har i størst grad hatt en personlig tilnærming, ikke faglig. Som Oslo-lærerne er det lite som tyder på at tematikken oppleves som kontroversiell i Bærum, men at 10. august-terroren var og er et sensitivt tema på deres skole. Dette fordi terroren var i geografisk og emosjonell nærhet, hvilket i større grad fremkalte ubehagelige emosjoner. På den andre siden later det til at det også i Bærum er utfordrende for lærerne å opprettholde 10. august-terroren som aktuell over tid, og at også her har den mistet noe av effekten av å være et sensitivt tema. Sture mente at dette dreide seg om at dette skyldes en lav faglig tilnærming, mens Børge mente at særlig fremstillingen av Manshaus som en «fiasko» bidro til å svekke alvorlighetsgraden og den emosjonelle effekten. Her kan det være interessant å stille spørsmålet om hvorvidt det er nødvendig og relevant at 10. august-terroren oppleves som et sensitivt tema. For Børge kommer dette til uttrykk da han trekker paralleller til andre traumatiske hendelser som andre verdenskrig og 22. juli, hvor han understreker at man ikke skal glemme. Satt sammen med Gisle's utsagn om 10. august-terroren som en nyhetssak som mister aktualitet, kan man se at det eventuelt kan lede til glemsel. Det later til at det er viktigere for Bærums-lærerne å holde denne historien i live, og trekke ut lærdom av den.

Spørsmålet som da melder seg, er hvilken lærdom og hvilke didaktiske muligheter kan trekkes ut av 10. august-terroren for å fremme elevenes demokratiske medborgerskap og mot ekstreme holdninger. Frem til nå har det blitt løftet frem likhetstrekk mellom 10. august og 22. juli, hvor 22. juli kommer frem som et eksempel med større didaktisk potensial, mer fagstoff, større omfang og med større relevans i bruk som utgangspunkt for undervisning. Denne sammenlikningen gjør at 10. august-terroren blir mindre aktuell å bruke som et didaktisk redskap, ettersom hendelsen er ikke like treffende som 22. juli. Tross dette reflekterte informantene over ulike sider av 10. august-terroren som ikke dekkes av 22. juli. Et funn var at alle informantene var enige i at 10. august-terroren er en ypperlig påminner om at

høyreekstremisme og ekstremt tankegods er et eksisterende samfunnsproblem som må aktivt kjempes imot. Det aktualiserer at demokratiet som en styreform ikke er en selvfølge, og at samfunnsfagene har et stort potensiale for å arbeide med å styrke dette. Satt i kontekst med undervisning om 22. juli og konflikt- og harmoniperspektiv, kan med utgangspunkt i analysen påstå at informantene presenterer 10. august-terroren i et konfliktperspektiv. Det fremstår som mest hensiktsmessig å trekke frem hvor det gikk galt, hvordan man skal møte det og hva man kan gjøre for å unngå at dette skjer igjen, fremfor å legge vekt på samhold og solidaritet. Flere av informantene, deriblant Børge og Sture, uttrykker også at det er viktig å understreke for elevene hva som gjør at det demokratiske systemet er godt og hva som samler oss. Dette kan tolkes som et uttrykk for et harmoniperspektiv (Erdal & Granlund, 2021, ss. 138-139).

I forbindelse med 10. august-terrorens muligheter i klasserommet, løfter Gisle frem at terrorangrepet kan brukes som et verktøy å utvikle elevenes empatiske kompetanse. Han peker særlig på tematikk om utenforskap og forstå perspektivet til hvordan høyreekstremer kan både tenke og føle. I sammenheng med perspektivtaking som innfallsvinkel, kan man tolke at dette kan øke mulighetene for å åpne opp for dialog (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Tatt et steg videre kan man tenke seg til at en åpnere dialog også kan invitere de som står utenfor inn til fellesskapet. For Gisle blir altså 10. august-terroren en mulighet for å eksemplifisere hvem det er som står utenfor, humanisere de, åpne for dialog og invitere inn.

6 Konklusjon

Denne studien har hatt som mål å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår et utvalg lærere fra Oslo og Bærum 10. august-terroren, og hvilke refleksjoner har de om undervisning om 10. august-terroren for forebygging av ekstreme holdninger og elevers oppslutning om demokratisk medborgerskap?* For å besvare denne problemstillingen har studien tatt utgangspunkt i et analysert datamateriale som har blitt drøftet i lys av ulike teoretiske perspektiver. Det har også blitt gjort rede for metodisk arbeid, valg, avgrensninger, etiske vurderinger og forskningskvalitet.

Oppsummert har studien drøftet og reflektert over ulike funn knyttet til hvordan lærere i Oslo og Bærum forholder seg til 10. august-terroren i klasserommet, samt hvilke forestillinger de har om demokratisk samhandling og forebygging av ekstreme holdninger. I dette kapitlet vil jeg besvare oppgavens problemstilling.

6.1 Svar på problemstillingen

I denne studien kommer det frem at lærerne har en forestilling av demokratisk medborgerskap som lener seg mot å være mer kommunitaristisk enn liberalistisk. Dette kommer til syne ved at demokratiopplæringen er tydelig normativ. I lys av dette ser man lærerne definerer ekstremisme og ekstreme holdninger med utgangspunkt i demokratiet som styresett og den idealtypiske demokratiske medborgeren. Med dette til grunn viser studien at lærerne mener at intoleranse for mangfold og vold som legitimt politisk middel er de mest typiske kjennetegnene for et individ med ekstreme holdninger. Samtidig viser studien også at lærerne tillater elevene å utforske egne meninger og teste grenser, men setter en absolutt grense ved sympati og oppslutning om etablerte ideologier (eks. nazisme) som er uforenlige med demokratiske verdier. Dette ser man også samsvarer med det teoretiske rammeverket knyttet til definisjon av ekstremisme og ekstreme holdninger.

I samspill med det teoretiske rammeverket og informantenes refleksjoner om demokratisk medborgerskap, ekstreme holdninger og klasserommet som utprøvingsarena, viser denne studien at 10. august-terrorens didaktiske potensial og plass i undervisningen er noe vanskelig å plassere. Ekstremismemaspektet er lett å både forstå og identifisere, mens terroraspektet synes å være mer diffust og komplekst. I studien kommer det frem at lærerne sliter med å finne måter å tematisere terroren på i undervisningen. Eksempelvis viser det seg at

det er vanskelig å definere 10. august-terroren som et typisk terrorangrep, ettersom terroren har et relativt lite omfang og eneste omkomne var et familiemedlem. Disse faktorene bidrar til at terroren havner i en gråson, hvor lærerne opplever det som vanskelig å skape en ramme hvor de kan tematisere terroren på en måte som både gir mening og læringsutbytte.

Studien viser at lærerne ofte trekker linjer mellom 10. august og 22. juli, hvor lærerne opplever at 22. juli er et bedre eksempel og didaktisk verktøy for å styrke elevenes demokratiske medborgerskap. Her er det faktorer som tilgang på faglige ressurser, omfang av terrorangrepene og emosjonell verdi som gjør at 22. juli oppleves som mer relevant, effektiv og passende å tematisere. Det kommer også frem at det er lite ubehag og affektiv verdi knyttet til 10. august-terroren, hvor man i lys av ubehagets pedagogikk og lærernes utsagn kan se at 10. august-terroren ikke utfordrer elevene i stor grad. Dette kommer til uttrykk i studien da ingen av lærerne i nevneverdig grad tematiserer 10. august i undervisningen sin, og i den grad de gjør det viser det seg at Oslo-lærerne benytter seg av en fremstilling som er definert av mediebildet, mens Bærum-lærernes fremstilling er mer personlig og nærhetsorientert. Med dette til grunn kan man forstå at 10. august-terrorens utydelige karakter, fravær av ubehag og manglende faglige tilnærming gjør at den fungerer som et mindre godt didaktisk verktøy for å fremme demokratisk medborgerskap og mot ekstremisme. Dette gjelder spesielt når den sammenliknes med 22. juli.

På tross av utfordringene knyttet til bruk av 10. august-terroren i undervisningen, viser studien at hendelsen har et potensiale som kan fremme demokratisk medborgerskap. 10. august-terroren aktualiserer at det å leve i et demokratisk samfunn ikke er en selvfølge, og at ekstreme holdninger er en reell trussel for demokratiet. Forstått slik vil det være nødvendig for lærerne å reflektere over hvordan de skaper rom og felleskap hvor elevene kan trene seg opp i og utvikle seg til å bli demokratiske medborgere, samt hvordan de møter ekstreme holdninger og meninger. Studien viser at lærerne har to innfallsvinkler for å etablere kultur for demokratisk samhandling. Den ene innfallsvinkelen dreier seg om å holde rommet så åpent og ikke-normativt som mulig. Dette innebærer en lærerstil som er empatisk og nysgjerrig, samt at den legger til rette for å få elevene til å trene på empatiske ferdigheter som perspektivtaking og forståelse og toleranse for mangfold. Denne innfallsvinkelen bærer preg av å bruke en vid og tolerant forståelse av demokratisk samhandling med fokus på følelsen av fellesskap fremfor oppslutning om kollektiv konsensus. Den andre innfallsvinkelen er mer deliberativ, hvor man i større grad forsterker etablerte demokratiske holdninger og verdier. Her legges det vekt på å

definere hvilke ytringer som faller utenfor konsensus, samt å sørge for at elevene slutter opp om demokratiet. Fokuset er i større grad vendt mot en intellektuell og faglig tilnærming, og det legges ikke opp til særlig stimulering og utvikling av elevenes empatiske kompetanse.

I sammenheng med dette viser studien at det er mulig å tematisere hvordan Manshaus' handlinger ikke er forenlige med idealer som toleranse og mangfold. 10. august-terroren peker også på viktige aspekter som at utenforskap og mangelen på tilhørighet kan lede til utvikling og fremvekst av ekstreme og antidemokratiske holdninger. Sameksistens i et demokratisk samfunn krever både forståelse og toleranse for mangfold, empati for meningsmotstandere, evne til å være uenig og opplevelse av fellesskap. For å møte dette, kommer det frem i studien at klasserom som vektlegger fellesskap og rom for uenighet som basis for demokratisk samhandlingskultur, samt med fokus på arbeid med å utvikle elevenes evne til empati, kan være et godt grunnlag for å styrke demokratisk medborgerskap og forebygge ekstreme holdninger. En deliberativ tilnærming til demokratisk opplæring vil trolig forsterke posisjonen til det som er konsensus, samt stimulerer i mindre grad til empatiske ferdigheter. Sett slik vil denne tilnæringsmåten i mindre grad egne seg for å favne de aspektene man kan lære av 10. august-terroren.

6.2 Videre forskning

Denne studien omfatter i hovedsak læreres forståelser og tanker om 10. august-terroren, samt dens potensiale som didaktisk verktøy for å fremme demokratisk medborgerskap og forebygge ekstreme holdninger. Studien begrenser seg når det gjelder utvalg. Dette fordi den gir innblikk i erfaringene fra bare fire lærere i Oslo og Bærum, samt at disse var menn i alderen 25-60 år. Dette er grunnlag for å si at dette utvalget ikke er representativt.

Det som vil være interessant å utforske videre, er hvordan en representativ gruppe lærere forstår og bruker 10. august-terroren i undervisningen. Her kan det også være interessant å kaste et blikk på om man arbeider ulikt på ungdomsskoler og videregående skoler, og hvordan de fremmer demokratisk medborgerskap ved bruk av terrorangrep som didaktiske verktøy. I forlengelsen av dette vil det være interessant å utforske hvordan definisjoner av terrorisme påvirker hvilken didaktisk verdi ulike terrorhendelser har. Her vil det kunne være interessant å utføre en kvalitativ studie med et større utvalg av lærere som befinner seg over hele landet.

Med tanke på forståelse av 10. august-terroren, vil det også være interessant å rette søkelyset mot elevenes oppfattelse og refleksjoner rundt dette, samt hvilket læringsutbytte får ved å bearbeide og tematisere dette i undervisningen.

7 Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Lærernes håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, ss. 261-272.
- Aune, J. (2019). *Demokratisk medborgerskap etter 22. juli*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm.
- Breivega, K. M., Rangnes, T. E., & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. Breivega, & T. E. Rangnes, *Demokratisk danning i skolen* (ss. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Davies, L. (2009). Education against extremism. *International Review of Education*, ss. 183-203.
- Erdal, S. F., & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (ss. 136-155). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism*. London: Continuum .
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G., & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (ss. 13-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid*. Århus: Klim.
- Hansen, O. H. (2004). *Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv*. Nesna: Høgskolen i Nesna.

- Holst, C. (2017). *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal .
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Ljunggren, C., & Öst, I. U. (2010). Skolors och lärares kontrovershandling. *Skolor som politiska arenor: Medborgarkompetens och kontrovershandling*. Stockholm: Skolverket.
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra*, ss. 24-33.
- Molde, E. (2020, November 14). *Fryktar ekstremistar i støttedemonstrasjoner for Trump*. Hentet fra NRK: <https://www.nrk.no/urix/fryktar-ekstremistar-i-stottedemonstrasjoner-for-trump-1.15244212>
- NRK. (2022, Mars 22). *Storming av Kongressen*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/nyheter/storming-av-kongressen-1.15316109>
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2019). *Hvilken bakgrunn har personer i høyreekstreme miljøer i Norge?* Oslo: Politiets sikkerhetstjeneste.
- Røthing, Å. (2019, Mars 26). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 40-57.
- Rydgren, J. (2007). The Sociology of the Radical Right. *Annual Review of Sociology*, ss. 241-262.
- Sant, E. (2019, Oktober). Democratic Education: A Theoretical Reveiw. *Review of Educational Research*, ss. 655-696.

- Sætra, E. (2019, Juli 4). Teaching Controversial Issues: A Pragmatic View of the Criterion Debate. *Journal of Philosophy of Education*, ss. 323-339.
- Sætra, E. (2021, Mars 2). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 93-102.
- Stiftelsen 10. august. (2022, Mai 14). *Stiftelsen 10. august*. Hentet fra Stiftelsen 10. august: <https://www.stiftelsen10august.no>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trysnes, I., & Skjølberg, K. H.-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen, & M. K. Jore, *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (ss. 52-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, Okt 6). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=rel02-02&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, Oktober 6). *Religion og etikk kompetansemål og vurdering*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv172>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, Oktober 6). *Samfunnskunnskap vg1/vg2 kompetansemål og vurdering*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, Mars 28). *Formålet med opplæringen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, Mars 27). *Overordnet del*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Zembylas, M., & Papamichael, E. (2017, Mars 27). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural education*, ss. 1-19.

8 Vedlegg

Vedlegg 1, Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«10. august-terrorens påvirkning på undervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere i Oslo og Bærum opplever 10. august-terroren, samt hvorvidt og hvordan dette preger og får plass i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke erfaringer og holdninger lærere i Oslo og Bærum har om bruk av 10. august-terroren i undervisningen. I læreplanen i fagene *samfunnskunnskap* og *religion og etikk* nevnes det at elevene skal blant kunne vurdere både årsaker og tiltak som forebygger rasisme og hatefulle ytringer. De skal også utforske utfordringer eller konflikter på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå, og kunne ta andres perspektiv og håndtere meningsbryting (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Elevene skal også få innblikk i demokratiske prosesser og hvordan man løser konflikter og utfordringer ved hjelp av demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Basert på dette lyder overordnet problemstilling for oppgaven slik:

Hvordan beskriver/forstår et utvalg lærere 10. august-terroren, og hvordan kan dette brukes i klasserommet til forebygging av ekstreme holdninger?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du underviser enten religion og etikk, eller samfunnsfag, på en videregående skole i Oslo eller Bærum. Dine kunnskaper, tanker og erfaringer vil være relevante og verdifulle for å belyse forskningens problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et dybdeintervju med et omfang på omtrent 60 minutter. Vi avtaler enten et møte fysisk eller digitalt avhengig av hva som lar seg best gjennomføre praktisk. Spørsmålene vil dreie seg om din profesjon og tanker/erfaringer om ekstreme holdninger, demokratisk medborgerskap, forebygging og 10. august-terroren. Opplysningene registreres som notater, og gjerne lydopptak dersom man er komfortabel med dette. Disse opplysningene vil oppbevares digitalt frem til prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke føre til negative konsekvenser for ditt forhold til skolen, elever eller andre tilknyttet arbeidet ditt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personene som vil ha tilgang til disse opplysningene vil være meg (Jonas Dalbakken) og min veileder Christine Lillethun Norheim. Jeg vil behandle opplysningene med respekt og varsomhet. De vil bli oppbevart på en datamaskin kun jeg har tilgang til. Dine personlige opplysninger vil oppbevares som en kode, som også vil lagres separert fra resten av datamaterialet. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil ikke være nødvendige å inkludere i forskningsprosjektet. Disse vil erstattes med et fiktivt navn. Arbeidsplassen din vil heller ikke nevnes utover at det er en skole i Oslo eller Bærum.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil ikke brukes til noe annet formål enn dette prosjektet. Personopplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Lydopptak fra intervju vil også bli slettet ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn ved [REDACTED] (prosjektveileder), [REDACTED]
 - Vårt personvernombud: Berit W. Hillestad, tlf: 22590595 / Epost: personvern@mf.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

[Redacted]

Prosjektansvarlig

[Redacted]

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet 10. august-terrorens påvirkning på undervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i dybdeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2, Intervjuguide

Innledning:

Introduksjon av meg selv og hva formålet med intervjuet er. Løft også frem etiske retningslinjer, samt anonymitet, og understrek at her er jeg ikke ute etter riktige eller gale svar, ettersom det er informantens egne betraktninger, tanker og erfaringer som er interessant. Gjør også oppmerksom på at det er frivillig å svare, og at det er ikke alt som nødvendigvis har et svar.

Gjør også informanten oppmerksom på praktiske opplysninger, som lengde på intervju og mulighet for å be om pause dersom informanten ønsker det.

Introduksjonsspørsmål:

1. Hvor mange år har du arbeidet som underviser?
2. På hvilken måte mener du at fagene dine er viktig og relevant for eleven?
3. Hva var motivasjonen din for å bli lærer, og hvorfor i disse emnene?

Demokratisk medborgerskap:

1. Hvordan forstår du begrepet «demokratisk medborgerskap»?
2. Hvilke egenskaper mener du er essensielle for å kunne være en demokratisk medborger?
3. Hvordan formidler du som lærer disse egenskapene til elevene?
4. Hvilke utfordringer opplever du, om noen, når du danner elevene til å bli demokratiske medborgere?
5. Hvordan vil du beskrive elevenes evne til å møte uenighet og motstand for sine påstander/meninger?

Ekstreme holdninger:

1. Rent konkret, i en undervisningssituasjon, hva ville du kunne tolke som ekstreme holdninger?
2. Hvordan mener du man bør møte elever med ekstreme holdninger?

3. Hvordan opplever du at elevene møter andre elever med ekstreme holdninger?
4. Hva mener du er hovedårsaken til at ungdom radikaliseres i vår tid?
5. *Om aktuelt*: I hvilken grad opplever du at primær- og sekundærsosialisering enten forsterker eller svekker utviklingen av ekstreme holdninger, og i så fall hvordan?

Lærerens rolle som forebygger:

1. Hvordan forstår du på din rolle som forebygger av ekstreme holdninger?
2. Hvordan opplever du å nyansere elevens påstander som kan tolkes som ikke-kildekritiske og ensrettede?
3. Hvordan møter du elever som kan ha ekstreme holdninger, men ikke ytrer dem?
4. I hvilken grad opplever du at du har tilgang på ressurser til å møte ekstreme holdninger?
 - a. Hvilke ressurser benyttes, og på hvilken måte?
5. Hvilke kunnskaper tror du er essensielle for å motvirke vekst og utvikling av ekstreme holdninger?
6. I hvilken grad opplever du at du eller dine kollegaer har den nødvendige kunnskapen og kompetansen til å forebygge?
7. Opplever du et kollegialt samarbeid knyttet til håndtering av ekstreme holdninger blant elever? Hvordan vil du beskrive dette samarbeidet?

10. august-terroren:

1. Hvordan, om i det hele tatt, har 10. august-terroren endret/formet undervisningen din?
 - a. *Dersom læreren ikke bruker 10. august som en del av undervisningen:*
 - i. Hvorfor velger du å ikke benytte deg av 10. august-terroren?
 - ii. *Åpent for oppfølgingsspørsmål avhengig av svar på forrige spørsmål*
2. Hvordan mener du at elevene snakker om 10. august-terroren?
3. Påstand: «10. august-terroren havner i skyggen av 22. juli».
 - a. Hvordan drøfter du denne påstanden?
 - b. Hvordan mener du elever kunne ha besvart denne påstanden?
 - c. Hvordan mener du den norske skolen stiller seg til denne påstanden?

4. Hvilke referanserammer benytter du deg (om noen) av når du som underviser kommer inn på temaet 10. august-terroren? Evt. Hvordan?
5. Opplever du utfordringer knyttet til undervisning om 10. august-terroren? Hvilke?
6. Hvilke muligheter mener du det ligger i å undervise om 10. august?

Oppsummering og avslutning:

1. Noe annet du ønsker å tilføye, endre på eller utdype?

Vedlegg 3, Godkjenning fra NSD

Vurdering

☰ 21.10.2021 ▾

🖨 Skriv ut

Referansenummer

557552

Prosjektittel

10. august-terrorens påvirkning på undervisningen

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

21.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Før studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Før å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

