



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Radikalisering og demokratisering

En analyse av PSTs nasjonale trusselvurderinger 2012-2021 og RE-faget i

Kunnskapsløftet 2020.

Markus Grønnli

Veileder

Førsteamanuensis Merethe Skårås

Biveileder

Postdoktor Andreas Holmedahl Hvidsten

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

AVH5055: Masteravhandling i religionsvitenskap (45 ECTS), Vår, 2021

Antall ord: 27 979



Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en stor utfordring både hva gjelder faglige og psykologiske aspekter. At den ble skrevet under Covid 19-pandemien har kanskje gjort dette arbeidet noe ekstra krevende. Samtidig har det likevel vært en svært givende prosess, både fordi jeg har fått muligheten til å sette meg grundig inn i interessante samfunnsspørsmål og fordi jeg har prestert å skrive noe såpass omfattende.

Gjennom studiene har jeg funnet interesse i mange emner. Denne oppgaven er i stor grad en sammenfatning av disse interessene, og berører blant annet terrorisme, politikk og demokrati. Jeg har til og med klart å presse inn noen filosofer her og der. Det har vært en glede å skrive denne oppgaven, og det er gledelig å endelig være ferdig.

En stor takk til mine veiledere Merethe Skårås og Andreas Holmedahl Hvidsten. Uten deres grundige og presise tilbakemeldinger ville ikke dette arbeidet vært mulig å gjennomføre.

Takk også til alle lærere jeg har hatt ved MF, min solide kollokviegruppe og eksterne veiledere i praksis.

Avslutningsvis takker jeg også min samboer, venner og familie for all støtte.

Sammendrag

Skolen er en av demokratiets viktigste samfunnsinstitusjoner i kraft av å utdanne nye demokratiske medborgere. En del av dette mandatet omfatter forebygging av radikalisering til fordel for demokratisering av sine elever. For å kunne utføre dette samfunnsoppdraget bør skolen også se til politiets vurderinger, som ansvarlig myndighet over terror og ekstremisme.

Gjennom denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hva sier PSTs trusselvurderinger i perioden 2012-2021 om ekstrem islamisme i Norge, og på hvilken måte er dette relevant for skolens samfunnsoppdrag generelt (LK20) og RE-faget spesielt?*

For å besvare problemstillingen vil jeg utføre én innholdsanalyse av PSTs trusselvurderinger i gitte periode, og én innholdsanalyse av den nye læreplanen for faget religion og etikk vg3 i Kunnskapsløftet 2020. Analysene er i all hovedsak kvalitative.

Hva teori angår har jeg valgt å fokusere på demokratiteori. Her har jeg forsøkt å forene tre bidrag som overordnet kan sies å representere ulike nivåer av demokratiteori. Makronivået utgjøres av Stray (2011) som gir et overordnet begrepsapparat til demokratisk logikk. Her redegjøres det også for skolens rolle i demokratiet. Mesonivået utgjøres av Iversen (2014) og hans presentasjon av Chantal Mouffes agoniske pluralisme, som diskuterer hvordan uenighet i demokratiet bør fungere. Mikronivået utgjøres av Mattsson (2019) som demonstrerer hvordan ekstremistiske elevutsagn kan håndteres, men også hvordan klasserommet som demokratisk arena kan fungere.

Studiens sentrale funn viser individer som omfavner ekstrem islamisme føler seg sosialt fremmedgjort av storsamfunnet, har polariserte verdensforståelser og søker til ekstreme grupper for å få sosial tilhørighet. Diskusjonen argumenterer for at læreplanen i RE i stor grad legger opp til opplæring med positiv innvirkning på mer komplekse verdensforståelser, og at slike forståelser er nødvendig for sosial tilhørighet i storsamfunnet. Læreplanen motvirker imidlertid ikke ekstreme ideologier i seg selv, og sosial læring må tilrettelegges av den enkelte lærer.

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Ekstrem islamisme	2
1.3 Overordnet del av LK20.....	3
1.4 Tidligere forskning	5
1.5 Disposisjon	12
2 Teori	14
2.1. Demokratiet og dets fortolkningsdimensjoner	14
2.2 Den politiske aksene	17
2.3 Demokratisk medborgerskap.....	19
2.4 Skolens rolle i demokratiet.....	22
2.5 Mouffes teori om politisk fellesskap.....	25
2.6 Mattssons empatiske nysgjerrighet	30
2.6.1 Empatisk nysgjerrighet som pedagogisk metode	32
2.6.2 Empatisk nysgjerrighet som demokratiteori	35
Metode.....	38
3.1. Metodisk design	38
3.2. Empiriske forskjeller	39
3.3 Studiens kvalitet	40
3.4 Etske refleksjoner.....	42
4 Analyse.....	43
4.1 Trusselvurderingene	44
4.1.1 Trusselbildet	45
4.1.2 Fiendebildet	47
4.1.3 Norske miljøer og fremmedkrigere	49

4.1.4 Radikalisering.....	51
4.1.5 AQ og ISIL.....	55
4.1.6 Frempek.....	56
4.1.7 Oppsummering	58
4.2 RE-faget	62
4.2.1 Kunnskap.....	63
4.2.2 Verdier og ferdigheter	64
4.2.3 Samhandling.....	65
5 Diskusjon.....	70
5.1 Den ekstremistisk-islamistiske profilen	70
5.2 Medborgeridealet	72
5.3 Tidligere forskning	73
5.4 Radikalisering og demokratisering.....	75
7 Litteratur.....	78

Innledning

8. februar 2021 avholdt Politiets sikkerhetstjeneste (PST) sin årlige pressekonferanse sammen med Etterretningstjenesten (E-tjenesten) og Nasjonal sikkerhetsmyndighet (NSM). De tre etterretningstjenestene skulle sammen presentere sine individuelle rapporter om aktuelle trusler mot Norge og dets interesser for det kommende året. I sin presentasjon av PSTs nasjonale trusselvurdering for 2021, innledet sjef for tjenesten, Hans Sverre Sjøvoll, med en avklaring av rapportens hensikt.

«Formålet er å gjøre offentligheten bedre kjent med de utfordringer vi vurderer vil ha en innvirkning på trusselutviklingen i 2021. Nasjonal trusselvurdering går langt i å beskrive disse utviklingstrekkene, men det er i en ugradert fremstilling slik at detaljene vil ikke alltid følge orienteringen. Men vi er avhengige av at alle som bruker trusselvurderingene aktivt tar stilling til innholdet og vurderer innvirkning og relevans på deres egen virksomhet» (Sjøvoll, 2021).

PST ønsker altså gjennom deres nasjonale trusselvurderinger å opplyse offentligheten om aktuelle trusler. Sjøvoll legger også ved en implisitt invitasjon til å anvende trusselvurderingene for øvrige virksomheter enn politiet selv. Derav følger spørsmålet; er skoleverket en virksomhet som bør ta stilling til trusselvurderingenes innhold og vurdere deres relevans og innvirkning for sin sektor?

Dette spørsmålet vil denne avhandlingen forsøke å besvare.

1.1 Problemstilling

Overordnet søker denne avhandlingen å undersøke hvorvidt PSTs nasjonale trusselvurderinger har relevans for skolen, og hvilke implikasjoner dette eventuelt fører med seg. Problemstillingen er formulert slik:

Hva sier PSTs trusselvurderinger i perioden 2012-2021 om ekstrem islamisme i Norge, og på hvilken måte er dette relevant for skolens samfunnsoppdrag generelt (LK20) og RE-faget spesielt?

Jeg har altså kommet frem til noen avgrensninger til hva denne avhandlingen skal undersøke. Første del av problemstillingen er begrenset til å undersøke hvordan PST har skissert ekstrem islamisme i Norge gjennom deres trusselvurderinger, ti år tilbake i tid. Den andre delen av problemstillingen begrenser seg til skolens samfunnsoppdrag, slik dette skisseres i overordnet del av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), og den medfølgende læreplanen for faget Religion og etikk (RE) for VG3. Merk at LK20 blir innført trinnvis fra høsten 2020, og at læreplanene for VG3 ikke innføres før høsten 2022. Dette gjelder dermed også RE-faget.

Avhandlingen er designet som en kvalitativ dokumentstudie. For å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte utfører jeg to innholdsanalyser. Én av PSTs trusselvurderinger i perioden 2012-2021, og én av læreplanen i RE. I tillegg til disse to analysene, vil læreplanverkets overordnede del bli redegjort for i dette innledende kapitlet. I diskusjonskapitlet vil disse tre aspektene samles, og belyses gjennom demokratiteori. Hvordan problemstillingen besvares beskrives nærmere i kapittel 3 og 4, metode- og analysekapitlene. Se også detaljert disposisjon for oppgaven i slutten av dette innledende kapitlet (1.5).

1.2 Ekstrem islamisme

I forlengelse av problemstillingen er det nødvendig å klargjøre meningen bak begrepet *ekstrem islamisme*, som benyttes i denne avhandlingen. Dette er et sammensatt begrep, hvor *ekstrem* viser til en tilbøyelighet for vold, og dermed viser at begrepet omtaler en form for *ekstremisme*. Ekstremisme kan defineres som personer eller grupper med ytterliggående holdninger i forhold til majoriteten i et samfunn. “Ekstremister krever i mange tilfeller radikale endringer av samfunnet, enten i reaksjonær eller revolusjonær forstand. De er derfor mer tilbøyelige til å bruke vold og terror som virkemidler” (Folk og forsvar, 2018, s. 46). I denne forklaringen fra Folk og forsvars *sikkerhetspolitiske leksikon*, ser vi at tilbøyeligheten til vold gjerne skyldes et ønske om omfattende samfunnsendringer. Man kan også omtale *ikke-voldelige ekstremister*, som defineres som personer med ekstremistisk tankegods, som uten å delta i vold anerkjenner andres bruk av slike virkemidler (Ahmed & Nustad, 2017a). I forlengelse av denne nyansen, kan vi definere *ekstremisme* som *tilbøyelighet for voldsbruk som virkemiddel for å oppnå politisk endring*, uten å definere voldens avsender. Begrepets andre del, *islamisme*, viser at ekstremismen som omtales er ideologisk forankret i radikale, religiøse tolkninger av islams lære. Dette fanger følgelig opp alle slike tolkninger, som for eksempel salafisme og wahabisme. Det fulle begrepet, *ekstrem islamisme*, er altså en form for samlebetegnelse for de ulike

retningene radikal tolkningene av islam, hvor individet eller grupperingen som betegnes også har en tilbøyelighet for voldelige midler, som for eksempel terror- og krigshandlinger. PST benytter konsekvent denne betegnelsen i sine trusselvurderinger i perioden 2012-2021, og omtaler i svært liten grad personer som faller utenfor slike grupper. I tråd med PSTs bruk anvendes hovedsakelig *ekstrem islamisme* som term i denne avhandlingen.

1.3 Overordnet del av LK20

Med Kunnskapsløftet 2020 medfølger såkalt *overordnet del*, som i tidligere læreplanverk har vært kalt *generell del*. Når Kunnskapsdepartementet (KD) sendte ut pressemelding for å presentere overordnet del av det nye læreplanverket, omtalte de denne som *grunnlaget* for skolens samfunnsoppdrag (KD, 2017). De nye læreplanene bygger på formålsparagrafen i opplæringsloven, og overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget og de overordnede prinsippene beskrevet i lovverket. I den samme pressemeldingen kaller KD læreplanverkets overordnede del også som “skolens grunnlov”. Dette viser hvor sentral denne delen er å anse for skolens fremtidige virke.

Overordnet del av LK20 fungerer med andre ord som et verdidokument for skoleverket, hvor opplæringslovens formål, visjoner og verdier utdypes. Den er også regnet som forskrift sammen med resten av læreplanen, og er gjeldende for hele grunnopplæringen i Norge. Dette vil si grunnskolen, videregående og lærling-bedrifter, og alle som jobber med opplæring på disse nivåene. Hovedmålgruppen er med andre ord lærerne i skolen, men også lærerutdanningene på norske høyskoler og universiteter er pålagt å følge overordnet del. Hensikten med overordnet del er å gi retning for opplæring i skolens fag, slik at disse kan bidra til å realisere opplæringens brede formål (Overordnet del, s. 1-2) – det grunnsyn som skal prege pedagogisk praksis i grunnopplæringen. Så hva er skolens formål, eller samfunnsoppdrag?

For å svare på dette kommer en ikke utenom opplæringslovens formålsparagraf, § 1-1. *Formålet med opplæringa:*

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og ret til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Her kommer det altså frem at skolen skal fremme danning, demokrati, likestilling og vitenskapelige tenkemåte. Videre skal elevene utvikle kunnskaper, dugelighet eller *ferdigheter*, og holdninger. Disse skal baseres på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, men som ikke nødvendigvis er begrenset til disse. Årsaken til at elevene skal utvikle disse aspektene kobles til elevenes liv privat og i arbeid, og fellesskapet i samfunnet. Disse aspektene omfatter blant annet evne til å tenke kritisk, handle etisk bevisst og med hensyn til kulturelt mangfold. Det ligger med andre ord et *danningsideal* i opplæringsloven, som balanserer mellom hva skolen skal fremme, og hva elevene skal lære og utvikle. Dette dannelsesidealet er skolens samfunnsoppdrag, slik jeg tolker opplæringslovens formålsparagraf.

Som allerede nevnt er hovedfunksjonen for overordnet del av LK20 å utdype formålsparagrafen. Dette gjør den over 18 sider, og de gjennom dokumentets tre hovedoverskrifter; 1. *Opplæringens verdigrunnlag*, 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, og 3. *Prinsipper for skolens praksis*. Her begrenser jeg meg til å beskrive hva delen

sier om demokrati og medborgerskap, og lar analysen av læreplanen i RE komplementere slik at det totale bildet av skolens samfunnsoppdrag blir fylldigere.

«Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Udir, 2020, s. 8). Skolen skal sørge for at dens klasserom fungerer som demokratiske arenaer på en slik måte at elevene får mulighet til å erfare og øve på demokratiske prosesser. Gjennom dette arbeidet skal elevene kunne tilegne seg verdier og holdninger som muliggjør demokratiet og motvirker fordommer og diskriminering. Dette omfatter at elevene skal oppleve å bli hørt i klasserommet, og at de har innflytelse på deres omgivelser, og behandle alle medelever med en grunnleggende respekt. På denne måten skal elevene bli bevisst seg selv og sine valg og forberedes til sine roller som ansvarlige samfunnsborgere (Udir, 2020, s. 8).

1.4 Tidligere forskning

Problemstillingen i denne avhandlingen kan sees i lys av flere ulike forskningsfelt. Valget av teoretisk grunnlag har derfor ikke vært enkelt, men har falt på demokratiteori som det primære utgangspunkt. Dette presenteres i neste kapittel. Dette teoretiske grunnlaget retter seg mot problemstillingens andre- og viktigste del, som tar for seg skolens samfunnsoppdrag som demokratisk institusjon. For å ivareta problemstillingens helhet, spørsmålet om trusselvurderingenes implikasjoner for skolens samfunnsoppdrag, har jeg derfor også valgt å redegjøre for noen artikler som plasserer seg mellom skolen og sikkerhetspolitikken. De følgende artiklene sier noe om denne gråsonen, og hvordan min avhandling plasserer seg i forskningen.

Ahmed, U., Nustad, P. (2017b). Hvordan forebygge radikaliserings i skolen?

Ahmed og Nustads artikkel omhandler skolens rolle hva radikaliserings angår. *Radikaliserings* definerer de som gradvis holdningsendring i et individ rundt dets forhold til samfunnet, hvor stadig mer ekstreme tanker og ideer søkes (Ahmed & Nustad, 2017a). Dette omhandler altså et individs distansering fra majoritetens holdning. Den motsatte prosessen, et individ med ekstreme holdninger som gradvis tilnærmer seg majoritetens holdninger, kalles *avradikaliserings*. Ahmed og Nustad understreker at radikaliserings er sammensatte og kompliserte prosesser, og rehabilitering av slike individer ligger utenfor skolens mandat og

lærernes ekspertise (Ahmed & Nustad, 2017b). Skolen skal ikke dermed ikke avradikalisere ifølge forfatterne. Artikkelen viser til tidligere forskning av Ahmed, som indikerte at norsk-muslimsk ungdom, hvis tankesett var godt forankret i enten demokratisk- eller tradisjonell religiøs samfunnsforståelse, var bedre rustet til å motstå radikale tanker og ideer (Ahmed & Nustad, 2017b). Med dette til grunn argumenterer de for at skolens rolle i forbindelse med radikaliserings er *forebyggende*. Overordnet mener de denne forebyggingen bør handle om at skolen former en felles demokratisk identitet i elevene, hvor det samtidig er rom for annerledeshet. Den forebyggende rollen innebærer altså å styrke en identitet og verdenssyn basert på demokratiske prinsipper. De skisserer flere punkter de anser som nødvendige for å realisere et slikt ideal.

For det *første* må et sentralt mål være å gi opplæring i demokratiske spilleregler og muligheter. De skriver at enkelte elever vil oppfatte verden som urettferdig og inneha et ønske om å endre den til noe mer positivt, og dette kan være et sunnhetstegn. Derfor er det “viktig å bygge opp elevenes tro på bruken av lovlige demokratiske kanaler for å skape endringer i samfunnet. På den måten markeres også at ulovlige virkemidler som vold eller hatefulle ytringer, ikke er å foretrekke” (Ahmed & Nustad, 2017b). For det *andre* vektlegger artikkelforfatterne hvordan læringsmiljøet i klasserommet må legge til rette for demokratisk opplæring gjennom deltagelse. De viser til FNs sikkerhetsråd som i 2015 anbefalte å styrke elevenes påvirkningsmuligheter av undervisningen. De mener altså at klasserommet skal legge til rette for øvelse i demokratisk deltagelse. Et annet aspekt de løfter frem i forlengelse av dette er lærerens rolle som tilrettelegger av et godt demokratisk miljø. Et slikt miljø eller kultur skisserer de som en “der alle blir trukket inn og får delta, og der det er rom for å være kritisk og engasjert uten å ty til ekskludering, hatretorikk og mistenkeliggjøring” (Ahmed & Nustad, 2017b). For Ahmed og Nustad handler dette hovedsakelig om den *kommunikasjonen* som finner sted i klasserommet. Den må være åpen og inkluderende, tillate og oppfordre til utforskning av ulike synspunkter, være respektfull og tillate uenighet. De skriver også at takhøyde for de vanskelige verdspørsmålene i religion, livssyn og politikk er essensiell.

Samlet sett skal elevene gjennom å delta i et slikt demokratisk miljø øve på demokratiske prosesser og den demokratiske samtalen. De skal kunne samtale med meningsmotstandere på en respektfull måte, og kunne skille mellom kritikk og personangrep, slik at de utvikler en resiliens (motstandsdyktighet) i møte med krenkelser. Dette omfatter også trening i kritisk tenkning. Lærerens rolle i dette er å tilrettelegge for denne samtalen, og realisere miljøet eller kulturen artikkelforfatterne idealiserer.

Sævik, S. (2019); Sikkerhetsdiskurs og skolens mål om dannings

Det gjeldende synet på skolens rolle i møte med radikaliserings, er ifølge Sævik, forebyggende. Hun viser til et samarbeid initiert av EU-kommisjonen kalt EU radicalisation and awareness network (RAN). Dette var en «plattform for deling av forskning, tiltak og samarbeid om forebygging av radikaliserings». Her har særlig førstelinjen, de som arbeider direkte med barn, blitt understreket som essensiell i forebyggingsarbeidet. Denne rolleforståelsen har blitt gjeldene i flere europeiske land, inkludert Norge, hvor skolens forebyggende rolle videreføres i gjeldende handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Sæviks artikkel kritiserer hvordan skolens forebyggende rolle i større grad virker å bli påvirket av sikkerhetsdiskursen. Hun viser til forskerne Hovenak og Stray (2015) og Biesta (2014) som finner at skolen har blitt mer målstyrt som følge av en nyliberalistisk vending i internasjonal skolepolitikk. Begge disse artiklene viser blant annet til hvordan OECDs PISA-program har fungert dikterende for skolens virke, og hvordan forsøk på å styre skolen etter statenes behov kan overskygge utdanningens egentlige formål. Politisk målstyrte skoler virker altså å være en internasjonal trend.

Ifølge Biesta betyr skolens forebyggende rolle i en målstyrt skole at skolen skal delta i å begrense risiko. Men dette er ikke forenlig med en av skolens kjerneoppgaver, subjektivering (de andre er kvalifisering og sosialisering), som innebærer å anerkjenne det unike i individet og dets handlefrihet. Subjektivering frigjør eleven fra klassen, og vi kan ikke beregne oss frem til resultatet av dette. Med dette til grunn beskriver Biesta utdanning som risikofyllt.

Et sentralt problem for Biesta er at målbarheten han finner i en rekke diskurser (utdannings-, radikaliserings- og sikkerhetspolitisk diskurs bl.a.), som han mener kommer fra nyliberalismen, er for individsentrert. Et resultat av dette er *medikalisering*, en form for patologisering eller sykeliggjøring hvor problemer forsøkes forklart gjennom biomedisinske, individuelle årsaksforhold. De individer som ikke passer inn i det etablerte systemet diagnostiseres og behandles. Biestas poeng er at strukturelle forhold utenfor individer også kan bidra til sykeliggjøring av individet, og bør undersøkes i tillegg til individuelle forhold.

Sævik viser også til Christer Mattson (2018) som videre kritiserer radikaliseringsbegrepet for individualisering og dekontekstualisering. Når skolen opplever økt sikkerhetisering som følge av tyngre politiske føringer kan dette få konsekvenser for lærerrollen og klasserommet som

demokratisk øvingsarena. Elever kan oppleve marginalisering som videre kan gi kontraproduktive konsekvenser hva radikaliserings angår.

Skolens rolle i møte med radikaliserings er forebyggende, men er under press fra sikkerhetsdiskursen. Verste fallseksemplet blir programmet *Prevent* i Storbritannia, hvor lærere sender bekymringsmeldinger på elever de mistenker kan være i radikaliseringsprosesser, som Sævik viser gjennom Lynn Davis (2016). Pedagogikkens og lærerens rolle er dermed også under press. Flere forskere peker til at diskursene er for individsentret, og strukturelle og systemiske årsaksfaktorer bør belyses. Mistenkeliggjøring og medikalisering kan medføre marginalisering og svekke det demokratiske klasserommet. En mulig løsning Sævik peker til er *den kritiske pedagogikken*, som kan bidra med alternative perspektiver rundt disse problemene, og dermed bidra til å balansere dannelsespedagogikken. Sikkerhetspolitiske diskurser bør iallfall ikke få diktere skolens virke alene.

Lenz, C. (2020). Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme

Lenz artikkel «hviler på et premiss om at det ikke er skolens primæroppgave å oppdage eller stoppe ungdommer som er i ferd med å radikaliseres». Hun viser til Sævik og *Prevent*-programmet, som har blitt kritisert for å ødelegge forholdet mellom lærer og elever. Skolens mandat, skriver Lenz, er å styrke demokrati og menneskeverd, og har derfor en forebyggende rolle mot radikaliserings til ekstremisme. Hun omtaler skolens rolle som *primærforebyggende*. Lenz deler forebyggingsarbeidet i tre; hvor skolens primærforebygging omfatter skolens demokratiske dannelsesmandat, som blant annet innebærer å «bygge demokratisk kompetanse og resiliens». Å fange opp radikalisererte individer og senere å snu slik utvikling, legger hun til sekundær- og tertiærforebyggende arbeid, som Ahmed og Nustad tidligere har påpekt bør legges til ekspertise utenfor lærerrollen.

Lenz bidrag i denne sammenheng blir altså resiliens, et psykologisk begrep som i denne sammenheng betyr motstandskraft i møte med radikaliserings og ekstrem retorikk. Dette kobler hun til forskningen på radikaliserings, som indikerer at mange som gjennomgår slike prosesser har «en opplevelse av å ikke kunne påvirke eget liv og det som angår ens liv», har «en opplevelse av å bli tråkket ned på og ydmyket» og har «en opplevelse av utenforskap og marginalisering». Lenz poeng her er at subjektets oppfatning virker å være utslagsgivende for radikaliserings, og «risikofaktorer» kan dermed tolkes som «sårbarhetsfaktorer», og

radikaliseringsprosesser dermed som resultat på uoppfylte menneskelige behov. Dette er behov skolens primærforebyggende rolle kan ta tak i gjennom oppbygging av individuell resiliens.

Lenz skriver at denne forståelsen av resiliens har blitt kritisert (i likhet med radikaliseringsbegrepet hos Mattson) for å være patologiserende og individualiserende. En mulig løsning kan være *demokratisk resiliens*, et begrep introdusert av Lynn Davis (2016), hvor resiliens som forebygging av radikalisering tolkes på linje med demokratisk danning. Skolens forebyggingsarbeid innebærer da blant annet å styrke eleven ved å gi han eller henne erfaringer med å samhandle med forskjellige mennesker, og erfaring i å kunne påvirke ens egen situasjon, samt «innøving av kritisk og selvstendig tenkning som styrker ryggmargsrefleksen mot forenklete ideologiske fortellinger og svar». Mens sikkerhetsdiskursen kan anse elever som potensielle risikofaktorer, kan skolens dannelses- og demokratimandat (med demokratisk resiliens i sekken) fortsatt se på eleven «som en aktør med et potensial for å vokse og utvikle seg».

Også denne forståelsen av resiliens er individualiserende, men Davis understreker også at for at en slik forebyggende strategi skal fungere må skolen som helhet inkluderes. Læreren og pedagogikken må ikke være moraliserende, men vektlegge «uavhengig tenkning og refleksjon, blant annet over etiske dilemmaer», samt gi elevene mulighet til å snakke, og sørge for at de blir tatt på alvor. Videre må skolen legge til rette for lærernes kompetansebygging, og god kommunikasjon mellom skole, lærere, elever og foresatte. Sånt sett kan ikke demokratisk resiliens utvikles uten strukturelle tilretteleggelser.

Lenz mener også resiliens-tilnærmingen er å finne i de nye læreplanene. Hun viser til en rekke punkter i overordnet del av LK20. I 2.1 kan vi lese at elevenes evne til å lytte og samtidig argumentere for eget syn skal gi «grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap». Her løftes altså det demokratiske klasserommet frem som et ideal. I 3.1 kan vi lese at «vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare» og at når vi blir vist anerkjennelse og tillit, «lærer vi å verdsette både oss selv og andre». Her ser vi hvordan resiliens kan løftes fra et individuelt nivå til et gruppenivå. Lenz viser også til 3.5, som omhandler lærerrollen. Denne rollen innebærer blant annet å skape et godt læringsmiljø, hvor alle kan føle seg inkludert. Læreren skal også vise omsorg for den enkelte, hjelpe enkeltindivider ved behov og være en rollemodell for elevene. Lærerrollen er altså også sentral for å sørge for utvikling av demokratisk resiliens, blant annet gjennom deltagelse i et trygt demokratisk miljø.

Sjøen, M. (2020); Når forsøk på inkludering blir ekskludering

Terrorisme har ifølge Sjøen blitt oppfattet som den største trusselen mot vår moderne livsførsel, «målt i politisk, økonomisk og sosial oppmerksomhet», siden angrepene 11. september 2001. Som konsekvens av dette og mange angrep senere, inkludert angrep i Norge, har de fleste europeiske land vektlagt forebyggende innsats mot ekstremisme og radikaliseringsforskning. Skolens rolle i forebyggingen har i Norge blitt understreket i tre handlingsplaner mot radikaliseringsforskning (2010, 2014 og 2020), som vektlegger radikaliseringsforskningen som indikerer at et danningsideal med demokratiske verdier kan skape motstandskraft (demokratisk resiliens hos Lenz) i møte med ekstremistiske tankesett. Forskningens funn er altså at skolen som allerede har et danningsideal, kan fungere som arena for forebygging.

Handlingsplanene indikerer at «faktorer som kan utløse radikaliseringsforskning, blant annet omfatter sosioøkonomiske forhold, psykisk helse og sosial utenforskap». Sjøen erkjenner sårbarhetsfaktorene som sentrale, men understreker også at man ikke bør glemme de strukturelle faktorene. Han viser til Robert A. Pape (2005) som finner at ekstremistiske aksjoner virker å følge av «strategiske valg gjort av mennesker som har konkrete politiske målsettinger». Altså må vi ikke glemme de politiske motivene i ekstremisme, som gjerne også omtales som politisk vold.

Sjøen viser til Mattson (2018) som finner at radikaliseringsdiskursen tradisjonelt har vært rettet mot ekstrem islamisme, noe Sjøen forklarer gjennom Thomas Hegghammers (2018) funn, som viser at dette har vært den dominerende formen for terror i Europa de siste årene. Samtidig viser Willy Pedersens (et al., 2018) funn at «unge muslimer i Oslo skolen opplever sosial stigmatisering og trakassering i større grad enn sine medelever, og beskriver å være i en konflikt med det norske majoritetssamfunnet». Dette indikerer at strukturelle forhold skaper splid i det norske klasserommet. Løsningen finner Sjøen hos Albert Bandura (1990) som mener skolens forebyggende rolle kan deles i to oppgaver; å forhindre ekstremisme og å redusere frykten for terrorisme. Av disse er særlig den siste viktig ettersom «overdrevne sikkerhetstiltak forårsaker frykttkulturer og dermed forforsterker polarisering, stigmatisering og konflikt i samfunnet».

Objektivt sett blir verden stadig tryggere, men den kan likevel føles mer utrygg om sikkerhetstiltakene blir for dominerende og synlige i skolen. Og trygghet er for Sjøen et nødvendig premiss for læring og sosialisering i klasserommet (han viser til Nordahl, 2013),

elevenes utvikling av empati og respekt i møte med ulike kulturuttrykk (han viser til Davies, 2014), og for elevenes tillit til samfunnets institusjoner og deres medborgerskap og videreføring av demokratiet (han viser til Børhaug, 2017).

De i skolealder «anses for å være mer sårbare når det gjelder å utforske eller bli trykket mot voldelig ekstremisme». Skolens rolle er dermed viktig, men forebyggingen dreier ifølge Sjøen gradvis fra det å gi elevene en følelse av trygghet, til å vektlegge statens behov for å sikre seg mot den trusselen de unge sårbare representerer. Han mener vektleggingen bør ligge på Banduras poeng om å redusere terrorfrykt. Da kan ikke skolen «fungere som statens forlengede arm, der lærere skal identifisere fremtidens terrorister». Han avslutter sin artikkel med å påpeke at det å forhindre at elevene faller utenfor samfunnet best løses «innenfor eksisterende inkluderende sosialpedagogiske tiltak som ikke innebærer å assosiere sårbarhet, kulturuttrykk, identitetsutvikling og livssyn med en økt risiko for å utvikle seg til terrorist».

Oppsummering

Ahmed og Nustad viser at demokratiske tankesett gjør elever motstandsdyktige i møte med radikalt tankegods, og konkluderer dermed med at skolens forebyggende rolle bør handle om å forme en felles demokratisk identitet hos norske elever, hvor det også er rom for deres individuelle ulikheter. For å realisere dette fremmer de tanken om at skolen skal være en demokratisk øvingsarena, hvor elevene får opplæring i demokratiets muligheter, og får øve på etisk deltagelse. Dette innebærer blant annet et godt miljø hvor det er rom for kritikk, men uten ekskludering, hatretorikk og mistenkeliggjøring.

Sævik viser at skolens forebyggende rolle har blitt norm i Europa, men at rollen etterhvert har blitt mer målstyrt, og dermed er under press av blant annet nyliberalismen og sikkerhetsdiskursen. Hun viser at medikalisering dekontekstualiserer problemene rundt radikaliseringsprosesser, og at pedagogikken bør være en motvekt mot denne typen utvikling.

Lenz understreker risiko- eller sårbarhetsfaktorenes rolle i radikaliseringsprosesser, og begrunner disse i uoppfylte menneskelige behov. Hun anser skolens forebyggende rolle for å omfatte dens demokratiske dannelsingsmandat, som blant annet innebærer å bygge demokratisk kompetanse og demokratisk resiliens, samt møte de menneskelige behovene direkte. Hun er også opptatt av de strukturelle faktorene i skolen som må understøtte dette mandatet, og viser at dette er bygget inn i overordnet del av LK20.

Sjøen finner et sterkt fokus på ekstrem islamisme i forskningen, og viser at elever i Osloskolen opplever stigmatisering. Økte sikkerhetstiltak i en stadig tryggere verden kan bygge opp under en slik konflikt, og er ikke i tråd med skolens normative rolle. Den bør skape trygghet ved å vise til terror som en sjeldenhet, og utvikle etiske individer som vil videreføre demokratiet, og er resilient i møte med uenighet.

Disse fire artiklene har alle kommentert på skolens samfunnsoppdrag, og bidrar i diskusjonen om hva skolens rolle bør være i møte med radikaliserings og ekstremisme som fenomen. Jevnt over er alle enige om at skolens rolle er, og bør være, forebyggende. De fleste er kritiske til politisk press, og mener mye forskning har vært for individualsentrert. Samtidig er det flere av artiklene som løftet frem resiliens som en mulig inngang for å forebygge radikaliserings og ekstremisme, som i seg selv lett kan tolkes for å være individuelt orientert. Gjennom demokratisk resiliens rammer imidlertid Lenz dette i større grad inn mot strukturelle betingelser som må oppfylles for at en slik resiliens skal kunne realiseres.

Alle artiklene fremmer skolens dannings- og demokratimandat, som kjernen av skolens bidrag mot ekstremisme. Ifølge Ahmed og Nustad skal skolen være en øvingsarena som gir kunnskaper og holdninger til demokratiet, og Lenz omtaler demokratisk resiliens som en form for ferdighet. Sjøens bidrag viser at muslimske elever opplever stigmatisering, og han ønsker å fremme trygghet. Ingen av artiklene kommenterer egentlig på hva skolens rolle de facto er. De viser ikke til opplæringsloven eller læreplanverket.

Denne avhandlingen ble til etter PSTs invitasjon om å vurdere trusselvurderingenes betydning for øvrige sektorer. Tidligere forskning indikerer at sikkerhetspolitikken ikke bør påvirke skolens virke for sterkt, men denne kunnskapen om ekstremisme bør likevel være gjenstand for diskusjon, da denne reflekterer fenomenet slik det er.

1.5 Disposisjon

Kapittel 1: Innledning har identifisert en invitasjon fra PST om å vurdere relevans og innvirkning av deres nasjonale trusselvurderinger for skolesektoren. På bakgrunn av dette har jeg formulert en problemstilling og en plan for hvordan denne avhandlingen skal bygges opp. I dette kapittelet har jeg også redegjort for ekstrem islamisme som begrep, skolens

samfunnsoppdrag slik det kommer frem i overordnet del av LK20, samt tidligere forskning som kan gjøre seg relevant underveis.

Kapittel 2: Teori vil gjennomgå demokratiteori i tre nivåer gjennom tre bidrag. Generell demokratiteori representert ved Janicke Heday Stray, teori om gode politiske fellesskap representert ved Chantal Mouffe, og teori om gode demokratiske klasserom representert ved Christer Mattsson.

Kapittel 3: Metode gir en detaljert beskrivelse av avhandlingens design, og hvordan problemstillingen løses. Videre vil klassiske punkter som validitet, reliabilitet, og etiske hensyn diskuteres. Her diskuteres også hvordan de to dokumentgruppene avhandlingen analyserer, trusselvurderingene og læreplanen, skiller seg som tekster, og hvordan de kan leses i lys av hverandre.

Kapittel 4: Analyse består av to innholdsanalyser. En av PSTs nasjonale trusselvurderinger i perioden 2012-2021 og en av Læreplan i Religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Analysene leter henholdsvis etter hva trusselvurderingene sier om ekstrem islamisme i Norge, og hva læreplanen sier om skolens samfunnsoppdrag gjennom fagets konstruksjon og formuleringer.

Kapittel 5: Diskusjon samler trådene i avhandlingen. Her vil problemstillingen forsøkes besvart ved å anvende funnene fra de to innholdsanalysene, skolens samfunnsoppdrag slik beskrevet innledningsvis i overordnet del av læreplanverket, og de teoretiske aspektene fra teorikapittelet og tidligere forskning i innledningen.

Kapittel 6: Litteratur oppgir avslutningsvis de kildene som ble brukt gjennom avhandlingens øvrige kapitler.

2 Teori

Som tidligere forskning (1.3) viste, finnes det flere gode arbeider om skolens forebyggende rolle i møte med radikaliserings og ekstremisme. Hovedtrekkene i disse oppsummeringene vil bli diskutert avslutningsvis i avhandlingen, men det primære teoretiske grunnlaget som diskuteres i dette kapitlet er demokratiteori, og utgjøres av tre bidrag.

Kapitlets første bidrag er skole- og demokratiforsker Janicke Heldal Strays bok *Demokrati på timeplanen* fra 2011. Hun beskriver demokratiet fra flere vinkler og diskuterer særlig den politiske aksens innvirkning på borgerforståelsen og skolens rolle i demokratiet.

Kapitlets andre bidrag er den politiske teoretikeren Chantal Mouffe og hennes teori om politisk fellesskap, hentet fra sosiolog Lars Laird Iversens bok *Uenighetsfellesskap - blikk på demokratisk samhandling* fra 2014. Der Strays tilnærming til demokratiteori er noe overordnet, retter Mouffes teori seg mot hvordan det demokratiske fellesskapet har utviklet seg og hvordan den politiske samtalen bør fungere i dag.

Kapitlets tredje og siste bidrag er artikkelen *Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet* av ekstremismeforsker Christer Mattsson. Hans empatiske nysgjerrighet kan både beskrives som en pedagogisk tilnærming og en demokratisk teori.

Samlet sett er hensikten at disse tre bidragene kan belyse demokratiet på hvert sitt nivå, fra makro- til mikroperspektiver. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg forsøke å oppsummere de tre bidragene og danne et begrepsapparat ut fra dette. Begrepsapparatet vil være sentralt for oppgavens diskusjonskapittel.

2.1. Demokratiet og dets fortolkningsdimensjoner

Demokratiet er først og fremst en politisk styreform, og dermed en måte å organisere et samfunn på. Ordet betyr som kjent *folkestyre*, som reflekterer at folket avgjør samfunnets politiske retningsvalg. Styreformen er omfattende, men kan overordnet beskrives som en sammenfatning av borgernes rettigheter og plikter som medlemmer av samfunnet. I praksis omfatter dette i stor grad hvordan lovene ser ut og hvordan samfunnsinstitusjoner som blant annet

nasjonalforsamlingen, domstoler og skoleverket skal fungere for å ivareta lovene og verdiene som ligger til grunn for disse. På grunn av disse omfattende faktorene som ligger til grunn for demokratiet, tolkes og praktiseres styreformen ulikt land til land, og den praktiske formen og funksjonene i demokratiet varierer. Disse variablene eller premissene som utgjør demokratiet omtales som *den demokratiske logikken* (Stray, 2011, s. 21). De kommende avsnittene løfter frem de mest sentrale premissene i den demokratiske logikken, og forsøker å plassere Norge og den norske skolen ut fra disse.

Med henvisning til Østerud, Selle og Engelstad (2003) oppgir Stray fire mulige fortolkningsdimensjoner av demokratiet. Disse er:

- Demokratiet som statsform med folkestyre
- Demokratiet som rettigheter og rettsstat
- Demokratiet som aktiv deltagelse
- Demokratiet som felles verdigrunnlag

(Stray, 2011, s. 26)

Den *første* fortolkningsdimensjonen omtaler hvilken form for folkestyre demokratiet har. To åpenbare eksempler er direkte og indirekte demokrati, hvor sistnevnte, gjerne omtalt som det representative demokratiet, er den mest praktiserte formen. Skillet mellom de to formene omhandler enkelt forklart hvorvidt folket stemmer direkte i en politisk sak, eller indirekte ved å stemme på politiske partier og politikere som representanter for dets interesser og overbevisninger (Stray, 2011, s. 26). Norge er selvsagt å anse som et representativt demokrati, men kan samtidig beskrives som å inneha spor av direkte demokratiske elementer, som kommer til uttrykk i forholdsvis sjeldne folkeavstemninger.

Den *andre* fortolkningsdimensjonen omhandler borgernes rettigheter i demokratiet og rettstatens sammensetning. Den norske rettsstaten bygger på Montesquieus maktfordelingsprinsipp og er tredelt i lovgivende makt (storting), utøvende makt (kongen og regjeringen) og dømmende makt (domstolene). Borgernes rettigheter er forankret i lovverket som blant annet bygger på menneskerettighetene, og sikrer lik frihet og rettigheter til alle (Stray, 2011, s. 27). Graden av rettigheter varierer i ulike demokratier som blir nærmere forklart under punkt 2.2. Dersom man spør noen på gata hva et demokrati er, er sjansen stor for at

vedkommende gjengir sentrale aspekter ved den *første* og *andre* fortolkningsdimensjonen av demokratiet. Disse retter seg i stor grad mot borgernes *rettigheter* i demokratiet, mens de to neste i større grad mot borgernes *forpliktelser*.

Den *tredje* fortolkningsdimensjonen omtales gjerne som *deltagerdemokratiet* eller *det deliberative demokratiet* (Stray, 2011, s. 27). Dimensjonen omhandler hvilke demokratiske prosesser som avhenger av borgernes deltagelse, som i stor grad betyr samfunnsdebatten. Ved å henvise til det *deliberative* viser Stray til filosof og sosiolog Jürgen Habermas som har utviklet teorier om hvordan deltagerdemokratiet bør fungere. Etter hans *deliberasjonsprinsipp* bør kontroversielle temaer diskuteres gjennom *herrefri dialog*, hvor alle berørte parter i en politisk diskusjon får delta med sine fakta og argumenter. Med *herrefri* menes at en deltagers maktposisjon ikke skal være utslagsgivende i diskusjonen, men at argumentene og faktaenes *gyldighet* skal avgjøre sakens utfall og politisk enighet (Stray, 2011, s. 27). Jeg vil returnere til Habermas under punkt 2.4 ettersom hans teori er gjenstand for kritikk for Chantal Mouffe i hennes teori om politisk fellesskap.

Den *fjerde* fortolkningsdimensjonen omhandler demokratiet som felles verdigrunnlag. Stray eksemplifiserer dette med EUs ambisjon om å utvikle en felles demokratisk identitet for alle borgerne i sine medlemsland. Tanken med dette er at den delte demokratiske identiteten skal forenkle demokratiske prosesser ved transnasjonale konflikter, tross de mange borgernes ulike religiøse- og kulturelle identiteter. Én av måtene EU forsøker å fremme dette på er ved å øke vektleggingen av opplæring til *demokratisk medborgerskap*, som jeg vil forklare nærmere senere (Stray, 2011, s. 27).

De fire fortolkningsdimensjonene av demokratiet viser omfanget av hva begrepet demokrati i praksis innebærer, hvor de to første representerer borgernes *rettigheter* og de to siste borgernes *forpliktelser*, som muliggjør demokratiet. En annen måte å si dette på er borgernes *status* og deres *rolle*. Den første omhandler hvilke goder borgeren kan forvente å motta fra demokratiet i form av juridiske og etiske rettigheter. Som stemmerett, ytringsfrihet, handlefrihet innen lovens rammer – inkludert retten til å demonstrere. Den andre omhandler borgernes forpliktelser overfor demokratiet, som kan omfatte plikten å betale skatt, plikten å stemme ved valg, eller plikten å rette seg etter demokratiets normer. Mens status i stor grad er juridisk inneholder derimot rolle-begrepet en aktiv handlingsdimensjon (Stray, 2011, s. 105). Hvordan man

plasserer et parti politisk avhenger i stor grad om deres syn på balansen mellom borgernes status og rolle i demokratiet.

Før jeg redegjør for de to ideologiske ytterpunktene som fungerer innenfor demokratiet, vil jeg kort klargjøre begrensningene ved statusdimensjonen, da dette gjør seg relevant i diskusjonskapittelet hvor ekstrem islamisme i Norge drøftes nærmere. Demokratiet tillater kun de politiske påvirkningskanalene som ikke går utover andre borgeres rettigheter. En borger har som nevnt retten til å demonstrere, men innenfor lovens rammer. En gråsone som bør nevnes er *sivil ulydighet*, som er en demonstrasjon som også bryter loven. Da mennesker lenket seg fast i forbindelse med Alta-konflikten brøt de loven på ikke-voldelig vis for å demonstrere mot vannkraftutbygging i Altaelva. Selv om borgerne i dette tilfellet brøt loven kan demokratiet akseptere demonstrasjonen som en gråsone. Det er imidlertid forskjell mellom sivil ulydighet og kriminalitet. Voldelige aksjoner, trusler og terrorisme er ikke akseptable politiske påvirkningskanaler, og kan heller ikke anses som en gråsone. Kriminalitet ligger per definisjon utenfor statusdimensjonen selv om en borger ikke er enig i gjeldende politikk (Stray, 2011, s. 23).

2.2 Den politiske aksen

Når vi i dagligtalen omtaler høyre- og venstresiden i politikken, snakker vi om de politiske partienes plassering på en tenkt x-akse. Deres plassering gjøres på bakgrunn av den politiske ideologien som ligger til grunn for partiet. Den politiske aksens venstre side preges av *kommunitarisme*, og dens høyre av *liberalisme*, hvor graden av ideologi påvirker partienes oppfatning og meninger angående borgernes rettigheter og forpliktelser. Denne aksen er ofte misforstått for å omfatte andre politiske motpoler som økonomisk modell (planøkonomi-markedsøkonomi) eller verdisyn (liberal-konservativ). Det er en viss korrelasjon mellom slike oppfatninger og den faktiske aksen, men her er det de ideologiske motpolene som står sentralt. Begge sider har en balanse av rettigheter og forpliktelser, men kommunitaristene på ytre venstre side av aksen vil vektlegge borgernes forpliktelser, deres rolle, mens liberalistene på høyre side vil vektlegge deres rettigheter, deres status. Dermed kan kommunitaristene karakteriseres som fellesskapsorientert, og liberalistene som individsorientert (Stray, 2011, s. 28). Av de ni partiene som i dag sitter på Stortinget (før Stortingsvalget 2021) ville altså Rødt blitt plassert lengst ut mot venstre, mens Fremskrittspartiet ville blitt plassert lengst ut på høyre side av aksen grunnet partienes demokratiske logikk - deres respektive syn på balansen mellom status og rolle.

I kommunitaristisk politisk ideologi vektlegges altså fellesskapet, og dermed borgernes *forpliktelse* overfor fellesskapet. Sagt på en annen måte har alle partier som baserer sin politiske plattform på kommunitaristisk ideologi det til felles at fellesskapsdimensjonen og medfølgende verdier likestilles eller anses som viktigere enn *rettighetsdimensjonen* (Stray, 2011, s. 30). Dette er naturligvis en generalisering og i praksis vil man finne ulike tilnærminger til ideologien, som kan adskilles ut fra hvor liten plass de gir rettighetsdimensjonen i demokratiet. Man kan eksempelvis tenke seg at den mest ytterliggående kommunitarist vil kunne argumentere med at individets ukrenkelighet ikke trenger juridisk sikring ettersom samfunnets kollektive verdier skal kunne dekke dette. Et enormt problem ved dette er at majoriteten som konsekvens alltid har retten på sin side, ettersom retten er flertallets fellesskap, som kan gå på bekostning av minoriteters interesser. Dette lar seg demonstrere i det direkte demokrati, som demokratiformen som gir alle borgere lik verdi ved politiske avgjørelser, som dermed er det demokratiske idealet for den mest ytterliggående kommunitarist. I teorien kan det tenkes at minoritetene aldri vil kunne hevde sine interesser i et slikt samfunn. At verdier i seg selv er nok til å sikre et stabilt demokrati er en av kjernekritikkene mot denne ideologien, ifølge Stray. Dette fordi det rett og slett er vanskelig å finne historiske eksempler på at samfunn uten rettighetsdimensjonen unngår maktmisbruk (Stray, 2011, s. 30).

Den liberalistiske politiske ideologien på sin side vektlegger individet og dets rettigheter. Stray løfter frem “eiendomsretten, fravær av regler og tvang, og individets ukrenkelighet og rettigheter” som sentrale punkter i den liberalistiske politiske ideologien (Stray, 2011, s. 29). Også her finnes det ulike retninger, men liberalismen skiller seg fra kommunitarismen ved å anse individet som et politisk subjekt i seg selv, hvor statens innblanding må begrenses til et minimum. Statens hensikt i disse tilnærmingene blir i større grad å verne om individets rettigheter gjennom håndheving av lovverket (Stray, 2011, s. 32). Den liberalistiske tanken er at individet, ikke staten, best vet hvordan å ivareta individets interesser. Men staten må likevel sikre visse rettigheter, deriblant meningsfrihet, ytringsfrihet, valg av tro, et fritt marked som premierer individets initiativ og så videre (Stray, 2011, s. 32-33). Stray presenterer videre ideologienes hovedtrekk i en tabell. Merk at dette er ideologiene i en teoretisk renskrevet form, og faktiske demokratier i praksis stort sett vil befinne seg mellom disse ytterpunktene (Stray, 2011, s. 55).

Kommunitarisme	Liberalisme
Fellesskapsorientert	Individorientert
Opptatt av forpliktelser	Opptatt av rettigheter
Uklar grense mellom det offentlige og det private	Klar grense mellom det offentlige og det private
Opptatt av moral og dyder	Opptatt av rettigheter og nøytralitet
Felles referanseramme	Pluralitet
Enhet	Mangfold

Tabell 1 (Stray, 2011, s. 33).

Om kommunitaristenes *enhet* i tabellen over betyr et folk som er lik i sine moralske holdninger, har felles referanseramme og prioriterer fellesskapet, kan det være fristende å vurdere om kommunitaristene er kritiske til innvandring – og motsatt for liberalistene. I norsk politikk i dag tenker man tross alt omvendt. Men igjen er ikke den politiske aksent for andre politiske synspunkt enn ideologi i seg selv, og enhver praktisk politisk sak vil måtte kreve en ny tenkt akse. Den politiske aksent omtaler ikke innvandring, men heller borgernes rett til å tenke og mene annerledes på en slik måte at minoriteter blant annet ivaretas i større grad på liberalistisk side. Samtidig er det verdt å nevne seg at liberalismens tankegods strekker seg tilbake til opplysningstidens filosofer (bl.a. John Locke, Immanuel Kant og John Stewart Mill), og selv om kommunitarismen først ble å anse som politisk filosofi på 1970-tallet, trekkes tankegodset gjerne helt tilbake til Aristoteles. Ideologiene er altså eldre enn innvandringen i Norge, og tar dermed ikke hensyn til dette.

2.3 Demokratisk medborgerskap

Det moderne demokratiet, eksemplifisert ved land i Vest-Europa, har de siste tiårene erfart større innvandring enn tidligere som følge av blant annet globalisering og høy levestandard. Som konsekvens har disse samfunnene i større grad blitt flerkulturelle og pluralistiske. Fra et demokratisk standpunkt kan dette anses som en utfordring ettersom demokratiet som et inkluderingssamfunn må inkludere flere. Idealet er tross alt at ulike identiteter, kulturelle og religiøse, med medfølgende verdisyn skal kunne sameksistere uten marginalisering. Demokratiets kontinuerlige skapelse, eller opprettholdelse, forutsetter flest mulig borgers

demokratiske deltagelse. Som følge av dette har begrepet *demokratisk medborgerskap* opplevd økt oppmerksomhet de siste årene (Stray, 2011, s. 11), blant annet fra EU som jeg tidligere nevnte, og dermed også i Norge gjennom det nye læreplanverket LK20.

Demokratisk medborgerskap er å anse som en politisk identitet hos den enkelte som tilegnes gjennom sosialiseringssprossene i samfunnet. Begrepet *borgerskap* retter seg jo i utgangspunktet mot noe juridisk, og tilhører dermed den liberalistiske siden av den politiske aksens. *Medborgerskap* virker imidlertid å snakke om fellesskapet, noe som forsterkes i det fulle begrepets første ord, *demokratisk*. Det ligger altså en form for aktørskap i begrepet, som indikerer at individet må *handle* for å realisere demokratiet, og ikke bare nyte dets rettslige goder. Begrepet kan altså tolkes som en slags hegeliansk syntese, med den liberalistiske forståelsen av borgerbegrepet som tese, og den kommunitaristiske som antitese. Liberalistiske og kommunitaristiske aspekter ved borgerskapet samles her i det nye begrepet, og som resultat forenes borgernes status og rolle.

Som politisk identitet erverves det demokratiske medborgerskapet (og medfølgende kompetanse) gjennom kunnskap, praksis og erfaring, og har som hensikt å ivareta demokratiets interesser. Denne opparbeidelsen kan ta mange ulike former, hvor alle handler om *læring*. Med dette til grunn anser også Stray opprettholdelsen av demokratiet som et *pedagogisk* anliggende (Stray, 2011, s. 12). Pedagogikkens oppgave og utfordring vil selvsagt variere ut fra hvordan et demokrati er konstruert og hvor velfungerende det er. I Norge mottar nærmest alle utdanning, og demokratiet er å anse som sterkt. Dermed blir den pedagogiske utfordringen for skolen “å finne pragmatiske, konstruktive og fruktbare tilnærminger til hvordan opplæringen, lærestoffet, klasserommet og skolen kan brukes for å styrke den enkelte elevs demokratiske kompetanse” (Stray, 2011, s. 13).

Det demokratiske medborgerskapet vil altså variere ut fra et demokratisk demokratiske logikk. En måte å forstå variasjonen på er å vurdere det over den politiske aksens, fra et *tykt* til et *tynt* demokratisk medborgerskap.

Kommunitarisme	Liberalisme
tykt medborgerskap	tynt medborgerskap
maksimale rettigheter	minimale rettigheter
rettigheter og forpliktelser sidestilt	rettigheter overordnet
individet aktivt	individet passivt
gjensidig avhengighet	individuell uavhengighet
frihet oppnås gjennom tilegnelse av dyder/moral	frihet gjennom å ta egne valg
moral er overordnet	loven er overordnet
ikke skille mellom det private og det offentlige	skille mellom det private og det offentlige
homogenitet	heterogenitet
skolens skal overføre kunnskap og dyd/moral	skolen skal overføre kunnskap

Tabell 2 (Stray, 2011, s. 54)

Denne tabellen er i stor grad lik *tabell 1* men er altså tillagt individets rolle i demokratiet, dets demokratiske medborgerskap som omtaler dets funksjon som opprettholder av demokratiet. I tråd med ideologiene er individet som medborger nærmere tilknyttet fellesskapet og demokratiet i kommunitaristisk ideologi. Merk også at selv om det i utgangspunktet er den liberalistiske ideologien som vektlegger *rettigheter* over *forpliktelser*, er det den kommunitaristiske siden av aksene som har *maksimale rettigheter* for sine medborgere. Rettigheter kan selvsagt bety så mangt, men i dette tilfelle tror jeg det kan være fornuftig å vurdere velferdsstaten som kommunitaristisk. I den norske velferdsstaten betaler arbeidsføre medborgere relativt høy skatt (forpliktelser) og mottar i gjengjeld tilnærmet gratis medisinsk behandling og utdanning (rettigheter). Dermed kan kommunitarismen også vektlegge rettigheter, men det vi kan omtale som *kollektive rettigheter*.

Ettersom det demokratiske medborgerskapet omfatter en demokratisk identitet, forblir også moral overordnet på den kommunitaristiske siden av aksene, hvor medborgerskapet er tykkest. Dette betyr at skolen kan utføre en felles samfunnsoppdragelse av sine blivende medborgere, og dermed overføre moralske samfunnsdefinerte dyder. Med henvisning til norsk politisk debatt kan man også hevde at et ideal i denne ideologien er én felles skole med slike mål. På

liberalistisk side derimot vil dette anses som indoktrinering, og foreldre skal ha retten å sende barna på de skolene de ønsker i et privatisert og pluralistisk skolemarked (Stray, 2011, s. 56). Dette er sentralt for det kommunitaristiske samfunn som vektlegger fellesskapet. Stor moralsk ulikhet truer fellesskapet og gjør demokratiet ustabil. Som følge av dette er det visse moralske holdninger og dyder som alle bør inneha, og skolen kan anses som en naturlig samfunnsinstitusjon for slik opplæring. Hvor ligger så den norske skolen på den politiske akse?

2.4 Skolens rolle i demokratiet

Det norske samfunn er, som de fleste demokratier i vestlig tradisjon, basert på liberale prinsipper. Likevel viser blant annet dugnadsånden og den «velferdsstatsorienterte» skattepolitikken noen kommunitaristiske idealer (Stray, 2011, s. 57). Et annet eksempel kan være det norske skoleverket.

I demokratiet er skolen å anse som en samfunnsinstitusjon, som innebærer at dens rolle i demokratiet er betydelig for samfunnets organisasjon (NOAB, 2021). Etersom skolen er underlagt lover og politiske føringer (iallfall i Norge) er den også et politisk instrument som vil bli påvirket av gjeldende politiske ideologi. I Norge er imidlertid ikke de skolepolitiske svingningene enorme og det er i stor grad enighet om dens politiske oppdrag. Dette er at skolen, i kraft av å være en demokratisk samfunnsinstitusjon, skal sørge for demokratiets videre opprettholdelse og utvikling gjennom demokratisk oppdragelse av nye stemmeberettigede borgere (Stray, 2011, s. 22). Strays bok fra 2011 omtaler skolens oppdrag i tråd med Kunnskapsløftet 2006, men som jeg redegjorde i innledningen om overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (punkt 1.3) beskrives et dannelsesmandat sentralt for skolens samfunnsoppdrag også her. Det nye læreplanverket beskriver et dannelsesideal av moralsk art som er preget av kristen og humanistisk kulturarv, i tillegg til tro på demokratiet og tilhørende menneskerettigheter som blant annet likestilling. At den norske skolen har et slikt dannelsesmandat som del av sitt samfunnsoppdrag innebærer at den ikke kan sies å være fundert på liberalistiske prinsipper alene. Etersom dannelsesmandatet inneholder moralske aspekter i form av verdier eleven skal tilegne seg, viser skolen som demokratiske samfunnsinstitusjonen kommunitaristiske tendenser. I forlengelse av dette kan det samme sies om eleven som medborger i demokratiet. Dette forsterkes ytterligere i at det ikke kun er de demokratiske holdningene som skal tilegnes, men også de av kristen og humanistisk tradisjon. Skolen skal

dermed, til en viss grad, sørge som moralsk enhet i den demokratiske befolkningen – noe som kjennetegner den kommunitaristiske siden av den politiske aksen.

Den norske skolen fungerer dermed ikke kun institusjonalisert kunnskapsøverføring, men har en klar oppdragelsesfunksjon. På generelt grunnlag betyr dette at skolens virkemidler som reglement, lærestoff, undervisningsmetoder og vurderingsformer bidrar til å påvirke elevens atferd i skolen, og dermed også etter uteksaminering (Stray, 2011, s. 21). Spesifikt skal elevenes evne til demokratisk deltagelse formes gjennom tilegnelse av nødvendige ferdigheter og holdninger, som i tur oppfylles demokratiets viktigste forventning av skolen: at den sørger for å videreføre de verdiene samfunnet er bygget på, som sørger for videre opprettholdelse av demokratiet (Stray, 2011, s. 74). Ergo skal den norske skolen *demokratisere* sine elever.

Hensikten med en slik moralsk verdioverføring er imidlertid ikke demokratisering alene. Skolens mål og samfunnsoppdrag er forankret i opplæringsloven og det gjeldende læreplanverket (se punkt 1.3), hvor dannelsesmandatet knyttes til demokratiet, arbeidslivet og den enkeltes liv. Altså skal samfunnet, nærmiljøet og individet selv nyte godene av verdiene ervervet i skolegangen (Stray, 2011, s. 74).

Med dette kan vi si at skolen har to opplærende funksjoner. For det første skal den gi eleven kunnskaper og kognitive redskaper som gir eleven mulighet til å utvikles og på sikt kan påvirke sitt eget liv. Dette er en åpenbar liberalistisk dimensjon i hvordan individet står i sentrum. Den andre opplærende funksjonen er på sin side fellesskapsorientert. Elevene skal bli aktuelle kandidater for yrkeslivet og habile demokratiske medborgere gjennom nødvendige ferdigheter og holdninger. Dette preges i større grad av en kommunitaristisk dimensjon. Summert er skolens samfunnsoppdrag å gi de nødvendige redskapene for å skape seg et meningsfullt liv, sørge for at yrkeslivet har nødvendig kompetanse, samt sørge for at de demokratiske påvirkningskanalene benyttes av samfunnets borgere. Dette kan forstås som demokratiet på mikro-, meso- og makroplan. For å ivareta demokratiets opprettholdelse bidrar skolen i at fellesskapet skal fungere på alle plan. På denne måten tar skolen del i demokratiets sameksistensprosjekt (Stray, 2011, s. 75). Skolen skal altså ikke kun reprodusere demokratiet, men tjene individet og fellesskapet i tillegg. Dette omfattende oppdraget blir i praksis gjennomført i klasserommet representert ved lærerens tolkning av læreplanverket og de fagspesifikke læreplanene, hvor blant annet fagets formål, hovedområder og kompetansemål presiseres (Stray, 2011, s. 114).

Læreplanen i religion og etikk vurderes i diskusjonskapittelet, men før jeg forlater Stray vil jeg kort gjennomgå hovedtrekkene i hennes pedagogiske teori om demokratiopplæring.

Det demokratiske medborgerskapet er nå representert i læreplanverket, og ettersom begrepet kan beskrives som tverrpolitisk/tverrideologisk i kraft av å ivareta både liberalistiske og kommunitaristiske idealer, må undervisningen i skolen forholde seg til både status- og rolledimensjonen i demokratisk opplæring. Gjennom dette argumenterer Stray for at det ikke er tilstrekkelig å simpelthen undervise elevene *om* demokratiet – de må også *erfare* det. Hennes løsning er å undervise elevene *om, for og gjennom* demokrati (Stray, 2011, s. 107).

Å lære *om* demokratiet kan anses som tradisjonell undervisning, hvor elevene skal bli kjent med demokratiet som konsept. Stray relaterer denne kunnskapen til statusdimensjonen, og de to første fortolkningsdimensjonene av demokratiet (demokrati som styreform med folkestyre og demokrati som rettsstat). Å lære *for og gjennom* retter seg mot rolledimensjonen, og de to siste fortolkningsdimensjonene (demokratiet som aktiv deltagelse og demokratiet som felles verdigrunnlag). Å lære *for* omhandler de ferdighetene og verdiene som elevene skal erverve gjennom skolegangen. Relatert til demokrati kan dette omfatte kritisk tenkning, menneskeverd, likestilling osv. Å lære *gjennom* handler om aktiv demokratisk øvelse, og kan omfatte diskusjoner, kritiske vurderinger og lignende av enten faglige spørsmål eller på et metanivå om hvordan klassen som demokrati fungerer. Med disse tre aspektene representert lærer og erfarer eleven hvilke rettigheter og forpliktelser det har som demokratisk medborger (Stray, 2011, s. 107). Alle nivåene er viktige, men Stray skriver også at det er de to siste fortolkningsdimensjonene av demokratiet som bør vektlegges i skolen, ettersom elevenes demokratiske *identitet* utvikles gjennom *demokratisk deltagelse* (Stray, 2011, s. 27-8). Å lære *gjennom* demokrati er altså sentralt ifølge Stray.

Strays bidrag for dette teorikapittelet har omfattet redegjørelse av demokratiet gjennom fire tolkningsdimensjoner, de ideologiske motpolene kommunitarisme og liberalisme, borgernes status og rolle, skolens funksjon i demokratiet og til slutt opplæring om, for og gjennom demokratiet – som en pedagogisk anbefaling. Dette har vært omfattende, men i tråd med oppgavens hensikt mener jeg det er fornuftig å ha en grundig forståelse av demokratiets forståelse, og derigjennom skolens demokratiske rolle. Det følgende bidraget retter i større grad mot uenighetene i demokratiet, og hvordan disse kan løses.

2.5 Mouffes teori om politisk fellesskap

Chantal Mouffe er en belgisk politisk teoretiker, spesielt kjent for hennes kritikk av deliberativt demokrati, og derigjennom hennes løsning *agonistisk pluralisme*. For å forstå Mouffes begrep er det også viktig å forstå hennes kritikk av det moderne vestlige demokratiet, som hun mener har blitt avdemokratisert. Avdemokratiseringen har tre kjerneårsaker.

Den første kjerneårsaken er at kapitalismens makt har økt. Som følge av økende markedsretting nyter de med høy økonomisk kapital en større andel innflytelse og frihet enn de med mindre kapital. Borgerne med svakere økonomi tvinges inn i et handlingsmønster som er mindre reflekterende og i større grad impulsivt og egoistisk. Iversen eksemplifiserer dette med at en borger som er opptatt av miljøet vil oppleve det som psykologisk lettere å stemme på politiske partier med ønske om å øke avgiftene på drivstoff, heller enn å konsekvent selv måtte velge det dyreste, mest miljøvennlige alternativet (Iversen, 2014, s. 146). Økende markedsretting kan altså føre til at motivasjonen bak våre handlinger i større grad preges av økonomiske hensyn heller enn øvrige hensyn, som moralske og verdibaserte.

Den andre kjerneårsaken til avdemokratisering er det Mouffe kaller «ekspertstyre» eller «byråkratvelde», som viser til hvordan en rekke avgjørelser gjøres i statens etats- og departementsnivå, på bakgrunn av juridiske- heller enn demokratiske modeller. Avgjørelser som kunne vært håndtert demokratisk på grasrotnivå altså heller håndteres rettslig på statlig nivå. Mouffe er ikke nødvendigvis motstander av den sterke staten, men mener staten skal sørge for å gi borgerne makt, og ikke resultere i avmakt eller makt over sine borgere (Iversen, 2014, s. 146). Det Mouffe virker å kritisere er hva vi kan kalle en effektivisering av demokratiet, som kanskje kan sies å ligge som en naturlig utvikling for det representative demokratiet hvor borgerne skal slippe å ta stilling til enhver politisk avgjørelse. Det er uklart om Mouffe egentlig søker et mer direkte demokrati, men hun ønsker iallfall økt medbestemmelse til borgerne. Kanskje kan det sies slik at rolledimensjonen i medborgerbegrepet har blitt svakere etter hennes analyse, noe hun anser for å være en bjørnetjeneste overfor demokratiet.

Den tredje kjerneårsaken til avdemokratisering er høyredreining av de store sosialdemokratiske partiene, som har blitt likere sine borgerlige motstandere og dermed i mindre grad kapitalismekritiske. Mouffe beskriver en utvikling hvor de største partiene på hver sin side av

midtstreken i den politiske aksen blir stadig likere, som betyr at mange politiske spørsmål i mindre grad diskuteres, som igjen medfører «en opplevelse av maktesløshet blant marginaliserte grupper» (Iversen, 2014, s. 148). En konsekvens av denne utviklingen er at den tradisjonelle politiske aksen mister sin verdi og erstattes med andre skillelinjer, som folket mot eliten, etnisitet mot etnisitet, religion mot religion. Slike skillelinjer er apolitiske, og ikke i demokratiets interesse ifølge Mouffe (Iversen, 2014, s. 148).

Denne “avdemokratiseringen”, eller teknokratiseringen (*ekspertvelde*, NOAB 2021b, her representert ved statlige byråkrater og storkapitalens eiere) som finner sted gjennom disse tre kjerneårsakene, kjennetegnes ved at en rekke politiske spørsmål og maktkamper fjernes fra (det demokratiske) bordet og en tilsynelatende enighet oppstår i demokratiet hva disse spørsmålene angår. Ettersom demokratiet er et politisk fellesskap med mange ulike samfunnsperspektiver, er det mistenkelig dersom uenighet ikke oppstår, og det kan være en indikasjon på “at deler av befolkningen ikke kan eller vil bidra i demokratiske prosesser” (Iversen, 2014, s. 145-6). At demokratiets medborgere ikke deltar i disse, er ikke i demokratiets interesse. For Mouffe er konflikt og interessemotsetninger uunnngåelige og et sunnhetstegn for demokratiet, men de må gjøres konstruktive, hvilket innebærer at apolitiske skillelinjer kan forverre situasjonen ytterligere.

For å forklare konsekvensene av denne utviklingen og gi et alternativ, skiller Mouffe mellom *agonister* og *antagonister*. Disse greske begrepene benyttes i en rekke vitenskaper, men betegner her politiske *motstandere* og *-fiender*. Agonister er medborgere vi er politisk uenige med, men vi møter dem med likeverd og respekt som felles demokratiske medborgere og meddebattanter. Antagonister derimot anser vi som grunnleggende annerledes, relasjonen er i høyeste grad negativ og disse menneskene må bekjempes med alle midler (Iversen, 2014, s. 147). Sett i lys av apolitiske skillelinjer er ikke den politiske aksen viktig dersom kapitalen «styrer verden». Da er det folket mot eliten, og tanker om en marxistisk revolusjon kan oppstå. Når Høyre og Arbeiderpartiet i stor grad er enige om innvandringspolitikk og kritiske borgere ikke føler de demokratiske påvirkningskanalene omfavner deres interesser, kan etnisitet mot etnisitet (eller religion mot religion) bli en aktuell skillelinje – og i ytterste konsekvens føre til oppblomstring av konspirasjonsteorier som Eurabia-teorien, og at enkelte, som Breivik og Manshaus, tar i bruk terrorisme som ikke-demokratisk virkemiddel.

Felles for de apolitiske skillelinjene, som kan oppstå som følge av avdemokratiseringen, er at de er bedre egnet for et antagonistisk samfunn enn et agonistisk et. Fiender skapes og opprettholdes gjennom en «oss og dem»-retorikk. Det som definerer et «oss og dem» er meningskonsensus innad i motstående sosiale grupperinger. Altså oppstår en form for identifisering på bakgrunn av slik konsensus. Når markeds- og byråkratkreftene skaper tilsynelatende konsensus og sentrumspolitikken preges av det samme, kommer dette i veien for en sunn, demokratisk prosess. Den politiske aksens mister sin verdi, politisk motstand markeres ved andre arenaer og uenigheter i samfunnet fremstår oftere som antagonismer fremfor agonismer (Iversen, 2014, s. 149). I forlengelse av dette mener Mouffe at gode politiske diskusjoner bør struktureres rundt politiske begreper som «høyre» og «venstre», heller enn apolitiske moralske begreper som «rett» og «galt». De moralske begrepene er absolutter som er sterkt tilknyttet individets identitet, og dermed også fungerer som markører for «oss og dem». Dette eksemplifiserer Iversen ved å skille mellom politiske begrunnelser på strukturelt- og moralsk nivå, hvor den første omhandler å forklare politiske problemer ved å kritisere samfunnsforhold, og den andre påpeker personlige egenskaper hos de rammet av det politiske problemet (Iversen, 2014, s. 152-3). Et aktuelt eksempel på dette er flere lokale utbrudd i innvandringstette bydeler i Oslo under Covid-19-pandemien. En strukturell forklaring kan være at myndighetene ikke har vært gode nok til å tilby folkeopplysning om situasjonen på flere av språkene som benyttes i hovedstaden. En moralsk forklaring kan være at «innvandrere bryr seg ikke», som tenkelig kan leses i et kommentarfelt under en slik avisnyhet.

Mouffes samfunnsdiagnose er at visse elementer av samfunnsutviklingen avdemokratiserer samfunnet og gjør det mer antagonistisk. Den politiske aksens avtagende relevans muliggjør i større grad moralsk identifisering, hvor politisk uenighet kan anses som truende for status quo, og ikke-demokratiske påvirkningsmidler, som terrorisme, i verste fall kan bli mer aktuelle. På bakgrunn av dette ønsker Mouffe å snu utviklingen, og taler for en *radikal demokratisering* av politikken, ved å utvide den politiske dagsorden slik at den angår flere sider av borgernes liv (Iversen, 2014, s. 147). Radikal demokratisering svarer til den avdemokratiserende utviklingen, og kan anses som Mouffes første forslag for å sikre et sterkt demokrati.

Mouffes andre forslag retter seg i større grad mot det antagonistiske debattklima som oppstår som resultat av avdemokratiseringen. Hun taler for en annen type politisk fellesskap hun kaller *agonistisk pluralisme*. I tråd med ordenes betydning innebærer dette et fellesskap av meningsmangfold og meningsmotstandere. Hennes forståelse av agonisme er altså normativ,

hvor politiske motstandere bør anses som kolleger, men konsensus ikke nødvendigvis er et mål. Uenighet er et politisk sunnhetstegn for Mouffe ettersom borgere fra ulike samfunnslag og bakgrunner vil ha ulike meninger og interesser for politikken. Det er altså selve uenigheten som muliggjør hennes agonistiske pluralisme, men utfordringen er å kanalisere denne uenigheten i konstruktive demokratiske avgjørelser (Iversen, 2014, s. 148). For det første må man arbeide politisk over den politiske aksene for å unngå apolitiske skillelinjer som i større grad maner opp til motstående antagonistiske fellesskap og gruppetenkning. Dette betyr ikke nødvendigvis at den politiske aksene alene sikrer agonistisk pluralisme. Man kan fremdeles tenke «oss på venstre siden» eller «oss på høyre-siden», og behandle hverandre som fiender. I så fall vil det politiske flertallet vinne, uten at noen blir noe klokere. Med aksene til grunn må de politiske uenighetene behandles konstruktivt, og samhandlingen og løsningene som følger sikrer den agonistiske pluralismen. Dette kan eksemplifiseres gjennom Mouffes kritikk av Habermas.

Hovedtrekkene i Habermas' deliberative demokrati ble forklart under Strays tredje fortolkningsdimensjon av demokratiet (punkt 2.1). Både Mouffe og Habermas ønsker seg en radikal demokratisering, og begge tar med det et skritt bort fra det representative demokratiet. En demokratisering må her forstås som at flere saker diskuteres av offentligheten. Habermas ønsker seg en diskusjon hvor kun det beste og mest rasjonelle argument vil seire, og alle deltakere vil enes om dette i konsensus. Ettersom argumenter alene skal vinne den politiske diskusjonen er maktforhold mellom deltakerne irrelevante. For Mouffe fremstår dette som normativ idealisme, og hun vil påstå at den politiske samtalen nettopp preges av ulike standpunkter som preges av ens samfunnsposisjon og dermed grad av makt. I tillegg til å velge en deskriptiv tilnærming i møte med Habermas' normative, er Mouffe uenig om målet for den politiske samtalen. Konsensus er ikke et mål i seg selv, og det sentrale for henne blir at deltakerne opplever et politisk fellesskap, en agonistisk pluralisme, i kraft av å være medforfattere og *medborgere* av samfunnets lover. Opplevelsen av demokratiet gjennom deltagelse opprettholder den agonistiske pluralismen, likeverd og respekt mellom deltagerne, og sterkere binding til de demokratiske resultatene som følge av diskusjonen (Iversen, 2014, s. 151).

Om politikken som gjennomføres er mer preget av kommunitaristisk eller liberalistisk ideologi er altså irrelevant for Mouffe her. Heller ikke det endelige konsensuset i en politisk drakamp er relevant. Det er den demokratiske prosessen, utført på en respektfull måte og uten moralsk argumentasjon eller andre former for identifiseringer, som sikrer demokratiet. Dette

understreker også hennes syn på borgeren. Denne forståelsen av en respektfull borger med et tydelig aktørskap virker å være nært beslektet med det *demokratiske medborgerskapet*, beskrevet ved Stray.

Før jeg oppsummerer denne delen av kapittelet vil jeg kort gjengi Iversens primære kritikk av Mouffe, som angår moralsk argumentasjon. Iversens påstand er at et hvert menneske har moralske overbevisninger, og at borgere derfor *bør* være motivert av disse meningene, noe som innebærer at de også mener deres standpunkt er bedre enn motstanderens (Iversen, 2014, s. 154). Mange meninger er moralsk betinget, og han foreslår at borgere kan argumentere for *gode* heller enn *våre* verdier. På denne måten kan politiske diskusjoner omfatte moralsk innhold samtidig som de bidrar til motvirkning av gruppetenkning, identifisering og «innholdstom verdiretorikk» (Iversen, 2014, s. 155-6).

Å diskutere verdier kan være verdifullt og lærerikt, og Iversens bidrag om å argumentere for *gode* heller enn *våre* verdier virker fornuftig, men jeg er ikke sikker på at det finnes et skille mellom disse to når vi omtaler konservativt, religiøst tankegods. Jeg tror også Iversen har misforstått Mouffe. Slik jeg forstår henne er det mulig å diskutere om noe er “rett” eller “galt”, men den politiske argumentasjonen bør holdes på et strukturelt nivå slik at argumentasjonen forblir objektiv og ikke subjektiv. Ergo kan vi diskutere abort, klimaet og økonomisk omfordelingspolitikk ut fra moralsk overbevisning. Høflig meningsmangfold er tross alt kjepphesten hennes. Poenget er at påstander som “det er galt/ondskap å ta abort etter uke 18” er moralske, skaper moralsk splid, og dermed er bedre egnet for antagonistisk- heller enn agonistisk pluralisme. Man bør ifølge Mouffe legge seg på strukturelle argumenter: “Innen uke 18 i svangerskapet har fosteret utviklet store deler av hjernen og sanseapparatet, og som følge av dette bør fosteret defineres som et menneske og tildeles rettsvern”. Begge disse tenkte argumentene kan gjøres på bakgrunn av moralsk overbevisning, men det første preges av moralsk argumentasjon, mens det andre er mer strukturelt og objektivt, og åpner for en diskusjon om hvor grensen bør gå, og hva som definerer et menneske. Jeg er likevel enig i Iversens grunnleggende kritikk: politiske standpunkter baseres ikke kun på logikk (slik blant annet Habermas legger opp til), men også på moralske meninger. Men det virker ikke som Mouffe egentlig har et problem med dette.

Mouffes bidrag for dette teorikapittelet har omfattet en samfunnsdiagnose om avdemokratisering som følge av tre hovedårsaker: 1) økt markedsretting som kan påvirke oss

til å ta valg av økonomiske-, heller enn moralske hensyn, 2) en rekke politiske avgjørelser er flyttet fra grasrota til statsapparatet, og behandles derfor juridisk heller enn demokratisk, og 3) høyredreining av de store sosialdemokratiske partiene har ført til politisk konsensus i en rekke saker. Som resultat mister den politiske aksens relevans, og skillelinjer som er mer egnet for antagonistiske samfunn oppstår – i tillegg til medfølgende retorikk. Både disse skillelinjene og «oss og dem»-retorikken er problematisk for den politiske diskusjonen og demokratiet. Mouffes løsning er todelt: for det første foreslår hun radikal demokratisering som innebærer at flere politiske saker som angår folks liv må diskuteres. Demokratiet har blitt *for* representativt. For det andre ønsker hun agonistisk pluralisme. Vi må anse hverandre som medborgere og meningsmotstandere som vi behandler med respekt, og samarbeider med for å oppnå demokratiske resultater. Det neste og siste bidraget i kapittelet omhandler en pedagogisk tilnærming til elever, men vil også bli behandlet som en demokratiteori – i forlengelse av Strays og Mouffes bidrag.

2.6 Mattssons empatiske nysgjerrighet

Denne siste delen av teorigapittelet ser nærmere på artikkelen “*Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet*” av Christer Mattsson. Mattsson er lærer og ekstremismeforsker ved universitetet i Gøteborg, og hans artikkel og begrepet *empatisk nysgjerrighet* kan i første omgang beskrives som en pedagogisk tilnærming til ekstremistiske elevutsagn i klasserommet. Men som vi skal se utgjør artikkelen også et teoretisk rammeverk for denne tilnærmingen.

For å definere første del av begrepet, *empati*, viser Mattsson til psykolog og professor i nevrovitenskap, Tania Singer. Hun har forsket på hjernens reaksjoner når den utsettes for situasjon som forventes å fremkalle empati, og beskriver ut fra dette tre hovedkategorier av empati. Den Mattsson tar utgangspunkt i beskrives som når en person fylles med medfølelse i møte med et medmenneskes fortelling – å forstå andres følelsesliv. *Empatisk nysgjerrighet* innebærer altså *søken etter forståelse* av andre, og Mattsson forsøker å undersøke denne formen for empati fra lærerens profesjon (Mattsson, 2019, s. 25). Som pedagogisk tilnærming er det å lære noen å kjenne en tidkrevende prosess, men det egentlige målet er å lære eleven seg selv å kjenne (Mattsson, 2019, s. 28).

Det ligger to sosialpsykologiske premisser til grunn for teorien om empatisk nysgjerrighet.

For det første forstås *handling* og handlingens *mening* som *situert*. Med situert menes her at handlingen og dens mening er *sosialt betinget* og dermed *kontekstavhengig*. Den sosiale konteksten varierer ut fra hvilke mennesker konteksten omfatter, ettersom disse menneskenes sosiale bakgrunn vil påvirke den aktuelle kontekstens dynamikk gjennom hvordan disse tenker og handler i konteksten, som i tur vil påvirke de erfaringene og øvrige konsekvensene som oppstår i den situerte situasjonen. Hvordan vi handler vil altså variere ut fra hvem vi er sammen med. Hva handlingens mening angår viser Mattson til sosiolog Herbert Blumers teori om symbolsk interaksjonisme. Blumer mente individet handler mot andre subjekter, ut fra hvordan subjektene er i stand til å skape mening hos den handlende. Meningen skapes gjennom repetitive sosiale interaksjoner, som befinner seg i kontinuerlige forandringsprosesser, gjennom stadig pågående omtolkninger (Mattson, 2019, s. 26). I denne forståelsen er altså en handlings mening ikke noe som ligger hos den handlende, men i den sosiale sammenhengen. Videre forstår vi en handlings mening ut fra hvordan den handlende har handlet tidligere, men ettersom dette hele tiden vurderes opp mot nye handlinger kan meningsinnholdet forandre seg gjennom nye situerte situasjoner.

For det andre forstås det nyfødte barnet som et *tabula rasa*. Mattsson viser til filosof George Herbert Mead, som (i likhet med John Locke og Aristoteles) mente at individets identitet ikke var medfødt. Ifølge Mead ble barnet trinnvis bevisstgjort sin egen eksistens gjennom sine sosiale interaksjoner. Bevisstheten utvikles ved at barnet tilegner seg omgivelsenes språk og normer, som barnet deretter tar med seg inn i nye situerte sammenhenger. I nye sosiale kontekster vil barnet enten møte språk og verdier nærliggende tidligere erfaringer, eller så vil det møte mer ukjent språk og verdier. Mead systematiserer dette gjennom et dualistisk syn på barnets bevissthet, og skiller mellom dets *jeg* og dets *meg*. Jeg'et kan forstås som hvem barnet til enhver tid *er*, noe som blir til på bakgrunn av det språket og de verdiene barnet har erfart og reflektert over. Meg'et kan forstås som den reflekterende delen av bevisstheten som kan tilegne seg erfart språk og verdier gjennom refleksjoner, og dermed forandre jeg'et. For å eksemplifisere kan vi tenke oss at et spebarns første språklige ytring er ordet «mamma». Ifølge Mead har barnet hørt dette ordet i sitt miljø, og etter å ha blitt prosessert i bevissthetens meg ytrer jeg'et ordet. Videre kan vi tenke oss at ytringen (stimuli) vil medføre reaksjoner og endret atferd i barnets omgivelser (respons). Kanskje barnets mor blir henrykt over at barnet nettopp har sagt sitt første ord. Ifølge Mead vil ytringens reaksjoner medføre en refleksjon hos barnets meg, som forsøker å skape mening mellom stimuli og respons (Mattsson, 2019, s. 26). Først forstår bevisstheten kanskje dette bare som en trigger for smil og skryt fra foreldre, men etter

nye reaksjoner og flere refleksjoner skifter ordet mening og blir til slutt en betegnelse på barnets mor. På denne måten «tester» barnet ut språk og verdier gjennom jeg'ets handlinger i nærmiljøet, og responsen barnet mottar fører til refleksjoner i meg'et, som påvirker fremtidens jeg.

I den forståelsen Mattsson legger til grunn er altså et barns ytringer basert på språklige og moralske elementer barnet har opparbeidet seg til det øyeblikket ytringer tar sted. Videre er handlingen og dens mening situert, og den aktuelle konteksten kan enten ligge nært eller fjernt fra barnets eksisterende bevissthetserfaringer. Dermed kan man tenke seg at dersom kontekstens språk og verdier er nærliggende tidligere erfaringer, vil det eksisterende jeg'et i større grad bekreftes av meg'et, enn om kontekstens språk og verdier ligger fjernt fra jeg'ets. Dette siste kan kreve en mer omfattende og tidkrevende refleksjon fra meg'et for å forstå reaksjonene på de handlingene som oppstod.

2.6.1 Empatisk nysgjerrighet som pedagogisk metode

For å demonstrere empatisk nysgjerrighet som en pedagogisk tilnærming i møte med ekstremistiske elevutsagn, gir Mattsson en anekdote om eleven Kevin, som i en time om holocaust plutselig reiser seg og roper ut et homofobisk utsagn. Utsagnet er problematisk både fordi det kan oppleves som krenkende for noen i klasserommet, og fordi den posisjonen eleven har markert kan vanskeliggjøre hans eget sosiale liv. Med henvisning til Mead og det andre sosiopsykologiske premisset kan vi anta at elevens oppvekstmiljø har vært preget av verdier og språk som kan karakteriseres som homofobt. Uten å oppgi elevens alder skriver også Mattsson eksplisitt at dette ikke elevens første møte med samfunnet, som sannsynliggjør elevens kjennskap til differansen mellom hans tilegnede språk og verdier, og det som aksepteres i samfunnet – representert ved klasserommet. Ergo vet eleven at dette trigger en viss respons hos lærer og medelever (Mattsson, 2019, s. 27).

Kognitivt sett er det ikke noe galt med eleven, dog han har en bristende impuls kontroll, noe som skyldes at språket og verdiene jeg'et hans innehar står i større kontrast til samfunnsnormene enn andre barns språk og verdier. Om læreren simpelthen ønsker å utvikle impuls kontrollen kan vedkommende si noe sånt som «Kevin, slik snakker vi ikke i dette klasserommet!». Men dette er ikke et godt mål ettersom meningene forblir de samme, eleven kan fortsette å krenke andre og fortsette å ødelegge for sitt eget sosiale liv. På grunn av dette er denne responsen fra læreren uheldig ifølge Mattsson, da slik irettesetting hovedsakelig retter

seg mot elevens *jeg* og det språk og de verdier som preger det. Dermed er den en risiko for at læreren fremkaller forsvarsmekanismer hos eleven, som blokkerer *meg'et* og forhindrer utvikling. Eleven kan altså rette sitt fokus mot urettferdigheten i situasjonen hvor kun politisk korrekte utsagn tillates i klasserommet. Da er det stor risiko for at *meg'et* bekrefter og styrker det eksisterende språket og verdiene hos eleven, og at eleven i verste fall distanserer seg ytterligere fra samfunnets normer. Mattsson omformulerer også dette ved å si at selv om eleven utviklet denne typen språk og verdien i oppvekstmiljøet, er det først i møte med skolen og samfunnet at eleven faktisk blir homofob. Så selv om læreren har gode hensikter, kan hans ord virker mot sin hensikt (Mattsson, 2019, s. 28).

Elevens *jeg* er problematisk fordi det kan skade både eleven selv og andre i samfunnet, og den tenkte responsen fra læreren må i beste tilfelle anses som en midlertidig løsning. Mattssons alternativ, empatisk nysgjerrighet, kan forstås i fire trinn:

Første trinn er en alternativ respons i den situerte situasjonen. Mattsson tar det for gitt at når eleven er opprørt er det vanskelig å bli kjent med behovene. Derfor er første steg å roe ned situasjonen i øyeblikket, og sikre en mulighet for å bli kjent med eleven på et senere tidspunkt.

Shit Kevin, va arg du blev nu. Det måste ju vara jättejobbigt för dig att bli så där arg. Tror du att du kan lugna dig lite s`snackar vi inte om detta just nu. Jag vill ju inte att du ska vara arg och tycka att det är jobbigt på mina lektioner. Tror du vi kan snacka tre minuter efter lektionen? (Mattsson, 2019, s. 29).

Uten å egentlig kjenne elevens behov forsøker læreren her å vise empati og forståelse for elevens utbrudd ved å unngå bruk av *beordrende kommunikasjon*. Dette er mitt eget begrep etter min lesning av Mattsson, og betegner kommunikasjon fra læreren som forteller hva eleven skal eller ikke skal gjøre. Altså som i første eksempel, hvor læreren forteller eleven at han ikke kan prata sånn i klasserommet.

Andre trinn kan forstås som en utsettelse av den egentlige samtalen. Hensikten med dette er å gi eleven noe å reflektere over, og gi *meg'et* tid nok til å utføre disse refleksjonene. Samtalen er kort og fortsetter samme tilnærming som i første trinn, med empati (forståelse) og fravær av *beordrende kommunikasjon*. Etersom det i dette trinnet kun er læreren og eleven som snakker får vi en ny situert samtale, og ved å unngå *beordrende kommunikasjon* unngår læren også å innta den avvisende lærerrollen Kevin tilsynelatende er vant til, og forventer (Mattsson, 2019, s. 29). Læreren spør eleven om de kan avtale en tid neste uke, og ber eleven tenke over hvorfor

han blir så sint når han snakker om homofili. Dermed får Kevin anledning til å formulere sine tanker og i forlengelse av dette nyansere sine opplevelser av andres oppfatninger av ham.

Tredje trinn er den avtalte samtalen. Her får eleven anledning til å uttrykke sine meninger, som Mattsson påpeker stort sett fører til at eleven både beskriver sine meninger rundt den aktuelle kontroversen, og gir uttrykk for sin frustrasjon rundt miljøets reaksjoner på hans språk og verdier (Mattsson, 2019, s. 29). Strategien læreren bør legge seg på her er ifølge Mattsson å bekrefte elevens rett på følelser uten å si seg enig eller uenig i de moralske ytringene - og dermed videreføre det empatiske aspektet av empatisk nysgjerrighet. Da vet eleven at læreren kjenner til hans følelser og ikke er likegyldig til disse. I denne samtalen understreker også læreren at eleven framover ikke skal føle at han må forsvare seg og sine synspunkter gjennom retoriske angrep, at læreren vil la ham framføre de synspunktene han måtte ha, men samtidig som han ber eleven om å unngå å formulere disse som et angrep. I tillegg ber læreren om en ny samtale hvor de diskuterer homoseksualitet mer eksplisitt, slik at eleven får anledning til å reflektere over meningene bak budskapet hans (Mattsson, 2019, s. 30).

Fjerde trinn er den oppfølgende samtalen, og eventuelt flere om det skulle være nødvendig. En sentral del av budskapet i Kevins opprinnelige utbrudd i klasserommet var at homofili ikke var naturlig. Denne tråden plukker læreren her opp, men fremfor å si hva som er rett og ikke, sier læreren hva han selv tenker om forholdet mellom natur og kultur. Budskapet er enkelt og greit at homofili finnes i naturen, men at ulike kulturer håndterer dette ulikt. Deretter understreker han igjen viktigheten av at Kevin får uttale det han mener er viktig uten å føle seg forminskert på noe vis (Mattsson, 2019, s. 30). Læreren gir altså eleven noe å tenke på, og understreker så at læreren vil stå for sine meninger i klasserommet. Dette krever også å minne eleven på at han har rett på sine egne meninger, og at disse også kan uttrykkes i klasserommet - så lenge intensjonen ikke å krenke noen, som vil si å unngå å formulere meningene som angrep

Mattsson sier selv at homofobi må bekjempes, men at dette ikke må forveksles med det å bekjempe eleven. Dette kan virke selvsagt for lærere, men det er ifølge Mattsson nettopp slik Kevin i dette tilfellet har oppfattet skolens håndtering av ham så langt (Mattsson, 2019, s. 31).. Her trer Mattsson altså inn i Mouffes forståelse agonistiske og antagonistiske fellesskap. Kevin tenker antagonistisk, noe som gjør at han ikke fungerer godt som demokratisk medborger i klasserommet. Dette forholdet mellom Kevin og skolen bør derfor ikke forsterkes, og lærer bør unngå å behandle ham på antagonistisk vis, der Kevin truer undervisningen og de andre

elevenes ære. Når Kevin hysjes eller kjeftes på har han kun valget mellom å tie og å gjøre motstand.

I enkle trekk unngår læreren beordrende kommunikasjon, han viser empati, gir eleven rett til å ha sine synspunkter, sier litt om hva han selv tenker om homofili og ber eleven ikke formulere sine meninger som krenkende ytringer. Gjennom sin tilnærming og oppførsel går læreren frem som et godt eksempel, og modellerer, som Albert Bandura ville kalt det, rolleforståelsen som inngår i et demokratisk medborgerskap. I tillegg anvender læreren god tid mellom samtalene, slik at refleksjon i meg'et har tid til å finne sted. Hensikten er ikke å forandre Kevins mening om homofili, selv om Mattsson personlig helst skulle sett at slike holdninger ikke fantes. Hensikten er for det første å ivareta demokratiet (tredje fortolkningsdimensjon hvor demokratiet som felles verdier her betyr de *minimumsverdiene* som kreves for å samhandle på en respektfull måte). Elevens oppførsel må derfor tilpasses slik at han kan samhandle i klasserommet. Hensikten er for det andre å sikre elevens utvikling, eller hans læringsutbytte. Mattsson ønsker at eleven skal kunne uttrykke seg på den måten eleven selv ønsker (Mattsson, 2019, s. 31). Samlet sett, og i lys av Mouffe, kan vi anse empatisk nysgjerrighet for å være pedagogikk av agonistisk metode.

2.6.2 Empatisk nysgjerrighet som demokratiteori

I anekdoten om Kevin demonstrerer Mattsson hvordan empatisk nysgjerrighet kan brukes i møte med ekstremistiske utsagn, for å sikre interessene til alle i klasserommet. Gjennom håndteringen av Kevin setter læreren en rekke grenser for hva som er tillatt, men i tråd med tilnærmingen, på en empatisk måte. Han skriver at grensene han setter er nødvendige for å beskytte de som deltar i den situerte situasjonen. Altså både Kevin, lærer og medelever. Med dette utkrystalliserer Mattsson tre grenser for ytringer i klasserommet:

1. Det som ikke er forbudt ved lov kan ytres i klasserommet
2. Innen rammen for den første begrensningen kan alt ytres, så lenge hensikten ikke er å krenke noen
3. Det som ytres skal være relevant for timens tema

(Mattsson, 2019, s. 32).

Den tredje grensen bør være opplagt. *Alt* i skolen kan ikke omhandle elevens språk, da de også skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom de ulike fagene. Også den første grensen er det lett å si seg enig med. Klasserommet som offentlig arena er en representant

for storsamfunnet, og lovene utgjør grunnlaget for demokratiets grenser. Mattsson påpeker at enkelte uttalelser, som hat og ærekrenkelse, bør anmeldes til politiet, men man må ta hensyn til at elevene vet dette. I norsk kontekst tillater ikke straffeloven hatefulle eller diskriminerende ytringer av minoriteter, deriblant på bakgrunn av legning. Her må det naturligvis utvises skjønn, og skolen bør kanskje strekke seg langt før eventuelle anmeldelser. I Mattssons forståelse er tross alt Kevins utsagn problematisk fordi det kan oppleves som krenkende, og fordi det kan skade hans sosiale status. Forståelsen er utilitaristisk i hvordan alle involverte har lik verdi, og målet er å skåne samtlige.

Den andre grensen er beslektet med den første, og kan anses som kjernen i artikkelen. Skolen *er* samfunnet samtidig som den skal forberede elevene på samfunnet, noe som innebærer demokratiske normgrenser i fellesskapet. Dette innebærer blant annet å sørge for at elevene tåler uenighet og utvikle deres bruk av fredelige midler for å oppnå kompromisser, som jo innebærer å unngå nedverdiggende karakteristikk. Mattsson skriver også at for å oppnå et åpent, kritisk og inkluderende sosialt miljø, må læreren heller søke mot å utvikle *meg'et* heller enn *jeg'et* hos eleven. Dette er tidkrevende, men en sentral del av skolens demokratiserende oppdrag (Mattsson, 2019, s. 32). Dersom læreren kun tar seg tiden til å avslå elevens utsagn og ta avstand fra det settes en grense som beskytter de i rommet som kan ha blitt krenket, men dersom læreren tar seg tiden til en empatisk tilnærming kan også grensen bli empatisk, og dermed ivareta både eleven som ytrer utsagnet og de øvrige til stede. Samtidig vil dette gi eleven som ytret en mulighet til å delta i demokratiet, og handlingsmulighetene er ikke enten å tie eller å protestere.

I lys av Mouffes agonistiske pluralisme må dette forstås som forskjellen mellom moralske- og strukturelle argumenter. De moralske ble kjennetegnet av «oss og dem»-retorikk og kunne fungere som nedsettende på personlige karakteristikk. Samtidig argumenterte Iversen for at det var viktig å diskutere *om* moral. Dette virker også å være målet i anekdoten om Kevin. Eleven gis tross alt retten til å ha sine meninger, men bes om å ytre disse på en saklig måte, og ikke som et angrep. Dermed kan eleven tre ut av en antagonistisk holdning og inntre i en agonistisk pluralisme som hverken skader Kevins sosiale status eller andres ære.

De tre grensen over tjener fellesskapet, og rammer inn de sosiale aspektene ved empatisk nysgjerrighet. Men som lærer er Mattsson også opptatt av elevens utvikling, så de psykologiske aspektene er også viktige. Alle har opplevd å si noe dumt i kampens hete ved en provokasjon, og at det kan være vanskelig å være ydmyk og be om unnskyldning. Mattsson mener at dersom

man ikke klarer dette “øker sannsynligheten for at handlingen veves sammen med identiteten” (Mattsson, 2019, s. 33). Identitet i denne forståelsen er ikke noe som kommer fra individet selv, og det individet sier er ikke nødvendigvis dets identitet. Identiteten er noe som finnes mellom en handlende aktør og dets omgivelser. Individet blir da seg selv når det sier noe og miljøet trekker sine konklusjoner og vedtar sin dom. I forlengelse av dette angir Mattsson tre hovedfunksjoner ved skolen som hans empatiske nysgjerrighet kan bidra til:

1. Hjelp eleven å forstå seg selv
2. Oppmuntre eleven til å utvikle en kompleks forståelse av verden
3. Støtte elevens evne til å kommunisere på en slik måte at eleven blir forstått slik eleven selv ønsker

(Mattsson, 2019, s. 33).

Disse er selvsagt representert i anekdoten og henger også sammen med de tre empatiske grensene, men punktene hjelper oss å se situasjonen fra elevens side. Elevens egenforståelse og kommunikasjonsferdigheter vil bistå ham i all fremtidig læring. Samtidig er den komplekse forståelsen av verden grunnleggende i strid med «oss og dem»-retorikk og antagonistiske holdninger, og kan følgelig bistå eleven i å utvikle et skarpt refleksjonsapparat og aktivt *meg*.

Mattssons bidrag for dette teorikapitlet har omfattet hans teori om empatiske nysgjerrighet. Han anser barnets språk, verdier og handlinger for å være sosiale konstruksjoner av barnets oppvekstmiljø, og betegner dette som barnets *jeg*. Bevisstheten representert ved *jeg*'et tas inn i situerte sosiale interaksjoner hvor miljøet gir respons på barnets ytringer (stimuli), som medfører *meg*'ets refleksjon mellom stimuli og respons. Basert på hvor fremmed responsen er vil *meg*'et føre til enten en utvikling av bevissthet eller bekreftelse av eksisterende bevissthet. Gjennom anekdoten om Kevin viser Mattsson hvordan man ved konflikt kan forsøke å passere *jeg*'et og snakke til *meg*'et for å oppnå utvikling hos eleven. Han mål med dette er i utgangspunktet ikke konsensus, men agonistisk pluralisme i klasserommet. Gjennom samtalene med eleven viser han også hvordan man som lærer kan sette empatiske grenser, som i stor grad vil si rammene for agonistisk pluralisme. Disse grensene klargjør han også i form av tre regler: alt som ikke er forbudt kan ytres, alt som ikke er ment for å såre noen kan ytres, og det som ytres må være relevant for timens tema. Empatisk nysgjerrighet har også tre hovedfunksjoner rettet mot individet: skal hjelpe eleven å forstå seg selv, oppmuntre eleven til å utvikle en kompleks forståelse av verden, og bistå eleven å uttrykke seg på ønsket måte.

Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgavens utforming. Kapitlet er tredelt hvor jeg innledningsvis forklarer valg av forskningsmetode og design. Deretter redegjør jeg for sentrale aspekter ved datagrunnlaget for denne oppgaven, før jeg avslutningsvis gjennomgår studiens kvalitet og etiske refleksjoner rundt valgene jeg har gjort.

3.1. Metodisk design

For å besvare oppgavens problemstilling har denne oppgaven benyttet seg av to dokumentgrupper som empiri, hvorav begge disse er produsert for andre formål enn forskning. Videre benyttes ingen form for produsert eller generert empiri, som intervjuer eller lignende. På bakgrunn av dette datagrunnlaget kan denne oppgaven beskrives som en *ren dokumentstudie* (Tjora, 2020, s. 182-3).

Metodisk sett har jeg valgt å utføre to *kvalitative innholdsanalyser* av disse dokumentgruppene, og oppgavens analysekapittel utgjøres derfor av to separate analyser. Under arbeidet ble det også klart at mens *trusselvurderingene* som deskriptive dokumenter kunne analyseres og forstås i lys av seg selv, krevde *læreplanen i RE* som et normativt dokument en klar fortolkningsramme. Som følge av dette er de to analysene ulik av art, hvor den første analyseres isolert, mens den andre forstås som *demokratiopplæring*, og kategoriseres som *kunnskaper, ferdigheter/verdier* og *samhandling* – for å kunne leses som opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati. Ettersom den siste analysen leses i forlengelse av teorien, må den også forstås i forlengelse av teorien. Dette kan påvirke funn, men som jeg argumenterer for i analysen virker disse to ulike tilnærmingene til å passe de to ulike dokumentgruppene godt ettersom de er henholdsvis deskriptive og normative. Den første analysen preges lite av teori, men begrepsapparatet fra teorikapitlet inkluderes sporadisk, og funn herfra drøftes i større grad mot teorien i diskusjonskapitlet.

Å kombinere analysene i diskusjonen for å besvare problemstillingen har vært en utfordring. Løsningen har blitt fire seksjoner i dette kapitlet. Først diskuteres sentrale funn fra første analyse opp mot begrepsapparatet fra teorikapitlet, deretter gjøres det samme med sentrale

funn fra andre analyse. Tredje seksjon diskuterer relevante punkter fra *tidligere forskning*, og fjerde besvarer problemstillingen direkte – i lys av de foregående seksjonene.

3.2. Empiriske forskjeller

Oppgavens to analyser undersøker PSTs nasjonale trusselvurderinger 2012-2021 og den nye læreplanen i RE for VG3. Trusselvurderingene kan klassifiseres som *forskningsdokumenter*, ettersom disse er deskriptive rapporter basert på PSTs etterretning. Læreplanen på sin side er å anse som et *politisk dokument* i metodisk teori om dokumentstudier, ettersom dette er et normativt dokument som fungerer som forlengelse av opplæringsloven, og er vedtatt i Stortinget (Tjora, 2020, s. 183).

Trusselvurderingene er PSTs presentasjon av forventet kriminalitetsutvikling til offentligheten. Disse baseres på tidligere informasjon og etterretning, men er *ugraderte* rapporter, som i praksis vil si uten identifiserende eller sensitive detaljer om individene de beskriver. Rapportene er ment for offentligheten, og som jeg skrev i innledningen er det opp til hver enkelt bedrift eller samfunnsinstitusjon å avgjøre om informasjonen rapportene bidrar med, er av relevans for dem. Dette er rapportenes formål. PST gir offentligheten verdifull informasjon om trusselbildet i Norge, slik at berørte virksomheter vet hvilke utfordringer de står overfor i justisfeltet. Spørsmålet for denne oppgaven blir følgelig om disse trusselvurderingene har relevans for skolen. Læreplanen på sin side er forfattet av Kunnskapsdepartementet og er del av læreplanverket LK20, som fungerer i forlengelse av opplæringsloven. Dokumentet sier dermed noe spesifikt om hvordan skolens virke skal regisseres, gjennom sine beskrivelser av hva eleven skal lære i faget.

Funksjonsforskjellene i de to dokumentgruppene har medført forskjellig tilnærming i innholdsanalysene. I begge tilfellene har dokumentenes innhold blitt redusert, kategorisert og kodet, med forsøk på å bevare deres sentrale innhold og mening. Men mens trusselvurderingene har blitt kategorisert ut fra deres innhold av relevans for problemstillingen, har læreplanen blitt kategorisert ut fra kategorier i teorigrunnlaget. Hensikten har vært å kunne beskrive dokumentenes manifesterte innhold på en systematisk og kvalitativ måte, men der den første analysen fokuserer på denotativ mening (overflatebetydning) berører den andre analysen både denotativ og konnotativ mening (latent betydning), ettersom faget tolkes som demokratiopplæring (Lindgren, 2011, s. 269-71). Men som analysen viser er fagets egenart og

3.3 Studiens kvalitet

Oppgaven demonstrerer validitet i sammenheng mellom problemstilling, teoretisk- og empirisk grunnlag. Jeg vil også påstå at det empiriske grunnlaget for oppgaven er omfattende nok til å kunne besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte (Everett & Furseth, 2012, s. 135). Problemstillingen spør hva trusselvurderingene sier om ekstrem islamisme i Norge for en tiårsperiode, og som analysen viser inkluderes alle aspekter av dette slik de er beskrevet, men det er naturligvis ikke slik at alle disse diskuteres videre. Dette skyldes andre del av problemstillingen (hvilken relevans trusselvurderingene har for skolen) som er et komplisert spørsmål å svare på. For å gjøre dette på mest mulig dekkende måte har jeg gjennom oppgaven vurdert LK20s overordnede del, RE-faget (og opplæringsloven disse forholder seg til), tidligere forskning og tre nivåer av demokratiteori. Med dette har jeg klargjort skolens rolle i møte med radikaliseringsfenomen, dens mandat og dens danningsideal. Dermed har jeg kunne vurdert ekstrem islamisme i Norge som et radikaliseringsfenomen som står i kontrast til skolens demokratiserende funksjoner. Den metodiske fremgangsmåten virker derfor valid og besvarer problemstillingen ut fra disse aspektene.

Når det er sagt er det ikke gitt at trusselvurderingene er mest representative empiri for det faktiske bildet av ekstrem islamisme i Norge, og annen forskning kunne ha supplert det opprinnelige grunnlaget. Det samme kan sies om det teoretiske og empiriske grunnlaget som bidrar til å avklare skolens interesse av PSTs informasjon. Eksempelvis kunne oppgaven dratt nytte av mer spesifikke politiske dokumenter som omhandler overlappingen av disse to feltene – radikaliseringsfenomen og demokratisering. Handlingsplaner for radikaliseringsfenomen som klargjør skolens rolle er et eksempel på dette. Det må imidlertid presiseres at oppgaven favner om flere store kunnskapsfelt og utvalg har vært nødvendig. Ved å vise til tidligere forskning om skolens rolle i møte med radikaliseringsfenomen tar denne oppgaven del i den diskursen, med et annerledes empirisk grunnlag. Dette betyr at oppgaven tilfører forskningen noe nytt, om ikke fruktbart.

Gjennom opplæringsloven, overordnede del av LK20 og læreplanen i RE fanger oppgaven inn et makro-, meso- og mikronivå av skolens virke, og ved å vurdere tre ulike demokratiteorier konstruerer den lignende nivåer der. Samlet sett mener jeg disse nivåene styrker avhandlingens validitet i dens undersøkelser, som gir et godt grunnlag for å besvare problemstillingen.

Ettersom avhandlingen har undersøkt statlige rapporter og politiske dokumenter er datagrunnlaget troverdig og stabilt i hvordan studien kan etterprøves. Datagrunnlaget er forfattet av Kunnskapsdepartementet og PST, som er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet, og må anses som troverdige kilder. Ettersom dokumentgruppene videre er offentlig og historisk informasjon vil disse være tilgjengelige for eventuell etterprøvelse av min studie. Dette viser reliabilitet og er en styrke ved denne studien (Holand, 2018, s. 99). Når det er sagt må det presiseres at læreplanen som her er benyttet ikke trer i kraft før høsten 2022, noe som innebærer at dens innhold *kan* endres. Jeg forstår det imidlertid slik at dette ikke er et utkast, men den endelige versjonen av læreplanen. Det er også verdt å merke seg at trusselvurderingene som ugraderte rapporter ikke er transparente, og jeg som forsker kan ikke vite hvor troverdige disse dokumentene er.

Min behandling av læreplanen og trusselvurderingene som datamateriale, samt min gjengivelse av disse i avhandlingen, blir imidlertid preget av mine forutsetninger. Målet er selvsagt at datamaterialet skal behandles og presenteres så nøyaktig og objektivt som mulig, men som forsker står jeg alltid i et visst fortolkende forhold til det materiale jeg forholder meg til. Dette tenker jeg er en utfordring som spesielt gjelder analyse og formidling av trusselvurderingene. Ettersom disse rapportene utgjøres av sammenhengende tekst uten noen kvantitative indikatorer av ulike fenomener i trusselbildet, risikerer jeg som forsker å over- eller undervurdere deres forekomst og viktighet i rapportene. Det er dermed her en høy risiko for feilinformering fra min side. På grunn av dette har jeg lest rapportene flere ganger, og forsøkt å være så nøyaktig som mulig i behandlingen av disse dataene. Jeg har også forsøkt å benytte meg av direkte sitater fra rapportene inn i denne avhandlingen, for å løfte frem aspekter som kan mistolkes av meg som forsker. Jeg har videre forsøkt å ikke tillegge rapportene noe utover deres denotative mening, og tror en reproduksjon av denne studien vil føre til samme konklusjoner. Denne avhandlingens diskusjon av de to analysene kan imidlertid være svært preget av meg som forsker, og vil være vanskeligere å reprodusere i høy grad. Kvalitative studier er vanskelig å reprodusere, og jeg kan ikke garantere at den metodiske fremgangsmåten er allmenngyldig, og må erkjenne min rolle i prosessen. Studien er forskerstyrt. Jeg har videre ikke lagt mye tanke i at studien *skal* være repliserbar, men jeg mener valget av metode er best egnet metode til valgte problemstilling.

Avslutningsvis her vil jeg presisere at denne avhandlingen ikke søker å generalisere på bakgrunn av sine funn, noe som heller ikke er hensikten i kvalitativ metode. Den søker heller å belyse PSTs trusselvurderinger i lys av skolens virke. Konklusjonene blir derfor noe subjektive.

3.4 Etiske refleksjoner

Ettersom denne oppgaven er en dokumentstudie og har benyttet seg av offentlig tilgjengelige dokumenter som datamateriale, er ikke disse dataene å anse som sensitiv informasjon. Som følge av dette har jeg videre kunnet samle inn data uten å måtte melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dette kan være en fordel da utviklingen av slike *ikke-påtrengende metoder*, det vil si metoder som samler inn data uten involvering av ikke-forskende deltagere, har en relativt liten plass i kvalitativ forskning. Det kan være grunn for å jobbe for at rene dokumentstudier får en større plass i kvalitativ forskning, nettopp for å utvikle slike ikke-påtrengende metoder ytterligere (Tjora, 2020, s. 187).

I retrospekt angres jeg noe på at jeg ikke inkluderte intervjuer i denne avhandlingen, og dermed *metodetriangulering*, kombinerer av ulike metoder. Det er to sentrale årsaker til dette. For det første ønsker jeg noen andres syn på saken, og intervju av eksempelvis utviklerne av RE-faget, sentrale personer fra Ludvigsenutvalget, KD eller PST kunne gitt oppgaven en form for innenfraperspektiv som kunne beriket min analyse og bidratt til en mer komplett oppgave. For det andre ville en metodetriangulering bidratt til å øke kvaliteten på forskningen. “Ingen metode kan fange inn alt, og derfor gir metodekombinasjoner nesten alltid et mer kraftfullt sluttresultat enn ensidig bruk av én enkelt tilnæringsmåte” (Lindgren, 2011, s. 270). En inkludering av intervjuer ville kanskje krevd noe tilpasning av problemstillingen, men jeg mener alt i alt at dette kunne tilført avhandlingen verdifulle perspektiver.

4 Analyse

I dette kapitlet vil avhandlingens empiriske materiale bli presentert og analysert. Dette omfatter PSTs nasjonale trusselvurderinger i perioden 2012-2021 og den nye læreplanen i RE, *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram*. Jeg har konkludert med at disse to dokumentgruppene, på bakgrunn av sine ulike funksjoner, ikke lar seg sammenligne direkte, og at to separate analyser er nødvendige for å besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Derfor er dette kapitlet bygget opp i to hoveddeler, bestående av to separate innholdsanalyser. I første del vil jeg presentere og analysere ti av PSTs nasjonale trusselvurderinger for den nevnte perioden. Del to vil presentere og analysere den nye RE-faget, slik dette blir beskrevet i LK20. Kapitlet trekker ingen paralleller mellom disse to analysene, men disse knyttes sammen og vurderes i neste kapittel, *kap. 5: diskusjon*. Merk også at tekstenes funksjon og hensikt ble diskutert i *kap. 3: metode*. Avslutningsvis i dette kapitlet, gir jeg likevel en kort oppsummering av funnene. Helt først vil jeg imidlertid vise til problemstillingen;

Hva sier PSTs trusselvurderinger om ekstrem islamisme i Norge, og på hvilken måte er dette relevant for skolens samfunnsoppdrag generelt (LK20) og RE-faget spesielt?

Kapitlets todeling viser også til dets to hovedfunksjoner. For det *første* skal analysekapitlet besvare første del av problemstillingen lagt til grunn for denne avhandlingen, *hva PSTs trusselvurderinger sier om ekstrem islamisme i Norge*. Kapitlet må også legge til rette for at problemstillingens andre del kan diskuteres i diskusjonskapitlet. Analysekapitlets *andre* funksjon blir derfor å undersøke om læreplanen i RE kan bidra til å belyse skolens samfunnsoppdrag. Jeg skriver mer om dette innledningsvis i analysen. På bakgrunn av dette kapitlets funn, vil diskusjonskapitlet diskutere problemstillingen mer direkte, hvor også oppgavens øvrige deler dras inn. Dette omfatter hovedsakelig redegjørelsen av LK20s overordnede del, fra innledningskapitlet, og demokratiteori, fra teorikapitlet.

I prosessen av analysearbeidet har jeg også utarbeidet meg noen forskningsspørsmål for å konkretisere og spisse kapitlet. Disse gjelder i all hovedsak analysen av læreplanen i RE, og de lyder slik

- Hva sier læreplanen om fagets (og skolens) hensikt?
- Hva sier læreplanen om fagets rolle?
- Hva sier læreplanen om elevenes rolle?
- Hva sier læreplanen om lærerens rolle?

4.1 Trusselvurderingene

Første kvartal hvert år utgis tre offentlige trussel- og risikovurderinger i Norge. Disse er alle basert på etterretning, og utgis av henholdsvis PST, E-Tjenesten og NSM. De tre instansenes etterretning er til del tematisk overlappende og de har de siste årene presentert sine vurderinger til offentligheten i en felles pressekonferanse. De har imidlertid ulike samfunnsoppgaver. NSM er fagmyndighet for forebyggende sikkerhet, med fokus på digital og fysisk infrastruktur av samfunnsinteresse. E-tjenesten, underlagt Forsvaret, er Norges etterretningstjeneste rettet mot utlandet. PST på sin side er Norges innenlands etterretnings- og sikkerhetstjeneste (PST, 2021, forord), og er av disse tre hovedansvarlig for etterretning av terrorisme og ekstremisme. Dette er fordi PST er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet (JD). JD er lederdepartement alle kriminelle hendelser i fredstid, med mindre hendelsen klassifiseres som en *sikkerhetspolitisk krise* som truer nasjonen. I slike tilfeller kan regjeringen delegere ansvaret over til Forsvaret.

PST utgir årlig flere trusselvurderinger av ulik art men de mest kjente, og de denne analysen undersøker, er de årlige *nasjonale trusselvurderingene*, som offentliggjøres i første kvartal. Gjennom perioden 2012-2021 har disse blitt navngitt *trusselvurdering*, *åpen trusselvurdering* og *nasjonal trusselvurdering* (se litteraturliste i kap. 6). Disse trusselvurderingene dekker en rekke temaer, men fokuserer særlig på trusler knyttet til spionasje, myndighetspersoner og ulike former for ekstremisme - deriblant ekstrem islamisme. Det er disse årlige nasjonale trusselvurderingene og det de skriver om ekstrem islamisme i perioden 2012-2021, som er gjenstand for undersøkelse i denne analysen. Men også justeringer av trusselen fra ekstrem islamisme i perioden vil inkluderes. Dette vil si oppdateringer fra PST i form av nye trusselvurderinger eller pressemeldinger som kommenterer på, eller påvirker de årlige nasjonale trusselvurderingene.

I perioden som analyseres, 2012-2021, vies ekstrem islamisme betydelig plass i trusselvurderingene. Hva PST velger å skrive om trusselen i de årlige rapportene varierer, men gjennom arbeid med analysen har jeg funnet noen elementer som går igjen. Noen eksempler er hvilke faktorer som gjør denne typen ekstremisme til en potensiell trussel, hvor sannsynlig trusselen er, sentrale aktører blant norske ekstreme islamister, og hvilke mål som er utsatte. Trusselvurderingene er ugraderte sammenfatninger av graderte dokumenter. Dette vil i praksis si at informasjon som kan forårsake betydelig skade for offentlige interesser er fjernet, og ingen identifiserende informasjon om nordmenn er inkludert. PST skriver imidlertid nok, både eksplisitt og implisitt, til at man får et innblikk i faktorene som påvirker ekstrem islamisme i Norge. Dette er informasjon som kan sees i lys av skolens samfunnsoppdrag, og dermed være av interesse for den enkelte lærer i skolen.

I arbeidet med analysen har jeg identifisert en rekke kategorier som omhandler ekstrem islamisme i Norge. Disse har jeg valgt å kalle *trusselbildet*, *fiendebildet*, *norske miljøer og fremmedkrigere*, *radikalisering*, *AQ og ISIL* og *frempek*. Ekstrem islamisme er som fenomen svært sammensatt, og ettersom problemstillingen etterspør all informasjon om slik aktivitet i Norge har jeg valgt å ta med alle disse aspektene. Dette gjør det totale bildet noe mer omfattende, men jeg har forsøkt å gjennomgå disse stykkevis for å få en ryddig analyse. Analysen gjennomgår disse seks kategoriene kronologisk i par, og kan derfor leses som tredelt. Etter hver av disse delene følger en kort oppsummering, og alle funn presenteres også avslutningsvis i konklusjonen (4.1.7). Kategorien *AQ og ISIL* retter seg i utgangspunktet mot ekstrem islamisme *utenfor* Norge, men dens relevans vil bli forklart i analysen (4.1.5).

4.1.1 Trusselbildet

Den kanskje mest grunnleggende hensikten med PSTs trusselvurderinger er å formidle hva de anser for å være den største trusselen mot riket det kommende året. En fellesnevner for alle rapportene i perioden er vurderingen av terror som mest aktuelle trussel. Videre spesifiseres ekstrem islamisme som den mest sannsynlige ideologiske avsenderen fra 2012 til 2019, før ekstrem islamisme likestilles med høyreekstremisme 2020 og 2021.

I tillegg til å presentere den mest aktuelle trusselen, vurderer PST også hvor sannsynlig fysiske aksjoner fra ekstreme islamister er. I dag benyttes en femtrinns-skala; svært lite sannsynlig

(under 10%), lite sannsynlig (10-40%), mulig (40-60%), sannsynlig (60-90%), meget sannsynlig (over 90%) (PST, 2021, s. 2). Det virker som at skalaen har blitt utviklet i løpet av perioden 2012-2021, ettersom disse trinnene ikke anvendes direkte i de første trusselvurderingene av perioden. Mot midten av perioden blir skalaens trinn benyttet stadig oftere, og trinnene gis etterhvert korte forklaringer. I 2021 tilføyes også trinnene prosentvis sannsynlighet.

I 2012 og 2013 beskrives ikke sannsynligheten for ekstrem islamistisk terror overhodet. I 2014 og 2015 beskrives sannsynligheten som “skjerpet” kontra tidligere perioder (PST, 2015, s. 8). Dette skyldes økt aktivitet i “Østlandsmiljøet” som jeg senere vil beskrive nærmere. Fra 2016 og frem til i dag, benyttes hovedsakelig betegnelsen *mulig*. Det er to unntak fra dette;

Ved første unntak ble vurderingen hevet fra *mulig* til *sannsynlig* mellom april og november 2017, som følge av hyppige terroraksjoner i flere europeiske land og pågripelsen av en 17 år gammel gutt på Grønland i Oslo. Politiet mente gutten var i en alvorlig radikaliseringsprosess, og han ble pågrepet med en “primitiv improvisert sprengladning” på sin person (PST, 2017b). Hevelsen fra *mulig* til *sannsynlig* i april hadde åtte ukers varighet, ble videreført i juni på ubestemt tid (PST, 2017c), og igjen nedjustert i november som følge av mindre aktivitet fra ekstreme islamistiske miljøer (PST, 2017d).

Det andre unntaket gjaldt fra oktober 2020 til gjeldende vurdering for 2021, hvor sannsynligheten har blitt vurdert som *mulig*, men også *skjerpet*. Dette beskriver de som at “det skal lite til før vurderingen av den forventede trusselen vil bli endret til *sannsynlig*” (PST, 2020b). Om vi anvender de prosentvise trinnene av sannsynlighet som først blir introdusert i 2021, kan dette tolkes som at situasjonen ble vurdert som prosentvis høy innenfor trinnet *mulig* (40-60% sannsynlighet). Denne skjerpingen førte til midlertidig bevæpning av norsk politi fra starten av november 2020, og er forlenget en rekke ganger. Den gjeldende forlengelsen er ut juni 2021 (Politidirektoratet, 2020 og 2021a-c). Årsaken til denne andre skjerpingen omtaler PST som den økte “spenningen mellom ytringsfrihet og det mange muslimer opplever som krenkelser av islam”. Det produseres også falske nyheter om slike krenkende handlinger i Norge, og ISIL og AQ kom høsten 2020 med “oppfordringer til muslimer i alle land om å hevne krenkelser” (PST, 2020b).

I tillegg til å beskrive sannsynlighet for ekstrem islamistisk terror på norsk jord, går samtlige rapporter fra PST langt i å beskrive hvordan en potensiell aksjon vil se ut. Dette inkluderer blant annet hvor mange gjerningspersoner som er involvert, hvilke type våpen og midler som anvendes, samt hvilke mål som er aktuelle. Av disse er det kun sistnevnte som er av interesse i denne konteksten, og dette beskrives nærmere i neste avsnitt hvor også *krenkelser av islam* utdypes.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Mest alvorlig trussel	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamsisme	Ekstrem islamisme og høyreekstremisme	Ekstrem islamisme og høyreekstremisme
Sannsynlighet for angrep	-	-	Skjerp et	Skjerp et	Mulig	Mulig/sannsynlig	Mulig	Mulig	Mulig/skjerpet	Mulig/skjerpet

Tabell 3. Basert på trusselvurderingene for hele perioden.

4.1.2 Fiendebildet

Sentralt for islamisme som ekstremistisk trussel mot Norge er deres fiendebilde. Hvem de ekstreme islamistene anser som fiender har direkte påvirkning på hvilke mål deres aksjoner har. Overordnet skiller PST mellom to typer mål; *generelle mål* og *symbolmål*. Generelle mål vil si mål som ikke har noen symbolsk betydning for den islamistiske ideologien, utover at det befinner seg i, eller representerer, Vesten. Slike mål er typisk sett tilfeldige, folkerike, og har et lavt sikringsnivå (PST, 2020, s. 25). Terrorangrepet i Stockholm 7. april 2017 er et eksempel på en aksjon med et generelt mål. Her kjørte gjerningsmannen, Rakhmat Akilov, en lastebil inn i kjøpesenteret Åhléns City (Torgersen, 2018).

Den andre typen mål, symbolmål, er mål som kan knyttes til de ideologiske kjernesakene for de ekstreme islamistene. Dette omfatter blant annet uniformert politi- og forsvarspersonell i det offentlige rom, ettersom disse kan fungere som representanter av Norge som nasjon, og dermed forsvarere av Norges militære bidrag i ulike land i Midtøsten (PST, 2020, s. 25). Dette henger

sammen med en utbredt konspirasjon om at Vesten forsøker å undertrykke den muslimske verden gjennom slike operasjoner (PST, 2016, s. 10-12). I forlengelse av dette er andre sentrale representanter for myndighetene også mulige symbolmål. I tillegg til denne formen for symbolmål, fremmer trusselvurderingene meningsmotstandere og krenkere av islam som mulige symbolmål. Muslimer i de norske ekstremistiske miljøene blir provosert av debatter og handlinger de anser som krenkende overfor islam og muslimer (PST, 2017, s. 14). Slike mål kan ifølge rapportene inkludere blant annet forskere, journalister, politikere, religiøse talspersoner og andre samfunnsdebattanter som konfronterer eller motarbeider islam generelt eller ekstrem islamisme spesielt (PST, 2015, s. 12). Terrorangrepet i Conflans-Sainte-Honorine, et forsted til Paris, 16. oktober 2020 er et eksempel på en aksjon med symbolmål, hvor den franske læreren Samuel Paty ble halshugget som følge av å ha vist frem Charlie Hebdos karikaturer av Muhammed i sin undervisning om ytringsfrihet (Carlsen, 2020).

Det finnes altså generelle- og symbolske mål, og symbolmålene omfatter både *representanter av Norge* og *meningsmotstandere av islam*. Disse kan beskrives som de indirekte- og direkte motstanderne av islam. I lys av Mouffes teori må vi anta at meningsmotstander i disse tilfelle er å forstå som antagonistiske motstandere, sett fra ekstremistenes perspektiv, selv om motstanden er av agonisk art. Med henvisning til Paty i Frankrike, kan også lærere anses som slike *direkte* meningsmotstandere, og dermed også legitime mål for ekstremistiske aksjoner.

Islamistenes *modus operandi*, deres metoder og målutvelgelse, endrer seg hyppig. De lar seg inspirere av tidligere aksjoner, men tilpasser seg også endrede sikkerhetstiltak. Videre påvirker mediebildet og den sirkulerende propagandaen hvilke mål som er aktuelle. Mens generelle mål med stor medieoppmerksomhet har vært vanligst i Europa, har de fleste terroraksjoner i Skandinavia hatt tilknytning til karikaturstridene (PST, 2013, s. 8). Høsten 2014 kom eksplisitte oppfordringer fra ISIL til deres sympatisører om å ramme land som deltok i, eller støttet, koalisjonens militære angrep i Midtøsten. Da ble også “militært personell, samt politi og medlemmer av sikkerhets- og etterretningstjenester” i disse landene utpekt (PST, 2015, s. 11). Dette virker å være årsaken til at PST anser disse for å være mulige mål som representanter av Norge. I forlengelse av islamistenes *modus operandi* er det viktig å understreke skillet mellom *legitime* mål og *sannsynlige* mål. Legitime mål er de mål som kan anses for å være legitimt å påføre skade eller død, og omfatter dermed alle antagonister. Dermed omfatter dette både indirekte og direkte meningsmotstandere, hele Vesten, samt en rekke muslimske grupper som

kan anses som vantro eller frafalne «den rette» tolkning av islam. PST betegner blant annet kurdere og sjia-muslimer som legitime mål på bakgrunn av dette (PST, 2016, s. 12). Norge er altså en antagonist og et legitimt mål i ekstremistenes tolkning, men det er ikke sikkert det er et sannsynlig mål. Ifølge PST står Norge som land svært perifert i fiendebildet til ISIL og AQ, men likevel helt sentralt i fiendebildet hos norske ekstreme islamister (PST, 2020, s. 22).

Trusselen fra ekstrem islamisme mot Norge virker hverken å ha vært kritisk eller fraværende i denne tiårsperioden. Avsnittene over gir inntrykk av at årene 2014-2015, 2017 og 2020-2021 har vært av størst bekymring for PST. De viser også at ekstrem islamisme som latent trussel kan ha stor samfunnspåvirkning i Norge, ettersom den midlertidige bevæpningen fra november 2020 begrunnes i økt aktivitet nettopp fra slike miljøer. Rapportene viser videre at antallet mål som kan anses som legitime fra et ekstremt islamistisk perspektiv er mange, og det kan virke som deres skille mellom «ekte» troende og vantro er strengt, ettersom enkelte muslimske grupper også kan inkluderes i deres fiendebilde. PST skiller mellom generelle mål og symbolmål, hvor sistnevnte også kan brytes ned til representanter av Norge og meningsmotstandere eller krenkere av islam. Spesielt kobles denne siste typen mål til karikaturstridene hva Skandinavia angår. I Frankrike har vi også sett at læreres vektlegging av ytringsfriheten har blitt oppfattet som krenkelse av islam, og at lærere også blir symbolmål for terrorhandlinger som del av disse spenningene.

Denne første delen av analysen av trusselvurderingene har omtalt trusselbildet i Norge, og fiendebildet som preger ekstrem islamisme. Den andre delen av analysen fokuserer i større grad på menneskene og deres handlinger som kan kobles til ekstremistisk virksomhet.

4.1.3 Norske miljøer og fremmedkrigere

I flere av sine trusselvurderinger skriver PST at det er få individer i Norge som støtter opp under ekstrem islamistisk ideologi (2012, s. 6 og 2020a, s. 22). De tallfester aldri hvor mange de til enhver tid er kjent med eller overvåker i Norge, og identifiserer heller ikke enkeltpersoner. Likevel skriver de en god del om deres kjennskap til miljøene, samt de medlemmene som valgte å bli fremmedkrigere.

Selv om få virket å støtte ekstrem islamisme i Norge i 2012, skrev PST at det finnes “flere nettverk med høyt aktivitetsnivå. Sentrale personer i nettverkene har utstrakt kontakt med hverandre, og har en stor kontaktflate både i Norge og internasjonalt” (PST, 2012, s. 6). De skrev også at de forventet “en utvikling der flere unge norske borgere støtter en ekstrem islamistisk ideologi” (PST, 2012, s. 6). De neste par årene opplevde miljøene sterk vekst, og trusselvurderingene skiller klart mellom to typer nettverk: “de etnisk homogene nettverkene” og “det multietniske nettverket”. Den *første* kategorien nettverk består av nettverk over hele landet, og rommer sympatisører av såkalte regionale terrorgrupper i medlemmenes tidligere hjemland (PST, 2013, s. 6). Medlemmene av disse nettverkene bedriver hovedsakelig finansiering av slike aktører, og enkelte verver seg også til militær deltagelse i utlandet. Disse er imidlertid ikke veldig opptatt av Norge som aktør, og de antas ikke å utgjøre en betydelig terrortrussel mot Norge eller dets interesser (PST, 2014, s. 6). Den *andre* kategorien nettverk, “det multietniske nettverket” beskrives også som nasjonalt utbredt, men trusselvurderingene beskriver først og fremst den delen av dette som er sentrert i Oslofjordområdet. Fra 2014 blir dette omtalt som *Østlandsmiljøet*, og anses fra samme år for å være den største trusselen mot riket (PST, 2014, s. 4). Miljøet består hovedsakelig av menn oppvokst i Norge, men av ulike etniske bakgrunner. Flere av medlemmene “fremstår som ekstreme og har en retorikk som forherliger vold. I retorikken ansvarliggjøres Norge for muslimers lidelser både nasjonalt og globalt” (PST, 2013, s. 6). Dette kobles særlig til Norges militære bidrag i Midtøsten og karikaturstridene (PST, 2014, s. 6). Frem til 2014 hadde Østlandsmiljøet en offentlig profil, demonstrerte og deltok aktivt og aggressivt i ordskiftet. Andre aktiviteter omfatter radikaliserings-, rekrutterings- og tilrettelegging av reisevirksomhet til krigs- og konfliktområder, i tillegg til finansiering av ekstreme grupperinger i disse områdene. Østlandsmiljøet er også det ekstrem islamistiske miljøet som radikaliserer flest individer i Norge (PST, 2014, s. 6). Miljøet opplevde vekst frem til 2015, men ble deretter svekket (PST, 2018, s. 17). Dette kan delvis begrunnes i at miljøene flyttet sine aktiviteter i større grad inn i lukkede fora (PST, 2014, s. 7). Svekkelsen må likevel sees i sammenheng med fremmedkrigerne og radikaliseringsvirksomheten i Norge.

Fremmedkrigerne, også kalt Syriafarerne, beskrives som et eksisterende problem allerede før den utvalgte perioden 2012-2021 (PST, 2012, s. 7). Interessen for å reise til Syria og Irak for å delta i krigshandlinger var stor for mange, og økte ytterligere etter ISILs opprettelse av deres selverklærte kalifat i 2014 (PST, 2015, s. 10). Fremmedkrigere er ikke en direkte trussel mot

Norge *fordi* de er fremmedkrigere, ettersom deres krigshandlinger i all hovedsak utføres i utlandet. Når de returnerer til Norge har de imidlertid gjerne opparbeidet seg nye kontakter i utlandet og operativ kompetanse i terrorvirksomhet (PST, 2012, s. 7). Videre får gjerne fremmedkrigerne en forhøyet status ved retur til Norge, som PST mener sannsynligvis vil utnyttes til å rekruttere og radikalisere, og “dra sympatisører her hjemme i en mer operativ retning” (PST, 2014, s. 8). Som symboler kan fremmedkrigerne altså fungere inspirerende for enkelte, og med deres erfaring og nettverk kan også terrorkompetansen øke blant norske ekstreme islamister. De første årene av perioden 2012-21 registrerer PST et økt antall fremmedkrigere. Flertallet er oppvokst i Norge, og tilhører ulike miljøer. Av disse er det likevel slik at de aller fleste kommer fra Østlandsområdet. Rekorder settes hvert år til og med 2015, når PST kjenner til 70 norsk-tilknyttede fremmedkrigere i Syria og Irak, i tillegg til 20 returnerte og minst 10 drepte (PST, 2015, s. 9). Disse hadde i hovedsak tilknytning til ISIL (PST, 2016, s. 13). Det er mørketall her, men disse 100 alene gir Norge plass som en av de statene i Europa med høyest antall fremmedkrigere i forhold til folketallet (PST, 2015, s. 10). Flertallet av disse var unge menn uten en familietilknytning til landene. Flertallet hadde også lav utdanning og var i liten grad tilknyttet til arbeidslivet (PST, 2015, s. 9). Fra 2015 begynte antallet fremmedkrigere fra Norge å minske, noe som ble forsterket i 2016 (PST, 2017, s. 15), før det de siste årene har vært svært få som reiser utenlands for å delta i krig.

Her ser vi dermed å se en korrelasjon mellom svekkelsen av de norske ekstremistiske miljøene og antallet fremmedkrigere som velger å reise til Syria og Irak. Dette gjenspeiles også i radikaliseringsvirksomheten i perioden 2012-2021.

4.1.4 Radikalisering

En sentral del av trusselbildet er den radikalisering som foregår til enhver tid. Som jeg viste i innledningskapittelet (1.3 tidligere forskning) definerer Ahmed og Nustad radikalisering som en “gradvis holdningsendring i et individ rundt dets forhold til samfunnet, hvor stadig mer ekstreme tanker og ideer søkes”. Dette er radikalisering på et individuelt nivå. PST benytter en svært lik definisjon (2012, s. 6), men de omtaler radikalisering hovedsakelig på et mer overordnet samfunnsnivå, hvor graden av tilslutningen til ekstrem islamistisk ideologi virker å være deres primære interesse.

I trusselvurderingen for 2012 skrev PST at flere enn tidligere støttet ekstrem islamistisk ideologi, og at de forventet økte tilfeller av radikaliserings og tilslutning til de ekstremistiske miljøene. De skrev at “det finnes et rekrutteringsgrunnlag her i landet som består av unge personer som ennå ikke er ekstreme. Mange av disse har et polarisert verdensbilde, og enkelte er trolig lett påvirkelige. Andre søker selv aktivt mot tilhørighet i ekstreme miljøer” (PST, 2012, s. 6). Dette setter PST deretter i direkte sammenheng med miljøenes virksomhet, hvor ekstrem islamistisk retorikk bygger opp under konflikten mellom muslimer og ikke-muslimer, gjennom blant annet karikaturstriden og Norges militære bidrag i Midtøsten (PST, 2012, s. 6-7). PST skrev dermed at de er spesielt bekymret for unge mennesker, da de mener disse utgjør det mest betydningsfulle rekrutteringsgrunnlaget til ekstrem islamistisk ideologi. De peker til deres polariserte verdensbilde, som betyr å samle seg rundt ytterpunkter (NOAB, polarisere), eller i overført betydning; utkrystallisere ideologiske motpoler. PST indikerer her at denne verdensforståelsen utnyttes av den ekstreme religiøse retorikken, som omtaler muslimer og ikke-muslimer som slike motpoler, hvor meningsmotstandere og representanter av Norge kan defineres som fiender og legitime mål. “Enkelte ekstreme islamistiske lederskikkelser i Norge forsøker å utnytte rekrutteringsgrunnlaget” skriver de også eksplisitt (PST, 2012, s. 6). Østlandsmiljøet er også det miljøet som radikaliserer flest, og tiltrekker seg mest nye medlemmer (PST, 2014, s. 6).

Internett er imidlertid ansett som det viktigste verktøyet i radikaliseringsøyemed (PST, 2014, s. 7). Dette benyttes både av miljøene i deres virksomheter, og av enkeltindivider som radikaliserer i randsonen av slike miljøer (PST, 2015, s. 9). I trusselvurderingen for 2016 skriver PST følgende;

Radikaliseringen i Norge blir støttet av propaganda som fortløpende blir produsert av ISIL, og som blir distribuert globalt gjennom sosiale medier. Denne propagandaen bruker språk, symboler og audiovisuelle virkemidler som appellerer spesielt til ungdom. Samfunnsmessige og politiske temaer blir satt inn i en ekstrem islamistisk kontekst, med sterkt fokus på det som oppfattes som motstandere og krenkelser av islam. Retorikken er kompromissløs og apokalyptisk, uten noe forsøk på å fremme en reell og gjennomførbar politisk agenda for samfunnsmessige endringer i Norge (PST, 2016, s. 12).

Propagandamateriell produsert i utlandet understøtter altså radikaliseringsprosesser som samfunnsproblem i Norge, og virker til å bli utnyttet av enkeltpersoner i de norske miljøene. Innholdet er polariserende og forsøkes rettet mot ungdom, og spres på ungdommenes plattformer. Internett muliggjør også deltagelse i ekstreme nettverk uavhengig av bosted, forenkler kvinners deltagelse og gir mulighet til deltagelse i “et fellesskap med andre likesinnede, der de tar del i og utveksler inntrykk som forsterker deres ekstreme verdensbilde” (PST, 2014, s. 7). En del av PSTs bekymring rundt radikaliseringsprosesser er altså hvordan nettbaserte samfunn muliggjør deltagelse samtidig som de fungerer som ekkokamre, og kan forsterke radikaliseringsprosesser uten at meninger utfordres.

I trusselvurderingen for 2017 kan vi lese at PST året før utførte en studie på radikaliseringsprosesser året før. Her skriver de at de personene som radikaliseres til ekstrem islamisme i Norge i stor grad er menn med flere etniske bakgrunner, hvor flertallet også har lav utdanning uten fast jobb. Mange av disse hadde også kriminelle bakgrunner og voldshistorikk (PST, 2017, s. 13). Altså deler de som blir radikalisert i stor grad samme bakgrunn eller situasjon som de som velger å bli fremmedkrigere. I trusselvurderingen for 2018 skriver de også at “mange har en bakgrunn preget av kriminalitet, rus, psykiske utfordringer” og at “frustrasjon over egen livssituasjon kan gjøre dem mottakelige for propaganda som er preget av hat mot andre og forherliger vold” (PST, 2018, s. 16). De som radikaliseres har med andre ord vanskelige bakgrunner, og ofte en vanskelig livssituasjon. Miljøene kan dermed tilby disse identitet og tilhørighet i et sterkt fellesskap, hvor deres livs mislykkethet kan forklares gjennom konflikten mellom muslimer og ikke-muslimer, de troende og de vantro.

Radikaliseringen til ekstrem islamisme i Norge nådde et toppunkt i årene 2013 og 2014, og har vært nedadgående siden da. (PST, 2017, s. 14). Som jeg tidligere redegjorde for oppfatter PST 2015 som toppunktet for de ekstremistiske miljøene og fremmedkrigerne, før også disse tallene begynte å synke. Dette viser en korrelasjon mellom disse tre fenomenene. Når vi samtidig vet at miljøene var tilretteleggere for utreiser til Midtøsten, og den viktigste radikaliseringsfaktoren (person, organisasjon, miljø som driver politisk radikaliseringsprosess, NOAB), viser dette også koherens mellom disse tre fenomenenes vekst.

Deres fall kan også delvis forklares med henvisning til Østlandsmiljøet, da dette tidlig i perioden 2012-2013 hadde en tydelig offentlig profil, som tidligere beskrevet. I 2013 skriver PST at deler av Østlandsmiljøet opplever mye oppmerksomhet fra forebyggende aktører som media, politikere og politiet. De mener at enkelte kan bli avskrekket av slik oppmerksomhet, at mange ikke vil påvirkes, og at enkelte kan tiltrekkes (PST, 2013, s. 7). Miljøenes respons på den økte oppmerksomheten er sikkerhetisering. De avholder færre offentlige markeringer, og vektlegger kontakt i lukkede sosiale fora, hvor også krypteringsverktøy benyttes. PST skriver også at denne utviklingen ble tydeligere som følge av straffeforfølgelser av returnerte fremmedkrigere (PST, 2016, s. 12). Miljøene forsøker altså i større grad å unngå eksponering fra 2015, og opererer i større grad digitalt. Dette medfører at færre eksponeres for deres budskap og propaganda, samtidig som også mørketallene over individer i radikaliseringsprosesser stiger, ettersom PST mister oversikten. Samtidig kan gruppetilhørigheten og ekkokammer-effekten forsterkes.

Også fremmedkrigernes rolle er viktig i denne sammenheng. I løpet av 2015 lider miljøene store humane tap i Syria, og mange fengsles og straffeforfølges (PST, 2016, s. 12). Disse personene kan ikke lenger delta i miljøene, som fører til at antallet potensielle radikaliserere synker. Samtidig kan de voldsomme militære operasjonene i regionen i seg selv være avskrekkende, og ikke minst når mange dør eller straffes. Videre ble en rekke reiserestriksjoner lagt til regionen gjennom flere nasjonale og internasjonale tiltak i disse årene (PST, 2017, s. 15).

Nedgangen fra 2014-2015 i kategoriene de ekstreme miljøene, fremmedkrigerne og radikalisering kan altså begrunnes i Østlandsmiljøets sikkerhetisering, humane tap i Syria, og politiets straffeforfølgelse av returnerte fremmedkrigere. Etter disse årene er det enkeltpersoner, ikke organisasjoner, som radikaliserer. Men disse representerer i stor grad restene av Østlandsmiljøet, og radikaliserer i lukkede miljøer som asylmottak, ulike religiøse arenaer og fengsler (PST, 2018, s. 17). I 2020 skriver PST at de mange terrordømte i Europa vil løslates i de kommende årene, og disse med høy sannsynlig igjen vil danne nettverk å bidra til radikaliseringsvirksomhet (PST, 2020, s. 23).

For å oppsummere denne andre delen av analysen kan man si at PST skiller mellom to typer miljøer, etnisk homogene, med regionale interesser fra deres tidligere hjemland, og det

multietniske Østlandsmiljøet, som ble ansett som det farligste ekstreme islamistiske miljøet i Norge i starten av perioden 2012-2021. Dette har vært en svært sentral aktør for å tilrettelegge reiser fra Norge til krigssoner i Midtøsten, og for nasjonal radikaliserings. Medlemmene av miljøene er i stor grad unge menn med problematiske bakgrunner og svak tilknytning til arbeidslivet. Retorikken som har blitt ført av miljøene har i stor grad bygget opp under polariseringen mellom muslimer og ikke-muslimer, og fiendtliggjort Norge for dets militære deltagelse i Midtøsten, og de debattene som har blitt oppfattet som krenkende overfor islam. Dette gjelder særlig karikaturstridene. Svekkelsen av ekstrem islamistisk ideologi i Norge fra 2015 kan begrunnes av sikkerhetisering, humane tap og straffeforfølgelser. En annen del av forklaringen for denne svekkelsen er fraværet av krenkende hendelser i Norge de siste årene. De har i flere år manglet en kampsak (PST, 2020, s. 23). Men karikaturdebatten er igjen i vinden, og radikaliserings og aktivitetene rundt miljøet er forventet å øke fremover (PST, 2021, s. 20),

I neste og siste del av denne analysen vil jeg kort sette disse elementene fra norsk ekstrem islamisme opp i en internasjonal kontekst, og vise hvordan deres vekst og fall henger sammen med utviklingen i Midtøsten. Her inkluderer jeg også PSTs frempek, før hele analysen oppsummeres.

4.1.5 AQ og ISIL

Trusselvurderingene i perioden 2012-2021 omtaler ofte terrororganisasjonene AQ og ISIL. I tråd med problemstillingen er denne avhandlingens primære fokus på ekstrem islamisme i Norge, men jeg har kommet frem til at terrororganisasjonenes påvirkning er såpass sentral at de også må inkluderes her for å belyse aktiviteten i Norge.

Av disse to terrororganisasjonene er det kun AQ som nevnes i de første trusselvurderingene. AQ beskrives som svekket i Midtøsten (PST, 2012, s. 6), og selv om de enda har mål om å utføre mer avanserte og spektakulære angrep i Vesten som 11. september 2001 (PST, 2014, s. 9), klarer de heller ikke å gjenvinne sin tidligere posisjon i løpet av perioden 2012-2021. Som kjent lidde organisasjonen enorme militære nederlag på 2000-tallet, og leder Osama bin Laden ble drept i en amerikansk-ledet militæraksjon våren 2011 (Krekling & Honningsøy, 2011). ISIL på sin side ble ikke nevnt i trusselvurderingene før 2015, året etter de hadde etablert sitt

selverklærte kalifat. PST skriver at “den største og viktigste gruppen av islamistiske trusselaktører i Norge består av personer som er inspirert av ISIL og delvis også AQ” (PST, 2015, s. 8). Høsten 2014 oppfordret ISIL for første gang angrep mot Vesten, noe som førte til markant økning av terror (PST, 2016, s. 10). Det samme gjorde AQ, da begge “har en målsetting om å føre en global kamp mot det som oppfattes som en vestlig konspirasjon mot islam og muslimer. Vesten, inkludert Norge, inngår i dette fiendebildet og anses som legitime mål av begge gruppene” (PST, 2016, s. 10-12). Propagandaen som særlig ISIL produserer understreker dette, og spredningen i sosiale medier gjør det mulig for organisasjonen å nå ut til unge på en global skala (PST, 2015, s. 8).

I gjentatte vurderinger skriver PST at ISIL ble et svært sterkt og samlende symbol, både som organisasjon og som kalifat, med avgjørende appell til de norske miljøene (PST, 2019, s. 15). Den markante økningen av terrorangrep i Vesten etter høsten 2014, setter PST i sammenheng med ISILs oppfordringer til sine sympatisører (PST, 2016, s. 10). Påvirkningskraften er størst mellom 2014 og 2017. Deretter synker den, noe PST mener kan delvis forklares gjennom den militære nedkjempingen av organisasjonen i Syria og Irak (PST, 2019, s. 15). Tapet av kalifatet og senere også kalifen, som ble drept høsten 2019, har ytterligere svekket symbolverdien de siste årene. ISIL oppfattet imidlertid fortsatt for “å være den mest samlende inspirasjonskilden for ekstreme islamister i Norge” (PST, 2021, s. 22).

Altså er det en korrelasjon mellom særlig ISILs utvikling, og utviklingen av ekstrem islamisme i Norge. Dette indikerer at symbolverdien til ISIL har hatt direkte påvirkning på aktiviteten i Norge. Radikaliseringen toppe seg i 2013 og 2014, miljøene og antallet fremmedkrigerne når sitt høyeste aktivitetsnivå i 2015, og nedkjempingen av ISIL virker å være på lang vei i 2017.

4.1.6 Frempek

I Europa ble det i 2020 gjennomført 15 terroraksjoner av ekstreme islamister, mens tre angrep ble avverget. I 2019 ble seks angrep gjennomført, mens 15 ble avverget (PST, 2021, s. 18). Antallet angrep er altså å betegne som lav. I trusselvurderingen for 2020 skrev PST at “ekstreme islamister i Norge har i flere år manglet en kampsak” (PST, 2020, s. 22). Videre at få radikalisatorer var aktive, og at ingen organisasjoner fremmet ekstrem ideologi offentlig. “Den aktiviteten som foregår, finner sted på religiøse arenaer, i fengsler og på internett. Aktiviteten

på internett foregår gjerne kryptert og anonymt” (PST, 2020, s. 22). De skrev imidlertid også at enkelte hendelser, som krenkelser, raskt ville kunne endre trusselbildet, noe som ble en realitet høsten 2020, og som følgelig preger trusselvurderingen for 2021.

PST forventer nå økt radikaliserings til ekstrem islamisme, noe de kobler særlig til krenkende hendelser som karikaturstridene, og radikaliserings utnyttelse av disse krenkelsene, men hvor de understreker at oppbygging av de norske miljøene til tidligere størrelse kan ta flere år (PST, 2021, s. 20),

I dette ligger det flere bekymringer, og kanskje tre av de kan løftes frem som særlige sentrale faktorer som kan eskalere terrorfaren. For det *første* vil en rekke tidligere fremmedkrigere og terror-dømte løslates i de neste årene. Disse vil, ifølge PST, danne fysiske og digitale nettverk, hvor de vil radikalisere og planlegge og oppfordre til terror (PST, 2020, s. 23). Dermed tror ikke PST at de dømtes tankegodt har endret seg vesentlig fra tidligere ekstremistisk karakter.

Den *andre* potensielle eskaleringsfaktoren er internettets betydning. Allerede i 2012 foregår “mye av nettverksbyggingen, kommunikasjonen og propagandavirksomheten i de norske ekstreme miljøene (foregår) over internett. Trusselaktører bruker også nettet som en alternativ arena for å tilegne seg tilstrekkelig operativ kompetanse, og for å få ideologisk veiledning”. (PST, 2012, s. 8). De siste ti årene har de teknologiske utviklingene vært enorme, og miljøene og terrororganisasjonene vet å benytte seg av sosiale medier for å effektivt spre propaganda, og retter seg systematisk mot unge. Selv om flere europeiske myndigheter har forsøkt å fjerne nettbasert propaganda de siste årene, spres fremdeles 10-20 år gammel propaganda ifølge PST. Slik innhold på nett har fremdeles appell til moderne terrorister. Fokuset på internett og propaganda kan medføre at stadig yngre årskull i større omfang enn tidligere radikaliseres (PST, 2021, s. 21). Som vist tidligere i avhandlingen er også slik digital aktivitet gjerne kryptert og anonym, som vanskeliggjør PSTs etterretning. Man vet ikke hvor sentralt internett vil være i fremtiden, men det kan tenkes at digitale nettverk “vil være sentrale både i radikaliseringsprosesser og angrepsplanlegging, og kan på mange måter erstatte terrororganisasjoners funksjoner (PST, 2021, s. 22). Ett aspekt av dette er at miljøene som muliggjøres av internett gir tilhørighet i fellesskap som fungerer som ekkokamre, som tidligere diskutert (4.1.4 radikaliserings).

Den *tredje* faktoren omhandler hendelser PST mener kan ha direkte påvirkning i retning av økt radikaliserings og økt mulighet for terrorhendelser. Dette kan selvsagt omfatte mange type hendelser, men som tidligere i avhandlingen fremmer jeg her hendelser som kan oppfattes som krenkelser av islam, som PST gjentatte ganger i sine trusselvurderinger knytter til økt ekstremistisk aktivitet. Disse krenkelsene omfatter alle aktiviteter som understøtter konspirasjonen om Vestens undertrykkelse av islam. Trusselvurderingene vektlegger særlig Vestens krigføring i muslimske land, skjendinger av koranen, karikaturstriden, og debatter. I trusselvurderingen for 2021 omtaler PST dette som “den økte spenningen mellom ytringsfrihet og det mange muslimer opplever som krenkelser av islam” (PST, 2021, s. 18). Denne setningen forklarer mer eksplisitt året før hvor de skriver at “dette skyldes at også moderate muslimer oppfatter budskapet som krenkende” (PST, 2020, s. 23). Gjentatte krenkelser medfører også sannsynligvis stadig sterkere reaksjoner og protester fra muslimer. Det er viktig å understreke at disse krenkelsene ikke nødvendigvis kommer fra aktører som kan oppfattes som nøytrale, som læreren Samuel Paty, men også islam- og innvandringsfiendtlige grupper i Norge (PST, 2021, s. 18). I forlengelse av dette understreker også PST at radikaliserings og voldelige motreaksjoner kan finne sted i Norge, selv om en krenkelse tar sted i utlandet. Dette begrunner de med globaliseringen som i stor grad preger sosiale medier. Samtidig understreker de at dette også fungerer andre veien. Krenkelser som tar sted i Norge vil raskt spres internasjonalt, og kan påvirke trusselbildet utenfor landets grenser (PST, 2020, s. 23).

4.1.7 Oppsummering

Den første delen av analysen undersøkte *trusselbildet* og *fiendebildet*. Alle trusselvurderingene fant at terror var den mest aktuelle trusselen mot riket, og ekstrem islamisme ble vurdert som den mest sannsynlige ideologiske avsenderen fra 2012 til 2019, før denne ideologien ble likestilt med høyreekstremisme i 2020 og 2021. Terrortrusselen var størst i 2017, da den opprinnelige vurderingen *mulig* ble hevet til *sannsynlig*. Kategoriseringen *mulig* virker å være “normaltilstanden” i perioden, hvor årene 2014-2015 og 2020-2021 også betegnes som *skjerpede* tilstander. Bevæpningen av norsk politi i den siste av disse perioden viser at trusselen fra ekstrem islamisme i Norge kan medføre betydningsfulle samfunnsendringer.

Når PST beskriver fiendebildet i ekstrem islamisme og deres modus operandi, skiller de mellom *generelle mål*, som gjerne er tilfeldige og folkerike, og *symbolmål*, som representerer Vesten. I denne siste kategorien kan man også skille mellom *representanter av Norge* og *meningsmotstandere av islam*. Den første av disse kan omfatte myndighetspersoner, regjeringsmedlemmer og uniformert politi- og forsvarspersonell, mens den andre kan omfatte blant annet forskere, journalister, politikere, religiøse talspersoner og andre samfunnsdebattanter som konfronterer eller motarbeider islam. Læreren Samuel Paty kan tolkes inn som en slik konfronterende rolle. PST skiller også mellom *legitime*- og *sannsynlige mål*. De mener alle som kan tolkes som vantro kan regnes som legitime mål. Dette omfatter alt som representerer Vesten, folkerikemål som skaper frykt, og de som kan betraktes som frafalne muslimer av ekstremistene, som kurdere og sjia-muslimer i Norge. Fiendebildet er likevel i stadig endring og påvirkes blant annet av media og oppfordringer fra ledelse i de internasjonale terrororganisasjonene. Slike endringer medfører endring av hvilke mål som er å regne som *sannsynlige*. Norge kan generelt beskrives som et legitimt mål for AQ og ISIL, men også som et sannsynlig mål for norske ekstreme islamister, etter hvor sentral Norges posisjon er i det aktuelle fiendebildet.

Den andre delen av analysen undersøkte kategoriene *norske miljøer og fremmedkrigere og radikalisering*. De norske miljøene opplevde stor vekst tidlig i perioden 2012-2021, noe som spesielt gjaldt Østlandsmiljøet, som i 2014 ble betegnet som den største trusselen mot Norge. Miljøet var i stor grad sammensatt av menn med ulike etniske bakgrunner, og enkelte fremmet en ekstrem retorikk som forherliget vold og bygget opp under konspirasjonen om Vestens undertrykkelse av muslimer, men henvisning både til Norges militære bidrag i Midtøsten og karikaturstridene i Skandinavia. I starten av perioden 2012-2021 hadde miljøene en svært offentlig profil, men begynte å trekke seg inn i lukkede fora rundt 2014 etter mye oppmerksomhet fra blant annet media og politi.

Mange i miljøene var fremmedkrigere, og Østlandsmiljøet la til rette for reiser til konfliktområder i Midtøsten. PST mente at krigsdeltagelse ga disse medlemmene forhøyet status ved retur til Norge, som kunne utnyttes i radikaliseringøyemed. Disse returnerte også med større volds- og våpenkompetanse, samt utstrakte nettverk med terrorister i andre land. Flertallet av fremmedkrikerne hadde ikke noen relasjon til konfliktområdene de reiste til, og ISILs selverklærte kalifat virket å være en viktig inspirasjonskilde.

Særlig unge blir ansett for å være utsatt for radikaliserings, noe som delvis forklares i at de gjerne har en noe polarisert forståelse av verden, og dermed kan være lett påvirkelige. Noen ble radikaliseret av radikaliserere fra miljøene, som benyttet seg av retorikk som bygget opp under en slik polarisert verdensforståelse, mens andre søkte seg aktivt mot ekstremistiske miljøer. Enkelte ble også radikaliseret i randsonen av disse miljøene, og noen også via internett. Østlandsmiljøet var den viktigste radikalisereren, og internett ble ansett for å være det viktigste verktøyet for slik virksomhet. Aktivitet på internett har vært ansett som spesielt utfordrende av flere grunner. Teknologien forenkler deltagelse for flere, også for kvinner, og digitale samfunn og nettverk bidrar også med en ekkokammer-effekt. Samlet kan derfor radikaliserings over nett virke mer effektivt. De som ble radikaliseret i perioden 2012-2021 var i stor grad menn av ulike etniske bakgrunner, med lav utdannelse, uten fast jobb. Flere hadde kriminelle bakgrunner preget av voldshistorikk, rus og psykiske utfordringer, og PST mente frustrasjon over egen livssituasjon kunne gjøre slike individer mer utsatt for ekstremistisk retorikk og radikaliserings, samtidig som tilbud om tilhørighet i miljøene kunne være fristende.

Tredje og siste del av analysen undersøkte kategoriene *AQ* og *ISIL* og *Frempek*. Den første av disse kategoriene bidro til å forstå utviklingen av ekstrem islamisme i Norge de siste årene. Appellen til ekstrem islamisme i Norge virket å vokse i starten av perioden 2012-2022, noe som ble bekreftet i de senere trusselvurderingene. 2013 og 2014 ble betegnet som årene med høyest andel radikaliserings, 2015 som året med mest aktivitet blant de ekstremistiske miljøene og antallet aktive fremmedkrigere, og 2017 som året med flest terrorangrep i Europa. Denne informasjonen korrelerer også med PSTs vurderinger av trusselbildet hvor tilstanden i 2014-2015 ble betegnet som *skjerpet*, og i 2017 når vurderingen ble hevet til *sannsynlig*.

En sentral årsak til veksten av ekstrem islamisme i Norge virker å ha vært ISILs vekst som terrororganisasjon, og etableringen av deres selverklærte kalifat i 2014. Kalifatet og krigshandlingene virket å ha stor symboleffekt for mange i Norge. ISIL nådde høyden av sin påvirkningskraft i 2017 før de ble militært nedkjempet. Det er likevel slik at veksten av ekstrem islamisme i Norge stagnerte *før* 2017, noe trusselvurderingene forklarte i Østlandsmiljøets sikkerhetisering som følge av økt oppmerksomhet fra forebyggende aktører i Norge, samt fremmedkrigeres dødsfall i krig, og straffeforfølgelse av sentrale medlemmer.

En annen forklaring til den falmende appellen til ekstrem islamisme i Norge kan være fraværet av en kampsak for ideologien, og fraværet av krenkelser av islam mot slutten av perioden 2012-2021. Denne trenden virket å ha snudd fra slutten av 2020, og PST forventer fra 2021 igjen økt radikaliserings til ekstrem islamisme, som følge av økte spenninger mellom ytringsfrihet og krenkelser av islam. Fremover er tre utviklingstrekk sentrale. For det første vil en rekke terrordømte løslates i Europa de neste årene, og det antas at disse vil gjenoppta ekstremistisk og radikaliserende aktiviteter. For det andre vil internett som arena antagelig forverre situasjonen, og forenkle radikaliserings og miljøenes øvrige virksomhet. For det tredje forventer PST fremover et økt antall hendelser som kan oppfattes som krenkende overfor islam og muslimer.

4.2 RE-faget

Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram er et dokument som klargjør RE-fagets rolle som del av læreplanverket LK20. Dokumentet gjennomgår fagets relevans og sentrale verdier, dets kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og ulike aspekter ved vurdering.

Analysen av læreplanen har to mål. For det *første* skal analysen vise om det ligger aspekter i dette faget som kan komplimentere læreplanverkets overordnede del, og dermed bidra til å kommentere på skolens samfunnsoppdrag. For det *andre* skal analysen forsøke å avdekke funn som kan kommentere på funnene fra analysen av trusselvurderingene, slik at diskusjonskapittelet kan kommentere skolens samfunnsoppdrag generelt og spesifikt gjennom læreplanen - i tråd med problemstillingen.

Mens jeg analyserte trusselvurderingene «på sine egne premisser» uten teoretisk veiledning for analysearbeidet, har jeg valgt å la analysen systemiseres etter Janicke Heldal Strays tre opplæringsmetoder til demokratisk medborgerskap. Det vil si at jeg har gjort et utvalg fra læreplanen jeg mener gir et tilstrekkelig helhetlig bilde av den og dens hensikt, for så å kategorisere dataene i tre: om, for og gjennom demokrati. Når Stray bruker disse kategoriene for opplæring snakker hun selvsagt spesifikt om demokratiopplæring. Religion og demokrati er selvsagt ikke det samme, men jeg mener dette fungerer godt i hvordan det kultur mangfoldige demokratiet inneholder en rekke religiøse grupper. Derfor velger jeg å tolke og skrive om RE-faget på en slik måte at det er å anse som et fag om demokrati. For å tilpasse Strays begreper til ordene som brukes i timeplanen tillegger jeg *kunnskaper* til opplæring om demokrati, *verdier* og *ferdigheter* til opplæring for demokrati og *samhandling* til opplæring gjennom demokrati.

Læreplanen består, i likhet med trusselvurderingene, av sammenhengende tekst under visse overskrifter. Skillet mellom kunnskaper, verdier og ferdigheter og samhandling er altså et kunstig skille, og enkelte data kunne vært plassert i flere av kategoriene. Jeg mener imidlertid at denne organiseringen gir mening i lys av teorien som ligger til grunn for oppgaven.

Utvalgene fanger inn store deler av læreplanen, men noen punkter er ekskludert. Dette omfatter to av de tverrfaglige temaene, *folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*, samt *grunnleggende ferdigheter og vurdering*.

4.2.1 Kunnskap

Kunnskap omfatter hva eleven skal lære om demokratiet. Dette i seg selv fremstår ikke som svært omfattende i læreplanen. La oss starte med tre utvalgte setninger som beskriver den overordnede hensikten til faget:

“Religion og etikk er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg” (Udir, 2019, s. 2).

“Elevene skal undersøke og utforske religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder” (Udir, 2019, s. 2).

“Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi” (Udir, 2019, s. 3).

Den første av disse setningene stadfester at faget er sentralt for en *kompleks verdensforståelse*. De to neste forteller at eleven skal lære om de mange ulike aspektene ved religioner og livssyn, og deriblant det historiske meningsmangfoldet rundt eksistensielle spørsmål vi finner i disse tradisjonene, samt i etiske og filosofiske tradisjoner. Innholdet i setningene over utdypes noe i følgende utdrag:

“Elevene skal også få innsikt i hvordan religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold” (Udir, 2019, s. 2).

“Faget skal gi kunnskap om og forståelse for religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå” (Udir, 2019, s. 2).

“Faget bidrar også til å utdype elevenes demokratiforståelse ved å gi dem kunnskap om religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv» (Udir, 2019, s. 2).

Som første setning angir skal elevene få kunnskap om religioner og livssyns historiske påvirkningskraft, og ikke kun i deres respektive lære. Disse setningene gir sammen også en rekke perspektiver eleven skal forstå religioner og livssyn ut fra: indre mangfold i tradisjonene, lokale-, nasjonale- og globale perspektiver, individ-, gruppe- og tradisjonsnivå, samt majoritets- og minoritetsperspektiver. Den siste av disse setningene viser også eksplisitt til at elevenes *demokratiforståelse* skal utdypes gjennom slike perspektiver. Med dette legger læreplanen til grunn en forståelse av demokratiet som noe mangfoldig elevene skal kjenne godt. Samlet sett betyr dette at faget Religion og etikk skal gi elevene kunnskap om religion og etikk, både i form av klassisk religionsundervisning, hvor kunnskap om religioner står i sentrum, men også en lang rekke samfunnsfaglige perspektiver om menneskelig samhandling som er sentralt for å forstå slike tradisjoner som maktfaktorer i samfunnet. Dette omfatter hva Mattsson omtaler som en kompleks verdensforståelse.

4.2.2 Verdier og ferdigheter

Hva verdier angår oppgir ikke læreplanen eksplisitt hvilke verdier eller holdninger elevene skal tilegne seg, men nøyer seg med å henvise til opplæringslovens verdigrunnlag, som faget skal realisere (Udir, 2019, s. 2). Som tidligere omtalt omfatter lovens formålsparagraf moralske verdier som er representert i kristen og humanistisk arv og tradisjon, som menneskeverd, respekt for andres tro, nestekjærlighet, tilgivelse, likestilling og solidaritet (1.3). Det er selvsagt slik at alle fag i skoleverket er underlagt loven, og RE-faget har dermed ikke dette opplæringsansvaret alene.

Den ferdigheten som fremheves mest er *etisk refleksjon*. Overordnet skal faget gi øvelse i dette for å bidra til utvikling av elevens dømmekraft (Udir, 2019, s. 2). Denne ferdigheten gjentas svært mange ganger og jeg velger derfor å oppsummere disse parafasert: Eleven skal reflektere etisk over grunnleggende verdier som menneskeverd, majoritets- og minoritetsperspektiver i Norge, eksistensielle- og filosofiske spørsmål, makt og utenforskap, gjeldende normer, ulike etiske modeller og begreper samt moralske spørsmål (Udir, 2019, s. 2-4).

Men refleksjon er selvsagt ikke den eneste ferdigheten elevene skal trenes opp i under utdanningen:

«I religion og etikk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal utvikle evne til å ta andres perspektiv gjennom kunnskap om religioner og livssyn» (Udir, 2019, s. 3).

“Filosofiske tenkemåter gir elevene redskaper til å analysere argumentasjon og påstander” (Udir, 2019, s. 3).

“Religion og etikk skal gi elevene kunnskap om religioner, livssyn og etikk og bidra til forståelse av kulturelt mangfold og identitet. Dette har betydning for å kunne identifisere og ta stilling til dilemmaer som oppstår når elevene skal håndtere utfordringer i samtiden” (Udir, 2019, s. 2).

I tillegg til etisk refleksjon over diverse verdier og forhold, skal altså elevene opplæres i ferdigheter som å kunne ta andres perspektiv, analysere argumentasjon og påstander, identifisere og ta stilling til dilemmaer for å kunne håndtere samtid utfordringer. Andre ferdigheter i møte med materien inkluderer redegjøring, presentasjon, håndtering, analysering og sammenligning. Som eksemplene over viser er faget sterkt knyttet til *etikk* og etiske hensyn i forbindelse med den demokratiforståelsen som ligger til grunn for faget.

4.2.3 Samhandling

Å lære *gjennom* demokrati omfatter det Stray kaller øvelse på demokratiske prosesser. Men som vi skal se virker det ikke som at demonstrerer dette særlig eksplisitt:

“Gjennom arbeidet med et bredt utvalg av religioner og livssyn skal elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidslivet” (Udir, 2019, s. 2).

«Kunnskapen i faget gir grunnlag for at elevene kan reflektere over hvordan vi lever sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn» (Udir, 2019, s. 2).

“Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for

hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse” (Udir, 2019, s. 3).

I den første av disse tre setningene ser vi at elevenes læring i faget skal muliggjøre deres deltagelse i et mangfoldig samfunn på flere plan. I tredje setning omtales dette som mangfoldskompetanse. I den første setningen lyder det at en slik kompetanse kommer fra det kunnskapsbaserte arbeidet som blant annet skal bidra til ferdigheter og holdninger. I andre setning presiseres det at dette arbeidet blant annet involverer refleksjon, som tidligere omtalt, og i tredje setning står det at disse holdningene skal utvikles i møte med andre, blant annet i dialog. Dersom man er streng er det kun denne siste setningen som sier noe om det å øve på demokratiske holdninger. Her følger de siste fire setningene jeg inkluderer fra læreplanens overordnede beskrivelse av formål:

“Ved å invitere elevene til å drøfte utfordringer knyttet til frihet og kommunikasjon i et mangfoldig samfunn bidrar faget til demokrati og medborgerskap” (Udir, 2019, s. 3-4).

“Gjennom etisk refleksjon gir faget rammer for å undersøke og klargjøre hva som er godt og rett for individ og samfunn i dag og i framtiden. Slik fremmer faget danning og bidrar til å gjøre elevene i stand til å mestre livet, være ansvarlige medborgere og bidra til et bærekraftig samfunn” (Udir, 2019, s. 2)

«Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet, og det globale samfunnet» (Udir, 2019, s. 3)

“Elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om” (Udir, 2019, s. 3).

De to første av disse setningene bruker begrepet *medborgerskap*, som i begge tilfellene kobles til etiske refleksjoner. Medborgerskapet forstås som et danningsideal og settes opp som premiss for demokratiet og for demokratiets bærekraftighet. De to siste på sin side retter seg mot håndtering av meningskonflikter, og presiserer at elevene må inneha holdninger som muliggjør en slik håndtering på tvers av store og små uenigheter. Av disse fire utdragene er det ingen som spesifikt omtaler hvordan opplæringen gjennom demokrati skal finne sted, men de henviser til medborger-begrepet med en tolerant rolleforståelse. Når det er sagt må det også nevnes at spesifikke arbeidsmetoder som skal benyttes i klasserommet ligger utenfor hva en læreplan

normalt sett beskjeftiger seg med, og at dette ansvaret tillegges lærerens profesjonsetiske skjønn. Jeg har valgt å ikke gjengi fagets grunnleggende ferdigheter i detalj, men finner at de er verdt å nevne i forlengelsen av dette funnet. Ferdighetene omfatter lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter, og om vi tar det for gitt at RE er et *muntlig* fag kan vi anta at alle disse punktene som henviser til samhandling vil kunne bli behandlet muntlig i klasserommet. Opplæring gjennom demokrati vil da i praksis si alle de etiske diskusjonene som elevene deltar i, og ved hjelp av lærerens veiledning, øvelse på å håndtere uenigheter og faglige utfordringer i det demokratiske klasserommet.

For å utkrystallisere dannelsingsmandatet kan vi igjen se på de to første setningene over forrige avsnitt, hvor *danning, medborgerskap og demokrati* løftes frem som normative idealer, og den foregående virker som et premiss for den neste. Den andre setningen virker å indikere at danningen ikke er et mål i seg selv, men et ideal for å realisere medborgeren som realiserer demokratiet. Den første setningen oppgir også det *bærekraftige samfunn* som et ideal, som vi kan omdøpe til det *bærekraftige demokratiet*. Kunnskapene, verdiene og ferdighetene læreplanen legger til grunn i sitt dannelsesideal skal altså ikke bare realisere demokratiske borgere av sine elever, men demokratiske *medborgere*. Og det bærekraftige demokratiet må derfor forstås som et robust demokrati med høy grad av respekt borgerne seg imellom, der potensielle konflikter kan løses på demokratisk og etisk vis, og hvor man anser hverandre som likemenn tross uenighet. En form for agonistisk pluralisme med andre ord. Medborgerskapet er dermed ikke et nødvendig premiss for demokratiet som sådan, men helt klart nødvendig for det bærekraftige demokratiet. På samme måte er ikke danning nødvendig for å skape en borger med liberalistiske rettigheter, men nødvendig straks borgeren har en rolledimensjon med forpliktelser overfor fellesskapet, slik vi finner i de kommunitaristiske forpliktelsene og medborger-begrepet.

Dermed har læreplanen i RE et demokratimandat, som presiserer hva opplæringsloven mener med at opplæringen skal fremme demokrati (1.3). Elevene skal dannes gjennom kunnskapstilegnelse om ulike tradisjon- og kulturaspekter, ferdigheter som etiske refleksjoner og retorisk analyse, og moralske holdninger som er tolerant i møte med mangfold. Årsaken til dette er oppfylle den ønskede medborgerrollen som i tur realiserer det bærekraftige demokratiet. I forlengelse av dette kan vi konkludere med at skolens dannelsesmandat og dens demokratiske mandat er uløselig sammenknyttet i skolens overordnede samfunnsoppdrag. Dannelsesidealets

mangfoldsforståelse er imidlertid ikke kun forstås som toleranse, noe disse to følgende kompetansemålene viser:

«Målet for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk og diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering» (Udir, 2019, s. 5).

Ved å vurdere ulike former for kritikk av livssynstradisjoner skal altså elevene vurdere livssynenes eventuelle problematiske sider, og i forlengelse av dette gruppebasert hat. I sammenhengen om mangfoldskompetanse må derfor religiøse livssyn vurderes opp mot et slikt ideal, hvor gruppebasert hat er å anse som noe negativt og mindregjørende som er i konflikt med det etiske idealet læreplanen legger opp til. Dette betyr selvsagt ikke at alle religioner er rasistiske, men at enkelte tradisjoner har problematiske aspekter. I anekdoten om Kevin finner vi homofobi som selvsagt kan kobles til konservative tradisjoner i flere religioner, blant annet kristendommen og islam. Etersom opplæringslovens verdier baseres på kristne og humanistiske tradisjoner kan man kanskje påstå at disse føringene kan favorisere. Tidligere læreplaner har satt som mål at elevene skal opplæres i kristen tro, og selv i dag skal kristne tradisjoner veie tyngre og ta mer plass i undervisningen enn andre (gjelder KRLE i grunnopplæringen). Men hverken RE eller KRLE skal være forkynnende, og vi må ta det for gitt at innføring i religioner og livssyn hverken skal avskrekke elever fra sin tro, eller indoktrinere dem i en spesifikk tro. I forlengelse av danningsidealet kan det medføre troende som kjenner de problematiske aspektene ved sine tradisjoner, og på sikt bidrar til at disse aspektene svekkes. I tur kan vi forvente at disse tradisjonene blir mer agonistiske fremfor antagonistiske, og aksepterer eksempelvis homofili. Slik kan skolen bidra til å samle alle medborgere under noen generelle etiske grenser.

Samlet sett gjør dette danningsidealet til et sammensatt et. Den ideelle medborger er et filosofisk vesen, et reflekterende og undrende menneske, i tillegg til et kritisk og tolerant et. Mangfoldet som skal ivaretas av denne toleransen er også omfattende, og svært mange perspektiver og nivåer av ulike tradisjoner skal ivaretas. Samlet utgjør dette det etiske grunnlaget for den norske demokratiske medborgeren, som skapes gjennom danning. Danningen skjer gjennom opplæring om, for og gjennom demokrati – som i dette tilfelle blant annet innebærer de kunnskaper, verdier, ferdigheter og holdninger som kommer frem i læreplanen. Medborgeren som et etisk og reflektert individ skal i tur realisere det bærekraftige

demokratiet, eller agonistisk pluralisme, hvor uenigheter og problemstillinger kan håndteres innenfor demokratiske påvirkningskanaler. Borgeren skiller seg fra medborgerskapet i rolleforståelsen, på samme måte som demokratiet skiller seg fra det bærekraftige demokratiet. Vi ser også at medborgerrollen forankres ikke kun i skolen, som også i hverdagsliv (som inkluderer arbeidsliv) og det globale samfunnet.

Denne analysens konklusjon er at RE er et demokratiserende fag, som skal bidra til å realisere eller videreføre det bærekraftige demokratiet. Dette oppnår RE gjennom danning av elevene slik at de blir medborgere. Dette dannelsesidealer omfatter inngående kunnskap om religioner og livssyn som sammensatte fenomener, ferdigheter for å vurdere etiske hensyn i slike tradisjoner, og holdninger som toleranse overfor mangfold og kritisk tilnærming til maktstrukturer.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil besvare problemstillingen ved å undersøke analysene i lys av teorien lagt til grunn for oppgaven.

5.1 Den ekstremistisk-islamistiske profilen

Dersom vi legger til grunn at den politiske aksene omfavner enhver politisk aktør som handler innenfor demokratiets grenser, kan ikke ekstrem islamisme som ideologi fungere innenfor slike grenser – rett og slett fordi begrepet *ekstrem* omfatter ikke-demokratiske påvirkningsmetoder som vold og terrorisme. Norske islamister er del av demokratiets fellesskap i kraft av å være norske *borgere*, men ettersom de opererer mot demokratiet og utenfor dets grenser kan de imidlertid ikke anses for å være *medborgere*. I et internasjonalt perspektiv var ISILs kamp i Syria en kamp for å erstatte demokratiet med en form for *teokrati* (gudestyre) basert på fundamentalistiske forståelser av islamske skrifter(, noe som også kan sies om Talibans gjenerobring av Afghanistan august 2021). Dermed kan vi kanskje påstå at et ultimatum mål for ekstreme islamister er en verden bestående av islamske styresett. Når det er sagt skriver PST at ekstreme islamister i Norge ikke virker å ha noen slike ambisjoner for dette landet, og retorikken indikerer at radikaliserende enkelthens er interessert i *skade* Vesten, som følge av krenkelser mot islam (4.1.4). Som tidligere definert innebærer begrepet *ekstremisme* en tilbøyelighet for voldsbruk for å oppnå politiske- eller samfunnsendringer (1.2). Med dette til grunn kan vi anta at krenkelser av islam er en sentral årsak for terror, og hendelser som ekstreme islamister oppfatter som krenkelser inkluderer ifølge PST særlig karikaturpubliseringer av Muhammed, skjendinger av koranen, militære operasjoner i Midtøsten, men også debatter som kritiserer islam på noen måte. Karikaturer og meningsytringer er i norsk kontekst å anse som ytringsfrihet, og det er nettopp denne konflikten mellom hva mange nordmenn anser som ytringsfrihet og hva mange norske muslimer anser som krenkelser av islam PST påpeker som spesielt betent hva terrorisme angår. Vi vet dette i hvordan læreren Samuel Paty ble et legitimt og spesifikt mål for ekstrem islamisme som følge av hans bruk av karikaturer i sin undervisning om ytringsfrihet.

Hvem Norges ekstreme islamistene er blir videre et viktig grunnlag for å kunne vurdere det pedagogiske i situasjonen. Det store flertallet av disse er menn av ulik etnisk bakgrunn, som har oppvokst i Norge. Dersom vi legger George Herbert Meads teori til grunn er ikke disse mennene født som ekstremister, men det ekstremistiske språket og tankegodset er tillagt

gjennom deres oppvekstmiljø i Norge. Og selv om PST presiserer at antallet ekstreme islamister i Norge er å anse som relativt lavt, blir mange *medborgere* med islamsk tro også krenket av Muhammedkarikaturene (4.1.6), som betyr at iallfall *deler* av verdigrunnet hos de ekstreme islamistene deles av moderate muslimer i Norge. Dette indikerer at Meads teori i dette tilfelle passer med empirien, men samtidig må ikke verdigrunnet hos de ekstreme kun tillegges de moderate. Språket og verdiene de ekstreme vokste opp med blir tross alt testet ut i nye situerte situasjoner (i Blumers forståelse), som fører til nye refleksjoner og nytt språk og nye verdier. Dette kan bety moderering, men også radikaliseringsverktøyet som i tur indikerer at det er der flertallet blir radikaliseret. Ikke i familien. Mennene som blir ekstreme kjennetegnes videre med at de har lav utdannelse, svak tilknytning til arbeidslivet, og mange har også historikk med rus, vold og annen kriminalitet. PST påpeker at frustrasjon over egen livssituasjon kan gjøre mennene mer mottakelige for propaganda om vold og hat – som kan fungere som forklaringsmodeller for deres lidelser med Vesten som antagonist.

I forlengelse av dette må også rekrutteringsgrunnet til ekstrem islamisme nevnes. Radikalisatorene retter seg mot stadig yngre aldersgrupper. PST skriver aldri eksplisitt hvilke aldersgrupper dette omfatter, men indikerer at det er snakk om ungdom ved å henvise til at den propagandaen ISIL produserer er digital og multimedial. De skriver også at disse ungdommene har polariserte verdensforståelser, og dermed er lette å radikalisere. En slik «svart-hvitt»-forståelse står i kontrast til Mattssons anbefaling om å utvikle en kompleks verdensforståelse hos elevene, og kan beskrives som en antagonistisk verdensforståelse. Dermed er det forståelig at ungdommer er i større risiko for å skulle bli radikaliseret. De norske ekstreme islamistene fremholder svært antagonistiske holdninger og fremmer også et språk i tråd med dette. Det er et svært skarpt skille mellom *troende* og *frafalne*, eller *oss* og *dem*, hvor ikke bare Vesten og Norge, men også enkelte muslimske grupper som kurdere og sjia-muslimer karakteriseres som *vantrø* (4.1.2). Om vi legger til grunn at Samuel Paty var liberal mann uten fordommer mot islam, men med sterk tro på liberalistiske borgerrettigheter som ytringsfrihet, må vi også kunne anta at han anser muslimer flest som agoniske medborgere. Da må vi også anta at han i sin undervisning holdt seg for god for moralske argumenter i sitt forsvar av karikaturer som ytringsfrihet, og heller argumenterte strukturelt for disse rettighetene. Tross dette ble han utpekt som symbolmål og ble deretter offer for terror. Dette innebærer at ekstrem islamisme ikke skjelner mellom *agonistisk* og *antagonistisk* motstand – eller moralske og strukturelle argumenter for den saks skyld. I norsk kontekst vil jeg argumentere for at det er en vesentlig

forskjell på om en lærer benytter karikaturer i undervisningen for å demonstrere ytringsfriheten, og om en organisasjon som SIAN (Stopp islamiseringen av Norge) utøver antagonistisk og ærekrenkende ytringer overfor norske muslimer. Men dersom ekstreme islamister ikke ser en metodisk forskjell mellom disse tilnærmingene er det vanskelig å se for seg noen løsning eller kompromiss.

Til slutt i denne første delen av diskusjonen må utviklingen fremover presiseres. Internett har tatt over flere av de sentrale funksjonene terrororganisasjonene tidligere hadde, og radikaliserer benytter krypterte fora og sosiale medier til radikalisering, oppfordringer til terror, opplæring i bruk av våpen, og spredning av propaganda. Det er også viktig å huske på at slike nettsamfunn gir deltagerne en identitet og et fellesskap samtidig som de fungerer som ekkokamre, hvor eksisterende *jeg* bekreftes ytterligere i møte med andre. PST skriver at radikaliseringen etter miljøenes sikkerhetisering i 2015 har sunket, men forventer nå økning i årene fremover. Videre har politiet nå langt dårligere oversikt ettersom de sliter med å henge med i den teknologiske utviklingen, noe de mottok sterk kritikk av Riksrevisjonen for tidligere i år (Riksrevisjonen, 2021). Terrorhendelser fører til tap av liv og store skader på infrastruktur og er dermed svært kostbar for samfunnet. Politiets ressurser er et politisk spørsmål som ikke skal diskuteres ytterligere her, men spørsmålet blir hva skolen kan bidra med. Utviklingen av ekstreme digitale nettverk er svært bekymringsfull, og spesielt når politiet ikke klarer å møte utviklingen på en ideell måte. Skolen og lærerens rolle er *forebyggende*, men kanskje bør dette ta mer plass enn det tidligere har gjort. Kanskje er det mulig for skolen å ta mer ansvar som følge av denne utviklingen.

5.2 Medborgeridealet

I analysen av læreplanen for RE finner jeg et danningsideal i medborgeren, som skal realisere det bærekraftige demokratiet. Dette er i utgangspunktet i liten grad i konflikt med teorigrunnlaget for oppgaven, noe som antagelig skyldes to årsaker: For det første har jeg valgt å benytte meg av Strays opplæringsformer til demokratisk medborgerskap for å organisere teksten. Som resultat bidrar også opplæringsformene til å farge analysen, men dette er i utgangspunktet uproblematisk. Dette skyldes den andre årsaken til at analysen ikke står i konflikt til det teoretiske grunnlaget: Læreplanen er å forstå som et normativt dokument hvor dens beskrivelser og kompetansemål tilegnet av eleven gjenspeiler et danningsideal. Det samme må kunne sies for demokratisk medborgerskap i Strays forståelse, den agonistiske pluralismen hos Mouffe og det demokratiske klasserommet hos Mattsson. Alle disse fire tillegger en

rolleforståelse til borgeren/eleven, som kan sies å ha kommunitaristiske aspekter. For alle fire omfatter rolleforståelsen at borgeren er etisk, slik at vedkommende kan karakteriseres som medborger (i Stray og RE), agonist uten moralske argumenter (Mouffe) og klassekamerat som ikke krenker andre (Mattsson). Dermed er den etiske medborger nøkkelen for de demokratiske idealene disse fire skisserer.

Mouffe, Mattsson og RE legger også den komplekse verdensforståelsen til grunn for at medborgeren skal kunne være etisk i form av toleranse overfor andre og kritisk til maktfaktorer. Den komplekse verdensforståelsen er selvsagt motsatsen til den polariserte verdensforståelsen. Med henvisning til Mouffe kan vi kalle dette en antagonistisk verdensforståelse, hvor moralske argumenter sår splid og skaper motstående konsensus i ulike leirer. I denne forståelsen er ikke uenighet akseptert, og det motstående konsensus representerer fienden. Dermed blir løsningen agonistisk pluralisme hvor konsensus fragmenteres og fordeles på flere, og strukturelle forklaringsmodeller på utfordringer er å foretrekke – for å unngå konsensusoppbyggende «oss og dem»-retorikk. Når vi snakker om verdensforståelse, innebærer dette for den etisk reflekterende eleven/medborgeren å se et menings- og tradisjonsmangfold og å tørre å stille seg kritisk til majoriteten og andre maktfaktorer. Mattsson ser det samme i klasserommet. Kevins språk og verdier står i så stor kontrast til samfunnet rundt ham at han sliter med å fungere sosialt. Hans polariserte verdensforståelse gjør at han anser de politisk korrekte klassekameratene for å være hans antagonister, noe som virker negativt inn på klasserommet som en demokratisk arena. Han tolererer ikke homofili og vil antagelig distansere seg selv fra det svenske samfunnet over tid, med mindre han får pedagogisk veiledning til å reflektere over disse fordommene. I læreplanens tilfelle kobles det brede kunnskapsgrunnlaget til en utviklet demokratiforståelse, og i den forbindelse mangfoldskompetanse og -toleranse. Men i motsetning til Mouffe og Mattsson gir ikke RE eksplisitte advarsler om hva som er alternativet til slik forståelse og kompetanse. Det gjør imidlertid trusselvurderingene. Før jeg igjen henvender meg til disse vil jeg imidlertid vende oppmerksomheten til denne oppgavens tidligere forskning.

5.3 Tidligere forskning

Det virker å være bred enighet i tidligere forskning om at skolen rolle i forbindelse med radikaliserings er *forebyggende*. Ahmed og Nustad viste til hvordan demokratiske og tradisjonelle religiøse tankesett muliggjorde resiliens i møte med radikalt tankegods, og foreslo dermed at forebyggingen i skolen derfor bør omhandle å gi elevene en demokratisk identitet,

med rom for individuelle ulikheter. Dette kunne gjøres ved å anse skolen som en demokratisk øvingsarena. Foruten ordet resiliens er dette i takt med analysen av læreplanens formål. Selv om ordet ikke nevnes eksplisitt argumenterer Lenz for at det er representert i overordnet del av LK20. Faktorene hun der viser til (1.4) kommer også til uttrykk gjennom læreplanen i RE, og særlig i siste del av analysen, som dekker *samhandling*. Altså er både skolens mål gjennom danning og forståelsen av opplæring gjennom demokrati i tråd med aktuell forskning. Med henvisning til Biesta og Mattsson argumenterer imidlertid Sævik at skolens forebyggende rolle er under press fra blant annet nyliberalismen og sikkerhetsdiskursen, som kan komme til uttrykk gjennom patologisering – vektlegging av individuelle- heller enn strukturelle årsaksforklaringer på radikaliserings, som dekontekstualiserer disse utfordringene. Dette gir i utgangspunktet gjenklang i Mouffes skille mellom moralsk- og strukturelle årsaksforklaringer, men kan ikke sies å direkte komme til uttrykk i læreplanen. Dette argumentet om dekontekstualisering var med henvisning til Mattsson (2018) som også er representert i denne oppgavens teorikapittel. Med henvisning til Mead argumenterer Mattsson gjennom anekdoten om Kevin, at Kevins homofobe språk og verdier er et resultat av hans oppvekstmiljø. Videre behandler Mattsson, som læreren i anekdoten, elevens holdninger som et problem for klasserommet som en demokratisk arena. Men løsningen på dette demokratiske problemet er til syvende og sist å påvirke denne enkelte eleven, som selvsagt betyr at elever er årsaken til at det demokratiske klasserommet ikke fungerer – som per definisjon er patologisering. Med Meads oppvekstteori i mente må vi forstå homofobi som sykdommen, elevens språk og verdier som symptomer, og hans oppvekstmiljø som utslagsgivende årsak. Dersom skolen skulle forholdt seg til årsaken til radikaliserings måtte den ha dannet alle *oppvekstmiljøer* inn i medborgerrollen, noe som ville gjort foreldresamtaler til et langt hyppigere fenomen. Med det sagt omfatter skolens mandater *forebygging*, men Mattssons anekdote demonstrerer jo nettopp dette. Lenz' bidrag «hviler på et premiss om at det ikke er skolens primær oppgave å oppdage eller stoppe ungdommer som er i ferd med å radikaliseres» (1.4), men når starter en radikaliseringsprosess? I Meads logikk starter radikaliserings i hjemmet, i Blumers logikk (2.6) starter radikaliserings i situerte situasjoner, og Ahmed og Nustad omtaler radikaliserings som en langvarig prosess. Alle disse forståelsene er nok riktig, men da er det også vanskelig å skjelne mellom hva som er å forebygge, stoppe og reversere slike prosesser. At slik ekspertise ligger utenfor lærerrollen er opplagt, men Mattsson demonstrerer nettopp at disse skillelinjene er svært utydelige, og vurderer det som profesjonsetisk riktig at han som involverer seg i Kevins holdninger for å ivareta klasserommet som demokratisk arena. Læreren har med dette ikke noe annet valg enn å patologisere og påvirke eleven i retning av utvikling.

Ifølge Sjøen er det sosioøkonomiske forhold, psykisk helse og sosialt utenforskap som er av størst betydning for radikaliseringsprosesser. Han henviser til de norske handlingsplanene om radikaliseringsprosesser for å underbygge dette (1.4). Den første av disse årsakene er også bekreftet i min analyse av trusselvurderingene, hvor det kommer frem av de fleste i Østlandsmiljøet har lav utdanning og løs tilknytning til arbeidslivet. Lenz er mer opptatt av de to siste årsakene og peker selv til sårbarhetsfaktorer hos individene som skyldes uoppfylte menneskelige behov. Hun viser til forskning på radikaliseringsprosesser hvor et flertall har subjektiv oppfatning av utenforskap, ydmykelse overfor andre, og uten evne til å påvirke egne liv. Slike faktorer er dessverre ikke representert i PSTs trusselvurderinger, men snakker definitivt til skolens rolle i unge menneskers liv. Lenz tar til orde for nettopp de aspektene læreplanen i RE ser ut til å omfavne: å gi elevene erfaring med samhandling, evne til å påvirke egne liv og øvelse i kritisk og selvstendig tenkning. Hun er også opptatt av å la elevene kjenne å bli tatt på alvor, som er representert i Mattssons empatiske nysgjerrighet som pedagogisk tilnærming.

5.4 Radikalisering og demokratisering

For å henvise til oppgavens problemstilling: *Hva sier trusselvurderingene om ekstrem islamisme i Norge?* Som analysen viser er kunnskapen om denne bevegelsen i Norge omfattende, men ikke alt er relevant for skolens samfunnsoppdrag. Som vist under *den ekstremistisk-islamistiske profilen* har jeg derfor valgt å ikke videreføre den komplette analysen til diskusjonen, men begrenser meg i stor grad til individet og de sosiale faktorene som preger de norske islamistene – i forsøk på å ivareta både individuelle- og strukturelle årsaksforklaringer. De norske ekstreme islamistene er, i tråd med Sjøens og Lenz' forståelse, individer som har lett for å falle ut av det pluralistisk-agonistiske samfunnet. De har problematiske bakgrunner som PST mener kan forklare deres tilbøyelighet for propaganda med et fiendebilde. Også ungdom radikaliseres, noe PST forklarer med antagonistiske forståelser av verden. ISIL og radikaliseringsprosesser i Norge virker å kjenne disse mekanismene, og utnytter dem for det de er verdt. Flertallet radikaliseres gjennom internett, og kommer inn i fellesskap hvor individene får identitet og tilhørighet, men som også fungerer som ekkokamre hvor kritiske meninger ikke ytres. Språket og verdiene som disse unge har *kan* eksistere i hjemmene deres, men de norske miljøenes vekst opp mot 2015 forklares i stor grad i ISILs enorme påvirkningskraft, som indikerer at sekundær-, og ikke primærsosialiseringen, er viktigst i radikaliseringsprosessen.

Vi må anta at en *terrorist* har et antagonistisk syn på verden, og ikke lar seg overtale til mer moderate holdninger gjennom pedagogiske tilnærminger som empatisk nysgjerrighet. Dermed må skolen og lærerne henvende seg til faktorene som kjennetegner disse individene, og prøve å oppnå forebygging før individet er langt i en eventuell radikaliseringsprosess.

Med avsnittene over kan vi legge tre funn til grunn, og dermed svare på problemsstillingens andre del: Hvordan er PSTs beskrivelser av ekstrem islamisme i Norge relevant for skolens – og jeg velger å forklare disse premissene strukturelt i lys av tidligere forskning. For det første er enkelte individet lett påvirkelige som følge av strukturelle faktorer som gir følelse av avmakt overfor ens sosiale eksistens. For det andre tilbyr ekstrem islamisme som ideologi en antagonistisk verdensforståelse som kan fungere som forklaringsmodell på egne lidelser, og som gir mening i livet. For det tredje tilbyr ekstrem islamisme som ideologi et fellesskap, tilhørighet og identitet – særlig gjennom internettsamfunn.

Disse tre funnene gir PSTs beskrivelser av ekstrem islamisme i Norge relevans for skolen, ettersom skolen i disse individenes tilfeller har mislykkes i dets demokratiserende samfunnsoppdrag. Som Mattssons anekdote viste, henger disse tre funnene sammen i hvordan elevens antagonistiske verdensforståelse distanserer ham fra det sosiale og demokratiske klasserommet bestående av «politisk korrekte» medelever. Uten tilhørighet i et agonistisk fellesskap preget av respekt klarer ikke eleven å fungere sosialt, og hans utvikling uteblir, som kan resultere i forsterkede antagonistiske forståelser over tid. Det Mattssons anekdote ikke forteller oss, er hva som *kunne* ha skjedd med Kevin. Men kanskje kan vi anta at han vil søke likesinnede, som i ytterste konsekvens resulterer i tilhørighet i en høyreradikal gruppe som eldre. Der kan hans *jeg*, representert ved hans språk og moralske holdninger, endelig bli hørt, akseptert og hyllet. Videre kan hans nye miljø bidra til ytterligere radikale ytringer og holdninger overfor andre antagonister som jøder, muslimer og «venstrevridde» i nynazistiske miljøer eller kvinner i incel-miljøer. Dersom Mattsson ikke hadde henvendt seg til eleven, tross innblandingen i en potensiell radikaliseringsprosess som ligger utenfor hans profesjons ekspertise, *kunne* Kevin blitt stadig mer radikalisert og kanskje også begått en terrorhandling. Dersom Mattsson ikke hadde henvendt seg til eleven hadde læreren og skolen mislykkes i deres demokratiske samfunnsoppdrag, og de kunne også vært deltagende i å *skape* mer radikalt språk og holdninger hos Kevin ved å overse ham.

For den norske skolen betyr dette at demokratiseringen må tas på alvor. Det er en rekke faktorer som påvirker radikaliserings og hvem som omfavner ekstreme ideologier, men fellesnevnerne skolen må jobbe med er *komplekse verdensforståelser* og *sosial tilhørighet*.

Den komplekse verdensforståelsen innebærer at eleven forstår at verden ikke er delt mellom de gode og de onde, de troende og de vantro. Dette aktiverer alle aspekter av timeplanen i RE. En slik forståelse omfatter i første rekke kunnskaper om religioner, livssyn, filosofi og etiske modeller. Videre kan ikke en enkelt religion forstås som ett, der alle troende skjæres over én kam. Ulike tradisjoner må forstås ut fra en rekke nivåer og perspektiver for å gi en kompleks forståelse. I forlengelse av dette må eleven kunne tenke kritisk og etisk, som innebærer en innarbeidet ryggmargsrefleks som kan bidra i å vurdere moralske standpunkt og påstander på en grundig måte. Dette innebærer også en grunnleggende respekt for andre mennesker uavhengig av deres overbevisninger. Ergo må eleven forstå i praksis at det kun finnes én apolitisk og antagonistisk skillelinje som er verdt å diskutere: vi som handler innenfor demokratiets grenser og de som opererer utenfor.

Den komplekse verdensforståelsen er et nødvendig premiss for elevens sosiale tilhørighet dersom elevens språk og verdier står i kontrast fellesskapets, nettopp fordi den nyanserer språket og verdiene og utvikler eleven. Og det virker som at den norske skolen ivaretar denne forståelsen svært godt gjennom læreplanen i RE. Når det er sagt er den andre store appellen til ekstrem islamisme nettopp sosial tilhørighet. Herunder inngår mekanismer som ligger utenfor læreplanens beskjeftigelse, og i større grad må tillegges pedagogikken og den enkelte lærers profesjonsetiske hensyn. Denne oppgaven har ikke handlet om pedagogikk, men i denne forbindelse er det verdt å igjen fremme Mattssons pedagogiske eksempel. Hans empatiske nysgjerrighet demonstrerer at læreren ikke kun kan anses som en faglig ekspert som i faget RE skal lære elevene *om* mangfoldet religioner og livssyn. Opplæringen skal realisere demokratiet, som betyr at elevene skal læres om ulike tradisjoner *for* demokratiet, *gjennom* samhandling. Men i eleven Kevins tilfelle er det for sent. Han kan ikke samhandle, og derfor ikke innta medborgerrollen som realiserer det bærekraftige, agonistiske demokratiet. Det er lærerens empati som muliggjør Kevins utvikling, og lærerens empati som muliggjør det demokratiske idealet.

7 Litteratur

Ahmed, U. & Nustad, P. (2017a). Radikalisering, ekstremisme og vold. Hentet fra Dembras nettsider: <https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=omtemaet&trekk=1>

Ahmed, U. & Nustad, P. (2017b). Hvordan forebygge radikalisering i skolen?. Hentet fra Dembras nettsider: <https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=1>

Carlsen, H. (2020). NRK Urix. Ønsket læreren god høstferie timer før drapet. Hentet fra <https://www.nrk.no/urix/onsket-laereren-god-hostferie-timer-for-drapet-1.15204489>

Everett, E. L & Furseth, I. Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre. Universietsforlaget. 2.utg. 2012

Folk og forsvars sikkerhetspolitiske leksikon, 6 utg 2018, fok og forsvar, oslo

Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>

Holand, A. (2018) Oversiktsstudier og spørsskjema 93-116 i Masteroppgaven i lærerutdanninga 2. utg, Red: Krogtuft, M, Sjøvoll, J.

Krekling, D. V., Honningsøy, K. H. (2011). NRK Urix. Osama bin Laden er død. Hentet fra <https://www.nrk.no/urix/osama-bin-laden-er-dod-1.7615011>

Kunnskapsdepartementet 01.09.2017. Pressemelding nr 125-17. Skolens nye “grunnlov” er fastsett. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>

Lenz, C. (2020). Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-ensomhet-fagartikkel/forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/261081>

Lindgren, S. Tekstanalyse i Mange ulike metoder. Red: Fangen, K, Sellerberg, A-M. Gyldendal 2011

NOAB: Det norske akademis ordbok. (hentet 28.04.2021). Samfunnsinstitusjon. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/samfunnsinstitusjon>

NOAB: Det norske akademis ordbok. (hentet 15.05.2021). Polarisere. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/polarisere>

NOAB: Det norske akademis ordbok. (hentet 20.05.2021). Radikalisator. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/radikalisator>

NOAB: Det norske akademis ordbok. (hentet 12.07.2021). Teknokrati. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/teknokrati>

Opplæringalova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Politidirektoratet (2020). Midlertidig bevapning forlenges. Hentet fra <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2020/11/27/midlertidig-bevapning-forlenges/>

Politidirektoratet (2021a). Midlertidig bevæpning forlenges. Hentet fra <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2021/01/11/midlertidig-bevapning-forlenges/>

Politidirektoratet (2021b). Midlertidig bevæpning forlenges inntil åtte uker. Hentet fra <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2021/03/16/midlertidig-bevapning-forlenges/>

Politidirektoratet (2021c). Midlertidig bevæpning forlenges inntil åtte uker. Hentet fra <https://www.politiet.no/aktuelt-tall-og-fakta/aktuelt/nyheter/2021/05/12/midlertidig-bevapning-forlenges-inntil-atte-uker/>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2021). Nasjonal trusselvurdering 2021. Hentet fra https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/nasjonal-trusselvurdering-2021/ntv_2021_final_web_1802-1.pdf

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2020a). Nasjonal Trusselvurdering 2020 s 25. Hentet fra https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/2020/pst_trusselvurdering_2020.pdf

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2020b). Oppdatert terrortrusselvurdering: skjerpet trussel fra ekstrem islamisme. Hentet fra <https://www.pst.no/alle-artikler/pressemeldinger/skjerping-av-trusselen-fra-ekstrem-islamisme/>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2019). Trusselvurdering 2019. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/psts-trusselvurdering-2019.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2018). Trusselvurdering 2018. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/psts-trusselvurdering-2018.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2017). Trusselvurdering 2017. Hentet fra <https://pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/psts-trusselvurdering-2017.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2017b). Vurdering av trusselbildet i Norge - april 2017. Hentet fra <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/vurdering-av-trusselbidelt-i-norge---april-2017/>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2017c). Vurdering av trusselbildet i Norge - juni 2017. Hentet fra <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/vurdering-av-trusselbildet-i-norge/>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2017d). Vurdering av trusselbildet i Norge - november 2017. Hentet fra <https://www.pst.no/alle-artikler/pressemeldinger/vurdering-av-trusselbildet-i-norge--november-2017/>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2016). Trusselvurdering 2016. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2016.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2015). Åpen trusselvurdering 2015. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2015.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2014). Åpen trusselvurdering 2014. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2014.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2013). Åpen trusselvurdering 2013. Hentet fra <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2013.pdf>

PST: Politiets sikkerhetstjeneste. (2012). Trusselvurdering 2012. Hentet fra <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2012/>. PDF:

https://fido.nrk.no/41f5a975fe48e1d941e20093f1178a659065dedf66b5c9de000a74c2bed7db8d/pst_trussel_2012.pdf

Riksrevisjonen (2021). Undersøkelse av politiets innsats mot kriminalitet ved bruk av IKT. Hentet fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2020-2021/undersokelse-av-politiets-innsats-mot-kriminalitet-ved-bruk-av-ikt/>

Sjøen, M. (2020); Når forsøk på inkludering blir ekskludering. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-radikalisering/nar-forsok-pa-inkludering-blir-ekskludering/261491>

Sjøvoll, H. S. (2021). NRK Nyheter 8. feb. kl 11:55 - PSTs trusselvurdering (20:20-31:40). Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/nyheter/202102/NNFA12020821/avspiller>

Stray, J. H. (2011). Demokrati på timeplanen. Fagbokforlaget. Bergen.

Sævik, S. (2019) Sikkerhetsdiskurs og skolens mål om danning. Hentet fra Dembras nettsider: <https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=2>

Tjora, A. (2020) Kvalitative forskningsmetoder i praksis 3. utg. Gyldendal

Torgersen, H. O. (2018). Tiltalen etter Stockholm-terror: Drepte fem og skadet 130 med lastebil - sendte bilde fra lastebilen til IS-kontakt. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/verden/i/WLq9wL/tiltalen-etter-stockholm-terror-drepte-fem-og-skadet-130-med-lastebil>

Udir - utdanningsdirektoratet (2019) Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>

Udir - utdanningsdirektoratet (2020), Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>