

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning
i samfunnsfag og samfunnsfagdidaktikk**

Mai 2021

22. juli: et bidrag til demokratiopplæringen mot voldelig ekstremisme

22nd of July: a contribution to democracy education against violent extremism

En kvalitativ studie

Anne Nguyen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Motivasjonen for denne studien har vært å undersøke terrorhandlingene 22. juli 2011 og økt bruk av ekstrem vold som rammer verden. Jeg ønsket å finne ut av hvordan jeg som fremtidig lærer kan bidra i forebyggingen mot voldelig ekstremisme gjennom skolen. Jeg synes terrorhandlinger er grusomme og urettferdige ved at de kan ramme tilfeldige sivile. Samtidig var terrorhandlinger noe jeg så på som noe «fjernt», noe det ikke lenger kjennes så relevant for meg etter at terrorhandlingene 22. juli skjedde. Det var noe av det verste som hadde skjedd i Norge etter andre verdenskrig. Etter dette satte jeg igjen med et sjokk og følelse av sorg. Åtte år senere, 10. august 2019, skjedde på nytt et drap og et terrorforsøk mot en moské i Bærum. Dermed ser jeg dette som en av de viktigste arbeidsoppgavene jeg har som lærer, med å bidra til forebyggingsarbeidet mot voldelig ekstremisme. Jeg håper å kunne bidra i denne viktige oppgaven ved å ta i bruk 22. juli på en måte som kan gi gode undervisningsmuligheter.

Jeg ønsker å takke min veileder Marlen Ferrer, for raske og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg til god oppfølging, er du en inspirerende person. Jeg er veldig takknemlig for alle veiledningstimer med deg som har hjulpet meg med å se flere nyanser ved studien.

Jeg ønsker også å takke min samboer Pål for støttende ord og fått tankene mine på noe annet når det har vært mindre gode dager.

Til slutt, ønsker jeg å takke mine medstudenter som har gjort de siste årene til de beste. Takk for alle nødvendige avbrekk fra studiene og nye vennskap som tas med videre inn i et nytt kapittel.

Med dette legger jeg femårs utdanning bak meg, og ser frem til en ny hverdag som lærer.

Anne Nguyen

Oslo, mai 2021

Sammendrag

Masterprosjektet tar for seg hvordan terrorhendelsene 22. juli 2011 kan brukes i samfunnsfag på grunnskolen, for å bidra i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. I denne studien har jeg hatt mer fokus på innholdet i undervisningen enn formen. Tidligere forskning viser at 22. juli i undervisningssammenheng er et tema som i stor grad har vært fraværende i den norske skolen. Den nye lærerplanen som stod klar i august 2020, nevner 22. juli eksplisitt under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Derfor ønsker jeg å ta for meg hvordan undervisning i skolen om 22. juli kan bidra i forebyggingsarbeidet mot voldelig ekstremisme.

Det teoretiske grunnlaget for denne studien bygger på tidligere forskning gjort generelt om ekstremisme og om 22. juli i undervisning, samt litteratur om kontroversielle temaer. Formålet med denne oppgaven er å se hvordan lærere har tenkt til å undervise om 22. juli, for å se om kontroversene omkring temaet blir løftet opp, og slik kan bidra til å forebygge og belyse ekstremisme. For å undersøke denne tematikken, ønsket jeg å gå i dybden i lærernes tanker og refleksjoner rundt hvordan 22. juli kan brukes i for å forebygge ekstremisme i samfunnsfagundervisningen. Oppgaven benytter derfor kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju, gjennomført av åtte samfunnsfaglærere fra ulike ungdomsskoler i Oslo.

Flere lærere fra denne studien hevder at terrorhendelsene 22. juli er en konkret hendelse som de kan bruke i undervisningen for å bygge på kunnskapen videre, og slik forstå hvorfor noen mennesker går inn i ekstremisme grupper eller velger å ty til vold. 22. juli i undervisningen kan eksemplifisere hva som kan skje med mennesker som opplever følelsen av utenforskap i samfunnet, slik at elevene ser viktigheten av inkludering og fellesskap.

Et annet relevant funn er at flere lærere ønsker å bruke 22. juli for å diskutere om ytringsfrihet og ytringsansvar med elever. Både under og i etterkant av terrorhendelsene 22. juli var det en splittelse i den norske befolkningen, hvor det ble spredd hatytringer om blant annet muslimer. Dette kan føre til en forsterkning av gruppetenking, ekstremisme og polarisering. Derfor er det viktig å øve opp ferdigheten kritisk tenkning og hvordan man skal forholde seg til det man leser på internett, da det er her radikaliserings kan foregå.

Abstract

This master thesis deals with how the terror attack in Norway the 22nd of July 2011 can be used in social studies in primary school, in order to improve preventive work against radicalization and violent extremism. The scope of this study leans towards the content of teaching rather than its form. Previous research shows that 22nd of July in the context of teaching is a topic that has largely been absent in the Norwegian schools. The new curriculum from August 2020, explicitly mentions 22nd of July under the interdisciplinary theme of democracy and citizenship. Therefore, I want to consider how teaching in schools on 22nd of July can contribute to the preventive work against violent extremism.

The theoretical basis for this study is based on existing research on extremism and on 22nd of July in teaching, as well as literature on controversial topics. The purpose of this thesis is to see how teachers intend to teach on 22nd of July, to see if the controversies around the topic are raised, and thus can help prevent and shed light on extremism. In order to investigate this topic, I wanted to go in depth into the teachers' thoughts and reflections on how 22nd of July can be used to prevent extremism in social studies. The thesis therefore uses a qualitative method with semi-structured interviews, conducted by eight teachers from various secondary schools in Oslo.

Several teachers from this study claim that the terror attack on 22nd of July are a specific incident that they can use in their teaching to build on their knowledge further, and thus understand why some people join extremist groups or choose to resort to violence. 22nd of July in teaching can exemplify what can happen to people who experience the feeling of exclusion in society, so that students see the importance of inclusion and community.

Another relevant finding is that several teachers want to use 22nd of July to discuss freedom of speech and responsibility with students. Both during and after the terrorist incidents on 22nd of July, there was a split in the Norwegian population, where hate speech was spread about, among others, Muslims. This can lead to a strengthening of group thinking, extremism and polarization. Therefore, it is important to practice the skill of critical thinking and how to relate to what you read on the internet, as this is where radicalization can take place.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| INNLEDNING | 7 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG DIDAKTISK RELEVANS | 8 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING | 9 |
| 1.3 OPPGAVERNS OPPBYGGING | 11 |
| 2 TIDLIGERE FORSKNING | 12 |
| 1.1 EKSTREMISME PÅ TIMEPLANEN | 13 |
| 2.1 22. JULI: DIDAKTISKE MULIGHETER | 14 |
| 3 TEORI | 16 |
| 3.1 DEMOKRATIMANDATET OG DEMOKRATIOPPLERING..... | 16 |
| 3.1.1 Skolens samfunnsmandat | 16 |
| 3.1.2 Skolens forebyggende rolle..... | 18 |
| 3.1.3 Tverrfaglig tema: 22. juli i demokrati og medborgerskap..... | 22 |
| 3.2 22. JULI: ET KONTROVERSIELT TEMA? | 33 |
| 3.2.1 Hvorfor er 22. juli kontroversielt?..... | 33 |
| 3.2.2 Utfordringer ved kontroversielle temaer i undervisning | 36 |
| 3.2.3 Håndtering av kontroversielle spørsmål | 38 |
| 3.3 EKSTREME HOLDNINGER, EKSTREME HANDLINGER OG TERROR | 42 |
| 3.3.1 Hva er ekstremisme?..... | 43 |
| 3.3.2 Deskriptiv og normativ ekstremisme..... | 45 |
| 3.3.3 Forebygge radikalisering | 47 |
| 3.3.4 Motivasjon for ekstreme handlinger og terror | 48 |
| 3.4 OPPSUMMERING AV TEORIKAPITLET | 52 |
| 4 METODE | 54 |
| 4.1 VALG AV METODE | 54 |
| 4.2 SEMISTRUKTURERT FORSKNINGSINTERVJU | 55 |
| 4.2.1 Intervjuguiden..... | 56 |
| 4.3 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN | 56 |
| 4.3.1 Valg av informanter..... | 56 |
| 4.3.2 Presentasjon av informantene | 58 |
| 4.3.3 Gjennomføring av intervjuene | 59 |
| 4.4 ANALYSE AV DATAEN | 61 |
| 4.4.1 Transkribering | 61 |
| 4.4.2 Kategorisering av datamaterialet..... | 62 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.5 | VALIDITET OG RELIABILITET | 63 |
| 4.5.1 | <i>Validitet</i> | 63 |
| 4.5.2 | <i>Reliabilitet</i> | 64 |
| 4.6 | ETISKE BETRAKTNINGER | 65 |
| 5 | EMPIRI OG DRØFTING | 67 |
| 5.1 | LÆRERNES OG ELEVENES ERFARING RUNDT EKSTREMISME | 68 |
| 5.1.1 | <i>Begrepsforståelse</i> | 68 |
| 5.1.2 | <i>Utfordringer i klasserommet</i> | 72 |
| 5.2 | SAMFUNNSFAGETS BIDRAG | 78 |
| 5.2.1 | <i>Lærernes ansvar?</i> | 78 |
| 5.2.2 | <i>Klasserommet = godt utgangspunkt for debatt og diskusjoner</i> | 79 |
| 5.3 | 22. JULI I DEMOKRATIOPPLÆRINGEN | 87 |
| 5.3.1 | <i>Hvordan har 22. juli blitt brukt tidligere i undervisning</i> | 88 |
| 5.3.2 | <i>Hvordan skal 22. juli implenteres i samfunnsfagundervisningen?</i> | 94 |
| 5.3.3 | <i>Formålet med 22. juli i demokratiopplæringen</i> | 99 |
| 7 | AVSLUTNING | 102 |
| | LITTERATURLISTE | 107 |
| | VEDLEGG 1: SAMTYKKEERKLÆRING FOR DELTAKELSE I INTERVJU | 115 |
| | VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE | 118 |
| | VEDLEGG 3: TILBAKEMELDING FRA NSD | 120 |

Innledning

«Vi må aldri glemme»

Terrorangrepene 22. juli 2011 er nå festet i læreplanen fra og med høsten 2020. I tiden etter terroren har diskusjonen rundt temaet vært mange. 22. juli har blitt en betegnelse på mye mer enn angrepene som skjedde den dagen – det har også blitt betegnelse på demokrati, menneskerettigheter, ytringsfrihet og mangfold (Kunnskapsdepartementet, u.d). Fagfornyelsen, den nye læreplanen, har blitt gradvis innført siden august 2020. Før denne ble ferdigstilt, var det en pågående debatt om hvorvidt terrorhendelsene 22. juli skulle implenteres i den nye læreplanen. I dag er Fagfornyelsen klar for bruk, og 22. juli er eksplisitt nevnt i den nye læreplanen under demokratiopplæringen. Denne studien har som målsetting å undersøke nærmere hvordan samfunnsfaglærere vil anvende 22. juli i undervisningen på best mulig måte i henhold til formålet.

Den tematiske essensen i min studie er knyttet til denne oppfordringen, så denne studien tar for seg hvordan 22.juli kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme; nettopp ved å fremme demokratiske holdninger og verdier i skolen. Det er ingen tvil om at en del mennesker var og er i dyp sorg i etterkant av hendelsen, dermed har samfunnet og spesielt skolene en viktig oppgave foran seg.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans

I årene etter at terrorhandlingene 22. juli 2011 rammet Norge, og ikke minst terrorhandlingen 11. september i USA og flere islamistiske terroranslag utenfor Norge, har begrepene *radikalisering* og *ekstremisme* stått sentralt. På alvor ser man behovet for god beredskap og tidlig innsats i forebygging for å unngå at mennesker som er i risikosone tar til seg radikale og ekstreme holdninger. Terror og voldelig ekstremisme er særlig skremmende fordi det rammer tilfeldige sivile. Samtidig er det skummelt å se hvordan enkelthandlinger kan skape voldsom frykt i den globale verden og fremprovosere endringer på samfunnsnivå. Justis- og beredskapsdepartementet (2020) har utarbeidet en handlingsplan med forebyggingsstrategier mot radikalisering og ekstreme holdninger. Dette for å sikre grunnleggende verdier som demokrati, menneskerettigheter og trygghet i det norske samfunn.

Forskning som har blitt gjort om 22. juli i undervisningssammenheng finnes i svært varierende grad. Som vi skal se, elever i den norske skolen i dag har et fjernere forhold til hva som skjedde 22. juli. Det blir snakket lite om hendelsen i undervisning og samtaler om temaet skjer ofte spontant. Det viser seg at det blir lagt mer vekt på roseseremoniene og samholdet befolkningen viste i ettertid enn ideologi og polarisering (NTB, 2019). 22. juli bør imidlertid ikke bare være spontane samtaler som skjer i klasserommet uten planlegging på forhånd. Elevene trenger svar på hvordan og hvorfor dette kunne skje i Norge. Dette er et tema som trenger å snakkes mer om i sammenheng med flere temaer, og det trenger en egen tid og plass i undervisningen.

Den nye læreplanen som trådte i kraft høsten 2020, nevner 22. juli eksplisitt som en enkelthendelse i demokratiopplæringen. Dette sier understreker viktigheten av å fokusere på 22. juli i skolen. Alle skoler og lærere er pålagt å gi elevene opplæring som fremmer demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Basert på dette, skal denne studien drøfte hvordan 22. juli kan bidra til å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme.

1.2 Problemstilling

Ettersom Fagfornyelsen (2020d) har eksplisitt nevnt terrorhendelsen 22. juli, men ikke helt utdypet hvordan det skal brukes i demokratiopplæringen annet enn at man skal få ‘kunnskap’ for å bidra til å forebygge ekstremisme, er min motivasjon for denne oppgaven å undersøke hvordan lærere velger å implementere dette obligatoriske temaet på best mulig måte i henhold til målet med 22. juli. Under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* kommer 22. juli- terrorhendelsene inn slik

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

(Kunnskapsdepartementet, 2020d)

I tidligere læreplan (LK06) var det ingen enkelthendelser som var inkludert i kompetansemålene for samfunnsfag etter 7. trinn og 10. trinn. Tidligere kunne man lese i læreplanene at elever skal kunne «gjøre greie for ...» emner, som for eksempel den franske revolusjonen eller 2. verdenskrig. Det var derimot ikke én spesifikk enkelthendelse i denne læreplanen lærere var pålagt til å bruke i undervisningen. Likevel er det et kompetansemål i samfunnsfag som nevner en enkelthendelse:

«gjøre greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast»

(Kunnskapsdepartementet, 2020a)

Siden det står i kompetansemålet over at man skal ‘gjøre greier for årsaker (...) og folkemord’ og brukt subjunksjonen «som» rett før at enkelthendelsen holocaust blir nevnt, ville jeg som lærer ha tolket holocaust som en referanse man kan velge å bruke i opplæring om folkemord. Ut fra lærernes metodefrihet og subjunksjonen «som», antar jeg at lærere kan velge å ta i bruk denne enkelthendelsen for å kunne formidle «folkemord» eller velge det bort. Altså, er dette ikke noe som er obligatorisk på samme måte som hvordan 22. juli har blitt eksplisitt nevnt med verbet «(.) 22. juli skal inngå i opplæringen om dette». Dermed vil jeg argumentere for at 22. juli blir den eneste enkelthendelsen i historien som blir nevnt spesifikt i læreplanen, og som skal brukes i undervisningen for å forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme (Kunnskapsdepartementet, 2020d).

Grunnlaget for denne oppgaven er eksisterende forskning og primærkilder i form av kvalitative dybdeintervjuer av lærere fra forskjellige ungdomsskoler i Oslo. I tillegg til motivasjonen for å avdekke beste praksis for hvordan det obligatoriske temaet kan implementeres, ønsker jeg å undersøke forskjeller i metoder. Oppgaven skal også fokusere på forebygging av voldelig ekstremisme blant unge, og hvilken påvirkningskraft hver enkelt lærer har på elevers holdninger til samfunnsfaglige temaer.

Studiens problemstilling er:

Hvordan kan samfunnsfaglærere undervise om 22. juli for å forebygge voldelig ekstremisme?

Denne problemstillingen er noe bred, og en avgrensning er derfor nødvendig. Studien har dermed tatt i utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål som møter empirien med:

- Hvordan forstår lærere og skoleelever begrepet *ekstremisme* og hvordan kommer dette frem i samfunnsfagundervisningen?
- Hvordan planlegger samfunnsfaglærere å gjennomføre undervisning om 22. juli?
- Er det noen utfordringer og muligheter ved å undervise om 22. juli på ungdomsskolen?
- Hvordan kan 22. juli- undervisning bidra i forebyggingen mot ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 er det oppgavens teoretiske rammeverk som presenteres og diskuteres. Dette blir redegjort på bakgrunn av tidligere forskning, teorier og handlingsplaner innenfor temaet. I første delkapittel redegjøres det for demokratimandatet som skolen har fått tildelt av regjeringen og samfunnet. Det skal også drøftes om skolens forebyggende rolle mot radikaliserings og ekstreme holdninger. Videre redegjøres det for kontroversielle temaer i samfunnsfag hvor det argumenteres for at terrorhandlingene 22. juli skal behandles som et kontroversielt tema, og hvilke muligheter og utfordringer det kan gi i klasserommet. Til slutt, på bakgrunn av 22. juli i Fagfornyelsen og dets formål, skal det redegjøres for de sentrale begrepene «ekstreme holdninger», «ekstreme handlinger» og «terrorisme». Disse er hensikten med at 22. juli blir nevnt i læreplanen.

Kapittel 3 redegjøres det for mine metodiske valg. Det skal redegjøres og drøftes for hele forskningsprosessen. Her går jeg inn på kvalitativ forskningsmetode med utgangspunkt i forskningsintervju samt reflektere over de metodiske prioriteringene jeg gjennom prosessen har gjort. Jeg presenterer også lærerne som er med i undersøkelsen.

I kapittel 4 vil jeg presentere resultatene og funnene, samt diskutere disse i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som har blitt presentert for tidligere i studien. Dette kapitlet vil være tematisk inndelt etter kategoriseringen jeg har gjennomført i analysen av dataene.

Avslutningsvis, i kapittel 5 skal jeg besvare problemstillingen ved å trekke frem de mest sentrale funnene.

2 Tidligere forskning

En nyere artikkel med tittelen «*Flere skoleelever har ikke noe forhold til 22. juli*» (NTB, 2019), er som tittelen tilsier – barn og unge har et fraværende forhold til terrorangrepet og tankegodset bak. Gjennom forskningen som har blitt gjort av blant annet skoleforsker Trine Anker ved MF ved det vitenskapelige høyskole, hevder hun at ungdommene i dag knytter 22. juli mer til sorgen enn at det blir knyttet til ideologi, religion eller bakgrunnen for handlingene under 22. juli i skolen. Forklaringen på dette er fordi det er et tema som er tøft for lærere å ta opp i undervisning. Derfor mener Kunnskapsministeren at terrorhendelsene 22. juli er absolutt sentralt og skal legges mer vekt på undervisningen, både når det gjelder om handlingene og ideologien bak 22. juli i skolen. Noe som også er bakgrunnen for implementeringen for 22. juli i den nye læreplanen.

Selv om dette er relativt et nytt tema i skolen, har det allerede kommet en del forskning generelt om 22. juli 2011. Det har også kommet noe forskning når det gjelder bruken av terrorhendelsen 22. juli i undervisningssammenheng og hvilke muligheter det gir. Samtidig er det få av de som undersøker hvordan undervisning om hendelsen kan bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme gjennom ved å bruke 22. juli i undervisning. Videre skal jeg se på tidligere forskning om 22. juli, og deretter bruke det i empirien, hvis det kan knyttes opp til både ekstremisme, demokratiopplæring, holdninger og verdier etc. Da det er dette studien etterspør.

Siden denne studien fokuserer på hvordan 22. juli kan bidra til å forebygge radikaliserings og ekstreme holdninger, er tidligere forskning på det som inngår i skolens forebyggingsarbeid mot voldelig ekstremisme relevant. I tillegg er det sentralt for studien å presentere tidligere forskning om hvordan ekstremisme blir belyst i samfunnfag, da jeg skal undersøke hvordan samfunnsfaglærere kan anvende 22. juli i sin undervisning.

1.1 Ekstremisme på timeplanen

Masteravhandlingen til Ingrid Viola Grønseth «*En ekstremist mindre*» (2020) er en kvantitativ studie, og tar for seg skolen som en forebyggende arena: både i og utenfor klasserommet. I og med at det er demokratiske holdninger og verdier som ses på som en motvekt til rasisme og diskriminering, svarer elevene fra hennes spørreundersøkelse (besvart av 236 respondenter) at de har lært mye generelt om demokrati og demokratiske prinsipper og verdier. Derimot viser denne studien også at temaene de har lært minst om er terrorisme, antisemittisme og høyreekstremisme. Dermed kan man tro at 22. juli er et tema som kan bidra til å belyse disse begrepene, da det nå er blitt obligatorisk å bruke terrorhendelsene i demokratiopplæringen. For å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, argumenterer Grønseth (2020) videre med at ungdommene må kjenne til disse begrepene og vite hva det innebærer, og at det er bekymringsfullt at disse ikke blir tatt opp mer i undervisningen. Å forebygge tidlig på flere arenaer, øker mulighetene til å beskytte unge fra å bli radikalisert. I samarbeid med politiet og andre aktører, kan også skolen være med på å styrke arbeidet mot hatytringer og radikaliserings. Skolen kan gi elevene nødvendige kunnskaper og ferdigheter til å kjenne igjen og stå imot radikaliserings. Disse ferdighetene kan være å øve mer på kildekritikk, undervise om ekstremisme og gi elevene lytte- og argumentasjonstrening (Lund Grønseth, 2020).

En annen studie som kan bidra til å belyse aspektet rundt samfunnsfaglærers rolle i forebyggingsarbeidet er Maren Strand Nilssen sin masteravhandling «Samfunnsfag og ekstremisme» (2015). Flere lærere fra denne kvalitative studien påpeker at det kan være relevant å utforske fordommer og stereotyper som både elevene og lærerne har. Det er også viktig å jobbe med kritisk tenkning og kildebevissthet, og å øve seg på å se sammenhenger om hvordan et eller flere fenomener henger sammen. Lærerne som ble intervjuet i denne studien har kun formidlet om ekstremisme og jobbet med det i forbindelse med ulike mål i læreplanen og dagsaktuelle nyhetssaker, men ikke gjennomført en hel undervisningstime om det. Det viser seg at det er en del utfordringer ekstremisme kan by på i undervisningen i følge studien. For det første er det et komplekst tema som lærerne fra studien mener kan være vanskelig å forstå, noe som også samsvarer med funn fra studien til Bendiksen Tore Søråas (2017). Han forsket på skolen som en arena for forebygging mot radikaliserings. Et av hans sentrale funn var at skoleledelsen og lærere ikke har nok kunnskaper om ekstremisme. For det andre, fordi man går inn i verdier og holdninger, kan dette vekke vanskelig eller vonde følelser hos elevgruppen. Et annet sentralt funn fra avhandlingen til Nilssen (2015) er at

informantenes viktigste fokus er å ha trygge klasser med rom for uenighet. Dette er det spesielt viktig at lærere og skoleledere vektlegger. Forskeren påpeker videre at undervisningen om ekstremisme i seg selv ikke er forebyggende i samfunnsfag, men heller at i arbeidet og formidling av begrepslæring og kritisk dannelse også er sentrale elementer i samfunnsfag. I tillegg har samfunnsfag en unik mulighet som et samtidsfag til å kunne trekke tråder mellom nyhetsbildet og kompetansemålene (Nilssen, 2015).

2.1 22. juli: didaktiske muligheter

I 2015 konkluderte Trine Anker og Marie von der Lippe med i sin artikkel «*Når terror ties ihjel – en diskusjon om 22. juli og medborgerskap i skolen*» at det har blitt jobbet for lite med temaer rundt 22. juli siden 2011. Det har tidligere vært mer fokusert på sorg- og krisehåndtering i 2011 i skolene, men i ettertid har det tatt mindre plass i undervisningen. Det presenteres fra forskningen at norske elever selv synes det har vært for lite fokus på Breiviks handlinger, ideologi, motiver eller bakgrunn for terrorangrepet når 22. juli har brukt i undervisningen. Samtidig viser det seg at det har vært et vanskelig tema for lærere å ta opp. Grunner til det kan være at når det verken er nevnt i læreplanen eller tematisert i lærebøker – kan det har gjort det vanskeligere å inkludere temaet i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2015). Nå som 22. juli er en obligatorisk hendelse å formidle i følge Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2020d), vil man tro at temaet vil arbeides mer med i skolene og ta en større plass i undervisningen. Dermed ønsker jeg å se på flere tidligere forskning på hvordan 22. juli har blitt brukt i undervisningssammenheng.

I masteravhandlingen til Ali Hassan Syed (2019) som forsket på 22. juli i samfunnsfag, viste et av hans flere hovedfunn å være at rammebetingelser som for eksempel forskjeller i fag, lærebøkens tilnærming om temaet, og lite tid for faget i timeplanen er faktorer som påvirker lærernes undervisningsvalg. Denne studien baserer seg på fem lærere fra to forskjellige skoler og påpeker at den korte undervisningstiden i samfunnsfag er blant årsakene til at man ikke går i dybden på 22. juli. Selv om Anker og von der Lippe (2015) hevdet at det har tatt mindre plass i undervisningen og at det kan være et vanskelig tema for lærere, viser derimot studien til Syed (2019) at med årene har gått siden 2011, har det blitt lettere for lærerne fra hans studie å ta tak i temaet mer faglig – men om det har tatt noe større plass i undervisningen er usikkert. Dette samsvarer også med funn gjort av Janne Hafslund sitt masterprosjekt «*Etter terroren kom til Norge – 22. juli i undervisning*» (2018) der lærerne fra studien så nå at tiden

var mer moden for å behandle 22. juli mer inngående. Imidlertid og i likhet med forskningen som er gjort ovenfor, viser studien til Hafslund også at siden terrorhandlingen ikke nevnes eksplisitt i daværende læreplan, kunne dette være en sentral faktor til at det er opp til lærere å velge hvordan 22. juli skal inkluderes og evt hvordan. Samtidig basert på det som har blitt nevnt, kan dette være et vanskelig tema for noen lærere å bruke og dermed kan man også anta at det er lettere å velge bort.

Lærerne fra studien til Syed bruker 22. juli og Anders Behring Breivik som en inngang til å løfte opp kontroverser innenfor temaer som multikulturalisme, sosiale avvik og individstrukturforklaringer. Han viser også at det hender at det er eleverne selv som initerer om kontroversielle temaer (Syed, 2019). Lærerne fra Hafslund sin masteravhandling velger å legge mindre vekt på gjerningsmannen, dette på tross av at mange elever er opptatt og fascinert over terroristen. I tillegg kan man bruke 22. juli som et «teachable moment» i følge masteravhandlingen til Siri Harsten Åsenden (2016) som forsket på hvordan 22. juli kan brukes for å øke elevens demokratiforståelse. Å bruke temaet som et «teachable moment», viser at det kan fungere godt i undervisningen. Forskeren argumenterer for at det er mye som skjer i dag som kan knyttes til terrorhandlingen. Hun argumenterer også for at samfunnsfaglærere må bli flinkere til å ta opp kontroversielle temaer som kan belyse utfordringer i demokratiet; å få inn andre perspektiver som kan utfordre det tradisjonelle harmoniperspektivet i skolen som for eksempel 22. juli og motivet som lå bak.

Oppsummert ser man et mønster i bakgrunnen for hvorfor 22. juli ikke har tatt en større plass i skolen, som dette med at det ikke blir nevnt i læreplan eller heller ikke blir tematisert i lærebøker. Nå som det er obligatorisk å inkludere 22. juli i undervisning, er det dermed spennende å undersøke lærernes tanker og refleksjoner rundt dette og hvordan de har tenkt til å implementere temaet i fremtiden.

3 Teori

3.1 Demokratimandatet og demokratiopplæring

Skolen har et oppdrag fra samfunnet om å gi alle elever et godt faglig grunnlag til å bli gode samfunnsborgere (Stray, 2018). På bakgrunn av dette har terrorhandlingene 22. juli blitt en obligatorisk del i demokratiopplæringen. Det er lærernes ansvar å implementere det på best mulig måte i det tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* som skal bidra i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Kunnskapsdepartementet, 2020d).

I dette delkapittelet skal det i første omgang redegjøres for skolens samfunnsmandat. Dette for å få innsikt i hva som ligger i skolens ansvar å videreutvikle det demokratiske samfunnet samt kunne forebygge radikaliserings og ekstremisme i Norge. Videre skal skolens rolle redegjøres for i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme. I tillegg diskuteres det for hvorfor forebyggingen bør begynne i skolen og hos de unge. Deretter utfra Fagfornyelsen vil jeg redegjøre kort for hva det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* innebærer og hva dets formål er. Det er innenfor dette temaet at 22. juli skal anvendes i undervisningen. Til slutt, basert på tidligere forskning skal det diskuteres om hvilke muligheter og utfordringer 22. juli kan gi i demokratiopplæringen.

3.1.1 Skolens samfunnsmandat

Skolens demokratiske samfunnsoppdrag er stadfestet i opplæringsloven¹. Formålet med opplæringen er at skolen skal fremme demokrati ved å gi elevene medansvar og medvirkning. Demokratioppdraget er sterkt vektlagt i læreplanverket, og det er tydeliggjort for at skolen skal forberede nye generasjoner til deltakelse i demokratiske prosesser og stimulere til samfunnsengasjement (Stray, 2018). Samfunnsmandatet som har blitt gitt til skolen hevder Stray (2018) er et bredt oppdrag. Hun argumenterer for at det starter først med at den enkelte elev skal kunne tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som skal legge grunnlaget for elevenes fremtid. Samtidig skal skolen bidra til at elevene utvikler holdninger

¹ Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), lov av 17. juli 1998 nr. 61.

og verdier som skal støtte og videreføre det demokratiske samfunnet. Elevene skal i tillegg også lære seg å tenke kritisk, bli etisk bevisste, få medansvar og handle etisk (Stray, 2018). I det brede oppdraget påpeker Ravndal (2017) at det som er tydelig, konkret og en viktig del av skolens samfunnsmandat er *forebygging av konflikt*. Han argumenterer for at et samfunn med et åpent debattklima, kan bidra til å være dempende for forekomsten av ekstrem vold som er et blant kjennetegnene for ekstremisme. Dette er essensen for denne studien, da jeg undersøker for hvordan 22. juli i undervisning kan bidra i forebyggingarbeidet.

Når vi ser på læreplanene for fagene, er det samfunnsfag på grunnskolen og videregående skole som har mest fokus på demokrati (NOU 2011 : 20, 2011). Selv om tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* skal gjennomsyre i alle fag. Samfunnsfag bør ses fra et dannelsesperspektiv ifølge Børhaug (2005). Han utdyper det med at faget er en del av en bredere strategi i samfunnet, for å sikre demokratiet mot autoritære bevegelser i fremtiden. Den demokratiske opplæringen skal forebygge mot voldelig ekstremisme, og derfor bør det sørges for aktive og kritiske elever. I tillegg til at det også skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Dette handler om å gi elevene medansvar og medvirkning, og er en sentral del av samfunnsmandatet (Børhaug, 2005; Stray, 2018). Disse kunnskapene og ferdighetene står sterkt i samfunnsfagets demokratiske prosjekt – som skal bidra til å styrke demokratiske individer slik at de kan fungere i samfunnet (Børhaug, 2005; Hunnes, 2015).

Det er derimot noen utfordringer ved dette dannelsesarbeidet. Både Børhaug (2005) og Fjeldstad og Mikkelsen (2008) hevder at skolen er underlagt kulturens gyldige normer og regler, noe som har preget læreplan, undervisning og dermed også elevene. Dette kalles også for det pedagogiske paradokset; motsigelsen av at individer skal oppdras gjennom ytre påvirkning til å bli selvstendige, slik at det ikke lar seg påvirke av den ytre påvirkning (Oettingen, 2001). Dette argumenterer Fjeldstad og Mikkelsen (2008) for at man bør være bevisst på hvem det er som har retten til å definere den «riktige» og «gyldige» kunnskapen i samfunnet, samt se på hvordan dette påvirker skolen. De argumenterer videre med at den «riktige» kunnskapen ofte blir definert av grupper med stor definisjonsmakt, og som vil ha en stor innflytelse på samfunnsnormene. Dette påvirker skolen på den måten at lærere belønner elever som besitter de «riktige» kunnskapene, ferdighetene, holdningene og verdiene. Dermed ut ifra denne tankegangen kan skolen egentlig aldri være verdinøytral, nettopp fordi den vil videreføre og premiere visse kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier. Holdninger og verdier som dermed bryter med skolens nevnte verdier; kan i verste fall føre til fordommer, fremmedfrykt og ekskludering. Disse er også faktorer til at noen kan bli radikalisert og utøve

ekstrem vold (Hunnes, 2015). Dermed er det viktig at demokratimandatet og demokratiopplæringen gjennomsyrrer i all opplæring i skolen. Slik at elevene kan utvikle seg, tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og slik videreutvikles til gode medborgere i det demokratiske samfunnet. Videre ønsker jeg å belyse hvilke ansvar skolen har som en sentral arena for forebygging av radikaliserings blant de unge.

3.1.2 Skolens forebyggende rolle

Hvilke ansvar er det skolen har i forebygging mot radikaliserings og ekstreme holdninger? I dette delkapitlet skal det redegjøres for bakgrunnen til at skolen er en viktig arena i forebyggingen, samt se på hvordan skolen som helhet jobber mot dette.

Flere myndigheter i Vesten har allerede satt i gang forebyggende tiltak mot radikaliserings av unge mennesker i flere systemer, blant de er utdanningssystemet ett av de viktigste (Sjøen & Mattsson, 2019). I følge Viggo Vestel (2016) som er forsker ved Seksjon for Ungdomsforskning, viser det seg at ungdommer er mer villig enn andre til å utsette seg for risiko. Han utdyper det med at de unge er i en situasjon hvor de skal utvikle sin egen identitet, finne sin plass i en sosial gruppe og utforske kjønnsrelasjoner. Han forklarer videre at de har et behov for avklaring i eksistensielle spørsmål om blant annet religion og livssyn, samfunnets maktforhold og i hvordan sosiale strukturer viser seg i den posisjonen de selv og deres nærmeste er i. Slike spørsmål som «*hvem er jeg?*», «*hva er rettferdig?*», «*... i hvilken gruppe føler jeg fellesskap?*» etc. er noe som kan gi sårbarhet, da de også kan være mer mottakelige for radikale standpunkter og holdninger (Vestel, 2016). Gule (2019) trekker også frem tilhørighet, makt og selvforståelse som noen faktorer til at unge søker seg til ekstreme miljøer. I tillegg kan de unge finne andre ekstreme miljøer og grupper attraktive, fordi man kan sitte inne med sinne og frustrasjon og trenger en plass for å få utløp for dette. Basert på dette, ser man viktigheten av å sette inn forebyggende tiltak i skolen, da de unge er i en situasjon hvor de er mer mottakelig for radikale standpunkter.

Radikaliserings og ekstremisme handler ikke nødvendigvis om bare vold. Det er viktig i følge Regjeringen (2016) å skille mellom radikaliserings og det å være radikal. Dette for å ikke stigmatisere når man snakker om radikaliserings – da samfunnsengasjement hos de unge ses på som en svært positiv egenskap samt en forutsetning for et velfungerende demokrati (Gule, 2012). Dette støttes også av Regjeringen og fremhever at begrepet radikal blir ofte brukt med et positivt ladet fortegn, da store samfunnsendringer har blitt oppnådd på bakgrunn av

radikale personer som har drevet frem en sak eller en endring (Regjeringen, 2016). For eksempel var det unge folk fra norske deltakere i den spanske borgerkrigen (1936-1939) og til 60- og 70- tallets motkulturer og vietnamkrigsmotstandere radikale. Dette fordi de søkte ofte mot ytterpunktene og støttet politiske standpunkter som «gikk til røttene», men da uten å ty til vold for å oppnå målet. Altså, i en vestlig kontekst; radikale holdninger er noe man nærmest forventer av unge folk (Vestel, 2016, s. 22). Begrepet radikaliseringsprosessen viser til en prosess: først er man mottakelige for radikaliseringsprosessen, videre orienterer man seg mot en spesifikk type for radikaliseringsprosessen. Deretter blir man et medlem og engasjerer seg i radikale grupper. Til slutt i økende grad aksepterer vold som et virkemiddel for å nå politiske, religiøse eller ideologiske mål. Derimot midt oppi denne radikaliseringsprosessen er det mulighet for at det skal kunne stoppes og snus (Ahmed & Obaidi, 2020; Regjeringen, 2016). Det er her skolen som en primærforebygger kommer inn og spiller en sentral rolle; hvor de unge som er i en radikaliseringsprosessen kan stoppes og snus ved hjelp av flere ulike strategier og instanser i skolen. I og med at det er unge som kan være mer åpen for å bli radikalisert, ønsker jeg å se nærmere på hvorfor.

3.1.2.1 Hvorfor starte forebyggingen hos de unge?

Det er et betydelig flertall av Oslos ungdommer i alderen 16-19 år som tror at det foregår en krig mellom Vesten og Islam. Spesielt i de siste 15 årene, da det har vært en serie krigshandlinger der særlig USA og Vesten har vært involvert, og hvor mange muslimer har vært ofre (Vestel & Bakken, 2016). Unge muslimer erfarer en generell mistenkeliggjøring, diskriminering og store mengder negativ oppmerksomhet. Dette er en følge av terroraksjonene og uttalelser fra ekstremister som hevder et ønske om å «ta over» i mediene og i den større offentligheten (Vestel & Bakken, 2016). Vestel og Bakken (2016) hevder videre at summen av disse «krenkelsene» kan bli en sterk kraft som trekker i retning av et slikt fiendebilde. Opplevelsen av tap, nederlag og fremmedgjøring som unge kan kjenne på, kan forstås som ulike former for krenkelse – eller trusler om slike krenkelser av individet og av menneskeverdet (Vestel & Bakken, 2016). Hvis dette skjer over tid, hevder Vestel (2016) at det vil danne seg et mønster som under visse omstendigheter kan bli tydelige for de som opplever den. Dette kan dannes et utgangspunkt for protest, motstand, vold eller selvdestruktivitet, og man kan havne i en posisjon hvor man er mer villig til å bli påvirket inn i ekstreme miljøer.

Blant funnene fra NOVA-rapporten *Holdninger til ekstremisme – Resultater fra Ung i Oslo* som er utarbeidet av Vestel og Bakken (2016), presenteres det i hovedsak tre typer faktorer som synes å være utslagsgivende for utvikling av ekstreme holdninger. For det første, handler det om *marginalisering* og *utenforskap*. Mange av ungdommene som går lengst i retning av å støtte de mest ekstreme synspunktene, har gjerne dårligere relasjoner til andre ungdommer. Samtidig de har svak skoleforankring og ser mer noe negativt på fremtiden enn andre ungdommer. I tillegg er de mer involvert i vold og kriminalitet. For det andre, kan *religion* og *innvandrerbakgrunn* spille inn på utviklingen av holdninger til ekstremisme. Ungdommer med innvandrerbakgrunn er de som på flere områder går lengst i å støtte de mest ytterliggående standpunktene, sammenlignet med ikke-religiøse og kristne ungdommer uten innvandrerbakgrunn. Støtten til politisk motivert vold er størst blant guttene som har opplevd de type «krenkelser» som nevnt over og er knyttet til deres religion og/eller innvandrerbakgrunn. Til sist, *samfunnsengasjement* blant ungdom, der det også er en del tilfeller i kombinasjon med mistillit til sentrale samfunnsinstitusjoner kan være en faktor for utvikling av ekstreme holdninger.

Et interessant hovedfunn fra doktoravhandlingen til professor Tore Bjørge (1997) *Racist and Racist Violence in Scandinavia: Patterns, Perpetrators and Responsen* var at flertallet av ungdommene ikke gikk inn i rasistiske grupper fordi de var rasister. For de fleste handlet dette mer om ulike former for sosialt behov – de ble blant annet sosialisert inn i et nytt fellesskap med egne verdier og handlingsnormer. Samtidig på grunn av omgivelsene ble de utstøtt og stemplet som rasister og nazister. For de aller fleste ble deltakelsen i slike rasistiske grupper av kort varighet, oftest bare noen uker eller måneder. Årsaken til det var gjerne såkalte «push» og «pull»- faktorer. Det ble mindre og mindre attraktivt å forbli i gruppen, mens samfunnet utenfor virket mer tiltrekkende; altså det å kunne leve et normalt liv, skaffe seg utdanning etc. Dette støttes også av doktoravhandlingen til Katrine Fangen (1999), som gjorde ett års feltarbeid i nynazistiske miljøer. For de aller fleste representerer miljøet en forlenget ungdomsfase og en utsettelse av voksenlivet. Mange av de går etter hvert lei av den stigmatiserte tilværelsen og ønsker å trekke seg ut. Likevel kan overgangen føles uoverkommelig for mange da det innebærer et brudd med et verdensbilde de har og et fellesskap som har gitt de tilhørighet over lang tid. I tillegg er nettverket deres utenfor minimalt. Basert på dette, vil jeg argumentere for viktigheten av forebygging, da ungdomsfasen gir en viss sårbarhet som gjør at det kan virke attraktivt å gå inn i slike ekstreme grupper, men med tiden gjøre det vanskeligere å komme seg ut av igjen.

Bjørgero (1997) hevder viktigheten av å ha en forståelse av de sammensatte motivene, omstendighetene og sosiale prosessene som får unge mennesker til å gå inn i ekstreme grupper og/eller begår fremmedfiendtlige voldshandlinger. Dette gir bedre mulighet for å kunne forebygge disse utfordringene på en effektiv måte, enn hvis man skulle ha en endimensjonal forståelse av at det kun dreier seg om en ekstrem ideologi eller dårlige holdninger – noe som også kan bidra til å forsterke problemet. Fangen (1999) understreker behovet for et inkluderende tiltak som retter seg mot sosiale behov, og som kan bidra til å motivere ungdommen til å holde seg unna slike miljøer. Hun foreslår dialog og ansvarliggjøring gjennom å samle ungdommen i dialog gjennom for eksempel gatemekling, konfliktråd og kontakt snarere enn utstøting. Selv om dagens ekstremister ikke er like synlige som før, er de ikke fullstendig isolerte – det fins mennesker rundt dem som kan fange opp signalene. Derfor er det nødvendig med profesjonelle fagpersoner, som lærere og ungdomsrådgivere da de vet hvilke signaler man skal se etter. Dette bidrar til å fange opp ungdom i risikozonen på et tidlig stadium (Bjørgero & Gjelsvik, 2015).

Skolen er beskrevet som en *primærforebygger* mot radikaliserings og ekstreme holdninger. Dette er presisert i den nasjonale veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme:

«Skolen er en sentral arena for primærforebygging. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet»

(Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

Skolen skal også bidra til å utvikle elevers motstandsdyktighet mot det ekstreme ved å hjelpe elever til å utvikle politiske og sosiale orienteringer, som støtter menneskerettigheter og fred. Det innebærer å bidra til å videreutvikle evnen til å takle utfordringer og kriser på en konstruktiv måte hos elevene. Med andre ord, prøve å forhindre at radikaliserings skjer i første omgang (Luthar, 2003). Det å flette sammen terrorbekjempelse og utdanning betyr å introdusere for sikkerhetsbelastende ideer og flere objektiver inn i opplæringen i skolen. Samtidig viser det seg at utdanning kan også være en motvekt mot terrorfrykt (Christensen & Aars, 2017).

Det har vist effekt i forebyggingsarbeidet mot ekstremisme at det knyttes sammen med de demokratiske verdiene; det å ha egne meninger, kunne uttrykke seg og viktigheten rundt inkludering (Sjøen & Mattsson, 2019). Samtidig er det verdt å nevne at etter terrorangrepene i Oslo og på Utøya foregikk det en stor debatt i ettertid om ytringsfrihet og ytringsansvar.

Ytringsfriheten står sterkt i det norske samfunnet og er et av de viktigste verdiene vi har, samtidig har også ytringsfrihetens grenser blitt utvidet med tiden. Grensene som for eksempel til hatefulle ytringer rettet mot ulike minoriteter har blitt flyttet på ulike sosiale medier, kommentarfelt hos aviser og i debattspalter. Spesielt den raske utviklingen vi ser i sosiale medier som blogger, Facebook- sider, Twitter; viser det en ytringskultur som går i en dårligere retning, hvor det som oftest er av manglende kvalitetssikring av det som blir ytret. I tillegg til at det er hos disse offentlighetene ytringer i stor grad blir uredigerte og usensurerte (Bangstad & Vetlesen, 2011). Dette kan være problematisk i det forebyggende arbeidet, da det er i disse plattformer de unge bruker mesteparten av tiden sin (Medietilsynet, 2020). Denne utviklingen bidrar til en demokratisk pluralisering av ytringer og meninger der langt flere mennekser kan bli hørt enn tidligere. Det ses særlig på sosiale medier at det bidrar til en mer selvforsterkende identitetsfellesskap; at det dyrkes mer i enighet enn uenighet. I tillegg til at man kan velge å være anonym, bidrar til en selektiv forsterkning av gruppetenkning, ekstremisme og polarisering (Bangstad & Vetlesen, 2011). Dermed er den demokratiske opplæringen viktig og sentral for det forebyggende arbeidet mot ekstreme holdninger og terrorisme, dette ved å diskutere demokrati og gå i dialog om både mulighetene det gir samt også utfordringer ved et demokratisk samfunn. I hvor stor grad lærerne jeg har intervjuet er bevisste rundt viktigheten av dette i klasserommet knyttet til 22. juli, er noe jeg ønsker å belyse.

3.1.3 Tverrfaglig tema: 22. juli i demokrati og medborgerskap

Det har blitt redegjort og argumentert for skolen som en viktig forebyggingsarena mot radikalisering og ekstremisme. Videre ønsker jeg å belyse for hvorfor 22. juli har blitt eksplisitt nevnt og formålet med implementeringen i den nye læreplanen. Samtidig skal det redegjøres for hvordan temaet kan bidra til å belyse ekstremisme, da problemstillingen er igjen som følger: «*Hvordan kan samfunnsfaglærere undervise om 22. juli for å forebygge voldelig ekstremisme?*»

Demokrati og medborgerskap er et av de tre tverrfaglige temaene som står i sidestilt med *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling* i Fagfornyelsen. Bakgrunnen for dette er at disse tre er aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra et enkeltmenneske og i fellesskap, samt i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene skal utvikle sin kompetanse gjennom arbeid med problemstillinger knyttet til disse temaene i ulike

fag. Formålet er at de skal ha et optimalt kunnskapsgrunnlag for å være problemløserne innenfor disse temaene og kunne se sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

Demokrati og medborgerskap har som formål å gi elevene kunnskaper om, forutsetningen for, verdiene til og spillereglene i demokratiet, samt gjøre de i stand til å kunne delta i demokratiske prosesser. Selve opplæringen skal i korte trekk kunne gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. Dette handler om at elevene skal øve opp evnen til å kunne tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Basert på dette, ønsker jeg å redegjøre for hvorfor man bør vektlegge ferdigheten kritisk tenking og begrepet uenighetsfellesskap i undervisningen, da i følge flere forskere er dette med på å forebygge ekstreme holdninger i klasserommet.

3.1.3.1 Kritisk tenkning og forebygging av ekstremisme

I opplæringens verdigrunnlag presenteres «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» som et av punktene. Dette verdigrunnlaget handler om at skolen skal bidra til økt nysgjerrighet blant elevene hvor de ønsker å stille spørsmål, utvikle vitenskapelig tenkemåte og handle deretter med etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, u.d). I arbeid for dette i skolen legges det vekt på at elevene skal forstå at egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger også være feilaktige eller ufullstendige.

Det blir ikke gjort nok arbeid med å forhindre at unge mennesker går inn i ekstremistiske grupper hevder Davies (2009). Selv om forskningen gjort av Davies ikke kan direkte overføres til norsk skolesammenheng, vurderer jeg likevel perspektivene hennes som fruktbare. Forskeren argumenterer for at kritisk tenkning er en viktig metode for å forebygge at elever utvikler ekstremistiske holdninger. Dette ved å få elevene til å kunne avkode og forstå hovedargumenter i ulike tekster, og at de ikke uten videre godtar informasjonen som blir gitt. Hun understreker derfor viktigheten av kritisk tenkning som en grunnleggende ferdighet og en nødvendighet for å utvikle og bekjempe radikaliserings og ekstremisme.

Videre understreker Davies (2009) viktigheten av å utdanne handlekraftige elever som også respekterer kulturelle forskjeller. Derimot kan ikke denne «respekten» stå uten å kritiseres, da elevene må tolerere andres synspunkter, men samtidig også stille seg kritisk til urett som blir

gjort mot andre. I videreføring av dette mener Gereluk (2012) at lærerere skal hjelpe elevene til økt selvrefleksjon rundt hvordan samfunnet kan være med på å øke fiendtlighet og motstand av andre grupper. Derfor er det essensielt å få elever til å forstå og se at virkeligheten har flere sider, sannheter, perspektiver etc. Dette støttes også av Davies (2009) som mener at dette er viktig, da ekstremisme finner grobunn i at det finnes kun én sannhet, eller et riktig svar og ingen andre alternativer eller perspektiver blir presentert for å kunne utfordre en slik tankegang.

En annen utfordring for kritisk tenking i dagens samfunn er framveksten av en virtuell radikaliseringsarena; internett og sosiale medier. Dette kan gjøre det vanskelig å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Det er 90% av alle 9-18 åringer som ferdes på ett eller flere ulike sosiale medium, og 87% av de konsumerer nyheter derfra (Medietilsynet, 2020). Dette kan bli utfordrende i det forebyggende arbeidet mot radikalisering og ekstreme holdninger som tidligere nevnt. Informasjonen som finnes i den virtuelle arenaen spres i en mye større og raskere omfang enn tidligere. I tillegg er også informasjonen i ulike sosiale medier ofte varig og anonym. Basert på dagens internettbruk hos de unge, som tilsier at det er der de leser nyheter fra, er Gereluk (2012) opptatt av at lærere bør reflektere rundt dette med elevene. For å forstå hvordan media kan fremstille tematikken rundt kriminelle ekstremistiske handlinger og terror. Dette for å også bidra til å styrke ferdigheten i kritisk tenkning, samt til økt selvrefleksjon over hvordan medier kan være med å påvirke ulike fremstillinger av temaer. For eksempel medias fremstilling av terrorhendelsene 22. juli: Etter at det var klart for hvem det var som sprengte Regjeringskvartalet og drepte til sammen 77 mennesker, viste seg å være blond og hadde et norsk navn var dette sjokkerende for de fleste nordmenn (Eide, 2014). Dette vil jeg komme mer tilbake til og drøfter det ytterligere, da dette er blant årsakene til at 22. juli er kontroversielt å ta opp i undervisning. Vi ser viktigheten av ferdigheten kritisk tenking i forbindelse med forebygging av radikalisering og ekstremisme – la oss nå se videre på viktigheten av det å kunne skape et rom for uenighet, som også kan bidra til å styrke forebyggingsarbeidet i skolen.

3.1.3.2 Skape et «uenighetsfellesskap»?

I dag er vi preget av forskjellige og mangfoldige perspektiver, derfor er det også viktig at dette gjenspeiles i klasserommet. Samtidig er klasserommet et godt egnet utgangspunkt for å ta opp samfunnsdebatter og diskutere hendelser (Davies, 2018). Skolen er i utgangspunktet en arena for å trene opp elevene til å ha evnen til å kunne samarbeide, argumentasjon, lære mer om diverse tema slik at man kan utvikle en mening om etc. Klasserommet er også et godt eksempel på gruppedynamikker som oppstår i fellesskap og lever sammen (Iversen, 2014). Imidlertid ligger det en ubalanse av makt i klasserommet, hvor lærere til syvende sist har definisjonsmakten og bestemmer hva som skal diskuteres. På bakgrunn av dette, kommer ikke alle de ulike meningene tilstrekkelig frem i klasserommet, fordi det er egentlig opp til læreren om hva de ønsker å trekke frem og fokusere på av perspektiver. Dette kan være en utfordring mot forebygging av ekstremisme, da det er mange perspektiver og resonnementer spesielt innenfor temaer som nazisme, ekstremisme og terrorisme som ikke når frem i lyset. Når man da velger å undervise om for eksempel 22. juli, som kan inneholde slike nyanseringer og perspektiver, er det spesielt viktig å gi rom til å skape dialog og til å diskutere slike hendelser, samt å åpne for at elevene kan skifte mening (Davies, 2018).

«Uenighetsfellesskap» er et begrep som er utviklet av Lars Iversen. Det handler om en gruppe mennesker med ulike meninger, men som deler en felles utfordring eller et problem – og som Iversen forklarer videre: Ikke har valgt sitt fellesskap, men som har blitt kastet sammen tilfeldig. Et eksempel på dette kan være en skoleklasse, hvor elevene skal kunne uttrykke sine ulike meninger, selv om de kan være enige om fakta, og ikke misforstår hverandre. Iversen beskriver dette som et idealtypisk uenighetsfellesskap som ikke finnes – denne beskrivelsen er heller ment for å klargjøre hovedpoenget (Iversen, 2014). En forutsetning for bred uenighet er et trygt fellesskap. Et ideelt realistisk uenighetfellesskap gjengitt av Iversen, observerte han i en skoletime hvor mange av elevene delte sine meninger og ulike synspunkter, samt kom med modige innspill der elevene også visste at andre kunne være uenige. Grunnen til at begrepet uenighetsfellesskap er nyttig, er fordi det står i en kontrast til en utbredt måte å tenke på når det gjelder forholdet mellom verdier og fellesskap – at ideen om at delte verdier er det som utgjør samfunnets «lim» (Iversen, 2014).

Elever i den norske skolen blir en del av et klasseromsfellesskap og et skolefellesskap – hvor skolen åpner også opp dørene videre til det nasjonale og det globale samfunnsfellesskap (Iversen, 2014). I disse fellesskapene rammer det mennesker med ulike meninger og verdier, og derfor er det i følge Iversen er det spesielt viktig at lærere og skoleledere vektlegger dette. Det kan bidra til å være et godt beredskap mot rasisme, antisemittisme og ikke- demokratiske holdninger. Skolen er en arena hvor elever skal også kunne videreutvikle sin identitet og en karakter som demokratisk medborger (Iversen, 2014). Skolen kan bidra med å skape trygge rom hvor heller låste forestillinger oppfordres til å bli utfordret. Dette kan gjøres ved at lærere skaper «turbulens» i undervisningen ved å utfordre elevers meninger og synspunkter, som også kan bidra til å bygge opp selvtillitten hos elevene til å argumentere. Læreren bør også i følge Davies (2018) la elevene snakke fritt om omverdenen, i stedet for å kontrollere ‘farlige’ meninger. Dessuten mener Cass Sunstein (gjengitt etter Iversen), en amerikansk samfunnsforsker og jurist, at deltakere i et fellesskap ikke bare skal holde på med argumentasjon, men også selvpresentasjon. Dette er en viktig drivkraft i følge forskeren til gruppedynamikken, da det kan påvirke læring, tenkning og beslutninger. Sunstein hevder at den største utfordringen med dette er at gruppelemmer innehar informasjon som de ikke deler med resten. Videre poengterer han også at grupper som består kun av mennesker som er enige med hverandre, oftest ender opp med avgjørelser som peker i en retning mer mot det ekstreme. Det er dermed viktig at lærere og skoler gjør et langsiktig arbeid og godt sosialt pedagogisk arbeid for å få til å skape et trygt fellesskap i klassene. Da kan elevene kan føle seg sikre på at de ikke blir ertet eller hetset i etterkant under en meningsutveksling. Dette kan være krevende, men Iversen (2016) understreker at dagens lærere er de fremste ekspertene på dette. For at elevene skal kunne mestre å diskutere og uttrykke meninger, må de også lære seg å ta stilling til definisjoner og fagbegreper. Dette for å få elevene til å forstå begrepene og lærer seg å bruke dem når vi reflekterer, diskutere og forklarer forhold i samfunnet (Mathé E. Hesby, 2015).

For å oppsummere kort kan trygge klasserom og god klasseromsdynamikk som kan muliggjøre for at elevene tør å delta i diskusjoner, og samtidig kunne være uenige og respektere hverandre. Dette vil kunne bidra til å utvikle elevene til å bli aktive og demokratiske medborgere i samfunnet, slik at ulike meninger deles; og ikke vokser frem i det skjulte, noe som kan føre til at man havner i en mer ekstrem retning. La oss nå se videre på hva 22. juli kan bidra til demokratiopplæringen som en del av forebyggingsarbeidet mot ekstremisme i skolen.

3.1.3.3 Hvilke muligheter gir 22. juli i demokratiopplæringen?

3.1.3.3.1 Følelser, handlinger og verdier

Emosjoner utgjør en sentral og betydelig rolle i undervisningen (Fjeldstad, 2014; Immordino-Yang & Damasio, 2007). I følge Fjeldstad (2014) er elevenes verdier sterkt knyttet opp til følelsene deres, noe som gjør at det kan være utfordrende å påvirke elevens verdier sammenlignet med deres kunnskaper og ferdigheter. Dette støttes også av Immordino-Yang og Damasio (2007) som påpeker at elevenes emosjoner kan gi konsekvenser til hvordan de lærer, konsoliderer og tilegner seg kunnskap både i og utenfor klasserommet. Derfor vil jeg argumentere for at dette aspektet er svært relevant, da det utgjør et viktig aspekt som beskriver hvordan 22. juli kan komme til syne i demokratiopplæringen og hvordan det kan anvendes. I for eksempel en samfunnsfagtime om 22. juli hvor læreren formidler og trekker frem ulike verdier og handlinger knyttet til hendelsen, har man grunn til å tro at det vil vekke ulike følelser hos elevene. Dette fordi selve hendelsen i seg selv inneholder flere trekk som kan oppleves som sensitivt. Det kan blant annet være at Anders Behring Breivik drepte titalls ungdommer som var på samme alder som elevene selv. Eller at noen av ofrene var på jobb den dagen, andre var tilfeldig forbigående i Regjeringskvartalet i det øyeblikket da bomben smalt. Derfor har man grunn til å anta at terrorhendelsens tilfeldigheter og bestialiteter kan vekke sterke personlige følelser hos elever, lærere og hele samfunnet generelt. Samtidig kan terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft føre til en kompleks undervisningssituasjon, fordi elever og generelt mennesker opplever ting forskjellig. Mennesker har ulike reaksjonsmønstre og oppfatninger på hva som er emosjonelt eller ikke. Likevel påpeker Immordino-Yang og Damasio (2007) at lærere bør gjøre et forsøk på å verdsette viktigheten av elevenes følelser i en slik sammenheng, hvis ikke vil læreren feile i å kunne verdsette elevenes kritiske drivkraft. Dersom læreren glemmer viktigheten av dette, hevder Immordino-Yang og Damasio (2007) at man også glemmer en sentral grunn til at man i det hele tatt underviser.

Disse emosjonene utgjør det en sentral rolle i undervisningen. Det er dermed viktig at lærere verdsetter viktigheten av følelser, da følelser henger tett med deres holdninger og verdier. Holdninger bestemmer måten man reagerer på i møte med andre mennesker og i forhold til saker eller hendelser. Og bak disse holdningene ligger det også verdier som er helt grunnleggende for oss, knyttet til fundamentale spørsmål om verdensbilde, menneskesyn og religion. Hvordan kan egentlig verdier forstås? Fjeldstad (2014) definerer begrepet slik:

«(..) grunnleggende og dypt forankrede oppfatninger av hva som er rett og galt i tilværelsen. Verdier angår derfor våre overbevisninger om riktige mål og aktverdige midler for vårt levesett».

(Fjeldstad, 2014, s. 46)

I denne sammenhengen er derfor verdier og holdninger relevant for min studie. Dette er fordi formålet med demokratiopplæringen i skolen er at man skal videreutvikle de demokratiske verdiene og holdningene hos de unge for å videreføre det demokratiske samfunnet. De sentrale verdiene som demokrati, menneskerettigheter og trygghet i det norske samfunn (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Som tidligere nevnt er også holdninger og verdier viktige for handlingene til mennesket, og de negative vurderinger knyttet opp til handling kan i verste fall føre til fordommer, fremmedfrykt og ekskludering (Hunnes, 2015). I tillegg gjenspeiles innholdet om skolens samfunnsmandat flere måter opp til opplæringen i samfunnsfag. Det ble tidligere argumentert for utfordringen med dannelsesarbeidet i forhold til det pedagogiske paradokset (Børhaug, 2005). Likevel hevder Koritzinsky (2014) at i samfunnsfag bør det heller ikke være verdinøytral formidling, da faget i utgangspunktet skal understøtte og styrke verdier som menneskerettigheter, demokrati, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet. Dermed ses opplæringen i samfunnsfag i tråd med Fjeldstad (2014) sin definisjon av verdier som nevnt over. Samfunnsfaget skal inneholde og formidle de verdiene som er grunnleggende og dypt forankret i det norske samfunn, og som også gjenspeiler seg i demokratiopplæringen.

Verdier og verdipåvirking utgjør et sentralt aspekt i en samfunnsfagundervisning som omhandler terrorhendelsene 22. juli. Dette er fordi terrorhendelsene karakteriseres som et symbolsk angrep mot det norske demokratiet og dets verdier, og ikke bare fysiske angrep som tok menneskeliv. For terrorister som tyr til slike handlinger, er målet å uttrykke eller markere en verdi de står for/og eller er imot. Og at mange av deres verdier og handlinger karakteriseres som lite samsvarende med demokratiske verdier (Schmid, 2013). Anders Behring Breivik er et eksempel på dette. Han er en høyreekstremistisk terrorist og en selverklært kulturnasjonalist, hvor målet med terrorangrepene var et «preventivt angrep for å bevare urfolket i Norge» (Jupskås, 2013a). Han karakteriserer terrorhandlingene sine i følge Jupskås (2013a) som noe «grusomt, men nødvendig». Dette viser dermed på mange måter at flere av terroristens meninger og verdier er uforenlige med de norske, demokratiske verdiene som nestekjærlighet, respekt og solidaritet samt at det ble utført på bakgrunn av et verdisyn som var lite samsvarende med demokratiske verdier. Likevel kan terrorhendelsene oppleves

for mange elever som helt uforståelig og ubegripelig, mens andre ikke kjenner på de samme følelsene i det hele tatt (Jupskås, 2013a). Siden formålet med samfunnsfag er; å utdanne elever til å bli demokratisk deltakende og aktive medborgere, påpeker Fjeldstad (2014) viktigheten av elevenes bevissthet rundt sine egne og andres ulike verdier som et viktig element i utviklingen av elevenes demokratiske dannelse. Basert på dette, bør terrorhendelsene 22. juli fungere som en meningssskapende helhet i undervisningen; det kan brukes til å reaktivisere elevenes demokratiske verdier, diskutere og fremme temaer som gir 'mer åpenhet, mer demokrati' og at det blir satt i sammenheng med andre begreper. Dette samsvarer også til Børhaug (2005) forklaring av dannelsesperspektiv, som ble tidligere nevnt og handler om å myndiggjøre elevene.

3.1.3.3.2 Identitet

Etter terrorhendelsene 22. juli opplevde Norge en massiv folkelig mobilisering, hvor den nasjonale identitetsfølelsen ble forsterket (Jupskås, 2013b; Löden, 2014). Både Jupskås (2013b) og Löden (2014) viser til rosetorget på Rådhusplassen i Oslo som et eksempel på dette. Det var 200 000 mennesker som var tilstede tre dager etter 22. juli i følge Jupskås (2013b), for å vise sin medfølelse ovenfor ofrene og deres pårørende samt ta avstand fra terroristens høyreekstremistiske tankesett.

I motsetning fra Jupskås (2013b), har Löden (2014) også studert deler av det nasjonale minnematerialet som oppstod i etterkant av terrorhendelsen. For å se hvordan hendelsen har bidratt til å forsterke den nasjonale identitetsfølelsen. Forskeren har funnet ut at symboler som kobler sammen verdier og nasjon blir hyppig brukt, og verdier som kjærlighet, ytringsfrihet og åpenhet har fungert som samlende verdier i konstruksjonen av den nasjonale identiteten. Videre påpeker han ut to faktorer som er en felles gjennomgående i minnematerialet: det er den sentrale konstruksjonen av den nasjonale identiteten i etterkant av 22. juli. Disse to faktorene er en *depolitisering* og en *fremmedgjøring* av terroristen. I tillegg trekker han frem blant annet kjærlighet, samhold og åpenhet som er typiske norske verdier, og at de kom til syne i etterkant av terrorhandlingene. Basert på dette, er det verdt å nevne identitetsdefinisjonen til Löden (2014) som kan samsvare med Gullestad (1989) sin som beskrivelse av *identitet*; «deler av personens selvbylde slik det ønskes bekreftet av andre». I forlengelsen av denne definisjonen synes identitetsforståelse å omhandle en slags kategorisering, hvor «vi» er den vi er i forhold til andre, «oss» er de vi er i forhold til «dem», noen andre. Löden (2014) påpeker at depolitiseringen og fremmedgjøringen av Anders

Behring Breivik støtter opp på den måten den norske nasjonens identitet, da terroristens handlinger, hans tankesett og selvbilde ikke er noe nasjonen kjenner seg igjen i. Dette selv om Breivik er norsk, er han likevel ikke en av «oss», samt ikke en del av det norske demokratiske fellesskapet da han valgte å distansere seg fra det norske samfunn, og dets holdninger og verdier. Altså, Breivik er en fremmed. Terroristen kan brukes som et eksempel i klasserommet på unntaket som tester regelen i en demokratisk identitetskonstruksjon hos elevene (Löden, 2014). Basert på dette, vil jeg tro at 22. juli i undervisningen kan bidra til en bekreftelse på hvem «vi» er i det demokratiske samfunnet med tanke på verdier og holdninger, da også ved å bruke Breivik som et eksempel som ikke en av «oss» for å fremme demokratiske verdier som er det motsatte av det budskapet han står for og på bakgrunn av det drev han til terror.

3.1.3.3.3 Meningsbærende

22. juli utfordret den norske identiteten (Andersen, 2014; Jupskås, 2013b; Löden, 2014). I Andersen (2014) sin masteravhandling *Stedets makt: Utøya – et møtested mellom før og nå*, blir det påpekt at Norge ikke har en felles nasjonal fortellingstradisjon som kan håndtere eller plassere terrorhendelser som 22. juli. Dette på bakgrunn av at det norske samfunn aldri har opplevd noe lignende før disse terrorhendelsene. Andersen (2014) beskriver imidlertid at terrorhendelsene var en åpenbar, historisk hendelse. 22. juli vil minnes for i ettertid, men hendelsens meningsinnhold og hvordan den skal minnes er fortsatt uklar (Andersen, 2014).

I masteravhandlingen til Anne Lene Andersen (2014) blir det redegjort for hvordan minner kan ses på som et kulturprodukt, hvordan de skapes og formidles innenfor sosiale rammer. Det blir videre redegjort for de fireinndelte minneformat: individuelt, sosialt, politisk og kulturelt minne. Det individuelle og det sosiale er dannelse av subjektive erfaringer, mens det politiske og kulturelle forstås som et mediert minne. Andersen (2014) påpeker at hun forstår minneinndelingen også som en minneprosess som oppstår i etterkant av historiske hendelser. Det individuelle og sosiale minnet er det som preger tiden etter hendelsen, noe som kan ha hatt en påvirkning til at lærere fokuserte mer på sorg- og krisehåndtering i undervisningen om 22. juli tiden etter 2011 (Anker & von der Lippe, 2015). Videre hevder hun at det kulturelle minnet først kommer til syne etter at samfunnet har funnet en måte å tolke og forholde seg til det som har skjedd. Hun påpeker videre at tiden kan bidra til å dempe det smertefulle og onde ved traumatiske hendelser og gjøre dem mer håndterbare. Dette kan også

samsvare med funn fra tidligere forskning, om at tiden nå er moden for at lærere kan gå mer i dybden med 22. juli i undervisningen (Hafslund, 2018; Syed, 2019).

I samsvar med Andersen (2014), henviser også Koritzinsky (2014) og Fjeldstad (2007) til nyanseringer av hendelsers meningsbygging og det å minnes, men på ulike måter. Koritzinsky (2014) fokuserer på undervisning, og påpeker at samfunnsfagets relevans som noe meningsbyggende og fremheving av fagets optimistiske perspektiv. Dette støttes også av Fjeldstad (2007), som mener i tillegg at undervisning kan innebære en meningsrelasjon. En slik type undervisning som 22. juli kan bidra til å utvikle elevenes refleksjoner over deres egne erfaringer, og konfrontering av disse og deres forkunnskap med en faglig tanketradisjon. Koritzinsky (2014) påpeker at læreren bevisst eller ubevisst påvirker sine elever, både i form av deres språkbruk, bruken av bilder og fakta, og trekker frem det optimistiske perspektivet som et eksempel på deres påvirkning. Det optimistiske perspektivet i faget er nært knyttet til demokratiske verdier, og handler om samfunnsfaglærernes formidling til elevene om at det negative som har skjedd kan motarbeides og forebygges. I tillegg til å også trekke frem de som kjempet frem de positive norske samfunnstrekkene, fordi de har trodd at det nytter. Altså, den optimistiske troen er en grunnleggende verdi i enhver demokratiopplæring (Koritzinsky, 2014). Samtidig mener Andersen (2014) at dersom et samfunn minnes hendelser, så er det på bakgrunn av at institusjoner organiserer, former og påvirker hva som skal minnes og hvordan. Institusjoner har som målsetting å være samfunnets hukommelse, og er dermed avhengige av at noen formidler historiene og minnene videre. På bakgrunn av dette, vil jeg argumentere for nødvendigheten av 22. juli i samfunnsfagundervisning. Det kan rette seg mot kunnskap og ferdigheter, stimulerer til former for metakunnskap i elevenes bevissthet. Hendelsen i seg selv kan få en form for kulturelt og meningsskapende etterliv i klasserommet.

Likevel viser det seg at i undervisning om *demokratisk medborgerskap* ikke kommer uten utfordringer. I artikkelen til Anker og von der Lippe (2015) blir det påpekt at terrorhendelser som 22. juli blir tematisert i liten grad knyttet opp til undervisning om demokratisk medborgerskap, og at skolene generelt i liten grad bruker slike hendelser aktivt som utgangspunkt for kritiske drøftinger av ikke-demokratiske holdinger. I artikkelen blir det også antydnet til årsaken kan være at lærere har for lite kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og det med å lede og åpne opp for diskusjoner og debatter som kan føre til en ukontrollerbar retning kan oppleves som utrygt. Derfor, i det neste

delkapittelet skal det redegjøres for hvorfor 22. juli kan være kontroversielt og hva det innebærer og hvilke muligheter og utfordringer kan det gi i et klasserom.

3.2 22. juli: et kontroversielt tema?

Kontroversielle temaer er temaer eller spørsmål som samfunnet har ulike syn på, hvor det finnes flere mulige løsninger, avhengig av forskjellige verdigrunnlag. Dearden definerer det slik:

“A matter is controversial if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason. This can be the case when insufficient evidence is held in order to decide the controversy. Similarly, an issue can be controversial when the outcomes depend on future events that cannot be predicted with certainty, and where judgment about the issue depends on how to weigh or give value to the various information that is known about the issue”

(Oulton, Day & Dillon, 2004, s. 490)

Tipping er et begrep Hess bruker for å forklare konstruksjonen av kontrovers. Det er en prosess hvor et tema tipper frem og tilbake – fra åpne spørsmål med ett eller flere svar som krever deliberasjon, til lukkede spørsmål hvor elevene skal komme frem til og tro på ett bestemt svar. For eksempel global oppvarming kan illustrere hvordan et tema har gått fra å være åpent til lukket. Flere av lærere anser global oppvarming som nå lukket, men det betyr ikke at det skal fjernes fra undervisningen. Imidlertid er det en bred enighet om at det er menneskeskapt, og derfor ingen grunn til å analysere de andre synspunktene. Et annet eksempel kan være homofilt ekteskap; det var lenge lukket i den forstand at det bestemte svaret var «nei», men er nå blitt åpent – fordi det har vært flere svar som krever deliberasjon og som dermed åpner for debatt i samfunnet (Hess, 2009). Det som kan være utfordrende, er at undervisningen kan bli særskilt vanskelig når et tema i prosessen beveger seg frem og tilbake mellom åpent og lukket, og dermed enda ikke har «tippet». Noen vil føle at en bestemt sak er lukket og ikke åpen for diskusjon, mens andre kan føle at den er åpen og trenger diskusjon. Det er i denne fasen undervisning av kontroversielle spørsmål i seg selv er kontroversielt (Hess, 2009).

3.2.1 Hvorfor er 22. juli kontroversielt?

Forskningsartikkelen til Anker og von der Lippe (2017) trekker frem spørsmålet om hvordan kontroversielle temaer kan tas opp og håndteres i religionsundervisningen med et utgangspunkt i 22. juli. Selv om artikkelen knytter opp 22. juli til religionsundervisning, så kan man trekke flere paralleller til samfunnsfag. Det kommer frem i artikkelen at terror med religiøst og ideologisk motiv, kan defineres som et kontroversielt tema. Terrorhendelsen 22. juli var ideologisk motivert, fordi Breivik publiserte et manifest rett før angrepet som

understrekte hans høyreekstreme ideologi – dette åpnet opp muligheten for å kunne behandle temaet som kontroversielt. Likevel skal kontroversielle temaer som behandles i undervisning være kontekstavhengige. Dermed understreker forfatterne at det ikke er gitt at et tema som 22. juli blir fremstilt som kontroversielt i skolen (Anker & von der Lippe, 2017). Det kan imidlertid være uenighet om det var terror basert på høyreekstrem ideologi: noen vil kanskje hevde at han bare var en gal mann, basert på den første sakkyndige rapporten som først viste at han var utilregnelig, men som i en annen rapport i etterkant viste at han var tilregnelig under terrorhandlingene. Eller så kan andre høyreekstremister mene at ideologien som stod bak er god, men at Breivik var mer en massekiller enn han var en terrorist. Det er disse aspektene som førte til kontroverser i det norske samfunnet i etterkant av 22. juli.

I motsetning til Anker og von der Lippe (2017) som påpeker at 22. juli i undervisning kan behandles som et kontroversielt tema, hevder derimot Ida Knapstad (2012) i sin masteravhandling at motivene bak handlingen ikke vekker kontrovers, da det er en bred enighet om at terrorhandlinger i seg selv er galt. Anders Behring Breivik er siktet og dømt etter terrorparagrafen, noe som gjør at jeg også tar det for gitt som et premiss at han utførte terrorhandlinger. Det er dette som gjør det ukontroversielt da majoriteten i Norge er enige om at terror i seg selv er galt. Samtidig mener Knapstad at man kan bruke terrorhandlingene 22. juli som en inngangsport til å snakke om blant annet multikulturalisme. For eksempel med undertemaer som fordommer, rasisme og utfordringer ved det flerkulturelle samfunn – som kan bidra til kontroverser i klasserommet hvor uenighet kan oppstå. For å illustrere dette kan vi se på splittelsen man så i den norske befolkningen både under og i ettertid av terrorhendelsene. Tiden før gjerningsmannen ble identifisert i nyhetene ble flere med «muslimsk utseende» trakassert, både verbalt og fysisk på gata og offentlig transport – i tillegg til at generelt mennesker med minoritetsbakgrunn måtte advare hverandre om raseriet som foregikk og at man burde holde seg innendørs (Grimsby Haarr & Partapuoli, 2012). Samtidig ble forskere og terroreksperter presset til å uttale seg og spekulere i nyhetene. Flesteparten antok at terrorangrepene 22. juli var utført av ekstremister fra muslimske miljøer, men etter at det var klart hvem som stod bak og drepte til sammen 77 mennesker, viste det seg at gjerningsmannen å være blåøyd, blond og hadde et norsk navn. Det florerte i ukesvis etter flere aviser og meningsyttere brukte uttrykkene «en av oss» eller «en av våre egne» om terroristen.

Et sitat fra Dagsavisen, 22. 11. 2011 som kan belyse dette:

«På en celle i Ila fengsel og sikkerhetsanstalt sitter ABB, blond og blåøyd, født og oppvokst i Norge. Det er ikke til å komme utenom at han er en av våre egne, ikke den muslimske terroristen vi som samfunn har passet oss for. Nå raser debatten om hvorvidt Breivik var psykotisk eller ikke»

(gjengitt etter Eide (2014))

Dette kan jo også være en følge av vedvarende sjokk over terroristenes identitet. For nordmenn flest var man vant til at terrorister var noe som operte i, fra eller rundt Midtøsten. De var brune i huden, mørk i skjegget og roper «Allah», de var ikke blåøyde og glattbarberte. Gjerningsmannen Anders Behring Breivik ble fremstilt som «gal» mann og en ensom ulv i mediedekningen. Mediene bidro til å sette søkelyset mot diskriminering, men ble likevel møtt motstand i kommentarfelt, der journalister ble hetset og «politisk korrekt»- kortet kommer ofte opp når noen som forsvarte grupper som ble hetset (Eide, 2014). Samtidig måtte det finnes forklaringer på terroren som ble utført av denne gale masseorderen i psykologien, i følge Tore Claussen (2012, s. 74) (gjengitt av Hafslund (2018)). Uttrykkene som «en av våre egne» etc., i medier og forskjellighetsfokus kan bidra til å forsterke stereotypier og misforståelser rundt individer og grupper. Derfor er det viktig at lærere i skolene diskuterer og er kritiske sammen med elever i undervisningen, som en del av forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Spesielt i temaer som 22. juli og innehar mange ulike aspekter og nyanser.

I tidligere forskning, som ble redegjort for i kap. 2. ble det påpekt at i den grad terroren har vært et tema i undervisningen, har man i norske klasserom fokusert mer på en nasjon i sorg og samhold (Anker & von der Lippe, 2015). I tillegg er det rosetog, samhold og mantraet «mer demokrati, mer åpenhet» som har dominert fortellingen om terrorhandlingene 22. juli, dødeligste angrepet i Norge siden andre verdenskrig. Jeg siterer skolebokforfatter Lise Granlund i en artikkel:

«Å snakke om rosetogene er enkel måte å undervise om 22. juli på. Det er mindre kontroversielt enn å snakke om Breivik og handlingene hans. Da unngår man å trække noen på tærne.»

(Torvik, 2017)

Dette kan bidra til at 22. juli bare blir sett mer på som en enkelhendelse og en gal manns verk (Anker & von der Lippe, 2015). Derfor argumenteres det for at fokuset i 22. juli i undervisningen bør være å diskutere rundt Breiviks handlinger, ideologi, motiver.

For å oppsummere kort argumenteres det for at 22. juli ikke er et kontroversielt tema, fordi det er en bred enighet at terrorhandlinger i seg selv er galt. Samtidig er det kontekststavhengig og det er lærernes undervisningspraksis som er avgjørende om temaet blir behandlet kontroversielt eller ikke. Denne oppgaven støtter synspunktet om at dette bør behandles som et kontroversielt tema, da det ikke er en bred enighet om bakgrunnen og motivasjonen for Breiviks handlinger og hans manifest uttrykket en ideologien som drev han til å spre frykt ved å utøve terror. Siden denne studien argumenterer for at 22. juli er kontroversielt, vil jeg videre se på hvilke didaktiske utfordringer det er ved kontroversielle temaer. Disse utfordringene kan bidra til å belyse grunner til at lærere velger bort dette temaet i undervisningen som ble hevdet basert på tidligere forskning.

3.2.2 Utfordringer ved kontroversielle temaer i undervisning

Kontroversielle temaer i undervisningen kan være nødvendig å behandle, da de åpner opp for mange muligheter. Trond Solhaug påpeker at kontroversielle spørsmål og tema må tas opp i samfunnsfag, slik at elevene skal kunne dannes til borgere med demokratiske verdier. Dette argumenterer han for at det kan bidra til en økt følelse av samfunnsansvar hos elevene når man behandler kontroversielle temaer i undervisningen (Solhaug, 2006). Et av de viktigste aspektene ved undervisning av kontroversielle saker, handler om de ulike oppfatningene av hva som i utgangspunktet er kontroversielt. Med andre ord, ingen tema er kontroversielt fra før av, det handler mer om at de er sosialt konturerte – noe som dermed kan føre til at en lukket sak kan være åpent i et annet samfunn. Eller at det kan være lukket i en periode og åpent i en annen som tidligere nevnt. Den endelige avgjørelsen om hvorvidt en sak er kontroversiell eller ikke, skjer i et spenningsfelt med involverte aktører, for eksempel storsamfunnet, politiske ledere, foreldre og lærere, hvor alle har sine interesser, eller et ønske og behov for å påvirke utfallet (Hess, 2009).

McAvoy og Hess (2013) diskuterer undervisning av kontroversielle politiske temaer i USA. De påpeker hvor utfordrende det kan være for læreren å ta opp temaer der klassen virkelig er splittet. Splittelsen i klasserommet kan gjenspeile seg omkring et spesifikt kontroversielt spørsmål, der politikere har delte meninger om i samfunnet. På bakgrunn av dette, hevder Anker og Lippe (2019) at slike temaer kan trigge usikkerhet og stress blant elevene. Disse faktorene kan være grunnen til at noen lærere velger kontroversielle temaer bort i planleggingen av undervisning (Grannäs & Ljungquist, 2015).

En annen utfordring ved å ta opp kontroversielle temaer i undervisningen er lærernes faglige og didaktiske kunnskap. Når det gjelder planlegging av undervisning, så er det å være godt forberedt en viktig nøkkelfaktor (Grannäs & Ljungquist, 2015). Selve planleggingen av innholdet kan være krevende, da Fjeldstad og Mikkelsen (2008) påpeker det å kunne ta for seg den brede friheten i dagens læreplaner. Selv om lærebøker og forskere kan gi indikasjoner på sentrale temaer i faget, mener forfatterne at det er lærernes oppgave å «fylle» faget fritt med innhold så lenge det kan nå et kompetansemål. Derfor kan kontroversielle temaer oppleves utfordrende for lærerne å fylle med innhold. I tillegg til dette kan det være utfordrende for lærerne hvis det blir stilt kontroversielle spørsmål fra elever som omhandler uenighet og læreren ikke kan forutse hvilken retning samtalen kan ta (Grannäs & Ljungquist, 2015). Det er også en utfordring at elever kan gå i forsvarsposisjon når kontroversielle temaer tas opp i undervisningen. Forskeren Nadim (2017) skriver om blant annet minoriteters følelse av tilskrevne identiteter og representasjon i offentlige medier. Hun skriver at det ofte er minoriteter som havner i en forsvarsposisjon når medier skriver om gjerningspersoner, eller handlinger som omhandler noen med samme bakgrunn, kultur eller religion. Årsaken til dette, hevder hun er fordi at det kan føles som en form for representasjon. For eksempel i undervisning om islamsk terror – kan elever som er muslimer føle at de havner i en forsvarsposisjon, da de må tydeliggjøre og forsvare at alle muslimer generelt ikke er terrorister. Derfor kan det være utfordrende for læreren å forutse hvordan forskjellige kontroversielle temaer eller spørsmål kan påvirke ulike elevgrupper, og spesielt minoriteter i klasserommet (Nadim, 2017).

En siste utfordring som jeg vil presentere, er hvorvidt læreren skal være objektiv eller ikke omkring kontroversielle temaer. Når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning rundt kontroversielle temaer, må læreren være objektiv og nøytral i følge McAovy og Hess (2013). Derimot kan det bli utfordrende å være objektiv, da det kan være nødvendig å behandle temaer som kontroversielle selv om det kan være en universal moralsk enighet om handling. For eksempel ekstremisme, eller hvordan/hvorfor noen blir radikalisert og ikke. Bør læreren da være nøytral og ikke fordømme ekstremistiske syn, eller skal læreren forsvare visse syn for å få elevene til å debattere? Derfor kan det være vanskelig å fastlå om hvorvidt læreren skal være objektiv eller ikke i møte med kontroversielle spørsmål i klasserommet. Samtidig skal en demokratisk lærer ha høy toleranse for uenighet og evne til å skape gode dialoger om store og små kontroversielle spørsmål i klassen. Dette innebærer at læreren har en faglig trygghet og kompetanse, evne til å lede, oppsummere og kunne

reformulere diskusjonene. Radikalisering og voldelig ekstremisme er som vi vet en relativ ny problematikk i Norge. Derfor er det tenkelig at lærere kan oppleve å undervise i om dette tenaet som noe utfordrende, også det å kunne håndtere ekstreme holdninger og ytringer i klasserommet. Det er gjennom dialog og debatt at holdninger og verdier synliggjøres og kan bli utfordret til å diskuteres. Hvis noen lærere velger å unngå kontroversielle spørsmål i klasserommet, kan man risikere at noen av elevene sitter igjen med meninger og ideer som kan vokse i det skjulte alene (Solhaug & Børhaug, 2012).

Basert på teori og tidligere forskning, skal jeg diskutere videre om hvordan lærere kan håndtere kontroversielle spørsmål og tema i undervisningen på best mulig måte.

3.2.3 Håndtering av kontroversielle spørsmål

Oulton et al. (2004) presenterer seks punkter lærere bør legge vekt på når det kommer til undervisning om kontroversielle temaer. Disse punktene tar for seg flere karakteristikker som kjennetegner kontroversielle temaer:

- Grupper innenfor samme samfunn har forskjellig synspunkt på dem.
- Ulike grupper baserer deres syn på enten forskjellige informasjon eller de tolker den samme informasjonen forskjellig.
- De forskjellige tolkningene kan oppstå på grunn av de ulike forskjellige gruppene eller individer forstår eller ser verden på.
- Ulike verdenssyn kan oppstå fordi individene holder fast ved forskjellige verdisystemer.
- Kontroversielle temaer kan ikke alltid løses ved å ty til fornuft, logikk eller eksperimenter siden de involverer en grad av følelser.
- Kontroversielle temaer kan bli løst, når mer informasjon gjøres tilgjengelig.

(Oulton et al., 2004, s. 505)

Disse punktene bør vektlegges i lærerarbeidet, og slik utforske hvordan det kan tas i bruk med prinsippene som ligger i de knyttet til flere kontroversielle saker. For deretter vil man kunne videreutvikle lærestrategier som effektivt håndterer kontroversielle temaer, samt se hvordan elevene engasjerer seg rundt disse. Dette vil bidra til å gjøre undervisningen om kontroversielle saker lettere for lærere å håndtere.

Oulton et al. (2004) trekker frem viktigheten av også hvordan lærere bør legger frem kontroversielle temaer. Poenget med disse punktene er at man som lærer bør tenke over dem, slik at man er bevisst på hvilke materiale som blir presentert, hvilke syn som representerer, hvilket syn man selv har rundt et tema, og om man ønsker at elevene skal være klar over dette synet eller ikke. De viktige punktene er

- **Nøytralitet.** At læreren skal holde seg nøytral.
- **Balanse.** At man har et balansert syn på temaet som blir presentert.
- **Fornuft.** Fokuset er på rasjonalitet, resonnement og at man holder seg til fakta.

Likevel står ikke disse punktene uten debatt. Det er uenighet omkring om læreren skal holde seg nøytral, eller om de skal si sin mening om forskjellige temaer som nevnt over. Den positive siden for at læreren bør si sin mening kan gjøre at elevene blir klar over potensielle partiske tekster, eller måten læreren har lagt opp for eksempel sin undervisning på. Derimot ved at læreren holder seg nøytral må elevene få velge selv hva de mener uten å bli påvirket av læreren (Oulton et al., 2004).

Det er ulike roller lærere kan innta i møte med planlagte og ikke-planlagte kontrovers i undervisningen. I følge Hess (2009) har det blitt identifisert fire ulike tilnærminger til planlagte kontroversielle spørsmål. De fire ulike tilnærmingene er *denial* (fornektelse), *privilege* (priviligert), *avoidance* (unngåelse) og *balance* (balanse). Den første kategorien *fornektelse* er en tilnærming hvor læreren nekter for at et spørsmål er kontroversielt. Dette er et standpunkt der læreren hevder å sitte på fasitsvaret, ettersom denne posisjonen ikke åpner opp for andre alternative forklaringer. *Privilegert* som er den andre posisjonen, innebærer at lærere innrømmer at spørsmålet er kontroversielt, men ønsker å gi et visst standpunkt forrang i undervisningen. *Unngåelse* er en tilnærming lærere inntar når de anerkjenner et spørsmål som kontroversielt, men i lys av sin personlige overbevisning ikke finner det riktig å diskutere spørsmålet med klassen sin. Dette kan komme av frykten for å ikke klare å undervise om kontroversielle spørsmål i en nøytral tone, noe som er avgjørende for hvorfor de unngår spørsmålet. Den siste kategorien tar for seg *balanse* og handler om at læreren anerkjenner spørsmålet som kontrovers ellers i samfunnet, og at det bør bli diskutert innad i klassen. Her ønsker læreren å utsette elever for ulike perspektiv, uten at noen av sidene blir tydelig favorisert (Hess, 2009).

Etter inspirasjon fra Hess (2009), har Stray og Sætra (2016) tatt denne typologien inn i en norsk undervisningskontekst. I enighet med Hess (2009), slår de fast at lærere bør etterstrebe

balanse i sin planlagte undervisning om kontroversielle spørsmål, som støttes også av Oulton et al. (2004). Selv om balanse ikke er en teknikk som kan perfektioneres, viser det en vilje til å møte alle perspektiver og synspunkter med åpenhet og interesse, motforestillinger og kritikk. Likevel forteller Oulton et al. (2004) utfordringen av å kunne få til en fullstendig balansert undervisning. For eksempel at man som lærer må gjøre et utvalg av hva man ønsker å trekke frem, og hva man velger å utelate som har blitt nevnt tidligere. Derimot er det viktig at man får frem mest mulig av de ulike synspunktene og perspektivene, slik at elevene kan tenke over hva de representerer og dermed kunne gjøre opp sin egen mening. Dermed er det enda viktigere å gjøre elevene klar over de skjevhetene som finnes i materialer og gi dem de ferdighetene som trengs for å klare å se disse selv. I Stray og Sætra (2016) sin forskningsartikkel forteller lærerne at de er veldig opptatt av en demokratiserende dialog skal være åpen for alle former for synspunkter. Dette utdypes med at lærerne er åpen for ytringer som fremmer ikke-demokratiske holdninger. I tillegg er de også tydelige på at de ønsker å utfordre holdbarheten på disse synspunktene.

Tilnærmingen *fornuft* er heller ikke enkel å forholde seg til. Da det ikke er alle temaer hvor man kun skal fokusere på fakta. Det kan være for eksempel moralske dilemmaer som kan inneholde en del følelser og som spiller en stor rolle – for da å bare se på ren fakta, kan dette dermed bli urealistisk. På en annen side kan man heller prøve å få elevene til å klare å skille mellom hva som er følelser og hva som er fakta, kunne se når tekster er partiske, evaluere fakta og se på alternative tolkninger. Dette kan bidra til at elevene må gi gode reflekterte forklaringer, men samtidig forvente at andre gjør det samme (Oulton et al., 2004).

På bakgrunn av forskningen til Stray og Sætra (2016) hvor lærerne er åpne for spontane, potensielt kontroversielle, ytringer i klasserommet, presenterer de en forenklet typologi hvor det finnes tre ulike måter som lærerne kan handle gjennom for ikke-planlagt kontrovers. Dette er *konfrontasjon*, *argumentasjon* og *spørsmål*. *Konfrontasjon* innebærer at læreren reagerer aktivt på elevenes utsagn, hvor de hevder at det som kommer er uholdbart. *Argumentasjon* er der lærer møter elevenes ytringer med bedre argumenter, for deretter å prøve å utfordre elevenes synspunkt. Ved å handle gjennom *spørsmål*, kan det bidra til å utfordre elevens ytringer, slik at en kan så tvil, refleksjon og undring hos eleven. Dette er fordi de kan ha ureflekterte fordommer og skråsikkerhet. Stray og Sætra hevder også at typologiene som har blitt nevnt, ikke er gjensidig utelukkende, men at de går i hverandre (Stray & Sætra, 2016).

Det viktigste er at skolen kan fungere og oppleves som en arena for at ulike standpunkter kan deles, kommenteres og diskuteres – også når det rommer oppfatninger, praksiser og eller

holdninger som befinner seg utenfor det «normale» (Vestel, 2016). I en tid hvor barn og unge ferdes på internett og kommunikasjon foregår også over sosiale medier, er skolen en av de få arenaene hvor elevene møtes ansikt til ansikt over tid og kan se hverandres reaksjoner.

Konspirasjonsteorier, fiendebilder og intoleranse for andres synspunkter kan være tegn på at radikaliseringsprosesser foregår. Derfor er det viktig at disse holdningene og ytringene også blir hørt i klasserommet og diskutert slik at de ikke får vokse i mørket. Dermed trenger man lærere og skoleledere som kan være konfliktløse og ta tak i uenigheter mellom elevene samt setter grenser.

22. juli kan fortolkes som et kontroversielt tema. Det ville derfor være interessant å se om lærerne jeg skal intervjuer også oppfatter det på denne måten – og hvilke strategier de tidligere har lært seg på da de har erfart og undervist om kontroversielle tema.

3.3 Ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terror

Ettersom terrorhendelsen 22. juli er et obligatorisk tema i demokratiopplæringen, skal dette kapitlet redegjøre for begrepene *ekstreme holdninger*, *ekstreme handlinger* og *terrorisme*. Det er nettopp disse begrepene som står eksplisitt at kunnskap om 22. juli skal bidra til å forebygge (Kunnskapsdepartementet, 2020d).

Den 22. juli 2011 var den dagen da voldelig ekstremisme virkelig rammet Norge. Et annet eksempel i nyere tid har vi også Philip Manshaus som ble dømt for rasistisk drap på sin søster og terrorforsøk mot en moske i Bærum i 2019. De fleste av oss har et forhold til fenomenet *ekstremisme* og det er en av samfunnets store utfordringer. Likevel er det vanskelig å definere hva som egentlig blir ansett som *ekstremt*, mener flere forskere. Noe som også gjør at begrepet ekstremisme kan være vanskelig å bruke i en undervisningssammenheng som tidligere forskning har vist.

Professor Lynn Davies (2016) som forsker spesielt på forebygging av voldelig ekstremisme i skolen beskriver *ekstremisme* som et *wicked problem*; dette er type utfordringer eller problem som dekker flere komplekse utfordringer, som i dette tilfellet ekstremisme hvor ingen enkeltaktør har tilstrekkelig nok med informasjon og kunnskap til å kunne løse problemet. Det kan gjelde konflikt om definisjon, forklaringer og mulige løsninger. Davies (2016) forklarer videre at ingen har god nok oversikt til å kunne utforme nødvendige virkemidler og tiltak, heller ikke har noen tilstrekkelig nok handlingsrom for å kunne håndtere problemet alene. Problemet henger som regel sammen med andre problemer som er umulig å løse og vanskelig å redusere – for eksempel ekstremismeproblemet som har som regel en sammenheng med utenforskap og konflikter. Dette har bidratt til flere og ulike synspunkter på hvordan problemet kan reduseres, samt hvilke tiltak og aktører som skal prioriteres og med hvilke ressurser.

3.3.1 Hva er ekstremisme?

I regjeringens handlingsplan er voldelig ekstremisme sammen med radikalisering det som skal forebygges.. Jeg vil se nærmere på hva som ligger i definisjonen av voldelig ekstremisme. For å gjøre dette vil jeg begynne å se på begrepet ekstremisme.

Ekstremisme er noe de fleste har en oppfatning av hva det kan være. De fleste tenker nok at det er noe som ligger utenfor det som er «vanlig» når det gjelder meninger, ytringer, oppfatninger og handlinger. Store norske leksikon (2009) definerer *ekstremisme* slik:

«Ekstremisme er en samlebetegnelse for handlemåter eller ideologier preget av ytterliggende holdninger, særlig i politiske spørsmål. En ekstremist er en person som utviser eller er tilhenger av slike ytterliggende holdninger. Hva som er ytterliggende eller ekstremt, kan imidlertid være et spørsmål om perspektiv eller sosial sammenheng.»

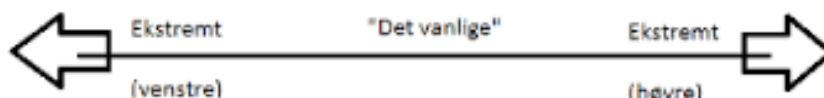
(Store norske leksikon, 2009)

Filosofen og samfunnsviteren Lars Gule (2012) som både forsker og underviser om dette fenomenet, har forklart begrepet i sin bok *Ekstremismens kjennetegn* og utdyper definisjonen som

«Ekstremisme er hvor det er 'noen' oppfatninger, ytringer og handlinger som ligger langt fra det som er 'vanlig' i normativ forstand. Disse oppfatninger og handlinger ligger i ytterkanten av eller utenfor kanten av det som er 'akseptabelt', man kan også knytte det opp mot et politisk sentrum som defineres av 'det normale' og hvor ytterkantene på høyre og venstre blir ideologisk ekstreme»

(Gule, 2012).

Definisjonen som peker «ytterliggende holdning», bør også ses i sammenheng med ordets opphav. *Ekstrem* og *ekstremisme* kommer fra det latinske ordet *extremus*. Uttrykket blir direkte oversatt til det «ytterste», «det fjerneste», eller «det verste (Gule, 2012, s. 15). For å illustrere hvordan det ekstreme forholdet seg til det «det vanlige» kan vi se på en figur (se Figur 1.) illustrert fra Gule (2012), hvor det ekstreme er plassert på begge sider, høyre og venstre, for det normale som ligger i midten:



Figur 1 Gules linjemodell av "det vanlige" (Gule, 2012, s. 16)

Basert på modellen over kan det være vanskelig å definere hvor «det vanlige» slutter og det «ekstreme» begynner. Det blir opp til en hver individ å definere, samt hva samfunnet eller flertallet betrakter som «det vanlige». Det er dette som gjør at definisjonen på ekstremisme blir vanskelig å forholde seg til, da hverken «det ekstreme» eller «det vanlige» blir klart definert; og kan gradbøyes ut fra egne holdninger og standpunkter.

Bjørge og Gjelsvik (2015) har skrevet en kunnskapstatus om forebygging av radikalisering voldelig ekstremisme. De definerer begrepet slik:

«ofte knyttet til politiske ideologier som står i motsetning til samfunnets kjerneverdier og prinsipper om demokrati eller universelle menneskerettigheter. Men mer vanlig er det å knytte ekstremismebegrepet til en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å nå politiske, religiøse eller ideologiske mål.»

(Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 14)

Basert på denne definisjonen blir ekstremisme dermed i stor grad overlappende med terrorisme. Det som skiller ekstremisme fra terrorisme er at det kan omfatte et videre spekter av voldelige fenomener enn terrorisme, som for eksempel demonstrasjonvold, skadeverk, sabotasje eller deltakelse i borgerkrig.

3.3.1.1 Kjennetegn på ekstremisme

Ekstremisme kan komme i mange former, og inneha forskjellige mål. Selv om det kan være vanskelig å komme med en tydelig definisjon, har man likevel en forståelse for hva det innebærer. Derfor kan det være enklere å se på kjennetegnene for ekstreme handlinger eller meninger, og slik finne ut om handlingen eller meningen er ekstrem eller ikke. Samtidig er det noen hoveddimensjoner innenfor ekstremisme. Disse er ulike former av ekstremisme, og Davies oppsummerer disse som:

- **Skala.** Fra individuell til statlig finansiert
- **Røtter.** Politiske, religiøse eller en blanding
- **Ekspansjonistiske.** Om det kontinuerlig prøves å trekke inn nye medlemmer
- **Mål.** Om det prøves å tvinge fram politisk endring
- **Vold.** Om voldelighet blir sett på som ønsket eller berettiget

(Davies, 2009)

Selv om det finnes ulike former av ekstremisme, er det et skille man kan ta utgangspunkt i; politisk og religiøst ekstremisme. Forskjellen på disse to er at målene til den religiøse

ekstremisten har, er religiøse og ikke politiske. For å forklare skillet ytterligere kan man se på en av hoveddimensjonene som ble nevnt ovenfor knyttet til *røtter*, det omhandler at man følger religionens krav svært strengt og setter religionen foran alt annet i livet (Davies, 2009). Noe som kan trekke videre paralleller til religiøst ekstremisme. Dette støttes også av Gule (2012). Han mener man bør forstå religiøs ekstremisme som sterkt misjonerende, da det anses som den eneste riktige måten å tro og leve på. Det er et ønske om å utvide omfanget, detaljene og strengheten i den religiøse loven, samt prøve å distansere seg og/eller avvise den omgivende kulturen. Dette kan gå ut over det synet man har på de som ikke deler den samme fortolkningen – noe som kan føre til at man ikke klarer å samarbeide med andre, og derfor lett ser seg villig til å kjempe mot dem som ikke deler det samme synet (Gule, 2012).

3.3.2 Deskriptiv og normativ ekstremisme

Den praktiske debatten om ekstremisme begrepet handler om to ting, *virkelighetsoppfatninger* og *normer*. Gule (2012) argumenterer heller for at man skal definere begrepet ekstremisme utfra deskriptive og normative kriterier.

Deskriptiv ekstremisme er en beskrivende form for hvordan *noe er* – som ekstreme virkelighetsoppfatninger. Det dreier seg om en teoretisk og/eller virkelighetsoppfatninger som avviker sterkt fra vår beste kunnskap om virkeligheten. Kriteriet for hva som er vår «beste» kunnskap om virkeligheten defineres hovedsaklig av vitenskapen. Derfor skriver Gule (2012) at man bør også være forsiktig med å låse seg fast i bestemte virkelighetsoppfatninger, siden med ny og forandring av kunnskap gjør at vi hele tiden bør revidere disse. En deskriptiv ekstrem virkelighetsoppfatning vil da innebære å avvise andre begrunner som godt funderte virkelighetsoppfatninger.

I tillegg florerer det også feilaktige og ekstreme oppfatninger av virkeligheten når det kommer til blant annet innvandrings spørsmål (Gule, 2012). Det fins fordommer om flere etniske grupper, hvor man har en holdning eller oppfatning basert på manglende kunnskaper – noe som gir et uttrykk for en vilje til å tro på noe, framfor å undersøke saken eller forholdene nærmere og som oftest er helt gale virkelighetsoppfatninger. De negative fordommene som er de mest sentrale og konsekvensrike med hensyn til innskrenkning av rettigheter, er blant annet en fordomsfull holdning overfor grupper av ulikt slag hvor den fordomsfulle uttrykker seg negativt om og overfor disse gruppene. Dette kan ifølge Gule (2012) føre til diskriminering, og i mange tilfeller hvor fordommer i seg selv blir 'selvoppfyllende'. I nyere tid har det

utviklet seg ekstreme virkelighetsoppfatninger på en rekke områder, som oftest da forbundet med *konspirasjonstenkning*. De store konspirasjonsteoriene representerer som regel ekstreme virkelighetsoppfatninger, da de er utenforfaglige – disse mener Gule (2012) er også de farligste fordi de gjerne er også forbundet med normativ ekstremisme, og ofte på måter som kan inspirere til ekstreme handlinger.

Normativ ekstremisme er *hvordan noe bør være* i ekstreme moralske, juridiske og/eller politiske posisjoner. De etiske, moralske, juridiske og politiske normene som Gule (2012, s. 81) legger til grunn, er blant annet *menneskerettighetene* og *demokratiets rettstatens styringsprinsipper*. Samtidig er det er også ulike normer for omgang mellom mennesker er avhengig av situasjonen og roller. I tillegg, finnes det også felles normer for vår omgang med hverandre i samfunnet i ulike moralsystemer – dette er gjerne knyttet til forskjellige religioner eller ulike kulturer som er relevante og gir veiledning. Slike normer forklarer Gule (2012) har bidratt til å definere hvem som har krav på blant annet respekt, hvordan kvinner og menn skal behandles – likt eller ulikt, rettigheter, plikter og muligheter enkeltindivider har. Normer bestemmer også hva slags straffer som kan utmåles ved brudd på de ulike samfunnsmessige normene. Det at man vektlegger menneskerettighetene som grunnlag for moral og etikk i et samfunn, innebærer det ikke at menneskerettighetene er de eneste normene man må forholde seg til, men slike «ekstranormer» bør likevel ikke komme i strid med menneskerettighetsnormene (Gule, 2012). Basert på dette, kan derfor «det vanlige» og det ekstreme bli til relative posisjoner og vanskeligere å definere. Hvis den alminnelige mening endrer seg og beveger seg innenfor det politiske spekteret, kan det omfattes posisjoner som har tidligere vært ekstreme. For eksempel ved å se tilbake på tidligere monarkier. Flesteparten av befolkningen under den tid så på demokratiske ideer som noe ekstremt. Et annet eksempel hentet fra Norge, er kvinners rett til selvbestemt abort. Kvinners rett til selvbestemt abort var ekstremt politisk og moralsk for noen ti år siden, mens i dag er denne retten alminnelig akseptert. Det vil si, det som en gang tidligere var ekstremt i én situasjon, har senere kunne blitt 'normalt' og/eller 'riktige' i en annen (Gule, 2012). Derfor er det vanskelig å definere begrepet og se hva som ligger i det, da begrepet ses på som relativt. Det blir et uttrykk for en type definisjonsmakt som skal legitimere etablerte institusjoner og en gitt samfunnsorden hvor mindretallsposisjoner kan fort bli stemplet som illegitime og slås ned på. Derfor blir begrepet ekstremisme den dag i dag oftere brukt for å vise til hvilke metoder som er påstått av en (ekstrem) person eller gruppe er villig til å benytte for å nå sine mål. Dette kan vi se i blant annet handlingsplanen utarbeidet av Justis- og beredskapsdepartementet (2020) som knytter

hovedsakelig begrepet «ekstremisme» opp til sammenhengen med holdninger og til bruk av vold.

3.3.3 Forebygge radikaliserings

Tidligere forklart i kapittel 3.1 om begrepet radikal og radikaliserings, må en se tilbake på når radikaliserings oppstod som et politisk begrep. Det var etter London-bombene i 2005, da det gikk opp for europeiske politikere at terrorisme ikke lenger bare var noe som kom utenfra, men at det kunne oppstå blant våre egne borgere. Dette har ført til at begrepet har assosiering til terroraksjoner, noe som gjør at det å være *radikal* kan oppfattes som noe negativt noe som nevnt tidligere ikke er tilfelle – da det å være radikal anses som noe positivt i et demokrati (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Bjørge og Gjelsvik (2015) mener at det er uheldig at begrepet *radikal*, som omhandler det å gå inn for omfattende samfunnsendringer i seg selv blir assosiert med noe negativt og ofte farlig. Historisk sett har begrepet *radikaliserings* blitt assosiert med politisk aktivisme og radikalt engasjement som har ført til positive samfunnsendringer. Som blant annet religiøs frihet, avskaffing av slaveri, arbeidernes rettigheter og likestilling mellom kjønnene var radikale kampsaker, mens det nå er kjerneverdier i vårt moderne samfunn. Om vi skal gå utfra denne definisjonen blir flertallet av Norges innbyggere, inklusiv regjeringen ekstremister – da det har blitt brukt norske væpnede styrker i voldelige innsatser ved flere anledninger for å oppnå politiske mål. For å presisere begrepene, hevder Vestel (2016) for det første at vold trenger ikke å være en *nødvendig* del av en radikaliseringsprosess, men at man heller bør se på det som en av flere muligheter et radikalt standpunkt kan innebære. En slik presisering gjør det mulig å snakke om radikaliserings uten å stigmatisere de unge eller andre aktører som har et sterkt radikalt engasjement i politiske eller religiøse saker.

Gule (2012) mener at regjeringens definisjon på *ekstremisme* er satt for å nå andre mål enn den regjering eller et flertall i Stortinget måtte ha, altså mål som er ulovlige eller illegitime. Til tross for at definisjonen endres fra å omfatte bruk av vold for å nå politiske mål, er den fortsatt relativisert, for hva som er ulovlig kan endre seg. Det har åpenbart vært mange ulovlige voldshandlinger som har blitt lovlige etter at endringene, revolusjonene som det gjerne kalles – er blitt gjennomført (Gule, 2012). Det å karakterisere personer eller grupper som tyr til vold for å oppnå (politiske) mål som ekstremister er på mange måter forståelig i en «normalsituasjon» – derimot meningsløst ifølge Gule (2012) når voldsbruk i krigssituasjoner

og frigjøringskamp vurderes som ekstremt. Gule argumenterer for at det er et forutrinntatt et syn på hva som er «ekstremt» uten å vurdere hva som likevel kan gjøre voldelig motstand legitimt. Regjeringens definisjon legger vekt på handlinger som bruk av vold, oppfordring til bruk av vold eller en uttrykt vilje til bruk av vold. Samtidig blir det dagligspråkets ekstremismeforståelse skapt ved at media, forskere, politikere og andre går utfra og 'patuljerer' omkring et antatt sentrum av det som antas å være det akseptable av felles verdier, politiske standpunkter etc (Vestel, 2016, s. 23). Dermed kan det argumenteres for at basert på kompleksiteten rundt betydningen av ekstremisme- begrepet, kan Regjeringens definisjon om vilje til bruk av vold som et middel for å nå et mål være definerende.

3.3.4 Motivasjon for ekstreme handlinger og terror

Ekstreme handlinger er det som realiserer ekstreme normative standpunkter. Det vil si handlinger som truer, krenker eller begrenser noens menneskeverd og menneskerettigheter. Det gjelder også handlinger som innskrenker demokratiet og demokratisk deltakelse for noen. Gule (2012) hevder at man kan forstå disse handlingene som noe uvanlig og oppsiktsvekkende, noe ingen har gjort før, noe som krever en spesiell innsats eller lignende. Ekstreme handlinger og terror er det som skal forebygges ved bruken av 22. juli i samfunnsfagundervisning. Dermed er det nyttig for denne studien å redegjøre for mulige motivasjonsfaktorer for å utføre ekstreme handlinger og terror.

Individuelle eller kollektive handlinger er det som virkeliggjør normativt ekstreme standpunkter – og som dermed vil gjennomføre en antatt normativ ikke-ekstrem politikk med ekstreme midler. Dette innebærer en tanke om at hensikten helliger midlet – noe som er en variant av normativ ekstremisme. Likevel er handlinger som innebærer stor risiko som at man setter sin egen kropp på den ytterste prøve for å forsøke å redde noen fra en farlig situasjon er ikke en ekstrem handling i lys av definisjonen Gule (2012) legger til grunn, da det ikke er uttrykk for noen normativ ekstremisme å forsøke og realisere de beste normene, tvert imot en mer heroisk handling.

Terrorhandling er emosjonelt og moralsk skakende, de fyller det offentlige rom gjennom mediene og skaper stor frykt. Mediedekningen av for eksempel rasistiske miljøer og hendelser kan i følge Bjørge (1997) forsterke voldelige tendenser og rekruttering til ekstremistiske miljøer, men også negativt sanksjonere til vold og ekstremisme, samt til å mobilisere motkrefter. Disse hendelsene blir omtalt som *kritiske hendelser* – hvor de har et potensiale til

å skape nye referanser, ny forståelse, nye identifikasjoner og nye skillelinjer som markerer et skille på «før» og «etter» den aktuelle hendelsen. Disse kritiske hendelsene kan inntreffe på ulike nivåer, både transnasjonalt og nasjonalt (Vestel, 2016, s. 13). Er man i en situasjon med gjentatte krenkelser kan det lett danne seg en forståelse – med rette eller urette – av en kamp mellom vi-gruppen og «de andre», hvor aktøren(e) assosierer seg med «de andre», altså de som krenker. Det finnes forenklete karikaturer av egne og omgivelsenes problemer, som blir forstått som en 'kamp mellom de gode og de onde'. Flere forskere mener at dette går igjen i mange ekstremisters verdensbilde – da det er lett å appellere særlig til unge mennesker, som trenger å finne en form for orden i en virkelighet som kan fremstå som komplisert og kaotisk (Vestel, 2016).

Ekstremister vil ofte skape homogene samfunn, og mener målet rettferdiggjør alle midler, også voldsbruk mot enhver politisk motstander. Ekstremisme utfra en demokratisk kontekst, har ofte å gjøre med totalitære tankesett som vil avvikle demokratiet. Demokratiet er i sin natur åpen for mangfold, enten om det er etnisk, kulturelt eller politisk, noe som i de aller fleste tilfeller bryter med ekstremisters ideologi (Schmid, 2013). I lys av Justis- og beredskapsdepartementet (2020), altså regjeringens redegjørelse for *voldelig ekstremisme*; innebærer dette krenkelse av menneskets fysiske integritet og dets verdighet. Hvis man for eksempel forsvarer seg mot en overfallsmann – er dette derimot ikke ekstremt, men selve situasjonen kan oppfattes som ekstrem. Dette gjør det vanskelig å vurdere voldelige handlinger uten å forholde seg til motivet bak volden. Altså, en voldelig handling blir ikke automatisk ekstrem, det kan bare avgjøres når man har fått avklart begrunnelsen for denne handlingen. Anders Behring Breivik valgte å angripe mange tilfeldige og uskyldige mennesker for å markere motstand mot en politikk, som har vært ført i mange år med en betydelig oppslutning fra velgerflertallet i befolkningen. Dette for å uttrykke hans frustrasjon over hans likesinnede oppfatninger ikke ble hørt. Han fant det nødvendig å bruke terror som virkemiddel for å fremme sine politiske synspunkter i et demokrati uten oppslutning om disse (Gule, 2012). Et demokratisk samfunn kjennetegnes ved at flere synspunkter skal kunne fremmes for deretter å bli vurdert av andre. Selv om man ikke får gjennomslag, uansett hvor viktig man mener saken man kjemper for er – er det ikke i seg selv en legitim grunn til å bruke vold for å gjennomføre endringer.

Basert på flere studier hevder Gule (2012) at når vanlige mennesker som plasseres i en gruppesammenheng, vil de fleste av dem være villige til å følge gitte ordre selv om de finner handlingene som moralsk forkastelige. Dersom det skapes en normalsituasjon der personer

eller grupper er avhumanisert, og det i tillegg finnes autoriteter med legitimitet, vil det være fullt mulig å få ‘vanlige’ mennesker til å begå ekstreme handlinger. Hvis det skjer en endring av hva som oppfattes som ‘normalt’ og derfor akseptabel, både normativt og praktisk – har man derfor grunn til å tro at både politiske og religiøse ideologier får betydelig tilslutning, og samtidig gir en opplevelse av at man har sannheten på sin side. Dette kan videre fungere som kraftige motivasjonsfaktorer for ekstreme handlinger som holocaust, etnisk rensning etc. Det var på bakgrunn av dette at *menneskerettighetene* ble etablert, for å bidra til å sikre både det statlige og det individuelle ansvaret for å ivareta menneskeverdet (Gule, 2012).

Det er forskjell om det er mange eller få som ytrer seg på en bestemt måte, det bidrar til å påvirke hvordan mottakere av ytringer oppfatter dem i normativ forstand. Dette kan illustreres av gruppepressdynamikk og den ‘legitimering’ av ekstreme standpunkter som ligger i at mange deler de samme oppfatningene. Dette kan utvikle seg til en meningsdannelse, som kan igjen føre til ekstreme handlinger. Det kan ikke uten videre reduseres til et individuelt anliggende og en individuell prosess, og dermed viktig å se kritisk på det ansvaret man har for å ytre ekstreme standpunkter. For det er ytringer kan inspirere og lede (noen) til ekstreme handlinger. Det er for eksempel en ekstrem handling å ytre seg rasistisk, da selve ytringen i seg selv er en handling. Gule (2012) påpeker at det er en handling som gir effekt, og bidrar til å redusere menneskeverd og avhumanisere personen eller gruppen som utsettes for den rasistiske ytringen.

Det kan derfor virke som at begrepet ekstremisme er vanskelig å definere. I tillegg er begrepet noe relativt, det som kan være ‘akseptabelt’ i én situasjon, kan i ettertid endre seg. Likevel har de fleste av oss et forhold til fenomenet. Det kan derfor være enklere å se på blant annet kjennetegnene for ekstreme handlinger eller meninger, og slik finne ut om handlingen eller meningen er ekstrem eller ikke. Regjeringens definisjon på begrepet ekstremisme har dermed blitt mer lagt vekt på holdninger til vold og at det å utøve vold for å nå et politisk mål er viktig for å tydeliggjøre hva man ønsker å forebygge. Likevel står ikke dette uten debatt, men i denne studien skal jeg finne ut av hvordan 22. juli kan brukes for å forebygge ekstremisme, og i og med at det primære ansvaret ligger nå hos skolen og lærere – er det denne definisjonen jeg har lagt vekt på når begrepet blir brukt i drøftingen av funnene. Dette på bakgrunn av at det er vanskelig å måle grad av ekstremisme, men at de ter lettere å sette en strek ved vilje til vold.

Det ville dermed være interessant å se om noen av lærerne jeg skal intervjuer reflektere rundt dette begrepet. Ekstremisme synes kanskje å passe godt til definisjonen av wicked problems, nettopp fordi de er avhengig av øynene som ser osv. Og siden vi ser at ekstremisbegrepet er vanskelig å definere og avgrense, er lærerne i denne studien bevisst på dette? Hvordan vil ekstremisme forståelsen prege undervisning i klasserommet? Hvilken strategier bruker de for å belyse ekstremisme på best mulig måte til elevene?

3.4 Oppsummering av teorikapitlet

Demokratimandatet og demokratiopplæringen bør gjennomsyre i all opplæring i skolen, slik at elevene kan utvikle seg, tilegne seg kunnskaper og ferdigheter til å bli gode demokratiske medborgere. Viktigheten av denne opplæringen er at det setter lys på holdninger og verdier som vektlegges og skal bidra til å videreutvikle det demokratiske samfunnet. Holdninger og verdier som er uforenlige med skolens nevnte verdier, kan føre til fordommer, fremmedfrykt og ekskludering: disse er faktorer til at noen kan bli radikalisert og derfor viktig å forebygge. De unge er i en stadie som kan gi mer «sårbarhet» og gjøre det «lettere» havne i en radikaliseringsprosess, så er det her skolen og lærere kan bidra ved bruk av ulike strategier til at det kan stoppes og snus. Samtidig har det vist effekt i forebyggingsarbeidet mot ekstremisme at det knyttes til demokratiske verdier. Derfor er demokratiopplæringen i skolen viktig i forebygging mot ekstremisme.

Kunnskap om 22. juli står eksplisitt i *demokrati og medborgerskap*, og skal bidra til å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terror. Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* skal bidra til at elevene øver opp evnen til å kunne tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbyttinger, samt respektere uenighet. Dette med et utgangspunkt i å skape trygge klasserom og en god klasseromsdynamikk som kan muliggjøre for at elevene tør å delta i diskusjoner, men samtidig kunne være uenige og respektere hverandre. Dette bidrar til å utvikle elevene i å bli aktive demokratiske medborgere hvor meninger kan deles, og ikke vokser i det skjulte; som i verste konsekvens fører til at man havner i en mer ekstrem retning.

22. juli i undervisningen kan for det første, brukes til å reaktivisere elevenes demokratiske verdier, diskutere og fremme temaer som kan gi «mer åpenhet, mer demokrati». I tillegg kan det bli satt i sammenheng med andre begreper. For det andre, bidra til en «bekreftelse» på hvem «vi» er i det demokratiske samfunnet; når det gjelder verdier og holdninger ved å se på Breivik som et eksempel på ikke «en av oss» da motivet som drev han til terror ikke var verdier som et demokratisk samfunn står for. For det tredje, kan 22. juli brukes til å stimulere elevens metakunnskap da hendelsen i seg selv får en slags form for kulturell og meningsskapende etterliv i klasserommet. Dermed fører spørsmålet videre, hvorfor blir ikke 22. juli mer brukt i skolen?

Denne studien utforsker 22. juli som et kontroversielt tema, da det kan være en sentral årsak til at lærere tidligere har valgt bort dette temaet eller at det er blitt vektlagt mindre. Med ny læreplan ikke denne hendelsen lenger legges bort.

Selv om det er en bred enighet om at terrorhandlinger i seg er galt, ligger det kontroversielle i ideologien bak Breivik sine terrorhandlinger som han ønsket å fremme og debatten som oppstod i det norske samfunnet i ettertid. For å behandle utfordringene ved å undervise om 22. juli på en mer håndterlig måte, presentert jeg ulike strategier lærere innta: lærere skal holde seg *nøytralt*, samtidig ha et *balansert* syn på tema og *fornuft* som innebærer at man holder seg til fakta.

Siden 22. juli nå skal inngå i opplæringen og bidra til å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terror, er det essensielt å redegjøre for begrepet ekstremisme. Det skilles mellom deskriptiv og normativ ekstremisme. Ekstremisme kan være vanskelig å definere, da det er opp til enhver individ å definere, samt hva samfunnet eller flertallet betrakter som «ekstremt» og «ikke-ekstremt». Likevel har de fleste et forhold til fenomenet. Regjeringen legger derfor mer vekt på hvorvidt man ønsker å bruke vold for å oppnå et politisk mål, som er den sentrale bakgrunnen for viktigheten av å forebygge voldelig ekstremisme.

Frem til nå har vi redegjort for demokratimandatet i skolen, som handler om å danne elever til gode demokratiske medborgere. Det som kan belyse dette ytterligere er tverrfaglige teamet *demokrati og medborgerskap* som skal gjennomsyre i alle fag i skolen. På bakgrunn av det, er det her 22. juli har blitt implentert med formål i å forebygge ekstremisme. Dermed ønsker studien å utforske:

Hvordan kan samfunnsfaglærere undervise om 22. juli for å forebygge voldelig ekstremisme?

4 Metode

4.1 Valg av metode

Problemstillingen til denne avhandlingen er som følger ‘‘*Hvordan kan samfunnsfaglærere undervise om 22. juli for å forebygge ekstremisme?*’’ Som tidligere nevnt er denne problemstillingen utformet på bakgrunn av Fagfornyelsen, hvor det nå har blitt framlagt at samfunnsfag skal bidra til blant annet å forebygge ekstreme holdninger ved å impletere terrorhendelsene 22. juli i demokratiopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Dermed ønsket jeg å undersøke hvordan et utvalg av samfunnsfaglærere planlegger å bruke 22. juli i undervisningen, samt hvordan de mener at det kan bidra til å forebygge radikaliserings og ekstreme holdninger. For å undersøke denne tematikken ytterligere, ønsket jeg å gå i dybden i forhold til lærernes tanker og refleksjoner rundt hvordan 22. juli skal undervises om i samfunnsfag. Derfor har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode for å forsøke og finne svar på oppgavens problemstilling (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2013).

Fordelen med en kvalitativ metode er den nærheten som oppstår i samspillet mellom forskeren og det som blir undersøkt (Jacobsen, 2015). Derimot kan det bli et snevert utvalg, siden man ikke får studert like mange personer som ved kvantitative studier. Dette kan gjøre det vanskeligere å generalisere (Repstad, 2007). Likevel betegnes kvalitative metode som særlig egnede i eksplorative undersøkelser, hvor man ønsker å studere et tema som tidligere har blitt forsket lite på (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Det å kunne snakke med samfunnsfaglærere om hvordan de vil bruke en konkret terrorhendelse i undervisningen, vil gi verdifulle innsyn i og kunnskap om et tema som allerede fra før lite behandlet med henhold til enkelthendelsen knyttet til forebygging av ekstremisme (Johannessen et al., 2016). Derfor ble det naturlig i denne studien å benytte seg av en kvalitativ enn en kvantitativ tilnærming. Da det ikke foreligger fagspesifikke bidrag rundt emnet, og at jeg ikke hadde en fast definert problemstilling i utgangspunktet, ble denne studien i høy grad deskriptiv og eksplorerende (Thagaard, 2013).

4.2 Semistrukturert forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Formålet med studien er å få innsikt i hvilke erfaringer, refleksjoner, tanker og meninger lærere gjør seg rundt bruken av terrorhendelsene 22. juli i undervisningen, som kan bidra til å danne en mer helhetlig forståelse av hensikten med implementeringen i skolen.

Forskningsintervjuer egner seg spesielt godt når man skal forsøke å innhente kunnskap om menneskers liv og erfaringer, samt når man forsøker å forstå verdenen sett fra intervjupersonenes side (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Derfor ble intervjuundersøkelse en naturlig metode å bruke til forskjell fra observasjon, dokumentanalyse eller større skriftlige spørreskjema.

Intervju kan struktureres på flere måter, alt fra høy grad av strukturering til mindre grad av strukturering (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju som en kilde til informasjon på grunn av dens balanse mellom fleksibilitet og standardisering. Formålet er å innhente beskrivelser og fortolkninger av individers refleksjoner over bruken av en konkret terrorhendelse (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015).

I et intervju foregår produksjonen av data mellom meg og informantene. Det stiller en del krav til meg som skal lede oss gjennom intervjuet. Dog har jeg ingen erfaring med forskningsintervju tidligere. Likevel ved å forberede meg godt og ved sette meg inn i teoriene rundt temaene vi skulle innom, samt forsøke å følge gode regler som aktiv og åpen lytter, fikk jeg hentet inn fruktbare data til studien (Jacobsen, 2015). I følge Tjora (2017) anbefales det at man søker bistand hos en medstudent for å gjennomføre intervjuene, slik at man er to stykker i denne delen av prosjektet. Dette lot seg ikke gjøre i min metode, da et slikt arbeid er ressurskrevende, og på grunn av tidsbegrensninger ble det vanskelig å gjennomføre. Samtidig kan dette gjøre informantene usikre i intervjusituasjonen.

4.2.1 Intervjuguiden

Semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide som består av enkelte, forhåndsutarbeidede spørsmål og/eller temakategorier, hvor rekkefølgen på spørsmålene og temakategoriene varierer, samt justeres og følger intervjupersonenes utsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden skal i tillegg danne en ramme for intervjuene, og Brinkmann og Tanggaard (2012) anbefaler at man bør kunne spørsmålene utenat for å få til en fin flyt i samtalen.

Med tanke på formålet og utvalget lagde jeg en intervjuguide med tre temaer som bestod av til sammen 19 spørsmål. Rekkefølgen var fastlagt på forhånd, men om en informant tilfeldigvis besvarte et fremtidig spørsmål, ble ikke dette spørsmålet stilt senere i intervjuet. Første delen av intervjuguiden bestod av innledende spørsmål som «Kan du fortelle meg litt om deg selv? Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer? Har du andre fag enn samfunnsfag?», for å kartlegge deres bakgrunn av blant annet lærererfaring og undervisningsfag. Dette også for å få informantene i gang, og for å få dem til å fortelle om seg selv (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Videre i intervjuguiden blir det som sagt delt opp i tre temakategorier; *samfunnsfagerfaring*, *ekstremisme* og *terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisning*. I utgangspunktet skal disse temakategoriene kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene og studiens problemstilling.

4.3 Datainnsamlingsprosessen

4.3.1 Valg av informanter

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, som betyr at forskeren «velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2013). Det betyr at man velger ut informantene sine på lik linje som ved valg av metode. Det er tidkrevende å foreta kvalitative forskningsintervju, og man må derfor vurdere hvor mange informanter som er hensiktsmessig. Antall informanter er tilstrekkelig når en føler at man får besvart det man har valgt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre hevdes det at det er vanlig å ha 15 +/- intervjuobjekter i en undersøkelse, og dette var antallet jeg ønsket å etterstrebe. For å kunne gjennomføre dette i henhold til prosjektenes omfang og tid, anser jeg imidlertid åtte informanter som nok, da temaet i seg selv tar i utgangspunkt den nye læreplanen som ble først tatt i bruk i år. Det finnes dermed ikke mange studier med det utgangspunktet fra før av.

Da jeg skulle velge ut hvilke informanter jeg ville ha med i forskningen, gikk jeg utfra problemstillingen og tema. Dette for å finne informantene som var best stilt for å kunne besvare forskningsspørsmålene. På bakgrunn av problemstillingen som etterspør hvordan 22. juli skal anvendes i samfunnsfag på best mulig måte i demokratiopplæringen, er det naturlig å ettersøke samfunnsfaglærere da det er de som innehar kunnskap og refleksjoner til dette temaet. På grunn av tilgjengelighet og koronarestriksjoner i landet, har jeg fokusert på å skaffe meg informanter innenfor et geografisk område; Oslo og omegn. Dermed ble kriteriene mine for utvalget; ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag i Oslo og omegn.

Denne studien har dermed valgt ut informantene basert på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Etter at problemstillingen var klar, begynte prosessen av innhenting av informanter i begynnelsen av september 2020 via forespørsel på e-post. Etter et google-søk over ungdomsskoler i Oslo, ble det først sendt en uformell mail til de skolene jeg hadde valgt ut basert på spredning i Oslo for å kunne innhente data fra ulike områder. I e-posten som ble sendt ut inneholdt det en kort presentasjon om hvem jeg er, samt bakgrunnen for min studie, og jeg presenterte kriteriene for potensielle informanter som kunne tenke seg å bidra til forskningen. Jeg kontaktet i første omgang ledelsen til de ulike skolene i Oslo, som forhåpentligvis ville videresende mailen min videre til potensielle informanter blant deres pedagogiske personale som oppfylte kriteriene for studien. Det advares derimot mot å ukritisk omfavne informanter som melder seg frivillig, da det ikke er sikkert at informantene er egnet til prosjektet (Ryen, 2002). Responsen har vært overraskende positivt. Flertallet av skolene har både uttrykt interesse for studiens problemstilling og at temaet i seg selv virket spennende. Lærerne som var interessert i å delta ble deretter valgt ut ved selvseleksjon etter skole for å få til et bredt mulig spekter av lærere fra ulike skoler og at slike spredninger kunne bidra til å kaste lys over undersøkelsen (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011). Til de åtte samfunnsfaglærere som ble valgt ut, ble neste prosess å få avtalt et tidspunkt for når intervjuet kunne gjennomføres samt vedlagt et formelt infoskriv (se vedlegg #). Gjennomføringen av alle intervjuene kom i mål i løpet av november 2020.

4.3.2 Presentasjon av informantene

Denne studien består det dermed av åtte informanter, hvor fire av dem er menn og fire av dem kvinner som er spredt utover på ulike ungdomsskoler i Oslo og noen fra Bærum. Jeg hadde på forhånd tenkt at lærernes alder og kjønn ikke var et krav, men likevel håpet jeg på å få nok informanter hvor jeg kunne få til en jevn fordeling av kvinnelige og mannlige informanter. Dette for at ikke verdifull informasjon skal kunne ha gått tapt dersom et kjønn eller en aldersgruppe ble overrepresentert i studien. Kvinnene og mennene kan for eksempel ha ulike tanker og erfaringer om 22. juli i undervisningen (Thagaard, 2013).

De fiktive navnene, kjønn, antall år med undervisningserfaring og hvilke undervisningsfag (år 2020/2021) informantene har per dags dato, er presentert nedenfor i tabell 1.

Undervisningserfaring (antall år) kan ha betydning for deres lærerrolle i undervisning, spesielt når det kommer til ekstremisme og 22. juli i undervisning som denne studien tar for seg. Dette gjelder både når det kommer til beskrivelser og opplevelser av fenomenet. Informantenes antall år med undervisning skal anonymiseres ved at grupperingen blir delt inn i fem og fem år i tabellen for å ivareta deres personvern. Heretter i studien vil hver av informantene bli omtalt ved sine fiktive navn, dersom ikke annet spesifiseres:

| Fiktivt navn | Kjønn | Antall år m/ underv. | Undervisningsfag for skoleåret 2020/2021 |
|---------------------|--------------|-----------------------------|--|
| Frode | Mann | 20-25 år | Samfunnsfag, norsk, KRLE, friluftsliv og utdanningsvalg. |
| Stian | Mann | 0-5 år | Samfunnsfag, kroppsøving og fysisk aktivitet og helse. |
| Kristin | Kvinne | 40-45 år | Samfunnsfag, KRLE og særskilt norsk. |
| Camilla | Kvinne | 0-5 år | Samfunnsfag, norsk og KRLE. |
| Tiril | Kvinne | 0-5 år | Samfunnsfag, KRLE og engelsk. |
| Birgitte | Kvinne | 10-15 år | Samfunnsfag, norsk, engelsk og KRLE. |
| Erik | Mann | 25-30 år | Samfunnsfag og KRLE. |
| Kim | Mann | 5-10 år | Samfunnsfag. |

Tabell 1: Utvalgets informanter

Det som kan være en utfordring med et slikt tilgjengelighetsutvalg er at de som har blitt rekruttert til studien ofte deler flere samtlige kjennetegn som kan føre til skjevhet i utvalget

(Thagaard, 2013). I mitt utvalg av informanter hadde noen av de tidligere informantene selv forsket innenfor det samme spekteret studien tar for seg: ekstremisme, 22. juli, terrorisme etc., samtidig var alle informantene sterkt engasjert i 22. juli i demokratiopplæringen både fra et fagteoretisk, men også fra personlig perspektiv. Med disse karakteristikene har man grunn til å anta at det kan påvirke informasjonen som blir gitt, og at det dermed kan gi utvalget en viss skjevhet ettersom informasjonen hentes fra en gruppe lærere som deler noe samme kjennetegn (Thagaard, 2013). Dette kan føre til at jeg går glipp av informasjon fra lærere som kan representere andre synspunkter i bruken av 22. juli i demokratiopplæringen, noe som kunne ha vært fruktbart å tilføre studien (Cohen et al., 2011). På den andre siden kan det være positivt for studien fordi det er sannsynlig å tro at mine informanter ønsket å delta fordi de er villige til å dele den informasjonen som de besitter, noe som kan være verdifullt og relevant til dette forskningsprosjektet (Cohen et al., 2011). Da funnene mine kanskje være fruktbare for andre lærere som leser denne studien senere. I tillegg var det en spredning av kjønn og undervisningserfaring i mitt utvalg, og informantene har vært åpne om sine erfaringer og refleksjoner rundt temaet, noe som har ført til at jeg samlet sett så har jeg fått et mangfoldig og verdifullt datamateriale. Dette bidrar til å styrke troverdigheten til deltakerne i studien.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes skole, til avtalt tid. Både tid og sted kan bidra til å påvirke besvarelsene, samt forholdet mellom intervjuer og intervjuobjekt. Derfor var det hensiktsmessig å velge informantenes arbeidsplass, da det er et sted som virker «naturlig» og som kunne bidra til å gi tryggere rammer for intervjuobjektet og for å forebygge et frafall av informanter (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2011). Siden informantene naturligvis kjente skolen bedre enn meg, valgte de et passende rom for gjennomføringen av intervjuet. Intervjuene ble gjennomført på tomme rom, noe som var et bevisst valg og et ønske fra min side for å unngå bråk og støy, samt for å forsikre at informasjonen som blir utvekslet forblir konfidensiell. Samtidig kan informantene oppleve intervjuet som en kunstig situasjon og som en påtvunget samtale, og at hvert spørsmål som stilles har en hensikt. Derfor er det avgjørende å skape en trygg og god atmosfære, og invitere til en samtale hvor informantene føler at de kan snakke fritt og dele sine refleksjoner og erfaringer.

Før intervjuet var jeg bevisst på å møte dem med interesse og imøtekommende for å bygge tillit og vennlighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg småpratet med informantene om været,

kollektivet og om skolen de jobbet i da vi først møttes. Deretter ble det gitt ut en kopi av samtykkeskjema (se vedlegg 1) hvis informantene ikke hadde fått signert den før selve intervjuet. Jeg ønsket nemlig ikke å mase om det tidligere, selv om det hadde blitt tilsendt til de etter de hadde takket ja til å delta og fått avtalt tidspunkt for gjennomføringen. Dette er fordi jeg har opplevd og antar at lærerhverdagen deres er travel, og jeg ønsket å forebygge frafall av informanter. Videre var det en kort brief om formålet med studien og jeg svarte på eventuelle spørsmål som informantene hadde før vi begynte. Jeg forsikret meg også å formidle at de kunne ha betenkningstid under intervjuet evt hvis det er noen av spørsmålene som ble stilt uklare, og da kunne de bare si fra slik at de ikke skulle bli usikre på hva jeg var ute etter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt for alle og dialogen ble tatt opp på lydopptaker, slik at jeg kunne transkribere dataen i ettertid noe som alle informantene aksepterte. Dette var for at jeg skal kunne ha mitt fulle fokus på informanten og informasjonen som blir delt, slik at jeg kan sikre at eventuelle utsagn etc. ble forstått og nøyaktig som mulig (Weiss, 1994). Det var viktig for meg at informantene fikk tid til å svare, og at de opplevde at jeg hørte på dem (Ryen, 2002). Jeg passet på å bruke verbale ord som «mhm», «ja» etc. underveis i samtalen, i tillegg til nonverbale som å nikke og smile der det var naturlig (Thagaard, 2013; Weiss, 1994). Det hendte noen ganger under intervjuet at jeg brukte fortolkende spørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde forstått det informanten delte var forstått riktig (Brinkmann & Tanggaard, 2012). For å få samtalen til å flyte, fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål hvis jeg følte behov for dette. Dette kunne være spørsmål som «kan ikke du fortelle mer om det?», «hvis jeg forstår deg riktig, så...». Disse grepene kan være med på å skape tillit i intervjusituasjonen (Ryen, 2002). Jeg avsluttet intervjuet ved å spørre informantene om de ønsket å tilføye noe eller om det var noe de ville tydeliggjøre av deres utsagn. Intervjuene tok i gjennomsnitt fra 30 – 50 min. Årsaken til spennet skyldtes en variasjon i hvor fort informantene snakket samt deres bakgrunn og erfaring i skolen.

4.4 Analyse av dataen

4.4.1 Transkribering

Jeg valgte å ta opp intervjuene med en taleopptaker, som nevnt over. Dette for at jeg skal kunne transkribere de i ettertid og heller fokusere på informasjonen informantene deler under intervjuet. Dette bidro til at jeg også i etterkant kunne fange opp forhold som jeg ikke fanget opp under dialogen med informantene i etterkant, samt lettere å få oversikt og strukturere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg prøvde å få transkribert intervjuene så raskt som mulig etter at jeg hadde gjennomført dem, noe som jeg ikke alltid fikk til, da jeg måtte videre å intervjuer neste informant. Selv om Brinkmann og Tanggaard (2012) definerer transkripsjon som *oversettelse*, er det ikke nødvendigvis så enkelt. Det er kjent at viktig informasjon går tapt under transkriberingen, fordi man får ikke med seg kroppsspråk og toneleie med i transkripsjonen. I tillegg til at andre språklige fenomener som for eksempel dialekt, ordvalg og setningsoppbygging tas ut av sin opprinnelige form. En annen utfordring med transkribering kan være at det muntlige språket ikke nødvendigvis er gitt hvor en setning starter og slutter, og man snakker gjerne i ufullstendige setninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Til tross for disse utfordringene som kunne oppstå ved å transkribere, valgte jeg allikevel å gjøre det. Dette muliggjorde for at jeg kunne analysere dataene mer nøyaktig, og at jeg selv ble mer kjent med egne data. Dette skapte rom for at jeg kunne selv reflektere over mine egne spørsmål og samtalen mellom meg som forsker og informanten (Ryen, 2002).

Jeg har valgt å følge en enkel transkripsjonsstrategi som legger mer vekt på meningsinnholdet i informantens refleksjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette betyr at transkripsjonene ble skrevet på bokmål, og sitatene som er hentet fra transkripsjonsmaterialet vil følge en mer formell skriftlig stil – slik at de kan bli en mere lettlest utgivelser av informantens utsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Videre la jeg spesielt merke til i mine transkripsjoner at både min egen og informantens hyppige bruk av fyllord som for eksempel «mhm», «ikke sant», «likksom» og «ehm». Dette er ord som er vanlig å bruke i det muntlige språket, og som man sjeldent finner i det skriftlige språket. Jeg har derfor valgt å utelukke disse fyllordene når jeg siterer utsagn som blir brukt i drøftingen, for å kunne få til en bedre flyt og helhet i masteravhandlingen. Samtidig anser jeg ikke disse fyllordene som verdifull informasjon, da de ofte ble brukt i begynnelsen av svarene deres, og på spørsmål jeg stilte dem. Dette tolket jeg som et tegn på at de tenkte seg om før de responderte, og at det dermed ikke påvirket svaret deres i stor grad utover dette. I tillegg har jeg omskrevet informantens muntlige ord til skriftlig, som for eksempel «kanke» til «kan ikke», «asså» til

«altså». Dette kan potensielt svekke dataens validitet og reliabilitet, men jeg har vært varsom på det jeg har endret på, og passet på at meningsinnholdet har forblitt intakt både i transkripsjonsdataene og ved sitering i studien.

4.4.2 Kategorisering av datamaterialet

I kvalitative studier analyseres ofte dataene etter hvert som de samles inn. Underveis som studien utvikles, blir analysearbeidet en mer dominerende del av arbeidet. Dette er en egen hovedfase, som går ut på å kategorisere det og finne mønstre (Larsen, 2017). I denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å kategorisere transkripsjonene fra intervjuene.

I første omgang ønsket jeg å få til en bedre systematisk oversikt over transkripsjonen. Basert på det opprettet jeg et eget separat dokument som kunne for eksempel belyse forskningsspørsmålet «*Hvordan forstår lærere begrepet 'ekstremisme' og hvordan kommer det frem i samfunnsfagundervisningen deres?*». Etter å ha kopiert inn utsagnene fra transkripsjonene som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet i dokumentet, gikk jeg videre nøye gjennom utsagnene som jeg hentet ut fra transkripsjonen og markerte viktige utsagn som likheter, ulikheter og mønstre, men også funn som kunne knyttes til forskningsspørsmålet. På den måten ble transkripsjonene mer nøyaktig og konkret i forhold til hensikt med studien. I tillegg til at dette kan ses på som meningsbærende, fordi den retter oppmerksomheten mot og bidrar til å fremheve meningsinnholdet i datamaterialet og er knyttet opp mot studiens teorikapittel (Thagaard, 2013). I det siste steget i analysen fjernet jeg utsagn som jeg oppfattet som uvesentligheter i forbindelse med studiens formål, dette for å gjøre det mer systematisk og effektivt i å bidra til å svare på problemstillingen. Dette kalles for en fenomenologisk tilnærming og fortetting av mening, fordi materialet blir forsøkt sammenfattet ved å gjøre tekstens meningsinnhold eksplisitt (Thagaard, 2013). Grunnen til at jeg valgte denne metoden å kategorisere datamaterialet på, er fordi en temasentrert analyse samlet sett kan bidra til å gi en mer helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013). Rekkefølgen for temaene i kap 4. er utformet på bakgrunn av informantenes funn i lys av teorigrunnlaget. Funnene blir presentert og begrunnet ved bruk av meningsbærende sitater fra informantene i henhold til hver av temaene.

4.5 Validitet og reliabilitet

I denne delen av oppgaven er det relevant å vurdere oppgavens kvalitet. Dette skal gjøres gjennom begrepene *reliabilitet* og *validitet*.

4.5.1 Validitet

Validitet er noe som skal gjennomsyre hele prosessen i kvalitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2005). Maxwell (2005) hevder for å få til god validitet, handler det om at man hele tiden ser etter måter man muligens kan ta feil. Forskeren mener det er spesielt to forhold kan true forskerrollens validitet i en kvalitativ studie som dette; forskerens bias og reaktivitet. Forskerens bias er forskerens forutinntatthet og søken etter visse svar, og dette kan påvirke hva forskeren velger å vektlegge i sin undersøkelse. Reaktivitet viser til innflytelsen forskeren har omgivelsene og individene vedkommende studerer (Maxwell, 2005).

Maxwell (2005) påpeker videre at det er umulig for forskeren å eliminere sin faktiske påvirkning i en kvalitativ studie. Nøkkelen er å forstå og ta hensyn til hvordan man som forsker påvirker før man trekker konklusjoner. Det betyr at jeg måtte være bevisst på min egen påvirkning, kroppsspråk og måten jeg kommuniserte på i forskerrollen under intervjuene. Jeg hadde fått utført pilotintervju i forkant også for å få avverget eventuelle misforståelser som kunne ha oppstått i gjennomføringen av de ordentlige intervjuene (Cohen et al., 2011). Derimot var ikke intervjupersonen til pilotintervjuet en fagperson/lærer, noe som kunne bidra til å styrke validiteten – men det styrket uansett studien da det ga meg muligheten til å teste intervjuguiden både når det gjaldt rekkefølgen i spørsmålene og om de var utformet tydelige nok samt kunne bidra til å besvare best mulig på studiens problemstilling.

Studiens validitet handler også om utvalget til studien (Thagaard, 2013). I og med at alle informantene som har deltatt i denne undersøkelsen bor og underviser i Oslo og omegn, kan det tenkes at de har en mer geografisk nærhet til terrorhandlingene 22. juli. Dette kan påvirke svarene deres. Derfor kan man stille spørsmålet; Hvis jeg hadde skaffet informanter fra andre geografiske deler av Norge, ville deres geografiske bakgrunn ville ha ført til andre opplevelser og erfaringer knyttet til dette temaet sammenlignet med lærerne jeg har intervjuet? Man kan anta at dette kan være tilfellet med tanke på at geografisk nærhet og fjernhet kan påvirke læreres opplevelser av 22. juli. Derimot skjedde terrorhandlingene 22. juli i Norge. Det var

ungdommer fra hele landet som var politisk engasjerte som ble utsatt for massedrap i en politisk sommerleir, andre ofre som var på jobb eller igjen var tilfeldig forbipasserende i Regjeringskvartalet det øyeblikket bomben smalt. Slik jeg opplever det, er det grunn til å tro at terrorhendelsene vekket såpass sterke følelser i det norske samfunnet generelt at funnene fra denne studien kan implenteres i demokratiundervisningen uavhengig av geografisk nærhet eller fjernhet.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan datamaterialet har blitt brukt i denne studien, hvordan dataen har blitt samlet inn og hvordan den videre har blitt bearbeidet for å styrke studiens pålitelighet (Johannessen et al., 2016). Datamaterialet som har blitt brukt i denne oppgaven har vært situasjonsbestemt, noe som vil si at funnene ikke blir akkurat de samme om man prøver å gjennomføre undersøkelsen på nytt ved en senere anledning eller med andre deltakere. Dette gjør at det kan bli vanskelig å etterprøve intervjuene og mine funn. Intervjumetoden har blitt kritisert for å være idealistisk og individualiserende, fordi den fokuserer mye på enkeltmenneskers meninger og dermed kan overse sosiale og materielle strukturer og rammevilkår (Repstad, 2007).

Under utformingen av intervjuguiden ønsket jeg at spørsmålene var åpne og ikke lukkede, for at lærerne ikke skulle føle at de måtte svare et bestemt svar, men heller kunne si akkurat hva de mente noe som også styrker dataens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel kan det hende at lærerne svarte det de trodde jeg ville høre, da de i forkant visste hva studien gikk ut på. Dette er noe jeg ikke kan gjøre noe med, og det kan svekke oppgavens troverdighet hvis svarene jeg har fått ikke er oppriktige. Derimot i tillegg stilt fortolkende spørsmål for å sikre at jeg hadde forstått informantenes utsagn korrekt – dette bidro til at jeg kunne kontrollere at jeg satt igjen med så riktig informasjon som overhodet mulig (Maxwell, 2005). Det var også viktig at lærerne fikk sagt alt det de ønsket å si, for at de ikke skulle sitte igjen med en følelse av at de ikke fikk sagt alt det de ønsket. Derfor stilte jeg spørsmålet avslutningsvis om det var noe mer de ønsket å tilføye til dette temaet. De fleste av dem snakket da litt løst om 22. juli og undret seg over flere perspektiver i forhold til demokrati i skolen, slik at de også fikk luftet sine egne tanker. Slik kunne de bidra til at jeg fikk en utvidet forståelse, ettersom lærerne har ulike utdanningsbakgrunn og kan se flere elementer som spiller inn enn det jeg kan opprinnelig fra før.

I og med at det er jeg som forsker har tolket svarene lærerne har gitt meg, så er det mitt kunnskapssyn materialet har blitt tolket gjennom. Dette kan svekke påliteligheten i denne oppgaven. I tillegg er det nesten umulig for en annen forsker å gjøre akkurat det samme som jeg har gjort. Derfor legger jeg stor vekt på åpenhet for å kunne sikre oppgaven høy pålitelighet. Jeg har altså redegjort for alle valg jeg har tatt underveis, vist tydelig hvordan jeg har samlet inn data og hvordan jeg har bearbeidet disse (Johannessen et al., 2016). Jeg har prøvd å redegjøre for alle sitatene som har blitt brukt og konteksten rundt disse. Det er selvfølgelig ikke mulig å få til 100% åpenhet, da det kan være noen deler hvor jeg ikke har tenkt over om det trengs å utdype eller forklart, der det for andre kan ha vært naturlig og behov for det. Likevel har jeg prøvd å være åpen og eksplisitt om stadiene i prosessen så langt det har latt seg gjøre.

4.6 Ethiske betraktninger

Det har blitt foretatt andre etiske avveininger både i forkant og underveis i denne innsamlingsprosessen. Før selve innsamlingen hadde jeg fått godkjent av NSD² for å kunne gjennomføre intervjuene samt fikk en del råd om selve prosessen. Jeg måtte også sikre *anonymitet* til informantene før jeg videre kontaktet potensielle skoler. Videre da informantene sa seg villige og ønsket å delta i denne studien, fikk de utlevert et vedlegg om informert samtykke som beskriver studiens overordnede formål. I tillegg ble det også informert om at deltakelsen var helt frivillig både muntlig og skriftlig, og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosessen.

Jeg forklarte kort om studiens formål enda en gang under møtet, selv om de hadde fått den samme informasjonen da de sa seg villige til å delta på e-post. Dette er fordi det kunne ha gått fra da de hadde sagt seg ja til å delta frem til den selve avtalte dagen for gjennomføringen av intervjuet. Samtidig med lærernes travle hverdag antok jeg at det ville være fint uansett å få frisket opp minnet på hva studien gjaldt før intervjuet slik at de kunne kjenne seg tryggere til å stille spørsmål til studien hvis det var noe som var uklart. I samtykkeskjemaet inneholdt det også blant annet kontaktinformasjon, slik at de kunne kontakte meg når som helst dersom det

² NSD er norsk senter for forskningsdata, hvor målet er å sikre åpen og enkel tilgang til forskningsdata, og forbedre mulighetene for empirisk forskning (NSD, u.d)

var uklarheter eller de ønsket å komme med en tilleggsinformasjon. I tillegg var det spesifisert at jeg garanterer for at datamateriale behandles konfidensielt for å ivareta anonymiteten til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å unngå plagiering, og for at rette personer skal få æren for sitt arbeid, er alle kildehenvisningen til litteratur referert i APA- stil.

5 Empiri og drøfting

I det følgende kapittelet skal jeg presentere funn fra intervjuene som har blitt gjennomført med lærere fra ulike skoler i Oslo og omegn. Funnene drøftes opp mot det teoretiske rammeverket som har blitt redegjort for i denne oppgaven med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som er «*Hvordan kan samfunnsfaglærere undervise om 22. juli for å forebygge ekstremisme?*»

- Hvordan forstår lærere begrepet *ekstremisme* og hvordan kommer det frem i samfunnsfagundervisningen?
- Hvordan planlegger samfunnsfaglærere å gjennomføre undervisning om 22. juli?
- Er det noen utfordringer og muligheter ved å undervise om 22. juli på ungdomsskolen?
- Hvordan kan 22. juli- undervisning bidra til å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?

Første delkapittelet tar for seg lærernes og hva de oppfatter er elevenes forståelse av ekstremisme. I og med at begrepet *ekstremisme* i seg selv er vidt, er det opplysende å kunne se hvilke tanker og assosiasjoner evt bakgrunnskunnskap informantene knytter opp til begrepet. Hva som blir ansett som ekstremt i dag kan endre seg over tid. Å få innblikk i hva elevenes assosiasjoner og hva de forbinder med ekstremisme- begrepet gjennom læreren, er også en viktig del. Dette for å se hvordan elevenes assosiasjoner påvirker lærernes oppfatning av begrepet og hvordan det kan påvirke undervisningen om temaer som knyttes til ekstremisme i fremtiden.

I det andre delkapittelet legger jeg frem funn når det gjelder informantenes undervisningserfaring om ekstremisme i klasserommet. Her ønsker jeg å undersøke hvordan samfunnsfaglærere arbeider didaktisk med å formidle dette begrepet til sine elever, og hvordan samfunnsfag generelt kan bidra til å forebygge ekstreme holdninger ved å se på mulighetene og utfordringene det kan gi i undervisningen.

Det siste delkapittelet diskuterer hovedfunnene ved samfunnsfaglærernes tidligere bruk av 22. juli som referanse før Fagfornyelsen tredde i kraft i skolen, samt hvordan de tenker å impletere dette i sin fremtidige undervisning. Dette er fordi det er foreløpig kun 10. trinn som hovedsakelig skal anvende 22. juli i undervisningen, da det fortsatt foregår en gradvis

overgang fra LK06 til Fagfornyelsen i trinnene. Til slutt, presenteres det for informantenes refleksjoner og tanker om formålet med 22. juli i undervisningen, og hvordan de som lærere i den norske skolen tror at undervisning om hendelsen kan bidra til å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terror.

5.1 Lærernes og elevenes erfaring rundt ekstremisme

5.1.1 Begrepsforståelse

I tidligere forskning gjort av Lund Grønseth (2020) viser at elevene har lært mye generelt om demokrati og demokratiske prinsipper og verdier. Imidlertid lærer elevene fra studien lite om terrorisme, antisemittisme og høyreekstremisme. For å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, blir det argumentert for at ungdommene må kjenne til disse begrepene og vite hva det innebærer. Det blir påpekt at det er bekymringsfullt at disse begrepene ikke blir tatt opp mer i undervisningen. Ekstremisme begrepet blant annet er vid, og kan være vanskelig å definere (Gule, 2012). Derfor er det essensielt å undersøke hvordan lærere forstår seg på ekstremisme, da det kan knyttes opp til hvordan de underviser om temaet. På spørsmålet om hvilke tanker og assosiasjoner informantene har til *ekstremisme*-begrepet, kommer det frem innholdsrike refleksjoner, hvor informantene henviser til både samtidige og historiske eksempler for å tydeliggjøre hva de assosierer med begrepet. Vi får også innblikk i noen av elevenes syn på begrepet, da lærerne trekker det også inn i sine refleksjoner på hvordan de opplever lærerrollen når de er i dialog med elevgruppen om ekstremisme.

Flere funn fra Sjøen og Mattson (2019) sin studie viser at det kan variere når det kommer til selvtillit og erfaring fra lærere når det gjelder temaer som omhandler ekstremisme i undervisningspraksis. Dette hevder forskerne er et svakt fundament for å kunne skape et inkluderende miljø, samt å kunne styrke elevsentrert læring og skape positive relasjoner (Sjøen & Mattson, 2019). Det første som kommer til tankene hos to av de åtte informantene, Kim og Tiril når det gjaldt ekstremisme var først og fremst usikkerhet rundt temaet og frykt. *Frykt* kan fortolkes i samsvar med Bjørge og Gjelsvik (2015) sin definisjon av ekstremisme, hvor begrepet er mer vanlig å knytte til en vilje i å ville bruke vold som et virkemiddel for nå et mål. Dermed blir definisjonen i stor grad overlappende med terrorisme som er mer negativt ladet. Basert på Kim og Tiril første tanke om begrepet vil jeg antyde at begrepet assosieres med noe negativt, og kan knyttes opp til en mer *voldelig ekstremisme* som definisjonen over.

Det legges forskjellige tolkninger og assosiasjoner til begrepet ekstremisme, og det er dermed vanskelig å definere hva som egentlig blir ansett som *ekstremt*. Som tidligere nevnt i teorikapitlet definerer Gule (2012) det som «hvordan det er ‘noen’ oppfatninger, ytringer og handlinger som ligger langt fra det som er ‘vanlig’ i normativ forstand». Denne definisjonen samsvarer med blant annet Kims forklaring av begrepet:

Kim: «(...) jeg tenker at vi er langt ute på siden av ‘normale’ holdninger, vi er enten er langt ute til venstre eller langt ute til høyre, det er religiøs ekstremisme og det er dessverre et veldig dagsaktuelt tema tenker jeg, det er noe som er veldig relevant å snakke om i dag.»

Det var kun tre av åtte informanter som delte den samme forklaringen av *ekstremisme*. Begrepet bør også ses i sammenheng med ordets opphav fra det latinske ordet *extremus*; som direkte oversatt blir til «det ytterste» eller «det fjerneste», men kan også bety «det verste» (Gule, 2012). Uten at at informantene nevner begrepet normativ ekstremisme, kan det likevel samsvare med det Erik beskriver om at mennesker som er på de «ytterste kantene», kan føle på at store deler av samfunnet har en veldig «feil» syn på hvordan samfunnet burde være. Normativ ekstremisme er hvordan noe *bør være*, og det avhenger av ulike normer mellom mennesker og situasjon, som gjerne er knyttet til forskjellige religioner eller kulturer (Gule, 2012). Dette forklarer Erik videre med at det kan føre til at man tar «feil» valg som kan være skadelig, gjennom for eksempel vold og terror – fordi man kjenner på at man ikke blir hørt eller sett av resten i samfunnet. Dette støttes også av Gule (2012) som hevder at normativ ekstremisme er det som oftest kan føre til å utøve terror.

I Regjeringens definisjon av ekstremisme legges det mer vekt på den grad man aksepterer og er villig til å bruke vold for å oppnå et politisk, ideologisk eller religiøst mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). For eksempel nevner to av informantene at de assosierer begrepet med terrorhendelsene 22. juli. Grunnen til det kan være informantenes kjennskap til prosjektet i forkant, fordi under rekrutteringen av informanter ble det sendt ut en kort presentasjon på hva formålet med studien er. Noe som også bekreftes av Birgitte:

Birgitte: «(...) nå vet jo at ditt prosjekt primært handler om 22. juli, så det er jo litt sånn forutinntatt med å skulle tenke på det med en gang siden jeg allerede har tenkt på det før denne samtalen.»

At dette kan ha ført til at informantene har forberedt seg ved å lese seg opp på temaet før intervjuet, er noe man ikke kan utelukke og en svakhet ved mine funn. Samtidig er temaet såpass utfordrende at jeg ønsket at lærerne skulle samle tankene om dette, før vi møttes. Da ville jeg få mer reflekterte svar, noe som på den andre siden er en styrke.

Bjørge og Gjelsvik (2015) sin definisjon i henhold til forebygging samsvarer med Regjeringens forklaring på ekstremisme. Samtidig kan denne definisjonen være overlappende med terrorisme. Derfor er det viktig å tydeliggjøre at det som skiller ekstremisme fra terrorisme er fordi det kan omfatte et videre spekter av voldelige fenomener enn terrorisme, som for eksempel demonstrasjonsvold, skadeverk, sabotasje etc. Dette kan vi også finne blant informantenes utsagn når de nevner eksempler de assosieres med begrepet. For eksempel Frode som reflekterer over at det kan være flere fellesstrekk mellom terror og voldelig ekstremisme, hvor han nevner SIAN som et eksempel på det som ikke er terror:

Frode: «(..) terrorisme ja, det er jo.. det henger jo litt sammen, men så samtidig ikke, fordi terrorisme er mere sånn som ikke sant... ekstremisme, det tenker jeg er mere SIAN og den delen der, mens terrorisme der har du mere type væpnede konflikter, der det er store forskjell i styrkeforholdene mellom partene, og ikke sant.»

Syv av åtte informanter forklarte sin forståelse av begrepet ved å vise eksempler til voldshendelser som de anser som ekstreme. Det blir nevnt blant annet IS- terror og Holocaust. I tillegg har det også blitt nevnt SIAN- demonstrasjonene i Oslo blant informantene som en ekstrem hendelse, selv om det ikke direkte har blitt brukt noe vold fra SIAN- medlemmer sin side, men som Frode nevner over: det er en form for voldelig ekstremisme. Dette støttes også av Bjørge og Gjelsvik (2015), da under selve demonstrasjonen endte med at en av SIANs taler ble slått ned av motdemonstrant, politi som måtte ty til tåregass mot motdemonstrantene, skadeverke etc. som oppstod i etterkant. Samtidig kan det være på bakgrunn av at det var en voldelig hendelse som også preget nyhetsbildet i august, rett før intervjurunden som begynte i september og ligger ferskt i deres minne. Derimot hevder Gule (2012) at denne vektleggingen av voldsbruk til begrepet ekstremisme fra Regjeringen kan dog være meningsløst, da det åpenbart har vært mange ulovlige voldshandlinger som har blitt lovlige etter at endringene, revolusjonene som det også kalles har blitt gjennomført. Ergo kan begrepet *ekstremisme* heller sies å være relativ: Gule (2012) argumenterer det med at begrepet kan innvendes mot en påstand om at ekstremisme bare er et fordekt forsvar for en mer eller mindre tilfeldig gitt politisk-moralsk orden. Det kan være uttrykk for en type definisjonsmakt som skal legitimere etablerte institusjoner og en gitt samfunnsorden hvor mindretallsposisjoner fort kan bli

stemplet som illegitime og slås ned på. Derfor ved kompleksiteten av hva som blir ansett som ekstremt eller ikke, kan endre seg over tid. Dermed kan man anta at regjeringens beskrivelse av ekstremisme med vektlegging av voldsbruk, bidra til at det er enklere å se hva som utgjør ekstrem vold ved å heller knytte det opp til hvilke metoder en ekstrem person eller en gruppe er villig til å benytte for å nå sine mål.

Videre påpeker Davies (2009) at ekstremisme kan komme i mange former og inneha forskjellige mål. Derfor kan det være vanskelig å komme med en entydig definisjon, og hun beskriver begrepet som et '*wicked problem*'. Davies (2009) utdyper det som «et problem som dekker komplekse utfordringer, der ingen enkeltaktør har egentlig tilstrekkelig nok med informasjon og kunnskap til å kunne løse problemet, men likevel har man forståelse for hva det innebærer». Noe som også har vist seg å stemme hos alle informantene i denne studien, hvor de har likevel en forståelse for fenomenet selv om det er komplekst. Likevel viser tidligere forskning at det er dette som kan være årsaken til at det er vanskelig for lærere å undervise om. For det første, så kan det være vanskelig å forstå begrepet fordi det er så bredt og inneholder flere aspekter (Nilssen, 2015). For det andre, viser det seg at kunnskapsnivået om ekstremisme blant skoleledelsen og lærere noe minimalt (Søraas, 2017). Derfor kan det være enklere å se på de ulike kjennetegnene på ekstreme handlinger eller meninger, og slik finne ut om handlingen i seg selv er ekstrem eller ikke (Davies, 2009). Noe som nærmer seg lik den definisjonen Regjeringen tilnærmer seg når det gjelder vold. Samtidig kan det være problematisk, da daglige språkets ekstremismeforståelse blir skapt ved at media, forskere, politikere og andre går utfra og ofte baserer seg på en konsensus av hva som er akseptabelt (Vestel, 2016). Dette er noe Frode kjenner på, og hevder at begrepet i seg selv er ganske vid. Han forbinder det heller oftere med hva som har vært i fokus hos medier og hvordan selve begrepet blir brukt der, noe som påvirker hans konstruering av begrepet ekstremisme. Han forteller at over tid og med medias vinkling, kan begrepet føre til flere og ulike assosiasjoner til ekstremisme- begrepet for både voksne og de unge. Han forklarer det ytterligere:

Frode: «(...) ekstremisme per i dag, det tenker jeg er mere sånn Taliban, al- Qaida – er det som dukker opp kanskje sånn i min umiddelbare assosiasjon ehm, for elevene er det nok litt annerledes; hvis jeg hadde spurt de eller.. det har jeg jo gjort da 'hva er ekstremisme?' så tenker de mere på sånn typ politivold i USA og sånne ting, så det er veldig sånn forskjellige perspektiver på det, tror jeg.. for vi voksne og de unge – hva man tenker på.»

Dette viser et bilde av hvor ulike assosiasjoner man kan ha til begrepet ekstremisme og hva som anses å være «ekstremt». Dette hevder Gule er fordi den alminnelige mening kan endre og bevege seg innenfor det politiske spekteret. I tillegg til det Frode har fortalt ovenfor om mediebruk og definisjon på ekstremisme, ser også Tiril utfordringene ved dette. Hun trekker frem at begrepet kan bli misbrukt i ulike settinger i media. Mediedekning av for eksempel rasistiske miljøer og hendelser kan i følge Bjørgo (1997) forsterke voldelige tendenser og rekturering til ekstremistiske miljøer, men også negativt sanskjonere til vold og ekstremisme, samt til å mobilisere motkrefter.

Basert på media og deres bruk av begrepet, forteller Tiril at hun får med seg kjapt hva elevene tenker om hva ekstremisme betyr for de, basert på hva som preger nyhetsbildet – og hun påpeker videre at media bidrar til forsterkning av fordommer og stereotypier om mennesker eller en gruppe mennesker. Hun hevder videre at det er viktig for elevene å vite hva som egentlig ligger i begrepet, slik at de selv er oppmerksomme på det når det også blir brukt feil. I samsvar med Tiril, argumenterer Birgitte også for viktigheten av å tydeliggjøre hva begrepet betyr, da samfunnsfag i tillegg er et begrepstungt fag. Om man ikke lærer elevene begrepet som er aktuelt i timen kan undervisningen bli utfordrende. Det er spesielt i samfunnsfag at det er et bredt spekter av begreper elevene må lære seg. I følge Mathé E. Hesby (2015) skal elevene kunne bruke definisjoner og fagbegreper med økende grad av presisjon gjennom utdanningsløpet. Dette er spesielt viktig da det handler ofte om diskusjon av et meningsinnhold hvor man bør bruke begrepene til å kunne reflektere over deres egen posisjon i forhold til samfunnet – da begreper knyttes til verdier, holdninger, interesser og standpunkt. Begrepslæring er dermed en sentral del av samfunnsfaget, da begrepene må settes i sammenheng med hverandre (Mathé E. Hesby, 2015).

5.1.2 Utfordringer i klasserommet

I nyere tid, har det utviklet seg ekstreme virkelighetsoppfatninger på en rekke områder, som ofte er forbundet med *konspirasjonsteorier*. Dette ser Frode på som en utfordring i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme i klasseromsundervisningen. Han påpeker at plattformer som for eksempel Facebook, Youtube etc. lever av å selge en slags «sensasjon», altså det å kunne generere mye «klikk» i disse plattformene da det er på den måten de tjener penger. Derfor florerer det naturligvis også mye konspirasjonsteorier på internett. Dette samsvarer også med det Erik erfarer, der han forklarer utfordringen med dagens internettbruk

Erik: «(...) så det tenker jeg kanskje i forhold til noen av de største utfordringene som lærer i dag, er å lære elevene at.. da jeg vokste opp, så hadde man noe som kaltes for en ansvarlig redaktør, altså ikke sant.. alt jeg leste, alt jeg hørte på radioen, alt jeg så på tv var filtrert av en ansvarlig redaktør. I dag finnes.. den eneste ansvarlige redaktøren du har er jo deg selv, det fins ingen andre, så det tenker jeg veldig i forhold til dette temaet her og at man kan forebygge det ved å få elevene til å... skjønne på en måte at man må være kritisk til det som kommer.»

Konspirasjonsteorier er i følge Gule (2012) det mest utfordrende når det kommer til voldelig ekstremisme i dagens samfunn. De kan representere ekstreme virkelighetsoppfatninger, da de som regel er utenomfaglige. Samtidig er konspirasjonsteorier ofte forbundet med normativ ekstremisme. Normativ ekstremisme er som tidligere nevnt: *hvordan noe bør være* i ekstreme moralske, juridiske og/eller politiske posisjoner, og som ofte kan inspirere til ekstreme handlinger. Derfor påpeker Gule at de også er noe av det farligste, da det er her radikaliseringsforegår (Gule, 2012). Dette støttes også av Frode som påpeker at det er på internett den største påvirkningen for radikaliseringsforegår. Han argumenterer for formålet for de forskjellige plattformene er å holde personen på den aktuelle nettsiden eller plattformen så lenge som mulig. Dette ved å holde hen engasjert gjennomført av ulike algoritmer som kan legge til rette for hva personene ønsker og vil se av type innhold. Dette kan bidra til at annet relevant og viktig informasjon ikke alltid synliggjøres for leseren, da det ikke «selger». Basert på det Frode nevner, synliggjør det dermed viktigheten av å videreutvikle ferdigheten kritisk tenkning i skolen. Kritisk tenkning som en ferdighet står også sentralt i forhold til utvikling til demokratisk medborger. Kritisk tenkning bør i følge Davies (2009) fokuseres på å utvikles slik at man ikke bare tar til seg all informasjon elevene får tildelt – men heller stille spørsmål ved og utvikle deres vitenskapelige tenkemåte, da det er på sosiale medier og de ulike plattformene de unge konsumerer nyheter (Medietilsynet, 2020).

Det Tiril reflekterte over tidligere om medias påvirkning og fremstilling på hva som ofte blir ansett som «ekstremt», kan også knyttes opp mot det Kim forteller om sine elevers tilknytning til begrepet

Kim: «(...) mange av elevene som går på denne skolen her, som har en flerkulturell bakgrunn, så er jo det noe de kanskje opplever litt annerledes da, og jeg tror mange av våre elever.. mange av mine elever opplever det særlig dette med terrorisme og ekstremisme, at de kanskje opplever at de ofte er oftere er utpekt som.. det da, ikke nødvendigvis de, men at det er jo oftere at ekstremistisk terror blir omtalt som islamsk terror, enn for eksempel høyre-radikal terror.»

I følge Vestel og Bakken (2016) tror et betydelig flertall av Oslos ungdommer i alderen 16-19 år at det foregår en krig mellom Vesten og Islam. Dette gjelder spesielt i de siste 15 årene, da en serie krigshandlinger hvor særlig USA og Vesten har vært involvert, og mange unge muslimer som har vært ofre. Unge muslimer erfarer for eksempel en generell mistenkeliggjøring, diskriminering og store mengder negativ oppmerksomhet som følge av terroraksjoner og uttalelser fra ekstremister i media og i den større offentligheten (Vestel & Bakken, 2016). Dette bekrefter det Kim mener elevene hans har erfart og opplevd. Mange av hans elever opplever at *terror* oftere knyttes opp mot islamsk terror, enn saker som omhandler høyre-radikal terror. Han nevner videre en dagsaktuell nyhetssak i USA som et eksempel, hvor en høyre-radikal gruppe kalt Wolverine Watchmen hadde planlagt å kidnappe senatoren Gretchen Whitmer – hvor formålet deres var å starte borgerkrig. Kim hevder videre at ingen amerikanske medier omtalte saken som et terrorforsøk. Derimot tror han at hvis kidnappingen hadde blitt planlagt av islamister, så hadde det ganske sikkert vært omtalt som et terrorforsøk i mediene – og det er dette han understreker med at elevene kan kjenne på «hvorfør alltid oss», altså den «urettferdighets»-følelsen som kan forsterkes. Videre måtte jeg undersøke utsagnet til Kim og se hvordan de største amerikanske medier faktisk omtalte denne saken (CBS, NBC, ABC og FOX). Det viste seg at hos de fire største amerikanske mediene ble saken beskrevet som et «kidnapping plot» som direkte oversettes til norsk betyr «kidnappingsforsøk», enn at det ble omtalt som et terrorforsøk. Det som hovedsaklig skiller voldelig ekstremisme og terror fra hverandre som tidligere nevnt, er at det omfatter videre spekter av voldelige fenomener enn terror. Siden disse to begrepene kan overlape hverandre, gjenspeiler dette igjen komplikasjonen med begrepet ekstremisme og terror. Dermed bør man kanskje heller se på hva som kjennetegner en ekstrem handling (Davies, 2009). I og med at denne høyre-radikale gruppens plan var å utøve en voldelig handling mot en senator i USA med et formål om å tvinge frem en politisk endring – er dette en del av hoveddimensjonene innenfor hva som kjennetegner voldelig ekstremisme i følge Davies (2009). Altså, ville jeg tolket og beskrevet dette som en ekstrem handling, da dette er handling som truer, krenker eller begrenser noens menneskeverd og rettigheter (Gule, 2012). Samtidig kan man diskutere om det også kunne ha vært terrorforsøk, da kidnappingen i seg selv kunne skape og spre frykt i samfunnet hvis det faktisk hadde blitt gjennomført? Dette viser kompleksiteten med definisjonen av voldelig ekstremisme og terror, og man ser samtidig viktigheten av begrepslæring i klasserommet. Ikke minst må skolene og lærere jobbe sammen for å tilegne seg enda mer kunnskap rundt dette temaet. Slik at man kan skille begrepene fra hverandre, og se hvordan det blir brukt i ulike settinger og videreføre dette til elevene. Dette kan bidra til at

lærere blir tryggere i undervisning om ekstremisme, da dette var en sentral årsak i følge Nilssen (2015) til at lærere legger mindre vekt om dette i demokratiopplæringen. Samtidig ved at ekstremisme er vid og komplekst, kan man håpe at med en mer konkret hendelse som 22. juli kan bidra til å gjøre det enklere å gripe tak i fenomenet.

Vi vet at det finnes fordommer mot flere etniske grupper, der man har en holdning eller en oppfatning basert på manglende kunnskaper. Disse fordommene kan forsterkes via media mot for eksempel unge muslimer. Som tidligere nevnt kan disse oppleve store mengder negativ oppmerksomhet som følge av terroraksjoner (Vestel & Bakken, 2016). Det som kan være faren ved dette er hvis man er i en situasjon med gjentatte «krenkelser» som de unge kan kjenne på. Det kan lett videre danne seg en forståelse av en kamp mellom vi- gruppen og «de andre» hvor de unge assoiserer seg med «de andre» (Vestel, 2016). Kim forteller om elevenes refleksjoner i klasserommet etter debatten om karikaturtegnningene av profeten Muhammed som var sentralt i nyhetsbildet

Kim: «(...) en tidligere klasse jeg hadde, når disse Muhammed-karikatur-tegningene kom og at vi hadde mange av de samme diskusjonene der, at det er litt sånn fra elevene 'ja, vi skjønner at det er greit å gjøre det', 'vi skjønner at det er de menneskene har ytringsfrihet, men hvorfor må alle være så innmari eller hvorfor må alle bare ... hvorfor er det første fokuset til alle er at 'vi må ha lov til å krenke dere' og de sitter her da som 14-15 år gamle, på en måte barn da og har ikke.. og er litt sånn 'ja, det er greit du skal få lov til å krenke oss, med hvorfor må dere bruke så mye tid på å snakke om at dere får lov til det, hvorfor må det være den første og største reaksjonen være 'vi skal ha lov til å si slemme ting om dere' (...)»

Videre forteller han at mange av elevene opplevde det som at de ikke fikk være en del av diskusjonen, eller han tenkte at elevene ikke tok del i dette temaet fordi de opplevde at de stod «utenfor». Han siterer elevene som hadde uttrykt en følelse av «*ok, kanskje vi egentlig ikke er en del av dette samfunnet da*» og stilte spørsmål ved likeverdet i samfunnet. Elevene til Kim hadde uttrykt at de egentlig ikke reagerte sterkt på karikaturene, men de reagerte sterkt på debatten som foregikk i etterkant. Dette er noe flere av lærerne som erfarer, at samfunnsaktuelle spørsmål kan bli satt på en prøve i undervisningen. Da Camilla skulle ha en dialog med elevene om SIAN- demonstrasjon i Oslo i en samfunnsfagtime, var det flere av elevene som både har eldre søsken eller familiemedlemmer – som var til stede og observerte breningen av koranen på nært hold av SIAN- medlemmer. Elevene hennes reflekterte over at de sitter igjen med en følelse av rasisme og/eller følelsen av utenforskap. Det florerer også feilaktige og ekstreme oppfatninger av virkeligheten som kan være problematisk. Dette kan føre til økt diskriminering, og i mange tilfeller hvor fordommer blir 'selvoppfyllende' (Gule, 2012).

For å oppsummere de viktigste funnene, kjenner flere av informantene på at ekstremisme i seg selv er 'mye'. De begrunner dette med at begrepet endrer seg etter hvordan det blir vinklet i ulike medier som nyhetssaker etc. Dette vekker bekymring hos noen av informantene, da begrepet kan bli misbrukt i ulike settinger på grunn av media. De reflekterer over konsekvensen av dette, som kan bidra til forsterkning av fordommer og stereotypier om mennesker eller om en gruppe mennesker. Derfor kjenner flere av informantene på viktigheten av å forklare begreper som ekstremisme og hva som ligger i det, slik at elevene selv kan oppfatte om det blir brukt i feil setting. Samtidig er begrepet ekstremisme i seg selv noe relativ, som gjør det vanskelig å definere. Likevel basert på Regjeringens beskrivelse av ekstremisme lagt vekt på voldsbruk, kan tydeliggjøre det sentrale innholdet i begrepet.

En annen utfordring som flere av informantene nevner ved å undervise om ekstremisme, er de ekstreme virkelighetsoppfatningene som har utviklet seg i nyere tid. Som oftest er disse forbundet med konspirasjonsteorier. Frode påpeker at det er på de ulike populære plattformene på internett som Facebook, Youtube etc. at påvirkningen til radikaliseringsforegår. Man bør også derfor som lærer formidle som Frode sier: «hvordan fungerer egentlig internett?». Dette støttes også opp av Gule (2012) som fremhever at konspirasjonsteorier kan representere ekstreme virkelighetsoppfatninger og at det ofte er der radikaliserings skjer. Erik hevder det samme, og argumenterer derfor for viktigheten av kritisk tenkning som ferdighet for å forebygge elevene mot dette.

Medias fremstilling på hva som ofte blir ansett som 'ekstremt' og hvilke forsterkninger av fordommer det kan gi til ulike gruppe mennesker – kjenner flere av elevgruppene til noen av samfunnsfaglærere på, ikke minst urettferdigheten rundt det. For eksempel, unge muslimer som erfarer oftere en generell mistenkeliggjøring, diskriminering og store mengder negativ oppmerksomhet som følge av terroraksjoner og uttalelser fra ekstremister i media og i den større offentligheten (Vestel & Bakken, 2016). Dette samsvarer med det elevene til Kim har fått erfare og oppleve, hvor mange av hans elever opplever at *terror* knyttes oftere opp mot islamsk terror, enn saker som omhandler høyre-radikal terror. Gule (2012) påpeker at de negative fordommene er de mest sentrale og konsekvensrike med hensyn til innskrenking av rettigheter, er at man innehar en fordomsfull holdning overfor grupper. Dette kan blant annet føre til økt diskriminering, og i mange tilfeller hvor fordommer blir 'selvoppfyllende'. I tillegg påpeker Nadim (2017) når medier skriver om gjerningspersoner, eller handlinger som omhandler noen med samme bakgrunn, kultur eller religion er det som oftest minoriteter som havner i en forsvarsposisjon. Forskeren begrunner det med at man kan føle på at det er en

slags form representasjon av hvem de er som person eller gruppe. Derfor kan det være utfordrende for lærere å forutse hvordan forskjellige kontroversielle temaer i klasserommet kan påvirke ulike elevgrupper, og spesielt minoriteter i klasserommet.

5.2 Samfunnsfagets bidrag

Nå som vi har fått innsikt i hva informantene assosierer med ekstremisme og innblikk i hva de mener begrepet betyr for deres elever, kan vi se videre på hvordan samfunnsfag kan bidra til å styrke forebyggingsarbeidet mot ekstremisme. Basert på forskningen gjort av Nilssen (2015), blir det påpekt at undervisning om ekstremisme i seg selv ikke er forebyggende i samfunnsfag, men heller i arbeidet og formidling av begrepslæring og kritisk dannelselse som er samfunnsfagets sentrale elementer.

Samtidig har skolen et ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap som skal fremme helse, trivsel, læring for alle og gi mulighet til at elevene kan medvirke og lære hva demokrati betyr i praksis. Hensikten med dette er for å bidra til opplevelse av inkludering, da vi vet at følelsen av blant annet utenforskap kan føre til radikaliseringsprosesser (Vestel & Bakken, 2016). Dermed er skolens rolle i prinsippet å fremme motstandsdyktighet mot det ekstreme, ved å hjelpe elever med å utvikle politiske og sosiale orienteringer, som støtter menneskerettighetene og fred (Luthar, 2003). Ved å gi elevene nødvendige kunnskaper og ferdigheter som å undervise om ekstremisme, øve mer på kildekritikk og gi elevene lytte- og argumentasjonstrening for å kjenne igjen og stå imot radikaliseringsprosesser (Lund Grønseth, 2020).

5.2.1 Lærernes ansvar?

Handlingsplanen (2020) utarbeidet av Regjeringen mener at det er nødvendig å styrke kapasiteten til å kunne identifisere og avskrekke sårbare individer fra å bli radikalisert. Terrorbekjempelse og utdanning sammen betyr å introdusere sikkerhetsbelastende ideer inn i opplæringen, samtidig som det viser at utdanning kan være en motvekt mot terrorfrykt (Christensen & Aars, 2017). Et annet viktig funn fra forskningen til Sjøen og Mattsson (2019) som er fint å belyse, er at lærere kjenner på ansvaret og forpliktelsen til å identifisere individer som er «sårbare» i skolen. Dette på bakgrunn av at skolen er beskrevet som primærforebygger mot radikaliseringsprosesser og ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Derfor er det essensielt å få innsikt i hvordan informantene som er lærere i dag opplever å undervise om temaer som knyttes opp til ekstremisme. Samtidig at de kan beskrive hvordan elevene deres opplever det med kontroversielle temaer i undervisningen som kan belyse ekstremisme. Tre av informantenes refleksjoner samsvarer med funn fra Sjøen og Mattsson (2019); lærere kjenner på ansvaret, samt viktigheten av denne delen av lærerjobben.

Likevel opplever to av informantene at det kan være et vanskelig tema å formidle om. Dermed vil jeg fortolke dette som at det er få av informantene i denne studien som opplever vanskeligheter med å undervise om ekstremisme, men om det kommer en del utfordringer ved å undervise om fenomenet skal vi se nærmere på.

Formålet med skolens samfunnsmandat er at skolen skal fremme demokrati og at elevene skal ha medansvar (Stray, 2018). Derfor er demokratioppdraget sterkt vektlagt i læreplanverket, og *demokrati og medborgerskap* er blant de tre tverrfaglige temaene i den nye Fagfornyelsen. Det skal bidra til å forebygge blant annet radikaliserings og ekstreme holdninger, derfor bør det sørges for aktive og kritiske elever, men samtidig fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Disse kunnskaper og ferdigheter står sterkt i samfunnsfagets demokratiske prosjekt og styrking av demokratiske individer som skal fungere i samfunnet (Børhaug, 2005; Hunnes, 2015). I henhold til min problemstilling som er: *Hvordan kan samfunnsfaglærere undervise om 22. juli for å forebygge voldelig ekstremisme?* Dermed kan det være interessant å se om lærere fra denne studien ser ekstremisme som en del av demokratiske prosjektet.

5.2.2 Klasserommet = godt utgangspunkt for debatt og diskusjoner

I følge Ravndal (2017) er *forebygging av konflikt* det som er tydelig, konkret og en viktig del av skolens samfunnsmandat. Dette argumenterer for at samfunn som har et åpent debattklima, kan bidra til å være dempende for forekomsten av ekstrem vold. Dette kan styrkes i skolen ved å gi elevene kunnskaper og ferdigheter og øving i praksis, slik at elevene kan bli tryggere for å ta en diskusjon og delta i debatter i samfunnet. Kim forteller i undervisningstimer som tar for seg kontroversielle temaer knyttet til ekstremisme, fører som regel til gode klasseromsdiskusjoner og debatter i klasserommet. Han utdyper det slik:

Kim: «Synes det er spennende.. jeg synes det er et veldig viktig tema (ekstremisme) å snakke om. Jeg synes jo at for min del så er det.. jeg vet ikke om.. givende er riktig ord, men jeg synes det er et interessant tema å snakke om, igjen da særlig med elevene her sånn. Jeg opplever at det er veldig interessant å snakke med våre elever om, fordi de har så mange tanker om det, de har en opplevelse av det og som man på en måte.. det blir ofte veldig gode diskusjoner, veldig gode debatter og de gjør seg mange fine refleksjoner, samtidig som man kan være med å spille en viktig rolle i å på en måte få de tankene inn på rett kjøl da.. at vi er i en riktig retning og at det er lov å snakke om urettferdighet og det er lov å snakke om.. hvordan man kan kjempe mot urettferdigheten uten å ty til vold ikke sant (...)

Dette samsvarer også med det Erik og Tiril reflekterer når det gjelder undervisningstimer som tar for seg ekstremisme. Samtidig forteller Kim at han opplever elever som vanligvis kan være passive i andre timer, blir plutselig mer aktive i disse timene. Dette støttes også av Stian, han erfarer at det er flere av elevene hans som stiller spørsmål til ekstremisme temaet, samt mer nysgjerrige i timen. Han opplever også at elevene har et behov for å snakke om temaer som også preger nyhetsbildet og hverdagen deres. Det er her samfunnsfag har en unik mulighet som et samtidsfag og kunne trekke tråder mellom nyhetsbildet og kompetansemålene (Nilssen, 2015).

Funn fra NOVA- rapporten utarbeidet av Vestel og Bakken (2016) viser i hovedsak tre faktorer som kan være utslagsgivende for utvikling av ekstreme holdninger. En av faktorene viser at støtten til politisk motivert vold er størst blant guttene som har opplevd «krenkels» over tid, som har vært knyttet til deres bakgrunn. Imidlertid kan det å undervise om ekstremisme forebygge dette. Erik erfarer spesielt i samfunnsfagundervisning som har omhandlet ekstremisme, er det som oftest flere gutter som blir mer engasjert i timene. Han reflekterer videre over at det kan være modenhet som spiller inn, og begrunner det med at det er ofte guttene som ikke helt ser nyttheten av å for eksempel lære om første verdenskrig, andre verdenskrig etc. Guttene er mer interessert i temaer som ligger nærmere deres liv og i nåtid, eller generelt som de kan relatere eller ha en viss tilnærming til. Dette kan skapes et mye større engasjement i timene, samt bidra til å forebygge radikaliserings.

Ekstremisme kan ta for seg flere underliggende temaer som rasisme, terror etc. De ulike temaene kan prege eller ligge nærmere til elevenes hverdag da ekstremisme i seg selv er dagsaktuelt tema. Dette samsvarer med det Børhaug (2005) mener om å se samfunnsfag fra et nytthetsperspektiv. Det skal legges vekt på elevenes hverdag, slik at det oppleves som nyttig for dem. Elever som deler sine personlige erfaringer og tanker om ulike temaer, er det viktig som lærer å vise engasjement og oppfordring til dette. Børhaug (2005) mener at det vil bidra til at elevene er mer mottakelige for kunnskapen som blir da formidlet og er mer åpen for nye ferdigheter og holdninger – og hvordan disse kan tas i bruk for å kunne oppnå noe. Basert på dette, kan vi finne et eksempel fra Erik om mulighetene det gir

Erik: «(...) altså der og da kan man spille en god del på elevene sine personlige erfaringer og det blir ikke noe fjernt som skjedde for lenge siden, det er her og nå, og framover i livene deres. Så for meg, synes jeg det er da... jeg elsker å være lærer, så når det dukker opp sånne ting og situasjoner, så er det litt sånn at man 'river seg i håret', men den prosessen man jobber med underveis om temaet, det synes jeg er helt fantastisk.»

Dette støttes også av Koritzinsky (2014), han argumenterer for at spesielt samfunnsfag bør knyttes opp mot elevenes hverdag, da læreren kan bidra til å klargjøre eller utdype noen av elevenes egne opplever og erfaringer på bakgrunn av samfunnsfaglige emner. Dette kan være med på å tilfredsstille nysgjerrigheten hos elevene og hvor de er i en posisjon for å være mottakelige for kunnskap. Birgitte erfarer at elevene tar disse timene om ekstremisme alvorlig. Hun trekker spesielt frem da det har vært knyttet opp til historier som baserer seg på virkeligheten i undervisningen, for eksempel i dette tilfelle kan være 22. juli. Dette samsvarer også med det Tiril ser på som blant utfordringene av å undervise om reelle hendelser i nåtiden, og som knyttes opp mot ekstremisme til elevene:

Tiril: «(...) vi er jo følelsesmennesker og ofte så blir du litt sånn.. du blir litt provosert av hva elevene tenker og sier, og at de ikke.. ikke sant 'tenker' før de prater.. du blir litt sånn 'du kan ikke si dette her' eller 'å fy f** er det mulig' ikke sant, du blir helt sånn.. og det treffer deg veldig da ikke sant, hvis du har elever som har sterke meninger eller holdninger som er vanskelig å prate litt ordentlig med da, så utfordrer du jo deg som lærer og ofte så.. det som jeg synes er mest vanskelig er jo kanskje ikke slå ned den meningen eller det de sier, men heller snu det om å bruke det til noe fornuftig da, hvor vi kan lære av (...)»

Dette er en kjent utfordring som Tiril kjenner på med det å gå inn i kontroversielle spørsmål. Bør læreren holde seg objektiv i kontroversielle spørsmål? Lærere bør kunne se nødvendigheten av å behandle temaer som kontroversiell selv om det kan være en universal moralsk enighet om handling (McAovy & Hess, 2013). Den positive siden for at læreren bør uttrykke sine meninger, er for at elevene blir klar over potensielle partiske tekster, eller måten læreren har lagt opp sin undervisning på. Derimot ved at læreren holder seg objektiv må elevene velge selv hva de mener uten å bli påvirket av læreren (Oulton et al., 2004). Dette ved for eksempel å stille kritiske spørsmål til saken og føre en klasseromsdiskusjon, altså kunne skape en tilnærming som er *balansert*. Det handler om at læreren først anerkjenner kontroversielle spørsmål, og at det deretter bør bli diskutert i klasserommet. Dette for å utsette elever for ulike perspektiver, uten at noen av sidene blir tydelig favorisert (Hess, 2009). Samtidig skape en arena for ulike standpunkter kan deles, kommenteres og diskuteres, selv om det rommer oppdatninger, praksiser eller holdninger som befinner seg utenfor det som er «normal» (Vestel, 2016). Et annet viktig argument for lærernes objektivitet som er essensielt i denne avhandlingen, er at det er her den demokratiserende dialogen synliggjøres. Ved at man som lærer selv er åpen for alle former for synspunkter, som også kan være ikke-demokratiske holdninger. Samtidig være tydelig på at man ønsker deretter å utfordre holdbarheten på disse synspunktene (Stray & Sætra, 2016). Derimot kan det vanskelig å få til en fullstendig balansert fremstilling av tema, som Birgitte har erfart:

Birgitte: «(..)det enkleste mest åpenbare eksemplet er jo krigen i Jugoslavia og at det er mange som kom hit som flyktninger og det er mange barn av de som kom hit som nå går på skole i Norge, og som har et nært forhold til den konflikten på en eller annen side. Så det å skulle undervise balansert for det det må jo være et mål ehm.. kan være litt krevende hvis man har ... si man har bosniere, serbere i klassen da - så kan jo det være en kime til konflikt potensielt, det har vi konkret eksempel på at det har vært vanskelig.»

Det er mange perspektiver og resonnementer på temaer innenfor ekstremisme, nazisme og terrorisme. Når man underviser om for eksempel 22. juli, er det spesielt viktig i følge Davies (2009) å gi rom til å skape dialog og til å diskutere slike hendelser samt bidra til et åpent klasserommiljø slik at elevene kan skifte mening. Birgitte nevner en utfordring kan være de fleste ungdommers «forenklet» verdensbilde, hvor hun forklarer det som et slags sort-hvitt bilde, rett-og galt, rettferdig-urettferdig, snill-slem. Derfor mener hun at det er viktig at hun får til å formidle tydelig om hvor sammensatt og kompleks verden egentlig er, ved å se på flere sammenhenger og presentere flere nyanser i ulike saker. Imidlertid ligger det en ubalanse av makt i klasserommet, hvor læreren til sist har definisjonsmakten, og bestemmer hva som skal diskuteres. Noe som kan føre til at ikke alle de ulike meningene kommer tilstrekkelig frem i klasserommet, da det egentlig er opp til læreren på hva de ønsker å trekke frem og fokuserer på av perspektiver (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008). Lærere som har høy toleranse for uenighet og evnen til å skape gode dialoger om store og små kontroversielle spørsmål i klasserommet er godt utgangspunkt for blant annet å forebygge radikaliserings og ekstreme holdninger i undervisning (Iversen, 2014). Det er fordi gjennom dialog og debatt at holdninger og verdier uttrykkes, og kan bli utfordret, samt diskuteres (Solhaug & Børhaug, 2012).

Elever i Norge blir en del av et skolefelleskap og et klasseromsfelleskap. I disse fellesskapene inneholder det naturligvis mangfoldige mennesker med ulike meninger og verdier, noe som gjør det spesielt viktig at skoleledere og lærere vektlegger arbeidet med det Iversen kaller for et «uenighetsfelleskap», slik at ideen om delte verdier er det som utgjør samfunnets «lim». Dette kan også bidra til og være et godt beredskap mot rasisme, antisemittisme og ikke- demokratiske holdninger (Iversen, 2014). Dette innebærer at skolen og lærere skaper trygge rom for elevene, slik at heller låste forestillinger oppfordres til å bli utfordret. Tiril opplever at undervisning som knyttes til ekstremisme er de «artigste» timene for hun som lærer å undervise og gå i dialog med elevene om. Dette mener hun er en type undervisning, der hun som formidler kan «provosere» elevene ved å utfordre deres perspektiver og refleksjoner, samt bidra aktivt til debatt i klasserommet. Noe som også

samsvarer med det Birgitte reflekterte over med viktigheten av flere perspektiver og nyanser. Dette støttes også av Iversen som hevder at lærere bør skape en slags «turbulens» i undervisningen. Et eksempel på det kan vi se hvordan Tiril utfordrer sine elevers standpunkter, og som jeg vil antyde skaper en slags form for «turbulens» i klasserommet:

Tiril: «(...) så prøver jeg ofte å utfordre elevene mine, som for eksempel de som sier at ‘alle muslimer er terrorister’ ikke sant, utfordrer de med ‘ok, hvorfor mener du det?’ ikke sant, ‘hva er det du begrunner dette her med..’ for det viktigste.. jeg tror at det viktigste jeg kan lære elevene mine er det at du.. i utgangspunktet, så kan du egentlig mene ganske mye som du vil, du kan mene egentlig akkurat hva du vil, men hvis du skal fungere i samfunnet, så må du også vite ‘hvorfor mener jeg dette her’ og ‘hvordan klarer jeg å argumentere for det jeg mener’, ‘hvordan kan jeg stå for det..’ for du kan ikke bare slenge ut en kommentar eller komme med en fordom eller et eller annet, også ikke tenke noe mer på det, ikke sant.. ja det gjelder for så vidt alle sanne utsagn som kommer frem i undervisningen (...))»

Måten Tiril håndterer ikke- planlagte kontroversielle spørsmål på, samsvarer også med de ulike strategier Stray og Sætra (2016) presenterer for av håndtering av dette i undervisning. Dette innebærer *konfrontasjon, argumentasjon og spørsmål*; lærer reagerer aktivt på elevenes utsagn som kommer og er uholdbart, møter videre elevenes ytringer med bedre argumenter for å utfordre synspunktet – for deretter handle gjennom spørsmål, slik at en kan så tvil, refleksjon og undring hos eleven. Dette er med å bygge opp selvtillit hos elevene til å utvikle argumenterende ferdigheter, som er en sentral del i det forebyggende arbeidet samt styrker den demokratiske medborger. Årsaken til at lærere velger å unngå eller ikke anerkjenner et eller flere spørsmål som er kontroversielt i klasserommet, kan komme av i følge Hess (2009) frykten for å ikke klare å undervise om kontroversielle spørsmål i en nøytral tone. Konsekvensen for at lærere velger å unngå kontroversielle spørsmål i klasserommet eller ikke kan være åpen for meningsutveksling, kan man risikere at noen av elevene sitter igjen med sine egne tanker og ideer som vil vokse stille i de skjulte alene (Solhaug & Børhaug, 2012). Dette kan føre til grobunn for ekstremisme, da innenfor det fenomenet finnes det kun én sannhet eller et riktig svar, og hvis det ikke blir utfordret eller presentert for andre alternativer til den tankegangen – vil den fortsette å utvikle seg og forsterkes (Davies, 2009). Derfor er det viktig i følge Gereluk (2012) at lærere hjelper samtidig elevene på å utvikle selvrefleksjon rundt hvordan samfunnet kan være med på øke fiendtlighet og motstand av andre grupper slik at man kan innta seg flere ulike perspektiver og kunnskap på tvers av flere områder.

Basert på viktigheten av at læreren bør være åpen for meningsutveksling, kan man trekke inn et eksempel fra Birgitte. Hun mener at timer som omhandler ekstremisme eller kontroversielle tema kan være en utfordring bare ved de ulike forutsteningene over hvor variert elevdemografien på den skolen hun jobber i er og i klasserommet. Som tidligere nevnt, hvor

flertallet av elevdemografien er født i Norge, men familien kan ha en utenlandsk bakgrunn; som da kan ha med seg en del «bagasje» av kunnskaper og erfaringer som ikke er nødvendigvis det hun kjenner til. Dette kan påvirke elevene i formidlingen av ekstremisme. Hun forteller om et konkret eksempel hvor hun erfarte dette, der hun har hatt elever som for eksempel har et nært forhold til Jugoslaviakonflikten (1991) på en eller annen måte, syntes hun var krevende å undervise om. Dette var fordi det var noen elever som har bakgrunn fra eller hvor deres foreldre har eller har hatt tilknytning til Bosnia eller Serbia. Basert på det, endte undervisningen med konflikt i klasserommet mellom noen elevgrupper som hun ikke hadde forutsett. Dette støttes av forfatterne McAvoy og Hess (2013) som diskuterer i deres artikkel at det kan være utfordrende for læreren å ta opp temaer der klassen virkelig er splittet. Splittelsen i klasserommet kan gjenspeile seg omkring et spesifikt kontroversielt spørsmål, der politikere har delte meninger om i samfunnet. På bakgrunn av dette, mener Anker og Lippe (2019) at slike temaer kan trigge usikkerhet og stress blant elevene. Disse faktorene kan være grunnen til at noen lærere velger kontroversielle temaer bort i planleggingen av undervisning (Grannäs & Ljungquist, 2015). I tillegg hvis læreren ikke kan forutse hvilken retninger en samtale kan ta. Derfor når det kommer til planlegging av undervisning, er det å være godt forberedt til undervisning viktig, spesielt de som tar for seg kontroversielle temaer et viktig nøkkelfaktor (Grannäs & Ljungquist, 2015).

I diskusjonen om verdipåvirkningen som formidles i skolen ikke er verdinøytral fra kap.

3.1.1, som kan være en utfordring til dannelsesarbeidet; bør det derfor sørges for aktive og kritiske elever, samtidig fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Børhaug, 2005; Stray, 2018). Basert på dette med å fremme vitenskapelig tenkemåte, reflekterer Birgitte over at det kan være krevende å undervise om kontroversielle temaer som omhandler ekstremisme når det gjelder å «korrigere» synsing og fordommer fra elevenes side som ikke har noe holdbar i vitenskapelig fakta:

Birgitte: «(...) på en tidligere skole jeg jobbet, for det var en veldig stor andel av elevgruppa som kunne ha hva man kan kalle hadde et slags anti-amerikansk verdensbilde, at de var veldig kritiske til USAs handlinger og deres.. hva de mente var egentlig en slags arroganse da, sant.. og deres innblanding i ja.. Irak for eksempel, Afghanistan.. og at det da kunne bli en antipati mot kanskje.. hvis du ser på de gamle lærebøkene så er det ikke nødvendigvis så mye USA med et kritisk blikk- fortellinger der i stor grad da. Så det å kunne ha respekt for ungenes oppfatninger, meninger, men også prøve å korrigere der man ser at her er det faktisk ute i det landskapet som bare heter synsing og fordommer, det kan være krevende.»

Dette med å «korrigere» synsing og fordommer blant elever, men samtidig være åpen for meningsutveksling syns Birgitte kan være krevende. Koritzinsky (2014) som argumenterer for

at samfunnsfag ikke skal være verdinøytral, da man skal understøtte og styrke verdier som menneskerettigheter, demokrati, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og rettferdighet. Samtidig viser funn fra Stray og Sætra (2016) at lærere er åpne også for ytringer som fremmer ikke-demokratiske holdninger, men ønsker å utfordre holdbarheten på disse synspunktene - derav som jeg antyder type «korrigeringen» som Birgitte foretar seg hvis det kommer påstander uten å være basert på fakta eller som kanskje ikke gjenspeiler seg i de verdiene som er grunnleggende og dypt forankret i det norske samfunn (Fjeldstad, 2014). I tillegg mener Kim viktigheten av å også ordlegge seg riktig i disse timene, samtidig understøtte de demokratiske verdiene i undervisningene:

Kim: «(...) man må tenke litt over på hva man sier, og hvordan man sier det.. man må jo trå litt forsiktig da, samtidig som man må være veldig tydelig på noen ting.. at som lærer, så er vi for ytringsfrihet, vi er for et demokrati og det er greit å si at man er uenig om påstander og sånne ting.. på en måte både.. altså man må jo også prøve å være.. kan ikke være for tydelig i hva man selv mener, men så vil jeg jo fortsatt at de holdningene jeg har.. noe jeg mener er gode holdninger.. de holdningene har jeg jo lyst til å gi til elevene mine også..»

Likevel bør lærere i følge Davies (2018) la elevene snakke fritt om omverdenen, istedenfor å kontrollere «farlige» meninger. Dette fordi i tillegg til viktigheten av argumentasjon i et fellesskap, så er selvpresentasjon også like viktig (Iversen, 2014). Det bidrar til en drivkraft til gruppedynamikken – og det kan påvirke læring, tenkning og beslutninger. Og at grupper som kun består av mennesker som er enige med hverandre, ender opp som oftest med avgjørelser som peker i en mer retning mot det ekstreme enn snittet av medlemmenes meninger. Dermed er det viktig at lærere og skoler gjør et godt langsiktig arbeid for å få til å skape et trygt klassemiljø, slik at elevene kan føle seg sikre på at de ikke blir ertet eller hetset i etterkant under en meningsutveksling (Iversen, 2014).

Camilla støtter dette ved å tydeliggjøre at selv om de faglige rammene er viktig i en undervisningssituasjon, bør også rommet for individer være til stede uten at det skal overskygges av det førstnevnte. Derimot i likhet med Birgitte syns hun at det kan være krevende, da man som lærer bør klare å veksle mellom disse rollene. Hun argumenterer for at i en undervisningssituasjon kan flere emner knyttes opp mot elevenes liv, og sannsynligheten er der for at elevene kan reagere med følelser som det å bli lei seg, sint, stille etc. under klasseromsdialogene:

Camilla: «(...) for eksempel kan noen elever bli helt tause, at.. når du kjenner elevene så godt at jeg ser hvordan de har det i situasjonen, og at noen av de da trenger oppfølging etter timen og at jeg kan si 'vi møtes i storefri, så kan vi spise sammen, prate litt om ja hvorfor.. 'hvorfor du ble så sint' eller 'hvorfor ble du så lei deg', 'hvorfor du bare satt og så ut av vinduet' for det er også et tegn på at det er noe, ikke sant.. og kanskje har de.. vi har elever her som er flyktninger selv eller er barn av flyktninger, foreldre som.. de har opplevd folkemord, de har opplevd å bli tvangsflyttet. Det er jo.. det er jo da man vil eller det er liksom der man har forventning av meg som lærer at jeg skal ha så god kjennskap til elevene (..)»

Dette samsvarer med et av punktene om hva lærere bør legge vekt på når det kommer til undervisning med kontroversielle temaer presentert av Oulton et al. (2004); kontroversielle temaer kan ikke alltid løses ved å ty til fornuft, logikk eller eksperimenter siden de involverer en grad av følelser. Videre forteller Camilla at man bør som lærer klare å observere det, og komme i dialog med de elevene slik at de ikke blir skyvet bort. Det å gjøre et forsøk på å verdsette elevenes følelser som lærer i en undervisningstime hvor det er naturlig for at elever kan reagere ulikt påpeker Immordino-Yang og Damasio (2007) er viktig. Hvis ikke vil læreren feile i å kunne verdsette elevenes kritiske drivkraft. Camilla forteller videre at det er forventninger som stilles til hun som lærer, at man har kjennskap til elevene og at hun kan ha en «traumebevisst tilnærming» til de; enten ved å forbereder elevene på hva slags følelser som kan komme frem, før hun trer inn i kontroversielle temaer som knytter til ekstremisme. Dette samsvarer med Oulton et al. (2004) om å ta i bruk blant annet det prinsippet om hvordan lærere kan løse utfordringen ved dette med kontrovers i klasserommet. Er man selv bevisst over dette slik som Camilla reflekterer over selv, vil det bidra til å videreutvikle lærestrategier som effektivt kan håndtere kontrovers i klasserommet underveis. Dette vil bidra til å gjøre håndteringen av kontroversielle temaer som for eksempel ekstremisme, lettere for lærere å kunne håndtere (Oulton et al., 2004).

Frode som har lærererfaring i over 20 år, kjenner fortsatt til utfordringen av å undervise om ekstremisme på bakgrunn av det samme som har blitt reflektert over av informantene ovenfor. Han nevner at man som lærer bør tenke seg godt over hva man ønsker å formidle og hvordan man ønsker å gjøre det – og ikke minst tydelighet i hva som er formålet med undervisningen. Han kommer med flere eksempler fra lærerhverdagen, hvor han forteller om de ulike forutsetningene man kan inneha i en elevgruppe

Frode: «(...) ekstremismen er det jo en del av elevene som har opplevd det på kroppen. Vi har elever hvor noen av de har vært barnesoldater, antar vi da – vi har akkurat blitt bevisst på det, men det kan tyde sånn.. noen som kommer rett fra Syria, og når vi forteller om for eksempel 22. juli ikke sant.. at så og så mange ble drept, og de bare 'åh, er det noe 'ille' liksom ...' og ja, også har vi også hatt foreldre her som har blitt dømt for terrorisme og fått lange fengselsstraffer.. og derfor må man være veldig forsiktig med hvordan man tar det opp og det syns jeg er den største utfordringen.»

Dette viser de ulike forutsetningene en lærer kan møte på i forkant av å undervise om kontroversielle temaer som knyttes til for eksempel ekstremisme. Kontroversielle temaer i undervisning bør være nødvendig å behandle, da det åpner opp for mange muligheter og bidrar til en økt følelse av samfunnsansvar hos elevene (Solhaug, 2006). Likevel kan for eksempel 22. juli oppleves for mange som noe helt uforståelig og ubegripelig, mens for andre som Frode eksemplifiserte kan være elever som ikke kjenner på de samme følelsene i det hele tatt (Jupskås, 2013a). Dermed er viktigheten rundt elevenes bevissthet rundt sine egne og andre sine ulike verdier et viktig element i utviklingen av elevenes demokratiske dannelse (Fjeldstad, 2014).

5.3 22. juli i demokratiopplæringen

Terrorhandlingen 22. juli har blitt en obligatorisk del av det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2020d). Den demokratiske opplæringen i skolen er viktig i det forebyggende arbeidet mot ekstreme holdninger og terrorisme. Formålet med 22. juli i skolen skal nettopp bidra til dette, da det åpner opp for didaktiske muligheter som kan belyse aspekter rundt ekstremisme (Sjøen & Mattsson, 2019). Det viser seg at barn og unge har et mer fraværende forhold til terrorangrepet og tankegodset bak, og at ungdommer i dag ifølge Anker og von der Lippe (2017) knytter terrorhendelsene mer opp til sorgen enn til ideologi, religion eller handlingene under 22. juli. Noe som er synd, da det er en terrorhendelse som kan bidra til å belyse mange didaktiske muligheter i skolen, og ikke bare var en tragisk hendelse.

I spørsmålet om hva informantene tenker om at 22. juli er en obligatorisk enkelthendelse og skal brukes i undervisning, stiller alle de åtte informantene seg positive til. Samtidig peker flere av de på at 22. juli er noe som uansett hadde vært naturlig for dem som lærer å anvende i deres undervisning. Derimot blir det også nevnt blant informantene at det også kan være et tema som kan legges mindre vekt på eller velge bort. Tiril reflekterer over at det kan være utfordrende å anvende, men samtidig kan man trekke inn 22. juli på tvers av fag. Ikke minst se nyttigheten av hendelsen i samfunnsfag som kan bidra til å dekke flere temaer som for eksempel ideologier, rasisme, ytringsfrihet, diskriminering etc.

5.3.1 Hvordan har 22. juli blitt brukt tidligere i undervisning

Det blir jobbet for lite med terrorhendelse 22. juli i skolene (Anker & von der Lippe, 2015). Når det kommer til informantenes tidligere erfaringer om 22. juli i undervisning, reflekterte syv av de åtte informantene over at de vært innom temaet med ulike tilnærminger. Tre av informantene har vært innom 22. juli for å eksemplifisere et annet hovedtema som demokrati, ideologi etc. i undervisningen. Imidlertid har to av de undervist generelt om hendelsesforløpet til 22. juli. Mens Tiril har kun vært innom 22. juli i undervisningen når det har blitt vist interesse for og initiert av elevene. Og Kristin i henhold til minnemarkeringene hvert år. Dette viser hvor tilfeldig 22. juli har blitt brukt hos de ulike lærerne. Tidligere har fokuset vært mer om sorgen rundt 22. juli i skolene siden 2011, og i ettertid tatt en mindre plass i undervisningen. Terrorhendelsen 22. juli i følge Anker og von der Lippe (2017) bør derimot behandles som et kontroversielt tema. Dette argumenteres for at selve hendelsen var ideologisk motivert, noe som dermed åpner opp for å kunne behandle temaer som dette og diskutere. Trond Solhaug fremhever at kontroversielle spørsmål må tas opp i samfunnsfag for at elevene skal kunne dannes til borgere med demokratiske verdier; som er motvekt for voldelig ekstremisme. Han argumenterer videre også for at behandlingen av kontroversielle temaer i samfunnsfag bidrar til en økt følelse av samfunnsansvar hos elevene (Solhaug, 2006). Nå som 22. juli er en obligatorisk hendelse i opplæringen, vil det forhåpentligvis ta en mye større plass i undervisningen i fremtiden med et felles mål om å forebygge radikaliserings og ekstremisme.

Fra forskning gjort av Anker & von der Lippe (2015) viser det seg at norske elever synes det har vært lite fokus på Breiviks handlinger, ideologi, motiver eller bakgrunnen for terrorhandlingene. Dette kan man også se blant informantenes refleksjoner rundt bruken av 22. juli i undervisning, hvor det har vært elever selv som har vært nysgjerrige og tatt initiativ til å stille spørsmål ved hendelsen, eller hatt et ønske om å ha 22. juli i undervisningen. Camilla for eksempel er en av informantene som har jobbet med 22. juli og dens hendelsesforløp etter initiativ fra en elev om å «rydde opp» i hendelsen. Det var altså elevene selv som ønsket å snakke om det. Erik, Stian og Birgitte har vært innom 22. juli ved å bruke enkelthendelsen som et konkret eksempel når de har undervist om ekstremisme generelt eller presentert ulike politiske ideologier for elevene. Derimot er Frode den ene av informantene som har uttrykt for at han har undervist om 22. juli uavhengig av de faktorene som har blitt nevnt over. Likevel er det få av disse informantene som har valgt å undervise om dette temaet med mindre det har vært på elevenes initiativ eller det har vært aktuelt (NRK- film, nyheter

etc.). Grunner til det kan være for det første; 22. juli har ikke blitt nevnt i verken læreplan eller tematisert i lærebøker, noe som kan antyde til at det kanskje har gjort det vanskeligere å inkludere det (Anker & von der Lippe, 2015; Hafslund, 2018). Dette kan samsvare med det Frode reflekterer over hva implementeringen av 22. juli i læreplanen kan bidra til:

Frode: «Ja, og det skulle det bare mangle (22. juli i fagfornyelsen) – for det har vært litt sånn at.. ikke sant, i de læreplanene som har vært i de siste årene, så har det ikke blitt definert tydelig direkte hva undervisningen skal inneholde.. ikke sant, det står jo ikke nevnt ‘2. verdenskrig’ noen steder, det står ikke ‘Ibsen’ engang, ihvertfall mye debattert i media. Jeg tror nok for hvertfall utifra det jeg har forstått at det ikke er alle lærerne som har lagt like mye vekt på 22. juli, men nå kommer det jo frem, og ja jeg tror det er viktig at det blir litt grundigere belyst enn bare sånn.. at man leser en avisartikkel og forteller litt om hva som har skjedd. Da tenker jeg liksom fokusere på hele konseptet, det der med ekstremisme, årsaker, konsekvenser og sånne ting. At man får plass til ressurser og tid brukt på det.»

For det andre, kan rammebetingelser som forskjeller i fag, lærebøkernes tilnærming om temaet, og lite tid for faget i timeplanen faktorer som påvirker lærernes undervisningsvalg; og at det er derfor lærere ikke går i dybden om 22. juli (Syed, 2019). Dette kan samsvare med Kim, som uttrykker for at han ser frem til lærebøkene blant annet som vil ta for seg 22. juli:

Kim: «Jeg tenker altså.. det blir veldig spennende å se når dette her etterhvert.. når det har fått lov til å gå i noen år da og andre lærere på en måte.. dyktige lærere begynner å lage opplegg, og 22. juli kommer inn i lærebøkene eller læreverkene... som kommer til og se hvordan det vil påvirke undervisningen vår da. Akkurat nå så er det jo veldig... så står vi jo litt på bar bakke som lærer, at vi må finne det opp litt selv, så det blir veldig spennende å se hvordan det.. eller hvordan jeg kommer inn der men også hva andre tenker om det da rett og slett.. det tror jeg kan være viktig for mange og jeg tror jo det er jo et vanskelig tema å snakke om så det tror jeg vil hjelpe.»

Det blir hevdet av Anker og von der Lippe (2015) at 22. juli kan være et vanskelig tema for lærere å ta opp i undervisningen, noe som blant annet Kim nevnte ovenfor i sitatet at temaet kan være. Derimot basert på tidligere nyere forskning, viser det seg at ettersom det har gått en del år siden 2011, har det blitt lettere for lærere og at tiden er nå mer moden for å behandle 22. juli mer inngående (Hafslund, 2018; Syed, 2019). Samtidig kan man diskutere videre om 22. juli faktisk har tatt mer plass i undervisningen på grunn av det og før selve implementeringen av enkelthendelsen i Fagfornyelsen.

Nå har vi fått innblikk i informantenes erfaring ved bruk av 22. juli i undervisning. 22. juli har kun vært tidligere brukt av informantene som et eksempel for å belyse andre temaer, eller hvor de har vært innom temaet fordi det har vært aktuelt i samtiden; årlige roseseremoni, media etc. Alle informantene stiller seg positive til at enkelthendelsen er nå obligatorisk å bruke i undervisningen. Det at 22. juli er den eneste enkelthendelsen som har blitt nevnt eksplisitt i Fagfornyelsen viser viktigheten for det og at det bør legges mer vekt temaet i

undervisningen. Dette fordi basert på tidligere forskning, grunner til at noen lærere velger det bort når det verken blir nevnt i læreplanen eller at lærebøkene. Interessen og nysgjerrigheten for temaet hos de unge er der, da vi ser også at det er en av grunnenne til at informantene faktisk tar det opp i undervisningen. Så, hvorfor får ikke 22. juli en mer plass i undervisningen? Dette er noe jeg ønsker gå litt dypere inn på ved å se på utfordringene informantene har kjent på når de har vært innom temaet.

5.3.1.1 Erfaring av utfordringer

Bakgrunnen for at noen temaer kan i seg selv bli særskilt vanskelig å undervise; er fordi det er noen temaer som beveger seg frem og tilbake, mellom det å være åpent og lukket for diskusjon (Hess, 2009). For eksempel 22. juli; hvor det er bred enighet i majoriteten Norge om at terrorhandlinger i seg selv er galt, noe som kan argumenteres for at det ikke trengs å diskuteres. Derimot kan det være åpen for diskusjon rundt Breivik og hans ideologi, motiv, politikk etc. som førte til at han begikk terrorhandlingene; dette er også beskrivelsen for hvilke temaer som er kontroversielt eller ikke. Birgitte påpeker at radikaliserer skjer, enten de er langt mot venstresiden eller høyresiden i politikken. Hun forklarer videre at det kan være utfordrende å undervise om 22. juli hvis det er noen elever som har bestemt seg allerede for et verdensbilde som kan være vanskelig å trenge gjennom. Hun hevder at for å kunne løse denne type utfordring på best mulig måte i undervisningen, er det nødvendig å behandle temaer som 22. juli på en så objektivt måte som mulig, men samtidig være kritisk. Dette støttes også av Oulton et al. (2004) som presenterer at *nøytralitet* sammen med *balanse* og *fornuft* som viktige punkter for hvordan man legger frem kontroversielle temaer. Samtidig er det en kjent debatt om hvorvidt læreren skal være objektiv eller ikke omkring kontroversielle temaer. I følge McAovy og Hess (2013) må læreren være objektiv når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning rundt kontroversielle temaer. Likevel kan det være utfordrende å holde seg objektiv i undervisningen, da det er nødvendig å behandle temaer som for eksempel 22. juli kontroversielt. Fordi det er viktig at lærere i skolen diskuterer og er kritiske sammen med elever, som er en del av forebyggingsarbeidet mot ekstremisme. Dette argumenteres for spesielt temaer som 22. juli, da terrorhendelsen kan bidra til flere nyanser og perspektiver i samfunnet (Hafslund, 2018). Lærere bør likevel som tidligere nevnt etterstrebe *balanse* i sin planlagte undervisning om kontroversielle spørsmål (Oulton et al., 2004; Stray & Sætra, 2016). Det viser en vilje til å møte alle perspektiver og synspunkter med åpenhet og interesse, motforestillinger og kritikk.

Når man tar i bruk kontroversielle temaer i undervisningen, påpeker Grannäs og Ljungquist (2015) at det å planlegge undervisningen godt er et viktig nøkkelfaktor når man skal ta i bruk temaer som 22. juli. Dette kan være alt fra kontroversielle spørsmål stilt av elevene, som kan utfordre objektiviteten læreren skal prøve å holde. Tiril kan belyse dette ved å fortelle om da hun erfarte i undervisningen om 22. juli:

Tiril: «(...) som lærer bør man tenke ut hvilke mulige utfall kan komme ut av denne timen og være forberedt på en del ting som man som lærer må ta stilling til eller evt roe ned. Veldig mange av elevene vil jo sikkert også spørre deg 'ja, hva syns du?' ikke sant 'bør Breivik komme ut?' også sitter du der som lærer og.. 'ok, skal jeg si det riktige her og snakke om rettssaken i Norge og menneskeverd og alle sånne ting, eller skal jeg snakke om... det er.. du blir satt litt i hjørnet selv da. Jeg tror det er viktig å tenke over det før man kanskje velger å undervise om det»

Det Tiril mener om viktigheten med å være forberedt når man skal undervise om 22. juli, samsvarer også med Erik reflekterer. Han kommer med eksempler som:

Erik: «(...) elevgrupper som kan ha røtter fra Pakistan for eks. som er det landet som er mest utsatt for terror, selv om vi ikke er klar over der kan det hende de har familiemedlemmer i sine hjemland da, hvor de kommer fra som har vært utsatt for andre typer terroraksjoner.. man vet aldri i en klasse, kan hende at man plutselig har en som sympatiserer med Anders Behring Breivik og 22. juli.. eller IS.. viktig å ha tenkt ut på forhånd hva man gjør hvis man plutselig kan få sånne reaksjoner (...)»

Det kan være utfordrende for lærere hvis det kommer frem kontroversielle spørsmål som ikke er planlagte og der læreren ikke hadde sett for seg skulle komme. For eksempel det Tiril nevnte ovenfor, eller hvor elevgruppen har ulike forutsetninger, som Erik erfarer, hvor læreren ikke kan forutse hvilken retninger en samtale kan ta (Grannäs & Ljungquist, 2015). Dette kan minne oss om drøftingen gjort tidligere rundt hvordan informantene underviser om ekstremisme, og hvorfor det kan være en utfordring; da nevnte Frode om også at elevgruppen kan ha ulike forutsetninger (barnesoldater, foreldre dømt for terror etc.) som kan gjøre undervisningen utfordrende. Selv om 22. juli kan bidra til å belyse ekstremisme- begrepet, så kan det være at undervisningen om dette kan møte på de samme utfordringene som det å skulle undervise om ekstremisme generelt. Derimot vil jeg tro at med et 22. juli som et utgangspunkt, kan det være lettere for elevene å forstå ekstremisme da begrepet i seg selv er vid og 22. juli er et konkret utgangspunkt, relevant i norsk historie og noe som kan bidra til nye perspektiver i demokratiopplæringen. Det fins tre ulike måter for lærere å håndtere ikke-planlagt kontrovers på; *konfrontasjon*, *argumentasjon* og *spørsmål* (Stray & Sætra, 2016) som har blitt forklart tidligere hva det innebærer. Likevel kan det være en utfordring å få til en fullstendig balansert undervisning, da man som lærer i følge Oulton et al. (2004) må gjøre et utvalg av hva man ønsker å fremheve, og hva man velger å utelate. Dermed er det et viktig å

gjøre elevene klar over de skjevhetene som finnes i materialer og gi dem ferdighetene som trengs for at elevene, slik at de skal kunne skjevhetene selv.

Emosjoner som kan oppstå i undervisningen om 22. juli, påpeker Immordino-Yang og Damasio (2007) at det kan gi konsekvenser for hvordan de lærer, konsoliderer og tilegner seg kunnskap både i og utenfor klasserommet. Hvis læreren ser på ulike verdier og handlinger knyttet til 22. juli hendelsen, har man grunn til å tro at det vil vekke ulike følelser hos elevene, samtidig som hendelsen i seg selv har flere trekk som kan oppleves som sensitivt. Tre av åtte informanter forteller at det er dette som er største utfordringen med å undervise om 22. juli; at det kan oppstå sterke følelser hos både elever og lærer, da terrorhendelsen kan stå oss veldig «nært» – fordi det skjedde blant annet her i Norge. Selv beskriver Stian at han selv syns at hendeselen var såpass grusom at han selv hadde slitt hvis han skulle undervise om det. Han belegger det med at det er tungt og vondt, og konkluderer med at man trenger ikke å gå innom alle detaljene rundt hendelsen. Mennesker har ulike reaksjonsmønstre og oppfatninger på hva som er emosjonelt eller ikke. Samfunnsfaglærere bør gjøre forsøk på å verdsette viktigheten av elevenes følelser i en slik sammenheng, hvis ikke kan læreren feile i å kunne verdsette elevenes kritiske drivkraft, som Immordino-Yang og Damasio (2007) mener en lærer ikke bør glemme. Da glemmer man en sentral grunn til at man i det heletatt underviser.

Informantene nevner en annen utfordring er å få elevene til å forstå viktigheten av og for hvorfor man underviser om 22. juli. Kim opplever det slik: «(...) det er en utfordring å få elevene til å forstå hvor viktig dette er, hvor stort temaet er (...). Det krever ganske mye av elevene». Camilla kjenner på samme erfaringen, og utdyper med

Camilla: «(...) det å få elevene til å se 22. juli på et mer metaperspektiv-nivå og klare å se hatefulle ytringer, ytringsfrihet, ideologi i det store bildet med 22. juli som eksempel ... Sette det inn i en større kontekst, klare å hjelpe elevene å nå det kunnskapsnivået eller gå i dybden kan bli utfordrende ...».

Det kan tolkes som at det kan ha vært vanskelig å oppnå å få elevene til å se viktigheten med å forstå 22. juli i samfunnsfagundervisning, basert på utfordringene som har blitt listet opp frem til nå. For eksempel har det blitt nevnt at temaet kan være 'sårt', 'nært', modenhet spiller inn også blant elever etc. I og med at 22. juli ikke har blitt eksplisitt nevnt tidligere i læreplanen; kan man tro at nå som det står spesifikt om hvordan 22. juli skal brukes og inngås i skolen, bidrar til et mer tydelig fokus på hvordan det skal brukes og hva formålet temaet for elevene:

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

(Kunnskapsdepartementet, 2020d)

Det norske samfunn har ikke opplevd noe lignende før som 22. juli, og dette vil minnes i ettertid – derimot er det terrorhendelsens meningsinnhold og hvordan den skal minnes uklart (Andersen, 2014). Minner kan ses på som et kulturprodukt i følge Andersen (2014): Når man ser hvordan de skapes og formidles innenfor sosiale rammer. Det er det individuelle og sosiale minnet som preger tiden rett etter hendelsen, mens det kulturelle kommer først til syne etter at samfunnet har funnet en måte å tolke og forholde seg til det som har skjedd. Tiden kan bidra til å dempe det smertefulle og onde ved traumatiske hendelser og gjøre dem mer håndterbar (Andersen, 2014). Siden terrorhendelsen 22. juli skjedde for 10 år siden, kan man anta at tiden har bidratt til dette, samt hvor tidligere forskning hevder at 22. juli er mer håndterbar i skolen i dag. Koritzinsky (2014) vektlegger samfunnsfagets relevans som noe meningsbyggende, og fagets optimistiske perspektiv er derfor viktig. Dette støttes av (Fjeldstad, 2007) som mener at en slik type undervisning, som i dette tilfellet omhandler 22. juli, kan bidra til å utvikle elevenes refleksjoner. Det optimistiske perspektivet som ble fremhevet av Koritzinsky (2014) er nært knyttet til demokratiske verdier, da samfunnsfaglærere formidler til sine elever om at det negative som har skjedd kan motarbeides og forebygges som i dette tilfellet handler om radikaliserings og terrorhandlinger. I tillegg mener Andersen (2014) dersom et samfunn minner hendelser på bakgrunn av institusjoner; er det fordi man er avhengige av at noen formidler historiene og minnene videre. Nyttigheten av å bruke 22. juli i samfunnsfagundervisningen kan bidra til å både rette seg mot kunnskap og ferdigheter, stimulerer til former for metakunnskap i elevenes bevissthet, og kan gi en slags form for kulturell og meningsskapene etterliv i klasserommet. Men hvordan skal man implemere terrorhendelsen 22. juli i skolen på best mulig måte i henhold til Fagfornyelsen?

5.3.2 Hvordan skal 22. juli implementeres i samfunnsfagundervisningen?

I forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme i skolen, skal terrorhendelsene 22. juli inngå i demokratiopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020d). I dette delkapitlet skal det drøftes for hvordan informantene tenker å implementere 22. juli i demokratiopplæringen i samfunnsfag på best mulig måte nå som det er obligatorisk å undervise om. Hvilke del av terrorhendelsen vil lærerne fokusere mest på? Hva synes de er viktigst å formidle om? Hva skal det legges mindre vekt på fra hendelsen?

En nyere artikkel med tittelen «*Flere skoleelever har ikke noe forhold til 22. juli*» (NTB, 2019) viser at barn og unge har et fraværende forhold til terrorangrepet og tankegodset bak. Derfor ønsket jeg å undersøke hvilke forkunnskaper og assosiasjoner elevene til informantene har om 22. juli. For å se hvilke forutsetninger elevene kan ha for hvordan det kan påvirke formålet med undervisningen om 22. juli i demokratiopplæringen. Det som går igjen hos alle informantene er at elevene mest sannsynlig ikke har noe forhold til det, noen elever kjenner kanskje litt til hendelsesforløpet, men lærerne tror ikke at de innehar nok faktakunnskaper til å faktisk forstå hva som egentlig skjedde. Dette kan i grunn være noen av årsakene for at lærere kan ha valgt bort temaet tidligere, da de ikke helt vet hvordan de skal angripe det eller hva som skal fokuseres på og hva som skal utelates og evt hvor mye tid de skal bruke på det. Derfor vil man tro at ved en presisering som det har blitt gjort nå i Fagfornyelsen av hva formålet med 22. juli er, som i dette tilfelle er å fremme demokrati, samt for å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terror – bidra til å gjøre det mer håndterbar å bruke i undervisningen da man vet formålet.

5.3.2.1 Tverrfaglighet?

22. juli skal inngå i det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. *Demokrati og medborgerskap* er et av de tverrfaglige temaene og står sidestilt med *folkehelse og livsmestring* og *bærekraftig utvikling* i den nye læreplanen. Bakgrunnen for at disse tre tverrfaglige temaene skal gjennomføres i flere fag i den norske skolen, begrunnes med at temaene tar for seg aktuelle samfunnsutfordringer. Dette krever et engasjement og innsats fra enkeltmenneske og fellesskapet. Elevene skal kunne få seg et godt kunnskapsgrunnlag for å kunne løse problemstillinger innenfor disse temaene og få til å se sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2020c). I refleksjon over hvordan lærere tenker å implementere 22. juli, nevner halvparten av informantene tverrfaglighet i undervisning om 22. juli. Camilla

i sin refleksjon nevner tverrfaglighet ved at det er mange lærerstemmer som skal inn i bildet i planleggingen av 22. juli og hvordan de skal bruke det. Noe jeg antyder til at hun er opplyst om at 22. juli skal inngå i tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Samtidig ble dette informert om fra informanten før intervjuet om at det jobbes mye med tverrfaglighet på hennes skole. Mens Stian nevner tverrfaglighet på bakgrunn av lærerkollegaer som generelt jobber sammen om flere tverrfaglige prosjekter, og syns at 22. juli vil passe inn der – da man kan trekke inn flere nyanser og perspektiver. Erik nevner det kort, men trekker inn også flere elementer han vil trekke inn i undervisningen om temaet enn fag:

Erik: «(...) jobbe med 22. juli tverrfaglig, ikke bare terror, men rasisme, terror og alt samtidig.. og 22. juli kan være et fint utgangspunkt i å gå litt tilbake og se hva som faktisk skjedde og løsne opp i fakta, diskutere de tingene som skjedde før man begynner å diskutere på mer sånn generelt.»

Tiril reflekterer over at 22. juli kan jobbes med over en lengre periode, da skolen hun jobber på er det mer temabasert undervisning. Likevel etter at hun har reflektert over hvilke fokus hun mener bør vektlegges i undervisning om 22. juli, nevner hun også tverrfaglighet slik:

Tiril: «(...) jeg tenker også at det er egentlig et veldig fint tema som tverrfaglig, fordi du kan få inn så mye annet her også, det passer med veldig mange andre fag og da går det jo an å ikke sant.. det går jo an å ha.. dette med det her 'livsmestring og psykisk helse' som også er har fått mer.. eller blitt lagt mer vekt på da. Da går det jo an å snakke om dette her med hans barndom og hans oppvekst ikke sant.. å snakke om dette her med 'ok så er det noe i det miljøet vi lever i som gjør at man kanskje velger å gjøre noe sånt' også er det en fin måte å snakke om politikk på ikke sant, for hvorfor var det arbeiderpartiet og ikke et annet politisk parti ikke sant.. (..)»

Selv om man skulle tro at lærerne som har gjennomgått og forberedt seg til fagfornyelsen; og vist antydninger til at de er opplyste om 22. juli skal at tverrfaglighet at det skulle ha kommet ytterligere frem hos informantene. Det kan være andre årsaker til at det ikke blir eller at det ikke kan gjennomføres på tvers av fag som for eksempel tid, ressurser, fagkombinasjoner etc. Samtidig kan det også være fordi samfunnsfag er det som har mest fokus på demokrati (NOU 2011 : 20, 2011). Noe som fortsatt kan 'henge igjen' til at det ikke fokuseres like mye om det i andre fag, da det er mer naturlig at samfunnsfaglærere underviser om dette. Likevel er *demokrati og medborgerskap* nå et tverrfaglig tema i skolen, og forhåpentligvis vil det jobbes mer med det på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

I det forrige delkapittelet om utfordringer i møte med 22. juli i undervisning, ble det nevnt viktigheten av at lærere bør etterstrebe *balanse* i sin planlagte undervisning om

kontroversielle temaer (Hess, 2009; Stray & Sætra, 2016). Dette er noe Frode ser viktigheten av, og spesielt i planleggingen av 22. juli i sin fremtidig undervisning

Frode: «(...) ikke direkte gå inn på hendelsesforløpet, men heller ideologien bak.. viktigere. Mye følt som skjedde 22. juli, bør ikke overdrive, men heller belyse samholdet. Balansert fremstilling er superviktig.»

Det kan være utfordrende i følge Oulton et al. (2004) av å kunne få til en fullstendig balansert undervisning, da man som lærer skal gjøre et utvalg av hva man ønsker å trekke frem, og hva man velger å utelate som tidligere nevnt. Frode ønsker derimot å ikke ha hovedfokuset på selve hendelsesforløpet, men heller fokusere på ideologien bak terroren og samholdet Norge viste rett etterpå. Derfor er det viktig hevder Oulton et al. (2004) å gjøre elevene klar over skjevhetene som finnes i materialer og gi dem verktøy til å kunne se disse selv.

5.3.2.2 Gjerningsmannen bak terrorhandlingene

Terrorhendelsen 22.juli har bidratt til å forsterke den nasjonale identitetsfølelsen i ettertid; med symboler som kobler verdier som kjærlighet, ytringsfrihet og åpenhet har det bidratt til konstruksjonen av den nasjonale identiteten (Löden, 2014). Derfor er det spesielt to faktorer som er en felles gjennomgående av den sentrale konstruksjonen av den nasjonale identiteten etter 22. juli, dette er en depolitisering og fremmedgjøring av terroristen. Det kan være årsaken til at det bare var to av åtte informanter som har nevnt navnet til gjerningsmannen i sine intervjuer. Kim nevnte aldri navnet Breivik i sitt intervju, og reflekterer over at han samtidig ikke ønsker å fokusere på gjerningsmannen i sin undervisning om 22. juli:

Kim: «(...) også kan det jo være interessant, tenker jeg jo i den grad man skal ta tak i enkeltpersoner og enkelthendelser, så er det jo å se, lese eller se intervjuer med overlevende for eksempel da, som kan snakke litt om hvordan de opplevde det.. jeg er jo veldig tilhenger av at mennesker som gjør sånne ting (terror) bør få så lite oppmerksomhet og fokus som mulig, man bør ikke ... man bør i så liten grad som mulig si navnet deres i media og.. man bør ikke fokusere på dem, man bør fokusere på de overlevende og etterlatte og de omkomne.. så jeg tror jo at det er der jeg ville ha lagt fokuset da»

Depolitiseringen og fremmedgjøringen av Anders Behring Breivik støtter opp på den måten norske nasjonens identitet, da terroristenes handlinger, hans tankesett og selvbilde ikke er noe nasjonen kjenner seg igjen i følge Löden (2014). Breivik er ikke en del av det norske demokratiske fellesskapet da han har valgt å distansere seg fra det norske samfunn, og dets holdninger og verdier. Funn gjort av Hafslund (2018) viser også at lærerne har valgt å legge

mindre vekt på gjerningsmannen i sin undervisning. Skolebokforfatter og lærer, Lise Granlund (gjengitt av (Torvik, 2017)) argumenterer for å bruke Breivik i undervisningen. Dette for å forstå terrorhandlingene ut fra flere ulike perspektiver: hun påpeker videre at tiden før og etter 22. juli ikke bare var preget harmoni, og ved å bruke gjerningsmannen og ideologien bak kan bidra til å løfte frem hva som splitter det norske samfunnet.

I samsvar til det til Granlund mener, skriver Löden (2014) at terroristen også kan brukes som et eksempel i klasserommet på unntaket som tester regelen i en demokratisk identitetskonstruksjon hos elevene og fremme demokratiske verdier. Dette var også blant funnene til Syed (2019) der lærerne fra studien brukte Breivik som en inngang til å løfte opp kontroverser innenfor temaer som multikulturalisme, sosiale avvik og individstrukturforklaringer. Samtidig er det bare 2 av mine 8 informanter er åpne for å bruke Breivik på en eller annen måte i undervisningen. For eksempel ønsker Tiril å formidle gjerningsmannen slik:

Tiril: «(..) det er det jeg vil at elevene skal sitte igjen med fordi det kunne vært hvem som helst annen enn han som gjorde det, så det er ikke så nøye og jeg tenker at det er greit å vite hvem han var og barndommen hans og sånne ting for å kanskje snakke litt om 'ok, er det noe der kan ha trigget dette her senere' ikke sant (...) men man bør fokusere på også kanskje dempe ned han som person, og heller fokusere litt mer på *hvorfor* og *hvordan* for konsekvensene.. ofte så blir de veldig opphengt i ikke sant han alene den personen ikke sant men vi må få dem til å forstå at det er han alene det finnes veldig mange andre i samfunnet som har også de samme meningene som også kunne gjort noe lignende ikke sant. Går jo an å dra linja videre og se på ting som har skjedd i andre land eller han Manshaus i Bærum ikke sant, det finnes jo ting som har skjedd i ettertid»

For å oppsummere så er det få av mine informanter som vil vektlegge å bruke Breivik i undervisningen. Jeg vil argumentere for at gjerningsmannen kan være en fin inngangsport å starte i undervisning om 22. juli. Basert på tidligere forskning, viste det seg at de unge er fascinert over og nysgjerrig på gjerningsmannen. Dette samsvarer også med mine funn hittil om at 22. juli ble undervist om fordi elevene hadde initert og vist interesse for det i timen. Siden 22. juli tidligere ikke har hatt en stor plass i undervisningen tidligere, kan det å bruke Breivik til å diskutere rundt hans motiv og ideologi fenge elevene og gi et mer engasjement i undervisningen. Dette kan være et utgangspunkt for å avgrense og tydeliggjøre det mer for elevene hva 22. juli dreier seg om, da flere av informantene nevnte også at modenhet hos elevene også spiller inn; og derfor kan det å bruke Breivik som en inngang til temaet føre til mer forståelse ved å ha et fokus før man spiller på det videre på temaet. Det er viktig, slik som Tiril reflekterte over at elevene kan fort bli opphengt i gjerningsmannen – at det er derfor

viktig å formidle videre at det er flere mennesker i samfunnet som har de samme meningene Breivik hadde som også kunne ha tydd til vold.

5.3.2.3 Ideologi og motiv

Det ble argumentert ovenfor at man kan bruke Anders Behring Breivik i undervisningen av temaet for å belyse ideologien bak terrorhandlingen. Ideologi og motivet bak terrorhandlingene er det som har blitt lagt mindre vekt på i undervisning om 22. juli i følge flere forskere, samtidig hevder det for at det er dette som er det viktigste og sentralt i formidlingen av terrorhendelsene i skolen (Anker & von der Lippe, 2015; NTB, 2019). I spørsmålet om hva informantene ønsker å fokusere mest på når det kommer til undervisning om 22. juli, var det kun halvparten av informantene som nevnte viktigheten av å fremheve ideologi og motivet bak hendelsen i formidlingen. Tiril reflekterte over det slik:

Tiril: «(..) det er viktig å snakke om hvorfor skjedde det ikke sant, hva er det med disse holdningene og verdiene han har som førte til det som skjedde og hva er konsekvensen av det som skjedde, hva har det gjort for oss som et samfunn.. det tror jeg er det viktigste å legge fokus på (..) hvorfor var det arbeiderpartiet og ikke et annet politisk parti, ikke sant har det noe å si.. (...) det er noe med å forstå hvem er det han egentlig angriper og hvorfor gjør han det ikke sant.»

Det er på bakgrunn av det Tiril reflekterer over som gjør at 22. juli er kontroversielt å snakke om. I tillegg til splittelsten man så i befolkningen både under og etter terrorhendelsene. Som for eksempel tiden før gjerningsmannen ble identifisert, ble flere med «muslimsk» utseende trakassert på gata og advarte hverandre mot raseriet som foregikk at man burde holde seg innendørs. Eller at det viste seg i etterkant at terroristen var etnisk norsk, og det florerte i medier og aviser med uttrykk som «en av våre egne» eller «en av oss» (Grimsby Haarr & Partapuoli, 2012). Det var et bilde av en splittelse i befolkningen, som derfor kan gjøre at det vanskelig for lærere å ta opp 22. juli. Likevel, argumenterer Åsenden (2016) for at samfunnsfaglærere må bli flinkere til å ta opp kontroversielle temaer som 22. juli; og slik belyse utfordringene i demokratiet. Legger lærere mindre vekt på dette, kan 22. juli bli sett på som en enkelthendelse og en gal manns verk (Anker & von der Lippe, 2015). Det å kunne få inn flere og andre perspektiver, kan utfordre det tradisjonelle harmoniperspektivet i skolen ved å for eksempel se på motivet som lå bak terrorhendelsene 22. juli.

5.3.3 Formålet med 22. juli i demokratiopplæringen

I spørsmål om hva informantene ønsker å oppnå hos elevene etter endt undervisning om 22. juli, er det tre viktige punkter som går igjen hos informantene: å ha troen på fellesskapet i samfunnet, forebygge voldelig ekstremisme og fremheve demokratiske verdier.

Inkludering er viktig å jobbe med i skolen, da det kan bidra til å motivere ungdommen til å holde seg unna ekstremistiske miljøer (Fangen, 1999). Vi vet at følelsen av marginalisering og utenforskap kan føre til at ungdommer går inn i en retning av å støtte de mest ekstreme synspunktene (Vestel & Bakken, 2016). Noe som samsvarer med det Stian håper at 22. juli kan også bidra til

Stian: «(...) en økt forståelse av hva ekstremisme er, og hva som skjer med mennesker som kan bli så 'utenfor' samfunnet ... og håpe da at vi kan forstå dette og det vi driver med, inkludering, og ha den tanken om at vi er alle i fellesskap på en måte, og hva skjer hvis noen forsvinner fra det; at det faktisk kan skje så ekstreme ting.»

Ved å bruke 22. juli i undervisningen, kan det bidra til at elevene får en økt forståelse for hva som kan skje med mennesker som opplever følelsen utenforskap. Samtidig fremheve det optimistiske perspektivet, som i samfunnsfag er nært knyttet til demokratiske verdier (Koritzinsky, 2014). Det handler om at man som lærer formidler til elevene om at det negative som har skjedd kan motarbeidet og forebygges. Denne optimistiske troen er en grunnleggende verdi i enhver demokratiopplæring. For eksempel det å bruke Breivik for å forstå terrorhandlingene han utførte i 2011. Det kom frem i etterkant av hendelsen at han ikke følte at han ble hørt av samfunnet, noe som gjorde at han måtte ty til massedrap for å få frem sitt motiv. Derfor kan terrorhendelsene være et bidrag til at elevene ser viktigheten av et felles samhold og inkludering, samt ha troen på fellesskapet i samfunnet og som Kristin poengterer «(...) sørge for alle er 'innafor' og 'aldri mer 22. juli'».

Bjørge (1997) argumenterer for viktigheten av å ha en forståelse av de sammensatte motivene, omstendigheten og sosiale prosessene som får unge mennesker til å gå inn i for eksempel ekstreme grupper og/eller begår fremmedfiendtlige voldshandlinger. Han påpeker videre at dette kan gi en bedre mulighet for forebygging av disse utfordringene på en effektiv måte, enn hvis man kun har en endimensjonal forståelse over utfordringen; som vil bidra til å forsterke problemet. Det er flere av lærerne som også påpeker viktigheten av dette, og at dette burde være ett av delmålene elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning om 22. juli. Gi elevene en økt forståelse over hvordan radikaliseringsprosessen kan foregå, eller hvordan et

enkeltmenneske eller en gruppe ønsker å utføre ekstreme handlinger for å oppnå et mål i samfunnet. Birgitte reflekterer over det slik:

Birgitte: «(...) elevene skal kunne forstå og reflektere over hvordan ord og handlinger henger sammen, altså hvor langt et menneske kan velge å gå for noe det mennesket tenker er riktig, uavhengig av hvilken vei det er og reflekterer over det ... reflektere, sette seg inn i andres posisjon, forstå andres livssituasjon og bakgrunn, forståelsen fra ord til handling, og farene ved det.»

Det har vist effekt i følge Sjøen og Mattsson (2019) ved forebyggingsarbeidet mot ekstremisme at det kompromisseres med de demokratiske verdiene som det å ha egne meninger, kunne uttrykke seg og inkludering. Flere av informantene fremhever dette og at de håper elevene sitter igjen med en følelse etter endt undervisning av 22. juli at de bør ta del i samfunnet og at de er med på påvirke demokratiet. Likevel forteller Camilla at man bør også formidle

Camilla: «(...) hvor kompleks demokratiet er, hvor komplekst det er å si «vi har ytringsfrihet, men ...»; ikke for å sympatisere med Breivik, men forstå at slike tankesett kan oppstå, i tråd med å se på parallelt med nazisme og at det kan oppstå hos enkeltindivider, men også på en måte drives ut i en gruppe (...). Hovedmålet til syvende og sist, er på en måte at de klarer å se seg selv som en del av samfunnet, ikke sant.. som en del av demokrati som de er med på å påvirke ...»

Det å diskutere for eksempel grensene til hatefulle ytringer rettet mot ulike minoriteter, spesielt i offentligheten på sosiale medier. Dette samsvarer også med det Frode har nevnt i sin refleksjon, hvor han ønsker også å formidle «(...) man skal ha lov til å si hva man vil, men ikke hvordan man vil.». Derfor bør man som lærer kunne formidle til elevene at de kan se det kritiske ansvaret man har til å for eksempel kunne ytre ekstreme standpunkter. Bangstad og Vetlesen (2011) ser en ytringskultur som går i en mer dårligere retning. Fordi ytringer på disse plattformene er som oftest av manglende kvalitetssikring og usensurerte. Særlig på sosiale medier ser vi at det bidrar til en mer selvforsterkende identitetfellesskap, hvor det dyrkes mer i enighet enn i uenighet noe som kan føre til en selektiv forsterkning av gruppetenkning, ekstremisme og polarisering (Bangstad & Vetlesen, 2011). Dette kan illustreres som i følge Gule (2012) av gruppepressdynamikk og 'legitimering' av ekstreme standpunkter som ligger i at mange deler de samme oppfatningene. Det kan videreutvikle seg til en felles meningsdannelse som kan føre til ekstreme handlinger. Da dette er ytringer som kan inspirere og lede (noen) til ekstreme handlinger (Gule, 2012).

Det å flette sammen terrorbekjempelse og utdanning betyr å introdusere sikkerhetsbelastende ideer og flere objektiver inn i opplæringen i skolen. Det viser seg at utdanning også kan være

en motvekt mot terrorfrykt (Christensen & Aars, 2017). I spørsmålet om hvorvidt informantene tror at 22. juli i demokratiopplæringen kan bidra til å forebygge voldelig ekstremisme, stiller alle informantene seg positive til at det kan tilfredstilles. Flere hevder at 22. juli er en konkret hendelse som de kan bruke som et verktøy videre i det tverrfaglige arbeidet i demokrati – dette kan åpne opp for dialog om ekstremisme. Camilla påpeker i tillegg at 22. juli i undervisning kan bidra til å forsterke identitetstilhørigheten man har til norsk historie

Camilla: «(...) å få en identitetstilhørighet til norsk historie.. 22. juli handler om unge mennesker.. noe som kan appelleres til elevene, det store skillet er viktig å fremheve ... en voksen mann mot ungdommer. Det var ikke en voksen krig som vi ser i mange sammenhenger.. få komme i dialog om det og forstå hvor absurd og grusomt det var (...). Samtidig er det veldig mange av oss i Norge som kjenner noen, som kjenner noen som har vært på Utøya eller ved regjeringskvartalet.. det beveget en så stor del av befolkningen, og rystet jo hele nasjonen.»

Noe som også kan bidra til å forsterke tilhørigheten til samfunnet, hvor kanskje noen kan kjenne på utenforskap. Löden (2014) hevder 22. juli har forsterket identitetsfølelsen hos norske innbyggere. Det viser seg at symboler som oppstod i ettertid av terrorhendelsene er tett knyttet til de demokratiske verdiene Norge står for; blant annet kjærlighet, ytringsfrihet og åpenhet. Derfor kan det være verdifullt og effektivt i forebyggingsarbeidet mot voldelig ekstremisme å knytte terrorhendelsene til de demokratiske verdiene (Sjøen & Mattsson, 2019).

7 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å utforske hvordan et utvalg samfunnsfaglærere vil bruke 22. juli i sin fremtidige undervisning for å bidra i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Tidligere forskning viser at den norske skolen i dag har et fjernere forhold til hva som skjedde 22. juli. Det blir lagt mer vekt på roseseremoni og samhold enn ideologi og polarisering i undervisningen. Elevene trenger å reflektere over hvordan og hvorfor dette kunne skje i Norge. Fagfornyelsen som tredde i kraft fra august 2020, nevner 22. juli eksplisitt som enkelthendelse i demokratiopplæringen som skal bidra til å forebygge radikaliserings og ekstremisme. 22. juli er et viktig, men utfordrende tema å undervise om. Tidligere har lærere hatt relativt frie tøyler til om de ønsker å inkludere 22. juli i undervisningen eller ikke, men det nye læreplanverket forplikter nå lærere til å undervise om temaet. Jeg ønsket dermed å undersøke hvordan lærere velger å undervise om 22. juli.

Problemstillingen for oppgaven var hvordan samfunnsfaglærere kan undervise om 22. juli for å forebygge voldelig ekstremisme. Problemstillingen kan være noe bred, derfor ble det utformet noen forskningsspørsmål som kan bidra til å svare spørsmålet. Jeg skal i denne siste delen dermed svare på forskningsspørsmålene med sentrale funn fra studien.

- **Hvordan forstår lærere begrepet *ekstremisme* og hvordan kommer det frem i samfunnsfagundervisningen?**

Basert på tidligere forskning viser det seg at det kan være en utfordring å formidle om ekstremisme i klasserommet. Faktorer som gjør dette vanskelig er lærernes (manglende) kunnskap om begrepet, kompleksiteten rundt begrepet og at man må gå i verdier og holdninger som kan gjøre undervisningen utfordrende i mangfoldige elevgrupper. Ut fra intervjuene virker det som at flertallet av lærerne fra denne studien forstår begrepet i samsvar med Regjeringens definisjon: I den grad man aksepterer voldsbruk for å oppnå et politisk, ideologisk eller religiøst mål. Dette fortolkes på bakgrunn av at lærerne forklarer sin forståelse av ekstremisme ved å henvise til voldshendelser som IS-terror, 22. juli og SIAN-demonstrasjoner. Ekstremisme er i seg selv komplekst og relativt, og med tiden kan betydningen rundt hva som er «ekstremt» endre seg. Derfor kan det å knytte det opp til vold være en mer tydelig og konkret beskrivelse av hva det er Regjeringen ønsker å forebygge.

Det blir uttrykt bekymring hos noen av lærerne om medias fremstilling av ekstremisme. Det viser seg at flere av elevgruppene til informantene kjenner på at det som ofte blir «ansett» som ekstremt i medier, kan bidra til en forsterkning av fordommer og stereotypier om mennesker og/eller gruppe mennesker. Det var også en lærer som hevdet at terror er oftere knyttet til islamsk terror, enn høyre-radikal terror i ulike media. Dette kan være en utfordring. Både tidligere forskning og mine funn viser at temaet ekstremisme i utgangspunktet blir formidlet på grunn av dagsaktuelle nyhetssaker eller debatter i samtiden. Elevene til lærerne har et behov for å snakke om temaer som preger nyhetsbilder og hverdagen deres – noe som også fører til et høyere aktivitetsnivå og engasjement hos elevene i undervisningen. Samtidig kan dette i følge Børhaug (2005) føre til at elevene er mer mottakelige for kunnskapen som blir formidlet. Derfor er det viktig at elevene vet hva radikaliserings og ekstremisme innebærer, slik at de selv kan være mer oppmerksomme for når begrepene blir brukt feil.

Noen av lærerne opplever det å få til en fullstendig balansert fremstilling av temaer innenfor ekstremisme som noe utfordrende. Det er ønskelig med balansert undervisning, spesielt med kontroversielle temaer som 22. juli. Dette betyr at læreren er åpen for ulike perspektiver og ytringer som kan komme til syne, hvor læreren videre utfordrer holdbarheten på de ulike synspunktene (Oulton et al., 2004). Årsaken til at dette kan være fordi kunnskap om ekstremisme hos lærere er noe varierende, og i saker som kan være kontroversielt å gå inn i dialog om. Likevel bør slike temaer være nødvendig å behandle, da disse åpner opp for mange didaktiske muligheter og bidrar til en økt følelse av samfunnsansvar hos elevene. Dermed vil det også bidra til å styrke det demokratiske prosjektet i skolen.

- **Hvordan planlegger samfunnsfaglærere å gjennomføre undervisning om 22. juli?**

Tidligere forskning viser at barn og unge har et fraværende forhold til terrorangrepet og tankegodset bak. Dette samsvarer også med lærernes tanker om sine elevers forkunnskaper fra denne studien. Noe som kan gjøre det vanskelig for lærere å velge ut hva de skal fokusere på i undervisning om 22. juli, da forkunnskapene hos elevene er noe varierende. Selv om 22. juli nevnes eksplisitt under *demokrati og medborgerskap* som et tverrfaglig tema, nevner bare halvparten av lærerne fra denne studien at de kunne ha tenkt seg å jobbe med 22. juli på tvers av fag. Det kan være flere årsaker til dette: tid, ressurser, fagkombinasjoner etc. En av lærerne ser viktigheten av å også få frem en balansert fremstilling, hvor man ikke trenger å gå direkte inn i på selve hendelsesforløpet 22. juli – men heller fokusere på ideologien og motivet bak

terrorhandlingene. Det var flere lærere som nevnte dette tidligere som en utfordring, og jeg vil derfor tro at de også ser viktigheten av dette.

I tidligere studier er det ulike syn blant lærere om man skal bruke Anders Behring Breivik i undervisningssammenheng. I min undersøkelse var det bare to lærere som nevnte at de er åpne for å bruke gjerningsmannen i 22. juli undervisningen. Tidligere forskning viser at unge er fascinert over og nysgjerrig på gjerningsmannen bak terrorhandlingene. Som nevnt tidligere i teorikapitlet, kan terroristen brukes som et eksempel i undervisningen på unntaket som tester regelen i en demokratisk identitetskonstruksjon hos elevene (Löden, 2014). Tidligere forskning viser også at gjerningsmannen kan brukes som en inngang til å løfte opp kontroverser innenfor temaer so multikulturalisme, sosiale avvik og individstrukturforklaringer. Utfordringen hos flere lærere fra studien er å få elevene til å forstå viktigheten av hvorfor man underviser om 22. juli. Derfor kan det å bruke terroristen som et utgangspunkt i undervisningen til å diskutere ideologi og hans motiv, være mer konkret og tydelig for elevene. Samtidig forteller en av lærerne at man bør prøve å unngå at man blir opphengt i selve gjerningsmannen, og at det er viktig å formidle om at det er flere mennesker i samfunnet som har de samme meningene som terroristen hadde og som utløste terrorhandlingene.

Ideologien og motivet bak terrorhandlingene 22. juli er det blitt lagt mindre vekt på i skolen. Det var bare halvparten av lærerne fra denne studien som reflekterte over viktigheten av dette i hvordan de ønsker å bruke 22. juli i undervisningen. Det er dette som gjør 22. juli kontroversielt og utfordrende for lærere. Å ta opp kontroversielle temaer som 22. juli kan i følge Åsanden (2016) bidra til å belyse utfordringene i demokratiet og utfordre det tradisjonelle harmoniperspektivet i skolen. Legger lærere mindre vekt på ideologien bak, kan 22. juli bli sett som en enkelthendelse og bare en gal manns verk (Anker & von der Lippe, 2015). Forhåpentligvis, ser flere av lærerne viktigheten av dette når de skal ta i bruk 22. juli nå som det er obligatorisk. Intervjuene ble gjennomført tidlig i høst, og det var på samme tidspunkt hvor Fagfornyelsen tredde i kraft. Derfor, på bakgrunn av implementeringen i Fagfornyelsen med formålet med 22. juli i undervisningen, vil lærerne kanskje vektlegge dette mer i sin fremtidige undervisning.

- **Er det noen utfordringer og muligheter ved å undervise om 22. juli på ungdomsskolen?**

Det kontroversielle rundt 22. juli er det som kan gjøre det særskilt vanskelig for noen av lærerene å undervise om dette. Det å kunne diskutere sammen med elevene med et kritisk blikk om ulike perspektiver og nyanser fra temaet, er sentralt for å kunne bidra i forebyggingen av radikaliserings. Samtidig uttrykker noen av lærerne fra intervjuene at det er en utfordring å få elevene til å forstå viktigheten av 22. juli. I tillegg kan temaet vekke følelser og emosjoner hos elevgruppene. Det blir påpekt av flere lærere om at modenhet også spiller inn blant elevene og er med på å påvirke undervisningen om 22. juli. Det blir argumentert med å kunne få elevene opp på et mer metaperspektiv nivå rundt terrorhendelsene. 22. juli kan være vanskelig. Imidlertid viser tidligere forskning at ved å bruke 22. juli i samfunnsfag og demokratiopplæring, bidrar til å kunne både rette seg mot kunnskap og ferdigheter, stimulerer til former for metakunnskap i elevenes bevissthet og kan få en form for kulturelt og meningsskapende etterliv i klasserommet.

- **Hvordan kan 22. juli- undervisning bidra til å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?**

Alle lærere fra denne studien har troen på at 22. juli i demokratiopplæringen kan bidra i forebyggingsarbeidet. Flere lærere hevder at terrorhendelsene er en konkret hendelse som de kan bruke i det tverrfaglige temaet demokrati. Samtidig åpner 22. juli opp for dialog om ekstremisme, noe som kan gjøre dette enklere å ta tak i enn tidligere. En lærer påpeker også at 22. juli kan bidra til å forsterke identitetstilhørigheten til samfunnet hos elevene, og dermed også til en forsterket tro på fellesskapet og viktigheten av og inkludering. Flere lærere mener at 22. juli i undervisningen kan eksemplifisere hva som skjer med mennesker som opplever følelsen av utenforskap – og bidra til at elevene ser viktigheten av inkludering som jo er en viktig faktor i forebyggingen. 22. juli kan formidles slik at elevene kan se at det negative som har skjedd også kan motarbeidet og forebygges (Koritzinsky, 2014).

Det var flere lærere som påpeker viktigheten av å presentere og forstå de sammensatte motivene rundt 22. juli for elevene. Dette kan bidra til å forstå hva som får mennesker til å gå inn i for eksempel ekstremistiske grupper eller til å begår fremmedfiendtlige voldshandlinger.

Hvis de ikke blir presentert for de sammensatte motivene, og man bare innehar en endimensjonal forståelse, kan dette bidra til i følge Bjørge (1997) å bare forsterke problemet.

I forebyggingsarbeidet mot ekstremisme, bør det knyttes opp til de demokratiske verdiene i skolene (Sjøen & Mattsson, 2019). Noen av lærerne fra studien ser samtidig viktigheten av å formidle og diskutere en av de viktigste verdiene vi har: *ytringsfriheten*. Under 22. juli så man en tydelig splittelse blant befolkningen – for eksempel, hatytringer om muslimer som ble spredd på sosiale medier, kommentarfelt og spalter. Konsekvensen av dette kan føre til forsterkning av gruppetenking, ekstremisme og polarisering (Bangstad & Vetlesen, 2011). Derfor kan lærere bruke dette for å øve opp ferdigheten av blant annet kritisk tenkning og hvordan man skal forholde seg til det man leser på internett. Samtidig kan spesielt 22. juli i undervisningen bidra til nettopp dette med å slå ned på stereotypier og fordommer og assosiasjoner man har. Det kan gjøre det mulig å diskutere om flere sammensatte motiver for hvorfor 22. juli terrorhendelsene kunne skje. Tidligere påpekte en lærer fra intervjuet at islamsk terror oftere blir omtalt om i mediene enn høyre-radikal terror, noe som også preget elevgruppen hans. Derfor kan 22. juli belyse med at dette ble utført av en etnisk norsk, høyreekstrem mann – noe som kan få elevene til å se viktigheten av at «hvem som helst» kan gå så langt som å ty til terror for å oppnå et mål, og svekke fordommer og stereotypier man har.

Som vi har sett, har unge i dag et litt fjernt forhold til 22. juli. Terrorhendelsene implementert i den nye læreplanen er derfor en nødvendighet. Det er mange muligheter for god undervisning ved å bruke 22. juli, spesielt i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og ekstremisme. Jeg håper og tror at 22. juli vil få en betydelig større plass i undervisningen og at skolen fortsetter å jobbe med å utdanne demokratiske medborgere. For som sagt:

«Vi må aldri glemme»

Litteraturliste

- Ahmed, U. & Obaidi, M. (2020). What is Radicalization? . Hentet 12.11 2020 fra <https://www.sv.uio.no/c-rex/english/groups/compendium/what-is-radicalization.html>
- Andersen, A. L. (2014). *Stedets makt: Utøya - et møtested mellom før og nå* (Masteravhandling). NTNU. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/921772666/921777658/Anne+Lene+Andersenmasteroppgave.pdf/d613ee5c-122f-46af-bf5d-095fd60a22ae>
- Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2019). Salient or silenced; how religion and terrorism are formatted in school. I *Formatting religion: Across politics, education, media and law* (s. s. 142 - 155).
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 85-96.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2017). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, (4). <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Bangstad, S. & Vetlesen, A. J. (2011). Ytringsfrihet og ytringsansvar. Hentet fra https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38304450/Bangstad_Vetlesen.pdf?1437993316=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DWith_Arne_Johan_Vetlesen_Ytringsfrihet.pdf&Expires=1619771527&Signature=cPiA8EB-bctZDtJR-q0fqA9dQcGJ8SUtXgRQVM2aRQr0Ry~N~M4Qu9AcOmkgd1jj87vfZkDQrnQrmQsmNOxarXqSHCe4WYfgrBjgo3mF7GSAXF~2q6IoQJKXzcbN66nJ63WTneXdIr~HhRU2NfgWnsCid~4hrII8CU5XIN22qluwLFSAzwxjekR8NjD66QF215FXM35HonXB U5ab5RI3GIRSKAhPA8OAc6qfO3Vsnhlzm~nRm9S1-b9wYqzCuhnFi-AzGOVA~XQnMTqBhnYjS-8ZiQs3GNesMprOxu9veToxG913-kjvINWWTayicXRyrmjVc7k0xAaLsiySyzBCQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Bjørge, T. (1997). *Racist and right-wing violence in Scandinavia : patterns, perpetrators, and responses*. I. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme - En kunnskapsstatus*. Hentet fra <https://phs.brage.unit.no/phs->

xmlui/bitstream/handle/11250/284584/forskning_paa_forebygging.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I(s. 171-183). Bergen: Fagbokforl., cop. 2005.
- Christensen, D. A. & Aars, J. (2017). Does Democracy Decrease Fear of Terrorism? *Terrorism and political violence*, 31(3), 615-631.
<https://doi.org/10.1080/09546553.2017.1287700>
- Claussen, T. (2012). 22. juli - perspektiver, verdier og ansvar. I S. Østerud (Red.), *22. juli, forstå - forklare - forebygge* (s. s.70-93). Oslo: Abstrakt forl.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th ed. utg.). London: Routledge.
- Davies, L. (2009). Educating against extremism: towards a critical politicization of young people. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9126-8>
- Davies, L. (2016). Wicked Problems: How Complexity Science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 32-52. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.9.4.1551>
- Davies, L. (2018). *Review of educational initiatives in counter - Extremism internationally*. University of Gothenburg. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/66726/1/gupea_2077_66726_1.pdf
- Eide, E. (2014). «Det store vi» - medier, inkludering og ekskludering. I K. Westheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold : om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 150 - 163). Bergen: Fagbokforl.
- Fangen, K. (1999). Pride and power : a sociological interpretation of the Norwegian radical nationalist underground movement. I.
- Fjeldstad, D. (2007). Undervisning - virksomhet med mange ansikter. I *Lektor - adjunkt - lærer : innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Fjeldstad, D. (2014). "Kapittel 8: Om verdier, verdibevissthet og verdiavklaringer". I *I: Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*.
- Fjeldstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse - konvensjon og kritikk. I *Fag og danning. Mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget.

- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism - What should be Taught in Citizenship Education and Why*. Bloomsbury: www.continuumbooks.com.
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I C. Ljunggren, I. Undemar Öst & T. Englund (Red.), *Kontroversiella frågor*.
- Grimby Haarr, A. G. & Partapuoli, K. H. (2012). Om trakassering av muslimer og innvandrere etter eksplosjonen i Regjeringskvartalet 22.07.2011. Hentet fra <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2014/06/22-juli.pdf>
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn : ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus.
- Gule, L. (2019). Hate and identity : a social philosophical attempt to understand extremism.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv : på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hafslund, J. (2018). *Etter terroren kom til Norge - 22. juli i klasserommet* (Masteravhandling). OsloMet - storbyuniversitetet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/bitstream/handle/10642/6265/Hafslund.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom : the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I(s. [123]-142). Bergen: Fagbokforl., cop. 2015.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, brain and education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Iversen, L. L. (2016). Uenighetsfellesskap - en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 22-35).
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jupskås, A. R. (2013a). Et forsøk på å begripe det ubegripelige: tolv perspektiver på 22. juli. I *Akademiske perspektiver på 22. juli*. Oslo: Akademika.

- Jupskås, A. R. (2013b). Reaksjoner, bearbeidelse og forebygging: om veien videre etter 22. juli. I *Akademiske perspektiver på 22. juli*. Oslo: Akademika.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Knapstad, I. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordna del: Demokrati og medborgarskap*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=saf01-04&lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordna del: Tverrfaglege tema*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?kode=saf01-04&lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Tverrfaglege tema (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Kunnskapsdepartementet. (u.d). 22. juli-senteret. Hentet 06.10 2020 fra <https://22julisenteret.no/om-senteret/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Larsen, A. K. (2017). Fase 5: Analyse av data. I *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 113-126). Fagbokforlaget.
- Lund Grønseth, I. V. (2020). *En ekstremist mindre* (Masteravhandling). Universitetet i Agder. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2684440/Ingrid%20Viola%20Lund%20Gr%c3%b8nseth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löden, H. (2014). Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011. <https://doi.org/10.1080/14608944.2014.918593>
- Mathé E. Hesby, N. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag - Hva vil vi med begrepene? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : an interactive approach* (2nd ed. utg., bd. vol. 41). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- McAovy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an era of Political Polarization. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/curi.12000?needAccess=true>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020 - En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Nadim, M. (2017). Ascribed Representation: Ethnic and Religious Minorities in the Mediated Public Sphere. I A. Midtbøen, K. Steen-Johnsen & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary struggles : contestations of free speech in the Norwegian public sphere*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nilssen, M. S. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme - En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45749>
- NOU 2011 : 20. (2011). *Skolens demokratioppdrag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=4>
- NSD. (u.d). Norsk senter for forskningsdata. Hentet 30.03.2021 fra <https://www.nsd.no/>

- NTB. (2019). Flere skoleelever har ikke noe forhold til 22. juli. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-terrorisme/flere-skoleelever-har-ikke-noe-forhold-til-22-juli/1360100>
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks : et grundstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.
- Oulton, C., Day, V. & Dillon, J. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford review of education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ravndal, J. A. (2017). *Right-Wing Terrorism and Violence in Western Europe: A Comparative Analysis*. I: Universitetet i Oslo.
- Regjeringen. (2016). *Begreper, ord og uttrykk i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Schmid, A. P. (2013). *Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review*. Hentet fra https://icct.nl/wp-content/uploads/2013/03/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013_2.pdf
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2019). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts, 13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I(s. s. 227-244). Oslo: Universitetsforl.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Store norske leksikon. (2009). ekstremisme. Hentet 27. august 2020 fra <https://snl.no/ekstremisme>
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolens-samfunnsmandat/>

- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering - Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic studies in education*, 35(4), 279-294. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>
- Syed, A. H. (2019). *Terrorhendelsen 22. juli: En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene* (Masteravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70545/Hassan-Ali-Syed---Masteroppgave-studie-av-undervisning-om-22-juli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Søraas, B. T. (2017). *Skolens rolle i arbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme* (Master). Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2459722/Soeraas_Tore_B.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torvik, Y. G. (2017). VIL BRYTE 22. JULI-TABU. Hentet fra <https://arkiv.klassekampen.no/article/20171201/ARTICLE/171209998>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d). *Overordnet del - Kristisk tenkning og etisk bevissthet*. Udir.no. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Vestel, V. (2016). *I gråsonen : ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforl.
- Vestel, V. & Bakken, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme - Resultater fra Ung i Oslo 2015* (Rapport 4/2016). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring: NOVA. Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2016/07/web-NOVA-Rapport-4-2016-Holdninger-til-ekstremisme-med-omslag-ny.pdf>
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers : the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Åsenden, S. H. (2016). *22. juli - et utgangspunkt for demokratiopplæring: En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i demokratiundervisningen* (Masteravhandling). Norges teknisk-vitenskapelige universitet. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

<xmlui/bitstream/handle/11250/2443337/%c3%85senden%2c%20Siri%20H..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring for deltakelse i intervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

”22. juli i samfunnsfag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere kan bidra til å forebygge ekstreme og radikale holdninger, ved å inkludere terrorhendelsen 22. juli 2011 i opplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Fagfornyelsen fremhever at 22. juli- hendelsen skal inn i samfunnsfagopplæringen. Dermed er det interessant å kunne forske på hvordan samfunnsfaglærere planlegger hvordan de skal gjennomføre undervisning om dette, og deres refleksjoner og tanker rundt tema. Dette er en masteravhandling.

Skolen og lærere har et viktig ansvar for å forebygge utviklingen av radikale og ekstreme holdninger hos de unge. Det er spesielt viktig i samfunnsfag, da vi har et ansvar for å utdanne elevene i demokratiske medborgerskap, og legger til rette for videreføring av disse verdiene. Dette illustreres i den nye kommende læreplanen i samfunnsfag:

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

Dermed som fremtidig samfunnsfaglærer finner jeg det interessant i å undersøke om hvordan samfunnsfaglærere kan bidra til å forebygge ekstreme og radikale holdninger i skolen. For å samle inn data som skal belyses forskningsspørsmålet, gjennomføres det intervju av samfunnsfaglærere ved ungdomsskolen og evt. videregående skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket basert på lærere som har samfunnsfag som sitt undervisningsfag, både på ungdomsskolen og videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp som informant, hvor jeg intervjuer deg. Det vil ta ca. 40 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du som samfunnfaglærer planlegger undervisning om terrorhendelsen 22. juli, dine tanker og refleksjoner rundt temaet og hvordan det kan bidra til å forebygge ekstreme og radikale holdninger. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuet for å sikre at forskerstudenten får med seg alt av det viktige innholdet som kommer frem.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som har tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er studentforskeren og hennes veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Alt av datainnsamling og opptak vil bli makulert og slettet etter prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet – Storbyuniversitetet ved Marlen Ferrer, e- post: marfe@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, e- post: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marlen Ferrer
(Forsker/veileder)

Anne Nguyen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «22. juli i samfunnsfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledende

- 1) Kan du fortelle meg litt om deg selv: Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer? Har du andre fag enn samfunnsfag?
- 2) Kan du beskrive for meg hvordan du planlegger en samfunnsfagtime?
Oppfølgingsspørsmål: - Hva legger du vekt på i planlegging? Tema? Arbeidsmåter?
- 3) Hva mener du er en god samfunnsfagtime?
Oppfølgingsspørsmål: - Hva tror du bidro til at det ble en god time?
- 4) Kan du beskrive for meg en gang du opplevde at du ikke hadde en full så god samfunnsfagtime?
Oppfølgingsspørsmål: - Etterkant: hva tror du måtte til for at timen kunne ha blitt bedre?

Ekstremisme

- 5) Når jeg nevner begreper som *ekstremisme* og *terrorisme*, hva tenker du på da?
- 6) Inkluderer du temaer som ekstremisme og terrorisme i din samfunnsfagundervisning?
Hvis ja, - På hvilke måter? – Når? – Hvordan? Hvorfor akkurat de (hendelsene/temaene)?
Hvis nei, - Hvorfor ikke?
- 7) Hvordan opplever du å undervise om temaer som ekstremisme og terrorisme? *Tanker om det?*
- 8) Kan du beskrive hvordan elevene responderte på dette undervisningsopplegget/disse undervisningsoppleggene (ekstremisme og terrorisme)?

22. juli- hendelsen og undervisning

- 9) Hvordan mener du samfunnsfagundervisningen har blitt påvirket av terrorhandlingen 22. juli? **Oppfølgingsspørsmål** - På hvilke måter? Har du eksempler på dette?

- 10) Hva tenker du om at 22. juli skal inn i samfunnsfagopplæringen?
- 11) Snakker dere kollegaer sammen om hvordan man kan undervise om 22 juli?
Oppfølgingsspørsmål: hvilke temaer, perspektiver, arbeidsmåter etc. kommer frem?
- 12) Har du undervist om 22. juli eller evt snakket om det med en klasse tidligere?
Oppfølgingsspørsmål: - Når? Hvordan var det? Var det noe du kunne ha gjort annerledes? Hvordan opplevde elevene det (etter din mening)?
- 13) Hvordan tenker du å implementere dette inn i undervisning fremover/ i fremtiden?
(knytte til et tema? Eller) *Hva, hvordan, hvorfor*
Oppfølgingsspørsmål: - Isåfall, hva bør fokuseres mest på? Og fokuseres minst på? Når det gjelder hendelsen, og hvorfor?
- 14) Hva slags forkunnskaper tror du elevene har fra før av om 22. juli? (*eks. er det bare hendelsesforløpet etc. eller vet de hvorfor ABB valgte ut AP's ungdomsleir*)
- 15) Hvor tror du de har hentet disse forkunnskapene fra? (media, foreldre etc.)
- Tror du det kan bli noen utfordringer ved å undervise om dette for elevene?
Hvis ja: hvilke utfordringer? hvordan tenker du å løse disse på best mulig måte?
Hvis nei: hvorfor ikke?
- 16) Planlegger du å ta med elevene dine på besøk til 22. juli- senteret?
Hvis ja: hvorfor det?
Hvis nei: hvorfor ikke?
- 17) Hva tenker du er viktig at elevene sitter igjen med etter endt emne om 22. juli (mål)?
- 18) Tror du at 22. juli som et tema i undervisningen vil bidra til å forebygge ekstreme holdninger?
Hvis ja; hvordan da/på hvilken måte?
Hvis nei: hvorfor ikke?
- 19) Er det noe annet du vil legget til? Avsluttende refleksjoner?

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

22. juli: et utgangspunkt i samfunnsfagopplæring for å forebygge ekstreme holdninger

Referansenummer

558075

Registrert

26.08.2020 av Anne Nguyen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marlen Ferrer

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Nguyen

Prosjektperiode

20.08.2020 - 01.06.2021

Status

31.08.2020 - Vurdert

Vurdering (NOU 2011 : 20)

31.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_en_dringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LØVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)