



Uio • Universitetet i Oslo

## En demokratisk arv etter 22. juli

*En kvalitativ studie av elevperspektiver på  
Demokratilæring på Utøya*

Catharina Askelund Remman

SDID4009- Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

September 2021

## Sammendrag

Ti år etter terrorangrepet 22. juli kommer ungdomsskoleelever fra hele landet for delta på Demokratilæring på Utøya. I denne studien undersøker jeg elevperspektiver på læringstilbudet, med utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan forstår og opplever et utvalg elever læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya?*». For å svare på problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål som ser på 1) elevenes demokratiforståelse 2) elevenes erfaringer med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene 3) elevenes opplevelser av at kunnskap om 22. juli inngår i demokratiopplæringen på Utøya.

Problemstillingen besvares gjennom kvalitative data fra dybdeintervjuer, observasjoner og innsamlede «*endringshistorier*» av fem elever fra en ungdomsskole som deltok på Demokratilæring på Utøya høsten 2020. Jeg har samlet inn datamaterialet ved å følge elevene i tredagerssamlingen på Utøya og i etterkant på skolen.

Studien bygger på teoretiske og empiriske bidrag om demokrati og medborgerskap, demokratiske dialoger og 22. juli, samt implikasjoner for demokratiopplæring. Innenfor den liberale, deliberative og agonistiske tilnærmingen fremmes det ulike syn på demokrati og utdanning. Ut i fra deliberativ teori (Habermas, 1995) og agonistisk teori (Mouffe, 1999) bør elever lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger som allerede medborgere. Burbules' (1993) typologi synliggjør ulike dialogtyper i demokratiopplæringen. Videre er fortolkningen av 22. juli som et angrep på demokratiet basert på Lenz (2018) og Rafoss (2015). Utøya som minne- og læringsarena sees opp mot den minnepolitiske håndteringen etter 22. juli (Hjort, 2018) og «*memorial site pedagogy*» (Konczyk, 2018).

Hovedfunnene i studien er at elevene har en liberal demokratiforståelse og ser sin medborgerrolle som begrenset. Det får frem en spenning mellom deres forståelse og formålet om at elever skal lære *for* og *gjennom* demokrati i læringstilbudet. Elevene har erfaringer med ulike dialogtyper i læringsaktivitetene, men slutter opp om respekt og toleranse som forutsetninger for og noe som realiseres i demokratiske dialoger. Slik gir elevene uttrykk for viktig demokratisk kompetanse, selv om de har vanskelig for å forklare demokratilæring som formål med læringsaktivitetene. Elevene beskriver hvordan kroppslige og emosjonelle opplevelser av Utøya som et tidligere åsted for terrorangrepet 22. juli setter demokratiopplæringen inn i en ramme av minne, læring og engasjement. Ved å støtte opp om en demokratisk respons på terroren, kan elevene sies å være en del av oppgjøret etter 22. juli.

## Forord

Tenk at fem år som lektorstudent på Blindern «plutselig» er forbi. I forbindelse med denne masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst en stor takk til de fem elevene som jeg fikk følge i deltakelsen på Demokratilæring på Utøya. Deres perspektiver er viktige og må bli «hørt». Jeg vil også takke Inga på Wergelandssenteret og andre som er tilknyttet læringstilbudene på Utøya, for deres engasjement og tilrettelegging for forskningsprosjektet. Samlet ville ikke denne masteroppgaven vært mulig uten dere.

Takk til min veileder Hege, for gode tilbakemeldinger og støtte underveis i prosessen. Det har betydd mye at du har hatt troen på prosjektet. Takk også til Silje, som var min veileder og en stor inspirasjon i forberedelsesarbeidet. I tillegg vil jeg takke veiledere og medstudenter i DEMBRA- gruppen, for et godt og spennende faglig samarbeid.

Ellers vil jeg takke «lektorgjengen» for kollokvier, lange lunsjer, morgen- spinning og gode vennskap. Uten dere ville ikke tiden på Blindern vært det samme. Takk også til andre som har stått rundt meg i denne perioden, selv om jeg til tider har vært «avlogget». Dere vet hvem dere er. Til sist vil jeg takke min familie, som alltid er der og legger til rette for at jeg skal kunne gjøre mitt beste. Helt fra jeg var liten har dere også lært meg å verdsette demokratiet som vi lever i, ved å feire valgdagen med norske flagg og dessert og gjennom engasjerte politiske samtaler rundt middagsbordet.

Catharina Askelund Remman

Blindern, september 2021

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	ii
Forord .....	iii
1 Innledning .....	1
1.1 Studies aktualitet og begrunnelse .....	1
1.2 En kort beskrivelse av Demokratilæring på Utøya.....	3
1.3 Problemstilling.....	4
1.4 Oppgavens oppbygging .....	5
2 Teori og tidligere forskning .....	6
2.1 Demokrati og medborgerskap .....	6
2.1.1 Demokrati og medborgerskap som teoretiske begreper .....	6
2.1.2 Tre tilnærminger til demokrati .....	8
2.1.3 Implikasjoner for demokratiopplæring.....	11
2.2 Demokratiske dialoger som demokratiopplæring.....	13
2.2.1 Å lære for og gjennom demokratiske dialoger .....	13
2.2.2 Hva kjennetegner demokratiske dialoger? .....	15
2.2.3 Forutsetninger for demokratiske dialoger .....	17
2.3 22. juli og demokratiet.....	18
2.3.1 Demokratifortellingen om 22. juli.....	18
2.3.2 Tidligere åsteder som minne- og læringsarena .....	20
3 Metode .....	22
3.1 Forskningsdesign .....	22
3.2 Forberedelser til datainnsamling .....	23
3.2.1 Pilotstudie.....	23
3.2.2 Utvalg og rekruttering .....	23
3.3 Kvalitative metoder for datainnsamling .....	25
3.3.1 Dybdeintervjuer.....	25
3.3.2 Observasjoner.....	26
3.3.3 «Endringshistorier» .....	27
3.4 Analyse av datamaterialet.....	28
3.4.1 Stegvis- deduktiv induksjon som analysestrategi.....	28
3.4.2 Transkribering, koding og kategorisering .....	29
3.5 Studiens troverdighet.....	31

3.5.1	Gyldighet.....	32
3.5.2	Overførbarhet .....	32
3.5.3	Pålitelighet.....	33
3.6	Forskningsetiske betraktninger.....	34
4	Analyse og diskusjon av det empiriske materialet.....	36
4.1	Ungdomsperspektiv på demokrati og medborgerskap .....	36
4.1.1	Alle har rett til å stemme og si sine meninger.....	37
4.1.2	Vi kan si det vi mener, men det er vanskelig å bli hørt.....	43
4.2	Demokratiske dialoger i Demokratilæring på Utøya.....	46
4.2.1	Fortelle egne meninger og lytte til andre .....	47
4.2.2	Gode argumenter for å vinne.....	51
4.2.3	«Men så er det viktig å tenke at vi er jo bare mennesker og vi må klare å respektere hverandre og elske hverandre selv om vi ikke er helt enige».....	55
4.2.4	Demokratilæring som overordnet formål .....	58
4.3	Utøya som arena for minne, læring og engasjement .....	60
4.3.1	«Man skjerper kanskje konsentrasjonen litt når man er inne et sted hvor det faktisk skjedde da».....	61
4.3.2	Oppdagelsen av et stort engasjement .....	65
5	Avslutning.....	68
5.1	Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner .....	68
5.2	Forslag til videre forskning.....	72
	Litteraturliste .....	73
	Vedlegg .....	79

# 1 Innledning

## 1.1 Studies aktualitet og begrunnelse

I år markerer vi at det er ti år siden terrorangrepet 22. juli 2011. Bomben i Regjeringskvartalet og skytingen på Utøya er de verste terrorhandlingene i norsk historie siden andre verdenskrig. Til sammen ble 77 mennesker drept, og mange flere ble påført fysiske skader og psykiske lidelser. Det var også store materielle ødeleggelser. Angrepet var basert på høyreekstremt tankegods, og direkte rettet Arbeiderpartiet og AUF (22. juli-senteret, u.å). Samtidig har umiddelbare reaksjoner som oppsto i befolkningen, satt preg på hvordan angrepet blir forstått i ettertid. Enorm oppslutning i «rosetogene» og demokratibudskapet i daværende statsminister Jens Stoltenberg sine taler, er tydelige uttrykk for at terroren 22. juli også ble fortolket som et angrep på hele samfunnet og det demokratiske verdigrunnlaget. «Svaret» på terroren måtte derfor være å forsvare og styrke demokratiet (Lenz, 2018; Rafoss, 2015).

Det har kommet til syne i fornyet oppmerksomhet rundt ungdomsdemokratisk engasjement. Det handler om at ungdomsgenerasjonen må inkluderes i demokratiet som aktive medborgere, fordi de bidrar med viktige perspektiver på samfunnsutviklingen og er bærere av demokratiet i fremtiden (Ødegård, 2010, s. 6). Da blir det viktig at ungdommer får enda bedre forutsetninger for å lære og praktisere demokrati (Stray, 2012, s. 18). Det virker direkte inn på skolens demokratiske mandat. Skolen skal være en arena der elever dannes og utdannes til medborgere som aktivt støtter opp om og viderefører demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I Fagfornyelsen (LK20) har det fått fornyet satsning gjennom innføringen av demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema, som tilsier at temaet skal inn i og på tvers av alle fag i skolen. Likevel er det samfunnsfagene som har et særlig ansvar for demokratiopplæringen. Nytt i læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen er at kunnskap om terrorangrepet 22. juli skal inngå i opplæringen. Det innebærer at elevene skal lære å ta del i utviklingen av demokratiet og forebygge ekstreme holdninger og handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det er foreløpig gjort lite forskning på området, men tidligere undersøkelser tyder på at 22. juli har blitt lite tematisert og avpolitisert i undervisning (Anker & Von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al., 2015). Det bygger opp under en utbredt oppfatning om at en «berøringsangst» fører til at kunnskap om terrorangrepene ikke blir tatt inn i

demokratiopplæringen. Ti år etter blir det fremhevet som særlig problematisk fordi dagens og morgendagens elever ikke lenger vil ha egne minner fra 22. juli. Samtidig kan det sies å være en noe utdatert fremstilling. Hvert år kommer mange skoleelever til 22. julisenteret i Oslo og Demokrativerkstedet på Utøya for å delta i ulike læringstilbud. Demokratilæring på Utøya er ett av tilbudene. Der velges elever på 9. og 10. trinn til å delta på tredagerssamling, som representanter for sin klasse. I perioden 2016- 2020 ble det arrangert 29 samlinger, med til sammen 654 elever fra 176 ulike ungdomsskoler i hele landet (*Demokratilæring på Utøya*, u.å.). Gjennom elevstyrte aktiviteter på skolen og nærmiljøet i etterkant, blir det anslått at læringstilbudet har nådd omtrent 17 000 elever og noen foreldre, lærere, rektorer og andre. Med andre ord er Demokratilæring på Utøya et tydelig eksempel på at 22. juli inngår i demokratiopplæringen, og at det i flere tilfeller er elevene selv som tar det med inn i skolens undervisning.

Demokratilæring på Utøya er en del av arbeidet med å «ta tilbake Utøya», den uttalte målsettingen til AUF kort tid etter terrorangrepet i 2011. Tre fundamenter har blitt sentrale i denne prosessen: minne, læring og engasjement (Frydnes, 2021, s. 101). Det kommer konkret til uttrykk i Hegnhuset, et byggeprosjekt som har blitt kåret til en av verdens mest betydningsfulle bygninger (Wainwright, 2016). Hegnhuset består av et demokrativerksted som er bygget rundt bevarte deler av Kafébygget, der 13 ungdommer mistet livet og det fortsatt er fysiske spor etter angrepet 22. juli. Elever som deltar på Demokratilæring på Utøya, kommer hit for å minnes ofrene for terrorangrepet og lære og engasjere seg i demokratiet. De bruker kunnskap om 22. juli som utgangspunkt for å utforske hva demokratiet betyr for dem, hva som utfordrer demokratiet og hvordan de kan være med å styrke demokratiet. Amundsen (2020, s. 95) argumenterer i sin masteroppgave for at Demokratilæring på Utøya på den måten er en konkret og symbolsk del av den «demokratiske arven» etter 22. juli. Det er også blitt tittelen for denne masteroppgaven.

I arbeidet med å realisere den nevnte målsettingen i Fagfornyelsen (LK20), er det viktig med teoretiske og empiriske bidrag om hvordan 22. juli kan inngå i demokratiopplæringen i skolen generelt og samfunnsfag spesielt. Frem til nå har det ikke vært gjort pedagogisk forskning på Demokratilæring på Utøya. Det er samtidig gode grunner til at erfaringene som allerede gjøres i læringstilbudet bør undersøkes nærmere.

## 1.2 En kort beskrivelse av Demokratilæring på Utøya

I denne studien undersøker jeg elevperspektiver på Demokratilæring på Utøya. Da er det nødvendig å starte med en kort beskrivelse av hva læringstilbudet går ut på. Jeg vil basere det på ressurser jeg har fått tildelt i felten. Demokratilæring på Utøya er et gratis læringstilbud til elever på 9. og 10. trinn fra skoler i hele landet. Det er organisert av Det Europeiske Wergelandssenteret i samarbeid med Utøya, 22. juli- senteret og Raftostiftelsen, og finansiert av Kunnskapsdepartementet. Læringstilbudet består av en tredagerssamling i Oslo og på Utøya, fulgt opp av elevstyrte aktiviteter på skolen. Formålet er at elevene skal lære om 22. juli og hva de som aktive medborgere kan gjøre for å forsvare og styrke demokratiet.

I en tredagerssamling vil deltakerne bestå av rundt 25 elever og lærere fra ulike skoler. Det er skolen som organiserer hvilke elever som velges ut for å representere klassen. Den første dagen består av besøk på 22. juli- senteret i Oslo og omvisning på Utøya. Slik skal elevene få større forståelse for angrepene 22. juli og Utøyas historie som politisk arena for ungdommer. Det legges vekt på et fortidsperspektiv, mens de to neste dagene åpner for et nåtids- og fremtidsperspektiv. Da er elevene med på en rekke øvelser som på ulike måter legger opp til at elevene skal lære *for* og *gjennom* demokrati. Tilbake på skolen får elevene ansvar for å lede undervisning der de formidler det de har lært i tredagerssamlingen. Det blir oppfordret til å bruke noen av øvelsene, men elevene velger selv hvordan opplegget skal utformes og gjennomføres.

Øvelsene har en liknende struktur. Først blir elevene introdusert for tematikken og hvordan det skal foregå. Etter øvelsen reflekterer elevene rundt det de har gjort. I alle øvelsene legges det opp til elevdeltakelse og demokratiske dialoger om aktuelle problemstillinger i demokratiet.

«*Bli kjent med engasjementet ditt!*» handler om at elevene skal utforske sitt engasjement. Elevene jobber med engasjementkort i mindre grupper.

«*Hva er verst*» handler om hatprat og grenser for ytringsfrihet. Elevene får i oppgave å rangere eksempler på hatprat i mindre grupper.

«*Linjen: enig- uenig*» handler om å utforske ulike perspektiver og håndtere meningsbrytning om aktuelle problemstillinger. Sammen skal elevene diskutere ulike påstander.



«*Hvordan reagere på hatprat*» handler om strategier for å håndtere hatprat og holdninger rundt menneskerettigheter og demokratiske verdier. Sammen skal elevene diskutere ulike tenkte situasjoner.

«*Ta et skritt frem*» handler om å ta andres perspektiver og strategier for å motvirke fordommer og diskriminering. Elevene deltar med utgangspunkt i en utdelt rolle.

Videre i oppgaven vil jeg bruke det noe mer vide begrepet læringsaktiviteter, fordi det omfavner både øvelsene og det øvrige opplegget i tredagerssamlingen.

### **1.3 Problemstilling**

Utgangspunktet for denne studien har vært å undersøke elevperspektiver på Demokratilæring på Utøya. For å få innsikt i det, har jeg fulgt et utvalg elever i en tredagerssamling på Utøya og de påfølgende elevstyrte aktivitetene på skolen. En kombinasjon av dybdeintervjuer, observasjoner og «endringshistorier» er valgt som metode for datainnsamling. Underveis har det blitt tydelig at det er elevenes erfaringer med læringsaktivitetene i tredagerssamlingen på Utøya som står sentralt i det empiriske materialet. Derfor har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

*Hvordan forstår og opplever et utvalg elever læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya?*

I problemstillingen spør jeg både etter elevenes forståelser og opplevelser, for å få frem to ulike, men overlappende, dimensjoner ved deres erfaringer med læringsaktivitetene. Elevenes forståelser handler om kognitive forklaringer av demokrati og medborgerskap, demokratiske dialoger og 22. juli. Elevenes opplevelser går ut på kroppslige og emosjonelle erfaringer med å ta del i læringsaktivitetene på Utøya, som et tidligere åsted for terrorangrepet 22. juli.

Umiddelbart kan det synes om at elevenes demokratiforståelse ikke er direkte relevant for problemstillingen. Det viser seg likevel å få frem en spenning mellom deres forståelse og formålet om at elevene skal lære *for* og *gjennom* demokrati i læringstilbudet. Videre kommer det til syne i elevenes erfaringer med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene. Det er også preget av elevenes opplevelser med å lære om 22. juli på Utøya. For å tydeliggjøre dette har jeg valgt å formulere følgende forskningsspørsmål for problemstillingen:

- 1) *Hva slags demokratiforståelse gir elevene uttrykk for?*
- 2) *Hvilke erfaringer har elevene med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene?*
- 3) *Hvordan opplever elevene at kunnskap om 22. juli inngår i demokratiopplæringen på Utøya?*

Det er viktig å presisere at studien ikke vil gi et fullstendig bilde av elevers perspektiver på Demokratilæring på Utøya. Likevel er det viktig innsikt i hvordan elever kan forstå og oppleve læringsaktivitetene. Studien er et bidrag til videreutviklingen av læringstilbudet, samtidig som at det har overføringsverdi til undervisning i 22. juli og demokrati og medborgerskap i skolen generelt og samfunnsfagene spesielt. Det overordnede formålet er at det skal være relevant for praksisfeltet og bidra til refleksjoner om hvordan kunnskap om 22. juli kan og bør inngå i demokratiopplæringen.

#### **1.4 Oppgavens oppbygging**

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I kapittel én har jeg presentert studiens tema og problemstilling. Kapittel to tar for seg teoretiske perspektiver på demokrati og medborgerskap, demokratiske dialoger og 22. juli, samt hvilke implikasjoner det vil ha for demokratiopplæring. Underveis trekker jeg inn tidligere forskning på området. Kapittel tre viser metodiske tilnærminger og valg som er gjort rundt datamaterialet i studien. Kapittel fire omfatter analyse og diskusjon av det empiriske materialet opp mot teori og tidligere forskning som tidligere er blitt presentert. I kapittel fem oppsummerer jeg hovedfunn i studien og løfter frem didaktiske implikasjoner som det medfører i sin helhet. Der kommer jeg også med forslag til videre forskning.

## **2 Teori og tidligere forskning**

I det følgende kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiver på demokrati og medborgerskap, demokratiske dialoger og 22. juli. Underveis vil jeg drøfte hvilke implikasjoner de teoretiske perspektivene vil ha for demokratiopplæringen. Jeg har valgt å inkludere tidligere forskning i sammenheng med teori.

I kapittel 2.1 går jeg inn i ulike tilnærminger til demokrati og medborgerskap, også i utdanning. Videre i kapittel 2.2 utdyper jeg demokratiske dialoger i demokratiopplæringen. Til slutt i kapittel 2.3 fremhever jeg teoretiske innfallsvinkler til 22. juli i demokratiopplæringen, inkludert bruk av tidligere åsteder som minne- og læringsarena.

### **2.1 Demokrati og medborgerskap**

Demokrati og medborgerskap er sentrale begreper i denne studien, og det er derfor nødvendig med en teoretisk begrepsavklaring. Samtidig blir demokrati og medborgerskap forstått og begrunnet på ulike måter. Det vil påvirke både hvordan demokratiopplæringen blir utformet og hvordan elever forstår og tar del i det. Derfor vil jeg presentere tre ulike tilnærminger til demokrati og drøfte hvilke implikasjoner det kan ha for demokratiopplæring.

#### **2.1.1 Demokrati og medborgerskap som teoretiske begreper**

Hvordan demokrati bør forstås er både omdiskutert og i stadig endring. Derfor er det vanskelig å presentere en entydig definisjon av demokrati som teoretisk begrep. Samtidig er det en utbredt oppfatning om at det heller ikke er hensiktsmessig. Dewey (1937, s. 182 i Biesta, 2006, s. 121) argumenterer for at demokrati «has to be constantly discovered, and rediscovered, remade and reorganized». Med det mener han at demokratibegrepet må forstås som grunnleggende omstridt, fordi selve ideen om demokrati gjør det nødvendig å utforske og utfordre hvordan det skal forstås og hva det vil medføre. Derfor er det viktig å anerkjenne at mennesker i ulike sosiale, politiske, ideologiske, historiske, kulturelle og geografiske kontekster er i pågående forhandling om hvordan demokratiet skal opprettholdes og videreutvikles (Stray, 2011, s. 21). Senere vil jeg utdype tre tilnærminger til hvordan demokrati bør forstås og begrunnes som ideal.

Det er likevel nødvendig å legge til grunn en forståelse av hva demokrati er i bred forstand. Jeg vil støtte meg på følgende definisjon, som ofte blir trukket frem i litteraturen: «Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og hele deltar, eller kan delta, direkte og indirekte i å ta beslutninger som angår dem» (Carl Cohen, 1971, s. 7 i Solhaug, 2021, s. 33). Ut i fra definisjonen, kan demokrati sies å være en måte å styre samfunnet på. Det er samfunnsmedlemmenes som er utgangspunktet for og opprettholdere av denne praksisen, ved at de på ulike måter deltar i demokratiske prosesser. Når det legges vekt på bred demokratisk deltakelse, indikerer det samtidig at demokrati er en måte å leve sammen med andre på. Stray (2011, s. 23) beskriver demokrati som styreform og livsform ut i fra fire fortolkningsdimensjoner. Demokrati som styreform knyttes til dimensjonene statsform med folkestyre og rettsstat, ofte omtalt som det representative demokratiet. Demokrati som livsform er basert på dimensjonene aktiv deltakelse og felles verdigrunnlag. Det vil si at demokratibegrepet både omfatter en måte å styre på og en måte å leve sammen på.

Det aktualiserer medborgerskapsbegrepet. I den internasjonale litteraturen defineres medborgerskap ofte i sammenheng med samlebetegnelsen «citizenship». Citizenship kan oversettes som samfunnsborgerskap, og består av både statsborgerskap og medborgerskap (Brochmann, 2002, s. 56). Stokke (2017, s. 194) fremhever fire grunnleggende dimensjoner av begrepet. De to første dimensjonene er juridisk status og rettigheter, og utgjør statsborgerskapet. Det kan knyttes til det representative demokratiet som styreform, blant annet ved at borgerne gjennom statsborgerskapet får tilgang til å stemme ved valg. De to andre dimensjonene er medlemskap og deltakelse, og utgjør medborgerskapet. Demokratiet som livsform er basert på at medborgerne forstår seg selv som en del av demokratiet, og tar aktivt del i demokratiske prosesser. Det vil si at statsborgerskapet er en tildelt status, mens medborgerskapet er en aktiv rolle i demokratiet (Stray, 2011, s. 47). Brochmann (2002, s. 58) påpeker at den subjektive dimensjonen ved medborgerskapet gjør det langt mindre presis i sin avgrensning. I denne studien er det et viktig poeng, fordi det betyr at ungdomsgenerasjonen må anerkjennes som allerede medborgere i demokratiet. Stray (2011, s. 48) formulerer det på følgende måte: «grunnlaget for en aktiv og sosial medborgerskapsrolle er et demokratisk samfunn, samtidig som at et samfunn som ikke har medborgere ikke er demokratisk». Det viser en gjensidig avhengighet mellom ungdommer som medborgere og demokratiets opprettholdelse.

## 2.1.2 Tre tilnæringer til demokrati

For å få frem hvordan demokratibegrepet er grunnleggende omstridt, vil jeg videre presentere tre tilnæringer til demokrati: liberalt, deliberativt og agonistisk demokrati. Den videre fremstillingen er basert på idealmodeller. Hensikten er å vise hvordan tilnærmingene forstår og begrunner demokrati og medborgerrollen i det demokratiske samfunnet. Det vil si at elementer i modellene vil overlappe og virke sammen i praksis, noe som blant annet kommer til syne i det norske demokratiet.

### *Liberal demokratimodell*

Den liberale modellen begrunner demokratiet som en beskyttelse av individers frihet (Solhaug, 2021, s. 34). Det vil være ulike preferanser blant individene i samfunnet, og demokratiske prosesser skal bidra til å regulere slike forhandlinger. Det foregår hovedsakelig gjennom hemmelig stemmegivning. De politiske partiene konkurrerer på sin side om å få flest stemmer og dermed styringsrett på vegne av velgerne. I Norge vil det som regel ta form som en mindretallsregjering i det representative demokratiet. På den måten er det et flertalls preferanser, slik det kommer til uttrykk i valg, som er avgjørende for kollektive beslutninger (Eriksen & Weigård, 1999, s. 154). Ut i fra Stray (2011) vil det si at den liberale modellen legger vekt på demokratiet som styreform og statsborgerskapet. Altså er individer en del av demokratiet i kraft av sin juridiske status og rettigheter. Et viktig poeng i denne studien er at ungdommer dermed vil ha begrensede muligheter til å påvirke demokratiske prosesser.

Kritikere av den liberale modellen peker blant annet på at vektleggingen av individers frihet og preferanser nedtoner politiske forpliktelser overfor samfunnet som et større fellesskap (Solhaug, 2021, s. 34). Det er problematisk på flere måter. Chambers (1997, s. 1 i Eriksen & Weigård, 1999, s. 156) argumenterer for at et styresett som er basert på et flertallsprinsipp «cannot live up to the ideals of democratic legitimacy because outcomes can only claim to represent winners and not a common will». Med det mener de at det ikke er tilstrekkelig å begrunne demokratiet ut i fra et flertalls interesser i valg. Som statsborger får man tildelt rettigheter, men det vil også føre med seg forpliktelser overfor storsamfunnet (Stray, 2011, s. 49).

Som en respons på kritikken av den liberale modellen, har det innenfor en republikansk tilnærming blitt tatt til orde for at det heller er offentlig kommunikasjon forutfor valg som er

demokratiets grunnlag. Det blir forstått som en normativ aktivitet med et kollektivt fokus (Eriksen & Weigård, 1999, s. 151). Med andre ord skal demokratiske prosesser bygge opp under samfunnet som et enhetlig verdifelleskap. Den republikanske modellen blir kritisert for at det er lite realistisk og et problematisk syn på det demokratiske fellesskapet i mangfoldige samfunn. Biesta (2006, s. 120) stiller spørsmål ved om vi tar demokratiet seriøst dersom det er basert på en felles identitet: «Isn't it the case that the challenge of democracy lies precisely in our ability to live together with those who are not like us?».

### *Deliberativ demokratimodell*

Den deliberative modellen kan sees som en respons til demokratiets utvikling. Det handler om hvordan demokratiet kan håndtere økt mangfold slik at beslutninger faktisk inkluderer de som skal leve under det (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 76) *Jürgen Habermas* vært en sentral bidragsyter til den deliberative retningen. Habermas (1995, s. 37) er enig med den liberale modellen om at samfunnsmedlemmer vil ha ulike interesser, men vektlegger i likhet med den republikanske modellen at det er offentlige kommunikasjon som utgjør demokratiets kjerne. Det tilsier at grunnlaget for demokratiske beslutninger er at meninger utvikles i samhandling med andre forutfor valgdeltakelse. Samtidig tar Habermas (1995, s. 37) avstand fra det republikanske synet om at det er normativ og verdibasert, ved å kritisere det for å være en «etisk innsnevring av den politiske diskursen».

Habermas (1995, s. 35) baserer seg heller på diskursteori for å definere bestemte krav til deliberasjonsprosedyrer, det vil si meningsutveksling i demokratiet. Det grunnleggende prinsippet er at politiske problemstillinger må utforskes gjennom maktfri dialog, der berørte parter legger frem sine saklige argumenter (Stray, 2011, s. 27). Hensikten er å få frem ulike synspunkter, også fra minoritetsgrupper. Videre vil rasjonelle og nøytrale overveielser av ulike argumenter lede frem til en felles enighet om beslutninger (Solhaug, 2021, s. 38). I den deliberative modellen er det altså rasjonell konsensus som skal legitimere samfunnsbeslutninger, fremfor maktposisjoner eller bestemte verdiforestillinger. Slik flyttes ansvaret nærmere samfunnsborgerne, og forutsetter at ulike grupper og individer tar del i demokratiske prosesser (Aashamar, 2021). Ut i fra Stray (2011) vil det si at den deliberative modellen legger vekt større vekt på demokrati som livsform og medborgerskapet. På den måten aktualiseres også ungdommers deltakelse i demokratiske prosesser.

Habermas sitt bidrag til den deliberative retningen har fått stort fokus og bred oppslutning. Samtidig har kritikere pekt på utfordringer rundt form, tema, deltakere og maktforhold ved deliberasjonsprosedyrer. Jeg vil ikke gå videre inn i slike bidrag, men heller utdype hvordan *Chantal Mouffe* utfordrer den deliberative modellens i sitt radikale demokratiprojekt.

### *Agonistisk demokratimodell*

Mouffe (1999, s. 752) tar utgangspunkt i at det alltid vil eksistere maktstrukturer og konflikter mellom ulike grupperinger i samfunnet. Hun kritiserer den deliberative modellen for at det ikke er realistisk å tro at rasjonelle og nøytrale deliberasjoner vil løse politiske konflikter som handler om kollektive identiteter og sterke følelser. Det vil resultere i en tilsynelatende konsensus, mens det egentlig er en ekskluderende kommunikasjonsform vunnet av dominerende grupper i samfunnet (Solhaug, 2021, s. 40). Derfor presiserer Mouffe (1999, s. 753) at «the main question of democratic politics is not how to eliminate power but how to constitute forms of power that are compatible with democratic values». Med det mener hun at maktstrukturer ikke er noe som står i veien for, men heller er det som utgjør demokratiske fellesskap. Demokrati er kjennetegnet av at vi er ulike, og at det er disse ulikhetene som binder oss sammen (Solhaug, 2021, s. 41). Det radikale demokratiprojektet handler derfor om hvordan mangfoldige samfunn kan fungere som demokratiske fellesskap bestående av grunnleggende konflikt og uenighet.

Mouffe (1999) foreslår hvordan det er mulig i den agonistiske modellen. Hun tar utgangspunkt i begrepsparet antagonisme og agonisme for å utfordre ideen om «den andre». Antagonisme går ut på at det politiske er en kamp mellom fiender som er grunnleggende ulike. Agonisme vil si at motstandere er uenige i en sak, men likevel er gitt en form for likeverd og respekt som demokratiske deltakere (Mouffe, 1999, s. 753). Det får frem at demokratiet må forstås som et agonistisk politisk fellesskap, slik at uenighet kan synliggjøres samtidig som at medlemmene opplever samhold i den demokratiske prosessen. Da er det mulig å opprettholde sosial orden uten å basere alle beslutninger på gjensidig enighet (Aashamar, 2021). På den måten tar den agonistiske modellen avstand til det deliberative synet på demokratiet som et konsensusdrevet fellesskap. Det vil si en noe annen oppfatning av hva demokrati som livsform og medborgerskap innebærer (Stray, 2011). Demokratiet må forstås som en ramme for uenighet som kan skape tillit og samhold mellom ulike grupperinger i samfunnet. Da er det viktig at ungdommer også anerkjennes som en del av det

demokratiske fellesskapet. Canovan (1983 s. 300 i Ezzati & Erdal, 2018, s. 365) beskriver det som «a way of holding people together while leaving them space in which to differ».

### 2.1.3 Implikasjoner for demokratiopplæring

Det blir gjerne fremhevet at demokratiforståelsen som legges til grunn vil ha konsekvenser for utdanning (Biesta, 2006; Samuelsson & Bøyum, 2015; Stray, 2011). Slik jeg har vist ovenfor, handler det om at demokratimodeller fremmer ulike syn på demokratiets begrunnelse og hvordan medborgere bør ta del i det demokratiske samfunnet. Et viktig poeng i denne studien er at det ikke bare vil ha innvirkning på hvordan demokratiopplæringen blir utformet, men også hvordan elevene forstår og tar del i det. For å få frem det, vil jeg videre drøfte hvordan den liberale, deliberative og agonistiske tilnærmingen vil ha ulike implikasjoner for demokratiopplæring.

Forskning viser at en liberal demokratiforståelse er utbredt i skolen. Det kan synes som at norske ungdommer har et liberalt syn på demokrati som begrep (Mathé, 2016). Tilsvarende blir det gjerne trukket frem liberale aspekter ved demokrati i undervisningen (Børhaug, 2008; Samuelsson, 2013). Kunnskap om demokratiet som styreform og hvordan statsborgerskapet gir rettigheter til å stemme frem egne preferanser, er viktig demokratisk kompetanse. Likevel vil en demokratiopplæring som utelukkende tar utgangspunkt i den liberale modellen være problematisk på flere måter. Biesta (2006, s. 127) kritiserer en slik opplæring for å være basert på en oppfatning om at elever skal sosialiseres inn i en bestemt politisk og sosial orden som fremtidige medborgere. For det første viser det til et statisk demokratibegrep, fremfor å involvere elevene i forhandlinger om hvordan demokratiet bør forstås. For det andre legger det opp til en forståelse om at ungdommer står utenfor demokratiet, og «venter» på å få rettigheter til å stemme i valg.

Derimot har den deliberative retningen fått stor oppslutning i teoretiske bidrag om demokratiopplæring. Fordi rasjonelle og nøytrale beslutningsprosesser blir ansett for å være demokratiets kjerne, blir det lagt særlig vekt på at elever må utvikle deliberative ferdigheter og holdninger i utdanningen (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 76). Da vil demokratisk kompetanse for eksempel bestå av det å lytte til andre, vurdere egne og andres argumenter og fremme gjensidighet og respekt i deliberasjoner. *Thomas Englund* og *Martin Samuelsson* er blant de som har foreslått hvordan den deliberative modellen bør overføres til demokratiopplæring. Begge tar utgangspunkt i Habermas sine bidrag. Englund (2007, s. 155)



trekker frem tre kjennetegn på deliberasjoner i undervisningen. Det første er at deliberasjonene må involvere flere synspunkter som på en nøytral måte settes opp mot hverandre med rasjonelle argumenter. Det andre er at det må være toleranse og respekt for de andre involverte. Det tredje er at formålet må være å oppnå konsensus, i det minste midlertidig. Samuelsson (2016, s. 8) trekker på disse kjennetegnene når han beskriver deliberasjoner i undervisning som en form for meningsutveksling med fornuftige argumenter som skal lede frem til en felles konklusjon. Formålet i en deliberativ demokratiopplæring er at elevene skal lære å overkomme uenighet i demokratiet på en rasjonell og nøytral måte.

Deliberative bidrag til demokratiopplæringen har likevel blitt kritisert, og da særlig med utgangspunkt i Mouffe sine bidrag til den agonistiske modellen. Kritikken går ut på at et overdrevent fokus på rasjonell konsensus ikke vil lære elevene at det finnes problemstillinger som det ikke er naturlig eller mulig å bli enige om i demokratiet (Aashamar, 2021). I en agonistisk demokratiopplæring blir det heller lagt vekt på at elevene må få erfaringer med å anerkjenne meningsmotstandere og takle åpen uenighet i undervisningen. *Lars Laird Iversen* introduserer begrepet uenighetsfellesskap for å konkretisere hvordan elevene kan lære å leve sammen i et agonistisk demokrati. Han beskriver uenighetsfellesskapet som en gruppe mennesker med mangfold av verdier, synspunkter og identiteter som er tilfeldig satt sammen i en felles prosess for å løse en utfordring (Iversen, 2014, s. 15). Forstår en klasserommet som et uenighetsfellesskap, blir det viktig at elevene øves opp i normer for samhandling som er hensiktsmessig for å samarbeide til tross for uenighet i demokratiet. *Ásgeir Tryggvason* har foreslått hva som kjennetegner agonistiske kommunikasjonsformer i klasserommet. I motsetning til rasjonelle og nøytrale deliberasjoner, legger han særlig vekt på at det må være rom for følelser og identiteter i dialoger. Det er viktig for at elevene kan utvikle alternative kollektive identiteter basert på sine politiske overbevisninger, det vil si midlertidige grenser mellom «oss» og «dem» i en pågående demokratisk prosess (Tryggvason, 2018, s. 5). Med andre ord et agonistisk demokratisk fellesskap (Mouffe, 1999).

Det er viktig å påpeke at selv om en utelukkende liberal tilnærming ikke vil være tilstrekkelig i demokratiopplæringen, betyr det ikke at kunnskaper om demokratiet som styreform og statsborgeres rettigheter til å fremme egne interesser skal utelates. Likevel viser den deliberative og agonistiske tilnærmingen at elever også må lære å ta del i demokratiske kommunikasjonsprosesser. Det er slik ungdommer kan myndiggjøres som medborgere her og nå (Stray, 2011). Likevel har de to demokratimodellene ulike syn på hva demokratiske

dialoger bør være; en nøytral overveielse av rasjonelle argumenter for å komme til enighet eller en måte å utforske eksisterende uenighet på innenfor demokratiske rammer. Jeg vil argumentere for at det er gode grunner til å trekke på begge elementer i demokratiopplæringen. Slik som Aashamar (2021) påpeker, er både det å komme frem til enighet og akseptere uenighet, grunnleggende for at vi kan leve sammen på tvers av ulikhet i demokratiet.

## **2.2 Demokratiske dialoger som demokratiopplæring**

I dette kapitlet vil jeg gå videre inn i den deliberative og agonistiske tilnærmingen, ved å utforske hvordan demokratiske dialoger kan fungere som demokratiopplæring. Her er det viktig å presisere at litteraturen viser til ulike formuleringer av demokratiske samtaler, mens jeg har valgt å bruke demokratiske dialoger som teoretisk begrep. Først vil jeg fremheve hva det vil si å lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger. Et viktig poeng her er at det forutsetter en vid forståelse av hva demokratiske dialoger kan være. Derfor vil jeg videre gå inn på hva som kjennetegner demokratiske dialoger og ulike dialogtyper som kan finne sted i undervisningen- og demokratiet for øvrig. Til slutt vil jeg trekke frem forutsetninger for demokratiske dialoger i undervisning.

### **2.2.1 Å lære for og gjennom demokratiske dialoger**

På tvers av ulike tilnærminger til demokratiopplæring er det en bred oppfatning om at elever må utvikle demokratisk kompetanse som består av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier (Fjeldstad et al., 2008, s. 140). Da blir det viktig med en sammenheng mellom hva som læres og hvordan det læres. Stray (2011, s. 107) og Biesta (2006, s. 127) er blant de som fremhever at demokratiopplæringen må legge opp til at elever lærer *om*, *for* og *gjennom* demokrati. *Om* demokrati vil si at elevene skal lære kunnskap om demokratiets utvikling, institusjonelle ordninger og hvordan politiske prosesser foregår. *For* demokrati handler om at elevene skal utvikle ferdigheter, holdninger og verdier for å kunne delta i demokratiet. *Gjennom* demokrati går ut på at elevene lærer ved å ta del i demokratiske prosesser. På den måten skal elever utvikle en helhetlig demokratisk kompetanse i demokratiopplæringen.

Som jeg har utdypet ovenfor, vil den liberale tilnærmingen legge særlig vekt på at elever må tilegne seg kunnskaper *om* og *for* demokrati som styreform og hvordan statsborgerskapet gir rettigheter til å stemme frem egne preferanser i fremtiden. Den deliberative og agonistiske

tilnærmingen legger derimot til grunn at elever må lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger i demokratiopplæringen. Fordi de to demokratimodellene har ulike syn på hva demokratiske dialoger bør være, vil det ha innvirkning på hvilke ferdigheter og holdninger elever øves opp i. Felles er likevel erkjennelsen av at elevene må lære *gjennom* demokratiske dialoger for at de skal utvikle demokratisk kompetanse for å kunne leve sammen som på tvers av ulikhet i demokratiet.

Det finnes ulike fortolkninger av hva læring *gjennom* demokrati innebærer. Biesta (2006) synliggjør det ved å skille mellom to oppfatninger av det han beskriver som «the democratic person». For det første, er en sosial oppfatning av det demokratiske mennesket basert på bidrag fra *John Dewey*. Det handler om at demokrati er en livsform der mennesker utvikler sine demokratiske identiteter i samhandling med andre. Da må utdanningen være demokratisk organisert, slik at elevene utvikler nødvendig kompetanse for å ta del i demokratiet (Biesta, 2006, s. 136). For det andre, er en politisk oppfatning av det demokratiske mennesket basert på bidrag fra *Hannah Arendt*. Det bygger på hennes begrep om «handlinger». En handling er noe som foregår mellom mennesker når de kommer sammen. Det vil få frem ulikheter og er dermed pluralistisk. Videre blir det sett på som begynnelser, fordi det bringer noe nytt inn i verden og har endringspotensiale dersom det blir besvart av andre. Det betyr at elever som kommer sammen i utdanningen har muligheter til å være politiske subjekter (Biesta, 2006, s. 136). Det er vesentlig for å få frem at elever ikke bare skal ta del i demokratiske dialoger i opplæringen som forberedelse til demokratisk deltakelse. Læring *gjennom* demokratiske dialoger betyr at elever allerede er medborgere når de bringer inn sine perspektiver i samhandling med andre.

For å synliggjøre ungdommers demokratiske deltakelse, har det innenfor både den deliberative og agonistiske tilnærmingen blitt tatt til orde for at det er nødvendig med en utvidet forståelse av demokratiske dialoger. Carpini et al. (2004, s. 316) argumenterer for at deliberasjoner kan være ulike former for dialog med andre medborgere, gjelde både formelle prosesser og uplanlagte interaksjoner og omhandle problemstillinger av politisk betydning. Liknende viser Samuelsson & Bøyum (2015, s. 85) at en rekke teoretiske bidrag legger til grunn et syn på deliberasjoner som er en måte å leve sammen med andre på. Bidrag innenfor agonistisk demokratiteori viser til en liknende oppfatning. Jeziarska & Koczanowicz (2016, s. 12) fremhever at det er i samhandling med ulike perspektiver at individet utvikler en forståelse av egen identitet og posisjon i demokratiet. Slik jeg leser bidragene, blir det tydelig

at det å ta del i ulike former for dialog må forstås som en demokratisk livsform. Sett opp mot Biesta (2006) er det nærliggende en sosial oppfatning av det demokratiske mennesket i demokratiopplæringen. Samtidig blir det ikke lagt opp til at ungdommer må ha utviklet bestemte ferdigheter og holdninger forutfor deltakelse. Derimot blir ungdommer forstått som allerede medborgere med endringspotensiale når de kommer sammen i demokratiske dialoger. Det er når elever lærer *gjennom* demokratiske dialoger i utvidet forstand, at de er og utvikler seg som medborgere i demokratiet, både i og utenfor skolen.

## 2.2.2 Hva kjennetegner demokratiske dialoger?

Dersom elever skal lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger i opplæringen, vil det midlertidig ikke være tilstrekkelig med en vid forståelse av dialogen. Det er også nødvendig med en konkretisering av demokratiske dialoger som pedagogisk begrep. I boken *Dialogue in Teaching, Theory and Practice* utdyper Nicolas Burbules (1993) hvordan dialogen kan trekkes inn i utdanning. Hans bidrag er allerede godt utprøvd i empirisk klasseromsforskning. Liljestrand (2002) bruker det i sin doktorgradsavhandling om klasserommet som diskusjonsarena. Det gjør også Aashamar (2017) i sin masteroppgave om demokratiske diskusjoner om samfunnsfaglige temaer i klasserommet. Videre vil jeg ta utgangspunkt i Burbules' dialogbegrep, fordi det er en inngang for å synliggjøre elevers erfaringer med demokratiske dialoger i opplæringen. Jeg har ikke lyktes med å selv få tak i boken til Burbules, og vil derfor basere meg på bidrag som refererer til den.

Burbules er opptatt av at dialogen i en pedagogisk kontekst verken må forstås i en vid form for all kommunikasjon mellom mennesker, eller i en snever forstand som en spesifikk samtaleform. Dialogen blir definert som «a pedagogical relation characterized by an ongoing discursive involvement of participants, constituted in a relation of reciprocity and reflexivity» (Burbules & Bruce, 2001, s. 1120). Det vil si at dialogen har følgende kjennetegn:

- 1) Involverer to eller flere deltakere
- 2) Utforsking av et tema eller en problemstilling
- 3) Åpent for innspill og ulike utfall

I tillegg blir det fremhevet at dialogen er pågående. Det betyr at interaksjonen ikke vil fremstå som dialogisk i hvert øyeblikk: «the question is not a matter of who is speaking and who is listening, but whether over time the participants are engaged intersubjectively in addressing

the issue or problem at hand» (Burbules & Bruce, 2001, s. 1120). Med andre ord er dialogen en samhandlingsform der deltakerne over tid vil involvere seg på ulike måter. Videre forstår ikke Burbules dialogen utelukkende som en aktivitet, det er også en relasjon man trer inn i. Da blir det viktig med respekt, toleranse og åpenhet for den konkrete andre (Aashamar, 2021). Samlet viser kjennetegnene at Burbules' dialogbegrep bygger opp om sentrale demokratiske verdier. Liljestrand (2002, s. 32) fremhever at hans bidrag er basert på en oppfatning om at demokratiske samfunn forutsetter at medborgere er i dialog med hverandre som en demokratisk livsform. Det er i tråd med en deliberativ og agonistisk tilnærming til demokratiopplæring (Habermas, 1995; Mouffe, 1999).

Et viktig poeng for Burbules er at all undervisning kan foregå gjennom dialoger, samtidig som at ulike dialoger vil være hensiktsmessig i forskjellige situasjoner. Derfor har han utarbeidet en typologi som skiller mellom fire dialogtyper basert på deltakernes holdninger (Aashamar, 2021). Det ene er hvordan deltakerne forholder seg til kunnskap, som vil være et sted mellom konvergent og divergent. En konvergent dialog vil forsøke å finne frem til en felles oppfatning, mens en divergent dialog vil være åpen for ulike konklusjoner. Det andre er hvordan deltakerne forholder seg til hverandre, som vil være et sted mellom inkluderende og kritisk. I en inkluderende dialog vil formålet være å forstå og videreutvikle hverandres perspektiver, mens deltakerne i en kritisk dialog vil forsøke å vinne frem med egne argumenter (Liljestrand, 2002, s. 33; Aashamar, 2021).

Det er viktig å påpeke at fremstillingen er basert på idealtyper. Det vil si at de beskriver tenkte dialoger, og ikke den samhandlingen som faktisk vil foregå i undervisning. I praksis kan dialogtypene overlappe, eller elever kan gå inn i dialoger på ulike måter (Aashamar, 2021). Burbules typologi vil likevel være nyttig for å forstå elevers erfaringer med demokratiske dialoger i undervisningen. Ut i fra Burbules (1993, s. 110- 112 i Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021), kan dialogtypene beskrives som følgende:

*Inklusiv- divergent dialog* er en form for konversasjon. Formålet med dialogen er å få forståelse for andres perspektiver og styrke toleranse mellom deltakerne. Det vil innebære å stille seg åpen og utforskende til andres meninger, uten å nødvendigvis komme til enighet.

*Inklusiv- konvergent dialog* er en form for utforskning. Formålet med dialogen er å komme frem til den beste løsningen på et problem gjennom samarbeid. Det vil innebære å inkludere og vurdere ulike perspektiver opp mot hverandre for å komme frem til enighet. Dermed resonnerer denne dialogtypen med deliberasjon.

*Kritisk- divergent dialog* er en form for debatt. Formålet med dialogen er å få gjennomslag for egne synspunkter. Det vil bestå av ulike perspektiver, men deltakerne stiller seg kritisk til andres argumenter. Dermed kan deltakerne få større forståelse for egne argumenter, men ikke nødvendigvis større forståelse for andre. Slik kan denne dialogtypen knyttes til agonistiske former for kommunikasjon.

*Kritisk- konvergent dialog* er en form for muntlig instruksjon. Formålet er at læreren skal lede elevenes tenkning i en forhåndsbestemt retning, men på en slik måte at elevene selv kan utvikle synspunkter ved hjelp av læreren.

Som vi skal se senere, er ikke den kritisk- konvergente dialogen relevant for elevenes erfaringer med demokratiske dialoger i studien. Jeg vil derfor ikke omtale den noe videre.

### **2.2.3 Forutsetninger for demokratiske dialoger**

Til tross for at dialog og demokrati er et etablert forskningsfelt i pedagogikken, finnes det relativt få empiriske studier som tar for seg elevers perspektiver på demokratiske dialoger som demokratiopplæring. Da fokuseres det spesielt på hva som skal til for at elever tar del i dialoger i undervisning. Derfor vil jeg trekke frem grunnleggende forutsetninger for demokratiske dialoger i opplæringen.

Hess (2009) og Hess & McAvoy (2014) baserer sine bidrag om diskusjon og demokrati på empiriske undersøkelser med både lærere og elever. De fremhever at et godt læringsmiljø er en grunnleggende forutsetning for læring generelt, og diskusjoner i demokratiopplæringen spesielt. Det handler om at elever må oppleve læringsfellesskapet som trygt for å ta del i demokratiske dialoger. Sætra (2021) finner det samme i en undersøkelse av elevperspektiver på diskusjoner om kontroversielle temaer i klasserommet. Elevene forteller at et godt læringsmiljø består av respekt og toleranse overfor medelever og lærere. Respekt blir beskrevet som hvordan en forholder seg til andre i diskusjonen, og kan uttrykkes både emosjonelt og kroppslig. Toleranse handler om at det er trygt å ha ulike meninger og være uenige i diskusjon, og at gode relasjoner likevel kan opprettholdes i etterkant. Sett opp mot Hess (2009, s. 153) viser forskning en sammenheng mellom elever som deltar i diskusjoner med ulike synspunkter og utvikling av politisk toleranse. Det gjelder særlig dersom diskusjonen er åpen for at elever er villig til å dele, høre og interagere med ulike tolkninger av hva som er årsaken til problemer og hva som er styrker og utfordringer ved ulike løsninger.

På den måten blir det tydelig at respekt og toleranse ikke bare er noe som kommer forutfor, men som også er noe elevene bør lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger i opplæringen. Det blir gjerne fremhevet at skolen er en viktig øvingsarena for demokratiske ferdigheter og holdninger, fordi det er som et demokratisk samfunn i liten skala (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2014; Iversen, 2014). Som i storsamfunnet, vil grupper på skolen være mangfoldige og bestå av mennesker som er tilfeldig satt sammen og i en felles prosess for å løse en utfordring, det vil si læring. Det ligger nært opp til begrepet om uenighetsfellesskapet (Iversen, 2014). I videreføring av det argumenterer Iversen (2014, s. 62) for at skolen bør forstås som uenighetsfellesskap, slik at det kan være «et trygt rom for å utforske meninger, å prøve og feile, å bryne seg på egne og andres meninger, men innenfor en ramme av læring og utvikling». Dette poenget er relevant innenfor både den deliberative og agonistiske tilnærmingen til demokratiopplæring, da det gjerne blir fremhevet at respekt og toleranse er grunnleggende normer for demokratisk kommunikasjon og som må læres i utdanningen (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 82).

## **2.3 22. juli og demokratiet**

Sentralt i studien er hvordan kunnskap om 22. juli kan inngå i demokratiopplæringen. Som jeg påpeker i innledningen, finnes det foreløpig lite forskning på 22. juli i skolens undervisning generelt og demokratiopplæring i samfunnsfag spesielt. Tidligere undersøkelser som er gjort tyder på at 22. juli har blitt lite tematisert og avpolitisert i undervisning (Anker & Von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al., 2015). Det bygger opp under en oppfatning om at en «berøringsangst» fører til at kunnskap om terrorangrepene ikke blir tatt inn i skolens demokratiopplæring. Likevel viser funn i tidligere masteroppgaver om 22. juli i skolen og elevdeltakelsen i etablerte læringstilbud, at det kan sies å være en noe utdatert fremstilling. Derfor vil jeg heller trekke frem andre teoretiske innfallsvinkler til 22. juli i demokratiopplæring. Først vil jeg forklare hvordan 22. juli fortolkes som et angrep på demokratiet. Deretter vil jeg fremheve hvordan tidligere åsteder kan brukes som minne- og læringsarena.

### **2.3.1 Demokratifortellingen om 22. juli**

22. juli var først og fremst et høyreekstremt og målrettet angrep mot Arbeiderpartiet og AUF. Det kommer frem av kompendiet som terroristen sendte ut og rettssaken i Oslo tingrett som

fulgte i etterkant (22. juli-senteret, u.å.). Samtidig ble 22. juli tidlig fordømt som et angrep på det norske demokratiet. Det kom tydelig til uttrykk i den norske befolkningens reaksjoner og demokratibudskapet i talene til daværende statsminister Jens Stoltenberg. Fortolkningen om angrepet på demokratiet har helt fra begynnelsen vært dominerende i den kollektive oppfatningen av 22. juli (Lenz, 2018; Rafoss, 2015). Slik ble det etablert en kopling mellom 22. juli og demokratiet.

I en utforskende studie av ulike meningsbærende fortellinger om 22. juli, formulerer Lenz (2018) det som «demokratifortellingen». Hensikten med fortellingene er å få frem sammenhengen mellom hvordan terrorangrepene blir fortolket og hvilke reaksjoner som det medfører. Narrativet i demokratifortellingen er at 22. juli var et angrep på demokratiet. Det var både rettet mot det utøvende demokratiet og ungdomsdemokratisk engasjement. I denne fortolkningen ligger det en oppfatning om et «vi» som demokratisk fellesskap og terroristen som står alene med sine ekstreme politiske overbevisninger. Responsen må derfor være at terroristen ikke skal få makt til å ødelegge demokratiet, men at det heller må styrkes gjennom å leve opp til demokratiske prinsipper og verdier (Lenz, 2018, s. 96)

Likevel har det i forbindelse med tiårsmarkeringen av terrorangrepet blitt etterlyst et politisk «oppgjør» etter 22. juli. Det handler om at den offentlige samtalen om 22. juli ikke har dreid seg nok om hvorfor terrorangrepet skjedde og hvordan vi som demokratisk samfunn kan forhindre nye angrep i fremtiden. Tilsvarende viser Ezzati & Erdal (2018, s. 379) i en undersøkelse av det offentlige ytringsrommet etter 22. juli at konsensusorienterte tilnærminger til terroren var dominerende i tiden etter angrepet. Det var viktig for å skape en enhetsfølelse på tvers av ulikhet i samfunnet. Samtidig blir det tydelig at et fellesskap basert på et enhetsprinsipp kan skape meninger og emosjoner, men ikke er tilstrekkelig for å konfrontere terrorismens ideologiske og politiske agenda (Lenz, 2018, s. 99). Derimot er demokratifortellingens respons på terrorangrepet avgjørende for oppgjøret etter 22. juli. Det handler om at ulike og potensielt motstridende perspektiver på terroren må håndteres innenfor demokratiske rammer (Ezzati & Erdal, 2018; Lenz, 2018). Særlig viktig er det å få frem at det høyreekstreme tankegodset bak angrepet både var og er en trussel mot grunnleggende prinsipper og verdier i demokratiet. Skal vi som demokratisk fellesskap klare å forhindre «aldri mer 22. juli», må vi møte anti- demokratiske krefter med demokratiske virkemidler. Det er ikke ett oppgjør, men et kontinuerlig og langsiktig arbeid. En viktig del av arbeidet



handler om å forebygge ekstreme holdninger og handlinger gjennom å bygge demokratisk kompetanse hos ungdomsgenerasjonene, både i skolen og andre læringsinstitusjoner.

### **2.3.2 Tidligere åsteder som minne- og læringsarena**

Regjeringskvartalet og Utøya var de fysiske stedene for terrorangrepet 22. juli. I den offentlige samtalen om 22. juli har det vært mye fokus på hva man skulle gjøre med de tidligere åstedene for terrorangrepet. Hjorth (2018) viser i en undersøkelse av den offentlige minnepolitiske håndteringen etter 22. juli at det har vært en målsetting om å etablere minnesteder med en såkalt «dobbel minnefunksjon» allerede fra de første planene. Det innebærer at minnestedene både skal ha en identitetsbekreftende og en didaktisk normativ funksjon (Hjorth, 2018, s. 253). I praksis betyr det at stedene skal legge til rette for sorg og bygge opp under et kollektivt minne av terroren, samtidig som at det skal være en arena for læring.

Den offentlige håndteringen av minnestedene har midlertidig vært en lang og omfattende prosess. Ti år etter terrorangrepet er fortsatt ikke det planlagte minnestedet på Utøya- kaien ferdig. I mellomtiden har både 22. julisenteret og Demokrativerkstedet på Utøya utarbeidet minne- og læringsarenaer på de tidligere åstedene for terrorangrepet. Lenz (2018, s. 96) påpeker at de to institusjonene bidrar til å forvalte fortellingene om 22. juli på en profesjonalisert måte. Det kan sees som en konkret respons på demokratifortellingen, ved at det blir gjort sterke koplinger mellom å minnes etter 22. juli og lære ungdommer opp i demokrati. Som jeg fremhever i innledningen, kan Demokratilæring på Utøya derfor sees som en del av den «demokratiske arven» etter 22. juli (Amundsen, 2020).

Det er foreløpig ikke gjort pedagogisk forskning på hvordan 22. julisenteret og Demokrativerkstedet på Utøya brukes som minne- og læringsarena i dag. Derfor vil jeg trekke frem bidrag om hvordan tidligere åsteder blir forvaltet i en internasjonal sammenheng. Hjorth (2018, s. 255) påpeker at formålet om en dobbel minnefunksjon tar utgangspunkt i minnestedstradisjonen etter Holocaust. Innenfor pedagogisk forskning på dette området er det de siste årene utarbeidet en «memorial site pedagogy». Det handler om at elever kommer til tidligere åsteder for Holocaust for å tilegne seg en dypere forståelse av den historiske hendelsen, og at det videre er med på å styrke deres demokratiske holdninger og verdier (Kończyk, 2012, s. 17). Det er gjort flere undersøkelser på elevers perspektiver på besøk til tidligere konsentrasjonsleirer i Tyskland og Polen. Blant annet viser en nyere svensk studie at

elever forteller om både kognitive og emosjonelle erfaringer etter å ha tatt del i minne og læring på et tidligere åsted for holocaust (Flennegård & Mattsson, 2021). Det viser at slike steder kan ha en viktig pedagogisk funksjon.

Hunnes (2015) påpeker at det er særlig virkningsfullt når elever er til stede i læringssituasjoner utenfor klasserommet. Det handler om at observasjoner og erfaringer må inkluderes i undervisningen. Med utgangspunkt i pedagogiske bidrag fra Dewey, begrunner han det med at både kognitive og emosjonelle dimensjoner av læring må være til stede for at elever skal kunne utvikle sammenhenger mellom verdier, holdninger og handlinger (Hunnes, 2015, s. 136). Det er helt avgjørende når kunnskap om 22. juli skal inngå i demokratiopplæringen. Dersom formålet om å forebygge ekstreme holdninger og handlinger gjennom å bygge demokratisk kompetanse skal realiseres, må elevenes kognitive og emosjonelle læring koples på. Der har minne- og læringsarenaene etter 22. juli en viktig pedagogisk funksjon inn i skolens demokratiopplæring. Elever som deltar i læringstilbudene får gjøre seg egne kognitive og emosjonelle erfaringer der hvor selve demokratiet ble satt på prøve. Deretter skal de styrke sine demokratiske ferdigheter og holdninger for å slutte opp om en demokratisk respons på angrepet 22. juli.

### **3 Metode**

I det følgende kapitlet vil jeg gå inn i metodiske tilnærminger og valg som er gjort i forberedelse, innsamling, bearbeidelse og analyse av det empiriske materialet i studien.

I kapittel 3.1 presenterer jeg valg av kvalitativt forskningsdesign. I kapittel 3.2 beskriver jeg pilotstudie og utvalg i forberedelser til datainnsamlingen. I kapittel 3.3 tar jeg for meg dybdeintervjuer, observasjoner og «endringshistorier» som metoder for datainnsamlingen. Videre i kapittel 3.4 går jeg inn i prosessen med å analysere det empiriske materialet. I kapittel 3.5 drøfter jeg studiens troverdighet. Til slutt i kapittel 3.6 fremhever jeg forskningsetiske betraktninger til studien.

#### **3.1 Forskningsdesign**

Det overordnede målet i forskningsprosjekter er å svare på en gitt problemstilling, og metoden som blir benyttet er fremgangsmåten for å innhente informasjon som kan brukes til det (Everett & Furseth, 2012, s. 128). Valg av metode vil dermed få stor betydning for innsamlingen av datamaterialet og hvordan det kan belyse problemstillingen (Larsen, 2017, s. 17). Utgangspunktet for denne studien har vært å undersøke elevperspektiver på Demokratilæring på Utøya. I problemstillingen spør jeg etter hvordan elever forstår og opplever læringsaktivitetene i tilbudet. Kvalitative metoder kan benyttes for å utvikle forståelse for fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Jeg har derfor vurdert det som hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsdesign.

Silverman (2011, s. 53) påpeker at metoder er mer eller mindre nyttige, avhengig av hvordan det henger sammen med problemstillingen og de andre komponentene i et forskningsdesign. Det betyr at ingen forskningsdesign er perfekte, og metodevalg vil alltid være et resultat av kritiske avveininger (Patton, 2015, s. 256). For å undersøke problemstillingen i studien, har jeg valgt å følge et utvalg elever som deltar på Demokratilæring på Utøya. Som kvalitative metoder for datainnsamling har jeg valgt en kombinasjon av observasjoner av elevene i tredagerssamlingen og de påfølgende elevstyrte aktivitetene på skolen og dybdeintervjuer med hver av elevene i etterkant av læringstilbudet. Senere har jeg også fått tilgang til «endringshistorier» skrevet av tre av elevene. Som jeg vil komme nærmere inn på, bidrar dokumentene til å utdype og nyansere deler av materialet fra observasjonene og

dybdeintervjuene. Jeg har derfor valgt å inkludere endringshistoriene i det empiriske materialet. Det finnes ulike måter å kombinere kvalitative metoder på, og en strategi kan være å bruke metoder for å utfylle en annen metode (Everett & Furseth, 2012, s. 12). For å få frem elevenes egne forståelser og opplevelser, har jeg valgt å legge vekt på dybdeintervjuene og utfylle med observasjonene og «endringshistoriene» av elevene.

## **3.2 Forberedelser til datainnsamling**

### **3.2.1 Pilotstudie**

Jeg var tidlig i kontakt med Det Europeiske Wergelandssenteret for å undersøke mulighetene for å gjennomføre studien. Det er de som har ansvar for å organisere Demokratilæring på Utøya, og var derfor avgjørende for at jeg skulle få videre tilgang til felten (Thagaard, 2018, s. 60). Det viste seg å være stor interesse for forskning på læringstilbudet. Jeg fikk både utfyllende beskrivelse av læringstilbudet og relevante ressurser, som var nyttig i det videre forberedelsesarbeidet.

I forkant av datainnsamlingen fikk jeg også mulighet til å gjøre en pilotstudie av Demokratilæring på Utøya. Tidlig på høsten 2020 observerte jeg elever i deler av en tredagerssamling. Det ble gjort i forbindelse med at DEMBRA- gruppen var på dagsbesøk på Utøya. På den måten fikk jeg danne mitt eget bilde av læringstilbudet. Dalen (2011, s. 47) beskriver det som å «spane» felten, som innebærer en periode med oppsøkende virksomhet gjennom for eksempel feltbesøk og observasjoner. Min strategi i pilotstudien var å ha et åpent blikk for å fange opp alt av interesse. Det var særlig to områder som jeg ble oppmerksom på under disse observasjonene. Det ene var hvordan læringsaktivitetene legger opp til elevaktivitet i dialoger. Det andre var hvordan læringsaktivitetene går inn i tematikk knyttet til 22. juli og demokrati og medborgerskap. I etterkant av pilotstudien var jeg nysgjerrig på elevenes egne erfaringer med læringsaktivitetene. Disse inntrykkene var med på å forme den videre prosessen med å planlegge og gjennomføre datainnsamlingen.

### **3.2.2 Utvalg og rekruttering**

Som tidligere påpekt, har jeg vurdert det som hensiktsmessig å følge et utvalg elever som deltar på Demokratilæring på Utøya. Det kan være lurt å gjøre et utvalg, for å begrense omfanget av datamaterialet i forskningsprosjektet (Everett & Furseth, 2012, s. 133). I

Demokratilæring på Utøya vil deltakerne bestå av rundt 25 elever og lærere fra ulike ungdomsskoler. Det Europeiske Wergelandssenteret bestemmer hvilke ungdomsskoler som skal delta i en samling. Videre har skolen ansvar for å velge ut elevene som skal fungere som representanter for medelevene, men det blir oppfordret om å velge et mangfold av elever. Et kjennetegn ved kvalitative studier er at det som regel er et begrenset antall personer som utgjør utvalget (Thagaard, 2018, s. 54). Derfor valgte jeg å følge fem elever fra én ungdomsskole som skulle delta på Demokratilæring på Utøya. I fremstillingen av det empiriske materialet har jeg valgt å gi de fem elevene fiktive navn.

I kvalitative studier med et lite utvalg er det særlig viktig at utvelgingsprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen, for at analysen av data kan gi en forståelse for de fenomenene som blir studert (Thagaard, 2018, s. 54). Gjennom Det Europeiske Wergelandssenteret fikk jeg tilgang til en oversikt over skolene som skulle delta på Demokratilæring på Utøya høsten 2020. Da ble det mulig å gjøre et utvalg basert på to kriterier: skolens geografiske beliggenhet og at skolen deltok på Demokratilæring på Utøya for første gang. Kriteriet om geografisk beliggenhet var nødvendig fordi jeg skulle reise dit i etterkant av tredagerssamlingen. Det er et tilgjengelighetsutvalg, der informantene har nødvendige egenskaper for problemstillingen samtidig som at de er valgt for å være tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018, s. 56).

Det andre kriteriet ble gjort etter innspill fra Det Europeiske Wergelandssenteret. De fortalte at ungdomsskolene som deltar på Demokratilæring på Utøya kan deles inn i to kategorier. Den ene kategorien er skoler som deltar i læringstilbudet som en del av et systematisk arbeid med tematikk knyttet til demokrati og medborgerskap, gjerne årlig. Den andre kategorien er skoler som oppgir at de ikke har arbeidet særlig mye med demokrati og medborgerskap i undervisningen, men ser det som relevant i innføringen av Fagfornyelsen. Disse skolene skal delta i læringstilbudet for første gang. Jeg har valgt en skole i den andre kategorien for å få innsikt i elevers erfaringer med læringsaktivitetene når de ikke er vant til å arbeide med tematikken i skolens undervisning. Dermed er utvalget også strategisk, som vil si en systematisk utvelgelse av deltakere basert på spesifikke kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Selve rekrutteringen av informantene foregikk ved at Det Europeiske Wergelandssenteret satt meg i kontakt med læreren til elevene. De fem elevene samtykket til å delta i studien.

### 3.3 Kvalitative metoder for datainnsamling

Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem for å samle inn datamaterialet. Som beskrevet ovenfor, er det dybdeintervjuer kombinert med observasjoner og «endringshistorier» av et utvalg elever som utgjør forskningsdesignet i studien.

Innsamlingen av det empiriske materialet er sammenfattet i tabell 1:

Metode for datainnsamling	Informanter	Varighet	Datamateriale
Dybdeintervjuer	Elev 1	31 minutter	14 sider transkripsjon
	Elev 2	39 minutter	19 sider transkripsjon
	Elev 3	31 minutter	14 sider transkripsjon
	Elev 4	30 minutter	13 sider transkripsjon
	Elev 5	35 minutter	15 sider transkripsjon
Observasjoner	Elev 1, elev 2, elev 3, elev 4, elev 5	Under tredagerssamlingen	9 sider feltnotater
	Elev 1, elev 2, elev 4 og elev 5	To timer med elevstyrte aktiviteter på skolen	3 sider feltnotater
«Endringshistorier» (innhentet av EWC)	Elev 1, elev 4 og elev 5		Dokumenter på fire sider med utfylt skjema

Tabell 1: oversikt over det innsamlede datamaterialet

#### 3.3.1 Dybdeintervjuer

Intervju som kvalitativ metode innebærer at forskeren har en samtale med en eller flere informanter, med hensikt om å innhente fyldig og beskrivende informasjon om menneskers opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13). Det er ulike måter å utforme intervjuer. I dybdeintervjuer fokuseres det på opplevelsesdimensjonen fremfor en ren beskrivelse av forholdene (Dalen, 2011, s. 15). Jeg har valgt dybdeintervju som metode, fordi det vil kunne gi utfyllende informasjon om elevenes forståelser og opplevelser av læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya. En fordel var at jeg allerede hadde utviklet gode relasjoner med elevene i løpet av tredagerssamlingen. Tjora (2017, s. 126) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig med bruk av kortere intervjuer dersom tillit kan etableres relativt raskt i intervjusituasjonen og det ikke er veldig vanskelige eller følsomme temaer som tas opp. Jeg

vurderte derfor at en varighet på rundt 30 minutter ville være tilstrekkelig, men la også til rette for å forlenge intervjuene dersom det var nødvendig.

Videre valgte jeg semistrukturerte intervjuer med hver av informantene. Det vil si at retningen på intervjuet styres både av temaene som forskeren ønsker å få kunnskap om og det som informanten tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg tok utgangspunkt i en gjennomarbeidet intervjuguide (se vedlegg 2), som inneholdt konkrete temaer med underliggende spørsmål og stikkord ut i fra problemstillingen. Hovedstrukturen i intervjuet var basert på «traktprinsippet». De innledende spørsmålene hadde som hensikt å få informanten til å føle seg trygg, de videre spørsmålene fokuserte på de mest sentrale temaene og de avsluttende spørsmålene var mer generelle (Dalen, 2011, s. 27). I tillegg benyttet jeg åpne spørsmål, for at informantene kunne bidra med egne innspill og gå i dybden der de hadde mye å fortelle (Tjora, 2017, s. 114). En stor fordel med de semistrukturerte intervjuene, var at jeg kunne bygge videre på relevante temaer som dukket opp underveis i intervjusituasjonen.

Samtidig påpeker Kleven (2014, s. 40) at denne strukturen gjør at forskeren har stor innflytelse på selve intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å tilpasse spørsmålene slik at de fungerte som tilbakemelding på det informantene sa, slik at de skulle få større kontroll over utviklingen av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 93). Samtidig fikk jeg inntrykk av at informantene hadde en forventning om at jeg skulle styre intervjuet med konkrete og avgrensede spørsmål. I intervjusituasjonen var derfor intervjuguiden en god støtte, ved at jeg allerede hadde formulert et åpent startspørsmål til hvert tema og mulige oppfølgingsstikkord. Det bidro til å skape god flyt i samtalen og samtidig opprettholde informantenes forventning om en intervjustyrt og asymmetrisk interaksjon (Tjora, 2017, s. 159).

Under intervjuet benyttet jeg meg av Universitet i Oslo sin diktafonapp. Det gjorde det mulig for meg å være til stede i selve intervjusituasjonen, samtidig som at informantenes egne uttalelser ble ivarettatt (Dalen, 2011, s. 28).

### **3.3.2 Observasjoner**

Observasjon som kvalitativ metode egner seg godt til å studere sosiale situasjoner, fordi det gir tilgang til informantenes handlinger uten at de selv har tolket det først (Tjora, 2017, s. 53). Det finnes ulike observasjonsstrategier. I ustrukturert observasjon studeres alt som er relevant i henhold til et klart formål (Kleven, 2014, s. 41). Jeg har valgt å observere informantene i

tredagerssamlingen og de påfølgende elevstyrte aktivitetene på skolen, fordi det er et nyttig utgangspunkt for å forstå deres beskrivelser av sine erfaringer med læringsaktivitetene i dybdeintervjuene. En fordel ved ustrukturerte observasjon var at det ga meg fleksibilitet til å ta med alt av interesse som oppsto underveis. Samtidig påpeker Kleven (2014, s. 41) at observasjoner alltid vil være en selektiv prosess, fordi forskeren implisitt vil vurdere hva som er interessant i henhold til formålet. I observasjonene forsøkte jeg derfor å gå inn med et åpent blikk, samtidig som at problemstillingen fungerte som retningslinje for å velge ut de situasjonene som var mest relevant for studien (Thagaard, 2018, s. 74).

Det er også viktig å finne en observasjonsrolle som passer inn i felten (Tjora, 2017, s. 59). Jeg satt meg i bakgrunnen og observerte under læringsaktivitetene i tredagerssamlingen og de elevstyrte aktivitetene på skolen. Samtidig deltok jeg i andre situasjoner, som for eksempel bli kjent- leker, måltider, uformelle samtaler og friminutt. Det kan beskrives som en interaktiv observasjon, der forskeren i første omgang er en passiv observatør, men samtidig kan inngå i ulike former for interaksjoner med dem man observerer (Tjora, 2017, s. 61). Jeg observerte i situasjoner hvor informantene var opptatt med oppleggene, og det er derfor grunn til å tro at min tilstedeværelse hadde liten innvirkning på interaksjonene (Thagaard, 2018, s. 82). Fordelene ved denne observasjonsrollen var at det begrenset unaturligheten i den passive observasjonen samtidig som at jeg fikk mulighet til å skape et tillitsfullt forhold til informantene.

Under observasjonene skrev jeg feltnotater i en liten bok. Også forskerens notater blir påvirket av deres bevissthet, forståelse og tolkning underveis om hva som bør inkluderes (Tjora, 2017, s. 91). For at jeg skulle være bevisst på det, strukturerte jeg feltnotatene i to adskilte deler. På den ene siden av arket noterte jeg løpende beskrivelser av relevante situasjoner, og på den andre siden av arket skrev jeg ned mine egne inntrykk og tolkninger av situasjonene. På den måten forsøkte jeg å skille mellom beskrivelser og tolkninger i feltnotatene fra observasjonene (Kleven, 2014, s. 41).

### **3.3.3 «Endringshistorier»**

Som beskrevet ovenfor, valgte jeg i utgangspunktet dybdeintervjuer kombinert med observasjoner av de utvalgte elevene som datainnsamlingsmetode i forskningsdesignet. Fem måneder etter datainnsamlingen fikk jeg også tilgang til «endringshistorier» fra tre av informantene. Det Europeiske Wergelandssenteret samler inn «endringshistorier» fra elever i



en periode etter at de har deltatt på Demokratilæring på Utøya (se vedlegg 3). Hensikten er å få innsikt i elevers opplevelser av endringer som følge av deltakelsen i læringstilbudet. Det er midlertidig også relevant i denne studien, for å belyse problemstillingen om elevenes forståelser og opplevelser av læringsaktivitetene. Innenfor kvalitative metoder kan det beskrives som dokumentstudier, som går ut på å innhente dokumenter som i utgangspunktet har andre formål enn forskning. Dersom dokumentene inneholder relevant informasjon utover det man gjør av egen datainnsamling, kan de brukes som tilleggsdata i forskningsprosjektet (Tjora, 2017, s. 188). Jeg har valgt å inkludere «endringshistoriene» til de tre informantene i det innsamlede datamaterialet, fordi det bidrar til å utfylle og nyansere deler av materialet fra observasjonene og dybdeintervjuene.

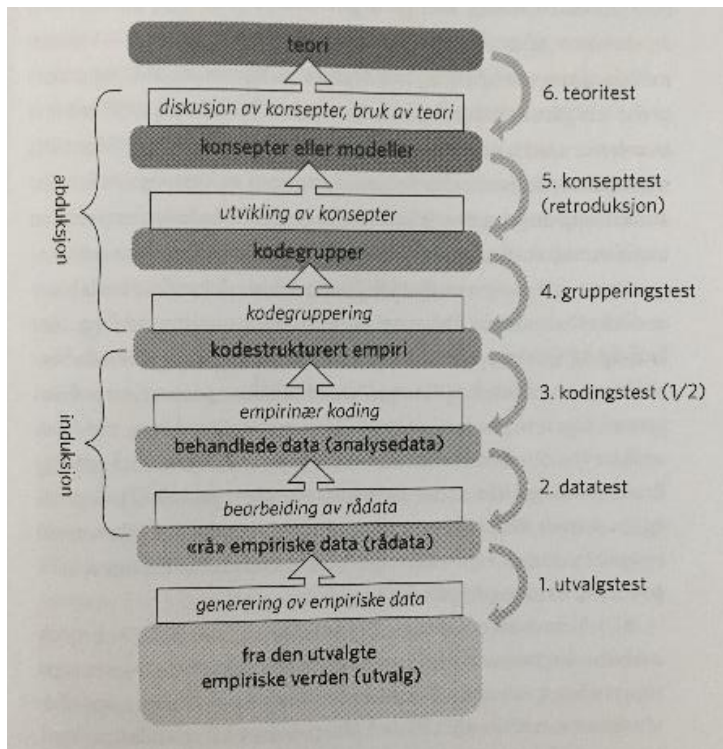
### **3.4 Analyse av datamaterialet**

Boeije (2010, s. 75) beskriver analyse av datamateriale som «the processing of data in order to answer the research question». Med det fremhever han to sentrale momenter i analyseprosessen; datamaterialet må bearbejdes og det må gjøres med utgangspunkt i problemstillingen. Derfor har problemstillingen hele tiden vært førende for analyseprosessen i denne studien. I kvalitativ forskning vil analysen foregå under hele prosessen, men likevel bli mer dominerende etter hvert som studien utvikles (Grønmo, 2016, s. 265). Som jeg har vist ovenfor, er hovedtyngden i det empiriske materialet innhentet ved dybdeintervjuer. Fordi kvalitative analyser er preget av forskersubjektivitet (Tjora, 2017, s. 31), vil jeg videre gå inn i analysens hovedfase med å kode, kategorisere og finne mønstre i intervjumaterialet. Først vil jeg påpeke at underveis i analyseprosessen har jeg trukket inn elementer fra observasjonene og «endringshistoriene».

#### **3.4.1 Stegvis- deduktiv induksjon som analysestrategi**

I den kvalitative analysen av de transkriberte intervjuene, har jeg tatt utgangspunkt i stegvis-deduktiv induksjon som analysestrategi. Tjora (2018, s. 9) forklarer at det går ut på å kombinere en gjennomgående empirisk drevet nysgjerrighet med generaliserbar forståelse som mål. I den stegvis- deduktive induktive modellen er det fremstilt som en trinnvis utvikling med en oppadgående induktiv og nedadgående deduktiv prosess (Tjora, 2018, s. 17), som vist i modell 1. Det induktive elementet i modellen innebærer å ta utgangspunkt i empirien for å definere hva som er interessante temaer og konsepter. Samtidig brukes tidligere

forskning og teori deduktivt for å støtte opp om relevans ut over det spesifikke datamaterialet, i en større gyldighet og generaliserbarhet. På den måten er det en veksling mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming i analyseprosessen, som kan beskrives som en form for abduktiv tenkning (Tjora, 2018, s. 19). Jeg har særlig vektlagt prinsippene i den stegvis- deduktive induktive modellen i prosessen med å transkribere, kode og kategorisere intervjumaterialet.



**Modell 1: Stegvis- deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 17)**

### 3.4.2 Transkribering, koding og kategorisering

Intervjumaterialet besto av lydfiler, og det var nødvendig å transkribere til skriftlig tekst for det videre analysearbeidet. Jeg benyttet det digitale transkriberingsverktøyet f4transkript. Kvale (1997 i Tjora, 2017, s. 173) påpeker at det ikke er mulig med en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Derfor må transkriberingen av materialet forstås som en del av analysearbeidet. Jeg inkluderte nølinger, bekreftelser og liknende for å være nært opp til informantenes utsagn. I fremstillingen av det empiriske materialet har jeg likevel valgt å klippe bort noe av det muntlige preget fra transkripsjonene, for å få innholdet i sitatene tydelig frem.

Transkripsjonene av intervjuene utgjorde et stort og omfattende datamateriale. Jeg kodet derfor materialet for å få oversikt gjennom å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstdataene (Grønmo, 2016, s. 266). Koding innebærer å finne betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). I tråd med den stegvis- deduktive induktive modellen gjorde jeg en induktiv empirinær koding. Det er kjennetegnet av at kodene ligger svært tett på empirien, for å ivareta det helt spesifikke i datamaterialet (Tjora, 2018, s. 37). Jeg brukte derfor ord og fraser som allerede fantes i datamaterialet fra informantenes utsagn. Det var for eksempel koder som «rettferdighet», «si det man vil», «ikke respektløst mot andre» og «uenighet». Kodene ble markert direkte inn i transkripsjonene i Word, og ble utviklet i flere omganger. Til slutt satt jeg igjen med en lang kodeliste. De empirinære kodene ivaretar det empiriske innholdet, og kan derfor stå uten den fullstendige transkripsjonen. Som Tjora (2018, s. 46) påpeker, vil ikke en slik kodeliste egne seg for sortering av data, men er en viktig forutsetning for å gå videre til kategorisering som neste steg i analyseprosessen.

Her startet jeg med å gruppere kodene i tematiske kategorier. Også dette ble gjort induktivt, ved at de empirinære kodene som hadde en intern tematisk sammenheng ble gruppert sammen. Målet var å genere et antall kodegrupper hvor hver gruppe hadde en indre konsistens og samtidig skilte seg tematisk fra de andre gruppene (Tjora, 2018, s. 51). Kodegruppene ble utviklet fra de empiriske kodene for at jeg skulle være åpen for å oppdage nye tendenser og sammenhenger i datamaterialet. Videre ble abstraksjonsnivået endret, ved at jeg slo sammen flere empirinære kodegrupper til mer generelle og overordnede kategorier (Grønmo, 2016, s. 269). Da brukte jeg også analytiske ideer, teorier og tidligere forskning brukt, noe som resonnerer med en abduktiv tilnærming (Tjora, 2018, s. 52- 53). Etter hvert fikk de overordnede kategoriene frem hvor hovedtyngden i det empiriske materialet var, og hva som ville være mest sentralt i den videre analysen (Dalen, 2011, s. 69). Det ble også tydelig at det var områder i materialet med få uttalelser, som for eksempel underkategorien «øvelsene som demokratilæring». Dalen (2011, s. 69) påpeker at det kan ligge noe viktig i en slik «taushet» i det empiriske materialet. Jeg valgte derfor å inkludere det for å kunne undersøke det nærmere.

Underveis i kategoriseringen av materialet utarbeidet jeg tabeller som besto av overordnede kategorier, kodegrupperinger, empirinære koder og eksempler fra intervjutranskripsjonene. Tabell 2 er et eksempel på hvordan dette ble gjort.

Elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap	Empirinære koder	Eksempel fra intervjutranskripsjonene
Demokrati-begrepet	Stemmerett	<b>Ele 5:</b> «Eh, jeg ville forklart det som at det er noe hvor på en måte alle i samfunnet kan være med å bestemme. For eksempel, de kan stemme på hvem de vil skal som skal styre landet»
	Mange partier i det norske demokratiet	<b>Ele 3:</b> «At det er masse forskjellige partier. Som vi kan stemme på. Istedenfor USA, da, som har hatt to partier».
	Valg som håndsopprekning	<b>Ele 4:</b> «Det er jo det da, at man da kan ta, ikke håndsopprekning, i Norge da, men sånn stemme da».
	Rettferdighet	<b>Ele 1:</b> «Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men når noen sier det så tenker jeg litt sånn på rettferdighet. At det er rettferdighet»
	Bedre enn diktatur	<b>Ele 1:</b> «Eh, ja, vi har jo ganske mye mer rettigheter, og vi kan jo stemme på det vi vil, og få på en måte vår stemme hørt da, hvis vi stemmer på noe så kan det bli det. Men i sånne land så blir det jo på en måte bare litt sånn, som det blir da»
	Ytringsfrihet	<b>Ele 5:</b> «Eh, jeg synes det er veldig viktig med ytringsfrihet. At man får si det man vil»

**Tabell 2: eksempel på kategorisering av materialet**

En systematisk koding med gjennomarbeidede og meningsfylte kategorier forenkler det datamaterialet og gir en god oversikt over relevante empiriske mønstre (Grønmo, 2016, s. 269). Derfor brukte jeg de overordnede kategoriene som utgangspunkt for å forme en struktur for analysen. I det videre arbeidet gikk jeg stadig tilbake til kodene i intervjutranskripsjonene for å se elevenes utsagn i kontekst. Det var viktig for å danne en helhetlig forståelse og velge ut representative sitater til fremstillingen av det empiriske materialet.

### 3.5 Studiens troverdighet

For at det empiriske materialet skal kunne brukes for å belyse problemstillingen, må det være troverdig (Everett & Furseth, 2012, s. 135). I forskningssammenheng er de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet godt egnet for å vurdere troverdighet i forskning (Tjora, 2018, s. 79). Med andre ord vil henholdsvis pålitelighet, gyldighet og overførbarhet indikerer forskningens kvalitet. I det videre vil jeg drøfte studiens troverdighet og kvalitet med utgangspunkt disse kriteriene.

### **3.5.1 Gyldighet**

Begrepet gyldighet, eller validitet, vil si om det innsamlede datamaterialet er egnet til å belyse problemstillingen i studien (Everett & Furseth, 2012, s. 135). Kriteriet er helt sentralt i drøftingen av troverdighet i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 93). Tjora (2018, s. 81) argumenterer for at gyldighet kan styrkes ved å tydeliggjøre hvordan forskningen er utformet og gjennomført ut i fra problemstillingen og etablert kunnskap om temaområdet i forskning og teori. Derfor har jeg tidligere vist hvordan studien plasserer seg i feltet, samt hvordan forskningsdesignet er valgt ut fra problemstillingen.

Studiens gyldighet handler også om hvordan jeg har brukt metodene for å samle inn datamaterialet, og hva som kan ha vært mulige feilkilder. Det gjelder først og fremst utfordringer i dybdeintervjuene. Underveis i intervjuene ga informantene uttrykk for at det var vanskelig å huske tilbake til tredagerssamlingen på Utøya. Det kan beskrives som erindringsproblemet (Grønmo, 2016, s. 173). I intervjusituasjonen trakk jeg derfor frem observasjonene fra læringsaktivitetene. Selv om det bidro til at informantene kom i gang, kan de ha blitt påvirket av hva jeg trakk frem i beskrivelsen av læringsaktivitetene.

Samtidig formulerte jeg åpne spørsmål slik at informantene kunne trekke frem sine egne forståelser og opplevelser. Hensikten var å unngå spørsmåseffekten, som innebærer å formulere spørsmålene på en slik måte at det leder frem til et bestemt svar (Larsen, 2017, s. 125). En utfordring med spørsmålsformuleringene var likevel hvilke ord og begreper jeg skulle bruke. Dette gjaldt særlig spørsmålene knyttet til demokratiske dialoger. Jeg hadde allerede et teoretisk utgangspunkt for å stille spørsmålene, men stilte åpne spørsmål med allmenne begreper for at informantene skulle beskrive erfaringene med egne ord (Tjora, 2017, s. 150). Formuleringer som «samtaler», «snakke sammen» og «diskusjoner» ble mye brukt, og en utfordring med en slik uklar begrepsbruk kan være at informantene og jeg hadde noe ulik oppfatning om hva temaet dreide seg om.

### **3.5.2 Overførbarhet**

Overførbarhet, også formulert som generaliserbarhet, handler om forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2018, s. 79). I studien har jeg benyttet et kvalitativt forskningsdesign med et utvalg elever. Elevene er valgt ut fra tilgjengelighets- og strategiske kriterier. Derfor er det ikke mulig å gjøre en statistisk generalisering (Dalen, 2011,

s. 47). Tjora (2018, s. 70) argumenterer likevel for at generaliserbarhet bør være et formål med kvalitativ forskning, men at det er nødvendig å tenke på det på en annen måte. I analyseprosessen av det empiriske materialet har jeg tatt utgangspunkt i den stegvis-deduktive induktive modellen. Slik har jeg utviklet konsepter med utgangspunkt i datamaterialet, samtidig som at jeg har sett det i sammenheng med relevant tidligere forskning og teori. Hensikten er å underbygge en større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2018, s. 71). Det vil si at resultatene fra studien sier noe om hvordan informantene forstår og opplever læringsaktivitetene, samtidig som at det kan gi innblikk i andre elevers erfaringer i Demokratilæring på Utøya. Det er ikke bare relevant for videreutviklingen av læringstilbudet, men vil også ha overføringsverdi til undervisning i 22. juli og demokrati og medborgerskap i skolen generelt og samfunnsfag spesielt.

### **3.5.3 Pålitelighet**

Dalen (2011, s. 93) påpeker at pålitelighet, eller reliabilitet, ofte blir oppfattet som et lite egnet begrep for å vurdere troverdighet i kvalitativ forskning. Årsaken er at en kvantitativ tilnærming forventer at fremgangsmåten ved innsamling og analyse skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Everett & Furseth, 2012, s. 135). I forskningsprosjekter der det blir benyttet kvalitativ metode, er det sannsynlig at både det enkelte individ og omstendighetene vil endre seg. Likevel er det nødvendig å gjøre grep for å styrke påliteligheten også i kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 79).

Jeg har forsøkt å styrke påliteligheten i forskningsprosjektet ved å fremheve forhold ved forberedelse, innsamling og bearbeidelse av datamaterialet i metodekapitlet. Hensikten er å gi en transparent beskrivelse, slik at leseren skal kunne ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av prosjektet (Dalen, 2011, s. 93). Tjora (2018, s. 83) påpeker at den stegvis-deduktive induktive modellen kan styrke påliteligheten, ved å eksplisitt synliggjøre hvordan forskningen systematisk formes empirisk, analytisk og teoretisk. Derfor har jeg forklart hvordan analysestrategien har formet resultatene i studien.

En viktig årsak til å gi en transparent beskrivelse av forskningsprosessen, er at min rolle som forsker vil ha vært med på å forme resultatene i studien. I kvalitativ forskning er fortolkning sentralt, og det er en erkjennelse av at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2018, s. 83). Jeg har derfor gjennomgående trukket frem hvordan min forskerrolle har påvirket prosessen med å forberede, innsamle og bearbeide det empiriske materialet i studien.

Som forsker vil jeg alltid stille med en førforståelse, som omfatter meninger og oppfatninger jeg på forhånd har til det som studeres (Dalen, 2011, s. 16). I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at jeg har startet som underviser i læringstilbud på Utøya i etterkant av datainnsamlingen. Derfor har jeg vært særlig oppmerksom på min forskerrolle i studien. Samtidig har det gitt meg et innenfra- blikk på Demokratilæring på Utøya. Tjora (2017, s. 83) påpeker at forskerens engasjement kan brukes som en ressurs i møte med datamaterialet. Min teoretiske og praktiske kunnskap har bidratt til en konkret retning for studien, selv om jeg har forsøkt å unngå forutinntattheter. Et konkret grep har vært å synliggjøre informantenes egne «stemmer» for leseren, ved å bruke direkte sitater fra dybdeintervjuene i fremstillingen av det empiriske materialet (Tjora, 2018, s. 83).

### **3.6 Forskningsetiske betraktninger**

Everett & Furseth (2012, s. 136) påpeker at all forskning som gjøres med mennesker, har etiske implikasjoner. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har der for utledet forskningsetiske retningslinjer som alle forskningsprosjekter må følge (Befring, 2015, s. 28). Retningslinjene er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte. Det gjelder også for dette prosjektet. Jeg vil derfor fremheve sentrale etiske betraktninger ved studien.

Forskning som behandler personvernsopplysninger er meldepliktige (Thagaard, 2018, s. 21). I denne studien behandles data som kan knyttes til personene som deltar. Det var derfor nødvendig å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg meldte inn prosjektet i juli 2020, og fikk godkjent samme måned (se vedlegg 1). Dermed fikk jeg godkjenning til å intervju og observere elever som deltar på Demokratilæring på Utøya.

Befring (2015, s. 31) fremhever at informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse og aktsomhet for deltakerrisiko er sentrale forskningsetiske normer i pedagogisk forskning. Det er fordi forskning alltid skal verne om individets rett til frihet og selvbestemmelse (Everett & Furseth, 2012, s. 27). I forkant av datainnsamlingen innhentet jeg informasjons- og samtykkeskjemaer fra de fem informantene (se vedlegg 4). Samtidig orienterte jeg om undersøkelsens formål og omfang, at deltakelsen var frivillig og at det var mulig å trekke seg når som helst. Det ble også sendt ut et informasjonsskriv om forskningsprosjektet til andre involverte i læringstilbudet, for å ivareta personer som i utgangspunktet ikke var informert om prosjektet (Thagaard, 2018, s. 86). I samråd med NSD

ble det vurdert som tilstrekkelig med et informasjonsskriv. I forbindelse med innhenting av «endringshistoriene», fikk Det Europeiske Wergelandssenteret samtykke fra informantene om at dokumentene kunne videreformidles til meg.

For å ivareta normen om konfidensiell og anonym deltakelse, ble det innsamlede materialet forsvarlig lagret og anonymisert (Befring, 2015, s. 32). I dybdeintervjuene brukte jeg Universitetet i Oslo sin diktafonapp, som krypterer og lagrer lydfilene slik at de kan brukes til opptak av personsensitive data. De skriftlige dokumentene med transkripsjoner, feltnotater og «endringshistorier» ble også forsvarlig anonymisert og lagret.

Normen om aktsomhet for deltakerrisiko handler om at forskeren må beskytte deltakerne mot eventuelle uheldige konsekvenser av forskningen (Befring, 2015, s. 33). Jeg har derfor vært nøye med å beskytte anonymiteten til informantene, som beskrevet ovenfor. I tillegg har jeg vært opptatt av å ivareta informantene underveis i datainnsamlingen, da særlig med tanke på at 22. juli kan oppleves som et sensitivt tema. Dette har midlertidig ikke virket som en så emosjonelt utfordrende tematikk for elevene som jeg først trodde. Jeg har heller fått inntrykk av at deltakelsen i studien har vært en god opplevelse, ved å gi elevene mulighet til å reflektere rundt egne erfaringer med Demokratilæring på Utøya.



## 4 Analyse og diskusjon av det empiriske materialet

Til nå har jeg gjort rede for studiens teoretiske og metodiske grunnlag. Videre vil jeg analysere og diskutere funn i det empiriske materialet opp mot teori og tidligere forskning, for å svare på problemstillingen: *Hvordan forstår og opplever et utvalg elever læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya?*

Slik jeg forklarer i innledningen, kan det synes som at elevenes demokratiforståelse ikke er direkte relevant for problemstillingen. Det viser seg likevel å få frem en spenning mellom deres forståelse og formålet om at elevene skal lære *for og gjennom* demokrati i læringstilbudet. Videre kommer det til syne i elevenes erfaringer med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene. Det er også preget av elevenes opplevelser med å lære om 22. juli på Utøya. For å tydeliggjøre dette har jeg valgt å strukturere analyse og diskusjon av funn i det empiriske materialet ut i fra de følgende forskningsspørsmålene for problemstillingen:

- 1) *Hva slags demokratiforståelse gir elevene uttrykk for?*
- 2) *Hvilke erfaringer har elevene med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene?*
- 3) *Hvordan opplever elevene at kunnskap om 22. juli inngår i demokratiopplæringen på Utøya?*

I kapittel 4.1 fremhever jeg elevenes forståelse av demokratibegrepet og sin rolle som medborgere. I kapittel 4.2 viser jeg at elevene har erfaringer med ulike dialogtyper i læringsaktivitetene, samtidig som at de slutter opp om respekt og toleranse i demokratiske dialoger. Her går jeg også videre inn på elevenes forståelse av demokratilæring som overordnet formål i læringstilbudet. Til slutt i kapittel 4.3 viser jeg hvordan elevenes opplevelser med å være på Utøya setter demokratilæringen inn i en ramme av minne, læring og engasjement.

### 4.1 Ungdomsperspektiv på demokrati og medborgerskap

I teorigjennomgangen viste jeg hvordan demokratimodeller har ulike syn på demokratiets begrunnelse og hvilken rolle medborgere har. Den liberale modellen legger vekt på individers rettigheter til å gi uttrykk for og stemme frem sine egne preferanser (Eriksen & Weigård, 1999; Solhaug, 2021). Derimot forstår den deliberative og agonistiske modellen kommunikasjon forutfor valg som demokratiets grunnlag. Da blir det viktig å inkludere

ungdommer i demokratiske prosesser. Samtidig har modellene ulike oppfatninger av hva en slik kommunikasjon bør bestå i. Den deliberative modellen forstår det som en rasjonell og nøytral prosedyre for å komme frem til en felles enighet (Habermas, 1995), mens den agonistiske modellen er opptatt av at det heller må handle om å undersøke hvordan vi kan leve sammen til tross for uenigheter i demokratiet (Mouffe, 1999).

Et viktig poeng som jeg løftet frem i denne sammenhengen, er at demokratiforståelsen som legges til grunn vil ha konsekvenser for utdanning (Biesta, 2006; Samuelsson & Bøyum, 2015; Stray, 2011). Det handler midlertidig ikke bare om hvordan undervisningen blir utformet, men også hvordan elevene forstår og tar del i demokratiopplæringen. Som vi skal se, har elevenes demokratiforståelse innvirkning på deres erfaringer med læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya. Mens elevene trekker på et liberalt syn på demokrati og sin rolle som fremtidige medborgere, blir det i læringstilbudet tatt utgangspunkt i en oppfatning om at ungdommer allerede er medborgere når de lærer *for* og *gjennom* demokrati. Det resonnerer heller med en deliberativ og agonistisk tilnærming til demokratiopplæring (Englund, 2007; Iversen, 2014; Samuelsson, 2016; Tryggvason, 2018).

For å synliggjøre hva denne spenningen består i, vil jeg fremheve elevenes perspektiver på demokrati og medborgerskap. Det omhandler det første forskningsspørsmålet: *Hva slags demokratiforståelse gir elevene uttrykk for?* Jeg vil svare på det ved å gå inn på hvordan elevene forklarer demokratibegrepet og sin rolle som medborgere i demokratiet.

#### **4.1.1 Alle har rett til å stemme og si sine meninger**

Det finnes ulike forståelser av og tilnærminger til demokratibegrepet. Likevel er det bred enighet om at demokrati, i overordnet forstand, er en måte å styre samfunnet på der medlemmene støtter opp om og påvirker politiske beslutninger (Solhaug, 2021). Det blir muliggjort blant annet gjennom stemmerett og ytringsfrihet. Det er nettopp en slik forståelse av demokratibegrepet som elevene viser til i intervjuene. Samtlige av elevene trekker frem at et demokratisk styre er basert på samfunnsmedlemmenes rettigheter til å stemme ved valg og si sine meninger. Følgende sitat er et eksempel på det:

Peter: Jo, at alle har rett til å velge hvordan samfunnet skal være. [...] Ja, man skriver, eller ikke skriver da, man stemmer på det man har lyst på. Og da gjør alle i Norge det.

De som har lyst til å stemme. Og da får alle vært med å velge. [...] Ja, også får jo flertallet, eller det partiet som får flest stemmer, bestemme.

Her beskriver Peter sentrale trekk ved demokratiske styresett. Han legger spesielt vekt på at folket har rettigheter til å påvirke beslutninger som angår dem. Det er sammenfallende med hvordan demokratibegrepet gjerne blir definert (Cohen, 1971 i Solhaug, 2021). Demokrati beskrives som «folkestyre», fordi det er basert på at samfunnsmedlemmene er bærere av denne praksisen. I likhet med de andre elevene, forklarer Peter at det skjer ved deltakelse i offentlig stemmegivning. Det er partiet med flest stemmer som får makt til å styre på vegne av folket. Slik fordeles styringsmakten i samfunnet ut i fra prinsipper om flertall og representativitet. Selv om dette er en forenklet fremstilling, får det frem viktige kjennetegn ved det norske demokratiet. Slik kan elevenes beskrivelser av demokratibegrepet knyttes opp mot Stray (2011) sin dimensjon om demokrati som styreform.

Peter og Mathilde forteller samtidig at det vil være variasjoner i organiseringen av en demokratisk styreform. De trekker frem topartisystemet i USA som et eksempel på det. Mathilde uttrykker det på følgende måte:

Mathilde: Også i Norge er vi så heldige at det er ganske mange å velge mellom. Så det står på en måte ikke mellom to parter sånn som i USA. Og da kan du finne noen du er ganske enig med. Og da kan du stemme på dem. Så får de styre sånn som du vil, da.

I sitatet gjør Mathilde en sammenligning mellom demokratiet i Norge og USA. Mens det norske demokratiet er kjennetegnet av at flere partier konkurrerer om oppslutning i valg, er det hovedsakelig to partier som dominerer i det politiske systemet i USA. At de to elevene trekker frem det amerikanske topartisystemet i sine forklaringer av demokratibegrepet, kan nok forklares med at intervjuene ble gjennomført i forkant av presidentvalget i USA i 2020. Det viser til en noe mer nyansert forståelse av demokratibegrepet. Likevel er det mest interessante at det får frem elevenes syn på legitimeringen av demokratiet. Slik som i sitatet til Peter ovenfor, gir Mathilde her uttrykk for at demokratiet som styreform begrunnes ut i fra folkets rettigheter til å fremme sine interesser gjennom valg. På den måten viser elevene til en liberal demokratiforståelse. I den liberale modellen er demokratisk legitimitet basert på ivaretagelse av individers frihet og preferanser, og det foregår hovedsakelig indirekte ved hemmelig stemmegivning (Eriksen & Weigård, 1999).

Elevenes liberale demokratiforståelse kan synliggjøres ytterligere ved å trekke inn citizenship-begrepet. Det blir brukt som en samlebetegnelse på statsborgerskap og medborgerskap (Brochmann, 2002). Ut i fra Stokke (2017) sine dimensjoner av begrepet, blir det tydelig at den liberale tilnærmingen legger vekt på juridisk status og rettigheter. Det vil si at individet er en del av demokratiet i kraft av sin tildelte status som statsborger (Stray, 2011). Samtlige av elevene forteller også at demokrati er kjennetegnet av samfunnsmedlemmenes rettigheter til å stemme ved valg og si sine meninger. På den måten legger elevene særlig vekt på et liberalt syn på rettighetsdimensjonen ved samfunnsborgerskapet. Med utgangspunkt i Stray (2011) kan det karakteriseres som en passiv tilegnelse av demokratiske rettigheter. Det kommer tydelig til uttrykk når Peter i sitatet overfor påpeker at alle som har «lyst» kan stemme. Det viser en liberal oppfatning om at stemmeretten innebærer en frivillighet; det å delta i valg er noe individet gjør etter eget ønske. Samtidig fører tilgang til rettigheter også med seg forpliktelser i demokratiske samfunn (Stray, 2011). Det er for eksempel interessant at ingen av elevene problematiserer hva som vil være utfallet dersom samfunnsborgerne ikke slutter opp om demokratiske prosesser. Medborgerskapsbegrepet får frem de subjektive dimensjonene om medlemskap og deltakelse i demokratiet (Stokke, 2017). Demokrati handler om noe mer enn rettigheter, det er også en livsform. Slik som Stray (2011) påpeker, kan ikke et samfunn uten medborgere være demokratisk.

Det betyr likevel ikke at det liberale vektleggingen på rettighetsdimensjonen, ikke er grunnleggende for opprettholdelsen av demokratiet. For å få frem dette poenget, setter Emma, Peter og Mathilde opp diktatur som en motsetning til en demokratisk styreform. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Emma: Jeg synes det er viktig at det er et demokrati. [...] Fordi uten et demokrati, så ville det jo ikke vært noe på en måte, det ville bare vært urettferdighet. [...] Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, men når noen sier det så tenker jeg på rettferdighet. Vi har jo ganske mye mer rettigheter. Vi kan stemme på det vi vil, og få på en måte vår stemme hørt da, hvis vi stemmer på noe så kan det bli det. Men i sånne land så blir det jo på en måte bare litt sånn som det blir da.

Her trekker Emma opp en sammenheng mellom demokratiske rettigheter og rettferdighet. I følge henne er det individets rettigheter til å uttrykke og få gjennomslag for sine meninger i valg, som gjør demokratiet til en rettferdig styreform. På samme måte blir rettferdighet i den liberale modellen forstått som ivaretagelse av individuell frihet og preferanser (Eriksen &

Weigård, 1999). Videre forsøker Emma å tydeliggjøre rettighetsdimensjonen ved statsborgerskapet ved å vise til urettferdighet i «sånne land». I intervjuet blir det avklart at hun refererer til diktatur som styreform. Solhaug (2021, s. 33) påpeker at autoritære politiske systemer går imot en liberal rettighetsforståelse, ved at individers frihet til å uttale seg og påvirke politiske beslutninger er innskrenket. Det er mangelen på rettigheter til å fremme sine interesser Emma beskriver som urettferdig i et diktatur. I likhet med de andre elevene, trekker hun på et liberalt syn når hun vektlegger rettighetsdimensjonen som demokratiets begrunnelse.

Slik kommer altså elevenes liberale forståelse klart til uttrykk når de forklarer demokratibegrepet. I lys av tidligere forskning, er ikke dette et overraskende funn. Tilsvarende finner Mathé (2016) i sin studie at elevene har et liberalt syn på demokrati som begrep. Hun karakteriserer elevenes demokratiforståelse som begrenset, fordi begrepsforklaringene gir en forenklet og ukritisk fremstilling av hva demokrati er (Mathé, 2016, s. 284). Til en viss grad kan det sies å gjelde elevene i denne studien også. Som jeg har trukket frem, beskriver elevene grunnleggende trekk ved demokratibegrepet. Særlig påfallende er det at samtlige av elevene gir uttrykk for en liberal oppfatning om at demokrati handler om å sikre alle individers rettigheter til å stemme og si sine meninger.

Det er også interessant at elevene er så samstemte i sine forklaringer av demokratibegrepet. En forklaring kan være at elevene går i samme klasse og har tilegnet seg denne forståelsen gjennom undervisning. Slik jeg forklarer i metodekapitlet, er elevene valgt ut fordi de kommer fra en skole som oppgir at de ikke har arbeidet særlig mye med demokrati og medborgerskap i undervisningen. Sett opp mot tidligere forskning, finner Børhaug (2008) og Samuelsson (2013) at undervisningen i skolen støtter opp om en liberal demokratiforståelse, ved å legge vekt kunnskap om valgsystemet og det representative demokratiet. Peter og Ingvild forteller om en slik demokratiundervisning. Som følgende sitat viser:

Ingvild: «Nei, jeg har ikke satt meg inn i partiene. Vi har hatt litt om det på skolen, hva de står for. Men i vi har ikke ... sagt noe i det».

Her trekker Ingvild frem at hun har tilegnet seg kunnskap om de politiske partiene, men at de ikke har utforsket sine egne politiske meninger i undervisningen. Det vil si å lære om demokrati (Biesta, 2006; Stray, 2011). Dette er viktig demokratisk kompetanse. Dersom demokratiopplæringen utelukkende er basert på en liberal tilnærming, er likevel utfordringen at elevene kan utvikle en begrenset demokratiforståelse (Mathé, 2016). Det legger også an til

et statisk demokratibegrep, og utfordrer ikke elevene på at selve demokratibegrepet er grunnleggende omstridt og fordrer kontinuerlig forhandling om hvordan det skal forstås og hva det vil medføre (Dewey, 1937 i Biesta, 2006).

Likevel er det enkelte av elevene som trekker frem mer nyanserte refleksjoner om et slikt liberalt syn på demokratiet som styreform. Ingvild stiller spørsmål ved at ikke alle vil få gjennomslag for sine interesser, når beslutningsprosessen er basert på flertallsprinsippet i valg. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Ingvild: Det er jo det at man da kan ta, ikke håndsopprekning i Norge da, men stemme. Jeg tror det er sånn at alle har rett til å stemme, sånn at det skal bli, ikke riktig, men rettferdig. [...] Mellom folket da, at det liksom blir rettferdig for alle sammen. Ja, det er jo ikke for alle sammen, det er jo ikke alle som får sin vilje. Men det blir ganske rettferdig på en måte. Det er den mest rettferdige løsningen, synes jeg. [...] Hvis klassen vår er uenig om to ting. Så tar vi sånn håndsopprekning, og de som da får flest stemmer vinner. Det er mest rettferdig å avgjøre. Det tenker jeg er litt demokrati.

Her trekker Ingvild på egne erfaringer med håndsopprekning i klasserommet for å forklare hvordan valgsystemet bidrar til å regulere konkurrerende interesser i demokratiet. Hun påpeker at utfallet av en slik beslutningsprosess vil være at de som får størst oppslutning «vinner». Nettopp en slik tankegang er grunnleggende innenfor den liberale modellen (Eriksen & Weigård, 1999). Samtidig erkjenner hun at det vil føre til at andre ikke vil få gjennomslag for sine interesser. Med det er Ingvild inne på en sentral kritikk av den liberale modellen. Ved å basere demokratiske beslutninger utelukkende på et flertallsprinsipp, vil det ikke bli tatt hensyn til samfunnet som et større fellesskap (Chambers, 1997 i Eriksen & Weigård, 1999). Ingvild problematiserer det ved å si at «det er jo ikke for alle sammen». På den måten utfordrer hun den liberale modellen i synet på at demokratisk legitimitet er basert på at individers preferanser blir ivaretatt (Solhaug, 2021). Slike beslutninger vil ikke ta hensyn til alle, men et flertall. Likevel trekker Ingvild, i likhet med Emma, på et rettferdighetsargument. Slik som flere av de andre elevene ovenfor, konkluderer hun med at det er muligheten til å få gjennomslag for egne interesser som begrunner demokratiet som styreform. Ut i fra resonnementet, kan det virke som at Ingvild oppfatter det som det beste alternativet, i mangel på andre måter å ta beslutninger som tar hensyn til et større fellesskap.

Emma viser også til at rettighetsdimensjonen ved statsborgerskapet går ut over det å ha frihet til å fremme egne interesser. Blant annet handler ikke ytringsfriheten bare om å ha rettigheter til å gi uttrykk for egne meninger. Som følgende sitat viser:

Emma: At man også har rett til å si det man vil i et demokrati. [...] Og at man liksom blir hørt. På det man mener.

Her påpeker Emma at det ikke er tilstrekkelig å kunne si egne meninger, men at det også må bli hørt. Det er et uttrykk for at ytringsfriheten først vil realiseres i interaksjon med andre. Ut i fra Arendts begrep om «handlinger», vil mennesker som kommer sammen ha endringspotensiale ved at ytringer blir besvart av andre (Biesta, 2006). En slik form for demokratisk samhandling forutsetter at flere parter involverer seg i demokratiske prosesser. Med andre ord krever det noe mer enn tildelte rettigheter; medborgere må også delta i demokratiet som livsform (Stray, 2011). Nettopp denne erkjennelsen er utgangspunktet for både den deliberative og agonistiske modellen. De forstår kommunikasjon med konkrete andre som demokratiets grunnlag (Habermas, 1995; Mouffe, 1999). Samtidig er ikke demokratisk kommunikasjon bare basert på rettigheter til å gi uttrykk for egne meninger og bli hørt, det forutsetter også forpliktelser overfor andre. Mathilde fremhever det for å nyansere hva ytringsfriheten består i. Som følgende sitat viser:

Mathilde: Jeg synes det er veldig viktig med ytringsfrihet i demokrati. At man får si det man vil. Men jeg tenker at veldig rasistiske utsagn og sånn, jeg synes ikke det burde være innafør i ytringsfriheten. At de på en måte misbruker ytringsfriheten [...] Så lenge ikke de meningene er skikkelig ille og krenkende og respektløse mot andre mennesker. Så synes jeg ikke at du burde si det, for da blir jo ikke den vennen sånn veldig glad.

Her trekker Mathilde opp grenser for ytringsfriheten. Hun begrunner det med utgangspunkt i forpliktelser overfor andre mennesker som potensielt kan rammes av ytringene. Denne refleksjonen er interessant i lys av den pågående debatten om ytringsfrihetens grenser. (Lysaker & Syse, 2016, s. 107) trekker frem utfordringer ved liberale ytringsnormer etter 22. juli. Dersom individet har ubegrenset frihet til å gi uttrykk for egne meninger, vil det ikke beskytte fra de verste former for ytringer og påfølgende konsekvenser. Det er nettopp dette Mathilde advarer mot. På den andre siden, vektlegger den deliberative modellen at en slik ansvarsfølelse er tett knyttet til det å inkludere og anerkjenne andres perspektiver i

demokratiske dialoger (Habermas, 1993 i Lysaker & Syse, 2016, s. 115) Dette poenget vil jeg komme tilbake til senere. I denne sammenhengen er det viktig å få frem at Emma og Mathilde sine forklaringer av ytringsfriheten går ut over den liberale modellen. Det er sentralt inn i elevenes forståelse av sin medborgerrolle i demokratiet.

#### **4.1.2 Vi kan si det vi mener, men det er vanskelig å bli hørt**

Ovenfor trekker jeg frem at elevene forstår demokrati som det å ha rett til å stemme og si egne meninger. På den måten støtter elevene opp om en liberal forståelse av demokrati som begrep. Innenfor den liberale modellen er demokratisk legitimitet hovedsakelig basert på individers muligheter til å gi uttrykk for og stemme frem egne interesser (Eriksen & Weigård, 1999). Denne forståelsen preger også elevenes svar på hvilken posisjon de selv har i demokratiet og hvilke muligheter de har til å delta. Samtlige av elevene trekker umiddelbart frem at de ikke kan delta i demokratiet ved å stemme i valg. Følgende sitat er et eksempel på det:

Thomas: Alder. Hvis du for eksempel er under 18 år. Så kan du ikke stemme ved stortingsvalg. [...] Da kan du ikke være med å bestemme like mye.

Her forteller Thomas at ungdommer er i en posisjon i demokratiet der de ikke har tilgang til å påvirke politiske beslutninger gjennom valg. Han gir uttrykk for at alder dermed er den største hindringen for deres demokratiske deltakelse. I den liberale modellen er det hovedsakelig gjennom hemmelig stemmegivning i valg at samfunnsmedlemmene kan fremme sine interesser (Eriksen & Weigård, 1999). Da blir også valg den viktigste deltakelsesformen i demokratiet. Sett i sammenheng med elevenes liberale demokratiforståelse, kan det dermed virke som at de har en oppfatning om at ungdommer står utenfor demokratiet. Dette er også noe Mathé (2016) finner igjen i sin studie av elevers forklaring av demokratibegrepet. Hun formulerer det som at ungdommene ser sin egen innflytelse som minimal før de har oppnådd stemmerettslig alder. Samtidig fremhever samtlige av elevene at de har muligheter til å si sine meninger. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Emma: Jeg har jo ikke, jeg er for ung til å stemme. Men jeg får jo stemme, og jeg får sagt meningene mine.

Ut i fra Emmas forklaring, kan det virke som at hun forstår sin posisjon i demokratiet i kraft av sine rettigheter. Det viser til et liberalt syn på at det å være en del av demokratiet handler om å ha en tildelt status (Stray, 2011). I likhet med de andre elevene, legger Emma vekt på at



hun ikke har rettigheter til å stemme ved valg på grunn av sin alder. Samtidig presiserer hun at «jeg får jo stemme». Det kan dermed virke som at Emma oppfatter seg selv som en del av demokratiet ved at hun vil rettigheter til å stemme i et fremtidsperspektiv. Sett opp mot elevenes beskrivelser av valgsystemet i forrige kapittel, kan det også forklare deres presisering om at «alle» har rettigheter til å stemme i demokratiet. Ut i fra dette kan det virke som at elevene har en avventende holdning til det å påvirke politiske beslutninger.

Likevel virker det ikke som at Emma forstår seg selv som utenfor demokratiet, fordi hun presiserer at hun allerede nå kan gi uttrykk for egne meninger. Det er også noe samtlige av de andre elevene fremhever. På den måten trekker de på medborgerskapsbegrepet. Det å være en del av demokratiet handler ikke bare om en objektiv dimensjon, men omfatter også en subjektiv rolleforståelse (Brochmann, 2002). Derfor er det viktig at ungdommer også forstår seg selv som en del av demokratiet og tar del i demokratiske prosesser som aktive medborgere. Videre kan det virke som at elevene opplever å stå i en mellomposisjon i det demokratiske samfunnet. På grunn av deres alder har de ikke fulle rettigheter, og står dermed utenfor det etablerte politiske systemet. Samtidig er de i utvikling mot fullverdige samfunnsborgere, og vil etablere egne synspunkter (Ødegård, 2010). Mathilde beskriver det slik: «man forstår ikke så mye som voksne gjør av politikken. Men man har andre meninger og prioriteringer enn voksne har, da». Det vil si at ungdommer kan bidra med nye perspektiver. Med utgangspunkt i en slik erkjennelse, argumenterer Ødegård (2010) for at ungdommer i kraft av å være i denne mellomposisjonen sitter på en unik endringskompetanse. Derfor er det viktig at ungdommer også er involvert i demokratiske prosesser.

Det finnes ulike formelle og uformelle deltakelseskanaler for ungdommer i demokratiet (Ødegård, 2010, s. 26). Flere av elevene foreslår selv blant annet politiske ungdomspartier, demonstrasjoner og meningsutveksling på sosiale medier som måter å involvere seg i politiske prosesser. Likevel forteller elevene at de i liten grad har erfaringer med alternative deltakelsesformer. Det kommer samtidig frem at Emma, Thomas og Mathilde ofte diskuterer politikk i friminuttene på skolen. I tillegg forteller Thomas at han de ofte diskuterer hjemme i familien. Som følgende sitat viser:

Thomas: Hjemme der prater vi om alt av diskusjoner. Om hvem man kommer til å stemme på og politikk og alt sånn. Mye som er veldig vanskelig å svare på, egentlig. Så da blir det en god del diskusjoner. Og vi er veldig uenige på mye. Så middagen blir

om til diskusjoner, mer enn en vanlig middag. [...] Fordi de hjemme har du jo en veldig høy respekt for. Og de vet du at kommer til å godta dine meninger uansett. Og da føler jeg at det er mye enklere å dele meninger hjemme.

Thomas forteller at han ofte tar del i diskusjoner med familien, fordi det er et trygt sted å gi uttrykk for sine meninger. Slik kommer det frem at elevene gjerne engasjerer seg i diskusjoner i private sammenhenger. Likevel kan det virke som at elevene ikke selv forstår det som en form for demokratisk deltakelse. En mulig forklaring kan være elevenes liberale demokratiforståelse, der stemmegivning i valg blir ansett for å være den viktigste deltakelsesformen (Eriksen & Weigård, 1999). Den liberale modellen blir kritisert for en slik passiv medborgerskapsrolle og en oppfatning om at ungdommer står utenfor demokratiet (Stray, 2011). På den andre siden, legger den deliberative og agonistiske modellen vekt på at det nettopp er deltakelse i demokratiske kommunikasjonsprosesser forutfor valg som er demokratiets grunnlag (Habermas, 1995; Mouffe, 1999). De senere årene har det blitt tatt til orde for at det er nødvendig med en vid forståelse av hva demokratiske dialoger er (Carpini et al., 2004; Jezierska & Koczanowicz, 2016). Ut i fra en slik forståelse, er elevene allerede aktive medborgere i demokratiet når de i ulike sammenhenger deltar i demokratiske dialoger om politiske problemstillinger.

Det viser at det er viktig å legge til rette for at ungdommer involveres i demokratiet på ulike måter. Elevene støtter opp om dette, når de legger vekt på at det er viktig at de har muligheter til å si det de mener og bli hørt i demokratiske prosesser. Samtidig er det nettopp det å bli hørt, som samtlige av elevene trekker frem som en utfordring ved deres posisjon i demokratiet. Emma utdyper hva hun mener med å bli hørt i demokratiet. Som følgende sitat viser:

Emma: Jeg føler at jeg kan si det, og at det blir hørt. Men om det går gjennom, det er jo det som er spørsmålet. Men som oftest så kan man jo si det, og det blir hørt av noen. Sånn på skolen, så er det jo lærerne, også andre steder så er det jo andre som man blir hørt av».

Her forteller Emma at det ikke bare er viktig å bli lyttet til, men at meningene også må kunne få gjennomslag. For at ungdommer skal anerkjennes som aktive medborgere kan det ikke bare vært ambisjoner om, men også reelle muligheter for at deres meninger blir inkludert i demokratiske beslutningsprosesser (Stray, 2011). Ødegård (2010, s. 18) synliggjør hva det

innebærer gjennom empowerment- begrepet. Empowerment handler om mektiggjøring og myndiggjøring. Ungdommer i demokratiet må mektiggjøres ved at de har muligheter og delta i institusjoner og kanaler. I tillegg må de myndiggjøres gjennom å ha reelle muligheter til å påvirke samfunnet rundt seg. Flere av elevene forteller at de deltar i uformelle diskusjoner, men at de ikke blir «hørt» der. Innenfor den deliberative modellen, vil det bli lagt vekt på at de også må delta med sine perspektiver i offentlig kommunikasjon for å kunne påvirke utfallet av en enighet (Habermas, 1995). Blant annet kan ungdommer fremme sine synspunkter i offentlige debatter eller gjennom ulike organisasjoner. Samtidig vil den agonistiske tilnærmingen peke på at det ikke er utfallet av demokratisk kommunikasjon som er det viktigste. Det må heller handle om å bli kjent med andres perspektiver for å kunne leve sammen med uenighet (Iversen, 2014; Mouffe, 1999). Da vil ikke det å bli «hørt» bare være avhengig av politisk gjennomslagskraft, men formålet kan også være å påvirke samfunnet rundt seg på andre måter. Det viser viktigheten av at ungdommer også blir «hørt» i alternative kanaler der de allerede deltar som medborgere.

## **4.2 Demokratiske dialoger i Demokratilæring på Utøya**

Det overordnede formålet med Demokratilæring på Utøya, er nettopp demokratilæring. Som jeg tidligere har beskrevet, legger læringsaktivitetene opp til demokratiske dialoger der elevene utforsker hvordan de som medborgere kan forsvare og styrke demokratiet. På den måten legges det til grunn en forståelse om at demokratiet er i stadig endring, og at ungdommer må ta del i å utforske og utfordre hvordan det skal forstås og hva det vil medføre (Dewey, 1937 i Biesta, 2006). En slik demokratiopplæring går ut over en liberal tilnærming, der det legges vekt på at elevene skal tilegner seg kunnskap *om* demokrati som styreform og hvordan statusdimensjonen ved medborgerskapet gir rettigheter i fremtiden til å stemme frem egne preferanser. (Amundsen, 2020, s. 72) er også inne på dette når hun finner at valgdeltakelsen ikke er et moment i læringstilbudet, men at det heller handler om en «demokratisk kultur». Det trekker på en deliberativ og agonistisk demokratiopplæring, der elevene sammen skal utforske hvordan vi kan leve sammen på tvers av ulikhet i et demokratisk fellesskap. Det vil si læring *for* og *gjennom* demokratiske dialoger (Biesta, 2006; Stray, 2011).

Det omhandler det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer har elevene med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene?* Jeg vil svare på det ved å vise hvordan elevene

har erfaringer med ulike dialogtyper i læringsaktivitetene, samtidig som at de slutter opp om respekt og toleranse i demokratiske dialoger. Her vil jeg også gå videre inn på elevenes forståelse av demokratilæring som overordnet formål i læringstilbudet. Det er viktig å påpeke at mens elevene har ulike formuleringer, som for eksempel «diskusjon», «samtaler» og «snakke sammen», vil jeg bruke demokratiske dialoger som teoretisk og analytisk begrep.

#### **4.2.1 Fortelle egne meninger og lytte til andre**

Ut i fra Burbules' dialogbegrep er dialogen kjennetegnet av at to eller flere deltakere er involvert i utforsking av et tema eller en problemstilling med åpenhet for innspill og ulike utfall (Burbules & Bruce, 2001). Når elevene beskriver læringsaktivitetene, kommer det frem at det er en slik forståelse av dialogen som legges til grunn. Som en videreføring av det, viser det seg at elevene har ulike måter å forholde seg til kunnskap og de andre deltakerne i dialogen. Emma, Peter, Ingvild og Mathilde legger vekt på at det må være mulig å gi fortelle egne meninger, samtidig som at det blir lyttet til andre. Følgende sitat er et eksempel på det:

Emma: Ja, jeg tror egentlig det er ganske sunt å øve på å diskutere. At man snakker sammen om viktige temaer. Også kanskje man er litt uenig da, så kan man få muligheten til å fortelle det man står for. Og ikke bli sur, men heller holde fokus. Så kan den ene fortelle, også kan man kanskje bli litt inspirert. At de får en forståelse og kanskje da også endrer meningen. [...] Og at når vi hadde enig- uenig, at man kunne stille seg hvor man ville fortelle da. Det er jo viktig å fortelle ting, også høre på andre. For da lærer man mye, og man kan få mer sann der forståelse for andre og hvorfor de mener som de gjør. Og hvordan ting er da.

Her forteller Emma at dialogen er en måte å få frem ulike perspektiver om temaer av særlig betydning. Hun legger vekt på at det må være rom for at deltakerne kan forklare sine synspunkter. Videre vil en åpenhet for andres perspektiver kunne føre til at deltakerne i fellesskap får en utvidet forståelse av temaet. Emmas beskrivelse av en slik form for samhandling er nærliggende det Burbules vil karakterisere som en inkluderende dialog. I denne dialogtypen vil formålet være å forstå og videreutvikle hverandres perspektiver (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021). Det er også utgangspunktet når Mathilde setter ord på hvordan hun forholder seg til andre i dialogen. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Mathilde: Jeg pleier ofte å si hva jeg mener, også prøver jeg å argumentere for det. Men så prøver jeg også å respektere andres meninger. Det er jo viktig sånn at de ikke

føler at de ikke blir på en måte hørt på da. At jeg bare overser det, og tenker at nei, jeg har rett.

Mathilde beskriver her at hun forsøker å anerkjenne de andre deltakerne i dialogen, selv om de har andre synspunkter enn det hun selv har. Det kan dermed virke som at hun, i likhet med Emma, forstår hensikten med dialogen som det å lytte til og bygge videre på andres perspektiver. En slik inkluderende holdning er også sentralt innenfor den deliberative retningen. I følge Habermas (1995) handler deliberasjoner om å utforske kontroversielle temaer gjennom en maktfri dialog, der berørte parter får mulighet til å legge frem sine argumenter.

Elevenes deliberative syn på dialogen kommer også frem i måten de beskriver selve kommunikasjonen på. Mathilde trekker frem argumentasjon, og Emma presiserer viktigheten av å «ikke bli sur, men heller holde fokus». Et sentralt kjennetegn ved deliberasjoner er nettopp rasjonalitet og nøytralitet (Solhaug, 2021). Det kan likevel virke som at elevene ikke forstår det i smal forstand som spesifikke krav, men heller ut i fra hvordan deltakerne forholder seg til hverandre i dialogen. Gutmann & Thomson (1996 i Samuelsson, 2016, s. 2) påpeker at det er ulike oppfatninger innenfor den deliberative tilnærmingen om hva som kan regnes som rasjonell argumentasjon. De foreslår at det må baseres på gjensidighet for at det skal kvalifisere som deliberativt i demokratisk forstand. Gjensidighetsprinsippet går ut på at deltakerne må basere seg på argumentasjon som andre rasjonelle deltakere kan akseptere, selv om de har ulike utgangspunkt. Emma trekker på dette når hun i sitatet ovenfor påpeker at det bør være mulighet for å endre mening i dialogen. I feltnotatene fra observasjonen fra øvelsen «enig- uenig» har jeg notert at underviseren la opp til at elevene kunne bytte plass underveis i dialogen. Dermed kan det virke som Emmas poeng er basert på denne erfaringen. Det er viktig, fordi det i deliberasjoner er avgjørende at deltakerne kan endre mening som følge av at ulike perspektiver kommer til syne (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 83).

Det er også interessant at elevene viser til at deres erfaringer med dialogene er knyttet til en læringssituasjon. Mathilde gir uttrykk for at hun «prøver» å gjøre det. Mer konkret forteller Emma at det er viktig å «øve» på en slik samhandlingsform. På samme måte er den deliberative tilnærmingen til demokratiopplæringen basert på en erkjennelse av at elevene må øves opp i deliberasjonsprosedyrer. Derfor blir det lagt særlig vekt på hvordan elevene kan utvikle deliberative ferdigheter og holdninger i utdanning (Englund, 2007; Samuelsson, 2016; Samuelsson & Bøyum, 2015). Slik som både Emma, Peter, Ingvild og Mathilde er inne på,

handler det om å vurdere egne og andres argumenter og erfare verdier som gjensidighet og respekt. Englund (2007) fremhever at både kriteriet om å trekke inn flere synspunkter som settes opp mot hverandre med rasjonelle argumenter og kriteriet om toleranse og respekt for de involverte, må være tilstede for at deliberasjoner skal realiseres i undervisningen. Samtidig er det tredje kriteriet at formålet med deliberasjonene må være å oppnå konsensus, i det minste midlertidig. Emma viser også til dette, når hun fremhever at dialogen bør lede frem til en felles enighet. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Emma: Kanskje at man kommer frem til en løsning som er godt for alle. Så kan man ha litt innspill på hvorfor, hvorfor ikke. Også kan man bli enige, og tenke litt på demokratiet. [...] Jeg tenker at man vil jo det beste for alle sammen. Så er det bare uenighet om veien til det beste. Og da kan man bli litt enig om hva som er det beste.

Her forklarer Emma at det er ved å vurdere ulike perspektiver at man kan komme til enighet om løsninger i demokratiet. Nettopp det er kjernen i Habermas (1995) sin deliberative modell. I Burbules' typologi fremstilles det som en inklusiv- divergent dialog. Denne dialogtypen er en form for utforskning, der formålet er å komme frem til enighet om den beste løsningen på et problem ved å vurdere ulike perspektiver opp mot hverandre (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021). Emma viser samtidig til en noe mer nyansert forståelse av hva en slik konsensus består i. Innenfor den deliberative tilnærmingen er det også ulike oppfatninger rundt dette. Noen bidrag fremhever at deliberasjonsprosedyrer skal lede frem til konsensus i streng forstand. Andre bidrag mener at det er urealistisk å oppnå i mangfoldige samfunn, og at det derfor er nødvendig med en videre forståelse av konsensus der medborgerne er enige med beslutningene, men ikke nødvendigvis begrunnelsene for det (Samuelsson, 2016, s. 3). Det kan synes som at det er en slik form for konsensus som Emma beskriver. Hess & McAvoy (2014, s. 20) argumenterer for at denne dialogtypen er særlig viktig i demokratiopplæringen. Det er fordi det flytter fokuset fra hva som er best i forhold til egne interesser, og over på hvilket alternativ som er best med hensyn til ulike perspektiver. Det er sentralt for utviklingen av demokratiet, fordi det overordnet handler om hvordan vi skal leve sammen.

Selv om det er viktig å komme frem til felles beslutninger, vil det også være temaer som det ikke er naturlig eller mulig å komme til enighet om i demokratiet. Mathilde og Ingvild forteller at det heller ikke alltid er nødvendig å komme til enighet i dialoger. Som følgende sitat viser:

Mathilde: Jeg synes det er greit med litt uenighet. [...] Fordi at man kan jo fortsatt tenke sånn, å nei nå bare lar vi den ligge for vi kommer ikke noe lenger her. Og det kan jo fortsatt ha vært en god diskusjon med mange gode argumenter.

Her gir Mathilde uttrykk for at en god dialog ikke nødvendigvis vil være kjennetegnet av at resultatet er en felles enighet. Ut i fra Burbules kan det karakteriseres som en divergent dialog. Der er holdningen til kunnskap at det er åpenhet for at utfallet av dialogen er ulike konklusjoner (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021). Sett i sammenheng med Mathildes inkluderende holdning til deltakerne i dialogen, tilsvarer det med en inkluderende- divergent dialog i Burbules' typologi. Det vil si en form for konversasjon, der formålet er å være åpen og utforskende ovenfor andres perspektiver uten å nødvendigvis komme til enighet (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021). Mathilde er også opptatt av å få frem at dialogen kan styrke forståelsen for deltakernes synspunkter. Som følgende sitat viser:

Mathilde: Jeg synes det var ganske spennende og diskutere om politiske ting. For mange har forskjellige oppfatninger av det. Det er liksom ikke noe konkret som alle tenker. Så jeg synes det var interessant å høre hva andres meninger om det var. Også synes jeg det er gøy å kunne argumentere for hva jeg mener. For alle har jo meninger. Men det er ikke alltid at man kan argumentere for det man mener. Så det er en liten utfordring, sånn hvorfor mener jeg egentlig dette? Og det synes jeg er litt gøy å finne ut, da.

Her forteller Mathilde at dialogen både vil gi innsikt i andres perspektiver og vil ha innvirkning på egne synspunkter. Det får frem at den inkluderende- divergente dialogen er en form for gjensidig samhandling (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021). Med andre ord handler ikke konversasjonen bare om å lytte til andre, men også å utforske hverandres perspektiver. Det er også et nødvendig utgangspunkt for deliberasjonsprosedyrer. Likevel bryter denne dialogtypen med Englund (2007) sine kriterier for deliberasjoner i undervisning. I følge han må dialoger oppnå en form for konsensus for å kunne regnes som deliberative. Ut i fra Burbules' typologi vil det si en inklusiv- konvergent dialog. Det fordi selve kjernen i den deliberative modellen er formålet om konsensus (Habermas, 1995). Samuelsson (2016) argumenterer for at det er nødvendig med en bredere forståelse av deliberasjoner i utdanningssammenheng. I sin undersøkelse av diskusjoner i klasserommet, finner han igjen denne dialogtypen. Den blir karakterisert som en utforskende diskusjon, som er en utforsking av ulikhet fremfor konstruksjon av en felles enighet. I seg selv kan ikke denne formen for dialog karakteriseres som deliberativ, men det er en viktig forløper i en deliberativ prosess for

å komme frem til en felles enighet (Samuelsson, 2016, s. 4). Derfor bør også denne dialogtypen inkluderes i demokratiopplæringen.

#### **4.2.2 Gode argumenter for å vinne**

Ovenfor ser vi at elevene har ulike holdninger til kunnskap i dialogen. Det vil si om dialogen skal føre til en felles oppfatning eller ulike konklusjoner. Samtidig beskriver elevene en inkluderende holdning til andre deltakere i dialogen. Thomas sin forståelse av dialogen skiller seg ut fra de andre elevene. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Thomas: Hvis begge parter har gode argumenter mot den andre. Så det liksom holder seg opp. At det ikke blir sånn at den ene vinner diskusjonen med en gang. Det synes jeg er en god diskusjon. [...] Men hvis de har en dum mening i en diskusjon, så føler jeg at da kommer de mest sannsynlig til å tape den diskusjonen. Men hvis de har sterke meninger og sterke argumenter mot en diskusjon vi har. Så får det bare være. Da får dem vinne den diskusjonen da. Da trekker jeg meg tilbake.

Her gir Thomas uttrykk for at formålet med dialogen er å vinne frem med egne argumenter. Ut i fra Burbules' typologi vil det si en kritisk- divergent dialog. Det er en form for debatt, der fokuset ligger på å få gjennomslag for sine egne standpunkter (Liljestrånd, 2002; Aashamar, 2021). Thomas viser til en divergent holdning til kunnskap, ved at han er åpen for at dialogen kan få ulike utfall. Altså at dialogen ikke resulterer i en felles oppfatning, men heller det Thomas beskriver som «vinnere» eller «tapere» i å få frem eget standpunkt. Dette poenget vil jeg komme tilbake til. I denne sammenhengen vil jeg fremheve at det kan virke som at Thomas sin holdning til kunnskap er preget av hvordan han forholder seg til de andre deltakerne i dialogen. Det blir tydelig ved å sammenlikne med Mathilde sin beskrivelse av dialogen i sitatene ovenfor. I likhet med Thomas har hun en divergent holdning til kunnskap. Likevel beskriver hun dialogen som en form for samhandling der deltakerne utforsker hverandres perspektiver. Det Burbules vil beskrive som en inkluderende holdning til de andre deltakerne (Liljestrånd, 2002; Aashamar, 2021). På den andre siden, er Thomas opptatt av at å styrke sine egne argumenter, uten å nødvendigvis få større forståelse for andres perspektiver. Det er tilsvarende Burbules sin beskrivelse av en kritisk holdning i dialogen (Liljestrånd, 2002; Aashamar, 2021). Thomas forteller at han på den måten kan vinne frem med egne standpunkter. Som følgende sitat viser:



Thomas: Jeg spiller veldig mye på hvordan den andre personen snakker. Så hvis den sier noe feil, så pleier jeg å påpeke det. Men det er jo egentlig veldig dumt å gjøre da. For hvis man deler feil mening, eller sin mening da, som flesteparten synes er feil. Så kan det jo bli litt sånn at du blir veldig usikker da. På de andre. Men det går i hvert fall.

Thomas gir uttrykk for en oppfatning om at en kritisk holdning til andre deltakere kan brukes som en strategi for å få frem sine egne synspunkter. På samme måte påpeker Eidsvåg (2002, s. 140) at debatten vil bære særlig preg av forholdet til motparten. Det kommer blant annet til syne gjennom avstand og konfrontasjon, gå etter andres svakheter og forsvare sine egne absolutte standpunkter. Innenfor en deliberativ tilnærming vil denne dialogtypen bli sett på som en konsekvens av at deltakerne ikke har ferdigheter eller vilje til å delta i nøytrale og rasjonelle deliberasjoner for å komme frem til en felles konsensus. Deltakerne er heller drevet av en egeninteresse og er for emosjonelle til å lytte til andres argumenter. Det fører til at deltakerne holder på egne overbevisninger uten å være åpen for å bli endret i deliberasjon med andre (Samuelsson, 2016, s. 3). Den agonistiske tilnærmingen argumenterer på den andre siden for at følelser og identiteter har en legitim rolle i dialogene (Tryggvason, 2018). I tråd med dette vil det for eksempel ikke alltid være ønskelig at elever skal forsvare synspunkter som de er uenige med, fordi det svekker følelsenes rolle i dialogen (Sant et al., 2020 i Aashamar, 2021). Elevene må heller lære å få frem og håndtere ulike meninger som det ikke vil være naturlig eller mulig å komme til enighet om i demokratiet.

Samtidig kan det være utfordringer ved å inkludere denne dialogtypen i undervisningssammenheng. Slik som Thomas påpeker, kan det gjøre at elever blir usikre og opplever det som utrygt å dele egne meninger. Som en videreføring av det, er både Thomas og Mathilde opptatt av å skille mellom diskusjon og krangel. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Mathilde: Så lenge det ikke er sånn skikkelig krangel. [...] Diskusjon er vel at man fortsatt kan være hyggelige og sånn mot hverandre etterpå. At man kan gå ut av diskusjonen uten å tenke sånn, å nei nå er ikke vi venner mer. Mens det kan bli så dårlig stemning at det blir dårlig resten av dagen, man får en dårlig dag. Man er ikke så gode venner lenger. Litt sånn krangel».

Her beskriver Mathilde forskjellen på diskusjon og krangel, og får slik frem grenser for uenighet i dialoger. I lys av Burbules' typologi blir det tydelig at hun baserer sin forståelse av

uenighet på hvordan deltakerne forholder seg til hverandre i dialogen, uavhengig av holdning til kunnskap (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021). I den deliberative retningen handler derimot grenser for uenighet både om normer for samhandling og utfallet av dialogen. Det vil si at deliberasjonsprosedyrer skal skape en overgang fra uenighet til konsensus (Habermas, 1995). Mouffe (1999) er kritisk til dette, og mener at fokuset heller må være på hvordan mangfoldige samfunn kan fungere som demokratiske fellesskap bestående av grunnleggende konflikt og uenighet. Da flyttes fokuset over på hvordan deltakerne forholder seg til hverandre i dialogen. Da er Thomas og Mathilde inne på noe viktig, når de skiller mellom diskusjon og krangel. Det kan synliggjøres med Mouffe (1999) sitt begrepspar antagonisme og agonisme. I en diskusjon forstår elevene de andre deltakerne i dialogen som meningsmotstandere som er uenige i en sak, men som samtidig er gitt en form for likeverd som demokratiske deltakere. Derimot består en krangel av en kamp mellom fiender som er grunnleggende ulike. Slik tar Thomas og Mathilde til orde for at uenighet må forstås som noe pågående i en demokratisk prosess.

På den måten fremhever de viktigheten av at elevene øves opp i normer for samhandling for å kunne leve sammen i uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Det er sentralt i den agonistiske tilnærmingen til demokratiopplæringen. Tryggvason (2018) fremhever at identiteter og emosjoner må inkluderes i dialoger i undervisningen. Samtidig trekker han et skille mellom moralske emosjoner og politiske emosjoner, det vil si følelser som er knyttet til det personlige eller samfunnstemaer. Mathilde viser også til det i sitatet, når hun sier at det er viktig å være «gode venner» selv etter en dialog med uenighet. Det er politiske emosjoner som må inkluderes i klasserommet, fordi elevene må få erfaringer med problemstillinger i samfunnet der det ikke er mulig å bli enige. Tryggvasson (2018, s. 3) beskriver det som følgende: «the need for political disputes to remain political without being reduced to personal conflicts between students or to a debate competition». I motsetning til personlige konflikter, må det bli forstått som midlertidige konfrontasjoner mellom ulike politiske posisjoner. Dermed handler det ikke om personen som er involvert, men om ulike perspektiver på hva som er et rettferdig samfunn og hvordan det skal oppnås.

Til tross for dette, forteller Thomas i sitatet ovenfor at hvis han ikke greier å vinne frem med egne argumenter, velger han heller å «trekke» seg ut av dialogen. Jeg finner også igjen dette i feltnotatene fra observasjonene. I øvelsen «enig- uenig» deltar Thomas med tydelige argumenter i begynnelsen. Jeg tolker det som at synspunktene er viktige for ham. De andre

elevene har midlertidig en avvisende respons, og etter kort tid går han over til en observerende rolle. I den agonistiske tilnærmingen er et viktig premiss for dialogen at identiteter kan endres. Det vil si at det etableres midlertidige «oss» og «dem»- relasjoner (Mouffe, 1999). Slik blir «den andre» i debatten en legitim politisk motstander fremfor å reduseres til en konkurrent. I demokratiopplæringen er det derfor viktig at elever lærer å se at «oss» og «dem»- relasjoner er foranderlige og stadig i endring. Det vil si å lære elevene å «recognize that the point is not to win the argument, or to eschew passions of others, but to live in that fragile and unstable space of ‘conflictual consensus’ (Todd, 2009 i Tryggvasson, 2018, s. 114). Med andre ord er en viktig del av agonistisk demokratiopplæring å åpne for politiske og foranderlige identiteter som er forenelige med demokrati.

Samtlige av elevene trekker frem at læringsaktivitetene har gitt de økt forståelse for og erfaringer med hva et slikt uenighetsfellesskap kan bestå i. Slik som vi har sett, er Emma den eneste som beskriver at dialogen bør lede frem til en felles enighet. Hun forteller likevel at det er viktig å øve på å få frem ulike perspektiver i dialoger i undervisningen. Det er særlig øvelsen enig- uenig som blir nevnt i denne sammenhengen. Elevene forteller at de har lært om viktigheten av å kunne være uenige i demokratiet. Følgende sitat er et eksempel på det:

Ingvild: Og man trenger ikke å komme til enighet. [...] Alle kan ikke være enige, for da fungerer ikke verden. Men den fungerer for det da. Men man må liksom være uenige i noe da. Det går ikke an å være enige i alt.

Her gir Ingvild uttrykk for at det verken er mulig eller ønskelig å komme frem til enighet om alt i demokratiet. Med det er hun inne på den radikale kritikken til Mouffe (1999). Formålet om konsensus er ikke realistisk i mangfoldige samfunn, fordi det vil finnes temaer som det ikke vil være naturlig eller mulig å komme til enighet om. Iversen (2014, s. 146) påpeker at uenighet og konflikt ikke er noe truende og unormalt i demokratiet, men at det tvert imot er mistenkelig hvis alle er enige. Ideen om en kollektiv konsensus er potensielt farlig, fordi det undertrykker alternative perspektiver. Dersom det ikke inkluderes i det offentlige ordskiftet, kan det heller søke seg mot ytterliggående fellesskap som kan true demokratiet (Mouffe, 1999).

Slik som elevene trekker frem, er det derfor svært viktig at demokratiopplæringen legger til rette for at elevene får erfaringer med uenighetsfellesskap. Amundsen (2020, s. 83) finner i sin masteroppgave at i læringstilbudet blir det vektlagt elevaktive dialoger med fokus på argumentasjon og lytte og tale, og at det blir sett på som et gode i seg selv uten at det er krav

om å komme til konsensus. I feltnotatene fra observasjonene har jeg også notert at læringsaktivitetene først og fremst legger opp til å utforske og utfordre ulike perspektiver. I «enig- uenig» ledet underviseren en avsluttende refleksjon med elevene omkring dette. Flere av elevene trakk frem at det er viktig å få frem ulike perspektiver om slike temaer, enn å komme frem til en felles enighet. (Jeziarska & Koczanowicz, 2016) fremhever med utgangspunkt i agonistisk teori at det er gjennom dialog som inkluderer ulike perspektiver at mennesker sammen kan utforske egen identitet og posisjon og hvordan vi kan leve sammen med andre i et demokratisk fellesskap. Dette er særlig viktig i mangfoldige samfunn, fordi det er en måte å få frem og inkludere perspektiver fra ulike grupperinger i samfunnet i demokratiske prosesser. En agonistisk demokratiopplæring kan på den måten gi elevene erfaringer med å håndtere uenighet og meningsmotstand innenfor demokratiske rammer (Tryggvason, 2018; Aashamar, 2021).

#### **4.2.3 «Men så er det viktig å tenke at vi er jo bare mennesker og vi må klare å respektere hverandre og elske hverandre selv om vi ikke er helt enige»**

Respekt og toleranse er grunnleggende demokratiske verdier i dialogen. Det er også noe samtlige av elevene trekker frem når de fortalte om sine erfaringer med læringsaktivitetene. Følgende sitat er et eksempel på det:

Ingvild: Ja, og det var det jo mulighet på Utøya for å gjøre også. Jeg føler at man liksom kunne si hva man ville, på en måte. Og ha sine meninger. Og det ble liksom respektert på en viss måte. Selv om det var jo alltid noen som ikke var enige. Jeg følte at det var bra og man kunne si det man mente.

Her gir Ingvild uttrykk for at hun opplevde dialogen i læringsaktivitetene som en trygg måte å få frem ulike meninger. Hun forklarer det med at elevene var respektfulle ovenfor hverandre, selv om de var uenige i synspunkter. Med andre ord fremhever Ingvild respekt og toleranse som viktige forutsetninger for dialogen. Det er grunnleggende verdier som demokratiet bygger på (Hess, 2009). Sætra (2021) finner også det i sin studie av elevperspektiver på diskusjoner i demokratiopplæringen. Han viser til at elevene gir uttrykk for at det også handler om at gode relasjoner vil bli opprettholdt til tross for at de er uenige. Det er også noe Emma er opptatt av. Som følgende sitat viser:

Emma: Det ble ganske heftig diskusjon også. Og noen var nok kanskje litt sure på hverandre etterpå, men så er det viktig å tenke at vi er jo bare mennesker og vi må klare å respektere hverandre og elske hverandre selv om vi ikke er helt enige.

Her setter Emma ord på at det er ved å respektere og tolerere deltakere med ulike synspunkter at det blir mulig å leve sammen i et fellesskap til tross for uenighet. Det vil si et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Forskning viser at deltakelse i diskusjoner med ulike synspunkter bidrar til økt toleranse (Hess, 2009). Når elever utforsker ulike meninger og uenighet i samhandling med andre, vil de få konkrete erfaringer med hvordan de skal håndtere politiske konflikter. Innenfor den agonistiske tilnærmingen handler det om at deltakerne i dialogen må forstå hverandre som meningsmotstandere som er uenige i en sak men som samtidig er gitt en form for likeverd som demokratiske deltakere (Mouffe, 1999). Det er helt sentralt i en demokratisk livsform (Stray, 2011). Slik som Emma forteller, kan elevene slik opprettholde gode relasjoner selv om de er uenige i dialogen.

Til tross for dette, kan det være ulike opplevelser med å ta del i dialoger som får frem uenighet mellom deltakerne. Peter sin beskrivelse av dialogen skiller seg ut fra de andre elevene. Som følgende sitat viser:

Peter: Når alle er enige. Og det er engasjerende. For da blir det ikke noe ... da er alle glade.

Peter gir uttrykk for at han synes at dialogen er god når alle er enige. Det kan virke som at han synes at det er ubehagelig at elevene er uenige, fordi det kan føre til at det blir dårlig stemning. I intervjuet forteller han også at det er en årsak til at han sjeldent deltok med egne synspunkter i læringsaktivitetene. Det skiller seg fra de andre elevene, som forteller at de syntes det var spennende å utforske ulike meninger gjennom dialogene. I lys av tidligere forskning er ikke dette overraskende. Undersøkelser viser nettopp at ytringsklimaet oppleves forskjellig av elever (Huang & Biseth, 2016, s. 721). Derfor påpeker Aashamar (2021) at det er viktig å signalisere at uenighet er en naturlig del av gode dialoger i demokratiopplæringen.

Ingvild forteller også at hun sjeldent uttrykte sine egne synspunkter i læringsaktivitetene. Hun har likevel en annen begrunnelse for det, enn Peter. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Ingvild. Ja, jeg er ikke sånn som snakker veldig mye med andre som jeg ikke kjenner. Så jeg sa ikke så veldig mye på den der enig- uenig, liksom. Men jeg hadde jo

meninger da. Det hadde jeg. Men det var liksom alltid noen som da sa noe, hele tiden, så da tenkte jeg sånn, da trenger kanskje ikke jeg å si så mye.

Her forteller Ingvild at hun valgte å ikke si sine meninger i dialogene, fordi hun var usikker på relasjonen med noen av de andre elevene. Slik som Hess (2009) og Hess & McAvoy (2014) trekker frem, er et trygt læringsmiljø en grunnleggende forutsetning for at elever skal ta del i demokratiske dialoger i undervisningen. Det er interessant sett opp mot sitatet til Ingvild ovenfor, der hun gir uttrykk for at elevene hadde respekt og toleranse ovenfor hverandre i læringsaktivitetene. Slik som hun selv påpeker, var ikke årsaken at det ikke var rom for ulike meninger. Det kan heller virke som at det handlet om at hun ikke er trygg på å snakke i nye settinger. I feltnotatene fra observasjonene har jeg notert at Ingvild sjeldent tar ordet i den større gruppen. Samtidig har jeg skrevet som en tolkning at hun er med i læringsaktivitetene med sine fysiske handlinger. I øvelsen «enig- uenig» flytter hun seg stadig rundt i rommet og det virker som at hun er aktivt lyttende til de andre elevene sine innspill. Sett opp mot Burbules dialogbegrep vil elever kunne gå inn i dialoger på ulike måter over tid. Dialogen vil ikke kunne observeres ut i fra øyeblikk om hvor mange som tar del i et bestemt mønster av spørsmål og svar. Det må heller forstås som en form for samhandling der deltakere over tid vil involvere seg på ulike måter (Burbules & Bruce, 2001). På den måten kommer det frem at en forutsetning for dialogen også er at flere elever inkluderes gjennom sin fysiske deltakelse. Slik som jeg har påpekt tidligere, er ikke respekt og toleranse bare noe som kommer forutfor, men som også er noe elevene må øves opp til i demokratiske dialoger i undervisningen. Emma beskriver nettopp dette i sin endringshistorie. Hun har valgt å kalle den «gleden av å respektere andre». Det kommer frem i følgende utdrag:

Emma: Gjennom Demokratilæringen på Utøya opplevde jeg gleden i å diskutere med andre, noe som jeg ikke fant gleden i tidligere. Når jeg diskuterte ble jeg mer opptatt av å respektere og lytte til andre mennesker, noe jeg forsto var viktigere enn jeg først trodde. [...] Atmosfæren i et rom er helt annerledes der det er respekt, en der det ikke er. Jeg tror for meg er det respekten som sitter igjen. Respekten for andre og meningene de har, men også å bli respektert. Spesielt det å respektere andres meninger, uansett hvor uenig man er.

Her forteller Emma at erfaringene med læringsaktivitetene har gjort henne mer opptatt av respekt og toleranse ovenfor andre. Hun beskriver dermed at elevene både fikk øve på og oppleve demokratiske verdier i praksis. Med Biesta (2006) og Stray (2011) sin terminologi vil

det si læring *for* og *gjennom* demokratiske dialoger. Innenfor den deliberative og agonistiske tilnærmingen blir det fremhevet at respekt og toleranse er grunnleggende normer for demokratisk kommunikasjon, og som må læres i utdanningen (Samuelsson & Bøyum, 2015, s. 82). Ut i fra sitatet virker det som at Emma ikke bare opplevde Demokratilæring på Utøya som en øvingsarena for ferdigheter til demokratiske dialoger, men at det også var med på å utvikle holdninger og verdier. Det er en viktig del av en helhetlig demokratisk kompetanse (Fjeldstad et al., 2008). På den måten fikk elevene fikk erfaringer med å være en del av et demokratisk samfunn i liten skala (Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2014; Iversen, 2014). Slik som Iversen (2014) påpeker, kan elevgrupper fungere som uenighetsfellesskap der det er trygt å bryne seg på egne og andres meninger, men innenfor en ramme av læring og utvikling.

#### **4.2.4 Demokratilæring som overordnet formål**

Som jeg har vist ovenfor, forteller elevene om sine erfaringer med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene. Selv om de har til dels ulike forståelser av hva som kjennetegner dialogene, er det bred enighet om grunnleggende demokratiske verdier. Ut i fra elevenes beskrivelser er det tydelig at de sitter på viktig demokratisk kompetanse. Det kan sees i sammenheng med at læringsaktivitetene legger opp til at elevene skal lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger. Det er basert på en forståelse om at elevene både er og skal utvikle seg som aktive medborgere i demokratiet (Biesta, 2006; Stray, 2011). Likevel er det i varierende grad at elevene greier å knytte læringsaktivitetene til demokratilæring som overordnet formål i læringstilbudet. Blant annet stiller Thomas spørsmål til hvorfor elevene gjennomførte flere av læringsaktivitetene. Som følgende sitat viser:

Thomas: Altså, det er et sted med mye historie og mye meninger. Det er mye meninger og tanker rundt Utøya. Men noen av spørsmålene var jo ikke om Utøya i det hele tatt, så jeg er veldig usikker på hvorfor det var akkurat der. Så der føler jeg ikke at jeg fikk lært så mye, demokrativis.

Her gir Thomas uttrykk for at han er usikker på hva som er formålet med læringsaktivitetene som ikke omhandler 22. juli og demokratisk aktivitet på Utøya direkte. Derfor har han vanskelig for å knytte det opp mot demokratilæring som overordnet formål i læringstilbudet. Flere av de andre elevene gir uttrykk for det samme i intervjuene. I lys av læringsdimensjonene som Biesta (2006) og Stray (2011) fremhever, kan det virke som at Thomas og de andre elevene har en forventning om det å lære *om* demokrati. I dette tilfellet

vil det blant annet være kunnskap om demokratiske prosesser og hvordan 22. juli kan forstås som et angrep på demokratiet. Tidligere forskning viser at en liberal tilnærming med vekt på kunnskap om demokratiet som styreform utbredt i norske klasserom (Børhaug, 2008; Samuelsson, 2013). Som påpekt ovenfor, kan det tenkes at det er en slik demokratiopplæring som elevene har erfaringer med i skolen. Det er også relevant å se i sammenheng med utvalgskriteriet om at skolen ikke har arbeidet særlig mye med demokrati og medborgerskap i undervisningen, og deltar på læringstilbudet for første gang.

På den andre siden, er Mathilde den eneste av elevene som påpeker formålet om demokratiopplæring eksplisitt. Som følgende sitat viser:

Mathilde: Jeg synes det var veldig fint og veldig lærerikt, og jeg lærte mye som jeg ikke kunne fra før. [...] Jeg har ikke noen konkrete eksempler. Men det var jo det å lære mer om hva som skjedde der. Og hva det på en måte har å gjøre med demokrati. Også hadde vi ganske mange øvelser, som handlet om demokrati og det var jo demokratiopplæring.

Her forteller Mathilde at hun har lært mer om hvordan terrorangrepet 22. juli henger sammen med demokrati. På den måten gir hun uttrykk for at kunnskap om 22. juli var med på å ramme inn demokratiopplæringen. Dette er et poeng som jeg vil komme videre inn på senere. I denne sammenhengen er det likevel interessant at Mathilde trekker læringsaktivitetene opp mot formålet om demokratiopplæring. I intervjuet påpeker hun at det omfatter både tematikken i de konkrete øvelsene og at det ble lagt til rette for demokratiske dialoger. Dermed er Mathilde inne på sammenhengen mellom hva som læres og hvordan det læres. Med andre ord at elever lærer *for* og *gjennom* demokratiske dialoger (Biesta, 2011; Stray, 2011). Når elevene lærer *for* demokratiske dialoger vil de utvikle bestemte ferdigheter, holdninger og verdier. Det kommer til syne i elevenes forståelse av demokratiske dialoger ovenfor. Læring *gjennom* demokratiske dialoger handler derimot om at elevene må få reelle erfaringer med å ta del i demokratiske prosesser. Mathilde sin forståelse av denne læringsdimensjonen kommer spesielt til uttrykk når hun reflekterer over hvordan hun vil bruke erfaringene fra læringsaktivitetene videre. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Mathilde: Jeg har tenkt på at det jeg lærte der, kommer jo til å være bruk for i fremtiden. [...] Nei, jeg lærte litt ting om for eksempel meninger da. Og hva som er viktig for meg. Så hvis jeg i fremtiden skal stemme til stortingsvalg, for eksempel i



den der hvilken sak syntes vi er verst. Og da kom jeg på, oi dette er jo noe jeg må tenke på når jeg i fremtiden skal stemme.

Her forteller Mathilde at hun vil få bruk for demokratisk kompetanse når hun skal stemme ved valg i fremtiden. Det viser til en liberal forståelse om at ungdommer står utenfor demokratiet som fremtidige medborgere (Stray, 2011), slik jeg har fremhevet tidligere. I sitatet kommer det samtidig frem at hun har utforsket sine meninger i dialog med de andre elevene i læringsaktivitetene. Det er nærliggende en fortolkning av læring *gjennom* demokratiske dialoger med utgangspunkt i Deweys bidrag (Biesta, 2006) Da tar elevene del i demokratiske dialoger for å utvikle demokratisk identitet og kompetanse i samhandling med andre. Utfordringen med en slik forståelse er likevel at læring *gjennom* demokrati blir forstått som forberedelse til demokratisk deltakelse. På den andre siden, viser Arendt at elevene allerede er medborgere når de bringer sine perspektiver inn i demokratiske dialoger i opplæringen (Biesta, 2006). På samme måte blir det innenfor den deliberative og agonistiske retningen tatt til orde for en vid forståelse av demokratiske dialoger (Carpini et al., 2004; Jezierska & Koczanowicz, 2016; Samuelsson & Bøyum, 2015). Slik kan ungdommers deltakelse blir synliggjort. Når elevene forteller om sine erfaringer med demokratiske dialoger i læringstilbudet uten å selv forstå det som demokratiopplæring der de er aktive medborgere, viser det viktigheten av at det trekkes eksplisitt frem for elevene i opplæringen. Parker (2003 i Hess & McAvoy, 2014) beskriver det som opplyst politisk deltakelse. Det vil si at en sosialiseringssprosess der elevene utvikler sine medborgerroller, forutsetter at de selv forstår det som skjer. Da må elevene forstå at når de lærer *gjennom* demokratiske dialoger, tar de også del i en demokratisk livsform.

### **4.3 Utøya som arena for minne, læring og engasjement**

Slik som det blir tydelig ovenfor, er Utøya i dag en arena der ungdommer kommer for å lære og praktisere demokrati. Det er basert på en erkjennelse av at ungdommer må inkluderes som medborgere i demokratiet. Ungdomsgenerasjonen sitter på en viktig endringskompetanse og er de som skal videreføre demokratiet i fremtiden (Ødegård, 2010). Samtidig bærer Utøya en historie som viser at demokratiske verdier og praksiser ikke kan bli tatt for gitt. Etter 22. juli var det derfor viktig å «ta tilbake Utøya» som en arena for minne, læring og engasjement (Frydnes, 2021). De tre fundamentene står også sentralt i Demokratilæring på Utøya. Det går ut på at elever kommer hit for å minnes ofrene for terrorangrepet og lære og engasjere seg i

demokratiet. Elevene bruker kunnskap om 22. juli som utgangspunkt for å utforske hva demokratiet betyr for dem, hva som utfordrer demokratiet og hvordan de kan være med å styrke demokratiet. På den måten kan Demokratilæring på Utøya sies å være en konkret og symbolsk del av den «demokratiske arven» etter 22. juli (Amundsen, 2020).

Det omhandler det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever elevene at kunnskap om 22. juli inngår i demokratiopplæringen på Utøya?* Jeg vil svare på det ved å fremheve hvordan elevenes kroppslige og emosjonelle opplevelser med å være på Utøya som tidligere åsted for terror, setter demokratilæringen inn i en ramme av minne, læring og engasjement. Det handler om en demokratisk respons på terrorangrepet 22. juli.

#### **4.3.1 «Man skjerp kanskje konsentrasjonen litt når man er inne et sted hvor det faktisk skjedde da»**

Det kan være en spesiell erfaring å være på et tidligere åsted med både synlige og usynlige spor etter terror. Elevene beskriver deres kroppslige og emosjonelle opplevelser med å ta del i læringsaktivitetene på Utøya. Det kommer blant annet til uttrykk når Mathilde forteller om hva hun syntes var viktig å videreformidle til de andre medelevene på skolen i etterkant. Som følgende sitat viser:

Mathilde: For først, så spurte vi elever i klassen hva de tenkte når de tenker på Utøya. Og alle sa jo at de tenkte på triste ting og skyting og litt sånn forskjellig. Så vi skulle på en måte motbevise at selv om det er trist, så er det mye hyggelig også. [...] Det er jo for eksempel mange som ville at Utøya skulle stenge etter angrepene. For da var det jo bare trist og alt det der. Men at, da var det jo mange som argumenterte for at nei det er jo et så hyggelig sted, som vi elsker å være. Så da kan det jo ikke legges ned. Og det var på en måte litt av det samme vi tenkte, selv om det ikke skal legges ned nå da. Sånn at folk burde fått mer forståelse for det da.

Her kommer det frem at Mathilde opplever at Utøya som sted står i en balanse mellom triste og fine følelser. Amundsen (2020, s. 87) beskriver det som at elevene sine erfaringer i Demokratilæring på Utøya oppstår i en kontekst av minne, læring og engasjement. Det viser at helheten i læringstilbudet er viktig, og at elevenes erfaringer med læringsaktivitetene må sees i sammenheng med oppholdet på Utøya for øvrig. Det kommer også til uttrykk i følgende sitat:

Ingvild: Jeg synes hvert fall det var litt gøyere da, ikke bare sitte å høre på den samme læreren. Også heller komme til Utøya og se hvordan det var der med egne øyne. [...] Det er jo ganske spesielt å være der inne hvor folk ble drept. Og da forstår man kanskje litt mer om hvor alvorlig det faktisk er. Og man skjerper kanskje konsentrasjonen litt når man er inne et sted hvor det faktisk skjedde da.

Ingvild forteller her at opplevelsen med å være på et av de tidligere åstedene etter 22. juli har hatt innvirkning på læringsprosessen. Det handler om at hun fikk både økt oppmerksomhet og forståelse i læringsaktivitetene. I intervjuet legger Ingvild særlig vekt på erfaringene med å gjennomføre øvelser i Hegnhuset. Slik jeg også observerte, fikk elevene både være vitne til de fysiske sporene etter angrepet 22. juli, minnes de som mistet livet og lære i demokrativerkstedet. På den måten gir Ingvild uttrykk for minne- og læringsdimensjonen ved Utøya i dag. I sitatet til Mathilde ovenfor finner vi igjen det samme, når hun beskriver balansen mellom det triste og fine på Utøya. Det er nærliggende Hjort (2018) sin beskrivelse av formålet om en dobbel minnefunksjon i den minnepolitiske håndteringen av åstedene etter 22. juli. Det handler om at stedene skal legge til rette for sorg og bygge opp under et kollektivt minne om angrepene, samtidig som at det skal være en arena for læring.

Fordi det foreløpig ikke er gjort pedagogisk forskning på de tidligere åstedene for terrorangrepet 22. juli, er det interessant å se dette i lys av minneste-stradisjonen etter Holocaust. Innenfor «memorial site pedagogy» går en dobbel minnefunksjon ut på at elevenes besøk på tidligere åsteder for Holocaust skal gjøre at de tilegner seg en dypere forståelse for den historiske hendelsen, og at de med det som utgangspunkt vil styrke sine demokratiske holdninger og verdier (Kończyk, 2012). Ut i fra sitatene til Ingvild og Mathilde handler det om at deres kroppslige og emosjonelle opplevelser av å være på Utøya har hatt innvirkning på forståelsen for terrorangrepet 22. juli og demokrati. Tilsvarende viser tidligere forskning om elevers erfaringer med å besøke minnesteder etter Holocaust at det å bruke tidligere åsteder som minne- og læringsarena fremmer både kognitiv og emosjonell læring hos elevene (Flennegård & Mattsson, 2021). Det viser at det er særlig virkningsfullt når elevene gjør seg egne observasjoner og erfaringer i læringssituasjoner utenfor klasserommet. Det vil legge til rette for at både kognitive og emosjonelle dimensjoner av læring er tilstede, slik at elevene kan utvikle sammenhenger mellom verdier, holdninger og handlinger (Hunnes, 2015). Det er spesielt viktig når formålet med Demokratilæring på Utøya er at elevene skal få en dypere forståelse av terrorangrepet 22. juli og styrke sin demokratiske kompetanse.

Det kommer ytterligere frem i elevenes forståelse av terrorangrepet 22. juli. I etterkant av 22. juli 2011 har det pågått forhandlinger om hvordan terroren skal tolkes og hvilke reaksjoner det medfører. Tolkningen om at 22. juli var et angrep på samfunnet og det demokratiske verdigrunnlaget har helt fra begynnelsen vært dominerende i den kollektive oppfatningen av terrorangrepet (Lenz, 2018; Rafoss, 2015). Slik har det blitt etablert en sammenheng mellom 22. juli og demokrati. Samtlige av elevene trekker også på en slik oppfatning i sine forklaringer om 22. juli. Følgende sitat er et eksempel på det:

Thomas: Jeg tror ikke at han tenkte på demokrati akkurat da, 22. juli. [...] Altså han lot dem ikke si hva de mente da. Fordi han mente jo noe annet. Noe veldig annet enn det de mente. [...] Han hadde jo litt annerledes meninger enn de fleste. Og jeg tror ikke helt at han følte at han fikk utdelt de meningene han mente da. Som vi får gjort, vi som ikke mener det samme som han. Som mener litt mer vanlig, om du kan si det sånn. Og da føler jeg at han, for eksempel i en diskusjon da, måtte ty til vold. Eller massedrap. Og få tatt vekk det som mente noe annet enn han.

Her gir Thomas uttrykk for at 22. juli var en konsekvens av at uenighet ikke ble håndtert innenfor demokratiske rammer. Det kan sees opp mot Lenz (2018) sin beskrivelse av narrativet i demokratifortellingen. Thomas beskriver en kontrast mellom et «vi-fellesskap» og terroristen som står alene med sine ekstreme politiske overbevisninger. Da var reaksjonen å gå til angrep på meningsmotstandere. I intervjuet forteller elevene at 22. juli var et politisk motivert angrep mot Arbeiderpartiet og AUF. Ut i fra sitatet til Thomas handler det både om et angrep på deres meninger og deres rett til å ha disse meningene. På den måten er det også et angrep på det demokratiske fellesskapet som holdes sammen av et pluralitetsprinsipp (Lenz, 2018). Det vil si der mennesker lever sammen med uenighet innenfor demokratiske rammer. I lys av Mouffe (1999) blir det tydelig at Thomas sin demokratifortelling om 22. juli handler om at det demokratiet fikk erfare konsekvensen av når agonisme blir til antagonisme. Det handler om en overgang fra at motstandere er politiske uenige i en sak og samtidig er gitt en form for likeverd og respekt fra demokratiske deltakere, til en kamp mellom fiender som er grunnleggende ulike og som må bekjempes med ethvert middel. Slik viser elevene til en fortolkning om at 22. juli var et angrep på selve demokratiet.

Lenz (2018) fremhever at demokratifortellingen om 22. juli er et nødvendig utgangspunkt for å gå inn i terroristens ideologiske og politiske agenda. Det handler om at vi ikke bare må se selve angrepet, men også det høyreekstreme tankegodset bak som en trussel mot demokratiet.

I intervjuet trekker Emma frem høyreekstremismen, og forteller at det går imot grunnleggende demokratiske verdier som samfunnet bygger på. Slik beveger hun seg inn i mer konfliktorienterte perspektiver på 22. juli. Det er interessant sett opp mot tidligere forskning om 22. juli både i og utenfor skolen. Det kan virke som at undervisning om 22. juli har vært avpolitisert (Anker & Von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al., 2015). Liknende viser Ezzati & Erdal (2018) til at konsensusorienterte tilnærminger var dominerende i ettertid av terrorangrepet. På den andre siden, kommer det frem av både intervjuene og mine observasjoner at elevene i Demokratilæring på Utøya blir utfordret på ulike og til dels motstridende fortolkninger av 22. juli. Som elevene selv gir uttrykk for, handler det om at det er rom for å synliggjøre ulike perspektiver på terroren, samtidig som at det må være basert på konsensus om demokratiske verdier (Ezzati & Erdal, 2018; Lenz, 2018).

Elevenes demokratiske fortolkning av 22. juli preger også deres oppfatning av hva slags respons det må medføre. Gjennom elevenes forklaringer av hvorfor de reiste helt til Utøya for å være med på demokratiopplæring, kommer det frem at de støtter opp om et demokratisk «svar» på terrorangrepet. Som følgende sitat viser:

Emma: Kanskje at hendelser som 22. juli ikke skal skje igjen. [...] Kanskje at man får forståelse for andre og at man bare respekterer andre på en måte. Fordi, jeg tror demokrati er for å prøve å få det beste, ikke sant. Og det beste er jo ikke å la uenigheten din gå utover hverandre. At man hører historien og skjønner at man faktisk må respektere andre. [...] For hvis man respekterer andre og andres meninger, så blir man litt mer respektert selv. Og man klarer å få en bedre sånn medfølelse. At man blir ikke kanskje ikke så høy på seg selv og mener at det du mener er det aller beste liksom. Man blir kanskje litt mer sånn man er uenig og sånn er det, på en måte. Og man kan forebygge sånn, 22. juli- hendelser.

Her forteller Emma at det er ved å lære om angrepet 22. juli, at hun har forstått viktigheten av å støtte opp om videreutviklingen av et samfunn med demokratiske verdier som kan stå imot ekstreme holdninger og handlinger. Hun gir uttrykk for at det handler om å ha respekt og toleranse for mennesker med andre synspunkter, slik at det er mulig å leve sammen til tross for uenighet i et demokratisk fellesskap. Det vil si et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Slik forteller elevene en demokratifortelling om at terroren ikke har klart å ødelegge demokratiet, og at responsen må være at det styrkes gjennom å leve opp til det demokratiske verdigrunnlaget (Lenz, 2018). Ezzati & Erdal (2018) presiserer at det er avgjørende for at den

uenigheten som eksisterer ikke skal underbygges og skape økt polarisering og utvikling av anti- demokratiske holdninger i samfunnet. Slik som Emma understreker, må responsen være å stå opp for respekt og toleranse for ulike meninger i demokratiet. Amundsen (2020) beskriver det som «den demokratiske arven» etter 22. juli. Å ta del i demokratiet og slutte opp om sentrale verdier er samfunnets «vern mot vold». Når elevene forteller at de er med på å forebygge ekstreme holdninger og handlinger gjennom å bygge demokratisk kompetanse i Demokratilæring på Utøya, kan de sies å være en del av oppgjøret etter 22. juli.

### 4.3.2 Oppdagelsen av et stort engasjement

En demokratisk respons på angrepene handler også om ungdomspolitisk engasjement (Lenz, 2018). Det går ut på å være opptatt av en politisk sak og gi uttrykk for det gjennom demokratisk deltakelse. Slik som jeg har utdypet tidligere, blir ungdommer på Utøya forstått som medborgere med viktige stemmer i demokratiet. Derfor legges det opp til at elevene som er med på Demokratilæring på Utøya får erfare stedet som en arena for både minne, læring og engasjement. Mathilde forteller om sine opplevelser med engasjementet på Utøya. Slik det kommer frem i følgende sitat:

Mathilde: Jeg har ganske stort engasjement. Som jeg egentlig har visst ganske lenge. Men når vi dro på Utøya, så fant jeg ut hvor stort det engasjementet faktisk var. Og jeg er veldig engasjert.

Her gir Mathilde uttrykk for å ha oppdraget et stort engasjement i løpet av Demokratilæring på Utøya. Det finner vi også igjen i hennes endringshistorie, som heter «Å bli mer engasjert». Her utdyper Mathilde hva det er som har bidratt til denne endringen. Som følgende utdrag viser:

Mathilde: Det som førte til denne endringen var at da vi var på Utøya diskuterte vi ganske mye, og da ble jeg ganske engasjert i diskusjonene. Så måtte jeg også finne ut og begrunne hvorfor jeg mente det jeg mente. Det fikk meg til å tenke på hvorfor jeg var engasjert i det, og da ble engasjementet mitt mye større.

Her forteller Mathilde at det er læringsaktivitetene som har lagt til rette for at hun har utviklet sitt engasjement. Ved å ta del i demokratiske dialoger har hun fått mulighet til å utforske sine politiske synspunkter i samhandling med de andre elevene. Det kan knyttes til Biesta (2006) og Stray (2011) sin dimensjon læring *gjennom* demokrati. Det handler om at elevene lærer ved å ta del i demokratiske prosesser i demokratiopplæringen. Slik som jeg har utdypet

tidligere, vil en vid definisjon av demokratiske dialoger tilsi at elevene er aktive medborgere når de tar del i dialoger på Utøya. Det er et viktig poeng når politisk engasjement er et formål med demokratiopplæringen. I følge Hess & McAvoy (2013, s. 34) viser forskning at det er sterk sammenheng mellom undervisning der reelle politiske problemstillinger blir utforsket gjennom dialog og elevers engasjement. På samme måte fremhever Wood et al. (2018, s. 261) at et trygt og åpent klasseromsklima som involverer uenighet og meningsmangfold er særlig viktig for å fremme nåtidig og fremtidig engasjement hos elevene. Slik som Mathilde fremhever, er det derfor helt sentralt at elevene får mulighet til å utforske samfunnsaktuelle temaer som de er opptatt av i demokratiopplæringen.

Ingvild forteller også om sin opplevelse med engasjementet etter å ha deltatt på Demokratilæring på Utøya. Som følgende sitat viser:

Ingvild: Jeg har nok blitt litt mer engasjert. Men i hva, det er litt vanskelig å si, på en måte.

Her forteller Ingvild at hun har utviklet sitt engasjement. Samtidig gir hun uttrykk for at det er utfordrende å sette ord på hva dette engasjementet består i. Det er interessant sett opp mot endringshistorien til Ingvild. Hun beskriver det som «opplevde ikke noe endring». Det kan være flere mulige forklaringer på det, som for eksempel forståelsen av begrepet «endring». Ut i fra sitatet, kan det tenkes at Ingvild sine erfaringer med Demokratilæring på Utøya ikke har resultert i en konkret endring, men at det likevel har påvirket henne på måter som hun enda ikke har reflektert over. Amundsen (2020, s. 89) påpeker at deltakelsen i læringstilbudet kan «forsterke eller igangsette et livslangt engasjement. Kanskje ikke med en gang. Kanskje ikke på måter som man har regnet som et sannsynlig utfall av prosjektet». Som Hunnes (2015) fremhever, kan det være vanskelig å vite hvordan elevene forholder seg til slike erfaringer utenfor klasserommet. Derfor er det avgjørende at elevene støttes underveis om hvordan de tolker denne typen læringssituasjon.

På den andre siden, beskriver Mathilde i sin endringshistorie hva hennes engasjement har ført til. Som følgende utdrag viser:

Mathilde: Jeg har også begynt å følge med mer på politikk, meldt meg inn i \*navn på politisk ungdomsparti\* og prøver å holde meg oppdatert i ting som skjer i verden. Den har også fått meg til å innse at jeg vil jobbe med noe innenfor politikk.

Her forteller Mathilde at engasjementet har ført til at hun deltar mer aktivt i demokratiet. Hun er både opptatt av politiske saker og gir uttrykk for det gjennom demokratisk deltakelse. Det kan dermed virke som at Mathilde opplever at hun har en rolle i demokratiet med en viktig stemme, både nå og i fremtiden. Slik som blant andre Stray (2011) og Ødegård (2010) fremhever, må ungdommer også anerkjennes som medborgere her og nå. Det er interessant sett opp mot et sitat fra intervjuet med Mathilde, som jeg har trukket frem tidligere. Der forklarer Mathilde at hun vil få bruk for det hun har lært på Utøya i fremtiden når hun skal stemme ved valg. Slik gir hun uttrykk for en liberal forståelse av ungdommer som fremtidige medborgere (Eriksen & Weigård, 1999; Stray, 2011). I endringshistorien blir det klart at erfaringene med demokratiske dialoger i Demokratilæring på Utøya ikke bare har ført til økt engasjement, men også utvidet forståelsen av hvordan hun kan ta del i en demokratiske prosesser. Slik som Hess (2009, s. 18) fremhever, kan en demokratiopplæring som legger til rette for dialoger med ulike perspektiver om reelle politiske problemstillinger fremme læring- og til og med politisk engasjement og deltakelse hos elever.



## 5 Avslutning

Men en essensiell del av forebygging av all ekstremisme og radikaliserings handler om å bygge, ikke bare bekjempe. Bygge en demokratisk kompetanse hos nye generasjoner. Demokratisk kultur er ikke noe et samfunn får gjennom vedtak i en nasjonalforsamling. Demokrati er kontinuerlig prosess som må hegnes om hver dag. Demokratisk kompetanse må læres, utprøves og trenes. Utvikler ungdom verktøy for kritisk tenkning, kildekritikk, demokratisk dialog og aksept for uenighet, vil de ha med seg en viktig ballast videre i livet (Frydnes, 2021, s. 197).

Slik beskriver *Jørgen Watne Frydnes*, som har hatt en sentral rolle i gjenoppbyggingen av Utøya, det som kan sies å være en «demokratisk arv» etter 22. juli. Terrorangrepet var et politisk motivert angrep på Arbeiderpartiet og AUF (22. juli-senteret, u.å.). Men det må også forstås som et angrep på det norske demokratiet. Som det har blitt fremhevet i forbindelse med tiårsmarkeringen for 22. juli, kan demokratifortellingen først realiseres dersom vi tar oppgjør med det høyreekstreme tankegodset som lå bak angrepet (Ezzati & Erdal, 2018; Lenz, 2018). En viktig del av «oppjøret» etter 22. juli går ut på å forebygge ekstreme holdninger og handlinger gjennom å bygge demokratisk kompetanse hos ungdomsgenerasjonene. Denne studien bygger på en slik inngang til skolens demokratimandat. I Fagfornyelsen (LK20) har samfunnsfag i grunnskolen fått et særlig ansvar for at kunnskap om 22. juli gjøres til en del av demokratiopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Da er det viktig med bidrag om hvordan en slik undervisning kan og bør se ut. Det er også det overordnede formålet i denne studien. Avslutningsvis vil jeg derfor ta utgangspunkt i hovedfunnene i studien for å trekke frem didaktiske implikasjoner. Jeg vil også komme med forslag til videre forskning på området.

### 5.1 Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner

I denne studien har jeg undersøkt elevperspektiver på Demokratilæring på Utøya med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan forstår og opplever et utvalg elever læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya?*

I analyse og diskusjon av det empiriske materialet har jeg svart på problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene som ser på 1) elevenes demokratiforståelse 2) elevenes erfaringer med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene 3) elevenes opplevelser av at kunnskap om 22. juli inngår i demokratiopplæringen på Utøya. Underveis i diskusjonen har jeg trukket inn didaktiske implikasjoner for demokratiopplæring generelt og der kunnskap om 22. juli inngår i opplæringen spesielt. Derfor vil jeg oppsummere hovedfunnene og trekke frem didaktiske implikasjoner som det medfører i sin helhet.

Med det første forskningsspørsmålet har jeg synliggjort hva slags demokratiforståelse elevene gir uttrykk for. I forklaringer av demokratibegrepet, trekker samtlige av elevene frem at demokrati er en styreform som er basert på samfunnsmedlemmenes rettigheter til å stemme i valg og si sine meninger. Det blir begrunnet som rettferdig fordi alle vil ha muligheter til å fremme sine interesser. Slik gir elevene uttrykk for en liberal demokratiforståelse (Eriksen & Weigård, 1999; Solhaug, 2021). Tilsvarende viser tidligere forskning at en liberal tilnærming er utbredt i skolen (Børhaug, 2008; Mathé, 2016; Samuelsson; 2013). Selv om elevenes demokratiforståelse kan sies å være noe begrenset, er det enkelte av elevene som trekker frem en mer nyansert forklaring av demokratibegrepet. Den liberale forståelsen kommer videre til uttrykk i elevenes syn på egen medborgerrolle i demokratiet. Alder blir trukket frem som den største hindringen for deres deltakelse, fordi de enda ikke har tilgang til stemmerett. Likevel legger elevene vekt på at de som ungdommer har rettigheter til å gi uttrykk for sine meninger. På den måten står de i en mellomposisjon i demokratiet, og etterspør reelle muligheter til å bli hørt.

Mens elevene trekker på en liberal tilnærming til demokrati og sin rolle som fremtidige medborgere, tar Demokratilæring på Utøya utgangspunkt i at ungdommer allerede er medborgere når de på ulike måter tar del i demokratiet. Det får frem en spenning mellom elevenes forståelse og formålet om læring *for* og *gjennom* demokrati i læringstilbudet (Biesta, 2006; Stray, 2011). Det går videre inn på det andre forskningsspørsmålet om elevenes erfaringer med demokratiske dialoger i læringsaktivitetene. I lys av Burbules' typologi (Liljestrand, 2002; Aashamar, 2021) er det tydelig at elevene har erfaringer med ulike dialogtyper. Fire av elevene gir uttrykk for en inkluderende holdning i dialogen, det vil si forstå og videreutvikle hverandres perspektiver. Selv om det er ulike syn på om dialogen er en form for konversasjon eller utforskning, altså om det skal føre til konsensus, er det sammenfallende med en deliberativ demokratiopplæring (Englund, 2007; Samuelsson, 2016).

Én av elevene forklarer dialogen som en form for debatt, det vil si å vinne frem med egne argumenter. Det viser til en agonistisk demokratiopplæring (Tryggvason, 2018; Aashamar, 2021). I videreføring av det, beskriver flere av elevene sentrale momenter i uenighetsfellesskapet (Iversen, 2014). Samtidig slutter samtlige av elevene opp om respekt og toleranse som forutsetninger for og noe som realiseres i demokratiske dialoger.

Ut i fra elevenes beskrivelser, er det tydelig at de sitter på viktig demokratisk kompetanse. Både det å komme frem til enighet, og det å akseptere uenighet, er grunnleggende for at vi kan leve sammen på tvers av ulikhet i demokratiet (Aashamar, 2021). Likevel viser det seg at elevenes liberale demokratiforståelse gjør det vanskelig å knytte læringsaktivitetene til demokratilæring som overordnet formål. Det kan sees i sammenheng med utvalgsriteriet om at elevene ikke har arbeidet særlig mye med demokrati og medborgerskap i skolen tidligere. Det kommer tydelig til uttrykk når en av elevene forteller at erfaringene vil være nyttige ved fremtidig stemmegivning. Derimot vil en vid definisjon av demokratiske dialoger tilsi at ungdommer allerede er medborgere når de bringer inn sine perspektiver i samhandling med andre, både i og utenfor skolen (Carpini et al., 2004; Jezierska & Koczanowicz, 2016; Samuelsson & Bøyum, 2015). Det vil si læring *for* og *gjennom* demokratiske dialoger (Biesta, 2006; Stray, 2011).

Det siste forskningsspørsmålet omhandler elevenes opplevelser av at kunnskap om 22. juli inngår i demokratiopplæringen på Utøya. Elevene beskriver kroppslige og emosjonelle opplevelser ved å være på Utøya som et tidligere åsted for terrorangrepet 22. juli. På den måten blir det tydelig at elevenes erfaringer med læringsaktivitetene må sees i sammenheng med oppholdet på Utøya for øvrig. Det går ut på at demokratiopplæringen foregår innenfor en ramme av minne, læring og engasjement. Sett opp mot «memorial site pedagogy» vil elevenes beskrivelse av kognitiv og emosjonell læring på et tidligere åsted for terror tilsi at de får en dypere forståelse for den historiske hendelsen og styrker sine demokratiske verdier, holdninger og handlinger (Flennegård & Mattson, 2021; Hjort, 2018; Hunnes, 2015; Kończyk, 2012). Det kommer til syne i elevenes fortolkning av 22. juli som et angrep på demokratiet. Slik som i demokratifortellingens narrativ (Lenz, 2018), forteller elevene at «svaret» på terroren må være å styrke og forsvare demokratiet for å stå imot ekstreme holdninger og handlinger. Når elevene er med på å forebygge gjennom å bygge demokratisk kompetanse, kan de sies å ta del i «oppgjøret» etter 22. juli. Det kommer også til uttrykk i oppdagelsen av et ungdomsengasjement.

Hovedfunnene i studien gir et innblikk i hvordan elever kan forstå og oppleve læringsaktivitetene i Demokratilæring på Utøya. Det er et bidrag til videreutviklingen av læringstilbudet, samtidig som at det vil ha overføringsverdi til hvordan kunnskap om 22. juli kan og bør inngå i demokratiopplæringen i skolen generelt og samfunnsfagene spesielt. Den første didaktiske implikasjonen som jeg vil trekke frem, er behovet for å støtte opp om en utvidet og nyansert demokratiforståelse hos elevene i opplæringen. Utfordringen er at en utelukkende liberal tilnærming vil legge begrensninger på elevenes erfaringer med å lære og praktisere demokrati både i og utenfor skolen. I samfunnsfagene er læring *om* demokratiet som styreform sentralt. Likevel er det først når elevene involveres i læring *for* og *gjennom* demokrati at de vil utvikle en helhetlig demokratisk kompetanse (Biesta, 2006; Stray, 2011; Fjeldstad et al, 2008). Det forutsetter at elevene selv forstår at de tar del i opplæringen som allerede medborgere med viktige perspektiver på demokratiets utvikling. Da bør demokratiopplæringen legge opp til at elevene involveres i forhandlinger om ulike tilnærminger til demokratibegrepet og reflekterer rundt egen medborgerrolle. Det er et langsiktig og systematisk arbeid.

Det andre jeg vil fremheve, er at demokratiske dialoger bør inngå i opplæringen. Det handler ikke om en bestemt metode, men er heller en helhetlig måte å legge opp undervisningen. Som i resten av samfunnet, må deltakerstrukturene i skolen gjenspeile demokratiske verdier og praksiser (Biesta, 2006; Wittek, 2012, s. 163). Skolen er en viktig arena for å engasjere elevene i demokratiske dialoger, fordi de også kan lære hvordan de gjør det. Da bør demokratiopplæringen legge til rette for at elevene får reelle erfaringer med å ta del i dialoger, men også reflektere over hva som kjennetegner ulike dialogtyper og når de bør anvendes. Med andre ord handler det om «dialogen om dialogen». På den måten kan elever lære *for* og *gjennom* demokratiske dialoger slik at de utvikler demokratisk kompetanse for å kunne leve sammen på tvers av ulikhet i demokratiet (Aashamar, 2021). Samtidig forutsetter det at samfunnsfaglige temaer, begreper og konsepter anvendes i dialogen. Ellers er det lite som skiller det fra hverdagsprat, slik at opplæringen ender i «dialogbasert undervisning på tomgang» (Sandahl, 2015 i Aashamar, 2021). I samfunnsfagene bør elevene få utforske aktuelle politiske problemstillinger som de er opptatt av. Det bør likevel ikke begrenses til direkte samhandling i klasserommet, men elevene må også få reelle muligheter til å bli «hørt» i andre institusjoner og organisasjoner i samfunnet (Børhaug, 2017, s. 14). Da kan opplæringen bidra til at elevene myndig- og mektiggjøres som allerede medborgere i demokratiet (Ødegård, 2010).

Til slutt vil jeg få frem hvordan kunnskap om terrorangrepet 22. juli bør inngå i demokratiopplæringen. Når dagens og morgendagens elever ikke lenger vil ha egne minner fra 22. juli, blir det særlig viktig at undervisningen tar opp hendelsesforløp, årsaker og konsekvenser av terrorangrepet. Det bør også involvere ulike og dels motstridende fortolkninger av angrepet, deriblant fortellingen om demokratiet, kjærligheten, høyreekstremismen og beredskapen (Lenz, 2018). I dette arbeidet kan det for eksempel være nyttig å ta i bruk ressurser som tidslinjer og ulike kilder. Samtidig bør opplæringen legge til rette for elevenes kognitive og emosjonelle læring. Da er læringstilbudene på 22. julisenteret i Oslo og Demokrativerkstedet på Utøya er unike arenaer for minne- og læring. Ellers kan bruk av vitnesamtaler, litteratur og filmer også være måter der elevene utvikler en dypere forståelse for 22. juli. Det er avgjørende for at elever skal forstå aktualiteten i terrorangrepet, det vil si nødvendigheten av å forebygge ekstreme holdninger og handlinger gjennom å forebygge demokratisk kompetanse.

## **5.2 Forslag til videre forskning**

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av DEMBRA- prosjektet. I forbindelse med årets masterstudenter i samfunnsfag- og religionsdidaktikk ved Universitetet i Oslo og Menighetsfakultetet, ble det etablert en egen gruppe for forskning på 22. juli i skolen. Formålet har vært å undersøke ulike aspekter ved hvordan terrorangrepet 22. juli blir trukket inn i opplæringen. Det er høyst relevant for målsettingen i DEMBRA, om å utvikle kompetanse rundt demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og andre udemokratiske holdninger i utdanningen. I tillegg utgjør masteroppgavene et betydelig bidrag om forskning på 22. juli i skolen. Som jeg har vist, er det foreløpig et lite forskningsfelt. Utenom tidligere masteroppgaver, er det noen forskningsartikler som belyser hvordan 22. juli ble tatt inn i undervisningen i de første årene etter terrorangrepet. Mye tyder på at det har skjedd en utvikling i undervisning om 22. juli, både i skolen og etablerte læringsinstitusjoner som 22. juli- senteret og Demokrativerkstedet på Utøya. Med Fagfornyelsen (LK20) har samfunnsfag for grunnskolen fått et særlig ansvar for at kunnskap om 22. juli skal inngå i demokratiopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Da er det viktig at det gjøres videre forskning på undervisning i 22. juli og demokratiopplæring i skolen generelt og samfunnsfag spesielt.

## Litteraturliste

22. juli-senteret (u.å). 22. juli 2011. Hentet 3. september fra <https://22julisenteret.no/22-juli/>

Amundsen, P. H. (2020). *Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80098>

Anker, T., & Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel- En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

Anker, T., & Von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4, 261–272. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28- 35). Cappelen Damm Akademisk.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Paradigm

Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I H. Boeije (red.), *Analysis in qualitative research* (s. 76- 92). SAGE.

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

Burbules, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. I V. Richardson, *Handbook of research on teaching, 4th Edition*. American Educational Research Association. <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/13448>

Børhaug, K. (2008). Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579–600. <https://doi.org/10.1080/00220270701774765>

Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11(3), 6- 23. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>

- Carpini, M. X. D., Cook, F. L., & Jacobs, L. R. (2004). Public deliberation, discursive participation and citizenship engagement: A review of the empirical literature. *Annual Review of Political Science*, 7(1), 315–344. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Demokratilæring på Utøya*. (u.å.). [Map]. Hentet 14. september 2021 fra [https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1KCXC6xwaTGnxtProGIsOA-Zq\\_n\\_H0Oqk](https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1KCXC6xwaTGnxtProGIsOA-Zq_n_H0Oqk)
- Englund, T. (2007). *Utbildning som kommunikation: deliberative samtal som möjlighet*. Daidalos.
- Eidsvåg, I. (2002). Dialog eller debatt? *Samtiden*, 4, 138- 143.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ezzati, R. T., & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3), 363–384. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. & Mikkelsen, R. (2011). Morgendagens samfunnsborgere: norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. *Acta Didactica Oslo*, 2, 298 s.
- Flennegård, O., & Mattsson, C. (2021). Democratic pilgrimage: Swedish students' understanding of study trips to Holocaust memorial sites. *Educational Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931040>
- Frydnes, J. (2021). *Ingen mann er en øy*. Res Publica.
- Grønmo, S. (2016). Strukturert utspørring. I S. Grønmo, *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I Eriksen, E. O. (red.), *Deliberativ politikk: demokrati i teori og praksis* (s. 30- 45). TANO.

- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Hjorth, I. (2018). Hvorfor minnesteder? *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 21(02), 246–268. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2018-02-07>
- Huang, L., & Biseth, H. (2016). Openness in Scandinavian Classrooms: Student Perceptions of Teaching Practices and High Achievers of Civic Knowledge. *Creative Education*, 7(5), 713–723. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.75075>
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikk* (s. 123- 142). Fagbokforlaget
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget
- Jeziarska, K., & Koczanowicz, L. (2016). Introduction. I K. Jeziarska & L. Koczanowicz (red.), *Democracy in Dialogue, Dialogue in Democracy: The Politics of Dialogue in Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315576404>
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D., & Schultz, J.-H. (2015). Trying to understand the extreme: School children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 51–61. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S73685>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I T. A. Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Kończyk, L. (2012). The pedagogy of memorial sites. *Journal of Education Culture and Society*, 2012(1), 15–22. <https://doi.org/10.15503/jecs20121-15-22>
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2018). 22. Juli-fortellinger og forhandlinger om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 1. <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>



- Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena* [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet]. ISBN: 91-7668-308-7
- Lysaker, O., & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2), 104–123.  
<https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1212691>
- Mathé, N. E. H. (2016). Students' Understanding of the Concept of Democracy and Implications for Teacher Education in Social Studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271–289.  
<https://doi.org/10.5617/adno.2437>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758.
- Patton, M. Q. (2015). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4. utg., s. 255-263). Sage.
- Rafoss, T. W. (2015). Meningsløs terror og meningsfylt fellesskap: Stoltenbergs taler etter 22. juli. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(01–02), 6–28. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-01-02-02>
- Samuelsson, M. (2013). Deliberativ demokrati i den norska skolan- Ger lärare uttryck för deliberativa uppfattningar när det kommer till demokrati och demokratiutbildning? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1), 47–63.  
<https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.984>
- Samuelsson, M. (2016). Education for Deliberative Democracy: A Typology of Classroom Discussions. *Democracy & Education* 24(1).
- Samuelsson, M., & Bøyum, S. (2015). Education for deliberative democracy: Mapping the field. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 24(1), 75–94.  
<https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1031>
- Silverman, David (2011). Designing a research project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage.
- Solhaug, T. (2021). Demokratibegrepet i skolen. I T. Solhaug (red.) *Skolen i demokratiet-demokratiet i skolen* (2. utg., s. 33- 45). Universitetsforlaget.

- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 71(4), 193–207.  
<https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17- 30). Fagbokforlaget.
- Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tryggvason, Á. (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1–9.
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Overordnet del- Demokrati og medborgerskap*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Wainwright, O. (2016, 5. oktober). «We had to tell this dark story» ... how Utøya is remembering the massacre. *The Guardian*.  
<https://www.theguardian.com/artanddesign/2016/oct/05/utoya-massacre-memorial-norway-architects>
- Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162- 183). Fagbokforlaget.

Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>

Ødegård, G. (2010). Motløs ungdom?: Nytt engasjement i et gammelt demokrati [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].

Aashamar, P. N. (2017). *Diskusjon og demokrati. En videostudie av muligheter for diskusjon om samfunnsfaglige tema*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58121>

Aashamar, P. (2021). Demokratilæring i praksis – dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I S.F. Erdal, L. Granlund og E. Ryen (red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget (in press).

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

3.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

22. juli- hendelsene som utgangspunkt for demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap

#### Referansenummer

461633

#### Registrert

03.07.2020 av Catharina Askelund Remman [REDACTED]

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Førland Erdal [REDACTED]

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Catharina Askelund Remman, [REDACTED]

#### Prosjektperiode

10.08.2020 - 01.07.2021

#### Status

10.07.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 10.07.2020 - 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 10.07.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### 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\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Interjuguide til forskningsprosjektet «22. juli- hendelsene som utgangspunkt for demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap»**

I forskningsprosjektet ønsker jeg å intervjuere elever som har gjennomført «Demokratilæring på Utøya», om deres erfaringer rundt bruk av 22. juli- hendelsene som utgangspunkt for demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap i opplæringstilbudet.

#### Innledning

- Hvordan synes du det var å være med på Demokratilæring på Utøya?
  - Hva er det viktigste du har lært/husker?

#### Demokratiforståelse

- Hvordan forstår du begrepet *demokrati*?
  - Hva kjennetegner et demokratisk samfunn?
  - Det norske demokratiet?
- Begrepet *demokratisk medborgerskap* handler om hvordan vi er en del av det demokratiske samfunnet. Hvordan forstår du din plass i demokratiet?
  - Engasjement?
  - Muligheter og begrensninger for aktiv deltakelse?
  - Status og rolle, rettigheter?

#### Erfaringer med muntlighet

- Hva er dine erfaringer med muntlig deltakelse (samtaler) i klasserommet/samfunnsfagundervisning?
  - Hvordan pleier du å delta?
  - Hvordan vil du beskrive disse samtalene- hva er typiske trekk?
  - Hva fungerer, og hva fungerer ikke så godt?
- På hvilke måter kan samtaler være demokratiske?
  - Hvorfor kan det være viktig i et demokrati?
  - Hva er utfordringer med dette?

## Erfaringer fra opplæringstilbudet

- Hva tenker du om sammenhengen mellom 22. juli- hendelsene og demokrati og medborgerskap?
  - Hvordan kom det frem i tredagerssamlingen?
  - Utøya som sted for minne, læring og engasjement?
  - Har din forståelse endret seg, og eventuelt hvordan?
- Hvordan ble ulike former for samtaler brukt i samlingene, og hvordan opplevde du det?
  - Diskusjon av samfunnsaktuelle temaer og demokratiske dilemmaer gjennom ulike øvelser?
  - Egen deltakelse i samtale? Sammenlignet med muntlig deltakelse i klasserommet?
  - Eget engasjement og meninger?
  - Hvordan opplevde du andres deltakelse og deres engasjement og meninger?
  - Uenighet?
- Hvordan var det å ha undervisning for de andre elevene på skolen etterpå?
  - Hvorfor valgte dere disse aktivitetene?
  - Hva synes du var viktig å formidle videre/ målet med aktivitetene?
  - Hvordan opplevde du det?
  - Hvordan ble det mottatt av de andre elevene? Hva tror du at de har lært?
- Hvordan vil du bruke disse erfaringene videre?

## Avslutning

- Er det noe mer du vil legge til, eller som jeg burde ha spurt om?
- Hvordan synes du intervjuet har gått?

## *Generelle oppfølgingsspørsmål:*

- Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Kan du utdype det? Kan du forklare det mer?
- Utfordringer? Er det noe som ikke fungerte så godt?

### Vedlegg 3: Skjema for «endringshistorier»

#### Endringshistorie:

Hvilken endring har betydd mest for deg?

#### Elevrapport etter Demokratilæring på Utøya

Navn:	
Klasse:	
Skole:	
Sted:	
Dato for utfylling av skjema:	

Gjennom Demokratilæring på Utøya ønsker vi å skape endring. I dette skjemaet vil vi gjerne høre fra deg om du har opplevd noen endringer som følge av Demokratilæring på Utøya og hva disse endringene har betydd for deg. Kanskje har du opplevd at du selv har endret deg, at noen av vennene dine har endret seg, noe i klassen din, på skolen eller på andre områder. Har du ikke opplevd at noe har endret seg, vil vi gjerne høre om det også. Det finnes ikke et fasitsvar på denne oppgaven. Vi ønsker å høre fra deg hva du synes er mest verdifullt, betydningsfullt eller viktigst. Husk at små endringer også kan være veldig verdifulle.

Ved å svare på spørsmålene under, ønsker vi at du skal fortelle din endringshistorie. Husk å svare på alle spørsmålene, og gjør så godt du kan. Legg gjerne ved bilder om du har.

Ved å sende inn din historie gir du Det Europeiske Wergelandsenteret tillatelse til å bruke hele eller deler av historien på våre nettsider, i rapporter eller annet kommunikasjon om Demokratilæring på Utøya. Dersom vi gjør det, vil historien din være anonym.

Vi ber om at du fyllet ut navnet ditt i dette skjemaet, slik at vi kan ta kontakt med deg dersom det er noe vi lurer på.

#### Skjemaet sendes inn til:

Inga Marie Nymo Riseth, rådgiver ved Det Europeiske Wergelandsenteret,

■■■■■■■■■■ innen 31. januar 2021.

Har du spørsmål? Ta kontakt med Inga på epost ■■■■■■■■■■ eller på tlf ■■■■■■■■■■

## Tittel på din endringshistorie:

- 1. Gjennom Demokratilæring på Utøya og aktivitetene du har gjort i etterkant, har du opplevd at noe har endret seg? I så fall, hva?**

- 2. Om du opplevde flere endringer, hvilken endring har betydd mest for deg?**

- 3. Hva var det som førte til denne endringen?**

Beskriv konkrete hendelser, opplevelser, aktiviteter eller handlinger som førte til denne endring.



**Hvilke utfordringer eller hindre møtte du? Gjorde du noe for å håndtere disse? I så fall, hva?**

**4. Hvorfor betyr akkurat denne endringen mest for deg?**



**Tusen takk for at du deler din historie med oss!**

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

*«22. juli- hendelsene som utgangspunkt for demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap»?*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan 22. juli- hendelsene brukes som utgangspunkt for å fremme demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap i «Demokratilæring på Utøya», og hvordan elever opplever dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Formålet med prosjektet er, som nevnt ovenfor, å undersøke hvordan 22. juli- hendelsene brukes som utgangspunkt for å fremme demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap i «Demokratilæring på Utøya», og hvordan elevene opplever dette. «Demokratilæring på Utøya» er et opplæringstilbud til elever i 9.- og 10. klasse, som er organisert av Det Europeiske Wergelandssenteret i samarbeid med Utøya, 22.-juli-senteret og Raftostiftelsen, og finansiert av Kunnskapsdepartementet. Jeg vil innhente informasjon til oppgaven ved å følge en gruppe elever fra en skole i gjennomføringen av opplæringstilbudet. Det innebærer både samlingene og de elevstyrte aktivitetene på skolen i etterkant. For å få frem elevperspektivet, vil jeg både observere og intervjuere elevene.

Forskningsprosjektet er en 30- poengs masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, som en del av Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Masteroppgaven er også knyttet til Dembra, et prosjekt som arbeider med kompetanseutvikling for skoler for demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og andre former for gruppefiendtlighet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitet i Oslo, ved veileder Silje Førland Erdal, er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en elev som gjennomfører opplæringstilbudet «Demokratilæring på Utøya». Utvalget er basert på elever fra en skole på Østlandet som

deltar på opplæringstilbudet for første gang. Denne informasjonen er innhentet fra Wergelandssenteret, som har ansvar for gjennomføring av opplæringstilbudet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at jeg vil følge deg og dine medelever i gjennomføringen av «Demokratilæring på Utøya». Jeg vil observere i samlingene, og i gjennomføringen av de elevstyrte aktivitetene på skolen. I etterkant vil jeg intervju hver enkelt elev. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan du opplevde bruk av 22. juli- hendelsene som utgangspunkt for demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap. Jeg vil også stille spørsmål om din forståelse av 22. juli- hendelsene, demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap. Intervjuet vil vare omtrent en time.

Dersom du tillater det, ønsker jeg å ta lydopptak og notater av intervjuet. Foresatte kan få se intervjuguiden på forhånd, ved å ta kontakt med meg.

### **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. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil erstattes med en kode, som blir lagret på en egen liste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil gjøres med Universitet i Oslos egenutviklede diktafon-app og all data vil oppbevares i henhold til UIO og NSD sine retningslinjer for å ivareta ditt personvern. Dersom det blir nødvendig på grunn av Covid-19 eller andre omstendigheter vil jeg benytte meg av lydopptaksfunksjon på Zoom, som er godkjent av Universitet i Oslo. Jeg og min veileder vil ha tilgang til dataene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes på forsvarlig vis.

### **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 Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo 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:

Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Silje Førland Erdal, [REDACTED]  
ansvarlig for forsknings- og utviklingsprosjektet eller meg, Catharina Askelund Remman,  
[REDACTED]

Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Førland Erdal

Catharina Askelund Remman

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg/ mine foresatte har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «22. juli- hendelsene som utgangspunkt for demokratiske samtaler og demokratisk medborgerskap», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/ mine foresatte samtykker til:

- å delta i observasjoner
- å delta i intervju
- at det jeg sier tas opp på båndopptaker og lagres til de er transkribert

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

---

(Signatur, dato)