

Terror og opplysning: Danning til medborgerskap etter 22. juli

Tomas Stølen

NLA Høgskolen, Norge

SAMMENDRAG

Hensikten med denne artikkelen er å drøfte terroren den 22. juli 2011 fra et dannelsperspektiv. Jeg begynner med å gjøre noen betraktninger om hovedtendenser i hvordan denne opprivende begivenheten behandles i biografisk og akademisk litteratur. Deretter tar jeg for meg påstanden om at 22. juli beviser viktigheten av å danne individer til kritisk tenkning slik at de kan delta i et deliberativt demokrati. Jeg hevder at et perspektiv som dette ikke tilstrekkelig. Jeg fortsetter med å skissere Anders Behring Breiviks dannelsprosess. Omsorgssvikten han utsettes for tidlig i livet viser seg å være av stor betydning, men jeg hevder også at det er god grunn til å se nærmere på betingelsene for hans danning som voksen i et samfunn som vårt. Med disse undersøkelsene som bakgrunn avslutter jeg med noen refleksjoner om hva tilfellet Breivik kan bety for hvordan vi forstår begrepet om medborgerskap.

Nøkkelord: *deliberasjon; fellesskap; erfaring; tingliggjøring; subjektivitet*

ABSTRACT

Terror and enlightenment: Citizenship education after July 22

The purpose of this article is to discuss the terror that unfolded on July 22, 2011, from an educational perspective. I begin by making some observations about main tendencies in how this harrowing event is treated in biographical and academic literature. Thereafter, I consider the claim that July 22 proves the importance of educating individuals in critical thinking so that they can participate in a deliberative democracy. I claim that such a perspective is not sufficient. I proceed by delineating the formation process of Anders Behring Breivik. The lack of care in his early life turns out to be of great importance, but I also claim that there is good reason to look more closely at the conditions for his formation as an adult in a society like ours. With these investigations as a background, I end with some reflections on what the Breivik case could mean with respect to how we understand the concept of citizenship.

Keywords: *deliberation; community; experience; reification; subjectivity*

Mottatt: August, 2021; Antatt: November, 2022; Publisert: Desember, 2022

Korrespondanse: Tomas Stølen, e-post: Tomas.Stolen@nla.no

© 2022 Tomas Stølen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Stølen, T. (2022). Terror og opplysning: Danning til medborgerskap etter 22. juli. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8, 394–405. <http://doi.org/10.23865/nipk.v8.3411>

Hvordan kan 22. juli begripes?

Debatten om hva terroren den 22. juli 2011 betyr for det norske samfunnet, ulmer fremdeles nå over ti år seinere. Selv om forbrytelsen det er tale om representerer noe ekstremt og høyst uvanlig, nesten ugjentakelig, provoserer den fortsatt fram flere spørsmål om vårt eget samfunns samhold og brister langt hinsides det ubehaget som volden i seg selv bringer med seg. Mye av litteraturen om dette nasjonale traumat består, naturlig nok, av skildringer av ofrenes opplevelser, men også av betraktninger og drøftinger av tida etter 22. juli. Det handler blant annet om rettssaken, om medias dekning og om etterarbeid blant etterlatte og overlevende. Disse bidragene betoner hvor viktig det er å bekjempe hat og ekstremisme, men unngår det viktigste spørsmålet: Hvordan endte Anders Behring Breivik¹ opp med å begå sine handlinger? Betydninga av å bevare en bevissthet om det som har hendt, kan på ingen måte undervurderes. Likevel vil vi ikke få et grep om problemet bare ved å gjenta at det som hendte er forferdelig, eller at hat og rasisme er farlig. Det er betegnende at Breivik i norsk offentlighet som regel ikke refereres til ved navn, men heller representeres med substantiver som «terroristen» og «gjerningsmannen», eventuelt også med initialene «ABB». I lengden blir dette til uheldig realitetsvegving. Det samme gjelder den like utbredte påstanden om at han ikke «fortjener» oppmerksomhet (f.eks. Svendsen, 2013, s. 8). Saken dreier seg imidlertid ikke om Breivik fortjener noe eller ei, men om hvordan vi skal gripe an hans bakgrunn og motiver. For med mindre vi får tak på Breiviks livsløp og beveggrunner, vil vi verken kunne forstå hendelsene eller være i stand til å motvirke at noe tilsvarende skal kunne skje igjen.²

Titlene på de to bøkene som graver dypest i Breiviks livsløp, er betegnende for hvordan 22. juli oppfattes både av forfatterne og av allmennheten: Ifølge Aage Storm Borchgrevink (2012) handler det om «en norsk tragedie», mens Åsne Seierstad (2013) mener at det dreier seg om «en av oss». Begge titler er misvisende. Rett nok er det hele en trist historie, også med tanke på Breivik selv, men det handler ikke om en tragedie i ordets egentlige forstand. Breivik er klar over konsekvensene av egne handlinger og er ikke et offer for skjebnen. For å si det med Aristoteles, gjennomgår Breivik like lite et omslag fra uvitenhet til viten (*anagnorisis*) som det finnes renselse (*katarsis*) hos oss tilskuere (Aristoteles, 2008). I hvor stor grad Breivik er å anse som egentlig medlem av det norske fellesskapet kan også diskuteres, all den tid han melder seg ut av ethvert samkvem med konkrete andre og – for å fremdeles holde oss til Aristoteles – synes å ha et manglende fotfeste i vår *ethos* (Aristoteles, 2013). Akkurat denne mangelen på tilhørighet til fellesskapet er helt vesentlig for å forstå ham, men på en måte som ikke overser hans psyke.

¹ Anders Behring Breivik heter i dag etter eget ønske Fjotolf Hansen. Jeg velger likevel å anvende hans opprinnelige navn.

² Phillip Manshaus utgjør her et annet meget relevant tilfelle med tydelige paralleller til Breivik, men jeg begrenser meg til sistnevnte.

De mer akademiske forsøkene på å begripe Breivik preges da også både av psykologiske, politiske og sosiologiske perspektiver (f.eks. Bangstad, 2014; Jupskås, 2012; Strømmen 2011; Syse, 2018; Østerud, 2012a). Det beste bidraget til å begripe forbrytertypen Breivik er imidlertid å finne hos Arne Johan Vetlesen. Fra et sosialfilosofisk ståsted hevder han at vi har å gjøre med det Hegel mener med ondskap: Breivik er et eksempel på et selvforherligende subjekt som vender seg mot samfunnet, den sosiale helheten (Hegel, 1970, s. 260–261; Vetlesen, 2014, s. 44–45). Jo mer subjektet blir overbevist om sin egen samvittighets autoritet, desto mer retthaversk blir det. Subjektet gir seg selv retten til å korrigere verden rundt seg i henhold til sin egen monologiske virkelighetsforståelse. De påfølgende drøftingene gjør det klart at jeg langt på vei slutter meg til Vetlesens analyse. Samtidig tar jeg noen steg videre. Tilfellet Breivik viser at ondskap ikke bare er et filosofisk problem, men også noe som angår det pedagogiske formålet om å danne barn og unge til medborgere (se Stølen, 2021). Som Theodor W. Adorno sier i sitt kjente foredrag om oppdragelse etter Auschwitz, er konfrontasjonen med det fæle, det grusomme, slik at barn og voksne blir seg bevisst det som har hendt, like viktig som erkjennelsen av mekanismene «som gjør menneskene slik at de blir i stand til den slags handlinger» (Adorno, 1977, s. 676, min oversettelse). Han understreker videre at det å skulle oppdra – vi kunne godt si *danne* – etter Shoah har to sider, nemlig «for det første oppdragelse i barndommen, og da den tidlige, deretter allmenn opplysning som skaper et åndelig, kulturelt og sosialt klima som ikke tillater en gjentakelse, altså et klima der motivene som førte til det grusomme på sett og vis gjøres bevisst» (Adorno, 1977, s. 677, min oversettelse). Den historiske og sosiale konteksten er naturligvis ulik, og forbrytelsene forskjellige, men Adornos poeng står seg fremdeles med hensyn til 22. juli.

Danning som tema er fremdeles rimelig fraværende i diskusjonen om 22. juli, men noen unntak finnes. Foruten mer praktisk orienterte drøftinger av hvordan terroren kan bearbeides i skolen (Anker & von der Lippe, 2015) eller mer generelt hvordan unge møter brutalitet i media (Vettenranta, 2017), finner vi også noen mer grunnleggende filosofiske betraktninger. Odin Lysaker setter danning til medborgerskap i forbindelse med ytringsfrihet og ytringsansvar etter terroren (Lysaker, 2018), mens Lars Løvlie hevder at 22. juli viser viktigheten av danning til deliberativt demokrati (Løvlie, 2011). Særlig Løvlies utkast er av interesse for meg i det følgende, ikke bare fordi han bringer på bane flere trekk hos Breivik som antyder hvor det kan ha gått galt, men også fordi en deliberativ forståelse av demokratisk medborgerskap står sentralt i de nyeste norske læreplanene iverksatt fra 2020 – utvilsomt motivert av terrorhandlingene. Løvlie hevder at 22. juli forsterker verdien av deliberativt demokrati «basert på ideen om åpne fora for politisk diskusjon der alle i prinsippet er meningsberettiget under selvpålagte krav om [...] felles regler for saklighet» (Løvlie, 2011, s. 52). Selv om han påpeker flere viktige forhold ved Breiviks bakgrunn, og selv om hans betoning av det deliberative ved demokratiet langt på vei er riktig, stiller jeg meg tvilende til at Løvlies utkast til politisk danning når helt inn til problemets kjerne. Forsøket på å utlede normative prinsipper fra et tilfelle som Breivik er i og for seg fullt

berettiget. Hvis vi skal kunne begripe 22. juli, og dermed bli i stand til å forhindre liknende forbrytere i framtida, må vi imidlertid gå dypere til verks og forstå hvordan Breivik dannes som menneske både i oppveksten og som voksen. Først deretter kan vi begi oss inn på normative spørsmål om hva danning til medborgerskap kan og bør innebære.

Danning og deliberativt demokrati

Løvlie påpeker tre trekk ved Breivik som han hevder er særlig aktuelle med hensyn til formålet om danning til medborgerskap. Det første trekket er *politisk ideologi*. Med dette menes en brist som finnes «i omgangen med politiske fakta, i en vindskjev dømmekraft og i en logikk som ender i det absurde». En lærdom av dette er at kunnskap ikke er nok ene og alene, men at den også «bør tuktes av en kommunikativ, diskuterende rasjonalitet og temmes av en saklig diskusjon». Det andre trekket er *immunisering*. Her er det ifølge Løvlie noe emosjonelt på ferde som kan føre til ekstreme handlinger, nemlig «den store konspirasjonen» immun for kritikk. Alle forsøk på motargumenter fortolkes bare som bekreftelse på at det finnes en sammensvergelse, og at andre bare lyver og bedrar. Dette utgjør en «tillitsflukt» som umuliggjør diskusjon. Immunisering lukker for «det diskuterende publikum som Kant i sin tid tenkte seg, med mot til å ytre seg ut fra felles realitetsprøving og personlig autonomi». Som et tredje trekk ved Breivik, framhever Løvlie *selvisolasjon og aktiv realitetsvegring*, det vil si tilbaketrekning fra familie og venner, noe som «skaper et sosialt og mentalt tomrom som begrenser en rimelig støtte fra familieautoriteter og andres anerkjennelse». Selvisolering leder «til alenegang og sviktende dømmekraft; for dømmekraft er et annet ord for sosialt gangsyn, og det får vi i omgang med andre» (Løvlie, 2011, s. 53).

Disse lærdommene fører Løvlie til et begrep om deliberativt eller diskuterende demokrati bestående av ulike typer diskusjon, herunder «etterprøving av påstander om fakta, altså om sant og usant», «normative ytringer, det vil si om rett og galt», og «verdier, med andre ord ting som folk setter pris på, identifiserer seg med og ønsker å holde i hevd» (Løvlie, 2011, s. 54). Gjennomgående viktig for enhver diskusjon er saklighet. Her har også evnen til kritisk tenkning en viktig funksjon. Løvlie understreker imidlertid at han ikke tar til orde for ensidig streng argumentasjon, men at han også gir rom til en mer fortolkende verdidebatt. Som han sier, er det tale om «å beholde bredden i den praksis som kalles danning» (Løvlie, 2011, s. 57). Løvlie hevder at den kommunikative vendinga hos Jürgen Habermas blir avgjørende for «å se hvordan et praktisk fellesskap, i dette tilfellet et fellesskap i språket, kan beskrives som danning» (Løvlie, 2011, s. 61), altså en analyse av det vi må forutsette når vi går inn i en diskusjon: at deltakerne forstår hverandre, at de er tilregnelige og selvstendige, og at de er sannferdige (jf. Habermas, 1983). Danning er imidlertid mer enn bare tilegnelsen av saklighetslære og kunnskap. Danning er også å kunne reflektere kritisk over det hver enkelt «allerede må underforstå for å delta i et opplyst politisk liv», en evne til «politisk kompetanse» (Løvlie, 2011, s. 62). Det dreier seg her om mer enn

ferdigheter: «Vi må forutsette en dagligverden som gjør saklighetslæren som politisk diskusjon mulig, med støtte fra en felles bakgrunn av kunnskap, vaner, ritualer og løsningsforsøk» (Løvlie, 2011, s. 52). Det er med andre ord ikke *kun* tale om å tilegne seg ferdigheter til å føre rasjonell argumentasjon, det vil si å utvikle kritiske evner, men også tale om å lære visse holdninger og å oppnå et visst kunnskapsnivå.

Med henvisning til John Dewey, ser Løvlie for seg en diskursiv prosedyre som kan løse problemer (Dewey, 1927; Løvlie, 2011, s. 54). Politisk danning krever «kunnskaper og ferdigheter til å føre en samtale etter felles regler for rimelighet, kort sagt en metode eller framgangsmåte for å drive saksrettet problemløsning» (Løvlie, 2011, s. 60–61). Han følger også Habermas i å formode at sosialiseringa til et slikt problemløsende diskursivt fellesskap kan skje gjennom argumentasjon, det vil si at diskursen så å si har en dannende funksjon med seg selv som mål. Elevene skal blant annet lære «å forholde seg spørrende, å se påstander som hypoteser som må prøves i diskusjonen», de skal ved å lære argumentasjon få «ferdigheter i å legge fram et problem» og de skal «arbeide mot en mulig enighet, respektere den andres rett til å være uenig, og akseptere det bedre argument selv om det betyr å gi opp sin kjæreste overbevisning» (Løvlie, 2011, s. 64). Det begrepet om medborgerskap som kommer til uttrykk hos Løvlie, tar høyde for at medborgeren ikke bare skal være i stand til å argumentere, men også inngå i et diskursivt fellesskap. Det er vel å merke ikke tale om *kun* argumentasjonslære, men også danning til en slags demokratisk identitet basert på deltakelse i en demokratisk offentlighet. På opplysningsfilosofisk vis, i Kants ånd, skal individet moraliseres til fornuftig medborger gjennom skolen (se Kant, 1977). Tanken synes å være at så lenge individer utrustes med kritiske evner og tilstrekkelige kunnskaper, samt ser seg selv som deltakere i et slags problemløsende diskursivt fellesskap, vil de bli til gode medborgere.

Løvlie har rett når han sier at «vi kan skjerpe skolens oppdragelse, men vi kan ikke undervise oss vekk fra terroristene» (Løvlie, 2011, s. 52). Det ligger for ham et håp i å oppdra til deliberativt demokrati gjennom en tilsvarende deliberativ praksis i skolen. Jeg stiller meg imidlertid tvilende til om en nesten utelukkende politisk forståelse av danning er tilstrekkelig som normativt formål i lys av tilfellet Breivik. Det er upresist å hevde at han «passer til bildet av en nyfascistisk ideolog» (Løvlie 2011, s. 52–53), som om vi kun har å gjøre med en mann ute av stand til å anvende kritiske ferdigheter. Vi kan riktignok godt se ham som uopplyst, da hans kunnskapsnivå og evner til selvkritikk og kildekritikk er heller svake, men etter mitt syn er det viktigere at Breivik er et individ med sterke identitetsproblemer som ikke helt hvem han er eller hva han vil være. Breivik er på søk etter tilhørighet i et samfunn der han ikke finner sin plass.

Fra avmakt til selvbemektigelse

Borchgrevink innrømmer at han i løpet av sitt arbeid om 22. juli har gått fra å anta at Breiviks handlinger må ses som en reaksjon på globalisering og modernitet, til å være overbevist om at det er omsorgssvikten i tidlig alder som er utslagsgivende.

Breiviks radikalisering og hat kan ikke først og fremst forklares med «massesuggesjon og ideologisk drivhuseffekt i det kontrajihadistiske nettmiljøet» (Borchgrevink, 2012, s. 351). Også moras mentale sykdom, som også spores tilbake til *hennes* mor, blir ifølge Borchgrevink en årsak til Breiviks handlinger. Vi ser dermed ut til å stå overfor en arvelig skavank – om ikke biologisk, Borchgrevink forblir uklar om dette, så i alle fall sosialt reproduisert innafor familien. Med implisitt referanse til Hannah Arendt, påstår han til og med at «ondskapens banalitet i tilfellet Breivik er barndoms-traumenes betydning for den voksne mannens hat» (Borchgrevink, 2012, s. 353; se Arendt, 2006). Det er imidlertid ikke tydelig hvorfor han ser ondskapens banalitet som relevant i tilfellet Breivik. Mens Arendt advarer oss om hvordan individets evne til selvstendig tenkning er truet av det totalitære, har vi her med et ganske annet fenomen å gjøre.

Som en umiddelbar reaksjon på terroren, er det de færreste som ikke vil hevde at gjerningsmannen må være *gal* i en eller annen forstand. Det er vitterlig ikke normalt å drepe mennesker for fote en vakker sommerdag. Men Breivik er tilregnelig og vet hva han gjør, noe den andre av de to rettspsykiatriske rapportene stadfester. Som Vetlesen sier, er det ikke urimelig å tale om en slags galskap i Hegels forstand (Vetlesen, 2014, s. 52–55; se også Fangen, 2012): Årene med selvpåført isolasjon har gjort ham gal ved at han ikke får noen korrigerende mellommenneskelige erfaringer. Breivik synker inn i sin egen indre verden. Han utvikler en enestående forståelse av virkeligheten som er nær ubegripelig for andre enn ham selv. Men det er grenser for hvor mye Breivik kan gjøres til et tilfelle av psykisk feilutvikling i barndommen, uten samtidig å overse spillet mellom indre psyke og ytre påvirkning seinere. I et forsøk på å gi en psykodynamisk personlighetsbeskrivelse av ham, hevder Siri E. Gullestad at utilfredsstilte relasjonsbehov i oppveksten gir Breivik en splittelse i selvet som dels gir en følelse av uovervinnelighet, dels en følelse av selvforakt (Gullestad, 2012, 2017). Når behovene for trygghet, selvbekreftelse og fellesskap ikke imøtekommes i barndommen, utvikles en personlighet som svinger mellom følelser av svakhet og følelser av uovervinnelighet. For å kompensere for følelsen av svakhet, skaper Breivik en personlig myte som gjør ham selv til en heroisk skikkelse. Gullestad innrømmer at denne psykologiske beskrivelsen av Breivik ikke kan forklare hvordan han går fra ideologi til handling. Hun viser likevel til dialektikken mellom psykologiske motiver og ideologi som utvikles i digitale ekkokamre av politiske meningsfeller: «Men selv om ideologier representerer opplevde 'løsninger' på reelle problemer, peker den følelsesmessige *intensiteten* de forsvarer med, samtidig også mot ubevisste lag i personligheten» (Gullestad, 2012, s. 66, hennes utheving).

Vetlesen følger samme spor når han hevder at Breivik ikke har overvunnet det stadiet i sin personlighetsutvikling som Melanie Klein kaller en paranoid-schizoid grunnposisjon (Vetlesen, 2014, s. 27–30; se Klein, 1975). Denne går ut på at individet oppfatter at alt som er godt ved livet, trues av ytre krefter. Verden blir til et usikkert og farefullt sted, der alt annet enn det som er individets eget, blir til noe ondt: «Alt som har med aggresjon å gjøre oppfattes å komme utenfra; at jeg selv er

sete for negative følelser som sinne, hat og misunnelse, benektes; alt slikt projiseres dermed over på andre» (Vetlesen, 2014, s. 28). Mens Breivik blir stående fast i det paranoid-schizoide, klarer de aller fleste overgangen til det Klein kaller den depressive grunnposisjonen. Her blir individet i stand til å se på det ytre som noe tvetydig og ambivalent, ikke som en fare, og til ikke å se på seg selv som suveren og selvtilstrekkelig, men som stående i avhengighetsforhold til andre. Ved å knytte Kleins teori til Ole Wævers begrep om «sekuritisering», som betegner et følt behov for å sikre og trygge et objekt (her: det kristne Europa) for enhver pris, får Vetlesen fram hvordan Breiviks psyke smelter sammen med politisk ideologi (Vetlesen, 2014, s. 25–26; se Wæver, 1996). En farlig splittelse mellom inngruppe og utgruppe oppstår, der kollektiv angst for det fremmede og angivelig farlige gir individer selverklært rett til å beskytte seg og sine. De ensomme paranoide finner hverandre i et skjebnefellesskap: «Eksistensielt kan det gi opphav til en enorm lettelse, samt intellektuell bekreftelse, å oppleve – dvs. å bli ideologisk overbevist om at man opplever – at andre deler angsten en så langt hadde stridd med alene» (Vetlesen, 2014, s. 29). Den politiske ideologien blir en redningsplanke for Breivik: «Ved at individet omfavner ideologien [...], skjer det noe dypt eksistensielt: avmakt erstattes med makt» (Vetlesen, 2014, s. 37).

Vi har å gjøre med en form for subjektivitet som vender seg mot samfunnet, nettopp det Hegel, som nevnt innledningsvis, anser for å være et kjennetegn på ondskap. Breivik søker kompensasjon for sin mislykkethet i samfunnet ved å slutte seg til ideologiske strømninger som kan gi ham en følelse av fellesskap med likesinnete og styrke i egne øyne. Men det dreier seg om en konstruert eller kunstig verden der Breivik selv finner opp akkurat det han trenger for å bekrefte egen storhet. Vetlesen er på rett vei når han, foruten å trekke veksler på Hegel i denne forbindelsen, også med Adorno først viser til at Breivik ikke er i stand til å gjøre seg erfaringer gjennom samkvem med andre mennesker (Vetlesen, 2014, s. 45), deretter påpeker at Breivik, lik nazistene under jødeutryddelsene, er hard mot seg selv slik at han også får retten til være hard mot andre (Vetlesen, 2014, s. 55). Foruten at han representerer en type subjektivitet som forsøker å bemektige seg selv for å kompensere for egen avmakt, vil jeg hevde at Breiviks manglende evne til erfaring også kan forstås som eksempel på en subjektivitet som er tingliggjort.

Erfaringstap og tingliggjøring

Svein Østerud beveger seg i retning av nettopp en slik analyse når han trekker inn Adorno i forbindelse med Breivik (Østerud, 2012b, s. 102–108). For det første framhever Østerud hvordan Adorno sammen med Max Horkheimer fortolker *Odysseens* tolvte sang om Odyssevs og sirenene (Horkheimer & Adorno, 1988, s. 50–87). Her dreier det seg om Breiviks bevisste utestengning av verden, hans valg om å holde sine naturlige empatievner i sjakk, slik Odyssevs binder seg selv til skipets mast for å tøyle sitt begjær. Horkheimer og Adorno ser her et slags førhistorisk kroneksempel på at fornuften blir ensbetydende med en kald og instrumentell rasjonalitet, noe som i

nyere tid legger til rette for sivilisasjonens sammenbrudd. Den opplysningstenkninga som har fulgt menneskeheten siden vi begynte å kontrollere naturen for å beskytte oss selv, kollapser til slutt i barbari og folkemord. Medfølelsen for andre, respekten for menneskeverdet, erstattes av mellommenneskelig kulde. Når Breivik går rundt på Utøya og skyter ungdommer i ansiktet mens de på knær ber for sine liv, utgjør han vitterlig et ekstremt utslag av denne kulden. For det andre trekker Østerud fram rede-
gjørelsen for hvordan den instrumentelle rasjonaliteten perverterer kulturen og gir opphav til en ensrettende kulturindustri (Horkheimer & Adorno, 1988, s. 128–176). Masseproduksjon av kulturprodukter går på bekostning av kvalitet. Alt blir salgbart og byttbart, samtidig som menneskenes kritiske evner og muligheter til individualitet undergraves. Østerud er likevel avvisende til at den kulturindustrien som Horkheimer og Adorno omtaler har relevans overfor dagens samfunn, noe han begrunner med at mediene har endret seg fra enveismedier som alle skal konsumere til at alle kan «være både produsenter og konsumenter av kulturelle uttrykk» (Østerud, 2012b, s. 109).

Jeg tror Østerud forhaster seg her. Hans avvisende syn på analysen av kulturindustrien som kritisk perspektiv er underlig all den tid han selv befinner seg langt inne på Adornos territorium. Dette kommer fram når han et annet sted påpeker at Breivik viser «ubehaget i vår egen kultur» i og med at han ikke er «et fremmedelement, men et produkt av våre institusjoner og vår kultur» (Østerud, 2012c, s. 140–141). Etter mitt syn, kan Adorno også bidra til en forståelse av det Østerud kaller en virtuell verden av dataspill som «sluker den reelle, fysiske verden» (Østerud, 2012c, s. 132). Den nevnte lesinga av Odyssevs og sirenene er fremdeles relevant i denne forbindelsen: På samme måte som han anvender medikamenter for å svekke egne empatievnner under mas-sakren, er også Breiviks tilbaketrekking fra samfunnet en form for utestengning av verden. Ettersom andre mennesker bare har vært en skuffelse, vil han ikke ha noe mer med dem å gjøre. I spillenes fiktive tilværelse skaper Breivik derimot sin egen virkelighet som gjør det mulig å kompensere for den avmaktsfølelsen som samfunnet utafor gir ham. I kritikken av kulturindustrien beskriver Adorno sammen med Horkheimer hvordan en pseudindividualitet utvikles av den standardiserte produksjonen av kulturgoder (Horkheimer & Adorno, 1988, s. 163). Subjektiviteten forvitrer fordi menneskenes muligheter til å gjøre erfaringer blir stadig mindre. De blir konsumenter av ferdiglagde, masseproduserte kulturprodukter som harmoniserer snarere enn å gi anstøt til fri utvikling av individualitet.

Når han spiller sine krigsspill, er Breivik ikke mindre konsument enn han er produsent. Spillene er masseproduserte fiksjoner som gir konsumentene mulighe-ten til å konstruere innbilt styrke og makt innafor regisserte rammer. De er halv-fabrikata. Den pseudovirkeligheten han oppholder seg i ved å spille krigsspill dag og natt, gir Breivik en pseudopersonlighet som er allmektig. Det som begynner som en skuffelse over det menneskelige fellesskapet i den virkelige verden, utar-ter i spillenes pseudovirkelighet til en ekstrem form for erfaringstap. Her er det ingen mellommenneskelige relasjoner, ingen gjensidig utveksling mellom subjekt og verden. I denne pseudovirkeligheten opplever Breivik å bli kompensert for den

avmaktsfølelsen han opplever i samfunnet. Spillene gjør ham sterk i egne øyne. Endelig lykkes han og får anerkjennelse fra andre mennesker. Men disse sitter likevel bak egne fiktive avatarer.

Breiviks bevisste skritt inn i isolasjonen bort fra andre mennesker, forsterket av spillene, kan også forstås som fortsettelsen av en stadig mer utbredt mangel på mellommenneskelige erfaringer i et samfunn som i økende grad verdsetter forbruk og prestasjon mer enn noe annet. Ironisk nok eksemplifiserer Breivik akkurat den typen subjekt som hans forhatte «kulturmarxister» Horkheimer og Adorno oppfatter som betegnende for moderniteten. Han utgjør et tilfelle som bekrefter deres tese om det tingliggjorte subjektet. Prisen Odyssevs må betale for å stenge ute sin indre natur (sine følelser) for å beherske verden, er at han tingliggjør seg selv. Adorno videreutvikler denne tanken i andre verker, deriblant i det allerede innledningsvis nevnte foredraget om oppdragelse etter Auschwitz (Adorno, 1977). Med sine egne empiriske undersøkelser av autoritet fra 1930- og 40-tallet som bakgrunn (Adorno et al., 2019, s. 603–783), omtaler han i denne forelesninga Adolf Eichmann, administratoren av nazistenes jødetranporter, som eksempel på en manipulativ personlighetstype som kjølig objektiviserer verden rundt seg, skalter og valter med andre mennesker som om de er ting. Eichmann er et symptom på en voksende mellommenneskelig kulde i et samfunn preget av en tingliggjørende tenkemåte. Denne mentaliteten brer om seg i takt med en økt instrumentell rasjonalitet, samtidig som enkeltmennesker står under press om sosial konformitet. Ingen skal skille seg ut. Alle underordnes det såkalte bytteprinsippet, der alt – også mennesker – blir til ting som kan erstattes av andre ting. En allerede iboende totaliserende tendens i det moderne blir bare enda mer intens i det totalitære Nazi-Tyskland. Ut fra Adorno, i kontrast til Arendt, kan Eichmanns iver etter å komme opp og fram i systemet forstås som et forsøk på å trenge ut av en sosial klaustrofobi, et slags desperat uttrykk for individualitet i det totalitære. Den fascistiske propagandaens løfter om gjenvunnet styrke får lett grep om maktesløse individer (se Adorno, 1972a).

Noe tilsvarende kan etter mitt skjønn sies om Breivik. Han har til felles med Eichmann en kulde overfor andre mennesker. Denne kulden har et sosialt eller kulturelt opphav, noe som også betyr at den må være tillært. I Eichmanns tilfelle kan dette være mindre overraskende, da han vokser opp i et autokratisk samfunn der en kuldefremmende disiplin og autoritetstro står sterkt som formål for oppdragelsen både i hjemmet og på skolen. Breivik vokser derimot opp i et egalitært og demokratisk samfunn der oppdragelsen er sentrert rundt individets frie utfoldelse og deltakelse i politiske prosesser. Mens omsorgssvikten ser ut til å ødelegge hans evner til menneskelig samkvem, bidrar også samfunnets trykkende forventninger om lykke og suksess til Breiviks utaforskning. Vi kan lett forestille oss at dette trykket har sine egne totaliserende tendenser, der de enkelte subjektene forsøkes gjort til en hop selvreagerende mennesker. Imperativet er: Du skal utfolde deg selv, du skal være lykkelig, du skal prestere! Fallet blir enormt når Breivik ikke makter å leve opp til disse forventningene. Den eneste måten han i egne øyne kan gjøre noe for samfunnet, være

nyttig og høste anerkjennelse som medborger, er å redde det fra ytre farer. Ved å vise seg som en handlingens mann, kan han bli sett av oss andre og av seg selv. Slik kan han endelig bli noen.

Danning til medborgerskap

Hvordan skal vi forstå medborgerskap i lys av tilfellet Breivik? Gitt vekselvirkningene mellom indre psykiske og ytre sosiale faktorer i hans utvikling, hans dannelsingsprosess i bredere forstand, er det usikkert hvorvidt Breivik kunne vært stanset dersom skolen hadde gitt ham bedre formell danning til demokratisk medborger i tråd med det Løvlie skisserer. Om bedre opplæring i deliberasjon og saklighetslære, samt inkludering i et diskursivt og problemløsende fellesskap, hadde kunnet utgjøre noen forskjell, er langt fra tydelig. Det byr riktignok ikke på vanskeligheter å finne manglende ferdigheter til både kildekritikk og selvkritikk i Breiviks manifest. Teksten avslører også vaklende innsikter om historie og kultur. Manifestet fortøner seg i det hele som et desperat forsøk på kritisk tenkning, men bygget på et skjørt kunnskapsgrunnlag. Noe av dette kan godt tilskrives mangelfull danning innafor skolens rammer, men det er ikke dermed sagt at en bedre utført formell dannelsingsprosess ville ha kunnet løse Breivik i andre retninger. Det er umulig å lage en slags pedagogisk arkeologi for å avdekke hvor det kan ha gått galt i løpet av Breiviks skolegang, men vi må formode at han har fått noenlunde samme initiering til demokrati og samfunnsliv som alle andre på samme alder i Norge på samme tid. Selv om vi kan hevde at dette ikke har vært godt nok utført, eller at medborgerskap ikke har vært tilstrekkelig understreket i læreplanene, er det ingenting som tyder på at det har medført stor svikt hos andre på samme alder.

Breivik er et ekstremt unntak, ikke bare fordi ugjerningene er enestående, men også fordi han selv forblir stående utafor fellesskapet gjennom hele livet. Denne omstendigheten kan spores tilbake til en omsorgssvikt han bærer med seg fra tidlig alder. Mangelen på sunne forhold til andre mennesker forsterkes av samfunnet også i voksen alder. Ikke nok med at skolen mislykkes med å gi Breivik kritiske ferdigheter og grunnleggende kunnskaper som forhindrer at han blir et såpass lett offer for konspirasjonsteorier, makter skolen heller ikke å inkludere Breivik inn i et fellesskap der han kunne følt seg trygg og fått bygd opp et tillitsforhold til andre mennesker. Kanskje ville dette vært en i utgangspunktet umulig oppgave. Hans avvisning av allment akseptert viten kan forstås som utslag av mangelfulle relasjoner til andre mennesker og en påfølgende dårlig utviklet evne til å gjøre seg erfaringer. Grunnleggende kunnskaper avfeies fordi de forutsettes som sanne av det samme fellesskapet Breivik føler seg avvist av og utestengt fra. Når verden som sådan fortøner seg som falsk, blir det lite stående igjen av sannhet annet enn subjektets egne meninger. Kritikk av samfunnet for enhver pris vil, dersom den ikke tøyles av respekt for etablert kunnskap, åpne opp for konspirative teories befriende forenklinger.

Til tross for at vi aldri vil få svar på om Breivik kunne blitt stanset på sin vei dersom skolen hadde lyktes bedre med å gi ham en slik respekt for kunnskap, gir hans tilfelle grunner til å hevde at vi ikke utelukkende kan ha skolens formelle danning for øyet. Den uformelle danninga som foregår i samfunnet, i den offentlige sfæren, bidrar til å forme Breivik på måter skolegangen kan gjøre lite for å forhindre. Relevante faktorer i denne forbindelsen er ikke bare isolerende digitale nettfora, ekkokamre og krigsspill, men også det sosiale presset om å være mest mulig vellykket. Erfaringstap og tingliggjøring av mennesker synes å være gjensidig forsterkende for et individ som faller utåfor et jag etter suksess.

Konspirasjonsteorier fra ytre høyre gir Breivik muligheter til å hevde seg selv og bryte ut av den avmaktsfølelsen han har som følge av omsorgssvikten. Mens han selv fra eget ståsted får følelsen av økt styrke, bidrar den fiktive virkeligheten tilbudt av konspirasjoner og spill til å befeste allerede svake forankringer til fellesskap med andre. Her er det ingen muligheter for å utvikle erfaringsevnen gjennom mellommenneskelig samhandling. På skjermen blir mennesker gjort til ting uten egenverdi. Breivik gir oss dermed en betimelig påminnelse om at hvis konfrontasjoner med det som er fremmed ikke finner sted, hvis subjektet er ute av stand til å inngå i konkrete, virkelige situasjoner som konfronterer det ukjente, er faren for det Adorno kaller halvanning nærliggende – en pervertert form for danning der dialektikken mellom individ og verden stanser opp, og all kunnskap stivner til (se Adorno, 1972b).

Vi står følgelig overfor flere utfordringer med hensyn til medborgerskap i lys av Breivik. Det er utvilsomt maktpåliggende å kvalitetssikre den offentlige diskursen slik at konspirative virkelighetsoppfatninger ikke får grobunn. Foruten at det hviler et ansvar på media og myndigheter i å tilrettelegge for en sannhetsorientert offentlighet, vil det være nødvendig å utvikle kritisk tenkning og deliberasjon for at den offentlige sfæren skal kunne fungere. Men dette krever også grunnleggende kunnskaper hos medborgerne. Det er imidlertid langt fra innlysende at samtidas norske læreplaner (den såkalte fagfornyelsen, LK20) ivaretar slike hensyn, da kunnskap gjennomgående erstattes av kompetansemål. Læreplanenes forståelse av individet baner heller ikke vei for utvikling av erfaringsevnen og ivaretagelse av en levende dialektikk mellom subjekt og verden. Når eleven defineres som problemløsende og mestrende, og verden presenteres som et knippe med problemer som skal løses og mestres, er det betimelig å spørre om vi ikke risikerer å tingliggjøre både våre omgivelser og oss selv. I så fall vil opplysning forbli et uopnåelig mål.

Forfatteromtale

Tomas Stølen er ph.d. i filosofi og førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning ved NLA Høgskolen, Bergen. Hans forskning ligger i skjæringspunktet mellom pedagogisk filosofi og sosialfilosofi. Av særlig interesse er dannelsesbegrepets muligheter og begrensninger med utgangspunkt i kritisk teori og tysk idealisme.

Referanser

- Adorno, T. W. (1972a). Freudian theory and the pattern of fascist propaganda. I T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften* (Bd. 8, s. 408–433). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1972b). Theorie der Halbbildung. I T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften* (Bd. 8, s. 93–121). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1977). Erziehung nach Auschwitz. I T. W. Adorno, *Gesammelte Schriften* (Bd. 10.2, s. 674–690). Suhrkamp.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. & Sanford, N. (2019). *The authoritarian personality*. Verso.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Arendt, H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil*. Penguin.
- Aristoteles. (2008). *Poetikk* (Ø. Andersen, Overs.). Vidarforlaget.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Vidarforlaget.
- Bangstad, S. (2014). *Anders Behring Breivik and the rise of Islamophobia*. Zed Books.
- Borchgrevink, Aa. S. (2012). *En norsk tragedie. Anders Behring Breivik og veiene til Utøya*. Gyldendal.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Henry Holt.
- Fangen, K. (2012). Mellom konspirasjonsteori og galskap. I S. Østerud (Red.), 22. juli. *Forstå – forklare – forebygge* (s. 178–198). Abstrakt.
- Gullestad, S. E. (2012). Ideologi og personlighet: 22. juli i et psykologisk perspektiv. I A. R. Jupskås (Red.), *Akademiske perspektiver på 22. juli* (s. 59–71). Fagbokforlaget.
- Gullestad, S. E. (2017). Anders Behring Breivik, master of life and death: Psychodynamics and political ideology in an act of terrorism. *International Forum of Psychoanalysis*, 26(4), 207–216. <https://doi.org/10.1080/0803706X.2017.1333138>
- Habermas, J. (1983). Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. I J. Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* (s. 53–125). Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Werke: Bd. 7. Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Suhrkamp.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer.
- Jupskås, A. R. (Red.). (2012). *Akademiske perspektiver på 22. juli*. Fagbokforlaget.
- Kant, I. (1977). *Werkausgabe: Bd. XII. Über Pädagogik*. Suhrkamp.
- Klein, M. (1975). Notes on some schizoid mechanisms. I M. Klein, *Envy and gratitude and other works 1946–1963* (s. 1–24). The Free Press.
- Lysaker, O. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 85–107). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.37.ch5>
- Løvlie, L. (2011). Politisk danning etter 22 juli. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 51–65. <https://journals.oru.se/uod/article/view/957/946>
- Seierstad, Å. (2013). *En av oss. En fortelling om Norge*. Kagge.
- Strømmen, Ø. (2011). *Det mørke nettet. Om høyreekstremisme, kontrajihadisme og terror i Europa*. Cappelen Damm.
- Stølen, T. (2021). Ondskap – et pedagogisk problem? I L. P. S. Torjussen & L. T. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 279–291). Fagbokforlaget.
- Svendsen, L. F. H. (2013). *Ondskapens filosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Syse, H. (Red.). (2018). *Norge etter 22. juli. Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.37>
- Vetlesen, A. J. (2014). Fortellinger om berettigelse. En analyse av Anders Behring Breivik og terroraksjonene 22. juli. I A. J. Vetlesen, *Studier i ondskap* (s. 18–60). Universitetsforlaget.
- Vettenranta, S. (2017). *Krig og katastrofer i media. De unges møte med brutale nyheter*. Fagbokforlaget.
- Wæver, O. (1996). European security identities. *Journal of Common Market Studies*, 34(1), 103–132. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.1996.tb00562.x>
- Østerud, S. (Red.). (2012a). 22. juli. *Forstå – forklare – forebygge*. Abstrakt.
- Østerud, S. (2012b). Kan vi forstå terrorhandlingene som rammet oss 22. juli? I S. Østerud (Red.), 22. juli. *Forstå – forklare – forebygge* (s. 94–113). Abstrakt.
- Østerud, S. (2012c). Terror via maske og spill. I S. Østerud (Red.), 22. juli. *Forstå – forklare – forebygge* (s. 117–149). Abstrakt.