

Fra terror til undervisning

En kvalitativ studie av utvalgte samfunnsfaglæreres tanker og refleksjoner rundt undervisning om 22. juli terroren

Ingvild Korpberget

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30- studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg sett på undervisning om 22. juli-terroren i samfunnsfag. Den overordnede problemstillingen i studien er: «Hvordan erfarer og planlegger et utvalg lærere på ungdomskolen å undervise om 22. juli-terroren i samfunnsfag?». For å besvare denne problemstillingen har jeg også stilt tre forskningsspørsmål: «Hvordan opplever lærere undervisning om 22. juli-terroren, og har det forandret seg over årene?», «Hvilke didaktiske innfallsvinkler og ressurser benytter lærere seg av i undervisning om 22. juli-terroren?», og «Hvordan reflekterer lærerne over samfunnsfagets ansvar for å forebygge ekstreme holdninger?».

Denne problemstillingen besvares med data som er innhentet gjennom semistrukturerte kvalitative intervjuer med fire samfunnsfaglærere fra fire forskjellige skoler på Østlandet. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven fokuserer på forskjellige temaer, fortellinger og didaktiske innfallsvinkler som kan knyttes til eller tas opp i undervisning om terroren, definisjonen av hva kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer i skolen er, og teori om undervisningsplanlegging og elevenes livsverden.

Analysen i denne oppgaven er delt inn i tre hoveddeler. I første del er fokuset på hvordan lærerne opplever undervisningen om 22. juli-terroren og tanker de har rundt den. Her viser empirien at lærerne ser på undervisningen om temaet som viktig og interessant, og at det har en selvfølgelig plass i samfunnsfagundervisning, samtidig som at det kan være potensielt sensitivt eller vanskelig å undervise om. Den andre delen av analysen fokuserer på innholdet i undervisningen om terroren, her hvilke ressurser, didaktiske innfallsvinkler og fortellinger som kommer frem gjennom den. Her er fokuset også noe på planleggingen av 22. juli-undervisning. Studien viser at det i stor grad er fokus på konfliktperspektivet, årsakene til terroren, og på minnearbeid. Tredje del av analysen undersøker hvordan lærerne reflekterer rundt det ansvaret om å forebygge ekstreme holdninger som kommer frem gjennom læreplanen. Det kommer frem at lærerne i stor grad fokuserer på å forebygge ekstremisme gjennom sin undervisning, og de knytter seg tett oppunder læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Forord

22. juli 2011 var jeg 12 år gammel, og selv om jeg var ung er det en dag jeg kommer til å huske med klarhet resten av livet. Det føles på mange måter riktig at jeg nå, nesten akkurat 12 år etter terroren skjedde, leverer inn min masteroppgave der jeg ser på undervisning om terroren som satte så dype spor i meg og i samfunnet vårt.

Først må jeg takke alle informantene som stilte opp til intervju. Takk for at dere ville stille opp!

Tusen takk til min veileder, Silje Førland Erdal for dine tilbakemeldinger, tips og gode råd. Jeg setter utrolig stor pris på din støtte og hjelp gjennom dette prosjektet, den har vært uvurderlig.

Takk til alle veiledere og medstudenter som har vært med på å gi tilbakemeldinger på utkast til oppgaven gjennom DEMBRA. Seminarene med dere var uvurderlige denne våren. Også en stor takk til Torgeir og Bjørn ved TVLlab for all den hjelpen jeg har fått av dere.

Jeg er så takknemlig for at jeg fikk muligheten til å være med på lærerstudentkurs på 22. juli-senteret og Utøya i november i fjor. Kurset ga en god innsikt i hvordan man kan undervise om 22. juli-terroren og ga en trygghet til jeg selv skal stå i klasserommet å undervise om dette. Så takk for det fantastiske tilbudet dere har, og alt dere jobber med!

Disse fem årene ved Blindern har gått altfor fort, og jeg sitter igjen med så mange gode minner og erfaringer fra denne tiden. Takk til alle medstudenter som har gjort denne tiden så fin. Spesielt en stor takk til Iselin og Liv for alle gode og betryggende samtaler gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Takk til Ingunn, min barndomsvenninne, for alle dagene vi har sittet og skrevet sammen, og for alle de gode avbrekkene fra arbeidet med oppgaven. Og en stor takk til mamma, pappa, Øyvind og Vegard. Dere har vært gode å kunne lene seg på i oppturene og nedturene i arbeidet med denne oppgaven. Spesielt en stor takk til min bror Vegard for all hjelpen i slutten av arbeidet med oppgaven.

Blindern, mai 2023

Ingvild Korpberget

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	3
2. Teori og tidligere forskning.....	5
2.1 Demokrati og medborgerskap, og 22. juli- undervisning.....	5
2.1.1 Medborgerskap og demokratilæring	5
2.1.2 Forebyggende undervisning	7
2.1.3 Kildekritikk	8
2.1.4 Didaktiske innfallsvinkler	8
2.1.5 Minnearbeid og fortellinger etter 22. juli-terroren	10
2.2 Kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer i klasserommet	12
2.3 Undervisningsplanlegging og elevenes livsverden	14
2.3.1 Undervisningsplanlegging	15
2.3.2 Elevenes livsverden.....	16
2.4 Tidligere forskning	17
3. Metodekapittel.....	20
3.1 Kvalitativ metode	20
3.2 Utvalg og innsamling av data.....	21
3.2.1 Rekruttering.....	22
3.2.2 Prestasjon av utvalget.....	23
3.2.3 Innsamling av data	25
3.5 Etske hensyn.....	30
3.6 Forskningens troverdighet og gyldighet.....	32
3.6.1 Forskerrollen	32
3.6.2 «Peer debriefing»	33
4. Analyse og diskusjon	35

4.1 Lærernes tanker om og utviklingen av undervisning om 22. juli-terroren.....	35
4.1.1 22. juli-terroren sin plass i læreplanen	35
4.1.2 Hvorfor mener lærerne det er viktig å undervise om 22. juli-terroren i samfunnsfag?.....	37
4.1.3 Hvordan opplever lærerne å undervise om 22. juli-terroren, og vil de si det er et sensitivt tema å undervise om?.....	39
4.1.4 Hva sier lærerne om utviklingen av undervisning om 22. juli-terroren?	44
4.2 Planleggingen og innholdet i undervisningen om 22. juli-terroren	45
4.2.1 Planleggingen av undervisningen og 22. juli-terroren som tverrfaglig tema	45
4.2.2 Overordnede temaer i og hovedmål med undervisningen.....	47
4.2.3 Valg av perspektiv, didaktiske innfallsvinkler og fortellinger i undervisningen	49
4.2.4 Demokratilæring, dialog og kildekritikk.....	51
4.2.5 Bruken av personlige fortellinger.....	53
4.2.6 Fokus på gjerningsmannen.....	57
4.3 Forebygging og inkludering som formål med undervisning om 22. juli-terroren	58
5. Avslutning	61
5.1 Implikasjon for praksis.....	63
5.2 Videre forskning.....	63
6. Litteraturliste	65
Vedlegg 1- NSD-godkjenning.....	70
Original godkjenning.....	70
Oppdatert godkjenning	72
Vedlegg 2- Informasjonsskriv	73
Vedlegg 3- Intervjuguide	76

1. Innledning

22. juli 2023 vil det være 12 år siden terrorangrepene i Regjeringskvartalet og på Utøya. Denne dagen sitter fremdeles sterkt i minnet til de fleste av oss som var gamle nok til å huske denne dagen, men ungdommene som nå går på ungdomskolen vil i liten grad sitte på egne minner om terroren. Det finnes fremdeles relativt lite klasseromsforskning om undervisning om 22. juli-terroren i samfunnsfag, og dette består i stor grad av masteroppgaver innenfor samfunnsfagdidaktikk. En relativt liten del av den er også gjennomført etter terroren ble satt på læreplanen i 2020. Tidligere forskning gjennomført av Anker & von der Lippe (2015) peker på at undervisning om terroren på tidspunktet av forskningen i liten grad ble gjennomført, og at denne ble opplevd som sensitiv eller vanskelig. Dette ble knyttet til at det ikke sto i læreplanen eller i lærebøker, at det ble oppfattet som veldig nært og at det var manglende kompetanse på hvordan man skulle undervise om temaet (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94).

I begynnelsen av arbeidet med masterprosjektet hadde jeg en oppfatning av undervisning om 22. juli-terroren som sensitiv. Dette var både på grunn av denne tidligere forskningen jeg hadde lest, og på grunn av samtaler med en medstudent som opplevde at det var vanskelig å skulle undervise om 22. juli-terroren da hen syntes det var et veldig emosjonelt tema. Stian Bromark forteller gjennom artikkelen «22. juli er tabu i klasserommet» om hvorfor det er viktig å undervise om 22. juli i skolen. Her baserer han seg på forskningen til Anker og von der Lippe. Her peker Bromark på at elevene er avhengig av å forstå hvorfor terroren skjedde, og at de trenger dypere innsikt i dette for at man skal kunne forhindre at slike hendelser skal skje i fremtiden (Bromark, 2016). Altså så holder det ikke om elevene bare lærer om det som skjedde 22. juli, men at de også ser konteksten, forhistorien og etterhistorien av det som skjedde.

Gjennom læreplanen, LK20, i samfunnsfag blir 22. juli-undervisning eksplisitt nevnt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Her står det: «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Altså skal 22. juli-terroren tematiseres i samfunnsfag i grunnskolen, og dette betyr at lærere skal planlegge og gjennomførte undervisning om temaet. Siden forskningen til Anker og von der Lippe ble gjennomført har terroren kommet inn i lærebøker, og det ligger også både

undervisningsopplegg og ressurser som er tilgjengelig på internett for lærere. Dette trekkes blant annet frem av Erdal og Granlund da de undersøkte lærerbøker og tilgjengelige undervisningstilbud som omhandlet 22. juli-terroren (Erdal & Granlund, 2021, s. 136). Her trekker de blant annet frem at det finnes undervisningstilbud for minne og læring på 22. juli-senteret og Utøya, og at de har også nettressurser som ligger tilgjengelig (Erdal & Granlund, 2021, s. 144).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskning handler om å stille og svare på spørsmål på en vitenskapelig måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 33). Det å komme frem til en god problemstilling er en prosess, og min problemstilling har endret seg noe i løpet av prosjektet. Den endelige overordnede problemstillingen min er:

Hvordan erfarer og planlegger et utvalg lærere på ungdomskolen å undervise om 22. juli-terroren i samfunnsfag?

Her er fokuset da på samfunnsfaglærere i ungdomskolen og deres undervisning om 22. juli-terroren. Dette nettopp fordi 22. juli-terroren skal tematiseres gjennom undervisningen i samfunnsfag i grunnskolen, da dette betyr at alle samfunnsfaglærere som jobber i ungdomskolen burde være innom terroren i sin undervisning. Det er derfor naturlig å fokusere på nettopp disse lærerne. Gjennom beskrivende problemstillinger er målet å svare på hvordan noe foregår (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 30). Altså er min problemstilling beskrivende da målet er å se på hvordan undervisning om 22. juli-terroren oppleves og hvordan denne foregår med fokus på innhold og planlegging. Planlegging av undervisningen om 22. juli-terroren er i liten grad blitt forsket på tidligere. Derfor synes jeg dette ble interessant og relevant å se på, da dette kunne gi innsikt i noe nytt. Erfaringen av undervisningen om 22. juli-terroren blir også relevant, da jeg ønsket å finne ut om lærerne fremdeles ser på undervisningen som sensitiv eller om dette er forandret siden Anker og von der Lippe gjennomførte sin forskning.

Jeg har også laget tre forskningsspørsmål tilknyttet problemstillingen for å konkretisere den. Det første forskningsspørsmålet er:

- *Hvordan opplever lærere undervisning om 22. juli-terroren, og har det forandret seg over årene?*

Her er fokuset lærerens opplevelse av det å undervise om temaet, da om de opplever det som sensitivt eller vanskelig. Plassen temaet har i læreplanen og hvorfor lærerne mener det er viktig blir også relevant her. Videre er fokuset på om de synes det er noen forandringer i undervisningen over årene, da nettopp fordi det nå står at 22. juli-terroren skal tematiseres i læreplanen. Her er fokuset lagt både på lærerens opplevelse av den og i elevenes reaksjon på den. Potensielle årsaker til de eventuelle forandringene blir et annet fokus her. Det blir interessant å få innsikt i en potensiell forandring i reaksjonen til elevene på grunn av avstanden i tid til terroren, og det faktum av elever i ungdomskolen i dag i liten grad har egne minner fra 22. juli 2011.

Det andre forskningsspørsmålet er:

- *Hvilke didaktiske innfallsvinkler og ressurser benytter lærere seg av i undervisning om 22. juli-terroren?*

Her er fokuset innholdet i undervisningen, da både hovedtemaer og didaktiske innfallsvinkler. Dette siden det finnes flere innganger å ta inn i undervisningen om temaet. Videre er også de ressursene lærerne benytter seg av et fokus. Nettopp fordi det nå finnes mange ressurser som ligger ute, deriblant dokumentarer, tv-serier, filmer og undervisningsopplegg. Dermed er det interessant å se hvilke lærere benytter seg av, hvilken vekt disse har i undervisningen og hvordan disse styrer undervisningen. Her blir også planleggingen av undervisningen relevant å se på.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet er:

- *Hvordan reflekterer lærerne over samfunnsfagets ansvar for å forebygge ekstreme holdninger?*

Her er fokuset på forebyggende undervisning og den rollen 22. juli undervisning har i denne typen undervisning for lærerne i prosjektet. Da siden det står i læreplanen at 22. juli-undervisning skal inngå i opplæringa om å forebygge ekstreme holdninger, ekstremisme handlinger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

1.2 Oppgavens oppbygging

I teorikapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Derunder temaene medborgerskap, demokrati læring og kildekritikk, fire didaktiske innfallsvinkler til og tre fortellinger i undervisning om 22. juli-terroren. Videre blir definisjonen på hva kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer er lagt frem, og teori om

undervisningsplanlegging og elevenes livsverden presentert. Her vil også tidligere forskning legges frem. Gjennom metodekapittelet skal jeg gå igjennom de metodiske valgene som er gjort i forskningsprosjektet, og prosessen fra datainnsamling til analysen. I analysekapittelet vil jeg presentere empirien i oppgaven og drøfte denne oppimot den presenterte teorien. Avslutningsvis vil jeg legge frem hovedfunn fra studien og implikasjoner for praksis.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Da tidligere forskning, ressurser, temaer og begreper som blir relevante for analysen i denne oppgaven. Først vil jeg legge frem forskjellige temaer som blir relevante i undervisningen om 22. juli-terroren og som kommer opp gjennom analysen min. I tillegg vil jeg her legge frem fire forskjellige didaktiske innfallsvinkler, fortellinger og minnearbeid knyttet til 22. juli-terroren. Videre vil jeg legge frem perspektiver på kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer i skolen, da tidligere forskning peker mot at flere opplever 22. juli-terroren som nettopp dette (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Til slutt vil jeg legge frem tidligere forskning om undervisning om 22. juli, derunder både forskningsartikler og tidligere masteroppgaver.

2.1 Demokrati og medborgerskap, og 22. juli- undervisning

Under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanene for samfunnsfag står det at 22. juli- terroren skal tematiseres, men det er en rekke forskjellige temaer dette kan knyttes til. Både for eksempel ekstremisme, radikalisering, forebygging, kildekritikk og tilknyttet demokrati læring. Dermed blir det nødvendig å legge frem hva som inkluderes under disse temaene ifølge faglitteraturen. Her blir det også hensiktsmessig å legge frem didaktiske innfallsvinkler, fortellinger og minnearbeid som kan brukes inn i 22. juli undervisning.

2.1.1 Medborgerskap og demokrati læring

Medborgerskap er et begrep som det ikke finnes en enhetlig definisjon på. Kristian Stokke argumenterer for at medborgerskap handler om at man er medlem av et felleskap, man har formell status som borger med rettigheter, og at man knyttet til denne statusen har et aktivt medborgerskap (Stokke, 2017, s. 193). Altså handler medborgerskap om deltakelse.

Goldschmidt-Gjerløw et.al. tar definisjonen om medborgerskap fra Kymlicka og Norman fra 1994. Her står det at «Medborgerskap handler om å leve sammen i et politisk samfunn» (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, s. 19). Sætra og Stray snakker om medborgerskap i skolen og legger frem tre idealtyper for medborgerskap: Politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap. Disse idealtypene har ifølge Sætra og Stray som funksjon at de skal formidle noen hovedtrekk ved et fenomen, og de legger vekt på at de er «forenklinger av en kompleks virkelighet» (Sætra & Stray, 2019, s. 21). Det at elevene utdannes til politisk informert medborgerskap vil si at elevene skal tilegne seg nok informasjon til at de skal «kunne gjøre et informert valg av politisk representasjon» (Sætra & Stray, 2019, s. 21). Rasjonelt autonomt medborgerskap kan knyttes til kritisk

tenkning, mens sosialt intelligent medborgerskap fokuserer på hvordan man bruker sin intelligens i sosial interaksjon med andre (Sætra & Stray, 2019, s. 24). De to siste idealtypene for medborgerskap som vil være relevante i analysen.

Man kan altså si at medborgerskap handler om en persons rolle i samfunnet, da både sosialt og politisk. Denne rollen legger også en rekke plikter, rettigheter og ansvar på den enkelte borgeren. Slik som Goldschmidt-Gjerløw et.al. legger det fram er det også noe som er relasjonelt da det utøves med andre borgere (Goldschmidt-Gjerløw et.al., 2022, s. 19). I skolen vil dette handle om at elevene får «øve seg på å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Erdal & Granlund, 2021, s. 145).

En viktig del av elevenes medborgerskapsopplæring knytter seg til dialog og muligheten til å delta i ulike former for samtale. Aashamar peker på to dialogbaserte tilnærminger til demokrati læring: deliberativ og agonistisk (Aashamar, 2021, s. 96). Deliberativ demokrati læring vil kort sagt innebære at elevene gjennom diskusjoner får mulighet til å komme med forskjellige argumenter og synspunkter, at de lytter til andre, viser toleranse og respekt for hverandre (Aashamar, 2021, s. 98). Målet her vil også være at elevene skal oppnå i hvert fall en midlertidig konsensus. Elevene må også få mulighet til å gjennomføre denne dialogen uten lærerens direkte innflytelse, og dermed forutsetter dette at læreren innledningsvis gir elevene støtte ved å hjelpe de med å modellere og gi elevene kunnskap om hvordan deliberativ dialog skal foregå (Aashamar, 2021, s. 98). Denne typen demokrati læring blir noe kritisert for å ikke ta hensyn til de følelsene og uenighetene som dukker opp i denne typen undervisning. På den andre siden vil agonistisk demokrati læring ikke innebære at elevene trenger å oppnå en felles konsensus, men det legger vekt på at det finnes et uenighetsfelleskap. Dette vil i et klasserom innebære at man har et mangfold av meninger, verdier, synspunkter og identiteter, da klassene er tilfeldig satt sammen (Aashamar, 2021, s. 99). Til tross for at det da dukker opp forskjellige meninger og synspunkter må man akseptere og ha respekt for at man ikke alltid vil være enige, og at man må kunne samarbeide eller være sammen til tross for dette.

Grunnen til at jeg vil inkludere demokrati læring og medborgerskap er både fordi det spesifikt nevnes av en av informantene og fordi man kan se trekk av dem gjennom det de andre informantene fortalte om i intervjuene.

2.1.2 Forebyggende undervisning

Forebygging blir viktig å se nærmere på da dette var noe som ble trukket frem som et viktig fokus i undervisningen om 22. juli-terroren gjennom intervjuene med alle informantene. Sjøen og Jore nevner at skoler i dag har fått en ledende rolle i å forebygge unge mennesker fra å bli radikalisert og gjennomføre voldelig ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 269). De trekker da frem at radikalisering nå blir sett på som prosessen som fører til at mennesker går mot voldelig ekstremisme og terrorisme. Denne prosessen er kompleks og mangesidig, og derfor vil det også variere hvordan man kan forebygge at noen blir radikalisert. Claudia Lenz trekker frem hvordan skolens rolle knyttet til forebygging handler om en primærforebyggende innsats (Lenz, 2020). Denne rollen er knyttet til at skolen skal bygge demokratisk kompetanse og resiliens hos elevene. Her handler resiliens om at man skal sørge for at elevene skal kunne håndtere og takle negative faktorer som stress, påkjenninger og motgang (Lenz, 2020). Tidligere forskning om forebyggende undervisning viser at forebyggende undervisning i stor grad først er knyttet til å gjennomføre aktiviteter som fremmer borgerlige verdier, kritisk tenking og menneskerettigheter, og som skal forhindre at radikalisering i utgangspunktet skal skje (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Dette ved at elevene bygger en slags motstand mot å bli radikalisert ved å lære seg disse egenskapene. Dette kan da virke som det kan knyttes tett oppimot primærforebyggende innsats slik den legges frem av Lenz. Andre tiltak for å forebygge kan være rettet mot spesifikke elever som er i fare for å bli radikalisert, da f.eks. ved å dempe faktorer som antisosial oppførsel og ugunstige situasjoner (Sjøen & Jore, 2019, s. 276). Dette kan knyttes til sekundærforebygging som handler om problematiske holdninger og atferd hos enkelte elever, og det å fange opp dette og bidra til selvregulering (Lenz, 2020). I denne typen forebyggende innsats blir et inkluderende klassemiljø, og relasjonen mellom eleven og læreren viktig (Sjøen & Jore, 2019, s.277). Det nevnes her at disse tiltakene for å beskytte elevene mot ekstremisme noen ganger kan fungere mot sin hensikt. Da ved at elever, spesielt de med minoritetsbakgrunn, blir reddet for å si sine meninger i frykt for å bli assosiert med terrorister eller andre negative konsekvenser (Sjøen & Jore, 2019, s. 277).

Sjøen snakker om at forebyggende undervisning ifølge forskningslitteratur kan ha en forebyggende effekt mot terrorfrykt (Sjøen, 2023, s. 16). Terrorfrykt er her beskrevet som den frykten som blir skapt i befolkningen og som er en av de primære effektene av terror (Sjøen, 2023, s. 22). Denne terrorfrykten kan i fredelige samfunn føre til at negative konsekvenser slik som redusert demokratisk deltakelse, og derfor blir det også viktig at undervisningen bidrar til å redusere frykt for terror og vold. Han problematiserer også synet på at utdanning

har en forebyggende effekt mot terrorisme, da det ikke finnes noen konkrete beviser på dette (Sjøen, 2023, s. 21). Fremdeles utelukker han ikke at en inkluderende skole og forebyggende undervisning har en effekt, men at det er vanskelig å peke på om dette er nok i seg selv.

Derimot finnes det beviser på at elevene gjennom undervisning om terrorisme kan bli mindre sårbare for terrorfrykt, da for eksempel gjennom å legge til rette for samtaler om kontroversielle temaer (Sjøen, 2023, s. 23-24). Jeg vil komme tilbake til kontroversielle og sensitive temaer i underkapittel 2.2. I slike samtaler vil tillit og relasjoner spille en viktig rolle, da for å skape trygge læringsrom for å ha disse samtalene. Sjøen nevner også 22.juli-terroren gjennom sin artikkel. Da ved at det nå først over 10 år siden den skjedde at folk i større grad er villige til å snakke om terrorismens politiske og ideologiske dimensjoner (Sjøen, 2023, s. 20). Dette knyttes til at et økt fokus på samtaler og undervisning om terror i skolen.

Gjennom undervisning om 22. juli-terroren kan man som lærer bruke dette for å vise konsekvensene av radikaliserings og terror, samtidig som man kan bruke undervisningen for å gjøre elevene mindre sårbare for terrorfrykt.

2.1.3 Kildekritikk

Kildekritikk vil være relevant å definere da dette er noe lærerne i stor grad nevner gjennom intervjuene, og noe som de trekker inn som en viktig del av undervisning knyttet til 22. juli-terroren. Dette fordi det er en del av arbeidet med forebygging av ekstreme meninger for lærerne. Kildekritikk vil innebære at man er i stand til å stille seg kritisk til den som har skrevet det man leser, og er en viktig del av samfunnsfag i skolen (Korbøl, 2021, s. 113). Det står blant annet i læreplanen under den grunnleggende ferdigheten å kunne lese der det står at dette innebærer «[...] å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnskunnskapelege kjelder. Vidare inneber det å finne informasjon og bevisst velje bort ulike kjelder.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Dermed blir det ifølge læreplanen viktig for elevene å kunne være kritiske til kilder og ha kunnskap om hvordan de kan bruke de. Dette gjelder også digital dømmekraft. Å lære bort kildekritikk til elever vil sørge for at de kan se om kilder er pålitelig, men også at de vil kunne se på kvaliteten til en kilde og relevansen av den (Korbøl, 2021, s. 119).

2.1.4 Didaktiske innfallsvinkler

I etterkant av terrorangrepene 22. juli 2011 er det etablert ulike narrativ og didaktiske muligheter for undervisning om denne tematikken. Erdal og Granlund har gjennom å studere lærebøker og digitale undervisningsressurser identifisert fire didaktiske innfallsvinkler til

undervisning om 22. juli-terroren. Disse inkluderer bruken av samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsteder for minne og læring, og demokratilæring gjennom dialog (Erdal & Granlund, 2021, s. 137). Samfunnsfaglige forklaringsmodeller kan brukes til å forklare hva som førte til at Breivik gjennomførte terrorangrepene. De forklaringsmodellene som trekkes frem her er fra diverse lærebøker og de legger vekt på blant annet individuelle forklaringer, omgivelser rundt og terrorisme som noen av forklaringene som kan være med på å gi svar på dette (Erdal & Granlund, 2021, s. 141).

Perspektivtaking vil gå ut på at man åpner blikket og ser på verden fra et annet ståsted enn sitt eget, og vil føre til at man kan se forstå sosial atferd, handling og komplekse samfunnsforhold (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Det vil også kunne knyttes til emosjonelle dimensjoner ved at man utvikler empati og gjennom dette se hvordan andre mennesker har det. Det knyttes til kognitive dimensjoner ved at man kan se kompleksiteten i en sak, hendelse eller et sosialt fenomen, og at det finnes flere sider (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Perspektivtaking pekes også på som en viktig demokratisk ferdighet av Moldrheim og Lenz, da det ifølge dem er en forutsetning for god demokratisk samhandling (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 13). Perspektivtaking kan blant annet innøves gjennom å lese, se filmer eller dokumentarer. I undervisning om 22. juli-terroren handler perspektivtakingen ut ifra lærebøkene i stor grad om å sette seg inn i berørte og etterlattes perspektiv. Da f.eks. gjennom vitneberetninger der berørte selv forteller sin historie om terroren, og gir elevene en nærhet til det som har skjedd slik at de får se hvordan terroren både påvirker livene deres og hvordan det påvirker samfunnet.

Ved bruk av åsteder for minne og læring tar man elevene nærmere fysisk tettere på temaet man underviser om (Erdal & Granlund, 2021, s. 143). Når det gjelder 22. juli er det Regjeringskvartalet og Utøya som er åstedene for terroren, og på begge steder er det opprettet steder for læring og minne. På Utøya i form av muligheten til å dra dit for å delta på demokrativerksted, dags- eller døgnbesøk, og for å se hvor terroren skjedde, lære mer om den og om demokrati. 22. juli-senteret ligger midlertidig i Teatergata 10, men ble først opprettet i Regjeringskvartalet og skal flyttes dit igjen når oppbyggingen er ferdig (22julisenteret, u.å.-a). Begge disse stedene legger opp for at skoleklasser, og befolkningen ellers, skal kunne komme dit på besøk.

Demokratilæring gjennom dialog er den fjerde og siste vinkelen. Dialog er noe som vektlegges i demokratilæring da man gjennom dette kan lære å lytte til andre, legge frem egne meninger/argumenter og respektere andre sine meninger (Erdal & Granlund, 2021, s. 145).

Gjennom dialog kan dermed elevene også øve på egenskaper knyttet til det å være en aktiv medborger og demokratiske egenskaper. Dialog er et stort fokus i oppleggene til 22. juli-senteret og gjennom opplegget til «Demokratilæring på Utøya». Da gjennom diverse opplegg der elevene skal drøfte, diskutere eller snakke om terroren og tilknyttede temaer (Erdal & Granlund, 2021, s. 145-146).

Tilknyttet de fire didaktiske innfallsvinklene nevnes også harmoni- og konfliktperspektiver. Den harmoniske tilnærmingen til 22. juli undervisning vil trekke frem og legge vekt på samholdet og rosetogene i etterkant av terroren (Erdal & Granlund, 2021, s. 139). Dette er det perspektivet Anker og von der Lippe peker på som det som ble fokuset da 22. juli-terroren ble tematisert (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). På den andre siden vil et fokus på det konfliktorienterte innebære at man har fokus på terrorangrepene, ideologien bak og radikaliseringsprosessen. Undervisningen trenger ikke nødvendigvis å bare ta for seg ett av perspektivene, men kan trekke inn begge for å skape et helhetlig bilde av terroren, tiden før og etter (Erdal & Granlund, 2021, s. 147).

Disse didaktiske innfallsvinklene er viktige å ta med siden jeg finner spor av alle fire i det informantene forteller om. Her er perspektivtaking og forklaringsmodeller spesielt viktig, men åsteder for minne og læring, og demokratilæring er også aktuelle og kan knyttes til det informantene snakker om.

2.1.5 Minnearbeid og fortellinger etter 22. juli-terroren

Gjennom intervjuene kommer et tydelig fokus på minnearbeid frem og dermed blir dette interessant å ta med. Dette behovet for å minnes 22. juli-terroren er også noe som tydelig kom frem i samfunnet i etterkant av terrorhendelsene (Lenz, 2018, s. 90). Claudia Lenz tar opp dette med minnearbeid. Her nevner hun først historiebevissthet, og hvordan dette er knyttet til det bevisste forholdet man har til fortid, nåtid og fremtid (Lenz, 2018, s. 92). Da evnen til å se på fortiden og bruke erfaringene herfra til å se på og orientere seg rundt nåtiden og forutsi hvordan fremtiden kan bli. 22. juli-terroren berørte ikke bare de som var direkte rammet av den, men også hele samfunnet. Da i form av at det blir et kollektivt sjokk og terrorens natur fører til at befolkningen vil kunne kjenne på dette i ettertid (Lenz, 2018, s. 93). Samtidig vil enkeltindivider ha forskjellige opplevelser av det som har skjedd basert på deres egen bakgrunn, og det kan oppstå en spenning mellom de forskjellige tolkningene av hva som har skjedd og hvilken betydning dette skal ha. Dette knyttes til det som beskrives som kommunikativt minne som er skapt innenfor sosiale minnefelleskap (Lenz, 2018, s. 93-94).

Det kulturelle minnet blir på den andre siden mer formelt da det blir mer institusjonalisert ved at det f.eks. skrives ned i tekster og bevares på denne måten.

Det kommunikative minnet er tidsbegrenset på rundt 80-100 år da det blir muntlig fortalt videre til andre, mens det kulturelle minnet er mer varig da formålet med det er å skape et kollektivt referansepunkt (Lenz, 2018, s. 94). Samtidig er sammenhengen mellom de to mer kompleks, og det finnes et samspill mellom de to. Dette vil ifølge Lenz være relevant når man ser på 22. juli-terroren, da fordi det foregår arbeid mot institusjonaliserte minneformer mens det fremdeles også er en del av levende personers minne. Det viser også spenninger som kan oppstå, da man kan se at det var diverse krangler rundt det nasjonale minnesmerket, blant annet både om hvor det skulle være og hvordan det skulle se ut (Hjorth, 2018, s. 250).

Ingeborg Hjorth viser betydningen av minnesteder og hvilken funksjon disse har. Hun legger frem tre forskjellige funksjoner: identitetsformende, didaktisk og terapeutisk (Hjorth, 2018, s. 249). Den identitetsformende funksjonen vil gå ut på at minnestedet bidrar som et redskap til at man reflekter og bygger forståelse av et nasjonalt fellesskap. Den didaktiske funksjonen knyttes til den funksjonen minnesteder har som læringssted, mens den terapeutiske funksjonen er når minnesteder blir hjelpemidler i sorg- og bearbeidingsprosesser (Hjorth, 2018, s. 249). Som Erdal og Granlund også nevner har 22. juli-senteret og minnestedet på Utøya alle disse tre funksjonene (Erdal & Granlund, 2021, s. 145).

Minnearbeidet i etterkant av terrorhendelsene skapte en spenning i samfunnet mellom hvordan man tolker og forteller om hendelsene på (Lenz, 2018, s. 90). Lenz snakker om og presenterer fire forskjellige fortellinger om 22. juli som kom frem i etterkant av terroren for å forklare denne dynamikken: fortellingen om demokrati, kjærlighet, mangfold og beredskap. Kun de tre første blir nevnt av informantene, og dermed blir kun disse relevante for min analyse. Demokratifortellingen omhandler både reaksjonen til samfunnet i etterkant av terroren og hvordan terroren var et angrep på demokratiet (Lenz, 2018, s. 96). Samtidig skal ikke terroren ødelegge verdiene som ble angrepet, men i nåtiden og fremtiden skulle disse verdiene styrkes. Her blir da balansen mellom å forhindre hatefulle ytringer og hatideologiene som Breivik trodde på får en plass i samfunnet eller får vokse videre, samtidig som at ytringsfriheten opprettholdes viktig (Lenz, 2018, s. 98).

Kjærlighetsfortellingen er knyttet til at svaret på hatet som terroren ble utført ut ifra ble besvart med kjærlighet (Lenz, 2018, s. 97). Dette ble tydelig gjennom Twitter-meldingen til Helle Gannestad fra AUF som ble lagt ut 23. juli 2011: «Når en mann kna forårsake så

mye ondt- tenk hvor mye kjærlichkeit vi kan skape sammen» (Lenz, 2018, s. 97). Kjærlichkeit var også noe som gikk igjen i andre taler som ble holdt i ettertid av terroren, og det knyttes det til samfunnet som en enhet mot terroren og harmoni. Men dette går imot mye av det demokratiet handler om, da fordi det ikke handler om harmoni og at alle skal ha samme mening. Altså var kjærlichetsfortellingen nødvendig i etterkant av terroren da man kjente på avmakten og fortvilelsen knyttet til terroren, mens det ikke er mulig å bruke den for å forklare det som ligger bak terroren eller når uenighetene om 22. juli oppsto i etterkant (Lenz, 2018, s. 99).

Mangfoldsfortellingen utfordrer ideen det nasjonale «viet» som kom frem i etterkant av terroren og legger fokus på at det var et angrep på det flerkulturelle og mangfoldige Norge (Lenz, 2018, s. 100). I nåtid og fremtiden vil dette da handle om at man må beskytte mangfoldet og det flerkulturelle. Her må da «viet» forandre seg til å faktisk inkluderende alle, da også muslimene som også var en del av det som var under angrep 22. juli.

Som det legges frem gjennom dette underkapittelet er det altså en rekke temaer og didaktiske innfallsvinkler som kan gå inn i undervisningen om 22. juli-terroren. Da både temaer som medborgerskap, demokratiundervisning, og kildekritikk. I analysen blir også de fire didaktiske innfallsvinklene relevante, og de tre fortellingene som legges frem.

2.2 Kontroversielle, sensitive og emosjonelle temaer i klasserommet

Som presentert i innledning til denne oppgaven har undervisning om 22. juli-terroren tilsynelatende blitt oppfattet som sensitivt eller vanskelig (Bromark, 2016). Men hva vil de si at noe er sensitivt? Først vil det være relevant å se på kontroversielle temaer, da disse to ofte knyttes sammen. Ifølge Robert Stradling er kontroversielle temaer i skolen de som tydelig splitter samfunnet, og som skaper splidene meninger, forklaringer eller løsninger i samfunnet (Stradling, 1984, s. 121). Denne forklaringen legges også frem av Gjerløw et.al. i boken «Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen». Videre legger de frem at disse ikke nødvendigvis trenger å ha entydige svar og vekker ofte kraftige følelser hos lærere og elever (Goldschmidt-Gjerløw et.al, s. 13, 2022). Sensitive temaer blir på den andre siden betegnet som temaer som lett kan forårsake følelser som sinne, ubehag og fornærmelse, da de berører deler av elever eller læreres menneskeverd, identitet og liv (Goldschmidt-Gjerløw et.al, s. 14, 2022). Det som er sensitivt trenger ikke nødvendigvis å være kontroversielt, selv om disse begrepene ofte går noe inn i hverandre. Emosjoner legges vekt på som en viktig faktor i å få elever engasjerte, og knyttes her spesifikt til elevenes motivasjon til deltakelse i demokrati læring (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, s. 14). Om et tema er kontroversielt,

sensitivt eller emosjonelt vil variere fra klasserom til klasserom, da dette ofte er avhengig av elevene og lærerne som befinner seg i dem.

I boken til Goldschmidt-Gjerløw et.al nevnes det at 22. juli er et tema, sammen med en rekke andre temaer, som ofte er blitt unngått i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et.al, s. 13, 2022). Goldschmidt-Gjerløw et.al peker på at grunnen til at slike typer temaer unngås potensielt kan være manglende kunnskap, at de vil unngå det ubehagelige ved slike temaer eller at de ønsker å beskytte elevene fra det (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, 2. 16). Samtidig peker de her på at det er viktig å undervise om slike typer temaer, da de er en viktig del av demokrati læring og at lærere må være villig til å gå gjennom temaer som potensielt kan skape diskusjoner i klasserommet. Dette er også noe som er spesielt viktig, da det i den nye læreplanen blant annet står at elevene skal kunne håndtere uenighet (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, s. 16).

Vanskelig kunnskap trekkes frem av Erdal og Granlund, da i at det ikke nødvendigvis finnes et perfekt tidspunkt å snakke om slik tematikk, men at det heller ikke bringer med seg noe positivt å la være. Hvordan undervisningen oppleves vil variere med innholdet og vinklingen på den, i tillegg til elevene i klasserommet og deres livserfaringer (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). Fremdeles kan 22. juli-terroren oppleves som «vanskelig» å snakke om da den dreier seg om et nasjonalt traume. Samtidig kan tiden og avstanden som man nå har til terroren gjør den enklere å snakke om enn det det var i tiden rett etter. Altså kan det at elevene som kommer inn i skolen i dag har lite eller ingen egne minner eller tidligere kunnskap om terroren føre til at det oppleves som mindre vanskelig nå. Dette kan føre til at elevene ikke har like sterke følelser knyttet til terroren på forhånd eller ved besøk på åstedene for terroren, men gjennom å bruke vinklene presentert her inn i undervisningen kan det oppleves som nærere for elevene (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). Da f.eks. kan elevene få en mer emosjonell reaksjon gjennom perspektivtaking der overlevende eller andre berørte forteller om sine opplevelser.

Goldschmidt-Gjerløw et.al legger frem hvordan undervisning om emner som er kontroversielle, sensitive og/eller emosjonelle gjennomføres gjennom ikke-styrende og styrende undervisning (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, s. 18). Styret undervisning er ofte her preget av at den er mer lukket, eller ikke er åpen for visse synspunkter, mens ikke-styrende undervisning heller er mer åpen (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, s. 18). Videre sier de hvordan styrende undervisning vil være hensiktsmessig ved visse temaer, da hvis man skal snakke om sensitive temaer der det kan dukke opp meninger som går imot skolens

verdigrunnlag. Det må være en balanse mellom at elevene får tenke kritisk, samtidig som at dette ikke kan føre til at demokratiske verdier og menneskerettigheter ikke står i fokus.

Emosjoner har ifølge det agonistiske perspektivet en viktig plass i undervisningen da det er naturlig at dette kommer frem hvis man diskuterer og det kommer frem meninger som skiller seg fra egne (Tryggvason, 2018, s. 5). Dette da emosjoner er integrert i det politiske og demokratiske livet. Fra det deliberative standpunktet mener de at disse emosjonene burde være regulert av læreren og elevene for å forhindre at det skapes konflikt mellom elevene. Emosjoner kan derimot spille en viktig rolle ifølge dette perspektivet for å skape engasjement hvis elevene mangler dette (Tryggvason, 2018, s. 5). Altså spiller emosjoner en stor rolle i dialogisk demokratilæring.

Trygge rammer og relasjoner pekes på som viktig når man skal snakke om kontroversielle temaer. Dette støttes av McAvooy og Hess (2013), der de fokuserer på deliberativt demokrati og klasseromsdiskusjoner rundt kontroversielle politiske emner. Her legger de frem at det er viktig at lærere skaper et åpent klassemiljø der elevene kan komme med forskjellige synspunkter og være uenige mens de fremdeles behandler hverandre med respekt (McAvooy & Hess, 2013, s. 20). Emil Sætra nevner hvordan det relasjonelle og et godt læringsmiljø alle er viktig i klasseromsdiskusjoner om kontroversielle temaer (Sætra, 2020, s. 350). Her blir det da viktig at det er en god relasjon alle lærer og elevene, og mellom elevene, slik at de føler seg trygge med hverandre og komfortable med å dele sine meninger (Sætra, 2020, s. 351). Det at læreren fasiliterer og tilrettelegger for diskusjon om slike temaer blir også viktig, da ved at elevene får kunnskapen de trenger for å kunne diskutere. Ved at de får denne kunnskapen blir også interessen for å diskutere det vekket (Sætra, 2020, s. 354).

I denne oppgaven er det hovedsakelig sensitive og vanskelige temaer som blir relevant da det er disse de fleste lærerne la vekt på gjennom intervjuene. Samtidig er også ordet kontroversielt brukt og definisjonen blir relevant for å se om temaet blir sett på som faktisk kontroversielt. Emosjonelle eller følsomme temaer er lærerne inne på og er dermed også viktig å ha med.

2.3 Undervisningsplanlegging og elevenes livsverden

I problemstillingen legger jeg vekt på planleggingen av undervisningen om 22. juli-terroren, og dette var noe jeg spurte informantene om gjennom intervjuene. Derfor vil jeg her vise til faglitteratur knyttet til undervisningsplanlegging. Her blir også elevenes livsverden og elevenes

møte med innholdet bli relevant, da dette er noe noen av informantene forteller de legger vekt på i planleggingen av undervisningen.

2.3.1 Undervisningsplanlegging

I flere av sine tekster bruker Erik Ryen Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk til grunn for sine refleksjoner rundt undervisningsplanlegging i samfunnsfag. Denne kommer derfor tydelig frem i det som legges frem om undervisningsplanlegging. Ryen peker på hvordan faginnholdet i undervisningen må tilpasses etter elevenes forkunnskaper og interesser, og undervisningsplanlegging må dermed naturligvis ta utgangspunkt i dette (Ryen, 2021a, s. 48). Det finnes forskjellige måter å gjennomføre undervisningsplanlegging på, og Erik Ryen legger frem noen av disse. En måte å drive med undervisningsplanlegging på er å fokusere på innholdet i undervisningen og «mulighetene som ligger i et bestemt faginnhold til å belyse ulike sider av samfunnet» (Ryen, 2021a, s. 61). Man kan også jobbe med undervisningsplanlegging ved å ta utgangspunkt i overordnede mål og deretter trekke inn samfunnsfaglige temaer som er relevante for å oppnå dette. Her trekker Ryen inn danning som et eksempel, da målet her er at elevene skal oppnå selvmedbestemmelseevne, medbestemmelseevne og solidaritetsevne (Ryen, 2021a, s. 61-62). Her vil da planleggingen begynne med å velge ut innhold ut ifra hva som kan støtte utviklingen av disse evnene, noe som kalles for tidstypiske nøkkelpoblemer av Klafki (Klafki i Ryen, 2021a, s. 62). Innenfor danning peker det også på dobbeltsidige åpning fra Klafki. Dette består i at det oppstår en spenning mellom det som ligger utenfor eleven og som de skal innvies i, det objektive, og meningsskapingen som oppstår hos eleven i møte med lærestoffet, det subjektive (Klafki i Ryen et.al, 2021, s. 22). Her oppstår det en dobbeltsidig åpning da eleven skal «åpne seg for verden» og verden «åpner seg for eleven» (Klafki i Ryen et.al, 2021, 22).

Ryen peker også på viktigheten i å bruke aktuelle hendelser inn i samfunnsfagundervisningen for å gi elevene faglig forståelse og for å skape engasjement hos elevene (Ryen, 2021b, s. 173). Her blir det viktig å finne saker som «oppleves som nærmere for elevene, samtidig som de kan knyttes til overordnede faglige temaer, begreper og problemstillinger» (Ryen, 2021b, s. 176). Denne måten å bruke aktuelle hendelser på peker Ryen på som aktualisering, og dette krever at man benytter seg av kilder som ligger utenfor lærebøkene. Aktualisering i samfunnsfagundervisningen vil kunne bidra til at den først kan knyttes til elevenes livsverden og deretter kan man knytte dette til læringsmål. På denne måten går man «fra det nære til det fjerne». Her er det nære knyttet til inntrykket det gir elevene og at de opplever det som nært, ikke det at det skjer geografisk nære (Ryen, 2021b, s.

176). Begrepet det eksemplariske prinsipp, som er utviklet av Holger Henriksen, trekkes frem i valg av fagstoff, og dette går ut på at man bruker eksempler som belyser noe allment for å aktualisere. Dette vil da si at disse eksemplene også har betydning for mer enn «den konkrete situasjonen det tar utgangspunkt i» (Ryen, 2021b, s. 178). Her kommer igjen Klafki sitt begrep om tidstypiske nøkkelproblemer frem da aktualisering vil kunne belyse disse.

2.3.2 Elevenes livsverden

Gjennom intervjuene jeg hadde med mine informanter kom det frem at flere av dem var opptatte av at undervisningen skulle kunne føre til at den følte nære elevene og deres livsverden. Derfor synes jeg det blir relevant å trekke inn de fire koblingene mellom samfunnsfagets kunnskapsområder og eleven som Torben Spanget Christensen legger frem (Christensen, 2015, s. 21-24). Disse fire er koblingen til elevenes livsverden, koblingen til det demokratiske verdigrunnlaget, koblingen til samfunnsstrukturer og prosesser, og koblingen til samfunnsvitenskapelige disipliner. Her vil koblingen til elevenes livsverden handle om at undervisningen kobles til elevenes egen hverdag og deretter til ting som skjer i samfunnet (Christensen, 2015, s. 21-22). Det demokratiske verdigrunnlaget er koblet til de verdiene som elevene ifølge læreplanen skal lære seg og kjenne til. Christensen går herifra ut ifra den danske læreplanen, men vi kan også finne dette reflektert i den norske læreplanen. Blant annet under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, der det står at elevene skal «Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Koblingen til samfunnsstrukturer og- prosesser knyttes til hvordan samfunnsfagundervisning tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsproblemer (Christensen, 2015, s. 22). Til sist er koblingen til samfunnsvitenskapelige disipliner. Altså at økonomi, statsvitenskap, sosiologi, internasjonal politikk og samfunnsvitenskapelig metode er en sentral del av samfunnsfagundervisningen (Christensen, 2015, s. 23). Disse fire forskjellige koblingene vektlegges forskjellig i undervisning, men Christensen legger frem alle som nødvendige å inkludere for å sørge for at undervisningen er relevant og bygger på samfunnsvitenskap (Christensen, 2015, s. 23). Dette da alle har en ulik funksjon som avhenger av formålet med undervisningen.

Denne modellen legges også frem av Ryen, Erdal og Granlund (Ryen m.fl., 2021, s. 16). Her trekker de frem hvordan koblingen mellom elevenes livsverden og samfunnsfagets kunnskapsområder sørger for at elevene ser sammenhenger mellom det som skjer nære og det som oppleves som mer fjernt. Når man først tar opp emner som virker «nære» for elevene kan

man bygge videre på disse med å ta opp mer «fjerne» hendelser (Ryen m.fl., 2021, s. 15). De poengterer også hvordan de samfunnsvitenskapelige disiplinene er en del av den norske læreplanen i samfunnsfag, både i grunnskolen og i videregående skoler (Ryen m.fl., 2021, s. 15-16). I denne oppgaven vil disse være relevante da flere av dem legges frem av informantene mine i intervjuene jeg hadde med dem.

2.4 Tidligere forskning

Forskning på undervisning om 22. juli er blitt gjennomført flere ganger siden terroren skjedde. Da både av skoleforskere og av andre studenter gjennom deres masteroppgaver. Mye av den forskningen som er gjort er fra før 22. juli-terroren ble nevnt i læreplanen, og det er ingen som har fokusert på planlegging av undervisningen. Den forskningen som ligger ute om undervisningen etter den nye læreplanen er gjort av andre masterstudenter. Jeg har da valgt å fokusere på den følgende forskningen, da denne blir relevant for deler av analysen min og funnene jeg presenterer her.

I artikkelen «Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen» av Trine Anker og Marie von der Lippe fra 2015 fokuserer de på hvilken plass 22.juli fikk i klasserommet etter terroren skjedde. Artikkelen baserer seg på en kvalitativ spørreundersøkelse som ble besvart av VG3 elever fra seks ulike videregående skoler våren 2014 (Anker & von der Lippe, 2015, s. 88). Disse elevene hadde da begynt på videregående høsten 2011, altså kort tid etter terroren skjedde. På dette tidspunktet var det lite informasjon fra skolemyndighetenes side om hvordan man skulle ta opp terroren i undervisning på skolen. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i religion og etikk, men handlet om skolens rolle tilknyttet temaet fra 2011-2014 (Anker & von der Lippe, 2015, s. 88).

Undersøkelsen deres viste at det var en manglende undervisning om emnet. Det ble diskutert i noen grad, men dette var heller knyttet til minnesmarkeringer som gikk ut på en tale fra rektor foran hele skolen høsten 2011 (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). På en av skolene var de direkte berørte av terroren, og her ble elevene som var rammet også tilbudt krisehjelp og psykologisk oppfølging. Sett bort fra dette fortalte flere elever at de ikke hadde jobbet noe særlig med 22. juli-terroren, og at i de tilfellene de hadde snakket om dette var det ingen planlagt undervisning men heller spontane diskusjoner (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). Da spesifikt om hvilken straff de synes gjerningsmannen burde få. Flere av elevene som besvarte undersøkelsen ga uttrykk for at de savnet undervisning om 22. juli-terroren (Anker & von der Lippe, 2015, s. 90). Anker og von der Lippe peker på at noe av grunnen for at det var manglende undervisning om terroren i denne perioden kan være at det ble sett på som

sensitivt da det var relativt kort tid siden det skjedde, og at det ikke ble prioritert da det ikke sto på læreplanen eller i læringsbøkene (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Manglende kompetanse om hvordan man skulle undervise om det nevnes også som en mulig årsak.

Anker og von der Lippe gjennomførte intervjuer med åtte lærere i 2016 knyttet til undervisning om 22. juli-terroren i religionsfaget. Gjennom disse intervjuene kom det tydelig frem at flere av lærerne vegret seg for å undervise om emnet, og at det i liten grad hadde blitt diskutert hvordan man skulle undervise om terroren (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 265). Mangelen på kompetanse i hvordan man skulle undervise og det faktum at flere elever var berørte av terroren ved noen av skolene lærerne underviste på, førte til at det ikke ble satt et stort fokus på temaet (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Dette da temaet ble oppfattet som sensitivt og de ønsket å beskytte elevene. Noen lærere, spesielt en som mistet en elev på Utøya, synes også at det var for vanskelig å ta det opp, selv om de så på det som et viktig tema. Samtidig kom det frem at en av lærerne som også jobbet ved en ungdomsskole at de hadde undervist om terroren her gjennom et felles undervisningsopplegg (Anker & von der Lippe, 2016, s. 267). Andre lærere forteller også å ha gjennomført undervisning om 22. juli-terroren i etterkant av den, men kun en lærer som forteller å ha brukt mye tid på det gjennom de fem årene mellom terroren og intervjuet. Denne læreren påpekte viktigheten av faglig og pedagogisk trygghet i slike krevende diskusjoner i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269).

For å se på nyere klasseromsforskning om 22.juli i samfunnsfag må man se på masteroppgaver innenfor samfunnsfagdidaktikk. Da blant annet masteroppgavene til Sebastian Berg, Hassan A. Syed og Magnus K. Saxlund. Masteroppgaven til Hassan A. Syed er fra 2019, og er dermed fra før den nye læreplanen ble tatt i bruk i skolen. Syed fokuserer på innholdet i samfunnsfagundervisning om 22. juli-terroren. Han fant da her at lærerne i liten grad gikk i dybden da de underviste om terroren, da det ikke ble nevnt i læreplanen og de ikke hadde nok tid til å prioritere på dette (Syed, 2019, s. 63). Det var spesielt lite fokus på undervisning om temaet i tiden rett etter terroren, men at det kun da handlet om å være til emosjonell støtte for elevene. Mens med årene ble det enklere å ta tak i, og 3 av 5 av lærerne han så på brukte 22. juli som et hovedtema i undervisningen. Flere av lærerne han fokuserte på var opptatte av bruken av filmer, video og dokumentarer inn i undervisningen, og de la vekt på personlige innfallsvinkler gjennom disse (Syed, 2019, s. 64). Videre la lærerne både vekt på konfliktperspektiver, mens en lærer også var opptatt av harmoniperspektivet gjennom

å undervise om rosetogene. 22. juli ble også brukt av lærerne som en inngang til å diskutere kontroversielle temaer (Syed, 2019, s. 64).

Både Sebastian Berg og Magnus K. Saxlund sine oppgaver er fra 2021, og dermed fra etter den nye lærtplanen ble tatt i bruk i skolen, og dermed etter at 22. juli-terroren ble en spesifikk del av samfunnsfagundervisning. Berg fokuserer på 22. juli undervisning som blir gjennomført etter demokrativerksted på Utøya av både elever og lærere. Undervisningen er dermed basert på den opplæringen som elevene og læreren har fått gjennom Demokratilæring på Utøya. Han fant her at de gjennom denne undervisningen hadde fokus på konfliktperspektivet, da ved at de la vekt på Breiviks handlinger og årsakene bak disse (Berg, 2021, s. 71). Undervisningen var tett knyttet til opplæring for demokratisk medborgerskap gjennom øvelser som «Hvordan reagere på hatprat», der elevene fikk øve på hvordan de skulle reagere på dette. Også knyttet til at elevene ble oppmuntret til å være engasjerte i politiske saker og at de diskuterte kontroversielle temaer (Berg, 2021, s. 71).

Saxlund fokuserte på bruken av serien «22. juli» fra NRK, men funnene han trekker frem gjennom sin masteroppgave er også knyttet til andre ting han fant ut om undervisning om 22. juli-terroren. Lærerne la seg ifølge Saxlund i undervisningen om 22. juli-terroren i samfunnsfag tett oppunder læreplanen ved å undervise om det knyttet til demokrati og medborgerskap (Saxlund, 2021, s. 54). Han trekker også frem et fokus på konfliktperspektiver i undervisningen til lærerne, inkludert en lærers fokus på konsensusperspektiver gjennom undervisning om rosetogene. I tillegg kom demokratifortellingen til Lenz frem gjennom undervisningen deres. Tre av lærerne han så på valgte å vise hele serien «22. juli», og knyttet dette valget til at den legger frem og gir elevene et godt overblikk over terroren da de på forhånd kunne lite (Saxlund, 2021, s. 55). Serien ble både brukt som en måte for perspektivtaking, som en visuell lærerbok og for å gjøre terroren nærmere for elevene.

Gjennom teorikapittelet har jeg lagt frem litteratur som først omhandler demokrati, medborgerskap og 22. juli-undervisning. Derunder medborgerskap, demokratilæring, forebyggende undervisning, kildekritikk, didaktiske innfallsvinkler i undervisningen om terroren, fortellinger om terroren og minnearbeid. Videre har jeg sett på sensitive, kontroversielle og emosjonelle temaer i klasserommet, undervisningsplanlegging og elevenes livsverden. Jeg har også lagt frem tidligere forskning som er relevant for denne oppgaven.

3. Metodekapittel

I dette kapittelet skal jeg presentere, begrunne og reflektere rundt mine metodiske valg med utgangspunkt i problemstillingen:

«Hvordan erfarer og planlegger et utvalg lærere på ungdomskolen å undervise om 22. juli-terroren i samfunnsfag?»

Også med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

- 1. Hvordan opplever lærere undervisning om 22. juli-terroren, og har det forandret seg over årene?*
- 2. Hvilke didaktiske innfallsvinkler og ressurser benytter lærere seg av i undervisning om 22. juli-terroren?*
- 3. Hvordan reflekterer lærerne over samfunnsfagets ansvar for å forebygge ekstreme holdninger?*

Først vil jeg forklare metodevalget mitt, etterfulgt av utvalg og rekruttering, innsamling og analyse av datamateriale, etiske hensyn og til slutt vil jeg fokusere på forskningens troverdighet. Jeg vil også diskutere eventuelle utfordringer som dukket opp underveis i forskningsprosjektet, som påvirket det endelige forskningsdesignet og selve datainnsamlingen. Ett av hovedpoengene med dette kapittelet er å vise troverdigheten til forskningen, og dermed er målet her å være så transparent som mulig gjennom hele kapittelet. Derfor kommer dette også opp underveis.

3.1 Kvalitativ metode

For å undersøke problemstillingen min benyttet jeg meg av kvalitativ metode. Siden hensikten var å finne ut av *hvordan* lærere legger opp til 22.juli undervisning ville kvalitativ metode gi best innsikt i dette spørsmålet (Svenkerud, 2021, s. 91). Dette da kvalitativ metode passer for å få dypere innsikt i det man er ute etter og ser på (Larsen, 2017, s. 27). Da jeg først planla forskningsprosjektet mitt virket det hensiktsmessig å benytte seg av en kombinasjon av observasjon og intervju. Intervju ville kunne hjelpe til med å finne svar på problemstillingen, da man ved bruk av dette kunne stille lærere spørsmål om hvordan de legger opp til 22.juli undervisning og finne mer ut om tankene deres rundt dette. Det virket mest hensiktsmessig å legge opp til kvalitative semistrukturerte individuelle intervjuer. I denne typen intervjuer vil man kunne stille spørsmål i forskjellig rekkefølge, på forskjellige måter og man vil kunne stille oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Her

kunne jeg da bruke en løs intervjuguide men ha fleksibiliteten til å stille oppfølgings spørsmål hvis noe spesielt interessant dukker opp underveis (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Ved å benytte seg av en intervjuguide kunne man både sikre at man stilte de samme spørsmålene til alle lærerne, og at man kunne få svar på alt som kunne være relevant. Denne typen intervju kombinerer altså åpenhet og struktur slik at intervjuet har en retning, men at man har noe fleksibilitet. Individuelle intervjuer virket passende da disse er egnet når man ser på enkelte individers oppfatninger og synspunkter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81).

Tanken bak å bruke observasjon var at dette kunne være nyttig å bruke inn mot intervjuene, da ved å kontekstualisere ting som kunne komme frem her og for å lage direkte spørsmål til opplegg man hadde observert her (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). På grunn av problemer i rekrutteringen av informanter valgte jeg å kun fokusere på intervju, da dette ikke krevde at lærerne skulle gjennomføre et undervisningsopplegg men kun at de hadde erfaring med undervisning om emnet. Derfor ble også fokuset flyttet fra å omhandle spesifikke undervisningsopplegg til planleggingen av undervisning om temaet.

3.2 Utvalg og innsamling av data

Utvalget til denne masteroppgaven består av fire samfunnsfaglærere fra forskjellige ungdomskoler på Østlandet. Ut ifra problemstillingen min ble det naturlig å fokusere på samfunnsfaglærere i ungdomskolen, da det er disse jeg var interessert i å få innsikt i undervisningen til. Dette siden 22. juli-terroren er spesifikt nevnt i læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen og dermed skal tematiseres i samfunnsfagundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Derfor var det spesielt interessant å høre hvilke tanker og refleksjoner de hadde rundt undervisning om temaet, i tillegg til hva som kunne være vanskelig med den. Jeg ønsket å fokusere på lærere på Østlandet slik at jeg enkelt kunne komme i kontakt med og møte de fysisk. Kriteriene jeg først sendte ut var at lærerne måtte være samfunnsfaglærere i ungdomskolen, ha erfaring med undervisning om 22. juli-terroren og at de skulle ha ett opplegg som jeg kunne se på. Dette forandret seg litt uti rekrutteringsfasen, men kriteriene var fremdeles at de måtte være samfunnsfaglærere i ungdomskolen og at de hadde erfaring med å undervise om 22. juli-terroren.

Utvalget mitt er det man kaller et ikke-sannsynlighetsutvalg, da utvalget ikke var tilfeldig valgt ut (Gleiss & Sætra, 2021, s. 39). Derimot blir utvalget valgt ut ifra visse kriterier og i mitt forskningsprosjekt var disse kriteriene de tingene som er nevnt i avsnittet over. Denne typen utvalg gjør at man ikke kan gjøre en statistisk generalisering av funnene

man får, da utvalget ikke er representativt for en større populasjon (Gleiss & Sætra, 2021, s. 39). Men man kan fremdeles gjøre det som kalles analytisk generalisering der man «[...] utarbeider kategorier eller typologier som kan ha relevans for andre settinger enn der undersøkelsen ble gjennomført.» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Dermed kan funnene ha en verdi utenfor den enkelte undersøkelsen. Denne typen utvalg kan også gjøre at man kan utforske mer i dybden og gi en passende mengde data for å svare på problemstillingen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39).

Målet var å skaffe 3-4 informanter til prosjektet. Denne mengden informanter er stort nok til at man får inn en god mengde data, men samtidig er det lite nok til at det gir mulighet til å gå mer i dybden i hvert intervju.

3.2.1 Rekruttering

Siden jeg visste det kunne være vanskelig å finne informanter begynte jeg tentativt å lete etter informanter i mai 2022. Da sendte jeg ut mail til flere skoler og spurte om noen lærere var interessert i å stille opp til i forskningsprosjektet mitt. På dette tidspunktet spurte jeg om de var interessert i å stille opp til intervju og om jeg kunne observere undervisning de gjennomførte om emnet. Dessverre var det ingen som var interessert i eller hadde muligheten til å delta i prosjektet slik det originalt var planlagt. Både fordi de ikke skulle ha undervisning om temaet i den perioden, men det var også flere skoler som aldri svarte. Ved å forandre prosjektet håpet jeg at det ville være enklere å gjennomføre kun intervju, da dette kun la opp til at lærerne hadde erfaring med undervisning om 22. juli-terroren. Jeg endret da søknadskjemaet jeg hadde sendt til NSD (Norsk Senter for forskningsdata), og fikk dette godkjent etter kort tid. Selv om jeg tentativt begynte å lete etter informanter før jeg fikk godkjenning av prosjektet til NSD fikk jeg ingen informanter til prosjektet før denne var på plass. Jeg var også veldig bevisst på at denne måtte være på plass før konkrete planer kom på plass og jeg kunne gjennomføre forskningen.

Jeg ringte og sendte deretter mail til mange skoler, både i Oslo og til andre skoler på Østlandet. Jeg benyttet meg også av kontakter jeg hadde for å se om det var noen interesserte. I november 2022 fikk jeg tips om en lærer som jeg kontaktet, og som ville delta i prosjektet. Samme uke fikk jeg også svar fra to lærere ved ulike skoler som jeg hadde kontaktet på e-post og som ønsket å delta. Den ene av disse fikk jeg tips om fra sekretæren på skolen, mens den andre var en kontakt jeg selv hadde. Siste informant skaffet jeg etter å ha fått direkte tips og hjelp fra rektoren ved denne fjerde skolen i januar 2023. Rektoren ved denne skolen og sekretæren som ga konkrete tips fungerte da som portvakter, da de var en

del av det sosiale miljøet jeg ville ha tilgang på og gjorde prosessen med å rekruttere smidig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Bruken av portvakter kan også påvirke kunnskapen som kommer frem gjennom forskningen da de påvirker hvem som rekrutteres som deltakere. I begge tilfellene ga portvaktene spesifikke anbefalinger basert på at de visste de drev med og var relativt opptatte med undervisning om 22. juli-terroren, og dermed vil dette også påvirke hva som kommer frem gjennom forskningen.

Jeg fikk altså totalt fire informanter. To av informantene var personer jeg hadde noe kjennskap til fra før, mens de to andre fikk jeg konkrete tips om men som jeg personlig ikke kjente til. Dermed benyttet jeg meg av det man kaller et formålstjenlig utvalg, da jeg tok direkte kontakt med skoler og lærere som oppfylte utvalgsriteriene mine (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Her tok jeg da kontakt med både kjente og ukjente personer for å prøve å få i tak i informanter.

Siden jeg også tok kontakt med personer jeg kjente benyttet jeg meg også delvis av et bekvemmelighetsutvalg. Denne typen utvalg oppleves ofte som enkelt eller bekvemmelig, da man allerede kjenner personene og det er enklere å få rekruttert dem (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Et slikt utvalg kan være noe problematisk da forskjellige bias kan dukke opp (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Da f.eks. at deltakerne kjenner til ditt prosjekt fra før av og dermed er mer interessert i å delta i det på grunn av dette. Det er også viktig at deltakerne får en reel mulighet til å ikke delta i prosjektet, og at de ikke kjenner på press til å delta (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Begge lærerne jeg hadde tidligere kjennskap til var personer som jeg ikke kjente veldig godt eller hadde regelmessig kontakt med. Jeg hadde ikke hatt noen kontakt med de om prosjektet mitt før jeg sendte ut mail/melding til de, og visste ikke noe om deres interesse for emnet på forhånd. De befant seg også på to forskjellige skoler, og på to forskjellige steder på Østlandet. Dermed kan man være sikker på at materialet og eventuelle likheter mellom de to ikke er preget av en skoles felles praksis (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40).

3.2.2 Prestasjon av utvalget

Her vil jeg gi en kort presentasjon av utvalget for å gi relevant informasjon om informantene.

3.2.2.1 Lærer 1: Torger

Torger hadde inntil høsten 2022 jobbet på en ungdomsskole på et tettsted på Østlandet, og hadde jobbet ved den samme skolen i 15 år. Han er nå ansatt ved en videregående skole. Han er allmennlærer i bunn med 18 års erfaring, og har tatt etterutdanning i engelsk. Hovedfagene hans er engelsk og samfunnsfag. Ungdomskolen hadde rundt 150 til 200

elever gjennom perioden han jobbet ved den. Området som skolen befant seg i ble beskrevet av Torger som et sted med relativt lavt utdanningsnivå og at det scoret dårlig sosiokulturelt sett. Elevsammensetningen bestod også ifølge han av en relativt stor del elever med norsk som morsmål, mens elever med innvandringsbakgrunn oppgjorde en relativt liten del. Han beskriver samarbeidet på skolen som godt, både med samfunnsfaglærerne på andre trinn hvis han hadde ett trinn alene, eller med den andre læreren som hadde samfunnsfag på trinnet.

3.2.2.2 Lærer 2: Gunnar

Gunnar har jobbet som lærer i syv år og har kun jobbet ved den samme ungdomskolen i Oslo. Han har tatt lærerutdanning, har en masterutdanning i pedagogikk og har også en tilleggsutdanning med andrespråkspedagogikk. Undervisningsfagene hans er gymnastikk, norsk og samfunnsfag. Gunnar beskriver skolen han jobber på som mangfoldig, både språklig og kulturelt. De har også ifølge han elever fra alle sosiale klasser og fra alle faglige nivåer. De har omtrent 400-500 elever ved skolen. Samarbeidet mellom kollegaene ved skolen beskrives som veldig godt, og de har det han beskriver som et tett samarbeid og god delingskultur.

3.2.2.3 Lærer 3: Arne

Arne forteller at han var ferdigutdannet allmennlærer for 28 år siden, men at han også har et par års erfaring som ufaglært lærer før dette. Han har jobbet ved den ungdomsskolen han jobber ved nå siden 2012. Han har også en mastergrad i profesjonell ledelse/utvikling av skolesektoren, som ifølge han handler om veiledning og det å snakke med elever.

Undervisningsfagene hans er KRLE, samfunnsfag, spansk og friluftsliv.

Ungdomsskolen han jobber på, har ifølge han omtrent 400 elever fordelt på tre trinn og femten klasser. Ifølge han er også majoriteten av elevene ved skolen ungdommer med innvandringsbakgrunn, mens den sosioøkonomiske bakgrunnen deres er en god miks. Han beskriver samarbeidet på skolen som veldig bra innad på trinnet, og at de har en fin delingskultur.

3.2.2.4 Lærer 4: Muhammed

Muhammed har kun jobbet ved den samme skolen og har gjort det i 15 år. Han har gått lærerskolen og har tatt historie. Undervisningsfagene hans er samfunnsfag, kroppsøving, mat og helse, og fysisk aktivitet og helse.

Det er ifølge Muhammed omkring 400 elever på den skolen han jobber på. Han beskriver elevsammensetningen som relativt homogen og lite variert, og at de fleste elevene har en

relativt høy sosioøkonomisk bakgrunn. Det er også ifølge han en veldig liten andel elever med innvandringsbakgrunn ved skolen. Samarbeidet på skolen pekes på som veldig godt og viktig da de har store klasser med flere lærere ved skolen.

3.2.3 Innsamling av data

Første skritt i prosessen mot å kunne gjennomføre innsamling av data var å sende inn en søknad til NSD. Denne søknaden skrev jeg med hjelp og etter rådgivning fra ansatte i TLVlab ved UV-fakultetet ved Universitetet i Oslo. Jeg fikk også hjelp av veileder. I denne søknaden måtte jeg også legge ved en intervjuguide. Jeg begynte å jobbe med denne intervjuguiden relativt tidlig høsten 2022 og jeg fikk senere hjelp til å videreutvikle den av veileder. Intervjuguiden ble også noe forandret etter jeg var på lærerstudentkurs om 22. juli, og demokrati og medborgerskap. Etter dette kom jeg på et nytt relevante spørsmål som jeg synes virket hensiktsmessig å ha med. Dette spørsmålet var:

- Legger du mer vekt på hendelsene på Utøya eller Regjeringskvartalet i undervisningen, eller tar du opp begge deler i like stor grad?

Jeg synes dette ble interessant å ha med, da de nevnte på kurset at mange velger å vektlegge hendelsene på Utøya i større grad, og jeg var nysgjerrig på om det også gjaldt for mine informanter.

Intervjuguiden er inndelt i to hoveddeler. Da først mer generelle spørsmål om læreren, deres utdanning, og om skolen de underviste ved. Deretter en del med spørsmål spesifikt knyttet til 22. juli-terroren, derunder deres erfaringer, tanker og følelser knyttet til denne undervisningen. Jeg stilte også spørsmål om hvordan de gikk fram når de planla undervisningen om terroren, om hvilke ressurser og perspektiver de benyttet seg av. Til sist står også et avsluttende spørsmål der lærerne fikk mulighet til å dele fritt om det var noe de ville legge til eller synes var viktig. Flere av spørsmålene er relativt åpne, da jeg var interessert i å få utdypende svar. Jeg var også påpasselig med at spørsmålene ikke skulle være ledende. Å unngå ledende spørsmål påpekes som viktig Gleiss og Sæther, fordi formuleringen kan føre til at kan styrere informantenes svar på dem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 84).

Jeg gjennomførte også et pilotintervju med en medstudent, og fikk da finpusset intervjuguiden og passet på at rekkefølgen på spørsmålene virket logisk. Pilotintervju brukes for å «[...] prøve ut utformingen av intervju spørsmål og for å gi forskeren trening i å gjennomføre intervjuer» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). De er dermed fine å benytte seg av for å gi innsikt i flyten i intervjuet, hvilke spørsmål som må presiseres, kuttet ut eller bli

skrevet om. Dermed er det naturlig at intervjuet forandrer seg noe i etterkant av dette. Søknaden jeg originalt sendte inn til NSD var både for å søke tillatelse til å observere og til å gjennomføre intervjuer med opptak av lyd. Denne fikk jeg godkjenning på 31. oktober 2022. Etter at jeg måtte endre prosjektet og gå bort fra observasjoner, sendte jeg inn endringer i skjemaet hos NSD, og jeg fikk ny godkjenning på dette 9. desember.

Tre av intervjuene ble gjennomført helt i starten av januar 2023, mens det siste ble gjennomført i begynnelsen av februar 2023. De tre første ble gjennomført før jeg fikk inn den siste informanten. Intervjuene ble gjennomført på datoer informantene selv valgte og på skolene de jobbet på. Under intervjuene benyttet jeg meg av diktafonappen fra UiO, Nettskjema-diktafon, som sender lydklippene som tas opp direkte til Nettskjema (Universitet i Oslo, 2017). Disse opptakene er da kryptert og sendes til Nettskjema etter opptaket er ferdig. Nettskjema er en skjema-løsning som kan brukes for å samle inn forskjellige typer data, derunder lydopptak med diktafonappen (Universitet i Oslo, u.å.). Man oppretter her et skjema, velger hva slags data man skal samle inn med bruk av det, hva slags sammenheng det skal samles inn til og man får opp et skjema man kan bruke til å samle inn data. Man finner en kode i dette skjemaet under innhent svar som man skriver inn i diktafonappen til UiO. Dette sørger for at opptakene blir sendt til riktig nettskjema, og jeg hadde ett for hvert intervju jeg gjennomførte for å holde orden på alt. Jeg benyttet meg av appen på to mobilenheter i tilfelle det skulle skje noe med opptaket underveis eller under leveringen av opptaket. Intervjuene varte ifra ca. 30-40 minutter. Siden jeg brukte lydopptak under intervjuene, skrev jeg ikke ned noen ting. Å benytte seg av lydopptak sørger for at man være tilstedeværende i intervjuet, og å fokusere på å lytte og stille oppfølgingsspørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Lydopptak sørger også for at jeg har presise sitater av hva forskningsdeltakerne har sagt, og det å bevare lærerstemmene ble dermed enklere.

Intervjuguiden bestemte noe gangen i intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene varierte hvis det ble naturlig å stille dem på andre punkter i intervjuet. Jeg beveget meg også noen ganger bort fra intervjuguiden for å følge interessante ting de tok opp, men informantene svarte selv svarte relativt utfyllende på de fleste spørsmålene. Dette i semistrukturerte intervjuers natur, da poenget her er å ha en intervjuguide for å kunne passe på at man er innom alt man vil men at man ikke er helt bundet til den (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Jeg passet også på å spesifisere hva spørsmål innebar hvis læreren trengte dette, f.eks. på de mer vide spørsmålene. Hvis det var uklart hva læreren mente passet jeg på å stille spørsmål for å unngå at jeg kunne misforstå hva de hadde sagt. I etterkant av

intervjuene sørget jeg for at svarene lå inne i nettskjema, og heldigvis dukket det ikke opp noen tekniske problemer knyttet til dette.

3.4 Analyse av datamaterialet

3.4.1 Transkribering

En viktig del av analysen er å forberede datamaterialet (Johannessen et.al., 2018, s. 282). Første steg i analysen var derfor å transkribere alt av det innsamlede datamaterialet. Jeg benyttet meg av et transkripsjonsverktøy kalt «autotekst» for å transkribere tre av intervjuene. Dette verktøyet fikk jeg tips om og innføring i ved hjelp av en ansatt på TLVlab. Verktøyet er laget av UiO og det kan brukes til grønne, gule og noe røde data (Universitet i Oslo, 2023). Grønne data er data som er åpne eller tilgjengelig for alle, gule data er det begrenset tilgang på da denne typen data kan inkludere ting som personopplysninger, mens røde data er data som er fortrolige som f.eks. sensitive persondata (Universitet i Oslo, 2018). I mitt prosjekt har jeg samlet inn gule data. Her la jeg da inn lydklippene og fikk tilbake filer med transkripsjon av intervjuet. Disse ble da lastet over på den passordbeskyttede minnepennen. Etter dette slettet jeg filene fra nettsiden da det ikke lenger var et behov for å ha disse der og for å sikre dataene. Deretter gikk jeg gjennom intervjuene og rettet opp i transkripsjonen mens jeg lyttet til opptaket. Selv om verktøyet transkriberte intervjuene var det noe mangelfullt og mye måtte rettes opp i. Fremdeles sparte jeg noe tid, da jeg hadde noe å gå etter. Det ene intervjuet transkriberte jeg ved å lytte til det og direkte transkribere selv inn i Word. Grunnen til dette var at det var en del lyder i bakgrunn av opptaket, og det kom fra ett par opplysninger som jeg ikke ønsket å inkludere i den ferdige transkripsjonen. Disse var ikke personopplysninger, men kunne potensielt være med på å identifisere informanten hvis det ble kombinert med annen informasjon. For å sikre dataene fjernet jeg derfor disse mens jeg selv transkriberte. De ferdig transkriberte intervjuene ble lagret i min UiO OneDrive og på den passordbeskyttede minnepennen. I UiO OneDrive kan man lagre både grønne og gule data, og dermed var dette ifølge lagringsguiden til UiO et godkjent sted å oppbevare mine gule data (Universitet i Oslo, 2019).

3.4.2 Koding

Koding er en viktig del av analysen, da man kan bli bedre kjent med datamaterialet ved å dele det opp i mindre deler og gi disse en kode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173). Da alt datamateriale var ferdig transkribert begynte jeg med en empirinær koding. Denne typen koding er induktiv, og her trekker man ut typiske ord eller uttrykk som forskningsdeltakeren

selv bruker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Jeg lagde en tabell med to kolonner for å gjennomføre en oversiktlig koding. Her satt jeg direkte sitater fra intervjuet inn i venstre kolonne, mens jeg skrev inn den empirinære koden på høyre side. I tabellen under er et eksempel på hvordan denne kodingen så ut:

Utdrag fra intervjuet:	Empirinær koding:
Torger: «Ikke nødvendigvis, det er annerledes, det er annerledes når en hendelse blir, ifra det har skjedd, til at den blir fjernere og fjernere. Men at det blir annerledes, det gjør den. [...] Men egentlig er det ikke enklere eller vanskeligere, det er bare annerledes.»	«Men egentlig er det ikke enklere eller vanskeligere, det er bare annerledes.»

Under den empirinære kodingen brukte jeg fargekoder slik at jeg kunne knytte de forskjellige utdragene fra intervjuet opp til felles kategorier. Disse ble utviklet mens jeg så på det første intervjuet. Fargekodene jeg benyttet meg av var:

Gul= Relevansen av undervisningen/hvorfor det er viktig

Mørk gul= Tanker om 22. juli i læreplanen

Turkis= Det som handler om planlegging og ressurser i undervisningen

Rød= Mål med undervisningen

Grønn= Hvordan oppleves undervisning om emnet for læreren

Rosa= Utviklingen av undervisningen

Blågrønn= Hvordan lærerne sier de underviser om det

Det var også et par ting som dukket opp i de forskjellige intervjuene som ikke kunne knyttes til disse kodene. Selv om de ble stående uten fargekode gjorde jeg fremdeles en empirinær koding av dem da det var interessante funn. Etter jeg hadde fullført den empirinære kodingen for de tre første intervjuene sendte jeg dette til veileder og vi møttes for å diskutere det som var gjort. Jeg fikk da veiledning til hvordan jeg kunne gå videre, og jeg bestemte meg da for å begynne å skrive ut sentrale funn i et begynnende utkast til analyse. Rett etter veiledning på

kodingen ble det fjerde og siste intervjuet gjennomført. Så snart jeg hadde fullført og transkribert det fjerde intervjuet gjorde jeg empirinær koding av dette også.

Da jeg hadde fullført den empirinære kodingen gjorde jeg også en tematisk koding av dem, der jeg knyttet utdragene fra intervjuene opp mot temaer som kom frem i empirien eller fra litteraturen. Denne typen koding er mer deduktiv da den ofte er teoristyr, men den kan også være induktiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 175). Dette da man går mellom teori og empiri i dette kodearbeidet. Et eksempel på hvordan denne koding så ut er:

Utdrag fra intervjuet:	Tematisk koding:
<p>L3: «[...] Når jeg planlegger prøver å tenke på, trekke det inn i dagliglivet deres også. For altså, det opplever de. Det har de eksempler på det og man kan ja, prøve å tenke på noe som trigger interessen og skaper motivasjon. At man har en del begrep som er viktig og sånt, også prøve å trekke de her store tingene ned til deres hverdag. Det er liksom det jeg prøver å tenke på i, når jeg skal planlegge da.»</p>	<p>Elevenes livsverden.</p>

Siden jeg kombinerte både empirinær og tematisk koding gjennomførte jeg en abduktiv form for koding, da jeg fant kategorier gjennom datamaterialet og fra teori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 175).

3.4.3 Analyse

For å begynne selve analysen av datamaterialet begynte jeg med å lage de tre forskningsspørsmål. Disse ble utviklet for å kunne skape en struktur på analysen og med utgangspunkt i hovedfunnene i datamaterialet som kom frem ved kodingen. Dermed kan man si at kodingen har styrt mye av strukturen i analysekapittelet, da de viktigste funnene kom frem gjennom denne prosessen. For å illustrere funn er det vanlig å inkludere utdrag fra empirien i analysen, da enten ved å inkludere direkte sitater og parafraseringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 180). Jeg plukket derfor ut utdrag som var relevante eller spesielt interessante for analysen. Jeg har altså gjennomført det som kan knyttes til en tematisk analyse. I en tematisk analyse ser man etter temaer i datamaterialet, og man grupperer data med viktige

fellestrekk inn i kategorier (Johannessen et.al., 2018, s. 279). Ved å gruppere dataene i disse temaene eller kategoriene skaper man orden og til sammen skal man kunne bruke dem for å svare på forskningsspørsmålet (Johannessen et.al., 2018, s. 279-280). Her begynner man først med å forberede materialet etterfulgt av koding, kategorisering og rapportering. Her vil forberedelse innebære å skaffe og få oversikt over data, mens rapportering vil si at man skriver om temaene og innholdet i de (Johannessen et.al., 2018, s. 282). Disse stegene trenger ikke alltid å komme etter hverandre men man går ofte frem og tilbake mellom dem. Som illustrert i underkapittelet om koding stemmer dette for meg, da jeg gjennomførte forberedelsen, kodingen og kategoriseringen av de tre første intervjuene før jeg fikk gjennomført det fjerde og siste intervjuet. Jeg begynte også noe på rapporteringen av de tre første intervjuene før jeg gikk tilbake for å gjøre en tematisk koding.

3.5 Etiske hensyn

Hele veien under arbeidet med forskningsprosjektet og oppgaven har jeg vært opptatt av å ta etiske hensyn. Fritt og informert samtykke er en viktig ting å sørge for i slike prosjekter for å sørge for å ivareta forskningsdeltakernes integritet (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54). Dette samtykket må gis frivillig, noe som betyr at de ikke skal oppleve noe form for press for å delta i prosjektet. Både da ytre ved at noen sier at de må delta eller indirekte ved at de ikke ønsker å skuffe forskeren (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 54). Tre av informantene kontaktet jeg direkte via e-post og tekstmelding da jeg fikk direkte tips eller kjente de selv på forhånd. Jeg sendte de kun en forespørsel innledningsvis og de tok selv kontakt tilbake der de uttrykket interesse for å delta i prosjektet. Siste informant stilte opp til intervju etter jeg tok kontakt med rektor ved skolen, og jeg fikk tips om og telefonnummer til den aktuelle læreren. Her tok jeg kontakt via tekstmelding, og læreren svarte at han gjerne ville delta i prosjektet. Gjennom å gjøre det på denne måten passet jeg på at de ikke skulle oppleve noe press for å delta i prosjektet. Altså var dette for å sørge for å sikre frivillig samtykke (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 54). Det at deltakerne ikke følte seg presset til å delta i prosjektet er også spesielt viktig da man benytter seg av et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Dette ble altså viktig da jeg kjente to av lærerne på forhånd. Under selve intervjuet passet jeg også på å si at de hadde rett på innsyn i prosjektet, og at det var mulig å trekke seg om de skulle ønske det.

Videre må samtykket være informert som betyr at deltakerne må få informasjon om formålet med prosjektet og hva det vil si for dem å delta før de sier de vil være med (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 54). Informantene fikk først kort informasjon om dette da jeg først

sendte ut e-post eller melding til dem. Videre ble de tilsendt ett informasjonsskriv for prosjektet så snart intervjuet var avtalt slik at de hadde mulighet til å lese gjennom dette i god tid på forhånd. Informasjonsskriv skal tilpasses målgruppen og skal skrives på en måte som sørger for at målgruppen forstår det som står i det (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 59). Jeg brukte malen fra NSD for å utforme det og det ble også vedlagt i søknaden til NSD. Informantene fikk gjennom dette mulighet til å se hva det ville si for dem å delta i prosjektet, de fikk mer informasjon om prosjektet og hva jeg ville gjøre med datamaterialet som ble samlet inn. Gjennom dette ble det også gjort klart at de hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst om de skulle ønske dette.

Jeg tok med en fysisk kopi av dette når vi møttes, og alle fire underskrev samtykkeskjemaet før vi begynte intervjuet. Dermed ble premisset om at samtykke skal være dokumenterbart innfridd gjennom dette (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 55). For å sikre anonymiteten til deltakerne ble disse ble gitt videre til min veileder slik at de ble oppbevart separat fra datamaterialet. Anonymisering er en viktig del av forskning da det er viktig at forskningsdeltakernes identitet vernes, og dette betyr at «[...] informasjonen som kommer frem gjennom forskningen, ikke kan spores tilbake til enkeltindivider.» (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 38). Navnene til informantene har aldri blitt skrevet ned noen andre steder, og jeg har anonymisert navnene til alle deltakerne i prosjektet og gitt dem tilfeldige navn. Før jeg lagde disse navnene brukte jeg andre koder på deltakerne, da L1, L2 etc. På denne måten hadde jeg oversikt over de forskjellige deltakerne etter rekkefølgen jeg intervjuet dem i, mens jeg jobbet med transkribering og koding. Samtykke må også være uttrykkelig og dermed må deltakerne eksplisitt si at de forstår hva deltakelse innebærer (Haugen & Skillebrei, 2021, s. 55). Dette gjorde de først da de sa ja til å delta i prosjektet, men også etter jeg gjentok noe av det som sto i informasjonsskrivet i begynnelsen av selve intervjuet.

Ingen av informantene jobber ved de samme skolene, og jeg ga selvfølgelig heller ingen opplysninger om de andre deltakerne i prosjektet til de forskjellige forskningsdeltakerne. Dette er igjen for å sikre deres anonymitet.

Som tidligere nevnt benyttet jeg meg av diktafon via diktafonappen til UiO for å ta opp lyd under intervjuet. Dette er en tjeneste som tar opp lyd og sender dette videre til nettskjema når klippet avsluttes. Her ligger det da trygd, og det er ikke blitt lagret på verken personlig telefon eller dato. Da jeg skulle begynne å transkribere intervjuene rådførte jeg meg med TLVlab igjen for å sørge for at alt ble gjort på korrekt vis. Alle lydopptakene ble lastet over

fra nettskjema over på en minnepinne som var sikret med passord og disse ble aldri lagret på min egen PC. Dette er igjen med på å sikre anonymiteten til forskningsdeltakerne.

Før intervjuet begynte gjorde jeg det klart at jeg ikke var interessert i å samle inn noen personopplysninger om lærerne, elever eller personer de kjente. Dette gjorde jeg også klart senere i intervjuet da jeg stilte spørsmål om de brukte personlige historier i undervisningen. Alt som potensielt kunne identifisere lærerne, skolen de jobber på eller andre personer ble fjernet fra datamaterialet før jeg fullførte transkripsjonen. Da ting som stedsnavn eller dialekten til lærerne. I utformingen av intervjuguiden var jeg veldig bevisst på å sørge for at jeg ikke skulle få inn potensielle sensitive persondata i intervjuet.

3.6 Forskningens troverdighet og gyldighet

Validitet og reliabilitet er to viktige faktorer når det kommer til forskningens troverdighet og gyldighet. Validitet er gyldighet og «sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskningens fortolkninger og konklusjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Mens reliabilitet er pålitelighet, og er knyttet til kvaliteten på forskningen og om forskningen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Underveis i dette kapitlet har jeg pekt på noen ting som er knyttet til både reliabilitet og validitet. Da blant annet det at jeg har vist hvordan valgt av metode, utvalg og problemstilling henger sammen, at jeg gjennomførte et pilotintervju, at jeg har forsøkt å ikke stille ledende spørsmål under intervjuene mine og eventuelle problematiske faktorer ved utvalget jeg har valgt. Validiteten handler i stor grad om hvordan de forskjellige delene av forskningsprosjektet henger sammen, og om de metodiske valgene er hensiktsmessige for å svare på problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, a. 204). Under reliabilitet er spesielt forskerrollen interessant, da man burde reflektere over hvordan datamaterialet er påvirket av måten det er blitt samlet inn på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Dette vil jeg derfor fokusere litt mer på.

3.6.1 Forskerrollen

Patton (1999) peker på fire forskjellige måter forskeren og dens rolle direkte kan påvirke forskningen. Her vil jeg trekke frem de to som vil være mest relevante i dette prosjektet. Først reaksjonen til deltakerne på tilstedeværelsen til forskeren (Patton, 1999, s. 1202). Dette kan både føre til at deltakerne vil vise seg frem men også at det skapes stress som gjør at det blir vanskelig for deltakeren å komme med ordentlige svar. For å sørge for at settingen ble komfortabel møtte jeg lærerne på skolen de jobbet på. Jeg passet på å presisere at det ikke fantes noen korrekte svar underveis i intervjuet i de tilfellene der lærerne sa noe om at de var usikre på om de hadde løst det på riktig måte els. For meg var det viktig at lærerne ikke følte

at jeg kritiserte svarene deres og jeg sa også flere ganger at det ikke fantes riktige svar på spørsmålene jeg stilte. Dette er viktig når man kommer inn som forsker da dette for noen kan oppleves som at deres praksis skal bli kritisert (Patton, 1999, s. 1202-1203).

Videre legger Patton frem hvordan antakelser og bias som forskeren har kan påvirke datamaterialet. På forhånd av intervjuet hadde jeg selvfølgelig lest noe teori om undervisning om 22. juli-terroren, men dette var hovedsakelig forskningen til Anker og von der Lippe fra 2015 og 2016. Denne forskningen er allerede nevnt gjennom innledningen og teorien, men her kom det altså blant annet frem at undervisning om 22. juli-terroren ble oppfattet som sensitivt og at det i liten grad ble tematisert (Anker & von der Lippe, 2015; Anker & von der Lippe, 2016). For meg var det viktig at dette ikke skulle påvirke spørsmålene som jeg stilte, og jeg var forsiktig med å ikke gå inn i prosjektet med antakelser. Fremdeles førte dette til at jeg stilte spørsmål spesifikt knyttet til dette, og det gjorde at dette ble et fokus i prosjektet. Her ble målet da at disse ble så åpne som mulig slik at spørsmålene ikke skulle være ledende på deltakernes svar, da man burde unngå at spørsmålene er det (Gleiss & Sætra, 2021, s. 84). Jeg hadde samtidig ett spørsmål med der jeg spurte lærerne om hvorfor de synes det var viktig å undervise om 22. juli-terroren. Dette spørsmålet legger en antakelse om at undervisning om temaet er viktig, og at lærerne også mener dette. Dermed kan man si at dette er et delvis ledende spørsmål. Denne antakelsen kom av min egen oppfattelse av temaet som viktig, men det var også knyttet til at det sto i læreplanen og at dette tilsa at det derfor ble oppfattet som viktig. Samtidig var jeg også forberedt på at lærerne kunne si at de ikke oppfattet som viktig, og at jeg da kunne stille oppfølgingsspørsmål knyttet til dette.

3.6.2 «Peer debriefing»

Creswell og Miller (2000) legger frem «peer debriefing» som en strategi som kan brukes for å øke validiteten i et forskningsprosjekt, og dette innebærer at man får tilbakemelding på prosjektet av andre utenforstående personer (Creswell & Miller, 2000, s. 129). Jeg har vært med på veiledningsseminarer som en del av DEMBRA-felleskap, der vi har levert inn utkast til teori- og analysekapittel og har fått tilbakemelding på disse. DEMBRA står for *demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*, og de er et tilbud for skoler og lærerutdanninger i Norge som jobber for å «[...] styrke arbeidet mot fordommer og gruppefiendtlighet» (Dembra, u.å.). Dette inkluderer ekstremisme, antisemittisme, rasisme og muslimfiendtlighet. Her har jeg fått tilbakemelding fra medstudenter som skriver som samme tematikk, og fra andre veiledere enn min egen. Jeg var også med på ett seminar med gruppeveiledning med studenter i samfunnsfagdidaktikk der vi fikk tilbakemelding på

metode. Her fikk vi også tilbakemelding av medstudenter, egen veileder og to andre veiledere. Denne tilbakemeldingen har vært fokusert på styrker og svakheter i oppgaven og forskningen. Dermed har dette fungert som en slags «peer debriefing» ut ifra det som legges frem av Creswell og Miller.

Gjennom dette kapitlet har jeg lagt frem og reflektert rundt de metodiske valgene jeg har gjort gjennom dette prosjektet. Jeg har også presentert hvordan jeg har gått frem når jeg har samlet inn data, transkribert og kodet de, og om analyseprosessen. Videre har jeg vært så transparent som mulig for å vise troverdigheten til forskningen, og tatt opp andre elementer knyttet til validitet og relabilitet, i tillegg til at jeg har lagt frem etiske hensyn jeg har tatt.

4. Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere, analysere og drøfte funnene fra de gjennomførte intervjuene i lys av det teoretiske rammeverket fra kapittel 2 for å se på hva som kommer frem om undervisningen til utvalgte lærere og deres refleksjoner rundt dette. Dermed blir det også interessant å se på eventuelle forskjeller som også kommer frem, i tillegg til likheter.

Jeg har valgt å strukturere analysen i tre underkapitler ut ifra de tre forskningsspørsmålene som er laget ut ifra problemstillingen: «*Hvordan erfarer og planlegger et utvalg lærere på ungdomskolen å undervise om 22. juli-terroren i samfunnsfag?*»:

4. *Hvordan opplever lærere undervisning om 22. juli-terroren, og har det forandret seg over årene?*
5. *Hvilke didaktiske innfallsvinkler og ressurser benytter lærere seg av i undervisning om 22. juli-terroren?*
6. *Hvordan reflekterer lærerne over samfunnsfagets ansvar for å forebygge ekstreme holdninger?*

Her vil jeg da i første del fokusere på hva læreren tenker om plassen 22. juli-terroren har i læreplanen og hvorfor lærerne mener undervisning om temaet er viktig. Samtidig vil jeg også fokusere på hvordan de opplever denne typen undervisning og på hva de legger frem om utviklingen i undervisningen om temaet. Videre vil jeg se på planleggingen av undervisningen, hvilke temaer, didaktiske innfallsvinkler og ressurser lærerne forteller de tar i bruk i sin undervisning om 22. juli-terroren. Til slutt vil jeg fokusere på det lærerne forteller de gjør som kan knyttes til forebygging gjennom undervisning om terroren.

4.1 Lærernes tanker om og utviklingen av undervisning om 22. juli-terroren

Gjennom intervjuene stilte jeg et rekke spørsmål knyttet til lærernes tanker og refleksjoner rundt undervisning om 22. juli-terroren. Her vil jeg ta for meg tankene til lærerne om plassen terroren har i læreplanen, hvorfor de synes det er viktig å undervise om den, deres opplevelse av denne typen undervisning og om de opplever slik undervisning som sensitiv/potensiell sensitiv. Til slutt vil jeg se på hva lærerne sier om utviklingen av undervisning om 22. juli-terroren.

4.1.1 22. juli-terroren sin plass i læreplanen

Som nevnt i innledningen av denne oppgaven er noe av grunnen til at jeg spesifikt fokuserer på lærere i ungdomskolen, er at 22. juli-terroren står i læreplanen for samfunnsfag

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Derfor var jeg også interessert i hva lærerne mente om temaets plass i læreplanen og om dette hadde ført til et større fokus på 22. juli-terroren i deres undervisning. Spesielt med tanke på at tidligere forskning peker på at det at 22. juli-terroren ikke har hatt en plass i læreplanen er en grunnene til at lærere ikke har gjennomført undervisning om den (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Rundt spørsmål knyttet til om lærerne er enige om at 22. juli er spesifikt nevnt i læreplanen, nevner både Torger og Muhammed at de ikke synes at det burde være nødvendig at det står der for at det skal gjennomgå. Dette fordi det ikke ville vært naturlig for dem å «hoppe bukk over» temaet, slik de selv sier det.

Muhammed: Det hadde jo holdt å si at man skal jobbe med ekstremisme, forebygger ekstremere meninger, radikalisering. Ta opp nyere ... Hvis man ikke hadde hatt om 22. juli da, hadde man kanskje ikke vært eigna til å være samfunnsfaglærer. Så jeg bare vet ikke om det er vits at det nevnes. Ja, kanskje de er redde for at det er noen som ikke tar det allikevel.

Muhammed nevner at dette er knyttet til at han er usikker på om han liker at læreplanen skal være så spesifikk, noe som Torger også er inne på. På den andre siden forteller Arne at han synes det er fint å ha noen overordnede ting som man som lærer kan fokusere på, og han er glad for at 22. juli står spesifikt nevnt fordi det er et tema som kan lære elevene historisk bevissthet og å trekke større linjer. Gunnar sier at han mener at terroren burde fått en større plass i læreplanen ved å spesifikt være nevnt i kompetansemålene, fordi han mener det ikke nødvendigvis får en like stor plass som det fortjener slik det står i dag.

Ved spørsmål om de synes at det at 22. juli-terroren er nevnt i læreplanen har ført til større fokus på det i undervisningen svarer lærerne noe varierende. Torger forteller at han er usikker på om det har ført til et større fokus, men samtidig at dette heller mer naturlig har forandret seg noe ettersom man kommer lengre vekk fra terroren i tid. Arne svarer noe likt i at han ikke heller er helt sikker på om det er temaets plass i læreplanen som har ført til et større fokus, eller om det er fordi elevene ikke lenger husker hendelsen selv og at lærerne er veldig bevisste på at de har et ansvar for at terroren ikke skal glemmes. Selv om han forteller at han ville ha undervist om 22. juli-terroren uansett, og har gjort dette før det kom på læreplanen synes Muhammed at det har ført til at de vektlegger det enda sterkere. Gunnar på den andre siden mener at det helt klart har ført til et større fokus på hans skole.

Gunnar: *Ja, absolutt. Man skal ikke så mange år tilbake før det var et tema som kanskje var litt masete å ta tak i som lærer, og heller ikke hadde den posisjonen i læreplanen som den har. Så det er en helt annen rolle nå i undervisningen og i læreplanen.*

Det er selvfølgelig vanskelig å si konkret om det at 22. juli-terroren er spesifikt nevnt i læreplanen har ført til et større fokus på temaet, da to av disse lærerne mener at det for dem har gjort det mens de to andre er mer usikre. Samtidig peker Anker og von der Lippe på det at 22. juli-terroren ikke sto på læreplanen som en mulig årsak til at få lærere tok opp terroren i undervisning (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Dermed er det ikke umulig at dette spiller en viss rolle i hvorfor det vies mer tid til eller at det er et større fokus på temaet i dag, og dette virker å til dels gjelde for to av lærerne. Fremdeles har disse lærerne hatt undervisning om temaet før dette, og de sier alle at de uansett ville ha tatt det opp, så akkurat hvor avgjørende det vil være i den enkelte lærers tilfelle kan nok variere tydelig. Ifølge Erdal og Granlund fant de også at terroren i dag i større grad er en del av undervisningen gjennom å se på lærebøker, og undervisningsopplegg på 22. juli-senteret og Utøya (Erdal & Granlund, 2021, s. 136). Dermed virker det til at det er et tema som tas opp i undervisningen i større grad enn før av flere lærere. Samspillet her med viktigheten av at det er nevnt i læreplanen er imidlertid vanskelig å fastslå. Det kommer også tydelig fram gjennom alle sine svar på disse spørsmålene at de synes at undervisning om 22. juli-terroren er viktig.

4.1.2 Hvorfor mener lærerne det er viktig å undervise om 22. juli-terroren i samfunnsfag?

Det ble som nevnt over tydelig at alle lærerne opplever temaet som viktig og sentralt i samfunnsfag. Ved spørsmål om hvorfor de mener det er viktig å undervise om 22. juli-terroren kommer det frem at selve terroren er viktig for lærerne, men også at de temaene som naturlig kommer opp i undervisningen tilknyttet 22. juli er viktige. De temaene som nevnes av lærerne her er blant annet radikaliserings, ekstremisme, rasisme, kildekritikk og forebygging. Flere lærere nevner at det at man ikke skal glemme terroren er noe de ser på som viktig, og at det er viktig at elevene har god kjennskap til det som skjedde. Dette knyttes her da til viktigheten av minne om terroren, og det ble tatt opp av både Torger, Gunnar og Arne. Arne poengterer også at siden det på skolen han jobber på er en stor andel elever som er muslimer og med innvandringsbakgrunn så er det viktig å vise at samfunnet ikke har glemt det, da det ifølge han hadde ville ha kommunisert at man godtok terroren og motivene bak. Altså virker det ut som om lærerne her vektlegger minnearbeid slik som Lenz forteller om det, da både knyttet til det kommunikative og det kulturelle minnet (Lenz, 2018, s. 93-94). Dette vil jeg komme tilbake til senere i neste underkapittel.

Arne: Også sånn som jeg jobber på en, altså, på en skole med stor del av innvandrere og muslimske innvandrere som på en måte er de som ble angrepet 22. juli. Så jeg tenker det er ekstra viktig at vi tar det opp på en fin måte, ikke bare for at det skal de skal vite, men også for at de ser at det norske samfunnet prøver på en måte å ta det opp på en bra måte og ikke, holdt jeg på å si, og ikke bare glemme at det har skjedd for det og blir nesten litt som om man godtar det. At det blir liksom sånn at, det her godtar vi ikke, så det tenker jeg er viktig.

Dette Arne snakker om her kan også knyttes til mangfoldsfortellingen til Lenz. Denne handler blant annet om det inkluderende «viet» og om det at 22. juli-terroren også var et angrep på det flerkulturelle Norge (Lenz, 2018, s. 100).

Muhammed legger vekt på at det er viktig å undervise om 22. juli-terroren for å forebygge holdningene som lå bak, og andre ekstreme tankesett og holdninger. Han nevner her hvordan undervisning i kildekritikk vil spille en viktig rolle inn på dette her, da elevene i dag er mye på nettet og at dette vil være viktig for at de ikke skal havne i et ekkokammer. Gunnar og Torger tar også opp at det er viktig å bruke terroren for å vise hva ekstremisme kan føre til, og at det her kan brukes for å ta opp temaer som terror, ekstremisme, fremmedhat og radikaliserings. Gunnar nevner i denne sammenheng hvordan 22. juli-terroren viser elevene hvor nært samfunnsfag er, da fordi det viser at det ikke bare handler om fjerne institusjoner men at mennesker aktivt må delta i det. Her vises sammenhengen mellom samfunnsfag og elevenes livsverden, da elevene gjennom å se på terroren kan se viktigheten av demokratisk deltakelse (Christensen, 2015, s. 21-22).

Arne peker også på at det er et viktig tema for å åpne opp dialogen i klasserommet og for å se hva slags meninger elevene har. Dette også for å kunne fange opp om noen elever sitter på lignende meninger som Anders Behring Breivik eller annet lignende tankegodt. Dette fokuset på dialog kan knyttes til dialogisk demokrati læring, spesifikt agonistisk demokrati læring da det legges vekt på uenighetsfellesskapet og at elevene skal kunne komme med sine ulike meninger (Aashamar, 2021, s. 99). Dette med demokrati læring vil jeg ta opp mer i 4.2.4. Videre er det viktig for lærerne å knytte dette opp mot andre temaer som naturlig kommer opp under undervisning om 22. juli. Da spesielt ekstremisme og radikaliserings som jeg vil komme tilbake til i underkapittel 4.3.

4.1.3 Hvordan opplever lærerne å undervise om 22. juli-terroren, og vil de si det er et sensitivt tema å undervise om?

Tidligere forskning har som nevnt pekt på at lærere tidligere har opplevd undervisning om 22. juli som vanskelig eller at det har blitt sett på som sensitivt å ta opp (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Ut ifra dette syntes jeg det var interessant å se hva lærerne jeg intervjuet tenkte omkring dette. Spesielt da siden denne forskningen ble gjennomført for flere år siden og det er spennende å se på om det er noen forskjeller mellom de ulike lærerne. Derfor stilte jeg de spørsmål både om hva de synes om å undervise om temaet, og om de så på det som sensitivt eller vanskelig å undervise om. Som svar på det første spørsmålet forteller tre av lærerne, Arne, Torger og Gunnar, at de ser på temaet som interessant og spennende å undervise om. Dette knytter de i stor grad til at det er et tema som de synes engasjerer elevene. Arne sier også at det virker som om flere av elevene er engasjerte i arbeidet med 22.juli-terroren enn de er i ved andre temaer de har. Han knytter dette til at det virker som om de ikke ser på dette som et "tørt" skoletema, men at de her skal diskutere og fortelle hva de mener.

Arne: (...) det er mye lettere å være engasjert der når jeg skal prate om 22. juli enn hvis vi skal prate om Marie Antoinette eller Ludvig 16, som liksom, ja ok, greit, viktig å kunne, men å liksom trekke frem personlige. Også opplever jeg at det er en god del av de elevene som kanskje ellers ikke er så engasjert som plutselig er med og engasjerte, så det gjør det jo også gøy.

Torger: Altså jeg liker jo, jeg synes jo det er interessant, og liksom historien, jeg synes jo det er interessant når man kan få elever engasjert i det, og at de kan, altså at de får, at de, når de får en følelse av at de lærer noe av det (...)

Engasjement er noe alle lærerne snakker om, og som de påpeker som noe som gjør det interessant å undervise om temaet. Noen forteller at elevene naturlig virker engasjert i temaet, mens noen forteller også at dette dukker ordentlig opp etter de har sett mer på hva som skjedde 22. juli 2011. Da både gjennom å benytte seg av personlige fortellinger, film og dokumentarer. Dette vil jeg se nærmere på i del 4.2.5.

Samtidig som at han sier at slike temaer er interessante nevner Arne at han liker å undervise om «sånt som er kontroversielt som får i gang diskusjoner [...]». Bruken av ordet kontroversielt er interessant med tanke på at det han sier direkte etter dette peker på at han mener at 22. juli ikke er et kontroversielt tema. Spesielt da han mener det er enklere å undervise om 22. juli enn andre ting som skjer i dag, da det finnes mindre nyanser i den

informasjonen man finner på nettet og at man heller må grave for å finne motstridende meninger. Altså kan man ut ifra dette ikke betegne 22. juli som et kontroversielt tema etter det han sier, med tanke på at kriteriene for at det skal være dette er at det splitter samfunnet og skaper motstridende meninger etc. (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2022, s. 13). Ut ifra det læreren selv sier virker dermed ikke som om han opplever temaet som faktisk kontroversielt selv om han brukte dette ordet innledningsvis.

Torger forteller at det kunne være vanskelig å undervise om 22. juli rett etter terroren, og at det var noen kraftige reaksjoner hos elevene når de tok det opp da. Dette forteller han at ikke har skjedd når han har undervist om terroren etter denne første runden. Samtidig nevner han at det fremdeles kan være et potensielt sensitivt tema i klasserommet. Sensitive temaer kjennetegnes ved at de lett vekker følelser fordi de berører elever eller lærers menneskeverd, identitet og liv (Goldschmidt-Gjerløw et.al, s. 14, 2022). Det at det pekes på som potensielt sensitivt virker å kunne knyttes til at dette vil være avhengig av om elevene og læreren i klasserommet oppfatter det slik. Dette nevner også Gunnar som forteller at han liker å begynne oppstarten av temaet slik at han får se om det er noen elever som har tilknytning til eller opplevelser rundt 22. juli-terroren. Fremdeles var dette for han mer relevant for noen år siden da det var større sjanse for at noen hadde en slik tilknytning til terroren, mens det nå og fremover er noe han tenker mindre på.

Gunnar: Det gjorde jeg kanskje litt det for tre-fire år siden, da jeg visste at det var elever som hadde tilknytning, litt indirekte da, til det. Og det er det jo fremdeles litte grann, så jeg tenker at det er viktig i starten, og det pleier vi å gjøre også, å åpne opp. Er det noen elever som har noen historier knyttet til det, som kjenner noen som har opplevd noe og sånn. Men nå, og kanskje fremover også, så blir det mer. Vi er ikke redde for å snakke om det lenger, vi er ikke, det er ikke sårbart på det, på den måten, så det er mer interessant.

Lærerens refleksjoner rundt 22. juli som et sensitivt tema løfter frem betydningen av emosjoner i undervisningen. Lærerne forteller at elevene ofte har en emosjonell reaksjon på undervisningen om selve terroren, altså da det fortelles om hva som skjedde. Dette er også noe som flere av lærerne peker på som et mål. De ønsker å vekke emosjoner hos elevene, nettopp for at de skal engasjeres. De knytter ofte også denne emosjonelle reaksjonen til noe som fører til at elevene blir engasjerte, noe som også tas opp i Goldschmidt-Gjerløw et. al (Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 14). Ifølge Tryggvasson spiller emosjoner også en stor rolle i dialogisk demokratilæring, både i den agonistisk og deliberative (Tryggvasson, 2018, s. 5).

Målet for lærerne er i flere tilfeller å skape engasjement for å nettopp kunne få en dialog med elevene.

Muhammed er den eneste som forteller at det oppleves som veldig tungt å snakke om selve terroren, spesielt det som skjedde på Utøya. Dette knytter han til at det for han oppleves som nærme og at dette også er noe knyttet til at mange av de på Utøya var ungdommer rundt alderen til elevene. Da han underviste om terroren opplevde han at elevene også var alvorstynget, noe han mener kanskje er delvis på grunn av at han selv var det. Elevene hans reagerte sterkt da han viste dem filmen «Utøya 22. juli», og flere begynte da å gråte. Dette kan jo nettopp være et resultat av at denne filmen er skapt for at man skal kunne oppleve terroren på nære hånd (Poppe, 2018). Ifølge Muhammed virker det også som om filmen gjorde nettopp dette for elevene gjennom en slags form for perspektivtaking. Dette ved at elevene kan sette seg inn i de berørte ungdommene på Utøya sitt perspektiv, og at terroren oppleves som nærmere for dem som et resultat av dette (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). Han opplever mer overordnet også at elevene er aktive og at de synes temaet er kjempespennende, interessant og nært.

Arne snakker om at det i oppstarten av med temaer som 22. juli vil være nødvendig å sette klare rammer slik at det oppleves som at det er et trygt miljø for elevene og læreren for diskusjon og samtale. På denne måten blir det mindre skummelt å diskutere temaer som i utgangspunktet kan virke mer vanskelige for noen å ta opp. Dette pekes også på en viktig faktor når man skal diskutere kontroversielle temaer (McAvoy & Hess, 2013, s. 20; Sætra, 2020, s. 350). Selv om 22.juli-terroren ikke sees på som et kontroversielt tema av de lærerne jeg intervjuet, kan man fremdeles tenke seg at dette også vil være viktig ved diskusjoner om temaet da det pekes på som potensielt sensitivt. Torger er også inne på at det er viktig å sette klare grenser for hva som er greit å si og ikke, spesielt da for å hindre at noen kommer med ytringer som kan fremstå mer ekstreme. Samtidig forteller han at han synes dette kan være en vanskelig grensegang, da det blir vanskelig å si eksakt hva som er greit å komme med og ikke, selv om noen meninger helt klart ikke er greit å ytre seg med. Samtidig nevner han at han ikke er redd for at det skal komme frem ting man direkte kan klassifisere som hatefulle ytringer eller ekstreme meninger i undervisning om 22. juli, men at det heller kan være det han kaller «grums» og at man som lærer må forvente at dette kan komme opp uten at dette skal bli en grunn til å unngå å ta det opp. Når man snakker om rammer i undervisningen knyttet til samtale om det som potensielt er sensitivt, emosjonelt eller kontroversielt, kan man trekke inn dette med styret og ikke-styret undervisning (Goldschmidt-Gjerløw et.al, 2021, s. 18). Her

virket det som om lærerne legger vekt på at undervisningen skal være ikke-styret og mer åpen. Samtidig vektlegger de at noen rammer må være på plass og den kan virke til å også bære preg av styrende undervisning der det er lukket for visse synspunkter.

I det første intervju jeg gjennomførte nevnte Torger at han syntes det var enklere å undervise om 22. juli enn om andre ting som skjer nå i dag. Dette førte til at jeg la til spørsmål i intervjuene med de andre lærerne om hvordan de syns det var å undervise om 22. juli-terroren sammenlignet med dagsaktuelle konflikter. Her kom det da frem at det opplevdes som enklere å undervise om 22. juli-terroren enn andre hendelser og konflikter som skjer rundt omkring i verden i dag for flere av lærerne. Dette knyttes hovedsakelig til to forskjellige ting. Torger, Gunnar og Arne poengterer at det ved deres skoler er elever som kommer fra flere av de landene som i dag er landet av kriser, mens det ikke er noen elever de har nå som er direkte eller personlig berørt av 22. juli. Dette fører til at det her virker som 22. juli oppleves som mindre sensitivt å ta opp i klasserommet enn andre temaer som direkte berører elevene i klasserommet. Dette kan igjen knyttes til at hva slags temaer som er kontroversielle eller sensitive vil være kontekstavhengig, da dette er avhengig av elevene og lærerne som befinner seg i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et.al, s. 14, 2022). Torger forteller om at når han har snakket om krigen i Ukraina med sin klasse nå, har han elever som har røtter både i Russland og Ukraina. Her er det da personer som potensielt kan sitte på ulike sider av en konflikt, mens det ifølge han blir annerledes med 22. juli da de han har undervist i dette temaet ikke er enig i tankegodset bak hendelsene.

Torger: Jeg synes ikke det er noe mer sensitivt enn for eksempel nå å skulle diskutere konflikten i Ukraina, når du sitter med elever i klasserommet som er både halvt og helt ukrainske eller russisk, det er jo det, det er jo veldig sensitivt det også. Og kanskje sånn sett mer sånn dynamitt fordi at du kan ha folk som sitter på ulike sider. Altså dette er jo kanskje sensitivt fordi aller flest er jo enige at dette er et helt sinnssykt tankegods, kanskje ikke 100%, men heldigvis til alle fleste, men grunnen til at det kunne være vanskelig å være sensitivt er jo fordi at det er tett på for en eller annen.

Det var imidlertid noe meningsforskjell her. Selv om Muhammed er enig i at det er tøft å undervise om ting som skjer i dag, da blant annet krigen i Ukraina, føler han fremdeles at det er tyngre å undervise om 22. juli-terroren. Dette fordi han er mer følelsesmessig involvert i det fordi det er så nærme for han. Nok en gang viser dette hvordan hva som oppleves som vanskelig er kontekstavhengig, og i dette tilfellet fører lærerens egne følelser til at han ser på dette som vanskeligere å undervise om enn andre kriser. Fremdeles poengterer både han og

Arne at det for dem oppleves som er vanskeligere å undervise om kriser og hendelser som skjer i dag på grunn av internett. Dette gjennom at man kan finne mye informasjon på nett, og man må passe på at elevene er kildekritiske på grunn av det de kaller all «feilinformasjonen» som ligger ute. Aktuelle hendelser og samfunnsproblemer trekkes frem som en viktig del av samfunnsfagundervisning av Christiansen gjennom hans modell (Christiansen, 2015, s. 22). Dette pekes også på som viktig av Ryen og hvordan han snakker om aktualisering. Her fokuserer først læreren først på noe som oppleves som nære for elevene før de kan trekke det videre til det faglige (Ryen, 2021b, s. 176). Disse to lærerne forteller at de ser på internett som en utfordring i undervisning av disse aktuelle hendelsene i dag, da det ligger mye feilinformasjon ute. Derfor blir kildekritikk viktig når de underviser om slike aktuelle hendelser. Dette kan man potensielt knytte til begrepet tidstypiske nøkkelproblemer, som er spørsmål elevene må kunne ta stilling til for at de skal kunne «[...] utøve evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne innenfor rammene av et demokratisk samfunn.» (Ryen m.fl., 2021, s. 22). Her vil da aktualisering av disse aktuelle hendelsene innebære at det også blir nødvendig å fokusere på kildekritikk på grunn av sosiale medier og internett sin rolle i dag.

Arne: Det som gjør 22. juli, på en måte, på mange måter enklere, det er at den er kanskje, hvilken tid det skjedde, eeh, og også litt hvordan det skjedde. For den store utfordringen i dag er jo sosiale medier, rett og slett.

Altså oppleves undervisning om 22. juli ikke som kontroversiell av de fire lærerne jeg har intervjuet. Samtidig forteller Muhammed at han synes det er vanskeligere å snakke om 22. juli fordi det skjedde så nære. Ut ifra det han forteller virker det som om dette er knyttet til hans egne følelser til 22. juli. Alle lærerne peker på at temaet kan være potensielt sensitivt eller vanskelig å undervise om, men at dette er avhengig av elevene og deres tilknytning til terroren. Uansett er alle fire lærere tydelige på at det ikke er en løsning å ikke snakke om terroren og temaene som de tar opp under dette. Dette er også noe som blir tatt opp av Erdal og Granlund, at det er viktig å ta opp temaet selv om det kan oppleves som vondt eller vanskelig for noen (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). Det er viktig for at historien ikke skal glemmes, og fordi terroren kan brukes for å få elevene til å reflektere over hvordan ekstreme handlinger og holdninger kan motvirkes (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). Det Arne og Torger sier om rammer i undervisningen kan sies å bli viktig her for å få tatt tak i slike vanskelige temaer og skape diskusjon rundt de på en god måte. Dette da det er med på å skape et trygt og godt miljø for alle i klasserommet der de åpent kan dele sine meninger samtidig

som man unngår ekstreme ytringer som kan virke polariserende og skape utrygghet (McAvoy & Hess, 2013, s. 20; Sætra, 2020, s. 350).

4.1.4 Hva sier lærerne om utviklingen av undervisning om 22. juli-terroren?

Torger, Arne og Muhammed har alle tre undervist eller snakket om 22. juli i klasserommet helt siden det skjedde, mens Gunnar har undervist om det siden han begynte som lærer for syv år siden. Dermed har alle en del erfaring med undervisning om terroren over tid. Noe av det de forteller er at undervisning om 22. juli-terroren har forandret seg ved at det har gått fra å snakke om det som en nyhetssak til å tilnærme seg det som en historisk hendelse. I begynnelsen snakket de om det som sto i nyhetene og fulgte med på rettssaken. Nå som elevene ikke har egne minner fra dagen eller tiden er heller fokuset på å først gi de kunnskap om terroren for så å fokusere på muligheten til å trekke større linjer og sette det i en større sammenheng.

Gunnar: Ja, på en måte. Ja, absolutt, egentlig. Fordi, det er en ting at vi har fått litt avstand til det, elevene har ikke ... det er ikke så sensitivt, men enda kanskje viktigere er at det har kommet mye mer støttemateriale til oss lærere rundt dette temaet. Fordi plutselig så skulle dette her inn i læreplanen, og det hadde, det var ikke så lett å knytte det til andre kompetanseområder i faget heller, egentlig. Men det er det nok, det er det i mye større grad i dag.

Over er Gunnars svar på spørsmål om han mener det er enklere å undervise om temaet nå enn før. Her peker han altså på at det har blitt enklere å undervise om temaet nå som det finnes mer informasjon tilgjengelig og flere ressurser de kan bruke inn i undervisningen. Disse ressursene kommer jeg mer innpå i 4.2.3. Samtidig peker Torger på at det ikke nødvendigvis er enklere enn før, men at det bare er annerledes. Dette fordi det er gått fra å handle om følelsene og sjokket som kom i tiden rett etter, mens man nå fokuserer på å sette 22. juli i en større sammenheng. Altså har fokuset i undervisningen forandret seg i hans øyne. Arne forteller at han synes ikke at det er enklere, men at det heller er litt vanskeligere å undervise om 22. juli-terroren i dag. Dette knyttes til at elevene ikke har egne minner fra dagen. Dette har ifølge han ført til at det krever en nøyere gjennomgang av hendelsene før man kan snakke videre om det. Fremdeles betyr ikke dette at man ikke kan engasjere elevene, men ifølge han blir det her viktig å være smartere i måten man gjør dette på. Selv gjør han dette ved å gjøre det personlig, men dette krever mer innsats enn aktuelle hendelser har gjort i hans erfaring. Her trekker han inn terroren mot PRIDE som skjedde sommeren 2022, og at å snakke om dette og andre mer ferske ting har ført til mer engasjement hos elevene. Dette kan også

knyttes til at samfunnsfag skal ta utgangspunkt i aktuelle problemstillinger, og hendelser som føles nære for elevene (Christensen, 2015, s. 22). Ifølge Arne vil introen til 22. juli-terroren være mer avgjørende sammenlignet med disse mer ferske hendelsene. På den andre siden føler Gunnar at han trenger å bruke mindre tid på selve terroren, og kan knytte det i en større sammenheng og til andre ting som skjer i dag.

Anker og von der Lippe peker gjennom sin tidligere forskning på mangel på kompetanse om hvordan man skulle undervise om 22.juli-terroren, at det ble oppfattet som nært og følsomt, og at det ikke hadde en plass i læreplanen som mulige grunner til at 22. juli-terroren ikke ble tatt opp i undervisningen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Ut ifra det som jeg har lagt frem gjennom dette underkapittelet kan man se at dette ikke er tilfellet lenger her, da informantene jeg har intervjuet legger stor vekt på terroren i sin undervisning.

4.2 Planleggingen og innholdet i undervisningen om 22. juli-terroren

I dette underkapittelet vil jeg fokusere på de didaktiske innfallsvinklene og ressursene som lærerne forteller at de benytter seg av i undervisningen om 22. juli-terroren. Her blir det også relevant å se på ulike temaene som kommer frem, planleggingen av undervisningen og målsettingen i undervisningen.

4.2.1 Planleggingen av undervisningen og 22. juli-terroren som tverrfaglig tema

For å få mer innsikt i planleggingen av undervisningen til lærerne stilte jeg spørsmålet «Kan du fortelle litt om prosessen din når du pleier å planlegge undervisning om 22. juli-terroren?». Dette var jeg interessert i for å se hvordan de gikk frem, og hva som ble vektlagt i denne fasen. Her fortalte da lærerne litt generelt om hvordan de går frem i planleggingsfasen av undervisning om terroren. Det som går igjen er at de fleste begynner med å lete etter ressurser de kan bruke inn i undervisningen. Disse ressursene har for flere blitt utgangspunktet for undervisningen i denne perioden, enten dette har vært skriftlig materiale, undervisningsopplegg som ligger tilgjengelig på nettet eller filmer/dokumentarer. Gunnar fortalte at ressurser på diverse nettsider ble utgangspunktet for undervisningen og å finne disse var viktig i planleggingsprosessen. Torger legger her frem at det er mange didaktiske innfallsvinkler å bruke i undervisningen, mens han har tatt utgangspunkt i skriftlig materiale og ved siste undervisningsopplegg han gjennomførte tok han også utgangspunkt i serien til NRK «22. juli». Å ta utgangspunkt i filmer/serier er også noe han forteller at han liker å benytte seg av i annen undervisning. Arne forteller at han i planleggingsfasen ser på hvordan han kan trekke temaet inn i dagliglivet til elevene, samt lære bort viktige begreper til elevene. Dette kan knyttes å bygge undervisningen inn i elevenes livsverden, slik som legges frem av

Christensen, der det handler om å knytte temaene til elevenes hverdag før det knyttes videre til det større samfunnet (Christensen, 2015, s. 21-22).

Muhammed skulle for første gang ha en større periode med 22. juli-terroren som tema i år. Han hadde lenge planlagt at de skulle gjennomføre undervisning om temaet med 10. trinn en gang etter jul, men selve planleggingen av undervisningen skjedde kort tid før det ble gjennomført. Han begynte da med å se på de forskjellige ressursene som var tilgjengelig. Han fant diverse ressurser som han kunne benytte seg av, da opplegg fra faktisk.no, en film han syntes var bra, «Utøya 22.juli», og han tok også kontakt med en overlevende fra Utøya for å spørre om hen ville komme for å snakke med elevene. Videre samarbeidet han med norsklæreren på trinnet for å dele ideer knyttet til opplegg om terrorisme, og de gjennomførte sammen fagsamtale om radikaliserings på nett. De skulle også uken etter ha et opplegg med kommentarfelt på nett, der elevene skulle få skrivetrening, men dette var ikke ferdig utviklet enda. Altså ble undervisningen planlagt med utgangspunkt i ressurser og i samarbeid med en kollega.

Å knytte 22. juli-terroren inn i andre fag er også noe to av de andre lærerne nevner, selv om dette ikke nødvendigvis kommer frem som tverrfaglig undervisning. Dette viser fremdeles at lærerne ser på 22. juli-terroren som et tema som også kan tas inn i andre fag. Gunnar er også norsklærer, og nevner at han har tatt opp 22. juli-terroren her ved å se på ulike tekster slik at enda mer tid vies til temaet. Arne er lærer i KRLE i tillegg til samfunnsfaglærer. Han forteller flere ganger i løpet av intervjuet at han også underviser om 22. juli-terroren i KRLE, da helst ved å knytte det sammen i begge fagene hvis han har to klasser. I KRLE er fokuset på etikk og moral.

Arne: [...] vi har det både i samfunnsfag og KRLE, men og gjerne kanskje der vi har muligheten da vi har begge klassene, å knytte det. Vi hadde litt under sånn type etikk og moral, og tema som det der.

Demokrati og medborgerskap er ett av tre tverrfaglige temaer i læreplanen, og selv om 22. juli-terroren kun står nevnt i læreplanen for samfunnsfag, betyr ikke dette ikke relevant å ta opp i andre fag. Det at flere av lærerne bruker tverrfaglighet i undervisningsperioden om 22. juli-terroren, eller tar opp terroren i andre fag, viser at det for dem sees på som et aktuelt tema i andre fag. Dette fører også til at man kan fokusere mer på temaet. Her da både i norsk og KRLE. Tverrfaglighet defineres som at det sammenstiller kunnskap fra ulike fag og at det her er fokus på oppgavene som elevene skal jobbe med og ikke hvilket fag det inngår i

(Sæther, 2021, s. 33). Ved å jobbe tverrfaglig kan man da bruke lenger tid på å gå i dybden temaet og fokusere på dybdelæring, men man kan også sørge for at elevene får et mer nyansert syn på f.eks. hvordan de selv er deltakere i demokratiet (Sæther, 2021, s. 41-42). I opplegget som Muhammed beskriver har han hatt et tett samarbeid med norsklæreren for å skape tverrfaglige opplegg om 22. juli-terroren, og det er satt til en periode der de jobber med prosjekter knyttet til temaet. Da i form av fagsamtale og et opplegg rundt kommentarfelt på nett. Her virker dette da til å være tverrfaglig arbeid med temaet der de har viet mye tid til temaet og fokusert på å gå i dybden.

Det virker også som om lærerne i stor grad har fokusert på innholdet i undervisningen og hvordan de kan bruke dette for å belyse terroren, det som førte til den og andre relevante temaer som dukker opp. Dette i stor likhet med hvordan undervisningsplanlegging blir lagt frem av Ryen der fokuset er på innholdet (Ryen, 2021a, s. 61).

4.2.2 Overordnede temaer i og hovedmål med undervisningen

Det finnes mange forskjellige innganger og måter å undervise om 22. juli-terroren på. I selve læreplanen står 22. juli under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Kun en av lærerne nevner spesifikt demokrati og medborgerskap som et tema han fokuserer på. Muhammed forteller at dette er det overordnede temaet han satt for perioden med undervisning som 22.juli-terroren inngikk i. Han legger her spesielt stort fokus på at elevene skal få forståelse for meningene til Breivik og det som lå bak terroren. Demokratiske egenskaper og verdier er i stor grad fokus i flere læreres undervisning. Både gjennom at elevene skal kunne diskutere og lytte til hverandres meninger, og at elevene skal forstå hvorfor demokratiet er viktig. Så selv om de ikke spesifikt nevner demokrati og medborgerskap legger de seg fremdeles tett oppunder det som er knyttet til temaet i læreplanen. Både da forebyggende arbeid, men også gjennom å skape dialog der elevene f.eks. må kunne håndtere meningsbrytinger. Det er også flere som nevner koblingen til det demokratiske verdigrunnet, da både ved at de er opptatte av diskusjon med rammer på plass og gjennom dette demokrati-læring. Både med utgangspunkt i filmer eller serier de har sett på, det de vet om terroren fra før og gjennom temaene som kommer opp under undervisningen om 22. juli-terroren.

Torger legger både vekt på 22. juli-terroren som en historisk hendelse i seg selv, men også på fremmedhat og andre overhengende temaer som kommer opp knyttet til terroren når han underviser om den. Han forteller at måten han tar det opp og hvilke temaer man knytter det til varierer med alderen på elevene som man skal ha undervisning om det for. Dette fordi

det er en stor forskjell på refleksjonsevnen og evnen til å se trekke større linjer til en gjennomsnittlig åttende og tiende klassing. Dette med å kunne trekke større linjer og se sammenhenger er en viktig samfunnsfaglig ferdighet, og kan knyttes til det demokratiske verdigrunnlaget som kommer frem i modellen til Christensen (Christensen, 2015, s. 22). Gunnar knytter flere temaer til undervisningen om 22. juli-terroren, men han har et stort fokus på årsakene bak terroren. Her blir radikaliserings, ekstremisme og utenforskap spesielt relevante å ta opp. Han legger vekt på at undervisningen om terroren er perfekt for å drive begrepslæring der man lærer elevene begreper som f.eks. ekstremisme, utenforskap og ekkokammer. Arne legger vekt på å forebygge gjennom undervisningen, og her blir temaer som rasisme og bruken av personlige historier spesielt viktig. Muhammed tar opp radikaliserings på nett, ekstreme holdninger og hvordan man blir påvirket av ulike meninger og sterke personligheter som finnes der ute. Både Gunnar og Muhammed nevner også kildekritikk som et viktig fokus gjennom undervisningen om terroren.

Jeg spurte også hva lærerne ønsket at elevene skulle sitte igjen med etter endt undervisning om terroren og spurte om målet med perioden. Muhammed forteller at det for han er viktig at elevene skal sitte igjen med kunnskap om terroren, men videre også hva man kan lære av den. Da i forhold til hva disse ekstreme meningene kan føre til, og hva det var med disse som var skummelt. Han har også et stort fokus på at de skal skjønne påvirkningskraften internett og algoritmer har, og hvordan den informasjonen man får opp ikke er tilfeldig. Altså vil han at elevene skal være kritiske til internett og lære seg kildekritikk. Arne fortalte at han ønsket at elevene skulle sitte igjen med følelsen av at terroren og de meningene som lå bak ikke er akseptert av det norske samfunnet. Det blir viktig for at de kan diskutere, spesielt kontroversielle temaer, i klassen i trygge omgivelser og gjøre dette i klasserommet med en tydelig leder og klare rammer. For Gunnar var målet at elevene først skulle kunne kjenne til historien og det som skjedde, men også hvordan dette kunne skje i samfunnet vårt. Altså ble det at elevene skulle kjenne til årsakene bak terroren spesielt viktig for han. For Torger er det at man aldri skal glemme det som skjedde noe av det som er målet med undervisningen. Altså både da selve terroren og det som lå bak den, og at man skal kunne lære av historien.

Det virker dermed som om alle lærerne gjennomgående vektlegger temaene ekstremisme, fremmedhat og forebygging. To av lærerne forteller også at de spesifikt vektlegger kildekritikk i perioden de underviser om 22. juli-terroren i. Det er også fokus på å fortelle om selve dagen 22. juli som en historisk hendelse, noe man kan knytte til minnearbeid. Flere av lærerne snakker også på at undervisningen blir en blanding av å sørge for at elevene har en

historisk bevissthet rundt hendelsen, og at de etter dette kan trekke større linjer til andre temaer og deler av terroreren. Spesielt nå som det har gått en stund siden terroreren skjedde blir det å se den i en større sammenheng mulig for lærerne. Dette med å trekke større linjer kan trekkes inn til Christensen og koblingen mellom samfunnsfag og eleven (Christensen, 2015, s. 23).

4.2.3 Valg av perspektiv, didaktiske innfallsvinkler og fortellinger i undervisningen

I teorikapittelet kom det frem at både konflikt- og harmoniperspektiver, eller en blanding av de to, var vanlige å legge vekt på i undervisningen om 22. juli-terroreren. Man kan imidlertid peke på litt ulike funn her i hvilke perspektiv som favoriseres. I forskningen til Anker og von der Lippe kom det frem at lærerne i stor grad fokuserte på harmoniperspektivet (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). Dette stemmer ikke for lærerne jeg har intervjuet, da det i stor grad er fokus på konfliktperspektivet i undervisningen deres slik som de legger det frem. Dette da de nevner at de hovedsakelig fokuserer på terroreren, ekstremisme og radikalisering. Her ser alle på gjerningsmannen og årsakene bak terroreren. Dette gir mening hvis man ser på læreplanen og det at 22. juli-terroreren skal inngå i opplæringen for å forebygge terrorisme, ekstreme handlinger og ekstreme holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette fokuset på konfliktperspektivet var også noe som Saxlund og Berg la frem som funn i sine masteroppgaver (Saxlund, 2021, s. 54; Berg, 2021, s. 71). Dermed er det flere lærere enn de jeg har intervjuet som legger vekt på dette i sin undervisning.

Samtidig kan man potensielt si at fokuset på inkludering som legges frem av Arne delvis er noe knyttet til harmoniperspektivet. Kjærlighetsfortellingen til Lenz kan knyttes tett oppimot harmoniperspektivet, da dette også handler om at samfunnet sto sammen som en enhet i etterkant av terroreren blant annet gjennom rosetogene og felleskapet som kom i fokus (Lenz, 2018, s. 97). Altså kan man si at dette kommer noe frem i undervisningen til Arne slik han beskriver den. Dette gjennom budskapet han understreker om at vi som samfunn ikke aksepterte terroreren og det som lå bak, og at å få frem dette med inkludering er viktig. Samtidig er det lite spor av dette i det til de andre lærerne forteller om sin undervisning. Dette kan eventuelt forklares med det Lenz legger frem med at dette var viktigst rett i etterkant av terroreren, men at den ikke kan brukes til å forklare det som ligger bak terroreren (Lenz, 2018, s. 99). Dermed gir det mening at dette i mindre grad er tilstede i undervisningen nettopp på grunn av fokuset på årsakene bak terroreren, og på grunn av avstanden i tid til den. Selv om det ikke kom frem i løpet av intervjuene kan jeg heller ikke utelukke at denne fortellingen kom frem i den tidligere undervisning til lærerne. Fokuset på inkludering og på å bevare

mangfoldet som kommer frem fra det Arne forteller om kan som tidligere sagt også knyttes til mangfoldfortellingen til Lenz. Arne forteller videre at han har mange elever som er muslimer i klasserommet sitt og at han har hatt fokus på at spesielt de var noen av dem som ble angrepet 22. juli, og derfor må føle at dette ikke ble akseptert.

Som lagt frem i teorikapittelet kom det frem fire didaktiske innfallsvinkler når Erdal og Granlund så på lærerbøker i samfunnsfagene og undervisningstilbudene fra 22. juli-senteret (Erdal & Granlund, 2021, s. 140). Gjennom det lærerne forteller i intervjuene kommer alle disse fire frem i noen grad. Forklaringsmodeller kommer tydelig frem gjennom fokuset på årsakene bak terroren og hvordan noe slikt kunne skje. Dette er noe Gunnar, Arne og Muhammed legger mye vekt på. Gunnar nevner også spesielt at det er fokus på radikaliseringsprosessen. Også Torger legger vekt på årsakene bak terroren, men det kommer frem i noen mindre grad enn hos de andre lærerne. Denne vinkelen kan også knyttes noe til demokratifortellingen til Lenz. Demokratifortellingen er kanskje den fortellingen som kommer tydeligst frem i flere av lærernes undervisning. Denne handler om at de demokratiske verdiene som ble angrepet 22. juli i dag skal styrkes gjennom undervisningen (Lenz, 2018, s. 98). Dette ved å sørge for at ytringsfriheten opprettholdes samtidig som at man forhindrer at de meningene og idelogiene Breivik trodde på får en plass i samfunnet. Det legges frem som viktig for Arne og Torger å sørge for at de har diskusjoner med elevene, med trygge rammer på plass. Her er det da viktig at elevene skal få mulighet til å uttrykke sine meninger, samtidig som de fokuserer på at noen ting ikke er greie å komme med. Under dette menes ting som går direkte mot enkeltpersoner eller som kan karakteriseres som ekstreme holdninger. Gjennom intervjuene med alle lærerne kommer det også frem at de er opptatte av demokratiske verdier, som det å kunne takle meningsbryting og å formulere egne meninger i sine klasserom. Dette går igjen går tilbake til denne demokratifortellingen til Lenz. Dette ved at de demokratiske verdiene som ble angrepet 22. juli styrkes gjennom undervisning om terroren, og gjennom å undervise for å forebygge at dette skal skje igjen (Lenz, 2018, s. 98). Saxlund peker også på denne spesifikke demokratifortellingen som den som går igjen mest i hans observasjoner av undervisning (Saxlund, 2021, s. 55).

Perspektivtaking kommer også tydelig frem gjennom intervjuene med lærerne. Denne innfallsvinkelen er knyttet til at elevene gjennom å se terroren fra andre sine ståsteder får terroren nærere og de kan også se den fra flere sider (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Gjennom dette kan elevene også føle empati. Dette er noe alle er inne på både gjennom å vise film, serier eller dokumentarer. Muhammed hadde også en overlevende fra Utøya på besøk

for å fortelle sin historie sist gang han underviste om temaet, og Arne pleier på å ta opp sine tidligere elever som var på Utøya. Denne innfallsvinkelen vil jeg komme noe tilbake til i 4.2.5, der jeg snakker om personlige fortellinger som kan knyttes til perspektivtaking. Her vil jeg også se på den tredje didaktiske innfallsvinkelen, åsted for læring og minne.

Demokratilæring gjennom dialog er den fjerde og siste didaktiske innfallsvinkelen som legges frem av Erdal og Granlund. Denne kommer også frem gjennom undervisningen til lærerne, men jeg vil gå nærmere inn på denne i 4.2.5.

Tre av fire av lærerne forteller også at de har vektlagt Utøya mer enn Regjeringskvartalet i undervisning om selve terroren. Gunnar svarer ved spørsmål rundt dette at: «Jeg har ikke tenkt på det, men vi legger jo mer vekt på det som skjedde på Utøya». Dette valget begrunner lærerne litt forskjellig, men både Gunnar og Muhammed forteller at de gjør dette blant annet fordi de som var på Utøya var rundt alderen til elevene de underviser og at det er noe som viser hvor grusom terroren var. Flere av lærerne forteller også at de gjorde dette fordi skytingen på Utøya virket mer brutal da så mange menneskeliv gikk tapt her, noe som igjen viser elevene alvorret i det som skjedde og hvorfor det var så grusomt og sjokkerende. Samtidig sier de at de også har med undervisning om Regjeringskvartalet når de snakker om terroren, og at dette også er mer tilgjengelig og synlig da det er rett nede i byen de underviser i og omkring. Torger er den som skiller seg mer tydelig fra de andre. Han forteller at han prøver å vektlegge begge hendelsene omtrent likt gjennom å blant annet å bruke serien «22. juli» fra NRK. Han nevner også hvordan det er veldig synlige spor etter terroren i Regjeringskvartalet, og at dette oppleves som mer tilgjengelig enn Utøya for han.

4.2.4 Demokratilæring, dialog og kildekritikk

Som tidligere nevnt er spesielt to av lærerne, Torger og Arne, opptatte av at elevene skal kunne diskutere i klasserommet og at det er for de viktig at elevene får mulighet til å komme med sine meninger. Uenighetsfelleskapet er noe som spesifikt nevnes i intervjuet med Arne og for han er det viktig at dette får leve i hans klasserom. Klasserom er gode eksempler på uenighetsfelleskap siden disse er tilfeldig satt sammen av personer med forskjellige meninger, verdier og identiteter (Aashamar, 2021, s. 98). I slike uenighetsfelleskap skal elevene både kunne dele sine egne meninger, men også lytte til andre sine og de må kunne håndtere meningsbryting. Evnene til det siste er også noe som spesifikt nevner i læreplanen under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Slik som Erdal og Granlund legger frem handler den didaktiske innfallsvinkelen demokratilæring gjennom dialog blant annet om at elevene skal kunne snakke sammen, lytte til andre og

respektere andres synspunkter (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Gjennom fokuset på samtaler får da lærerne jobbet med å utvikle demokratiske egenskaper hos elevene, der de både må dele sine egne meninger men også lytte til andre sine. De må også lære seg hvor grensene går for hva man kan si og hva som kan betegnes som hatefulle ytringer gjennom at lærerne setter klare rammer rundt dette. Fokuset på samtaler kan også knyttes til agoistisk demokrati, som nettopp også vektlegger uenighetsfellesskapet. Videre kan man potensielt knytte dette videre til sosialt intelligent medborgerskap, og egenskapene som legges ved dette som handler om hvordan man bruker sin sosiale intelligens i sosial interaksjon med andre (Sætra & Stray, 2019, s. 24). Dette lærer elevene da gjennom å praktisere og erfare demokrati.

To av lærerne nevnte at kildekritikk og annet arbeid med kilder var et viktig tema for dem i undervisningen om 22. juli-terroren. Gjennom å fokusere på kildekritikk i undervisningen vil elevene kunne få et kritisk blikk på kilder og den informasjonen de finner på internett. Dette kan videre knyttes til rasjonelt autonomt medborgerskap da fokuset her er rettet mot kritisk tenkning (Sætra & Stray, 2019, s. 21). Gunnar legger frem at dette passer bra inn i undervisningen om 22. juli-terroren, fordi det finnes mange ulike kilder knyttet til 22. juli-terroren. Selv om han peker på disse som bra påpeker han at de har tatt seg kreative friheter og det er viktig elevene er oppmerksomme på det. Han poengterer også at det er viktig å snakke med elevene om kilder og kvaliteten i disse nå som det finnes såpass mange, da spesielt knyttet til de seriene og filmene som er laget. Dette fordi selv om de pekes på som gode av han, så har de tatt seg kreative friheter og dette er viktig for han at elevene er bevisste på. Muhammed hadde også et stort fokus på dette, og internett var ett av hovedtemaene for den siste perioden han jobbet med temaet i. Her handlet det om å bevisstgjøre elevene på hvilken påvirkningskraft som internett kan ha, og at det ikke er tilfeldig hva man blir vist på nett. Han hadde da spesielt fokus på radikaliseringsproblematikk på internett, og faren for å havne i et ekkokammer. Dette tar også Arne opp, men han legger mer vekt på at kildekritikk blir viktigere ved undervisning av aktuelle hendelser på grunn av all feilinformasjonen som nå ligger ute. Han mener derimot at det finnes mindre nyanser i det som ligger ute om 22. juli og derfor blir kildekritikk heller et større fokus knyttet til undervisning om de aktuelle hendelsene.

Moldrheim og Lenz peker på perspektivtaking som en viktig demokratisk ferdighet da det er en forutsetning for god demokratisk samhandling (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 13). Siden

lærerne i stor grad fokuserer på dette gjennom sin undervisning ved å benytte seg av personlige fortellinger kan også undervisningen knyttes til demokrati læring gjennom dette.

4.2.5 Bruken av personlige fortellinger

Personlige fortellinger er noe flere av lærerne benytter seg av, og det finnes tre forskjellige typer av dette i det lærerne forteller. Da egne personlige erfaringer, personlige fortellinger gjennom film/dokumentarer/serier, og personlige fortellinger fra overlevende. Ved å bruke slike personlige fortellinger gjør lærerne terroren nære for elevene, de vekker emosjoner og engasjement. Gjennom dette kan de også vise forskjellige sider ved terroren. Dermed fungerer dette som en form for perspektivtaking slik som tidligere nevnt (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Arne, Torger og Muhammed fortalte alle at de har brukt sine egne erfaringer og følelser fra dagen da de snakker om 22. juli-terroren. Dette var også noe både Muhammed og Arne fortalte av de gjorde i annen undervisning de hadde der det var relevant. F.eks. forteller Arne at han snakker med elevene sine om rasisme han selv har opplevd siden han har samisk bakgrunn, da de snakker om rasisme i undervisningen. Her understreker han at man ikke trenger å gjøre det privat når man bruker personlige historier eller erfaringer, men at man kan gjøre det personlig ved å vise til egne eksempler. Han forteller at han gjør dette for å skape engasjement. Muhammed forteller også at han ofte pleier å bruke egne opplevelser i undervisningen der det er relevant for å skape enda mer engasjement. Gunnar forteller at de ikke gjør dette inn i undervisningen om terroren, fordi de selv ikke sitter med spesifikke personlige erfaringer fra dagen. Samtidig nevner Gunnar at han ville brukt det hvis han hadde noe å fortelle.

Arne bruker også personlige fortellinger fra andre i sin undervisning om terroren, da i form av å fortelle om sine tidligere elever som var på Utøya og overlevde angrepet der. Her tar han bilder av de tidligere elevene sine og viser bilder av disse for elevene. Han spør deretter elevene hva de tror disse personene har til felles. Han forteller da etter hvert at det er hans tidligere elever, hva de gjør i dag og at de var på Utøya 22. juli 2011. Dette er da en av inngangene han har brukt i undervisningen om temaet, og en måte å fange oppmerksomheten til elevene på. Muhammed tok også i bruk personlige fortellinger fra berørte ved å invitere en overlevende fra Utøya for å fortelle om sin opplevelse til elevene. Torger nevner også at han har brukt vitneberetninger, eller personlige historier som han kaller det, fra 22. juli-senteret sine nettsider inn i undervisningen. Her ligger det videoopptak av overlevende, etterlatte og andre der de selv forteller om sin historie fra før, under og etter terroren (22. juli-senteret,

2022). Nettsiden til 22. juli-senteret ble relansert i november 2022, men slike videoene lå der også før dette.

Alle lærerne benytter seg av personlige fortellinger i form av å vise dokumentarer/serier/filmer i undervisningen om terroren. Bruken av denne typen ressurser og fokuset på personlige innfallsvinkler gjennom disse fant også Syed gjennom sin masteroppgave (Syed, 2019, s. 64). Bruken av ressursene beskrives noe forskjellig av lærerne her. Torger forteller at han brukte hele serien «22. juli» fra NRK i undervisningen, og prioriterte å bruke mye tid på både å vise den og diskutere den med elevene. Også Gunnar fortalte at han blant annet hadde brukt 22. juli serien, i tillegg til klipp fra dokumentarer som han har valgt ut. Arne forteller derimot at han blant annet har benyttet seg av «22. juli» serien fra NRK og dokumentarer, men at han har vist korte klipp istedenfor å vise hele. Dette begrunner han med at:

Arne: Men en del av det som ligger av filmer og sånt, der er jo min erfaring med å bruke sånn det at, de bør ikke være for lange for at, eleven nå i dag de, det er ikke mange av de som er tålmodige nok til å se en hel film for eksempel. Uansett hva det handler om. Men å plukke ut liksom ting fra, hvis det er en serie, så plukker jeg ut noen sånne 5-minutters klipp også, som utgangspunkt.

Dette skiller seg ifra det Muhammed og Torger gjør. Torger viste som sagt hele serien «22. juli» fra NRK fra og ønsket med bruk av denne å legge vekt på både gjerningsmannen, ofrene, de berørtes familier, mediene og deres håndtering av terroren, rettsapparatet og redningstjenestene. Altså brukte han denne for å vise flere sider ved terroren og for å få en nøyte gjennomgang. Dette er også grunnene som legges frem av Saxlund for hvorfor lærerne han så på valgte å vise hele denne serien (Saxlund, 2021, s. 54). «22. juli» er en 6-episoders serie fra NRK fra 2020. Serien varer i totalt 297 minutter (Tangen & Køhn, 2020). Denne serien følger en rekke karakterer som fører til at man får innsikt i tiden rett før terroren, selve dagen 22. juli 2011 og tiden etter. Rettsaken er også inkludert i serien. Den fokuserer blant annet på en blogger, «Bredablikk», som er basert på bloggene som Anders Behring Breivik ble inspirert av, ansatte ved traumeavdelingen på Ullevål sykehus, en politimann på Hønefoss, naboer som plukket opp ungdommer fra Utøya, journalister i Aftenposten, en sykehusprest og en kvinnelig lærer. Karakterene er fiktive, men de og handlingen i serien er basert på research på ekte situasjoner og hendelser (Tangen & Køhn, 2020). Denne serien forteller også Gunnar og Arne at de har brukt, men de har da brukt utdrag av denne. Arne forteller at han synes den er fin til å bruke klipp fra for å vise bomben i Oslo, og for å vise reaksjonen til bloggeren

«Breibablikk». Denne oppdiktete bloggeren reagerte med å peke på muslimsk terror rett etter bomben gikk av. Dette i likhet med det mange andre i samfunnet gjorde selve 22. juli etter bomben sprengte (Lenz, 2018, s. 100).

Muhammed valgte å vise hele filmen «Utøya 22. juli» til elevene sine. Før han viste filmen sendte han beskjed til foreldrene om at de skulle se den, i tilfelle det skulle være noen som hadde en tilknytning til terroren og ikke burde se den. Han forteller også at han passet på å snakke ordentlig med elevene før og etter de så den, fordi denne filmen ifølge han var veldig sterk å se på. «Utøya 22. juli» er en film som ble utgitt i 2018, og den varer i 1 time og 32 minutter (Poppe, 2018). Denne filmen følger hovedsakelig den oppdiktete karakteren Kaja. Den viser hendelsene på Utøya fra rett etter nyhetene om den første bomben, til de første skuddene og gjennom hovedpersonens forsøk på å flykte fra gjerningsmannen rundt på øya. Den er filmet slik at det som skjer oppleves som en kontinuerlig handling/scene, og man følger hele tiden Kaja. Dette gjør at filmen på mange måter oppleves som om du er der og opplever det mens det skjer. Filmen har 15-års aldersgrense, og gjør et relativt sterkt inntrykk da den viser kaoset, panikken og terroren på nære hånd (Poppe, 2018). Karakterene og historien er oppdiktet, men den er basert på historiene til flere overlevende (Poppe, 2018). Muhammed forteller at flere av elevene gråt når han viste filmen, og at han selv også synes den var tøff å se på til tross for at han hadde sett den før. Dette er noe av grunnen til at han valgte å sette av tid til å snakke om filmen med elevene før de skulle se på den og han satt av tid til at elevene kunne stille spørsmål i etterkant. Bruken av personlige fortellinger begrunnes nettopp ved at de skaper engasjement, og vekker følelser hos elevene. Erdal og Granlund trekker frem hvordan lærere må være forberedt på potensielle emosjonelle reaksjoner hos elevene når de snakker om terroren, og særlig hvis de tar i bruk overlevende og etterlattes perspektiver (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). Derfor peker Erdal og Granlund (2021) på at det er viktig at man på forhånd forbereder elevene på undervisningen. Muhammed gjorde da dette her ved å snakke med elevene før de så denne filmen. Sitatet under fra Gunnar viser videre hvordan følelser ses på som viktig inn i undervisningen om 22. juli-terroren.

Gunnar: Jeg har lyst til at elevene sitter igjen med følelser knyttet til denne hendelsen, fordi den er så viktig for Norge og for historien. [...] Den er så dramatisk og stor, så den bringer med følelser inn i klasserommet også. For både lærer og elever, tenker jeg. Og skaper da også et ganske godt potensiale for å lære, for veldig engasjerte elever du møter i den type undervisning. Så det er bra.

Som nevnt tidligere vektlegger Arne at inngangen til temaet er avgjørende for å klare å vekke engasjement hos elevene. Derfor forteller han at han prøver å fokusere på å gjøre terroren nærmere for elevene og han har blant annet brukt episoden fra «Overleverne» for å gjøre dette. «Overleverne- Jenta fra Utøya» er en episode fra dokumentarserien fra NRK fra 2018 kalt Overleverne (Gjesdal, 2018). Denne episoden forteller historien til Ylva, en kvinne som var ett av ofrene som overlevde terroren på Utøya 22. juli 2011. Episoden varer i 29 minutter. Oppsummert legger denne dokumentarepisoden frem hva som skjedde med Ylva 22. juli 2011, både fra hennes perspektiv, fra morens perspektiv og fra en av naboene til Utøya som var med på å redde henne ved å frakte henne fra øya i båt. Den viser også hvordan livet hennes var i etterkant av terroren, både knyttet til skadene hun fikk og knyttet til rettssaken (Gjesdal, 2018). Altså tar han utgangspunkt i å finne en personlig fortelling for å starte arbeidet med temaet. Både Torger, Muhammed og Arne forteller at de bruker film/serier og personlige fortellinger gjennom dette som utgangspunkt for samtale og diskusjon. Dette viser igjen hvordan personlige fortellinger blir et viktig utgangspunkt i undervisningen om terroren. Gjennom undervisningen driver læreren også med minnearbeid. Dette kommer spesielt tydelig frem når lærerne forteller om hovedmålene med undervisningen, da de peker på det som viktig at elevene skal huske terroren og vite hva som skjedde. Dette minnearbeidet pekes på som veldig viktig siden jo lenger man kommer vekk fra terroren i tid så vil heller ikke elevene ha egne minner fra den og den naturlige interessen for den vil ikke nødvendigvis være der. Dette er noe både Torger, Gunnar og Arne nevner i intervjuene.

Arne: [...] en bevissthet blant lærere om at nå har vi faktisk elever som ikke husker det her. Og det er nær historie og redd for at den forsvinner hvis man ikke tar det opp.

Gjennom å fokusere på overlevende, etterlatte og andre sine historier fra selve terroren fokuserer lærerne på det kommunikative minnet om 22. juli-terroren. Dette siden det handler om det minnet som skapes innenfor sosiale minnefelleskap der alle vil ha forskjellige opplevelser av det som skjedde basert på sin bakgrunn og opplevelse (Lenz, 2018, s. 93-94). De fokuserer også på det kulturelle minnet gjennom å se på tekster og ved å ta med elevene til minnesteder. Arne forteller at han har vært på tredagers demokrativerksted på Utøya to ganger med elevene sine. Dette er et tilbud som er skapt gjennom et samarbeid mellom Utøya, 22. juli-senteret, Raftostiftelsen og det Europeiske Wergelandsenteret, og tredagers demokrativerksted blir tilbudt til elever og lærere på 9. og 10. trinn (Demokrativerksted, u.å.). Her sendes 3 elever og 1 lærer fra skolen sin og poenget er at de gjennom disse dagene skal lære om 22. juli-terroren, demokrati og medborgerskap. Dette slik at de kan videreformidle

det de har lært til resten av klassen eller elevene ved trinnet gjennom elevstyrte aktiviteter i etterkant. Verkstedet tar først sted på 22. juli-senteret og så på Utøya. Kurset skal bidra til at elevene ikke bare får mer kunnskap om 22. juli, men også at de skal kunne vite hvorfor det er viktig å være aktive deltakere i demokratiet og hvordan de kan være det. De skal også få kunnskap og ressurser slik at de kan gjennomføre elevstyrte aktiviteter med klassen. Samtidig får læreren kunnskap om hvordan de kan støtte elevene i disse aktivitetene, og om hvordan de kan hjelpe elevene med å utvikle sin demokratiske kompetanse (demokrativerksted.no, u.å.). Dette er altså åsted både for minne og læring. Dette kan knyttes til den didaktiske innfallsvinkelen som legges frem av Erdal og Granlund (2021), åsteder for minne og læring. Minnesteder har som nevnt i teorikapittelet tre forskjellige funksjoner: identitetsformede, didaktisk og terapeutisk (Hjorth, 2018, s. 249). Utøya og 22. juli-senteret har alle disse tre funksjonene (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Gjennom å ta med seg elevene på demokrativerksted sørger da Arne for at elevene får se hvor terroren skjedde, de får lære mer om den og de får vite hvorfor man ikke skal ta demokratiet for gitt. Det sørger også for at elevenes minne om terroren styrkes (Erdal & Granlund, 2021, s. 145).

4.2.6 Fokus på gjerningsmannen

Gjerningsmannens perspektiv kom ikke frem i lærerbøkene eller undervisningstilbudene Erdal og Granlund så på (Erdal & Granlund, 2021, s. 149). Samtidig vektlegger de hvordan et innblikk i Breiviks utenforskap gjennom hans oppvekst og ungdomstid kan gi en forklaring på hvor sinnet hans kom fra. Dette fokuset er ikke for at elevene skal kjenne på sympati eller for å relatere seg til han, og selv om elevene gjør dette betyr ikke det nødvendigvis at de sympatiseres med hans voldelige handlinger (Erdal & Granlund, 2021, s. 149). Fokuset på gjerningsmannen og hans perspektiv er en av de tingene som alle lærerne forteller de legger vekt på i sin undervisning om 22. juli-terroren. Dette fordi man gjennom dette perspektivet ifølge dem kan se på motivene og meningene som lå bak terroren, og dermed på årsakene. Dette fokuset på årsakene bak terror kom også frem i undervisningen til lærerne Berg så på (Berg, 2021, s. 71). Gunnar forteller at han synes lærere gjør feil hvis de velger å unngå å snakke om Breivik, noe han tror noen gjør av forskjellige grunner.

Gunnar: Så er vi innom personen Anders Behring Brevik, og snakker litt om han, fordi han er viktig for å forstå den radikaliseringsprosessen. Så jeg tror man gjør veldig feil hvis man hopper bukk over Anders Behring Brevik som person, som kanskje noen gjør av ulike grunner, vet ikke jeg.

Arne er inne på at det er viktig å ta opp Brevik, og gjennom dette få frem faren for å bli en «ensom ulv» og havne i et ekkokammer der man kun hører og får støtte for de samme meningene som en selv sitter med. Da spesielt på grunn av internett og spill, og hvor mye tid elever bruker på dette, og hvor enkelt det kan være å havne i et ekkokammer gjennom dette. Dette knyttes også videre til andre gjerningsmenn som har gjennomført terrorangrep siden 22. juli, og at veldig få av dem har vært i en åpen diskusjon med folk med andre meninger i forkant.

Muhammed vektla også dette med å unngå ekkokammer, og brukte opplegg fra faktisk.no for å se på Breivik og årsakene bak terroren med elevene. På Tenk.faktisk.no ligger det diverse undervisningsopplegg knyttet til 22. juli-terroren, derunder gjerningsmannen og motivene bak (Tenk, u.å.a). Her ligger det blant annet opplegg om årsakene til terroren, derunder motivene bak terroren, Breiviks oppvekst og årsakskort. Årsakskortene kan lastes ned av lærere og klippes ut. Deretter skal elevene deretter vurdere de forskjellige årsakene. De inkluderer årsaker som «vanskelig forhold til mor», «ingen utdanning», «voldelige dataspill», «ekkokammer» og «møter høyreekstreme holdninger på nett» (Tenk, u.å.b). Disse årsakskortene forteller både Gunnar og Muhammed at de benytter seg av inn i undervisningen. Gjennom denne aktiviteten må da elevene tenke kritisk over de forskjellige potensielle årsakene og hvilken effekt de kan ha hatt, de må legge frem argumenter for hvordan de tenker, og de må legge frem eventuelle uenigheter de har hatt innad i gruppen om rangeringen av de (Tenk, u.å.b.). Altså vil man gjennom denne aktiviteten blant annet fokusere på å øve på kritisk tenking og refleksjon.

Man kan altså se at det kommer et tydelig fokus på gjerningsmannen frem i alle fire læreres undervisning, selv om de gjør dette på forskjellige måter. I stor grad er dette fremdeles først og fremst knyttet til å se på årsakene bak terroren.

4.3 Forebygging og inkludering som formål med undervisning om 22. juli-terroren

Muhammed: Fordi det å forebygge de holdningene er kjempeviktig. [...] Så jeg tenker at dette ... er kjempeviktig å lære 22. juli for å da kunne forebygge ekstreme holdninger og meninger som de synes er usunne i et samfunn.

Alle lærerne nevner forebygging som en viktig del av undervisning om 22. juli. Dette kan nok blant annet knyttes til at det i læreplanen står at «Kunnskap om terrorhandlinga 22. juli» skal inngå i opplæringen for å «forebygge ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Lærerne bruker her begreper som

utenforskap, ekkokammer, ensom ulv etc. Det legges vekt på at det skal være rom for alle og at alle skal høres. Dette var jeg også inne på i 4.1, men her blir det da viktig for spesielt Arne og Torger å ha samtaler og diskusjoner med elevene slik at de får høre hvilke meninger elevene sitter med. Hvis det er noe «grums», slik Torger nevnte, eller problematiske holdninger som da kommer frem virker det som om de syns det er viktig å kunne håndtere dette og snakke med elevene om det. Arne legger vekt på at det er viktig å kunne ha slike diskusjoner i klasserommet med klare rammer og en leder på plass slik at de oppleves som trygge og gode. Her kan man da sørge for at elevene kan komme med sine synspunkter, samtidig som at man kan fange opp problematiske holdninger og sørge for at man kan snakke med de som sitter på disse. Altså kan man igjen se på hvordan disse trygge rammene er en viktig i diskusjoner om temaer som kan være sensitive (McAvoy & Hess, 2013, s. 20; Sætra, 2020, s. 350). Dette knytter også Arne til at han foretrekker at de skjer innenfor en sånn setting fremfor utenfor klasserommet eller på nettet uten disse rammene på plass. Samtaler om kontroversielle temaer kan ifølge det Sjøen legger frem være med på å minske effekten av terrorfrykt (Sjøen, 2023, s. 23-24). Som jeg tidligere har vært inne på legger ikke lærerne frem 22. juli-terroren som et kontroversielt tema, men de peker på det som sensitivt eller potensielt sensitivt. Man kan derfor fremdeles tenke seg at diskusjoner og samtaler rundt 22.juli-terroren og temaene som kommer opp gjennom undervisningen også kan være med på å minske disse effektene.

Arne: Jeg tenker kanskje at den viktigste grunnen er å få elevene til å forstå at det med å kunne prate om ting, også om det er at man er utsatt for rasisme eller på andre måter er ekskludert. Å tørre å være åpen om det, for i bunn og grunn så ender det jo opp med at vi har hatt 22. juli, vi har også hatt en terroraksjon som kunne vært like ille mot en moske. Og begge de to er jo på en måte litt den stille, rolige gutten som følte seg, kanskje, litt utenfor i klasserommet. Så det å åpne og prate om litt sånne ting er viktig for en bevisstgjøring. Både at elevene får prate, men også for oss lærere i det med å observere og finne ut at hvordan elever vi sender ut.

Arne sier også at det er viktig for han å ta opp ting på en fin måte, da han jobber på en skole med mange elever med innvandringsbakgrunn og som er muslimer. For han er det viktig at de skal føle at det norske samfunn tar dette opp på en fin måte, og at det som skjedde ikke blir godtatt. Han vektlegger gjennom dette de rasistiske motivene som lå bak terroren og som Breivik satt inne med. Det Arne sier her kan også knyttes opp mot viktigheten av å ha et inkluderende klassemiljø. Dette dras frem som viktig under sekundærforebygging, og dette

blir viktig hvis elever viser tendenser til å utvikle tankegods eller meninger som kan virke mer ekstreme (Sjøen & Jore, 2019, s. 277). Gjennom det Arne forteller virker det ikke som om dette ikke er noe som bare er viktig knyttet mot enkeltindivider, men at det blir viktig for å kunne fange opp hva elevene tenker og hva de opplever. Arne nevner også senere at han har hatt elever som sitter på meninger som han ser på som potensielt skumle eller som kan utfordre de demokratiske verdiene. Dermed blir det ifølge han viktig å åpne opp, slik at man kan være bevisst på om elevene sitter med slike meninger. Torger poengterer også at det er viktig å diskutere uansett om man får frem mer ekstreme holdninger, da det er viktig å kunne lytte til det og få det frem da det å isolere folk ikke er en god måte å møte slike holdninger på. Fremdeles forteller han at dette ikke handler om at man skal godta disse holdningene, men at man må møte de med en viss undring og forståelse for at man ikke skal isolere eleven.

Forebyggende undervisning kan som nevnt i teorikapitlet ha en forebyggende effekt mot terrorfrykt, altså frykten for at terror og vold skal skje (Sjøen, 2023, s. 22). Gunnar påpeker at han passer på å betrygge elevene når han underviser om 22. juli-terroren ved slutten av temaet gjennom å ta opp at det ikke er noe man skal gå rundt å være redd for og at risikoen for å bli utsatt for terror er veldig liten. Poenget er da ikke å skape frykt for terror, men å bevisstgjøre elevene gjennom å undervise om den.

Sjøen kritiserer både det faktum at det ikke er mulig å måle effekten av forebyggende undervisning, og det faktum at dette ansvaret legges på skolen (Sjøen, 2023, s. 21). Burde samfunnsfaglærere ha dette ansvaret? Det virker som om alle de fire lærerne tar ansvaret om å forebygge ekstreme holdninger gjennom samfunnsfagundervisningen ganske alvorlig. Det legges frem av dem som om det er et stort fokus i deres undervisning, da det både nevnes spesifikt at de vil forebygge det men også gjennom dialog om 22. juli-terroren. De er opptatte av å bygge det demokratiske verdigrunnlaget til elevene, og gjennom det de forteller er det knyttet til det som legges ved primærforebygging. Fremdeles vil man ut ifra det Sjøen forteller også kunne sette spørsmålsteget ved effekten av dette nettopp fordi den ikke kan måles (Sjøen, 2021, s. 21).

5. Avslutning

Arbeidet med denne masteroppgaven har ført til funn basert på fire lærerintervjuer som gir informasjon om innholdet i deres undervisning om 22. juli, og deres tanker og refleksjoner rundt denne undervisningen og planleggingen av den. Her vil jeg trekke frem fire av funnene: For det første at lærerne ser på undervisningen om temaet som viktig, men som samtidig potensielt sensitivt eller vanskelig. For det andre at lærerne i stor grad benytter seg av personlige fortellinger i undervisningen om terroren. For det tredje at lærerne legger spesiell vekt på årsakene bak terroren, blant annet gjennom et fokus på gjerningsmannen. Til slutt, det at lærerne knytter arbeidet om terroren mot forebyggende undervisning.

Lærerne forteller at de synes at undervisning om 22. juli-terroren er viktig å ta opp og flere forteller at de har et ansvar om å gjennomføre dette som samfunnsfaglærere. Både knyttet til at ingen skal glemme det som skjedde, men også i arbeid for å forebygge ekstremisme og ekstreme holdninger. De legger seg slik tett opp til læreplanen i undervisningen om 22. juli-terroren (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette stemmer også overens med det det Saxlund og Berg fant gjennom sine masteroppgaver knyttet til undervisning om 22. juli-terroren (Saxlund, 2021, s. 54; Berg, 2021, s. 71).

Den tidligere forskningen til Anker og von der Lippe peker på at 22. juli-terroren i liten grad var tematisert i klasserommet og at mulige grunner til dette var at det ikke sto i læreplanen, mangel på kompetanse for hvordan man skulle undervise om det, og at det opplevdes for nært eller sensitivt (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Dette stemmer da ikke lenger for de informantene jeg intervjuet. Dette er ikke bare knyttet til at temaet nå skal tematiseres på grunn av plassen det har fått i læreplanen i samfunnsfag, da alle fire lærere også hadde gjennomført undervisning om emnet før den nye læreplanen kom. Fremdeles har dette ifølge to av lærerne ført til et større fokus på temaet.

Lærerne ser ikke på undervisning om 22. juli-terroren som kontroversiell, men erkjenner at den kan være potensielt sensitiv eller vanskelig. Dette er da avhengig av elevene som befinner seg i klasserommet, noe som også viser at hva som oppleves som sensitivt, vanskelig eller kontroversielt er situasjonsbetinget (Goldschmidt-Gjerløw et.al, s. 14, 2022). Noen peker på at de opplevde at elevene hadde en større emosjonell tilknytning til terroren før og noen av elevene reagerte kraftig under undervisning om temaet. Dette selv om de ikke hadde en personlig tilknytning til terroren. Om dette har gjort undervisningen om temaet enklere eller vanskeligere er lærerne noe uenige om. Noen peker på at dette gjør at man kan gjøre mer i

undervisningen nå enn før og at dette gjør det mindre sensitivt enn før. Samtidig peker andre lærere på at det faktisk at elevene selv ikke har sterke minner fra dagen fører til at de må dedikere mer tid til å bygge kunnskap om selve hendelsene 22. juli, og at de er avhengige av å ha en bra oppstart for å skape engasjement for undervisningen hos elevene. Tre av lærerne sier at de heller synes at dagsaktuelle konflikter og kriser oppleves som mer sensitive å undervise om. Først fordi de har opplevd at det finnes mer konkurrerende tolkninger i informasjonen som ligger ute på nett om det. Også fordi de alle har, eller har hatt, elever med tilknytning til dagsaktuelle konflikter mens de nå ikke opplever å ha elever i klasserommet som har denne nære tilknytningen til 22. juli. Igjen kommer dette med at hva som er sensitivt er situasjonsbetinget frem.

Det kommer frem et tydelig fokus på innholdet i planleggingen av undervisningen om 22. juli-terroren, og flere av lærerne bruker ulike ressurser som utgangspunkt for denne. Da ressurser som undervisningsopplegg og tekster som ligger ute på nettet, og ulike filmer, dokumentarer og tv-serier. Bruk av personlige historier er i stor grad vektlagt i undervisningen til alle lærerne. Enten egne personlige historier slik to av lærerne gjør, andres personlige historier gjennom vitneberetninger direkte fra overlevende slik som Muhammed benyttet seg av, eller ved at deres historie gjenfortelles slik som Arne valgte å gjøre. Til sist benytter alle lærerne seg personlige historier gjennom å bruke dokumentarer, film eller tv-serier inn i undervisningen. Filmer, dokumentarer og tv-serier virker til å bli brukt for å gi elevene både kunnskap om terroren, men også for å vekke følelser og engasjement. Her fungerer disse som en form av perspektivtaking som tar elevene tettere på det som skjedde 22. juli 2011 (Erdal & Granlund, 2021, s. 142).

Gjerningsmannen og hans perspektiv kommer tydelig frem i undervisningen til lærerne ifølge det de forteller. Dette fordi de gjennom dette fokuset får frem faren for det å havne i et ekkokammer og de får sett på årsakene bak terroren. Her blir det ifølge to av lærerne også spesielt viktig å dra inn hvor viktig det er for elevene å være bevisste på internett og viktigheten av kildekritikk. Gjennom fokuset på årsakene på terroren kommer også fokuset på konfliktperspektivet frem. Dette fokuset på gjerningsmannens perspektiv er noe som mangler fra lærerbøkene og undervisningstilbudene Erdal og Granlund så på, men de vektlegger at dette perspektivet er noe som kan være med på å se på hva som lå bak terroren. (Erdal & Granlund, 2021, s. 149). Dermed er det spennende at dette er et perspektiv som kommer tydelig frem og som ble vektlagt i disse lærernes undervisning.

Lærerne vektlegger som nevnt forebygging av ekstreme holdninger og handlinger som en viktig del av undervisningen om 22. juli-terroren. Igjen kan dette potensielt knyttes til at dette at temaet skal inngå i undervisning mot å forebygge nettopp disse tingene ifølge læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Spesielt to av lærerne forteller at de gjennomfører diskusjoner i klasserommet med trygge rammer på plass slik at elevene får mulighet for å komme med sine meninger og slik at læreren hører hva elevene tenker. På denne måten kan de ta tak i potensielle problematiske holdninger hvis dette dukker opp. Samtaler om slike temaer pekes også på som en måte å minske av effekten av terrorfrykt på (Sjøen, 2023, s. 23-24). Dermed kan man tenke seg at samtaler om 22. juli-terroren også er med på å minske disse effektene. Videre sørger lærerne for primærforebygging gjennom å utvikle demokratiske verdiene og egenskaper hos elevene.

5.1 Implikasjon for praksis

Gjennom funnene i dette prosjektet kommer det frem at det er mange innganger til undervisningen om 22. juli-terroren. Dette er naturlig, da det er mange temaer og didaktiske innfallsvinkler som kan være relevante å benytte seg av. Fremdeles går det igjen et fokus på konfliktperspektiver, som kan gi innsikt i årsakene bak terroren. 22. juli-undervisning er også viktig tilknyttet undervisning for å forebygge ekstremisme og radikalisering. De lærerne jeg har intervjuet virker å ta ansvaret som kommer frem gjennom læreplanen for å forebygge dette alvorlig.

Funnene viser også at det er viktig at man ikke skal være redd for å ta opp 22. juli-terroren i klasserommet til tross for at det potensielt kan være sensitivt eller sees på som vanskelig. Dette fordi det er viktig å undervise om terroren uansett, både knyttet til minnearbeid og for å forhindre at noe slikt kan skje i fremtiden. Selv om elevene ikke har egne minner om terroren så betyr heller ikke dette at det ikke er et tema som engasjerer, da alle lærerne jeg har snakket med opplever at det i stor grad gjør det. Spesielt ved at de vekker dette enda mer gjennom bruk av personlige fortellinger. Enten dette er i form av besøk fra overlevende, bruk av egne historier om terroren, eller bruk av dokumentarer, filmer eller tv-serier. Det kommer også frem at hvis man har mulighet til det vil et besøk til 22. juli-senteret eller Utøya være et godt verktøy inn i undervisningen. Altså bruk av åsteder for minne og læring.

5.2 Videre forskning

Videre kan det være interessant å se videre på det samme som jeg har gjort i denne oppgaven, men med et annet utvalg. Alle lærerne jeg intervjuet hadde relativt mye erfaring med å undervise om 22. juli-terroren, og det kan derfor være interessant å se på hva personer med

mindre erfaringer synes om å undervise om temaet. Da f.eks. nyutdannede lærere. Siden alle lærerne jeg intervjuet befant seg på skoler på Østlandet, og i Oslo, kan det også være interessant å se på skoler i andre deler av landet.

Videre kan det også være interessant å benytte seg av observasjon i tillegg til intervju, slik som jeg i utgangspunktet hadde planlagt for dette prosjektet. På denne måten kan man få enda mer innsikt inn i hvordan undervisningen ser ut, og man kan da fokusere på spesifikke undervisningsopplegg om 22. juli-terroren.

Siden alle lærerne la seg tett oppunder læreplanen og fokuserte på konfliktperspektivet kan det være interessant om dette er noe som går igjen i andre læreres undervisning om 22. juli-terroren. Det å se på nærmere forebyggende undervisning gjennom undervisning om 22. juli-terroren kan være spennende å utforske enda mer. Også lærernes tanker om det ansvaret som legges på samfunnsfaglærere gjennom læreplanen om å forebygge gjennom undervisningen. Da spesielt på grunn av kritikken Sjøen retter mot dette (Sjøen, 2023, s. 21).

Alle lærerne jeg intervjuet benyttet seg en del av ressurser inn i undervisningen om terroren. Dermed kan det være interessant om dette er noe de fleste lærerne gjør, og om de benytter seg av andre ressurser enn det disse lærerne har gjort.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært utrolig mye om undervisning om 22. juli-terroren. Dette gjennom å ha lest teori, lyttet til og skrevet om det lærerne har snakket om, og ved å være med på lærerstudentkurs på Utøya. Alt dette gjør at jeg gleder meg til nå å skulle ut i læreryrket og det gir en stor motivasjon til å bruke all denne kunnskapen i praksis. 22. juli-terroren er et tema som allerede fremsto som viktig for meg i samfunnsfagundervisningen, men dette arbeidet har vist hvor mye man kan knytte til det og enda tydeligere hvorfor det er viktig som samfunnsfaglærer å ta det opp i undervisningen.

6. Litteraturliste

22. juli-senteret. (1. november 2022). Videoopptak av vitneberetninger.

<https://www.22julisenteret.no/aktuelt/artikler/videoopptak-av-vitneberetninger>

Aashamar, P.N. (2021). Demokratilæring i praksis-dialogbasert undervisning. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 92-112). Universitetsforlaget.

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.ezproxy.uio.no/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* 67(4), 261-272.
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Berg, S. K. (2021). *Hva kan vi lære av 22. juli? En kvalitativ studie av hvordan lærere og elever underviser om 22. juli-terroren i etterkant av Demokratilæring på Utøya*. [Masteroppgave]. Universitet i Oslo.

Blikstad-Balas, M. & Dalland, C.P. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du planlegger et forskningsprosjekt? I Andersson-Bakken, E., & Dalland, C.P. (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.

Bromark, S. (2016, 18.juni). «22. juli er tabu i klasserommet». Agenda Magasin.
<https://agendamagasin.no/kommentarer/22-juli-er-tabu-klasserommet/>

Christensen, T.S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag* (1.utg.). Frydenlund.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3). 124-130. <http://www.jstor.org/stable/1477543>

Dembra (u.å.) *Om Dembra*. Dembra. <https://dembra.no/no/om-dembra/>

Demokratiwerksted.no. *Demokratiwerksted for elever og lærere på 9. og 10. trinn*. Hentet 16. april 2023 fra <https://demokratiwerksted.no/skole/>

Demokratiwerksted. (u.å.). *Program og innhold*. Hentet 16. april 2023 fra <https://demokratiwerksted.no/program-og-innhold/>

- Erdal, S. F. & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 136-155). Universitetsforlaget.
- Garett, H. J. (2017). Chapter 1: Introduction: Difficult Knowledge, Psychoanalysis, and Social Studies Education. *Counterpoints*, 506, 1–15. <http://www.jstor.org/stable/45136320>
- Korbøl, K. (2021). Kilder og kildegransking i samfunnsfag. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 113-135). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling* (1.utg). Vigmostad & Bjørke AS.
- Hjorth, I. (2018). Hvorfor minnesteder? *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 21(2), 246-268. <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2018-02-07>
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W., & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Larsen, Ann Kristin (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I Larsen, Ann Kristin, *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). «Nulltolleranse»- fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra*, (2), s. 34-49. <https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-2/>
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 1, 89–106. <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>
- Lenz, C. (2020, 13. november). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-ensomhet-fagartikkel/forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/261081>
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <http://www.jstor.org/stable/23524356>

- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K., *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-32). Universitetsforlaget.
- Gjesdal, E. (Manusforfatter & Regissør). (2018). Jenta fra Utøya (Sesong 2018, Episode 3) [Episode i TV-serie.]. I NRK1, *Overleverne*, NRK1.
<https://tv.nrk.no/serie/overleverne/2018/DVRO55400218/avspiller>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Poppe, E. (Regissør). (2018). Utøya 22. Juli [Film]. Paradox Film 7 AS.
- Ryen, E., Granlund, L., & Erdal, S.F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2021a). Valg av fagstoff og progresjon som didaktiske utfordringer i samfunnsfag. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 44-66). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2021b). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Saxlund, M.K. (2021). *NRK-serien 22. juli i samfunnsfagundervisningen En kvalitativ undersøkelse av læreres bruk av NRK-serien 22. juli*. [Masteroppgave.] Universitet i Oslo.
- Sjøen, M. M., & Jore, S.H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*. 40(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Sjøen, M.M. (2023). Håndtering av terrorfrykt i skolen: Muligheter, forutsetninger og begrensninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 107(1), 15-26.
<https://doi.org/10.18261/npt.107.1.3>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational review*, 36(2), 121-129, <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>

- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk geografisk tidsskrift* 71(4), 193-207.
<https://doi.org/ezproxy.uio.no/10.1080/00291951.2017.1369454>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning, I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Syed, H. A. (2019). *Terrorhendelsen 22. juli. En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene*. [Masteroppgave]. Universitet i Oslo.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32, <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issue in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdeløring. I Erdal, S. F., Granlund, L., & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 28-43). Universitetsforlaget.
- Tangen, E. & Køhn, I. (Produsenter). (2020). *22. juli* [TV-serie]. NRK.
- Tenk (u.å.-a). Introduksjon til 22. juli. Hentet 3. april 2023 fra
<https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/introduksjon-til-22-juli>
- Tenk (u.å.-b). 22. juli: Vurder årsakene. Hentet 3. april 2023 fra
<https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/22-juli-vurder-arsakene>
- Tryggvason, A. (2018). Democratic Education and Agonism: Exploring the Critique from Deliberative Theory. *Democracy & Education*, 26(1), 1-9.
<https://link.gale.com/apps/doc/A678275026/AONE?u=oslo&sid=bookmark-AONE&xid=165e6599>
- Universitet i Oslo (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 6. april 2023 fra
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Universitetet i Oslo (2017, 26.september). *Nettskjema-diktafon mobiltelefon*. Hentet 6. april 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Universitet i Oslo (2018). *Klassifisering av data og informasjon*. Hentet 17. mai 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html>

Universitetet i Oslo (2019, 6. mai). *Lagringsguiden*. Hentet 6. april 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagringsguide.html>

Universitetet i Oslo (2023). *Autotekst- tale til tekst med OpenAi*. Hentet 28. mars 2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Alle kilder som er brukt i oppgaven er oppgitt.

Vedlegg 1- NSD-godkjenning

Original godkjenning

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
363323	Standard	31.10.2022

Prosjektittel

22. juli undervisning på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Silje Førland Erdal

Student

Ingvild Korperget

Prosjektperiode

05.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR PERSONER UNDER 16 ÅR

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

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR ØVRIGE UTVALG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Oppdatert godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
363323

Vurderingstype
Standard

Dato
09.12.2022

Prosjekttittel

22. juli undervisning på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Silje Førland Erdal

Student

Ingvild Korpberget

Prosjektperiode

05.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Utvalget har endret seg, men er fortsatt i tråd med vurderingen som ble gitt tidligere.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2- Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”22. juli undervisning i ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på undervisning om 22. juli i ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på 22. juli undervisning og hvordan denne typen undervisning blir gjennomført på ungdomsskolen. Hovedfokuset her vil da være å se på hva læreren gjør og hvordan denne typen undervisning gjennomføres.

Dette forskningsprosjektet er tilknyttet en 30-poengs masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk som skrives av en student ved Lektorprogrammet på Universitet i Oslo.

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?

Siden fokuset i oppgaven er på samfunnsfaglærere i ungdomsskolen har du blitt spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å samtykke til å delta i prosjektet vil dette innebære at du sier deg villig til å delta i et intervju med studenten. Dette vil være basert på dine erfaringer med undervisning om 22.juli-terroren, refleksjoner rundt undervisning om emnet og egen lærerpraksis. Det vil

bli tatt lydopptak av dette intervjuet, som vil bli lagret sikkert via en diktafon-app knyttet til Universitet i Oslo.

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 vil erstattes med en kode, som blir lagret på en egen liste adskilt fra øvrige data. Lydopptak fra intervjuet vil bli tatt opp via en diktafon-app som er utviklet av Universitet i Oslo. Det er min veileder og jeg som vil ha tilgang til dataene som samlet inn. Personidentifiserbare opplysninger vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, etter planen vil dette være i juli 2023. Da vil alle personopplysninger og lydopptak slettes på forsvarlig vis.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Silje Førland Erdal via tlf.: 95882062 eller meg, Ingvild Korpberget via tlf.: 98051175.
- Vårt personvernombud: personvernkontakt@ils.uio.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Silje Førland Erdal
(Forsker/veileder)

Ingvild Korpberget

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signatur, dato)

Vedlegg 3- Intervjuguide

Intervjuguide

Spørsmål om læreren og skolen:

- Hvor mange elever er det ca. på skolen?
- Kan du si noe om elevsammensetningen her på skolen?
- Kan du si noe om samarbeidet mellom kollegaer på skolen?

- Hvor lenge har du undervist som lærer, og spesifikt på denne skolen?
- Hva slags utdannelse har du, og hvilke fag underviser du i?

22. juli spesifikke spørsmål:

- 22. juli undervisning står nå som eget tema i den nye lærerplanen for grunnskolen, føler du at dette har ført til større fokus på temaet i din undervisning eller på skolen?
- Hvorfor tenker du det er viktig å undervise om 22. juli-terroren?
- Er du enig i valget til utdanningsmyndighetene om å legge inn undervisning om 22.juli-terroren som eget tema i den nye lærerplanen?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Knytter du vanligvis undervisningen om 22. juli opp mot et større tema i samfunnsfag?
- Kan du fortelle litt om prosessen din når du pleier å planlegge undervisning om 22. juli-terroren?
 - Er det noe du legger vekt på?
- Hva tenker du er viktig at elevene sitter igjen med etter endt undervisning om 22. juli?
- Hvordan syns du det er å undervise om dette temaet?
 - Opplever du det som vanskelig eller sensitivt å undervise om det?
- Har du gjennomført mye undervisning om temaet før?
 - Syns du det har blitt enklere å gjennomføre undervisning av emnet med årene?
 - Hvis ja, hva har gjort at du syns det er enklere?
 - Har måten du legger opp til slik undervisning forandret seg noe over årene?
 - Føler du at elevene i dag reagerer annerledes på undervisningen enn elever har gjort tidligere?

- Hva slags vinkler/perspektiver legger du vekt på i undervisningen? (Ofrenes, gjerningsmannen etc).
- Legger du mer vekt på hendelsene på Utøya eller Regjeringskvartalet i undervisningen, eller tar du opp begge deler i like stor grad?
- Pleier du å benytte deg av ressurser som f.eks. lærebok, undervisningsopplegg, dokumentarer og lignende når du planlegger undervisning rundt emnet?
 - Benytter du deg mer av eksterne ressurser i denne typen undervisning, enn i undervisning om andre emner?
 - Hvorfor bruker du eventuelt ikke ressurser i undervisningen?
- Har tilgangen på flere ressurser knyttet til temaet ført til at det oppleves som enklere å legge opp til undervisning om emnet?
- Har du noen gang brukt personlige opplevelser fra denne dagen inn i undervisningen, uten at du forteller meg om dine personlige opplevelser?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe du vil legge til, eller noen tanker som du sitter igjen med som du vil dele?