

# Mening i det meningsløse

*En empirisk studie  
om bruken av terrorhendelsen 22. juli  
i samfunnsfagundervisningen*

Madeleine Hesstvedt Solstad



Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016



# **Mening i det meningsløse**

En empirisk studie  
om bruken av terrorhendelsen 22. juli  
i samfunnsfagundervisningen

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Madeleine Hesstvedt Solstad

© Madeleine Hesstvedt Solstad

2016

Mening i det meningsløse

Madeleine Hesstvedt Solstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Bruken av terrorhendelser i samfunnsfagundervisningen utgjør studiens tema, og de sekvensielle terrorhandlingene 22. juli 2011 i Regjeringskvartalet og på Utøya utgjør casen studien vil fokusere på. Studiens problemstilling lyder: *Hvordan bruker et utvalg VGS-lærere terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning?*

22. juli 2011 kan karakteriseres som et symbolsk angrep på det norske demokratiet og demokratiske verdier. I lys av skolens og samfunnsfagets demokratifremmende rolle har terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfagundervisningen en fagdidaktisk relevans fordi hendelsen inneholder flere elementer som direkte kan knyttes opp mot spesifikke temaer fra læreplanen i samfunnsfag, og samfunnsfagets overordnede formål (Knapstad, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2013a). En utforskende studie utført våren 2012 fant imidlertid ut at terrorhendelsen 22/07 har vært lite tematisert i samfunnsfagundervisningen i vid forstand, og at den konkrete bruken av 22/07 i norsk samfunnsfagundervisning utgjør et tema det tidligere har blitt forsket lite på, og et tema lite behandlet i faglitteraturen (Knapstad, 2012). Sommeren 2016 vil det derimot være 5 år siden terrorhendelsen skjedde, og på bakgrunn av dette har studien som formål å si noe om hvordan et utvalg VGS-lærere bruker 22/07 i samfunnsfagundervisningen i dag. Studiens problemstilling er besvart gjennom en kvalitativ metodetilnærming, og det har blitt utført kvalitative forskningsintervjuer med 4 VGS-lærere basert på en semistrukturert intervjuguide.

Et vesentlig funn ved studien handler om at 22/07 brukes som en referanse i faglige sammenhenger av studiens lærere i samfunnsfagundervisningen. Måtene og sammenhengene studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse kan deles inn i tre: det er tilknyttet et overordnet og pragmatisk aspekt og lærernes tolkninger av læreplanen, meningsbygging, og demokratisk medborgerskap. De to sistnevnte måtene og sammenhengene utgjør to andre vesentlige funn ved studien. Studien utgjør imidlertid et tidsvitne av et utvalg VGS-samfunnsfaglæreres undervisning anno 2016. Hva slags rolle 22/07 skal ha, og hvordan den skal fortelles i undervisningen, antydes i studien for å være av en noe uavklart karakter som videre vil avhenge av samfunnsfaglærerne, deres tolkninger av læreplanen og hvordan de velger å minne 22/07 i undervisningen. Samlet sett antyder studien at det er interessant at studiens samfunnsfaglærere hovedsakelig har valgt å bruke terrorhendelsen 22/07, et terrorangrep på det norske demokratiet og demokratiske verdier, som en måte å utdanne det Mikkelsen et al. (2011) betegner som morgendagens samfunnsborgere, og til å gå fremover og skape mening i det meningsløse som skjedde 22. juli 2011.





# Forord

*Til de etterlatte, pårørende og avdøde ved terrorhandlingene 22. juli 2011,*

*og Eigil Hesstvedt og Dag Hesstvedt*

Da jeg startet på Universitetet i Oslo i august 2011 ble jeg første dagen møtt med en minnemarkering for 22/07 ofrene. Jeg synes derfor det er noe ironisk, men også ganske fint, at 22/07 har blitt temaet jeg startet med og som jeg vil avslutte mine fem år på Blindern med.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til studiens informanter. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i forskningsprosjektet.

Mine to veiledere Dag T. Oddsson Fjeldstad og Marielle Stigum Gleiss fortjener også en stor takk. Tusen takk for all god hjelp, motivasjon, og konstruktive og nyttige tilbakemeldinger som dere hele tiden har gitt meg underveis i løpet av denne prosessen. Det har betydd mye.

Andre som fortjener en takk er Lars Gule, Karsten Korbøl, Torgeir Christiansen, Marie Stanghov Thorstensen, Tone Fairway, Dijana Tiplic, Irene Bloomraed og Ida Andrine Heggset. Videre vil jeg også takke alle venner, medstudenter, og mennesker fra Kjellern for en helt fantastisk studietid sammen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine aller viktigste støttespillere. Min kjære lillesøster, mamma, pappa, og store, orange katt fortjener en stor takk for uvurderlig støtte, råd og kjærlighet. Takk for at dere alltid har vært, og er, her for meg. Tusen takk min kjæreste samboer for all tålmodigheten, støtten og kjærligheten som du har gitt og vist meg i løpet av denne perioden. Det har vært helt uvurderlig å komme hjem til ditt smil, dine stadige oppmuntringer og dine gourmetmiddager.

Madeleine Hesstvedt Solstad,  
Blindern, våren 2016





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Vårt svar er mer demokrati .....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans .....	1
1.3	Problemstilling.....	2
1.4	Konkretiseringer og avgrensninger .....	3
1.5	Oppgavens oppbygning .....	7
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning og teori.....</b>	<b>8</b>
2.1	Terrorisme og terrorhendelser i Kunnskapsløftet.....	8
2.1.1	Grunnleggende ferdigheter.....	8
2.1.2	Kompetansemål.....	10
2.2	Undervisning om terrorhendelser fra et samfunnsdidaktisk perspektiv .....	12
2.2.1	Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse .....	12
2.2.2	Samtidsaktualitet .....	15
2.2.3	Samfunnsfagets begrunnelser.....	16
2.3	Hva sier norsk forskning om bruk av terrorhendelsen 22/07 i undervisningen?.....	19
2.4	Hva kan undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag innebære?.....	21
2.4.1	Teachable moments.....	21
2.4.2	Demokratisk medborgerskap: følelser, handlinger og verdier .....	22
2.4.3	Demokratisk medborgerskap: identitet .....	25
2.4.4	Demokratisk medborgerskap: meningsbærende .....	26
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>28</b>
3.1	Kvalitativ metode med semistrukturert intervju .....	28
3.1.1	Kvalitativ metode .....	28
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	29
3.1.3	Intervjuguiden .....	30
3.2	Datainnsamlingsprosessen.....	31
3.2.1	Prøveintervju .....	31
3.2.2	Utvalg og rekruttering av informanter .....	31
3.2.3	Intervjusituasjonen .....	34
3.2.4	Etiske retningslinjer.....	37
3.3	Validitet og reliabilitet.....	37

3.3.1	Validitet.....	37
3.3.2	Reliabilitet.....	39
3.4	Analyse av dataen.....	41
3.4.1	Transkribering.....	41
3.4.2	Kategoribasert analyse.....	41
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn og analyse.....</b>	<b>44</b>
4.1	Samtidsaktualitet.....	44
4.2	Referanse.....	47
4.3	Meningsbærende og meningsbygging.....	51
4.4	Demokratisk medborgerskap: demokratiske verdier, holdninger, kritisk tenkning og dannelse.....	59
<b>5</b>	<b>Avslutning og sammenfattende refleksjoner.....</b>	<b>71</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>75</b>
	<b>Vedlegg 1: Spørsmålsguide.....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg 2: Forespørselskriv.....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg 4: Bekreftelse fra NSD.....</b>	<b>84</b>
	 <b>Tabell 1: Detaljer om utvalgets informanter.....</b>	 <b>33</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Vårt svar er mer demokrati...

*«... Vi er fortsatt rystet av det som traff oss, men vi gir aldri opp våre verdier. Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet. Men aldri naivitet».*  
- (Stoltenberg, 2011)

Utdraget over fra daværende statsminister Jens Stoltenbergs tale i Oslo Domkirke få dager etter terrorangrepet 22. juli 2011 danner en illustrerende inngang til en studie om samfunnsfaglæreres undervisningspraksis. I denne studien vil søkelyset rettes mot bruken av en konkret terrorhendelse i samfunnsfagundervisningen på videregående skoler fra et lærerperspektiv. Studiens tema er derfor bruken av terrorhendelser i samfunnsfagundervisningen, hvor de sekvensielle terrorhandlingene 22. juli 2011 i Regjeringskvartalet og på Utøya vil utgjøre casen som jeg vil fokusere på.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans

22. juli 2011 valgte den høyreekstremistiske terroristen og selverklærte kulturnasjonalisten Anders Behring Breivik å plassere en bombe i Regjeringskvartalet i Oslo sentrum. Deretter kjørte han til Utøya i Buskerud kommune hvor Arbeidernes Ungdomsfylking (AUF) holdt sin årlige sommerleir. Han ankom øya forkledd som en politimann og fortsatte der å ta livet av flere uskyldige sivile, mesteparten ungdom. I løpet av en dag tok Anders Behring Breivik livet av 77 mennesker. 8 ble drept i bombeangrepet i Regjeringskvartalet. 69 ble drept i skytemassakren på Utøya. Tilbake stod hele det norske samfunnet i sjokk, fortvilelse og dyp sorg.

Et fenomen som terrorisme er langt fra nytt, men etter terrorangrepet 22. juli 2011 ble terrorisme og terrorhendelser for alvor satt på dagsordenen i Norge. I etterkant av terrorangrepet publiserte den norske Regjeringen en handlingsplan med formål om å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014a). I etterkant av denne publiseringen ble det også opprettet en nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, med et spesielt fokus på lokalsamfunnene (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014b). Selv om dokumentene presiserer en forebygging på tvers av ulike samfunnssektorer, ble likevel skolen som en

formidlende kunnskapsinstitusjon og et forebyggende sted særlig fremhevet. Tiltak fokuserende på tematikker som ytringsfrihet, demokrati og menneskerettigheter ble spesielt understreket og vektlagt som aktuelle (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014b). Det er interessant, for slike demokratiske verdier er også artikulert i formålet med læreplanen i samfunnsfag: «Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det er dermed tydelig at skolens samfunns- og demokratimandat innehar en viktig oppgave; den skal styrke demokratiet ved å bidra til at elevene tilegner seg kunnskaper, holdninger og verdier som kan forberede dem på demokratisk deltagelse og demokratiske samfunnsprosesser (Stray, 2012).

22. juli 2011 var ikke bare fysiske terrorangrep som tok uskyldige menneskeliv. Det kan også karakteriseres som et symbolsk angrep, på det norske demokratiet og demokratiske verdier. I lys av skolens og samfunnsfagets demokratifremmende rolle oppleves dette som interessant, fordi det er nettopp her bruken av terrorhendelsen 22. juli 2011 i samfunnsfagundervisningen får sin fagdidaktiske relevans. Terrorhendelsen inneholder flere elementer som direkte kan knyttes opp mot spesifikke tematikker fra læreplanen i samfunnsfag, som for eksempel verdier, ideologi, ytringsfrihet og solidaritet (Knapstad, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2013a). I tillegg inneholder terrorhendelsen flere aspekter som kan knyttes til samfunnsfagets overordnede formål, som demokratisk medborgerskap og demokratisk deltagelse (Knapstad, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2013a). På den måten får terrorhendelsen 22/07 samlet sett en slags form for kulturell og meningsskapende etterliv i klasserommet, fordi man kan bruke terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft på en fagdidaktisk relevant måte, samtidig som man kan se fremover og skape mening i det meningsløse som skjedde.

### **1.3 Problemstilling**

Innenfor rammene av skolens og samfunnsfagets demokratimandat, har jeg vært interessert i å utforske bruken av terrorhendelsen 22. juli 2011 i samfunnsfagundervisningen på videregående skoler fra et lærerperspektiv. Studiens problemstilling er:

*Hvordan bruker et utvalg VGS-lærere terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning?*

Studiens problemstilling er ment som et beskrivende utgangspunkt hvor jeg søker å fange opp meningsinnholdet rundt refleksjonene, tankene og opplevelsene studiens samfunnsfaglærere gjør seg om bruken av terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning. Jeg har derfor valgt å besvare studiens problemstilling igjennom en kvalitativ metodetilnærming, og jeg har utført kvalitative forskningsintervjuer med en semistrukturert intervjuguide.

Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på 22/07 er flere. For det første har jeg valgt denne innfallsvinkelen på bakgrunn av funn fra Knapstads (2012) samfunnsfagdidaktiske master. Knapstad (2012) utførte våren 2012 en utforskende studie, og undersøkte hvordan samfunnsfaglærere på videregående skole brukte aktuelle saker og kontroverser som 22/07 i sin samfunnsfagundervisning. Knapstad (2012) fant ut at terrorhendelsen var lite tematisert i samfunnsfagundervisningen i vid forstand, og at lærerne fra hennes studie ikke brukte kontroversene tilknyttet 22/07 i særlig grad i sin undervisning, kun som smådrypp. I tillegg påpekte Knapstad (2012) at den konkrete bruken av 22/07 i norsk samfunnsfagundervisning utgjorde et tema det tidligere har blitt forsket lite på, og et tema lite behandlet i faglitteraturen. Disse funnene har bidratt til å danne bakgrunnen for min studie, fordi de har gjort at jeg ønsket å utføre forskning med liknende tilnærming, men i en annen tid. For det andre er 22/07 valgt på grunn av hendelsens tidsaspekt. Knapstad (2012) utførte sin studie våren 2012. Sommeren 2016 vil det være 5 år siden terrorhendelsen skjedde, og jeg har derfor vært interessert i å undersøke hvordan samfunnsfagundervisningen forløper seg nå, med et fokus på hvordan VGS-lærere kobler 22/07 inn i undervisningen i dag. Våre empiriske materialer er dermed samlet inn på to forskjellige tidspunkter. Jeg ønsker også å fremheve at det teoretiske rammeverket for våre studier er forskjellige. I min studie kommer bruken av 22/07 knyttet opp mot demokratisk medborgerskap til å utgjøre en sentral del av analysen. I tillegg vil jeg presisere at formålet med studien min er å si noe om hvordan et utvalg VGS-lærere bruker 22/07 i samfunnsfagundervisningen i dag, ikke å overprøve eller gjenta Knapstads (2012) (2012) tidligere forskning. Jeg ønsker at min empiriske studie kan bidra til å øke forståelse og utfylle den eksisterende forskningen om hvordan norske samfunnsfaglærere bruker terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfagundervisningen.

## **1.4 Konkretiseringer og avgrensninger**

Samlet sett vil studiens problemstilling og valgte teori avgrense studiens forskningsområde i stor grad. Problemstillingen spør eksplisitt hvordan den konkrete terrorhendelsen 22/07

brukes av et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole. Jeg ønsker derfor å presisere at oppgaven ikke vil fokusere på hvordan hendelsen skal eller bør brukes i en samfunnsfagundervisning, da formålet med studien ikke er ment som en normativ eller vurderende føring. I det følgende vil begreper og aspekter relevante for studiens problemstilling konkretiseres og avgrenses. Først vil jeg redegjøre for hvordan terrorismebegrepet vil forstås i denne avhandlingen fordi studien omhandler læreres bruk av en bestemt terrorhendelse. Videre vil jeg redegjøre for hva som menes med en læreplan og fem ulike læreplannivåer, fordi det er samfunnsfaglærernes undervisningspraksis som danner rammen for studien. Deretter vil jeg kort presentere hvilke samfunnsfag studien favner.

## **Terrorismebegrepet**

Både Bjørgo (2011), Bjørgo og Heradstveit (1993) og Schmid og Jongman (1988) påpeker at terrorismebegrepet har et tilsynelatende komplekst definisjonsbilde fordi det ikke foreligger en universell og allment akseptert enighet om hva terrorisme innebærer, og fordi begrepet brukes i ulike sammenhenger om ulike saker av ulike aktører. Bjørgo (2011) påpeker også at begrepet er utfordrende å definere fordi terrorisme som fenomen i seg selv er komplekst. Selv om terrorismebegrepet inneholder et tilsynelatende, komplekst definisjonsbilde så er likevel diskusjonen om begrepet relevant for samfunnsfagopplæringen i skolen, fordi undervisning kan forstås som en reflekterende virksomhet hvor læreren som et sosialt vesen vil trekke inn sine verdier og oppfatninger (Dewey, 1997). Dermed vil en klargjøring av terrorismebegrepet få betydning for hvordan begrepet kobles inn i undervisningen av lærerne (Dewey, 1997). På bakgrunn av dette vil terrorisme her forstås i en forlengelse av Bjørgo og Heradstveits (1993) skisseringer av terrorisme som kommunikasjonsstrategi, og Bjørgos (2011:13) definisjon av terrorisme som:

et sett av handlingsstrategier hvor vold og trusler om vold brukes systematisk med sikte på å skape en tilstand av frykt, få oppmerksomhet om ei sak, presse noen til å gi etter for visse krav, og å oppnå en virkning også på andre enn det direkte offeret eller målet for voldshandlingen. Strategi handler i denne sammenheng om å sette tilgjengelige virkemidler og ressurser inn i en handlingsplan for å oppnå et bestemt resultat, for eksempel å redusere bestemte aktørers evne til å gjennomføre spesifikke handlinger, som terroraksjoner.

Bjørgo og Heradstveit (1993) skisserer en forståelse av terrorisme som en kommunikasjonsstrategi fordi terrorisme kan ses som en symbolsk handling, med hensikt å modifisere fiendens handlemåter. Terrorismen vil da bruke vold som sin uttrykksform, og utføre voldshandlinger på bakgrunn av virkningene voldshandlingene har på andre enn de



direkte ofrene (Bjørge & Heradstveit, 1993). Budskapet er det essensielle innenfor denne forståelsen, påpeker Bjørge & Heradstveit (1993), fordi terrorister forsøker å uttrykke og markere en verdi av hva de står for og/eller er imot ved de handlingene de begår.

Bjørge (2011) definisjon viser at terrorisme utgjør et sett av ulike handlingsstrategier hvor målene for disse strategiene kan være flere. Terrorhendelse vil her brukes i stedet for ordet terroraksjon, og de to sekvensielle terrorangrepene i Regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011 vil videre bli betegnet som terrorhendelsen 22/07 og 22/07. Fokuset i studien vil avgrenses til det Bjørge og Heradstveit (1993) kaller terrorismens budskap, hvor fokuset utgjør verdier terrorister forsøker å formidle, verdier terrorister forsøker å sverte, og virkninger terroristers voldshandlinger har på andre enn de direkte ofrene. Dette gjøres fordi studiens problemstilling vil fokusere på de symbolske aspektene og symbolske handlingene ved terrorhendelsen 22/07 fra et samfunnsdidaktisk perspektiv. Sverting av verdier vil her forstås som sverting av demokratiske verdier, og med dette menes grunnleggende demokratiske verdier som blant annet yringsfrihet, solidaritet, likeverd, respekt, toleranse, nestekjærlighet. Verdier terrorister forsøker å formidle vil her forstås som det motsatte av det overnevnte, verdier som ikke er i tråd med demokratiske verdier. De andre enn de direkte ofrene forstås her som det norske samfunnet.

### **Læreplanen Kunnskapsløftet (K06)**

Engelsen (2006: 29) har definert læreplaner som: «Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering». Definisjonen er i tråd med det Koritzinsky (2006) kaller en smal læreplandefinisjon, fordi definisjonen hovedsakelig henviser seg til læreplan som et sentralt og lokalt virkemiddel. Selv om Engelsens (2006) definisjon kan tolkes som noe snever, så kan den likevel anses som gjeldende for læreplanverket Kunnskapsløftet (K06), med unntak av arbeidsmåter. Dette fordi læreplanene for samfunnsfag i videregående opplæring ikke inneholder egne avsnitt om arbeidsmåter. Både Koritzinsky (2006) og Engelsen (2006) skriver at fraværet av arbeidsmåter gir lærere stor grad av både metodefrihet og faglig frihet, fordi det innebærer at lærerne kan utarbeide arbeidsmåter i sin undervisning på bakgrunn av lærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse.

Koritzinsky (2006) og Engelsen (2006) henviser begge til læreplanteoretikeren Goodlad (1979) og hans fem ulike læreplannivåer for en bredere definisjon av læreplanbegrepet. Det

første nivået kalles ideenes læreplan, og nivået handler om de ideene som blir fremmet i offentligheten angående skole, utdanning og undervisning i forkant av læreplaners utforming (Engelsen, 2006). Det andre nivået er den formelle læreplanen, og viser til selve læreplandokumentet som skaper rammene for skolens og lærerens virksomhet (Engelsen, 2006). Kunnskapsløftet (K06) utgjør den formelle læreplanen i Norge i dag, og studien vil derfor bruke K06 som utgangspunkt videre. Det tredje nivået er den oppfattede læreplanen. Nivået viser til lærernes tolkninger av rådene og retningslinjene læreplandokumentet gir, og hvordan tolkningene danner utgangspunktet for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisningen (Engelsen, 2006). Det fjerde nivået er den operasjonaliserte læreplanen, og handler om hvordan læreren selv oppfatter undervisningen som gjennomføres innenfor læreplanens rammer. Det femte nivået kalles den erfarte læreplanen, og handler om elevenes erfaringer av og med lærerens undervisning. Det tredje og fjerde læreplannivået kan ses i sammenheng med det Gudem (1993) betegner som læreplaners samfunnsmessige funksjoner. Dette fordi Gudem (1993) skriver at læreplaner innehar et forpliktelse- og ansvarsaspekt, og for lærere innebærer det både et *forpliktelsesansvar*, fordi lærere er lovpålagte og pliktige til å følge læreplanen, men også et *generelt ansvar*, fordi lærere bør forsøke å finne måter og metoder for hvordan de skal inkludere de gitte kompetansemålene i sin undervisning. I det videre vil spesielt forpliktelse- og ansvarsaspektet, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen bli fremtredende, fordi det er ved disse aspektene og nivåene lærernes tanker og meninger om bruken av 22/07 vil komme til uttrykk.

### **Hvilken samfunnsfagundervisning?**

I Kunnskapsløftet (K06) finnes samfunnsfag i flere, forskjellige former (Koritzinsky, 2006). For det første har man samfunnsfag som et fag i grunnskolen, og som et fellesfag for alle utdanningsprogrammene i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2013c). For det andre har man Politikk, individ og samfunn, som utgjør et studiespesialiserende utdanningsprogram i programområdet for samfunnsfag og økonomi (Koritzinsky, 2006). Dette programområdet består videre av fire programfag som alle kan velges uavhengig av hverandre: sosialkunnskap, samfunnsgeografi, sosiologi og sosialantropologi, og politikk og menneskerettigheter (Koritzinsky, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2006a). I resten av studien vil fokuset være rettet mot samfunnsfagene i videregående opplæring, og jeg vil bruke *samfunnsfag* som en fellesbetegnelse både om samfunnsfag som fellesfag på Vg1/Vg2, og om programfagene sosialkunnskap, sosiologi og sosialantropologi, og politikk og

menneskerettigheter. På samme vis vil *samfunnsfaglærere* brukes som en fellesbetegnelse på lærere som underviser i fellesfaget samfunnsfag på Vg1/Vg2, og i de tre, nevnte programfagene. Programfaget samfunnsgeografi ekskluderes fra studien, fordi programfagets hovedområder legger vekt på temaer og innhold som helhetlig oppleves å strekke seg forbi studiens problemstilling.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Videre i kapittel 2 vil studiens teoretiske rammeverk bli redegjort for. Kapitlet er delt inn i fire delkapitler. Først vil det bli vist til hva Kunnskapsløftet (K06) sier om terrorisme.

Deretter vil oppmerksomheten rettes mot hva slags kunnskap samfunnsfaget er opptatt av, og hvilke begrunnelser samfunnsfaget kan støtte seg på. En kort og generell innføring i hva norsk forskning sier om bruken av terrorhendelsen 22/07 i norsk undervisningssammenheng vil så bli presentert. Videre vil det gis beskrivelser av hva undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag kan innebære. Kapittel 3 handler om studiens kvalitative metodetilnærming. Her vil metodevalg, datainnsamlingsprosessen, studiens validitet og reliabilitet, og analyse av dataene bli presentert og diskutert. Kapittel 4 vil være en presentasjon av funn og analyse. Kapitlet er strukturert i fire delkapitler og med utgangspunkt i studiens problemstilling vil datamaterialet i de fire delkapitlene presenteres, diskuteres og tolkes i lys av det teoretiske rammeverket og hverandre. I kapittel 5 avrundes studien med en avslutning og sammenfattende refleksjoner. Her vil studiens funn oppsummeres, det vil gis noen kommentarer om oppgavens begrensninger, ideer til videre forskning vil presenteres, og betydningen av studiens funn vil vurderes.

## 2 Tidligere forskning og teori

I det første delkapitlet vil jeg vise til hva Kunnskapsløftet (K06) sier om terrorisme. Jeg vil først gi en sammenfatning av terrorhendelsers kunnskapsbidrag i samfunnsfaget, og deretter se på både grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i samfunnsfagene. Det andre delkapitlet vil handle om undervisning om terrorhendelser fra et samfunnsdidaktisk perspektiv. Med utgangspunkt i formålet med læreplanen for samfunnsfag, vil delkapitlet rette søkelyset mot hva slags kunnskap samfunnsfaget er opptatt av, og hvilke begrunnelser samfunnsfaget kan støtte seg på. Dette gjøres fordi det er grunn til å tro at lærernes syn på samfunnsfagets epistemologiske innhold vil kunne påvirke utformingen av undervisningen deres, og hvilke elementer ved terrorismefenomenet 22/07 de velger å inkludere i undervisningen. De to første delkapitlene forsøker sammen å vise at forankringen for å bruke terrorhendelser i samfunnsfagundervisningen finnes både direkte og indirekte i læreplanverket K06. Det tredje delkapitlet vil gi en kort og generell innføring i hva norsk forskning sier om bruken av terrorhendelsen 22/07 i norsk undervisningssammenheng. Delkapitlet fokuserer på to forskningsbidrag sentrale for avhandlingens senere analyse. Det fjerde delkapitlet vil gi beskrivelser av hva undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag kan innebære.

### 2.1 Terrorisme og terrorhendelser i Kunnskapsløftet

#### 2.1.1 Grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag og kompetansemålene fra Kunnskapsløftet (K06) kan begge argumenteres for å være sentrale i utformingen av samfunnsfagundervisningen, fordi de på mange måter danner rammene for undervisningen. Som kjent inneholder K06 fem grunnleggende ferdigheter; å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. To av ferdighetene, muntlige og skriftlige, oppleves som særlig interessante i lys av studiens formål, og vil i det videre brukes som utgangspunkt for tolkning. De to ferdighetene uttrykkes slik:

*Muntlige ferdigheter* i samfunnsfag innebærer å kunne forstå, beskrive, sammenligne og analysere kilder og problemstillinger ved å bruke fakta, teorier, definisjoner og fagbegreper i innlegg, presentasjoner og meningsyttringer. ... Utviklingen av muntlige ferdigheter i samfunnsfag går fra å lytte til og uttrykke meninger i enkle muntlige tekster til å ytre seg med grunngitte synsmåter og lytte til andre med faglig trygghet.

Å kunne skrive i samfunnsfag innebærer å kunne uttrykke, begrunne og argumentere for standpunkter, og formidle og dele kunnskap skriftlig. Det innebærer også å sammenligne og drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger. ... Utviklingen av skriveferdighetene i samfunnsfag innebærer gradvis oppøving, fra å formulere enkle faktasetninger og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gjengi og oppsummere tekster, til å kunne formulere problemstillinger og strukturere drøftende tekst med bruk av kildehenvisninger.

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

De muntlige og skriftlige grunnleggende ferdighetene innebærer mye og de kan tolkes på flere måter. Elevene skal eksempelvis utvikle en evne til perspektivtaking og til å uttrykke uenighet saklig og med respekt for andre. Elevene skal også drøfte årsaker, virkninger og sammenhenger. I utviklingen av disse evnene kan terrorhendelser bli brukt som et eksempel fordi de blant annet kan dreies mot og forstås i lys av samtidsaktualitet, ideologi, kultur, identitet, verdier, vurderinger, følelser og handlinger. På den måten vil jeg argumentere for at terrorhendelser kan fungere som et kunnskapsbidrag i utviklingen av elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter i samfunnsfag, og som et drivstoff inn i en demokratisk, deltakende samfunnsfagundervisning.

Både Fjeldstad (2007a) og Koritzinsky (2006) uthever at ferdighetene i K06 fokuserer på elevenes evne til å tenke og analysere. Koritzinsky (2006) skriver at fagets grunnleggende ferdigheter i K06 legger stor vekt på elevens undersøkende og utforskende arbeidsmåter, fordi elevene blir bedt om å øve seg i å formulere og drøfte problemstillinger. Dette karakteriserer Koritzinsky (2006) som «den utforskende elev». Fjeldstad (2007a) derimot skriver at de grunnleggende ferdighetene i faget gir samfunnsfaglærerne relevant informasjon om hvilke konkrete ferdigheter elevene forventes å beherske, fordi ferdighetene er beskrevet ved kombinasjoner av aktive verb og substantiver. Fjeldstad (2007a) henviser videre til den gradvise oppøvingen som uttrykkes i beskrivelsene av de skriftlige og muntlige grunnleggende ferdighetene. Fjeldstad (2007a) skriver at verbene fra begge beskrivelsene inneholder en antydende og stigende vanskelighetsgrad i elevenes ferdighetsbeherskelse, fordi det starter med at elevene skal «uttrykke», «beskrive» og «lytte til», mens elevene mot slutten av begge beskrivelsene forventes å «formulere problemstillinger og strukturere drøftende tekst», og ha utviklet «fagrelevante og fagspesifikke tankerekker med økende grad av argumentasjon, drøfting og presis bruk av fagbegreper». På den måten er oppøving i de generelle ferdighetene muntlighet og skriftlighet i faget en del av en målrettet samfunnsfagundervisning, påpeker Fjeldstad (2007a), fordi ferdighetene tar sikte på å utvikle

elevenes generelle tenkeferdigheter igjennom arbeid med bestemte temaer i samfunnsfaget, og på den måten har ferdighetene også en verdi ut over seg selv. Elever bør trene på sine ferdigheter i kombinasjon med deres utvikling av kunnskaper, skriver Fjeldstad (2007a), fordi det er først når elevenes kunnskap tas i bruk at den kan karakteriseres som en ferdighet.

### 2.1.2 Kompetansemål

Det nåværende læreplanverket Kunnskapsløftet (K06) ble innført i 2006, og erstattet den tidligere læreplanen fra 1997 (L97) (Koritzinsky, 2006). I august 2013 trådte derimot en revidert versjon av Kunnskapsløftet i kraft. Det medførte at flere aspekter ved læreplanene ble justert og endret, deriblant en rekke av kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag. Spesielt en justering fra hovedområdet «Internasjonale forhold» i læreplanen for samfunnsfag for Vg1/Vg2 synes særlig relevant i lys av oppgavens problemstilling, fordi justeringen eksplisitt omhandler terrorisme.

Hovedområdet «Internasjonale forhold» i læreplanen for samfunnsfag for Vg1/Vg2 «omfattar internasjonalt arbeid, terrorisme, konflikter, konfliktløsning og fredsarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Før revideringen av K06 i 2013 fantes følgende kompetansemål under dette hovedområdet: «gjere greie for kva som kjenneteiknar internasjonal terrorisme og reflektere over årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2006). Etter revideringen av K06 i 2013 ble kompetansemålet justert til følgende: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Det reviderte kompetansemålet inneholder et aktivt verb, slik som det tidligere kompetansemålet også gjorde. Likevel er det verdt å merke seg at det reviderte kompetansemålet er blitt kortere, og at ordene «gjere greie for» og «reflektere» er blitt fjernet og erstattet med «diskutere». Denne endringen og det nye fokuset på at elever i større grad enn før skal *diskutere* kjennetegn på og årsaker til terrorisme kan reflektere og vise til noe av kompleksiteten ved terrorisme som fenomen, og utfordringene ved å definere fenomenet (jfr. delkapitlet 1.4). I tillegg har ordet «internasjonal terrorisme» blitt fjernet, og endret til «terrorisme» i det reviderte kompetansemålet. Det er grunn til å tro at denne endringen skyldes terrorhandlingene 22/07 i Norge, og terrorismens samtidsrelevans i det internasjonale og nasjonale nyhetsbildet. Endringen fra «internasjonal terrorisme» til «terrorisme» reflekterer dermed at blikket på terrorisme ikke lenger bare er vendt utover i den

internasjonale verden, men at blikket nå også har blitt rettet innover, som et nasjonalt fenomen.

Det tidligere, presenterte kompetansemålet utgjør imidlertid det eneste kompetansemålet i samfunnsfagene i K06 som eksplisitt nevner ordet «terrorisme». Likevel kan flere kompetansemål i programfagene sosialkunnskap, sosiologi og sosialantropologi, og politikk og menneskerettigheter på Vg1/Vg2 argumenteres for å åpne opp for å inkludere terrorisme i undervisningen. Dette fordi flere av målformuleringene ved programfagenes kompetansemål inviterer til tolkning, og fordi tolkningene videre kan knyttes til ulike aspekter ved terrorisme som fenomen (jfr. delkapitlet 1.4). Dette betegner både Fjeldstad (2007a), Koritzinsky (2006) og Engelsen (2006) som betydningen av lærernes tolkninger av læreplanens skrevne innhold. Følgende kompetansemål fra hovedområdet «Livsfasene» i sosialkunnskap kan brukes som et illustrerende eksempel av betydningen av lærernes tolkninger av innholdet i læreplanene: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne beskrive fasene i psykiske kriser og drøfte vilkår for å kunne mestre kriser» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Romarheim (2013) skriver at et av målene ved terrorisme er å spre frykt, og at fryktspredningen igjennom voldelige aksjoner og ved å true med flere voldshandlinger kan få flere sivile til å utvikle psykiske kriser. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid (NAPHA) henviser til data fra Nasjonalt kunnskapscenter om vold og traumatisk stress (NKVTS), som viser at nesten halvparten av de overlevende etter Utøya har symptomer tilsvarende eller på grensen til posttraumatiske lidelser (Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid, 2012). Jupskås (2013b) henviser også til en meningsmåling fra Klassekampen som viser at én av fire nordmenn kjente noen som var rammet av terrorhendelsen. Samlet sett kan dermed kompetansemålet tolkes på en måte som kan rette seg mot et psykisk krise-aspekt ved terrorismefenomenet, og det viser at terrorisme kan bli koblet inn i undervisningen selv om et kompetansemål ikke eksplisitt nevner selve ordet «terrorisme». I denne sammenhengen vil det sentrale derfor dreie seg om hvordan samfunnsfaglæreren velger å tolke og følge opp de ulike kompetansemålene fra læreplanen som kan omhandle terrorisme, og hvilke aspekter og dimensjoner ved terrorismefenomenet samfunnsfaglæreren ønsker å rette oppmerksomheten mot (Engelsen, 2006; Fjeldstad, 2007a; Koritzinsky, 2006).

## 2.2 Undervisning om terrorhendelser fra et samfunnsdidaktisk perspektiv

### 2.2.1 Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltagelse

Formålet med læreplanen i samfunnsfag starter slik:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

(Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Disse innledende beskrivelsene viser at samfunnsfaget som skolefag inneholder viktige og ambisiøse mål. Beskrivelsene forteller både hva slags kunnskap samfunnsfaget er opptatt av, hva samfunnsfagets mandat kan innebære, og noe om hvilke begrunnelser samfunnsfaget kan støtte seg på. Koritzinsky (2006), Fjeldstad (2007a) og Stray (2011, 2012, 2014) påpeker at demokratiske verdier og holdninger ikke utgjør en selvfølge i dagens samfunn, og at det derfor er viktig at demokratiet vedlikeholdes og at medborgerskap må læres til elevene. Men til forskjell fra Fjeldstad (2007a), påpeker imidlertid Koritzinsky (2006) og Stray (2011, 2012, 2014) at demokrati- og medborgerskapsbegrepet i K06 fremstår som uklare og motsetningsfylte når det kommer til hvordan begrepene skal forstås. Koritzinsky (2006) og Stray (2011, 2012) begrunner dette med at den generelle delen og formålet med samfunnsfaget tenderer mot en kommunitaristisk forståelse av demokratiet, mens kompetansemålene etter 10. årsstrinn og de grunnleggende ferdighetene i faget tenderer mot en mer liberal fortolkning av demokratibegrepet. Forenklet sagt kan man si at hovedforskjellen mellom de to retningene er at kommunitarisme er fellesskapsorientert, mens den liberale fortolkningen er individorientert. I tillegg forstås medborgerskap innenfor kommunitarismen som en rolle med en aktiv deltaker- og handlingsdimensjon, hvor borgerne deltar i demonstrasjoner og protester i samfunnet, mens innenfor liberalismen forstås medborgerskap som en status som gir borgeren representative og passive rettigheter, som blant annet rett til utdanning og rett til å stemme ved valg, dersom borgeren selv ønsker det (Stray, 2011, 2014). K06 som helhetlig læreplanverk kommuniserer på den måten to ulike tolkninger av demokrati.



I motsetning til både Fjeldstad (2007a) og Koritzinsky (2006), påpeker Stray (2012) at dersom skolen i større grad skal gi elevene kunnskapsbaserte erfaringer og forbli en arena for utvikling av demokratisk medborgerskap, må demokratimandatet synlig- og tydeliggjøres både som pedagogisk begrep og som komponent i undervisningen. Med utgangspunkt i denne påstanden operasjonaliserer Stray (2012, 2014) demokratisk medborgerskap som et pedagogisk begrep, og presenterer nivåer for hvordan opplæringen i samfunnsfag kan tilrettelegges for å styrke elevenes demokratiske kompetanse. Stray (2012) definerer demokratisk medborger som en person som lever sammen med andre i et politisk fellesskap. Definisjonen oppleves enkel og komplisert på en gang, for hva vil det egentlig si å leve sammen med andre i et politisk fellesskap? Medborgerbegrepet synes derfor å inneholde en relasjonell dimensjon, fordi begrepet sier noe om både individer og hvordan de forholder seg til hverandre, men også hvordan individer inkluderer og ekskluderer andre i og utenfor fellesskapet (Stray, 2012). Begrepet synes også å inneholde en form for pliktdimensjon som oppfordrer til aktiv deltagelse hos medborgerne, fordi et velfungerende samfunn baserer seg ikke kun på individenes sameksistens, et samfunn trenger også medborgerens kompetanse (Stray, 2014). Samtidig synes medborgerbegrepet å være en del av en diskurs, fordi samfunn er i stadig endring og møter nye utfordringer. Det påvirker hvilke verdier og aspekter som er sentrale for medborgerbegrepet, og gjør at også begrepets innhold blir i kontinuerlig bevegelse og endring (Stray, 2014). Hva det fullt ut innebærer å leve sammen med andre individer i et politisk fellesskap, er derfor avhengig av tiden diskursen befinner seg i, ettersom tid påvirker hvordan medborgerbegrepet forstås (Stray, 2014).

Som tidligere nevnt påpekte Stray (2011, 2012, 2014) i likhet med Fjeldstad (2007a) og Koritzinsky (2006) at medborgerskap i stor grad kan knyttes til læring, fordi det å være en medborger er en demokratisk rolle som kan og må læres elevene. Stray (2012, 2014) skriver imidlertid at dersom skolens mandat om å forberede elevene for arbeids- og samfunnsdeltagelse skal kunne realiseres, så bør opplæringen organiseres på en måte som gjør at elevene får øve seg på og erfare demokratiske prosesser. Stray (2012, 2014) skiller i den forbindelse mellom demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse, og handlingskompetanse. Stray (2012, 2014) skriver at disse kompetansene tilsvarer en suksessiv tredeling av opplæringsstrategier, og at de tre nivåene tar utgangspunkt i elevenes læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltagelse, og læring *gjennom* demokratisk deltagelse. Det første nivået, læring om demokratiet, er knyttet til elevenes teoretiske og kognitive læring og kompetanse, og handler om at elevene skal tilegne

seg konkrete kunnskaper om demokrati igjennom blant annet å gjøre oppgaver fra lærebok (Stray, 2012, 2014). På dette nivået forstår Stray (2014) medborgerskap som en status, og som en forberedelse til rolle. Solhaug (2003) understreker at hensikten med å utvikle elevenes kognitive kompetanse er å bygge opp elevenes fundament av kunnskaper og ferdigheter nødvendige for å ta valg og foreta handlinger. Stray (2014) påpeker at det imidlertid ikke er nok å lese om demokrati og kunne noe om det, elevene må også være motiverte og se poengene ved å lære om det. Dette betegnes som det andre nivået, læring for demokratisk deltagelse. Stray (2012) skriver at kategorien sentrerer seg rundt et etikk- og verdigrunnlag hvor verdier som likeverd, solidaritet og nestekjærlighet utgjør en del av kjernen. Elevene skal også utvikle en evne til å kritisk reflektere over sine egne handlinger og holdninger, sin egen samtid og den kulturen de er en del av og på dette nivået forstås medborgerskap som en rolle (Stray, 2012). Stray (2012) skriver at denne kompetansen kan knyttes til det som blir omtalt som danning i læreplanverket. Jeg vil komme tilbake til danningsaspektet senere i delkapitlet «2.2.3 Samfunnsfagets begrunnelser». Det tredje nivået, læring gjennom demokratisk deltagelse, er den praktiske tilnærmingen skolen kan tilrettelegge for, og handler derfor om elevenes evne til å handle. Stray (2012, 2014) skriver at elevene lærer seg demokratisk deltagelse ved å praktisere og erfare demokratiske prosesser igjennom aktiviteter i skolen, og medborgerskap forstås også på dette nivået som en rolle. Klasseromsdialog kan forstås som en måte å bedrive en slik demokratifremmende praksis, fordi både Wittek (2012) og Bråten & Thurmann-Moe (1998) skriver at interaksjonene og samhandlingene imellom elevene og læreren i en klasseromsdialog kan gjøre det mulig for elevene å aktivt konstruere sine kunnskapsforståelser.

Læring for demokratisk deltagelse uttrykkes i flere av kompetansemålene og i innledningen av formålet med faget, som vi tidligere leste, igjennom ord som «likeverd» og «grunnleggjande menneskerettar». Men samtidig er ikke det normative grunnlaget i kompetansemålene eksplisitt uttrykt, for kompetansemålene vektlegger snarere at verdiene som uttrykkes skal drøftes og diskuteres (Roaas, 2013). Vi leste tidligere at kompetansemålet om terrorisme lød: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013d). På den måten synes kompetansemålet å søke etter enkeltelevens frie tanke, samtidig som målet synes å formidle de verdiene som ligger til grunn for det norske samfunn (Roaas, 2013). I tillegg la læring om demokratisk deltagelse vekt på elevenes teoretiske og kognitive læring og kompetanse (Stray, 2012, 2014). Nivået synes dermed å ha en noe mekanisk tilnærming. Men Stray (2012, 2014) gir derimot

ingen fullstendig forklaring på når elevenes kompetanse og kunnskaper om demokrati er fullstendig oppnådd. Det gjør at man kan spørre seg om følgende: når har eleven lest ferdig og kan nok? Audigier (2000) skriver at den demokratiske kompetansen til en medborger aldri vil bli endelig, for mennesket må hele tiden søke etter og være åpen for ny informasjon og videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Solhaug (2003) tar opp et annet viktig aspekt ved å stille spørsmål med vekt på kunnskap: Hva skal og bør innholdet i kunnskapen være? Hvor omfangsrik skal kunnskapen være? I lys av studiens problemstilling vil disse spørsmålene videre i studien bli betraktet som relevante for hvilke aspekter og dimensjoner ved terrorismefenomenet samfunnsfaglæreren ønsker å rette oppmerksomheten mot.

### **2.2.2 Samtidsaktualitet**

Videre i formålet med læreplanen for samfunnsfag står det:

Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne.

(Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Beskrivelsene forteller igjen både hva slags kunnskap samfunnsfaget er opptatt av, og i dette avsnittet begrunnes samfunnsfaget som en formidler av kunnskap om samtidens kulturelle mangfold (Fjeldstad, 2007a). Det er kanskje spesielt i denne sammenhengen en bruk av terrorhendelser i samfunnsfagundervisningen finner mye av sin legitimitet, fordi terrorisme både kan oppfattes som en historisk og som en samtidshendelse. Terrorismen som fenomen er langt fra nytt. Jeg vil likevel argumentere for at måtene vi opplever terroren på i vår samtid også gjør fenomenet til et uunngåelig og høyst samfunnsaktuelt tema fremdeles. Etter terroren i Paris i midten av november 2015 viste eksempelvis borgere fra hele verden sin støtte, medfølelse og kjærlighet til ofrene, de pårørte og etterlatte i byen, og flere statsledere gikk ut og fordømte terrorangrepene. Svært lignende skjedde her i Norge etter terrorhandlingene 22. juli 2011. Stray (2012) skriver at demokrati ble et politisk mantra etter terrorhandlingene, fordi terroristen angrep hjertet i det norske demokratiet da han angrep en politisk ungdomsorganisasjon på sommerleir. I etterkant av terrorhandlingene uttrykte flere norske, politiske ledere at det norske samfunn aldri skulle glemme terrorhendelsene, og daværende statsminister Jens Stoltenberg formulerte at det norske samfunn skulle få «mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet, men aldri naivitet» (Stoltenberg, 2011). Terroren vi opplever i vår

samtid har i tillegg et nyhetsbilde med stor mediedekning, både internasjonalt og nasjonalt, og vi mottar i stor grad informasjon om terrorhendelser via massemediene. Det gjør at terrorhendelser kan brukes som et eksempel på en samfunnsaktuell nyhet i samfunnsfagundervisningen, for som formålsbeskrivelsen ovenfor påpeker, har samtidsaktuelle hendelser en sentral plass i et samtidsfag som samfunnsfag. Å formidle kunnskap om samtidens kulturelle mangfold utgjør derfor samlet sett en påtrengende oppgave for et skolefag som samfunnsfag, utdyper Fjeldstad (2007a), fordi vi lever i en samtid preget av dramatiske og konfliktfylte møter mellom kulturer.

I denne sammenhengen kan man imidlertid spørre seg, hva legger man i begrepet samtid? Og for hvem er noe, i dette tilfellet terrorhendelser, samtidsaktuelle? På den ene siden er begrepet og betydningen av samtidsaspektet forankret i læreplanen og i formålet med faget, som vi tidligere leste. På den andre siden kan det være nyttig i denne sammenhengen å supplere med definisjoner av ordene aktuell og relevans fordi ordene kan kaste lys over hva samtid innebærer. Store norske leksikon (Store norske leksikon, 2009) definerer aktuell som noe nærværende, brennende, og noe som har interesse for dagen eller øyeblikket. Store norske leksikon (Store norske leksikon, 2011) definerer relevans som noe som er av betydning for en sak, eller som betyr noe i en funksjonssammenheng. Begge definisjonene peker på konkrete kjennetegn ved ordene. Likevel synes ordene samlet sett å være av en epistemisk og konseptuell art, fordi definisjonene viser at det konkrete innholdet i ordene avhenger av øyet som ser. Hva som er av betydning for en sak, avhenger av hva et eller flere individer anser som betydningsfullt, og det som er av interesse for dagen eller øyeblikket avhenger av hva et eller flere individet anser som aktuelt. Ordene synes dermed å ha flere aspekter ved seg. Med utgangspunkt i disse definisjonene og tolkningene kan man argumentere for at terrorhendelser kan anses som samtidsaktuelle hendelser, fordi de har en betydningsfunksjon i en sammenheng som samfunnsfagundervisning. De har en betydningsfunksjon fordi bruken av terrorhendelser kan formidle kunnskap og utvikle elevenes ferdigheter, og på den måten kan terrorhendelser ses som samtid- og samfunnsaktuelle for både elever og lærere. Studien vil derfor i det videre ta utgangspunkt i at det er i de overnevnte og foregående beskrivelsene og tolkningene, terrorhendelser finner sin samtid- og samfunnsaktualitet.

### **2.2.3 Samfunnsfagets begrunnelser**

I det fjerde avsnittet fra formålet med læreplanen i samfunnsfag står følgende:

Som reflekterende og handlande individ og fellesskap kan menneske bidra til å forme seg sjølve, og både påvirke og bli påverka av omgjevnadene sine. Som moralsk individ er mennesket ansvarleg for handlingane sine, også for handlingar som andre har teke initiativ til.

(Utdanningsdirektoratet, 2013a)

Avsnittet synes å uttrykke fagets begrunnelse og rolle igjennom en form for menneskesyn, hvor mennesket antydes å være et reflekterende, handlende og moralsk individ. Det antydes videre at mennesket også besitter en handlingsfrihet til å forme seg selv, og en bevissthet rundt seg selv. På den måten synes avsnittet som helhet å formidle at elever skal utvikle seg til aktive medborgere, og utvikle kunnskap om og refleksjoner over forholdet mellom seg selv som individ og sine omgivelser. Fjeldstad (2007a) utdyper dette, og påpeker at livsfilosofiske og eksistensielle aspekter er bakt inn i læreplanformuleringene fordi mennesker formes av kultur og samfunn. Aspektet om elevenes personlige liv og samfunnsliv og hva slags kunnskap det sosiale fellesskapet skal formidle i samfunnsfaget, slik Fjeldstad (2007a) uttrykker det, synes dermed å inngå i en sosiokulturell pedagogikk. Disse aspektene finner man også igjen ved den kjente pedagogen John Deweys erfaringsbegrep. Lyngsnes og Rismark (2014 :45) har definert erfaringsbegrepet på følgende måte: «Det er relasjonen mellom kunnskap og handling som er det sentrale, og Deweys erfaringsbegrep inneholder derfor både handling og refleksjon». Dewey (1997) var kritisk til hvordan filosofer som Platon hevdet at kunnskap og erkjennelse ikke kunne betraktes i sammenheng med individers sanser og erfaring, fordi Dewey påpekte at god læring handlet om kombinasjonen av både individenes kunnskap og erfaringer. Dewey ønsket derfor at eleven skulle bygge videre på den grunnkunnskapen den allerede besatt, igjennom handling og refleksjoner, og få økt sine kunnskaper ved å basere seg på ens assosiasjoner og allerede, eksisterende kunnskap om temaene det undervises om (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette underbygger dermed avsnittets antydning om at samfunnsfagundervisningen skal formidle kunnskap ut ifra et helhetssyn på mennesket, for som sosiale vesener formes og preges menneskers holdninger, kunnskaper og handlinger av den sosiale verdenen en omgås.

Den samme vektleggingen av fagets rolle finner man igjen hos Stray (2012), Solhaug (2006), Børhaug (2005) og Klafki (2001) som, i likhet med Dewey (1997), påpeker skolens og samfunnsfagets betydning i utviklingen av elevenes demokratiske dannelse og demokratiske utfoldelse. Solhaug (2006) skriver at samfunnsfagets legitimitet handler om å forberede elevene til å bli samfunnsdeltakere, hvor noe av deres deltakelse også kan peke utover selve samfunnsordenen. Solhaug (2006 :38) begrunner dette videre med at: «Ikke i noe skolefag

blir forholdet mellom skolen, samfunnet og det sosiale aspektet ved læring så tydelig som i samfunnsfagene». Dette forholdet trekkes også frem av Børhaug (2005), for han skriver at samfunnsfaget kan begrunne og støtte seg på tre perspektiver. De tre perspektivene utgjør et nytteperspektiv, et politisk styringsperspektiv og et dannelsesperspektiv (Børhaug, 2005). Med nytteperspektiv menes at faget skal være nyttig for elevene slik at de kan bruke kunnskapen til å oppnå noe for seg selv i de sosiale situasjonene de befinner seg i. Et politisk styringsperspektiv i faget legger vekt på nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforhold. Dannelsesperspektivet utgjør hovedfokuset i Børhaugs fremstilling av perspektivene, og det handler om «at fagene skal gi grunnlag for elevenes deltagelse og handling i samfunnet» (Børhaug, 2005 :175). Børhaug (2005) skriver at danningen skal lede elevene frem til en myndiggjøring av selvstendig og kritisk tenkning og en vurdering av samfunnsforholdene, basert på prinsipper som rettferdighet og solidaritet. Videre skriver Børhaug (2005) at samfunnsfaget har en særlig god mulighet til å knytte faget opp mot elevenes livsverden og stimulere dem til å delta i kritikk av samfunnsforholdene. Dette fordi faget muliggjør en spesiell læring, påpeker Børhaug (2005), hvor elevene kan gjennomgå en dannelsesprosess hvor de kan konstruere sin egen kunnskap i møtet med et formidlet innhold. Dannelsesperspektivet kan dermed argumenteres for å være nærliggende med Aristoteles sitt *Fronesis* begrep, fordi perspektivet handler om kunnskap som dømmekraft og kunnskap som en praktisk-etisk klokskap. Dannelsesperspektivet kan også argumenteres for å dele likhetstrekk med Klafki (2001) dannelsesbegrep, fordi Klafki påpeker at utdanning består av tre mål; en evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne. Ifølge Klafki (2001 :117) innebærer de tre målene følgende:

Som evne til selvbestemmelse i hvert enkelt tilfælde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser af fmedmenneskelig, erhvervsmæssig og religiøs art; som evne til medbestemmelse, for så vidt som *ethvert menneske* har krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles samfundsmæssige og politiske forhold; som evne til solidaritet, for så vidt som det enkelte menneskes krav på selv- og medbestemmelse kun kan rettferdiggøres, hvis dette krav ikke kun er forbundet med dets opfyldelse, men derimod med en indsats for de mennesker, hvis muligheder for en sådan selv- og medbestemmelse forhindres eller begrænses af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undetrykkelse.

Over har jeg forsøkt å påpeke at det fjerde avsnittet i formålet med læreplanen for samfunnsfag antyder noe av samfunnsfagets legitimitet og begrunnelser. Skolen og lærerens kritiske oppgave og ansvar bør likevel ikke overdrives, påpeker Koritzinsky (2006), fordi

samfunnsfagundervisningen bør ikke bli for ensidig fokuserende. Koritzinsky (2006) påpeker at læreren i stedet bør forsøke å skape en balanse mellom tilpasningsorientert og kritisk sosialiserende undervisning. I det videre vil studien ta utgangspunkt i at det er i nettopp disse overnevnte beskrivelsene og begrunnelsene samfunnsfaget har sin legitimitet. En passende oppsummering om samfunnsfagets legitimitet og overordnede hensikt i skolen er derfor at «Samfunnskunnskap slutter seg altså til en humanistisk og didaktisk tankegang som undersøker menneskelig utfoldelse i skjæringspunktet mellom individ og «system», mellom subjekt og objekt, mellom tankenes frihet og kulturens vang» (Fjeldstad, 2007a :256).

## **2.3 Hva sier norsk forskning om bruk av terrorhendelsen 22/07 i undervisningen?**

Knapstad (2012) og Anker og von der Lippe (2015) har begge undersøkt 22. juli som tema i undervisningssammenheng, og brukt kvalitativ metode som datainnsamlingsmetode til sine studier. En forskjell mellom de to studiene er imidlertid at Knapstad (2012) i 2012 utførte en utforskende studie, og hun har brukt 22. juli som utgangspunkt for tema i samfunnsfagundervisningen på videregående skole, og videre undersøkt hvordan 6 lærere bruker aktuelle saker og kontroverser i sin undervisning. Anker og von der Lippe (2015) har derimot undersøkt skolens generelle rolle i etterkant av terrorhandlingene 22/07, og de drøfter videregående elevers oppfatninger av hva skolen gjorde i etterkant av terrorhendelsen. Anker og von der Lippe (2015) påpeker at formålet med studien deres er å stille generelle spørsmål om håndteringen av hendelsen i skolen. Anker og von der Lippe (2015) presiserer også at studien deres ser på skolens rolle generelt, men at den inneholder et særlig fokus på fellesfaget Religion og etikk. Anker og von der Lippe (2015) presiserer videre at dataen deres bygger på en kvalitativ spørreundersøkelse av 94 elever ved 6 videregående skoler som ble utført våren 2014, og at studien deres inngår i et større, internasjonalt forskningsprosjekt om religion og dialog i moderne samfunn. Selv om denne studien fokuserer på et annet fag enn samfunnsfag, vil jeg likevel argumentere for å inkludere den i denne sammenhengen. Dette fordi studiens relative nye funn kan kaste et interessant lys over avhandlingens senere analyse, samtidig som studiens funn om skolens generelle rolle oppleves å ha overførbarhet til samfunnsfagundervisningen. Dessuten opplever jeg at ved å kombinere aspektene fra Knapstad (2012) og Anker og von der Lippes (2015) studier, så kan de sammen gi et mer nyansert bilde av 22/07 i undervisningssammenheng.

Både Knapstad (2012) og Anker og von der Lippe (2015) har funnet ut at skolene de har undersøkt i liten grad har jobbet med 22. juli, og at hendelsen har vært lite tematisert i undervisningen i vid forstand. Anker og von der Lippe (2015) mener det er et problematisk aspekt at 22/07 ikke ser ut til å ha endret skolens undervisningsinnhold og at terroreren ties ihjel, fordi hendelsen var et angrep på demokratiske verdier ettersom terroristen begrunnet sine handlinger igjennom blant annet antidemokratiske ideer. På den måten rørte terroristen ved flere sentrale verdier for skolen, påpeker Anker og von der Lippe (2015), og terrorhendelsen bør derfor også virke inn på skolens mandat om å styrke demokratiet. Funnene som underbygger forfatterens påstand om at skolene i liten grad har jobbet med 22. juli deler flere likhetstrekk. For det første påpeker forfatterne (Anker & von der Lippe, 2015; Knapstad, 2012) at samtlige skoler holdt minnemarkeringer i starten av skoleåret 2011. For det andre antyder de tre forfatterne at 22. juli kan ha vært lite tematisert i undervisningen på grunn av lærerens utrygghet eller eventuelle, manglende kompetanse i å undervise i et kontroversielt og sensitivt tema som 22/07. Knapstad (2012) skriver at de intervjuede lærerne fra studien hennes likevel anerkjenner læringsmulighetene i bruken av 22. juli igjennom en faglig tilnærming på grunn av hendelsens innhold av potensielle, kontroversielle og sensitive elementer. Knapstad (2012) påpeker at lærerne likevel ikke har brukt kontroversene i særlig grad i sin samfunnsfagundervisning, kun som smådrypp, men skriver at lærerne sier kontroversene bør og vil bli mer brukt i samfunnsfagundervisningen senere. Det karakteriserer Knapstad (2012) som en antydning på diskrepans mellom forestilling og gjennomføring hos samfunnsfaglærerne. For det tredje påpeker Anker og von der Lippe (2015) og Knapstad (2012) at på grunn av terrorhendelsens nærhet i tid, så eksisterer det ulike oppfatninger av hva som er kontroversielt, hva som er sensitivt, og hvilke saker som skal drøftes i kjølvannet av 22/07. Knapstad (2012) påpeker at dette skaper en kompleks situasjon for læreren, som videre kan resultere i en manglende tematisering av hendelsen i samfunnsfagundervisningen. For det fjerde trekker de tre forfatterne frem tidsressurser og læreplanen som en begrunnelse for å bruke eller ikke bruke 22/07 i undervisningen, og på den måten knytter de bruken av terrorhendelsen i undervisningen til et overordnet, pragmatisk aspekt.

Enda en forskjell mellom de to studiene er imidlertid at Knapstad avslutningsvis i sin studie gir en forutsigelse for fremtidig bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen: «Men likevel er det et mønster som går igjen, nemlig at 22. juli vil bli brukt i større utstrekning senere, med en mer analytisk tilnærming, på et tidspunkt hvor det vil være lettere å snakke om» (Knapstad,



2012 :61). Men selv om Knapstad (2012) fant et mønster blant funnene i sin studie og gir en forutsigelse på bakgrunn av dem, konkretiserer hun derimot ikke mulige innfallsvinkler for 22/07 i samfunnsfagundervisningen. Det står i motsetning til Anker og von der Lippe (2015 :94) som avslutter sin artikkel med et konkret forslag til hvordan 22/07 kan trekkes inn i en demokratifremmende undervisning, og som et ledd i utviklingen av elevenes demokratiske medborgerskap:

Det er likevel interessant å se hvordan den verste terrorhendelsen i norsk etterkrigshistorie verken har blitt tematisert eller problematisert langs de samme linjene vi kjenner fra andre store terroraksjoner i New York, London, Madrid og sist, men ikke minst, i Paris. At terrorhandlingene 22. juli nærmest er frakoblet politikk, ideologi og religion i et Europa som preges av høyreekstreme gruppers fremgang, kunne i seg selv vært en verdifull innfallsvinkel i skolens undervisning i demokrati og medborgerskap.

## **2.4 Hva kan undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag innebære?**

Det forrige delkapitlet gav en generell innføring i hvordan terrorhendelsen 22/07 har blitt brukt i norsk undervisningssammenheng, og hvilke tilnærminger lærere kan ha ovenfor elever i en undervisning som omhandler terrorhendelser. Ingen av de tidligere bidragene presenterte imidlertid hvordan samfunnsfaglærere helt konkret bruker 22/07 i sin undervisning. På bakgrunn av at det finnes lite fagdidaktisk teori og forskning som konkret omhandler og beskriver hvordan 22/07 brukes av lærere i samfunnsfagundervisningen, vil det videre gis beskrivelser av hva undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag kan innebære.

### **2.4.1 Teachable moments**

Patton (2008) refererer i sin artikkel “Learning through crisis: The educator’s role” til et begrep kalt “teachable moments”. Det oppleves derimot noe utfordrende å gi begrepet en god, konkret, norsk oversettelse, noe Knapstad (2012) og Stavenes (2015) også påpeker. Knapstad forstår begrepet som et læringsegnet øyeblikk, hvor «elevene er ekstra mottakelige for læring, og læreren har dermed en ideell sjanse til å gi elevene innsikt i aktuelle tema knyttet til faget» (Knapstad, 2012 :7). Stavenes (2015) forstår begrepet som et gyllent øyeblikk for læring i klasserommet. Sammen synes Knapstad (2012) og Stavenes (2015) forståelser å gi en dekkende innholdsbeskrivelse av begrepet, og jeg velger derfor å forholde meg til disse to begrepsforståelsene videre.

Patton (2008) bruker og refererer til begrepet “teachable moments” i sin artikkel i forbindelse med læringsmulighetene som oppstår ved kriser. Patton (2008) skriver at når kriser i form av naturkatastrofer eller menneskeskapt tragedier inntreffer, så vil det samtidig oppstå et stort læringspotensial og muligheter til læring, såkalt “teachable moments”. Patton (2008) påpeker at læringsmulighetene og læringspotensialet ved en krise likevel forutsetter at læreren må gripe øyeblikket, selv om det ikke er planlagt eller en del av lærerens undervisningsplan. Læreren vil i den forbindelse stå ovenfor en pressende utfordring i sin undervisning, skriver Patton (2008), fordi bruken av læringsmulighetene ved kriser gjør at læreren vil befinne seg imellom et normaliserende driv til å bevege seg fremover og tilbake til det normale, og et stadium hvor man lever i fortiden. Patton (2008 :11) gir ingen forslag til når det er på tide å la kriser ligge og gå videre i undervisningen, men hun påpeker at det er viktig å ikke forlate dem for tidlig:

As educators, we cannot accept the premature closure of teachable moments in our lifetimes. Such moments are necessary for examining how and why crises occur, our responses to them and what they reveal about the future. Unfortunately, when conversations about human crises are ignored or rushed through, the learning process is stunted.

Samlet synes likevel ”teachable moments” svært relevant for samfunnsfagundervisningen, fordi faget er opptatt av samtidsaktuelle fenomener som blant annet terrorisme (jfr. kapittel 2.2.2). Slik jeg ser det, kan terrorhendelsen 22/07 brukes i samfunnsfagundervisningen som et læringsegnet øyeblikk, fordi hendelsen var en nasjonal krise og en menneskeskapt tragedie som rørte og rystet hele Norges befolkning. Terrorhendelsen kan også ses som et spesielt læringsegnet øyeblikk for elevene, fordi terroristen drepte flere titalls ungdommer som var på samme alder som elevene selv, og det aspektet kan vekke følelser hos elevene og gjøre dem ekstra mottakelige for læring. På bakgrunn av dette vil jeg derfor argumentere for at terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfagundervisningen kan brukes som ”teachable moments”.

#### **2.4.2 Demokratisk medborgerskap: følelser, handlinger og verdier**

Både Fjeldstad (2014) og Immordino-Yang og Damasio (2007) har funnet ut at emosjoner utgjør en sentral og betydelig rolle i undervisningen. Fjeldstad (2014) påpeker at elevenes verdier henger sammen med og er sterkt knyttet til følelsene deres, og at det derfor antageligvis er mer utfordrende å påvirke elevenes verdier sammenlignet med deres kunnskap og ferdigheter. I likhet med Fjeldstad (2014) påpeker Immordino-Yang og Damasio (2007) at

elevenes emosjoner har enorme konsekvenser for hvordan de lærer, konsoliderer og tilegner seg kunnskap, både i og utenfor klasserommet. I den forbindelse vil jeg argumentere for at disse funnene kan ses som svært relevante fordi det utgjør et aspekt som beskriver et eksempel på hva undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag kan innebære og spille på. Dersom en samfunnsfaglærer skal bruke 22/07 i sin undervisning, og ser på ulike verdier og handlinger tilknyttet hendelsen, så er det grunn til å tro at det vil vekke følelser hos elevene fordi hendelsen inneholdt flere trekk som elevene eksempelvis kan ha opplevd som sensitivt. Terroristen drepte flere titalls ungdommer som var på samme alder som elevene selv, som tidligere nevnt. Andre ofre var på jobb den dagen. Andre ofre igjen var kanskje tilfeldig forbipasserende i Regjeringskvartalet øyeblikket bomben smalt. Det er derfor grunn til å anta at terrorhendelsens tilfeldigheter og bestialiteter har vekket sterke personlige følelser hos elever, lærere, og hele det norske samfunnet generelt. Det gjør samtidig at terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft kan føre til en kompleks undervisningssituasjon. Dette fordi elever, som alle andre mennesker, opplever ting forskjellig, og har ulike reaksjonsmønstre og oppfatninger på hva som er emosjonelt og ikke. Men selv om terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft kan bli komplekst i en undervisningssituasjon, bør samfunnsfaglæreren likevel forsøke å verdsette viktigheten av elevenes følelser i en slik sammenheng, for hvis ikke læreren klarer å verdsette viktigheten av elevenes følelser, vil læreren også feile i å verdsette elevenes kritiske drivkraft (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Dersom læreren glemmer å verdsette denne viktigheten, hevder Immordino-Yang og Damasio (2007) at man vil glemme en svært sentral grunn til at man i det hele tatt underviser.

Videre kan man derimot spørre seg hvordan verdier kan forstås. Fjeldstad (2014 :46) har definert verdier som: «grunnleggende og dypt forankrede oppfatninger av hva som er rett og galt i tilværelsen. Verdier angår derfor våre overbevisninger om riktige mål og aktverdige midler for vårt levesett». Definisjonen synes i denne sammenhengen svært relevant, fordi innholdet i definisjonen gjenspeiles på mange måter i opplæringen i samfunnsfaget. Tidligere leste vi at samfunnsfag kan ses som et demokratifremmende fag som har tatt på seg oppgaven å drive opplæring om, for og igjennom demokratiskdeltagelse (Stray, 2012, 2014).

Samfunnsfagets demokratifremmende oppgave fremgikk også i de tidligere, presenterte avsnittene fra formålet med faget. Det betyr at verdipåvirkningen som skjer igjennom samfunnsfaget ikke er verdinøytral. Koritzinsky (2006 :73) påpeker at samfunnsfaget heller ikke skal være verdinøytralt, fordi faget skal «understøtte og styrke verdier som har å gjøre med demokrati, menneskerettigheter, likestilling, toleranse, miljøvern, solidaritet og

rettferdighet». På den måten kan opplæringen i samfunnsfaget ses i tråd med Fjeldstads overnevnte definisjon av verdier, fordi samfunnsfaget inneholder og formidler verdier som er grunnleggende og dypt forankret i det norske samfunnet.

I denne sammenhengen vil jeg argumentere for at verdier og verdipåvirkning utgjør et sentralt aspekt i en samfunnsfagundervisning som omhandler terrorhendelsen 22/07. Dette fordi terrorhendelsen 22/07 var ikke bare fysiske angrep som tok menneskeliv, men fordi det også kan karakteriseres som et symbolsk angrep på det norske demokratiet og demokratiske verdier. Vi leste tidligere at terrorister blant annet tyr til slike handlinger for å forsøke å uttrykke og markere en verdi av hva de står for og/eller er imot, og at mange av deres verdier og handlinger kan karakteriseres for å være lite samsvarende med demokratiske verdier (Bjørge, 2011). Anders Behring Breivik er et eksempel på dette, fordi han er en høyreekstremistisk terrorist og en selverklært kulturnasjonalist som mente terrorangrepene var et «preventivt angrep for å bevare urfolket i Norge» (Jupskås, 2013a :11). Ifølge Jupskås (Jupskås, 2013a :11) har Anders Behring Breivik karakterisert terrorhandlingene sine som «grusomt, men nødvendig». Flere av terroristens meninger og verdier er dermed på mange måter uforenelig med de norske, demokratiske verdiene som solidaritet, nestekjærlighet og respekt. I tillegg utførte terroristen terrorhandlingene på bakgrunn av et verdisyn lite samsvarende med slike demokratiske verdier. For mange elever kan kanskje terrorhendelsen 22/07 derfor oppleves som helt uforståelig og ubegripelig. Andre igjen tenkte kanskje ikke noe om det i det hele tatt. I et fag med formål om å utdanne elever til å bli demokratisk deltakende og aktive medborgere hevder Fjeldstad (2014) at elevenes bevissthet rundt egne og andres ulike verdier utgjør et viktig element i utviklingen av elevens demokratiske dannelse. I denne sammenhengen kan terrorhendelsen fungere som en meningsskapende helhet i undervisningen, fordi den kan brukes til å reaktivisere elevenes demokratiske verdier, til å diskutere og fremme temaer som «mer åpenhet og mer demokrati», og ses og settes i sammenheng med andre begreper. På den måten kan det å bruke terrorhendelsen i samfunnsfagundervisningen dermed appellere til Børhaugs (2005) tidligere, presenterte danningsperspektiv om å myndiggjøre elevene, og Klafkis (2001) danningsbegrep og evne til solidaritet, selvbestemmelse og medbestemmelse.

### 2.4.3 Demokratisk medborgerskap: identitet

Löden (2014) og Jupskås (2013b) skriver begge at Norge opplevde en massiv, folkelig mobilisering i etterkant av terrorhandlingene 22/07, og at mobiliseringen forsterket den nasjonale identitetsfølelsen. Forfatterne viser til rosetoget på Rådhusplassen i Oslo som et særlig eksempel på dette. Jupskås (2013b) hevder at 200 000 mennesker møtte opp på Rådhusplassen i Oslo tre dager etter 22/07 for å delta i et rosetog til minne om ofrene på Utøya og ved Regjeringskvartalet, for å vise sin medfølelse med ofrene og deres pårørende, og for å ta avstand fra terroristens høyreekstremistiske tankesett. Men til forskjell fra Jupskås (2013b), har Löden (2014) studert deler av det nasjonale minnematerialet som oppstod i etterkant av terrorhendelsen 22/07, og hvordan det kan ha bidratt til å forsterke den nasjonale identitetsfølelsen. Löden (2014) har funnet ut at symboler som kobler sammen verdier og nasjon har vært hyppig brukt, og at verdier som kjærlighet, ytringsfrihet og åpenhet har fungert som samlende verdier i konstruksjonen av den nasjonale identiteten.

Löden (2014) påpeker imidlertid at to faktorer er felles gjennomgående i minnematerialet, og at disse to har vært sentrale i konstruksjonen av den nasjonale identiteten i etterkant av 22/07. Löden (2014) betegner disse to faktorene som en depolitisering og en fremmedgjøring av terroristen. Löden (2014 :167) trekker frem kjærlighet, samhold og åpenhet som eksempler på typiske norske verdier som kom til syne i etterkant av terrorhandlingene, mens Anders Behring Breivik defineres som «domestic alien». Det synes noe utfordrende å gi begrepet en god, norsk oversettelse fordi det inneholder flere dimensjoner, men jeg landet på *en fremmedgjort, norsk borger* som jeg mener oppsummerer essensen av begrepet på en god måte, og jeg vil derfor bruke denne termen videre. Löden (2014) sitt begrep kan ses i tråd med Gullestads (2011) identitetsdefinisjon, fordi hun har definert identitet som deler av en persons selvbilde slik det ønskes bekreftet av andre. I forlengelsen av denne definisjonen synes en identitetsforståelse på den måten å handle om en slags kategorisering, at «vi» er den vi er i forhold til andre, og at vi, «oss», er de vi er i forhold til «dem», noen andre. Depolitiseringen og fremmedgjøringen av Breivik støtter på den måten opp under den norske nasjonens identitet, påpeker Löden (2014), for terroristens handlinger, tankesett og selvbilde er ikke noe nasjonen kjenner seg igjen i. Selv om Breivik er norsk, er han likevel ikke en av «oss». Han er ikke en del av det norske, demokratiske felleskapet, og han har valgt å distansere seg fra det norske samfunnets holdninger og verdier. Han er en fremmed. Momentene Löden (2014) trekker frem i sin artikkel kan også overføres til klasserommet, fordi det er grunn til å tro at

Breivik kan brukes som et eksempel på unntaket som tester regelen i en demokratisk identitetskonstruksjon hos elevene. På den måten kan undervisning om terrorhendelsen 22/07 i samfunnsfag innebære en bekreftelse på hvem vi er, fordi Breivik ikke er en av «oss», og til å fremme demokratiske verdier motsatte av terroristens budskap: «mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet, men aldri naivitet» (Stoltenberg, 2011).

#### **2.4.4 Demokratisk medborgerskap: meningsbærende**

Andersen (2014) påpeker i likhet med Löden (2014) og Jupskås (2013b) at 22/07 utfordret den norske identiteten. Andersen (2014) påpeker imidlertid at Norge ikke har en felles, nasjonal fortellingstradisjon for å håndtere eller plassere terrorhendelser som 22/07, fordi det norske samfunnet aldri har opplevd noe lignende. Andersen (2014) skriver 22/07 er en åpenbar, historisk hendelse som vil minnes for ettertiden, men at hendelsens meningsinnhold og hvordan den skal minnes fortsatt er uvisst. Det er bemerkelsesverdig, hevder Andersen (2014), fordi minner er uunnværlige ettersom personlige erfaringer, opplever og relasjoner skaper grunnlaget for menneskets identitet og eksistens. Minner kan ses som et kulturprodukt, hevder Andersen (2014), fordi de skapes og formidles innenfor sosiale rammer. Andersen (2014) henviser videre i den forbindelse til Assmanns (2006) fireinndelte minneformat: individuelt, sosialt, politisk og kulturelt minne. Andersen (2014) forstår det individuelle og det sosiale minnet som en dannelse av subjektive erfaringer, mens det politiske og det kulturelle minnet forstås som et mediert minne. Andersen (2014) skriver at det sosiale minnet skapes innad i generasjoner, mens politiske og kulturelle minner skapes på tvers av generasjoner. Andersen (2014) forstår videre minneinndelingen også som minneprosessene som oppstår i etterkant av historiske hendelser. Andersen (2014) skriver at individuelle og sosiale minner preger tiden rett etter hendelsen, mens det kulturelle minnet kommer til syne når samfunnet har funnet en måte å tolke og forholde seg til det inntrufne. Både Andersen (2014), Young (1993) og Aarnes (2015) påpeker imidlertid at en historisk hendelse ikke kan bli et minne før man har forstått hendelsen som har skjedd, og at dette er en prosess som kan ta tid. Andersen (2014), Young (1993) og Aarnes (2015) påpeker videre at tid vil gjøre noe med menneskers oppfatninger av traumatiske hendelser, fordi tiden kan bidra til å dempe det smertefulle og onde ved hendelsen og gjøre dem mer håndterlig.

I likhet med Andersen (2014), henviser også Koritzinsky (2006), Fjeldstad (2007b) og Young (1993) til nyanseringer av hendelsers meningsbygging og det å minnes, men på noe ulikt vis.

Koritzinsky (2006) og Fjeldstad (2007b) fokuserer på undervisning, og synes sammen å påpeke samfunnsfagets relevans som meningsbyggende og fagets optimistiske perspektiv. Fjeldstad (2007b) skriver at undervisning kan innebære en meningsrelasjon, og at en slik type undervisning vil bidra til å utvikle elevenes refleksjoner over egne erfaringer, og til å konfrontere elevenes erfaringer og forhåndskunnskap med en faglig tanketradisjon. Koritzinsky (2006) skriver at læreren bevisst eller ubevisst påvirker sine elever gjennom blant annet språkbruk, bilder og fakta, og trekker frem det optimistiske perspektivet som et eksempel på lærerens påvirkning. Koritzinsky (2006) skriver at det optimistiske perspektivet i faget er nært tilknyttet demokratiske verdier, fordi perspektivet handler om at samfunnsfaglæreren må formidle til elevene at det negative som har skjedd kan motarbeides og forebygges, og at de som har kjempet frem de positive norske samfunnstrekkene, har gjort det fordi de har trodd at det nytter. Denne optimistiske troen karakteriserer Koritzinsky (2006) som en grunnleggende verdi i enhver demokratiopplæring. Andersen (2014) og Young (1993) derimot påpeker begge at dersom et samfunn minner hendelser, så er det fordi institusjoner organiserer, former og påvirker hva som skal minnes og hvordan det skal minnes. Andersen (2014) påpeker imidlertid videre at institusjoner med målsetting om å være samfunnets hukommelse, er avhengige av at noen formidler historiene og minnene videre. I det videre vil studien derfor ta utgangspunkt i skolene som en slik skissert, minnebærende institusjon, og betrakte lærerne som minnebærere og formidlere av historien tilknyttet 22/07. I forlengelsen av det overnevnte og de foregående delkapitlene synes dermed terrorhendelsen 22/07 samlet sett å innebære en trippel begrunnelse- og betydningsfunksjon for samfunnsfagets virksomhet. Dette fordi terrorhendelsen kan brukes til både å rette seg mot kunnskap og ferdigheter i spesifikk forstand, stimulere til former for metakunnskap i elevens bevissthet, og fordi terrorhendelsen kan få en slags form for kulturell og meningsskapende etterliv i klasserommet.

## 3 Metode

Dette kapitlet omhandler studiens metodiske tilnærming. Det første delkapitlet vil presentere og begrunne valg av metode. Det andre delkapitlet vil beskrive, begrunne og diskutere studiens datainnsamlingsprosess. Det tredje delkapitlet vil fokusere på og diskutere studiens validitet og reliabilitet. Det fjerde delkapitlet vil kort vise til hvordan datamaterialet har blitt kodet, og forklare og begrunne hvordan datamaterialets funn vil fremstilles i kapittel 4.

### 3.1 Kvalitativ metode med semistrukturert intervju

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere bruker terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning. Jeg har dermed ønsket å gå i dybden, forsøke å forstå hvordan noe brukes, gjøres og oppleves, og jeg har ønsket å få innsikt i et sosialt fenomen slik det forstås av et utvalg samfunnsfaglærere (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2003). Formålet med avhandlingen og måten jeg har ønsket å utforme den på gjorde at kvalitativ metode opplevdes som en mer fruktbar metode å anvende, sammenlignet med kvantitativ metode, på grunn av den kvalitative metodens utfyllende og detaljrike egenart (Thagaard, 2003). Jeg opplevde derfor at en kvalitativ metodetilnærming ville bli en mer egnet metode til dette formålet fordi den kvalitative metodens egenart i større grad ville kunne hjelpe meg til å besvare avhandlingens problemstilling (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Ytterligere to faktorer var også vesentlige i valget av metode. For det første tar studiet utgangspunkt i et tema det tidligere har blitt forsket lite på. Det gjør studien i høy grad til en deskriptiv og eksplorerende studie (Thagaard, 2003). En kvantitativ metodetilnærming ville da vært utfordrende å bruke med et slikt utgangspunkt fordi «Kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomenet» (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2005 :101). Kvalitative metoder derimot betegnes som særlig egnede å bruke i eksplorative undersøkelser hvor man ønsker å studere et tema det tidligere har blitt forsket lite på (Johannessen et al., 2005). Dette på grunn av metodens grad av åpenhet og fleksibilitet (Johannessen et al., 2005; Thagaard, 2003). Det å kunne snakke med samfunnsfaglærere om hvordan de bruker en konkret terrorhendelse i



samfunnsfagundervisningen vil kunne gi verdifulle innsyn og kunnskap om et tema lite behandlet i faglitteraturen (Johannessen et al., 2005). For det andre forelå det en metodebegrensning i form av tid og ressurser. En kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode kunne muligens vært gunstig å bruke i dette studiet, som for eksempel spørreskjema og intervju. Denne metodekombinasjonen, «mixed methods», hadde for eksempel gitt meg muligheten til å bekrefte samfunnsfaglærernes svar fra spørreskjemaet når jeg hadde intervjuet dem, i tillegg til at intervjuene ville gjort det mulig å gå mer i dybden sammenlignet med å kun basere seg på svarene fra spørreskjemaet. På den måten kunne metodekombinasjonen sannsynligvis gitt meg en bredere og mer fullstendig forståelse av temaet jeg har ønsket å undersøke, fordi metodene ville ha utfyllt hverandre og dermed styrket oppgavens validitet (Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2011; Maxwell, 2013). Samtidig beskrives en slik metodekombinasjon som svært tidskrevende å gjennomføre (Cohen et al., 2011). I oppstarten av forskningsprosessen var jeg likevel positivt innstilt på å bruke en metodekombinasjon, men innså etterhvert at en metodekombinasjon ikke ville bli gjennomførbar fordi tid og ressurser ikke strakk til. På den måten ble studiens rammefaktorer begrensende i valget av metode, og gjorde at jeg valgte en metodetilnærming i stedet for to for å få et overkommelig og gjennomførbart metodeopplegg (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Kvalitative metoder har flere tilnæringsmåter. Kvalitative forskningsintervjuer egner seg spesielt godt når man forsøker å innhente kunnskap om menneskers liv og erfaringer, og når man forsøker å forstå verdenen sett fra intervjupersonenes side (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette fordi intervjuet gjør det mulig for intervjupersonene å uttrykke og dele sine erfaringer fra sine egne ståsteder (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Cohen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009 :137) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som «en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse». Selv om forskningsintervjuet kan minne om en hverdagslig samtale er ikke intervjuet en samtale mellom likeverdige deltakere, fordi intervjuet inneholder en metodisk bevissthet rundt spørreformen ettersom forskeren definerer og kontrollerer samtalen (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet foregår derfor i et samspill mellom intervjuer og informant, hvor samspillet og de menneskelige relasjonene er avgjørende for kunnskapen man innhenter (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det kvalitative forskningsintervjuet inneholder få

standardregler og finnes i flere, forskjellige former (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke semistrukturerte intervjuer som en kvalitativ kilde til informasjon på grunn av dens balanse mellom fleksibilitet og standardisering, og fordi jeg har ønsket å innhente beskrivelser og fortolkninger av individers bruk av en konkret terrorhendelse (Johannessen et al., 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Åpne og ustrukturerte intervjuer med få eller ingen forhåndsplanlagte spørsmål kunne også vært gunstig å bruke fordi da ville jeg relativt sett stått friere til å justere spørsmålene i hver enkelt intervjusituasjon tilpasset den enkelte informant fordi jeg ikke ville vært bundet av en intervjuguide (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2004). Samtidig har det åpne og ustrukturerte intervjuet noen utfordringer. Uten spørsmål eller intervjuguide kan det bli vanskelig å fastholde det forskningsmessige temaet for forskningsintervjuet, og jeg kunne risikert at informantenes utsagn ville spriket i alt for mange retninger på grunn av mangelen av en form for rettesnor (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I tillegg krever en slik form for intervju mye trening fra intervjuerens side, noe som kan gjøre det åpne og ustrukturerte intervjuet til en vanskelig sjanger å mestre for en masterstudent med begrenset intervjuerfaring (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av dette ble det derfor valgt å bruke semistrukturerte intervjuer som en kvalitativ kilde til informasjon framfor åpne og ustrukturerte intervjuer.

### **3.1.3 Intervjuguiden**

Et semistrukturert intervju er en samtale som tar utgangspunkt i en intervjuguide bestående av enkelte, forhåndsutarbeidede spørsmål og/eller temakategorier, hvor rekkefølgen på spørsmålene og/eller temakategoriene varierer, justeres og følger intervjupersonens utsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009; Weiss, 1994). Jeg forsøkte i så stor grad det lot seg gjøre å følge en slik struktur i intervjuguiden min og få den til å minne om en hverdagslig samtale, fordi dette spesielle fokuset bidrar til å skape et unikt gjensidig samarbeid og åpenhet mellom informanten og intervjueren (Weiss, 1994). Begynnelsen av intervjuguiden bestod av innledende spørsmål av typen: «Kan du fortelle meg hvorfor du valgte å bli lærer?» Jeg ønsket å starte intervjuet med slike typer spørsmål for å få informantene i gang, og for å få dem til å fortelle om seg selv (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Videre ble intervjuguiden strukturert inn i tre temakategorier; fortid, nåtid og fremtid. Denne inndelingen ble gjort fordi jeg ønsket å favne lærerens tidligere, nåværende og fremtidige tanker og opplevelser omkring temaet. Spørsmålene var i all hovedsak åpne og

sonderende som «Kan du beskrive for meg hva det var som gjorde sterkest inntrykk på deg ved 22. juli hendelsen?», men jeg har også brukt spesifiserende og direkte spørsmål som «Hvordan opplever du å undervise om temaer som ekstremisme og terrorisme?» og «Når jeg nevner begreper som ekstremisme og terrorisme, hva tenker du på da?» Oppfølgingsspørsmål ble også blitt skissert slik at jeg i best mulig grad kunne være forberedt på å gripe øyeblikket og formulere fortløpende spørsmål deretter. Da intervjuguiden var ferdigstilt, gjennomførte jeg et prøveintervju. For flere detaljer om intervjuguiden, se vedlegg 1.

## **3.2 Datainnsamlingsprosessen**

### **3.2.1 Prøveintervju**

I forkant av forskningsintervjuene ønsket jeg å utføre et prøveintervju av flere grunner. For det første ønsket jeg å bruke prøveintervjuet til å bli generelt tryggere og mer bekvem i selve forskerrollen (Kvale, 1997). For det andre ønsket jeg å bruke piloten som forberedelse og trening på det å intervju innenfor et nytt område (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). For det tredje ønsket jeg å bruke piloten til å undersøke og teste intervjuguidens kvalitet (Weiss, 1994). Jeg intervjuet en fagdidaktiker på Institutt for lærerforskning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo i piloten etter oppfordring fra en av mine veiledere. Prøveintervjuet gav meg verdifulle erfaringer fordi jeg opplevde at jeg faktisk fikk testet hva som fungerte, og hva som ikke fungerte fullt så godt. Den viktigste erfaringen jeg gjorde meg var at selve ordlydene på enkelte spørsmål ikke alltid var like gode, fordi fagdidaktikeren enkelte ganger misforstod hva det var jeg faktisk spurte om. Fagdidaktikeren foreslo i tillegg at jeg burde inkludere flere konkrete spørsmål knyttet til lærerens undervisning og deres tanker om 22/07 som faglig utbytte og kontekst. Erfaringen og tilbakemeldingene hjalp meg å omformulere eksisterende spørsmål fra intervjuguiden og formulere nye så dette forhåpentligvis ville endre seg i de ordentlige intervjuene. Jeg diskuterte endringene jeg valgte å gjøre basert på erfaringene fra prøveintervjuet sammen med veilederne mine.

### **3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter**

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, og med strategisk utvalg menes at forskeren «velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2003 :53). Valg av informanter må dermed foretas

på bakgrunn av problemstillingens karakter, på lik linje med valg av metode. Fordi fokuset i avhandlingen er på samfunnsfaglæreren og deres undervisning, ønsket jeg informanter som brukte og/eller hadde brukt 22. juli hendelsen i sin samfunnsfagundervisning.

Problemstillingen fordret i tillegg samfunnsfaglærere som hadde mest mulig kunnskap og refleksjoner knyttet til bruken av denne hendelsen. Videre har jeg ønsket å utforske bruken av hendelsen på videregående skoler, og jeg har valgt å avgrense og fokusere på lærere fra videregående skoler som underviser på studiespesialisering i samfunnsfag og/eller programfagene sosiologi, sosialkunnskap, politikk og menneskerettigheter. På grunn av spredning og tilgang på skoler har jeg også valgt å avgrense studiens geografiske område til videregående skoler i Oslo. Dermed stilte jeg følgende tre krav til potensielle informanter; de måtte undervise i samfunnsfag og/eller i programfagene, de måtte undervise på en videregående skole i Oslo på studiespesialisering, og de måtte bruke og/eller ha brukt 22/07 i sin undervisning.

Utvelgingen av informanter i dette studiet baserer seg derfor på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2003; Weiss, 1994). Det vil si at lærerne som meldte sin interesse til å delta i undersøkelsen representerer egenskaper relevante for avhandlingens problemstilling, og at lærerne ble valgt ut basert på lærernes tilgjengelighet (Thagaard, 2003; Weiss, 1994). Et formelt forespørselsskriv som presiserte de tre nevnte kravene ble sendt ut på e-post til ulike videregående skoler i Oslo (se vedlegg 2). Lærere som sa seg villige til å delta ble deretter valgt ut ved selvseleksjon etter skole, arbeidsvarighet, alder og kjønn fra utvalget fordi jeg ville forsøke å favne et så bredt mulig spekter av lærere fra ulike skoler, og fordi slike spredninger forhåpentligvis kunne bidra til å kaste lys over undersøkelsen (Cohen et al., 2011). Lærerens alder og kjønn fra utvalget var altså ikke et krav, men jeg tilstrebet likevel å få en jevn fordeling av kvinnelige og mannlige informanter, fordi jeg forutsatte at verdifull informasjon kunne gå tapt dersom ett kjønn eller en aldersgruppe ble overrepresentert i intervjuene. Dette fordi kvinnene og mennene kan ha opplevd bruken av 22. juli hendelsen i undervisningen helt annerledes. Utvalget er dermed også delvis et kategoribasert utvalg og jeg har utført en sampling av «dependent variables» (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Utvalget er ikke representativt, men jeg hadde heller ingen hensikt med å generalisere fra et utvalg til populasjon, men heller å berike og utvide forståelse og kunnskap (Weiss, 1994).

Arbeidet med å innhente informanter startet i slutten av november 2015. For å få tilgang til informanter ble det som nevnt sendt ut en e-post med et formelt forespørselsskriv (vedlegg 2).

E-posten ble sendt til faglærere og trinnledere i samfunnsfag, kontaktpersoner på skoler, enkeltlærere i samfunnsfag og/eller enkeltlærere i de tidligere nevnte programfagene på ulike videregående skoler i Oslo. Responsen på e-posten var varierende. Noen svarte ikke i det hele tatt, mens andre videresendte e-posten til andre lærere på skolen der de jobbet uten at jeg hørte noe videre fra dem. Samtlige jeg kontaktet syntes avhandlingens tema virket spennende, men kunne ikke delta fordi de ikke hadde tid. Noen lærere meldte likevel sin interesse til å delta i studiet, og intervjuene ble gjennomført i januar 2016. Jeg hadde på forhånd sett for meg å intervju rundt 6 lærere i samfunnsfag og/eller i de tidligere nevnte programfagene på videregående skoler i Oslo, fortrinnsvis 3 menn og 3 kvinner. Dette fordi jeg opplevde at 6 lærere ville bli et antall som kunne gi tilstrekkelig med data. Jeg var likevel bevisst på at antallet kunne endre seg underveis i forskningsprosessen, fordi egenarten til kvalitative metoder kjennetegnes av dybde, ikke bredden av informanter, og fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2003). Etter at jeg hadde intervjuet 4 lærere innså jeg derimot at flere lærere ikke ville gi ytterligere forståelse og mer informasjon til studien. Jeg valgte derfor å avslutte datainnsamlingen på grunn av oppgavens begrensede tidsomfang, og fordi jeg opplevde at størrelsen på utvalget hadde nådd et metningspunkt ettersom de 4 fire informantene hadde gitt meg rikelig med data (Thagaard, 2003).

Utvalget består dermed av 4 informanter. De 4 informantene utgjør 2 kvinner og 2 menn fordelt på fire ulike videregående skoler i Oslo på studiespesialisering. Utvalget med informantens kjønn, alder, fiktive navn, antall år med undervisning og undervisningsfag for skoleåret 2015/2016 er presentert i tabell 1. Lærernes arbeidserfaring kan ha betydning for deres beskrivelser og opplevelser som presenteres i den videre analysen, og jeg har derfor valgt å inkludere antall år informantene har jobbet som lærer i tabellen. For å bevare lærernes anonymitet har informantenes antall år med undervisning blitt delt inn i grupperinger på fem og fem år i tabellen. Dersom det ikke spesifiseres annerledes, vil nå hver av informantene bli omtalt ved sine fiktive navn heretter i studien:

<b>Fiktivt navn</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Antall år med undervisning</b>	<b>Undervisningsfag skoleåret 2015/2016</b>
Lærer 1	Mann	5-10 år	Politikk og menneskerettigheter, VG3
Lærer 2	Mann	10-15 år	Samfunnsfag, VG1
Lærer 3	Kvinne	5-10 år	Samfunnsfag, VG1, og sosialkunnskap, VG3
Lærer 4	Kvinne	5-10 år	Samfunnsfag, VG1, og politikk og menneskerettigheter, VG2

*Tabell 1: Detaljer om utvalgets informanter*

En utfordring med slike tilgjengelighetsutvalg er at de rekrutterte informantene ofte deler flere like kjennetegn som kan føre til en skjevhet i utvalget (Thagaard, 2003). Flere av informantene mine hadde eksempelvis deltatt i lignende forskningsprosjekter før, og to av dem hadde også skrevet lærebok i samfunnsfag. I tillegg var alle lærerne sterkt engasjerte i temaet terrorisme og bruken av terrorhendelser i undervisningen både fra et fagteoretisk, men også personlig ståsted. Det er grunn til å tro at disse karakteristikene vil påvirke informantenes informasjon og dermed gi utvalget mitt en viss skjevhet, fordi informasjonen innhentes fra en gruppe med lærere som deler samme, spesielle kjennetegn (Thagaard, 2003). Skjevheten betyr at jeg går glipp av informasjon fra lærere som representerer helt andre synspunkter i bruken av terrorhendelser i undervisningen, og det gjør at jeg også mister andre aspekter som det kunne vært interessant og fruktbart å tilføre forskningsprosjektet (Cohen et al., 2011). Samtidig er ikke utvalgets skjevhet kun negativt, fordi det er sannsynlig å tro at mine informanter deltar fordi de er villige til å oppgi informasjon, og fordi de føler at de besitter verdifull og utbroderende informasjon som kan være relevant for studiens tema (Cohen et al., 2011). En annen utfordring ved tilgjengelighetsutvalget handler om dens størrelse av informanter (Thagaard, 2003). 4 informanter kan muligens virke få, men det ble som nevnt forsøkt over en lengre tidsperiode å rekruttere flere informanter uten hell. Jeg opplever derimot ikke at antallet informanter har vært negativt for oppgaven fordi det har vist seg å være et svært rikt datamateriale på grunn av variasjonen innad i utvalget. Alle lærerne jobber på forskjellige videregående skoler, de underviser i ulike fag, og bruken av terrorhendelser varierte i undervisningen deres. I tillegg ble det en spredning av kjønn i utvalget, og informantene var også svært delevillige og åpne om sin undervisning. Det har ført til at jeg samlet sett har fått et rikt og mangfoldig datamateriale til tross for at antall informanter muligens kan virke lite.

### **3.2.3 Intervjusituasjonen**

Intervjuene ble gjennomført på tomme rom på skolene hvor informantene jobbet på et tidspunkt de hadde anledning. Det var et bevisst valg fra min side å gjennomføre intervjuene alene med den aktuelle læreren for å unngå bråk og støy, og for å forsikre at den delte informasjonen forble konfidensiell. I tillegg ønsket jeg å møte informantene i en omgivelse de kjente til fra før fordi jeg forestilte meg at den velkjente omgivelsen kunne bidra til å gi intervjuet en trygg ramme for informantene, og fordi jeg ønsket å forebygge et frafall av informanter (Kvale & Brinkmann, 2009).

De første minuttene i et intervju betegnes som svært betydningsfulle for informantenes respons videre i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Informanter kan oppleve et intervju som en kunstig situasjon og som en påtvungen samtale, og slike oppfatninger kan bli uheldig for intervjuet fordi det kan føre til at informantene lukker seg og deler lite informasjon (Kvale, 1997). Det er derfor avgjørende å skape en trygg og god atmosfære, og invitere til en samtale hvor informantene føler at de kan snakke fritt og dele sine følelser og opplevelser. Dette var jeg svært bevisst på, spesielt fordi informantene muligens kunne oppfatte det som personlig å snakke om sine opplevelser knyttet til bruken av 22/07 i undervisningen til meg som fremmed. Før intervjuet var jeg bevisst på å møte dem med interesse og et blidt og imøtekommende vesen for å bygge tillit og skape en vennlig atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2009; Weiss, 1994). Vi småpratet om alt fra været til kollektivtransport når vi først møttes, og informantene ble gitt en kort brifing før intervjuet startet. Jeg svarte også på eventuelle spørsmål som de hadde (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den samme intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for alle intervjuene, og intervjuene ble tatt opp på lydopptaker etter samtykke fra informantene (se vedlegg 3). Jeg ønsket å bruke lydopptaker så jeg kunne ha mitt fulle fokus på informanten, og for å sikre at informantens utsagn og informasjon ble gjengitt så nøyaktig som mulig når de senere skulle bli presentert i avhandlingen (Weiss, 1994). Jeg opplevde at det gikk fint å bruke lydopptakeren fordi informantene snakket uanstrengt igjennom hele samtalen fordi det nesten virket som om de knapt registrerte at lydopptakeren var der. Intervjuene startet ganske likt fordi de fulgte den samme kronologiske rekkefølgen av innledende spørsmål. Spørsmålene fra intervjuguiden ble ikke alltid kronologisk fulgt videre fordi jeg justerte spørsmålene etter hva informantene delte (Weiss, 1994). Dette gjorde jeg for å holde samtalen gående og for å utdype relevante dimensjoner ved beskrivelser og opplevelser som ble fortalt (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Generelt opplevde jeg den sosiale interaksjonen i intervjuet som god fordi informantene snakket fritt og åpent om det meste, de hadde et åpent kroppsspråk igjennom mesteparten av samtalen, og jeg følte at vi overordnet sett fikk til en fin flyt i samtalen. Jeg passet på å bruke prober og verbale ord som «mhm» underveis i intervjuene, i tillegg til nonverbale handlinger som å smile og nikke der det lot seg gjøre (Thagaard, 2003; Weiss, 1994). Til tider brukte jeg fortolkende spørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantenes utsagn riktig (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Selv om jeg var opptatt av å lytte til det informantene delte, holdt jeg likevel et øye med spørsmålene fra intervjuguiden for å forsikre meg om at jeg var innom de temaene jeg hadde planlagt å berøre. Jeg avsluttet intervjuene ved å spørre

informantene om de ønsket å tilføye noe. Intervjuene varte mellom 35-50 minutter. Årsaken til tidsspennet skyldtes hovedsakelig en variasjon i hvor fort informantene snakket.

Flere av intervjuguidens spørsmål under temaet «Tidligere tanker og opplevelser» kan ha vært emosjonelt og personlig å snakke om for informantene, fordi 22/07 inneholder flere aspekter som kan kalle på og vekke følelser hos informantene. I den forbindelse var jeg bevisst på å ikke la forskningsintervjuet skli ut og bli en terapeutisk samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg forsøkte i stedet å skape og opprettholde en distansert nærhet til informantene ved å lage en ramme rundt intervjusituasjon hvor de kunne føle seg trygge, samtidig som jeg forble i forskerrollen og ikke inntok en terapeutrolle (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg passet for eksempel på å speile informantenes kroppsspråk i løpet av samtalen for å vise interesse, og for å skape tillit og trygghet (Weiss, 1994). En av informantene fikk et betydelig mer lukket kroppsspråk da jeg stilte spørsmålet om hvordan vedkommende hadde opplevd 22. juli hendelsen. Informanten lente seg plutselig brått tilbake, la både armene og bena i kors, og begynte å snakke med lav stemme. Denne plutselige endringen i informantens oppførsel kan ha kommet av flere grunner; kanskje var ikke vedkommende komfortabel med å snakke om egne følelser generelt, kanskje var det svært personlig for vedkommende å snakke om sine opplevelser knyttet til 22. juli hendelsen til meg som fremmed. Det er ikke lett å si, men jeg oppfattet uansett informanten som tydelig ukomfortabel med det spørsmålet som ble stilt. Jeg passet derfor på å stille et helt annet spørsmål fra intervjuguiden etter at informanten var ferdig med å svare for å unngå at vedkommende lukket seg helt. Jeg stilte informanten da et spørsmål om undervisningsopplegg fordi informanten tidligere i intervjuet hadde vist et særlig engasjement for dette temaet. Det fungerte fint, for når informanten skulle svare på neste spørsmål, fikk vedkommende tilbake sitt tidligere, åpne kroppsspråk, og snakket igjen med høy, engasjert stemme.

Det er dessuten viktig å være klar over at forskningsintervju preges av et asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og de jeg intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). I løpet av rekrutteringsprosessen av informanter introduserte jeg meg selv som en mastergradsstudent, noe som kan ha bidratt til at lærerne opplevde et asymmetrisk maktforhold. Lærerne er erfarne fagpersoner, og det gir dem en viss makt i intervjusituasjonen fordi jeg er student. Presentasjonen kan dermed muligens ha forsterket disse rollene. I tillegg kan måten jeg presenterte oppgavens tema på ses som et eksempel på et asymmetrisk maktforhold, fordi det er en mulighet for at lærerne kan ha oppfattet intervjuet



som en normativ og vurderende føring fra min side på hvordan 22. juli hendelsen skal og bør brukes i undervisningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Jeg understreket derfor til informantene før intervjuene at hendelsen var ment som et beskrivende utgangspunkt for samtalen, hvor jeg ønsket å lytte til deres refleksjoner, tanker og opplevelser knyttet til bruken av hendelsen, og ikke gi en vurdering av hva de hadde gjort. Det trenger likevel ikke å ha negative konsekvenser dersom informantene anså meg som en student og intervjuet som en normativ føring. Dette fordi de eventuelle oppfatningene kan ha fått informantene til å dele og reflektere ytterligere over egen undervisning og valgene de tar som de muligens ellers ikke ville ha gjort. Flere av informantene sa helt konkret etter intervjuene at de syntes det var fint å få spørsmål om sin undervisning fordi spørsmålene hadde fått dem til å reflektere og sette ord på sine undervisningsvalg.

### **3.2.4 Etske retningslinjer**

Jeg har fulgt etiske retningslinjer for behandling av personopplysninger i forskning, fastlagt av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Studiet ble meldt til Personvernombudet for forskning, NSD i oktober 2015, og godkjent i november 2015 (vedlegg 4). Intervjuene fant sted etter at studiet var godkjent av NSD. Jeg har fått deltakernes informerte samtykke og de signerte alle en samtykkeerklæring i forkant av intervjuene som presiserte at deres deltakelse i studiet var frivillig, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten at det ville få konsekvenser (vedlegg 3). Samtykkeerklæringen presiserte også at deltakerens opplysninger ville bli anonymisert og makulert dersom man valgte å trekke seg. Alle lydopptak, transkripsjoner og personopplysninger er anonymisert og behandlet konfidensielt igjennom hele forskningsprosessen. Jeg har vært den eneste som har hatt tilgang til lydopptakene og de transkriberte dokumentene, og de har ikke blitt delt videre. Opptakene ble slettet så fort de ble transkribert. Informantenes personopplysninger og de transkriberte dokumentene vil slettes og makuleres når studiet avsluttes våren 2016.

## **3.3 Validitet og reliabilitet**

### **3.3.1 Validitet**

Ifølge Joseph Maxwell (2013) er det spesielt to forhold som kan true forskerrollens validitet i en kvalitativ studie som dette; forskerens bias og reaktivitet. Forskerens bias viser til

forskerens forutinntatthet og søken etter visse svar, og hvordan dette vil innvirke på de dataaspektene forskeren velger å vektlegge i sin undersøkelse (Maxwell, 2013). Jeg har forsøkt å tydeliggjøre min forskerrolle og vise min forståelse av fenomenet som studeres for å gi andre forskere muligheten til å vurdere i hvilken grad min forforståelse kan ha påvirket tolkningene av datamaterialet (Maxwell, 2013). Reaktivitet viser til innflytelsen forskeren har på de omgivelsene og individene vedkommende studerer (Maxwell, 2013). Maxwell (2013) påpeker derimot at det er umulig for forskeren å eliminere sin faktiske påvirkning i en kvalitativ studie som dette, og at nøkkelen er å forstå og ta hensyn til hvordan jeg som forsker påvirker før jeg trekker konklusjoner. I metodekapitlet har jeg derfor flere steder reflektert rundt min rolle og posisjon som forsker og hvordan disse kan ha påvirket informantene og deres utsagn (Thagaard, 2003). I løpet av datainnsamlingsprosessen ble det også gjort flere grep som kan ha bidratt til å styrke studiens validitet. Jeg utførte eksempelvis et prøveintervju med en fagdidaktiker i forkant av intervjuene. Det kan ha styrket studiens validitet fordi piloten gav meg muligheten til å teste intervjuguiden, noe som kan ha avverget eventuelle misforståelser som kunne oppstått i de ordentlige intervjuene selv om jeg ikke har noen garanti for at dette ikke ville ha skjedd uavhengig av revideringen (Cohen et al., 2011). Informantene ble også stilt fortolkende spørsmål underveis i intervjuene. Denne formen for memberchecks kan ha bidratt til å styrke validiteten i studiet fordi de fortolkende spørsmålene forsikret meg om at jeg hadde forstått informantenes utsagn riktig, og de fortolkende spørsmålene bidro til å kontrollere at jeg satt igjen med så korrekt informasjon som mulig (Maxwell, 2013).

Studiens validitet handler også om dens utvalg (Thagaard, 2003). Det kan tenkes at lærernes geografiske nærhet til terrorhandlingene 22/07 kan påvirke svarene deres, fordi terrorhandlingene skjedde i Oslo og på en sommerleir på Østlandet, i områder hvor de intervjuede lærerne bor og underviser. Dersom jeg hadde intervjuet lærere fra andre geografiske deler av Norge, ville deres geografiske bakgrunn ha ført til andre opplevelser sammenlignet med lærerne jeg her har intervjuet? På den ene siden kan det være tilfelle, at aspektet med geografisk nærhet og fjernhet vil påvirke læreres opplevelser av 22/07. På den andre siden skjedde terrorhandlingene i vårt lille land. Politisk, engasjerte ungdommer ble utsatt for massedrap på en politisk sommerleir den dagen. Andre ofre var på jobb den dagen. Andre ofre igjen var tilfeldig forbipasserende i Regjeringskvartalet øyeblikket bomben smalt. En meningsmåling fra Klassekampen viste at én av fire nordmenn kjente noen som var rammet av terrorhendelsen (Jupskås, 2013b). Slik jeg opplever det, så er det grunn til å anta at

terrorhendelsens tilfeldigheter og bestialiteter vekket såpass sterke følelser hos det norske samfunnet at studiens lærere og deres beskrivelser av hvordan de opplevde hendelsene er troverdige, uavhengig geografisk nærhet eller fjernhet. Studiens utvalg er i tillegg lite fordi det består av 4 informanter, og det er strategisk utvalgt på bakgrunn av studiens tema og problemstilling. I den forbindelse kan det være mer fruktbart å bruke et begrep som overførbarhet fordi det kan bli mer gunstig å snakke om i hvilken grad forståelsen kan overføres og være relevant i andre lignende sammenhenger (Thagaard, 2003). En utfordring i denne sammenhengen handler om studiens tidspunkt og kontekst i det norske samfunn, fordi Norge aldri før har opplevd en lignende terrorhendelse i moderne tid, og vil forhåpentligvis aldri oppleve noe lignende igjen. Studiens intervjuer ble utført med et utvalg samfunnsfaglærere 5 år etter at terrorhendelsen inntraff, og denne spesielle konteksten gjør forskerresultatene noe utfordrende å overføre videre i en større sammenheng fordi intervjuenes unike tidspunkt og kontekst begrenser dens overførbarhet. Jeg vil imidlertid påstå at fortolkningen som er gjort i dette studiet er overførbar fordi forskerresultatene først og fremst kan si noe om og reflektere generelle trekk ved den norske samfunnsutviklingen og samfunnsfagundervisningen i dag. Informantenes siterte utsagn i analysen kaster ikke bare et dagsaktuelt lys over faglitteraturens skisseringer, men de fungerer også som en utbrodering og innblikk i dagens samfunnsfagundervisning fordi utsagnene reflekterer hvordan lærerne erfarer den verdenen de er en del av. På den måten kan forskerresultatene bidra til å berike og utvide forståelse og kunnskap om bruken av en konkret terrorhendelse i norsk samfunnsfagundervisning, fordi resultatene viser til måter terrorhendelsen har blitt implementert i undervisningen. I tillegg er det mulig at forskerresultatene mine ville samsvart med funn fra andre samfunnsfaglærere dersom andre lærere hadde blitt intervjuet om samme situasjon på samme tid (Thagaard, 2003). På grunn av studiens intervjuguide og dens relativt åpne spørsmål er det grunn til å tro at andre intervjuede lærere ville ha gitt tilsvarende resultater (Thagaard, 2003). Det gjør at studiens fortolkninger også mest sannsynlig er gjenkjennelig for mange lærere og andre lesere med kjennskap til fenomenet (Thagaard, 2003). Slik jeg ser det bidrar dette samlet sett til å støtte studiens overføringsverdi.

### **3.3.2 Reliabilitet**

Igjennom dette metodekapittelet har jeg forsøkt å argumentere for dataens troverdighet ved å redegjøre for hvordan dataen har utviklet seg underveis igjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Grepene som har blitt gjort for å behandle spørsmålet om studiens

reliabilitet er flere. Jeg var for eksempel bevisst på å stille informantene fortolkende og ikke ledende spørsmål i løpet av intervjuene, fordi ledende spørsmål uforvarende kan påvirke informantenes svar og dermed svekke dataens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Bruken av lydopptaker kan også ha bidratt til å sikre dataens kvalitet. Dette fordi lydopptaker gir data som i utgangspunktet er mer uavhengig enn data fra notater, fordi notater er preget av forskerens oppfatninger og rekonstrueringer av informantenes utsagn (Thagaard, 2003; Weiss, 1994). I analysen vil det i tillegg tydelig skilles mellom informantenes utsagn og mine vurderinger og refleksjoner av denne informasjonen. Skillet kan argumenteres for å styrke dataens troverdighet fordi jeg forsøker å tydeliggjøre for leseren hva som er informantenes direkte informasjon, og hva som er forskerens egne vurderinger (Thagaard, 2003).

Særlig et forhold kan derimot tenkes å svekke dataens troverdighet i dette studiet, og det er tidsaspektet. Analysen av hvordan samfunnsfaglærerne bruker 22/07 hendelsen baserer seg i all hovedsak på informantenes hukommelse, erfaringer og opplevelser av noe som har skjedd. Det har begrenset metodene jeg kunne anvende fordi jeg ønsket å undersøke noe som har blitt gjennomført. Studiet er dermed et retrospektivt studie, og tidsaspektet medfører derfor en viss risiko for feilkilder fordi informantenes gjenfortellinger er preget av hukommelsen deres (Cohen et al., 2011). Det gjør at vesentlige elementer ved gjenfortellingene kan bli utelatt fordi informantene ikke kan eller vil huske, eller at informantene husker feil, såkalt recall bias (Coughlin, 1990; Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000). Imidlertid mener jeg at det er flere faktorer ved studien som kan bidra til å redusere problemene knyttet til tidsaspektet (Everett & Furseth, 2004). For det første søkte jeg ikke etter konkrete fakta ved de undervisningsoppleggene hvor hendelsen hadde blitt brukt, som undervisningstime og dato, men personlige beskrivelser av de sammenhengene og anledningene lærerne hadde brukt hendelsen. For det andre var det en relativ konsistens mellom intervjuene, for uavhengig av hverandre sa lærerne at de brukte hendelsen mer eller mindre i samme grad, men hadde en variasjon i den praktiske bruken av hendelsen. For det tredje ble lærerne gitt rikelig med tid til å tenke på hvert spørsmål, et viktig element for å redusere recall bias (Tourangeau et al., 2000). Jo mer tid lærerne brukte på å prate og tenke fritt omkring de ulike spørsmålene, desto mer erfarte jeg at de husket og at svarene deres ble mer presise.

## 3.4 Analyse av dataen

### 3.4.1 Transkribering

Jeg valgte, som tidligere nevnt, å ta opp intervjuene på lydopptaker etter samtykke fra informantene og transkribere lydopptakene i ettertid. En slik registrering av intervjuene ble valgt for å lettere få oversikt og strukturere dataen, samt danne et bedre utgangspunkt for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene ble foretatt innenfor et relativt kort tidsrom, og det var derfor ikke tid til å transkribere et intervju i sin helhet før et nytt intervju fant sted (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg skrev imidlertid et kort sammendrag av diverse faktorer jeg observerte og opplevde som vesentlige fra intervjuet samme dag som intervjuet ble gjennomført. Sammendragene inkluderte blant annet faktorer som informantens kroppsspråk og stikkord om intervjusituasjonens stemning. Senere ble lydfilene fra lydopptakeren transkribert i sin helhet ved hjelp av tekstbehandlingsprogrammet InqScribe. I transkripsjonsfilene har informantens utsagn blitt registrert på sitt tidligere oppgitte fiktive navn for å sikre konfidensialiteten. Jeg har valgt å følge en enkel transkripsjonsstrategi som vektlegger meningsinnholdet i informantens utsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det vil si at jeg har valgt å skrive transkripsjonene på bokmål, og at sitatene som er hentet fra transkriberingsmaterialet vil følge en mer formell, skriftlig stil så transkripsjonene kan tjene som letteste utgivelser av informantens historier (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonene registrerte jeg informantens pauser og tonefall enkelte steder fordi slike faktorer kan ha underliggende betydninger, men jeg valgte å ikke inkludere dem videre i analysen for å øke leservennligheten. Av hensyn til informantene har jeg også valgt å ikke inkludere eventuell dialekt, tonefall, nonverbale uttrykk og ufullstendige ord som «hmm» og «øh». I tillegg har jeg skrevet om informantens muntlige ord til skriftlige, eksempelvis «asså» til «altså», og «kanke» til «kan ikke». En slik redigering kan potensielt svekke dataens validitet og reliabilitet, men jeg har vært svært forsiktig og varsom på det jeg har fjernet og redigert, og hele tiden passet på at informantens meningsinnhold har forblitt intakt både i transkripsjonsfilene og ved sitering i studiens analyse.

### 3.4.2 Kategoribasert analyse

Jeg startet analysen med å utarbeide en sammenfatning av informasjon om de viktigste temaene i datamaterialet (Thagaard, 2003). Dette gjorde jeg ved å gå nøye igjennom

transkripsjonene og markere relevante beskrivelser, likheter, ulikheter og mønstre blant informantenes utsagn med tanke på forskningsspørsmålet i et eget, separat dokument. For å få et bedre helhetsinntrykk og en mer systematisk oversikt opprettet jeg deretter en tabell med to kolonner til hver av informantene i et annet dokument. I tabellens ene kolonne limte jeg inn de store utdragene med markeringene av informantenes utsagn fra det førstnevnte dokumentet, og i neste omgang gikk jeg over disse markerte utsagnene igjen og utdypet dem ytterligere ved både å gå grundigere inn i den markerte informasjonen og tilbake til det opprinnelige materialet. Jeg noterte da i den andre kolonnen ulike stikkord og mulige temaer som sammenfattet det som ble beskrevet i informantenes utsagn. På denne måten ble dokumentet ytterligere strukturert og konkretisert fordi noteringene gjorde at jeg senere kunne dele dokumentet videre inn i flere ulike temaer med tilhørende siteringer fra informantene. I dette steget fjernet jeg også det jeg oppfattet som uvesentligheter i forbindelse med studiens formål. En slik form sammenfatning er dermed knyttet til en fenomenologisk tilnærming og en fortetting av mening, fordi materialet ble forsøkt sammenfattet ved å gjøre tekstens meningsinnhold eksplisitt (Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Ifølge Kvale (1997) er en slik sammenfatning et hensiktsmessig grep å utføre fordi det klargjør datamaterialet og gjør det mer mottakelig for analyse.

Videre ble det lagd kategorier hovedsakelig basert på de overnevnte markeringene og ulike temaene, og deretter klassifiserte jeg kategoriene etter temaer for å skape et grunnlag til å utføre både en personsentrert og temasentrert analyse (Thagaard, 2003). Jeg har dermed valgt å lage kategorier basert på funn fra datamaterialet, til forskjell fra å være bundet av og utforme kategorier på bakgrunn av teoretiske kategorier. Det gjør at analysens kategorier kan ses som meningsbærende, fordi de retter oppmerksomheten mot og bidrar til å fremheve meningsinnholdet i datamaterialet, samtidig som de også er knyttet opp mot studiens teorikapittel (Thagaard, 2003). I kapittel 4 vil derfor funnene fremstilles både som en presentasjon av lærerne som persontyper, men også som beskrivelser av temaer (Thagaard, 2003). Grunnen til at jeg valgte en slik kategorisering av materialet er fordi studiens formål gjør det lite hensiktsmessig å binde seg til teoretiske kategorier. Kategoriseringen ble også valgt fordi kombinasjonen av person- og temasentrert analyse gjør det mulig å veksle mellom del og helhet, noe som samlet sett kan bidra til å gi analysen en mer helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2003).

Rekkefølgen av temakategoriene i analysen i kapittel 4 er strukturert for å få et mer oversiktlig og tematisert fortolkningsbilde av lærernes samfunnsfagundervisning, og for å skape helhet og frembringe nyanser ved lærernes bruk av hendelsen. Navnene på kategoriene er utformet på bakgrunn av informantenes utsagn og i lys av det teoretiske rammeverket. Hva jeg legger i hver av de enkelte temakategoriene vil videre fremgå i kapittel 4. Funnene vil presenteres og begrunnes ved å bruke meningsbærende utsagn fra informantene i henhold til hver av kategoriene. Kategoriene kan til tider overlappe hverandre ettersom de beskriver hvordan lærerne bruker hendelsen i sin undervisning, og kategoriene er derfor ikke gjensidig utelukkende.

## 4 Presentasjon av funn og analyse

Med utgangspunkt i studiens problemstilling vil datamaterialet fra de kvalitative intervjuene i det følgende bli presentert, diskutert og tolket i lys av det teoretiske rammeverket og hverandre. Kapitlet er strukturert i fire delkapitler som sammen forsøker å besvare studiens problemstilling som lyder: *Hvordan bruker et utvalg VGS-lærere terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning?*

Det første delkapitlet vil presentere og diskutere samtidsaktualitet som et kjennetegn ved lærernes tidligere bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen, og vil på den måten kaste lys over og danne grunnlaget for analysens senere delkapitler. Det andre delkapitlet vil presentere og diskutere samfunnsfaglærernes bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen som en referanse. Det tredje og det fjerde delkapitlet vil presentere og diskutere hovedfunnene for hvordan studiens lærere bruker 22/07 som en referanse i samfunnsfagundervisningen. Som vi skal se, utgjør lærernes bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisning en betraktelig del av analysen, og det tredje og fjerde delkapitlet vil derfor oppta størst plass i studiens analyse.

### 4.1 Samtidsaktualitet

Dette delkapitlet vil presentere og diskutere samtidsaktualitet som et kjennetegn ved lærernes tidligere bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen. I lys av studiens problemstilling oppleves det som sentralt å utforske dette aspektet nærmere. Dette fordi lærernes tidligere bruk av 22/07 kan ha betydning eller innvirkning på hvordan de bruker 22/07 i nåværende samfunnsfagundervisning.

Da studiens samfunnsfaglærere ble spurt om de hadde brukt 22/07 i sin undervisning, gikk et klart mønster igjen hos alle fire lærerne. Terrorhendelsen 22/07 sin samtidsaktualitet utgjorde et klart kjennetegn på samfunnsfaglærernes tidligere bruk av 22/07 i undervisningen. Med tidligere bruk menes her høsten 2011. Tre av de fire lærerne fortalte følgende:

Lærer 1: Jeg brukte den en god del etter, med en gang etter at det skjedde. Det var det første vi snakket om, fordi man kunne jo på en måte ikke la være, det var så kort tid siden og det var så mye som de [elevene] lurte på og mye jeg lurte på i forhold til hvordan de hadde opplevd det. Det syntes jeg var viktig.



Lærer 2: Når jeg kom tilbake etter sommerferien første skoledag så var det et veldig naturlig tema å ta opp med [samfunnsfag]klassen, hvordan de hadde opplevd dette siden det var så ferskt.

Lærer 3: Jeg hadde vel sosiologi den høsten mener jeg å huske og da snakket vi jo om det. ... Sånn generelt føler jeg at man må prøve å være aktuell. På en flerkulturell skole så kan man ikke feie ting under teppet, men man må ta det opp på en måte som gjør at det er ordentlig, at folk blir hørt, og at man ikke vaser rundt.

Lærer 4 var den eneste av de fire samfunnsfaglærerne som fortalte hun ikke hadde brukt hendelsen like mye tidligere i undervisningen. Som hun selv sier: «Jeg har jo aldri brukt den hendelsen [22. juli] konkret. Hvertfall ikke i starten, fordi det var så nært. ... Vi behandlet som sagt ikke den hendelsen i samfunnsfagundervisningen det året det skjedde fordi det var helt ferskt». Som vi ser, begrunner Lærer 4 sitt undervisningsvalg på bakgrunn av samtidsaktualitet slik som de tre andre lærerne også gjør, men på en annen måte enn de tre andre. Hun begrunner i stedet *fraværet* av hendelsen i sin tidligere undervisning *på grunn av hendelsens daværende samtidsaktualitet*. Samlet sett går dermed samtidsaktualitet igjen blant samfunnsfaglærerne både som en begrunnelse for, men også som en begrunnelse imot å bruke hendelsen i tidligere samfunnsfagundervisning.

I studiens teorikapittel leste vi imidlertid at begrepet samtid og hvem som opplever terrorhendelser som samfunnsaktuelt, har en forklaring forankret både i læreplanen og i formålet med faget, men også en konseptuell og epistemisk forklaring (jf. kapittel 2.2.2). På bakgrunn av dette har jeg stilt meg spørrende til følgende; hvordan kan en forstå hva studiens lærere mener med at terrorhendelsens samtidsaktualitet?

På den ene siden synes det som om lærerne brukte hendelsen mye før fordi *lærerne opplevde* hendelsen som samfunnsaktuell på daværende tidspunkt. Aktuell ble tidligere definert som noe nærværende, brennende, og noe som har interesse for dagen eller øyeblikket (Store norske leksikon, 2009). Disse trekkene synes å gå igjen i lærernes sitater over. Lærer 1 sa 22/07 var det første han snakket om i undervisningen rett etter det hadde skjedd, fordi han følte han ikke kunne la være ettersom det var så kort tid siden hendelsen skjedde. Lærer 2 opplevde 22/07 som et naturlig tema å ta opp i undervisningen fordi det var ferskt. Lærer 3 føler hun må prøve å være aktuell i undervisningen, og det er nærliggende å tro at det var nettopp derfor hun valgte å snakke om 22/07 i sosiologiundervisningen høsten etter at hendelsen skjedde. Lærer 4 betegnet terrorhendelsen på daværende tidspunkt i sitt sitat som både «nært» og «helt ferskt». Nærheten i tid synes dermed å være et gjennomgående

fellestrekk for hvordan de tre lærerne forstod terrorhendelsen som samtidsaktuell på daværende tidspunkt.

På den andre siden trekker både Lærer 1 og Lærer 2 videre frem et elevaspekt i forbindelse med sin forståelse av terrorhendelsens daværende samtidsaktualitet. Som vi tidligere leste sa Lærer 1: «... det var så mye som de [elevene] lurte på og mye jeg lurte på i forhold til hvordan de hadde opplevd det. Det syntes jeg var viktig.» Lærer 2 sa: «Mitt utgangspunkt for å ta opp det da [rett etter sommerferien] var rett og slett at dette må være det viktigste, mest brennende temaet i bakhodene på elevene som kommer [tilbake] fra sommerferien. Vi tar det viktigste først.» Her synes sitatene å vise at lærerne også antok at elevene opplevde hendelsen som samfunnsaktuell, og at det var på bakgrunn av denne antagelsen lærerne valgte å adressere hendelsen i undervisningen i tillegg. Vi leste tidligere at relevans forstås som noe som er av betydning for en sak, og at hva som er av betydning for en sak, avhenger av hva et eller flere individer anser som betydningsfullt (Store norske leksikon, 2009). Lærernes sitater kan i denne sammenhengen argumenteres for å være i tråd med denne tidligere, presenterte definisjonen, fordi lærernes sitater illustrerer at de anså det som betydningsfullt å adressere hendelsen i undervisning på grunn av elevenes oppfatninger. Det som er samtidsaktuelt for lærerne, er det elevene deres husker. Sitatene tyder dermed på at elevenes oppfatninger av hva som var samfunnsaktuelt, også hadde betydning for hvordan Lærer 1 og Lærer 2 forstod terrorhendelsen som samtidsaktuell på daværende tidspunkt.

Men til forskjell fra de to andre lærerne, henviser Lærer 1 eksplisitt til samfunnsfaget som et samtidsfag da han senere i intervjuet forklarte hvordan han forstod terrorhendelsen som samtidsaktuell på daværende tidspunkt. Han utdypet det slik:

Det var jo også viktig sånn faglig sett, hvorfor har vi samfunnsfag, jo, fordi vi må ha det for å snakke om faktiske ting som skjer og preger samfunnet, og det gjorde jo hendelsen i aller høyeste grad. Da brukte vi en god del tid på det og jeg var hele veien bevisst på å knytte det til faget, så det ikke bare ble en anledning hvor man sitter og snakker om det fordi det tror jeg man kanskje gjør nok av i mange nok sammenhenger [fra før]. Jeg prøvde hvertfall å være bevisst på å sette det i rett kontekst.

Lærerens sitat gjenspeiler dermed aspekter ved det tidligere, presenterte avsnittet fra formålet med læreplanen for samfunnsfag som omhandlet samtidsaktualitet (jfr. kapittel 2.2.2). Lærer 1 uttrykker eksempelvis eksplisitt sin formidlende rolle av kunnskap om samtidens kulturelle mangfold, fordi han forteller han var bevisst på å knytte den samtidsaktuelle hendelsen til faget, og sette det inn i en samfunnsfaglig kontekst (Fjeldstad, 2007a). Lærer 1 synes også å

påpeke hva slags kunnskap han mener samfunnsfaget er opptatt av, fordi han sier det er viktig å snakke om hendelser som skjer og preger samfunnet. På den måten kan sitatet tyde på at samfunnsfagets samtidsrolle utgjør enda en del av Lærer 1 sin forståelse av terrorhendelsen som samtidsaktuell på daværende tidspunkt. Slik jeg tolker det, synes sitatene til samfunnsfaglærerne over samlet sett å vise at det eksisterer ulike nyanser for hvordan en skal forstå hva studiens lærere mener med terrorhendelsens samtidsaktualitet.

Dette delkapitlet har hittil fokusert på samtidsaktualitet som et kjennetegn ved lærernes tidligere bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen. Det ble presentert at samtidsaktualitet gikk igjen blant samfunnsfaglærerne både som en begrunnelse for, men også som en begrunnelse imot å bruke hendelsen i tidligere samfunnsfagundervisning. På bakgrunn av dette vil jeg derfor i det videre rette søkelyset mot lærernes nåværende bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen. Hvordan forteller studiens lærere at de bruker 22/07 i sin nåværende samfunnsfagundervisning? Har lærernes tidligere bruk av 22/07 betydning for hvordan de bruker 22/07 i nåværende samfunnsfagundervisning?

## 4.2 Referanse

I dette delkapitlet vil jeg presentere og diskutere hvordan og i hvilken grad 22/07 brukes av studiens samfunnsfaglærere i undervisningen deres i dag. Fokuset vil i det følgende ikke være rettet mot en kvantifisering av tiden lærerne har brukt på hendelsen, da dette verken har vært en del av studiens formål ei heller at jeg har tilstrekkelig med slik detaljrik data. Fokuset vil heller handle om hvordan og hvorvidt lærerne har brukt tid på hendelsen, fordi i sammenheng med studiens formål er dette fokuset mer sentralt.

Da samfunnsfaglærerne ble spurt når de bruker 22. juli i sin undervisning, fortalte de alle fire at de ikke bruker hendelsen så mye som før. De fortalte det var svært lenge siden hendelsen hadde vært et tema for en hel undervisningstime. I stedet fortalte lærerne at de nå bruker hendelsen i noen grad i undervisningen, og som en referanse i større, faglige sammenhenger. Denne karakteristikken var felles og gjennomgående i nåværende samfunnsfagundervisning hos alle fire lærerne. Med nåværende bruk menes våren 2015, og undervisningsåret 2015/2016. Lærer 1 fortalte han brukte 22/07 i forskjellige undervisningssammenhenger som smådrypp, og at: «det er ikke et sånt hovedtema som jeg bruker sånn veldig mye tid på». Lærer 2 sa han følte han hadde hatt en gradvis tilnærming til hendelsen i undervisningen, og

at hendelsen i dag hadde blitt en viktig referanse for han i mange undervisningssammenhenger. Lærer 3 fortalte hun brukte dokumentarfilmen "Til Ungdommen" ofte i sammenheng med 22/07 i undervisningen, men ikke alltid, og at 22/07 ellers fungerte som en nøkkelreferanse i hennes undervisning. Lærer 4 fortalte følgende: «Vi har ikke brukt 22. juli konkret utover at det har på en måte ligget der som referansebakgrunn».

Det kan imidlertid være interessant å dvele litt ytterligere ved det overnevnte. Dette fordi hvordan 22/07 brukes i nåværende samfunnsfagundervisning av studiens lærere, kan også henge sammen med lærernes grunner for å ikke bruke hendelsen i nåværende undervisning. Samfunnsfaglærernes fravær av 22/07 i undervisningen inneholder et klart mønster i mitt empiriske materiale, og det kan deles inn i to hovedgrunner. Den ene grunnen lærerne oppgir for å ikke bruke 22/07 mer enn en referanse i undervisningen, er fordi de sier de ikke lenger anser hendelsen for å være samtidsaktuell (jf. delkapitlet 4.1). Den andre grunnen lærerne oppgir, er fordi de sier de anser andre temaer og terrorhendelser mer aktuelle enn 22/07. Videre vil jeg vise til to sitater fra Lærer 2 og Lærer 4 som samlet kaster lys over disse to hovedgrunnene:

Lærer 2: Fokuset mitt nå er IS. ... Det har å gjøre med at jeg opplever at det er mange misoppfatninger [blant elevene] om hva IS er. Spesielt forestillingen om at IS er en terrororganisasjon som primært retter seg mot Vesten. Det er en misoppfatning som jeg synes det er veldig viktig å rydde av banen, fordi IS har gjennomført tusenvis av terroraksjoner i Midtøsten, og det er ikke elevene bevisste på. ... Det å få forståelse av hva slags karakter dette fenomenet er, hva IS er, hva som er deres mål, å få nyansert forestillingene om at all terror er islamsk terror, det har jeg oppfattet som et mye viktigere arbeidspunkt i forhold til dette med 22/07 som spesifikk terror.

Lærer 4: Ofte i samfunnsfag når vi har snakket litt om terrorisme så ender vi opp i gruppearbeid om Al Qaida eller Boko Haram. Sånn at man får jo da det fokuset som oftest. ... Sånn som det har vært nå så har det vært veldig mange terrorangrep, nesten terrorangrep overalt, samtidig som det er en veldig urolig verden. Det å finne en balanse mellom hvilke case skal man faktisk ta tak i, hvilken empiri man skal bruke og la ligge, fordi man er nødt til å bruke tiden på teorifundamentet som elevene og er nødt til å ha med seg, det er en kjempeutfordring. Det er en veldig balansegang, og da blir det ofte sånn at man tar det elevene kjenner til, det som akkurat har skjedd. ... Politikk og menneskerettigheter er et kurs i VG3 hvor de fleste elevene har hatt samfunnsfag i første klasse på VGS, og flere har hatt sosiologi som valgfag også. Da har de [elevene] brukt mye tid på å snakke om hvordan bruke teori, hvordan bruke system, hva er struktur i samfunnet. Da tenker jeg det blir litt enkelt i politikk og menneskerettigheter å bare se på "hvem var Breivik? Hva gjorde han?"

På bakgrunn av sitatene over har jeg stilt meg spørrende til følgende: hva kan de to fraværsgrunnene til studiens lærere indikere eller fortelle om deres nåværende bruk av 22/07 som referanse i samfunnsfagundervisningen? For det første kan det henge sammen med lærernes fortolkninger av verdenen. I starten av dette kapitlet leste vi at samtidsaktualitet gikk igjen blant samfunnsfaglærerne både som en begrunnelse for og imot å bruke hendelsen i tidligere samfunnsfagundervisning (jf. delkapitlet 4.1). Det ble påpekt at det eksisterte ulike nyanser for hvordan en skal forstå hva studiens lærere mener med terrorhendelsens samtidsaktualitet, og at de syntes å forstå samtidsaktualitet utfra nærhet i tid, et elevaspekt og samfunnsfagets samtidsrolle. At også fraværet av 22/07 i nåværende samfunnsfagundervisning begrunnes med samtidsaktualitet oppleves som interessant, fordi det synes igjen å vise at bruken av 22/07 som en referanse henger sammen med lærernes fortolkninger av verdenen. Når de forteller at de anser andre terrorhendelser som mer aktuelle enn 22/07, synes det å være på grunn av deres egne fortolkninger, men også hva slags fortolkninger de tror elevene deres har. Lærer 2 sa eksempelvis: «Fokuset mitt nå er IS. ... Det har å gjøre med at jeg opplever at det er mange misoppfatninger [blant elevene] om hva IS er». Lærer 4 sa: «... da blir det ofte sånn at man tar det elevene kjenner til». Samfunnet er imidlertid ikke en objektiv realitet, fordi man tolker den subjektivt. 22/07 skjedde for fem år siden. Såpass nært i tid, men likevel ikke, fordi det som skjedde i går er for så vidt historie i dag. Hvor lang tid kan det gå før man ikke er berettiget til å bruke samtidsbegrepet? Disse aspektene oppleves samlet sett som interessante, fordi det gjenspeiler og viser at studiens lærere og deres forståelse av samtidsaktualitet kan ha en såpass konseptuell og epistemisk forklaring at det i denne sammenhengen, kan være utfordrende å gi en endelig definisjon av deres samtidsforståelser.

Kan, for det andre, lærernes grunner for å ikke bruke 22/07 i nåværende undervisning, vise til 22/07 sitt tidsperspektiv? Knapstad (2012) påpekte tidligere at lærerne fra hennes studie sa kontroversene ved 22/07 bør og vil bli brukt mer i samfunnsfagundervisning på et senere tidspunkt hvor det vil være lettere å snakke om. Ut fra mitt empiriske materiale presentert over, vil jeg derimot hevde at dette ikke synes å være tilfelle. 22/07 sitt tidsperspektiv synes ikke å påvirke hvordan studiens lærere bruker eller snakker om 22/07 i sin nåværende samfunnsfagundervisning, ei heller fremtidig undervisning. Som Lærer 1 og Lærer 2 fremhever:

Lærer 1: Det kan godt tenkes at jeg bruker det [hendelsen] mer, at det kommer som et naturlig tema, at et også kommer som en sånn avveksling til noe, men jeg har ikke tenkt noe mer utover det. Jeg har ikke noen sånn store tanker om hvordan og når jeg skal bruke det [22. juli] i fremtiden.

Lærer 2: Jeg kommer nok ikke til å la undervisningen bli styrt av jubileer, om det vil bli tatt opp mye i media eller ikke. ... I den grad fokuset i det øvrige samfunnet sørger for å holde bevisstheten om 22/07 oppe blant hele befolkningen, inkludert ungdom, så vil det paradoksalt føre til at jeg gjør mindre av det.

Slik jeg ser det, kan funnene av lærernes grunner for å ikke bruke 22/07 i undervisningen gi studiens problemstilling noen nyanseringer. Dette fordi det ser ut til å være en sammenheng mellom bruken av 22/07 som referanse i nåværende samfunnsfagundervisning, og lærernes grunner for å ikke bruke 22/07 i undervisningen. Sammenhengen synes å vise at hvordan 22/07 brukes av studiens lærere i nåværende undervisning, henger sammen med samfunnsfaglærernes faglige trygghet, deres tolkninger av verdenen, og betydningen av deres subjektive tolkninger. Det at lærerne bruker hendelsen som en referanse i nåværende samfunnsfagundervisning, synes å illustrere at hendelsens bruksområder og begrunnelser i undervisningen ser ut til å ha endret seg over tid. Før leste vi at hendelsen ble brukt fordi lærerne anså den som samtidsaktuell, men nå forteller lærerne at de ikke lenger oppfatter hendelsen slik. Hendelsen har ikke lenger den plassen den hadde i lærernes samfunnsfagundervisning. Men selv om lærerne forteller at de ikke lenger anser hendelsen for å være *samtidsaktuell*, synes de alle likevel å anse hendelsen fremdeles som *aktuell*, men da som *en referanse* i større, faglige sammenhenger. Begrunnelsene for å bruke hendelsen har altså gått fra et hovedfokus basert på samtidsaktualitet, til å bli en referanse, hvor hendelsen knyttes opp mot andre temaer og hvor fokuset er de andre temaene, ikke hendelsen i seg selv.

Dette delkapitlet har rettet oppmerksomheten mot lærernes kjennetegn ved nåværende bruk av 22/07. Det ble presentert at 22/07 brukes som en referanse i faglige sammenhenger av studiens lærere i nåværende samfunnsfagundervisning. Det ble videre presentert at hvordan 22/07 brukes i nåværende undervisning av studiens lærere, også synes å henge sammen med lærernes grunner for å ikke bruke hendelsen i undervisningen. Imidlertid synes lærernes nåværende bruk av 22/07 som referanse i samfunnsfagundervisningen å fortelle og vise til noe mer. Det er grunn til å tro at sammenhengene hendelsen brukes i undervisningen, også vil spille inn på de konkrete bruksområdene hendelsen brukes i samfunnsfagundervisningen. På den måten forteller ikke bare bruksgraden av hendelsen noe om hvor hyppig hendelsen brukes

av lærerne. Bruksgraden forteller oss også noe om hendelsens plass i lærernes samfunnsfagundervisning, og hvordan lærerne har eller ikke har implementert hendelsen i undervisningen. Videre i avhandlingen vil det derfor være svært sentralt å utforske disse aspektene nærmere. På hvilke måter og i hvilke sammenhenger forteller studiens lærere at de bruker 22/07 som en referanse i sin samfunnsfagundervisning?

### 4.3 Meningsbærende og meningsbygging

Med utgangspunkt i studiens problemstilling, kan måtene og sammenhengene studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse i nåværende samfunnsfagundervisning deles inn i tre: det er knyttet til kompetansemål fra læreplanen, det er knyttet til meningsbygging, og det er knyttet til demokratisk medborgerskap. I dette delkapitlet og i det følgende delkapitlet vil oppmerksomheten derfor rettes mot disse tre sammenhengene. Dette delkapitlet (4.3) vil først fokusere på hvordan studiens lærere bruker 22/07 som en referanse i nåværende samfunnsfagundervisning knyttet til kompetansemål og meningsbygging. Det neste delkapitlet (4.4) vil fokusere på hvordan lærerne bruker 22/07 som en referanse i sammenheng med demokratisk medborgerskap.

Da studiens lærere ble spurt om å utdype hvordan de bruker 22/07 som en referanse i nåværende samfunnsfagundervisning, trakk de alle først og fremst frem kompetansemål fra læreplanen som en grunn til hvordan de brukte 22/07 som en referanse. Tidligere leste vi at revideringen av K06 i 2013 førte til at ordet «internasjonal terrorisme» ble fjernet og endret til «terrorisme» i et kompetansemål fra hovedområdet «Internasjonale forhold» i læreplanen for samfunnsfag for Vg1/Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2013d). Det oppleves derfor som interessant at alle fire samfunnsfaglærerne påpeker og trekker frem denne revideringen og henviser til den som en grunn til hvordan 22/07 brukes. Lærer 2 sa det slik: «Nå står det i stedet da "terrorisme" [i kompetansemålet], og det er eksplisitt på grunn av det [22/07]. Det er jo nå en del av det vi skal fokusere på [i undervisningen], terrorisme som ikke bare internasjonal terrorisme». Lærer 4 fortalte følgende: «Spesielt lærerplanen i samfunnsfag legger jo nå opp til at man skal ta det [22/07] opp, det ligger veldig i det siden man har flyttet på begrepene, internasjonal terrorisme til terrorisme». Hvordan studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse i undervisningen, synes dermed å være knyttet til et rent overordnet, pragmatisk og mekanisk aspekt. Det deler likhetstrekk med ett av Knapstad (2012) og Anker og von der Lippe (2015) sine funn tidligere presentert i studiens

teorikapittel, for også de påpekte at læreplanen utgjør en begrunnelse for å bruke 22/07 i undervisningen. Videre i intervjuene fortalte lærerne imidlertid noe annet interessant i denne sammenhengen. Her vil jeg vise til 2 sitater som sammen belyser lærernes uttalelser på en god måte:

Lærer 3: I samfunnsfag har man dårligere tid å komme igjennom de temaene som står i læreplanen. Når man får dårlig tid begynner man å tenke "hvilke temaer synes jeg er viktigst?" Da må man tenke at noen ting må man bare kutte ned på, og da blir det ofte mindre tid til sånt.

Lærer 4: Vi underviser jo etter læreplanen. Og så tenker jeg at etter det, så er det jo opp til oss som jobber med fagene å fylle det [kompetansemålene]. ... Det er noe av problematikken, spesielt i samfunnsfag, at man har ekstremt dårlig tid. Det gjør at det å gå i dybden er helt umulig. Man dybdebehandler ingenting. Det er løst om alt og det gjør jo at alt, ikke bare i dette temaet men også i alle andre [temaer], blir veldig overflatisk.

Slik jeg tolker det, synes sitatene over å vise at hvordan studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse i undervisningen, også synes å være knyttet til deres tolkninger av læreplanens skrevne innhold. Dette fordi lærerne forteller og trekker frem tidsressurser i forbindelse med læreplanens skrevne innhold, og påpeker at det har og får betydning for hvordan de velger å tolke og følge opp kompetansemålene fra læreplanen. Det er interessant, fordi det samsvarer med Fjeldstads (2007a), Koritzinskys (2006) og Engelsens (2006) tidligere presenterte teori som omhandlet betydningen av lærernes tolkninger av innholdet i læreplanene. Det er også interessant, fordi det muligens kan få betydning for hvilke aspekter og dimensjoner ved terrorhendelsen 22/07 lærerne vil rette oppmerksomheten mot når 22/07 brukes som en referanse i undervisningen.

Samlet har vi hittil sett at studiens lærere bruker 22/07 som en referanse i sin samfunnsfagundervisning knyttet til et overordnet og pragmatisk aspekt, men også knyttet til deres tolkninger av læreplanens skrevne innhold. På bakgrunn av dette vil det derfor være sentralt å utforske videre hvordan studiens lærere har valgt å tolke læreplanens skrevne innhold, og hvilke aspekter og dimensjoner ved terrorhendelsen 22/07 samfunnsfaglærerne retter oppmerksomheten mot når 22/07 brukes som en referanse i undervisningen (Engelsen, 2006; Fjeldstad, 2007a; Koritzinsky, 2006). Som påpekt i studiens teorikapittel er det grunn til å anta at terrorhendelsens tilfeldigheter og bestialiteter vekket sterke personlige følelser hos elever, lærere, og hele det norske samfunnet generelt fordi hendelsen inneholdt flere trekk mange kan ha opplevd som sensitivt og emosjonelt. Sommeren 2016 er det derimot fem år siden terrorhandlingene 22/07 skjedde, og det sies at tiden leger alle sår. Det utgjør derfor et



interessant funn at en måte studiens samfunnsfaglærere forholder seg til hendelsen som en referanse i nåværende undervisning, er at de bruker hendelsen på en meningsbærende måte. Delkapitlet vil derfor i det videre presentere og reflektere over hvordan studiens lærere bruker 22/07 på en meningsbærende måte i samfunnsfagundervisningen.

I intervjuene ble de fire samfunnsfaglærerne spurt om de kunne fortelle og beskrive hvordan de hadde opplevd terrorhendelsen 22/07. Et tydelig mønster gikk igjen hos alle fire. Hendelsen hadde gjort et sterkt inntrykk på dem, og de hadde alle sterke følelser og opplevelser knyttet til selve terrorhendelsen. Lærer 2 var innendørs i en bygning i nærheten av Regjeringskvartalet da bomben smalt. Han fortalte følgende: «Da det smalt så trodde jeg at noen hadde kastet en bombe inn i [bygningen] fordi ... det smalt så voldsomt at alle rutene i [bygningen] knuste». Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 var utenbys eller utenlands 22. juli 2011. Selv om de ikke hadde befunnet seg på Østlandet den dagen hendelsen skjedde, trakk de alle likevel frem et interessant moment. De sa de opplevde hendelsen som noe fjernt, men samtidig svært nært, fordi det hadde skjedd på Østlandet hvor de alle bodde. Lærer 4 fremhever:

Naboene fortalte de kjente smellet. Bomben. Det føles derfor som både nært og fjernt på en gang. Det er nært fordi det er nært fysisk sett, fordi jeg jobber her [i Oslo] og har de [elevene] her rundt, men fjernt fordi det ikke går ann å forestille seg, sette seg inn i.

Lærerne ble også spurt om de hadde hatt minnemarkering på skolen i starten av skoleåret 2011. Også på dette spørsmålet gikk et klart mønster igjen. Alle de fire lærerne hadde hatt en eller annen form for minnemarkering. Dette funnet er i tråd med det Knapstad (2012) og Anker og von der Lippe (2015) tidligere påpekte, at samtlige skoler holdt minnemarkeringer i starten av skoleåret 2011. Videre når lærerne ble spurt om det ble gitt spesifikke instruksjoner fra skolen angående bruk av 22/07 i undervisningen, hadde de alle på en eller annen måte blitt rådet til å opptre med forsiktighet og varsomhet. I denne sammenhengen fortalte lærerne om et annet moment som også hadde gjort et sterkt inntrykk på dem. De hadde alle hatt elever som kjente noen, eller hatt elever på skolen som hadde vært på Utøya. Som et resultat av dette, forklarte Lærer 2 følgende: «... Det var en mer katastrofe, krisepsykiatri type problematikk enn samfunnsmessig diskusjon som preget skolen rett før skolestart.» Lærer 1 var den eneste av de fire lærerne som hadde hatt en elev ved skolen som ble drept på Utøya. Han fortalte lignende: «Da var det et litt ømfintlig tema fordi [eleven som ble drept på Utøya] hadde flere venner her på skolen, og de var sterkt preget av det».

I denne sammenhengen kom imidlertid et svært interessant moment til syne. Alle fortalte at de brukte 22/07 i nåværende samfunnsfagundervisning på en meningsbærende måte. De bruker hendelsen til å gi mening. Dette var som sagt et moment alle lærerne syntes å trekke frem, men momentet synes særlig å komme til uttrykk i følgende sitat fra Lærer 3:

Det [Hendelsen] er jo meningsløst. Det som kan gi mening til det [hendelsen] er at man klarer å få kidsa til å skjønne at dette kan skje igjen. At vi har et ansvar. For å hindre den type ting, og at dette handler om demokrati, samfunnet vi skal leve i. Sånn sett så ja, på den måten er det jo meningsbærende, på et vis. ... Men det er klart, det ligger jo der, dette med at vi må unngå å lage en person som det igjen. Det er kanskje det vanskeligste av alt, fordi det var jo en av oss som gjorde dette her, en som hatet så mye at det var på en måte noe han syntes var greit. ... Det er noe med der vi er som sivilisasjon. Det er viktig at de som ikke er de ekstreme, klarer å oppføre seg sånn at de ekstreme på begge sider ikke får flere følgere på et vis. Det er jo vanskelig, vil jeg si. Og vrient. Veldig vrient. Men man kan jo ikke på en måte la være å ta opp ting bare fordi det er vanskelig.

Videre kan det være interessant å dvele litt ved det overnevnte i lys av Assmanns (2006) fireinndelte minneformat, samt Andersens (2014) og Youngs (1993) tidligere, presenterte teoribidrag for å undersøke hvorvidt lærernes opplevelser synes å påvirke deres nåværende bruk av 22/07 i undervisningssammenheng. Slik jeg tolker det, synes flere minner fra Assmanns (2006) fireinndelte minneformat å komme til syne i det overnevnte. For det første synes det overnevnte å ha flere antydninger til lærernes individuelle og sosiale minner, fordi lærernes sterke opplevelser og følelser tilknyttet terrorhendelsen som kommer til uttrykk, synes å gjenspeile en dannelse av lærernes subjektive erfaringer (Andersen, 2014). For det andre kan lærernes beskrivelser av hvordan de opplevde 22/07 også gjenspeile deres individuelle og sosiale minner, for som tidligere påpekt er dette minner som preger individer rett etter en hendelse (Andersen, 2014). For det tredje synes det overnevnte å inneholde en kombinasjon av politiske og kulturelle minner. Dette fordi når lærerne, som er en annen generasjon enn elevene, bruker 22/07 i sin undervisning på en meningsbærende måte, så kan det skape både politiske og kulturelle minner fordi hendelsen brukes til å minnes på tvers av generasjoner, og dermed bidrar lærerne til at 22/07 blir et mediert minne hos begge (Andersen, 2014). På den måten synes studiens samfunnsfaglærere å være minnebærere og formidlere av historien tilknyttet 22/07. For det fjerde synes det overnevnte å vise indikasjoner på et rent, kulturelt minne etter 22/07 i undervisningen. Dette på grunn av minnemarkeringene og de spesifikke instruksene skolen gav lærerne angående bruken av

22/07 i samfunnsfagundervisningen kort tid etter hendelsen. Dette kan tolkes som et tegn på at skolen som sosial institusjon organiserte, formet og påvirket hva som skulle minnes og hvordan det skulle minnes (Andersen, 2014; Young, 1993).

Tidligere leste vi at et kulturelt minne kommer til syne når samfunnet har funnet en måte å tolke og forholde seg til det inntrufne (Andersen, 2014). Når skolen holdt minnemarkeringer og gav enkelte av studiens lærere spesifikke instruksjoner, kan dette tolkes som om skolen har funnet en måte å forholde seg til hendelsen på. Minnemarkeringene kan eksempelvis vise at det ble ønsket å minne de avdøde, og at man ville stå sammen i sorgen og frustrasjonen over det som skjedde. Men selv om dette utgjør indikasjoner på et kulturelt minne etter 22/07 i undervisningen, har avhandlingen så langt vist at det kulturelle minnet likevel ikke synes å være fullstendig inkorporert i samfunnsfagundervisningen. Som Andersen (2014) og Young (1993) påpekte, så tar det tid før en historisk hendelse som 22/07 kan bli et minne, fordi samfunnet må forstå hva som har skjedd og det er en prosess som kan ta tid. Tidspunktet studiens lærere ble intervjuet, undervisningsåret 2015/2016, var det fire og et halvt år siden hendelsen skjedde. For mange kan den tiden ha vært til hjelp for å forstå hva som skjedde. For andre ikke. Som vi tidligere leste hadde i tillegg alle de fire samfunnsfaglærerne hatt elever som kjente noen, eller hatt elever på skolen som hadde vært på Utøya. Det kan derfor være mulig at skolene som sosiale institusjoner fremdeles arbeider med å finne måter å tolke og forholde seg til det inntrufne. Kanskje det muligens kan være en grunn til at lærerne nå bruker terrorhendelsen i noen grad i undervisningen, og som en referanse i større, faglige sammenhenger? At skolene de jobber ved og at lærerne selv, fremdeles arbeider med å finne måter å tolke og forholde seg til det inntrufne? Slik jeg tolker det, synes indikasjonene på Assmanns (2006) fireinndelte minneformat i det overnevnte samlet sett å vise til to aspekter. Skolene studiens lærere arbeider ved, synes å være minnebærende institusjoner etter 22/07, fordi skolene har både organisert, formet og påvirket hva som skulle minnes og hvordan det skal minnes. I tillegg synes studiens lærere å være minnebærere som videreformidler historiene og minnene etter 22/07. Dette fordi lærerne synes å bruke sine sterke opplevelser tilknyttet 22/07 i nåværende samfunnsfagundervisning på en måte hvor hendelsen brukes på en meningsbærende måte. Studiens lærere kan derfor ses som minnebærere fordi de bruker hendelsen til å gi mening.

I denne sammenhengen kan man imidlertid spørre seg: hva forteller lærernes rolle som minnebærere om deres nåværende bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen? Det kan, for

det første, indikere at 22/07 brukes som et læringsegnet øyeblikk av lærerne (Knapstad, 2012; Stavenes, 2015). Lærernes sitater som analysekapitlet hittil har presentert kan argumenteres for å gi flere indikasjoner på dette. Tidligere leste vi eksempelvis at flere av lærerne brukte 22/07 i undervisningen høsten 2011 på grunn av terrorhendelsens samtidsaktualitet (jf. delkapitlet 4.1). Det kan tyde på at lærerne var opptatt av å gi hendelsen mening i det meningsløse når de tidligere brukte hendelsen i samfunnsfagundervisningen. Samtidig indikerer også lærernes sitater over at hendelsen fremdeles brukes på en meningsbærende måte for ved å bruke hendelsen som en referanse i undervisningen i dag, forteller lærerne historiene videre og gir på den måten hendelsen mening. Samlet gir dette grunn til å tro at 22/07 brukes i samfunnsfagundervisningen som et læringsegnet øyeblikk av studiens lærere. Det kan imidlertid være interessant å reflektere litt ved disse indikasjonene, fordi de synes å tyde på at lærerne befinner seg imellom et normaliserende driv til å bevege seg fremover og tilbake til det normale, og i et stadie hvor de lever i fortiden på grunn av læringsmulighetene ved terrorhendelsen 22/07 (Patton, 2008). Som Patton (2008) tidligere påpekte, er det viktig å ikke forlate menneskeskapte tragedier for tidlig i undervisningen fordi det vil hemme elevenes læringsprosess. På den ene siden kan det se ut som studiens lærere har forlatt 22/07 og gått videre i undervisningen. Dette fordi de nå bruker 22/07 som en referanse i faglige sammenhenger sammenlignet med tidligere bruk, hvor hendelsen ble koblet til samtidsaktualitet, og større deler av lærernes samfunnsfagtimer. Men på den andre siden har studiens lærere implementert terrorhendelsen som en referanse i faglige sammenhenger og som en del av samfunnsfagundervisningen, i stedet for at hendelsen utgjør temaet for en hel undervisningstime. På den måten synes lærerne å ikke ha forlatt 22/07 og gått videre i undervisningen. Sett videre i sammenheng med lærernes rolle som minnebærere, synes det derimot å indikere at lærerne ikke har forlatt hendelsen fordi de ikke ønsker å forlate den. At de fortsatt ønsker å bruke hendelsen som et læringsegnet øyeblikk til å gi mening fordi lærerne føler de har et ansvar. Som lærer 3 tidligere påpekte: «... vi har et ansvar. For å hindre den type ting, og at dette handler om demokrati, samfunnet vi skal leve i. Sånn sett så ja, på den måten er det jo meningsbærende, på et vis».

For det andre synes lærernes rolle som minnebærere å påpeke samfunnsfagets relevans som meningsbyggende, og inneholde aspekter av fagets optimistiske perspektiv (Fjeldstad, 2007b; Koritzinsky, 2006). Når lærerne påpeker at de bruker 22/07 på en meningsbærende måte i undervisningen, kan man argumentere for at undervisningen synes å få et innhold av en meningsrelasjon, slik som Fjeldstad (2007b) tidligere presenterte. Lærer 3 sitt sitat fra side 54

synes å gi indikasjoner på at hun bruker 22/07 på en meningsbærende måte i undervisningen som kan utvikle elevenes refleksjoner over egne erfaringer, og til å konfrontere elevenes erfaringer og forhåndskunnskap med en faglig tanketradisjon (Fjeldstad, 2007b). Det er ikke usannsynlig at flere elever tenker om 22/07 som noe helt uforståelig og ubegripelig, for som lærer 3 påpeker over: «Det er kanskje det vanskeligste av alt, fordi det var jo en av oss som gjorde dette her». På den måten synes hun å bruke 22/07 på en meningsbærende måte ved å appellere til elevenes refleksjoner over egne erfaringer, og stimulere til en tankegang om at hva elevene tidligere har erfart og at hva de erfarer, ikke alltid er forutsigbart, og at uforståelige og ubegripelige hendelser kan skje alle. Lærer 3 fremhevet over: «Det som kan gi mening til det [hendelsen] er at man klarer å få kidsa til å skjønne at dette kan skje igjen». Her synes lærer 3 å poengtere at hun forsøker å få elevene til å forstå at lignende kan skje igjen. Setningen synes samtidig å indikere at hun bruker 22/07 som meningsbærende ved å konfrontere elevenes erfaringer og forhåndskunnskap med en faglig tanketradisjon og et moment om kausalitetstenkning, fordi det synes som om hun appellerer til elevenes evne til å tenke årsak og virkning. Som Lærer 3 fremhevet: «en som hatet så mye at det var på en måte noe han syntes var greit». Til tross for at lærer 3 synes å poengtere at hun forsøker å få elevene til å forstå at lignende kan skje igjen og at sitatutdragene som «det var en av oss» og «det kan skje igjen» kan oppfattes som pessimistiske uttalelser, synes Lærer 3 sin rolle som minnebærer likevel samlet sett å inneha aspekter av Koritzinskys (2006) optimistiske perspektiv, som er nært tilknyttet demokratiske verdier. Dette fordi lærer 3 synes å forsøke å gå inn i det grusomme i en undervisningskontekst og ramme inn og minnes det som skjedde 22. juli 2011. Det er beundringsverdig, fordi det krever mot. Etersom hun bruker 22/07 på denne måten synes hun å forsøke å formidle til elevene at det negative som har skjedd kan motarbeides og forebygges, selv om hun sier det er veldig vrient:

Det er noe med der vi er som sivilisasjon. Det er viktig at de som ikke er de ekstreme, klarer å oppføre seg sånn at de ekstreme på begge sider ikke får flere følgere på et vis. Det er jo vanskelig, vil jeg si. Og vrient. Veldig vrient. Men man kan jo ikke på en måte la være å ta opp ting bare fordi det er vanskelig.

I starten av dette delkapitlet ble det påpekt at studiens lærere bruker 22/07 som en referanse i sin samfunnsfagundervisning knyttet til et rent overordnet og pragmatisk aspekt, og til deres tolkninger av læreplanens skrevne innhold. På bakgrunn av dette ble det derfor utforsket hvordan studiens lærere har valgt å tolke læreplanens skrevne innhold, og hvilke aspekter og

dimensjoner ved terrorhendelsen 22/07 samfunnsfaglærerne retter oppmerksomheten mot når 22/07 brukes som en referanse i undervisningen (Engelsen, 2006; Fjeldstad, 2007a; Koritzinsky, 2006). Videre i den forbindelse ble det presentert og reflektert over hvordan studiens lærere bruker 22/07 på en meningsbærende måte i samfunnsfagundervisningen. Det ble presentert et tydelig mønster som gikk igjen hos alle fire lærerne; hendelsen hadde gjort et sterkt inntrykk på dem, og de hadde alle sterke følelser og opplevelser knyttet til selve terrorhendelsen. Ut fra mitt empiriske materiale presentert ovenfor, vil jeg derfor hevde at lærernes sterke opplevelser tilknyttet 22/07 synes å ha påvirket deres nåværende bruk av terrorhendelsen i samfunnsfagundervisningen. Studiens lærere synes ikke å bruke sine sterke opplevelser som en unnskyldning for å ikke bruke 22/07, de viser snarere mot ved å bruke opplevelsene sine til å være minnebærere og videreformidlere av historiene og minnene etter 22/07. På den måten bruker studiens lærere hendelsen til å gi mening. Dette aspektet oppleves som interessant, fordi virkeligheten kan være både brutal og utfordrende. Studiens samfunnsfaglærere kunne derfor muligens ha sett det som lokkende å gjenskape trygghet ved å presentere deler av virkeligheten i undervisningen av hensyn til elevenes bearbeidelser, som en god, pedagogisk intensjon, og av frykt av å gjøre vondt verre (Klafki, 2001). Kunsten å minnes en nasjonal terrorhendelse i samfunnsfagundervisningen er heller ingen lett sak. Norge har ingen felles, nasjonal fortellingstradisjon for å håndtere eller plassere terrorhendelser som 22/07, fordi det norske samfunnet aldri har opplevd noe lignende (Andersen, 2014). Men hvem vil gagne en samfunnsfagundervisning som ikke forsøker å lære elevene å betrakte virkeligheten på en realistisk og kritisk måte? (Klafki, 2001) På bakgrunn av det overnevnte vil jeg videre hevde at dette ikke synes å være tilfelle med studiens samfunnsfaglærere.

Ved å bruke 22/07 i samfunnsfagundervisningen på en meningsbærende måte, presenterer ikke bare studiens lærere elevene sine for virkelighetens brutaliteter og motsetninger (Klafki, 2001). De synes også å gå inn i det grusomme i en undervisningskontekst og ramme inn og minnes det som skjedde 22. juli 2011, og på den måten gi hendelsen mening ved å stimulere elevenes utvikling av sin selvstendige og frie tankegang.

## 4.4 Demokratisk medborgerskap: demokratiske verdier, holdninger, kritisk tenkning og danning

Som redegjort for i studiens teorikapittel, utgjør demokratisk medborgerskap en viktig del av kunnskapen samfunnsfaget skal formidle og lære elevene. Studiens teorikapittel påpekte også at demokratisk medborgerskap i stor grad kan knyttes til læring, fordi det å være medborger utgjør en demokratisk rolle som kan og må læres elevene (Fjeldstad, 2007a; Koritzinsky, 2006; Stray, 2011, 2012, 2014). For å kunne drive en slik type undervisning hevdet Stray (2014) at opplæringen bør organiseres på en måte som gjør at elevene får øve seg på og erfare demokratiske prosesser. Stray (2012, 2014) henviste i den forbindelse til en suksessiv tredeling av opplæringsstrategier som tok utgangspunkt i elevenes læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse.

Det utgjør derfor et svært interessant funn at studiens samfunnsfaglærere hovedsakelig bruker 22/07 som en referanse i sammenheng med demokratisk medborgerskap. Dette delkapitlet vil videre presentere og diskutere noen måter de fire lærerne i mitt empiriske materiale bruker 22/07 som en referanse i sammenheng med demokratisk medborgerskap. I det følgende vil jeg først presentere mønstre og ulikheter i lærernes begrunnelser for bruken av 22/07 som en referanse tilknyttet demokratisk medborgerskap. Presentasjonen vil også vise til tolkninger av hvordan lærernes bruk av 22/07 som en referanse i samfunnsfagundervisningen synes å stimulere til elevenes læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Deretter vil jeg i lys av det teoretiske rammeverket, sammenligne, diskutere og reflektere ytterligere over lærernes mønstre og ulikheter.

### **Terrorangrep som trussel mot det norske demokrati og demokratiske verdier**

For det første brukes 22/07 i en referansesammenheng om *terrorangrep som trussel mot det norske demokrati og demokratiske verdier* av Lærer 1. Det står i kontrast til de tre andre lærerne, fordi lærer 1 er den eneste som synes å bruke 22/07 i en slik type referansesammenheng. Som han selv sier:

Nå først skal jeg ha om hva som utgjør sikkerhet og fred, hva som er trusler mot demokratiet og den slags, og da skal vi snakke en del om det [22/07]. Det er interessant når man spør elevene om sånt, hva de synes utgjør trusler mot demokratiet, fordi man ofte får typiske standard svar som islam, flyktninger, høyreekstremisme, den slags. Folk glemmer jo veldig fort, og selv om Breivik stod for høyreekstremisme, så er det interessant hvordan den hendelsen på en eller annen måte ikke framstår som så relevant

[eksempel for elevene] selv om det nettopp var det [hendelsen] var. Et angrep på demokratiet. ... [Jeg synes det] er interessant å se på hva terrorangrep som 22/07 gjør for demokratiet vårt. Hvordan vi blir overvåket mer og stille elevene spørsmål om hva de synes vi bør ta hensyn til i samfunnet, hvor langt de synes at vi skal strekke oss i forbindelse med trygghet, hvor langt man er villig til å gå for at vi skal føle oss trygge.

Lærerens sitat gir en indikasjon på at han bruker 22/07 som en referanse i sammenhenger som kan knyttes til elevenes teoretiske og kognitive læring, deres intellektuelle kompetanse (Stray, 2012, 2014). Grunnen til dette, er fordi jeg opplever at sammenhengen læreren bruker ordvalget «hva som utgjør» i sitt sitat, kan knyttes til elevenes tilegnelse av konkrete kunnskaper om demokrati. Ettersom de skal snakke om *hva som utgjør* sikkerhet og fred er det, slik jeg oppfatter det, grunn til å tro at Lærer 1 arbeider med å utvikle elevenes begrepsanvendelse og fakta- og definisjonskunnskaper i forbindelse med 22/07 som trussel mot det norske demokratiet og demokratiske verdier. Det oppleves som interessant at en måte samfunnsfaglærerne tilegner elevene sine kunnskap om demokrati, er igjennom et terrorangrep på det norske demokratiet og demokratiske verdier.

### **Høyreekstremisme, og elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme**

Vi så, for det andre, glimt av refereringer til 22/07 i forbindelse med *høyreekstremisme* i sitatet til lærer 1 ovenfor. Senere i intervjuet utdypet samme lærer følgende:

Jeg knytter den [terrorhendelsen] ofte inn i samfunnsfagundervisningen ved å snakke om korstogene og korsfarerne som forbilder for høyreekstreme, for eksempel. ... [da kan jeg gjøre] litt sånn spennende ting i forhold til pensum som de [elevene] kanskje ikke klarer å relatere seg helt til, og da kan det være fint med litt sånn drypp av og til i og med at det [korsfarerne] var forbildet for Anders Behring Breivik.

I denne sammenhengen synes perspektivet om samtidsaktualitet igjen å komme til syne, fordi lærer 1 bruker en terrorhendelse som har skjedd i nyere, moderne tid til å gjøre en eldre, historisk periode aktuell igjen i undervisningen. Læreren synes å bruke 22/07 som en samtidsaktuell referanse til å kaste lys over korstogene og korsfarerne som en eldre, historisk periode. Det oppleves som interessant, fordi det synes om han bruker 22/07 som en brobyggende rolle og funksjon i samfunnsfagundervisningen, til å hjelpe elevene sine relatere seg til det som er og det som en gang var. Denne andre måten Lærer 1 bruker 22/07 som referanse, samsvarer med hvordan Lærer 4 bruker terrorhendelsen i sin samfunnsfagundervisning. I likhet med Lærer 1, påpeker også hun at hun bruker 22/07 som en



referanse hovedsakelig i forbindelse med høyreekstremisme som et overordnet tema, men også sammen med terrorisme. Som hun selv sier:

De to er jo på en måte en naturlig og fin kombinasjon som gjør at de [elevene] kan sammenligne, og det er jo veldig gunstig for de to kategoriseringene. [På den måten får elevene] ... se på de samme eksemplene, brukt kunnskap fra når vi hadde om terrorisme ... og så kan de se på forskjeller og ulike former for terrorisme.

Aspektet om ulike former for terrorisme blir videre trukket frem alle fire lærerne, fordi 22/07 brukes også, for det tredje, som en referanse av alle fire samfunnsfaglærerne i forbindelse med *elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme*. Videre vil jeg vise til 3 sitater som samlet sett belyser lærernes uttalelser godt:

Lærer 1: Når vi snakker om terrorisme så har jeg for eksempel spurt elevene om hvor farlig synes dere at terrorisme er, for hvem er terrorisme farlig, og den slags. Da har det vist seg at elevene har svart islamisme som det farligste i Pakistan for eksempel og i de statene der terrorisme står sterkt, mens for Norge sin del så ... var det jo en av våre egne som stod for [terror]gjerningen. Det er litt interessant for elevene å se at terrorisme er farligst for dem som er nærmest, tenker jeg. ... Jeg synes det er morsomt å vise dette med at mange går rundt og er redde for terrorangrep fordi det liksom er noe som kun skjer utenifra, at det er morsomt å vise at det også kan skje, har skjedd her, fordi det er spennende å se reaksjonene til elevene.

Lærer 2: Jeg har startet et undervisningsopplegg med at de [elevene] skulle skrive svar på to spørsmål som de skulle levere inn i løpet av timen. Det ene spørsmålet var "hva er årsaken til at noen begår terrorhandlinger?" ... På slutten [av timen] ba jeg dem om å vurdere i hvilken grad de hadde fått bekreftet, avkreftet eller forsterket sine oppfatninger om det i etterkant, og jeg opplever at de har fått utvidet, oppdatert, nyansert og til dels fått bekreftet og forsterket sine oppfatninger. ... Det som har vært viktig for meg er jo det at det [22/07] endret på en måte også elevenes forståelser rundt dette "hvem er terrorister?", fordi forestillingen om at alle terrorister er muslimer, som kunne vært en problemstilling året før [2011], ikke lenger var en problemstilling. På den måten så kan man si at terrorangrepets sjelsettende virkning på det norske samfunnet, gjorde at en type misoppfatning i lang tid faktisk ble ryddet av veien.

Lærer 3: ... [vi har også] snakket litt om hva terror er, og da er jeg opptatt av å si at terror er ikke noe som muslimer har funnet på. Jeg har mange muslimske elever på denne skolen og jeg har da sagt at som europeisk muslim, er det viktig at du vet dette, at terror er noe som vi har drevet med i Europa i flere hundre år. Og så har vi også tatt eksempler, mer omfattende i politikk og menneskerettigheter enn i samfunnsfag, tatt noen eksempler på terror i Europa.

Her synes lærernes overnevnte sitater igjen å gi indikasjoner på at 22/07 brukes som en referanse i sammenhenger som kan knyttes til elevenes intellektuelle kompetanse (Stray, 2012, 2014). Dette fordi både Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3 fortalte de hadde snakket en del om *hva som utgjør* terror. Ettersom de skal snakke om *hva som utgjør* terror er det grunn til å tro, som tidligere påpekt, at lærerne også her arbeider med å utvikle elevenes begrepsanvendelse og fakta- og definisjonskunnskaper i forbindelse med høyreekstremisme og elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme. Samtidig synes sitatene over å gi indikasjoner på at lærerne bruker 22/07 som en referanse i sammenheng med elevenes læring for demokratiske deltagelse, elevenes verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012, 2014). Lærer 1 og lærer 3 sier de har spurt elevene sine om hvor farlig de synes terrorisme er, for hvem terrorisme er farlig, og hva terror er. Lærer 2 sier 22/07 har vært viktig for han fordi den endret elevenes forståelser av hvem en terrorist kan være, og forestillinger om at alle terrorister er muslimer. Vi så også at Lærer 1 syntes å bruke 22/07 som en samtidsaktuell referanse til å kaste lys over korstogene og korsfarerne som en eldre historisk periode, en periode han påpekte hans elever muligens ikke helt klarte å relatere seg til. Slik jeg tolker det, viser disse eksemplene at lærerne ser ut til å gi elevene mulighet til å reflektere over sin egen samtid, fordi de bruker 22/07 som en referanse på måter som sentrerer seg rundt et etikk- og verdigrunnlag i tråd med demokratiske verdier. Lærerne synes på den måten å bruke terrorhendelsen til å utfordre, revurdere og nyansere elevenes eksisterende oppfatninger og syn på hva terrorister og terrorisme er. Lærernes bruk av 22/07 som referanse kan dermed ikke bare få en rolle i elevenes nyansering om hva terrorisme er, men bruken av 22/07 kan også bli spillende en korrektiv rolle til en forståelse og forestilling om at alle terrorister er muslimer. Ved å bruke 22/07 som en referanse på denne måten i undervisningen, synes lærerne å stimulere elevenes bevissthet rundt egne og andres ulike verdier, noe som tidligere ble påpekt som et viktig element i utviklingen av elevenes demokratiske dannelse (Fjeldstad, 2014).

I tillegg fremgår det videre i intervjuene at lærerne synes å begrunne og støtte samfunnsfaget på et danningsperspektiv. Dette momentet syntes særlig å komme frem i følgende sitat fra Lærer 4 når hun ble spurt om å begrunne bruken av 22/07 i forbindelse med høyreekstremisme:

Det er også litt sånn oppdrageransvar tenker jeg, sånn som det står så fint om i den generelle læreplanen. At man skal oppdra [elevene til å bli] tenkende mennesker. Reflekterte samfunnsborgere. Det er noe med det, som ligger som noe litt ekstra man skal vektlegge i det her type fag, at man kjenner

til det som er samfunnsaktuelt og forholder seg til det, fordi elevene møter det jo. At elevene skal klare å se at dette her er ikke nødvendigvis enkeltmennesker, men de er en del av et system hvor det finnes stor teori og masse helhetlig strukturtenkning bak handlingene som dem [elevene] forhåpentligvis nå kan få se ligger der.

Sitatet her kan tyde på at hun trekker på aspekter ved både Børhaugs (2005) og Klafkis dannelsesbegrep (2001). Som tidligere nevnt handlet Børhaugs (2005 :175) dannelsesperspektivet blant annet om å lede elevene til en myndiggjøring av selvstendig og kritisk tenkning, og at «fagene skal gi grunnlag for elevenes deltagelse og handling i samfunnet». Disse prinsippene kan argumenteres for å komme til syne i starten av lærer 4 sitt sitat når hun sier: «Det er også litt sånn oppdrageransvar tenker jeg, sånn som det står så fint om i den generelle læreplanen. At man skal oppdra [elevene til å bli] tenkende mennesker. Reflekterte samfunnsborgere». Her synes Lærer 4 å henvise til elevenes sosialiseringssprosess og myndiggjøring av selvstendig og kritisk tenkning fordi hun anvender ord som «oppdrageransvar», «oppdra tenkende mennesker» og «reflekterte samfunnsborgere». I tillegg oppleves ordvalget hennes «at man skal oppdra» som interessant, fordi dette ordvalget synes å reflektere at læreren er bevisst sin rolle i det kritiske klasserommet og i elevenes sosialiseringssprosess. Hun uttrykte eksempelvis ikke «jeg håper jeg kan oppdra elevene til å bli tenkende mennesker». Hun uttrykte i stedet «at man skal oppdra tenkende mennesker». Ved å bruke hjelpeverbet skulle, sammen med hoved verbet oppdra, synes ordvalget hennes på den måten å reflektere at hun oppdrar elevene til å bli reflekterte samfunnsborgere i en bevisst hensikt. Lærer 4 henviser også eksplisitt i sitatet til det fjerde avsnittet fra formålet med læreplanen i samfunnsfag som omhandlet samfunnsfagets begrunnelse, som ble presentert i studiens teorikapittel. Mot slutten av sitatet synes hun videre å trekke inn aspekter og prinsipper fra Klafkis (2001) dannelsesbegrep når hun sier: «... At elevene skal klare å se at dette her er ikke nødvendigvis enkeltmennesker, men de er en del av et system hvor det finnes stor teori og masse helhetlig strukturtenkning bak handlingene som dem [elevene] forhåpentligvis nå kan få se ligger der». Her synes Lærer 4 å fremheve elevenes sted i dannelsesprosessen, og at hun ønsker å stimulere dem til å tenke kritisk og utvikle en kritisk tankegang i tråd med et demokratisk verdisyn. Dette fordi hun påpeker at elevenes dannelsesprosess bør ses i forhold til samfunnet og virkeligheten elevene befinner seg i. På den måten synes hun dermed å stimulere til en myndiggjøring av elevenes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne (Klafki, 2001). Interessant er det også

at 22/07 brukes som referanse både i forbindelse med utviklingen av elevenes intellektuelle kompetanse, men også deres evne til å kritisk reflektere over egen samtid.

### **Dokumentarfilm om 22/07 som utgangspunkt for klasseromsdialog**

For det fjerde er det et fellestrekk hos alle de fire samfunnsfaglærerne at de snakker og bruker 22/07 som en referanse i forbindelse med *klasseromsdialog*. Tidligere i delkapitlet leste vi at Lærer 1 trakk inn 22/07 som en referanse i undervisningen i forbindelse med elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme ved å stille dem spørsmål om hva de blant annet synes utgjør trusler mot demokratiet. I likhet med Lærer 1, fortalte også Lærer 2 at han brukte 22/07 som en referanse i forbindelse med elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme. Men til forskjell fra Lærer 1 og Lærer 2, uttalte både Lærer 3 og Lærer 4 at de ofte bruker å se dokumentarfilmen «Til Ungdommen» og deretter snakke om filmen i klassen etterpå. Lærer 4 sa: «Vi har brukt 22. juli hendelsen en del i samfunnsfag når vi har sett den filmen ["Til ungdommen"]. ... [deretter] har vi jobbet med den hendelsen, snakket litt om Anders Behring Breivik». Lærer 3 fortalte at hun ofte bruker å se filmen i politikk og menneskerettigheter, og noen ganger i samfunnsfag. Dette valget ble begrunnet på følgende måte:

Jeg er opptatt av demokratiet og at elevene skal skjønne hva dette egentlig handler om. 22. juli filmen «Til Ungdommen» [er en] film som de kan relatere seg til på en måte. ... De [elevene] sitter ofte og synes det er kjedelig når de begynner å se filmen, fordi det begynner med noe som kanskje kunne blitt en film de synes var litt kjedelig. Disse ungdomspolitikere som holder på med sitt. .. Men så kommer det smellet, og da er elevene helt med. Da kan vi få diskusjoner om voldsomme politiske virkemidler, demokratiet som ikke legger opp til dette, ulike menneskerettigheter.

Sitatene her kan tyde på at lærerne bruker 22/07 som en referanse i sammenheng med elevenes læring gjennom demokratiske deltagelse, elevenes handlingskompetanse (Stray 2014; 2012). Tidligere leste vi at dette nivået handlet om den praktiske tilnærmingen skolen tilrettelegger for elevenes evne til å handle. Slik jeg tolker det, synes det å fremgå i sitatene presentert her, men også i de foregående presenterte sitatene, at lærerne tilrettelegger for en slik praktisk tilnærming. Dette fordi i de overnevnte sammenhengene hvor 22/07 brukes som en referanse, spør lærerne elevene om hva de synes og hva de tenker. Denne utspørringen er i tråd med en sosiokulturell pedagogikk, fordi det indikerer at lærerne bruker 22/07 i en sosial interaksjon med elevene og at den mellommenneskelige kommunikasjonen i dialogene, synes å bli en arena hvor lærerne tilrettelegger for elevenes evne til å handle og praktisere demokratisk deltagelse (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Ved å inkludere 22/07 som en

referanse i klasseromsdialoger, synes dessuten den sosiale interaksjonen som skapes av lærerne å fremme et læringsfellesskap hos elevene i tråd med demokratiske verdier.

Klasseromsdialogene som lærerne synes å henvise til i sine sitater vil ikke da bare bidra til å gi elevene konkrete fagkunnskaper om det emnet de studerer, som tidligere påpekt.

Klasseromsdialogene hvor lærerne bruker 22/07 som en referanse, vil også gi kunnskap og erfaringer om hvordan elevene skal være og opptre som en demokratisk medborger i et læringsfellesskap (Lyngsnes & Rismark, 2014; Stray, 2012). Dette fordi klasseromsdialoger gir elevene trening i å lytte til andre elevs meninger, komme med innspill til det som blir sagt, og forsøke å forstå det som blir sagt (Witteck, 2012). Samlet sett synes dermed lærerne å bruke 22/07 som en referanse som en dialogisk og praktisk tilnærming for læring, samtidig som det indikerer at hendelsen brukes i stor grad som et kunnskapsbidrag i utviklingen og stimuleringen av elevenes muntlige ferdigheter i faget.

Ut fra mitt empiriske materiale presentert over, vil jeg derfor hevde at lærernes bruk av 22/07 som en referanse tilknyttet demokratisk medborgerskap samlet synes å stimulere til elevenes læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. På bakgrunn av diskusjonene over mener jeg det samlet er et svært interessant funn at samfunnsfaglærerne fra mitt empiriske materiale synes å bruke 22/07 som referanse i sammenhenger hvor hendelsen fungerer som et drivstoff inn i en demokratisk, deltakende samfunnsfagundervisning og til å stimulere elevenes vilje til å opptre som demokratiske medborgere. Interessant er det at samfunnsfaglærerne synes å bruke terrorhendelsen 22/07, et terrorangrep på det norske demokratiet og demokratiske verdier, til å utdanne det Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo (2011) betegner som morgendagens samfunnsborgere.

### **Diskusjon om samfunnsfaglærernes bruk av 22/07 som en referanse tilknyttet demokratisk medborgerskap**

Hittil har dette delkapitlet presentert noen mønstre og ulikheter i samfunnsfaglærernes bruk av 22/07 som en referanse i sammenheng med demokratisk medborgerskap. Vi så 22/07 ble brukt et eksempel på terrorangrep som en trussel mot det norske demokrati og demokratiske verdier, i forbindelse med høyreekstremisme og elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme, og at dokumentarfilm om 22/07 brukes som utgangspunkt for klasseromsdialog. Det ble også vist til tolkninger av hvordan lærernes bruk av 22/07 som en referanse i samfunnsfagundervisningen synes å stimulere til elevenes læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. Ved å sammenligne og analysere samfunnsfaglærernes overnevnte

sitater videre med teoretiske bidrag presentert i delkapitlene 2.2.3, 2.4.2 og 2.4.3, fant jeg ut at lærernes bruk av 22/07 som referanse samsvarer på flere punkter knyttet til disse teoriene som omhandler demokratisk medborgerskap. I det videre vil jeg derfor presentere to forhold som begrunner denne oppfatningen og sammenligne, diskutere og reflektere nærmere over lærernes sitater i lys av det teoretiske rammeverket presentert i de nevnte delkapitlene. Hva slags demokratitolkninger synes lærerne å formidle i sin undervisning hvor 22/07 brukes som en referanse tilknyttet demokratisk medborgerskap? Og på hvilke måter brukes 22/07 sin følelsesmobiliserende kraft når terrorhendelsen brukes som en referanse av lærerne i samfunnsfagundervisningen?

Det første forholdet handler om demokratitolkningene lærerne synes å formidle når 22/07 brukes som en referanse i undervisningen. Som redegjort for i studiens teorikapittel, kommuniserer K06 som helhetlig læreplanverk to ulike tolkninger av demokrati (jf. 2.2.1). Disse to var en kommunitaristisk forståelse av demokratiet, og en liberal fortolkning av demokratibegrepet. Medborgerskap innen kommunitarismen ble forstått som en rolle med en aktiv deltaker- og handlingsdimensjon, mens innenfor en liberal fortolkning ble demokratisk medborgerskap forstått som en status som gir borgeren representative og passive rettigheter (Stray, 2011, 2014). Over så vi at lærernes bruk av 22/07 som referanse synes å stimulere til både elevenes læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse. På bakgrunn av dette kan det derfor være interessant å rette oppmerksomheten mot hvilke demokratitolkninger studiens samfunnsfaglærere synes å forholde seg til i en undervisning som bruker 22/07 som en referanse, fordi det kan fortelle noe om hvordan lærerne kobler 22/07 til medborgerskapsbegrepet.

På den ene siden synes eksempler på forståelser av medborgerskap som status å komme til syne i lærernes overnevnte sitater. Som tidligere nevnt, bruker lærerne 22/07 som en referanse i sammenhenger hvor de forsøker å utvikle og stimulere elevenes intellektuelle kompetanse. Det er i disse sammenhengene samfunnsfaglærerne synes å appellere til elevene som norske statsborgere, deres status, og til elevenes forberedelse til rolle på grunn av kunnskapsoverføringen studiens samfunnsfaglærere forsøker å gi hvert enkelt elevindivid (Stray, 2011, 2014). I slike sammenhenger hvor lærerne forsøker å overføre kunnskap om demokrati til hver enkelt elev for å gjøre dem til informerte borgere, kan elevenes demokratiske deltagelse bli passiv. Dette fordi elevene må tilegne seg et fundament av

kunnskaper og ferdigheter først som er nødvendig før de kan foreta handlinger, noe som kan gjøre at elevene fortøner seg som passive mottakere av kunnskap (Stray, 2011, 2012, 2014).

På den andre siden synes lærernes overnevnte sitater imidlertid å vise en tendering mot en kommunitaristisk forståelse av demokratiet når 22/07 brukes som en referanse i undervisningen. Som tidligere nevnt viser samtlige sitater over at studiens lærere stiller elevene sine spørsmål. Det gir indikasjoner på lærerne bruker 22/07 som en referanse i en undervisning som fordrer en medborgerrolle med en aktiv deltaker- og handlingsdimensjon hos elevene (Stray, 2011, 2014). Videre kan det bety at lærerne forsøker å appellere til elevenes generelle tenkeferdigheter igjennom arbeid med 22/07 som en bestemt hendelse i samfunnsfaget, noe som gjør at elevenes ferdigheter også får en verdi ut over seg selv (Fjeldstad, 2007b). Det ble også påpekt tidligere at 22/07 brukes som en referanse i klasseromsdialoger, hvor mellommenneskelige relasjoner står sentralt. Det kan indikere at lærerne bruker klasseromsdialoger på måter som ikke bare omhandler store øvre demokratistrukturer, som nedfelt i formålet med faget presentert i studiens teorikapittel, men at lærerne også bruker dialogen for å vise at demokrati kan være en aktiv rolle. Det oppleves derfor som interessant at studiens lærere synes å ha en tendering mot en kommunitaristisk forståelse av demokratiet når 22/07 brukes som en referanse i samfunnsfagundervisningen i klasseromsdialoger, fordi det forteller noe om hvordan lærerne synes å koble 22/07 til medborgerskapsbegrepet i undervisningen. Det oppleves som interessant, fordi det synes som om lærerne på den måten forsøker å illustrere at demokrati som status ikke bare er noe de føler de bør lære elevene om, men at demokrati som en aktiv og mellommenneskelig rolle er vel så viktig (Stray, 2012).

Det andre forholdet handler om terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft når den brukes som referanse av studiens lærere i undervisningen (jf. kapittel 2.4.2). I studiens teorikapittel ble det redegjort for at elevenes verdier henger sammen med deres emosjoner, og at deres emosjoner har enorme konsekvenser for hvordan elevene lærer, konsoliderer og tilegner seg kunnskap, både i og utenfor klasserommet (Fjeldstad, 2014; Immordino-Yang & Damasio, 2007). Videre i studiens teorikapittel ble det påpekt at dersom en samfunnsfaglærer skal bruke 22/07 i sin undervisning og se på ulike verdier og handlinger tilknyttet hendelsen, så er det grunn til å tro at det vil vekke følelser hos elevene fordi hendelsen inneholdt flere trekk som elevene kan ha opplevd som sensitivt. I den forbindelse påpekte studiens teorikapittel at samfunnsfaglæreren bør forsøke å verdsette viktigheten av elevenes følelser, for hvis ikke

læreren klarer å verdsette denne viktigheten, vil læreren også feile i å verdsette elevenes kritiske drivkraft og glemme en svært sentral grunn til at man i det hele tatt underviser (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Det oppleves derfor som slående at alle de fire samfunnsfaglærerne i mitt empiriske materiale synes å verdsette viktigheten av elevenes emosjoner i en undervisningssammenheng. I det videre vil sitater fra Lærer 3 benyttes for å begrunne denne tolkningen fordi det er i de sitatene, dette aspektet kommer særlig til uttrykk.

I forbindelse med bruken av 22/07 som en referanse i sammenheng med elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme, utdypet Lærer 3 følgende:

Den høsten [etter hendelsen] var alle litt i sjokk. Det var på et tidspunkt elevene snakket om han [Anders Behring Breivik] som Han Du Vet og Det Du Vet. Akkurat som Voldemort i Harry Potter, de ville ikke si navnet på han. ... Jeg tror de begynte å snakke om han som Han Du Vet, fordi de syntes det rett og slett det var skremmende.

Selv om sitatet refererer til Lærer 3 sin tidligere bruk av 22/07 i undervisningen, gjenspeiler den likevel et interessant moment som omhandler elevenes emosjoner. Sitatet kan tyde på at hendelsen generelt, men spesielt Anders Behring Breivik, vekket sterke personlige følelser hos elevene. Vi ser at elevene snakket om Breivik som Voldemort, en ond trollmann og en fiktiv figur fra fantasy ungdomsbøkene «Harry Potter». Som Lærer 3 selv sier kan dette ha vært: «... fordi de syntes det rett og slett var skremmende». Men sitatet indikerer i tillegg noe annet svært interessant. Elevene snakket om Breivik som «Han Du Vet» og «Det Du Vet». Ved å gjøre dette synes elevene å frata han sitt norske navn, og i stedet skape en avstand til han ved å gi han et upersonlig og unorsk navn. Elevene synes å fremmedgjøre han. En slik type fremmedgjøring av terroristen påpekte Löden (2014) var sentral i konstruksjonen av den nasjonale identiteten rett etter 22/07. Dette deler dermed likhetstrekk med Lödens (2014) tidligere presenterte teori, fordi elevenes fremmedgjøring av Breivik synes å ha bidratt til å forsterke elevenes nasjonale identitetsfølelse. Ved å gi han et annet navn enn sitt norske, synes elevene å indikere at de ikke lenger anser han for å være en del av «oss», det norske demokratiske fellesskapet. Elevenes fremmedgjøring av Breivik kan dermed også gjenspeile deres demokratiske verdier for ved å fremmedgjøre han, synes elevene å markere at terroristens handlinger, tankesett og selvbilde ikke er noe de kjenner seg igjen i (Löden, 2014). Til tross for at Lærer 3 trakk frem dette eksemplet i forbindelse med tidligere undervisning, utdypet hun videre i intervjuet at eksemplet hadde påvirket hennes nåværende bruk av 22/07 som referanse i undervisningen. Hun påpekte at eksemplet hadde gjort henne



bevisst viktigheten av elevenes emosjoner, og at dette var en faktor hun forsøkte å spille på og vekke hos elevene sine når hun brukte 22/07 i undervisningen. Vi leste eksempelvis tidligere at hun brukte en dokumentarfilm om 22/07 som utgangspunkt for klasseromsdialog, og at det hadde vekket et enormt følelsesmessig engasjement hos elevene hennes. Samlet sett synes dermed Lærer 3 å bruke elevenes emosjoner til å stimulere deres demokratiske identitetskonstruksjon, og til å fremme demokratiske verdier som samhold, åpenhet og kjærlighet. Som hun selv utdypet:

Vold og kategorisering av de andre ... tenker jeg er en utmerket måte å ta det [22/07] opp på, at man kan snakke om kategoriseringer av de andre, hvor tynt sivilisasjonen egentlig er, at man ikke må skjære alle over en kam. Man må på en måte jobbe i sånne tråder for å få noe ut av det, og som kanskje bærer litt lengre enn til neste prøve.

Over har jeg brukt sitater fra Lærer 3 som utgangspunkt for å illustrere at lærerne fra mitt empiriske materiale synes å verdsette viktigheten av elevenes emosjoner i undervisningssammenheng. Men det interessante med innholdet fra alle sitatene hittil presentert i delkapitlet sett under ett, er likevel det at lærerne ikke ser ut til å la seg skremme av terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft, og hvordan den kan føre til en kompleks undervisningssituasjon. Som påpekt i studiens teorikapittel opplever elever, som alle andre mennesker, ting helt forskjellig, og har ulike reaksjonsmønstre og oppfatninger på hva som er emosjonelt og ikke. Knapstad (2012) påpekte tidligere at de ulike oppfatningene av hva som er kontroversielt og hvilke saker som skal drøftes i kjølvannet av 22/07 kan skape en kompleks situasjon for samfunnsfaglæreren, og som videre kan resultere i en manglende tematisering av 22/07 i samfunnsfagundervisningen. For mange lærere kan også selve tanken på terrorhendelsens følelsesmobiliserende kraft og hvordan den kan føre til en kompleks undervisningssituasjon, muligens gjøre at de ikke klarer å verdsette viktigheten av elevenes følelser. I tillegg forutsetter en undervisning hvor læreren appellerer til elevenes emosjoner en gjensidig, god relasjon mellom lærer og elev, fordi slike undervisningssammenhenger kan røre ved flere emosjonelle aspekter hos begge parter. Heller ikke slike relasjoner er selvsagte å ha, og det kan ta tid og tillit til å bygge dem opp. Ut fra mitt empiriske materiale presentert over, vil jeg hevde at dette ikke synes å være tilfelle med lærernes bruk av 22/07 som referanse. De fire samfunnsfaglærerne synes å se terrorhendelsen 22/07 og dens følelsesmobiliserende kraft som en mulighet til å reaktivisere elevenes demokratiske verdier.

Slik jeg tolker det, er det derfor grunn til å tro at lærerne har en gjensidig god relasjon med elevene sine på grunn av denne måten de bruker 22/07 på i undervisningen. Studiens lærere synes dermed å bruke 22/07 i sin samfunnsfagundervisning på en måte som forutsetter en gjensidig god relasjon mellom lærer og elev. Studiens lærere synes i tillegg å bruke 22/07 som en referanse i forbindelse med demokratisk verdipåvirkning, og til å formidle grunnleggende verdier som rettferdighet, demokrati, åpenhet og menneskerettigheter, tidligere presentert som verdier dypt forankret i det norske samfunnet. Samlet sett indikerer sitatene over at elevenes identitetskonstruksjon og verdipåvirkning i samfunnsfagundervisningen til de fire lærerne fra mitt empiriske materiale ikke ser ut til å være verdinøytral, fordi de bruker 22/07 som en referanse til å fremme verdier motsatte av terroristens høyreekstremistiske tankesett: «mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet, men aldri naivitet» (Stoltenberg, 2011).

## 5 Avslutning og sammenfattende refleksjoner

Formålet med studien var å si noe om hvordan et utvalg VGS-lærere bruker terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning. Vi har sett at samtidsaktualitet utgjør kjennetegnet ved lærernes tidligere bruk av 22/07 i samfunnsfagundervisningen, og at 22/07 brukes som en referanse i faglige sammenhenger av studiens lærere i nåværende undervisning. Måtene og sammenhengene studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse i nåværende samfunnsfagundervisning kan deles inn i tre: det synes å være tilknyttet et overordnet og pragmatisk aspekt og til deres tolkninger av læreplanens skrevne innhold, det er knyttet til meningsbygging, og det er knyttet til demokratisk medborgerskap. De to sistnevnte måtene og sammenhengene utgjør to vesentlige funn ved studien.

Vi har sett at meningsbygging utgjør en måte studiens samfunnsfaglærere tolker læreplanens skrevne innhold og hovedsakelig bruker 22/07 som en referanse i undervisningen. I den forbindelse så vi at lærerne synes å bruke hendelsen på en meningsbærende måte i undervisningen, fordi de bruker sine opplevelser til å videreformidle historiene og minnene etter 22/07 og til å være minnebærere. Den andre måten studiens lærere bruker 22/07 som en referanse i samfunnsfagundervisningen, er i sammenheng med demokratisk medborgerskap. Vi så, for det første, at lærerens bruk av 22/07 som referanse synes å stimulere til elevenes læring om, for og gjennom demokratisk deltagelse i samfunnsfagundervisningen. Spesielt syntes studiens lærere å bruke 22/07 i stor grad som et kunnskapsbidrag i utviklingen og stimuleringen av elevenes muntlige ferdigheter i faget. For det andre så vi at lærerne synes å tendere mot en kommunitaristisk forståelse av demokrati når 22/07 brukes som en referanse i samfunnsfagundervisningen. Vi så også, for det tredje, at lærerne synes å bruke 22/07 sin følelsesmobiliserende kraft i forbindelse med elevenes demokratiske identitetskonstruksjon, og til å drive en demokratisk verdipåvirkning.

Videre angir studien noen implikasjoner for videre forskningsprosjekter. Studien har valgt å bruke og fokusere på samfunnsfaglærere som en fellesbetegnelse på lærere som har undervist i fellesfaget samfunnsfag på Vg1/Vg2, og i de tre programfagene sosialkunnskap, sosiologi og sosialantropologi, og politikk og menneskerettigheter. Selv om studien ikke har fokusert på forskjellene i bruken av 22/07 i fellesfaget og programfagene, tyder likevel noe av datamaterialet på at det kan være noen forskjeller i bruken av 22/07 i fellesfaget og

programfagene. Et av studiens funn handlet om at studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse i nåværende samfunnsfagundervisning tilknyttet et overordnet og pragmatisk aspekt, og til deres tolkninger av læreplanens skrevne innhold. På bakgrunn av dette kunne det derfor vært interessant i fremtidig forskning å fokusere på bruken av terrorhendelsen i hver av de ulike og enkelte samfunnsfagene. Et forslag til videre forskning kunne vært å utføre en studie hvor man skiller mellom bruken av 22/07 i fellesfaget samfunnsfag og de tre nevnte programfagene, for så å undersøke hvordan og i hvilken grad 22/07 brukes i de forskjellige fagene og sammenlignende forskjeller og ulikheter. Dette kunne vært spennende å utforske for å få et mer nyansert innblikk i bruken av 22/07 i de ulike samfunnsfagene. Et annet forslag kunne vært å utføre en studie som kun fokuserer på bruken av 22/07 i et av disse fagene, fordi det kunne vært interessant å fordype seg og gå mer detaljert inn i lærernes undervisningspraksis i ett av de ulike fagene. I lys av dette kunne det også vært interessant å inkludere metoder som observasjon av undervisningen og intervjuer elever for å få en mer mangfoldig oversikt over bruken av 22/07.

Det har vært et ønske at min empiriske studie kunne bidra til å øke forståelse og utfylle den eksisterende forskningen om hvordan samfunnsfaglærere bruker terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning. Slik jeg opplever det har en kvalitativ metodetilnærming i den forbindelse vært en svært nyttig metode å anvende. Grunnen til dette, er fordi lærernes sitater både har kastet et dagsaktuelt lys over skisseringene fra studiens teorikapittel, men sitatene har også fungert som en utbrodering og et innblikk i dagens samfunnsfagundervisning ettersom sitatene reflekterer hvordan lærerne erfarer den verdenen de er en del av. På den måten opplever jeg at forskerresultatene mine fungerer som et tidsvitne og som et bidrag til å berike og utvide forståelse og kunnskap om bruken av en konkret terrorhendelse i norsk samfunnsfagundervisning, fordi resultatene viser til måter terrorhendelsen 22/07 har og ikke har blitt implementert i dagens undervisning. Til tross for at studien sier noe om hvilke måter, sammenhenger og temaer studiens lærere kobler 22/07 i undervisningen, vil jeg imidlertid presisere at de ikke er gjensidig utelukkende, og at de må ses i sammenheng med hverandre ettersom de til tider kan overlape hverandre.

Innledningsvis leste vi at Knapstads (2012) utforskende studie fra 2012 hadde funnet ut at 22/07 var lite tematisert i samfunnsfagundervisningen i vid forstand, og at kontroversene tilknyttet 22/07 ble brukt som smådrypp. Senere i studiens teorikapittel leste vi at Knapstad (2012) gav en antagelse av fremtidig bruk av 22/07: kontroversene ved 22/07 vil bli brukt mer

i samfunnsfagundervisning på et senere tidspunkt hvor det vil være lettere å snakke om. Ut fra mitt empiriske materiale presentert igjennom studien kan en hevde at dette delvis stemmer. Vi har sett at studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 som en referanse i faglige sammenhenger i nåværende samfunnsfagundervisning. Det kan tyde på at 22/07 fremdeles er lite tematisert i samfunnsfagundervisningen i vid forstand, og at kontroversene tilknyttet 22/07 fremdeles brukes som smådrypp i undervisningen (Knapstad, 2012). Samtidig har Knapstads (2012) antagelse av fremtidig bruk av 22/07 vist seg å ikke stemme med hvordan studiens samfunnsfaglærere bruker 22/07 i nåværende undervisning. Dette fordi studien har vist at kontroversene ved 22/07 brukes i noen grad av studiens samfunnsfaglærere, og ikke like mye som det Knapstad (2012) antok.

Avslutningsvis kan det være interessant å rette oppmerksomheten mot Anker og von der Lippes (2015) studie om bruken av terrorhendelsen 22/07 i undervisningssammenheng fordi den er nyere i tid, og fordi den inneholder et større utvalg sammenlignet med Knapstads (2012) studie. Sett i en praktisk undervisningskontekst kan det innebære at Anker og von der Lippes (2015) funn gir et mer oppdatert og utvidet undervisningsbilde om bruken av 22/07. Vi leste tidligere at Anker og von der Lippe (2015) hadde funnet ut at terroren 22/07 ties i hjel i undervisningen, og at begrunnelsene for fraværet utgjør en del av en større 22. juli diskurs. Bromark (2016) publiserte kort tid før terrorhandlingenes femårsmarkering et debattinnlegg hvor han påstod følgende: «Det er gått fem år siden terrorangrepet. Det er på tide at elever ikke bare lærer om samholdet og rosetoget, men også om hatet. ... tiden er moden for at lærere og elever nå utforsker hva som skjuler seg bak tabuene og den ‘harmoniserende retorikken’». Selv om Bromark (2016) meningsytring er skrevet fra et bestemt, politisk synspunkt, oppleves innlegget likevel som interessant sett i sammenheng med Anker og von der Lippes (2015) funn, fordi de sammen kaster lys over sentrale spørsmål som: hva skal vi fortelle om 22/07, og hva slags rolle skal 22/07 ha i samfunnsfagundervisningen? Formålet med min studie var å si noe om hvordan et utvalg VGS-lærere bruker terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning i dag, og den utgjør dermed ingen normativ, vurderende eller oppfordrende føring på hvordan terrorhendelsen skal eller bør brukes i undervisningen. Måtene, sammenhengene og temaene studiens lærere kobler 22/07 inn i undervisningen utgjør derimot et tidsvitne av et utvalg VGS-samfunnsfaglæreres undervisning anno 2016. Basert på mitt empiriske materiale synes svarene på spørsmålene om hva slags rolle 22/07 skal ha, og hvordan den skal fortelles i undervisningen, å være av en noe uavklart karakter som videre vil avhenge av samfunnsfaglærerne, deres tolkninger av læreplanen og hvordan de velger å

minne 22/07 i undervisningen. Derfor kan en hevde at det samlet sett er svært interessant at studiens samfunnsfaglærere hovedsakelig har valgt å bruke terrorhendelsen 22/07, et terrorangrep på det norske demokratiet og demokratiske verdier, som en måte å utdanne det Mikkelsen et al. (2011) betegner som morgendagens samfunnsborgere, og til å gå fremover og skape mening i det meningsløse som skjedde. Hvorvidt samfunnsfaglærere vil bruke 22/07 i fremtidig samfunnsfagundervisning på samme måter, som en reversering eller som en forlengelse av studiens vesentlige funn gjenstår å se. Dermed kan det passe å avslutte oppgaven slik som den startet:

*«... Vi er fortsatt rystet av det som traff oss, men vi gir aldri opp våre verdier. Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet. Men aldri naivitet».*  
- (Stoltenberg, 2011) –

# Litteraturliste

- Aarnes, H. (2015, 29). Historien bak: Kunsten å minnes. *Aftenposten A-magasinet*.
- Andersen, A. L. (2014). *Stedets makt. Utøya – et møtested mellom før og nå*. Norges tekniske-vitenskapelige universitet. Retrieved from <https://www.ntnu.no/documents/921772666/921777658/Anne+Lene+Andersenmasteroppgave.pdf/d613ee5c-122f-46af-bf5d-095fd60a22ae>
- Anker., T., & Lippe., M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 85-96.
- Assmann, A. (2006). Memory, Individual and Collective. In R. E. Goodin & C. Tilly (Eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*: Oxford University Press.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*, . Retrieved from
- Bjørgero, T. (2011). Forebygging av terrorisme og annen kriminalitet. Retrieved from [http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_17097](http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_17097)
- Bjørgero, T., & Heradstveit, D. (1993). *Politisk terrorisme*. Oslo: TANO.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. In S. T. Brinkmann, L. (Ed.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (Vol. 1 utg, pp. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bromark, S. (2016). 22. juli er tabu i klasserommet. Retrieved from Agenda Magasin website: <http://agendamagasin.no/kommentarer/22-juli-er-tabu-klassemrommet/>
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 123- 143): Cappelen Akademisk Forlag.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? In K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Eds.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (pp. 171-183). Bergen: Fagbokforl., cop. 2005.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th ed. ed.). London: Routledge.
- Coughlin, S. S. (1990). Recall bias in epidemiologic studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(1), 87-91. doi:10.1016/0895-4356(90)90060-3
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforl.
- Fjeldstad, D. (2007a). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til *Lektor-adjunkt-lærer: Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning* (pp. 251 - 268): Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2007b). Undervisning - virksomhet med mange ansikter *Lektor-adjunkt-lærer: Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning* (pp. 89-105): Universitetsforlaget.
- Fjeldstad, D. (2014). "Kapittel 8: Om verdier, verdibevissthet og verdiavklaringer". I: *Dembra: Lesestykker til bruk mot anti-semittisme, rasisme og udemokratiske holdninger*. Upublisert manuskript.
- Goodlad, J. I. m. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Gullestad, M. (2011). *Kultur og hverdagsliv – På sporet av det moderne Norge*: Universitetsforlaget. Oslo.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? : læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. doi:10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jupskås, A. R. (2013a). Et forsøk på å begripe det ubegripelige: tolv perspektiver på 22. juli. In A. R. r. Jupskås (Ed.), *Akademiske perspektiver på 22. juli* (pp. 11-31). Oslo: Akademika.
- Jupskås, A. R. (2013b). Reaksjoner, bearbeidelse og forebygging: om veien videre etter 22. juli. In A. R. r. Jupskås (Ed.), *Akademiske perspektiver på 22. juli* (pp. 245-256). Oslo: Akademika forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014a). Handlingsplanen for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/om-forebyggende-arbeid/regjeringens-handlingsplan/id665364/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014b). Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/id2398051/>
- Klafki, W. (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk. In W. Klafki & B. o. Christensen (Eds.), *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier* (pp. 101-160): Forlaget Klim.
- Knapstad, I. N. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen : En utforskende studie*. Retrieved from [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad\\_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kvale. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Vol. 2 utg.). Oslo: 202: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*: Oslo: Gyldendal.
- Löden, H. (2014). Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011. *National Identities*, 16(2), 157-176. doi:10.1080/14608944.2014.918593
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. ed. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS. International Civic and Citizenship Education Study 2009*. Retrieved from Oslo: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD1102.pdf>
- Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. (2012). Sliter psykisk etter Utøya. Retrieved from <http://napha.no/content/13185/Sliter-psykisk-etter-Utoya>
- Patton, L. D. (2008). Learning through Crisis: The Educator's Role. *About Campus*, 12(6), 10-16. doi:10.1002/abc.233



- Roaas, L. (2013). *Samfunnsfagets betydning for elevenes aktive medborgerskap : en utforskende studie*. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37797/Roaas-Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romarheim, A. G. (2013). Hva er terrorisme? In A. R. r. Jupskås (Ed.), *Akademiske perspektiver på 22. juli* (pp. 31-42). Oslo: Akademika forlag.
- Schmid, A. P., & Jongman, A. (1988). *Political terrorism: A new guide to actors, authors, concepts, data bases, theories, and literature*: transaction Publishers.
- Solhaug, T. (2003). *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo. Retrieved from [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32283/trond\\_solhaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32283/trond_solhaug.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Solhaug, T. (2006). Kapittel 13: Strategisk læring i samfunnsfag. In E. Elstad & A. Turmo (Eds.), *Læringsstrategier, søkelys på lærerens praksis* (pp. 227-244). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.
- Stavenes, H. (2015). *Hvordan undervise i, om og med terrorisme?* Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49651/Masteroppgaven-007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stoltenberg, J. (2011). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789/>
- Store norske leksikon. (2009). *Aktuell*: Store norske leksikon.
- Store norske leksikon. (2011). *Relevans*: Store norske leksikon.
- Stray, J. H. (2011). Kap. 1: Hva er demokrati? In J. H. Stray (Ed.), *Demokrati på timeplanen* (pp. 21-43): Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2012). Kapittel 1: Demokratipedagogikk. In J. H. Stray & K. L. Berge (Eds.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (pp. 17-33): Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2014). Kapittel 38: Skolens demokratimandat. In J. H. Stray & L. Wittek (Eds.), *Pedagogikk - en grunnbok* (pp. 651-664): Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-01). Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/POS1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-01): Sosialkunnskap. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/POS1-01/Hele/Kompetansemaal/sosialkunnskap>
- Utdanningsdirektoratet. (2010, 2006). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-02): Kompetansemål etter Vg1/Vg2 i vidaregående opplæring. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg1vg2-i-vidaregaande-opplaering>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Føremål. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Grunnleggjande ferdigheter. Retrieved from [http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggjande\\_ferdigheter](http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggjande_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Hovudområder.

- Utdanningsdirektoratet. (2013d). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Kompetansemål etter Vg1/ Vg2. Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers : the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Wittek, L. (2012). Kapittel 7: Demokratiopplæring i praksis. In J. H. Stray & K. L. Berge (Eds.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (pp. 162-183): Fagbokforlaget.
- Young, J. E. (1993). *The Texture of Memory, Holocaust, Memorials and Meaning*. Yale: Yale University Press.

# Vedlegg 1: Spørsmålsguide

## Innledende

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

## Tidligere tanker og opplevelser

1. Kan du fortelle meg om hvordan du opplevde 22. juli hendelsen?
2. Kan du beskrive for meg hva det var som gjorde sterkest inntrykk på deg ved 22. juli hendelsen?  
- Hvordan gjorde det inntrykk? / På hvilke måter gjorde det sterkest inntrykk?
3. Kan du fortelle meg om hvordan har disse inntrykkene har preget deg i ettertid?
4. Hadde du berørte (ofre, etterlatte eller pårørende) i klassen eller på skolen?
5. Ble det gitt spesifikke instruksjoner fra skoleledelsen ang bruk av 22. juli i undervisningen?  
*Hvis ja,*  
- Hva slags? / Hvordan da?  
- Hva syntes du om disse instruksene?  
- Hvordan endret instruksene din samfunnsfagundervisning?  
  
*Hvis nei,*  
- Hva syntes du om at det ikke ble gitt noen instruksjoner?  
- Hvordan tror du eventuelle instruksjoner fra ledelsen ville ha påvirket din samfunnsfagundervisning?
6. Hadde dere noen form for minnemarkering i forbindelse med hendelsen på skolen?  
*Hvis ja,*  
- Hvordan syntes du det var?  
- Hvordan tror du elevene opplevde markeringen?  
  
*Hvis nei,*  
- Kunne du ønsket at dere hadde hatt det? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Opplever du at samfunnsfagundervisningen din forandret seg etter hendelsen?  
*Hvis ja,*

- På hvilke måter? Har du eksempler på dette?

*Hvis nei,*

- Hvorfor tror du det kan være slik?

### **Nåværende tanker og opplevelser**

1. Når jeg nevner begreper som ekstremisme og terrorisme, hva tenker du på da?
2. Inkluderer du temaer som ekstremisme og terrorisme i din samfunnsfagundervisning?

*Hvis ja,*

- På hvilke måter?

- Hvorfor akkurat de (hendelsene/temaene)?

*Hvis nei,*

- Hvorfor ikke?

3. Hvordan opplever du å undervise om temaer som ekstremisme og terrorisme?
4. Kan du fortelle meg om noen konkrete undervisningsopplegg hvor du har fokusert på disse temaene?
  - Når?
  - Hvordan?
5. Kan du beskrive hvordan elevene responderte på dette undervisningsopplegget/disse undervisningsoppleggene?
6. Har du brukt 22. juli hendelsen i din undervisning?
  - Når?
  - Hvordan?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan opplevde du å bruke hendelsen i undervisningen?
7. Kan du beskrive hvordan elevene responderte på dette undervisningsopplegget/disse undervisningsoppleggene?
8. Har du brukt andre terrorhendelser i din undervisning?
  - Når?
  - Hvordan?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan opplevde du å bruke disse hendelsene i undervisningen?
9. Kan du beskrive hvordan elevene responderte på dette undervisningsopplegget/disse undervisningsoppleggene?

### **Fremtidige planer og aktiviteter**

1. Ser du for deg å bruke 22. juli neste skoleår?
  - Når?
  - Hvordan?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?

# Vedlegg 2: Forespørselsskriv

## *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt v/ Universitetet i Oslo*

Mitt navn er Madeleine Hesstvedt Solstad og jeg påbegynte min master i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo høsten 2015.

Masteroppgaven skal leveres våren 2016. Min veileder er Dag Fjeldstad.

### **Bakgrunn og formål**

Temaet for oppgaven min er skolens og undervisningens arbeid med terrorisme og terrorhendelser i forbindelse med 22. juli-hendelsen. Bakgrunnen for dette er de mange måtene hendelsen preget samfunnet, og hvordan skolen som utdanningsinstitusjon har i ettertid blitt karakterisert som et sted for forebygging av radikaliserings og ekstremistiske tanker og holdninger. Jeg er derfor interessert i å utforske terrortragediens kulturelle etterliv i klasserommet fordi jeg anser hendelsen som viktig og interessant innenfor rammen av samfunnsfagundervisningen i videregående skole. Hensikten med studien er å finne ut av hva slags opplevelser samfunnsfaglærerne knytter til bruken av 22. juli-hendelsen i sin undervisning, samt begrunnelsene de gir for sin praksis. Det bør nevnes at oppgavens tema ikke er ment som en normativ og vurderende føring på hvordan hendelsen skal brukes, heller ikke at jeg antar at den blir benyttet i undervisningen. Den er ment som et beskrivende utgangspunkt hvor jeg søker å fange opp meningsinnholdet rundt refleksjonene, tankene og opplevelsene samfunnsfaglærerne gjør seg om bruken av hendelsen. Jeg er vel så interessert i å fange opp meningsinnholdet hos de som også eventuelt ikke velger å inkludere hendelsen i undervisningen.

### **Hvem kan delta og hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg ønsker å intervju en eller flere aktive lærere som underviser i samfunnsfag og/eller politikk og menneskerettigheter, sosialkunnskap, sosiologi og sosialantropologi. Intervjuene vil være semistrukturerte med noen forhåndsbestemte spørsmål, men spørsmålene vil i all hovedsak være åpne og fokusere på tidligere nevnte temaer. Igjen er det viktig å understreke at jeg er interessert i lærernes opplevelser og erfaringer om temaet, og at spørsmålene ikke er normative føringer på hvordan temaet bør behandles. Både kvinnelige og mannlige samfunnsfaglærere i alle alderstrinn er velkomne til å delta, og jeg søker etter 1-3 informanter. Videre vil intervjuene vare mellom 40-60 min, og jeg vil så godt som mulig prøve å tilpasse tid og sted etter deres preferanser.

### **Hva skjer med informasjonen om informantene?**

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

AS. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil ikke dele informasjonen videre og jeg vil være den eneste som har tilgang til informasjonen fra intervjuene. Faktorer som informantens navn, kjønn, alder og arbeidssted vil bli anonymisert slik at informantens identitet ikke kan oppspores i publikasjonen av masteroppgaven. Jeg ønsker å ta opp intervjuene på lydopptaker slik at jeg i ettertid kan transkribere intervjuene og sikre at informasjonen blir gjengitt så nøyaktig som mulig. Jeg vil være den eneste som vil ha tilgang til disse lydopptakene og så fort lydopptakene blir transkribert vil opptakene slettes. De transkriberte dokumentene vil heller ikke deles videre og jeg vil være den eneste som har tilgang til disse. Studien skal etter planen avsluttes våren 2016, og personopplysninger om informantene og transkriberte dokumenter vil da bli slettet og makulert. Det er frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom man trekker seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli anonymisert.

Dersom du kunne tenke deg å la deg intervjuer er det fint om du kan bekrefte dette til Madeleine (undertegnede) på e-mail adresse ■■■ eller telefonnummer ■■■ Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo på e-mail adresse [d.t.o.fjeldstad@ils.uio.no](mailto:d.t.o.fjeldstad@ils.uio.no) Hvis du har spørsmål angående studiet benytter du også den samme kontaktinformasjonen. Du vil få ettersendt en samtykkeerklæring hvis du ønsker å delta.

Jeg hadde satt stor pris på hjelpen din, og jeg håper på å høre fra deg.

Med vennlig hilsen,

Madeleine Hesstvedt Solstad

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## *Samtykkeerklæring for master i samfunnsfagsdidaktikk vår 2016*

### **Kort beskrivelse av masteroppgaven**

Mitt navn er Madeleine Hesstvedt Solstad og jeg påbegynte min master i samfunnsfagsdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo høsten 2015. Masteroppgaven skal leveres våren 2016, og min veileder er Dag Fjeldstad. Temaet for masteroppgaven er skolens og undervisningens arbeid med terrorisme og terrorhendelser i forbindelse med 22. juli-hendelsen. Bakgrunnen for dette er de mange måtene hendelsen preget samfunnet, og hvordan skolen som utdanningsinstitusjon har i ettertid blitt karakterisert som et sted for forebygging av radikaliserings og ekstremistiske tanker og holdninger. Hensikten med studien er å finne ut av hva slags opplevelser samfunnsfaglærerne knytter til bruken av 22. juli-hendelsen i sin undervisning, samt begrunnelsene de gir for sin praksis. Oppgavens tema er ment som et beskrivende utgangspunkt hvor det søkes å fange opp meningsinnholdet rundt refleksjonene, tankene og opplevelsene samfunnsfaglærerne gjør seg om bruken av hendelsen.

### **Frivillig deltakelse og anonymitet**

Personopplysninger behandles konfidensielt og det er frivillig å delta i studiet. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker seg, vil alle opplysninger anonymiseres og makuleres. Intervjuet vil tas opp på lydopptaker og deretter transkriberes for å sikre at informasjonen blir gjengitt så nøyaktig som mulig. Jeg vil være den eneste som har tilgang til lydopptaket, og det vil slettes så fort opptaket er transkribert. Det transkriberte dokumentet vil heller ikke deles videre og jeg vil være den eneste som har tilgang til dette dokumentet. Dine personopplysninger og det transkriberte dokumentet vil slettes og makuleres når studiet avsluttes våren 2016. I masteroppgaven vil kjennetegn som navn, kjønn, alder og arbeidssted bli anonymisert slik at informantens identitet ikke kan oppspores i publikasjonen av masteroppgaven. Studiet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke**

Før intervjuet ber jeg deg om å samtykke din deltagelse i masterprosjektet ved å undertegne nedenfor. Jeg har mottatt forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet v/ Universitetet i Oslo, og jeg har lest og forstått dokumentets informasjon. Jeg har også lest og forstått informasjonen på dette arket og gir mitt samtykke til å delta på intervju.

---

Signatur

Dato

# Vedlegg 4: Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Dag T. Oddssøn Fjeldstad  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Harald Hårfagnis gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Vår dato: 30.11.2015

Vår ref: 45487 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.11.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45487	<i>Mening i det meningsløse - bruken av terrorhendelser i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Dag T. Oddssøn Fjeldstad</i>
Student	<i>Madeleine Hesstvedt Solstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [kjyre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kjyre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uib.no](mailto:nsdmaa@svt.uib.no)