

Terrorhendelsen 22.juli

*En empirisk studie av undervisning om
terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene*

Hassan A. Syed



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2019

Terrorhendelsen 22.juli

En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene.

© Hassan A. Syed

2019

En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene.

Hassan A. Syed

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

Trykk: CopyCat, Ski

SAMMENDRAG

Temaet for denne oppgaven er undervisning om 22.juli. Hovedproblemstillingen omhandler hvordan lærere underviser om 22.juli i samfunnsfagene. I denne studien har jeg hatt mer fokus på innholdet i undervisningen enn formen. Målet har vært å se i hvilke deler av fagene temaet trekkes inn, og om hendelsen blir behandlet som hovedtema i undervisningen.

Det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven bygger på litteratur om kontroversielle temaer og tidligere forskning om 22.juli. Kontroversielle temaer kan være utfordrende å undervise om. Samtidig kan det variere om et tema kan betegnes som kontroversielt. Dette er avhengig av lærerens tilnærming. Hensikten med denne oppgaven er å se hvordan lærere underviser om 22.juli, og om kontroversene omkring temaet løftes opp. Studiet kan ha praktisk betydning for lærere og være en bidragsyter i det samfunnsfagdidaktiske feltet. Dette spesielt siden 22.juli nå skal bli en del av læreplanmålene noe som vil medføre at temaet må inkluderes i undervisningen. Dette er en empirisk studie der empirien har blitt innsamlet gjennom observasjon av undervisning og kvalitative dybdeintervjuer.

Hovedfunnene i oppgaven er at rammebetingelser som læreplanmål, forskjeller i fag og lærebøkens tilnærming påvirker lærernes undervisningsvalg. Jeg har kommet frem til at 22.juli ble brukt lite faglig i kort tid etter hendelsen, men at det nå er enklere å ha en faglig tilnærming til temaet. Flere av lærerne i studien bruker 22.juli som hovedtema i undervisningen. Noen av disse bruker personlige historier fra hendelsen til å aktualisere temaet terrorisme. Andre lærere bruker Breivik som case der elevene skal ta for seg individ- og strukturforklaringer for å forklare hvorfor, og hvordan terroristen ble radikalisert. Enda et hovedfunn er at både lærere og elever bruker 22.juli som en inngang til å snakke om kontroversielle temaer.

FORORD

Da terrorhendelsen 22.juli skjedde skulle jeg starte på det siste året på videregående skole. Skolestart var veldig tøft, spesielt siden en klassekamerat hadde blitt drept på Utøya. Jeg merket at det var vanskelig å snakke om hendelsen både for lærerne og elever. Etter hvert som jeg startet på Lektorprogrammet, og fikk jobb som vikarlærer merket jeg at 22.juli var et vanskelig tema å undervise om både for meg personlig, men også for flere kollegaer og praksisveiledere. Denne studien kan bidra med å vise hvordan utvalgte lærere velger å undervise om 22.juli. Studien kan være til hjelp for nyutdannede og erfarne lærere som er usikker på temaet.

Jeg vil starte med å takke min fantastiske veileder, Lise Granlund. Tusen takk for solid veiledning. Dine tilbake- underveis, og fremovermeldinger gjennom denne prosessen har betydd mye. Jeg vil også takke de fem lærerne som har vært med i denne studien. Videre vil jeg takke familien og spesielt mine foreldre, Syed Azhar Zaheer og Asma Tasleem Usmani, som har vært støttende gjennom hele studielivet, og spesielt i denne perioden. Tusen takk til Elin Sæther som var villig til å stille opp som prosjektansvarlig.

Til slutt vil jeg takke Simon Malkenes for korrekturlesing, og andre som har kommet med innspill.

Jeg håper oppgaven kan være et viktig bidrag i forskningen om undervisning på 22.juli. Jeg er spent på å høre deres meninger.

Hassan A. Syed

21.05.2019

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	IV
FORORD.....	VII
1 INNLEDNING.....	1
1.1 TERRORISME	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG KONKRETISERING	3
1.3 22.JULI I LÆREPLANEN	4
1.4 FAGDIDAKTISK RELEVANS	5
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING.....	7
2.1 KONTROVERSIELLE SPØRSMÅL.....	7
2.1.1 22.juli et kontroversielt tema?	8
2.1.2 Utfordringer ved kontroversielle spørsmål	9
2.1.3 Hvordan kontroversielle temaer kan tas opp i klasserommet.....	10
2.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ 22.JULI	12
2.2.1 22.juli i det offentlige rom – samhold og splittelse.....	12
2.2.2 22.juli i skolen.....	16
2.2.3 Muligheter med 22.juli i undervisning.....	19
2.3 OPPSUMMERING	20
3 METODE.....	22
3.1 FORSKNINGSDESIGN.....	22
3.1.1 To kvalitative datainnsamlingsmetoder	22
3.1.2 Utvalg og rekruttering	23
3.2 INNSAMLING AV DATA	24
3.2.1 Oversikt over data	25
3.2.2 Observasjon	25
3.2.3 Kvalitativ forskningsintervju	26
3.3 ANALYSEPROSESSEN.....	27
3.3.1 Analyseprosess observasjon	29
3.3.2 Analyseprosess intervju	31
3.3.3 Teori	32
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET	32
3.4.1 Validitet	32
3.4.2 Reliabilitet	33
3.5 FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	34
3.6 GENERALISERBARHET OG OVERFØRBARHET	35
4 ANALYSEKAPITTEL	37
4.1 RAMMEBETINGELSER.....	37
4.1.1 Læreplanmålenes påvirkning	38
4.1.2 Forskjellen mellom fag	39
4.1.3 Lærebøkens rolle.....	40
4.1.4 Felles guide	41

4.2	UNDERVISNINGEN VED SKOLE 1 OG 2	42
4.2.1	<i>Skole 1</i>	42
4.2.2	<i>Skole 2</i>	45
4.3	NÆRHET OG FJERNHET	47
4.3.1	<i>Nærhet og avstand i tid</i>	47
4.3.2	<i>Personlige historier</i>	50
4.3.3	<i>Visuelle virkemidler til personlige historier</i>	52
4.3.4	<i>Utenfraperspektiv</i>	53
4.3.5	<i>Overføringsverdi til andre hendelser</i>	54
4.4	ELEVSENTRERT/LÆREPLANSENTRERT UNDERVISNING.....	56
4.5	HARMONIPERSPEKTIV, KONSENSUS OG KONFLIKT	56
4.5.1	<i>Harmoniperspektiv på undervisningen om 22.juli</i>	57
4.5.2	<i>Konflikt og konsensus</i>	58
4.6	22.JULI SOM ET KONTROVERSIELT TEMA	60
4.7	OPPSUMMERING	61
5	KONKLUSJON	63
5.1	HOVEDFUNN.....	63
5.2	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	65
5.3	VIDERE FORSKNING	66
6	LITTERATURLISTE	67
7	VEDLEGG	72
7.1	INFORMASJONSSKRIV	72
7.2	INTERVJUGUIDE	75
7.3	NSD-GODKJENNING	77

1 INNLEDNING

De siste årene har vi sett flere terrorhendelser. Kun for noen måneder siden ble moskeer i New Zealand utsatt for et terrorangrep. Det er ingen tvil om at vi i dag lever i et samfunn der temaet terror er viktig å snakke om. I samfunnsfag er terrorisme en del av læreplanmålene under temaet internasjonale forhold (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.9). Terrorhendelser får også ofte rask dekning i media og kan spre seg på sosiale medier. Et eksempel på dette så vi etter terrorhendelsen i New Zealand der gjerningsmannen filmet handlingen sin direkte på Facebook, og videoen ble spredt over hele verden (O'Sullivan, 2019). Den brede tilgjengeligheten til informasjon etter terrorhendelser og de hyppige angrepene fører til at terrorisme er et tema som er viktig å ta opp i undervisningen. En utfordring for lærere kan være å velge ut hvilke terrorhendelser det skal snakkes om i undervisningen og hvilke som må utelukkes.

Den 22 juli 2011 ble Norge utsatt for en terrorhendelse som rystet hele landet. Den høyreekstreme terroristen, Anders Behring Breivik, plasserte en bombe i Regjeringskvartalet og kjørte deretter til Utøya for å ta livet av unge AUF-ere som var på sommerleir. Den dagen mistet 77 mennesker livet, og datoen har stått igjen som en sorgfull dag i Norges historie. I kort tid etter hendelsen stod Norge samlet og det ble gjennomført flere minneseremonier i hele landet. Et av de mest kjente hendelsene i etterkant av 22.juli har vært rosetogene og talen til Jens Stoltenberg der han blant annet oppfordret folk til å stå sammen mot en slik handling. Det var ingen tvil om at en del mennesker var i dyp sorg etterkant, dermed hadde samfunnet og spesielt skolene en viktig oppgave foran seg. Ved skolestart ble det også holdt flere minneseremonier på skolene. 22.juli kunne trekkes inn i fagene, men spørsmålet var om terrorhendelsen var for nær og tung til å behandles faglig av både lærere og elever. Utdanningsdirektoratet rådet også skoler i hele landet om å ikke bruke 22.juli som et tema på eksamen våren 2012 (Stubberudlien, 2012).

Nå er det over syv år siden hendelsen skjedde. 22.juli har blitt forsket på og debatten om behandling av temaet i skolene har vært aktuelt i tiden etter hendelsen. Terrorangrepet ble aldri en del av læreplanmålene. Gjennom årene har flere forskere undersøkt hvorvidt lærere likevel bruker 22.juli i undervisningen. I 2012 konkluderte Ida Knapstad i sin masteravhandling at temaet ikke ble behandlet i særlig grad av lærere. Hun kom frem til at flere av lærerne mente at temaet var faglig relevant, men at det likevel ble brukt som «smådrypp» i undervisningen (Knapstad,2012). I 2015 undersøkte Anker og Von der Lippe

hvor mye 22.juli hadde blitt tematisert i religionsfaget og i samfunnsfag. Forfatterne kom frem til at terrorhendelsen ble lite inkludert i undervisningen og at årsakene til dette kunne være blant annet at det er et vanskelig tema å snakke om, og at det ikke blir dekket av læreplanmålene. I 2017 skrev Madeleine Hesstvedt Solstad en masteravhandling der hun også undersøkte undervisningen om 22.juli i samfunnsfag. Solstad konkluderte med at lærere inkluderte 22.juli som referanser i faglige samtaler innenfor ulike temaer. I denne studien har jeg vært opptatt av de samme fenomenene som de tidligere forskerne har vært. Det har vært interessant å se hvordan 22.juli brukes i samfunnsfagene syv år etter terrorhendelsen.

1.1 Terrorisme

Ordet terror kommer fra Latinsk og betyr å skremme. Begrepet er likevel omdiskutert, og det er finnes flere forskjellige definisjoner. Ofte kan det diskuteres at begrepet er flytende (Hess et al.,2008). Store norske leksikon definerer terrorisme slik:

Terrorisme er bruk av vold mot sivile for å oppnå en ønsket effekt gjennom å spre frykt. Samtidig som fysiske terrorhandlinger medfører økt frykt, er den underliggende frykten for at slike handlinger skal bli satt ut i livet et viktig – psykologisk – element i terrorismen. Terror har derfor både en fysisk og psykisk side. (Lia, Berg, Leraand, Stenersen, 2018).

Den norske professoren, Tore Bjørge har jobbet en del med strategier for å forhindre terrorisme. Forskeren sin definisjon av terrorisme legger vekt på strategier for en handling som omhandler vold og trusler for å få oppmerksomhet om en sak. Målet er ofte å få innfridd visse krav eller påvirke folk og institusjoner i den retningen en vil (2013, s.5).

Definisjonen til SNL legger mer vekt på vold mot sivile, mens Bjørge tar også for seg institusjoner som et terrormål. Begge legger vekt på at frykt har en viktig plass i definisjonen og det psykologiske elementet er avgjørende for den som gjennomfører en terrorhandling. Siden 2001 er det mange som har fått assosiasjoner til terrorbegrepet med terrorhendelsen som skjedde 9 november 2001 i USA. Hess, Stoddard og Murto (2008) tar for seg at 11.september blir ofte nevnt av lærere og blir beskrevet som en av de verste terrorhendelsene i menneskers historie. I sin studie finner de ut at lærebøkene beskriver terrorhendelsen som spesielle i forhold til andre terrorangrep i verden. Forfatterne kommer også frem til at lærebøkene beskriver hendelsen grundig, men diskuterer ikke terrorbegrepet (Hess et al.,2008).

I denne oppgaven har temaet terrorisme vært relevant. Begrepet brukes aktivt i samfunnsfagene enten direkte om terrorhendelser eller i forbindelse med årsaker til radikaliserings og ekstremisme. 22.juli 2011 hadde Breivik institusjoner som terrormål og utøvet samtidig vold mot sivile. To timer før angrepet på regjeringskvartalet utga terroristen sitt manifest der han redegjøre for sin høyreekstremer ideologi og beskrev sin ni år lange planlegging av angrepet (Stang, Ryste, Njølstad, Refsdal, Kärki, 2018). Breivik hadde som mål å synliggjøre sin ideologi, skade en sentral politisk institusjon, og samtidig spre frykt ved å angripe sivile. Dermed faller 22.juli angrepet under definisjonen av terrorisme.

1.2 Problemstilling og konkretisering

I denne oppgaven har min problemstilling vært:

Hvordan underviser lærere om terrorhendelsen 22.juli?

Spørsmålet har vært åpent og utforskende. Grunnlaget for å besvare problemstillingen har vært å undersøke lærernes undervisningspraksis. Dermed har jeg ikke vært opptatt av å teste teorier, men formålet har vært å utforske. Forskningen har lagt mer vekt på innholdet i undervisningen enn undervisningsmetodene. Jeg har likevel gjengitt noen av metodene der det er nødvendig for at leseren får en helhetlig forståelse av innholdet. Dette er spesielt under delkapittel 4.2 der jeg redegjør for observert undervisning. I formuleringen «hvordan underviser...» har jeg også tenkt for meg et scenario hvor lærerne ikke underviser om 22.juli. Jeg har likevel tatt utgangspunkt i at lærerne har behandlet terrorisme da det er en del av kompetansemålet i samfunnsfag på vg1. I tillegg til dette har jeg tenkt at det å utelukke et tema som for eksempel 22.juli er også en interessant del av forskningen. Lærernes begrunnelser for utelukkning av temaet i undervisningen har også vært viktig å få med i forskningen.

Både problemstillingen og utvalgt teori er med på å avgrense denne studiens forskning. Jeg har ikke vært opptatt av hvordan lærere «bør» eller «skal» undervise om terrorhendelsen. Målet har vært å se hvordan de utvalgte lærerne velger å undervise i temaet. Jeg har likevel valgt å ta med faktorer som kan påvirke lærernes valg. Dette er spesielt læreplaner, lærebøker og avstanden til 22.juli 2011. I denne oppgaven har jeg heller ikke valgt å ta for meg flere forskjellige terrorhendelser. Hovedfokuset har vært på 22.juli. Terrorangrepet 9/11 blir også tatt opp, siden en av lærerne i studiet har det som hovedtema i undervisningen. Utenom det

har det vært interessant å se hvordan noen av lærerne snakker om terrorisme generelt. Hovedtyngden og konkretiseringen i oppgaven har likevel gått ut på å undersøke undervisning av 22.juli i samfunnsfagene.

1.3 22.juli i læreplanen

Lærerne som er med i denne forskningsoppgaven underviser i samfunnsfag, sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap. Dermed har det vært interessant å se hvorvidt kompetansemålene i disse fagene dekker terrorisme og 22.juli. I tillegg til å se dekning av terrorisme og 22.juli i læreplanmålene, redegjør jeg for visse kompetansemål i fagene der 22.juli kan trekkes inn i undervisningen.

I samfunnsfag er et av kompetansemålene: «å diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). Dette kompetansemålet står under Internasjonale forhold som er en hoveddel av faget. Dermed faller det naturlig at lærere i samfunnsfag velger å ta for seg terrorisme i undervisningen. Hvilke terrorhendelser de bør ta for seg er ikke spesifisert. Siden kompetansemålet står under internasjonale forhold kan dette legge føringer for at læreren skal ta for seg en internasjonal terrorhendelse. Dermed kan en av årsakene til at lærere ikke bruker 22.juli i undervisningen som et hovedtema være at det er få føringer i læreplanen som støtter valget. I programfagene sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap er 22.juli heller ikke en del av læreplanmålene. I tillegg til dette er terrorisme ikke nevnt i kompetansemålene til disse to fagene. Dermed kan det være enda mer utfordrende for lærere som underviser i sosialkunnskap og sosiologi og sosialantropologi å inkludere 22.juli som tema i undervisningen.

Det er likevel flere hovedtemaer og kompetansemål i fagene der 22.juli *kan* trekkes inn. I samfunnsfag er et av hovedområdene i faget individ, samfunn og kultur. Et av kompetansemålene under dette hovedområdet er blant annet at eleven må kunne «analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.9). Her kan 22.juli og terror trekkes inn som en kriminell handling, og temaet kan også brukes til å drøfte hvordan rettsstaten fungerer. 22.juli førte til at rettsprinsippene ble utfordret. Fortjente Anders Behring Breivik som hadde begått en så grusom handling strengere straff enn det domstolen i Norge kunne gi? 22.juli kan for eksempel brukes til å diskutere om Breivik fortjener dødsstraff eller ikke.

I faget Sosiologi- og sosialantropologi kan følgende kompetansemål brukes: «definere begrepet sosial atferd og sammenlikne teorier som forklarer sosial atferd, diskutere årsaker til sosiale avvik og reflektere over samfunnets reaksjoner på sosiale avvik» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.9). Her kan Breivik bruke som et case. Ved å først definere hvorfor Breivik kan betegnes som et sosialt avvik også deretter drøfte årsaken bak hans Radikalisering kan 22.juli trekkes inn under læreplanmålene.

I sosialkunnskap er det et kompetansemål som går ut på å «beskrive fasene i psykiske kriser og drøfte vilkår for å kunne mestre kriser» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.7). Ved å ta for seg traumatiske kriser under dette kompetansemålet kan lærerne snakke om hvordan 22.juli-terrorhendelsen påvirket folk psykisk. En mulighet kan være å bruke ofrenes personlige historier i undervisningen.

Det kan er under flere hovedområder og kompetansemål der 22.juli kan trekkes inn. Som nevnt tidligere er ikke temaet nevnt i læreplanmålene i dag. Dermed kan det ofte være opp til læreren å trekke inn 22.juli i samfunnsfagundervisningen.

1.4 Fagdidaktisk relevans

Det er flere begrunnelser for at 22.juli er fagdidaktisk relevant å undersøke. Temaet blir, og kan brukes i flere fag. I denne oppgaven har jeg valgt hovedfokus på samfunnsfagdidaktikk der særlig tre fag har blitt nevnt. Disse er samfunnsfag, sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap. 22.juli betegnes som et angrep på grunnleggende demokratiske verdier i Norge. Anders Behring Breivik skrev i forkant av angrepet et manifest der han argumenterer for sin ideologi, og tar for seg kampen mot muslimer. Både 22.juli som terrorhendelse og årsaker til at Breivik gjorde det han gjorde er fagdidaktisk relevante. Dette fordi terrorisme og årsaker til radikalisering og ekstremisme er viktige faglige temaer i samfunnsfagene. I tillegg til dette kan 22.juli og Breivik brukes som inngang i undervisningen til å ta opp temaer som multikulturalisme, kriminalitet, rettssystem, ytringsfrihet, konsensus og konflikt. Som det ble redegjort for i delkapittel 1.3 kan terrorhendelsen også inkluderes i undervisningen under flere relevante kompetansemål.

1.5 Oppgavens struktur

Videre i kapittel to skal jeg først ta for meg det teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for teori om kontroversielle temaer. Jeg skal også ta for meg utfordringer og muligheter ved undervisning av slike temaer, og om 22.juli kan behandles som et kontroversielt tema. Videre skal jeg ta for meg tidligere forskning om 22.juli både i det offentlige rom og i skolen.

I kapittel tre redegjør jeg for mine metodiske valg, og hvordan jeg har gått frem for å analysere mitt datamateriale. Jeg presenterer også lærerne og skolene som er med i undersøkelsen.

I kapittel fire, som er analysekapittelet, presenterer jeg og diskuterer min empiri opp mot det teoretiske rammeverket med mine egne refleksjoner.

I kapittel fem oppsummerer jeg studiens funn og tar for meg implikasjoner for praksis og videre forskning på feltet.

Gjennom hele oppgaven spesifiserer jeg når jeg tar for meg forskjellige fag innenfor samfunnsfagene. Fagene som er relevante gjennom oppgaven er som nevnt samfunnsfag, sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap.

2 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket i oppgaven. Jeg skal først ta for meg teoretiske bidrag omkring undervisning på kontroversielle temaer. Deretter skal jeg redegjøre for tidligere forskning om 22.juli. I løpet av kapittelet skal jeg besvare dette spørsmålet: *hva sier teori og tidligere forskning om undervisning på kontroversielle temaer som 22.juli.*

2.1 Kontroversielle spørsmål

Hvordan kan vi avgjøre om et tema er kontroversielt? Hvilke utfordringer og muligheter bringer en slik undervisning? I dette underkapittelet skal jeg presentere teoretiske bidrag som diskuterer disse spørsmålene. Forskningsprosjektet mitt omhandler undervisning om 22.juli. Det har dermed vært essensielt å se om 22.juli kan være et eksempel på kontroversielt tema.

Behandling av kontroversielle temaer i undervisningen kan være nødvendig, og samtidig åpne opp for mange muligheter. Janicke Heldal Stray (2014) hevder at oppslutning til demokrati er spesielt viktig i dagens samfunn da vi ser en økende intoleranse blant mennesker. Forfatteren argumenterer for at dette ødelegger samfunnsstabiliteten (Stray, 2014, s.661). Trond Solhaug trekker frem at kontroversielle spørsmål må tas opp i samfunnsfaget for at elevene nettopp skal dannes til borgere med demokratiske verdier. Forfatteren argumenterer for at behandling av kontroversielle temaer i samfunnsfag bidrar til en følelse av økt samfunnsansvar hos elevene (Solhaug, 2006, s.241).

Robert Stradling (1984) definerer kontroversielle problemer som spørsmål der samfunnet er delt. Historikeren legger vekt på at disse problemene kan ha ulike løsninger basert på forskjellige verdigrunnlag. For Stradling er forholdet mellom innhold og kontekst viktig. Forfatteren mener at innholdet i kontroversielle problemer vil variere fra kontekst til kontekst (Anker & Von Der Lippe, 2019, s. 144 & 145). Grannäs og Ljungquist (2015) definerer også kontroversielle temaer ved å understreke at dette er spørsmål som omhandler uenighet, og spørsmålene ofte ikke har selvsikre svar. For Grannäs og Ljungquist er verdien av uenighet mer essensiell enn konkurransen om å få gjennomslag i sin mening (2015, s.11-14). Både Stradling og Grannäs & Ljungquist er enige om at uenigheten er høyt verdsatt i møtet med kontroversielle spørsmål. Dermed kan kontroversielle spørsmål også brukes til å lære elever å se flere sider av samme sak, eller sette seg inn i andres situasjoner.

2.1.1 22.juli et kontroversielt tema?

Trine Anker & Marie von der Lippe (2016) skriver om kontroversielle temaer i undervisningssammenheng. Spørsmålet som blir diskutert er hvordan slike temaer kan tas opp og håndteres i undervisningen med utgangspunkt i 22.juli som case (Anker & von der Lippe, 2016, s.262). Selv om teksten omhandler religionsfaget kan det trekkes flere paralleller til undervisningen i samfunnsfag. Det kommer frem i artikkelen at religiøst og ideologisk motivert terror kan defineres som et kontroversielt tema (s.262). Terrorhendelsen 22.juli 2011 var ideologisk motivert. Breivik ga ut et manifest rett før angrepet som understreket hans høyreekstreme ideologi (Tvedt, 2019). Dette åpner muligheter for å behandle temaet kontroversielt. Kontroversielle temaer som behandles i undervisningen kan ofte være kontekstavhengige. Forfatterne understreker at «det er ikke gitt at et tema som 22.juli blir fremstilt som kontroversielt i skolen» (Anker & von der Lippe, 2016, s.263).

I motsetning til Anker & von der Lippe som fremhever at motivene til Breivik kan brukes til å ta opp kontroversielle temaer skriver Ida Knapstad (2012) i sin masteravhandling at motivene bak handlingen ikke vekker opp kontroverser da det er en bred enighet om at terroristens handlinger var galt (Knapstad, 2012, 54 &55). I likhet med Anker & Von der Lippe (2015) mener Knapstad likevel at terrorhendelsen kan brukes til å ta opp kontroversielle temaer. Det blir blant annet nevnt at 22.juli kan brukes som inngang til å snakke om multikulturalisme. Her kan undertemaer som utfordringer ved det flerkulturelle samfunn, fordommer og rasisme bidra til kontroverser omkring temaene i klasserommet der uenighet kan oppstå (Knapstad, 2012, s.55 & 56). Forfatteren skriver også at temaer som ytringsfrihet, sosialt avvik, politiske ideologier, rettspsykiatri samt strukturelle og individfokuserede forklaringer på for eksempel hvorfor Breivik handlet som han gjorde, kan brukes som kontroversielle temaer i klasserommet.

Kort oppsummert er det ikke gitt at 22.juli er et kontroversielt tema. Dette er kontekstavhengig og lærerens undervisningspraksis er avgjørende på om temaet blir behandlet kontroversielt eller ikke.

2.1.2 utfordringer ved kontroversielle spørsmål

I en nyere artikkel skriver Anker og von der Lippe (2019) om utfordringer tilknyttet undervisning om kontroversielle temaer relatert til RE faget på videregående skole. utfordringene som diskuteres kan også være relevante i samfunnsfagene. I denne artikkelen tar de for seg at det kan være utfordrende for lærere å avgjøre om et tema er kontroversielt eller ikke. I slike tilfeller er det lærernes synspunkter som påvirker hva valget faller på. Siden synspunktene kan variere er det en utfordring å ta for seg hva som er kontroversielt eller ikke i undervisningssammenheng. Religion og terrorisme blir trukket frem som eksempel der det stilles spørsmål om temaet bør bli undervist som kontroversielt eller noe det er felles enighet om (s.145).

McAvoy og Hess (2013) skriver om undervisning i kontroversielle politiske temaer i USA, og tar for seg flere utfordringer omkring tematikken. Gjennom artikkelen diskuterer forfatterne at det kan være utfordrende for læreren å ta opp temaer der klassen virkelig er splittet. Årsaken til splittelsen i klasserommet omkring et spesifikt kontroversielt spørsmål kan være en gjenspeiling av samfunnet der for eksempel flere politikere har delte meninger om temaet (2013, s.31). Anker & von der Lippe mener at slike temaer kan trigge usikkerhet og stress blant elevene (2019, s. 145). Disse faktorene kan være årsaken til at visse lærere velger bort kontroversielle temaer i undervisningsplanleggingen (Grannäs og Ljungquist 2015, s.12). Samtidig er det ikke nødvendig at et tema blir oppfattet som kontroversielt både av læreren og av elevene (Anker & von der Lippe, 2019). Et eksempel er abortspørsmålet der Anker & von der Lippe argumenterer for at temaet er både kontroversielt og samtidig ikke (2019, s.145).

Enda en utfordring ved å ta opp kontroversielle temaer i undervisningen er lærernes faglige og didaktiske kunnskap. En viktig del av undervisningen er å være godt forberedt (Grannäs og Ljungquist, 2015, s.12). Dette er ikke alltid enkelt da kontroversielle spørsmål nettopp omhandler uenighet. Dermed kan det være utfordrende for læreren å forutse hvilke retninger en samtale kan ta. I tillegg til dette kan selve planleggingen bak innholdet av undervisningen være krevende. Fjeldstad & Mikkelsen tar for seg den brede friheten i dagens læreplaner. Selv om lærebøker og forskere kan gi indikasjoner på sentrale temaer i faget, mener forfatterne at det er lærerens oppgave å «fylle faget med innhold» (2008, s.133). I møte med kontroversielle temaer kan det oppleves utfordrende for lærerne å fylle innholdet i faget.

Kontroversielle temaer kan også frembringe utfordringer når det gjelder elever som føler seg i forsvarsposisjon. Nadim tar for seg minoriteters følelse av tilskrevne identiteter og representasjon i offentlige medier (2017). Forskeren tar for seg at minoriteter ofte havner i en forsvarsposisjon når mediene skriver om gjerningspersoner, eller handlinger som omhandler noen med samme bakgrunn, kultur eller religion. Her kan det også trekkes paralleller til samfunnsfagundervisningen. I undervisningssammenheng kan elever havne i forsvarsposisjon fordi de nettopp kan føle en form for representasjon. Et eksempel kan være dersom læreren tar opp islamsk terrorisme i undervisningen og elever som er muslimer føler de havner i en forsvarsposisjon der de må understreke at muslimer generelt ikke er terrorister. Dermed kan det være utfordrende å forutse for læreren hvordan forskjellige kontroversielle temaer kan påvirke elevene, og spesielt minoriteter i klasserommet.

En siste utfordring jeg gjerne vil presentere er hvorvidt læreren skal diskutere flere sider av en sak eller ikke. McAvoy & Hess (2013) skriver at læreren må være nøytral når vedkommende skal planlegge og gjennomføre undervisning omkring kontroversielle temaer. Dette kan være utfordrende, spesielt om det er et tema der det er nødvendig å behandle det på en kontroversielt måte selv om det er en universal moralsk enighet om handlingen. Eksempel kan være undervisning om ekstremisme eller hvordan/hvorfor noen blir radikaliseret. Skal læreren være nøytral og ikke fordømme ekstremistiske syn, eller skal læreren forsvare visse syn for å «lokke» elevene til å debattere? Hvorvidt læreren skal være nøytral eller ikke i møte med kontroversielle problemer i klasserommet kan være utfordrende å fastslå.

2.1.3 Hvordan kontroversielle temaer kan tas opp i klasserommet

Det er ingen tvil om at kontroversielle temaer er nødvendige å ta opp i undervisningen. Jeg har tidligere adressert teoretiske bidrag rundt utfordringer som kan fremkomme i møte med planlegging av undervisning der slike temaer tas opp. Jeg vil også fremheve noen tips til hvordan lærere kan og bør ta opp slike temaer i klasserommet basert på teoretiske bidrag om kontroversielle spørsmål. McAvoy og Hess (2013) tar for seg fire tips til hvordan lærere kan ta opp politiske kontroversielle spørsmål. Disse tipsene kan også brukes til å ta opp kontroversielle spørsmål som ikke nødvendigvis har ren politisk innhold.

1 Relevant tema

Forfatterne skriver at det er viktig å velge et relevant kontroversielt tema. Her understrekes det at det temaets relevans må være over lengre tid. Det bør helst være kontroversielle spørsmål som har skapt uenighet over lengre perioder. Målet med temaet bør være å få elevene til å deliberere og se på temaene på en induktiv og deduktiv måte (McAvoy & Hess, 2013, s.37).

2 Skille mellom åpne og lukkede spørsmål

Videre legger forfatterne vekt på at lærere må skille mellom åpne og lukkede empiriske spørsmål. McAvoy & Hess (2013) tar for seg at empiriske spørsmål kan være mer utfordrende enn politiske. Både åpne og lukkede empiriske spørsmål er relevante i undervisningen, men måten de blir tatt opp på bør være ulikt. Forfatterne trekker frem klimautfordringer som et tema og mener at dette kan være en utfordring for lærere. Forskernes tips til lærere er å ikke være redd for å avgi sitt synspunkt når det gjelder lukkede empiriske spørsmål, som for eksempel om verden i dag står overfor klimautfordringer eller ikke. McAvoy & Hess (2013) skriver at en fin måte å ta opp slike empiriske spørsmål på, er å adressere at visse mennesker mener det motsatte, men at de fleste er enige om denne saken (som for eksempel om klimautfordringer er et reelt problem eller ikke). Dermed mener forfatterne at det er viktig å skille mellom åpne og lukkede empiriske spørsmål når kontroversielle temaer skal tas opp (2013, s.38-40).

I denne oppgaven er temaet terrorisme. Det er en generell enighet om at terrorhandlinger er avskyelige. Dermed er spørsmålet om terrorisme er «bra» eller «dårlig» et lukket empirisk spørsmål. Det kan likevel være interessant for læreren å fremme hvorfor noen kan bli terrorister, eller hvilke argumenter terrorister bruker. Det er ingen tvil om at 22.juli var en avskyelig terrorhendelse. Dermed er det likevel faglig interessant være å se hvorfor Breivik ble en terrorist, eller hvordan vedkommende argumenterer for sin ideologi.

3 Redegjørelse av ideologier

Det tredje tipset McAvoy & Hess (2013) tar for seg er å redegjøre for flere ideologier som finnes. Det kan være uenighet rundt ideologier i et klasserom. Her tas det utgangspunkt i skoler og klasser i USA. Forfatterne beskriver at det kan være utfordrende å ta opp kontroversielle spørsmål i en klasse der det er bred enighet om ideologier. En mulig løsning

som blir presentert er å bruke foredragsholdere, vise filmer eller få elever til å lese tekster som fremmer andre synspunkter enn deres egne. Gjennom studien har forfatterne kommet frem til at disse metodene er godt egnet for å ta opp kontroversielle temaer. Grannäs og Ljungquist beskriver også at filmer og skjønnlitteratur kan brukes til å ta opp kontroversielle og sensitive temaer. Blant annet trekker forskerne frem filmen «Daddy og Papa», Åsa Linderborgs selvbiografi, *Mig ager ingen* og dokumentarfilmen *Sisters in Law* som god undervisningsmateriell for å ta opp kontroversielle temaer (2015, s.154-157)

4 Nøytral tilnærming

Det fjerde tipset til McAvoy & Hess (2013) omhandler en mest mulig nøytral tilnærming i undervisningen. Det er viktig å ikke si sin mening om politiske saker eller ledere, samtidig kan det ved spesielle anledninger være essensielt å avgi sin mening. En konkret pekepinn er å ikke avgi sin mening om åpne politiske saker (2013, s 41 & 42).

2.2 Tidligere forskning på 22.juli

Det er en del år siden 22.juli terrorangrepet hendte. I etterkant har hendelsen blitt omtalt av politikere, samfunnsdebattanter, forskere og didaktikere. I dette kapittelet skal jeg belyse visse teoretiske bidrag omkring 22.juli. I delkapittel 2.2.1 og 2.2.2 redegjør jeg for og diskuterer forskningen om 22.juli i det offentlige rom og i skolen. Jeg redegjør for hva ulike forskere skriver om enighet og uenighet i etterkant av 22.juli i det offentlige rom. I skolesammenheng kommer jeg frem til at terrorhendelsen ikke blir brukt som et hovedtema i undervisningen. I delkapittel 2.2.3 tar jeg for meg muligheter med 22.juli i undervisningen. Blant annet kommer jeg frem til at temaet kan brukes i forbindelse med opplæring i demokratiske verdier.

2.2.1 22.juli i det offentlige rom – samhold og splittelse

I dette delkapittelet har jeg som mål å redegjøre for ulike bidrag om 22.juli i det offentlige rom. Jeg vil også ta for meg spenninger på feltet. Avslutningsvis diskuteres hva av dette som er interessant for denne studien.

Enighet og uenighet

I litteraturen om 22.juli i det offentlige rom vektlegges ulike ting av forfattere. Temaene bidragene likevel har til felles, er at de tar for seg uenighet og enighet i etterkant av terrorhendelsen. Noen av forfatterne legger mer vekt på enighetsfaktoren i etterkant av 22.juli, mens andre redegjør for at en slik front ikke er optimalt da uenigheten ikke får «nok» spillerom.

Rojand Ezzati & Marta Bivand Erdal (2018) redegjør for konsensus og konflikt begrepet i sin artikkel «unity in diversity». Konsensus omhandler en bred enighet om en sak, mens konflikt legger mer vekt på uenighet omkring et tema. Artikkelen tar for seg hvordan forholdet mellom enighet og konflikt påvirker den offentlige debatten. Debatten i etterkant av 22.juli blir fremhevet som eksempel i artikkelen. Forfatterne har gjennomført en forskning av 21 personer hvorav alle har roller med innflytelse i Norge (2018, s.365). Flere av informantene i forskningen beskriver at det har vært tøft å delta i innvandringsdebatten i etterkant av terrorhendelsen. På en side stod samfunnet samlet etter 22.juli, men på en annen side var det flere som følte seg utenfor. Ezzati & Erdal (2018) diskuterer gjennom artikkelen at å «tvinge» gjennom politisk enighet kan ha en polariserende effekt i samfunnet der viktige stemmer føler at de ikke er en del av felleskapet (s.374 & 374). Artikkelen konkluderes med at det er viktig å ha enighet om sentrale verdier i et samfunn, samtidig som uenighet og rom for diskusjon må oppmuntres og verdsettes.

For å få til enighet om sentrale verdier i et samfunn, slik Ezzati & Erdal (2018) beskriver må disse sentrale verdiene først konkretiseres. Henrik Syse (2018) vektlegger nødvendigheten av å konkretisere disse verdiene i sin antologi som heter «Norge etter 22 juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn» (Syse, 2018). Forfatteren skriver at «utfordringen for et stort «vi» er å formulere den første typen verdier slik at de også har mening og gir en retning for menneskelig samkvem og lovgivning. Da må det også arbeides med å spesifisere dem» (Syse, 2018, s.20). På en annen side legges det vekt på at spesifikke verdier kan det ofte være strid om. Jens Stoltenberg tok for seg tre verdier i sin tale rett etter 22.juli. Verdiene var demokrati, åpenhet og humanitet. Syse (2018) betegner disse som verdier alle bør være enige om (s.19 & 20). Forfatteren nevner 22.juli, og tar for seg at den politiske debatten omkring et mangfoldig samfunn er svært polarisert, men at de fleste er enige om et samfunn skal være demokratisk, åpent og humant. Verdiene blir brukt som retningsgivere av politikere for sine oppfatninger. Dermed blir disse verdiene ulikt tolket og

brukt (Syse, 2018, s.22). Slik jeg tolker Syse legger han mer vekt på å definere felles verdier som kan danne rammen for et politisk samfunn. Innenfor disse rammene kan politikere dyrke uenigheter. Artikkelen er også mer opptatt av nødvendigheten om å ha enighet om grunnleggende verdier i etterkant av 22.juli. I motsetning til Ezzati & Erdal (2018) problematiserer Syse (2018) ikke hvorvidt rammene for politisk uenighet ble krympet i etterkant av terrorhendelsen.

Ezzati & Erdal (2018) og Syse (2018) skriver om situasjonen i det offentlige rom, med spesielt vekt på politikere og politisk debatt. Det har også vært interessant å se hvordan mediene håndterte 22.juli hendelsen. Kjersti Thorbjørnsrud & Tine Ustad Figenschou (2018) diskuterer mediernes arbeid i etterkant av 22.juli. Forfatterne tar for seg at mediene var spesielt opptatt av harmoni, sorgritualer og omsorg. Dermed utelukket mange av mediene politisk uenighet eller kritikk i etterkant av terrorhendelsen. Det diskuteres at mediene var med på å etablere en form for felles enighet i etterkant av 22.juli (Thorbjørnsrud & Figenschou, 2018, s.68). Flere av redaktørene som er med i forskningen nevner blant annet at de stengte kommentarfeltene rett etter terrorhendelsen. Dette grunnet spekulasjoner om ofre og terroristens bakgrunn (s.73). Enda et moment som forskerne tar for seg er hvorvidt mediene skulle slippe til debattanter med høyreekstreme ideologier. Det beskrives at flere mente at det var viktig å la folk slippe til med meningene sine, slik at det var mulig å gjennomføre en debatt. På en annen side handlet det også om å skjerme berørte og holde en felles front (Thorbjørnsrud & Figenschou, 2018, s. 75). Denne balansen blir beskrevet som en utfordring av forfatterne. Mediebildet Thorbjørnsrud & Figenschou (2018) beskriver i etterkant av terrorhendelsen bærer preg av det Ezzati & Erdal (2018) kaller for tvunget konsensus.

Thorbjørnsrud & Figenschou (2018) beskrev at mediene var opptatt av å skjerme de berørte, og at dette var en av grunnene til at kommentarfelt ble stengt og debattanter ikke alltid ble sluppet til. Det er ingen tvil om at det norske samfunnet var i en sorgprosess kort tid etter terrorhendelsen. Dermed kan det tenkes at nødvendigheten for å ikke såre noen var større. Ved å fremme visse synspunkter kunne debattanter risikere å såre de spesielt berørte. Ytringsansvar ble et viktig tema i det offentlige rom. Odin Lysaker (2018) skriver om debatten i etterkant av 22.juli i sin tekst *moralsk ytringsansvar i urolige tider*. I artikkelen diskuteres det for at det er viktig å finne en mellomting mellom ytringsfrihet og ytringsansvar. Selv om det er viktig å ha en ytringsfrihet med få rettslige begrensninger, er det viktig å reflektere over ytringsansvar slik at en gruppe ikke føler en ytring dypt krenkende. Forfatteren

legger vekt på at dette er spesielt viktig i urolige tider (Lysaker, 2018, s. 86 & 87). I motsetning til Syse (2018) som tar for seg tre grunnleggende verdier samfunnet må være enig om, skriver Lysaker om holdninger som må utfordres. Breivik nevnes i artikkelen og forfatteren skriver at holdninger som muslimhat, etnisk nasjonalisme og fremmedfrykt må utfordres. 22.juli-terrorangrepet blir beskrevet som et angrep på det flerkulturelle Norge (Lysaker, 2018, s.102).

Alle fire artikler som har blitt redegjort for omhandler politisk debatt i det offentlige rom. Selv om rommet for politisk uenighet i kjølvannet av 22.juli kan diskuteres, er det et annet moment som har vært sentralt i etterkant av hendelsen. Dette er viktigheten av minneseremoniene. Tore Witsø Rafoss (2018) tar for seg samholdet i kjølvannet av 22.juli tross politisk uenighet. Forfatteren legger spesielt vekt på rosetogene i etterkant av terroren. Hendelsen beskrives som svært unik og spesiell da flere mennesker med forskjellige meninger og holdninger ble samlet sammen i en felles front. Rafoss (2018) trekker inn Durkheims teori som omhandler rituelle religiøse samlinger for å forklare hvorfor så mange valgte å gå i rosetoget. Forfatteren beskriver at teorien skiller mellom «hverdager» og «helligdager» hvor sistnevnte er ofte der folk samles i enighet. Rafoss skriver at etter 22.juli ble «hverdagens splittende tendenser i stor grad lagt til side» (Rafoss, 2018, s.144 & 145). I motsetning til Ezzati og Erdal (2018) som skriver om en tvunget politisk enighet i det offentlige rom, tar Rafoss for seg at folk ved eget initiativ la fra seg uenigheter og markerte samhold i rosetogene. Dette kan også forklares med en av de sentrale verdiene i talen til Stoltenberg som Syse (2018) fremhever, nemlig humanitet. Slik jeg tolker denne verdien sett i lys av Rafoss sitt bidrag er at når noe uvanlig, og i dette tilfelle katastrofalt skjer, glemmer folk sine uenigheter og ser på hverandre som like gjennom verdien av humanitet.

Debatten om 22.juli i det offentlige rom har omhandlet temaer som uenighet og enighet. Det er bred enighet om at både konsensus og konflikt er viktig i et samfunn. Forskjellen i bidragene omhandler mest hvilke tilnærminger forskerne har til det offentlige rom i etterkant av terrorhendelsen. Noen vektlegger nødvendighet av en felles front og verdier, mens andre er opptatt av å kritisere mangelen på rom for uenighet i kjølvannet av hendelsen.

I mitt forskningsprosjekt vil det være interessant å se lærernes tilnærming til konsensus og konflikt i sin undervisning. Føres det en undervisning som kun tar for seg konsensus i etterkant av 22.juli, eller vil temaet problematiseres ytterligere? Det vil også være interessant

å se om lærerne bruker tid til å snakke og diskutere rundt minneseremonier som for eksempel rosetogene.

2.2.2 22.juli i skolen

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for tidligere forskning om 22.juli i skolen. Jeg vil også se på likheter og ulikheter mellom bidragene, og til slutt ta for meg forskningens relevans i henhold til min oppgave. Fra 22.juli 2011 og til nå har flere forskere skrevet om hvordan tematikken tas opp i undervisningen. Bidragene jeg redegjør for har til felles at de er opptatt av hvorvidt 22.juli inkluderes i undervisningen.

Anker, T & von der Lippe (2015) diskuterer skolens rolle i å fremme demokratisk medborgerskap spesielt etter 22.juli. Forfatterne har forsket på undervisning av 22.juli i norske klasserom ved å gjennomføre spørreundersøkelser og intervju av ungdommer mellom 18 og 19 år. Et av målene har vært å kartlegge omfanget av undervisningen, og samtidig måten det har blitt undervist på om temaet. Gjennom artikkelen fremheves elevers oppfattelser av hendelsen og hvordan de har følt temaet har blitt tatt opp av lærere. Avslutningsvis tar Anker & von der Lippe (2015) for seg hva som kan være årsaken til at lærere er «forsiktige» med å berøre 22.juli tematikken i undervisningssammenheng (Anker & von der Lippe, 2015). Forfatterne kommer frem til at 22.juli har blitt lite tatt opp i undervisningen. Temaet blir brukt sporadisk under diskusjoner, spesielt initiert av elevene. Elevene beskriver at de ikke har snakket så mye om temaet etter minnemarkeringene, men at terrorhendelse og Anders Behring Breivik ofte kommer opp under temaet dødsstraff der det diskuteres for om vedkommende fortjener en slik straff (2015, s.90).

Det blir også beskrevet i funnene at elever var opptatt av flere menneskers umiddelbare reaksjoner etter handlingen. Forfatterne beskriver en elev som var lettet over at det ikke var en med innvandrerbakgrunn da dette hadde medført negative konsekvenser og økt stigmatisering mot minoriteter i det norske samfunnet. Forskningen tar for seg problematikken om økt hat mot muslimer rett etter hendelsen og skriver at denne hendelsen ikke har fått stor plass i historien om hvordan samfunnet håndterte hendelsen på. (2015, s.92). Breivik sin ideologi, motiv eller bakgrunn har blitt lite problematisert i undervisningen. Dette begrunnes med særlig fire årsaker. Den første årsaken til at temaet har blitt lite tatt opp er grunnet mangel på dekning av læreplanen, lærebøkene eller eksamen. Den andre årsaken blir beskrevet som lærernes mangel på kompetanse når det gjelder undervisning av kontroversielle temaer. Den

tredje årsaken handler hendelsens nærhet i tid. Forfatterne beskriver at lærere kan føle at de må skjerme elevene eller selv være i en sorgprosess. Den siste årsaken forfatterne tar for seg er den harmoniserende ideologiske debatten i etterkant av terrorhendelsen på nasjonalt plan. Det faktum at temaet har blitt lite tatt opp i det offentlige rom påvirker også lærernes undervisningsvalg om terrorhendelsen (Anker & von der Lippe, 2015, s.95).

I en nyere forskningsartikkel av Anker & von der Lippe (201) tar de igjen opp 22.juli tematikken i religionsfaget. Her fremhever de blant annet at motivasjonen bak terrorhandlingene til Anders Behring Breivik var preget av hans ideologiske overbevisning og at dette aspektet har blitt feid under teppet i den offentlige debatten i etterkant av handlingen. 22.juli tematikken kan være utfordrende å snakke om både for lærere og elever. Anker & von der Lippe (201) konkluderer med at «Spørsmål om hvordan skolen skal håndtere 22. juli i fag- og undervisningssammenheng har med andre ord vært lite presisert, diskutert eller problematisert fra direktoratet eller skolemyndighetenes side.» (Anker & von der Lippe, 2015, s. 86). Dermed kan lærere stå overfor stor metodefrihet og elevers erfaring fra tematikken kan variere svært mye.

Anker & von der Lippe skriver om at hatet mot muslimer i etterkant av hendelsen ikke har fått plass i historien om 22.juli. Marta Bivand Erdal (2018) redegjør for denne problematikken når hun skriver en forskningsartikkel om norskhet der hun trekker paralleller til 22.juli. Erdal snakker om hva det vil si å være norsk og beskriver at elevene trekker inn 22.juli når det snakkes om tematikken. Forskningen hennes inkluderer elever fra seks forskjellige videregående skoler. I motsetning til Anker og Von Der Lippe (2015), har ikke Erdal (2018) direkte spurt elevene om 22.juli. Noen av elevene har selv trukket inn temaet da det har blitt snakket om hva det vil si å være norsk. Erdal beskriver i artikkelen at flere elever problematiserte den tidlige bedømmingen av hvem gjerningsmannen kunne være i etterkant av 22.juli. I likhet med elevene som var med i forskningen til Anker & von der Lippe (2015), tar elevene i forskningen til Erdal for seg at flere trodde det var en muslim som stod bak terrorhandlingen. Elevene mener at denne tidlige bedømmingen kan gi indikasjon på hvorvidt muslimer virkelig blir sett på som «norske» eller ikke (Erdal, 2018, s. 33 & 34).

Erdal skriver i sine funn at 22.juli ikke nevnes så ofte av elevene i hennes undersøkelse (Erdal, 2018, s.32). Når temaet nevnes er det ofte i forbindelse med responsen etter 22.juli der elevene spesielt fremhever rosetogene og talen til Jens Stoltenberg (Erdal, 2018, s.30). En av grunnene kan være at undersøkelsen ikke var direkte tilknyttet 22.juli. En annen mulighet kan

være to faktorer som blir beskrevet av Anker & von der Lippe (2015;2019). Den ene faktoren går ut på at lærere generelt har brukt lite tid til å snakke om 22.juli (Anker & von der Lippe, 2015). Dermed kan mangelen på dekningen også påvirke elevenes interesse til å snakke om teamet. Den andre faktoren går ut på at motivasjonen bak terrorhandlingen til Breivik, og hans ideologiske overbevisning har blitt feid under teppet (Anker & von der Lippe, 2019). Dette kan medføre at elevenes assosiasjoner med 22.juli ikke er preget kontroversene bak handlingen, men heller en harmoniserende minnebank der rosetoget og Jens Soltenbergs tale er fremtredende.

En av årsakene til at 22.juli ikke har blitt tatt opp i undervisningen blir beskrevet som hendelsens nærhet i tid (Anker & von der Lippe, 2015). I etterkant av terrorhendelsen kan det ha vært utfordrende for lærere å snakke om tematikken da særlig mange var berørt. I 2012 skrev Ida Knapstad en masteravhandling som omhandlet bruken av 22.juli i samfunnsfagundervisningen. Seks lærere fra tre forskjellige skoler ble intervjuet om deres læringspraksis i 22.juli undervisningen. Dette var en av de tidligste studiene om 22.juli i skolen. Noen av funnene i avhandlingen var at lærerne ikke brukte terrorhendelsen faglig i undervisningen. Årsaken til dette var blant annet hendelsens nærhet i tid. Temaet ble likevel brukt som «smådrypp» i samfunnsfag der lærerne hovedsakelig hadde en omsorgsfull tilnærming til temaet. Det kommer frem i avhandlingen at flere av lærerne så potensialet for fremtiden i bruk av hendelsen som et faglig tema for å ta opp kontroverser (Knapstad, 2012, s. 63). Fire år etter redegjorde Madeleine Hesstvedt Solstad for lignende tematikk i sin avhandling. I likhet med Knapstad (2012) forsket også Solstad (2016) på bruken av 22.juli hendelsen i samfunnsfagundervisningen. I sin studie tok hun utgangspunkt i fire læreres undervisningspraksis om 22.juli. I motsetning til Knapstad (2012) kom Solstad frem til at lærerne brukte 22.juli som referanser i faglige samtaler. Et av funnene var også at ingen av lærerne brukte 22.juli som et hovedtema i undervisningen (Solstad, 2016, s. 47).

Et fellestrekk i de fleste av bidragene på feltet er at 22.juli har blitt lite tatt opp i undervisningen opp gjennom tidene. Temaet tas opp i form av «smådrypp» eller faglige referanser, men brukes ikke som hovedtema. I min studie vil det være interessant å se hvordan lærerne som er med i studien underviser om temaet. Er undervisningen også preget av smådrypp og faglige referanser, eller brukes 22.juli som et hovedtema i undervisningen? Det blir også relevant å se om Breivik sin ideologi og motivasjonen bak terrorhandlingen blir problematisert av lærerne.

2.2.3 Muligheter med 22.juli i undervisning

Anker og von der Lippe beskriver 22.juli som en mulighet til opplæring i medborgerskap. Forfatterne argumenterer for at handlingene Breivik begikk var «antidemokratiske, antifeministiske og islamofobiske» (Anker & von der Lippe, 2015, s.86). Opplæring i motsatsen til disse verdiene er svært sentrale i undervisningen om medborgerskap (s.87). Forfatterne trekker videre frem manifestet til Breivik som inneholder synspunkter som er svært ekstreme og radikaliserende. Det argumenteres for at dette kan brukes i undervisningssammenheng for å diskutere hvorfor og hvordan noen kan bli radikalisert. Dette mener de kan bidra til å «utvikle elevenes demokratiske ferdigheter» (Anker & von der Lippe, 2015, s.88). Slik jeg tolker forfatterne kan diskusjon omkring hvorfor og hvordan noen blir radikalisert bidra til at elever lærer å kontre radikale holdninger noe som fører til økt oppslutning til demokratiske verdier.

Erdal skriver om synet på mangfold der hun trekker frem at flere ser på det som en trussel. På en annen side kan andre politikere påpeke at mangfold er en god ressurs for samfunnet (Erdal, 2018, s.44). Anker & von der Lippe legger mer vekt på medborgerskap generelt når det gjelder Breivik sitt manifest, mens Erdal understreker viktigheten av og muligheten med mangfold. og hva det vil si å være norsk, spesielt etter 22.juli. Begge tilnærmingene kan trekkes inn i undervisningen om 22.juli.

Anker & von der Lippe (2015) hevder at depolitiseringen og fremmedgjøringen av Breivik har ført viktige potensielle diskusjoner under teppet i undervisningssammenheng. Forfatterne trekker inn Löden (2014) som beskriver at Breivik har blitt sett på som en «domestic alien» og at selv om han var norsk blir han ikke sett på som «en av oss» (Anker & von der Lippe, 2015, s.93). I denne diskusjonen om fremmedgjøringen av Breivik kan Erdal (2018) sin diskusjon om elevers opplevelse av hva det vil si å være norsk bli trukket inn. Erdal beskriver elevers koblinger mellom identitet og 22.juli og slik jeg tolker Anker & von der Lippe kan Breivik nettopp brukes i form av en case for å diskutere hvorvidt verdiene og holdningene til terroristen var norske eller ikke.

Både Anker & von der Lippe (2015) og Erdal (2018) er enige om at 22.juli terrorhendelsen åpner mange dører for å undervise om ulike temaer i fag, og samtidig kan bidra til å styrke elevers identitet og demokratiske ferdigheter.

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet hadde jeg som mål å besvare følgende spørsmål: *hva sier teori og tidligere forskning om undervisning på kontroversielle temaer som 22.juli*. Jeg vil nå oppsummere de teoretiske bidragene som svarer på dette spørsmålet. Deretter vil jeg redegjøre for hva jeg vil ta med videre fra dette kapittelet til analysedelen.

Kontroversielle spørsmål omhandler ofte uenighet, der samfunnet er splittet. Terrorhendelser der gjerningsmannen har vært inspirert av religion og/eller ideologi kan ofte brukes som kontroversielle temaer i undervisningen. Hvor vidt et tema blir behandlet som kontroversielt i undervisningen er avhengig av lærerens tilnærming til temaet (Anker & von der Lippe, 2016). Både Anker & Von der Lippe (2015) og Knapstad (2012) diskuterer for at 22.juli-terrorhendelsen kan brukes til å ta opp kontroversielle temaer. Temaet kan brukes som inngang til å snakke om multikulturalisme. Her kan undertemaer som utfordringer ved det flerkulturelle samfunn, fordommer og rasisme bidra til kontroverser i klasserommet der uenighet kan oppstå (Knapstad, 2012, s.55 & 56).

Noen av utfordringene ved å undervise om 22.juli har vært mangel på dekning om temaet i læreplanene og lærebøkene. En generell utfordring i undervisningen om kontroversielle temaer er også mangel på kompetanse hos lærere til å behandle et tema som ofte kan ta uforutsigbare retninger i klassesdiskusjoner. Enda en utfordring kan være hvorvidt læreren skal være nøytral eller ikke i undervisningen av kontroversielle temaer (McAvoy & Hess, 2013).

Når læreren skal undervise om kontroversielle temaer er det viktig å velge et tema som har en viss relevans over lengre tid. Videre bør det skilles mellom lukkede og åpne empiriske spørsmål (McAvoy & Hess, 2013). Det faktum at 22.juli var en grusom handling er et lukket empirisk spørsmål. Breivik sin ideologi, manifest, muslimfiendtlige og antisemittiske holdninger (Anker & von der Lippe, 2019) kan derimot brukes til å diskutere åpne empiriske spørsmål som for eksempel hvorfor Breivik ble radikalisert. En mulighet til å ta opp kontroversielle temaer kan være gjennom bruk av filmer og skjønnlitteratur som tar for seg kontroverser (Grannäs og Ljungquist, 2015)

Den offentlige debatten i etterkant av 22.juli har vært todelt. På den ene siden legger flere forskere vekt på at det har vært sentralt å stå sammen og være enige om de viktigste verdiene i vårt samfunn (Syse, 2018), samtidig som at det er viktig å kunne tilrettelegge for et uenighetsfelleskap (Ezzati & Erdal, 2018). Den offentlige debatten i etterkant av 22.juli

kritiseres som lite nyansert der Breiviks ideologi har blitt skjøvet under teppet. Forskerne tar for seg at tvunget politisk enighet har føret til at flere har meldt seg ut av debatten og polariseringen har økt (Ezzati & Erdal 2018). På en annen side er det viktig med moralsk ytringsansvar i etterkant av slike hendelser for å ikke såre eller krenke noen (Lysaker, 2018).

Forskning gjort om 22.juli i undervisningen tyder på at temaet har blitt lite tatt opp gjennom tidene (Anker & von der Lippe, 2015). Flere av funnene tilsier at temaet blir lite behandlet, og sjeldent brukt som hovedtema i undervisningen. Terrorhendelsen blir likevel brukt i undervisningen som «smådrypp» (Knapstad, 2012) og som referanser i faglige samtaler (Solstad, 2016). Breivik blir av og til trukket inn under temaet dødsstraff, ofte initiert av elevene selv. I tillegg til dette er 22.juli interessant for elever spesielt når det snakkes om hva det vil si å «være norsk». Flere elever beskriver at de er opptatt av rosetogene dagene etter 22.juli (Erdal, 2018).

22.juli kan brukes i undervisningen til opplæring i medborgerskap, og hendelsen kan behandles som et kontroversielt tema (Anker & von der Lippe, 2015). Hendelsen kan også være med på å diskutere norsk identitet (Erdal, 2018, ved å for eksempel bruke Breivik som case.

Fra dette teorikapittelet vil jeg videre ta med meg harmoni- og konflikt perspektivene som ble diskutert i etterkant av 22.juli hendelsen. Jeg vil også se videre på utfordringene ved å ta opp kontroversielle temaer med spesielt fokus på rammebetingelser som læreplan og lærebøker. Råd om behandling av kontroversielle temaer i undervisningen ved å ta i bruk film og skjønnlitteratur vil også være relevant. I analysekapittelet vil teoretiske bidrag om muligheten til å behandle Breivik sin ideologi og manifest i form av et case være interessant i henhold til min empiri. Hvordan 22.juli blir brukt som inngang til å ta opp kontroversielle temaer vil også bli behandlet videre.

3 METODE

I dette kapittelet skal jeg ta for meg metodene som har blitt brukt for å besvare problemstillingen i oppgaven. Jeg vil starte med å presentere forskningsdesignet som inkluderer datainnsamlingsmetoder i form av deltakende observasjon og kvalitative intervjuer. Deretter vil jeg redegjøre for mitt utvalg av lærere i samfunnsfag, sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap. Videre vil jeg beskrive analyseprosessen av datamaterialet. Til slutt vil jeg ta for meg reliabiliteten, validiteten, forskningsetiske overveielser av prosjektet, og forskningens generaliserbarhet og overførbarhet. Målet med kapittelet er å beskrive og begrunne alle metodiske valg som har blitt gjennomført i forbindelse med forskningsprosjektet.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet i oppgaven er en kombinasjon av observasjon av undervisning og kvalitative intervjuer av lærere. Studieobjektet er fem lærere. Alle fem har blitt intervjuet. I tillegg til dette har to av disse lærerne blitt observert under undervisning om terrorisme og 22.juli. Årsaken til at kun to lærere har blitt observert er flere. For det første er det ikke alle lærere som bruker 22.juli som hovedtema i undervisningen. Flere av lærerne beskriver at temaet ofte blir trukket inn der det er relevant ved flere anledninger i løpet av skoleåret. Dermed har det vært en utfordring å få avtalt når det passer å komme. I tillegg til dette hadde noen av lærerne allerede vært gjennom Breivik som case i starten av denne studien. Målet med dette prosjektet har vært å få med seg hvordan lærere underviser om 22.juli. En viktig del av dette har også vært å få med seg lærernes refleksjoner rundt valg av temaet. Dermed har jeg lagt mer vekt på dybdeintervjuene med alle fem lærerne, enn å få observert alle informantenes undervisningstimer.

3.1.1 To kvalitative datainnsamlingsmetoder

I denne oppgaven har jeg valgt to former for kvalitative metoder for min datainnsamling. Årsaken til dette har vært å få flere innfallsvinkler til hvordan lærerne underviser om temaet. Jeg har tatt utgangspunkt i Cresswell (2014) sin tilnærming kalt «mixed methods». Cresswell skriver at ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder kan forskeren sitte igjen med en bredere helhetsforståelse av det som forskes på (2014, s.4). En slik metodisk tilnærming kan også

bidra til å sikre kvaliteten av forskningen, og understreke at forskeren har fått med seg korrekt informasjon. I startfasen av planleggingen for forskningsmetoden vurderte jeg kun å gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere. For å sikre en bredere helhetsforståelse og samtidig øke forståelsen bak valg av undervisningsvalg bestemte jeg meg for å også gjennomføre observasjon av to ulike undervisningsøkter med forskjellige lærere. Ved å gjennomføre observasjon i tillegg til intervjuene fikk jeg en bredere forståelse av undervisningen. I tillegg til dette fikk jeg oppklart flere spørsmål etter observasjonen gjennom intervju med de samme lærerne.

3.1.2 Utvalg og rekruttering

Tjora (2012) skriver om viktigheten av å velge informanter som kan uttale seg på en god måte om temaet som skal studeres (s.130). Han tar for seg strategisk utvalgsmetode som omhandler å velge informanter som kan bidra til å svare på det forskningsspørsmålet etterspør. I min studie har jeg tatt utgangspunkt i lærere som enten underviser i samfunnsfag og- eller underviser i sosiologi og sosialantropologi og sosialkunnskap. Jeg har vært klar over at terrorisme er et tema som blir tatt opp av de fleste lærere i samfunnsfag da temaet er en del av læreplanen. Ved å strategisk velge samfunnsfaglærere som har minimum et års undervisningserfaring sikret jeg meg at de hadde noen form for erfaring fra undervisning om terrorisme. Enda en form for strategisk utvelgning av datamaterialet har gått ut på å konsekvent velge lærere som har undervist om 22.juli. I forkant av rekrutteringen var jeg klar over at tre av de fem lærerne som er med, bruker 22.juli som et hovedtema. Årsaken til at jeg valgte disse tre lærerne strategisk var fordi målet med forskningen har vært å skissere undervisningen til lærere som inkluderer temaet i sin undervisning. De to resterende lærernes undervisningsvalg visste jeg lite om i forkant. Et mulig utfall kunne vært at disse to ikke hadde undervist om tematikken. Dette hadde ikke nødvendigvis vært en svakhet i min studie da fraværet av tematikken også kunne være med på å vise hvor sentralt temaet er i undervisningssammenheng. For å kunne kartlegge mulig bredde i undervisningen valgte jeg å ta utgangspunkt i to forskjellige skoler. Den ene skolen ligger plassert i Oslo, mens den andre skolen ligger i Bærum. Jeg har valgt å kalle skolen i Oslo skole 1, og skolen i Bærum for skole 2. Jeg har ikke vært opptatt av en komparasjon av skolene, men heller gjengi undervisningen til lærerne omkring temaet. Nedenfor har jeg laget en tabell som viser oversikten over informantene som har fått fiktive navn. Tabellen viser hvilken skole informantene er fra, faget de underviser i og antall år de har jobbet som lærere.

Informant	Skole	Fag	Antall år som lærer
Per	Skole 1	Samfunnsfag(for ett år siden)	Tjue år
Kari	Skole 1	Samfunnsfag	Seks år
Ingrid	Skole 1	Samfunnsfag	Fire år
Carl	Skole 2	Sosiologi- og sosialantropologi & Samfunnsfag	Seks år
Marie	Skole 2	Sosiologi- og sosialantropologi & Sosialkunnskap	Åtte år

Tabell 1

Ut fra tabellen kan vi se at Per underviste i samfunnsfag for ett år siden. Dersom det hadde vært en del år siden læreren hadde undervist i faget, kunne dette ha bli sett på som en svakhet for å besvare mitt forskningsspørsmål da jeg spesielt har vært opptatt av undervisningen i nyere tid. Enda et moment jeg gjerne vil påpeke er læreren, Ingrid. Informanten har vært lærer i fire år. Av disse fire årene har hun undervist i samfunnsfag sammenlagt i 1,5 år. På det tidspunktet jeg intervjuet henne hadde hun undervist en klasse i faget omtrent et halvt år. Før dette hadde hun vært i permisjon i et år. Dette førte til at hun ikke alltid husket alle detaljene omkring undervisningen om 22.juli fra tidligere undervisningssegmenter.

3.2 Innsamling av data

I dette delkapittelet redegjør jeg for hvordan jeg samlet inn dataene for å besvare problemstillingen i denne oppgaven. Jeg starter med å beskrive oversikten over mine data og deretter redegjøres det for mine to innsamlingsmetoder som har vært observasjon og kvalitative forskningsintervju.

3.2.1 Oversikt over data

Alle fem lærere ble intervjuet. Intervjuet hadde en varighet på omtrent en halv time. I tillegg til dette observerte jeg to læreres undervisning om temaet. Jeg var med og observerte en undervisningsøkt av Marie fra skole 2, og to undervisningsøkter av Kari fra skole 1.

3.2.2 Observasjon

Datainnsamlingen begynte i september 2018 da jeg observerte en undervisningstime sammen med Marie på skole 2. Dette var i faget sosiologi- og sosialantropologi og temaet for timen var årsaker til ekstremisme. Jeg fikk vite på forhånd at temaet var terrorisme og at både Breivik og 22.juli skulle trekkes inn. I oktober og november 2018 observerte jeg Kari sine undervisningstimer på skole 1. Dette var i samfunnsfag og temaet handlet om konflikter og terrorisme. I disse timene skulle Kari undervise om terrorhendelsene 9/11 og 22.juli. Dermed passet det å observere begge lærernes undervisningstimer i henhold til forskningsprosjektet mitt.

Målet med observasjonen var å fokusere på hvordan lærerne underviser om temaet terrorisme med et ønske om å få observert mest mulig undervisning om 22.juli. Jeg gjennomførte en form for deltakende observasjon som går ut på at «forskeren selv samler inn data ved å se og høre på aktører mens de handler eller samhandler.» (Grønmo, 2011, s 141). Under selve observasjonen på begge skolene satte jeg meg blant elevene. En av fordelene med observasjon som metode går ut på at forskeren får tilegnet kunnskap gjennom «førstehåndserfaringer» (Fangen, 2011, s.39). Målet med dette prosjektet har nettopp vært å få tilgang til førstehåndserfaringer om undervisning av 22.juli.

Under observasjonen på både skole 1 og 2 ble jeg først introdusert for elevene der de fikk vite formålet med min observasjon. Katrine Fangen skriver at en forskers tilstedeværelse kan både endre og påvirke situasjoner (2011, s.39). Under min introduksjon ble det informert at jeg skulle fokusere på lærerens undervisning. Jeg var dermed mer opptatt av at læreren ikke skulle bli påvirket av observasjonen kontra elevene. Ved å ha flere samtaler før observasjonen med lærerne ble det en mer naturlig flyt og jeg følte ikke at min tilstedeværelse påvirket Kari og Marie. Årsaken til dette var at vi gjennom samtalene ble enige om at forskningsprosjektets mål er å dokumentere mest mulig autentiske undervisningssituasjoner. Vi ble også enige om at denne forskningen kan være til hjelp for flere lærere og dermed var det viktig at lærerne

gjennomførte undervisningen som de pleier. Jeg vil likevel påpeke at det er usikkerhet rundt min grad av påvirkning på elevene og lærerne under observasjonen. Det kan tenkes at lærerne som ble observert forberedte seg ekstra til undervisningen siden de visste at de skulle bli observert. Dette er likevel vanskelig å understreke. Dataene under observasjonen ble registrert ved at jeg laget feltnotater under observasjonen.

3.2.3 Kvalitativ forskningsintervju

For å samle inn data til prosjektet gjennomførte jeg i tillegg til observasjonene fem kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Forfatterne beskriver at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (2015, s. 42). Årsaken til at jeg valgte denne metoden var ikke bare for å beskrive innholdet i undervisningen om terrorisme og 22.juli, men også få tilgang til lærernes egne begrunnelser for valgene som ble gjort. Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer kunne jeg enklere få innsikt i fagdidaktiske begrunnelser bak lærernes undervisningspraksis. Intervjuene på skole 2 ble gjennomført i et lukket grupperom der én og én informant ble intervjuet. På skole 2 ble to informanter intervjuet på et ledig og lukket kontor hver for seg. Den tredje informanten, Kari, ble intervjuet i et tomt klasserom etter at elevene hadde dratt for dagen. Intervjuet med Kari ble gjennomført rett etter observasjon av en undervisningstime. Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av lydopptaker og senere overført til kryptert minnepenn. Både lydopptaker og minnepenn var lånt fra Universitetet i Oslo. Prosjektet ble som nevnt meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg kapittel 7.3). Informantene leste gjennom og skrev under informasjonsskrivet på forhånd.

Thor Arnfinn Kleven (2014) tar for seg klare skillelinjer mellom strukturert og ustrukturert intervju. Forfatteren tar for seg at i et strukturert intervju er ofte spørsmålene som skal formuleres bestemt på forhånd. Kleven beskriver at i et ustrukturert intervju er temaet fastsatt, men selve samtalen blir formet underveis (Kleven, 2014, s.38 & 39). Forskningsintervjuet mitt var preget av begge formene Kleven beskriver. Dermed passet intervjuguiden min til det tredje begrepet Kleven tar for seg, halvstrukturert intervju som også kalles semistrukturert intervju (2014, s.39). Formålet med intervjuene var å ha en oversikt over undertemaer som jeg ville undersøke nærmere, og samtidig ha noen forslag til spørsmål. Jeg var likevel bestemt på å ikke være bundet av intervjuguiden slik at jeg til enhver tid hadde mulighet til å følge opp svarene jeg fikk underveis som muligens kunne danne nye retningslinjer for intervjuet (Kvale

& Brinkmann, 2015, s.162). Semistrukturert intervju kan stille krav som gode fagkunnskaper om temaet. Samtidig er det viktig å klare som intervjuer å få informanten til å åpne seg og snakke fritt (Kleven, 2014, s.39). Før jeg utarbeidet intervjuguiden måtte jeg reflektere over disse faktorene. Gjennom både lektorutdanningen og stillinger på skoler har jeg vært innom undervisningstemaet terrorisme og 22.juli. Dermed hadde jeg en del kunnskap om temaet før jeg utarbeidet guiden slik at jeg kunne spørre fagrelaterte spørsmål til informantene.

For å sitte igjen med et datamateriale som er bedre egnet for analyse valgte jeg å transkribere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). I forbindelse med transkriberingen ble det brukt et dataprogram ved navnet Inqscribe. Da jeg skulle transkribere intervjuene måtte jeg også vurdere hva som skulle inkluderes eller ekskluderes fra transkripsjonen. Skulle jeg ta med momenter som pauser, følelsesuttrykk, eller skulle jeg skrive om intervjuet til en formell tekst. Kvale og Brinkmann skriver at et slikt valg avhenger av om teksten «...skal brukes til en detaljert språklig analyse, eller en konversasjonsanalyse, eller til en lettlest utgivelse av intervjupersonenes historier» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Målet med intervjuene var å kartlegge hvordan lærerne underviste om terrorisme og 22.juli. Fokuset var ikke på måten lærerne kommuniserte, men heller deres valg av undervisningsmetoder. Dermed valgte jeg heller å fokusere på å ha en transkripsjon som på en mest mulig ryddig måte fremhever beskrivelser av undervisningsmetoder. Jeg fant det da ikke hensiktsmessig å inkludere pauser og følelsesuttrykk i transkripsjonene. På en annen side vektla jeg visse følelsesuttrykk på et mer helhetlig plan når jeg skulle vurdere svakheter med intervjuene. Dette var spesielt i tilfelle med Ingrid fra skole 1 som var veldig usikker gjennom store deler av intervjuet grunnet kort undervisningserfaring i samfunnsfag og generelt kort tid på jobb etter et år i permisjon. Denne usikkerheten var vi begge klare over, og jeg følte ikke at det var nødvendig å understreke det i transkriberingen av intervjuet.

3.3 Analyseprosessen

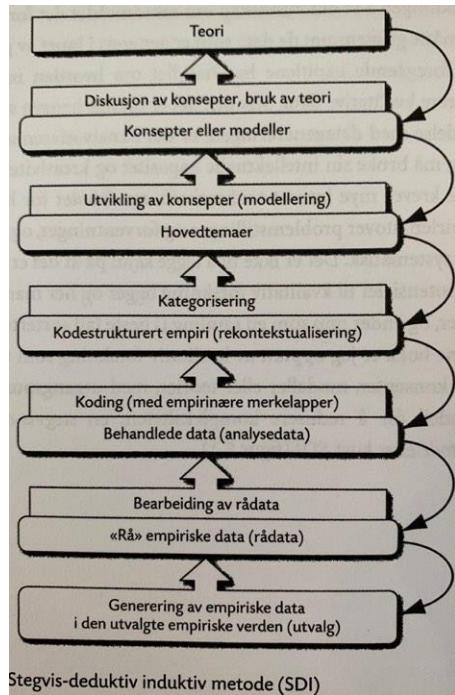
I dette delkapittelet beskriver jeg hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet jeg satt igjen med. Jeg redegjør for hvordan jeg analyserte dataene etter observasjonen, og hvordan jeg laget koder og kategorier fra transkriberte intervjuer. Den hermeneutiske sirkelen og en stegvis-deduktiv induktiv metode har vært sentrale metoder i analyseprosessen.

I denne oppgaven har jeg lagt vekt på hermeneutisk metode for å forstå min empiri. Jeg har spesielt lagt vekt på *den hermeneutiske sirkel* når jeg har bearbeidet min empiri. Metoden

omhandler fortolkning av et tekstmateriale (Hjardemaal, 2014, s.190). Den hermeneutiske sirkelen går ut på å forstå deler av en tekst som en helhet, samtidig som den legger vekt på å forstå helheten av en tekst ved å se på delene. Dette har vært veldig relevant for min studie da den omhandler undervisningsvalg gjort av lærere. Valgene kan ofte være komplekse og ha flere forskjellige forklaringer. Ved å se på deler av svarene til lærerne har det vært enklere å forstå det store bildet bak undervisningsvalgene, samtidig som det har vært essensielt å forstå hovedtemaer de velger ved å ta utgangspunkt i flere mindre faktorer. Et fokus på vekselvirkningen mellom del og helhet har gjort meg sikrere på min studie og mine funn. Hjardemaal beskriver at en slik vekselvirkning fører til at «...at man forstår det man studerer stadig bedre for hver omdreining man får på spiralen. Slik blir forståelse en mer dynamisk prosess» (Hjardemaal, 2014, s. 191). Ved å gjennomføre flere metoder og samtidig knytte opp mine funn til teori har jeg fått en bredere forståelse når jeg både har analysert intervjuer og samtidig observert.

En sentral del av metoden er forholdet mellom forforståelse og helhetsforståelse (Befring, 2016, s.21). Ved å ha en forforståelse som grunnlag vil det bli enklere for forskeren å få en helhetsforståelse av dokumentet som skal analyseres. Etter å ha vært en del i skolen gjennom praksisplassering, samt vikariater har jeg vært berørt av undervisningstemaet ved flere anledninger. I tillegg til dette har vi diskutert dette gjennom samfunnsdidaktiske fag på universitetet. Disse faktorene har vært med på å skape en forforståelse som var til stor hjelp for å få en helhetsforståelse av empirien som skulle analyseres.

For å styrke studiens kvalitet er det viktig å gi en grundig og gjennomiktig beskrivelse av selve prosessen med analysen (Thagaard, 2009). For å gjennomføre analysen har jeg tatt utgangspunkt i en figur utviklet av Aksel Tjora (2012) som tar for seg en stegvis-deduktiv induktiv metode.



(Tjora, 2012, s.175).

I en slik modell jobber forskeren oppover induktivt, fra data til teori. Deretter er det nedadgående arbeidet deduktiv der «man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske» (Tjora, 2012, s.175).

Analyseprosessen startet med generering av empiriske data. Jeg satt igjen med en del notater fra observasjonen og transkriberte intervjuene med lærerne. Dermed startet bearbeidingen av det som betegnes som rådata i figuren til Tjora. Etter å ha fått oversikt over rådata startet jeg å lage empirinære koder der jeg sorterte flere undertemaer og undervisningsvalg som kom frem av observasjonsnotater og transkripsjoner. Etter å ha laget flere koder begynte større kategorier å ta form. Disse kategoriene bidro til at jeg nå kunne utvikle ulike konsepter. Til slutt kunne jeg diskutere disse konseptene i lys av teori. Det var spesielt relevant i min oppgave å arbeide med teorien parallelt med analysen.

3.3.1 Analyseprosess observasjon

Fangen (2010) beskriver at en analyse omhandler å «tilføre noe mer til det du har hørt og sett» (s.208). Forfatteren tar for seg førstegrads og andregrads fortolkning av et observasjonsmateriale. Førstnevnte går ut på å konstatere kun det en ser og hører. Andregrads fortolkning omhandler det Geertz (1973:26) kaller en «tykk beskrivelse» av det som har blitt

analysert. Fangen beskriver at en slik beskrivelse inkluderer «...de relevante kontekstene for å forklare en handling..» (2010, s.211). Det neste steget etter gjengivelse av en tykk beskrivelse er en abduktiv fortolkningsprosess der samspill mellom empiri og teori er sentralt (Fangen, 2010, s.211).

Etter å ha observert to skoletimer satt jeg igjen med en del feltnotater. Notatene var stort sett gjengivelse kun av det som var observert. Disse var sortert i kronologisk rekkefølge fra starten av timen til avslutningen. Det første jeg gjorde var å lese nøye gjennom notatene og skrive ut korte stikkord. Målet med å strukturere feltnotatene var å gjennomføre en førstegradsfortolkning. Flere undertemaer ble mer synlige etter struktureringen. Dermed startet de tidlige kodene å ta form. Kodene var i utgangspunktet ulike metoder og virkemidler som ble brukt i forbindelse med undervisningen om temaet. Jeg valgte å operasjonalisere disse kodene. Noen av kodene jeg fant tidlig var lærernes bruk av personlige historier, visuelle virkemidler og årsaker til hvorfor noen blir terrorister.

Etter å ha strukturert og kodet feltnotatene begynte jeg å se på visse kontekster for å forstå valg av hendelsesforløp. Et eksempel kunne være hvorfor Kari startet timen om terrorisme med å vise et klipp fra 9/11. Jeg antok at Kari viste dette klippet i starten av timen for å aktualisere temaet for elevene. Dette fikk jeg også bekreftet av henne under intervjuet i etterkant. Flere av kodene og temaene begynte å få en «tykk beskrivelse» og jeg startet da med en andregrads fortolkning av materialet.

Observasjonsnotatene fra skolene hadde visse likheter og ulikheter. Målet med denne studien har vært å skissere lærernes undervisningsopplegg om 22.juli. Dermed har jeg ikke vært opptatt av en komparasjon av skolene og lærerne. Det har likevel vært naturlig for meg å gjennomføre en komparasjon av timene som kunne begrunne undervisningsvalgene til lærerne med tanke på forskjellen mellom klassene. Målet var å få frem «det like i det ulike og det ulike i det like» Fangen, 2010, s.216). Klassene jeg observerte var ganske ulike, og visse valg av undervisningsmetode og undervisningsinnhold fra lærernes side har vært påvirket av klassen og elevene. Dette fremkommer også i intervjuene der flere lærere understreker at valg av innhold og metode varierer fra klasse til klasse. Fangen skriver at «Du vil kanskje kunne gjøre deg opp meninger om hvorfor noe fremtrer på en måte i det ene feltet og på en annen måte i det andre» (2010, s.215). Når jeg har gjennomført observasjon av timene har jeg også vært opptatt av at visse undervisningsvalg er nettopp påvirket av klassene og fagene. Dersom

Kari og Marie hadde hatt de samme klassene eller samme fag kunne det for eksempel ha vært flere likheter i undervisningsinnholdet- og metodene.

3.3.2 Analyseprosess intervju

Som nevnt under punkt 3.2.3 valgte jeg å transkribere de fem intervjuene. Deretter startet jeg analyseprosessen av transkripsjonene. I de tidlige fasene gjennomførte jeg en empirinær koding. Tjora (2012) tar for seg to måter å kode på. Sorteringsbasert koding og tekstnær koding (s.181-184). Sorteringsbasert koding går ut på å kode materialet etter temaer som blir tatt opp. Tjora trekker frem en svakhet med denne metoden ved å ta for seg at metoden «ikke sier noe om hva informanten sier, bare hva han snakker om» (Tjora, 2012, s.182). Tekstnær koding går ut på å kode slikt at forskeren får med det som faktisk blir sagt av informanten (s.184). Da jeg skulle kode transkripsjonen min så jeg en god del overordnede temaer som lærerne snakket om. Temaer som personlige historier, bruk av visuelle virkemidler etc. Informantene hadde flere tanker og begrunnelser rundt valget av disse undervisningsmetodene og temaene. Dermed så jeg det nødvendig å gjennomføre både tekstnær og sorteringsbasert koding av intervjuene for å forstå konteksten. Eksempel på tekstnær koding var da en lærer svarte på om det bør være en felles mal på hvordan en skal undervise om terrorisme: «jeg har en veldig utfordrende klasse i år, mens i fjor var det helt annerledes og jeg fikk gått gjennom ting på et litt mer høyere nivå». Her valgte jeg å gjennomføre tekstnær koding fordi det faktisk læreren sier kan være med på å forklare vedkommende sitt valg av undervisningsmetoder.

Etter å ha kodet transkripsjonen startet jeg å kategorisere kodene. Nå kunne jeg utelukke visse koder som ikke var relevante for problemstillingen (Tjora, 2012, s.185). Etter å ha samlet relevante koder for å lage kategorier begynte jeg å få en oversikt over hovedtemaene i intervjuene. Tjora beskriver at «målet med kategoriseringen er å komme fram til 3-6 temaer som både tar ut potensialet i empirien og svarer på (eventuelt justerte) forskningsspørsmål» (Tjora, 2012, s.186). Etter å ha kategorisert funnene kom jeg frem til flere temaer som tok for seg hvordan lærerne underviser om terrorisme og 22.juli. Disse kommer jeg til å presentere i analysekapittelet.

3.3.3 Teori

Her vil jeg igjen trekke inn figuren utviklet av Tjora (2012) som tar for seg en stegvis-deduktiv induktiv metode. På en side har jeg jobbet systematisk med analyse av mitt datamateriale uten å legge for mye fokus på teori i de tidlige fasene. Teorien har spesielt blitt brukt til å diskutere konseptene som ble utviklet etter den empiriske analysen av datamaterialet. På en annen side har teori også blitt brukt til å «sjekke» flere deler av analyseprosessen. Det har vært sentralt å se om teorier på feltet er forenlige med lærernes måter å undervise på. Samtidig har jeg vært opptatt av å se etter spenninger mellom mine funn og teorier. Jeg har gjennom dette forskningsprosjektet vært opptatt av å beskrive lærernes undervisning om 22.juli i nyere tid. Dette prosjektet kan dermed også bidra til å utvikle tidligere forskning og teori på feltet.

3.4 Validitet og reliabilitet

I dette delkapittelet redegjør jeg for validiteten i denne forskningen. Jeg belyser hvordan mine personlige forhåndsoppfatninger kunne påvirke meg som forsker, og hvordan jeg som forsker kunne påvirke lærerne som var med i studien. Det blir også redegjort for hvordan jeg håndterte disse utfordringene. Videre tar jeg for meg reliabiliteten i denne studien. Jeg diskuterer for at begrepet troverdighet er mer relevant i denne forskningen og begrunner hvilke tiltak jeg har hatt under forskningen for å øke troverdigheten i denne oppgaven.

3.4.1 Validitet

Maxwell (2013) tar for seg to begreper som må tas i betraktning for å vurdere validiteten. Disse er researcher bias og reactivity (s.124 & 125). *Researcher bias* går ut på at vi som forskere blir påvirket av våre forhåndsoppfatninger. Dermed kan vi risikere å utelukke data som er i strid med disse forhåndsoppfatningene. Da jeg valgte å forske på undervisning om terrorisme og 22 juli hadde jeg noen forhåndsoppfatninger som jeg måtte være klar over. Jeg hadde for eksempel dannet et bilde av at undervisningen var harmoniorientert med fokus på for eksempel rosetoget og samholdet i etterkant av terrorhendelsen. Dette bildet ble dannet gjennom lesing av tidligere forskning gjennomført av blant annet Anker & von der Lippe (2015). Da jeg laget intervjuguiden bestemte jeg meg for å ikke stille spørsmål påvirket av denne oppfatningen. Under intervjuet føret jeg en nøytral samtale og målet var at lærerne skulle redegjøre for temaene de valgte å ta for seg under undervisningen om terrorisme og

hvilke metoder de brukte. På en annen side inkluderte jeg 22.juli som et eget undertema for intervjuet. Jeg sørget for å stille lærerne spørsmål på en nøytral måte uten å legge til min egen mening om viktigheten av tematikken. Dette merket jeg spesielt da noen av informantene tok for seg at de ikke velger 22.juli som et hovedtema i undervisningen.

Det andre begrepet til Maxwell, *reactivity*, omhandler påvirkningen av forskeren på situasjonen eller personen som studeres (2013, s. 125). Min mulig påvirkning under observasjonen har blitt diskutert under punkt 3.2.2 om observasjon. Før jeg gjennomførte intervjuene med lærerne brukte jeg tid på å snakke med om prosjektet. Lærerne fikk også sett intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede tanker omkring spørsmålene. Jeg følte at jeg fikk en fin flyt under intervjuene og at jeg ikke påvirket svarene til informantene. En informant som jeg likevel reflekterte over var Per fra skole 1. Per var den eneste av informantene jeg kjente fra før av og en mulighet for påvirkning ble vurdert. Jeg kom frem til at jeg ikke har diskutert temaet 22.juli med Per tidligere, og dermed var sannsynligheten svært lav for at jeg skulle påvirke svarene til informanten. I tillegg til dette er Per den informanten som har vært lærer lengst og begrunnet sine undervisningsvalg svært nøye. Jeg mener med dette at jeg har klart å føre forskningen på en nøytral måte uten å påvirke informantene i særlig grad. Dette kan likevel ikke fastslås tilstrekkelig.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet blir beskrevet som datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2004, s.220). I kvalitativ forskning kan graden av reliabilitet være utfordrende å måle. Årsaken til dette er at måten dataene samles inn på ofte tilpasses konteksten de samles inn i. Grønmo (2004) tar for seg et nytt begrep i forbindelse med reliabilitet i kvalitative metoder, troverdighet (s.229). Videre beskrives stabilitet som en måte å måle troverdighet på. Forskeren understreker at «...under deltakende observasjon kan de samme aktørene observeres flere ganger i tilnærmet samme situasjoner. I uformell intervjuing kan forskeren ha flere ulike samtaler med de samme respondentene om de samme temaene» (Grønmo, 2004, s.229). I intervjuguiden som ble opparbeidet hadde jeg flere undertemaer som omhandlet hovedtemaet terrorisme og 22.juli. Dermed fikk jeg gjennom intervjuet hatt flere samtaler med lærerne om det samme temaet. Dette understreket stabiliteten i datamaterialet og gjorde det enklere for meg å stadfeste faktiske forhold. Under datainnsamlingen hadde ikke flere observasjoner i tilnærmet samme situasjoner vært aktuelt. Det er sjeldent et undervisningssegment består av akkurat samme

undervisningstema og metode. Grønmo (2004) beskriver også at en annen reliabilitetsvurdering, kan være å gjennomgå datamateriale kritisk ved forskjellige tidspunkt. Jeg fikk gjennomgått observasjonsnotatene ved flere anledninger over lengre tid. Først sorterte jeg dem og finskrev notatene. Deretter fikk jeg økt validiteten av disse notatene ved å intervjuere lærerne som ble observert. Under intervjuene fikk jeg også snakket med dem om observasjonen.

3.5 Forskningsetiske overveielser

I dette prosjektet har forskningsetiske overveielser vært spesielt viktig. Hovedårsaken til dette er at forskningen omhandler lærernes undervisningspraksis. Som et følge av dette har jeg også møtt elever gjennom observasjon av undervisningstimer. Kvale & Brinkmann (2015) skriver om etiske problemstillinger en forsker bør overveie i ulike forskningsstadier (s.97).

Tematisering fremheves som en viktig etisk problemstilling der forfatterne skriver at formålet med intervjuet og hvordan det kan bidra til å forbedre «menneskelig situasjon» bør diskuteres i forkant med de som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Dette var jeg spesielt opptatt av og hadde i forkant av intervjuet en samtale med lærerne om forskningens formål og hvordan denne forskningen kan være til hjelp for andre lærere.

Enda en forskningsetisk problemstilling forfatterne tar for seg er planlegging. Her skriver forfatterne at intervjupersonenes anonymisering er sentralt. Det er også viktig å få samtykke og informere intervjupersonene om hvilke konsekvenser deres deltakelse kan ha (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). I mitt prosjekt har jeg gjennomført samtaler med NSD om å få råd til å gjennomføre det Kvale & Brinkmann (2015) betegner som planlegging. Jeg har blant annet vært opptatt av å informere lærerne som har deltatt i prosjektet om deres rettigheter. Disse har blitt beskrevet detaljert i informasjonsbrevet som ble skrevet under av intervjupersonene (se vedlegg kap 7.1). I tillegg til dette har jeg vært opptatt av anonymisering av elever. Før intervjuene valgte jeg å snakke med lærerne om å ikke bruke navn eller skildringer som kan gjøre enkeltelever gjenkjennelige. Etter tips fra NSD om god forskningsetikk ble jeg også enig med lærerne som skulle observeres om å informere elevene om hvorfor jeg er i klassen og at jeg kun er der for å observere lærerne. I tillegg til anonymisering av elevene, informerte jeg også lærerne at både de og skolen kommer til å bli anonymisert. Ved å bruke opptaker fra ILS og lagre lydfilene på en kryptert minnepenn ble

også dataene behandlet på en sikker måte. Til slutt dokumenterte jeg disse faktorene og prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg kap 7.3).

Vurdering av intervjusituasjonens konsekvenser blir beskrevet som en viktig del av forskningsetikken. Et intervju kan frembringe «stressopplevelser og endre selvbilde» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). I min studie har jeg i forkant av intervjuet også vurdert disse faktorene. Det kan være utfordrende for lærere å snakke om undervisning av et tema som de kan finne vanskelig. Tidligere i teorikapittel ble det diskutert at undervisningen om kontroversielle temaer kan oppleves som vanskelig av lærerne. Dermed kunne jeg ha risikert å frembringe stress hos lærerne når jeg skulle stille dem spørsmål om behandling av 22.juli i undervisningen. Måten jeg taklet denne usikkerheten på var å informere lærerne på forhånd om hva forskningen gikk ut på. Dette gjennom en samtale i forkant, og ved å sende dem informasjonsskriv om studien. Ved å gi sitt samtykke til å være med i prosjektet ble jeg sikrere på at dette var et tema disse lærerne kunne snakke om uten å føle noe form for stress eller endret selvbilde.

3.6 Generaliserbarhet og overførbarhet

I kvalitativ intervjuforskning kan det ofte være for få informanter til at funnene i studien kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Målet med denne forskningen har ikke vært å komme frem til funn som kan generaliseres statistisk. I min studie er det fem lærere. Selv om noen av lærerne har visse likheter ved valg av undervisningstema og metoder er det likevel en del ulikheter som kommer frem i datamaterialet. Dette kunne også vært et tilfelle om universet av utvalget i forskningen hadde vært større. Dermed er det klart at det er nesten umulig å generalisere læreres valg av undervisningsmetoder siden de ofte er svært ulike. Målet med studien har heller vært å skissere hvordan utvalgte lærere velger å undervise om tematikken og hvorvidt de inkluderer 22.juli i undervisningen.

Selv om denne studien ikke kan statistisk generaliseres har funnene en form for overførbarhet. Kvale & Brinkmann diskuterer for at dersom kunnskap produsert fra et intervju også kan være relevant i andre situasjoner kan den bli ansett som generaliserbar. Thagaard (2009) skriver om overførbarhet og legger vekt på at utforskning og utvikling av teorier er svært sentrale i kvalitative studier og at de bør stimulere til videre forskning på samme tema (Thagaard, 2009, s.208) Etter å ha gjennomført forskningen ser jeg at funnene kan være overførbare i andre læreres undervisningspraksis. Funnene i studien kan øke oppmerksomheten omkring

viktigheten av temaet og samtidig bidra til å gi tips til hvordan det kan undervises om 22. juli-terrorhendelsen. Studien legger også grunnlaget for videre forskning der det kan være interessant å sammenligne mine funn med fremtidige studier om lærernes bruk av 22.juli i undervisningen. Spesielt siden temaet nå kommer i læreplanmålene.

4 ANALYSEKAPITTEL

I dette kapitlet skal jeg presentere, analysere og drøfte mine funn opp mot det teoretiske rammeverket som har blitt redegjort for i denne oppgaven. Målet med dette kapitlet er å ta for seg hvordan fem samfunnsfaglærere underviser om 22.juli. Min empiri tar utgangspunkt i lærere ved to forskjellige skoler. Som nevnt i metodekapitlet har jeg både observert undervisning og intervjuet lærere for å besvare problemstillingen. Jeg har ikke valgt å sidestille lærerne, undervisningsøktene og skolene. Dette fordi det er ulike fag og kompetansemål som er dekket. Fellesnevneren er at undervisningen handler om 22.juli. Målet har heller vært å utforske og skissere opp bredden i hvordan 22.juli undervises om i samfunnsfagene.

Jeg har valgt å starte med å ta for meg rammebetingelser som avgjør hvorvidt lærerne inkluderer 22.juli i undervisningen sin. Deretter skal jeg redegjøre for observasjonen av undervisningsøktene med to lærere. Videre kommer jeg til å bruke segmenter av observasjonsnotatene også i diskusjonen rundt temaene og valg av undervisningsmetoder som dukker opp etter å ha analysert intervjuene.

Siden jeg ikke har vært opptatt av en komparasjon av skolene har jeg valgt å kalle dem skole 1 og skole 2. Det er tre lærere fra skole 1 som har vært med på dette prosjektet. Jeg har valgt å kalle dem: Per, Kari og Ingrid. Alle tre har blitt intervjuet, i tillegg til dette har jeg vært med å observere to undervisningsøkter der Kari underviser om 22.juli. Fra skole 2 er det to lærere som har vært med på prosjektet. Disse har jeg kalt Marie og Carl. Begge lærerne har blitt intervjuet, i tillegg til dette har jeg observert en undervisningsøkt der Marie underviser om temaet.

4.1 Rammebetingelser

I dette underkapitlet skal jeg ta for meg visse rammebetingelser som legger grunnlaget for undervisningen om 22.juli. Jeg skal starte med å ta for meg læreplanmålenes påvirkning for valg av undervisningstema, og videre se på forskjellene mellom fagene lærerne underviser i, og hvordan disse påvirker undervisningsvalgene. Deretter skal jeg diskutere lærebøkernes rolle for inkludering av 22.juli som tema. Til slutt skal jeg belyse hvorvidt lærerne i prosjektet ønsker seg en felles «guide» som kan hjelpe dem med undervisningen om 22.juli.

4.1.1 Læreplanmålenes påvirkning

22.juli blir ikke nevnt i læreplanmålene i dag. Temaet terrorisme blir likevel dekket, og et av kompetansemålene går ut på å diskutere kjennetegn på og årsaker til terrorisme. Dette kompetansemålet står under hovedområdet internasjonale forhold i samfunnsfag. Terrorisme som tema står verken i læreplanene til sosiologi- og sosialantropologi eller sosialkunnskap. Dermed kan det tenkes at flere lærere ikke føler at de må inkludere 22.juli i samfunnsfagundervisningen. Tidligere forskning på 22.juli har vist at lærere ikke har brukt hendelsen i undervisningen. En av årsakene til dette har blitt forklart med at temaet ikke dekkes av læreplanmålene (Anker & von der Lippe, 2015, s.94).

Carl fra skole 2 mener likevel at det er viktig å sette fokus på tematikken. Læreren sier blant annet:

Jeg synes det er et veldig viktig tema. Det ser ut som om det kommer inn i nye læreplaner. Dette kan sette litt fart på samfunnsfaglærerstanden til å bruke terrorhendelsen i undervisningen. Det tror jeg er kanskje det viktigste. jeg merker på elevene at dem synes det er litt spennende siden det ikke er noen som har snakket om det i skolen før.

Kari fra skole 1 reagerer litt på tiden læreren får til rådighet i samfunnsfag. Hun sier at:

Jeg tror det burde vært mer tid og at kompetansemålene bør bli gjort om på.

Det har vært flere forslag om inkludering av 22.juli i de nye læreplanmålene i samfunnsfag etter fagfornyelsen (Solvang, 2018). Nå ser det ut til at temaet skal bli en del av læreplanmålene (Drabløs & Eriksen, 2018). I mitt forskningsprosjekt har jeg ikke funnet at mangel på dekning i læreplanmål er til særlig hinder for lærerne til å ta opp terrorisme og 22.juli i undervisningen. Dersom temaet nedfelles i en læreplan, og slik blir et krav, vil flere skoler og lærere måtte gjennomføre en slik undervisning. Per dags dato er det opp til den enkelte lærer.

Gjennom analysedelen skal jeg bruke flere forskjellige sammenhenger der lærerne har valgt å ta opp 22.juli. Traumer og dødsstraff er to av dem. Tre av lærerne har også terrorhendelsen som et hovedtema i undervisningen. Per, som ikke har det som hovedtema begrunner det med at han ikke ser så mye overføringsverdi i hendelsen siden den ikke er «typisk», men at han synes det likevel er naturlig å trekke inn temaer flere steder i faget. Både Per og Ingrid legger

vekt på at elevene selv trekker det inn under flere temaer i samfunnsfag. Den brede interessen til elevene som blir beskrevet av Per og Ingrid kan brukes som et argument for at temaet bør få plass i læreplanmålene.

4.1.2 Forskjellen mellom fag

Carl fra skole 2 underviser i samfunnsfag og sosiologi og sosialantropologi. Marie fra skole 2 underviser også i sosiologi og sosialantropologi. I tillegg til dette er hun lærer i programfaget sosialkunnskap. I alle tre fagene har lærerne valgt å trekke inn 22.juli som tema. Lærerne fra skole 1 trekker også inn terrorhendelsen inn i samfunnsfagundervisningen, men kun én av dem har det som et hovedtema i undervisningen. Flere av lærerne påpeker at forskjellen mellom fagene har påvirkning på undervisningsvalg om temaet. Marie sier blant annet:

I samfunnsfag så er terrorisme et eget læreplanmål, mens på vg2 og vg3 altså i sosiologi og sosialantropologi så er det egentlig ikke et læreplanmål. Vi har likevel begynt å trekke inn temaet de to/tre siste årene. Vi har vinklet et læreplanmål i sosiologi som handler om sosialt avvik og reaksjoner på sosialt avvik opp mot Breivik og 22.juli. Så har vi tatt terrorisme inne i sosiologi og jobbet veldig mye med 22.juli-terrorhendelsen og Breivik som case.

Terrorisme er en del av læreplanmålet i samfunnsfag, dermed er det mer naturlig for lærere å trekke inn terrorhendelser som for eksempel 9/11 og 22.juli i undervisningen. I sosiologi- og sosialantropologi er det dermed ikke et selvfølge å trekke det inn da terrorisme ikke er et eget tema i undervisningen. Marie begrunner likevel hvorfor hun har valgt å bruke 22.juli og Breivik i undervisningen med å vinklet dette opp mot sosialt avvik og det å forstå noens atferd. Dermed faller det mer naturlig at Marie er opptatt av å jobbe med Breivik som case der årsakene til Breivik sin radikalisering er mer sentrale.

Marie nevner også at hun trekker inn 22.juli i sosialkunnskap som eksempel på nasjonale traumer. Et av læreplanmålene i faget handler om psykiske kriser (Utdanningsdirektoratet, 2016), og da er fokuset på de gjenlevende etter terrorangrepet og oppfølgingen av disse. Carl fra skole 2 beskriver at i samfunnsfag så jobber de med et mindre begrepsapparat og elevene har varierende interesse i faget og temaene det jobbes med. Altså er elevenes forutsetninger avgjørende for undervisningen. Dermed endrer det også måten temaene kan behandles på. Han understreker at i samfunnsfag er læreren mer opptatt av å aktivisere eleven, mens i sosiologi og sosialantropologi er det viktigere å gå i dybden. Det å kunne knytte opp teori til

faget er veldig viktig i Sosiologi og sosialantropologi, dermed er det også mer naturlig at en går dypere inn i temaene som velges. I dette eksemplet har både Carl og Marie valgt Breivik og 22.juli som tema i sosiologi – og sosialantropologi. Elevene jobber på et høyere teoretisk nivå i dette faget. Her behandles temaer som for eksempel årsaker til terrorisme og ideologier på et dypere nivå enn det de gjøres i samfunnsfag.

Jeg ser likevel en likhet når det gjelder hvordan 22.juli blir tatt opp i samfunnsfag og i sosiologi og sosialantropologi. Carl og Marie bruker Breivik som case under sosialt avvik som også omhandler kriminalitet. Både Per og Ingrid fra skole 1 nevner at elever er spesielt opptatt av 22.juli og Breivik når temaet kriminalitet tas opp i samfunnsfag. Spesielt vil de gjerne diskutere om Breivik fortjener dødsstraff eller ikke. Dermed ser jeg at 22.juli ofte trekkes inn under kriminalitet, om det så er som et eget hovedelement, eller et sporadisk tema som blir tatt opp av elevene.

4.1.3 Lærebøkernes rolle

Fjelstad og Mikkelsen (2008) legger vekt på at dagens læreplaner er ganske åpne. Dette gjør at lærere, skoleledelsen og lærebokforfattere har stor innflytelse på valg av innhold i timene (s.133). Lærebøkene i fagene kan ofte påvirke hvilke undervisningstemaer som det blir undervist i, og hvilke som blir ekskludert. Dermed har jeg også valgt å redegjøre for hvorvidt lærebøkene i fagene dekker 22.juli som tema eller ikke. Jeg har ikke tatt utgangspunkt i alle lærebøkene som finnes i fagene, men heller sett på de bøkene som brukes av lærere i mitt utvalg.

Begge skolene bruker *Fokus* lærebøkene i fagene. Fagboken i samfunnsfag tematiserer ikke Breivik eller 22.juli (Haraldsen & Ryssevik, 2013). I både fagboken *sosialkunnskap og sosiologi og sosialantropologi* blir 22.juli og Breivik nevnt (Granlund, Flood & Grønlie 2014; Granlund & Erdal, 2017). I fagboken til sosialkunnskap nevnes rosetogene etter 22.juli under temaet kollektiv sorg for å takle kriser (Granlund et al, 2014, s.130). I sosiologi og sosialantropologi blir Breivik nevnt i fagboken i forbindelse med sosial atferd. Terroristen blir også trukket inn i sidene om individ- og strukturforklaring som har som mål å forklare menneskers atferd eller handlinger (Erdal & Granlund, 2017, s.16 & 20).

Selv om ingen av lærerne spesifikt nevner lærebøkene som påvirkningsfaktorer i forbindelse med deres undervisning, er det trolig at disse påvirker undervisningsvalgene til mange lærere.

Et eksempel på dette i min empiri er hvor både Marie og Carl fra skole 2 bruker Breivik som case ved skolestart i sosiologi- og sosialantropologi. Fagboken i dette faget legger også føringer for å bruke Breivik som case tidlig i læreboken (Erdal og Granlund, 2018, s.16) Dermed kan det tenkes at dekning av 22.juli i lærebøkene kan legge føringer på lærernes undervisningsvalg.

4.1.4 Felles guide

Anker & Von der Lippe (2015) skriver i sin forskningsrapport at en av grunnene til at lærere ikke har tatt opp 22.juli, er mangel på kompetanse. Å ta opp kontroversielle spørsmål i undervisningen kan være uforutsigbart og skummelt for mange lærere (s.94). Det er ingen tvil om at 22.juli temaet kan være utfordrende å undervise om. Mot slutten av intervjuet mitt spurte jeg lærerne om de kunne tenke seg å ha en felles «guide» til hvordan lærere kan og bør undervise om 22.juli. Carl sitt svar skilte seg litt ut fra de andre. Læreren tar for seg at det er viktig å sette noen rammer for undervisningen om temaet. Det beskrives at det er viktig å inkludere hva som virkelige skjedde den dagen, og diskutere årsakene. Carl har erfart elever de siste årene som ikke vet om riktige detaljer omkring terrorhendelsen, og at lærerne ikke må ta forkunnskapen til elevene for gitt om 22.juli.

De andre lærerne har gitt ganske like svar på spørsmålet om en felles «guide». Ingrid fra skole 1 svarte at hun må være ekstra forsiktig i klassen hun er i nå. Læreren tar for seg at hun ikke kan ta alle diskusjoner om 22.juli og Breivik i denne klassen da diskusjonene kan fort ta ukontrollerte retninger, men hun nevner en annen klasse der de samme diskusjonene fungerer problemfritt. Marie er også kritisk til en felles guide og sier:

Jeg vet ikke om jeg ville hatt en guide. Jeg tenker at lærere er veldig forskjellige. Relasjonen du har til klassen er veldig forskjellig, og den klassen du har kan variere fra år til år. Det kan kanskje være vanskelig å gi oppskrift på at noe spesifikt fungerer i alle tilfeller. På en annen side så ligger det en god del opplegg ute som kan brukes, for eksempel fra 22.juli-senteret. Jeg vet jo at begge lærerutdanningene nå prøver å jobbe med å finne ut hvordan man skal undervise om det.

Læreres valg av undervisningsmetoder og temaer de legger vekt på kan være svært forskjellige. Dette ser jeg også i datamaterialet mitt der lærerne har valgt å undervise om 22.juli på forskjellige måter. Årsaken til dette kan også være at dagens læreplaner er ganske

åpne og gir lærerne muligheten til å inkludere temaer og bruke undervisningsmetoder slik de selv vil (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s.133). Spørsmålet er hvorvidt 22.juli bør inkluderes i læreplanen, og om det bør lages felles rammer på hva som er viktig å snakke om når det undervises om temaet.

4.2 Undervisningen ved skole 1 og 2

Jeg har gjennom observasjon og samtaler kartlagt innholdet i undervisningen til lærerne. I dette delkapittelet redegjør jeg for undervisningen som har blitt gjennomført av Kari på skole 1 og Marie på skole 2. Jeg har valgt å gi en bred beskrivelse av undervisningen da den er veldig relevant for diskusjonene som kommer videre i dette kapittelet. Marie og Kari ble begge intervjuet i etterkant av observasjonen.

Selv om jeg ikke skal gjennomføre en komparasjon av skolene er det likevel viktig som leser å være klar over forskjellene som kan påvirke undervisningsvalgene til lærerne. For det første er klassen til Kari fra skole 1 en VG1- klasse, mens klassen til Marie er en blanding av VG2 og VG3- elever. Elevene til Marie har hatt samfunnsfag året før og vi regner med at kunnskapsnivået i klassen er høyere. I tillegg til dette har jeg observert samfunnsfag på skole 1 og sosiologi og sosialantropologi på skole 2. Dette kan også være med på å vise klare skiller mellom disse to timene. Sosiologi og sosialantropologi som fag går mer i dybden om temaer som tas opp i samfunnsfag. Dermed har det vært interessant for meg å inkludere mest mulig informasjon fra observasjonene da disse også legger grunnlag for videre diskusjon omkring valg av undervisning omkring 22.juli.

4.2.1 Skole 1

På skole 1 observerte jeg to undervisningsøkter i samfunnsfag. Dette er en VG1 klasse og tema for perioden er terrorisme.

Første økt

Den første undervisningsøkten til Kari var en form for introduksjon til det overordnede temaet terrorisme som skulle behandles over to uker. Hovedtemaet for første økten var terrorhendelsen 9/11 og 22.juli. Kari brukte tre videoklipp som omhandlet terrorhendelsene til å aktualisere temaene for elevene. Det første videoklippet viste de første nyhetssendingene rett etter flystyrten den 9 september 2001 i New York. Det andre videoklippet viste samme

terrorhendelse filmet fra bakkenivå. Siste klippet som ble vist til elevene var de første nyhetsbildene fra NRK etter 22.juli-terrorhendelsen. Mot slutten av det samme klippet blir den internasjonale mediedekningen om terrorhendelsen vist. Etter å ha spilt av klippene brukte læreren tid på å elaborere (Andreassen, 2014, s.220) det som ble sett. Kari utdypet at terrorhendelsene var svært brutale og rystet hele verden.

Kari inkluderer en god del personlige historier i undervisningen der elevene blir fortalt hvor hun var, og hva hun følte under disse hendelsene. Undervisningen til Kari er preget av en del helklassesamtaler, der hun fører en form for dialogisk læring (Littleton & Mercer, 2007, s.41). Læreren er opptatt av at klassen sammen skal diskutere hendelsene opp mot terrorisme. Et eksempel på dette er at hun spør elevene hva de ser i videoene hennes. En av elevene svarer at de ser terror. Hun bruker denne muligheten til å gjennomføre en uptake eller opptak (Dysthe, 2000), og bygger sitt neste spørsmål videre på elevkommentaren. Gjennom hele økten er hun opptatt av å føre en dialog med elevene i helklassesamtale. Ved å komme inn på temaer som konspirasjonsteorier omkring 9/11 får hun til en interaktiv storgruppeundervisning (Ogden, 2012, s.46) der flere er interesserte i å ta ordet i klassen, og hun styrer dialogen. Kari revoicer mange av elevkommentarene ved å gjenta det elevene sier på en oppsummerende måte. Hun legger vekt på at hovedteorien om terrorhendelsen 9/11 angrepet er at Osama Bin Laden stod bak angrepet.

I løpet av undervisningsøkten setter hun 9/11 opp mot 22.juli og spør om det er noe forskjell på hvem som står bak handlingene. Elevene svarer ikke på spørsmålet, men legger til at terroren i Norge ble dårlig håndtert fordi mange muslimer mottok en del trusler. Kari gjennomfører igjen en uptake på elevkommentaren og legger til en personlig historie. Læreren forteller elevene at hun selv var i Tyrkia på den tiden, og ble lettet da hun fikk med seg at det var en etnisk norsk mann som stod bak.

Det er flere temaer som dukker opp under helklassesamtalen. De fleste initiert av elevene. Flere elever nevner dødsstraff og «luksusfengsler» i Norge. Kari revoicer en del av elevkommentarene, og legger til at dette blir tatt opp senere på året. Avslutningsvis gjennomfører Kari en monolog der hun først snakker om Netflix-filmen som nylig ble utgitt om 22.juli. Videre diskuterer hun terrorismebegrepet og har en diskusjon med seg selv om terrorisme kan rettfærdiggjøres. I diskusjonen trekker hun inn USA som eksempel. Hun beskriver landets involveringer i andre land, og at 9/11 kunne vært et motsvar på dette. Til neste økt initier hun en form problembasert læring (Koritzinsky, 2014, s.188) der hun gir elevene en oppgave til

neste time. Oppgaven går ut på at elevene skal finne to ulike terrorangrep til neste time, og lese kapittelet i fagboken som omhandler terror.

Andre økt

I sin andre økt presenterer Kari følgende kompetansemål som relevante til undervisningsøkten:

- diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme
- finne døme på ulike typar konflikter og menneskerettsbrot og drøfte kva FN og andre internasjonale aktørar kan gjere (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Kari starter timen med å aktivere forkunnskapene til elevene ved å referere til forrige time. I denne timen viser Kari til to nye terrorhendelser. Hun tar for seg angrepet på Charlie Hebdo i Frankrike 2013, og England 7 juli 2005. Denne gangen går hun ikke like mye i dybden på terrorangrepene, men endrer fokus til definisjonen av terrorisme. Definisjonen som brukes er hentet fra SNL.

Den andre undervisningsøkten til Kari er mer prosjektbasert enn den forrige. Elevene får en form for deltakerstyrt prosjektoppgave (Koritzinsky, 2014, s.204). Oppgaven går ut på at elevene selv skal finne en terrorhendelse fra nyere tid. Instruksene de får er at presentasjonen skal være på 3-4 minutter, og de velger selv hva som vektlegges i sin presentasjon. Kari velger å strukturere dette som en gruppeoppgave der fire elever skal utgjøre en gruppe.

Ingen av elevene velger 22.juli som tema, men flere vil ta for seg Charlie Hebdo angrepet som blir nevnt innledningsvis i timen. Noen av elevene velger terrorangrep Kari ikke har kjennskap til. Hun legger vekt på definisjonen som ble vist til elevene og redegjør for at hendelsen/hendelsene elevene velger må være innenfor rammene til denne definisjonen.

Mot slutten av timen gjennomfører Kari en plenumsamtale der hun oppsummerer det som har blitt gjennomgått og ber elevene forberede seg til å presentere neste time.

Videre undervisning

Kari har gjennom intervjuet beskrevet hvordan hun videre skal ta for seg 22.juli i undervisningen. Hun beskriver at 22.juli filmen utgitt av Netflix skal vises til elevene. I tillegg til dette vil hun trekke inn temaet under hovedområdet i samfunnsfag som heter

individ, samfunn og kultur. Her beskriver Kari at hun vil føre en helklassesamtale med elevene om hva det vil si å være norsk. Videre vil det trekkes paralleller mellom temaet og de første reaksjonene etter 22 juli-terrorhendelsen der flere påstod at det var en muslim som stod bak angrepene.

4.2.2 Skole 2

På skole 2 har jeg vært med å observere to undervisningstimer der Marie underviser. Dette er en blanding av VG2 og VG3 elever, og faget er sosiologi og sosialantropologi.

I forkant av observasjonen

Marie forteller i intervjuene hvordan 22.juli har blitt brukt i undervisningen i forkant av timene jeg har observert. Jeg får vite at læreren har brukt Anders Behring Breivik som case i starten av skoleåret. Måten hun har strukturert dette på er å dele elever i grupper der hun har bedt dem ha utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2007, s.31) omkring flere spørsmål. Et av spørsmålene er hva kan være årsaken til at noen utfører terror. Marie forteller at individ- og strukturforklaringer er en viktig del gjennom hele faget. Hun bruker Breivik som case i første time der hun deler ut informasjon om bakgrunnen til terroristen. Dermed skulle elevene finne individ- og strukturforklaringer til at Breivik. Disse ble oppsummert i en helklassesamtale der Marie laget et tankekart over de viktigste momentene.

Første time

Temaet for perioden jeg har observert har vært sosialt avvik. Marie har valgt å bruke temaer som ekstremisme og terrorisme til å ta for seg sosial avvik. Undervisningen har vært metodisk variert. Marie starter timen med en aktualiseringsoppgave til elevene som skal løses ved at elever skal ha utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2007, s.31) i par. Elevene får beskjed om å diskutere hva ekstremisme og terror er, og finne eksempler på dette. Mens elevene diskuterer får de også utdelt et skriv fra SNL som omhandler hva terrorisme og ekstremisme er. Etter en liten stund ber hun parene på to snu seg slik at det blir dannet grupper på fire. Gruppene får beskjed om å elaborere (Andreassen, 2014, s 220) hverandres refleksjoner om spørsmålet.

Etter gruppeaktiviteten starter Marie en helklassesamtale der det blir snakket om begrepet terrorisme. Hun legger til rette for en form for dialogisk læring der elevene kommenterer

terror-begrepet mens Marie gjennom revoicing og uptakes elaborerer forståelsen av definisjonen. Det blir lagt vekt på at begrepet er veldig omstridt og læreren redegjør for at det må være politisk motivert og kan ofte omhandle en betent sak. Marie problematiserer begrepet ytterligere ved å fortelle elevene at de som begår slike handlinger kan se på seg selv som frihetskjemper, mens andre kan se på dem som terrorister.

Marie ber elevene nevne eksempler på terrorhandlinger og elevene trekker frem en del terrorhendelser som blant annet 9/11 og 22.juli. Et nytt begrep som blir presentert er voldelig ekstremisme. Læreren ber elevene diskutere i grupper hvorfor noen blir ekstremister.

Etter fem minutter starter Marie igjen med en oppsummerende helklassesamtale. Gjennom revoicing og uptakes av elevkommentarene setter Marie årsaker til ekstremisme opp mot individ- og strukturforklaringer som har vært en rød tråd gjennom undervisningen i faget siden skolestart.

Marie viser til Bjørgos (2015) typologi om ekstremisme i en PowerPoint fane. Hun trekker frem at uansett form for ekstremisme kan dette forklares med fire forskjellige årsaker. Årsakene er de ideologiske aktivistene, medløperne, eventyrerne og de sosialt frustrerte. Nærmere slutten av 1.time får elevene beskjed om å lese side 25-27 i læreboken som omhandler begrepene det har blitt snakket om.

Den første timen med Marie har undervisningsaktiviteten båret preg av IGP-strukturen der elevene har jobbet individuelt, i grupper og i plenum.

Andre time

Den andre undervisningstimen til Marie har vært preget av problembasert læring (Koritzinsky, 2014, s.188). Elevene har fått utdelt case som de skal jobbe med. De case-baserte oppgavene er delvis deltakerstyrte. Elevene har fått utdelt tre case der en skal velges. De har også fått muligheten til å velge andre case de vil fordype seg i. Casene Marie har gitt forslag til er Anders Behring Breivik som høyreekstrem, Ayan som islamistisk ekstrem (fra boken *To Søstre*) og Ulrike Meinhof som venstreekstrem. Det er særlig to oppgaver i hver case som går igjen. Disse er å ta for seg årsaker til at menneskene har blitt voldelige ekstremister og hvordan de kan plasseres i typologien til Bjørgo som ble nevnt av læreren tidligere. Målet med oppgaven er at elevene skal ende opp med å skrive en artikkel om casen de har valgt.

Eleven får tid til å arbeide individuelt og avslutningsvis oppsummerer Marie timen.

4.3 Nærhet og fjernhet

I dette delkapittelet skal jeg drøfte to koder som jeg har funnet etter å ha analysert datamaterialet. Lærerne som har blitt intervjuet beskriver at det har vært forskjell på elevers utgangspunkt, og undervisningen når det gjelder nærhet og avstand i tid til 22.juli. De trekker frem forskjeller mellom de første årene etter terrorhendelsen og hvordan situasjonen er nå i klasserommene. I tillegg til dette har jeg kommet frem til at lærerne ofte har to forskjellige tilnærminger når de skal undervise om 22.juli. Noen nevner spesielt 22.juli på et *personlig nivå* og har et perspektiv som tar utgangspunkt i nærhet til hendelsen. Andre lærere er ikke så opptatt av det personlige og tar utgangspunkt i en objektiv tilnærming ved å føre et *utenfraperspektiv* i undervisningssammenheng.

4.3.1 Nærhet og avstand i tid

Nærhet i tid

Ida Knapstad (2012) tok for seg i sin masteravhandling at 22.juli ikke var et samlet tema i undervisningen, og at årsaken til dette var blant annet at temaet var for sensitivt for lærere. Hun kom frem til at lærere brukte temaet som «smådrypp», men var enige om at terrorhandlingen hadde faglig relevans. I 2012 var det ingen tvil om at nærhet til 22.juli påvirket lærerne. I min studie har det også vært interessant å se hvordan sensitiviteten omkring temaet har forandret seg blant lærere. Dermed var det også viktig for meg å undersøke hvordan lærerne i forskningsprosjektet mitt underviste om 22.juli kort tid etter hendelsen. Blant de som har blitt intervjuet er det tre lærere som underviste i samfunnsfag sommeren etter 22.juli 2011. Disse lærerne har delt sin erfaring om hvordan nærhet i tid til hendelsen påvirket deres undervisningsvalg.

Per er en av disse lærerne, han har jobbet på skole 1 i over 20 år. Læreren mener at alle store historiske begivenheter om de så er positive eller negative faller litt i glemmeboken med årene. Dermed kan det både være lettere, og samtidig vanskeligere å ta opp temaet etter hvert som det blir «gammelt». Om 22.juli forteller han:

Vi hadde noen runder. Altså ved oppstart i 2011 så var det en som hadde gått på denne skolen som ble drept. Da hadde vi jo noen runder med elevene der vi prøvde å tilnærme oss det på en

omsorgsfull måte. Da var det veldig nært. Vi måtte ta ganske mange hensyn fordi hendelsen var så nær.

Slik jeg tolker Per var flere lærere veldig forsiktige omkring terrorhendelsen. Både grunnet nærhet i tid og spesielt fordi en elev på skolen hadde blitt drept på Utøya.

Carl som jobber som lærer i samfunnsfag og sosiologi- og sosialantropologi på skole 2 understreker viktigheten av å sette rammer. Han sier: *Det var spesielt viktig å sette rammer jo tettere vi var på 22 juli 2011. Jeg merket at det ikke er like problematisk lenger fordi det begynner å bli lenge siden terrorhendelsen skjedde, og de som er elever nå var veldig unge på den tiden.*

Slik jeg tolker Carl var det viktig å kartlegge hva som faktisk skjedde under 22.juli terrorhendelsen. I likhet med Per nevner Carl også at det både kan være vanskeligere og lettere å snakke om tematikken nå. Han nevner at elevene tok 22.juli hendelsen veldig alvorlig rett etter hendelsen, men at det er annerledes i dag. Denne alvorligheten førte til at det ble lettere å snakke om temaet fordi elever var veldig opptatt av hendelsen. På en annen side følte det også tøft siden det kunne vært et veldig sensitivt tema for elevene.

Marie som har undervist siden 2010 i samfunnsfag, sosiolog- og sosialantropologi og sosialkunnskap forteller at hun begynte å bruke Breivik som case for tre år siden. En av grunnene til dette var fordi hun leste en artikkel om hvor lite tematikken hadde blitt tatt opp i undervisningen, og mente at avstand i tid nå var stor nok. Hun beskriver også at rett etter 22.juli var det mer fokus på personlig oppfølging av berørte elever, ikke faglig. Kristin Halvorsen som var Kunnskapsminister på den tiden sendte ut retningslinjer til alle skolene som indikerte viktigheten ved omsorg og hjelp til berørte ungdommer.

Kari forteller at hun i etterkant av hendelsen brukte mye tid på å snakke om sin søster som var i bygget ved siden, og at hun gikk i rosetogene. Hun forteller at disse personlige historiene blir også brukt i undervisningen i dag. For henne er det viktig å dele sine personlige følelser omkring 22.juli siden det er et følsomt tema.

Blant de lærerne som underviste i nær ettertid av 22.juli finner jeg få funn på at temaet fikk faglig fokus i kort tid etter hendelsen. I likhet med Knapstad (2012) ser jeg også tegn på «smådrypp» der mye handlet om omsorg i etterkant av hendelsen. Den faglige tilnærmingen blant lærerne var preget av forsiktighet. Anker og von der Lippe (2015) beskriver i sin

forskningsartikkel at det kort tid etter 22.juli 2011 ble gjennomført markeringer og oppfølging for de ekstra berørte. Forfatterne tar for seg at flere samtaler ble gjennomført i etterkant, men at det var lite fokus på undervisnings-relaterte samtaler (2015, s.89). Forfatterne kommer frem til at temaet har vært lite tatt opp av lærere og en av hovedårsakene har nettopp vært nærhet i tid (s.94). Terrorhendelsen skjedde ikke lenge før skolestart, og det er ingen tvil om at det må ha vært vanskelig for lærere å ta opp tematikken. Skole 1 hadde en elev som ble drept på Utøya og skolen ble veldig hardt rammet. Syv år etter hendelsen har det vært interessant for meg å se hvordan den faglige utviklingen om 22.juli terrorhendelsen har vært.

Avstand i tid

Fire år etter Knapstad (2012) skrev Madeleine Hesstvedt Solstad (2016) en masteravhandling som også skulle kartlegge lærernes bruk av 22.juli i undervisningen. Noen av hovedfunnene hennes har blant annet vært at lærere bruker 22.juli aktivt som referanse under faglige temaer, men ikke behandler hendelsen som et hovedtema i undervisningen (2016, s.47). Nå har det gått ytterligere tre år, og lærerne i forskningsprosjektet som har undervist siden 2011, nevner flere forskjeller fra de første årene etter 22.juli og til nå. Per understreker muligheter i dag som ikke var mulig i kort tid etter 22.juli:

Nå kan man angripe temaet på en annen måte. En kan risikere å ha en elev som er rammet, eller har familie som er det. Men i utgangspunktet kan lærere ha en annen tilnærming i dag enn for noen år siden.

Slik jeg tolker Per snakker han nå om ulike faglige aspekter temaet kan trekkes inn på uten å såre elevene. Selv om det nå kan være enklere å ta opp temaet uten å være redd for å såre elever, medfører distansen til hendelsen visse utfordringer. Carl fra skole 2 legger vekt på at det nå er elever som ikke vet mange detaljer om hendelsen. Han sier blant annet:

Så nå merker jeg at det endrer seg til at jeg faktisk må forklare mer hva som skjedde. Fordi mange ikke vet så mye. De har litt diffus kunnskap om at det var terrorangrep og at det var mange ungdommer som ble drept. Det er veldig tydelig at de ikke har lært noe mye om det her i tidligere skolegang. Mange elever sier at temaet ikke har blitt tatt opp på ungdomsskolen.

Det kan altså være faglig utfordrende å ta opp 22.juli for lærerne grunnet avstanden til hendelsen. Elevene har ikke lenger førstehåndskjennskap til hendelsene. Det gjør at de må lære dem gjennom historisk innsikt. I de siste årene har vi sett mange terrorhendelser i verden.

Hendelsene har også fått en bred dekning i mediene. Det kan tenkes at elever anser terrorhendelser i nær tid som mer «spennende» enn 22.juli. På en annen side beskriver flere av lærerne at de mener at hendelsen er relevant og at de har opplevd elever som selv har trukket inn 22.juli i faglige diskusjoner. Ingrid fra skole 1 sier blant annet:

Elevene trekker det inn under kriminalitet og rettsstaten. Noen av dem mener at det bør være lov med dødsstraff for Breivik. Jeg har noen elever i klassen som er veldig opptatt av Breivik, rettstat og spesielt dødsstraff.

Dette indikerer også at elever og klasser kan ha interesse for 22.juli og Breivik. Dermed kan det også hevdes at terrorhendelsen fortsatt har faglig relevans i dag i henhold til elevers interesser.

4.3.2 Personlige historier

Kari fra skole 1 er en av fem lærere som har valgt å legge mye vekt på personlige historier når det kommer til å undervise om terrorisme og 22.juli. Dette la jeg spesielt merke til under observasjonen. Dermed bestemte jeg meg for å spørre henne mer utdypende om dette i intervjuet som ble gjennomført i etterkant. Læreren begrunner bruk av personlige historier i undervisningssammenheng med at flere av elevene i klassen har enten selv, eller en familie som har opplevd terrorisme. For å skape et miljø for å prate sammen uten å trække ned på noen, starter derfor læreren ofte med å fortelle sin egen historie. Kari sier blant annet:

I denne klassen her tror jeg mange har opplevd ting og veldig mange kommer fra land der de kanskje har opplevd terrorisme. Da blir det litt sånn at du må være forsiktig. Det kjenner jeg jo litt på. Hvor dypt kan du gå? For å se engasjementet og se hva de liker å prate om så liker jeg å vise litt eksempler også snakke om min erfaring. Spesielt det at jeg hadde en veldig god venn som døde under 9/11, og hvor søstrene mine var under 22.juli, hvor jeg var, hvordan jeg opplevde det, og sånne ting.

Kari vektlegger viktigheten ved bruk av personlige historier i denne klassen ved flere anledninger. Når jeg spør henne om hvorfor hun har valgt å inkludere 22.juli som et tema i undervisningen sin svarer hun:

Nei, siden 22 juli skjedde så har jeg pratet om det fordi jeg liker å bruke eksempler fra mitt eget liv. Så jeg forteller jo hendelsen med min søster som var ved bygget ved siden av som trodde at det var krig, og hvor jeg var der da jeg fikk beskjeden.

Under observasjonen la jeg også merke til at Kari fortalte om hvor hun var, og hva hun følte da 9/11 skjedde. Hun forklarte at hendelsen traff henne ekstra mye siden hun hadde bodd i New York noen år av sitt liv og hadde venner der. Slik jeg tolker Kari handler ikke valget kun om det faglige, men også om å skape et miljø i klassen der det skal være mulig å prate om slike ting. Hun nevner spesielt at det er elever i klassen som kan ha opplevd ubehagelige hendelser og hun vil ved å bruke seg selv se hvor grensen går, og samtidig vise dem at det er viktig å snakke sammen om disse temaene. Enda et moment Kari tar for seg er at elevene i dag blir utsatt for mange påvirkningsfaktorer på ulike arenaer. Hun trekker frem aviser og sosiale medier som påvirkningsfaktorer, og sier at elevene nesten ikke vet lenger hva som er faglig relevant, eller viktig å snakke om. Derfor forteller hun sin egen historie og prøver å vinkle dette opp mot fagets relevans. Hun nevner i intervjuet at det er viktig for henne at elevene klarer å snakke om terrorhandlinger, og hva det gjør med samfunnet.

Bruk av personlige historier i forbindelse med 22.juli har også vært et viktig tema for 22.juli-senteret som ble åpnet i 2016. Senteret har en del undervisningsressurser og opplegg om terrorhendelsen. En del av ressursene omhandler personlige fortellinger fra 22.juli i form av videoopptak og skriftlige vitneberetninger. I likhet med Kari vektlegger 22.juli-senteret også verdien av å kunne snakke sammen om hendelsen på et personlig nivå spesielt gjennom personlige historier (22.juli-senteret, 2019).

Nå møter elever hyppig nyhetsreportasjer som tar for seg terrorhandlinger. Dermed er det også viktig at elever mestrer å snakke om tematikken. Det kan være viktig for elevene å lære seg å snakke om og samtidig håndtere diskusjoner og følelser i etterkant av terrorhandlinger. Å mestre slike ferdigheter er en del av den demokratiske medborgeropplæringen. Ved å snakke sammen om følelser og erfaringer i klasserommet kan elevene lære seg å mestre det Børhaug nevner som «offentlig opptreden og kontakt» (Børhaug, 2005, s.176). På en annen side kan personlige historier være med på å «hviske» ut det formelle i offentlige opptredener. En viktig del av samfunnsfag er å legitimere demokratiske prosesser og vise dem som «riktige, naturlige og gode» (Børhaug, 2005, s.173). Om personlige historier tar for mye plass i undervisningen kan «språklige standarder, felles litteratur...» (Børhaug, 2005, s. 172) havne i skyggen dersom historiene ikke treffer disse. Dermed kan både Kari og 22.juli-senterets

bruk av personlige historier ha stor nytte for elevene. På en annen side kan omfattende bruk av personlige historier hemme opplæring i formell offentlig opptreder.

Kari forteller om elever med forskjellige forutsetninger og bakgrunn. I slike tilfeller kan det være utfordrende for en lærer å gjennomføre undervisning som skaper demokratiske medborgere (Stray, 2014, s. 657 & 658). En fin løsning på problemet er nettopp å modellere slik Kari gjør og gå frem som et eksempel. Dette kan være viktig læring for elevene (Stray, 2014, s.657 & 658). Læreren fra skole 1 har som mål å påvirke elevene til å selv fortelle sine historier. Dette målet håper hun på å oppnå gjennom å fortelle sine personlige historier fra 9/11 og 22.juli.

Problemet med å fungere som et forbilde ved å modellere er at læreren kan risikere å konkurrere med «de andre sosialiseringssagentene» (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s.180). Som Kari nevner blir elevene påvirket gjennom flere forskjellige mennesker og kanaler. Det kan være venner og familie, men også sosiale medier og nyheter. Derfor kan det være enda mer krevende for læreren å konkurrere om danning av holdninger (Børhaug, 2008, s.181). Kari bruker personlige historier i undervisningen for å konkurrere mot disse «agentene». Spørsmålet er igjen hvorvidt disse historiene bidrar til danning av holdninger som forventes i samfunnskunnskap.

4.3.3 Visuelle virkemidler til personlige historier

Det er flere lærere som bruker visuelle virkemidler i undervisningen om terrorisme som omhandler *andre* individers personlige historier. Utenom nyhetsreportasjene som ble vist av Kari, nevnes bruk av filmer og dokumentarer som tar for seg personlige følelser. Marie fra skole 2 forteller at hun viser en dokumentar i undervisningssammenheng ved navnet «ekkokammeret». Dokumentaren handler om en journalist som gjør et eksperiment og selv går gjennom en radikaliseringsprosess. I dokumentaren ser man hvordan en slik prosess fungerer og påvirker en selv og de rundt seg. Marie tar for seg at de i etterkant bruker dokumentaren til å snakke om forebygging av radikalisering. Ekkokammeret blir også nevnt av Ingrid som er samfunnsfaglærer på skole 1. Hun mener at dokumentaren er veldig relevant i samfunnsfag og sier blant annet:

Jeg pleier å vise denne dokumentaren fordi den åpner døren for å snakke om hvordan noen blir radikalisert og hvor «ensom» en slik person kan føle seg. Derfor er det viktig å snakke om disse temaene slik at en sammen kan være med på å redusere slike tanker.

Marie fra skole 2 er også lærer i sosialkunnskap. Hun trekker inn 22.juli og sier:

Tematikken i sosialkunnskap er jo ikke avvik eller terrorisme, men traumer. Det kan være psykiske kriser, da bruker vi 22.juli som eksempel på traumer. Vi ser også en veldig sterk dokumentar som handler om Utøya. I dokumentaren skisserer en del av de etterlatte hva som skjedde på Utøya og forteller hvordan de har det nå. Det er jo ekstremt sterkt.

Både Marie og Carl fra skole 2, og Ingrid og Kari fra skole 1, nevner den nye 22.juli filmen laget av Netflix. Noen av lærerne sier også at de har planer om å vise den til elevene. Filmen er basert på det som skjedde den 22.juli, og tar for seg flere personlige historier.

Siden det er få spesifiseringer i læreplanene på om eller hvordan lærere skal ta opp terrorisme med spesielt fokus på 22.juli er det stor metodefrihet når det kommer til undervisningsplanleggingen (Anker & Von der Lippe, 2015, s.86). Det kan være utfordrende for lærere å snakke om hendelsen da temaet er sensitivt og kan ta uforutsigbare vendinger i et undervisningssegment (s.94). Å trekke inn filmer og dokumentarer i undervisningen kan være en måte å snakke om sensitive temaer på som kan være krevende å ta opp (Grannäs og Ljungquist, 2015, s.154-157). Slik jeg tolker lærernes innspill er også diskusjonene i etterkant svært viktige. Spørsmål som «hvordan blir noen radikalisert», eller «hvordan 22.juli er en viktig del av norsk historie» kan diskuteres ved å bruke disse visuelle virkemidlene. En utfordring kan være å plukke ut riktig og relevant innhold. Nå er det flere bøker, filmer og dokumentarer som omhandler terrorisme og spesielt 22.juli. Dermed kan det kreve en del planlegging fra lærerens side på hva som må inkluderes i undervisningen.

4.3.4 Utenfraperspektiv

De fleste av lærerne utenom Kari har valgt å ikke inkludere personlige historier og tilnærming til terrorisme og 22.juli i undervisningen. Det er spesielt lærerne fra skole 2, Marie og Carl som er opptatt av at elevene studerer Breivik med et utenfraperspektiv ved å trekke inn terroristen opp mot Bjørgos (2015) typologi som tar for seg ekstremisme. Under observasjonsdelen kom det frem at Marie ga elevene flere case de kunne velge mellom. Et av casene var Breivik. En av likhetene mellom de to lærernes tilnærming kan også være fordi

begge underviser i sosiologi- og sosialantropologi og samarbeider sammen faglig når de skal planlegge undervisningen. Marie begrunner sitt valg ved å ha Breivik som en case slik:

I sosiologi så er det veldig viktig at vi skal forstå hvordan folk tenker, handler og gjør som de gjør. Dermed starter vi året med å lære elever ulike forklaringer på deres oppførsel. Her trekker vi inn Breivik. Det er jo en dialogisk prosess der jeg både underviser, men samtidig kommer elevene med innspill. Målet er at de skal prøve å være nysgjerrige og at de ikke bare skal lese historien til Breivik, men komme frem til årsaker bak handlingene på egenhånd. Så veileder jeg dem videre, og forklarer dem det vi kaller individ- og strukturforklaring.

Erik som er lærer i både samfunnsfag og sosiologi- og sosialantropologi tar for seg forskjellen på fagene. Han nevner blant annet at i samfunnsfag så behandler en begreper og teorier mer på overflaten. Han sier blant annet at: *I Sosiologi så er det viktigste på en måte det å kunne gå i dybden. Det å kunne knytte hendelser til teori.*

Slik jeg tolker undervisningene kan valget om å inkludere sine egne personlige historier eller å ha et utenfraperspektiv være påvirket av både faget, lærerstilen og klassen. Dagens læreplaner er ganske åpne og metodefriheten er stor (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s.133). Dette medfører at forskjellige lærere velger ulike metoder. Marie er klar over dette og sier at: *Jeg er en av de lærere som har lyst til å ikke være normativ. Jeg prøver så godt jeg kan å lære dem å se ulike sider av en sak. Det er ganske ubehagelig for meg fordi det er avhengig av klasserommet.* Marie planlegger altså undervisningen sin med et bevisst mål om å ikke være normativ. Et av målene til Marie med dette kan være dannelsesaspektet i samfunnsfag. Metoden kan bidra til at elever innser at «adferd, vurderinger og sosiale ordninger ikke er gitt, men kan diskuteres og forandres» (Børhaug, 2005, s.174). Marie nevner at utfordringer omkring utvikling av et utenfraperspektiv kan variere fra klasse til klasse.

4.3.5 Overføringsverdi til andre hendelser

Når det skal undervises om kontroversielle temaer er det viktig at emnet har en viss relevans (McAvoy & Hess, 2013, s.37). Per diskuterer 22.juli-terrorhendelsen sin faglige relevans og sier:

Nei, det er en veldig spesiell og sær hendelse så man kan spørre seg hvor mye læring og overføringsverdi som ligger i å ha dyp kunnskap om den ene saken. Som jeg var inne på det er mange årsaker til at mange blir terrorister og den er ikke typisk. Den har på en måte sin

egen historie og egen forklaring, og er jo fascinerende på en stygg måte, men vet ikke om det lønner seg i et så lite fag å bruke mye tid på å borre ned i det, sånn rent faglig. Men jeg kan godt tenke meg lærere som faktisk gjør det fordi de kan argumentere for at dette er noe som vil engasjere elevene, det kan være et poeng og det er viktig å finne en inngang til stoff som engasjerer dem.

Slik jeg tolker Per er det igjen opp til læreren og hvilke «briller» læreren ser kompetansemålene og temaets faglig relevans med. For Per er ikke 22.juli hendelsen faglig relevant fordi den er ikke «typisk». Per understreker likevel forståelse for andre læreres argumentasjon om viktigheten av temaets inkludering i faget.

Anker & von der Lippe (2016) diskuterer for at det ikke er gitt at 22.juli brukes som et kontroversielt tema i skolen, og at lærerne kan ha ulike meninger omkring hvorvidt et tema er kontroversielt eller ikke (s.263). Dermed kan det også tenkes at lærere ikke føler en spesiell faglig overføringsverdi ved hendelsen siden temaet ikke oppfattes som særlig kontroversielt. Dette kan føre til at terrorhendelsen ikke får en plass i undervisningen. Gjennom intervjuet med Per kommer det frem at han ikke har brukt terrorhendelsen som et hovedtema i undervisningen.

I motsetning til Per sine undervisningsvalg ser jeg flere trekk ved undervisningen til Carl og Marie fra skole 2 som tar utgangspunkt i at 22.juli har en overføringsverdi. For det første bruker begge lærerne fra skole 2 Breivik som et case tidlig i skoleåret. De bruker Breivik til å diskutere og lære elever individ- og strukturforklaringer. Disse type forklaringer blir brukt som en rød tråd gjennom undervisningen der flere forhold i faget behandles i lys av individ- og strukturforklaringer. Ved å demonstrere forklaringene i form av Breivik som case indikerer lærerne at 22.juli og spesielt Breivik har en form for faglig overføringsverdi. I tillegg til individ- og strukturforklaringene bruker lærerne typologien til Bjørgo (2015) for å forklare ekstremisme, dette understreker også 22.juli sin faglige overføringsverdi. Bjørgo (2015) har laget en typologi der han mener at all form for ekstremisme kan forklares. Ved å bruke Breivik som et eksempel for å anvende typologien til Bjørgo (2015) kan elevene lære seg å forklare flere forskjellige eksempler av ekstremisme. Dette kan også være årsaken til at Marie mot slutten av andre økt som ble observert med den samme typologien, gir elevene valget mellom flere case som tar utgangspunkt i flere former for ekstremisme. Selv om både Carl og Marie ikke direkte diskuterer den faglige overføringsverdien til 22.juli, gir undervisningsvalgene deres flere indikasjoner på at hendelsen har en overføringsverdi.

4.4 Elevsentrert/læreplansentrert undervisning

Når Kari begrunner sitt valg av personlige historier legger hun vekt på den spesifikke klassen og sier at det er elever i klassen som har opplevd hendelser. Dermed kan det hende at Kari bruker personlige historier mer enn ellers i denne klassen, fordi hun føler det er dette som må til for å løfte dem faglig. McAvoy & Hess (2013) argumenterer for at lærere bør bruke kontroversielle temaer som er interessante for elever (s.37). Selv om inkludering av personlige historier i undervisningen til Kari kan være elevsentrerte legger hun likevel læreplanmål som grunnlaget for undervisningen. Dette fremkommer under observasjonen i hennes andre time der hun begrunner sitt undervisningsinnhold ved å referere til læreplanmålene.

Marie fra skole 2 bruker også føringer i læreplanen og lærebøkene som grunnlag for undervisningsinnholdet. Individ – og strukturforklaringer, ideologier og sosialisering er en del av læreplanmålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Læreplanmålene legger likevel ikke føringer for direkte valg av innhold og temaene samt casene Marie bruker bærer visse preg av elevsentrering. Et av casene læreren presenterer for elevene er Ayan fra boken *To søstre*. Boken handler om to søstre som reiste ned til Syria. Begge søstrene var fra Bærum og skole 2 ligger også i bærums-området. Dermed kan det tenkes at valget av denne casen var elevsentrert.

Slik jeg tolker undervisningene bruker begge lærerne læreplanmålene som føringer på fundamentet i undervisningen. Dette fundamentet bygges videre med innhold fra lærebøker tilpasset elevgruppen. Enda en form for elevsentrert undervisning jeg ser er at lærerne legger til rette for deltakerstyring (Koritzinsky, 2014, s.204) i sin problembaserte læring (Koritzinsky, 2014, s.188). Både Kari og Marie lar elevene velge case selv som de vil jobbe med, noe som indikerer elevsentrering og elevmedvirkning.

4.5 Harmoniperspektiv, konsensus og konflikt

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg lærernes tilnærming til harmoniperspektivet i undervisningen og bruk av konsensus og konflikt i undervisningen om 22.juli. Det er flere forskningsrapporter som tar for seg det offentlige bildet i etterkant av terrorhendelsen. En del av disse rapportene understreker en felles politisk front i etterkant av 22.juli. Dette medførte at flere mennesker meldte seg ut av debatten i frykt om å bli stemplet som Breivik sine

sympatisører. I tidligere forskning har det også kommet frem at flere elever har vært opptatt av den umiddelbare reaksjonen etter 22. juli der flere trodde muslimer stod bak angrepet noe som medførte negative reaksjoner overfor norske muslimer.

4.5.1 Harmoniperspektiv på undervisningen om 22.juli

I min empiri er Kari fra skole 1 veldig opptatt av å ta for seg harmoniperspektivet i undervisningen om terrorisme. Kari sier at hun er spesielt interessert i å fortelle elevene:

At jeg var i rosetoget og den følelsen jeg hadde over det felleskapet, tristheten, men samtidig samholdet og alt det der.

Her referer Kari til rosetoget i etterkant av terrorhendelsen 22.juli. I tillegg til 22.juli nevner hun også samholdet etter 9/11 under undervisningen som ble observert. Kari refererte da til at hele New York ble samlet og at minnesmerket som ble laget etter terrorhendelsen er veldig spesielt.

Rosetogene er også en del av undervisningen i sosialkunnskap. Seremonien blir redegjort for i læreboken under temaet kollektiv sorg (Granlund et al, 2014, s.130). Marie som underviser i dette faget forteller at hun trekker inn rosetogene og talen til Jens Stoltenberg. Spesielt nevnes kjærlighetsbudskapet fra Stine Renate Håheim: «Om én mann kan skape så mye hat, tenk hvor mye kjærlighet vi alle kan vise sammen» (Knapstad, 2016).

I min empiri er det flere lærere som eksempelet med rosetogene i sin undervisning. Det er ingen tvil om at minnestunder og seremonier etter en tragedie har en viktig plass i samfunnet. Dette så vi eksempel på i etterkant av 22.juli da nyhetsbildene var preget i stor grad av minnestunder, seremonier og omsorg (Torbjørnsen, 2018, s.68). Når det gjelder rosetogene og 22.juli var det flere skoler som var opptatt av harmoni og omsorg i etterkant av terrorhendelsen (Anker & Von der Lippe, 2015, s.89). Rafoss (2018) forklarer nødvendigheten av en slik harmoni i etterkant av en terrorhendelse, og tar for seg Durkheims teori om at mennesker samler seg under «helligdager» og glemmer uenigheter mellom hverandre som oppstår under «hverdager» (Rafoss, 2018, s.144 & 145). Slik jeg tolker Rafoss sin mening bak «helligdager» er når noe «spesielt» og uvanlig skjer i et samfunn. Som for eksempel en terrorhendelse. Dermed kan det emosjonelle aspektet være avgjørende for nødvendigheten bak harmonien. Spørsmålet er hvor sterke er disse følelsene syv år etter terrorhendelsen. Det kan hende at lærere og elever ikke er opptatt av harmonien i etterkant av

hendelsen, men mer omkring årsaker bak selve terrorhendelsen, eller om Breivik som person. Det kan tenkes at lærerne inkluderer harmoni-aspektet i undervisningen og snakker om minnestunder og seremonier når det gjelder terrorhandlinger utført i nær tid. En annen årsak kan være lærernes tilnærming til undervisningen om 22.juli. Kari er den læreren i forskningen som har en klar personlig tilnærming til undervisningen om terror. Dermed faller det muligens mer naturlig at hun forteller om rosetogene etter 22.juli spesielt siden hun har et personlig forhold til markeringen. De andre lærerne har en mer teoretisk og objektiv tilnærming til 22. juli, dermed faller det kanskje ikke naturlig å ta for seg harmonien i etterkant av terrorhendelsen.

4.5.2 Konflikt og konsensus

Ezzati & Erdal tar for seg begrepene konsensus og konflikt og legger vekt på at det er viktig med en balanse mellom begge i et samfunn (2018). Slik jeg tolker forskningen er det nødvendig med rom for både uenighet og enighet i et samfunn. Ingen av lærerne fra skole 1 tar for seg direkte konsensus og konflikt-perspektivet i etterkant av 22.juli. Lærerne fra skole 2 tar for seg dette, der harmoni-begrepet blir brukt istedenfor konsensus. Begrepsparene harmoni og konflikt er en del av faget sosiologi- og sosialantropologi. Noen av svarene lærerne avgir fra skole 1 om undervisningsoppleggene og tankene bak dem, indikerer likevel utvikling av kritisk tenkning og verdien av konsensus og konflikt.

Når jeg spør Per fra skole 1 om hva 22.juli kan brukes til å undervise om svarer han:

Man kan snakke om globale perspektiver man kan snakke om kulturforskjeller, få dem til å se sammenhenger på et internasjonalt nivå. I kulturdelen av faget snakker vi om fattigdomsforskjeller vi snakker om det politiske systemet og demokrati (Per, skole 1).

Per tar også for seg flere steder i intervjuet at temaet kan brukes inn mot trussel mot demokratiet og radikaliseringsproblemer. Meningene til Per indikerer et grunnlag for undervisning som kan inkludere både konflikt og konsensus. Temaer som kulturforskjeller, politisk system og demokrati legger grunnlag for enighet og uenighet. Her kan det være avgjørende å legge vekt på å legitimere demokrati og demokratiske prosesser som «riktige, naturlige og gode» (Børhaug, 2005, s.173). Samtidig kan det gjennom diskusjoner og uenighet omkring kulturforskjeller eller politisk system utvikles kritisk tenkning og argumentasjonsferdigheter (Børhaug, 2005, s.173). Dermed kan både konvensjoner som omhandler tilslutning og kritikk

som omhandler utvikling av kritiske perspektiver, bidra til elevens danning (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s.125).

Casene Marie har valgt i sin undervisning om terrorisme bærer også preg av konflikt og konsensus. Marie har valgt å fokusere på både høyreekstremisme, islamistisk ekstremisme og venstreekstremisme. Flere av spørsmålene Marie har lagt til i casene bidrar til kritisk tenkning. Hun ber for eksempel elevene om å tenke over årsaker til at noen blir ekstremister. Som nevnt tidligere beskriver hun også at hun prøver så godt hun kan å lære elever å se ulike sider av en sak. I tillegg til dette beskriver hun at det jobbes med begrepsparene harmoni og konflikt når det gjelder reaksjonene på Breivik sine handlinger. Marie pleier å snakke om «vi» og «dem» fokuset hos Breivik. Læreren tar også for seg polariseringen i kommentarfelter på nettet der flere høyreekstremer grupperinger deler samme syn som Breivik. Etter hvert trekkes inn flere eksempler i tillegg til Breivik. Læreren forteller at harmoni og konflikt blir også brukt gjennomgående hele året. Begrepsparet blir for eksempel knyttet til ulike perspektiver på avvik og fordeling av goder.

Flere av lærerne bruker eksempler på et splittet samfunn i etterkant av terrorhendelsen. Både Ingrid og Kari fra skole 1 tar for seg de umiddelbare reaksjonene i etterkant av 22.juli der flere muslimer ble anklaget for å stå bak angrepet. Kari forteller at elever ofte tar opp at folk trodde det var en muslim som stod bak angrepet. Hun sier blant annet i intervjuet:

Rett etter det her skjedde. Alle som ikke så etnisk norske ut ble revet av hijaber. Jeg hørte mange historier om folk som jeg kjente følte seg truet. Den følelsen jeg hadde da, gud av meg hva skjer nå. og når det ikke noen av dem, den følelsen. Når er du norsk og når er du ikke norsk. Elevene mine er veldig opptatt av dette (Kari, skole 1)

Kari sier også at hun pleier å bruke disse reaksjonene mot norske muslimer til å snakke om det å være norsk. Erdal (2018) har gjennom å snakke med flere elever kommet frem til at norsk-muslimske elever følte en viss form for splittelse i de første øyeblikkene etter 22.juli. Siden en del mennesker antok at en muslim stod bak gjerningen ble flere norsk-muslimer usikre på om de også blir ansett som norske eller ikke (33 & 34). Ingrid beskriver at flere av elevene ytrer bekymring for fordommer mot muslimer i forbindelse med terror. Hun sier blant annet:

Jeg har noen i klassen i hvert fall noen elever som er veldig opptatt av at Breivik ikke blir sett på som terrorist. De påstår at hvis gjerningsmannen hadde vært en muslim så hadde han blitt sett på som terrorist (Ingrid, skole 1)

Ingrid legger også til at noen elever har en misoppfatning om at samfunnet ikke har deklartert Breivik som en terrorist. Både Kari og Ingrid beskriver at flere elever i klassene gjerne vil snakke om disse temaene omkring 22.juli.

Ingen av lærerne fra skole 2 nevner direkte eksempler om anklagelse overfor muslimer i kort tid etter terrorhendelsen. Årsaken til dette kan være elevenes interesse for tematikken. Både Kari og Ingrid har undervist i klasser med en del norsk-muslimer og dermed kan det tenkes at det har vært mer relevant å inkludere disse samtalene i undervisningen. Enda en årsak kan være at lærerne på skole 2 har massivt fokus på 22.juli gjennom hele året der terrorhendelsen trekkes inn under flere temaer som traumer, sosialisering, årsaker til radikaliserings og ekstremisme. Det er også verdt å legge til at temaet kan bli berørt når for eksempel Marie snakker om «oss» og «dem» fokuset til Breivik, og hvordan generelt høyreekstreme grupperingers syn på muslimer er.

4.6 22.juli som et kontroversielt tema

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg hvorvidt lærerne i min empiri bruker 22.juli som et kontroversielt tema i undervisningen.

I kapittel 2 ble det redegjort at kontroversielle temaer omhandler ofte spørsmål der samfunnet er delt. Uenigheten er høyt verdsatt i møtet med slike spørsmål (Stradling, 1984; Grannäs & Ljungquist, 2015). Anker & von der Lippe (2016) argumenterer for at 22.juli kan behandles som et kontroversielt tema. Forfatterne skriver at behandlingen av kontroversene er avhengig av lærerens tilnærming om temaet i undervisningen (s.262 & 263). Knapstad (2012) tar for seg at temaet kan brukes som inngang til å ta opp temaer der kontroverser kan oppstå. Disse temaene er blant annet multikulturalisme, ytringsfrihet, sosialt avvik, politiske ideologier, rettspsykiatri og strukturelle og individfokuserende forklaringer på hvorfor Breivik handlet som han gjorde (s.55 & 56). I min empiri ser jeg flere eksempler der lærerne bruker 22.juli og Breivik som inngang til å ta opp temaene Knapstad (2012) beskriver.

Carl og Marie fra skole 2 bruker for eksempel Breivik som inngang til å snakke om sosialt avvik. Lærerne bruker også Breivik som case og ber elevene gi individ- og strukturforklaringer for terroristens radikaliseringsprosess. Ved å drøfte hovedårsakene til hvordan og hvorfor Breivik ble terrorist kan uenigheter i klasserommet oppstå. Noen elever kan for eksempel legge mer vekt på strukturforklaringer, mens andre kan argumentere for at individforklaringer er hovedårsaken. Ved å bruke Breivik som case på denne måten kan det oppstå spenninger og uenigheter i klassen, noe som gjør behandlingen av temaet kontroversielt.

Som nevnt i kapittel 4.5.3 pleier Kari fra skole 1 å snakke om reaksjoner i etterkant av 22.juli. Denne tematikken blir brukt som inngang til å snakke om det hun beskriver som «når er du norsk og når er du ikke norsk» (Kari, skole 1). Spørsmålet om norskhet berører ofte temaet multikulturalisme. En diskusjon om hva det vil si å være norsk i kjølvannet av 22.juli-terrorhendelsen kan også betegnes som kontroversielt da temaet kan føre til uenigheter i et klasserom.

I min empiri ser jeg også tendenser der elevene selv bruker 22.juli som inngang til å diskutere kontroversielle temaer. Per og Ingrid fra skole 1 beskriver at elevene initierer til en diskusjon om Breivik fortjener dødsstraff eller ikke spesielt når det undervises om kriminalitet i samfunnsfag.

Tre av lærerne i denne forskningen bruker 22.juli som en inngang til å snakke om kontroversielle temaer. To av lærerne opplever at elever selv bruker tematikken til å snakke om kontroverser, spesielt i en diskusjonen om Breivik fortjener dødsstraff eller ikke.

4.7 Oppsummering

I motsetning til resultatene fra Knapstad (2012) og Solstad (2016) har tre lærere i mitt utvalg behandlet 22.juli som et eget tema i undervisningen. Lærerne fra skole 2 har fra tidlig skolestart valgt å bruke Breivik som en case i sosiologi- og sosialantropologi. I tillegg til dette bruker Marie 22.juli som et hovedtema i sosialkunnskap, der temaet ofte er traumer. Kari fra skole 1 brukte terrorhendelsene 9/11 og 22.juli som to hovedtemaer når hun underviste om terrorisme. Lærerne fra skole 1 har lik undervisningspraksis som Solstad (2016) beskrev i sin avhandling. Ingrid og Per har trukket inn 22.juli som referanse under ulike temaer i samfunnsfag. Jeg vil likevel understreke at mitt utvalg har vært strategisk, da jeg visste på

forhånd at tre av fem lærere i mitt utvalg underviste om temaet. Man kan likevel regne med at det fortsatt er flere lærere som ikke inkluderer 22.juli i sin undervisningspraksis.

I dette kapitlet har jeg kommet frem til at lærerne som underviser om temaet bruker personlige historier i sin undervisning, enten fra sitt eget liv eller ved å bruke visuelle virkemidler som tar for seg andre sine historier. Rammebetingelser som læreplanmål, lærebøker og undervisningstid til rådighet påvirker undervisningsvalgene til lærerne. Enda en faktor som påvirker undervisningen er nærhet og avstand i tid til 22.juli-hendelsen. Lærerne beskriver at det nå er «enklere» å ta tak i temaet på en faglig måte. En av lærerne i min empiri ser lite faglig overføringsverdi i undervisning om 22.juli. I motsetningen til denne læreren demonstrerer to andre overføringsverdien gjennom sin undervisningspraksis om temaet. Flere av lærerne bruker terrorhendelsen 22.juli som en inngang til å snakke om kontroversielle temaer i sin undervisning.

5 KONKLUSJON

Målet med denne oppgaven har vært å utforske og skissere bredden i undervisningen om 22.juli i samfunnsfagene. Jeg har dermed ikke vært opptatt av å sidestille lærerne, undervisningsøktene og skolene. Tross forskjellen mellom fag og dekning i læreplanmålene har fellesnevneren vært lærernes undervisningspraksis om undervisningen av terrorhendelsen.

5.1 Hovedfunn

Jeg har kommet frem til at rammebetingelser som forskjeller i fag, lærebøkens tilnærming om temaet, og lite tid for faget i timeplanen er faktorer som påvirker lærernes undervisningsvalg. Terrorisme er en del av læreplanen i samfunnsfag, dermed kan 22.juli inkluderes i undervisningen. På en annen side nevnes ikke 22.juli spesifikt i læreplanen eller i lærebøkene til samfunnsfag. Fjeldstad & Mikkelsen (2008) diskuterer likevel for at det er opp til læreren å planlegge undervisningsinnholdet da dagens læreplanmål er svært åpne for tolkning (s.33). Lærerne påpeker også at den korte undervisningstiden i samfunnsfag fører til at de ikke går i dybden på 22.juli. I fagene sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap er verken terrorisme eller 22.juli en del av læreplanen. På en annen side nevnes 22.juli i lærebøkene til fagene, noe som åpner muligheter for lærere til å inkludere temaet i undervisningen.

Flere av lærerne i mitt prosjekt som også jobbet rett etter 22.juli understreker at det var lite faglig inkludering av temaet den første tiden etter terrorhendelsen. Knapstad (2012) og Anker & von der Lippe (2015) beskriver også lignende tendenser i sin forskning. Flere av lærerne beskriver at tilnærmingen til 22.juli i nærhet av hendelsen omhandlet emosjonell støtte til elevene. Ettersom årene har gått har det blitt enklere å ta tak i temaet faglig.

Solstad (2016) konkluderte i sin masteravhandling at lærerne i hennes forskning brukte 22.juli som faglige referanser i undervisningen, men at terrorhendelsen ikke ble behandlet som et hovedtema. I likhet med lærerne i forskningen til Solstad, bruker heller ikke to av lærerne i min forskning 22.juli som et hovedtema i samfunnsfag. Disse lærerne bruker derimot temaet som faglige referanser som ofte blir initiert av elevene. Spesielt er dette tilfelle når det undervises om kriminalitet og rettssystem, der flere elever pleier å drøfte hvorvidt Breivik fortjener dødsstraff eller ikke. Jeg vil likevel påpeke at majoriteten av lærerne i min forskning bruker 22.juli som hovedtema i undervisningen. Kari fra skole 1 bruker terrorhendelsen som

hovedtema i samfunnsfag. Dette gjøres også av Carl fra skole 2. I tillegg til dette brukes 22.juli som hovedtema i sosiologi og sosialantropologi av begge lærerne fra skole 2. Marie bruker også 22.juli som hovedtema i programfaget sosialkunnskap.

En av lærerne er veldig opptatt av å fortelle personlige historier i sin undervisning om terrorisme og spesielt 22.juli. Flere av lærerne er også opptatt av å bruke visuelle virkemidler som filmer, videoklipp og dokumentarer som også bærer preg av personlige innfallsvinkler til temaet. Begge lærerne fra skole 2 er opptatt av at elever behandler Breivik som et case sett fra et utenfraperspektiv. Spesielt trekkes det paralleller mellom begrepsparene individ og strukturforklaringer opp mot Breivik som case.

En av lærerne diskuterer den faglige overføringsverdien av å inkludere 22.juli som tema i undervisningen. Læreren påpeker at hendelsen er veldig sær og at årsaken til at Breivik ble terrorist ikke er «typisk». På den andre siden bruker flere av lærerne 22.juli og Breivik på en slik måte som understreker den faglige overføringsverdien. Eksempel på dette er Marie fra skole 2 som ber elevene plassere Breivik i typologien til Bjørgero (2015) om ekstremisme, og deretter trekker frem flere andre eksempler på ekstremisme enn kun høyreekstremisme.

Lærerne på skole 1 tar for seg at elevene er spesielt opptatt av konflikt og konsensus når det gjelder de tidlige reaksjonen i etterkant av 22.juli da gjerningspersonen ikke hadde blitt identifisert. Elevene er opptatt av at flere trodde en muslim stod bak handlingen. Årsaken til at både lærere og elever tar opp dette på skole 1 kan være fordi denne skolen har en del ungdommer med muslimsk bakgrunn. En av lærerne i forskningen er veldig opptatt av harmoni-perspektivet i henhold til 22.juli. Læreren nevner ofte at hun deltok i rosetogene og hvordan atmosfæren var i Oslo sentrum da alle stod samlet ved rådhusplassen. Lærerne fra skole 2 som underviser i sosiologi- og sosialantropologi pleier å bruke begrepsparene konflikt og harmoni i undervisningen om 22.juli da disse er en viktig del av faget.

Lærerne bruker 22.juli og Breivik som inngang til å løfte opp kontroverser innenfor temaer som multikulturalisme, sosiale avvik og individ- og strukturforklaringer. Det blir også beskrevet at elever selv initierer selv til å om kontroversielle temaer som for eksempel dødsstraff i forbindelse med 22.juli og Breivik.

5.2 Implikasjoner for praksis

Funn fra denne studien viser hvordan fem lærere fra to forskjellige skoler underviser om 22.juli. Målet med studien har ikke vært statistisk generaliserbarhet, men heller å skissere undervisningspraksis som kan ha didaktisk overførbarhet for andre lærere som skal undervise om temaet. Funnene i studien kan øke oppmerksomheten omkring viktigheten av temaet og samtidig bidra til å gi tips til hvordan det kan undervises om 22. juli-terrorhendelsen. Det kan være utfordrende for lærere å avgjøre om, hvordan og når de skal bruke 22.juli i undervisningen, spesielt siden 22.juli ikke nevnes spesifikt i læreplanen i dag. Denne studien kan være med på å gi andre lærere ideer om hvordan temaet kan tas opp. Flere av lærerne i min studie bruker Breivik som en case som elever jobber med. Her kan undertemaer som høyreekstremisme og radikaliseringsprosess diskuteres.

I tillegg til dette er det en lærer som særlig bruker personlige historier og knytter dette opp mot terrorisme i samfunnsfag. Dette gjøres for å aktivisere elevene og samtidig vekke deres interesse for temaet. Mine funn viser også at lærere trekker inn 22.juli i flere fag enn kun samfunnsfag på vg1. Terrorhendelsen blir også brukt i programfagene sosiologi- og sosialantropologi og sosialkunnskap på vg2 og vg3- nivå. Dette kan gi implikasjoner til andre lærere som underviser i de samme fagene om at 22.juli kan trekkes inn.

Denne studien avdekker også tilfeller elever selv trekker inn 22.juli i undervisningen. Flere av lærerne beskriver at elevene diskuterer rettssystemet til Norge opp mot Breivik og drøfter om gjerningsmannen fortjener dødsstraff eller ikke. Ved å være klar over dette på forhånd kan lærerne enten selv ta opp 22.juli når rettssystemet i Norge gjennomgås, eller være forberedt på en elev-initiert diskusjon omkring temaet.

Studien tar også for seg muligheter til å undervise om kontroversielle temaer. McAvoy & Hess (2013) sine fire tips som omhandler bruk av relevant tema, skille mellom åpne og lukkede spørsmål, redegjørelse av ideologier og en nøytral tilnærming samt Grannäs og Ljungquist (2015) beskrivelse om bruk av skjønnlitteratur og film, kan brukes som tips til lærere som synes det er utfordrende å undervise om kontroversielle temaer. I min empiri er det flere lærere som bruker 22.juli som inngang til å ta opp kontroversielle spørsmål i undervisningen. Dette kan også implementeres i andre læreres undervisningspraksis.

Den 22.juli 2016 åpnet også 22.juli-senteret som har veldig variert undervisningsopplegg og læringsressurser om tematikken både på nett og på senteret. Selv om ingen av lærerne i min

forskning har tatt for seg bruk av senterets undervisningsopplegg, kan 22.juli senteret likevel være en viktig ressurs for lærere som vil ta for seg tematikken, men ikke er helt sikre på hvordan dette kan gjøres på en best mulig måte (22. juli-senteret).

5.3 Videre forskning

Min forskning viser en annen lærerpraksis når det gjelder undervisning om 22.juli enn Ida Knapstads masteravhandling fra 2012. Dermed kunne det vært interessant å gjennomføre en lik undersøkelse noen år frem i tid for å igjen belyse lærernes undervisningspraksis. Min studie tar for seg to skoler og fem lærere. Det kunne vært spennende å ha en mer omfattende undersøkelse og sett flere mulige innfallsvinkler til undervisningen om temaet. Fremover kan det bli spennende å se hvordan lærerne bruker 22.juli i undervisningen siden temaet nå blir en del av læreplanen (Drabløs & Eriksen, 2018) i samfunnsfag. Det kan være interessant å se om terrorhendelsen blir behandlet kun som et hovedtema etter føringer fra de nye læreplanmålene, eller om det brukes ved flere anledninger i undervisningen.

Enda en mulighet for forskning kan være å kartlegge elever sin relasjon til 22.juli. Flere av lærerne indikerer at elevene de siste årene vet mindre om temaet og ikke har et like nært forhold til det som de tidlige elevkullene i etterkant av hendelsen. Dermed kan det tenkes at elevenes forhold til 22.juli forandrer seg ytterligere med årene som går, noe som fører til at lærerne må tilpasse sine undervisningspraksiser om terrorhendelsen.

6 LITTERATURLISTE

22.juli-senteret. (2019a). Min historie- personlige fortellinger fra og om 22.juli. Hentet fra: <https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/>

22.juli-senteret. (2019b). Velkommen til 22.juli-senteret. Hentet fra: <https://22juliseret.no/>

Anker, T., von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel- En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift.*, 99(02)

Anker, T., von der Lippe, M. (2016). Tid for terror: Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet* 2016(4)

Anker, T., von der Lippe, M. (2019). Salient or silenced; how religion and terrorism are formatted in school. In Marius Timmann Mjaaland (Red.), *Formatting religion: Across politics, education, media and law* (s. 142-155). Britain: Taylor & Francis LTD

Befring, Edvard (2016) Vitenskapelige tradisjoner og verdier. I E. Befring: *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Bjørgero, T. (2013) *Strategies for preventing terrorism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Bjørgero, T. (2015) *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforlaget

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen

Drabløs, Ø. T & Eriksen, D (2018, 15 oktober). – Nå kommer læreplanene som tar 22.juli inn i skolen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/na-kommer-laereplanene-som-tar-22.-juli-inn-i-skolen-1.14247877>

Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Erdal, S. F & Granlund, L. (2017) *Sosiologi og sosialantropologi*. Oslo: Aschehoug.

Erdal, M. B. (2018). Å våge å være norske sammen. I Henrik Syse (Red.) *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 27-44) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Ezzati, Rojan Tordhol & Marta Bivand Erdal (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway, *Ethnicities* 18 (3)
- Fangen, Katrine (2010) Analyse av observasjonsmateriale, I K. Fangen, *Deltagende observasjon*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget (s. 170-194)
- Fangen, Katrine (2011): Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (red) *Mange ulike metoder* (37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjeldstad, Dag & Mikkelsen, Rolf (2008): Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse – konvensjon og kritikk i Arneberg og Briseid (red.): *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget,
- Granlund, L & Flood, L. S & Grønlie, A. (2014) *Sosialkunnskap*. Oslo: Aschehoug.
- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I Ljunggren, C; Englund, T. & Unemar-Öst, I. (red.). *Kontroversiella frågor i samhällsundervisningen*. Lund: Gleerups.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS
- Haraldsen, M & Ryssevik, Jostein. (2013). *Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Hess, D., Stoddard, J., & Murto, S. (2008). Examining the treatment of 9/11 and terrorism in high school textbooks. In J. S. Bixby & J. L. Pace (Eds.), *Educating democratic citizens in troubled times: qualitative studies of current efforts* (pp. 192-222). Albany, N.Y.: SUNY.
- Hjardemaal, Finn (2014). Vitenskapsteori. I T.A Kleven, F- Hjardemaal & K. Tveit (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, Thor Arnfinn (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I Thor Arnfinn Kleven (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knapstad, Lund (2011, 30 juli). «Om én mann kan skape så mye hat, tenk hvor mye kjærlighet vi alle kan skape sammen». *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/L0jdJ/Om-n-mann-kan-skape-sa-mye-hat_-tenk-hvor-mye-kjarlighet-vi-alle-kan-skape-sammen

Knapstad, I. N. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen: En utforskende studie*.

(Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/34126?show=full>

Lia, Brynjar & Berg, Jon Knut & Leraand, Dag & Stenersen, Anne. (2018). Terrorisme. I

Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/terrorisme>

Lysaker, O. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I Henrik Syse (Red.) *Norge etter*

22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn (s.85-106)

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Maxwell, J. A. (2013): *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles:

SAGE.

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political

polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1)

Nadim, M. 2017. "Ascribed Representation: Ethnic and Religious Minorities in the Mediated

Public Sphere." *In Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian*

Public Sphere, edited by Arnfinn H. Midtbøen, Kari Steen-Johnsen, and Kjersti

Thorbjørnsrud, 229–56. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

O`Sullivan, D. (2019, 02 mai). - Seven weeks later, videos of New Zealand attack still

circulating on Facebook and Instagram. *CNN*. Hentet fra

<https://edition.cnn.com/2019/05/02/tech/new-zealand-video-instagram-facebook/index.html>

Rafoss, W. T (2018). Hva betydde rosetogene? I Henrik Syse (Red.) *Norge etter 22. juli:*

Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn (s.127-149) Oslo:

Cappelen Damm Akademisk.

Solhaug, Trond (2006): Strategisk læring i samfunnsfag i Turmo, A. & Elstad, E.

(red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Solstad, H. M. (2016). *Mening i det meningsløse: En empirisk studie om bruken av*

terrorhendelsen 22.juli i samfunnsfagundervisningen (Mastergradsavhandling). Universitetet i

Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52843?show=full>

Solvang, T. M (2018, 22.juli). – Nå skal 22.juli omtales i norske læreplaner. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/sanner_-na-skal-22.-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822

Stang, Leif & Ericsson Ryste, Marte & Njølstad, Olav & Refsdal, Nils Olav & Kärki, Ulvestad Freja. (2018). Terrorangrepene i Norge 22. juli 2011. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk, Oslo

Strømmen, Øyvind. (2018). Anders Behring Breivik. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Anders_Behring_Breivik

Stubberudlien, Y. (2012, 18 april). – 22.juli blir ikke tema på eksamen. *Østlandets Blad*. Hentet fra <https://www.oblad.no/enebakk/frogn/as/22-juli-blir-ikke-tema-pa-eksamen/s/2-2.2610-1.7187890>

Syse, H. (2018a). Forord: Syv år etter. I Henrik Syse (Red.) *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s.9-13) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Syse, H. (2018b). Hva er egentlig verdier? I Henrik Syse (Red.) *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s.15-26) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thorbjørnsrud, K. & Figenschou U.T. (2018). Det er en tid for alt? I Henrik Syse (Red.) *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s.67-82) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering- Hovedområder (POS1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Programfag>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering-Kompetansemål (POS1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Kompetansemaal/sosiologi-og-sosialantropologi>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i samfunnsfag (POS1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Kompetansemaal/sosiologi-og-sosialantropologi>

7 VEDLEGG

7.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Samfunnsfaglærernes tilnærming til undervisning om 22.juli*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i form av masteroppgave hvor formålet er å se hvordan samfunnsfaglærere underviser om 22.juli. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet er en mastergradstudiet ved ILS, Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De som blir spurt om å delta i prosjektet er lærere i samfunnsfagene ved videregående skoler i Oslo og Akershus. Jeg ønsker helst å få lærere med som er kjent med temaet terrorisme og 22.juli.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer noe undervisning og har et intervju med deg på omtrent 40 minutter. Under observasjonen vil jeg se hvordan du velger å snakke om temaet. Under intervjuet vil jeg stille deg noen spørsmål om temaet samt funn fra observasjonen. Intervjuet vil bli tatt opp og senere transkribert. Det vil også være aktuelt å kunne få tilgang til beskrivelser av undervisningsøktene/PP.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til elevene, kollegaer eller arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil være kun meg og veileder fra Universitetet i Oslo som kommer til å ha tilgang til informasjonen fra observasjonen og intervjuet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg kommer til å lagre datamaterialet på innelåst PC. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes. Jeg kommer likevel til å ta med faktorer som elevsammensetningen på skolene og generelt faglig nivå.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes august 2018. Personopplysninger og eventuelle opptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien ta kontakt med:

- Hassan Ali Syed, tlf nr: 988 07 191. Mailadresse: hassansyed@live.no
- Universitetet i Oslo ved Lise Granlund (veileder), mailadresse: Lise.Granlund@rosenvilde.vgs.no
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Lise Granlund

Student
Hassan Ali Syed

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samfunnsfaglærernes tilnærming og forhold til undervisning om 22.juli*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- At undervisning knyttet til temaet radikalisering og terror blir observert.
- at opplysninger utenom elevsammensetning og faglig nivå på skolen ikke tas med i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Starte med å informere om hva prosjektet går ut på og hva det skal brukes til. Snakke om taushetsplikt og minne læreren på at vedkommende ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte.

Tredeling:

Del 1: Oppvarmingsspørsmål for å skape en fin flyt.

Del 2: Undertemaer med hovedspørsmål

Del 3: Avklaring/Oppsummering

Del 1 Oppvarmingsspørsmål:

- Fortell litt om deg selv
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du undervist i ulike typer samfunnsfag?
- Har du undervist i temaet terrorisme før?

Del 2 Undertemaer med hovedspørsmål:

Valg av undervisningsmetoder (undervisning om terror)

- Hvilke undervisningsmetoder har du brukt eller bruker når du skal undervise om ekstreme terrorhandlinger?
- Hva er tanken bak disse metodene?

22.juli

- Har du undervist om 22.juli før?

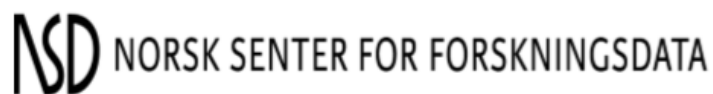
- Hvordan har du undervist i dette temaet før?
- Hva er tanken bak disse tilnærmingene?

Del 3 avklaring/oppsummering:

Avklare eller gå dypere inn på visse temaer dersom det trengs. Dette er avhengig av intervjuet med informanten.

Oppsummere og spørre om det er noe informanten vil legge til.

7.3 NSD-godkjenning



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ekstreme terrorhandlinger i undervisningen

Referansenummer

630335

Registrert

11.08.2018 av Hassan Ali Syed - hassanas@student.uv.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hassan Ali Syed, hassansyed@live.no, tlf: 98807191

Prosjektperiode

20.08.2018 - 01.08.2019

Status

27.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

27.09.2018 - Vurdert

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

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet (velg det som passer): åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)