

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk-Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

Simen Lognsli Frydenlund

Masteravhandling i samfunnsfag

22. juli, en ny plass i skolen

22 July, a new spot in the school

MGLU 5-10

2022

Forord

Terrorhendelsen 22. juli skjedde da jeg var 13 år gammel. Jeg husker ikke direkte hva jeg gjorde den dagen eller slike ting som mange husker, men det jeg fikk med meg var at dette var temaet på tv, internett og noe alle snakket om. I min tid i skolen har jeg hørt begrenset om denne hendelsen i fagene og dette har vært gjeldende for min tid i praksis på barneskolen og ungdomsskolen i studiet grunnskolelærer 5-10. Jeg har i etter min tid på høgskolen fått stor interesse for samfunnet og hvordan det fungerer. Gjennom dette har jeg sett hvor stor påvirkning 22. juli hadde, og fortsatt har, på samfunnet vi lever i. Jeg var derfor tydelig fra før masterløpet var i gang på at det var dette jeg ønsket å skrive master om. Denne studien kan være med på å støtte nyutdannede eller erfarne lærere i undervisningen om en tematikk som er utfordrende.

Jeg vil starte med å takke min veileder, Tine Petersen Malonæs. Etter at jeg bestemte meg for denne tematikken, var hun svært interessert i oppgaven jeg skulle skrive og hadde gode forslag til hvordan dette kunne legges opp. Jeg vil også takke de fire informantene som ønsket å stille opp til intervju. I tillegg til disse vil jeg også takke mine foreldre for støtten, og for at de har hjulpet meg så godt gjennom opp og nedturer. Gjennomføringen av prosjektet har vært meget tung til tider og da er det godt å ha dere som støtter meg i tillegg til å hjelpe til med strukturering og småpirk.

Jeg vil også takke er Helene Fagerli og Stine Hopsal for korrekturlesing. Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til Bjørn-Erik som har fungert som en arbeidspartner gjennom oppgaven. Takk for gode diskusjoner og enda bedre pauser i skriving.

Innhold

Innholdsfortegnelse

INNHold	5
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN	10
1.2 TERRORISME	12
1.3 PROBLEMSTILLING OG KONKRETISERING	13
1.4 OPPBYGNING.....	15
1.5 RAMMENE FOR UNDERVISNING I 22. JULI.....	16
1.5.1 <i>LK20 og skolens mandat</i>	17
1.5.2 <i>Forebygging av ekstremisme og mulighet for å bygge demokratiske borgere</i>	19
1.6 TIDLIGERE FORSKNING PÅ UNDERVISNING I UTFORDRENDE TEMATIKK.....	21
1.6.1 <i>Undervisning i utfordrende tematikk</i>	21
1.6.2 <i>22. Juli i skolen</i>	22
2. TEORI	25
2.1 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	25
2.2 LÆRINGSMETODER FOR UNDERVISNING I UTFORDRENDE TEMATIKK I SKOLEN	27
2.3 UTFORDRINGER MED UNDERVISNING I UTFORDRENDE OG KONTROVERSIELL TEMATIKK	30
2.3.1 <i>Hvordan undervise i kontroversiell og utfordrende tematikk</i>	31
2.4 OPPSUMMERING	32
3. METODE	34
3.1 FORSKNINGSDESIGN.....	34

3.2	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	34
3.2.1	<i>Kvalitativt intervju</i>	35
3.2.2	<i>Semi-strukturert intervju</i>	35
3.2.3	<i>Utvalg og rekruttering.....</i>	39
3.2.4	<i>Presentasjon av informanter</i>	41
3.3	GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJU.....	41
3.4	ANALYSEPROSESSEN.....	43
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	46
3.5.1	<i>Validitet.....</i>	46
3.5.2	<i>Reliabilitet.....</i>	48
3.6	FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER	49
3.7	GENERALISERBARHET OG OVERFØRBARHET	50
4.	PRESENTASJON AV FUNN.....	52
4.1	HVORDAN HAR LK20 PÅVIRKET LÆRERENES FORHOLD TIL DET Å UNDERVISE OM 22. JULI?. 52	
4.1.1	<i>Demokrati og medborgerskap i LK20.....</i>	54
4.1.2	<i>Tilrettelegging fra skolen.....</i>	54
4.1.3	<i>Undervisningsressurser.....</i>	55
4.1.4	<i>Oppsummering</i>	56
4.2	HVILKE UNDERVISNINGSMETODER BENYTTET LÆRERNE SEG AV I UNDERVISNINGEN OG HVA AVGJØR DETTE?	57
4.2.1	<i>Informantenes eget forhold til 22. juli.....</i>	57
4.2.2	<i>Tematisering og valg av undervisningsinnhold.....</i>	58
4.2.3	<i>Valg av undervisningsmetoder</i>	61
4.2.4	<i>22. juli- en annen tilnærming til undervisning?</i>	63
4.2.5	<i>Oppsummering</i>	65

5.	DRØFTING AV FUNN, TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING	66
5.1	RAMMEBETINGELSER.....	66
5.2	UTFORDRINGER Å UNDERVISE.....	70
5.3	HVORDAN OG HVORFOR UNDERVISE I 22. JULI?	73
6.	KONKLUSJON	80
6.1	HOVEDFUNN	80
6.2	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	82
6.3	VIDERE FORSKNING	83
	LITTERATURLISTE	84
7.	VEDLEGG	88
7.1	GODKJENNELSE NSD.....	89
7.2	INTERVJUVEILEDER LÆRER	90
7.3	INTERVJUVEILEDER 22. JULI-SENTERET	91

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er undervisning om 22. juli-terroren.

Hovedproblemstillingen som ligger til grunn for oppgaven omhandler lærere på ungdomstrinnet sin måte å undervise om 22. juli på. Fokuset i denne studien har ligget på metoden som blir brukt fremfor hva som blir undervist. Metoden for hvordan det blir undervist blir undersøkt fra det overordnede grunnlaget for valg av metode, til den spesifikke vinklingen som lærerne velger å bruke for undervisningen.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven omhandler undervisning i utfordrende tematikk og kontroversielle temaer. Det er vanskelig å undervise i utfordrende tematikk, og kontroversielle temaer er noe som kan betegnes som dette. Denne oppgaven problematiserer i teoridelen undervisningen i blant annet 22. juli og ser på hva som kan gjøres for arbeidet med slik tematikk.

Hovedfunnene i oppgaven er at lærere synes det er utfordrende å undervise i tematikken, men at det er enighet om at det er viktig. Metodene som er brukt er i stor grad diskusjoner, men også ekskursjon er en del av hovedfunnene. Intervjuene i studien viser at å ta forebygging av ekstreme holdninger som overordnet perspektiv er den metoden innenfor tematikken som er mest fremtredende hos informantene. Et annet funn som er gjort i denne studien er at rammefaktorene spiller inn på hvordan lærerne underviser. Dette omhandler da en ny læreplan og hvordan den enkelte skolen legger til rette for undervisningen. Der skolen legger til rette for et større prosjekt, vil metodene endres.

Engelsk sammendrag (abstract)

The topic of this master's thesis is teaching about the 22. July terror. The main problem that forms the basis of the thesis deals with the way teachers at the secondary level teach on 22. July. The focus in this study has been on the method that is used rather than what is taught. The method of how it is taught is examined from the overall basis for the choice of method, to the specific angle that the teachers choose to use for teaching.

The theoretical basis for the thesis deals with teaching challenging and controversial topics. It is difficult to teach challenging topics, and controversial topics are something that can be described as this. In the theory part, this thesis problematizes the teaching on, among other things, 22. July and looks at what can be done for the work with such themes.

The main findings in the thesis are that teachers find it challenging to teach the subject, but that there is agreement that it is important. The methods used are mainly discussions, but field trips are also part of the main findings. The interviews in the study show that taking prevention of extreme attitudes as an overall perspective is the method within the topic that is most prominent among the informants. Another finding made in this study is that the framework factors influence how the teachers teach. This then deals with a new curriculum and how the individual school facilitates teaching. Where the school facilitates a larger project, the methods will change.

1. Innledning

Terrorangrep er noe vi ser mer og mer av i verdenssamfunnet. At terror er noe vi må forholde oss til er det liten tvil om, og dette kommer også til syne i skolen. Det er noe som kan være utfordrende å undervise i når det kommer så nærme at det berører oss mer direkte enn at vi kun ser det på nyhetene eller i andre medier. Dette er noe en i lang tid kan sies å ha sett på som noe vi i Norge ikke behøver å forholde oss til, fordi vi i Norge har hatt tankegangen om at dette skjer ikke oss. De siste årene har vi sett at terror ikke bare er noe fjernt, det er flere eksempler på terrorhendelser eller forsøk på slike. I 2019 opplevde Norge et terrorangrep mot en moské i Oslo. Gjerningsmannen tok livet av sin søster før han forsøkte å gjennomføre en terrorhandling mot et muslimsk samfunn. Med sosiale medier og globalisering i verden kommer informasjonen lett tilgjengelig. Dette gjelder også for barn og unge, og høyreekstreme sider som oppfordrer til fremmedfiendtlighet ligger ikke mange tastetrykk unna. Undervisning i både kildekritikk og undervisning med formål om å forebygge slike hendelser er essensielt. Dette er derfor viktig å undervise om på skolene. Om dette gjøres og hvordan dette burde gjøres skal jeg forsøke å finne svar på gjennom denne masteravhandlingen.

1.1 Bakgrunn

«22. juli angrepet» er en betegnelse som blir brukt på terrorhandlingen som den høyreekstremistiske terroristen Anders Behring Breivik førte mot Regjeringskvartalets høyblokk og Utøya den 22. juli 2011. Selve terrorhandlingen startet med en bilbombe som ble plassert ved Høyblokka ved Regjeringskvartalet eksploderte. En eksplosjon som skulle ta åtte menneskeliv og såre flere andre. Deretter utførte Breivik en skyteepisode på Utøya hvor AUF (Arbeidernes ungdomsfylking) hadde sommercamp. Dette var en samling arrangert av Arbeiderpartiet for unge politikere i partiet. Hendelsen førte til at 69 menneskeliv gikk tapt. Til sammen gikk 77 menneskeliv tapt i det som kan betegnes som det største terrorangrepet Norge har opplevd i nyere tid. Dette er på grunn av antall menneskeliv som gikk tapt, at store deler av de omkomne var unge, og at denne hendelsen var noe som påvirket hele landet som samfunn. Selv om det ikke inntraff direkte på samtlige mennesker i Norge, ble majoriteten av samfunnet vårt påvirket indirekte.

I ettertid er det blitt skrevet flere artikler og avhandlinger rundt denne tematikken, og i tiden etter terroren har det vært flere diskusjoner om hvordan skolene skal håndtere dette. I begynnelsen var det samfunnet som tok ansvaret for danningen rundt hendelsen og det oppstod flere minnemarkeringer om hendelsen og dens grusomhet. Nå, 11 år etter hendelsen pågår det fortsatt diskusjoner rundt undervisningen i dette. Målet med denne masteravhandlingen er å skape en bedre forståelse av hvordan enkelte lærere forstår hvordan undervisning i tematikken 22. juli kan gjennomføres, og hva som er bakgrunnen for valgene disse lærerne tar for undervisningen.

Fremmedfrykt og fordommer preger samfunnet og dette er en prekær situasjon hvor det er essensielt at skolen griper inn. Kort tid etter terrorhendelsen 22. juli 2011 ble det i flere store medier, både nasjonalt og internasjonalt meldt om terrorangrep fra Den islamske stat (IS).

Med et samfunn hvor sosiale medier og skolen nærmest må samarbeide om barn og unges kunnskapsutvikling, er det viktig å være bevisst på hvordan en underviser i temaer som dette. Det tok ikke lang tid før det ble konkludert av enkelte at dette var et angrep fra en med annen opprinnelse enn norsk. Om ikke undervisningen i skolen understreker viktigheten av demokrati og medborgerskap, og informerer om at alt som står på nettet ikke nødvendigvis er sant, vil undervisningen og det elevene leser på nettet stå i kontrast til hverandre. Et eksempel på dette, og som også viser at voksne mennesker gjør raske fortolkninger av virkeligheten uten all kontekst for hendelsesbildet, er det daværende generalsekretær for Islamsk Råd mener å ha opplevd.

I en artikkel i aftenposten fra 28 juli 2011 påstår daværende generalsekretær for Islamsk Råd Norge at han ble oppringt av journalister og terreksperter for å forhøre seg om han kunne vite hvem den skyldige i angrepet var (Sandvik, 2011). Dette i tillegg til flere steder på sosiale medier viser hvor fort en trekker konklusjoner til noe mer ukjent fordi det vil være utenkelig at en etnisk norsk person skal ha stått bak et slik angrep. Dette viser viktigheten av å jobbe med fordommer som barn og unge kan sitte inne med. Dette er en av grunnene til at undervisning om 22. juli-terroren er viktig og hvordan dette gjøres i skolen i dag er interessant å undersøke.

1.2 Terrorisme

Definisjonen av hva terrorisme er kan være utfordrende å finne. Mye av grunnen til dette er ikke mangel på definisjoner, men heller mangfoldet av ulike definisjoner som forklaring på hva som gjør at en hendelse kan betegnes som en terrorhandling. I dette delkapittelet vil jeg gjøre et forsøk på å vise til ulike definisjoner av terrorisme og til slutt se på hvorfor terrorisme er sentralt i denne oppgaven.

Som nevnt er det mange ulike definisjoner på terrorisme. For å forstå hvordan vi som samfunn i Norge mener at terror defineres er det sentralt å se på rettssystemet og hva Norges lover sier om hvem som skal bli dømt for terror. Straffeloven bruker begrepet terrorhensikt og det er dette som må foreligge for at en straffbar handling skal kunne betegnes som terror.

«Terrorhensikt foreligger dersom en handling som nevnt i første ledd begås i den hensikt

- a. å forstyrre alvorlig en funksjon av grunnleggende betydning i samfunnet, som for eksempel lovgivende, utøvende eller dømmende myndighet, energiforsyning, sikker forsyning av mat eller vann, bank- og pengevesen eller helseberedskap og smittevern,
- b. å skape alvorlig frykt i en befolkning, eller
- c. urettmessig å tvinge offentlige myndigheter eller en mellomstatlig organisasjon til å gjøre, tåle eller unnlate noe av vesentlig betydning for landet eller organisasjonen, eller for et annet land eller en mellomstatlig organisasjon.»
(Straffeloven, 2005, § 131).

Straffelovens definisjon er altså vid og dekker flere handlinger enn en i utgangspunktet ville betegnet som terror. Dette ser vi gjennom Store Norske Leksikon sin definisjon som lyder slik:

«Terrorisme er bruk av vold mot sivile for å skape frykt og dermed påvirke politikk. Terrorisme er derfor en politisk strategi som kombinerer vold og kommunikasjon. Å skremme befolkningen og påvirke regjeringer er vel så viktig som å påføre skade.»
(Sitter, 2022)

I denne studien er terror et sentralt begrep. Dette er grunnet oppgavens fokusområde på det å undervise i tematikk som terror og at problemstillingen omhandler hvordan en underviser i en tematikk som karakteriseres som terror. Det er flere grunner til at 22. juli-hendelsen kan defineres som terror, og en av disse er Breiviks motiv med å skremme gjennom vold og den nøye planleggingen i forkant. Vi kan også med sikkerhet kalle dette for en terrorhendelse da han ble dømt etter straffelovens paragraf om terror. 22. juli-hendelsen er da altså en terrorhendelse.

1.3 Problemstilling og konkretisering

Tematikken for min masteravhandling var klar ganske tidlig i utviklingsprosessen. 22. juli-hendelsen er en viktig og sentral del av hvordan samfunnet har utviklet seg og er blitt en viktig hendelse for fremtiden. Dette er noe som kommer til å stå i historiebøkene i flere tiår. Jeg har alltid hatt en interesse for hvordan jeg som lærer kommer til å forholde meg til tematikk som jeg vet kan skape konflikt eller ubehag for meg som lærer eller for elevene.

Samtidig som faktoren om utfordrende tematikk er sentral for valget av oppgave var det fascinerende å undersøke 22. juli sin plass i skolen. Dette er i stor grad på grunn av min mening om at dette er noe det er viktig å undervise om for å kunne forebygge, men også for at ikke historien skal bli glemt. Etter det var klart at dette var det som måtte bli tematikken for avhandlingen begynte konkretiseringsprosessen. Gjennom denne så jeg på ulike perspektiver som en kunne ta for å undersøke denne tematikken. Grunnet 22. juli sin inntreden i læreplanen var spørsmålet om det «skulle» undervises ikke så sentral. Jeg endte derfor opp med «hvorfor» og «hvordan» som viktige begreper for å forstå hvilke metoder lærere bruker og hvorfor de bruker disse metodene til å undervise i utfordrende tematikk som 22. juli.

Det som gjør denne oppgaven ulik fra enkelte andre studier som er gjort på denne tematikken, er den nye læreplanens rolle. Dette gjør at en slipper unna spørsmålet om en bør undervise om hendelsen, siden dette er bestemt og forankra i LK20. Perspektivet som er tatt i denne oppgaven bygger på bakgrunner for hva lærerne velger å gjøre og hva som ligger bak valget av metodene.

Problemstillingen for denne avhandlingen er:

Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om 22. Juli?

Begrunnelsen for valg av problemstilling er min egen interesse for læreres undervisningsmåter, både når det gjelder metode for undervisning og hvilke læringsteorier som ligger til grunn for valgt undervisning. Undervisning i utfordrende tematikk er noe jeg selv har opplevd gjennom min skolegang og jeg har også undervist i flere utfordrende tematikker i min praksis gjennom profesjonsutdanningen. Selv har jeg følt på ubehaget med å undervise i tematikk som er utfordrende, som konflikten mellom Russland og Ukraina.

Vinklingen denne oppgaven tar på undervisningen om 22. juli er mot «hvordan» og «hvorfor», fremfor det som faktisk blir undervist. Selv om dette er hovedvinklingen vurderte jeg det som naturlig og essensielt å ta for meg deler av innholdet i undervisningen, da dette vil gi informasjon om hvorfor læreren har valgt denne spesifikke metoden for undervisningen.

Konkretiseringen av oppgaven kommer tydelig frem i valg av teori. Der har jeg brukt en tilnærming som gjør at jeg begynner mindre konkret med læringsteori og deretter nærmer meg problemstillingen gjennom kapittelet. Grunnen til at jeg har valgt dette er at jeg synes det er viktig å se på bakgrunnen for hvordan de representerte lærerne underviser og det var derfor essensielt å ta med læringsteorien som kan sies å være den grunnleggende for undervisningen i slik tematikk.

Valg av underproblemstillinger var en utfordrende, men meget viktig del for å føre veien mot å kunne svare på hovedspørsmålet i avhandlingen. I prosessen så jeg etter hva som kunne være årsaken til at lærere gjør som de gjør når det gjelder rammefaktorene. Den første underproblemstillingen ble derfor:

Hvordan har LK20 påvirket lærernes forhold til det å undervise om 22. juli?

Dette er noe som gjør denne avhandlingen unik fra mangfoldet av studier innenfor denne tematikken, grunnet lærerplanens nylige ikrafttredelse. Den nye læreplanen stiller andre krav til lærerne, fordi den nevner 22. juli-terroren konkret, noe som gjør at en ikke trenger å drøfte hvorvidt dette skal undervises om. Formålet med denne underproblemstillingen blir da å finne ut om det blir enklere eller mer utfordrende å undervise i tematikken når en er nødt til

det og det ikke lengre er opp til den enkelte autonome læreren å ta avgjørelsen på om det skal gjøres eller ikke.

Den andre underproblemstilling som jeg benytter meg av for å finne svar på hovedspørsmålet i oppgaven er:

Hvilke undervisningsmetoder benytter lærerne seg av i undervisningen, og hva avgjør dette?

Formålet med denne underproblemstillingen er å undersøke hva som blir gjort i praksis når en underviser om 22. juli-terroren. Det er ulike utfordringer og hensyn som må tas med i betraktningen når en skal planlegge undervisning i denne tematikken, og jeg velger derfor å undersøke hvordan de representerte lærerne velger å gjøre dette og hva som ligger bak avgjørelsene. Undervisningsmetoder som begrep blir i denne avhandlingen brukt for hva som blir gjort og bestemt fra lærerens side i en undervisningssituasjon. Aspektet ved denne underproblemstillingen som retter seg mot hva som er årsaken til at lærerne gjør de valgene de gjør er det som er mest utfordrende å finne svaret på. Dette kan en påstå at er fordi lærere kanskje ikke tenker gjennom årsaker til valg av metode, men mer at en gjør det som føles naturlig. Dette er noe som vil bli drøftet i denne oppgaven.

1.4 Oppbygning

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg oppbygningen av oppgaven og begrunnelser for hvorfor jeg har gjort de valgene jeg har gjort når det gjelder struktur for kapitlene. Jeg vil også redegjøre for hvert kapitels betydning, oppbygning og betydning for oppgaven.

Innledningen som dette delkapittelet er plassert under er en introduksjon til oppgaven og har som formål å gi oppgaven betydning, forklare hvorfor den er aktuell og legge frem hva som er gjort tidligere rundt denne tematikken.

Kapittel 2: Teori

Teorikapittelet er sentralt for hvordan oppgaven er blitt vinklet. Rammeverket bygger selve grunnlaget for forskningen og blir en viktig del av drøftingen når teori, funn og tidligere forskning skal drøftes opp mot hverandre. Jeg har valgt å starte teorikapittelet med det som jeg ser på som overordnet for problemstillingen, altså læringsteorien som ligger til grunn.

Deretter velger jeg å gå nærmere og nærmere inn mot 22. juli i skolen som er siste delen av teoridelen.

Kapittel 3: Metode

Metodekapittelet er sentralt for å vise til hvordan innsamlingen av informasjon er kommet gjennom forskning. Kapittelet vil belyse hvorfor jeg har gjort de valgene som er blitt gjort, og utgangspunktet for hvordan forskningen ble gjennomført. Dette gjelder fra planlegging av forskning til et ferdig resultat med funn.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

Det ble tidlig klart at jeg ønsket en oppbygning av oppgaven hvor funnene skulle stå i et eget kapittel. Dette gjorde jeg for å kunne strukturere funnene på en bedre måte enn jeg mener jeg ville gjort ved å ha dette med inn i en drøftingsdel.

Kapittel 5: Drøftingsdel

I drøftingsdelen setter jeg funnene opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven som ble presentert i kapittel 2. Dette er en sentral del av oppgaven som viser hvilke resultater som kommer frem ved drøftingen

Kapittel 6: Avsluttende drøfting og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg oppsummere funnene som er gjort gjennom drøftingen. I tillegg vil jeg komme med forslag til videre forskning og til slutt komme med et svar på problemstillingen som ligger til grunn for avhandlingen.

1.5 Rammene for undervisning i 22. Juli

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for rammene for undervisningen. Dette vil si de ulike faktorene som ligger til grunn for undervisning i 22. juli. Jeg vil se på hva læreplanen sier om 22. juli-terroren og vil gå inn på skolens mandat i samfunnet. Dette er noe som vil bli drøftet i drøftingsdelen som en del av grunnlaget for undervisning. Jeg vil også i dette kapittelet ta for meg skolen som arena for forebygging av ekstremisme og mulighetene for å bygge demokratiske borgere i skolen. 22. juli og demokratiet har en sterk tilknytning til hverandre og dette vil komme frem senere i oppgaven.

Når en skal undervise i tematikk som kan være utfordrende å undervise i, slik som 22. juli, er det viktig å være klar over hva som er intensjonen og formålet med undervisningen. I dette kapittelet skal jeg forklare forskjellige teoretiske vinklinger og hva læreplanen sier om undervisning i tematikken 22. juli. Kontroversielle temaer er noe som samfunnsfaglærere må ta stilling til. Politikk, historie og samfunnsvitenskapelige utfordringer er sentrale trekk i samfunnsfaget og her inngår enkelte tematikker som kan gi læreren utfordringer med hva som skal undervises i og hva som skal prioriteres.

LK20 åpner også opp for at den autonome læreren må ta selvstendige valg og vurderinger når det gjelder hva som er viktigst å undervise om. Dette gir mer frihet for underviseren, men det skaper også problemer når en selektivt skal velge ut hva som må prioriteres. Derfor er det viktig å se på hvordan læreren kan løse dette og det er det jeg ønsker å gjøre i dette kapittelet.

Det er fortsatt tidlig å se på forskningsresultater knyttet til den nyeste læreplanen. Grunnen til dette er at den er så ny at den ikke har fått fotfeste enda og dette er også noe denne oppgaven vil diskutere i drøftingsdelen.

1.5.1 LK20 og skolens mandat

Skolens mandat er å sørge for at elevene besitter gode «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gagnar den enkelte og samfunnet som fellesskap.» (Stray, 2011, s. 74). Selv om dette er en påstand om en tidligere læreplan, gjelder mandatet fremdeles. Dette ser en på den gjennomgående tematikken i læreplanene helt fra formålsparagrafens begynnelse. Den første formålsparagrafen omhandler også kristen lære, for dette var sentralt for skolen og samfunnet på denne tiden. Det står eksempelvis at en skal skape de kunnskaper som er behøvelig for samfunnet og som det er sentralt at ungdommen besitter. Utfordrende tematikk er en del av undervisningen, særlig på ungdomstrinnet. Det står blant annet at elevene skal kunne gjøre rede for hendelser som har skjedd og hendelsens påvirkning på nåtiden. Med dette omhandler en del tematikker som kan være utfordrende å undervise i.

Skolens mandat strekker seg utenfor det som står i læreplanen. Skolen skal være med å bidra til at nye samfunnsborgere kan være med å utvikle samfunnet, og eksempelvis demokratiutvikling. Slik Theo Koritzinsky (Koritzinsky, 2020) beskriver demokrati er det i

en evig utvikling og at det å forstå det «norske» demokratiet som fullverdig og ferdig utviklet kan være farlig. «Demokrati er en evig prosess som stadig må fornyes og utvikles videre, ikke minst av de som i dag er barn og unge, altså skoleelever» (Koritzinsky, 2020, s. 93). Med nye læreplaner vil skolens mandat også utvikle seg, og tilpasning av undervisningen etter læreplanene er også viktig for å bygge gode samfunnsborgere.

Læreplanene utvikler seg ut ifra samfunnets utvikling og behov. LK20 viser i stor grad viktigheten av nyere historie og derav 22. juli. I LK20 inngår det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Her står det blant annet at «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Derfor kan det ikke diskuteres i om det skal undervises i denne tematikken, men spørsmålet blir hvordan dette skal gjennomføres.

Læreplanen for ungdomstrinnet er mindre spesifikk på denne delen av historiefaget og historiefaget går mer inn i et samfunnsfaglig aspekt. Demokratiet i dannelsen av elever står sterkt i overordnet del av samfunnsfaget og eleven skal lære å leve sammen i et demokratisk samfunn for å sammen kunne møte en ukjent fremtid. Dette vises det til i flere av læreplanmålene i tillegg til den overordnede delen av faget. For at dannelsen av elevene skal fungere effektivt er det sentralt med tilpasset opplæring. Dette er noe som forventes av lærerne, men praksisen på hvordan en underviser er ulik fra skole til skole og i de ulike klassene på samme skole (Nordahl, 2007). Thomas Nordahl (2007) viser også til hvordan tidligere forskning viser dette.

Flere steder i læreplanen LK20 for ungdomstrinnet står det at elever skal være bevisste på sin egen påvirkning på nåtiden. I tillegg til dette står det i det ene kjerneelementet for videregående opplæring, som blir aktuelt for elevene senere i utdanningen, at «Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det er først i LK20 22. juli-terroren kommer inn som et emne som skal være med i undervisningen. Tidligere læreplaner har tatt opp terror og mangfold, men det er først nå under den nyeste læreplanen 22. juli blir nevnt eksplisitt.

Historiebevissthet handler om at elevene klarer å sette seg selv i et historisk perspektiv. Det vil si at eleven ser på seg selv som et objekt i konstruksjon av historie. For elever på ungdomstrinnet er det vanskelig å se på historien i sammenheng, og at de ulike hendelsene er en fortsettelse på en tidligere hendelse. For elevene er det et skille mellom hva som skjer nå og hva som har skjedd tidligere. Elever får kunnskap om hva som er rett og hva som skjer i enkelte perioder, men ikke sammenhengen mellom dem, selv om kronologien i historien kan være riktig, er elevene selv lite bevisst på den (Lund, 2016, s. 42).

Progresjonen til elevene fra 1.trinn til 10. trinn skal være med formål å forberede elevene, og bygge et godt grunnlag, for fellesfaget samfunnskunnskap på videregående (Lund, 2016, s. 58). Med dette inngår forståelsen av at elevene er en del av et fellesskap hvor hendelser som skjer nå har en bakgrunn og en årsak som ikke er forutbestemt på en slik måte barn og unge ofte ser på hendelser (Lund, 2016, s. 37). Elevenes forståelse av at egne handlinger får konsekvenser for fellesskapet vil hjelpe dem å forstå konsekvenser i et større perspektiv. Dette er også sentralt når en skal undervise i kontroversielle og vanskelige temaer. Lund viser til en undersøkelse fra 2007 og 2011 som viser at elever har problemer med å forstå kronologi, selv om de kommer sterkt ut på sentrale punkter i historien.

1.5.2 Forebygging av ekstremisme og mulighet for å bygge demokratiske borgere

For å kunne forebygge ekstremisme er det viktig å forstå samfunnet gjennom et samfunnsfaglig perspektiv. Med dette menes at en som samfunnsborger skal ha kunnskap om demokratiet og hvordan en som en del av samfunnet er en demokratisk medborger og hva betydningen av dette er. Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for undervisning i demokrati og demokratisk medborgerskap.

Tidligere i kapittelet står det om skolens mandat rundt det å utdanne samfunnsdyktige unge mennesker. Demokrati og medborgerskap er både en del av de tverrfaglige temaene og en del av skolens overordnede mandat. Demokrati og medborgerskap beskrives som sentralt for å arbeide med fordommer og toleranse ovenfor andre.

Paula Mcavoy og Diana Hess beskriver et godt klassemiljø som et deliberativt klassemiljø. I et slikt klassemiljø brukes det undervisningsmetoder som åpner opp for at elever kan involvere seg. De skriver også at problemet ikke er at læreren ikke skal dele sine meninger,

men at de ikke skal bruke sin rolle og makt for å forkynne sine meninger og tanker om politikk (McAvoy & Hess, 2013, s. 43).

Janicke Heldal Stray skriver om «demokrati på timeplanen». Demokrati er et definerbart begrep som endrer seg ut ifra diverse faktorer. «Hvordan demokratibegrepet forstås, avhenger av den sosiale, politiske, ideologiske, historiske og kulturelle sammenhengen det diskuteres i» (Stray, 2011, s. 21). Samfunnet en lever i har lover og regler som regulerer hva som er rett og galt i samfunnet. Eksempel på dette er skolen og utvalget av lærestoffet elevene skal undervises i.

Undervisning i demokratisk medborgerskap kan deles inn i tre forskjellige opplæringsstrategier. Dette omhandler hva som er formålet med undervisningen og hva en ønsker at elevene skal styrke sine ferdigheter i. Undervisning *om* demokrati omhandler det å gi elever kunnskap om demokratiet som et politisk system som er utbredt i flere steder i verden. Målet er å undervise slik at elevene tilegner seg kunnskaper og forståelse om demokratiet som gjør de til informerte borgere. Undervisning *for* demokrati handler om å undervise slik at «elevene får ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap.» (Stray, 2011, s. 107). Med dette menes at elevene forstår at andres tanker og meninger kan ha en like stor betydning som ens egne. Undervisning *gjennom* demokratisk deltakelse gir elevene mulighet til å forstå demokratiet gjennom aktiv deltakelse og sørge for at de handler ansvarlig (Stray, 2011).

Lise Kvande og Nils Naastad skriver om «oss og dem» perspektivet i historiefaget. «Et felles «vi» fordrer i en viss forstand at vi speiler oss mot de andre, de som ikke er oss» (Kvande & Naastad, 2020, s. 160). De innleder kapittelet i historie med kategorisering. Dette er en forståelse på hvordan vi ser på oss selv i sentrum i historien. Samfunnsfaget gjennom historiefaget og samfunnskunnskap spiller en spesielt viktig rolle når det gjelder å danne elevene og bygge identitet. I motsetning til samfunnskunnskapsdelen som fokuserer mer på forståelsen av samfunnet nå og hvordan samfunnet fungerer. Det er kombinasjonen av dette som skaper samfunnsdyktige borgere (Kvande & Naastad, 2020).

Michael A. Peters skriver om at demokratiundervisning ikke er en hjernevaskende danning, men en lære om hvordan samfunnet fungerer og hvordan normer læres gjennom utdanning. Han skriver også om skolens makt til å kunne påvirke samfunnet rundt seg gjennom ulike faktorer. “In this sense, schools are important as democratic organizations, through the

particular way that they are connected to communities, through their ability to empower families and involve minority groups in participatory projects.” (Peters, 2016, s. 170).

1.6 Tidligere forskning på undervisning i utfordrende tematikk

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg tidligere forskning på utfordrende temaer som blir tatt opp i samfunnsfaget. Jeg vil redegjøre hva som er gjort av forskning innenfor 22. juli i samfunnet og i skolen, i tillegg til at jeg vil ta for meg forskning på samfunnsfaget generelt. Innledningsvis skal jeg se på tidligere forskning innenfor 22. juli og dens plass i skolen. Artiklene som blir tatt opp er Mari Kristine Jores forskning på samfunnsfaget i tillegg til Trine Anker og Marie von Der Lippes artikkel om 22. juli-hendelsens rolle i religionsfaget på videregående skole.

1.6.1 Undervisning i utfordrende tematikk

Det er gjort mye forskning på samfunnsfaget og hvordan samfunnsfaget skal og bør undervises. Utfordrende tematikk er ofte tematikk som er aktuelle og problemstiller politiske temaer. «Elever skal lære om aktuelle og kontroversielle politiske tema som gjør seg gjeldende i samfunnsdebatten» (Jore, 2022, s. 70). Dette skriver Mari Kristine Jore i innledningen til undersøkelsen sin av undervisning i samfunnsfag. I denne undersøkelsen intervjuer hun 36 elever ved en ungdomsskole. I disse intervjuene kom det frem at elevene mente at det ikke var nok fokus på aktuelle temaer som de får gjennom mediene. Terror var et av punktene elevene trakk frem som den største mangelen i undervisningen. Gjennom Jores forskning ser en også tydelig hvor mye elever får med seg fra medier og hvor viktig undervisningen er. Det er viktig å være ute i god tid før elevene bygger opp egne slutninger til hva som er rett og galt gjennom det de ser i mediene. Jore skriver videre i artikkelen at elevene hadde kunnskaper rundt flere aktuelle saker, men at kunnskapen de besatt var fragmentert (Jore, 2022).

En kjent tematikk rundt traumer og utfordrende tematikk er andre verdenskrig og Holocaust. Det kan argumenteres for at dette er en av de største hendelsene i nyere tids historie, og derfor en viktig del av samfunnsfaget. Dette var en av grunnene til at LK20 fikk mye kritikk ettersom den ikke nevnte andre verdenskrig eller Holocaust. 9/11 terroren kan også sammenliknes med terroren i Norge 22. juli når en ser på påvirkningen av undervisningen.

Artikler og forskning viser at det var utfordrende for lærere å undervise om 9/11 kort tid etter hendelsen, og at dette i stor grad ble utelatt fra undervisningen (Spence, 2004a).

Louise Spence (2004) skriver i sin artikkel om hvorfor hun valgte å ikke undervise i terrorhendelsen 9/11 i ettertid av hendelsen. Forfatteren beskriver forsøket på å undervise i dette førte til en overvekt av negative opplevelser og traumatiserende følelser for elevene. Videre i artikkelen forklarer hun at det var for tidlig da hun underviste om dette rundt et år etter hendelsen. Spence merket at det var en markant forskjell på undervisningen hun hadde om holocaust og 9/11. Dette mener hun at er interessant og ser på at nærhet i tid er en viktig faktor ved undervisning i denne tematikken (Spence, 2004b).

Jore (2022) viser til at det skal undervises i tematikk som er samfunnsaktuell. Dette er sentralt for å holde undervisningen oppdatert på samfunnet. Det er her Spence (2004) ser utfordringer. Selv om det er viktig at det undervises i kontroversiell og aktuell tematikk, kan det være utfordrende å vite hvordan en skal forholde seg til slik undervisning. I et uheldig tilfelle som Spence forklarer i sin artikkel, er det kanskje viktig å ta for seg flere perspektiver med undervisning i slik tematikk enn kun det kunnskapsmessige perspektivet.

1.6.2 22. Juli i skolen

Trine Anker og Marie von Der Lippe (2015) har sett på hvordan skolene håndterte 22. juli etter hendelsen. Artikkelen setter søkelyset på undervisningen på videregående skole og i fellesfaget Religion og Etikk. Gjennom forskningen ser forfatterne på 22. juli gjennom demokratisk medborgerskap. Forfatterne legger frem at utdanningsdirektoratet og kunnskapsministeren sendte informasjon og brev til alle skoler i landet om hvordan de skulle behandle hendelsen på skolen i etterkant, men at det er lite veiledning for faglig arbeid med tematikken.

Resultatene for undersøkelsen viste at det var blitt snakket lite om hendelsen i skolen i ettertid. Forskningen til Anker og von Der Lippe gir et tydelig skille mellom skolene som var direkte berørt og de andre skolene når en ser på skolens arbeid med minnemarkeringer. De sier blant annet at flere elever var oppe på scenen for å snakke om de omkomne. Forfatterne skriver også at elevene følte at 22. juli ikke har blitt prioritert i fagene og undervisningen (Anker & Lippe, 2015).

Det kan være ulike grunner som fører til begrensninger i undervisning om 22. juli. Anker og von Der Lippe (2015) redegjør for ulike faktorer som spiller inn og rammefaktorer som gjør det utfordrende. Det første er læreres press for å oppfylle kompetansemål. Dette er i stor grad det elevene prøves på og det som forventes at læreren har med i undervisningen. Neste punkt som blir tatt opp er lærernes kompetanse i å undervise i sensitive og kontroversielle temaer. Kompetansen gjelder ifølge Anker og von Der Lippe ikke nødvendigvis det faglige, men de ser på utfordringer med å ta opp tematikk som kan føre til utrygge situasjoner i klasserommet. Gjennom debatt kan diskusjoner føre til uante tematikker som blir diskutert og den situasjonsbestemte undervisningen kan være meget utfordrende. Det siste forfatterne tar opp som en utfordring er samfunnet rundt skolen sin måte å forholde seg til tematikken på. Det var i stor grad harmoniperspektivet som ble vektlagt og det er derfor utfordrende for skolen som en del av samfunnet å skulle vektlegge andre perspektiver på et så sensitivt tema (Anker & Von Der Lippe, 2016).

I en forskningsartikkel av Marta Bivand Erdal fra 2015 skriver hun om norskhet og hva som gjør at en føler seg norsk. Studien er gjort på 289 elever i alderen 17-18 år og viser en klar forståelse av at elever har meninger om hva det vil si å være norsk. Et av underspørsmålene hun stiller seg er hvordan 22. juli-hendelsen hadde noen påvirkning på hvordan unge ser på seg selv og det norske «vi-et». Etter 22. juli har det oppstått dette «vi-et» som ikke tidligere har blitt satt lys på i like stor grad. I artikkelen skriver forfatteren om spørsmålet mellom Islam og norskhet og hvordan dette fortsatt er uavklart. Det er godt kjent at i tiden rett etter terrorhendelsen 22. juli ble det knyttet bånd til Islam og at det måtte være noen ikke-norske som sto bak handlingen (Erdal, 2018).

I denne forskningen stiller ikke Erdal (2015) direkte spørsmål om 22. juli slik Anker og von Der Lippe (2015) gjør i sine undersøkelser. Dette er et tema som blir tatt opp i spørsmålet om hva det vil si å være norsk. Det er ikke mange av elevene som har tatt dette opp direkte. Erdal trekker linjer til 22. juli-hendelsen gjennom elevens besvarelser, mens Anker og von Der Lippe (2015) har en annen tilnærming hvor elevene kommer med sine tanker om 22. juli i skolen gjennom direkte spørsmål om tematikken. I Erdal (2015) sin konklusjon av studien problemstiller hun at ikke flere har snakket om 22. juli-terroren på spørsmålet om norskhet.

Det at det ikke er flere som direkte refererer til disse hendelsene, kan tolkes på ulike måter. Kanskje er det et godt tegn at spørsmål om norskhet – og norskhet i møte med en stadig mer mangfoldig norsk befolkning – ikke defineres av terrorhandlingene.

Kanskje bør det være grunn til uro over at det ikke er mer direkte refleksjon rundt 22. juli? (Erdal, 2018, s. 43)

Forfatteren stiller også spørsmål til skolens forsøk på refleksjon rundt nasjonsbygging og om dette ikke er gjennomført på en god nok måte ettersom ikke flere elever tok opp dette direkte i undersøkelsen.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg vil innlede med det overordnede temaet som omhandler læringsteorier etterfulgt av konkrete læringsmetoder for undervisningen gjennom læringsteorien. Mot slutten av kapitlet vil jeg se på det teoretiske rammeverket som omhandler utfordringer med undervisning i vanskelig eller kontroversiell tematikk. Målet med det teoretiske rammeverket i denne oppgaven er å undersøke hva det teoretiske rammeverket sier om undervisningsmetoder og metoder for undervisning i utfordrende og kontroversiell tematikk. Avslutningsvis vil jeg oppsummere teorien og dermed vise til sammenhengen mellom delkapitlene.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Hvordan skal en undervise i utfordrende tematikk og hvordan skal en forholde seg til elevenes evne til å lære det en som lærer ønsker å oppnå? Det er flere teorier om hvordan barn lærer og hvordan den kognitive utvikling hos barn foregår og en av disse er sosiokulturell læringsteori. Denne oppgaven omhandler metoder for undervisning i utfordrende tematikk, og jeg ser derfor på det som grunnleggende å redegjøre for læringsteorien som kan sies å være sentral i undervisning i 22. juli-hendelsen og hvordan samfunnet hadde ansvaret for undervisningen i tematikken i nærmeste ettertid etter hendelsen.

Sosiokulturell læringsteori er en av de teoriene som har festet seg mest til nåtidens undervisningsform, og er i stor grad grunnleggende for utdanningssystemet i store deler av vesten. Lev Vygotsky kan sies å være grunnleggeren av denne teorien (McInerney et al., 2011, s. 15) og «grunnlaget i Vygotskys teori om menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom mennesket og kultur; mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan.» (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124). Vygotsky mente altså at eleven kan oppnå et høyere potensiale med veiledning og hjelp fra en med mer kompetanse enn seg selv, enn det barnet ville klart på egenhånd. Det er i stor grad fokusert på det at mennesket er født inn i det kollektive fremfor prosessen fra å være et individuelt menneske til det kollektive, som er særegent for denne teorien. Dette står i kontrast til den mer tradisjonelle utviklingspsykologien, som mener at en er født som et individ og deretter utvikler seg inn i et kollektiv (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Den nærmeste utviklingssonen beskriver Bråten og Thurmann-Moe som et nøkkelbegrep for Vygotskys teori. Utviklingssonen omhandler ikke bare utvikling, men også undervisning. Den sosiokulturelle teorien til Vygotsky har blitt sentral i nyere vestlig forskning, både når det gjelder ordinær undervisning og spesialundervisning for elever med lærevansker. Utviklingsnivået må forstås med to synsvinkler; det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået. Det aktuelle nivået er det nivået barnet besitter på det aktuelle tidspunktet. Det potensielle nivået er det nivået individet har mulighet til å oppnå under riktige omstendigheter (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Dette kalles ofte for den proksimale utviklingssonen (Tudge, 1990).

Den proksimale utviklingssonen blir ofte omtalt når en ser på undervisning gjennom Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Sonen som blir nevnt er kunnskapen som ligger mellom det aktuelle nivået og det potensielle nivået til barnet. Dette er altså skillet mellom det en elev har mulighet til å klare på egenhånd og hvor mye kunnskap en elev potensielt kan oppnå om den får hjelp fra et annet individ med mer kunnskap, i de fleste tilfeller en lærer.

For å forstå denne sonen er det viktig å se på teorien og praksisen i et. Om en ikke ser på teorien vil prinsippet om at et barn lærer bedre ved interaksjon med en voksen være like alle andre teorier som omhandler dette prinsippet (Tudge, 1990). Jonathan Tudge (1990) forklarer hvordan konteksten av læring er det som skiller Vygotskys teorier fra andre teorier som har samme prinsipp i praksis. Læring må skje gjennom en prosess hvor en i utgangspunktet arbeider for å forbedre elvers kunnskaper. Dette er en prosess som må skje over tid, og Lars Smith (2018) skriver om utviklingspsykologi og hvordan utvikling skjer. Han beskriver utvikling som en lengre prosess hvor tid må til for utvikling (Smith, 2018). Vygotskys teori om sosiokulturell læringsteori kan en også se på som noe som skjer over tid, og som i sosial sammenheng og over tid vil føre til læring.

2.2 Læringsmetoder for undervisning i utfordrende tematikk i skolen

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg ulike læringsmetoder for tematikker som kan sies å være utfordrende. Jeg redegjør for det teoretiske rammeverket som dekker en mer konkret del av metoden for undervisningen.

Harmoni- og konfliktperspektivet handler om å se på hvilken del av historien en velger å se på. Skillet mellom å se på den harmoniske delen og den konfliktfylte delen. I perioden etter terrorhendelsen var det markeringer og samlinger for å stå sammen mot det onde. En så til sterke verdier i samfunnet som demokrati, mangfold og åpenhet. Ved et konfliktperspektiv ser en på bakgrunnen for handlingene og ulikheter i samfunnet. En ser på hvorfor slike ting kunne skje og ideologien bak dette (Granlund et al., 2021).

Når en bestemmer seg for hvordan en velger å undervise i denne tematikken ser en at det tidligere har handlet om minnemarkeringene og rosetogene som gode nok påminnelser og forklaringer på hva som har skjedd. Mange lærere vil oppleve eller opplever at det er utfordrende å undervise om 22. juli. Likevel skal det gjøres, og det er ulike måter å gå frem. Silje Erdal og Lise Granlund (2021) beskriver fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren.

1. Den første didaktiske innfallsvinklingen er forklaringsmodeller. Dette bygger på å finne en forklaring på hvorfor noe har skjedd og hva som er grunnen til at en person kan gjøre slike ting. Eksempler på en slik undervisning eller forskning henviser Erdal og Granlund til Anker og von Der Lippe sitt spørsmål i en undersøkelse; Hvordan kunne 22. juli skje? Denne didaktiske formen leter etter forklaringer på et fenomen istedenfor å legge vekt på resultatene av en hendelse.
2. Den andre innfallsvinklingen er perspektivtaking. «Perspektivtaking handler om å se verden fra et annet ståsted enn sitt eget.» (Granlund et al., 2021, s. 142). Ved denne måten å undervise på setter en søkelyset på noe som er utenfor sin egen mening eller sitt eget synspunkt, og prøver å se på situasjonen objektivt. Det er viktig å se en sak fra forskjellige sider. Dette handler om det kognitive aspektet ved tematikken, mens den emosjonelle delen handler om å sette seg inn i de berørte og etterlattes

perspektiv. Et eksempel Erdal og Granlund (2021) bruker er slik 22. juli-senteret velger å vise etterlatte og overlevende sine historier og forklaringer på hendelsen.

Ved denne tankegangen kan en se på hermeneutikk som form. Hermeneutikk er en vanlig form når en snakker om forskningsmetode og hvordan en skal finne svar på problemstillinger. Jeg velger å se på denne formen i en undervisningssituasjon.

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende»

(Thagaard, 2018, s. 37). Med dette som utgangspunkt er det mulig å se på undervisning i utfordrende tematikk som 22. juli-hendelsen med en dypere forståelse enn den konkrete hendelsen eller hendelsens konsekvens. Det vil derfor gjennom en slik vinkling bli viktigere å se på bakgrunnen for hendelsen og begrunnelsen for hvorfor gjerningsmannen gjorde det han gjorde, og dette bygger på den autonome lærerens tolkning av hva som er viktig å legge vekt på i undervisningen.

3. Den tredje didaktiske innfallsvinklingen er åsted for minne og læring. Det er i noen tilfeller hensiktsmessig å legge til rette for at undervisningen kan skje utenfor klasserommet. Dette kan gjøre at en kommer nærmere hendelsesstedet og får en nærmere tilknytning til tematikken enn at en lærer skal undervise i dette i et klasserom. 22. juli-senteret har som formål å sørge for elevens historiebevissthet. Senteret har egne undervisningsopplegg som skolene kan bruke, i tillegg til at det er mulig å besøke senteret fysisk (Granlund et al., 2021). Senteret skriver på sine sider at «22. juli-senteret skal formidle kunnskap om terrorangrepet i Regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011. Gjennom utstillinger, undervisning og dokumentasjon, vil 22. juli-senteret bidra til en historiebevisst forvaltning av minnet om terrorangrepet, for skoleverket og allmennheten.» (22.juli-senteret, u.å.). Et annet eksempel der denne metoden er brukt er tradisjonene som flere ungdomsskoler har hvor en reiser til konsentrasjonsleirer for å se nærmere på Holocaust.
4. Den fjerde er demokrati-læring gjennom dialog. Dette handler om å bygge demokratiske samfunnsborgere gjennom dialoger og diskusjoner. Det handler om å øve på å tenke kritisk og respektere at andre har forskjellig mening fra en selv. Det er også et aspekt å spørre elevene om hva de synes bør settes søkelys på, og hvilke faktorer som er viktigst å snakke om når det gjelder terrorangrepene (Granlund et al., 2021). Målet er å oppnå debatter som ikke gjenspeiler offentlige debatter, men hvor

deltakerne lytter til hverandre og at en ser på det eneste essensielle i debatten som å få frem sine egne synpunkter.

Koritzinsky (2021) kommer med en oversikt over kilder og metoder en kan bruke i undervisningen. Uten behovet for å velge en av de følgende er det mulig å kombinere de. Dette er overordnede metoder som kan brukes i undervisningen generelt. I denne teoridelen blir de tolket i stor grad gjennom undervisning i utfordrende tematikk.

Se og observere er første metode. Observasjon av hverdagserfaringer virker inn på hvordan elevene lærer i skolen. Erfaringene kan være til nytte for undervisningen på et senere tidspunkt, men kan også gi læringsutbytte i seg selv. «Dette gjelder emner som regler, lov og rett og rettferdighet, kjønnsroller og likestilling, konflikter og konflikthåndtering...» (Koritzinsky, 2020, s. 218). I tematikker som 22. juli er det derfor mulig å bruke denne metoden til å undervise. Utfordringen er hvordan en kan operasjonalisere dette.

Ekskursjoner er en godt kjent og god metode for læring. Det er essensielt at planleggingen og forarbeidet før ekskursjonen er godt gjennomført. Avtaler med foresatte og skolens organisatoriske løsninger er sentrale for at en skal kunne utføre en ekskursjon. Ekskursjonen kan gjennomføres ulike steder som museumsbesøk eller besøk til politiske institusjoner. Et konkret eksempel er 22. juli-senteret eller Utøya. Begge disse har, som tidligere nevnt i oppgaven, for og etterarbeidsoppgaver og gjennomfører et læringsfylt møte med skoleklasser som gir elevene et annet perspektiv på tematikken enn de ville fått gjennom klassisk klasseromsundervisning. Det er viktig at en ikke benytter seg av ekskursjonen til skolefri og fri fra læring for elevene, men som et verktøy for læring og svar på spørsmål en ellers ikke hadde funnet svar på eller kunne forklart på en like god måte i et klasserom (Koritzinsky, 2020).

Lytt til fortellinger og samtaler er en annen metode, som sammen med ekskursjonen vil kunne bidra til et godt læringsutbytte. At en annen enn deres egen lærer kommer med informasjonen og fortellinger, vil kunne forandre klassesituasjonen og andre personer som kan mer innenfor et fagfelt enn det læreren har av kunnskap vil føre til at elevene får flere perspektiver enn de ville fått om læreren hadde kommet med informasjonen (Koritzinsky, 2020). «Det kan være omvisere, foredrag, debatter eller

andre programinnslag i radio eller fjernsyn som elevene bør lytte til» (Koritzinsky, 2020, s. 222).

Lese er den siste av de aktuelle undervisningsmetodene for denne oppgaven. Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene, og lese og forså er en del av grunnskolen. Kildekritikk og forstå en helhetlig betydning av det man leser kan være mer utfordrende. Lærebøker er bygd opp slik at en skal kunne strukturere lærestoffet i samfunnskunnskapen og gi elevene «...sammenbindende begreper, skjemaer, modeller og teorier...» (Koritzinsky, 2020, s. 231). Dette er særlig viktig fordi elevenes kunnskaper blir påvirket av massemedia (Koritzinsky, 2020).

2.3 Utfordringer med undervisning i utfordrende og kontroversiell tematikk

Utfordrende tematikker finner en flere steder i undervisningen. Mye av grunnen til at tematikken blir utfordrende er elevers bakgrunnsinformasjon, tanker og refleksjoner rundt emnet. Von Der Lippe (2021) ser på konsekvensen av fraværet av demokratiforståelse og medborgerskap. Her er et hovedpunkt fordommer. Forfatteren stiller seg spørsmålet «kan man på den ene siden ut fra demokratiske prinsipper kreve at alle elevene skal kunne fremme sine meninger i klasserommet uten samtidig å risikere at noen vil bli rammet av krenkende uttalelser?» (Lippe, 2021, s. 25). Hun påpeker også at nyere forskning viser at lærere, både i Norge og i andre land, synes det er krevende å undervise i kontroversielle spørsmål. Dette kan skyldes kompetansen lærerne besitter innenfor tematikken. Mangel på kompetanse er altså en viktig faktor når en skal se på utfordringene med undervisning i slik tematikk.

Lippe (2021) skriver om fordommer i skolen, og hvordan en underviser på tross av disse. Hun skriver at læreren kunnskap innenfor tematikken demokrati og medborgerskap er forventet og at dette må ligge til grunn etter den nye læreplanen. «Dette betyr at lærerutdannere, lærere og lærerstudenter trenger å styrke sin kunnskap om fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme for å kunne bidra aktivt inn i skolens arbeid.» (Lippe, 2021, s. 12 - 13). Som lærer må en ha kunnskapen og forståelsen av barn og unges fordommer og dermed enklere kunne vite hvordan en underviser i tematikker hvor dette er en utfordring.

Utfordrende tematikk kan også i denne sammenhengen forklares som kontroversiell tematikk. På spørsmålet om et tema er kontroversielt er det ulike svar på og det finnes utallige definisjoner. Utdanningsforskerne Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst og Tomas Englund definerer kontroversiell tematikk i undervisningen som tematikk som har relevans for samfunnet, som ikke har noe entydigsvar, og hvor samfunnet er splittet om oppfatningen av om det er kontroversielt eller ikke ut ifra deres verdisyn (Ljunggren & Öst, 2015, s. 12–13). Trine Anker og Marie von Der Lippe (2016) mener at 22. juli-terroren kan defineres som kontroversielt tema. Dette begrunner forfatteren med at «religiøs og ideologisk motivert terror kan defineres som et slikt tema» (Anker & Lippe, 2016, s. 262). En kan ut ifra disse synspunktene mene at 22. juli-hendelsen både kan tolkes som utfordrende og kontroversiell tematikk. Denne artikkelen omhandler undervisning i kontroversiell tematikk i religion- og livssynsfaget, men det er mulig å dra paralleller til samfunnsfaget og dets håndtering av kontroversiell tematikk.

Europarådet (2016) deler kontroversiell tematikk inn i to forskjellige typer. *Langvarige tema* beskrives som tematikker som har vært over lengre tid som eksempelvis «...spenningene som finnes blant ulike grupper i flere europeiske land» (Europarådet, 2016, s. 13). Den andre typen er *høyaktuelle tema*. Dette er eksempelvis bekymringer rundt religiøs ekstremisme. Måten å dele det inn på går fortsatt under Anker og von Der Lippes definisjon av kontroversielt tema omhandlet terror som er religiøst og ideologisk motivert (Anker & Lippe, 2016).

2.3.1 Hvordan undervise i kontroversiell og utfordrende tematikk

Kontroversielle temaer er utfordrende å undervise i. Slik vi har sett i tidligere eksempler i kapitlet er det ulikt hvordan en bør forholde seg til utfordrende tematikk og det kan være avhengig av situasjonen, elevgruppen en har og lærerens tilknytning til et tema. Europarådet (2016) kom med retningslinjer for lærere, og hvilke utfordringer som kan finnes knyttet til undervisning i kontroversiell tematikk. Der beskriver de fem punkter som gjør at det kan være utfordrende å undervise i tematikker som kan sies å være kontroversielle.

- 1) Det første er *undervisningsstrategier*. Forfatteren beskriver undervisning i slik tematikk og valg av strategi er noe annet enn formålet å lære bort størst mulig kunnskapsmengde. Undervisningen og læringsutbytte blir påvirket av fordommer og holdninger elever og læreren har i bakgrunnen før undervisningen (Europarådet,

2016). Dette handler altså om hvordan en velger å tilnærme seg undervisning i tematikken.

- 2) Den andre utfordringen er *hensyn til elevenes følelser* og er noe som er individuelt fra elev til elev. Ved å ha en åpen diskusjon lar læreren elevene komme med ytringer og meninger rundt kontroversiell tematikk og dette kan medføre at enkelte elever blir krenket eller at selvfølelsen deres blir påvirket negativt.
- 3) Den tredje faktoren som være en utfordring er hvordan en som lærer skal holde kontroll på undervisningen og ivareta *stemningen og kontrollen* i klasserommet. Det kan være ulike meninger fra elevene som kan føre til overopphetede diskusjoner. Noe en ønsker å unngå som lærer.
- 4) Den fjerde og nest siste utfordringen er *mangel på spesialkunnskap*. «Utfordringene med å undervise i kontroversielle tema forsterkes av at de er kompliserte og i stadig endring.»(Europarådet, 2016, s. 17). Det er derfor viktig at læreren holder seg oppdatert på samfunnsdebatten og hvordan samfunnet utvikler seg.
5. Det siste punktet er *håndtering av spontane spørsmål og kommentarer*. Sosiale medier og internett gir elevene spørsmål som kanskje ikke ellers ville dukket opp i undervisningen. Det er derfor viktig at en som lærer er klar over at det kan komme spørsmål og kommentarer som kan være kontroversielle eller utfordrende for læreren å svare på. Den situasjonsbestemte undervisningen er viktig for å kunne gi elevene svar på det de lurer på.

Disse punktene beskriver både undervisningssituasjonen og uforutsette kontroversielle temaer som kan komme opp underveis, og hvordan en som lærer kan ha problemer med å tilpasse og legge til rette for undervisning i slik tematikk. Europarådet (2016) konkluderer med at det er viktig å undervise i slik tematikk for elevenes læringsutbytte og for en effektiv opplæring i demokratisk medborgerskap.

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har formålet vært å presentere det teoretiske rammeverket for denne oppgaven som bygger på metoder for undervisning i utfordrende tematikk og hva som kan gjøre undervisningen utfordrende. Dette gjelder fra det overordnede med læringsteori til det mer konkretiserende aspektet hvor jeg har funnet hva teorien sier om undervisningssituasjonen.

Kontroversiell tematikk er utfordrende å undervise om. Den sosiokulturelle læringsteoriens syn på læring som noe som skjer i samspill med andre (Bråten & Thurmann-Moe, 1996) er sentral for å kunne undervise i tematikker som er kontroversielle. Grunnen til dette er at samfunnet er splittet på forståelsen på om et tema er kontroversielt i tillegg til at et annet krav som ligger til grunn for at et tema skal være kontroversielt er at det har relevans for samfunnet (Ljunggren & Öst, 2015). Et kontroversielt tema påvirker derfor samfunnet og elever lærer gjennom et sosiokulturelt perspektiv ved samhandling med andre.

Muligheter for å undervise om kontroversiell tematikk som 22. juli finnes, og det er ulike metoder for læring som kan brukes. Harmoni- og konfliktperspektivet handler om å velge hvilken del av historien en setter søkelys på i undervisningen. Den harmoniske delen med rosetogene og minnemarkeringene, eller den konfliktfylte delen som ser en på ulikheter i samfunnet og bakgrunnen for at slike ting kan skje (Granlund et al., 2021). Erdal og Granlund (2021) deler denne metoden inn i 4 didaktiske perspektiver; forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsted for minne og læring og demokratilæring gjennom dialog.

Disse perspektivene en kan ta for å didaktisk tilnærme seg temaet kan sees i lys av Europarådets punkter for hva som kan være utfordrende med å undervise i utfordrende tematikk. Erdal og Granlund (2021) sine didaktiske prinsipper viser hvordan en kan undervise i slik tematikk, mens Europarådet (2016) har kommet med enkelte punkter som kan gjøre gjennomføringen av dette utfordrende. I sin veileder har Europarådet kommet med fem faktorer som gjør det utfordrende å undervise i slik tematikk. Disse er undervisningsstrategi, hensyn til elevers følelser, stemning og kontrollen, mangel på spesialkunnskap og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvilke metoder jeg har brukt for å finne svar på problemstillingen. Innledningsvis vil jeg i forskningsdesignet mitt gjøre rede for intervju som forskningsmetode. Deretter vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt denne metoden og gå dypere inn i kvalitativ metode og semistrukturert intervju, og rekruttering og presentasjon av informanter. Deretter vil jeg vise til hvordan intervjuene ble gjennomført og hvilke faktorer som spilte inn på både kvaliteten og selve gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg forklare hvordan analyseprosessen foregikk før jeg deretter undersøker validiteten, reliabiliteten og forskningsetiske overveielser som har blitt tatt hensyn til i denne studien. Avslutningsvis vil jeg ta for meg oppgavens generaliserbarhet og overførbarhet.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet viser hvordan jeg velger å finne svar på de spørsmålene jeg reiser i denne oppgaven. Jeg valgte å intervju en representant fra 22. juli-senteret og tre samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Gjennom min metode ønsker jeg å innhente informasjon fra objektenes egne erfaringer rundt tematikken i denne masteroppgaven. «Begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at vi mener at akkurat den metoden egner seg best til å belyse spørsmålet eller problemstillingen på en best mulig måte.» (Dalland, 2020, s. 53). Det er derfor blitt brukt kvalitativt semi-strukturert intervju for å belyse lærers tilnærming til undervisning om 22. juli-hendelsen. Grunnen til at det ikke er flere enn tre lærere som er blitt intervjuet er flere. Det har vært utfordrende å rekruttere informanter, samtidig som at det vil være utfordrende å få et representativt utvalg gjennom antall intervjuer som er mulig å gjennomføre for denne oppgaven. Det er en geografisk forskjell på intervjuene, som vil gi et svar på om det er forskjeller fra hvordan denne tematikken arbeides med på forskjellige steder.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

For å svare på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Ved bruk av en kvalitativ metode, vil en få en forståelse av sosiale fenomener. Jeg har valgt intervju av lærere og en representant fra 22. juli-senteret.

Kvalitativ forskningsmetode gir forskeren et mer fyldig svar enn en ville fått ved en kvantitativ forskningsmetode. En har søkelys på forståelse og ikke en forklaring, og en får et tettere bånd med sine informanter, noe som gjør at en kan forstå situasjoner og svar bedre ved å kunne gå dypere i hvert enkelt svar. Kvalitativt intervju hjelper forskeren til å forstå samfunnsforskningen sin, fremfor å få klare svar i tall og statistikk (Tjora, 2017).

Thagaard (2018) deler kvalitative metoder inn i fem kategorier; observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett. Intervju og deltakende observasjon er de mest sentrale når en skal bruke en kvalitativ metode. Styrken med en slik form for metode er at en observerer og deltar sammen med den en studerer og da får en bedre forståelse av hva en studerer og personen som eksempelvis blir intervjuet.

3.2.1 Kvalitativt intervju

Grunnen til at dette ble min forskningsmetode er at dette var mest hensiktsmessig når intensjonen av forskningen var å få frem enkelte læreres meninger og erfaringer om tematikken 22. juli-terroren, og hvordan de velger å undervise, eller ikke undervise i denne tematikken.

Steinar Kvale og Sven Brinkmann beskriver formålet med et kvalitativt forskningsintervju som det å «forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.»(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Med dette kan det sies at formålet ikke er å få et fasit svar, men heller en utfyllende mening rundt tematikken. Samtalen mellom informant og forsker kan virke som en helt vanlig samtale, og det er derfor viktig å være bevisst på metoden og spørreteknikken en bruker.

3.2.2 Semi-strukturert intervju

Semi-strukturert intervju eller delvis strukturert intervju er en intervjuform som gir forskeren mulighet til å ha åpne samtaler hvor tematikken for samtalen er fastsatt, men spørsmålene og utformingen av disse kan være ulik i form av konteksten og tematikken en er inne på i den

fasen en er på i intervjuet. Tove Thagaard (2018) tar for seg forskjellen på tre former for kvalitativt intervju. Den ene ytterligheten er strukturert intervju, hvor spørsmålene er fastsatt på forhånd og informantens frihet til å svare fritt på spørsmålene gjør dette til en kvalitativ metode. Den andre ytterligheten er lite strukturert intervju. Med denne formen er tematikken for samtalen ikke helt fastsatt, men temaene som blir tatt opp styres helt fritt og vi tilpasser spørsmålene ut ifra den tematikken som samtalen går i. Formen som forskningen denne oppgaven bygger på er den siste formen for kvalitativt intervju; semi-strukturert intervju, eller som Thagaard (2018) beskriver det; delvis strukturert intervju.

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer det semistrukturerte intervjuet gjennom tolv fenomenologiske aspekter. Dette er aspekter for hvordan en skal intervjuer og hvilke metoder en bruker for å undersøke informasjonen en får.

Livsverden er det første punktet. Dette omhandler at en skal innhente informasjon fra den dagligdagse verden og målet er å innhente fordomsfrie beskrivelser. Det neste punktet er *mening* og dette innebærer å forstå betydningen av temaet i intervjuobjektets dagligliv. Dette omhandler hva meningen med det som blir sagt er og hvordan informanten legger dette frem. Et kvalitativt intervju bør inneholde forskjellige type spørsmål. Både spørsmål som søker fakta og spørsmål som søker mening. Videre kommer punktet *kvalitativt*. Dette er viktig aspekt ved intervjuet og formålet er å innhente kvalitativ informasjon som ikke nødvendigvis inneholder konkrete tall.

Det neste Kvale og Brinkmann (2015) tar for seg er *deskriptiv*. Med dette menes å søke etter begrunnelsen for handlingene mer enn handlingene i seg selv når det gjelder informantens svar. En vil som forsker at informanten skal komme med hva den føler og tenker rundt tematikken med god nøyaktighet. En ser etter den kvalitative variasjonen som kan gi informasjon. Videre kommer begrepet *spesifisitet* som vil ha konkrete meninger fra informanten fremfor generelle meninger rundt en spesiell tematikk. Selv om Kvale og Brinkmann (2015) mener at dette også kan gi resultater en ønsker å oppnå.

Bevisst naivitet handler om at intervjueren ikke låser seg til egne fordommer eller forkunnskaper, men er åpen for nye fenomener. Dette omhandler også hvordan en skal få en forskning med sterk reliabilitet og validitet. Dette vil åpne for at informanten enklere kan komme med sine egne tanker og fenomener som kan være utenfor forskerens mening eller tankesett. Dette omhandler det å være objektiv som forsker. *Fokusert* er neste nøkkelord som

blir nevnt. Med et semistrukturert intervju er tematikken fokusert på en tematikk. En har fokuset på forskningstemaet, selv om det i denne typen intervju kan spores bort fra de konkrete spørsmålene i intervjuguiden, er det viktig å ha fokuset på den tematikken som er relevant (Kvale & Brinkmann, 2015).

Flertydelighet er også sentralt for å forstå spørsmålene i intervjuet. «Intervjupersonens svar er noen ganger flertydelige. Et bestemt utsagn kan innebære forskjellige fortolkningsmuligheter.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I slike situasjoner kan det være ulike utfordringer som kan føre til uklare svar. Det kan eventuelt være kommunikasjonssvikt og det kan være inkonsekvens i informantens livssituasjon og oppfatning av et spesielt fenomen i forskjellige settinger.

Flertydelighet kan også tyde på informantens endring av mening om et fenomen underveis i samtalen. *Forandring* er derfor et nytt punkt som blir tatt opp om semistrukturerte intervjuer. Det kan være at informanten selv oppfatter aspekter underveis i intervjuet som gjør at meningen deres endres. Det kan være en prosess der både intervjueren og den som blir intervjuet kan utvikle sin kompetanse underveis. *Sensitivitet* omhandler intervjuerens kunnskaper og sensitivitet for tematikken som kan endre intervjuets resultater. Det er forskjell på den kvalifiserte naiviteten og det å ikke besitte kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015).

De siste to nøkkelordene som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver er *mellommenneskelig situasjon* og *Positiv opplevelse*. I en intervjusituasjon er samspillet mellom intervjueren og informanten svært viktig. De påvirker hverandre gjennom interaksjonen og kan ved negativ virkning føre til at informanten kommer med forsvarsmekanismer som gjør at svarene ikke er så reelle fra deres livsverden som er ønskelig. For å oppnå en positiv opplevelse med intervjuet er det viktig at en som forsker viser interesse og er lydhør for hva informanten ønsker å komme med av informasjon.

Gjennom alle disse nøkkelordene ser en at utfordrende tematikk er et vanskelig tema å intervju om. Det er en god del «fallgruver» som en må være påpasselig på at en ikke faller i under intervjusituasjonen og i transkribering og analyse i etterkant. Forsvarsmekanismer er noe som fort kan komme opp ved at en som forsker stiller kritiske spørsmål til den enkelte lærers metoder for undervisning, uten at denne metoden nødvendigvis er feil, er det viktig å

få en dypere forklaring på hvorfor metodene er brukt og ikke bare oppramsing av de ulike metodene.

Utfordrende tematikk og tematikk som 22. juli-hendelsen reiser ikke bare en didaktisk utfordring, men den åpner opp for at informanten kan føle ubehag rundt samtale i denne tematikken. Dette er noe som jeg kommer til å kommentere mer under validitet og relabilitet med tanke på svarene jeg fikk gjennom et slikt type intervju. Min rolle som forsker og min etos som forsker er ikke så sterk som kunnskapsnivået til de jeg intervjuer. Det er derfor viktig at jeg opptrer profesjonelt og seriøst i intervjuet, slik at den mellommenneskelige relasjonen blir god. Bevisst naivitet ser jeg på som svært viktig når jeg med mine egne fordommer og tanker rundt tematikken skal intervju andre om deres meninger, uten komme med egne meninger. Derfor er det viktig å stille oppfølgingsspørsmål som jeg ser på som sentralt for oppgaven, fremfor hva som er til min egen interesse.

Oppfølgingsspørsmål innebærer aktiv lytting og er viktig for å kunne vite hva en må studere grundigere av informasjonen en får fra informanten. Om en ser på det gjennom en fenomenologisk metode handler det om å ha en holdning som bevarer total åpenhet for fenomenene informanten kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at jeg som intervjuperson har god kunnskap om temaet det er snakk om. «Her kan vi kanskje trekke en analogi til sjakk, der hvert trekk fra motspillerens side endrer stillingens struktur...» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Kvale og Brinkmann beskriver altså at spørsmålene jeg stiller ikke nødvendigvis gir de svarene jeg forventer, og at jeg derfor må være forberedt på at oppfølgingsspørsmålene ikke er gitt på forhånd, men at de konstrueres gjennom samtalen. Her er også sensitiviteten som Kvale og Brinkmann nevner sentralt for å ikke fornærme eller stille ubehagelige oppfølgingsspørsmål rundt et tema de ser på som utfordrende å besvare.

Da intervjuguiden ble formulert var det viktig å ta hensyn til at mitt kunnskapsnivå innenfor undervisning i 22. juli-terroren ikke var stort. Jeg har ikke undervist om tematikken tidligere i løpet av min praksis eller som vikarlærer. Derfor var det viktig at intervjuguiden var en god veileder for meg under samtalene med informantene for å forhindre at vanskeligheter som nevnt i forrige avsnitt oppstod. Et annet tiltak som ble gjort før intervjuene var at jeg leste meg godt opp på tematikken og hendelsens helhet, så på læreplanens rammer som omhandlet denne tematikken og leste meg opp på en del av det teoretiske rammeverket for undervisning i slik tematikk. Ved å gjøre disse tiltakene ville jeg kunne forhindre de problemer som kunne

oppstå, og jeg ville kunne føre samtalen og ta situasjonsbestemte vurderinger underveis på en gunstigere måte.

Det som kan være utfordrende med et semi-strukturert intervju er at en ikke alltid får like lange svar på hvert av spørsmålene en stiller. Når en da er inne i en samtale som har god flyt og en får mye informasjon er det viktig å bruke denne samtalen til å vurdere hvordan en skal gå videre i intervjuet og hvilke spørsmål som er hensiktsmessige å bruke for å få samtalen over på et annet punkt i intervjuguiden (Thagaard, 2018). Dette oppfattet jeg som utfordrende i intervjuene jeg hadde, og intervjuguiden ble mer en støtte og hjelp til å få med alle aspekter jeg ønsket fremfor at de konkrete spørsmålene jeg hadde skrevet opp ble stilt. Transkriberingen ble derfor litt mer utfordrende med tanke på at jeg måtte prøve å skille spørsmålene og de forskjellige punktene som ble tatt opp.

3.2.3 Utvalg og rekruttering

Tjora (2017) forklarer en hovedregel for rekruttering av informanter. Man velger ut informanter som kan uttale seg rundt tematikken og på en reflektert måte komme med sine meninger rundt tematikken en ønsker å belyse. «Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske» (Tjora, 2017, s. 130).

I min prosess mot rekruttering av informanter har jeg vært klar på at intervju med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet ikke ville gi meg nok dybde i forståelsen av tematikken 22. juli i skolen. Det var derfor et bevisst valg for å få en bredere forståelse av samfunnets forståelse av undervisning i denne tematikken og hypotesen min var at et kvalitativt intervju med 22.juli-senteret ville gi meg en annen dimensjon enn ved lærernes egne oppfatninger av undervisning i denne tematikken. For å få en bredde og med forbehold om at det kunne være geografiske forskjeller er intervjuobjektene rekruttert fra to forskjellige skoler på to forskjellige geografiske steder. To lærere fra et mer ruralt sted og en lærer fra et mer urbant sted. Den ene skolen ligger i Innlandet og den andre skolen ligger i Oslo. Utvalget er gjort ut ifra lærerens rolle og hvilke fag de underviste i. Jeg gikk likevel ut ifra at de utvalgte hadde noe kjennskap til tematikken grunnet at alle lærerne hadde jobbet som samfunnsfaglærere på ungdomsskolen lengre enn ett år. Jeg var klar over 22.juli sin posisjon

i lærerplanen og antok at lærerne hadde undervist i tematikken, eller vært med på et prosjekt som omhandler terroren.

Det var derfor ikke et systematisk utvalg hvor jeg som forsker ettersøkte om intervjuobjektene hadde mye kjennskap til tematikken, men jeg antok som nevnt at de hadde tanker rundt tematikken. Det var også en situasjon hvor pandemien holdt samfunnet fra hverandre og som gjorde at det ble utfordrende å rekruttere informanter. jeg gjorde mange forsøk og sendte mange e-poster for å få gjennomført flere intervjuer uten at dette gjorde at jeg fikk det til. Ved de fleste tilfeller fikk jeg ikke noe svar på e-post, verken den første e-posten eller purre e-poster som ble sendt til de ulike skolene. Enkelte skoler møtte jeg opp på fysisk for å gjøre et forsøk, men dette hjalp altså ikke. Jeg fant da ut at med de tre lærerne, supplert med 22. juli- senteret ville gi meg et godt nok grunnlag til å gjennomføre studien.

3.2.4 Presentasjon av informanter

Fiktivt navn	Antall år i skolen	Undervisningsfag	Hvilken skole
Ida	Seks år	Fransk, Engelsk, Samfunnsfag og medier og kommunikasjon	Skole 1
Frank	Tre og et halvt år	Samfunnsfag, matematikk og kroppsøving	Skole 2
Karl	Tre år	Kroppsøving, samfunnsfag, engelsk og KRLE	Skole 2
Fiktivt navn	Antall år med 22. juli tematikken	Rolle	Hvor
Lise	Seks år	Representant og foreleser	22. juli-senteret

Samtlige informanter har fått fiktive navn. Dette er gjort for å enklere kunne bruke besvarelsene i oppgaven og for å kunne identifisere kjønn i besvarelsen. Informasjonen om informantene er ikke detaljerte, slik at anonymiteten er vedlikeholdt.

3.3 Gjennomføringen av intervju

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hvordan intervjuene ble gjennomført og hvilke faktorer som påvirket de enkelte intervjuene positivt og negativt. Gjennom hvert intervju lærte jeg mer om hvordan jeg skulle føre samtalen og dette gjorde at jeg raskt lærte meg teknikker som fungerte godt for meg. Pilotintervju med en medstudent gjorde også at jeg var forberedt til det første intervjuet, selv med lite erfaring innen intervju.

Videointervju som metode

Grunnet situasjonen med covid-19 pandemien, har det vært utfordrende å møte informantene til fysiske intervjuer. Dette er noe jeg har jobbet for, men ikke fått til med lærerne.

Utfordringene har ført til at rekruttering har vært vanskelig og gjort at intervjuene ble nødt til å bli gjennomført over nettet, noe som ikke er ønskelig fra min side. Representanten fra 22. juli-senteret ble et fysisk intervju, noe som viste seg å gjøre det enklere å ha en god og dyp samtale innenfor de temaene jeg ønsket å diskutere. Thagaard skriver om viktigheten av nær kontakt med deltakeren av intervjuene i en kvalitativ forskningsmetode. Det vil gi mye informasjon om hvordan tematikken påvirker enkeltpersonen (Thagaard, 2018, s. 11). Min erfaring med videointervju er at interaksjon blir svekket, kontra å møte informanten fysisk.

Intervju med 22. juli-senteret

Intervjuet som ble gjort med en representant fra 22. juli-senteret ble gjennomført fysisk. Jeg dro til senteret og vi hadde en samtale i hovedrommet på senteret, omgitt av ulike fremstillinger av terrorhendelsen. Dette skapte en atmosfære som ga samtalen et mer formelt preg og det ble gjentatte ganger vist til de ulike fremstillingene på senteret gjennom intervjuet. Dette er noe som gir samtalen en annen dimensjon enn om dette skulle blitt gjennomført over internett eller på en annen lokasjon enn senteret selv. Jeg fikk også tid til å se på utstillingen både underveis og i etterkant av intervjuet, noe som gjorde besvarelsen til informanten sterkere og ga den mer fylde enn ved kun å komme med utsagn og tanker som informanten hadde. Dette intervjuet ble også betydelig lengre i tid enn de andre intervjuene som ble gjennomført i denne studien. Jeg opplevde årsaken til dette som de tidligere nevnte faktorene og at for meg som intervjuer var det simplere å stille oppfølgingsspørsmål når en hadde denne atmosfæren rundt seg.

Å få til intervju med senteret var ikke noen stor utfordring. De svarte raskt på første e-posten som ble sendt og var meget villige til å bli med i studien.

Intervju med de tre lærerne

Alle intervjuene med lærerne ble gjort over zoom. Hvilken påvirkning dette hadde har jeg forklart tidligere i kapittelet, og forskjellen fra intervjuet med 22. juli-senteret er betydelig. Som nevnt var intervjuet med lærerne betydelig kortere der snittet på intervjuet med disse

informantene lå på rundt 35 minutter, mens 22. juli-senterets representant ble intervjuet i oppimot en time. Grunnen til dette kan sies å være videointervju kontra fysisk intervju. Ingen av lærerne som ble intervjuet hadde noe betydelig tidspress for intervjuene, men samtalen nærmet seg slutten da informantene selv ikke hadde mer å komme med til intervjuet og jeg ikke hadde flere oppfølgingsspørsmål å stille. Ved å intervju informantene fysisk mener jeg at det ville vært enklere å skape en dynamikk hvor vi satt oss mer inn i tematikken og holdt samtalen i gang på en bedre måte.

Det som kan sies å være positivt med videointervju var at det gjorde det mulig å gjennomføre intervjuer på tross av den situasjonen samfunnet var i. Selv om dette ikke ble gjennomført optimalt, ble det mulig å kunne planlegge og gjennomføre intervjuer, selv om ikke intervjusituasjonen ble slik jeg hadde ønsket. Samtlige lærere virket fornøyde med gjennomførelsen av intervjuene, og fikk muligheten til å komme med en avsluttende kommentar om de hadde noe mer å si. Dette nevnte enkelte av de at ble satt pris på for at de skulle kunne få sagt alt de hadde å komme med.

3.4 Analyseprosessen

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg analyseprosessen med intervjuene og hvordan jeg gikk frem for utvalg av informasjon som var sentralt for forskningen. Jeg redegjøre for hvilken strategi jeg hadde da jeg analyserte intervjuene. Jeg vil også ta for meg hvordan teorien ble lagt frem og hvilken betydning den har for arbeidet med dataene som ble samlet inn.

Da intervjuprosessen var ferdig var jeg klar over at det var en fenomenologisk metode som passet når jeg skulle se på min empiri også. Metodens mål er å se på en dypere mening bak informantenes subjektive opplevelser når en fortolker tekstmaterialet.

Forskningen i denne oppgaven bygger på en fenomenologisk metode hvor læreres erfaringer og meninger rundt tematikken er fremtredende. Fenomenologi er et vitenskapssyn som tar utgangspunkt i den enkeltes opplevelser og erfaringer. Ved en fenomenologisk studie kan forskerens egne tanker og erfaringer påvirke forskningen og det er derfor viktig at en som forsker klarer å la intervjuobjektene uttrykke seg og komme med sine tanker, fremfor å legge frem sine egne tanker og meninger i en intervjusituasjon (Thagaard, 2018). Denne oppgaven omhandler undervisning om 22. juli på ungdomstrinnet, og bygger i stor grad på en

forskning av noe en kan si at majoriteten ser på som realiteten i den typen undervisning. Fenomenologisk tilnærming bygger på en allmenn antakelse av hvordan realiteten er, og det vil derfor være en god forskningsvinkel for denne oppgaven.

Fenomenologi kan deles inn i ulike analyseformer, og formen for analyse som er brukt i denne oppgaven er motivbasert analyse. «Motivbasert analyse lagar «forklaringar», og forklaringar vert då utgreiingar der ein hevdar å vite «kvifor» noko hender» (Embree, 2013, s. 137). Motivbasert analyse søker svar på hvorfor noe har skjedd, fremfor den konkrete hendelsen.

Jeg forsto fra begynnelsen av forskningsperioden at jeg ble nødt til å transkribere intervjuene for å få mest mulig ut av forskningen. Ved å strukturere intervjuet i tekstform får en bedre oversikt over stoffet og det blir en start på analysen. Når en skal transkribere intervjuene er det essensielt å overveie hva som er viktig å få med i transkriberingen. Om det er en språklig analyse så kan hvert enkelt ord og hver pause være sentral å få med, mens i en transkribering hvor betydningen av informantenes utsagn er viktigere enn ordene som blir brukt vil ikke det språklige være like betydningsfullt som å få frem meninger og erfaringer rundt tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015). På overveiingen av hva som var sentralt for denne forskningen da jeg skulle transkribere fant jeg ut at det var betydningen av informantenes utsagn som var det mest sentrale for meg for å forstå hvorfor informantene handlet slik de handlet på diskusjonen om hvordan man skal undervise i 22. juli-hendelsen og hvorfor dette gjøres eller ikke gjøres hos den enkelte lærer.

Da jeg hadde gjennomført transkriberingen var det klart for koding av empirien som Tjora (2017) kaller for *analysedata*. Dette er altså rådataen som er blitt transkribert og klargjort for analysering gjennom ulike steg. Stegvis-deduktiv induktiv metode bruker Tjora for å begrense problematikken med analysen. Denne brukes for å ha god systematikk gjennomgående i analysen.

«Målet med kodingen av intervjuene er tredelt: (1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien»(Tjora, 2017, s. 197).

Denne metoden brukte jeg for å trekke ut meningsinnholdet i intervjuene. Dette så jeg i stor grad på som en meget kort oppsummering av hvert avsnitt i intervjuene. Eksempelvis der en informant sa

«Da tenker jeg at hvis en ikke vet noe fra før så bør man spørre rett ut om det er noen som har en tilknytning til 22. juli/utøya. Det er en måte å gå frem på. Jeg hadde spurt for det har nok litt å si på hvordan en går inn på temaet da. Hvis det er nært.»

Ved å redusere materialets volum valgte jeg å se på dette som koden: Spør rett ut om tilknytning. På denne måten får jeg en mye klarere og systematisk forståelse av en intervjutranskripsjon med mange sider med tekst.

Videre i Tjora sin analyseprosess er det *gruppering av koder*. Her handler det om å gruppere kodene tematisk slik at en får en struktur på analysen. Da ser en videre på hvilke koder som har sammenheng i tematikk og setter disse sammen (Tjora, 2017). Det finnes ulike måter å gjøre dette på og fargekoding var metoden jeg brukte.

Fargekoding fant jeg ut at virket som et godt system for å sette de ulike kodene i grupper. Dette ga meg et godt overblikk og jeg valgte da ut noen tematiske koder som jeg da brukte for å tematisere og organisere intervjuene. Strategisk gikk jeg gjennom intervjuene med en kode hver gjennomlesning og gjentok dette til jeg hadde markert ut alt som var relevant innenfor de ulike fargekodene. Jeg fant da ut at enkelte dialoger og setninger i transkripsjonen tilhørte fler enn en av de gjeldende temaene jeg hadde begrenset meg til. Jeg ble derfor nødt til å markere disse med begge fargekodene.

Kodegruppene vil etter hvert begynne å forme ulike temaer i analysen. Disse vil videre kunne utvikle seg til å bli delkapitler eller kapitler i en analysedel (Tjora, 2017). Dette var også resultatet av min analyse i denne studien. Jeg begynte å se sammenhenger mellom intervjuguiden, den analytiske tematiseringen og det jeg hadde som disposisjon for hva som kom til å være med i kapitlet om funnene. Tematiseringen ble i stor grad utgangspunkt for inndeling av kapitler og delkapitler. Gjennom dette har jeg sett verdien av å analysere og tematisere slik jeg har gjort i analysen.

Teori

Teorien som er brukt i analysedelen bygger i stor grad på Tjora (2017) sin teori for analyse. Dette handler om prosessen fra rådata til resultat av funnene og hvordan en stegvis kommer seg dit. Teorien hadde ikke noe utpregende betydning i tidligere fase av analysen, men kom inn som en veileder underveis i arbeidet med datamaterialet. Den hadde derimot en rolle i vurdering av hvilken metode som skulle brukes i denne studien.

3.5 Validitet og reliabilitet

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens validitet og hvordan min egen oppfatning av tematikken vil kunne påvirke min forskning og meg som forsker. Personlige meninger og mine forhåndsoppfatninger vil jeg vurdere om har påvirket mine resultater. En annen faktor jeg ser på er min påvirkning av de jeg intervjuer. Deretter vil jeg ta for meg reliabiliteten og hvordan jeg har tilrettelagt for at denne studien er troverdig og hvilke tiltak jeg har gjort for å øke troverdigheten i studien.

3.5.1 Validitet

Isomorfi er et viktig begrep for å undersøke validiteten i forskningen. Dette begrepet brukes for å se på forholdet mellom variabelen og måleresultatet. Måling av fakta kan en si at er en enkel prosess. Utfordringene er å måle variabler innenfor pedagogiske fagområder da det ikke er noen konkrete fakta eller entydige holdepunkter. Det som kan være definerbart på om målingen er god kan vi se av resultatene en får fra forskningen og variabelen i seg selv (Tjora, 2017). Da jeg valgte tematikken for forskningen min, hadde jeg stor interesse for temaet og hadde flere tanker om hvordan jeg forventet at det ble undervist om og hvordan jeg mente det burde være. Det er derfor viktig at jeg er klar over mine egne oppfatninger og forhåndstanker om 22. juli-terroren. Jeg må være bevisst på dette slik at det så lite som mulig påvirker forskningen og resultatene.

Jeg hadde en tanke om at undervisningen ikke var så mye tallbasert og mer fokus på demokratiforståelse og ideologi. Dette er i hovedsak med begrunnelse i at jeg forholdt meg til undervisning på ungdomsskolen hvor ideologi og begrunnelse for handling blir undervist. Jeg hadde lest en artikkel fra Anker og von Der Lippe med tittelen «når terroren ties i hjel». (2015) Dette er en forskning av skolens rolle etter 22. juli-hendelsen og hvordan

videregående elever så på begrepet demokratisk medborgerskap. Dette ga meg en oppfatning av at skolen gjorde lite og at det var samfunnet ellers som sto for store deler av etterarbeidet med rosetog og taler. Jeg hadde derfor en tanke om at tematikken var i liten grad trukket inn i undervisningen gjennom det jeg leste i denne artikkelen. En annen faktor som spilte inn i min forhåndsoppfatning er hvordan læreplanens endringer med LK20 har dratt inn tematikken under en av de tverrfaglige temaene og jeg hadde derfor en forståelse av at 22. juli-hendelsen var trukket inn i tverrfaglige prosjekter.

Da jeg begynte arbeidet med intervjuguiden hadde jeg en tanke om hva jeg ønsket å få informasjon om, men jeg tilrettela spørsmålene slik at intervjuobjektene selv kom med informasjonen og sto fritt til å komme med sine egne tanker og vinklinger uten min påvirkning. Tilrettelegging av spørsmål ble derfor en utfordrende, men viktig prosess for å komme inn på tematikken jeg ønsket, uten å påvirke resultatene. Jeg valgte å stille åpne spørsmål i begynnelsen av intervjuet som gikk omhandlet det generelle og deres oppfatning av viktigheten av de tverrfaglige temaene. Derfra var det mulig å innhente informasjon om hvor mye det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, hvor 22.juli ligger under, blir prioritert i undervisningen. Videre i intervjuguiden valgte jeg å fokusere mer direkte på undervisning i tematikken og med hovedlys på samfunnsfaget. For å øke validiteten i forskningen valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en medstudent. Dette beskriver Mark S. Litwin (1995) som «face validity». Med denne metoden kan en finne ut om spørsmålene er passende og en kan bruke tilbakemeldingen til å forbedre, eller få bekreftelse på at intervjuet er godt. Jeg fant da ut at intervjuet som var lagt opp til gjennom intervjuguiden var gunstig for gjennomføringen, i tillegg til at jeg skrev ned noen ekstra underpunkter som gjorde gjennomføringene enklere.

Feilkilder som kan ha spilt inn på forskningsresultatet er det utfordrende å komme unna. Det er derfor sentralt at en som forsker er bevisst på disse og hva en kan gjøre for å begrense disse. I kapittel 3.3 tar jeg for meg gjennomføringen av intervjuene og der ser en at det er ulike feilkilder som dukker opp. Intervju over internett var ikke gunstig og kan ha ført til at ikke jeg fikk nok informasjon fra informantene. Dette med begrunnelse i tiden intervjuene varte. Forskningen ble gjennomført i stor grad da Covid-19 pandemien begrenset kontakt med andre mennesker, noe som gjorde at rekrutteringen av antall informanter kan sies å ikke være best mulig. Intervjuene med lærerne ga et mindre preg av et semistrukturert intervju hvor oppfølgingsspørsmål er sentralt, kontra slik intervjuet med 22. juli-senterets representant ble.

Jeg vil med de tidligere nevnte argumentene påstå at validiteten i studien er nokså god med betraktning av de ulike feilkildene. Mye av grunnen til dette er at jeg har vært bevisst på disse, noe som har gjort at jeg har kunnet begrense betydningen av de, og jeg har gjort enkelte tiltak som skal styrke oppgavens validitet.

3.5.2 Reliabilitet

«Vi knytter reliabilitet til spørsmålet om kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte.» (Thagaard, 2018, s. 187). Når en undersøker reliabiliteten i forskningen er det viktig å få frem alle aspekter ved forskningen og hvordan den gjennomføres for at troverdigheten på resultatene. Forskeren må redegjøre for utviklingen av data gjennom forskningsprosessen for å overbevise leseren om kvaliteten på studien og da også hvor gode resultatene er (Thagaard, 2018).

Med et semistrukturert intervju kan intervjusituasjonen utvikle seg i en annen retning enn det som enten var planlagt eller som er gunstig for datainnsamlingen. Det er derfor viktig å være tydelig på hva som er relevant innenfor den tematikken en forsker på når en strukturerer intervjumaterialet. Ved opptak av intervjuet kan en senere gjennomgå materialet og kan derfor trekke ute det en som en objektiv forsker ser på som relevant for studien. Dette er mer utfordrende ved forskning der en som forsker selv skriver notater eller kun observerer situasjoner.

Ved å ha likhet i spørsmålene i intervjuguiden får jeg svar på den samme tematikken og tilnærmet de samme spørsmålene flere ganger, noe som gir meg som forsker et større grunnlag, og bedre reliabilitet, for de resultatene jeg kommer frem til. Jeg spurte blant annet om undervisning i demokrati og medborgerskap, hvor flere av svarene fra informantene kom under tematikken ideologi og hendelsen 22.juli. I del to av intervjuet ble 22. juli-terroren et mer spesifikt tema, noe som gjorde at jeg da hadde innhentet informasjon om samme tematikk, men med litt ulik vinkling.

Dalland (2020) skriver om to spørsmål som kan forsikre påliteligheten i forskningen; «Hvorfor har du undersøkt akkurat dette, og hva har du tenkt til å bruke resultatet til?» og «Hvem er du som har undersøkt dette?» (Dalland, 2020, s. 58).

Hvorfor jeg har undersøkt akkurat denne tematikken og den problemstillingen jeg har valgt, er med utgangspunkt i min interesse av hvordan det undervises i utfordrende tematikk. Terrorhendelsen 22. juli kan sies å være det næreste og mest utfordrende min generasjon og generasjonen før meg har opplevd om en ser på det med et samfunnshelhetlig perspektiv. Det er derfor noen hensyn og tilrettelegginger for undervisningen som vi ikke er så godt kjent med. Med grunnlag i læreplanens endringer og at 22. juli er trukket inn under et tverrfaglig tema i samfunnsfag, ser jeg også på dette som en obligatorisk del av undervisningen på ungdomstrinnet. Resultatene av denne undersøkelsen vil bli brukt til å få en forståelse av hvor stor grad 22. juli-hendelsen er trukket inn i undervisningen og hvilke metoder som blir brukt for å undervise i tematikken.

Hvem jeg, som gjennomfører undersøkelsen er bygger på min etos og hvordan jeg har grunnlag for å kunne gjøre vurderinger og valg i henhold til det som er relevant for studien. Det er viktig at en som forsker ikke tar enkle fristende beslutninger som går på kompromiss med etiske forskningsbaserte retningslinjer (Dige, 2021, s. 75). Godkjennelse fra NSD til forskning tilsier at jeg har fått godkjent de formelle kravene for å begynne forskningen. Jeg har også studert på lærerstudiet i 5 år og har bygd opp en teoretisk kompetanse innenfor pedagogikk og ulike undervisningsformer. Jeg er ikke berørt av terrorhendelsen som denne studien har som utgangspunkt, og er derfor ikke påvirket i betydelig grad emosjonelt gjennom forskningen. Det er likevel et utfordrende tema å snakke om og det er noe alle, særlig i det norske samfunnet, er blitt påvirket av på en eller annen måte. Dette er altså i så liten grad at jeg vil påstå at det ikke har noen betydning for gjennomføringen av forskningen.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Ved forskningsetiske overveielser er det flere faktorer en må analysere, både med gjennomføringen, forberedelsesprosessen og behandlingen av materialet. Ved gjennomføringen av et semistrukturert intervju er det mest sentrale at ikke informanten kommer til skade eller føler ubehag rundt tematikken. Utfordrende tematikk er et eksempel på samtaleemne som kan påvirke informanten, og hvor en som forsker må være bevisst på dette (Tjora, 2017).

I denne studien er dette sentralt. Tematikken 22. juli-terroren er et utfordrende tema, og informanten kan ha et forhold til hendelsen. Tjora (2017) skriver at det er forskerens ansvar

for at intervjuobjektet er komfortabel med situasjonen og det er derfor viktig at en informerer godt om informantens muligheter til å trekke seg eller ta bort deler av intervjuet. Dette er tiltak for at informanten skal kunne føle seg trygg i situasjonen.

Tiltak som er blitt gjort gjennom denne studien undergår disse punktene. Det ble informert tydelig om informantens muligheter og retter og de fikk mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet og i selve intervjuet. Det ble redegjort for informantens tilknytning til hendelsen i starten av intervjuet, slik at jeg som forsker kunne tilrettelegge slik at det ble en god opplevelse for informanten. I tillegg til at dette er et utfordrende tema er intervjuets formål en problemstilling som måtte tilrettelegges for. Forskningens formål var å finne ut hvordan lærerne underviser og hvorfor disse undervisningsmetodene blir brukt. Det er da viktig at ikke personen som blir intervjuet føler at forskeren undergraver dens kompetanse som lærer, selv om en skal kunne stille kritiske spørsmål til gjennomføring og metodevalg i undervisningen.

3.7 Generaliserbarhet og overførbarhet

Det kan være utfordrende å oppnå en generaliserbar forskning når en bruker kvalitativt forskningsintervju. Når en driver med kvalitativ metode slik jeg gjør i denne forskningen må en tenke generalisering på en litt annen måte enn ved et kvalitativt intervju hvor en kan få et representativt utvalg informanter. Tjora (2017) skriver at flere forfattere mener at en heller bør se på overførbarheten fremfor generaliseringen når det er snakk om kvalitativ forskning. Selv om han selv mener dette ikke er riktig og at ikke generaliseringen bør begrenses. Denne forskningen ser på utfordrende tematikk i undervisningen og ikke kun på tematikken 22. juli. I tillegg til dette strekker forskningen seg ut over utfordringer med å undervise i slik tematikk og om det er rett å undervise i slike hendelser så tidlig etter hendelsestidspunktet.

Generaliseringen i denne studien veier mot en analytisk generalisering. Kvale og brinkmann (2015) beskriver det som at forskningen skal kunne brukes i en annen situasjon som kan sees på som lik og kan derfor brukes som en rettleiding for en annen studie. Dette mener jeg at denne studien vil kunne tilføre gjennom informantenes tilfeldige utvalg og 22. juli-senteret som styrking av denne påstanden.

Denne forskningen bygger på tre lærere som har en viss form for ulikhet i svarene. Jeg har også tatt med 22. juli-senteret for å styrke oppgavens muligheter for generalisering. Selv om ikke representanten fra senteret fungerer som en lærer hadde denne informantene mye informasjon å komme med til tematikken og hvordan vedkommende syntes at undervisning i denne tematikken burde foregå. Selv om ikke denne type forskning i utgangspunktet kan generaliseres, vil jeg si at informasjonen som kom fra intervjuene har gitt forskningen en del dybde og forståelse for hvordan lærere ser på den nye læreplanens inndragning av 22. juli-hendelsen.

Selv om en ikke kan påstå at denne forskningen er generaliserbar, vil den likevel gi et innblikk i hvordan enkelte lærere utfører sine undervisningsmetoder. Det som derimot kommer frem som til en viss grad kan generaliseres, er at lærere har ulike tilnærminger til tematikken og dette er uavhengig av om lærerne er fra samme skole eller ikke. Forskjellene ligger på hva de to ulike skolene velger å legge til rette for lærerne. Dette viser at det er ulikhet i tilnærmingen, både fra skolene og fra de forskjellige lærerne.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene i forskningen jeg har foretatt. Forskningen bestod av intervju av tre lærere og en representant fra 22. juli-senteret. Problemstillingen som lå til grunn for forskningen er **Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om 22. juli?**

Innledningsvis vil jeg ta for meg analysen av svarene omhandlet LK20 sin inntreden i skolen og hvordan dette har påvirket lærernes forhold til undervisningen. Deretter vil jeg redegjøre for informasjonen jeg har hentet ut fra intervjuene omhandlet hvilke metoder lærerne bruker og hva som er bakgrunnen for bruken av disse metodene. Avslutningsvis vil jeg se på de funnene jeg har kommet frem til og komme med en oppsummering av de konkrete funnene som er gjort gjennom presentasjonen. Det første delkapittelet vil se på rammene for å undervise i tematikken, mens delkapittel to vil ta for seg operasjonaliseringen av undervisningen.

4.1 Hvordan har LK20 påvirket lærerernes forhold til det å undervise om 22. juli?

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg funnene som omhandlet lærerens forhold til den nye læreplanen og hvordan denne har påvirket deres forhold til undervisning om 22. juli.

Implementering av ny læreplan- utfordringer og muligheter

Samtlige informanter var enige i at den nye læreplanen ikke hadde fått et veldig godt fotfeste i skolen enda. Dette gjør at det fortsatt prøves ut ulike tilnærminger til hvordan en oppnår læringsutbytte for elevene innenfor de læreplanmålene, de overordnede delene og de tverrfaglige temaene innenfor samfunnsfag. 22. juli-tematikken har kommet inn i læreplanen for første gang og dette er noe samtlige av informantene var enige i at er viktig og riktig. Selv om 22. juli nå er med i læreplanen, betyr ikke det at det blir prioritert nok.

Terrorhendelsen ligger under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og ikke under et læreplanmål. Dette mener lærerne gir både muligheter og utfordringer. Selv om samtlige lærere synes det er viktig å ha med i undervisningen mener likevel Karl fra skole 2 at det ikke blir prioritert nok og kommer med et forslag til hvordan det eventuelt kunne forbedres. Han sier blant annet:

I utgangspunktet synes jeg at vi er litt mot læreplanmålene i utgangspunkt også prøver man å få det til å passe inn i de tverrfaglige temaene etterpå. Jeg tror nok vi fortsatt ser først på læreplanmålene, selv om det kanskje burde vært mer omvendt.

Selv om Karl mener det ikke blir prioritert nok fra lærernes side, mener han at de tverrfaglige temaene ofte er representert i undervisningen uten at en tenker over det. Han mener at om en er mer bevisst på hva de tverrfaglige temaene sier, vil man kunne dra inn enda mer om de, uten at det ville påvirket undervisningen i noen negativ grad.

Lise fra 22. juli-senteret mener at det ligger riktig plassert i læreplanen slik det ligger nå under demokrati og medborgerskap i samfunnsfag på ungdomstrinnet:

Kanskje det komplekse og forstå årsaker ligger nok ganske riktig plassert der det ligger på læreplanen i dag da.

Frank fra skole 2 har samme oppfatning om plasseringen, samtidig som han er enig med Karl fra skole 2 om at det ikke blir prioritert nok. Han sier blant annet:

Det ligger ganske riktig plassert, men det er kanskje læreplanmålene som blir prioritert først og ikke de tverrfaglige temaene.

Lise nevner også at det oppstod et læringshull i skoleverket når det gjaldt 22. juli undervisning. Dette var en av grunnene til at senteret ble opprettholdt etter den midlertidige perioden på fem år. Dette læringshullet er blitt plukket opp av utdanningsdirektoratet ved å plassere 22. juli-hendelsen inn under det tverrfaglige temaet, men om praksisen er slik Karl fra skole 2 beskriver det, så kan det diskuteres om dette hullet er tettet godt nok.

Vi har vært gjennom en pandemi hvor nedstenginger har skapt problemer for lærerne. Det har vært utfordrende å innføre ny læreplan samtidig som en skal ha undervisning over internett mener Ida fra skole 1. Årsplanene på hennes skole har blitt revidert for å passe til den nye læreplanen, men hun har ikke merket noe særlig forskjell fra den tidligere læreplanen enda bortsett fra at skolen har begynt med prosjekter for hvert tverrfaglige tema og under demokrati og medborgerskap var det 22. juli som ble det tverrfaglige prosjektet.

Karl fra skole 2 påpeker at han ikke har merket så veldig stor forskjell etter den nye læreplanens inntog bortsett fra at han merker de tverrfaglige temaene er kommet inn i læringsressursene. Dette merker han spesielt når det gjelder andre fag enn samfunnsfag;

I engelsk får jeg plutselig opp oppgaver hvor en diskuterer samfunnsfaglige spørsmål da for eksempel. Temaet dødsstraff eller ikke er jo et tema vi har diskutert og er det lov med hijab og slike diskusjoner er det i læreboka i engelsk. Dette er en forskjell jeg har merket, men ikke noe sånn voldsomt.

4.1.1 Demokrati og medborgerskap i LK20

Samtlige lærerne har jobbet med demokrati og medborgerskap i undervisningen, men det er forskjell på hvor bevisste de har vært på at de arbeider med et tverrfaglig tema før etter undervisningen. Enkelte mener at det er tilrettelagt for demokrati og medborgerskaps undervisning på skolen, men dette er med ulike grunnlag. Ida fra skole 1 sier blant annet at fokusområdet i samfunnsfaget skal endres fra en i hovedsak kronologisk forståelse av historien til en mer temabasert undervisning;

Jeg liker det godt for man har om alle revolusjonene samtidig og demokrati og demokrati opp gjennom årene.

Karl fra skole 2 mener at det kunne vært en god måte å løse de tverrfaglige temaene på å dele de inn i perioder. Slik at demokrati og medborgerskap får sin egen periode og at en da tar de læreplanmålene som er egnet og underviser i disse i den perioden. Han sier blant annet:

At en ser på at nå skal jeg ha om demokrati og medborgerskap i 8 uker også hva er det som passer inn der. Dette har vi gjort noen ganger og det blir egentlig mye bedre.

Lise fra 22. juli-senteret kommenterer at det er viktig at demokrati og medborgerskap er kommet inn som et tverrfaglig tema. Hun begrunner det med følgende:

Jeg tenker at det var et veldig rart begrep som oppstod. Begrepet «En av oss». Som det også er skrevet bøker med tittelen og det var liksom vi som reagerte på dette med at terroristen var jo en av oss. Og da lurer jeg på hva dette betyr.

4.1.2 Tilrettelegging fra skolen

At skolen tilrettelegger for undervisning i tverrfaglig tema er viktig og det er ulikt hvor godt skolene har gitt lærerne muligheter til å arbeide med temaet. Tverrfaglige prosjekter som

skolen har oppfordret til er noe som går igjen i samtlige intervjuer, samtidig som Ida fra skole 2 mener at det er viktig å få nok tid til planlegging av slike tverrfaglige prosjekter.

Det er flere tverrfaglige prosjekter. Vi har tre faste i året. Det 22. juli prosjektet ble skikkelig bra. Vi planla bra og fikk til det vi ville, og det var veldig relevant for norsk og samfunnsfag. Vi hadde om nyreligiøsitet i KRLE og linke det opp med ekstreme folk. Vi har hatt flere tverrfaglige prosjekter som ikke har vært bra fordi vi ikke har hatt nok tid til å planlegge det. Det har blitt litt sånn at vi har gjort det fordi vi må ha tverrfaglige prosjekter. (Ida)

Hun mener altså at de prosjektene som har blitt tilegnet tid til forarbeid har ført til at prosjektene blir bedre. Dette er Karl og Frank fra skole 2 enig i. Det er viktig å bruke god tid på forberedelser og etterarbeider.

4.1.3 Undervisningsressurser

Karl og Frank fra skole 2 bruker nettressurs som læringsressurs. Denne er de vandt til at oppdaterer seg og er aktuell for de temaene som skal brukes. De synes det er utfordrende å undervise om 22. juli-hendelsen selv med denne hjelpen. Ida fra skole 1 forklarer at de ikke har fått noen lærebok enda og at det derfor er utfordrende. Dette viser betydningen av å ha en læringsressurs til å assistere undervisningen. Selv om skolen ikke hadde lærebok, fikk de mye ut av prosjektet rundt 22. juli. Grunnen til dette er skolens bruk av Utøya. I tillegg til besøket på utøya brukte de oppgaver og diskusjonsemner som Utøya har lagt ut som forberedelse til ekskursjonen.

Vi brukte de diskusjonsoppgavene som omhandlet om man står for sine meninger og ikke minst frihet og så videre som ligger på Utøya sin nettside. (Ida skole 1)

Dette nevner ikke de resterende lærerne. Dette kan tyde på at informasjonen om at denne ressursen ligger tilgjengelig for alle ikke har nådd ut til alle lærere eller alle skolene. Lise fra 22. juli-senteret kommenterer dette med forberedelser og viktigheten av dette før en kommer til senteret eller utøya. Hun poengterer at jo mer for- og etterarbeid som blir gjort, jo bedre er det. Representanten har også en tanke om hva som burde bli gjort i forkant av besøket. Hun sier blant annet:

At en går rett til sakens kjerne. Sånn at dem kan de delene der først. Før en begynner å gå inn i hvorfor. Hvis dem skal hit så gjør jo vi det med dem i stor grad. Jo mer tid en kan bruke på det jo bedre tenker jeg. Jo mer forarbeid og jo mer etterarbeid.

Det er altså viktig med for og etterarbeid selv om en velger å bruke eksterne ressurser. Forberedelser på hva en kommer til å oppleve og se vil gi et bedre utbytte av besøkene på senteret og Utøya.

4.1.4 Oppsummering

Den nye læreplanen har ført til at lærerne som er representert i studien har blitt mer oppmerksom på demokrati og medborgerskap sin plass i skolen. LK20 har gitt informantene en grunn til å undervise i tematikken og samtlige mener at dette er utfordrende, men viktig. Enkelte lærere mener at ikke 22. juli-terroren er prioritert nok, fordi en som lærer først ser på kompetansemålene for så å se om de valgte kompetansemålene er forenlige med det som står i de tverrfaglige temaene. Et forslag som den ene informanten påpeker at kunne vært en bedre løsning er å snu om på det og prioritere de tverrfaglige temaene først for deretter å trekke inn de læreplanmålene som passer inn i denne tematikken over en periode.

Den ene informanten mener at skolen har lagt til rette for undervisning i tverrfaglig tema ved at de har flere prosjekter som strekker seg over tid. Problemet som blir tatt opp i denne sammenhengen er begrensning av tid til planlegging av enkelte prosjekter. 22. juli-prosjektet som skolen hennes gjennomførte, ble derimot godt. Tid ble avsatt til planlegging og etterarbeid, noe som førte til et bedre prosjekt. God tid til planlegging er altså et sentralt aspekt ved utfordringene de tverrfaglige temaene medfører. Ressursene de ulike lærerne har til rådighet varierer. Enkelte bruker læringsressurs på nett som stadig blir oppdatert og som gjør det mindre utfordrende å undervise i tematikker som 22. juli fordi en har en veileder å følge. En ressurs som Ida fra skole 1 brukte i undervisningen i 22. juli var diskusjonsoppgavene på 22. juli-senteret og Utøya sine sider.

4.2 Hvilke undervisningsmetoder benytter lærerne seg av i undervisningen og hva avgjør dette?

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg konkrete metoder som lærerne benytter seg av i undervisningen og grunnen til at informantene har valgt disse metodene. Dette gjelder både overordnede metoder for undervisningen og hvordan de forholder seg til undervisningen gjennom valgte metoder. Innledningsvis vil jeg gjennomgå hver enkelt informants forhold til hendelsen. Dette gjøres for å senere kunne drøfte dette som begrunnelsen for metodevalg og prioritering av 22. juli i undervisningen.

4.2.1 Informantenes eget forhold til 22. juli

Samtlige informanter hadde i noen grad et forhold til terrorhendelsen. Hvor sterkt forhold er ulikt, og bakgrunnen for påvirkningen av hendelsen er det også noe ulikheter ved. Karl og Frank fra skole 2 hadde ikke noen direkte tilknytning til hendelsen annet enn den allmenne påvirkningen med sjokk over det som skjedde og en forakt til gjerningsmannens handlinger.

Ida fra skole 1 følte på 22. juli-terroren som noe nært. Hun påpeker at en annen lærer på skolen ble direkte involvert i hendelsen, noe som har påvirket resten av lærergruppen.

Vi fant ut at veldig mange på jobb har jo en «link», ikke sant? Noen kjenner noen som mista livet der og det var en annen som kjørte hjem fra ferien rett foran Utøya. Så endte han med å stoppe bilen sin og vente på at han tok masse ofre fra Utøya i bilen for å kjøre de til et hotell. (Ida skole 1)

Hennes følelse av at hendelsen er nærliggende og et sårt tema førte til at hun ikke ønsket å se filmen da klassen hennes skulle se den. Hun hadde sett filmen tidligere som gjorde at hun ikke så behovet for å se den igjen da hun ikke var interessert i dette på bakgrunn av den forferdelige hendelsen.

Lærerne fra skole 2 sitt forhold til hendelsen er altså ulik læreren fra skole 1. Ut ifra funnene fra intervjuene vil jeg si at plasseringen av skolen har en påvirkning på forholdet til undervisning i tematikken. Læreren fra skole 1 hadde en større tilknytning til hendelsen enn representantene fra skole 2, og beliggenheten til skol 1 er nærme hendelsesstedet.

Lise fra 22. juli-senteret forklarer at hun har hatt noen utfordringer rundt bruken av gjerningsmannens navn og at dette følte ubehagelig. Hun sier blant annet:

Man må gi seg selv litt «slækk» på dette kunnskapshullet for det var ikke lett å undervise om rett etterpå. For jeg sto også her og skulle snakke med skoleelever og andre om Breivik, men det tok litt tid før jeg begynte å si navnet hans og sånn.

4.2.2 Tematisering og valg av undervisningsinnhold

Hvordan 22. juli ble, blir eller burde blitt tatt med i undervisningen har lærerne ulike tanker om. Å tilpasse alder og utvikling hos elevene er en viktig faktor for å vite hvordan en kan gå fram i undervisningen. Representanten fra 22. juli-senteret mente, som tidligere nevnt, at det ligger riktig plassert slik det gjør i dag, men at det ikke betyr at en skal la vær å snakke om det tidligere i skolen. Hun sier blant annet:

Det kommer opp tidlig, men det betyr ikke nødvendigvis at hoveddelen av undervisninga skal ligge på barnetrinnet. Kanskje det komplekse og forstå årsaker ligger nok ganske riktig plassert der det ligger på læreplanen i dag da. At man ikke må hoppe bukk over det helt frem til de skal begynne å lære seg det komplekse tror jeg er viktig at man også svarer elevene når de spør tidligere.

Når en snakker om tematisering av hendelsen er det mulig å undervise i tematikken i tidlig alder, en må bare følge elevenes kognitive nivå for hva de har kompetanse til å kunne prosessere. Lise fra 22. juli-senteret forteller videre at det er viktig å ta det opp tidlig så dette ikke er noe som kommer overraskende på når en tar det opp senere i utdanningsløpet. Hun vektlegger altså ikke at viktigheten ligger på når en skal undervise, men at tematiseringen og begrensningen i kompliseringen gjør at en kan tilpasse det tidlig i skolegangen.

Nøkkelbegreper som kommer frem gjennom intervjuene og spørsmålene om hvordan en skal undervise i 22. juli er **ideologi, forebygge og demokrati**. Disse begrepene viser hvor bred tematikken 22. juli er og hvor mye som kan kobles til hendelsen av undervisningsmaterialet.

Ideologi

I alle intervjuene kommer ideologi frem gjennom samtalen. Det å lære om ideologier fører til en forståelse av hvorfor gjerningsmannen gjorde det han gjorde. Ida fra skole 1 nevner at de har undervist om ulike typer ekstremisme og ideologier innenfor disse. På spørsmål om hvordan læreren tar opp ideologier knyttet til ekstremisme svarer hun:

Vi har liksom tatt for oss både ideologien og hvordan en skal forhindre det? Hvordan kan man bli ekstremist også videre? Så har vi tatt hendelser både fra høyreekstremisme, venstre ekstremisme og religiøs ekstremisme.

Frank fra skole 2 sier at de skal undervise om 22. juli innenfor et større tema;

Vi skal ha om politiske ideologier og da skal vi undervise om det.

Karl fra skole 2 trekker linjer til andre hendelser og mener det er viktig å vise sammenhengen mellom disse. Han sier blant annet:

Det er jo det å hjelpe dem å trekke linjer som er det viktigste og da er det naturlig å bruke eksempelvis 22. juli og ideologien bak dette da. For å sørge for at elevene forstår sammenhengen.

Lise, representanten fra 22. juli-senteret, nevner også ideologi som noe viktig å undervise i.

Hvordan i all verden skal man undervise dette med ideologier ikke sant, det er jo veldig viktig, det er viktig at en kommer inn på dette, men da må elevene være kognitivt i stand til å forstå hvordan en konspirasjonsteori bygges opp og hvordan konspirasjonsteori var det Breivik trodde på og da må de være i stand til å skille fakta fra fiksjon.

Alle intervjuene nevner altså ideologi og trekker det frem som noe sentralt i undervisningen omhandlet 22. juli-terroren. Lise trekker dette inn som noe viktig når en underviser i terrorhendelsen på lik linje som Karl fra skole 2 ser på dette. Frank fra skole 2 nevner at 22. juli trekkes inn under et overtema som omhandler politiske ideologier.

Forebygge

Forebygging er et sentralt punkt hos flere av informantene. Karl fra skole 2 mener dette er det mest sentrale aspektet ved undervisningen om 22.juli. Han legger vekt på at aspektet rundt at en slik hendelse ikke skal skje igjen er viktig og at en som lærer skal danne klassen sin til å ikke utvikle slike tanker. Han sier blant annet:

Målet mitt er jo at elever i min klasse ikke skal få ekstreme holdninger. Det er jo derfor en underviser i dette på mange måter. Det er viktig å kunne historien, men det er viktigere at den ikke repeterer seg.

Karl sier også at de har undervist om nettvett og det å være kildekritisk og mener dette er viktig for at ikke elever med anlegg for ekstreme holdninger får utviklet disse og bli «hjernevasket» på høyreekstreme nettsider. Han mener at hendelser som 22. juli vil komme ut på nettet og sosiale medier, før skolen rekker å ta tak i det.

Frank fra skole 2 har like meninger om grunnlag for undervisningen. Han sier:

Det er veldig viktig å undervise om det, men det viktigste er å vise at det kan skje og at vi må jobbe med forebygging.

På spørsmål om hvilket aspekt ved undervisningen Ida fra skole 1 mener er viktigst svarer hun:

Det er jo en blanding av alt. Det er jo selvfølgelig viktig med forebyggende. Man må jo jobbe for at sånt ikke skal skje igjen.

Samtidig påpeker hun at det er sentralt å sørge for at vi ikke glemmer historien, og fremhever dette som et viktig aspekt ved siden av forebyggingen.

Forebygging er viktig for samtlige lærere og dette aspektet er også noe representanten fra 22. juli-senteret synes er essensielt, men at dette ikke bare er noe som kan undervises i. På spørsmålet om undervisning i 22. juli vil ha noen påvirkning på forebygging svarer Lise:

Ja, det kommer helt an på. Man må se på langsiktig effekt og jeg tror at om man klarer å lage en romslig 22. juli fortelling og finne rom for at vi sammen finner ut at vi skriver historien her og nå og ta med alle i den samtalen så tror jeg vi kan lage en slags fellesskapsfortelling da.

Hun påpeker at det ikke nødvendigvis at forebyggingen fungerer slik en ønsker og at det er viktig at vi som samfunn trekker alle inn i denne fellesskapsfortellingen og ikke ekskludere enkelte individer i samfunnet.

Demokrati

At demokrati ble en del av funnene, var ikke uventet. Grunnet demokrati og medborgerskaps plass i undervisningen. Det at flere informanter valgte å trekke inn undervisning i demokrati som en måte å snakke om 22. juli på var derimot mer interessant. Ida fra skole 1 mener at hun ikke plasserer terrorhandlingen innenfor historiedelen av faget, men heller den samfunnskaplige delen. Hun forklarer dette med:

At det var trusler mot demokratiet og den delen der istedenfor at det skulle være noe historisk.

Frank fra skole 1 påpeker viktigheten av demokratiet og hvordan demokratiet er viktig for at slike hendelser ikke skal skje. Han sier blant annet:

Og grunnen til at vi skal undervise i det er at det er viktig å tenke at det kan skje noe i lille Norge som virker så trygt og at grunnen til at demokratiet er så viktig da.

Selv om han mener forebygging er det viktigste som tidligere nevnt, er demokratiundervisning en metode som kan fungere godt.

Demokrati og medborgerskap er ofte en paraplytematikk for all historieundervisning mener Karl fra skole 2. Han sier:

Alt en underviser om i historie går jo inn under demokrati og medborgerskap. Du må jo tilpasse undervisningen din slik at det passer inn i det temaet da, men det gjør det jo om du er litt bevisst på det.

Dette er noe han forklarer at han har blitt mer bevisst på etter den nye læreplanen og demokrati og medborgerskap som overordnet tema.

4.2.3 Valg av undervisningsmetoder

Hvilke undervisningsmetoder de ulike lærerne som er representert bruker er ikke veldig ulike. De fleste metodene som blir nevnt omhandler å få elevene til å reflektere og la elevene være med i diskusjoner. Frank fra skole 2 sammenlikner undervisningen om 22. juli-tematikken med undervisning om holocaust. Han mener at utfordringene med å få elevene til å fullt forstå alvoret om de ikke var direkte eller indirekte berørt kan være utfordrende. Selv om elevene ser på hendelsen som alvorlig, føler ikke Frank at elevene helt klarer å sette seg

inn i konteksten for handlingen. Samtidig synes han ikke en kan bruke de samme metodene for å få frem alvorligheten i disse to hendelsene. Han sier blant annet:

Jeg tenker kanskje at det blir litt for nært, for når jeg viser bilder så gir det veldig sterke inntrykk på en hendelse som skjedde for lang tid siden for elevene, mens 22. juli ville blitt litt for nært til å bruke samme metode.

Karl fra skole 2 følte at diskusjoner i grupper responderte bra på elevene. Særlig hensynet til elevenes emosjonelle respons følte Karl at var positiv ved denne metoden. Han sier blant annet:

Når de fikk reflektere og diskutere i grupper og sånn så tror jeg de synes det er greit.

Som nevnt i forrige delkapittel brukte Ida fra skole 1 diskusjonsoppgaver fra utøya og 22. juli-senteret sine sider. Dette ble brukt i sammenheng med besøket klassen hennes hadde på Utøya. Dette gjorde de innenfor en ukes prosjekt med 22. juli. Dette var et tverrfaglig prosjekt som kun hadde fokus på terrorhendelsen. En annen metode som ble brukt gjennom denne uken var å vise 22. juli-filmen. De hadde tidligere snakket om ekstremisme i samfunnsfagundervisningen i forkant av denne uken. Dagen før besøket på Utøya brukte de til diskusjonsoppgavene og dagen etter jobbet de med etterarbeid og diskusjoner om hva de hadde opplevd og prosesserte dette.

Metodene en velger mener Lise fra 22. juli-senteret er avhengig av elevenes kognitive nivå. Hun mener at det kan undervises i dette tidlig i skolen, men at undervisningsmetodene og hva en underviser i må være ulik. Lise sier blant annet:

Så jeg tror det må alders tilpasses, der hvor ungdomsskoleelever og videregåendelever har behov for at man jobber med og nyanserer fortellingene som har vært etter 22. juli knytta til at vi gikk i rosetog og at det er kommet kjærlighetsfortellinger som har blitt en slags grunnfortelling, at en prøver å se litt mer på de vanskelige sidene ved 22. juli-debattene som har gått i årene etter, men til de aller yngste så tror jeg forenklingen er veien å gå.

Forenkling tolkes her som å velge ut det fra terrorhendelsen som er mulig å forstå for de yngre elevene, mens på ungdomstrinnet er det mulig å se mer på bakgrunn og hvordan hendelsen påvirket samfunnet.

4.2.4 22. juli- en annen tilnærming til undervisning?

At undervisning i 22. juli er ulik annen undervisning er samtlige av informantene enige i. Enkelte mener det er utfordrende fordi en selv ikke er komfortabel med undervisning i tematikken, mens andre mener at også elevenes uforutsette respons er en utfordring. Derfor er det noen tilnærminger som bygger på andre premisser enn kun elevens læring og læringsutbytte til hver enkelt i klassen. Karl fra skole 2 fremhever lærer-elev relasjonen som sentral for at en skal kunne gjennomføre undervisningen uten alt for store utfordringer underveis. Han mener det er viktig å kjenne klassen sin. Han trekker frem hvor varsom en må være som et av de største utfordringene. Karl sier blant annet:

Det er det at man må trå så forsiktig er nok det vanskeligste

Et annet eksempel på hvor utfordrende det kan være å undervise i tematikken kommer Ida fra skole 2 med da enkelte elever ikke ønsket å bli med på Utøya. Hun forklarer:

Det var en del av elevene jeg måtte ringe hjem til fordi det var noen som ikke ønsket å dra til utøya fordi de var redde for at det skulle skje igjen eller at det var skummelt der så de samtalene tok jeg om at det er veldig liten sjanse for at dette skal skje igjen og at denne mannen er i fengsel.

Hun fant da ut at det var forskjellig motivasjon for elevene å følge opplegget og med disse betryggende ordene i tillegg til å si at det var essensielt for eksamen å få med seg mest mulig fra hendelsen. Hun snakket med elevene i forkant og da var samtlige positive over det de hadde opplevd på ekskursjonen til Utøya.

Lise fra 22. juli-senteret forklarer også et de tettet et hull da de åpnet fordi mange skoler tok i bruk senteret som ressurs. Dette mener hun er fordi det er enklere for lærerne å drive med for- og etterarbeid, og la senteret stå for hoveddelen. Dette er i likhet med Ida fra skole 1 sin refleksjon på hvordan de løste besøket på Utøya. Hun sier blant annet:

Vi forberedte de ikke på alle de ille historiene, vi forklarte de ikke enkeltdetaljer. Vi tenkte at de som jobber på utøya kan mer om det enn oss.

Frank fra skole 2 mener det er essensielt å finne ut om noen er direkte berørt av hendelsen før en tar den opp i undervisningssammenheng. Han mener at den beste måten er å spørre direkte. Han mener at det er ulikt hvordan en kan tilnærme seg undervisningen om en har en som er direkte berørt eller ikke.

Karl fra skole 2 forklarer sin mening rundt det å ta stilling til hendelsen. Han forklarer at en som lærer ofte ikke skal velge side eller ta stilling til ulike ting som kan påvirke elevenes politiske holdninger. Han mener derimot at dette ikke er en situasjon som bør eller kan diskuteres og at det er lov å si sin mening om hendelsen og gjerningsmannen. Han sier:

Det må det være lov til, på lik linje med at 6 millioner drepte jøder under 2 verdenskrig var en grusom handling. Det var jo rett og slett på grunn av en politisk mening. Det er jo helt på trynet og det synes jeg man skal kunne si til elevene.

Hvordan undervisningen har utviklet seg kommenterer Lise, representanten fra 22. julisenteret. Hun forklarer om rosetogene og hvordan undervisningen i tematikken foregikk i samfunnet gjennom ulike markeringer. Det at dette har blitt dratt inn i skolen gjør at det er utfordrende å undervise om etter at samfunnet har satt sitt preg på dannelsen innenfor tematikken. Hun ser ikke på dette som noe negativt, men at det er skolen sin tur til å ta over nå og at det er en annen undervisningsform som trengs for å undervise i 22. juli enn i annen tematikk.

Lise kommer med forslag til hvordan det bør gjøres og dette bygger i stor grad på å ikke gjøre det for avansert for elevenes kognitive nivå. Og la undervisningen utvikle seg med elevene. Hun sier blant annet:

Hva var det som skjedde? Men at en da må være en mer forenklet versjon som de får for å passe på at elevene er trygge på at dette ikke skjer igjen eller at Breivik ikke kommer ut av fengsel eller slike type ting. At man ikke teoretiserer eller gjør det vanskelig for tidlig, for da kan det være en veldig skummel historie.

Jeg anser dette til å være en lik form for undervisning som Karl fra skole 2 forklarer undervisningen i 2 verdenskrig og Holocaust. Han forklarer at det er mye som kan undervises om innenfor tematikken og det er derfor ikke sentralt å undervise om de mest forferdelige detaljene tidlig i skolegangen.

4.2.5 Oppsummering

Lærernes eget forhold til 22. juli er ulike, og dette kan ha noe med skolens beliggenhet å gjøre. Flere lærere på skolen fra Oslo som Ida jobber på har vært mer eller mindre direkte berørt. Dette har påvirket hvordan tematikken blir undervist på skolen. Dette kan også sies å være grunnen til prioriteringen 22. juli har fått på denne skolen i motsetning til skole 2 som ligger betydelig lengre unna hendelsesstedet.

Hva som blir undervist er ikke så forskjellig mellom de to skolene. Nøkkelbegreper som går igjen i samtlige intervjuer, både med 22. juli-senteret og lærerne, er: **Ideologi, forebygge og demokrati**. Ved valg av undervisningsmetoder har samtlige samme syn på hvordan det kan gjøres og det som trekkes frem er diskusjoner og elevmedvirkning. Den ene læreren har vært med på et prosjekt med klassen sin som strakk seg over en uke. Innenfor denne uken kom det frem ulike metoder. Eksempler på disse er at 22. juli-filmen ble vist, det ble diskutert rundt de ulike temaene som gjelder hendelsen og demokratiet, og de var på en ekskursjon til Utøya.

Ved spørsmålet om en må ha en annen tilnærming til denne typen undervisning enn det som kan betegnes som mindre utfordrende temaer er samtlige informanter enig om at er sentralt. Her trekkes det frem at en må «gå frem» på en helt annen måte enn ved annen undervisning og at det er essensielt å kjenne klassen sin, og om det er noen som er mer berørt enn andre. Det kommer også frem at det ikke bare er elevene som synes dette er utfordrende, men det er også en utfordring for lærere å undervise i tematikken fordi de selv kjenne på at dette er sensuelt og vanskelig å snakke om. Ida fra skole 1 velger blant annet å ikke se 22. juli-filmen igjen med klassen sin. Dette er noe hun gjør for sitt eget beste. Hun hadde sett denne før og kunne derfor være med på diskusjonen i etterkant på lik linje med andre lærere og elevene, så dette kan sies å ikke være noen hemning for undervisningen i tematikken.

5. Drøfting av funn, teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Nå har denne oppgaven lagt grunnlaget for å kunne drøfte den informasjonen som har blitt innhentet gjennom teoretisk rammeverk, tidligere forskning og resultatene fra funnene. Jeg vil forsøke å sette de ulike redegjørelsene i oppgaven opp mot hverandre og undersøke om funnene fra forskningen som er blitt gjort, stemmer overens med det teoretiske rammeverket. Det er også interessant å se på funnene fra de ulike informantene og vise til likheter og forskjeller. Informanten fra 22. juli-senteret er en god støttespiller når det diskuteres hvilke metoder lærerne bruker og hvorfor disse blir brukt. I tillegg til dette vil hun være sentral i drøftingen av bruken av 22. juli-senteret som metode.

Oppgavens mål er å svare på problemstillingen: **Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om 22. juli?** For å finne svaret på dette har jeg valgt å drøfte begge underproblemstillingene sammen i motsetning til slik de er tematisert i presentasjon av funnene. Underproblemstillingene for oppgaven er: **Hvordan har LK20 påvirket lærernes forhold til det å undervise i 22. juli?** og **Hvilke undervisningsmetoder benytter lærerne seg av i undervisningen og hva avgjør dette?** Målet med drøftingen er å få en sammenhengende tekst og jeg har derfor valgt å strukturere det på en tilnærmet lik måte som i presentasjon av funnene. Undervisningsmetoder blir fortsatt et viktig punkt for drøftingen og spørsmålet på hvordan valget av disse blir påvirket av ulike faktorer. De ulike faktorene ser jeg på som essensielt å drøfte innledningsvis for å kunne se på om disse påvirker lærernes metoder for undervisning. Med metoder for undervisning menes ikke bare den konkrete måten læreren har valgt å legge opp undervisningen, men også hvordan metoden blir gjennomført og hva som må drøftes for å kunne bruke en slik metode.

5.1 Rammebetingelser

Rammebetingelsene for undervisning om 22. juli bygger på tilretteleggingen for at dette skal kunne gjennomføres og hvilke faktorer som spiller inn på hvordan en skal undervise. Flere av informantene i undersøkelsen synes det var utfordrende med de rammefaktorene som ligger til grunn for undervisningen slik det er nå. Det er alt fra ny læreplan til nærhet i tid. Gjennom drøftingen på rammebetingelsene

Ny læreplan, nye muligheter?

Terrorhendelsen 22. juli har tidligere ikke vært nevnt konkret i læreplanen. I reformen LK20 endret dette seg gjennom de tverrfaglige temaene. Demokrati og medborgerskap er en av disse temaene og i samfunnsfag etter fullførte 10 år står det at det skal undervises i 22. juli (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette medførte at det ikke lenger var en vurdering på om det skal, eller ikke skal, undervises i tematikken, men hvordan dette blir prioritert er ulikt. Selv om læreplanen sier at det skal undervises i tematikken, er det ifølge Karl fra skole 2 nødvendigvis slik det fungerer i praksis. 22. juli er ikke plassert innenfor et læreplanmål, men som tidligere nevnt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

På spørsmål om hvordan demokrati og medborgerskap blir prioritert sier Karl fra skole 2 at det ikke er ideelt. Han kommer med forslag til hvordan vinklingen burde være annerledes enn den er nå hvor læreplanmålene er det primære, mens de tverrfaglige temaene blir prioritert sekundært. Anker og von Der Lippe (2015) forklarer også problematikken med at ikke 22. juli ligger under et kompetansemål. Denne forskningen er gjort før LK20 ble innført, men tematikken ligger fortsatt ikke under et læreplanmål og med Karl fra skole 2 sitt resonnement så er påstanden til Anker og von Der Lippe om læreres press på å på å oppfylle læreplanene (2015). Med dette som utgangspunkt kan en påstå at rammebetingelsene rundt en ny revidert læreplan ikke nødvendigvis er ideelle med tanke på prioriteringer av de ulike delene av læreplanen.

Plasseringen av 22. juli i skolens utdanningsløp mener derimot både Frank fra skole 2 og Lise, representanten fra 22. juli-senteret at er riktig. På spørsmål om 22. juli sin innkomst i den nye lærerplanen mener de at det ligger riktig plassert, samtidig som Frank problematiserer prioriteringene av de tverrfaglige temaene kontra læreplanmålene. Lise fra 22. juli-senteret påpeker også at dette gjelder det komplekse og forståelsen av årsaken og bakgrunnen for handlingen. Det er likevel viktig å undervise i dette tidligere i skolen mener hun. Det er mye innenfor hendelsen som kan tas opp tidligere i undervisningsløpet.

Det er ulikt hvordan skolene har prioritert de tverrfaglige temaene. Der svaret fra blant annet Frank fra skole 2 viser til at det ikke blir prioritert, kommenterer Ida fra skole 1 at de tverrfaglige temaene har blitt tydelig fremtredende gjennom større prosjektarbeider. De har tre faste prosjekter årlig, hvor 22. juli var et av disse. Flere av prosjektene som er blitt gjennomført har ikke vært så bra mener hun. Dette begrunner hun med at det har vært lite tid

til arbeidet. Prosjektet som ble gjennomført var ikke bare innenfor samfunnsfag, men et samarbeid med norsk og KRLE. Dette viser også bredden i undervisningen i 22. juli-hendelsen.

Her reiser altså Ida et annet problem med den nye læreplanen og dens ambisjoner og det er hvor mye tid som blir lagt til forberedelser til de ulike prosjektene. Den nye læreplanen gir altså nye muligheter for å tilnærme seg undervisningen. Samtidig som det for meg ser ut til at ambisjonene til den nye læreplanen er høye og at det vil ta tid før LK20 er innført i skolen. Et annet sentralt punkt ved tverrfaglige temaer som er blitt innført i læreplanen er at en ser at like temaer blir tatt opp i forskjellige fag. Karl fra skole 2 opplevde blant annet demokrati og medborgerskap som overordnet tema kom inn i engelsk undervisningen, noe han ikke var vant med tidligere.

Om en ser på lærernes oppfatning av undervisning i 22. juli etter den nye læreplanen kan en si at den har endret seg noe. Tverrfaglige temaer, som 22. juli ligger under, er noe som har kommet for å nettopp kunne jobbe tverrfaglig.

Skolens mandat er sentralt å undersøke når en skal se på hva som skal undervises og hvordan det skal gjennomføres. Ansvarer som skolen har når det gjelder dannelse og undervisning strekker seg utenfor det som står i læreplanen og aktuelle temaer er noe en som lærer må holde seg oppdatert på jevnlig. Skolen skal danne elevene slik at de besitter de ferdigheter som er til fordel for samfunnet. Et av disse kunnskapene omhandler demokratiet (Stray, 2011). Demokratiet er sterkt i Norge, men ikke ferdigutviklet. Theo Koritzinsky (2020) beskriver demokrati er det i en evig utvikling og at det å forstå det «norske» demokratiet som fullverdig og ferdigutviklet kan være farlig. «Demokrati er en evig prosess som stadig må fornyes og utvikles videre, ikke minst av de som i dag er barn og unge, altså skoleelever»(Koritzinsky, 2020, s. 93). Skolen er altså pliktet til å fornye seg etter samfunnets behov og det gjør de gjennom reviderte læreplaner. Lærere er også pliktet til å holde seg oppdatert på aktuelle saker. Jorde (2021) sier at elevene skal lære om aktuelle temaer, selv om disse kan være kontroversielle eller utfordrende. 22. juli-terrororen ligger under demokrati og medborgerskap, og en kan med dette påstå at hendelsen har betydning for demokratiundervisningen.

Karl fra skole 2 mener at undervisning i demokrati og medborgerskap kommer naturlig inn etter den nye læreplanen og det derfor er en selvfølge at en skal undervise i demokrati og

medborgerskap. Ida fra skole 1 forklarer at hun har merket at den nye læreplanen har påvirket undervisningen i samfunnsfag grunnet måten demokratiet blir undervist på.

Frank fra skole 2 ser også viktigheten av det Jorde (2021) påstår om en ser det gjennom et demokratisk og medborgerskaplig perspektiv. Han trekker også inn viktigheten av undervisning om dette gjennom 22. juli-undervisningen. Han påpeker blant annet at det er sentralt at demokratiundervisning er viktig.

Læringsressurser

En rammefaktor som spiller inn for undervisningen i utfordrende tematikk som 22. juli er læringsressurser. Viktigheten av å ha en veileder en kan benytte seg av er betydelig i hjelpen når undervisningstemaet er utfordrende. Samtlige informanter mente at det var utfordrende å tilnærme seg 22. juli i skolen og slet med hvordan de skulle legge opp undervisningen. Samtidig er det kun en av informantene tatt i bruk 22. juli-senteret og utøya sine oppgaver og opplegg som ligger tilgjengelig.

Ida fra skole 2 var den eneste av lærerne i denne studien som hadde tatt i bruk disse, og det kan drøftes hva som ligger bak dette. Skolen Ida jobber på hadde et lengre prosjekt hvor 22. juli var tematikken. Det kan påstås at læreren da var mer interessert i å finne så mye informasjon som mulig rundt tematikken og som da førte til at disse oppgavene ble tatt i bruk. I tillegg til dette ble hun nødt til å være kreativ med læringsmetodene fordi de ikke hadde noen bok i samfunnsfag. De to resterende lærerne som ble intervjuet brukte lærebøker på nett. Jeg drøftet tidligere i kapittelet rundt skolens mandat og at lærere ble nødt til å holde seg oppdatert. Dette sier Karl og Frank fra skole 2 at ble enklere med læringsressursen på nettet fordi den oppdaterte seg jevnlig, men det er likevel en utfordring å tilnærme seg dette mener de.

Eksterne ressurser som 22. juli-senteret og Utøya kan brukes som tillegg for undervisningen. Koritzinsky (2020) forklarer bruken av ekskursjoner og hvor viktig for og etterarbeid er ved disse. Det er altså viktig å ikke bruke en læringsressurs uten mål og mening, men med godt for og etterarbeid, slik Ida fra skole 2 beskriver opplegget sitt som, kan det være en god ressurs.

5.2 utfordringer å undervise

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg de ulike synspunktene på om 22. juli-terroren kan behandles som kontroversielt tema. Dette er sentralt for den videre drøftingen hvor jeg vil redegjøre for og drøfte Europarådets ulike faktorer for hva som kan være utfordrende når en skal nærme seg kontroversiell tematikk. Jeg stiller meg til en viss grad kritisk til å kalle 22. juli-hendelsen for kontroversiell tematikk og dette er også noe som vil drøftes i dette delkapittelet.

Kontroversielt og utfordringer

22. juli-temaet kan sies å være et kontroversielt tema. Det kan begrunnes med flere faktorer. Utdanningsforskerne Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst og Tomas Englund definerer kontroversiell tematikk i undervisningen som tematikk som har relevans for samfunnet, som ikke har noe entydigsvar, og hvor samfunnet er splittet om oppfatningen av om det er kontroversielt eller ikke ut ifra deres verdisyn (Ljunggren & Öst, 2015, s. 12–13). Trine Anker og Marie von Der Lippe (2016) mener også at 22. juli kan betegnes som et kontroversielt tema. Dette begrunner forfatterne med at «religiøs og ideologisk motivert terror kan defineres som et slikt tema» (Anker & Lippe, 2016, s. 262). Det kan sies at Breivik hadde et ideologisk motiv hvor det å fremme sin mening var mer sentralt enn skaden som blir gjort. utfordringen med å kalle dette kontroversielt vil jeg påstå gjennom definisjonen hvor «splittelse i samfunnet» er en del av. En vil aldri ha full enighet i et så stort pluralistisk samfunn, men vil en kunne påstå at det er en splittelse på grunn av enkelte små minoritetsgrupper har ett annet syn enn majoriteten?

Karl fra skole 2 mener dette er kontroversielt, og med kontroversielt menes det at det blant annet er en splittelse i samfunnet grunnet verdisyn. Ved andre splittelser i samfunnet er det den autonome læreren sitt ansvar å ikke forkynne eller på noen måte politisk påvirke elevene. Karl mener at dette temaet i likhet med enkelte andre tematikker er spesielt og at en derfor skal kunne si sine egne politiske meninger rundt hendelsen. Han påpeker at en skal kunne se sin mening om slike hendelser. Han sammenlikner med holocaust og at en skal kunne mene at dette var forferdelig og at dette er noe en kan vise for elevene.

22. juli-terroren er altså et særegent tema hvor en kan behandle det som et kontroversielt tema slik Anker & von Der Lippe og Ljunggren & Öst forklarer det, samtidig som det er slik at den store majoriteten i samfunnet mener dette er en forkastelig handling og at en skal kunne uttale seg slik Karl fra skole 2 kommenterer.

Hvilke temaer som er kontroversielle er ulikt, men forståelsen er likevel ganske bred. 22. juli-hendelsen kan også trekkes inn under Europarådet (2016) sin oppdeling av kontroversielle temaer der *høyaktuelle temaer* er den ene. Dette er eksempelvis frykten for religiøs ekstremisme. Dette er i likhet med de andre definisjonene som er nevnt, en grunn til å kunne kalle 22. juli for kontroversielt tema. Jeg stiller meg likevel kritisk til å kalle dette for et kontroversielt tema etter å ha drøftet alle sider ved dette begrepet. Ulike definisjoner som ikke nødvendigvis er like presise og lærernes syn på tematikken gjør at dette kan drøftes.

Uavhengig om dette er et kontroversielt tema eller ikke fremmer det i stor grad like utfordringer. I samtaler med lærerne og 22. juli-senteret fremmes Holocaust og andre verdenskrig som andre utfordrende temaer. Samtlige lærere nevnte dette som noe de hadde undervist i på spørsmål om de tidligere hadde undervist i utfordrende tematikk. Selv om dette også er et utfordrende tema, stiller ikke lærerne det på lik linje med 22. juli og det er grunnet nærhet i tid. Dette vil drøftes senere i dette kapittelet.

Europarådet (2016) kom med en veileder for lærere om hvordan en kan undervise i kontroversiell tematikk. Der problematiserer de undervisningen og ser på ulike problemer rundt dette. Lærerne elevenes reaksjon på undervisningen i 22. juli er ulik hos de forskjellige lærerne som er intervjuet i denne studien. Slik Ida forklarer det er et av problemene som oppstod for henne at elever ble redde for å gjennomføre besøket hos Utøya. Dette var fordi de var redde for at det skulle skje igjen og var redde for gjerningsmannen. *Hensyn til elevenes følelser* er den ene av utfordringene Europarådet (2016) nevner. Det å ta hensyn til elevers følelser kan altså være utfordrende når en skal undervise i kontroversiell tematikk, og selv om Europarådet kommer med problematikken rundt elevers følelser i en diskusjon hvor elevene skal få ytre seg, ser jeg tilkoblinger til det Ida fra skole 1 nevner. Hun kommer også med et tiltak for å rette opp i den eventuelle skaden som har skjedd og ringer hjem til foreldrene. Dette tiltaket gjør at elevene blir med på opplegget og i etterkant virket fornøyde ifølge Ida. Det at en må «trå varsomt» når en skal undervise i tematikken ser en at Ida har erfart, dette er også noe Karl fra skole 2 nevner som en utfordring.

Hvorfor det skal undervises i 22. juli vil jeg ta for meg senere i drøftingen, men Karl fra skole 2 sine tanker om hvordan sosiale medier og slikt påvirker elevene og det derfor må undervises om. Han mener at dette er en av grunnene til at det gjør det utfordrende å undervise. Elevene har allerede noen forkunnskaper eller tanker om tematikken før en skal undervise om det. Dette er noe som også Europarådet (2016) tar opp i sin veileder under punktet *håndtering av spontane spørsmål og kommentarer*. Veilederen viser her til problematikken med undervisningen da elevene allerede har fått med seg mye og ikke nødvendigvis har vært kildekritiske slik Karl fra skole 2 sier at han har arbeidet med elevene sine på å være. Korizinsky (2020) skriver om lesing som en måte å lære på og viser til viktigheten av lærebøker for å strukturere stoffet for elevene. Han påpeker at dette er særlig viktig fordi elevene blir påvirket av massemediene.

Nærhet i tid er en annen faktor som spiller inn som utfordrende i undervisning i tematikken. Dette er både noe lærerne nevner og representanten fra 22. juli-senteret, Lise, mener at dette er en årsak. Bruken av navnet hans var også noe som var utfordrende rett i etterkant og som har mye med at det er kort tid siden hendelsen skjedde. Nærhet i tid som utfordring er noe en også ser gjennom andre hendelser internasjonalt. Louise Spence (2004) skriver om nærhet i tid til 9/11 og forklarer hvordan dette er en faktor som spiller inn på at det er utfordrende å undervise i slik tematikk. Denne artikkelen er fra tiden rett etter 9/11, noe som er ulikt situasjonen med 22. juli i skolen i dag. Likevel er det interessant å se på likheten på dette som problemstilling. Nærhet i tid er også noe Frank fra skole 2 viser til. Han har tidligere brukt bilder og videoer for å vise tilstandene under Holocaust, men dette er ikke noe han kan gjøre med 22. juli i undervisningen. Dette mener han at blir for sårt fordi det er for kort tid siden. Dette bygger da også på Europarådet (2016) sitt punkt om *hensyn til elevenes følelser*.

Nærhet i tid kan drøftes om har påvirkning på elevene og om behovet for å prioritere det som en utfordring fra elevenes perspektiv. I denne drøftingen er det lærerens side som blir drøftet og en kan dermed si at nærhet i tid har innvirkning på undervisningen fra læreren sitt ståsted, men en kan si at det er begrenset hvor stor påvirkning nærhet i tid har for elevene med mindre de har noen direkte tilknytning til hendelsen gjennom at de er berørt eller etterlatt.

Andre utfordringer rundt undervisning i 22. juli er lærernes kompetanse. Marie von Der Lippe (2021) mener at lærere må øke sin kompetanse innenfor feltet for å kunne bidra aktivt i undervisningen. Trine Anker og Marie Von Der Lippe redegjorde i 2015 for at kompetansen måtte styrkes. Dette var da ikke kunnskapsaspektet, men kompetansen innenfor

det å behandle sensitiv og kontroversiell informasjon i klasserommet (Anker & Lippe, 2015). Ut ifra informantenes klare fremstilling av 22. juli som et vanskelig tema å undervise i, gjør at jeg vil kunne påstå at læreres kompetanse innenfor behandlinger av slik tematikker ikke er gunstig. Noe som også kan drøftes i denne sammenhengen er ikke noe lærerne nevner i intervjuene, men heller fraværet av kommentarer som bygger på skolens jobb for å forbedre lærernes kompetanse. Ingen av informantene kommer med noe form for informasjon om at skolene har gitt noen ekstra kursing eller gitt ekstra midler til å forbedre dette. Dette kan være med på å påvirke hvordan lærerne forholder seg til undervisningen når det kommer opp temaer som 22. juli.

5.3 Hvordan og hvorfor undervise i 22. juli?

Metoden en velger for undervisningen i tematikken er avhengig av de tidligere drøftede temaene rundt kontroverser, utfordringer og rammebetingelsene som ligger til grunn. Overordnet er det læringsteorier som styrer hvordan en velger å legge opp undervisning og hvordan en tilnærmer seg tematikken en skal undervise i. Lærernes besvarelser på hvorfor og hvordan undervise ser jeg på som påvirket av den sosiokulturelle læringsteorien. Lev Vygotsky sin teori handler i stor grad om samarbeid for læring. Dette handler både om lærer-elev samarbeid og samfunnet som læringskilde. Påstanden til denne teorien er at elever lærer i et sosialt fellesskap (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 124).

Informantene hadde alle et syn på hvordan de underviser eller ville undervist i tematikken som bygger på diskusjoner og samhandling med elevene. Dette går på hvordan Karl fra skole 2 også forklarer at elevene kan opplæres i vranglære ved å ikke være kildekritiske. Dette er noe han synes er viktig å lære bort og han utvikler da elevenes kompetanse gjennom dialog og hva de lærer på egenhånd er ikke like mye som med hjelp fra lærer. Dette beskriver den sosiokulturelle læringsteorien som den proksimale utviklingssonen (Tudge, 1990). Den proksimale utviklingssonen er skillet mellom elevens potensiale for læring på egenhånd mot elevens evne til å oppnå et høyere potensiale gjennom sosiale forhold. Ved å sette Karl fra skole 2 sin oppfatning opp mot den sosiokulturelle læringsteorien vil jeg påstå at Karl sin refleksjon og valg av metode for undervisning bygger på den sosiokulturelle læringsteorien. Andre metoder som kan tyde på at denne teorien er til stede er ekskursjonen og bruken av 22. juli-senteret.

Dette bygger videre på hvorfor en skal undervise og forebygging som et tema. Forebygging er ifølge flertallet av informantene det mest sentrale med undervisning i 22. juli. At dette er sentralt for flertallet av informantene er ikke noe overraskende. Læreplanens plassering av 22. juli ligger sammen med forebygging av ekstremisme og ekstreme holdninger i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forebygging er altså noe som skal være til stede i formålet med undervisningen. Frank og Karl fra skole 2 strekker seg så langt som å si at dette er det viktigste aspektet ved undervisningen i 22. juli. Ida fra skole 1 er enig i at det er svært essensielt med forebygging av ekstreme holdninger og at dette skal være et viktig aspekt ved undervisningen. Samtidig nevner hun at det er en blanding av alt. Med dette tolker jeg det som at hun mener at flere aspekter er sentrale og at forebygging er en av disse.

Lise fra 22. juli-senteret stiller seg litt mer kritisk til forebygging som aspekt. Hun synes det er viktig, men er usikker på hvor mye undervisningen påvirker til dette. Hun påpeker at samfunnet må finne en slags «fellesskapsfortelling» hvor alle i samfunnet er representert i konstruksjonen av historien. Med dette tolker jeg det som at vi som samfunn i felleskap må jobbe for forebygging. Dette bygger på den sosiokulturelle læringsteorien der samhandling med andre er sentralt. Anker og von Der Lippe (2015) viser også til hvordan samfunnet har tatt seg av undervisningen rundt 22. juli gjennom blant annet rosetog og minnemarkeringer. Elever har da lært om hendelsen og hendelsens betydning for samfunnet gjennom sosiale forhold. Dette er nå kommet inn i skolen og jeg ser derfor bindeleddet med hvordan samfunnet håndterte hendelsen og hvordan den blir håndtert i skolen ifølge informantene.

Lise fra 22. juli-senteret sin oppfatning av at forebygging må skje over tid og i samspill med andre ser en at ikke bare går igjen i den sosiokulturelle læringsteorien, men også i Lars Smith (2018) sin teori om utvikling. Utvikling må skje over tid og dette er slik Lise også forklarer utviklingen av forebygging og hvordan en kan arbeide med dette.

Nå har jeg diskutert rundt forebygging som begrunnelse for undervisning i 22. juli. Det neste aspektet som skal diskuteres er dannelse og å utvikle elevene til å gode demokratiske medborgere. Dette er en annen vinkling på undervisningen og det er flere grunner til dette. Samfunnet er i stor grad demokratisk og demokrati og medborgerskap er ikke bare et tverrfaglig tema i skolen, men også noe som gjelder generelt i samfunnet. Viktigheten av å se til demokratiet når en underviser i 22. juli er også noe informantene nevner. Dette er også noe Marie von Der Lippe (2021) skriver om når hun ser på lærernes forbedringspotensiale

innenfor demokrati og medborgerskap. Hun mener dette må ligge til grunn etter den nye læreplanen og at læreres kompetanse må økes. Undervisning av 22. juli kan gjøres gjennom et demokratisk og perspektiv og dette er noe samtlige informanter kommenterer.

Ida fra skole 1 kommenterer blant annet at hun ikke plasserer 22. juli tematikken innenfor historie delen i samfunnsfag. Hun retter fokuset mot at hendelsen var en trussel mot demokratiet fremfor en historisk hendelse. Det er da viktig å se på hva dette var en trussel mot? Janicke Heldal Stray (2011) sine tanker rundt demokratiundervisning og de ulike formene for undervisning kommer sentralt inn her. *Om, for og gjennom* demokratiet er tredeling hun nevner (Janicke Heldal Stray, 2011). Ved Ida fra skole 1 sin refleksjon rundt undervisning av demokratiet vil jeg påstå at denne er overens med Stray (2011) sin del om demokrati læring *om* demokratiet. Denne metoden handler om å informere elevene om hva demokratiet er og hvorfor det er viktig. Samtidig kan en si at dette også gjelder *for* demokratiet. Det Ida fra skole 1 nevner at dette var en trussel mot demokratiet og da kunne vise elevene hvordan demokratiet ble krenket.

Lise fra 22. juli-senteret forklarer et begrep som hun synes er rart dukket opp etter 22. juli-terroren. «En av oss» var noe som kom opp flere steder og hun påpeker at det også er lagd bøker og artikler med dette navnet. Hun stiller seg kritisk til denne betegnelsen med bakgrunn av at det kan være utfordrende å kunne konkludere med hvem som er oss. Dette kan sammenliknes med en betegnelse som Lise Kvande & Nils Naastad bruker og forklarer at det da må være noen vi speiler oss i, som ikke er en del av oss (Kvande & Naastad, 2020). Kvande og Naastad (2020) bruker begrepet «oss og dem». Dette viser igjen en viktighet av undervisningen i 22. juli-hendelsen og det kan drøftes hva som er «oss» og hva som er «dem». Diskusjonen om hvem som er dem er viktig, men det kan sies at viktigheten av å drøfte hvem som er oss er sentralt.

Om en tar i bruk 22. juli-terroren som kontekst for «oss og dem» og «en av oss» begrepene så var det flere som kommenterte at det var rart at det var en av oss som kunne gjennomføre en slik handling. Lise fra 22. juli-senteret kommenterer dette og stiller spørsmålet til hva «en av oss» betyr om en kaller gjerningsmannen for dette. Dette er da en som strider imot grunnleggende norske verdier, samtidig så blir han kalt for «en av oss». Europarådet (2016) skriver at det er viktig å kunne gjennomføre undervisning på tross av fordommene barn og unge har, men utfordringene slik jeg ser det ligger ikke kun hos barns fordommer, men informasjon de plukker opp i sosiale medier, nyheter og andre kilder som etter terroren

generaliserte gjerningsmannen som en av oss. Om en ser Europarådet sin veileder opp mot Lise fra 22. juli-senteret og Lise Kvande & Nils Naastad (2020) sine synspunkt vil det å undervise om fordommer og ta elevenes tanker og meninger være sentralt for å kunne undervise i 22. juli.

Nå har jeg drøftet to ulike vinklinger til undervisning i tematikken 22. juli og den tredje og siste vinklingen jeg skal drøfte er undervisning i 22. juli gjennom ideologi læring.

Vinklingen med ideologi som synspunkt gjør at en ser bak handlingen og fokuserer mer på hvorfor hendelsen skjedde istedenfor handlingens konsekvenser. Silje Granlund og Silje Erdal (2021) skriver om harmoni- og konfliktperspektivet. Dette perspektivet bygger på det å se på det harmoni perspektivet gjennom hvordan samfunnet behandlet 22. juli-hendelsen gjennom rosetog og markeringer. Ved et konfliktperspektiv ser en på bakgrunner for hendelsen og blant annet ideologien som ligger bak (Granlund et al., 2021). Informantene påpeker at det er sentralt å undervise om ideologien bak terrorhendelsen. Frank fra skole 2 sier at han skal undervise om ideologier og at han da skal undervise om 22. juli under dette. Dette kan være fordi det er flere hendelser som kan ha tilnærmet lik bakgrunn ideologisk sett. Karl fra skole 2 forklarer viktigheten med å undervise om ideologi fordi dette er noe som kan knyttes opp til andre hendelser, og kan vise sammenhenger. Ida har på sin side valgt å undervise om ideologier og ulike ekstremistiske retninger. Hun forklarer også at de har tatt det videre i undervisningen og sett generelt sett på hvordan en blir ekstremist. Lise, representanten fra 22. juli-senteret problematiserer det med å undervise i ideologi. Hun mener det skal undervises i, men at elevene må være utviklet nok kognitivt til å kunne forstå realiteten.

En innfallsvinkling til ideologi i undervisningen er perspektivtaking. Med denne metoden prøver en å se saken fra ulike ståsted og prøver å se bort ifra sin egen mening og sitt ståsted (Granlund et al., 2021). Erdal og Granlund ser på dette som den kognitive delen av perspektivtaking, mens den emosjonelle delen handler om å sette seg inn i perspektivet til etterlatte og berørte av hendelsen. Et eksempel forfatterne bruker er 22. juli sin fremstilling av etterlatte og berørte. Da jeg gjennomførte intervjuet på 22. juli-senteret fikk jeg se på fremstillingen og de ulike elementene. Det Erdal og Granlund (2021) sier om viktigheten av å se på dette perspektivet opplever jeg som reelt og dette gir en mye bredere forståelse av hendelsen. Perspektivtaking er noe Lise fra 22. juli-senteret også kommenterer at kan brukes, men hun forstår det slik at det er viktig å begynne med dette når elevene er utviklet nok kognitivt og heller forenkle tematikken om en skal undervise i dette tidligere i skolen. Hun

peker da på ungdomstrinnet og videregående opplæring som plassering for mer innviklet kunnskapslæring rundt 22. juli-hendelsen.

Nå har jeg sett på ulike innfallsvinklinger til undervisning i 22. juli og vil gå over til konkrete metoder for undervisningen. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg sette metodene, perspektivene, utfordringene og rammebetingelsene sammen til å drøfte om disse påvirker hverandre og hvor mange faktorer som er med på å påvirke lærernes undervisning i 22. juli. jeg vil også besvare problemstillingen og underproblemstillingene om dette er gjort mulig gjennom denne avhandlingen.

Hovedmetoden som lærerne kommer frem til at blir brukt er diskusjonsgrupper. Karl fra skole 2 mener at dette gjorde at elevene følte seg trygge på situasjonen. 22. juli-senteret har også lagt ut refleksjonsoppgaver som kan arbeides med i undervisningen eller i forberedelser før et besøk. Ida fra skole 1 brukte disse oppgavene som forberedelse til besøk på Utøya. Diskusjoner og dialog er en god måte å tilnærme seg tematikken 22. juli. En kan eksempelvis spørre elevene om hva de selv synes bør diskuteres. Målet med en slik diskusjon er å respektere andre og andres meninger (Granlund et al., 2021). Denne metoden brukte Ida fra skole 1 aktivt under uken de arbeidet med 22. juli. Variasjon i undervisningen og ikke begrense seg til en bestemt metode sier Koritzinsky (2020) at er mulig. Dette er noe Ida fra skole 1 velger å gjøre.

Ekskursjon er en god metode for undervisningen. Koritzinsky (2020) forklarer denne metoden og viser til viktigheten av for og etterarbeid. Forfatteren nevner videre at det er sentralt å ikke bruke dette som læringsfri, men som en ressurs til informasjon og svar på spørsmål som en ellers ikke får tak i eller svar på. Ida fra skole 1 forklarer bruken av for og etterarbeid og de så eksempelvis 22. juli-filmen i forkant av besøket. Lise, representanten fra 22. juli-senteret er enig med Koritzinsky om viktigheten av forarbeid. Hun forklarer at en bør gå rett til kjernen ved undervisningen før en skal se på hvorfor hendelsen skjedde. Hun sier også at dette med hvorfor, er noe de som jobber på senteret tar opp om en velger å benytte seg av senteret på ekskursjon. Koritzinsky sine teorier og Lise fra 22. juli-senteret er dermed enige i hvordan ekskursjoner burde gjennomføres og dette er i henhold til slik Ida fra skole 1 beskriver hvordan de la opp undervisningen om en ser på forberedelser og etterarbeid. Ida forklarer at hun har undervist om de verste historiene rundt tematikken. Dette er noe hun gikk ut ifra at de som jobber på Utøya hadde bedre forutsetninger for å snakke om dette. Koritzinsky (2020) sin teori om ekskursjoner viser også til dette med å bruke andre instanser

for å undervise og at fagpersoner vil kunne svare på spørsmålene som ellers ville vært utfordrende å svare på i et klasserom for en lærer.

Et perspektiv som Erdal og Granlund (2021) nevner som tilnærming for undervisning i 22. juli-terroren er *åsted for minne og læring*. Dette kan sees opp mot Koritzinsky sin teori om ekskursjon. Begge nevner viktigheten av å ta i bruk ressurser utenfor klasserommet og hvordan dette kan brukes for læring. Slik 22. juli-senteret skriver på sine sider om hva som er formålet til senteret, vil jeg kunne påstå at ekskursjoner til 22. juli-senteret ville vært nyttig og er sannsynligvis grunnen til at Ida fra skole 1 har valgt denne metoden.

Åsted for minne og læring og ekskursjoner som metode vil en også kunne se i sammenheng med konflikt- og harmoniperspektivet. 22. juli-senteret viser hva som skjedde da hendelsen inntraff og viser hvordan etterlatte og berørte har blitt påvirket av hendelsen. I tillegg til dette sier jo også Lise fra 22. juli-senteret at konfliktperspektivet er noe de tar opp på senteret og ser på bakgrunnen for handlingen. Dette gjør det altså lettere for læreren å undervise i tematikken fordi den kun trenger å undervise i kjernen av hendelsen, og etterlate det mer kompliserte til fagpersoner på senteret eller Utøya.

Grunnen til at lærerne velger diskusjon som metode kan være forskjellig. Det kan være med bakgrunn i den sosiokulturelle læringsteorien hvor samspill med andre fører til læring slik Bråten & Thurmann-Moe (1996) forklarer teorien hvor samspill med en voksen vil føre til høyere læringspotensiale for barnet, og i denne situasjonen, eleven. Hovedmetoden som tidligere er nevnt i drøftingen, er diskusjoner, noe som er en metode hvor samspill med andre er sentralt. En lærer mer enn en ville gjort på egenhånd, slik den sosiokulturelle teorien beskriver.

Årsaken til at metoden er annerledes for Ida fra skole 1 og Karl og Frank fra skole 2 kan være skolenes beliggenhet. Skolene ligger ulik avstand fra hendelsesstedet og skolen som brukte ekskursjon som metode er den med nærest beliggenhet. En annen faktor kan være informantenes egne forhold til 22. juli-hendelsen. Det kommer ikke frem at noen av lærerne fra skole 2 har hatt noen direkte tilknytning til hendelsen annet enn det allmenne sjokket over hva som hadde skjedd. Ida fra skole 1 hadde kollegaer som var direkte berørt, noe som kan ha gjort at dette temaet ble viktig å undervise om og bruke mye tid på. For som hun sier så er ikke de andre oppleggene som har blitt gjennomført med de tverrfaglige temaene like gjennomførte som prosjektet omhandlet 22. juli. Lærerne fra skole 2 har på den andre siden

ikke prioritert 22. juli like mye, noe som kan ha noe med deres forhold til hendelsen. Likheten mellom lærernes oppfatning er at det skal undervises i og at det er viktig.

Det er ikke uvanlig å bruke ulike metoder ved undervisning av én og samme tematikk. Thomas Nordahl (2007) skriver om hvordan det ofte er ulik tilnærming fra skole til skole og at en har sett dette i tidligere forskning.

6. Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg se på drøftingen som er gjort og vise hvordan dette svarer på problemstillingen. Jeg vil se på hovedfunnene i drøftingen og avslutningsvis vil jeg se på hvordan det kan gjøres videre forskning på tematikken og hvilke andre vinklinger som eventuelt kan gjøres for å få et bredere resultat av forskningen som er gjort i denne studien. Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om 22. juli og hva avgjør dette?

I denne studien har jeg vært opptatt av å se på de metodene lærerne bruker for undervisningen, i tillegg til bakgrunnen for hvordan de gjennomfører dette. Bakgrunnen for hvorfor de har valgt den gjennomføringen som har vært gjeldende for den enkelte kan sies at har vært sterkt påvirket av ulike faktorer.

6.1 Hovedfunn

Undervisning i 22. juli-hendelsen er noe lærere synes er utfordrende. Dette er noe som kommer til syne både gjennom intervjuene av informantene og gjennom både Erdal og Granlund (2021) sin teori, Trine Anker og Marie von Der Lippe (2016) sin forskning og Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst og Tomas Englund (2015) sin teori om utfordrende og kontroversiell tematikk i skolen. Samtlige informanter ser utfordringer rundt tematikken og synes valg av undervisningsmetode er vanskelig. Kontroversiell tematikk kan brukes på betegnelsen av tematikker som 22. juli. Det kan betegnes slik, selv med påstandene til Karl fra skole 2 som mener at en skal kunne si det en mener om 22. juli-hendelsen. Ved undervisning i kontroversielle temaer oppstår det ulike utfordringer. På bakgrunn av dette kom det en veileder fra Europarådet (2016) som viser til problematikk rundt undervisning i kontroversiell tematikk.

Det er ulike måter å tilnærme seg undervisningen og denne studien viser at dette som oftest skjer gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette kan forklares gjennom teoriens forståelse av at læring skjer gjennom samhandling med andre. Informantene trakk alle frem diskusjon som en metode for undervisning i 22. juli og dette kan sies å være en undervisningsform som bygger på den sosiokulturelle læringsteorien. Dette er ikke noe som kommer konkret frem i intervjuene, men dette analyserer jeg gjennom samtaler med

informantene og sammenlikning av deres metoder og tanker rundt disse med den sosiokulturelle læringsteoriens prinsipper. Gjennom dette vil en kunne påstå at lærerne har denne teorien i baktankene, uten at dette nødvendigvis er bevisst.

Hvorfor en skal undervise i 22. juli omhandler siste delen av problemstillingen som handler om hva som er bakgrunnen for hvordan det undervises. Hvordan det undervises handler i stor grad om hva som er formålet med undervisningen. Samtlige lærere fremhever at forebygging er sentralt for undervisning i 22. juli-hendelsen. Representanten fra 22. juli-senteret mener at dette er viktig, men stiller seg derimot kritisk til hvordan dette kan være realiteten på kort sikt. Dette er sannsynligvis grunnet 22. juli sin plassering i LK20 hvor det står at det skal arbeides med forebygging av terror og ekstremisme (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Denne studien hadde som formål å finne ut av hvordan lærere på ungdomstrinnet underviser i 22. juli og bakgrunnen for hvorfor lærerne har tatt de valgene de har tatt. Hovedfunnene på hvilken metode som er fremtredende kommer tydelig frem gjennom både forskningen, teorien og den tidligere forskningen som denne oppgaven presenterer. Diskusjon som form er noe samtlige informanter mente var sentralt og er altså da svaret på problemstillingens spørsmål om hvordan lærerne underviser. Hva som er grunnen til dette er derimot usikkert og denne studien viser at det kan være flere faktorer som spiller inn på valg av metoden. For det første viser forskningen i denne avhandlingen at undervisningen i denne tematikken er utfordrende. Dette er i likhet med Europarådet (2016) sin oppfattelse i tillegg til Anker og von Der Lippe (2015) sin forskning. Dette kommer av at det er et kontroversielt tema og at lærerne føler ubehag rundt tematikken ved at det er kort tid siden hendelsen. Siden 22. juli står som et tema som skal undervises i på læreplanen, stiller det et krav til læreren om å velge en passende metode. Gjennom forskningen vil en kunne si at de tverrfaglige temaene som 22. juli ligger under får ulik oppmerksomhet fra ulike skoler. Dette tyder på at ikke skolene forstår hvordan en skal undervise i tematikken likt.

Hvordan underviser lærere på ungdomstrinnet om 22. juli?

«Hvordan har LK20 påvirket lærernes forhold til undervisning i 22. juli?» var den ene underproblemstillingen som har som formål å se på hvordan lærerne har blitt påvirket av en ny læreplan og dermed hvordan de har endret undervisningen sin etter dette. Svaret på denne underproblemstillingen er at lærernes forhold til undervisningen har blitt påvirket gjennom at

det skal undervises i tematikken. Dette er det grunnleggende svaret på hvorfor det gjøres i tillegg er det andre faktorer som spiller inn for hvordan undervisningen har endret seg. 22. juli ligger som nevnt under et tverrfaglige tema og dette temaet har påvirket enkelte lærere mer enn andre. En av lærerne i undersøkelsen kommenterer at de har flere tverrfaglige prosjekter i løpet året, noe som ikke var tilfellet før den reviderte læreplanen. Et av disse prosjektene var 22. juli og dette prosjektet ble bevilget mye tid noe som har gjort at det er enklere å undervise i tematikken.

«Hvilke undervisningsmetoder benytter lærerne seg av, og hva avgjør dette?» er den andre underproblemstillingen som er blitt brukt for å besvare problemstillingen for oppgaven. Lærerne benyttet seg i stor grad av diskusjon som metode. En annen metode som ble dratt frem var ekskursjoner til Utøya og 22. juli-senteret. Disse to metodene i kombinasjon var det Ida fra skole 1 brukte som hun syntes var en god måte å håndtere det på. Dette er mer omfattende enn metodene som de andre lærerne benyttet seg av. Årsaken til dette kan være at deres forhold til hendelsen ikke var like sterk som hos læreren fra skole 1. Dette begrunner jeg med besvarelsene deres på hvilke forhold de selv har til 22. juli. En annen faktor som avgjør hvordan lærerne underviser er kunnskapsnivået deres innenfor behandling av sensitive temaer.

6.2 Implikasjoner for praksis

Denne studien presenterer funn som viser hvordan tre lærere fra to forskjellige skoler tilnærmer seg undervisning i 22. juli. Målet har ikke vært å gjøre en generaliserbar studie hvor dette kan være et representativt resultat, men heller å gi innblikk i hvordan enkelte lærere forholder seg til dette. Selv om dette ikke er generaliserbart, vil det kunne opplyse andre lærere om hvordan enkelte andre gjør det og bli mer bevisst på tematikken selv. Det kan skape nye metoder for andre lærere ved undervisning i 22. juli og vise til at de tverrfaglige temaene kan trekkes inn sammen med kompetansemål. Denne studien viser også elevene selv har mange tanker rundt tematikken og at det går an å bruke diskusjon som en metode for undervisningen.

Selv om 22. juli er med i læreplanen nå, viser denne studien at det ikke nødvendigvis blir prioritert så godt som en kan tenke at er ønskelig. Studien gir også innblikk i ulike vinklinger en kan ta for å undervise i 22. juli og viser viktigheten av å være bevisst på hvorfor en velger å undervise i tematikken når en velger metode. Denne studien avdekker også problemet med

å prioritere tid til arbeid med undervisningsstoffet som elevene skal lære seg. Dette gjelder alt fra planlegging til gjennomføring og etterarbeid. Denne studien kan være med på å vise til utfordringer lærere står overfor, og at praksisen ikke nødvendigvis er forenelig som det som står forankret i læreplaner.

6.3 Videre forskning

Denne avhandlingen har tatt for seg lærernes valg av metode for undervisningen i 22. juli-terroren. Det er interessant å se på dette i lys av at den nye læreplanen har tatt med dette som et konkret punkt som skal belyses. Oppfatningen jeg har fått gjennom arbeidet med denne avhandlingen er at LK20 ikke har fått et ordentlig fotfeste i skolen enda, og det kunne vært svært nyttig å senere forske hvordan det undervises i tematikken når læreplanen har fått litt mer innkjøring i undervisningen. Denne forskningen er gjort på tre forskjellige lærere fra to skoler, i tillegg til en representant fra 22. juli-senteret. Det som kunne blitt forsket på videre rundt dette temaet er eksempelvis å ha en større undersøkelse der et mer representativt utvalg lærere er representert for å se om det er ulikheter på undervisningen.

Vinklingen på denne masteravhandlingen retter seg mot lærere og ikke elever. Dette er noe som kan forskes på videre og undersøke hvordan elevers oppfatning av undervisning i kontroversiell tematikk som 22. juli er. Dette kan være interessant fordi for hvert år som går vil elevene på ungdomstrinnet ha vært yngre da terrorhendelsen skjedde. Dette kan føre til at en får noen spennende resultater. Unge er ofte mer direkte i spørsmålene og meningene sine og det kunne derfor blitt forsket på denne tematikken på barnetrinnet. Representanten fra 22. juli-senteret kommenterte at tematikken ikke bør komme opp for første gang på ungdomstrinnet og det kan derfor være nyttig å se på elever på barneskolen sitt perspektiv på hendelsen og hvordan de synes lærerne håndterer dette. Et annet punkt som kan være interessant å se på er forskjellen mellom undervisning i eksempelvis Holocaust og 22. juli. Dette er noe som er blitt nevnt i denne avhandlingen, men ikke har blitt tatt videre grunnet manglende relevans for oppgaven.

Litteraturliste

- Anker, T., & Lippe, M. von D. (u.å.). Når terror ties i hjel—En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Anker, T., & Lippe, M. von D. (2015). Når terror ties i hjel—En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Anker, T., & Lippe, M. von D. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4, 261–272.
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123–143). Cappelen akademisk forlag
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.
- Dige, M. (2021). Forskningsintegritet og videnskabens etos: – Om redeskideri og ansvarlig forskningspraksis. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), 74–85.
- Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse: Ei første innføring i fenomenologisk gransking* (K. Fuglseth, Overs.). Akademika.
- Erdal, M. B. (2018). Å våge å være norske sammen. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. Juli: Forhandlinger om verdier, identiteter, og et motstandsdyktig samfunn* (s. 27–44). Cappelen Damm akademisk.
- Europarådet. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema*. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Granlund, L., Ryen, E., & Erdal, S. F. (2021). *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

-
- Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 70–86). Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5. utgave.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i historie- fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2021. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/HIS01-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. S. von Der. (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity* (Bd. 7). SAGE.
- Ljunggren, C., & Öst, I. U. (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (T. Englund, Red.). Gleerups Utbildning AB.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforl.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.

- McInerney, D. M., Walker, R. A., & Liem, G. A. D. (2011). *Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward* (Bd. 10). Information Age Publ.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 55–68). Utdanningsdirektoratet.
- Peters, M. (2016). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Routledge.
- Sandvik, S. (2011, juli 28). – *Motbydelig å skylde på muslimer*. NRK.
https://www.nrk.no/norge/_-motbydelig-a-skyld-pa-muslimer-1.7730140
- Sitter, N. (2022). Terrorisme. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/terrorisme>
- Smith, L. (2018). *En kort introduksjon til utviklingspsykologi*. Fagbokforl.
- Spence, L. (2004a). In Focus: Teaching 9/11. *JCMS : Journal of Cinema and Media Studies*, 43(2), 90–91. <https://doi.org/10.1353/cj.2004.0011>
- Spence, L. (2004b). Teaching 9/11 and Why I'm Not Doing It Anymore. *Cinema Journal*, 43(2), 100–105.
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. I L. C. Moll (Red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 155–174). University Press.
- 22.juli-senteret. (u.å.). *Om senteret*. <https://22juliseret.no/om-senteret/>

7. Vedlegg

7.1 Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Undervisning i 22. Juli](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
395522	Standard	18.10.2021

Prosjekttittel

Undervisning i 22. Juli

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Tine Petersen Malonæs

Student

Simen Lognsli Frydenlund

Prosjektperiode

20.08.2021 - 16.05.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.5.2022.

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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettfærdighet 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

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

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

Vi minner om at hvis en registrert 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).

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!

7.2 Intervjuveileder lærer

Intervjuveileder Lærer

Todelt intervju

Del 1: Generelt om intervjuobjektet og innledende mot temaet

Del 2: Direkte inn på temaet «undervisning i 22. juli»

Intro

Informere intervjuobjektet om dens rett til anonymitet og at diverse rettigheter de har rundt dette. Det vil bli opplyst om prosjektet, hvordan det gjennomføres og hvordan deres besvarelser vil bli brukt i masteravhandlingen.

Del 1: Generelt om intervjuobjektet og innledende mot temaet

- Hvor mange år har du undervist?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du tidligere undervist i noen form for ekstremisme/terrorisme?

Del 2: Direkte inn på temaet «undervisning i 22. juli

- Har du tidligere undervist om 22 juli?
- Hvorfor har du/har du ikke undervist om dette temaet?
- Hvilke undervisningsmetoder har du brukt/ville du ha brukt?
- Hvorfor har du brukt disse undervisningsformene

Avsluttende oppsummeringssamtale hvor læreren kan få muligheten til å uttrykke seg rundt temaet og få mulighet til å legge til noe.

7.3 Intervjuveileder 22. Juli-senteret

Intervjuveileder Representant 22. juli-senteret

Informere intervjuobjektet om dens rett til anonymitet og at diverse rettigheter de har rundt dette. Det vil bli opplyst om prosjektet, hvordan det gjennomføres og hvordan deres besvarelser vil bli brukt i masteravhandlingen.

Del 1: Generelt

Hvor lenge har du jobbet med 22. juli senteret?

Hvor tett samarbeid har dere med skolen?

Del 2: Mer inn på 22. juli i skolen

Hva er dine tanker rundt undervisning omhandlende 22. juli i skolen?

Er det riktig å undervise om dette temaet på ungdomstrinnet?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan mener du en lærer burde gå frem i undervisningen i dette temaet?

Avsluttende oppsummeringssamtale hvor representanten kan få muligheten til å uttrykke seg rundt temaet og få mulighet til å legge til noe.