

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003

Navn: Ragnhild Lorentsen Sommerseth og Stine Seehuus

Undervisning om 22. juli før og etter
innføringen av Fagfornyelsen

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 101



NORD
universitet

www.nord.no

Etter 22. juli

*etter at vi blei sprengt i filler
etter at fredagen fall ut av hendene på oss
etter at vi måtte lære oss norsk på ny
etter at sorga strekte seg heilt opp til håret
etter at dagane tok til å regne ned over oss*

*orda overlever ein 9mm glock
kjærleiken er kraftigare enn ei 500 kilos bombe
å halde hender er mektigare enn ladegrepet
eit lite kyss er viktigare enn 1500 sider med hat
eit vi er så mykje meir enn eit eg*

*det kjem eit nytt 22. juli, det må jo det
ferja skal frakte fleire bankande hjarte over
telta skal bli slått opp på grønt gras
morgonsola skal kysse øya vaken
hei, hei, på tide å stå opp og endre verda*

Frode Grytten, juli 2011

Forord

Fem år med lærerutdanning er nå ved veis ende, og utdanningen avsluttes med denne masteroppgaven som har vært krevende, men spennende å jobbe med. Vi fattet interesse for temaet 22. juli 2011 i forbindelse med tiårsmarkeringen våren 2021, da vi begge jobbet i skolen og reflekterte over at våre elever da hadde lite eller få minner om denne dagen.

Det siste studieåret hadde vi ikke klart uten hjelp, det er derfor mange vi vil takke.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til våre informanter. Vi setter pris på at dere satt av tid til å snakke med oss. Deres erfaringer og refleksjoner har vært verdifulle, og vår masteroppgave hadde ikke eksistert uten dere. Vi ønsker også å takke 22. juli-senteret, Wergelandsenteret, Raftostiftelsen og Utøya som arrangerte kurs for lærerstudenter. Kurset ga verdifull innsikt i hvordan formidlingen drives på 22. juli-senteret og Utøya. Videre ønsker vi å takke vår kjære veileder, Geir Ketil Almlid. Du har vist entusiasme for prosjektet, bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og uvurderlig støtte med humoristiske innslag under arbeidet med oppgaven. Vi ser tilbake på noen hyggelige og lærerike måneder sammen med deg.

Til slutt må vi også takke familie og venner. Spesielt Preben og Torstein som har motivert og støttet oss på hver sin front under dette masterarbeidet. Vi må også takke lille Birk som har vært med under hele prosessen, og kom ut tidsnok til å rekke innspurten. Du har vært en snill baby, som har muliggjort masterskriving også etter du entret verden.

Ragnhild Lorentsen Sommerseth og Stine Seehuus
Oslo og Stjørdal, mai 2022

Sammendrag

Til sommeren er det elleve år siden det største angrepet på norsk demokrati siden andre verdenskrig. Mye har skjedd på disse årene, og samtalen om 22. juli 2011 har endret seg med tiden. Vår daværende statsminister Jens Stoltenberg sa i sin tale til folket på rådhusplassen 25. juli 2011: Våre fedre og mødre lovet hverandre «Aldri mer 9. april». Vi sier «Aldri mer 22. juli». Skal vi holde løftet om «Aldri mer 22. juli», er det avgjørende at tematikken undervises om i skolen. Dette framgår tydelig i LK20 ved at terrorhandlingene nevnes eksplisitt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Vi ønsker med denne masteroppgaven å bidra til forskning på dette feltet.

Vi har følgende problemstilling: *Hvordan har 22. juli vært behandlet i samfunnsfaget i ungdomsskolen før og etter innføringen av Fagfornyelsen?* For å besvare problemstillingen har vi utformet tre forskningsspørsmål: 1. *Hvordan ble 22. juli undervist om før LK20?* 2. *Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisningen om 22. juli?* 3. *Hvordan har 22. juli-undervisningen endret seg etter LK20, og hva legger Fagfornyelsen opp til?* For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi gjennomført semistrukturerte intervju av fire samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, og to formidlere ved 22. juli-senteret og Utøya.

I analysen fant vi ut at temaet 22. juli ble undervist lite om før innføringen av Fagfornyelsen. Lærerne hadde snakket om tematikken i samfunnsfaget, men dette var ikke undervisning som var systematisert. Dette begrunnet de med en berøringsforsiktighet ovenfor tematikken, manglende ressurser og at det ikke var nevnt i LK06. De begrunnet også fraværet av 22. juli i undervisningen blant annet på grunn av tidspress og at det ble utkonkurrert av andre historiske temaer. Vi så at etter innføringen av Fagfornyelsen at undervisningen om 22. juli ble satt i system. Lærerne la tematikken til 9. og 10. trinn, blant annet på grunn av elevenes alder og relasjoner til hverandre. Lærerne vi intervjuet var utelukkende positive til at 22. juli har kommet inn som tema i LK20, mens formidlerne også så noen ulemper. Dette var blant annet at ved å nevne 22. juli som en av få historiske hendelser i læreplanen for samfunnsfag, så risikerer en at andre viktige hendelser neglisjeres. Forskningen vår viser også at å tilnærme seg tematikken med dialogbasert undervisning er fruktbart. Dette fordi det bryter med det tradisjonelle harmoniperspektiver vi har sett i tiden etter 22. juli. Vår forskning viser også at ved å integrere 22. juli som et kontroversielt tema i demokratiopplæringen, vil det bidra til å dyrke elevenes demokratiforståelse og deltakelse.

Summary

This summer eleven years have passed since the biggest attack on Norwegian democracy since World War II. A lot has happened through these years, and the conversation about July 22nd 2011 has changed over time. In his speech to the people at the town hall square on July 25th 2011, our then Norwegian Prime Minister Jens Stoltenberg said: Our fathers and mothers promised each other “Never again April 9th”. We say "Never again July 22nd". If we are to keep the promise of "Never again July 22nd ", it is crucial that the topic is taught in our schools. This is evident in LK20 in that the terrorist acts are mentioned explicitly under the interdisciplinary topic of democracy and citizenship. With this Master's Thesis, we want to contribute to research in this field.

We have chosen the following main research question: *How has July 22nd been treated in the social sciences in secondary school before and after the introduction of Fagfornyelsen?* To answer this question, we have designed three sub-questions: 1. *How was July 22nd taught before LK20?* 2. *Which factors inhibit/promote the teaching of July 22nd?* 3. *In what ways have teaching the topic of July 22nd changed after LK20, and what does Fagfornyelsen envision?* To answer the main research question and the sub-questions, we have conducted semi-structured interviews with four social science teachers in secondary school, as well as with two mediators at the July 22nd Centre and Utøya.

In the analysis, we found the topic of July 22nd was taught only to a limited degree before the introduction of LK20. The teachers had talked about the topic in social studies, but teaching of the topic was not systematized. The teachers we interviewed explained this absence of systematic teaching by referring to the sensitivity of the topic, lack of resources and the fact that the topic is not mentioned in LK06. They also explained the absence of July 22nd in their teaching partly to time constraints and the fact that it was outperformed by other historical topics. After the introduction of LK20 it is evidenced that the teaching of July 22nd was put into system. The teachers added the topic to the 9th and 10th grades, partly because of the students' ages and relationships with each other. The teachers we interviewed were positive that July 22nd has come in as a topic in LK20, while the intermediaries also saw some drawbacks. This was partly because by the explicit mentioning of July 22nd as one of few historical events in the curriculum for social sciences, one risks neglecting other important events. Our research also shows that a dialogue-based teaching approach is reasonable. This is because it violates the traditional harmony perspectives we have seen in the period after July

22nd. Our research also shows that integrating July 22nd as a controversial topic in democracy education, will help cultivate students' understanding of democracy and participation.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	IV
SUMMARY	V
1.0 INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2 BEGRUNNELSE FOR STUDIEN	4
1.2.1 Tidligere forskning om 22. juli	5
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	7
2.0 TEORI	8
2.1 BERØRINGSANGST	8
2.2 HVA ER KONTROVERSIELLE TEMAER I SKOLEN?	10
2.2.1 22.juli som kontroversielt tema.....	11
2.3 DEMOKRATI OG MEDBORGERSKAP	12
2.3.1 LK20	12
2.3.2 Om, gjennom og for demokratiet.....	14
2.4 UNDERVISNING I ET NORMATIVT PERSPEKTIV	16
2.4.1 Harmoni- og konfliktperspektiver	17
2.4.2 Didaktiske innfallsvinkler.....	17
2.4.3 Dialogbasert undervisning.....	19
3.0 METODE	23
3.1 METODEVALG.....	23
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	23
3.1.2 Vår kvalitative forskning	24
3.1.3 Datautvalg	25
3.1.4 Semistrukturert forskningsintervju	26
3.2 EPISTEMOLOGI OG FORSKERROLLE	27
3.2.1 Konstruktivisme.....	27
3.2.2 Empirisme.....	28
3.4 ANALYSEPROSESSEN OG KODING	29
3.4.1 Analyse og tolkning.....	31
3.5 ETISKE REFLEKSJONER	33
3.6 KVALITETSKRAV	34
3.6.1 Reliabilitet.....	34
3.6.2 Validitet.....	35
4.0 ANALYSE OG TOLKNING	37
4.1 KATEGORISERING	37
4.2 HVORDAN BLE 22. JULI UNDERVIST OM FØR LK 20?	38
4.2.1 Lærerens tidlige erfaringer rundt undervisning om 22. juli	38
4.2.2 Lærerne om 22. juli som kontroversielt tema	39
4.2.3 LK06	41
4.2.4 Behandling av 22. juli i klasserommet	41
4.3 HVILKE FAKTORER HEMMER/FREMMER UNDERVISNINGEN OM 22. JULI?	44
4.3.1 Undervisningen i ungdomsskolen	44
4.3.2 Forkunnskaper og alder	44
4.3.3 Tilnærming til temaet på bestemte trinn	46
4.3.4 Tid.....	47
4.4 HVORDAN HAR 22. JULI-UNDERVISNINGEN ENDRET SEG ETTER LK20, OG HVA LEGGER FAGFORNYELSEN OPP TIL?	48

4.4.1 Informantene om LK20	48
4.4.2 Hvordan har undervisningen om 22. juli endret seg etter innføringen av Fagfornyelsen?	49
4.4.3 Fordeler og ulemper ved at 22. juli nevnes eksplisitt i LK20	50
5.0 DRØFTING.....	52
5.1 ERFARINGER RUNDT 22. JULI I KLASSEROMMET	52
5.1.1 Erfaringer og praksiser i norske klasserom.....	52
5.1.2 Berøringsangst.....	54
5.2 KONTROVERSIELLE TEMAER.....	56
5.2.1 22. juli som et kontroversielt tema.....	56
5.2.2 22. juli som en historisk hendelse for framtidens elever	57
5.3 UNDERVISNING OM 22. JULI I ET NORMATIVT PERSPEKTIV	58
5.3.1 Dialogbasert undervisning.....	61
5.4 22. JULI I LK20	63
5.4.1 22. juli nevnes eksplisitt	63
6.0 AVSLUTNING	65
6.1 SVAR PÅ FORSKNINGSPØRSMÅL.....	66
6.1.1 Hvordan ble 22. juli undervist om før LK20?	66
6.1.2 Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisning om 22. juli?	66
6.1.3 Hvordan har 22.juli-undervisningen endret seg etter LK20, og hva legger Fagfornyelsen opp til?	67
6.2 SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN	67
6.3 OPPGAVENS RELEVANS OG OVERFØRINGSVERDI	68
6.4 VIDERE FORSKNING	68
6.5 NOEN SISTE BETRAKTNINGER	69
7.0 BIBLIOGRAFI.....	70
VEDLEGG.....	75

Tabell 1: Typologi over forskjellige dialogtyper (Aashamar, 2021, s.22).....s.21

Tabell 2: Utvalget i studien.....s.26

Figur 1: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017).....s.31

1.0 Innledning

Vi er et lite land, men vi er et stolt folk.

Vi er fortsatt rystet av det som traff oss, men vi gir aldri opp våre verdier.

Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet. Men aldri naivitet.

(Regjeringen, 2011)

Dette var en del av talen Jens Stoltenberg holdt i Oslo domkirke, 24. juni 2011, knappe to døgn etter det verste terrorangrepet på norsk jord siden andre verdenskrig. Vi vil med denne masteroppgaven forsøke å bidra til det Jens Stoltenberg lovet denne dagen, og for å gjøre det må vi ha kunnskap om 22. julis plass i skolen. Vi ønsker å bidra til dette med å skrive vår masteroppgave med temaet undervisning om 22. juli i samfunnsfaget i ungdomsskolen.

Lite visste vi da vi våknet 22. juli 2011, at nettopp denne dagen kom til å brenne seg fast som det største, mest smertefulle minnet i norsk etterkrigshistorie, og at dette var dagen demokratiet vårt ble satt på prøve. 22. juli er historien om den dagen terroren kom til Norge, den dagen hatefulle ord ble til handling. Historien om 22. juli er historien om Norge, om demokratiet, og om da hat ble møtt med kjærlighet. 22. juli 2011 understreket at demokratiet stadig må vedlikeholdes, videreutvikles og ivaretas. Dette kommer blant annet fram i Opplæringsloven i formålspragrafen som sier at: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» Dette er vårt mandat som lærere i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, Lovdata, 2008).

Vi vil i denne oppgaven fokusere på ett av de tre tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen¹: demokrati og medborgerskap.² I læreplanen om samfunnsfag nevnes terrorangrepene 22. juli 2011 eksplisitt under dette temaet. Dette er med på å synliggjøre at undervisning om 22. juli er en viktig del av samfunnsfaget. Dette henger kanskje sammen med at terrorangrepene 22.

¹ Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet. De nye læreplanene ble gradvis innført fra 2020 Hentet fra: Utdanningsdirektoratet (2020).

² Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen har som formål å gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, spilleregler og verdier, samt gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringsformålet er å gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som eksempelvis ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og stemmerett Hentet fra: Utdanningsdirektoratet (2020).

juli representerer noen store samfunnsmessige utfordringer i vår tid; demokratiet trues i det skjulte, av et voksende dårlig debattklima hvor hatefulle ytringer får blomstre på nett (Almlid & Reitan, 2021; Svarverud & Torgersen, 2017). Her blir grensen mellom ytringsfrihet og ytringsansvar stadig mer diffus. Derfor kan ikke viktigheten av undervisning om, for og gjennom demokratiet understrekes nok. Samtidig lever ungdommene her og nå, og skal vi verne om demokratiets verdier bør vi også undervise om kontroversielle og sårbare tema, som det høyreekstreme terrorangrepet utført av Anders Behring Breivik mot det norske demokratiet 22. juli 2011.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I vår oppgave ønsker vi å sette søkelys på 22. juli som tema i ungdomsskolen. Vi vil se på hvordan temaet henger sammen med både historie- og demokratiundervisningen, og hvilke implikasjoner dette har for undervisningen, skolen, lærerne og ikke minst elevene. Ved å se på ulike praksiser, ønsker vi å belyse forskjellige innfallsvinkler til tematikken, og dermed til den demokratiske opplæringa. Vi ønsker også å se om tidligere forskning som sier at lærere i liten grad bruker 22. juli i undervisningen, fortsatt er representativ for dagens praksis (Anker & Von der Lippe, 2015). Vår problemstilling er følgende:

Hvordan har 22. juli vært behandlet i samfunnsfaget i ungdomsskolen før og etter innføringen av Fagfornyelsen?

For å besvare problemstillingen har vi valgt å fokusere på informantenes tanker, refleksjoner og erfaringer rundt tematikken. Vi har utarbeidet forskningsspørsmål som skal hjelpe oss å besvare problemstillingen. Ut fra problemstillingen vår, og hypoteser basert på tidligere forskning, egne erfaringer og ikke minst hva vi ønsker å finne ut av, så formulerte vi tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er:

1) Hvordan ble det undervist om 22. juli før LK20?

Gjennom dette forskningsspørsmålet har vi ønsket å se på hvordan 22. juli har vært behandlet i samfunnsfaget på ungdomsskolen med LK06 som gjeldende læreplanverk. Den gamle læreplanen i samfunnsfag fra 2006, og som senere ble revidert i 2013, har flere aspekter og fokusområder som tilsier at man som samfunnsfaglærer kan behandle 22. juli i sin undervisning, da det er mange ulike perspektiver med tematikken, som for eksempel

terrorisme, ekstremisme og utenforskap (Utdanningsdirektoratet, 2013). Likevel er det ingen spesifikke kompetansemål eller overordnede dokumenter som nevner at hendelsen spesifikt skal undervises om. Det at 22. juli skulle nevnes eksplisitt i den nye læreplanen var mye debattert. Utdanningsnytt var blant annet skeptiske til at det skulle nevnes eksplisitt fordi de var redde det gikk mot hensikten til Fagfornyelsen, med overfylte læreplaner (Jambak, Utdanningsnytt.no, 2021).

Det at terrorangrepene ikke er nevnt i LK06 er naturlig, i og med at 22. juli-terroren skjedde i 2011. Likevel ble ikke tematikken nevnt i den reviderte versjonen som kom i 2013. Det har med andre ord ikke vært noe som helst krav til lærere fra 2011 til 2020 om å undervise om 22. juli 2011. Det har for oss vært interessant å se på om 22. juli tidligere har vært behandlet, og hvis ja, i hvilket omfang, og hvordan dette har vært gjennomført og med hvilken tilnærming. Gjennom dette forskningsspørsmålet har vi sett på lærernes og formidlernes praksiser og erfaringer. Det har dermed vært nyttig å behandle disse funnene systematisk. Det neste forskningsspørsmålet er derfor:

2) Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisning om 22. juli?

I undervisningen om kontroversielle temaer som for eksempel 22. juli, så kan det være ulike faktorer som fremmer og hemmer undervisningen. Med dette spørsmålet har vi vært ute etter eksterne og interne faktorer, som for eksempel elevenes alder, tid til undervisning, læringsressurser, lærerens kompetanse og emosjonelle og sensitive perspektiver. Vi ønsker å se på hvordan undervisningen om 22. juli har vært løst av samfunnsfaglærere i ungdomsskolen, og hvilke erfaringer de har gjort seg med hva som har vært gunstig, og hva som ikke har vært like gunstig, og dermed hvorfor. Vi ønsker også å høre formidlernes tanker rundt dette, og spesielt rundt faktorene kompetanse, ressurser, emosjonelle og sensitive perspektiver, og hva de tenker om tidligere forskning som peker på berøringsangst rundt tematikken. Med LK20 som en ekstern faktor, så er tredje forskningsspørsmål dermed:

3) Hvordan har 22.juli-undervisningen endret seg etter LK20, og hva legger Fagfornyelsen opp til?

22. juli 2011 er en av to historiske hendelser som står nevnt eksplisitt i den nye læreplanen i samfunnsfag. Dette legger naturligvis føringer for undervisningen rundt tematikken. Med demokrati og medborgerskap som ett av tre tverrfaglige temaer, hvor LK20 og Fagfornyelser legger stor vekt på elevenes demokratiske dannelse og utdanning, så er det interessant å se på

hvordan undervisningen om 22. juli har endret seg etter innføringen av disse. Det vil alltid være ulike meninger blant mottakere av en ny læreplan, og det er derfor interessant å se på lærernes og formidlernes tanker og refleksjoner rundt Fagfornyelsen, samt den nye læreplanen i samfunnsfag.

1.2 Begrunnelse for studien

Dagens voksengenerasjon husker 22. juli 2011 klart, hvor en var og hendelsesforløpet. Datoen fører til assosiasjoner av helikopter, rosetog og nasjonal sorg. Dagens elever var bare barn da terroren traff oss og morgendagens elever var ikke født. Vi vil med bakgrunn i dette argumentere for at 22. juli er viktig tematikk i framtidens samfunnsfagundervisning, hvor formålet er at elevene skal bli demokratiske medborgere.

Læreplanverket består av flere momenter som begrunner vår forskning. Overordnet del av læreplanverket utdyper de overordnede prinsippene for grunnopplæringen og verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf, blant annet verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I overordnet del finner man blant annet kapitlet *prinsipper for læring, utvikling og danning*. Under dette finner vi de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Skolen skal legge til rette for læring i alle fag innenfor disse tre tverrfaglige temaene. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant. Under demokrati og medborgerskap i læreplanen i samfunnsfaget står det beskrevet at:

“Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med det faktum at demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglige tema i LK20, og at demokratisk dannelse er sentral tematikk i læreplanen i samfunnsfag, så ønsker vi å se på behandlingen av 22. juli i ungdomsskolen, og hvordan dette har blitt løst før og etter ny læreplan i samfunnsfag, hvor demokratiforståelse og deltakelse er et av kjerneelementene.

Samfunnet er stadig i endring, og kunnskapen dagens elever får på skolen skal være relevant og framtidsrettet. Læreplanene er derfor endret slik at kompetansen elevene utvikler skal kunne brukes også på andre områder som i dag er ukjent (Utdanningsdirektoratet, 2020). De

gamle læreplanene hadde sammenlignet med LK20, flere temaer og større omfang. Det kunne med det være vanskelig å oppnå dybdelæring innenfor alle temaer. LK20 inneholder det viktigste elevene skal lære i hvert fag, og læreplanutviklingen har medført at øvrig innhold og kompetansemål har blitt mindre spesifikke. Slik kan en argumentere for at det er lagt opp til større undervisningsfrihet for den enkelte skole og lærer.

Det er et faktum at 22. juli nevnes eksplisitt i LK20. Vi ønsker å se hva som ligger bak, og høre våre informanternes tanker, refleksjoner og erfaringer rundt dette. Vi har lest mange ulike masteroppgaver om 22. juli og demokratiopplæring i skolen, og vårt ønske for oppgaven vår er at den kan skape refleksjon hos leser, samt være et redskap for andre studenter og lærere som skal ta fatt i og undervise om tematikken. Vi skal nå gå inn på sentral forskning på temaet 22. juli og skolen.

1.2.1 Tidligere forskning om 22. juli

De nye læreplanene ble gradvis innført fra 2020, og dermed er læreplanen i samfunnsfag relativt fersk. Det er åpenbart at 22. juli skapte viktige bevegelser i norsk utdanningspolitikk. Siden læreplanene nylig er innført, er det derfor naturlig at det ikke finnes så mye forskning og undersøkelser som ser på hvordan undervisningen om 22. juli i ungdomsskolen har endret seg i takt med innføringen. I vår forskning settes det søkelys på dette, noe som bidrar til ny kunnskap i en relativt ny forskningsdebatt rundt 22. juli i skolen.

Det er derimot mer forskning som viser til dette før innføringen av ny læreplan i samfunnsfag. Denne peker blant annet på at 22. juli i liten grad har blitt tematisert i skolen (Anker & Von der Lippe, 2015). Erdal og Granlund (2021) viser hvorfor lærere vegret seg for å undervise om tematikken, og fortalte om manglende samarbeid og diskusjon om hvordan de skulle undervise om terrorangrepene. I den grad 22. juli ble tematisert i skolen handlet det i størst grad om rosetogene og det 22. juli-senteret kaller kjærlighetsfortellingen (22.juli-senteret, 2017). Det at 22. juli oppleves som vanskelig å undervise om, er naturlig. Dette understreker også Anker og Von der Lippe (2015) som plasserer 22. juli under kategorien “vanskelig kunnskap”. Man kan også si at det er et kontroversielt, sensitivt og emosjonelt tema i skolen. Med vanskelig kunnskap menes temaer som vil kunne innebære noen kontroverser som kan være vanskelige for læreren å forutse. Slike tema kan være seksualitet, krig og konflikt, terrorisme, rasisme og vold (Erdal & Granlund, 2021, s. 137).

Norge har demokratiutfordringer, noe som underbygges i NOU 2015:8 *Framtiden skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Det er derfor paradoksalt at det fremgår i et annet styringsdokument at norske elever skårer høyt på demokratiforståelse internasjonalt, noe som presenteres i Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, Regjeringen, 2016). En av disse demokratiutfordringene er at ekstreme holdninger har beveget seg fra «gata» til «data». Dette viser en analyse av ytre høyre på sosiale medier i Norge, gjennomført av *Tidsskrift for samfunnsforskning* (Haanshuus & Jupskås, NR. 2-2017). Demokratiutfordringen underbygges også i artikkelen til Erik Engblad, som viser til C-REX forskeren Tore Bjørge (Engblad, u.d.). Han trekker fram at 22. juli representerer et kunnskapshull rundt forståelsen av høyreekstremisme. Tidligere var de høyreekstreme miljøene preget av skinheads, nynazisme, gateaktivisme, slåsskamper og rasistisk vold. Han argumenterer for at drapet på Benjamin Hermansen i 2001 ble et vendepunkt for høyreekstremistens fremtoning. Tankegodset flyttet seg gradvis i takt med utviklingen av internett, til ulike forum og fellesskap på data. Det fikk vi bekreftet 22. juli 2011 av Anders Behring Breivik. Udemokratiske og ekstreme holdninger er ikke redusert i omfang, men har skiftet arena. Til tross for analysen gjennomført av *Tidsskrift for samfunnsforskning* (Haanshuus & Jupskås, NR. 2-2017), finnes det få studier som undersøker påstanden om ytre høyre på sosiale medier i Norge. I artikkelen gis det en systematisk kartlegging av norske grupperinger på ytterste høyrefløy på det mest populære mediet Facebook. Med bakgrunn i denne analysen, og barn og unges tilstedeværelse og bruk av internett, så vil det være naturlig å jobbe med demokratiforståelse på skolen i sammenheng med dette.

Bostad og Løvlie (2013) skriver i sin artikkel *Education after the 22nd of July 2012* om hvordan man kan undervise om 22. juli i skolen. De argumenterer for å ta fatt på undervisningen på en måte som fremmer kritisk tenkning og får elevene til å se sammenheng mellom årsak og virkning, samt at elevene skal ha ferdigheter innenfor dialogbasert undervisning, hvor en respekterer og aksepterer meningsuenheter. Dette argumenterer de for gjennom en deliberativ praksis i skolen, som vi kommer nærmere inn på i teorikapitlet (Bostad & Løvlie, 2013).

Siri Åsenden (2016) har også undersøkt hvordan temaet 22. juli behandles i sin masteroppgave *22. juli – et utgangspunkt for demokratiopplæring*. Hun studerte hvordan lærere brukte 22. juli for å utvikle elevenes demokratiforståelse. Hun konkluderte med at bruk

av 22. juli i demokratiundervisningen vil være fruktbart for å utfordre det eksisterende harmoniperspektivet som ofte benyttes. Dette perspektivet vil vi også komme nærmere inn på i teorikapitlet. Hun trekker fram at det ligger flere kontroversielle elementer i 22. juli. Og selv om hennes informanter så vidt var inne på det, trekker hun frem at det muligens må en praksisendring til i skolen, og at samfunnsfaget spesielt må åpne for konfliktperspektiver. Ved å vise konfliktene i samfunnet, argumenterer Åsenden for at elevene får utviklet sin forståelse av demokrati (Åsenden, 2016). Åsenden's masteroppgave ble skrevet 2016 og dermed før innføringen av Fagfornyelsen. Vårt bidrag til dette forskningsfeltet skiller seg fra Åsendens's (2016) fordi vi ser på undervisning både før og etter innføringen av Fagfornyelsen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Vi har valgt å ha de seks følgende kapitlene i vår oppgave: innledning, teori, metode, analyse og tolkning, drøfting og avslutning. I kapittel 1 gjør vi rede for begrunnelse for studien, problemstilling, forskningsspørsmål og tidligere forskning. I kapittel 2 tar vi for oss oppgavens teoretiske forankring. Vi vil her presentere det sentrale begrepet berøringsangst, etterfulgt av kontroversielle temaer i skolen, demokrati og medborgerskap og undervisning i et normativt perspektiv. I teorikapitlet presenteres og redegjøres de ulike teoriene fortløpende gjennom kapitlet. Vi har ingen overordnet teori, men flere mindre, som underbygger vår stegvis-deduktiv induktiv forskningsmetode. I kapittel 3 legger vi frem metodekapitlet, hvor vi redegjør og begrunner vår forskningsmetode, og hvorfor vi mener denne passer til vår oppgave. Vi drøfter og reflekterer rundt de etiske betraktninger og innhenting av våre informanter. Vi ser på oppgavens kvalitetskrav, i form av reliabilitet, validitet og overføringsverdi. I kapittel 4 analyserer og tolker vi vårt datamateriale. Vi har her delt kapitlet inn i forskningsspørsmålene våre, og vi analyserer og tolker oss systematisk gjennom våre funn, med disse som utgangspunkt. I kapittel 5 drøfter vi funnene våre fra analyse og tolkning opp mot oppgavens teoretiske forankring, før vi i kapittel 6 samler trådene og oppsummerer våre hovedfunn, samt svarer på problemstillingen.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring. Som vi vil nevne i metodekapittelet, så har vi hatt en metodisk tilnærming som er stegvis-deduktiv induktiv, der vi har veksler mellom empiri og teori gjennom forskningen (Tjora, 2017). Vi har valgt flere ulike teorier som rammer inn vår oppgave, fremfor en stor, overordnet teori. Vi har valgt dette fordi tematikken inneholder så mange ulike aspekter, og fordi problemstillingen er såpass oppdelt. Vi vil i dette kapittelet først redegjøre for begrepet berøringsangst, som er sentralt for forskningen og funnene vi har gjort. Videre redegjør vi for demokrati og medborgerskap, og hvordan LK20 legger opp til undervisning om 22. juli. I siste del gjør vi rede for kontroversielle temaer i skolen, hvor vi ser på dialogbasert undervisning og sosiokulturell læringsteori, som har til felles at det er læring som skjer i samspill med andre. Til slutt tar vi for oss undervisning om 22.juli i et normativt perspektiv.

2.1 Berøringsangst

Et sentralt konsept i denne masteroppgaven er berøringsangst tilknyttet lærere og deres undervisning om 22. juli-terroren. Dette begrepet har relevans i vår oppgave fordi det har gjennom forskningen vist seg at lærerne vi har intervjuet, har kjent på eller reflektert rundt dette knyttet til undervisning om 22. juli i ungdomsskolen. Det finnes ikke mange fagfelleverderte og forskningsbaserte definisjoner av begrepet berøringsangst, men Norsk akademisk ordbok definerer begrepet som angst eller frykt for å ta opp, ta i, eller ha befatning med en sak (NAOB, 2022). Videre vil vi vise hvordan vi har tolket og brukt begrepet i vår oppgave.

Nyere norsk forskning basert på klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere, indikerer at lærere kan kjenne på ubehag og rådvillhet når elever ytrer seg negativt eller hatefullt overfor grupper av mennesker. Dette kan være negative og hatefulle temaer som for eksempel rasisme, høyreekstremisme, terrorisme og fremmedfrykt (Røthing, 2019). Åberg (2021) skriver i sin artikkel at ved å være en nøytral underviser med den beste intensjon, og dermed være i søken etter enighet og harmoni i sin undervisning, så kan man hindre elevenes dannelse til å bli demokratiske, ansvarlige og aktive samfunnsborgere. Røthing (2019) skriver i sin artikkel at gjennom å framsnakke områder elevene kan enes om, framfor å utforske uenighetene, søker de å unngå konfrontasjoner, uhåndterbare situasjoner og ubehag. I forbindelse med dette aspektet, og 22. juli som tema i skolen, er Anker og Von der Lippes

(2015, 2016) artikler relevant. De har undersøkt skolers behandling av hendelsene 22. juli, og antyder at de i begrenset grad har brukt 22. juli som utgangspunkt for kritiske drøftinger av udemokratiske holdninger. De forstår dette i lys av at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og at det å debattere disse temaene åpner opp for ulike meningsytringer, som kan oppleves utrygt (Anker & Von der Lippe, Prismet, 2016). Man kan ut fra NAOB's (2022) definisjon av berøringsangst si at forskningen som vi viser til her, antyder at behandlingen av 22. juli i skolen har vært preget av berøringsangst, og det gir et innblikk i begrepet berøringsangst knyttet til 22. juli som tema i skolen.

Det kan være flere grunner for berøringsangst knyttet til kontroversielle temaer i klasserommet. En årsak til dette kan være at det omhandler det vi kaller «vanskelig kunnskap». Eksempler på «vanskelig kunnskap» i samfunnsfaget er tema som krig og konflikt, seksualitet, terrorisme, rasisme og vold. Det på grunn av at disse temaene vil kunne innebære en form for risiko eller ubehag fordi de bærer med seg noen kontroverser som kan oppleves vanskelig å håndtere for læreren (Erdal & Granlund, 2021, s.137). I boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer i skolen* (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022) presenteres det funn fra intervjuer gjort med 36 elever på en ungdomsskole på Vestlandet, knyttet til deres oppfatninger av og erfaringer med samfunnsfaget høsten 2016. Her kom det fram at elevene ytret ønske om at det skulle undervises mer om tema som de syntes var relevante for å forstå samfunnet i dag, og som var dagsaktuelle (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.73). Et av temaene som elevene trakk frem var terror. Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022) refererer videre i deres bok til andre undersøkelser som underbygger at terrorangrepene 22. juli i liten grad har blitt behandlet i fagene samfunnsfag og religion i norsk skole (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.73), noe som underbygger at det har vært berøringsangst knyttet til undervisning rundt 22. juli i samfunnsfaget på ungdomsskolen. I LK20 har undervisningen om terror en sentral plass. Dette gjennom å skape demokratisk beredskap for å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terror. LK20 kan bidra til å endre på den tidligere berøringsangsten som kan ha funnet sted i norske skoler i årene etter 2011.

2.2 Hva er kontroversielle temaer i skolen?

I boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer i skolen* dras det linjer mellom hvordan det emosjonelle og sensitive går hånd i hånd med det kontroversielle. I boken presenteres blant annet kontroversielle tema definert av de svenske utdanningsforskerne Carsten Ljunggren, Ingrid Unemar Öst og Tomas Englund. De definerer det som tema med stor samfunnsmessig relevans, som ikke nødvendigvis har et entydig svar, og som kan vekke store følelser både blant elever og lærere i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.13). I læringsressursen til Europarådet (2015) defineres kontroversielle temaer som «tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn» (Papamichael, et al., 2017). Når kontroversielle temaer berører aspekter ved elevens eller lærerens menneskeverd, identitet og liv, vil undervisningen også kunne få sensitiv karakter (Goldschmidt-Gjerløw et al., s.14, 2022). Sensitive temaer kan karakteriseres som temaer som lett kan forårsake følelser som ubehag, fornærmelse og sinne. Det er viktig å understreke at temaer kan oppleves som sensitive som lærer eller elever, uten at de nødvendigvis er kontroversielle. Dette kan for eksempel være dersom elever eller lærere er personlig berørte. Følelser rundt slike temaer er en del av den demokratiske deltakelse og dannelsen av elevenes medborgerskapsidentitet, og er viktig for deres motivasjon til engasjement i demokratiopplæringen.

De siste par årene har ikke bare pandemi og koronavirus preget bevisstheten til barn og unge. George Floyd ble kvalt og drept av en hvit politimann i USA, den rasistiske motiverte terroristen Philip Manshaus ble stilt for retten, ti-årsmarkeringen til 22. juli og FN's klimarapport «kode rød»³ (Leigland, 2021) har vært aktuelle temaer som har satt sitt preget på nyhetsbildet og sosiale medier. Det kan være utfordrende for læreren å skape rom for et mangfold av meninger i slike saker, og samtidig ivareta alle elevenes opplevelse av anerkjennelse (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Som lærer kan og bør man gjennom det relasjonelle og det didaktiske arbeidet i klasserommet møte elevene der de er, og ta tak i det som opptar dem og deres liv. Læreren må evne å gi elevene opplevelsen av tilhørighet, trygghet og anerkjennelse i skolehverdagen, og må i dette arbeidet skape rom for dialog og mulige konflikter i klasserommet. Kompetanse i å undervise og ha dialog om kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema omfatter de fleste sider av lærerens profesjonelle yrkesutøvelse

³ FN-rapporten som er skrevet av 234 forskere fra 66 land understreker at menneskers påvirkning på klimaet har ført til at den globale oppvarmingen går raskere enn før og er uten sidestykke sammenliknet med de siste 2000 årene (Leigland, 2021; IPCC, 2021).

(Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022), og er en viktig del av den demokratiske dannelsen og utdannelsen som den nye læreplanen i samfunnsfag legger opp til.

Biesta (Biesta, Utdanningens vidunderlige risiko, 2014, s. 165) understreker viktigheten av pedagogisk klokskap hos lærer. Dette viser til lærerens evne til profesjonell og situasjonsbetinget dømmekraft i relasjon til utdanningenes overordnede mandat. Biesta mener at om skolen skal lykkes i opplæring gjennom demokratisk deltakelse, så må skolen våge å trekke inn kontroversielle temaer i undervisningen (Biesta, Utdanningens vidunderlige risiko, 2014). Biestas (2009) sosialisering- og subjektiveringsfunksjon sier at elevene både skal tilegne seg sosiale, politiske og kulturelle ordre, og at skolen skal utdanne elevene til å bli selvstendige og kritiske tenkere. Gjennom undervisning i kontroversielle temaer kan lærere videreføre sosiale og kulturelle verdier om demokrati, medborgerskap og engasjement, samtidig som de har mulighetene til å stimulere elevene til å bli kritiske samfunnsborgere og deltakere i demokratiet (Biesta, 2009).

2.2.1 22.juli som kontroversielt tema

I 2020 ble det gjennomført en undersøkelse blant lærere som viser hvilke temaer flest lærere har unngått i frykt for at det kan virke støtende på elevene. Et av disse temaene var rasisme (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.14). Terrorangrepene 22. juli 2011 var høyreekstremistisk og islamfiendtlig politisk motivert, og kan dermed gå under temaet rasisme. Norske skoleforskere har gjennom de siste tiårene også belyst 22. juli som et tema som møtes med berøringsangst av lærere (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.16; Anker & Von der Lippe, 2015). Dette kan være knyttet til manglende kunnskap om temaet, ønsket om å unngå eventuelt ubehag, eller at temaet anses som lite passende for elevenes alder. Det finnes mange kontroversielle lag med 22. juli, som blant annet at det var rasistisk motivert, et høyreekstremistisk terrorangrep tuftet på en konspirasjonsteori. Å unnlate å snakke om kontroversielle temaer i klasserommet kan være en misforstått måte å vise omsorg til elevene på (Åberg, 2021). Dette kan oppfattes som at lærere bevisst unnlater krevende tematikk, eller at læreren ønsker å ha kontroll og unngå mulig konflikt i klasserommet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.16).

Det er dekkende forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som viser til at kontroversielle temaer er en sentral del av demokratiutdanning (Papamichael, et al., 2017). I 2017 publiserte Europarådet en ressurs for lærere om undervisning i kontroversielle temaer (Papamichael, et

al., 2017). Europarådet mener at det å fremme demokrati og menneskerettigheter forutsetter at elever håndterer å samhandle og leve med mennesker som har andre verdier enn seg selv. Som nevnt så er disse verdiene gjennomgående og sentrale i Fagfornyelse og LK20, og spesielt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og i samfunnsfagets kjerneverdier og kompetansemål (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020). Ressursen som kom fra Europarådet i 2015, samt den norske skoleforskningen, viser at til tross for at kontroversielle temaer blir snakket om og vektlagt, og har en sentral plass i den offentlige oppmerksomheten, så får ikke nødvendigvis barn og unge mulighet til å diskutere slike temaer, som for eksempel 22. juli, i skolehverdagen (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.16).

2.3 Demokrati og medborgerskap

LK20 er en fersk læreplan, og innholdet er under implementering i norske skoler. Overordnet del i LK20 har fått seks punkter som skal sette sitt preg på hele opplæringens verdigrunnlag. Det står beskrevet at disse verdiene er «grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid, og i møte med en ukjent framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En av disse verdiene er demokrati og medvirkning. Her skal skolen gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er fem kjerneelementer i læreplanen i samfunnsfag, hvor demokratiforståelse og deltakelse, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, og undring og utforskning blant annet inngår. I overordnet del inngår også prinsipper for læring, utvikling og danning i skolen. Som tidligere nevnt er det utformet tre tverrfaglige temaer som representerer vår tids og framtidens sentrale samfunnsutfordringer. Disse tre temaene skal inngå i alle fag, er demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Man kan koble spesielt demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og også de nevnte verdiene fra overordnet del samt kjerneelementene, opp mot 22. juli som tema i ungdomsskolen.

2.3.1 LK20

I LK20 sin overordnede del er de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring spesielt sentrale i behandlingen av 22. juli i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Som nevnt innledningsvis så nevnes 22.juli eksplisitt i den nye læreplanen i samfunnsfag under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dette gjøres som en

del av å «delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Målet med folkehelse og livsmestring er blant annet å gi elevene mulighet til å utvikle et positivt selvbilde, trygg identitet og følelsen av tilhørighet. For å sikre dette må elevene gjennom skolen utvikle verktøy til å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.20). Under folkehelse og livsmestring i læreplanen til samfunnsfag står det blant annet:

I samfunnsfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal bli bevisste på sin egen identitet og sin egen identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap. Innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, og digitalt, er en del av kompetansen i faget. Faget skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til seksualitet, personlig økonomi, rus, utenforskap og digital samhandling. Faget skal og bidra til å skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold og andre sine verdier og livsvalg, og gi perspektiv på hva et godt liv kan være

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennom disse tverrfaglige temaene i samfunnsfag, samt kompetansemål som peker i samme retning, og spesielt når det gjelder teknologi, digital deltakelse, ekstremisme og terrorisme, vil det være flere naturlige innganger der 22.juli er et tema i skolen. Tematikken kan og bør integreres i læring om, gjennom og for demokratiet. Det er som nevnt mange lag i tematikken, som kan legge til rette for en fullverdig og gjennomgående opplæring innenfor de tverrfaglige temaene. Det er mange forskjellige perspektiver og vinklinger til 22.juli, og 22. juli-senteret⁴

⁴ 22. juli-senteret skal formidle kunnskap om terrorangrepet i Regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011. Gjennom utstillinger, undervisning og dokumentasjon, bidrar 22. juli-senteret til en historiebevisst forvaltning av minnet om terrorangrepet, for skoleverket og allmennheten. Senteret tilrettelegger for diskusjon og refleksjon om 22. juli 2011 og beslektet tematikk, i lys av historiske og samtidige, nasjonale og globale spørsmål. Gjennom undervisning som vektlegger elevmedvirkning, bidrar 22. juli-senteret til å styrke elevers demokratiske ferdigheter og historiebevissthet, og bidra til at kunnskap om, årsaker til og konsekvenser av 22. juli 2011 formidles til nye generasjoner. 22. juli-senteret ble etablert av Kommunal- og moderniseringsdepartementet i 2015, og har vært underlagt Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Fra 1. juli 2019 er 22. juli-senteret underlagt Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: 22. juli-senteret, (u.d.)

foreslår ulike faglige tilnærminger som er i takt med den nye læreplanen i samfunnsfag. Disse tilnærmingene er:

- Konspirasjonsteorier, falske nyheter, kildebruk- og kritikk, medier og alternative medier
- Rasisme, diskriminering, fordommer, toleranse og mangfold
- Demokrati, demokratisk medborgerskap, trusler mot demokratiet
- Menneskerettigheter, ytringsfrihet og ansvar
- Rettsstat, norsk rettssystem, kriminalitet, straffesystem og tilregnelighet

(22. juli-senteret, u.d.)

Gjennom danning og utdanning i demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring skal elevene få muligheten til å oppøve demokratiske ferdigheter ved å diskutere og engasjeres, også rundt kontroversielle og sensitive temaer som 22. juli. Klasserommet som en demokratisk arena, og følelser og emosjonenes plass i danningen og utdanningen, synliggjør sammenhengen mellom de tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Det er en utfordring dersom disse to temaene behandles som isolerte temaer i skolen.

Som nevnt over så skal temaet demokrati og medborgerskap gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre de i stand til å delta i og ivareta demokratiet. Følelser er ikke nevnt i forbindelse med demokrati og medborgerskap, noe som kan skape et skille og isolere de to temaene. Følelsene har politisk og relasjonell betydning gjennom å påvirke hvem vi identifiserer oss og føler til tilhørighet med, og hvem og hva som forstås som annerledes (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.20). Gjennom å se sammenhengen mellom de tverrfaglige temaene, kan følelser være tett forbundet med makt og grenser for tilhørighet, fellesskap og utenforskap i klasserommet og samfunnet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s.20).

2.3.2 Om, gjennom og for demokratiet

I det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, samt under kjerneverdien demokrati og medvirkning, skal elevene lære om, gjennom og for demokratiet. Claudia Lenz (2020) presenterer disse tre dimensjonene i demokratiopplæringen. Disse tre understrekes av Lenz

(2020) som aspektene som trengs for en god og bærekraftig demokratiopplæring i skolen. Som lærer vil det ikke være mulig å bare vektlegge aspektet «om» demokratiet i sin undervisning, og fremdeles gi en fullstendig demokratiopplæring. Den første dimensjonen, læring *om* demokrati, omhandler kunnskapen om og forståelsen av demokratiet vi lever i, samt prosesser og institusjoner som inngår i demokratiet. Dette vil for eksempel være det politiske systemet, deltakelsesformer og politiske prosesser.

Læring *gjennom* demokrati omhandler å tilnærme seg demokrati i praksis, og ikke bare gjennom teori. Dette gjøres gjennom sosial samhandling, og sosiale og kommunikative prosesser som involverer den enkeltes kognitive, emosjonelle og sosiale evner (Lenz, 2020). Læring gjennom demokrati engasjerer eleven i sosialt samspill med andre. I denne prosessen er læreren støttespiller i prosessen, og modellerer demokratiske verdier og prinsipper for elevene (Lenz, Demokrati og medborgerskap i skolen, 2020, s. 43). I læring gjennom demokrati, vil elevene ansvarliggjøres og medvirke i skolehverdagen, noe som kan motivere og engasjere elevene.

Den siste dimensjonen i demokratiopplæringen er læring *for* demokrati. Læring for demokrati omhandler den handlingsrettede dimensjonen av læringsprosessen (Lenz, 2020, s. 44). Her skal elevene både i og utenfor skolesammenheng, rustes, motiveres og engasjeres til konkret handling. Det handler om demokratisk handlingskompetanse og motivasjon, altså å være i stand til, og å ville delta i demokratiske meningsbrytninger og beslutningsprosesser (Lenz, 2020). Denne dimensjonen handler ikke om at læreren skal oppfordre elevene til konkrete politiske handlinger, men om å gi elevene rom og anledning til å relatere faglig innhold til noe som betyr noe for dem, og som de kan ønske å engasjere seg i (Lenz, 2020; Sommerseth, 2021). Eksempel på dette kan være i 2020 da mange elever tok til gatene for å støtte Black Lives Matter-bevegelsen, eller å engasjere seg i elevrådet.

Almlid og Reitan (2021) beskriver det å lære av historien som en dobbel tankeoperasjon i boken *Historie og demokrati*. Den ene operasjonen kalles for genetisk, som er den de fleste kjenner fra egen skolegang og liv. Denne operasjonen tar utgangspunkt i historiske hendelser, og hvordan vi kan skaffe oss kunnskap om hendelsene ved å studere kortsiktige og langsiktige linjer av sammenhenger, årsaker og virkninger, utvikling og endring (Almlid og Reitan, 2021, s.191). Historietilnærmingen er relevant for skolens demokratiopplæring, og den er dynamisk i form av at vi må kjenne historien og våre røtter for å forstå hvorfor dagens samfunn er slik

det er i dag. Denne tilnærmingen er først og fremst å lære om demokratiet, men også for demokratiet. Den andre tankeoperasjonen kalles genealogisk, og omhandler nåtiden og vårt ståsted som vi befinner oss i nå. Hovedpoenget er ikke å kjenne til utviklings- og endringslinjer gjennom historien, men å forstå hvorfor vi fra vårt eget ståsted her og nå har interesse og behov for å vende oss bakover i fortida (Almlid & Reitan, 2021, s.192). Den genealogiske tankeoperasjonen forholder seg primært til læring for og gjennom demokratiet, fordi elevene gjennom denne operasjonen utfordres til å tenke kritisk og å undersøke temaer fra flere sider. De rustes dermed med ferdigheter og verdier som styrker deres demokratiske beredskap. «Den genetiske måten understreker at vi mennesker er historie og har en historie, mens den genealogiske handler om at vi gjør og bruker historie» (Almlid & Reitan, 2021, s.193).

Dette betyr at elevene både skal lære om demokratiske prosesser, forutsetninger og «spilleregler». De skal oppleve demokratisk medborgerskap i praksis, og å lære for demokratiet. Dette gjennom å gi elevene redskapene, kunnskapen og ferdighetene til å ivareta og videreutvikle demokratiet vårt, og lære at vi aldri kan ta demokratiet for gitt (Stray & Sætra, 2019).

2.4 Undervisning i et normativt perspektiv

Undervisning i et normativt perspektiv mener vi viser til hvordan en kan undervise om 22. juli, hva forskningen så langt bygger på og hvorfor disse metodene for undervisning er fruktbare. Innledningsvis vil vi gjøre rede for to grunnleggende perspektiver: harmoni- og konfliktperspektivet. Dette er viktig når vi senere skal gjøre rede for ulike didaktiske innfallsvinkler til tematikken, fordi harmoni- og konfliktperspektivet er sentrale i forståelsen for hvordan 22. juli har blitt tematisert i skolen så langt. Videre vil vi gjøre rede for to didaktiske innfallsvinkler: perspektivtaking og minnesteder. Disse innfallsvinklene blir aktivt brukt av 22. juli-senteret og demokratiwerkstedet på Utøya⁵ og vil derfor presenteres sammen. Avslutningsvis kommer vi inn på demokratiopplæring gjennom dialogbasert undervisning.

⁵ På demokratiwerksted på Utøya deltar skoleelever, konfirmanter og engasjert ungdom fra frivillige organisasjoner, ungdomsråd, fritidsklubber og idrettslag. Hit kommer de for å lære om terrorangrepene 22. juli 2011 og hvordan de aktivt kan fremme demokratiske verdier og stå opp mot anti-demokratiske holdninger i samfunnet. Læringstilbudet utvikles og tilbys i samarbeid med Det Europeiske Wergelandsenteret. Hentet fra: Utøya.no (u.d.).

2.4.1 Harmoni- og konfliktperspektiver

I tiden like etter 22. juli 2011 så man at samfunnet bar preg av harmoniperspektivet. Skillet mellom konfliktorienterte og harmoniorienterte perspektiver på hvordan 22. juli framstilles er sentrale både i undervisningssammenheng og samfunnet ellers (Erdal og Granlund, 2021, s.138). Tiden etter terrorangrepet var preget av en tverrpolitisk konsensusperiode hvor befolkningen jobbet for å verne om noen felles verdier som åpenhet, demokrati, mangfold og likeverd. Mantraet ble at hat skulle møtes med kjærlighet. Dette er også ifølge Anker og Von der Lippe (2015) det perspektivet som er mest vektlagt i undervisningen om 22. juli, hvor eksempelvis rosetogene og samholdet er det som har blitt vektlagt. Videre argumenterer Anker og Von der Lippe (2015) for at konfliktorienterte perspektiver på 22. juli kan være en verdifull innfallsvinkel i skolens undervisning om demokrati og medborgerskap.

Det konfliktorienterte perspektivet vektlegger ulike interesser og maktforhold som bidragsyter til sosial ulikhet og motsetninger (Erdal & Granlund, 2021, s. 138). En kan da eksempelvis se på politikk, ideologi og religion. Et slikt perspektiv i undervisning om 22. juli vil inkludere å se på ideologien og tankegodset bak terrorangrepet 22. juli. Anders Behring Breivik delte befolkningen i et «oss» og et «dem». I Breiviks øyne var «oss» de høyreekstreme heltene og «dem» var forræderne i Arbeiderpartiet, mulikulturalistene og feministene. På denne måten kan man si at terrorangrepet ikke bare var et angrep på demokratiet, men også et direkte angrep på et politisk parti. Innenfor et konfliktorientert perspektiv åpner det for å stille meningsbærende spørsmål som «hva er vi uenige om?» og «hva er det som splitter oss?».

Heller ikke alle var enige om budskapet om et helhetlig fellesskap med like verdier. Selv om harmoniperspektivet preget både den offentlige debatten og undervisningen i skolen i tiden etter 22. juli, er det også viktig å huske at ikke alle i befolkningen deltok på eksempelvis minnemarkeringer og rosetog. Hele 38% av befolkningen hverken deltok eller fulgte minnemarkeringer på tv. Medlemmer av FrP og innvandringskritiske miljøer deltok i mindre grad enn den øvrige befolkningen, noe som viser at ikke alle politiske skillelinjer opphørte i konsensusperioden etter 22. juli (Erdal og Granlund, 2021, s.139).

2.4.2 Didaktiske innfallsvinkler

Gjennom 22. juli-senteret og demokrativerkstedet på Utøya, kombineres den didaktiske innfallsvinkelen perspektivtaking med åsted for minne og læring. Erdal og Granlund (2021) argumenterer for at dette er fruktbart fordi det kan føre det som kan føles faglig fjernt med det

som er emosjonelt nært. Dette er noe som er spesielt viktig nå, og i framtiden hvor elevene ikke lenger har nære minner om terrorangrepet.

22. juli-senteret har utarbeidet åtte fortellinger i samtalen om 22. juli. Disse representerer ulike perspektiver som kan vektlegges i undervisning om 22. juli (22. juli-senteret, u.d.). De åtte fortellingene er: beredskapen, demokratiet, høyreekstremismen, kjærligheten, terroristen, ungdomsengasjementet, å leve videre og historier om de vi mistet. Perspektivene viser hvilke muligheter som ligger i undervisning om 22. juli i skolen, og de viser til spennet i tematikken. Disse fortellingene gir lærere mulige innfallsvinkler til hvordan en kan jobbe med 22. juli. De trekker fram at historien om 22. juli fortsatt er under utvikling og at historiegjøringen derfor er pågående. 22. juli-senteret problematiserer videre at tiden mellom terrorangrepet og lære- og minneprosessene er relativt kort, men argumenterer for at dette åpner for et pedagogisk mulighetsrom:

Historiegjøringen av terrorangrepet foregår her og nå og det tilbyr en unik inngang til å synliggjøre historie som en dynamisk prosess og elevene som historiske individer. Muligheten til å anvende en tilnærming som virkelig inkluderer elevene i drøftinger og meningsbrytninger i tråd med teorier rundt hvordan demokratiske ferdigheter styrkes er også i høyeste grad til stede i dette mulighetsrommet.

(22. juli-senteret, u. d)

Disse perspektivene er utviklet av 22. juli-senteret, og er i hovedsak en utstilling som legger vekt på realhistorien, men samtidig forteller de åtte fortellingene som skal bidra til å si noe om hva 22. juli handler om, og hva det skal bety i framtiden. Det er viktig å understreke at dette er en fysisk utstilling på 22. juli-senteret i Oslo, men tidslinjene og fortellingene er også tilgjengelig gjennom senterets nettsider og derfor tilgjengelig for alle. Vi skal nå gjøre rede for de åtte fortellingene og hva de innebærer.

Historien om beredskapen viser til 22. juli-kommisjonens rapport, som fastslo at beredskapen sviktet 22. juli 2011. Samtidig ga rapporten skryt til helse og frivillige ved Tyrifjorden. Demokratihistorien tar for seg den brede politiske enigheten i tiden etterpå som fordømte terrorhandlingene, men også den økende politiske uenigheten rundt terrorhandlingene som vi har sett de siste årene. Dette perspektivet tar også for seg rettssaken mot Anders Behring

Breivik. Perspektivet som omhandler høyreekstremismen tar for seg tankegodset bak 22. juli, og at dette ikke er noe nytt hverken nasjonalt eller globalt. Kjærlighetsfortellingen viser til et harmoniperspektiv hvor de setter søkelys på det enorme samholdet i tiden etterpå, rosetog og minnesmarkeringer. Historien om Anders Behring Breivik tar for seg at han var en av oss, og behandler spørsmål som hvem han var, hva som skjedde og problematiserer hvorfor han utførte terrorangrepene. Perspektivet som omhandler ungdomsengasjementet, tar for seg at terrorangrepet 22. juli var et direkte angrep på demokratiet og en politisk gruppe med ungdommer, ettersom massakren skjedde på AUFs sommerleir på Utøya. Dette perspektivet tar for seg viktigheten av at ungdom engasjerer seg. Å leve videre handler om at vi som samfunn har et behov for å gjenerobre tryggheten, samtidig som mange mennesker som ble direkte berørt, lever i stor sorg eller med store traumer. Dette er sorg og traumer de berørte må leve med hver dag, til tross for at 22. juli for mange nå har blitt en historisk hendelse. Historiene om de vi mistet er bilder og minneord om alle de som mistet livet i Regjeringskvartalet og på Utøya. Det er minneord om hvem de var, hva de interesserte seg for og hvordan de huskes av de som sto dem nærmest. Disse historiene er både utstilt på 22. julisenteret og på ut Utøya.

2.4.3 Dialogbasert undervisning

I Aashamar (2021) defineres dialogbasert undervisning av forskerne Mercer og Littelton som «undervisning som innebærer at både lærere og elever bidrar til tanker som bringer ideer framover» (Aashamar, 2021, s. 94). I en slik forståelse har både lærere og elever innflytelse på hvordan mening skapes og aktualiseres i klasserommet. Vi vil argumentere for at dialogbasert undervisning som metode henger nøye sammen med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Dialog og dialogbasert undervisning er komplekse begreper som forstås ulikt innad i, og på tvers av, fagtradisjoner. Aashamar (2021) bygger på Nicholas Burbules forståelse av dialog. Burbules peker på tre kjennetegn ved dialoger:

1. De har to eller flere samtalepartnere
2. De er preget av rom for åpen deltakelse
3. De er drevet av utforskning av et eller flere temaer

(Aashamar, 2021, s. 94)

Et av Burbules hovedpoeng er at dialoger er ensidige fenomen, men kan ha mange ulike former, og således fylle ulike mål. På bakgrunn av dette har Burbules utviklet en typologi som skiller mellom fire ulike dialogtyper. Han skiller mellom om dialogene er kritisk eller inkluderende på den ene siden, og om de er divergente eller konvergente på den andre siden. Kritiske dialoger kjennetegnes av at deltakeren prøver å vinne oppslutning for eget syn. Inkluderende dialoger kjennetegnes av at en forsøker å forstå og videreutvikle hverandres perspektiver og ideer. Divergente dialoger er åpne for flere konklusjoner, mens konvergente dialoger har som mål å komme fram til en felles konsensus (Aashamar, 2021, s. 94).

Det finnes ulike modeller på demokratisk deltakelse tuftet på dialog, og to av disse er deklarativt og agnostisk. Felles for deklarativt og agnostiske demokratimodeller er at begge anser demokratisk deltakelse som noe mer enn stemmegiving ved valg og flertallsstyre. Dette ved at prosessen forut for stemmegiving og flertallsstyre vektlegges, og den enkelte borger får større innflytelse (Aashamar, 2021, s. 96).

Dilibrative dialoger kjennetegnes ved at elevene kan trene på å vurdere egne og andres argumenter, og erfare verdier som gjensidighet og respekt for andre. Det er her viktig at det er rom for flere synspunkt, at det gis respekt for andre og at elevene trenes i å lytte til og reflektere over andres argumenter. Den største forskjellen mellom dilibrative dialoger og agnostiske dialoger er at man i en dilibrativ dialog forsøker å oppnå en form for konsensus, mens en i agnostiske dialoger blir enige i et uenighetsfellesskap (Aashamar, 2021, s. 96).

Burbules fire dialogtyper kan være et nyttig verktøy for å beskrive dialogisk undervisning i samfunnsfag. Dialogene i et klasserom vil ofte kunne veksle mellom de ulike dialogtypene, hvor elevene også kanskje vil gå inn i ulike dialogtyper etter hvilke roller de innehar på tidspunktet for dialogen. Dialogene kan være inkluderende-divergent, inkluderende-konvergent, kritisk-divergent og kritisk-konvergent. Tabell 1 forklarer hva som kjennetegner de ulike dialogtypene. På denne måten får elevene en gjennom-tilnærming til demokratiopplæringen, ved at de må stå i meningsbrytninger og respektere og akseptere andre. Dette utfordrer også harmoniperspektivet som vi presenterte over, ettersom konfliktperspektivet da vil være det dominerende som verdifull innfallsvinkel.

Dialogtype	Kjennetegnes av
Inkluderende-divergent: dialog som konversasjon	Målet med dialogen er å forstå andres perspektiver og styrke toleranse og intersubjektiv forståelse mellom dialogdeltakerne.
Inkluderende-konvergent: dialog som utforskning	Målet med dialogen er å finne frem til best mulig svar og løsninger på felles problemer gjennom samarbeid. Dialogen innebærer å utforske og vurdere ulike synspunkt opp mot hverandre for å oppnå enighet. Det er en løsningsrettet dialog som kan ses i sammenheng med deliberasjon.
Kritisk-divergent: dialog som debatt	Målet med dialogen er å få gjennomslag for egne synspunkter. Egne argumenter proklameres, mens meningsmotstandernes argumenter blir gjenstand for kritikk. Dialogen kan ses i sammenheng med agonistiske former for kommunikasjon som debatt og polemikk.
Kritisk-konvergent: dialog som instruksjon	Målet med dialogen er å få én eller flere deltakere til å resonere seg frem til et bestemt synspunkt gjennom å kritisk prøve innspillene deres. Dialogtypen kan også omtales som sokratisk samtale.

Tabell 1: Typologi over forskjellige dialogtyper av Burbules (1993), s. 95, hentet fra Aashamar (2021)

Dersom en skal møte læreplanens og formålsparagrafens mål om at elevene skal bli demokratiske medborgere, må en også se på hvilke undervisningsformer man legger til grunn for å oppnå akkurat det. Selv om dialogbasert undervisning får mye oppmerksomhet i samfunnsfagdidaktiske miljøer, er det ikke nødvendigvis en enkel aktivitet for læreren å starte. Dialogbasert undervisning kan være kaotisk, og vil kunne innebære en form for risiko (Aashamar, 2021). Enkelte diskusjonsoppgaver kan for noen elever oppleves som uinteressante og vil derved ikke vekke elevenes interesse. En annen risiko ved dialogbasert undervisning er det faktum at meningsdanningen som skjer i dialoger også utgjør en risiko for uforutsigbarhet, ettersom alle deltakerne har rett til å ytre seg fritt. På bakgrunn av dette argumenterer Aashamar (2021) for at lærerens oppgave er å åpne for det uforutsigbare, og begrunner dette i at demokratiet som politisk styreform er avhengig av dialog mellom forskjellige men likeverdige individer. Det å komme til enighet eller akseptere uenighet er en elementær del av et demokratisk samfunn (Aashamar, 2021, s. 93)

Dialogbasert undervisning bygger på et sosiokulturelt syn på læring. Sentralt i sosiokulturell læringsteori er at læring skjer i et fellesskap, hvor læringen da anses som en sosial prosess. I følge Vygotsky handler den sosiokulturelle læringen i skolesammenheng om «å forstå mennesket i dets individuelle og kollektive historiske utvikling» (Imsen, 2014). Han mente

altså at all intellektuell utvikling og selvstendig tenking var sosialt betinget. Vygotsky fremhevet videre at dialog er et redskap for konstruksjon, bevaring og utvikling av kunnskap, der elevene er aktive deltakere i meningsskaping. Viktigheten blir derfor da ikke bare å undervise for dialog, men også igjennom dialog. Deltakende elever vil lettere utvikle evner for videre læring (Dysthe, 2008).

Alexander (2005) diskuterer også at når eleven selv blir involvert og integrert i dialog, vil elevens evne til interaksjon og læring økes. Denne involveringen kan være mellom elev-elev men også direkte til læreren. I tillegg til dialog, er aktiv lytting en annen dimensjon.

Alexander (2005) vurderer videre at når elever opparbeider evnen til aktiv lytting, altså evnen til å oppfatte, vurdere og respondere, vil deres potensial for utvikling styrkes. Dette kan vi igjen knytte opp imot den demokratiske dimensjonen. I samfunnsfaget er elevers evne til å forstå andres perspektiver, lytte og respondere en sentral prosess i deres demokratiske deltakelse (Alexander, 2005).

Alexander (2005) fremmer poenget om at dialogisk undervisning ikke bare omhandler det så snakke og lytte, men også om hvordan disse prosessene gjennomføres i et felleskap. Hvilke faktorer elevene vektlegger og benytter seg av i dialog, er viktige for å forstå deres utvikling og posisjonering i forhold til andre aktører i et dialogisk klasserom (Alexander, 2005). Dysthe (2008) legger til at kun ved å være en deltaker i dialog kan forståelse skapes. Dette vil man da kunne knytte aktivt mot elever. Kun når elevene lærer å være deltakere i en klasseromsdialog, vil læring og utvikling kunne styrkes (Dysthe, 2008).

3.0 Metode

I dette kapittelet ser vi på metoden vi har valgt å bruke i vår forskning, og bakgrunnen for de metodiske valgene vi har valgt å ta gjennom prosessen. Vi vil starte med å forklare valg av metode og hvorfor kvalitativ metode har vært mest hensiktsmessig for oss. Videre vil vi se på kvalitativ metode fra et mer generelt perspektiv. Vi tar så for oss kvalitativ forskning sett i lys av vår forskning, og hvilke valg vi har tatt, som datautvalg og innsamlingsmetode. Tabell 2 er en oversikt over våre informanter.

3.1 Metodevalg

Vi forsker i denne studier på undervisning tilknyttet 22. juli i ungdomsskolen før og etter innføringen av Fagfornyelsen. Vi har valgt å bruke kvalitativ metode, hvor vi har benyttet oss av en semistrukturert intervjuguide der vi har intervjuet to formidlere og fire lærere i ungdomsskolen. Vi har undersøkt de enkelte lærernes og formidlernes erfaringer, tanker og holdninger rundt undervisning om 22. juli. Slik har vi fått en forståelse av hvordan våre informanter har behandlet temaet 22. juli, og hvordan dette har endret seg.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Med den gitte problemstillingen argumenterer vi for at kvalitativ metode er best egnet for vår forskning, fordi det har som formål å undersøke og avdekke meninger, refleksjoner og erfaringer. Kvalitativ forskningsmetode samler inn data, ofte i form av tekst, i motsetning til kvantitativ metode som bruker tallfestet data. Den filosofiske antakelsen, eller den ontologiske forutsetningen, for kvalitativ forskning er at det eksisterer mange virkeligheter. Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i forskningssituasjonen (Nilssen, 2012, s. 25). Med andre ord kan kvalitativ forskning gi oss mange svar, men ikke nødvendigvis et svar med to streker under.

Nyeng (2012) sier at ved kvalitativ metode, så sitter man ofte igjen med enorme datamengder som er ustrukturerte og uoversiktlige, og at det kreves oppvaktet, refleksjon og kreativitet for å finne interessante temaer og mønster i tolkning av datamaterialet. Ved innsamlet data i form av tekst, er det vanlig å kode datamaterialet, noe som vi også har gjort. Gjennom koding blir data kategorisert, lettere å sammenligne, finne mønster og dra tolkninger ut fra. Formålet med å bruke kvalitativ metode i en samfunnsvitenskapelig studie, er å oppnå dybdekunnskap og en helhetsforståelse av det man ønsker å forske på.

3.1.2 Vår kvalitative forskning

Vi utformet en semistrukturert intervjuguide, som la opp til at kursen i intervjuet kunne endres ut ifra hvor intervjuobjektet tok oss. Vi brukte båndopptaker, slik at vår fulle oppmerksomhet kunne rettes mot intervjuobjektet, for å prøve så godt som mulig å ivareta hens subjektive tolkning av det som ble sagt (Nyeng, 2012, s. 74). Kvalitativ metode ga oss også en særegen autonomi, hvor den enkelte respondent kunne påvirke hvilken retning forskningen ville ta. På denne måten sikret vi at oppgaven ble holdt praksisnært og at informantenes meninger ble det avgjørende og ledende i vår oppgave.

Fem av seks intervjuer ble gjennomført digitalt som følge av koronapandemien. Under intervjuene ble plattformene Zoom og Teams benyttet. Det kan være en svakhet ved gjennomføringen av digitale intervjuer fordi mye av informasjonen en formidler til andre gjør en gjennom nonverbal kommunikasjon, altså kroppsspråk (Høgheim, 2020). Intervjuene ga noe begrenset visuell innsikt for oss, fordi vi bare så et utsnitt av personen og kunne derfor ikke se hele kroppsholdningen. En annen faktor av betydning er også at samtalen muligens kunne påvirkes av at vi ikke satt ansikt til ansikt. Vi kan således ikke utelukke at informanten ikke hadde en eller flere distraksjoner som kunne påvirke intervjusituasjonen. Informantene hadde her på kamera og derfor argumenterer vi for at vi fikk sett ansiktsuttrykk og noe kroppsspråk til informanten.

Samtidig har digitale møter blitt en stadig større del av vår hverdag etter over to år med pandemi, og det har dermed blitt mer naturlig å kommunisere digitalt. På slutten av de digitale intervjuene, snakket vi uformelt med informantene, og forhørte oss om deres opplevelse av det å bli intervjuet digitalt. Vi fikk utelukkende god respons på dette, og samtlige så på det som positivt. Et annen positivt poeng med å gjennomføre intervjuene digitalt, har vært at det er lett og sømløst å gjennomføre. Vi har dermed ikke «tatt» for mye tid fra informantene. Dette har gjort at det kanskje har vært lavere terskel for informantene våre til å si ja til intervju. Gjennom to år med pandemi hvor antall nærkontakter skal være begrenset, og unødvendig reisning ikke burde gjennomføres, så har den digitale løsningen på intervjuene generelt ikke lagt betydelige begrensninger på forskningsprosessen vår.

3.1.3 Datautvalg

Vi hadde ambisjoner om å intervju fire til seks lærere og to formidlere i dette masterprosjektet. I arbeidet med å skaffe informanter møtte vi noen utfordringer. For å skaffe informanter sendte vi mail til et bredt utvalg skoler i alle landets fylker, både i distrikter og i byer. Av de skolene vi fikk svar fra var det mange som ikke kunne delta, fordi de hadde samarbeidsavtaler med å bidra til forskning ved sine lokale universiteter, og hadde dermed ikke kapasitet til samtidig å bidra til vår forskning. Det var flere skoler som svarte at de skulle ta det videre på fellestid med kollegiet, uten at vi hørte mer fra dem. Flere skoler fikk vi aldri svar fra, til tross for flere pårringer. Det faktum at vi er det første kullet som går 5-årig lærerutdanning med integrert master betyr også at det er langt flere studenter enn tidligere som skriver masteroppgaver i år, som da fører til økt etterspørsel på skolene. Vi fikk imidlertid overaskende god respons på henvendelsene til gruppen av formidlere, altså de som jobber på 22. juli-senteret og på Utøya. Vi endte med å gjennomføre fire lærerintervju og to intervju av formidlere, og så at dette antallet informanter ble dekkende for oss, fordi datautvalget viste stor variasjon. Se tabell 2.

Variasjonen i utvalget har vært viktig for oss. Dette for å øke representativiteten, slik at utvalget forskningen baserer seg på ikke skulle bli ensidig. Som lærer har man stor valgfrihet, og praksiser på ulike skoler og i ulike deler av landet, kan variere stort. I NOU 2015:8 (Kunnskapsdepartementet, 2015) drøftes lærernes særegne autonomi i utformingen av LK20. Lærernes kompetanse og profesjonalitet er avgjørende for å realisere innholdet i fremtidens skole. Som lærer har man ansvar for å planlegge hva undervisningen skal innebære, hvordan det skal organiseres, og hvordan elevene skal nå og vurderes på målene i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ettersom 22. juli som tema kom inn i læreplanen for samfunnsfaget først i 2020, så har det ikke vært stilt noen krav til lærere om å undervise om dette tidligere. Vi ønsket variasjon i utvalgt fordi erfaringer, tanker og refleksjoner rundt undervisning om 22. juli kan variere ut fra arbeidserfaring og geografisk tilhørighet. En lærer i for eksempel Oslo vil kunne ha mer erfaring rundt undervisning om 22.juli, enn en lærer i for eksempel en bygd lenger nord i Norge. Dette kan handle om tilgang på eksterne ressurser som besøk til Utøya og 22.juli-senteret. Det var i Oslo terrorhendelsene skjedde, og dermed noe som kunne få større fokus i samfunnsfaget på ungdomsskolen. Som samfunnsfaglærer er det naturlig å bruke nærmiljøets forutsetninger og historie i sin undervisning. Det kan derfor være ulike praksiser rundt dette. Ved å ha et variert utvalg blant våre informanter, gjennom ulike alder, kjønn, arbeidserfaring og geografisk tilhørighet, så sikret vi at et ensidig utvalg

ikke la føringer for våre funn. Selv om vi har hatt fokus på variasjon i utvalget, så erkjenner vi at utvalget nødvendigvis ikke er representativ, men at vi tilstreber å få en variasjon.

Informant	Kjønn	Alder	Arbeidserfaring	Geografisk tilhørighet
Formidler 1	Kvinne	30-årene	3 år på 22. juli-senteret.	Oslo
Formidler 2	Mann	20-årene	Utøya siden februar 2020	Oslo
Lærer 1	Kvinne	30-årene	7 år i skolen. 4 år på ungdomsskole	Distrikt i Vest-Norge
Lærer 2	Kvinne	50-årene	26 år i skolen	By i Nord-Norge
Lærer 3	Mann	50-årene	24 år i skolen	Oslo
Lærer 4	Mann	20-årene	4 år i skolen	Distrikt i Trøndelag

Tabell 2

3.1.4 Semistrukturert forskningsintervju

Vi valgte semistrukturert intervjuguide for å bruke som et utgangspunkt i intervjuene (Tjora, 2017). En slik intervjuguide ga oss mulighet til å ta tak i det informantene sa, eksempelvis ved å stille oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2015). Ved utformingen av intervjuguiden tok vi utgangspunkt i våre to da foreløpige forskningsspørsmål som var: 1) Undervises 22.juli som en historisk og/eller som en framtidsrelevant hendelse? 2) Hvilke faktorer fremmer/hemmer undervisningen om 22.juli. Fordi vi ønsket å intervjuer både lærere og andre formidlere av 22. juli, så utformet vi to forskjellige intervjuguider. Disse sendte vi flere runder mellom oss og veileder, for å utforme spørsmål som ga oss matnyttig og essensiell informasjon for vår problemstilling. Vi valgte å kjøre et pilotintervju i forkant, med en lærerkollega som jobber på en ungdomsskole. Dette for å teste ut om hva som fungerte og eventuelt ikke, og vi fikk gjort de nødvendige endringer før vi startet intervjuene med informantene. Dette gjorde vi også for å estimere cirka hvor lang tid intervjuet kom til å ta, slik at vi kunne informere om dette i utlysningen av informanter. Slik skapte vi en intervjuguide som ga oss utfyllende og selvstendige svar fra informantene, samt en forutsigbar tidsramme.

3.2 Epistemologi og forskerrolle

Det epistemologiske utgangspunktet i samfunnsvitenskapelig forskning er først og fremst kilder til kunnskap. Dette er innenfor den hermeneutiske tradisjonen som er arbeid som har forståelse som mål (Nilssen, 2012). I vår forskning søker vi etter forståelse for lærernes og formidlernes erfaringer, refleksjoner og tanker rundt undervisning om 22. juli før og etter innføringen av ny læreplan i samfunnsfag. Hermeneutikken innehar en dialogisk natur ettersom både tolkningen og forståelsen må betraktes som en kunnskapsprosess som blir utviklet gjennom en samtale mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2012, s. 72). Prosessen er en dialog der et spørsmål leder til et svar, som i sin tur leder til nye spørsmål. På denne måten bidrar både forskeren og intervjuobjektet i prosessen med å skape kunnskap (Nilssen, 2012, s. 72). I et epistemologisk perspektiv handler kunnskap om hvordan vi tolker og erfarer. Dette byr på noen problemer fordi vi kan tolke sanseintrykk og erfaringer ulikt. Dersom vi skal finne ut hva som er sannhet når vi snakker om kunnskap må vi knytte det til ontologi. Ontologi må derfor sees i sammenheng med epistemologi. Kort sagt kan en si at ontologi handler om hva og hvordan verden er (Høgheim, 2020, s. 21). I utdanningsforskning er det særlig tre begrep innenfor ontologi som står sentrale; realisme, konstruktivisme og pragmatisme.

3.2.1 Konstruktivisme

Et sentralt spørsmål er hva som er kunnskap og hva som er meninger og antagelser. Konstruktivismen bygger også på at virkeligheten er konstruert av menneskenes sosiale relasjoner og opplevelser. Konsekvensene av et slik perspektiv er at vi ikke lenger har en virkelighet vi forsker på. Forskningen må derfor finne ut om menneskenes oppfatninger av virkeligheten, og kunnskapen som skapes, er likestilte. Konsensusteorien er her sentral. Den presenteres av Bridges (1999) i Høgheims (2020, s.22) metodebok *Masteroppgaven i GLU*. Den sier at en oppfatning er sann dersom det er enighet om den, enten universalt eller blant spesifikke mennesker (Høgheim, 2020, s. 22). Eksempelvis kan vi si at det er enighet om at 22. juli ble undervist lite om i norsk skole i tiden etter terrorangrepet. Ikke fordi det er en universal enighet, men fordi det er enighet blant lærere og elever, altså spesifikke mennesker.

3.2.2 Pragmatisme

I vårt masterarbeid er pragmatismen det mest fremtredende perspektivet fordi vi forsker på praksis. Pragmatisme er perspektivet hvor sannheten vurderes ut fra praksisen. Dette perspektivet har ikke en like rigid oppfatning av virkelighet som finnes i realismen og

konstruktivismen. Pragmatismen skiller seg fra de andre perspektivene ved at den ser på oppfatninger som et instrument for vår samhandling med verden. En pragmatisk sannhetsvurdering handler i stor grad om en oppfatning er brukbar eller nyttig, enten praktisk eller teoretisk, for å kunne forstå noe (Høgheim, 2020). Hva som er brukbart eller nyttig knyttet til hvordan det undervises om 22. juli i ungdomsskolen før og etter LK20, handler altså om hva vi anser som brukbart eller nyttig. Fordi vi forsker på praksis kan vi ikke gå ut ifra at virkeligheten er hverken objektiv eller helt individuell. Dette henger sammen med empirisme som bygger på at den eneste sikre kilden til kunnskap er gjennom erfaring.

3.2.2 Empirisme

I vår masteroppgave legger vi stor vekt på lærernes og formidlernes erfaringer. At erfaring er en kilde til kunnskap, er allment kjent. En kan derfor si empirisk kunnskap er kunnskap som springer ut fra våre erfaringer (Høgheim, 2020, s. 19). Når en snakker om empirisk kunnskap, er det viktig å ikke forveksle med begrepet empiri. Empiri er at noe er sanset eller erfart, men sier ikke noe om at dette er sikker kunnskap. Et eksempel her kan være at en lærer erfarer at det er utfordrende å snakke om 22. juli fordi det kan komme kontroversielle meninger fra klassen. Dette er empiri fordi denne læreren har sanset og erfart det, men ikke nødvendigvis empirisk kunnskap da det ikke nødvendigvis er representativt for et større utvalg.

Det at empirismen bygger på våre sanseintrykk og erfaringer kan også medføre svakheter. Dette poengteres av René Descartes i Høgheims (2020) bok *Masteroppgaven i GLU* med spørsmålet: «Er sansene våre egentlig feilfri?» Dette spørsmålet stilte han for å illustrere et sentralt poeng om at en ikke må ta det for gitt at sansene våre er feilfrie. Descartes tilhørte den filosofiske retningen rasjonalisme som vektla refleksjon og bearbeidelse rundt sanseintrykkene. Rasjonalismen hevder at nettopp denne refleksjonen og bearbeidelsen av sanseintrykk er den primære kunnskapskilden (Høgheim, 2020, ss. 19-20). I rasjonalismen finnes det to grunnleggende måter å resonnerer på: deduktiv resonnering og induktiv resonnering. Vi har benyttet oss av sistnevnte. Dette fordi induktiv resonnering handler om å trekke slutninger fra det spesifikke, som også er mer representativt i en kvalitativ studie. En går her fra empiri til teori, noe som gjør at induktiv resonnering bygger på en nedenfra-opp-tenking, der en trekker en sannsynlig slutning om noe generelt basert på spesifikke hendelser. Eksempelvis bruker vi erfaringene og refleksjonene til våre informanter til å drøfte og tolke undervisningen om 22. juli før og etter LK20. Hadde vi valgt en deduktiv tilnærming, ville

utgangspunktet vært motsatt. Da ville vi altså hatt en teori som vi forsøkte å bekrefte med empiri.

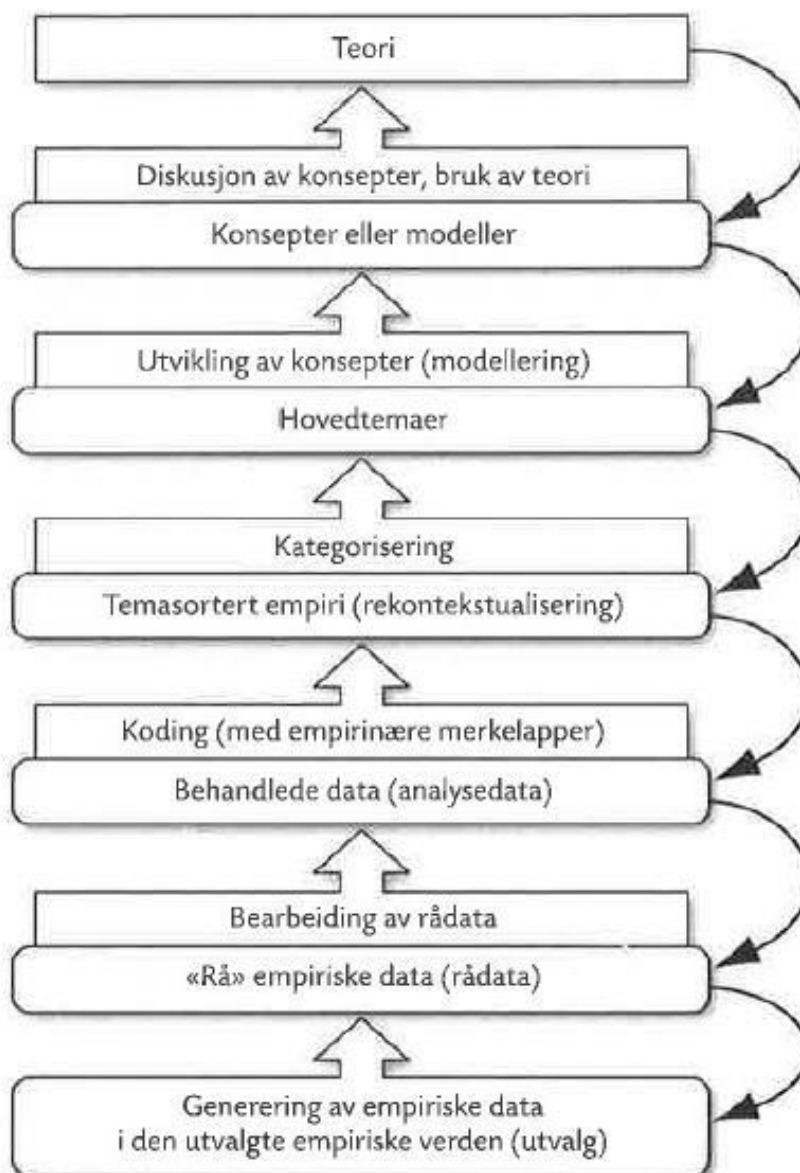
Fordi dette er en kvalitativ studie gjør det kunnskapen som presenteres konseptuell. Med dette menes samspillet mellom forskeren og den konkrete settingen forskningen er gjennomført i (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har derfor vært bevisste over vår forskerrolle, og at forskningen vår ikke er en søken etter en objektiv universell kunnskap. For å sikre kvaliteten på denne studien har det vært viktig for oss å synliggjøre vår subjektivitet for at de som leser kan forstå tolkningen og funnene våre i lys av subjektivitet i forskningen.

3.4 Analyseprosessen og koding

For å finne mønster, tendenser og funn i et kvalitativt datamateriale, vil det være hensiktsmessig å kode og kategorisere data i analyseprosessen (Tjora, 2017). Koding av datamateriale som en del av analyseprosessen, er første steg i å redusere en stor mengde datamateriale til noen få kategorier som henter ut essensen. Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Grounded theory er en forskningsmetode som har inspirert til åpen koding. Dette vil si at forskeren skal møte datamateriale med et åpent sinn, og prøve så godt det lar seg gjøre å sette sin forforståelse til side. Denne tilnærmingen til data omhandler det nevne epistemologiske perspektiv, altså hvordan kunnskap oppstår gjennom tolkning og erfaring, og hvilke utfordringer ulik tolkning kan by på. Åpen koding kan dermed også knyttes til ontologi, som omhandler hva som er sannhet når vi snakker om hva og hvordan verden er (Høgheim, 2020, s. 21). Datamateriale må få stå slik det er, og tale for seg (Nilssen, 2012). Å redusere, forenkle og få mening ut av denne kompleksiteten, er utfordringen i kvalitative studier med en stegvis-deduktiv induktiv tilnærming slik vi har.

I vår forskning har vi, som nevnt over, gjennomført dybdeintervju av lærere og formidlere. Vi har brukt båndopptaker i intervjuene og lengden på intervjuene har vært på mellom 30-40 minutter. Vår fremgangsmåte i analyseprosessen var å starte med å transkribere intervjuet som vi hadde på båndopptaker. Dette kom ut som et fullstendig ubehandlet og ufordøyd materiale som vi så måtte håndtere for å finne det essensielle. Vi identifiserte innholdet i teksten med å sette ytringer, setninger, linjer, uttrykk og handlinger inn i kategorier.

Vi valgte å ta utgangspunkt i Tjoras (2017) modell for stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). SDI-metoden bygger på at man jobber induktivt samtidig som man jobber deduktivt, ved å teste tilbakekoblingene til hvert steg i modellen. Dette er med på å kvalitetssikre analyseprosessen for å bevare essensen i intervjuene, og la dette blir det styrende i forskningen. SDI modellen tar for seg sju steg på veien fra empiri til teori. Se Figur 1. Disse sju stegene er trinnsvis: 1) Generering av empirisk data i den utvalgte empiriske verden. 2) Bearbeiding av rådata. Her transkriberte vi rådata fra intervjuene så fort som mulig etter intervjuet, dette for å bevare sentrale inntrykk og refleksjoner. Vi valgte å transkribere det informantene våre sa i en mer skriftlig og formell stil. Dette for lettere å trekke ut essensen når koding stod for tur. Her var vi svært opptatt av å bevare informantenes utsagn og ytringer. 3) Koding med empirinære merkelapper. Her valgte vi å trekke ut essensielle sitater og utsagn fra transkripsjonene. Dette førte til at vi fikk et stort utvalg av koder fra de forskjellige informantene. 4) Kategorisering. Her valgte vi å finne empirinære kodegrupper som ble dannet ut fra merkelappene fra steg 3. Vi kategoriserte med utgangspunkt i problemstillingen vår, samt forskningsspørsmålene. Vi fikk forskjellige kodegrupper fra intervjuene av formidler- og lærerintervjuene. På intervjuene av formidlerne fikk vi kodegruppene «historisk perspektiv», «demokratisk perspektiv», «Fagfornyelsens rolle», «undervisning i et normativt perspektiv», «hemmer og fremmer undervisning» og «restgruppe». På lærerintervjuene fikk vi kodegruppene «historisk perspektiv», «demokratisk perspektiv», «Fagfornyelsens rolle», «hemmer og fremmer undervisning», «erfaringer» og «restgruppe». Vi plasserte merkelappene med essensielle sitater og utsagn inn i disse kodegruppene. 5) Utvikling av konsepter. Vi så her etter funn og mønster, og analyserte og tolket disse. 6) Diskusjon av konsepter, bruk av teori. Her har vi drøftet funnene våre opp mot teorien. 7) Teori. Her fant vi teori som representerte og underbygget funnene våre fra steg 5. Vi har valgt å følge stegene kronologisk frem til steg 6 og 7. Her har vi da byttet om på stegene og valgt å presentere og ta for oss teori før drøfting. Dette fordi vi har drøftet med utgangspunkt i funnene våre fra analyse og tolkning, med teorikapitlet som teoretisk forankring.



Figur 1: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017)

3.4.1 Analyse og tolkning

Vi valgte en generell tilnærming til dataanalysen vår, og nærmere bestemt innholdsanalyse. Innholdsanalyse er en analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og mønstre (Høgheim, 2020). Denne analysemetoden har vi sett i sammenheng med SDI-metoden (Tjora, 2017). Selve analysen av data gjør man også gjennom kodingen og kategoriseringen, og er ikke noe som er forbeholdt til etter dette arbeidet er gjort. Gjennom analysen tok vi i bruk kodene og kategoriene vi hadde generert, for å belyse forskningsspørsmålene våre. Det vi var ute etter i analysen, var å beskrive meninger, betydninger og perspektiver fra innholdet i vår tekstdata. For å oppnå dette valgte vi å gå for konvensjonell innholdsanalyse, som har som mål å

beskrive et fenomen for gitte subjekter, steder eller tider (Høgheim, 2020, s. 212). En slik analyse ligger nært tematisk analyse, som er å samle koder i kategorier, og deretter kategorier i temaer for å få et overblikk over data og det man analyserer. Vi kan derfor si at vi har valgt både en konvensjonell og en tematisk innholdsanalyse.

I vår forskning har subjektene vært våre informanter, og fenomenet har vært deres refleksjoner og erfaringer rundt hvordan 22. juli har vært behandlet før og etter innføringen av Fagfornyelsen. Denne analytiske tilnærmingen er egnet dersom teorien man forsker på, er begrenset, og det er data som er styrende for koding og kategorisering. Dette er det gjeldende i vår forskning med bruk av SDI-metoden, der vi har utarbeidet kodene og kategoriseringene etter innsamlet empiri. Selve målet for oss i analyseprosessen var å få forståelse for lærernes og formidlernes refleksjoner og erfaringer. Disse målene er både en fenomenologisk og en fenomenografisk tilnærming (Høgheim, 2020). Med et fenomenologisk utgangspunkt, er målsettingen å trekke ut det som er det gjeldende i et fenomen man har forsket på. Med en fenomenografisk tilnærming er målet å avdekke forståelser av samme fenomen. For oss var dette å avdekke forståelse rundt undervisning om 22. juli og hvordan LK20 har påvirket dette.

Gjennom prosessen hvor vi har tolket og analysert, har vi vært nødt til å stille oss spørsmål og reflektere over hvorvidt det vi har funnet av tendenser, perspektiver og meninger er verdt en tolkning eller ikke. En slik betraktning faller inn under det som Shadish et al. (2002) i boken *Masteroppgaven i GLU* (Høgheim, 2020) kaller statistisk validitet, og som også kan sees på som observasjonsvaliditet. Uansett hva man forsker på og med, vil man finne noe, men hva er det som gjør at akkurat det man finner, er verdt en tolkning? (Høgheim, 2020, s.214).

I tillegg har det for oss vært viktig at reliabiliteten i analyseprosessen har vært gjennomgående. Det har handlet om å behandle alle data likt, og med den samme innstillingen til mening, perspektiver og betydninger. For oss har det derfor vært viktig å analysere med SDI-metoden som tilnærming, som er å tolke meninger og prøve å fange opp budskapet i det som blir sagt (Høgheim, 2020, s. 215).

3.5 Etiske refleksjoner

Det er viktig at man har gjort seg noen sentrale etiske betraktninger som forsker. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer, som inneholder fem grunnleggende etiske prinsipper som vi har tatt i betraktning. Tre av disse prinsippene har vi spesielt vektlagt på grunn av vår problemstilling og bruken av informanter. Det første prinsippet handler om forskningsfellesskapet. Her omhandles blant annet fri og uavhengig forskning, forskningsfellesskapets forpliktelser, faglig bedømmelse, åpenhet, etterprøving og kritikk, god henvisningskritikk, plagiat, fabrikkering og forfalskning, og fordreining og fortielse. Dette er alle prinsipper vi har tatt i betraktning for å ha et sluttprodukt som kan betegnes som valid forskning. Dette imøtekommer rammene for vår forskning, eksempelvis ved å bruke fagfelleverdert litteratur, internasjonal forskning og referansestil APA7.

Det andre etiske prinsippet er hensyn til personer (NESH, 2021). Under dette prinsippet omhandles bl.a. samtykke til å delta, redusert samtykkekompetanse, klarhet om roller og ansvar, anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt, privatliv og familieliv, lagring og deling av forskningsmateriale, og direkte og indirekte berørte. Dette innebærer at man må ha en transparent og trygg kommunikasjon mellom forsker og de informanter som behandles i forskningen. Gjennom datainnsamlingen har vi hatt disse aspektene som vårt hovedfokus. Fordi vi har valgt intervju, er prosjektet meldepliktig til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Dette hovedsakelig fordi vi lagret personopplysninger og brukte båndopptaker under intervjuene. Vi fylte ut meldeskjema og datahåndteringsplan i tråd med NSDs retningslinjer, og utformet et informasjonsskriv og to intervjuguider som ble delt med informantene våre. Se vedlegg 3 for informasjonsskriv til lærerne, vedlegg 4 for informasjonsskriv til formidlerne, vedlegg 1 for intervjuguide til lærerne og vedlegg 2 for intervjuguide til formidlerne. I informasjonsskrivet kommer det klart fram hvilke rettigheter hver enkelt informant har, og at de øvrige aspektene under prinsippet er tatt i betraktning.

Det tredje etiske prinsippet er forskningsformidling (NESH, 2021). Under dette prinsippet omhandles bl.a. formidling som samfunnsansvar, formidling og institusjonens ansvar, formidling og etterrettelighet, formidling og saklighet, deltakelse i tverrfaglig dialog, og deltakelse i samfunnsdebatten. Som forskere bør en ikke presenterer de funn som er gjort, som endelige resultater. Forskningen skal være replikerbar, som viser til at andre forskere skal kunne følge samme framgangsmåte som oss for å etterprøve de resultatene som vi har

kommet fram til. Selv om andre kan etterprøve det, så kan de nødvendigvis ikke gjenskape de samme data, da funn og resultat fra forskningen innehar mange forskjellige avgjørende faktorer, som for eksempel hvem man intervjuer og hvem man er som forsker (Edgren et al., 2021). Det vil dermed være vanskelig å generalisere i kvalitativ samfunnsforskning. Man må formidle det man har gjort, og samtidig det man skulle ønske man hadde gjort, på en korrekt framstilt måte. Dersom man selektivt utelater informasjon om framgangsmåten sin, kan framstillingen av virkeligheten i forskningen fordreies (Høgheim, 2020, s. 92). Vi har med vår forskning et stort ønske om å delta i samfunnsdebatten, og å bringe våre vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og refleksjoner inn i samtalen rundt 22. juli i skolen.

3.6 Kvalitetskrav

Vi vil i denne delen av oppgaven vurdere forskningens kvalitet. Dette gjør vi gjennom begrepene reliabilitet og validitet. Vi kunne også brukt begrepene troverdighet og gyldighet, men har valgt å benytte oss av førstnevnte begrepspar på grunn av deres sterke akademiske tradisjon. Vi vil avslutningsvis drøfte overføringsverdien av studien til lærere i ungdomsskolen.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet defineres i sin opprinnelige form som forskningsresultatets konsistens og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Som tidligere nevnt er det lite hensiktsmessig å «reteste» i en kvalitativ studie. Dette fordi kunnskapen som presenteres er konseptuell. Vi vil i likhet med Postholm og Jacobsen (2018) derfor knytte reliabilitet i vår studie til refleksjoner rundt hvordan vi som forskere og vår undersøkelse kan ha påvirket resultatene vi fikk. For å gjøre det lettere å se hvilke holdninger vi hadde med oss inn i forskningen, har vi benyttet oss av hver vår individuelle loggbok. I og med at vi er to som skriver sammen, har vi vært nødt til å reflektere over at vi er to ulike subjekter. Vi har mange like oppfatninger, men det er også steder der vi har hatt ulik. Ved å skrive loggbok økte vi vår bevissthet både før, under og etter datainnsamlingen. Eksempelvis tenkte vi begge det var berøringsangst rundt undervisning om 22. juli. Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) trekker frem loggbok som en av to fruktbare metoder for å sikre reliabilitet i studien. Den andre metoden handler om å gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018). For å bidra til å gjøre forskningsprosessen synlig har vi lagt ved samtlige vedlegg som informasjonsskriv og intervjuguide.

Det er viktig å reflektere over relasjonen mellom forsker og informant. Det er et kjent fenomen at mennesker tilpasser atferden sin etter det de forventer at motparten ønsker (Postholm & Jacobsen, 2018). Således kan det tenkes at informantene kommuniserte det de trodde vi ønsket å høre. Videre er forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker viktig, og handler om hvorvidt den vi intervjuer har kompetanse til å si noe om undervisning om 22. juli. I utlysningen i informasjonsskrivet søkte vi spesifikt etter lærere som hadde undervist i samfunnsfag på ungdomsskolen i minst tre år. Vi gjorde dette for å forsikre oss om at de informanter vi fikk tak i hadde kompetanse til å uttale seg om vår problemstilling, altså undervisning om 22. juli før og etter innføringen av Fagfornyelsen. Alle våre informanter representerte et utvalg av lærere og formidlere. Det betyr at den forskningen vi innhentet også var et utvalg av formidlere og lærere på ungdomsskolen. Vi kan ikke med det si at funnene vi har gjort, og resultatet vi har fått, representerer alle samfunnsfaglærere i grunnskolen, eller alle som jobber med formidling av 22. juli.

3.6.2 Validitet

Validiteten til en studie omhandler grovt sagt to forhold: for det første handler det om hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer, og de begreper og teorier vi benytter for å beskrive denne virkeligheten. For det andre handler det om hvorvidt vi har grunnlag til å uttale oss om kausalitet ut fra studien vi har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Validitet handler om studiens troverdighet, og om hvorvidt det er samsvar mellom formålet for studien og funnene som presenteres, og om de dermed også presenterer virkeligheten (Åsenden, 2016).

Vi har gjort en rekke grep for å sikre validiteten. Mye av dette arbeidet handler om utformingen av intervjuguiden, samt gjennomføringen av intervju. Vi hadde stort fokus på å stille åpne spørsmål som ikke var førende. På denne måten sikrer vi validiteten ved at informantene fikk svare ut fra egne tanker. Det var også viktig for oss å forsikre oss om at lærerne og formidlerne ikke satt igjen med noe følte de skulle sagt, men som ikke ble spurt om. Derfor hadde vi spørsmål om de ønsket å tilføye noe avslutningsvis. Vi understreket også at dersom informantene ønsket å endre, fjerne eller tilføye noe kunne de ta kontakt.

Vi hadde de foreløpige forskningsspørsmålene våre med i intervjuguiden. Her kan en drøfte hvorvidt dette er en svakhet ved vår oppgave. Dette fordi disse kan ha vært førende, og

dermed at informantene kan ha følt at de måtte svare på forskningsspørsmålene. Det skal likevel sies at forskningsspørsmålene ikke var stilt som spørsmål, men som underoverskrifter som markerte to deler i intervjuet. Vi har likevel vært klare i intervjusituasjonen på at det er informantenes meninger og erfaringer som er viktige for oss. For å forsikre oss om at det var lærernes og formidlernes meninger og erfaringer som kom fram, har vi også revidert forskningsspørsmålene under analyseprosessen. Dette kalles deltaker-validering og handler om at vi, altså forskerne, får sjekket ut datamaterialet, analytiske kategorier, tolkinger og konklusjoner, med de som har deltatt i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Ved å endre forskningsspørsmålene gjorde vi intervjuene våre valide, og intervjuene ble noe både vi og informantene våre kunne stå inne for.

4.0 Analyse og tolkning

I dette kapittelet ser vi på datamaterialet vi har samlet inn, og analysen vi har gjort av det. Innledningsvis gjør vi rede for hvordan vi har kategorisert, og videre tar vi for oss hvert enkelt forskningsspørsmål for å besvare disse samt problemstillingen: «Hvordan har 22. juli vært behandlet i samfunnsfaget i ungdomsskolen før og etter innføringen av Fagfornyelsen?» Vi har valgt å strukturere kapittelet etter våre tre forskningsspørsmål: 1) «Hvordan ble 22. juli undervistes om før LK20?» 2) «Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisning om 22. juli?» og 3) «Hvordan har 22.juli-undervisningen endret seg etter LK20 og hva legger Fagfornyelsen opp til?». Det siste forskningsspørsmålet har vi valgt å dele i to fordi det inneholder to moment, altså hvorvidt undervisningen har endret seg etter 22.juli og hva Fagfornyelsen legger opp til. Vi har videre brukt kategoriene vi utarbeidet under prosessen med koding til å besvare forskningsspørsmålene våre. Fordi vi har to utvalgsgrupper, lærere og formidlere, har vi først sett på hva lærerne sa, og deretter formidlerne. Som nevnt i metodekapittelet, har vi brukt innholdsanalyse, som er en analytisk tilnærming som har som mål å tolke og analysere innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og mønstre (Høgheim, 2020). Gjennom analysen har vi tatt i bruk kodene og kategoriene vi har generert, for å belyse forskningsspørsmålene våre, samt vår problemstilling. Vi ønsket at informantene skulle tenke og reflektere selvstendig, og besvare spørsmålene vi stilte deretter. Spørsmålene vi hadde formulert bar likevel preg av hypotesene vi hadde, og selvfølgelig hva vi ønsket å finne ut av, altså selve problemstillingen vår og forskningsspørsmålene våre.

4.1 Kategorisering

Etter vi hadde transkribert hvert enkelt intervju, satt vi igjen med en stor mengde datamateriale. For å kunne trekke ut funn måtte vi finne en metode for å kategorisere datamaterialet på. Vi bestemte oss, som nevnt tidligere, for å benytte SDI-metoden utarbeidet av Aksel Tjora (2017). Vi startet kodingen ved å kode utsagn fra informantene, på denne måten fikk vi først veldig mange ulike koder som deretter måtte kategoriseres. Vi valgte denne metoden for å bevare informantenes utsagn på best mulig måte. Etter vi hadde kodet hvert enkelt intervju lagde vi kategorier. Fordi vi har intervjuet både lærere og formidlere er kodegruppene som ble utviklet til hver enkelt gruppe derfor noe forskjellig.

4.2 Hvordan ble 22. juli undervist om før LK 20?

Med forskningsspørsmålet «Hvordan ble 22. juli undervist om før LK20?» ønsket vi i hovedsak å se på hvordan 22. juli har blitt undervist om tidligere. Dette bygget på tidligere forskning og lærernes erfaringer rundt undervisning om tema 22. juli. Vi hadde her hypoteser både på bakgrunn av egen skolegang og tidligere forskning om at 22.juli ikke ble undervist mye om i tiden rett etter terrorhandlingene. Vi gikk begge selv på skole i tiden etter 22. juli, og opplevde ikke at 22. juli ble tematisert i vår skolegang. Dette underbygges også av Erdal og Granlund (2021) som viser til tidligere forskning der tema 22. juli i liten grad ble tematisert i skolen. Det er også samsvar mellom denne forskningen og de funn vi har gjort.

I starten av hvert intervju spurte vi om hvilket trinn informanten underviser på. Dette er relevant fordi LK20 gradvis ble innført, og de som underviste på 10. trinn forrige skoleår (2020/2021) forholdt seg derfor til LK06. For å finne ut hvordan 22. juli har blitt behandlet av lærerne, spurte vi etter lærerens erfaringer. Samtlige informanter var enige i at de nå måtte forholde seg til å undervise om 22. juli, nettopp fordi det er nevnt eksplisitt i den nye læreplanen.

4.2.1 Lærerens tidlige erfaringer rundt undervisning om 22. juli

Da vi startet å arbeide med tematikken, ble berøringsangst tidlig en hypotese. Vi spurte derfor lærere om de mente det hadde vært berøringsangst tilknyttet undervisning om 22. juli. Samtlige lærere var enige om at hensynet til elevene og etterlatte er sentralt, og derfor kan ha gjort undervisning om 22. juli i tiden etter terrorangrepet utfordrende. Her reflekterer Lærer 4 over at berøringsangsten kanskje handler like mye om respekt for de etterlatte, som mangel på kunnskap blant lærerne. Dette støtter også Lærer 3 når han sier det kan være lettere å undervise om 22. juli når en ikke har elever som er direkte berørt av terroren. Lærer 1 sier at hun har vært redd for å si noe som bringer opp noe vondt i noen som hun ikke kjente til. Dette er også i tråd med vår hypotese om berøringsangst, og at det kanskje handlet mer om respekten for de etterlatte. Lærer 3 jobbet i skolen i 2011, og i følgende sitat tolker vi at det er samsvar mellom Lærer 3 sine erfaringer og tidligere forskning. Lærer 3 sier blant annet:

Jeg var jo samfunnsfaglærer da dette skjedde, og da diskuterte vi i kollegiet det masse. Da fant vi ut å ikke gå for nært innpå det, både det året det skjedde og årene etterpå. Vi

har her stadig snakket om tematikken senere, når vi har fått litt avstand til det. Det har vært lettere når man kanskje ikke har folk i klassen som er direkte berørt.

Her peker Lærer 3 på flere moment. Det at mange ikke ønsket å gå inn på tematikken i tiden etter terrorangrepet, er det også enighet mellom lærerne og formidlerne om. Her trekker Formidler 1 fram det at det kanskje har vært vanskelig for lærere å undervise om 22. juli fordi de følte at «de tråkket inn på noen sin sorg». Dette perspektivet underbygges også av Lærer 2 som sier at tiden kanskje er moden for å snakke om 22. juli nå, noe den ikke nødvendigvis har vært tidligere, fordi det har vært et traume i befolkningen.

Videre sier Lærer 3 «I tiden rett etter hadde vi mer et mediefokus. Hvordan vi skulle forholde oss til mediebildet». Mediefokuset på 22. juli-terroren handlet om hvordan en kan forholde seg til samfunnsdebatten, rettsaken og medias behandling i etterkant. Samfunnsdebatten i ettertid er også noe Formidler 1 problematiserer. Hun argumenterer for at den i etterkant kunne vært med på å diktere hva som kunne snakkes om og ikke. Slik kunne debatten ha bidratt til en slags berøringsangst, altså en frykt eller en nervøsitet for å gå inn på tematikken.

4.2.2 Lærerne om 22. juli som kontroversielt tema

Tematikken har vært lite eller ikke behandlet i skolen av ulike årsaker. Lærer 4 mente at berøringsangsten var et faktum hovedsakelig på grunn av respekt for de berørte, og i betydelig grad på grunn av mangel på kunnskap fra lærere. Han meddelte at 22. juli ikke hadde vært et stort tema på arbeidsplassen, og mente at dette skyldtes liten erfaring med å undervise om det. Han reflektere også rundt sin egen og andre læreres tilnærming til temaet 22. juli, og med at manglende kunnskap og verktøy hadde gjort undervisningen utfordrende. Dette var noe som kunne være en årsak til at det på hans arbeidsplass tidligere primært hadde vært undervist om 22. juli utelukkende som en historisk hendelse. Det demokratiske perspektivet med det har altså ikke vært noe særlig behandlet.

Flere mente at faglig påfyll om temaet var en avgjørende faktor for å skape god, trygg og åpen undervisning om 22. juli. Lærer 1 uttalte at «det hadde vært vanskelig som lærer å finne en felles forståelse for hva 22. juli egentlig var, og hvordan historien skulle fortelles til kommende generasjoner». Hun understreket at hun var optimistisk til den nye læreplanen, og mente at det kom til å bli lettere å undervise med ny læreplan, og dermed med nye lærebøker

som skriver mer om det, og at dette var en støtte for seg selv og andre lærere i undervisningen om 22. juli.

Flere lærere mente undervisning om tematikken hadde vært utfordrende. Lærer 1 la ikke skjul på at hun selv hadde vært preget av en form for forsiktighet rundt å snakke om 22. juli i klasserommet, og mente at dette gjaldt flere. Lærer 2 og Lærer 4 hadde også samme oppfatning i sine intervju. Lærer 2 uttalte at «undervisningen nok har vært preget av berøringsangst, og at hun følte at tiden nå var inne for å slippe denne». Dette underbygget hun med å reflektere rundt at tiden kanskje ikke hadde vært moden for å undervise om 22. juli før nå, og at «det til nå har vært et slags nasjonalt traume som har ligget i befolkningen, og dermed har vært vanskelig å snakke om». Samtlige av lærerne reflekterte rundt varsomheten de, og andre lærere, har kjent på knyttet til direkte eller indirekte berørte elever i klasserommet. Lærer 1 sa: «Man blir redd for å si noe som sårer eller bringer opp noe i noen vi ikke visste om. Dette er noe som dermed kan opprettholde berøringsangsten». Lærer 3 ville ikke si at det hadde vært en berøringsangst for egen del, men heller en berøringsforsiktighet. Dette spesielt i tiden rett etter 22. juli 2011. Som nevnt over delte han at det i hans kollegie ble bestemt innad at de ikke skulle gå for nært innpå 22. juli året det skjedde, men at de har behandlet det i ettertiden når både lærere og elever fikk litt avstand fra det.

Tilknyttet dette har vi reflektert over veiskille som har vært i sammenheng med temaets plass i skolen, og elevers bevissthet rundt 22. juli. De første årene etter terrorhendelsene har vi fått inntrykk av at 22. juli ble behandlet og undervist om i liten grad i skolen. I disse årene hadde elevene som da gikk på skolen, som inkluderer oss selv, relativt god kunnskap om temaet fordi vi hadde minnene og fikk kunnskapen gjennom den hverdagslige praten med venner, klassekamerater og familie. Og ikke minst gjennom at det var et ferskt nasjonalt traume, og alle inntrykkene gjennom mediebildet. Vi, og andre elever som da gikk på skolen, kjente godt til 22. juli og aspektene rundt, til tross for at vi ikke ble undervist om det på skolen. Veiskillet kom da minnet om 22. juli ikke lenger hadde en sentral plass i skoleelevers bevissthet, og temaet likevel ikke ble behandlet. Det ble da ikke behandlet blant annet på grunn av varsomheten rundt tematikken fra lærere, samt at det ikke stod spesifikt i LK06. Dette bekreftet Lærer 3: «22. juli som tema i skolen falt ut av bevisstheten i noen år». Dette kunne det være flere grunner til, blant annet som nevnt at temaet ikke stod i den da gjeldende LK06, og at markeringen av dagen falt midt i sommerferien.

4.2.3 LK06

Faktum er at 22. juli ikke ble undervist mye om i tiden rett etter terrorangrepene. Vi hadde også en hypotese om at 22. juli ikke ble undervist mye om i årene etter terrorangrepene på grunn av læreplanen. Dette argumenterer Lærer 2 for når hun sier «det ikke har vært noe grunn til å undervise om 22. juli før nå». Dette fordi det ikke sto i LK06. Hun sier at 22. juli ble snakket om i årene etterpå, når det kom opp. Men at dette ikke var et tema som var satt i system og vurdert. Dette kan handle om at lærere i stor grad er bundet til læreplanen, blant annet fordi det som står i læreplanen er hva elevene testes og prøves i. På spørsmål om lærerne inkluderer undervisning om 22. juli i demokratiopplæringen, svarte blant annet Lærer 2 at hun ikke har undervist om 22. juli knyttet til demokratiopplæringen før, fordi det ikke har vært noe en blir målt og testet etter. Dette viser til en holdning blant lærere om at læreplanen er det styrende for hvordan undervisningen legges opp (Lund & Rasmussen, 2015). Hvordan undervisningen legges opp er ofte forankret i års- og periodeplaner, utformet etter kompetansemål og læreverk. Derfor er det også naturlig at 22. juli ikke har vært implementert i års- og periodeplaner som forholdt seg til LK06.

Samtlige lærere var positive til at 22. juli nå skal undervises om, og mente tiden nå er moden for det. Våre informanter var også enige om at dette er viktig fordi dagens elever ikke husker 22.juli på samme måte eldre elever eller voksne. I årene framover vil vi også få elever som ikke var født i 2011, og derfor ikke har noe forhold til terrorangrepene. Det er altså konsensus i vårt utvalg når det kommer til lærernes enighet om at 22. juli er viktig å undervise om, spesielt i framtidens skole.

4.2.4 Behandling av 22. juli i klasserommet

Lærer 1 var den eneste av våre informantene som hadde undervist om 22. juli før innføringen av Fagfornyelsen. Undervisningen ble gitt til 10. trinn skoleåret 20/21. På dette tidspunktet var Fagfornyelsen innført for 8. og 9. trinn, mens 10. trinn fortsatt fulgte LK06:

Da jeg hadde 10. klasse i fjor, så hadde jeg et opplegg om 22. juli. Vi begynte på en måte med rasisme og så snakket vi om fremmedfrykt og hat, også snakket vi om demokrati (.). Jeg har snakket mest om hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Altså dette med at det var et angrep på demokratiet, og på det flerkulturelle samfunnet. Det

er på en måte der jeg har undervist mest. Også har vi snakket litt om konspirasjonsteorier på 10. trinn.

Fordi Lærer 1 på undervisningstidspunktet fulgte LK06 kunne altså undervisningen om 22. juli knyttes til kompetansemålet:

«Gjere greie for omgrepa haldningar, fordømmar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordømmar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013)

En kunne derfor med bakgrunn i dette kompetansemålet undervise om 22. juli selv om det ikke står nevnt eksplisitt som i LK20. Altså kan den enkeltes lærers valg om undervisning være tilknyttet både læreren og hens holdninger rundt undervisning om 22. juli, men også hens personlige forhold til 22. juli.

Lærernes forhold til tematikken kan være avgjørende for hvordan undervisningen legges opp. Det var bare Lærer 1 som fortalte om at hun hadde satt undervisningen om 22. juli i system før innføringen av Fagfornyelsen. Dette tolker vi kan handle om at Lærer 1 var indirekte berørt, og derfor hadde et personlig forhold til terrorangrepet. Lærer 1 hadde tilknytning til Utøya og AUF, men var ikke på Utøya 22. juli 2011. Hun hadde deltatt på sommerleir tidligere år og var berørt i form av at hun hadde mange venner som var på Utøya da terroren skjedde. Dette kan ha vært en viktig faktor for at Lærer 1 valgte å trekke inn undervisning om 22. juli under kompetansemålet om holdninger og rasisme i LK06. Ut fra vårt utvalg informanter kan vi altså si at den enkelte lærers personlige forhold til terroren er av større betydning for om det ble undervist om, enn lærerens tanker og holdninger til undervisning om tema. Dette er kanskje naturlig fordi vi gjerne vier mer tid til det som engasjerer oss. Lærer 1 la opp undervisningen som mer personlig og hadde gode erfaringer med dette:

Jeg opplevde at elevene tok det veldig seriøst når jeg fortalte min historie. Og det var på mange måter veldig godt å være veldig ærlig med elevene også. Hvor jeg kunne si at jeg synes dette er fryktelig vanskelig å snakke om, men jeg vil at vi skal snakke om det, og jeg vil at dere skal stille alle spørsmål som dere har.

Lærer 1 lot elevene stille spørsmål til henne om det de lurte på, noe som er en metode som støttes av Formidler 1 som understeker viktigheten av å «åpne rommet» når en skal undervise om 22. juli. Lærer 1 fortalte:

Vi løste det sånn at jeg lagde en side på Teams hvor de kunne legge inn sine spørsmål, også gikk jeg gjennom og så hva de lurte på. Da slapp de å spørre om det i klasserommet, både for sin del og min del, så samlet jeg spørsmålene deres og svarte på det i timen etterpå. Og ga de svar på alt de lurte på av det jeg kunne svare på, men er jo ting jeg ikke vet også.

Det å «åpne rommet» innebærer å være nysgjerrig på hva elevene har sett og hørt, samt hva de lurte på. På denne måten skaper man et trygt sted hvor elevene kan spørre om det de lurte på og fortelle om det de har hørt. Formidler 1 understreket også at lærere er de beste til å undervise akkurat sine elever fordi de kjenner dem. Lærer 1 trekker frem at kommunikasjonen mellom henne og elevene som positivt, både for seg selv og for klassen. Dette viser til at hun hadde reflektert over hvordan hun på best mulig måte kunne åpne og skape et trygt rom for sine elever. Dette ga også tid for henne til å forberede gode svar. Det Lærer 1 trakk frem som utfordrende med å undervise om dette var at hun måtte lage alt av undervisningsopplegg selv. Noe som henger sammen med at det på tidspunktet hun underviste om det, ikke var kommet lærebøker eller noe særlig ressurser for LK20 til 10. trinn. Dette henger også sammen med hvordan undervisningen er lagt opp med hensyn til års- og periodeplaner, samt poenget med at 22. juli ikke er tematisert i lærebøker for LK06, fordi disse læremidlene gjerne ble utarbeidet før terrorangrepene i 2011.

Lærere har i stor grad måttet lage undervisningsopplegg for undervisning om 22. juli selv. Det er også noe Formidler 1 trekker fram at lærere har ønsket hjelp til. Her har det vært viktig for 22. juli-senteret og Utøya å vise at de finnes, og at de ønsker å bistå lærere både med konkrete undervisningsopplegg som er publisert på deres nettsider, men også at de kan bistå i undervisningen ved å tilby skoleklasser besøk fysisk eller digitalt.

Begrepsbruk tilknyttet undervisning om 22. juli har også kommet frem som en utfordring for mange lærere. Formidler 1 støtter dette i sitt intervju. Formidlerne på 22.juli-senteret og Utøya er veldig opptatt av at en sier det som det er, at en kaller det for et terrorangrep og ikke en katastrofe eller ulykke, og at en snakker både om bomben i regjeringskvartalet og

massakren på Utøya. Formidlerne trekker frem at dette kan være hardt for lærere i starten, men at de fort «venner seg til det» når de har begynt å bruke begrepene.

4.3 Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisningen om 22. juli?

Under forskningsspørsmålet «Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisningen om 22. juli?» var vi ute etter hvilke interne og eksterne faktorer og forutsetninger som både kunne legge til rette for og være en fordel, men også en ulempe og til hinder i undervisningen om 22. juli. Gjennom kodingen vår valgte vi å danne en egen kodegruppe som het «Hemmer/fremmer undervisningen», hvor vi plasserte utsagn der lærerne og formidlerne hadde uttrykt deres erfaringer og refleksjoner rundt dette. Under intervjuene stilte vi flere forskjellige spørsmål tilknyttet dette forskningsspørsmålet. Det var viktig for oss at våre spørsmål ikke skulle være førende, eller at våre hypoteser skulle påvirke våre informanter.

4.3.1 Undervisningen i ungdomsskolen

Vi hadde på forhånd flere hypoteser rundt dette forskningsspørsmålet. Et av disse var blant annet at alder på elevene kunne være både en hemmende og en fremmende faktor. Det kunne være hemmende blant annet fordi et så nært og alvorspreget tema kunne være for sensitivt og emosjonelt, og vanskelig å forstå omfanget av for ungdom i ungdomsskolealder. For som nevnt over å ikke legge føringer i spørsmålene verken den ene eller den andre veien, så stilte vi blant annet spørsmål om fordeler og ulemper med å undervise om det på ungdomsskolen, hvilke faktorer som informantene mente var avgjørende for å skape god undervisning om 22. juli, og hvilket inntrykk informantene hadde av elevenes forkunnskaper.

4.3.2 Forkunnskaper og alder

En faktor med alderen på ungdommene var at jo yngre elevene er, jo mindre konkret minne har de rundt terrorangrepene 22. juli 2011, og tiden etter. Noen hadde kanskje ikke noe minne i det hele tatt. Elevene kunne med sin unge alder mangle «knagger» å henge informasjonen fra undervisningen om 22.juli på. Dette tenkte vi kunne være noe som gjorde at ungdommene kunne distansere seg fra tematikken, og som lærerne og formidlerne dermed så på som noe som kunne være en hemmende faktor i undervisningen om 22. juli. På den andre siden kunne det være en fremmende faktor å undervise om 22. juli i ungdomsskolealder, fordi elevene da er unge og mottakelig for å danne seg gode holdninger og refleksjoner rundt det demokratiske perspektivet ved 22. juli.

Alderen på elevene, samt undervisningens fordeler og ulemper, kom tydelig fram i samtlige av intervjuene. Lærer 1 understreket den unge alderen på elevene som en begrunnelse for hvorfor det er viktig å undervise om 22. juli, nettopp fordi de kanskje ikke husker dagen, og dermed ikke har fått den naturlige hverdagslige kunnskapen om terrorhendelsene fra 2011 og frem til dags dato. Lærer 1 påpekte også at hun var skremt over de manglende forkunnskapene om 22. juli som hun hadde møtt hos en 8. klasse. Likevel så hun optimistisk på framtiden, da hun forutså at kunnskapen om 22. juli blant elever ville bli bedre i framtiden, nettopp på grunn av at det er kommet inn i den nye læreplanen. Lærer 2 sa at hun så at de elevene som fra før av er samfunnsengasjerte, ofte er de som har gode forkunnskaper om 22. juli, dette uavhengig av alder og hvilket minne de har av selve dagen. Elevene som på forhånd hadde interesse for det, oppsøkte dermed informasjon om det, gjennom forskjellige kanaler. Lærer 2 snakket også om at elevene som ikke husker, ofte har snakket om 22. juli hjemme med familien, og dermed har kjennskap, refleksjoner og et slags minne rundt det. Hun mente at dette kunne avhenge av den sosioøkonomiske bakgrunnen elevene kommer fra⁶. Elever fra hjem med høy sosioøkonomisk status har ofte foreldre med høyere utdanning, og med det kunne ha mer kunnskap hjemmefra. Dette handler om at elever og foreldre med høyere sosioøkonomisk status finner seg lettere til rette, fordi skolens normer og språk sammenfaller med de som de selv har. En slik foreldregruppe er ofte engasjerte og interesserte i hva som foregår på skolen og barnas læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016). Det var dermed ikke noe selvfølge at elevene hadde kunnskap om 22. juli fra hjemmet. Lærer 3 uttrykte at hans opplevelse var at de fleste elevene han møtte, hadde grunnleggende forkunnskaper om 22. juli.

Lærer 4 opplevelse var at elevene som regel hadde noen forkunnskaper, men at disse ofte var basert på filmer og serier om 22. juli, og ikke på bakgrunn av egne minner, nyhetsbildet, litteratur eller samtaler med andre. Han mener dette kan være uheldig, da det ikke stilles krav til film og serier om korrekt innhold. På den andre siden er vårt inntrykk at filmskapere og regissører har vært svært varsom i behandlingen av 22. juli, og har med ydmykhet og respekt behandlet tematikken fra forskjellige vinklinger. NRK har blant annet serien «22. juli», som vinkles fra de som var på jobb 22. juli 2011. I denne serien fremstilles realistiske historier til

⁶ Barn med ressurssterke foreldre, enten i form av økonomi, eller utdanning lykkes i gjennomsnitt bedre i skolesystemet, uansett hvor mye vi prøve å utligne forskjellene (Raaum & Raabe, 2004).

blant annet journaliser, helsepersonell, renholdspersonell, politi og lærere som var på jobb på selve dagen, og i tiden etter. Også den mest kjente filmen fra dagen, «Utøya», fremstiller massakren på Utøya på en svært realistisk måte (Huser, 2018). Det gjøres gjennom blant annet å filme på en måte der scenen «aldri» kuttet, og med en varighet som er lik varigheten massakren foregikk i virkeligheten. Dermed kan tilnærming av kunnskap om historiske temaer gjennom film og serier ofte være et godt supplement til mer teoretisk kunnskap.

Alle informantene, både lærerne og formidlerne, delte erfaringer om at majoriteten av elevmassen i klassen syntes at å snakke om 22. juli er spennende. Informantene mente med det at alderen var en årsak til dette, fordi ungdommer i denne alderen ofte er spenningssøkende, og at de ofte synes 22. juli er spennende og interessant. Det er ikke en selvfølge at elevene husker eller har kunnskaper om 22. juli, likevel meddelte de fleste av lærerne at elevene som regel hadde noe form for forkunnskaper om temaet. Dermed er utdanningen og danningen som skjer på ungdomsskolen knyttet 22. juli, viktig for å skape et helhetlig og riktig framstilt bilde av 22. juli 2011, og for å legge til rette for gode og sunne demokratiske holdninger. Med at tematikken blir behandlet i ung alder, og lærere tar for seg de forskjellige lagene ved 22. juli-undervisningen, for eksempel realhistorien, terrorisme, høyreekstremisme, konspirasjonsteorier, ekkokammer og utenforskap, skapes det mulighet for å nå elevene i en lett påvirkelig alder. Ingen av lærerne mente at undervisningen ikke kunne bli lagt til noen av ungdomstrinnene på grunn av for ung alder. Likevel var det enkelte perspektiver som noen av lærerne mente burde legges til enten 8. 9. eller 10.trinn.

4.3.3 Tilnærming til temaet på bestemte trinn

Gjennom forskningsspørsmålet bevegde samtalen seg naturlig inn på lærernes erfaringer rundt 22. juli og undervisning på et eller flere bestemte trinn. Vi så for oss at mange ønsket at undervisningen skulle bli lagt så sent som mulig i ungdomsskolen, altså til 10.klasse, da elevene på denne tiden hadde blitt mer moden. Lærer 1 mente at det kunne være en utfordring å undervise på 8. trinn, fordi elevene ikke var modne nok, og dermed ikke klarte å ta det like seriøst. Svaret til Lærer 3 samsvarte ikke med dette. Han sa: «Når man snakker om 22.juli, så blir det alvorlige og seriøse elever, uavhengig av hvilket trinn de er på. De tuller ikke med det». Lærer 3 underviser på en ungdomsskole i Oslo, og vi fikk vi inntrykk fra intervjuet at elevene hans hadde en nærhet til 22. juli 2011 med at de bor der det skjedde, noe som hadde ført til at tematikken ble håndtert med ydmykhet og respekt i klasserommet.

Lærer 1 understreket at til tross for at hun tidligere har hatt elever på 8.trinn som kanskje ikke var moden nok, så underviste hun om 22. juli på alle trinn i løpet av ungdomsskolen. Hun gjorde dette fordi det da var lettere for elevene å forstå tematikken etter hvert som de gikk dypere inn på stoffet. Hun startet med den historiske tilnærmingen og realhistorien på 8.trinn, og gikk videre over til den demokratiske tilnærmingen på 9. og 10.trinn. Hun mente at elever på disse trinnene hadde bedre utbytte av, og var mer moden for, diskusjoner rundt demokratiperspektivet, samt konspirasjonsteorier. Dette sa flere av lærerne, samt formidlerne seg enig i. Ut fra dette tolker vi at for å ha best mulig utbytte av det demokratiske aspektet med 22. juli, og å skape et godt klasseromsklima der det å diskutere og drøfte sammen er gjennomførbart på en tilfredsstillende måte, så kan det ofte kreves at elevene har hatt litt fartstid sammen som klasse, og at de har blitt litt eldre.

Både Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 delte erfaringer med å legge tema 22. juli til en egen temaperiode, på et eller to bestemte trinn, som gikk over et gitt tidsforløp. Lærer 2 hadde erfaring med å legge det til 9. trinn, og da hovedsakelig på grunn av alder og modning. Lærer 3 fortalte at praksisen på deres skole var å gjennomføre historieundervisningen kronologisk, og siden 22. juli 2011 tilhørte nyere historie, så ville det være naturlig at dette ble lagt til en egen temaperiode på 10. trinn. Det samme gjorde Lærer 4. Lærerne kunne snakke om 22. juli på forskjellige trinn, og ta tak i hendelser knyttet til det som havnet i mediebildet uten å gå noe dypere inn på det. Som for eksempel at terroristen søkte om prøveløslatelse, eller debatten rundt minnesteder. Det er ofte naturlig i skolen å snakke om hendelser som er aktuelle på et eller annet vis, eller som er i mediebildet. I og med at 22. juli er en hendelse som blir markert midt i sommerferien, så er det ikke alltid like naturlig å plukke opp den tråden når skolen starter igjen en måned senere. Tre av de fire lærerne uttrykte at å legge en større temaperiode med 22. juli til et bestemt trinn var mest fruktbart. Dette kan være fordi man kan gå mer i dybden på tema når det settes av tid på et bestemt trinn, og dermed oppnå dybdelæring.

4.3.4 Tid

Vi fikk også inntrykk av samtlige av lærerne at tidspress var noe de kjente på når de skulle planlegge undervisning. Lærer 4 uttalte blant annet: «Vi legger en egen temaperiode om 22.juli til 10.trinn, bl.a. på grunn av modenhet, og på grunn av at det er mye annet man skal igjennom». Lærere 3 uttalte: «Det er mange andre temaer man skal innom i løpet av ungdomsskolen, så det er mer naturlig å snakke om noe dagsaktuelt, istedenfor å snakke om noe som skjedde da elevene var barn» og «det er knapt med tid, så andre tema kan konkurrere

22. juli ut». Det at det i LK06 hadde vært mange kompetansemål i samfunnsfag som ikke direkte har omhandlet 22. juli, og med mye annet innhold elevene skal igjennom de tre årene på ungdomsskolen, så kan det ha snevret inn muligheten til å undervise om noe som ikke stod konkret i læreplanen. Dette har vært tilfelle frem til LK20, og dermed tolker vi at dette har vært en mulig faktor til at mange samfunnsfaglærere kanskje ikke har tatt seg god nok tid og tillatt 22. juli til å ta større plass i samfunnsfagundervisningen. Dette kan også ha vært avgjørende for om lærere «bare» har tatt seg tid til å undervise om 22. juli på et bestemt trinn.

4.4 Hvordan har 22. juli-undervisningen endret seg etter LK20, og hva legger Fagfornyelsen opp til?

Vi hadde en hypotese om at 22. juli-undervisningen først og fremst endret seg etter innføringen av Fagfornyelsen fordi det nå står eksplisitt i LK20 under det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Dette kan derfor tolkes som at undervisning om 22. juli anses som viktig og skal gjennomsyre undervisning, og ikke bare jobbes med i tilknytning til et enkelt kompetansemål. Vi tenker at dette henger sammen med vår hypotese om berøringsangst og at 22. juli ble undervist lite om før innføringen av Fagfornyelsen. For å få svar på dette forskningsspørsmålet, spurte vi hva informantene synes om at 22. juli nevnes eksplisitt og hvilke fordeler og/eller ulemper de ser med dette. Svarene vi fikk på dette ga oss et bilde av hvilke meninger våre informanter hadde om denne delen av LK20. Vi ønsket å finne ut om lærernes opplevelser av at 22. juli nevnes eksplisitt i LK20, la føringer for hvordan de valgte å planlegge og gjennomføre sin undervisning i samfunnsfag. I spørsmålet om fordeler og ulemper ved at 22. juli nevnes eksplisitt, vektla vi formidlernes erfaringer, siden de hadde vært i kontakt med flere lærere enn oss, og på bakgrunn av dette reflekterte godt over både fordeler og ulemper.

4.4.1 Informantene om LK20

Under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap står det at: «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.» (Udir, 2020). For å avdekke hva lærerne tenker at Fagfornyelsen legger opp til, hadde vi flere spørsmål som omhandlet læreplanen. Vi leste blant annet utdraget fra læreplanen som sitert over, og spurte om de synes LK20 legger føringer for lærerens undervisning, og i så fall på hvilke måter. Vi spurte også om lærerne

mente LK20 kunne styrke undervisningen om 22. juli, og hva de syntes var viktig at elevene satt igjen med etter undervisning om temaet. Vi fikk her mange refleksjoner, og samtlige var enige i at det legger føringer i form av at de nå må undervise om det. Det er også tydelig at medborgerskapsperspektivet har truffet alle våre informanter, fordi samtlige lærere nevner medborgerskap som positivt for hvordan LK20 kan styrke undervisningen om 22. juli. Dette eksemplifiserer Lærer 4 ved at han sier:

«Målet skal jo være at man lærer det og unngår at noe sånt skjer igjen, og på en måte engasjere elevene i demokratiet, og få de til å delta, og forstå spillereglene (..). Også må de jo sitte igjen med at den jobben som politikere gjør og alle gjør i samfunnet har betydning. De må ikke tenke at “nei, jeg gidder ikke å delta for jeg kan ikke gjøre noe uansett”, for da har man kanskje lettere for å føle seg utafør, og kripe inn i hula og finne seg et ekkokammer og bli der.»

En kan dermed ut fra Lærer 4 sine refleksjoner si at han mener Fagfornyelsen legger opp til at undervisning om 22. juli har et nå- og fremtidsperspektiv. Dette kommer også fram i ordlyden fra LK20 om at elevene skal være deltakende i demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme. Denne forståelsen deler også Lærer 3.

Historieperspektivet til 22. juli er også viktig. Lærer 3 argumenterer for at undervisning om 22. juli er viktig for å kunne gi elevene en felles referanseramme og historie tilknyttet 22. juli, hvor en felles referanseramme er demokratiopplæring. På bakgrunn av at samtlige lærere deler denne oppfatningen kan en si demokratiperspektivet har blitt oppfattet som det dominerende perspektivet på undervisning om 22. juli blant våre informanter. Lærer 3 poengterer også at 22. juli er en fin inngangsport til andre temaer som er positivt i samfunnsfag, noe som viser at Lærer 3 ser potensialet i 22. juli som ligger i å jobbe i dybden med 22. juli undervisningen, eksempelvis kan en ved å snakke om 22. juli, og også snakke om konspirasjonsteorier, rasisme.

4.4.2 Hvordan har undervisningen om 22. juli endret seg etter innføringen av Fagfornyelsen?

Vi ser fra våre funn at undervisningen om 22. juli har endret seg på to områder etter innføringen av Fagfornyelsen. Det første området er at det har endret seg i form av at det nå må undervises om. Som tidligere nevnt var det bare Lærer 1 som hadde erfaring med

undervisning om 22. juli før innføringen av Fagfornyelsen, selv om de øvrige lærerne også hadde snakket om det. Lærer 2 sa at de nå er programforpliktet til å undervise om 22. juli, noe som understreker dette funnet.

Videre ser vi at undervisningen har endret fokus, fra å handle om det rent historiske til å få et mer nå- og framtidsperspektiv som fokuserer på demokratiopplæring og forebygging av nye, liknende hendelser. Dette var noe flere lærere reflekterte mye over, blant annet Lærer 4 som sa at han før LK20 hadde en mer historisk tilnærming, og at det nå etter innføringen av Fagfornyelsen har blitt mer framtidsrelevant. Lærer 2 trekker også fram LK20 som positiv fordi den bidrar med flere læringsressurser om 22. juli, ettersom det nå er tematisert i lærebøker og interaktive ressurser for undervisning. Læringsressurser tilknyttet læreverk er derfor en faktor som har endret seg som følge av innføringen av Fagfornyelsen, og dermed kanskje har gjort undervisningen om 22. juli lettere for lærere, som nå har et utgangspunkt ved at det finnes flere læringsressurser.

4.4.3 Fordeler og ulemper ved at 22. juli nevnes eksplisitt i LK20

Ingen av lærerne vi intervjuet så negative sider ved at 22. juli blir nevnt eksplisitt i læreplanen. Samtlige var enige om at tiden nå er moden for å snakke om 22. juli og at dette er viktig fordi dagens ungdomsskoleelever var unge i 2011. Et enda viktigere poeng er det at framtidens elever ikke var født i 2011 og derfor ikke har noe minner om terrorhandlingene. Både Lærer 1 og Formidler 1 er enige om at det er uvanlig at noe nevnes eksplisitt i læreplanen på den måten som terrorhandlingene 22. juli blir nevnt, og at dette sier noe om kraften i tematikken. Dette ser vi også ved å se på trendene i de siste læreplanene hvor tema og kompetansemål har blitt mindre og mindre spesifikke. Formidlerne vi intervjuet reflekterte godt over fordeler og ulemper ved at det nevnes i læreplanen, samt hva som blir viktig i årene framover for å sikre at lærere har tilstrekkelig kompetanse for å undervise om temaet.

Formidlerne var samstemte i at det først og fremst er en styrke at 22. juli nevnes eksplisitt i LK20, fordi det nå må snakkes om. Dette kan bidra til at lærerne får en «dytt i rompa», og derfor må begynne å forholde seg til 22. juli som undervisningstema. Det betyr at lærere ikke lenger kan «velge vekk» undervisning om 22. juli, og må snakke om temaer som kan være ubehagelige. Videre trekker også Lærer 2 fram at det er positivt fordi det gir flere læringsressurser, som også vil føre til et økt fokus blant lærerne. Formidler 2 sier han samlet sett ser flere fordeler ved at det nevnes eksplisitt enn han ser ulemper.

Formidler 2 reflekterte over at det kunne være en svakhet at 22. juli nevnes eksplisitt i læreplanen fordi det da kan gå på bekostning av andre viktige historiske hendelser. Utdanningsforbundet var også kritiske til at 22. juli skulle nevnes eksplisitt, hovedsakelig på grunn av at de mente det kunne gå imot hensikten til LK20 som la opp til færre og konkrete mål (Jambak, 2021). Formidler 1 trakk fram flere svakheter. For det første kan det være en svakhet at det er så kort tid siden 22. juli 2011, at lærere kan være direkte berørt, og derfor synes det er utfordrende å undervise om. I vårt utvalg er Lærer 1 berørt. Hun var ærlig på at hun syntes det var utfordrende å undervise om, men viste stort engasjement og synes tematikken er veldig viktig. En annen svakhet er at mange lærere ikke vet hvordan de skal ta fatt på tematikken, og at det er kommet inn i læreplanen uten en konkret plan for hvordan en skal undervise om 22.juli. Formidler 1 forteller at hun opplevde lærere som ønsket å undervise om 22. juli, men etterlyste ressurser og redskaper, altså hvordan de kunne legge opp og vinkle undervisningen på best mulig måte. En årsak til at lærere etterlyser ressurser og redskaper kan være at enkelte læreverk først ble ferdigstilt høsten 2021, og at det er stor variasjon i hvordan 22. juli framstilles i ulike læreverk. Med LK20 og et så viktig tema som 22. juli er, er det også naturlig at lærere søker mer kunnskap rundt undervisning, enn hva som kommer frem i lærerveiledninger og læreverk. Det at lærere søker kunnskap om undervisning tilknyttet 22. juli, gjenspeiles også i våre informanter, ettersom både Lærer 1 og Lærer 4 har vært på kurs på Utøya. Lærer 1 har vært på kurs for berørte lærere, og Lærer 4 har deltatt på demokrativerksted med elever fra egen klasse.

5.0 Drøfting

Drøftingskapittelet har vi delt kapitlet inn i fire deler. Vi begynner først med å drøfte erfaringer fra lærere rundt behandling av 22. juli i klasserommet. Her vil vi også drøfte det sentrale funnet berøringsangst. I andre del tar vi for oss 22. juli som kontroversielt tema, og hvorfor det er en viktig del av elevers demokratiforståelse. Her vil vi også drøfte hvorfor det er en viktig del av vårt dannelsings- og utdanningsoppdrag som lærere. I tredje del drøfter vi undervisningen om 22. juli i et normativt perspektiv, vi ser også på dialogbasert undervisning og 22. juli som både en historisk og en demokratisk hendelse for framtidens elever. I fjerde og siste del drøfter vi 22. julis plass i LK20, og hva det har å si for demokratiopplæringen i samfunnsfag.

5.1 Erfaringer rundt 22. juli i klasserommet

Vi så i kapittel fire at det i liten grad ble undervist om 22. juli før innføringen av Fagfornyelsen. Av de fire lærerne vi intervjuet hadde bare én lærer undervist om 22. juli før innføringen av nye læreplaner. Vi fant flere årsaker til dette. For det første trakk flere informanter fram det faktum at det ikke var nevnt i det da gjeldende kunnskapsløftet LK06. For det andre følte lærerne de manglet ressurser og kompetanse for å kunne undervise om 22. juli på en god måte. Et tredje sentralt funn er at lærerne i tiden etter ikke underviste om 22. juli, fordi de var redde for å fremkalle reaksjoner eller vonde følelser til elever, ettersom 22. juli fortsatt var et relativt ferskt nasjonalt traume.

5.1.1 Erfaringer og praksiser i norske klasserom

I tiden etter 22. juli brukte fortsatt grunnskolene læreverk tilpasset LK06. Da disse læreverkene ble produsert, hadde ikke terrorangrepene 22. juli 2011 funnet sted ennå. Derfor er det heller ikke noen læringsressurser tilknyttet 22. juli i læreverkene, som inntil 2021 var pensum for alle norske tiendeklassinger. Det faktum at 22. juli ikke var nevnt i LK06 og heller ikke i den reviderte utgaven av fagplanene i samfunnsfag i 2013, vil også naturligvis medvirke til at det ble undervist mindre om før innføringen av Fagfornyelsen. Dette henger blant annet sammen med at lærerne forholder seg til læreplanen og dens overordnede/generelle del samt kompetansemål. Dette understreker også Lærer 2, som sier at lærerne er bundet til læreplanens kompetansemål, og at det derfor ikke har vært et overordnet krav til å undervise om 22. juli før nå. Samtidig er det viktig for oss å understreke at våre

informanter har snakket om 22. juli med sine elever, men at dette ikke har vært undervisning satt i system.

Kombinasjonen lærer, lærebok, prøver og vurdering utgjør på den ene siden ofte en tett kobling. Stortingsmelding 28 (2015-2016) sier at «Læremidlene skal være utviklet til bruk i opplæringen og dekke kompetansemålene i læreplanene» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmeldingen sier videre under departementets vurderinger, at skoler og lærere ofte velger læremidler for å sikre at opplæringen er i samsvar med Kunnskapsløftet. Det er også et faktum at et sett med lærebøker som en skole kjøper inn, blir det gjeldene fram til en eventuelt ny lærebok kommer, noe som ikke bruker å være så altfor ofte. Fysiske lærebøker kan ikke revideres, og innholdet i det settet med lærebøker som skolen har, blir derfor det gjeldende dersom lærerne bruker disse i undervisningen.

På den andre siden hadde Lærer 1 undervist om 22. juli før innføringen av Fagfornyelsen. 22. juli-senteret og Utøya har hatt undervisningstilbud i form av foredrag, workshops, læringsressurser på nett og demokrativerksted for lærere og elever siden 2016. En kan således argumentere for at undervisning om 22. juli også hadde sin plass i LK06, til tross for at det ikke ble nevnt eksplisitt. Dette kompetansemålet er et eksempel på at undervisningen om 22. juli kunne vært en naturlig del av samfunnsfagundervisningen, også før LK20:

«Gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det kan være flere ulike årsaker til at 22. juli har vært undervist lite om. Selv om undervisning om 22. juli fint kunne fått innpass under dette kompetansemålet, er det også mange andre hendelser fra nyere tid som kan tematiseres for å jobbe med det, for eksempel Black Lives Matters (BLM). En lærer vil da eksempelvis velge å bruke drapet på George Floyd og BLM-bevegelsen i undervisningen, fordi det vil være dagsaktuelt å tematisere enn 22. juli. Omstendighetene rundt drapet på George Floyd, og BLM-bevegelsen gir et tydelig budskap om at dette omhandler rasisme. Det faktum at det skjedde i USA, er også med på å skape en distanse en ikke får ved å jobbe med 22. juli-terroren. Dette også fordi Anders Behring Breivik var “en av oss”. Samtidig vil vi også argumentere for at 22. juli innebærer en kompleksitet på flere områder, som kanskje også har bidratt til at flere lærere har valgt heller

å tematisere andre hendelser i arbeidet med dette kompetansemålet. Dersom en skal undervise om 22. juli på en god måte, er ulike perspektiver viktig. Det kan snakkes om tankegodset bak terrorhandlingene, om konspirasjonsteorier og høyreekstremisme. Samtidig som en kan snakke om hvordan vi som samfunn har håndtert, og håndterer, sorgen og traumet i etterkant. Dette innebærer også at en må bruke tid på å undervise om 22. juli, og med et stadig større krav om målstyring i norske skoler, er det heller ikke vanskelig å forstå at lærere derfor tar tak i andre hendelser som kanskje ikke er like tidskrevende som undervisning om 22. juli. Dette gjenspeiles også i våre funn hvor samtlige lærere som ikke hadde undervist om 22. juli, fortalte at de hadde snakket om det i samfunnsfagtimene, men at dette ikke var undervisning satt i system. Dette forteller oss at det på tross av en forsiktighet for tematikken, også eksisterer et ønske blant lærerne om å undervise om 22. juli. Dette fikk vi også bekreftet av at samtlige lærere var svært positive til at 22. juli nevnes eksplisitt i LK20.

5.1.2 Berøringsangst

Det er mye som tyder på at det er samsvar mellom tidligere forskning og våre informanter om berøringsangst tilknyttet undervisning om 22. juli i norske klasserom (Anker & Von der Lippe, 2015; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Samtidig er det av stor betydning å forstå hva denne angsten handler om, og om det i det store og hele er rett å betegne fenomenet vi har sett i tiden etter 22. juli for berøringsangst. For hvor går egentlig skillet mellom berøringsangst og berørings-forsiktighet? I ordet angst ligger det en implisitt forståelse for at det handler om frykt (Thingnæs, 2018).

På en side kan en argumentere for at berøringsangst kjennetegner den unnvikende holdningen lærere har hatt til undervisning om 22. juli i årene etter terrorangrepene, og at det således er rett å betegne fenomenet som berøringsangst. Samtidig har kanskje denne berøringsangsten vært nødvendig for at vi som samfunn skal «overleve» og få en «normal» hverdag igjen. I tiden etter 22. juli var hele Norge preget av angrepene, og man ble eksponert for terrorangrepet overalt på tv, aviser og ulike medier. Det oppstod muligens en forsvarsmekanisme hvor lærere kanskje ønsket å «skåne» sine elever for 22. juli på skolen, som et trygt og godt sted å være. Dette medfører igjen at vi beveger oss over i det Lærer 4 betegner som berørings-forsiktighet. Dette fordi det handler ikke om en konkret frykt, men en bekymring og et iboende behov for lærerne å være hensynfulle ovenfor elever som kanskje er berørt av terrorangrepene, eller som av andre grunner kan reagere sterkt på undervisning om 22. juli.

Forsiktigheten en så i etterkant av 22. juli må også drøftes i lys av samfunnsdebatten i tiden rett etter terrorhandlingene. Den offentlige debatten var ikke da preget av kontroverser og politiske skillelinjer. Den var preget av hvordan vi møtte hat med kjærlighet, om samhold og rosetog, lovord om mer demokrati og bred politisk konsensus (Agedal et al., 2013). Det var også i tiden etter 22. juli en holdning i den norske befolkningen hvor en ikke ønsket å gi Breivik oppmerksomhet, ettersom det var det han ønsket. Dette støttes av Formidler 1 som sa at «Noen lærere stiller seg skeptisk til å snakke om Anders Behring Breivik, hva han sto for, manifestet og innholdet i konspirasjonsteorien. De er redd for å mate det han sto for».

Samtidig var også tankegodset bak terrorangrepene velkjent gjennom manifestet Breivik sendte ut rett før terrorangrepene. Manifestet «2083 – A European Declaration of Independence» er både en tekstsamling og en selvbiografi. Det ble sendt ut av Anders Behring Breivik til over tusen utvalgte mottagere 22. juli 2011, like før terrorangrepene ble iverksatt. Manifestet var i størst grad en redegjørelse for Breiviks motiv for å begå terrorangrepene, samt hans syn på konspirasjonsteorien Eurasia (Ræstad Owe, 2020). Det var godt kjent i samfunnet at det fantes et manifest, noe som ikke ble fokusert på i tiden etter. Holdningen som nevnt over, om at en ikke ønsket å gi han oppmerksomheten han søkte, kan være en grunn for det. Dette kan også ha bidratt til å gjøre tanken på undervisning om 22. juli utfordrende for lærere. For hvordan undervise om noe så komplekst, traumatisk og vondt? Som lærere ønsker en ofte at elevene skal kunne se flere aspekter av en sak. Da er det også nærliggende å tenke at dette kan ha vært et moment som var med å på å skyve tanken på undervisning om 22. juli enda lengre vekk. Dette støttes også av Anker og Von der Lippe (2015), som viser at skolene i begrenset grad har brukt 22. juli som utgangspunkt for kritiske drøftinger rundt udemokratiske holdninger. De forstå dette som at lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive tema, og at å debattere slike tema derfor kan oppleves utrygt for lærerne (Anker og Von der Lippe, 2015). Dette synspunktet finner vi også igjen i vår forskning. Formidler 1 forteller om lærere med et stort ønske om å undervise om 22. juli, men som selv føler de mangler verktøy for å få til dette på en god måte. En kan derfor argumentere for at berøringsangsten i etterkant av 22. juli ikke bare handler om forsiktighet og respekt ovenfor berørte og etterlatte, men også handler om rent didaktiske utfordringer for læreren i forhold til hvordan en underviser om 22. juli på en god måte.

5.2 Kontroversielle temaer

22. juli 2011 kan kategoriseres som et kontroversielt tema fordi det er et tema som vekker følelser, har samfunnsmessig relevans og omhandler spørsmål der samfunnet kan være delt. Det er ingen tvil om hva som skjedde denne dagen, samt i forkant og i tiden etter, men det kan oppstå ulike meningen rundt tematikken og det som skjedde. Eksempler på dette kan være politiske skillelinjer som oppstod i tiden etterpå, for eksempel høyrepolitikeren Jan Tore Sanners påstand om Arbeiderpartiets bruk av «22.juli-kortet» (Selbo Torset, 2018). 22. juli som tema i ungdomsskolen har mange lag, og man kan knytte det opp mot blant annet multikulturalisme, ytringsfrihet, utenforskap, høyreekstremisme, rettsvesenet, rasisme og terrorisme. Lærerne og formidlerne vi snakket med, var veldig klare over potensiale 22. juli har. Det kan bidra betydelig til å styrke elevenes demokratiforståelse, og deres danning og utdanning, og å gi de innblikk i en viktig del av historien. For kan man egentlig gi en fullverdig demokratiopplæring, uten å behandle det største angrepet på norsk demokrati etter 2. verdenskrig?

5.2.1 22. juli som et kontroversielt tema

Ved kontroversielle temaer, og nærmere bestemt 22. juli, er funnet om berøringsangst sentralt. Som nevnt over har flere av våre informanter uttrykt at det hadde vært en berøringsangst eller en berøringsforsiktighet rundt tematikken 22. juli 2011, nettopp fordi det opplevdes kontroversielt. Dette samsvarer med teorien fra Europarådet «å undervise i kontroversielle temaer» (2015), samt boken *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive temaer i skolen* (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Disse viser til at det kan være utfordrende for lærere å ta fatt på kontroversielle temaer, blant annet på grunn av mangfoldet av meninger i slike saker, i kombinasjon med å ivareta alle elevers opplevelse av anerkjennelse (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Det bekreftes i Lærer 1 sitt sitat om berøringsangst rundt 22. juli: «Vanskelig å undervise om fordi lærere ikke vet hva som er greit og ikke greit, og hvilke reaksjoner som kommer». Lærer 3 underbygget også dette, og mente det var vanskelig fordi en var redd for å trække inne på noen sin sorg.

Dette kan henge sammen med samfunnsdebatten og hvordan vi i tiden etter 22. juli behandlet temaet i offentligheten. I boken *Aldri tie aldri glemme – ti år etter terroren* (Huitfeldt et al., 2021) poengteres det at den umiddelbare tiden etter 22. juli 2011 var det problematisk at vi som samfunn bare snakket om rosetog, kjærlighet og mer demokrati. En kan altså

argumentere for at en i årene etter ikke lot det kontroversielle ved 22.juli-terroren få plass, hverken i offentligheten eller i skolen. Således vil vi argumentere for at 22. juli, spesielt i de første årene etter terrorangrepene, var et praktkeksemplar på at det var utfordrende for lærere å ta fatt på det kontroversielle temaet som 22. juli er. For hvordan skulle ekstreme tanker eller holdninger mottas i et klasserom når slike holdninger var sensurert fra offentligheten?

Temaer og undervisningsinnhold som vekker følelser i både lærer og elever er ikke farlige og bør ikke styres unna. Tvert imot er slike temaer en viktig del av engasjementet og interessen til elevene, noe som alltid er i en lærers søken. Ved å sette søkelys på kontroversielle temaer i demokratiundervisningen, kan elevenes medborgerskapsidentitet motiveres og engasjeres. Gjennom å undervise om 22. juli vil man høyst sannsynlig vekke følelser i elever, spesielt i ungdomsskolealder.

Det å snakke om ting som vekker sterke følelser i oss, regnes som kontroversielle temaer (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Dette finner vi hos Lærer 1 sine erfaringer fra undervisning om 22. juli, som engasjerte hennes elever, blant annet fordi de identifiserte seg med ofrene på Utøya grunnet deres like alder. En annen viktig faktor kan være det faktum at ungdommene ble angrepet på det som skulle være en idyllisk og trygg sommerleir på Utøya. Selv om sommerleiren var arrangert av AUF, var det nok flere som ønsket å delta hovedsakelig for det sosiale (AUF, u.d.). Dette er et aspekt vi vil argumentere for at er særlig relaterbart for ungdommer i ungdomsskolealder hvor det sosiale fellesskapet og identitetsutviklingen er en så stor del av dere liv og tilværelse. Terrorangrepene ved Regjeringskvartalet og på Utøya var brutale og nådeløse. Omfanget av terroren var omfattende, og Norges hovedstad ble brått endret til noe som lignet en krigssone. Majoriteten av de drepte var barn og ungdom som var på sommerleir, isolert på en øy. Det er mange kontroverser i historien om 22. juli 2011, og disse er viktig å snakke om, også i klasserommet.

5.2.2 22. juli som en historisk hendelse for framtidens elever

Det er enighet blant våre informanter om at elevene som nå går på ungdomsskolen representerer et skille når det gjelder det kollektive minnet om 22. juli. Elevene som gikk ut av ungdomsskolen for fem år siden husker mer av 22. juli fordi de var eldre da det skjedde. Elevene som nå går på ungdomsskolen, og ikke minst framtidens elever, har ikke de samme minnene til 22. juli fordi de enten var for unge eller ikke var født ennå. Derfor er 22. juli en historisk hendelse for dagens og morgendagens elever, på lik linje med eksempelvis 2.

verdenskrig og den franske revolusjonen for oss. Dette er et sentralt poeng fordi forskning viser at elever i aldersgruppen 14-16 år ofte ser på fortid og nåtid som to sider av samme mynt, og kan da heller aldri se de to sidene samtidig (Lund E. , 2003, s. 42). Dersom elevene ikke klarer å se sammenhengen mellom fortid og nåtid, vil også det potensialet som ligger i 22. juli forsvinne. Dermed er både den historiske og den demokratiske tilnærmingen til tematikken viktig.

Det er også sentralt fordi 22. juli ikke bare er viktig for demokratiopplæringen, men også for å utvikle elevenes historiebevissthet. Lenz og Nilssen (2011) definerer i boken *Fortiden i nåtiden* historiebevissthet som vårt forhold til tid, og det å leve mellom fortid og fremtid, som et individuelt og bærende element i vår subjektive evne til å oppleve virkeligheten, og oppleve oss selv innenfor denne virkeligheten som meningsfull (Lenz & Nilssen, 2011, s.18). 22. juli er en viktig del av Norges historie, og dermed en sentral del av våre elevers historiebevissthet.

5.3 Undervisning om 22. juli i et normativt perspektiv

Når vi snakker om undervisning om 22. juli i et normativt perspektiv, handler dette om undervisning som tar sikte på å styrke elevenes demokratiske ferdigheter og kunnskap, samt historiebevissthet. Både det historiske og demokratiske perspektivet av 22. juli er viktig for dette. Vi har her lagt størst vekt på informantenes refleksjoner, perspektiv og erfaringer.

Vi så i kapittel 4 at lærerne vi intervjuet følte de ikke hadde hatt tilstrekkelig med ressurser og kompetanse til å undervise om 22. juli. Dette var også inntrykket til formidleren fra 22. juli-senteret. Når vi skal drøfte temaet 22. juli i et normativt perspektiv, drøfter vi hvordan en kan undervise om temaet på en måte som styrker elevenes demokratiforståelse. Erdal og Granlund (2021) har utarbeidet fire didaktiske innfallsvinkler til tematikken: Forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsted for minne og læring og dialogbasert undervisning (Erdal & Granlund, 2021).

Slike samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller finner en ofte i læreverk. Eksempelvis er samfunnsfagboken for ungdomstrinn, Arena 10 (Erdal et al., 2021), hvor det er forsøkt å besvare spørsmålet hvordan 22. juli kunne skje, gjennom å se på ulike samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller. Der fortelles det om Breiviks barne- og

ungdomstid, hvordan han ble isolert og radikalisert, om Eurabia-konspirasjonsteorien, og om den sviktende beredskapen 22. juli 2011 (Erdal et al., 2021). Gjennom vår forskning fant vi ut at lærerne ikke hadde, eller hadde undervist lite om 22. juli. Dette blant annet fordi det ikke stod i læreplanen som var gjeldende frem til 2020 (LK06), og grunnet manglende ressurser slik det er beskrevet fra våre informanter. Derfor er det naturlig å tenke at mange lærere i framtiden vil bruke den didaktiske innfallsvinkelen forklaringsmodeller i sin undervisning om 22. juli, fordi det er de didaktiske innfallsvinklene en oftest finner i nyere lærebøker (Erdal & Granlund, 2021).

En annen fruktbar didaktisk innfallsvinkel er å bruke perspektivtaking, som Formidler 1 også trakk fram som særlig viktig, spesielt for elevene som kanskje ikke husker 22. juli så godt. Dette er også noe 22. juli-senteret har brukt i undervisningsopplegget «Samtalen om 22. juli». Det kan da være lettere for elevene å tørre og delta i samtalen, nettopp fordi de føler en nærhet til det som har skjedd gjennom ulike perspektiver. 22. juli-senteret har utarbeidet åtte ulike fortellinger om 22. juli, der det er særlig tre historier som bidrar til å gi ulike perspektiver. Historien «Å leve videre» handler om hvordan vi som samfunn må leve videre, og om hvordan de overlevende må leve videre med traumene etter terrorangrepene. Historien om «Gjerningsmannen» omhandler terroristen Anders Behring Breivik og hans liv, hvordan han var «en av oss» og hvordan han kunne bli radikalisert. «Historien om de vi mistet» handler om alle de vi mistet i terrorangrepene i Regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011, hvem de var og hva de interesserte seg for.

Ved å bruke perspektivtaking vil elevene se ting fra andre synspunkt enn sitt eget, noe som er en viktig demokratisk ferdighet, eksempelvis gjennom å prøve å se ting fra Breiviks perspektiv, og at han kanskje følte på utenforskap. Når elevene får reflektere over slike perspektiver, vil de også trenes til å bli demokratiske medborgere fordi de må prøve å forstå det uforståelige: Breiviks handlinger ut fra hans perspektiv, at han var tilregnelig og at hans tro rettferdiggjorde drapene. Gjennom å bruke perspektivtaking i undervisningen om 22. juli, eksempelvis gjennom tidsvitner, vil også elevene kunne utvikle empati og forsøke å leve seg inn i hvordan det var for de som opplevde terroren, hvordan det var for ofrene og de etterlatte. Vitneberetninger fra 22. juli er også tilgjengelig på 22. juli-senterets nettsider, og kan derfor enkelt brukes i undervisningen. Dette er enkle videoklipp av berørte og/eller etterlatte. En bør likevel ha reflektert over og være godt forberedt før en bruker vitneberetninger i undervisningen. Noe av det positive med vitneberetninger, er at elevene får et innblikk i

hvordan 22. juli har påvirket livet til de berørte gjennom deres subjektive opplevelse. Samtidig må en som lærer være forberedt på at dette er videoklipp som kan skape reaksjoner hos elevene. Det er viktig at en som lærer er en voksenperson som fremstår trygg og stødig til å ta samtalen om 22. juli med sine elever etterpå. Som Lærer 1 sa, var det ikke alt hun hadde svar på da hun underviste om 22. juli, men elevene fikk lov å spørre. Det er også naturlig at elevene lurer, og at vi som lærere tør å gå inn i de vanskelige spørsmålene.

En tredje didaktisk innfallsvinkel er bruk av minnesmerker og steder for minne og læring, som eksempelvis 22. juli-senteret i regjeringskvartalet og Utøya (Erdal & Granlund, 2021). En fordel med å oppsøke slike steder er at de tar elevene fysisk tettere på det som skjedde. Ved å besøke Utøya kan elevene gå inn i kafébygget, se kulehullene i veggene, gå på Kjærlighetsstien, og få en helt annen nærhet til terrorangrepene enn de ville fått ved å se det på film eller lese en tekst om det. Dette fikk også vi erfare da vi i starten av arbeidet med masteroppgaven deltok på kurs for lærerstudenter på 22.juli-senteret og på Utøya. Nærheten en opplever ved å besøke 22.juli-senteret og Utøya er også viktig for læreren å reflektere over, da dette kan og vil vekke reaksjoner til ungdommene som besøker disse.

Slik undervisningsopplegget på Utøya er i dag, er det kun noen få elever fra hver klasse som deltar på demokrativerksted. Demokrativerkstedet er et undervisningsopplegg utarbeidet i samarbeid med Utøya, 22. juli-senteret, Wergelandssenteret og Raftostiftelsen. Opplegget går ut på at elever fra ulike skoler og fylker møtes på 22. juli-sentret og reiser til Utøya hvor de overnatter to døgn og deltar på demokrativerksted (Utøya.no, u.d.). I løpet av disse dagene lærer elevene om, gjennom og for demokratiet fra et 22.juli-perspektiv. Tanken her er at elevene som representerer sin klasse, skal delta på ulike aktiviteter og øvelser som de selv skal gjennomføre i sin egen klasse med lærer når de kommer hjem. Slik vi ser det, er det både fordeler og ulemper med at demokrativerkstedet gjennomføres på denne måten med bare noen få utvalgte elever. Fordelen er at elever som kanskje ville slitt emosjonelt med å oppsøke minnestedene for terrorangrepene slipper å delta. Ulempen er at bare noen få elever får oppleve Utøya og Regjeringskvartalet på nært hold, og uansett hvor engasjerte disse elevene er, vil de ikke klare å gi sine medelever den opplevelsen de har hatt. Samtidig handler demokrativerkstedet om at elevene først og fremst skal trene opp demokratiske ferdigheter. I så måte vil vi argumentere for at læringsutbyttet opprettholdes slik demokrativerkstedet gjennomføres nå, på bakgrunn av at elevene deltar på ulike aktiviteter som direkte overføres til de andre elevene i klassen. Altså inneholder demokrativerkstedet på Utøya og i

Regjeringskvartalet to dimensjoner slik vi ser det: den didaktiske innfallsvinkelen som omhandler bruk av minnesmerker, og den didaktiske innfallsvinkelen som omhandler dialogbasert læring.

Et annet sentralt funn er at samtlige av lærerne argumenterte for å legge perspektivet som omhandler demokrati i forbindelse med 22. juli til 9. og 10. trinn. Dette ser vi også er vurderingen bak undervisningstilbudet «demokrativerksted» som tilbys skoleklasser på 9. og 10. trinn, samt konfirmasjonsundervisning (Utøya.no, u.d.). Lærer 1 sier blant annet at hun ønsker å legge realhistorien, altså det som skjedde 22. juli til 8. trinn, for så å gå dypere i demokratiperspektivet knyttet 22. juli på 9. og 10. trinn. Lærer 2 og Lærer 3 ser for seg et større tverrfaglig prosjekt på 9. eller 10. trinn. Argumentene for å legge demokrati-perspektivet på 9. og/eller 10. trinn handler blant annet om alder og modning. Skal en kunne undervise om demokratiperspektivet på en god måte, bør det som tidligere nevnt være noen rammefaktorer som bør være på plass. De fleste ungdomsskoler lager nye klasser når elevene starter på ungdomstrinnet, og skal en ha god demokratiundervisning er en viktig rammefaktor at elevene er trygge på hverandre og læreren (Goldschmidt-Gjerløw et at., 2022). Det er derfor et argument i seg selv at en venter til tidligst 9. trinn så elevene har gått i klasse sammen i et år, og at elevene i større grad har funnet sin rolle i klassen. Det er også vår erfaring at elevene vokser mye i løpet av det første året på ungdomsskolen, og derfor vil være mer moden i sin tankegang når de kommer til 9. og 10. trinn. Dette fører til at elevene i større grad klarer å se andres perspektiv, og se andre synspunkt enn sitt eget. Derfor kan en også argumentere for at det vil være fruktbart å jobbe med noen av fortellingene om 22. juli på 9. og 10. trinn, eksempelvis historien om beredskapen og demokratihistorien. Disse historiene tar for seg hvorfor og hvordan beredskapen sviktet 22. juli, om den politiske debatten etterpå, rettsaken og den økende politiske uenigheten en har sett rundt terrorangrepene i senere år. Et annet fruktbart perspektiv er å jobbe med høyreekstremisme, som tar for seg tankegodset bak 22. juli. Dette perspektivet vil vi argumentere for at passer best på 10. trinn fordi konspirasjonsteorier er komplekse, og krever at elevene klarer å abstrahere på et høyere nivå (Goldschmidt-Gjerløw et at., 2022).

5.3.1 Dialogbasert undervisning

Vi har gjennom tidligere forskning og vår egen forskning sett at dialogbasert undervisning er i en sterk didaktisk trend i samfunnsfaget. Dette kommer også til uttrykk i de undervisningsoppleggene og ressursene som finnes tilknyttet undervisning om 22. juli.

Eksempelvis er demokrativerkstedet på Utøya og 22. juli-senterets undervisningstilbud bygget opp rundt prinsippene om dialogbasert undervisning. En årsak til at dialogbasert undervisning har blitt er en didaktisk trend i samfunnsfaget, henger sammen med at skolens samfunnsmandat er å utvikle og styrke elevenes demokratiske medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er noe som også har kommet enda tydeligere frem etter innføringen av Fagfornyelsen, hvor demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglige tema. Erdal og Granlund (2021) hevder demokratisk medborgerskap i samfunnsfag blant annet handler om å lære å tenke kritisk, samt å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Altså skal ikke skolen bare lære elevene om demokratiet, vi skal også trene elevene demokratisk. I dette ligger det å styrke elevenes evne, vilje og motivasjon til demokratisk deltakelse og medvirkning (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Dette støttes også av Lenz (2020) som mener en må lære om, gjennom og for demokratiet for å bli demokratiske medborgere. Altså er det ikke nok å lære om demokratiet, elevene må også få mulighet til å praktisere og trene på demokratiske prosesser.

For hvordan skal elevene være rustet til å delta i demokratiet dersom de ikke har fått trening i å delta i demokratiske prosesser før de kommer ut i den «voksne verden»? Det er her samfunnsfaget står i en særstilling, med et særegent ansvar på å forberede de unge på det demokratiske samfunnet de om kort tid skal delta, videreutvikle og leve i. På bakgrunn av dette vil vi argumentere sterkt for verdien av dialogbasert undervisning i demokratiundervisningen i samfunnsfag, fordi det gir elevene en «smakebit» på demokratiet de om kort tid skal være en del av. Det er konsensus i forskningen om at dialogbasert undervisning krever mye av læreren, og kanskje kan en til og med si at det kreves at en som lærere må gå litt mot sitt instinkt (Aashamar, 2021). Ofte ønsker lærere at elevene skal være venner og vi vil derfor kanskje intuitivt forsøke å stoppe konflikt eller diskusjoner. Dette underbygger også Åberg (2021) i sin artikkel at kan være uheldig, fordi en lærer som primært søker etter enighet og harmoni vil kunne hindre elevene i å bli demokratiske og ansvarlige samfunnsborgere. Dette fordi en unngår den danningen som skjer ved at elevene står i et uenighetsfellesskap, hvor de både må håndtere konfrontasjoner og ubehag.

Samtidig vil en med dialogbasert undervisning trene elevene innenfor trygge rammer hvor læreren også får en unik mulighet til å lære elevene å kjenne, og på denne måten kanskje stå i en bedre posisjon til å kunne avdekke udemokratiske holdninger blant unge. Formidler 1 understreker verdien av å skape et trygt miljø og «åpne klasserommet» når en skal undervise

om 22. juli. «Å åpne klasserommet» er å skape et klasserom der meninger er velkomne, ønsket og respektert. Dersom en lykkes med å skape et trygt miljø, vil elevene kunne si det de tenker og mener, og gjensidig respekt vil bli skapt. Gjennom dialogbasert undervisning, basert på sosiokulturelt læringssyn, fremmes læring på en annen måte enn ren formidling eller et behavioristisk læringssyn. Med å åpne rommet jobber en på en måte hvor en er nysgjerrig på tematikken, og ikke undertrykker den. Dette kan være ved å stille elevene spørsmålet: «Hva har dere hørt om 22. juli?». På denne måten får elevene mulighet til å si hva de har hørt uavhengig av kilden. Slik kan også mer alternative holdninger få plass og gi rom for diskusjoner.

5.4 22. juli i LK20

Gjennom den nye læreplanen i samfunnsfag, legges det opp til at den demokratiske danningen og utdanningen til elevene skal spesielt vektlegges, utvikles og styrkes. Dette er tydelig både gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, samt at 22. juli som tema er nevnt eksplisitt i LK20. Med 22. juli som et omfattende tema, så finnes det mange forskjellige lag og innfallsvinkler til tematikken. Dette var noe som informantene våre hadde tanker og erfaringer rundt. Det er derfor interessant å drøfte fordelene og eventuelt ulempene ved at 22. juli nevnes eksplisitt i læreplanen, og hva som ligger bak det fremtredende tematikken demokrati og medborgerskap.

5.4.1 22. juli nevnes eksplisitt

I LK20 står det skrevet under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfag at «Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). 22. juli blir her nevnt som en av to historiske hendelser i læreplanen til samfunnsfag. Den andre historiske hendelsen er Holocaust. Det at disse to historiske hendelsene er de eneste som er nevnt sier litt om styrken til disse, og kanskje spesielt til 22. juli som er nytt i LK20. En annen faktor som underbygger styrken til 22. juli er det faktum at 22. juli ikke er nevnt som et kompetansemål slik som Holocaust, men under det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap i samfunnsfag. De tverrfaglige temaene skal gå igjen i undervisningen i faget. Således kan en argumentere for at 22. juli har fått en sær stor plass i LK20, og kan en kan tolke det slik at undervisning om 22. juli er viktigere enn et enkelt kompetansemål.

Som nevnt i analyse og tolkning var det en positivitet blant lærerne til at 22. juli ble nevnt eksplisitt. Flere begrunnet dette i at det da ble obligatorisk å undervise om det, og at dette da ville føre til et større læringsfelleskap omkring 22. julis plass i skolen, med flere læringsressurser. Formidlerne vi intervjuet reflekterte mer rundt det faktum at 22. juli nevnes eksplisitt i ny læreplan. Og så derfor flere utfordringer ved at dette. Eksempelvis trakk Formidler 2 fram at en negativ side ved at 22. juli nevnes eksplisitt, kan gå på bekostning av andre viktige historiske hendelser. Formidler 1 sa også at en annen utfordring ved at det nevnes eksplisitt er at lærere ikke har fått de nødvendige verktøyene de trenger for å undervise om et så kontroversielt tema som 22. juli er på en god måte. For hva oppnår en egentlig ved å undervise om 22. juli dersom læreren ikke føler seg trygg på å undervise om kontroversielle tema? Kanskje holder læreren seg til å undervise om realhistorien, fortelle kjærlighetsfortellingen og om samholdet i ettertid. Dersom det er tilfellet vil ikke den aktuelle læreren og elevene få ut det enorme potensialet det ligger i undervisning om 22. juli, hvor resultatet blir at elevene hverken får utviklet sine demokratiske ferdigheter eller historiebevissthet.

At 22. juli ikke er nevnt i LK06 er innlysende. Når det er sagt, så kom det som nevnt en revidert versjon i 2013, hvor 22. juli ikke ble nevnt. Dette er et faktum som kan være med å bekrefte vårt funn om berøringsangst rundt tematikken, og forsiktigheten med å undervise om det i skolen. 2013 var bare to år etter terrorangrepene, og det nasjonale traumet stod da fremdeles sterkt i befolkningen og i samfunnet. På den andre siden er også endringene som kom med innføringen av Fagfornyelsen, og spesielt de tre tverrfaglige temaene, så store at en kan argumentere for at det dermed ville vært unaturlig om 22. juli ble nevnt i den reviderte versjonen av LK06. Dette på grunn av tematikkens karakter som del av demokrati og medborgerskap i LK20.

22. juli som tema inneholder både et realhistorisk perspektiv og et demokratisk perspektiv. Dersom en kun underviser om det realhistoriske perspektivet vil en «gå glipp av» flere fruktbare moment ved det demokratiske perspektivet. Ved å gå i dybden i det demokratiske perspektivet vil læreren kunne koble tematikken opp mot mange andre kompetansemål og momenter i LK20.

Det kreves mye av læreren ved at 22. juli nevnes eksplisitt. Formidler 1 argumenterte for at flere lærere savnet en plan for hvordan tematikken skal behandles. Selv om våre informanter

er enige i at tiden er moden for å snakke om 22. juli er det altså ingen overordnet plan for hvordan dette skal gjøres. Dermed kan vi potensielt også risikere at lærere kun underviser om det realhistoriske perspektivet, uten å ta fatt på og få ut potensialet i tematikken. Vi vil derfor argumentere for at 22. juli som tema også bør få en mer definert plass i lærerutdanningene. Vår personlige erfaring er at 22. juli som tema kun er blitt behandlet i et begrenset omfang i samfunnsfaget på lærerutdanningen. Dette kunne med fordel også vært undervist om i pedagogikk og elevkunnskap. Samtidig hadde det kanskje også vært fruktbart med et undervisningstilbud for lærere i ungdomsskolen om hvordan en kan undervise om tematikken.

Læreplanhistorikk viser en utvikling der læreplanene har færre kompetansemål, og mindre konkret og overordnet innhold. Læreplanutviklingen har gitt læreren større undervisningsfrihet og mulighet til å utfolde seg ut fra hva skolen og den enkelte lærer mener bør vektlegges. 22. juli fastsettes at skal undervises om, noe som underbygger viktigheten for at Norges verste terrorangrep og angrep på demokratiet, også trenger sin plass i samfunnsfaget i norsk skole. Funnet vårt som pekte på at informantene våre sa at de var positive til at 22. juli nevnes eksplisitt styrker dette, og henger tett sammen med funnet vårt om berøringsangst/forsiktighet i klasserommet. Til tross for at Formidler 2 reflekterte rundt ulemper ved at det nevnes eksplisitt, så sa han at det var langt flere positive sider enn negative med det. Da de endelige læreplanene ble presentert i 2020, tolket vi at skolen var veldig moden for 22. julis innpass. Man kan med andre ord si at ved tematikkens plass i LK20, så styrkes undervisningen om 22. juli.

6.0 Avslutning

I det avsluttende kapittelet av denne masteroppgaven besvarer vi vår problemstilling opp mot våre funn og teori: "Hvordan har 22. juli vært behandlet i samfunnsfaget i ungdomsskolen før og etter innføringen av Fagfornyelsen?". For å gjøre dette, oppsummerer vi først våre forskningsspørsmål. Etterfulgt ser vi på hvilken relevans og overføringsverdi oppgaven har, samt videre forskning. For å besvare vår problemstilling, måtte vi finne ut hvordan 22. juli som tema var behandlet i ungdomsskolen før innføringen av Fagfornyelsen. Her viste tidligere forskning at 22. juli hadde vært lite behandlet i skolen, noe som også stemte med vår hypotese basert på egne erfaringer. Dette har vi også bekreftet med denne studien. Selv om vi også fant ut at lærere hadde snakket om 22. juli med sine elever, var det ikke undervisning som var systematisert. Det var lite/ingen forskning som sa noe om hvordan 22. juli har blitt

behandlet etter innføringen av Fagfornyelsen. Dette er også naturlig med tanke på at Fagfornyelsen ble gradvis innført fra 2020.

6.1 Svar på forskningsspørsmål

For å hjelpe oss med å besvare vår problemstilling utarbeidet vi tre forskningsspørsmål som sammen skulle gi svar på problemstillingen: 1: «Hvordan ble 22. juli undervist om før LK20?», 2: «Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisning om 22. juli?» Og 3: «Hvordan har 22.juli-undervisningen endret seg etter LK20, og hva legger Fagfornyelsen opp til?». Vi skal nå besvare hvert enkelt forskningsspørsmål samt selve problemstillingen.

6.1.1 Hvordan ble 22. juli undervist om før LK20?

Vi fant ut gjennom vår forskning at 22. juli i liten grad ble undervist om før innføringen av Fagfornyelsen. Det var likevel én lærer som hadde undervist om det, øvrige lærere hadde snakket om tema med sine elever, men at dette ikke var undervisning som var satt i system og vurdert opp mot kompetanse i faget. I den grad 22. juli ble snakket om var fokuset på samhold og demokrati, noe som også gjenspeiler samfunnsdebatten i tiden etter 22. juli.

6.1.2 Hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisning om 22. juli?

Vi fant en rekke faktorer som hemmer og fremmer undervisning om 22. juli. Faktorer som hemmer undervisningen, har først og fremst vært berøringsangst eller en forsiktighet ovenfor tema. Videre har også hemmende faktorer vært mangel på læringsressurser og støtte for lærere som skal undervise om 22. juli. En formidler hadde eksempelvis i sin jobb erfart at lærere hadde stort ønske om å undervise om 22.juli-terroren, men følte de manglet redskapene til å gjøre dette på en god måte. Faktorer som fremmer undervisning om 22. juli er kompetanseheving og gode læringsressurser, eksempelvis demokrativerksted på 22.juli-senteret og på Utøya. Lærerne uttrykte også at en felles forståelse av 22. julis plass i skolen ville være en fremmende faktor. Det kom også fram at en fremmende faktor var å legge undervisningen til 9. og 10.trinn, da elevene kjente hverandre bedre og hadde bedre forståelse for tematikken.

6.1.3 Hvordan har 22.juli-undervisningen endret seg etter LK20, og hva legger Fagfornyelsen opp til?

Undervisningen om 22. juli har først og fremst endret seg i form av at lærere nå er forpliktet til å undervise om temaet, grunnet LK20 som sier at undervisning om terrorangrepene 22. juli 2011 skal inngå i demokratiundervisningen. Således kan en si at Fagfornyelsen legger opp til at 22. juli skal undervises om, og at det skal vies tid og ressurser til å undervise om 22. juli på en måte som møter temas kompleksitet. Dette innebærer at lærere ikke bare kan undervise om terrorangrepene 22. juli i et realhistorisk perspektiv, men også må undervise om demokratiaspektet av terrorangrepene.

6.2 Svar på problemstillingen

Vår problemstilling “Hvordan har 22. juli vært behandlet i samfunnsfaget i ungdomsskolen før og etter innføringen av Fagfornyelsen?” er todelt. På den ene siden ser vi på hvordan 22.juli har vært behandlet i samfunnsfaget før innføringen av Fagfornyelsen, og på den andre siden ser vi på hvordan det behandles etter, og hvordan det kan behandles i framtiden. I første del av problemstillingen vår har vi noen sentrale funn som vi nå har drøftet opp mot vår teori. Det viser seg ut fra vårt utvalg at tematikken i liten grad har vært undervist om og satt i system. Vi har også sett at lærere har vært forsiktige i å undervise om 22. juli. Dette til dels fordi det har vært en berøringsangst/forsiktighet i samfunnet som har gjenspeilet seg i skolen, men også på grunn av manglende ressurser og kompetanse på feltet. I andre del av problemstillingen er funnene våre at informantene synes det er utelukkende positivt at 22. juli nå er kommet inn i læreplanen, fordi nå må det undervises om, og dermed vil tematikken styrkes med læringsressurser og kunnskap. Likevel drøftet en av våre informanter rundt ved at det nevnes eksplisitt, så kan det neglisjere andre historiske hendelser. Informanten mente til tross for dette at det var positivt at det ble nevnt. Et annet funn er at tiden nå er moden og klar for å snakke om 22. juli i et demokratisk perspektiv, og med de forskjellige lagene 22. juli har. Dette er for eksempel høyreekstremisme, terrorisme, rasisme, konspirasjonsteorier og utenforskap. Vi ser at det i takt med innføringen av Fagfornyelsen har etablert seg ressurser for lærere og elever, som for eksempel demokrativerksted på 22. juli-senteret og på Utøya.

6.3 Oppgavens relevans og overføringsverdi

Vi ønsket gjennom forskningen å belyse erfaringer og kunnskap rundt undervisning om 22. juli før og etter innføringen av Fagfornyelsen. Vi bidrar med dette i en samfunnsdebatt som er relativt ny og lite forsket på. 22. julis plass i læreplanen er en motsetning til læreplaners utvikling de siste tiårene. Den generelle utviklingen av norske læreplaner er at historiske hendelser sjeldnere blir nevnt eksplisitt. Kompetansemålene i læreplanene har de siste tiårene blitt mindre og mindre spesifikke, noe som gjelder både for LK06 og LK20. I mønsterplanene kunne en for eksempel se at det var mer spesifikke mål. I LK20 legges det opp til at læreren skal ha sin særegne autonomi med fokus på dybdelæring. At 22. juli derfor nevnes eksplisitt, som en av to historiske hendelser som skal undervises om i samfunnsfaget, er derfor nødvendig å forske på. Et av våre funn fra intervjuene med lærere og formidlerne er at lærere ofte føler seg på bar bakke, og i mangel på kunnskap i møte med undervisning om 22. juli. Vi mener derfor at innholdet i vår masteroppgave kan ha overføringsverdi for lærere og studenter i form av erfaringer, innfallsvinkler og konkrete undervisningsperspektiver i behandlingen av 22. juli i ungdomsskolen. Eksempelvis; verdien av å åpne rommet gjennom dialogbasert undervisning, erfaringer rundt temaet på bestemte trinn, læringsressurser og behandling av kontroversielle temaer.

6.4 Videre forskning

Fagfornyelsen og de nye læreplanene er gradvis innført fra 2020, og dermed relativt ferske. Vi vil dermed argumentere for at det er et stort potensial for videre forskning innenfor dette feltet. Grunnet dette mener vi det kan være interessant å komme tilbake til spørsmål rundt hvordan 22. juli behandles i samfunnsfaget på ungdomsskolen på et senere tidspunkt. En kan da stille spørsmål som for eksempel hvordan undervisningen organiseres på ulike trinn, om temaet legges som et stort prosjekt eller om det integreres fortløpende i historie- og demokratiundervisningen, hvilke læringsressurser som brukes og om det undervises gjennom hele ungdomsskolen. Her kan en også bruke ulike tilnæringer for å finne svar på disse spørsmålene, både kvalitative og kvantitative. Vi vil argumentere for at det ville ha vært interessant å se en mer aksjonsrettet tilnærming, hvor en eksempelvis oppsøker skoler, og både observerer og snakker med lærere og elever om hvordan tematikken behandles i praksis.

6.5 Noen siste betraktninger

Vi har i denne masteroppgaven sett på undervisning om 22. juli i ungdomsskolen. Dagens ungdomsskoleelever var små barn i 2011. Morgendagens elever var ikke født. Som lærere i skolen har vi et mandat og et ansvar for å danne og utdanne elevene til å bli gjengs mennesker. Det er disse elevene som i framtiden skal verne om og videreutvikle vårt demokrati, og kanskje er det disse elevene Frode Grytten sikter til når han skriver: «hei, hei, på tide å stå opp å endre verda». Vi håper med vår masteroppgave å bidra et lite stykke på veien til denne endringen.

7.0 Bibliografi

- Agedal, O., Botvar, P. K., & Høeg, I. M. (2013). *Den offentlige sorgen*. Universitetsforlaget.
- Alexander, R. (2005, januar). *Robinalexander.org.uk*. Hentet fra TEACHING THROUGH DIALOGUE: THE FIRST YEAR: <http://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/Bardaglea-eval-report-05.pdf>
- Almlid, K. G., & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati - Norsk historie etter 1900 - for demokratiets framtid*. 1.utgave: Fagbokforlaget.
- Anker, T., & Von der Lippe, M. (2015, mai 27). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 85-96.
- Anker, T., & Von der Lippe, M. (2016). *Prismet*. Hentet fra Tid for terror - Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions-og livssynsundervisning.: <https://journals.uio.no/prismet/article/view/4478/3931>
- Aashamar, P. N. (2021). Demokratilæring i praksis - dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen, *Samfunnsfagdidaktikk* (ss. 92-110). Universitetsforlaget.
- AUF. (u.d.). *AUF.no*. Hentet fra Sommerleir: <https://auf.no/sommerleir/>
- Åsenden, S. H. (2016). *22. juli -et utgangspunkt for demokratiopplæring*. Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
22. juli-senteret. (u.d.). *22. juli-senteret*: <https://22julisenteret.no/>
22. juli-senteret. (u.d.). *22.juli-senteret*. Hentet fra Om senteret: <https://22julisenteret.no/om-senteret/>
22. juli-senteret. (u. d). *Samtalen om 22. juli*. Hentet fra 22. juli-senteret: https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/251/files/2021/01/L%C3%A6rerressurs-SO22J_2.pdf
- 22.juli-senteret. (2017, november). *22.juli-senteret*. Hentet fra Sosiale medier og kjærlighetsfortellingen om 22. juli: <https://22julisenteret.no/ressurs/sosiale-medier-og-kjaerlighetsfortellingen-om-22-juli/>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2009). *Semantic Scholar*. Hentet fra Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education

- Bostad, I., & Løvlie, L. (2013, januar). *ResearchGate*. Hentet fra Education after the 22nd july 2012.:
https://www.researchgate.net/publication/348630547_Education_after_the_22nd_July_2012
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2016, 04 25). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra
 Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/#>
- Dysthe, O. (2008). *Dialog, samspel og læring*. abstrakt forlag.
- Edgren, H., Nordberg, K., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag* .
 Universitetsforlaget.
- Engblad, E. (u.d.). *sv.uio.no*. Hentet fra Ti år etter 22. juli: Tida leger alle sår?:
<https://www.sv.uio.no/forskning/ti-ar-etter-22.-juli-tida-leger-alle-sar.html>
- Erdal, S. F., & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren.
 I S. F. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen, *Samfunnsfagdidaktikk* (ss. 136-153).
 Universitetsforlaget.
- Førland Erdal, S., Veinan Hellerud, S., Molstad Johnsen, I., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug: 2.utgave.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers Eriksen, K., & Jore, K. M. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Grytten, F. (2011). Dikt: Etter 22. juli.
- Haanshuus, B. P., & Jupskås, A. R. (NR. 2-2017). Høyreklikk! En analyse av ytre høyre på sosiale medier i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, ss. 145–165.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. fagbokforlaget.
- Huitfeldt, A., Kjær, E. K., & Skjervø, G. B. (2021). *Aldri tie - aldri glemme*. Res Publica.
- Huser, A. (2018, 02 19). *Nettavisen* . Hentet fra Anmeldelse: «Utøya 22. juli»:
<https://www.nettavisen.no/nyheter/utoya-filmen-etterlater-deg-fullstendig-rystet-og-oppskaket/s/12-95-3423417773>
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- IPCC. (2021). *Synthesis Report*. Hentet fra Synthesis Report of the Sixth Assessment Report :
<https://www.ipcc.ch/ar6-syr/>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3.utgave: Cappelen Damm.

- Jambak, T. (2021, 09 29). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra 22. juli-angrepene: Breder debatt – bedre undervisning: <https://www.utdanningsnytt.no/22-juli-angrepene-thom-jambak/22-juli-angrepenebredere-debatt--bedre-undervisning/291747>
- Jambak, T. (2021, 06 20). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra 22. juli-angrepene: Breder debatt – bedre undervisning: <https://www.utdanningsnytt.no/22-juli-angrepene-thom-jambak/22-juli-angrepenebredere-debatt--bedre-undervisning/291747>
- juli-senteret, 2. (u.d.). *22.juli-senteret*. <https://22julisenteret.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Lovdata*. Hentet fra Opplæringslova - LOV-1998-07-17-61: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-12-19-118>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8*. Hentet fra Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Regjeringen*. Hentet fra Meld. St. 28 (2015-2016): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Leigland, L. E. (2021, august 9). *FN-sambåndet*. Hentet fra FNs klimarapport: En alarm for menneskeheten: <https://www.fn.no/nyheter/fns-klimarapport-en-alarm-for-menneskeheten>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Lenz, C., & Risto Nilssen, T. (2011). *Fortiden i nåtiden - Nye veien i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- Lund, A., & Rasmussen, I. (2015, juni 10). *Utdanningsforskning*. Hentet fra Læringsressurser og lærerrollen - et partnerskap i endring?: <https://utdanningsforskning.no/artikler/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>
- Lund, E. (2003). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere*. 5. utgave: Universitetsforlaget.
- NAOB. (2022). *Norsk akademisk ordbok*. Hentet fra Berøringsangst: <https://naob.no/ordbok/ber%C3%B8ringsangst>
- NESH. (2021, desember 16). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.

- NTB. (2011, juli 25). *Dagsavisen*. Hentet fra Stoltenberg: Aldri mer 22. juli:
<https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2011/07/25/stoltenberg-aldri-mer-22-juli/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Papamichael, E., Gannon, M., Djukanovic, B., Fernandez, G. R., Kerr, D., & Huddelston, T. (2017). *Europarådet*. Hentet fra Å undervise i kontroversielle tema: Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter. : <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Raaum, O., & Raabe, M. (2004, 03 14). *ssb.no*. Hentet fra Foreldres utdanning avgjørende for barnas skolegang: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldres-utdanning-avgjorende-for-barnas-skolegang>
- Røthing, Å. (2019). *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1). Hentet fra Ubehagets pedagogikk – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderendeundervisning?:
<https://journals.oslomet.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Regjeringen. (2011, 07 24). *Regjeringen.no Tale i Oslo Domkirke*. Hentet fra Tale i Oslo Domkirke: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789/>
- Ræstad Owe, J. (2020, juni). *22.juli-senteret*. Hentet fra Konspirasjonsteorien Eurabia:
<https://22juliseneteret.no/ressurs/konspirasjonsteorien-aurabia/>
- Selbo Torset, N. (2018, mars 11). *Aftenposten*. Hentet fra Utøya-overlevende etter Sanners 22. juli-kommentar: «Jeg føler du spytter på meg»:
<https://www.aftenposten.no/norge/i/8w7kyQ/utoeya-overlevende-etter-sanners-22-juli-kommentar-jeg-foeler-du-spytter-paa-meg>
- Sætre, P. J., & Mikkelsen, R. (2015). *Geografididaktikk for klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Solheim Svarverud, I., & Haverstad Torgersen, G. (2017, februar 21). *Journalen.oslo.met*. Hentet fra – Netthets er en trussel for demokratiet:
<https://journalen.oslomet.no/2017/02/netthets-er-en-trussel-demokratiet>

- Sommerseth, R. (2021). Hjemmeeksamen i PEL2002: Reflekter over lærerrollen og skolens rolle knyttet til demokratisk dannelse. Hvilken betydning kan dette ha for elevene i dagens skole og samfunn?
- Stray, H. J., & Sætra, E. (2019, mars 15). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/lareplan-og-demokrati--om-lareres-fortolkning-og-bruk-av-lareplanen-i-samfunnsfag-i-et-demokratiopplaringsperspektiv/>
- Thingnæs, G. (2018). *Mestringsbok angstlidelser -tenk om tenk hvis*. Hertevig forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave: Gyldendal akademisk.
- Utøya.no. (u.d.). *Utøya.no*. Hentet fra Demokrativerksted: <https://utoya.no/demokrativerksted/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Fagfornyelsen - Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Overordnet del - Demokrati og medborgerskap: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Åberg, I. B. (2021). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(4), 178-198. <https://doi.org/https://doi.org/10.11576/jsse-4186>

Vedlegg

Vedlegg 1	Intervjuguide lærere
Vedlegg 2	Intervjuguide formidlere
Vedlegg 3	Informasjonsskriv lærere
Vedlegg 4	Informasjonsskriv formidlere
Vedlegg 5	Godkjennelse fra NSD
Vedlegg 6	Meldeskjema

Intervjuguide lærere

Bakgrunnsinformasjon (informasjonsspørsmål):

- Hva er din alder?
- Kan du fortelle kort om din utdanningsbakgrunn?
(eks: grunnskolelærer, lektor, PPU)
- Hvor lenge har du jobbet i skolen, og hvor lenge i ungdomsskolen?
- Har du formell kompetanse i samfunnsfag? I så fall hvor mange vekttall/ studiepoeng?
- Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?

Del 1: Undervises det som en historisk og/eller som en framtdsrelevant hendelse

1. Har du noen tanker rundt undervisning om 22. juli?
2. Kan Fagfornyelsen styrke undervisningen om 22.juli? I så fall hvordan?

3. Inkluderer du 22.juli i demokratiundervisningen din? På hvilken måte?
4. Undervises temaet 22.juli utelukkende som en historisk hendelse og/eller som en framtdsrelevant hendelse?
5. Hvilke aspekter/fokusområder vektlegger du spesielt i undervisningen din om 22.juli?
6. Hva er ditt mål at elevene skal sitte igjen med etter undervisning om 22 juli?

Del 2: hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisningen om 22.juli?

1. Tror du undervisning om 22.juli er/har vært preget av berøringsangst?
2. Hvilke faktorer ser du som avgjørende for å skape god underving om 22. Juli?

3. Hvilke faktorer er viktige for deg for at du skal kunne undervise om 22.juli som du ønsker? (historisk og/eller som en del av demokratiopplæringen).

4. Hvilke utfordringer/fordeler/ulempner mener du ligger i å undervise om tema 22.juli til ungdommer i alderen 13-16 år?

5. Ser du det som mest hensiktsmessig å undervise om det gjennom hele ungdomsskolen eller mener du det er mest hensiktsmessig å legge det til et bestemt trinn?

6. Fagfornyelsen nevner eksplisitt at undervisningen om terrorisme skal inneholde tema 22.juli. På hvilken måte legger Fagfornyelsen føringer for din undervisning?

7. Hva synes du om at 22.juli nevnes eksplisitt under det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap i læreplanen?
> Er det noen positive/negative sider ved dette?

8. Hva er ditt inntrykk av elevenes forkunnskaper om 22. juli?

Annet:

- Er det noe du mener er viktig å tilføye?
- Har du noen gode erfaringer du kan dele tilknyttet undervisning om 22 juli?
> Hvorfor/hvordan har du lyktes med dette?

Intervjuguide 22.juli-sentret og Utøya

Bakgrunnsinformasjon (informasjonsspørsmål):

- Hva er din alder?
- Kan du fortelle kort om din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet med formidling av 22.juli-terroren?

Del 1: Undervises det som en historisk eller framtidrelevant hendelse?

1. Har du inntrykk av at lærere underviser om 22.juli som en historisk hendelse og/eller som en framtidrelevant hendelse?
2. Hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter ønsker dere at elever skal sitte igjen med etter å ha besøkt dere?
3. Hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter ønsker dere at lærere skal sitte igjen med etter å ha deltatt på lærerkurs hos dere?
4. Hvordan ønsker dere å påvirke undervisningen i ungdomsskolen tilknyttet 22.juli?
5. Har dere opplevd en økt etterspørsel/pågang etter implementeringen av Fagfornyelsen?
 - Hvis ja: Hva går etterspørselen fra lærere og skoler ut på? (Eks. lærerkurs, besøk, veiledning osv.)
 - Hvis nei: Hva tenker dere årsaken til dette kan være?
6. Hva tenker du er styrker og evt. svakheter ved at 22. juli nevnes eksplisitt i læreplanen?
7. Hva er deres inntrykk av elevenes forkunnskaper om 22. juli?

Del 2: hvilke faktorer hemmer/fremmer undervisningen om 22. juli?

1. Har du inntrykk av at 22. juli som tema er preget av berøringsangst blant undervisere?
 - >Hvis ja: I så fall på hvilken måte?
 - >Hvis nei: Hva tenker dere dette kommer av?
2. Hvilke faktorer ser du som avgjørende for å skape god undervising om 22. juli?
3. Har du noen gang møtt tvil og skepsis blant lærere når det kommer til å undervise om 22. juli? I så fall på hvilken måte?
4. Hvordan vil du beskrive læreres kunnskapsnivå rundt tema 22.juli?

Til slutt:

- Er det noe du mener er viktig å tilføye?

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Undervisning om terrorangrepet 22. juli 2011?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere underviser om terrorhendelsene 22. juli 2011 i ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker med vår oppgave å se hvordan det undervises om 22.juli i samfunnsfaget i ungdomsskolen, og om dette har endret seg etter innføringen av nye læreplaner og informasjonskampanjen tilknyttet tiårs-markeringen i 2021.

Tidligere forskning har vist at 22. juli terroren i liten grad ble tematisert i skolen. Mye skyldes at lærerne følte de manglet faglig og didaktisk kompetanse rundt undervisning om 22. juli. I løpet av de siste årene har imidlertid undervisning og formidling om 22. juli fått en større plass i skolen og samfunnet for øvrig. I LK20 er 22. juli terroren nevnt eksplisitt og flere lærebøker behandler tematikken. Hva som kjennetegner undervisningen om 22. juli i dag, finnes det lite samfunnsfagdidaktisk forskning på. Vi ønsker med vår masteroppgave å bidra til denne forskningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet og har undervist i samfunnsfag i mer enn 3 år. Utvalget er plukket med mål om variasjon i alder, kjønn og geografisk tilhørighet. Denne henvendelsen sendes til utvalgte ungdomsskoler sortert etter nevnte kriterier.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i studien, vil vi avtale et intervju på ca. 30-45 min. Vi foretrekker å gjennomføre intervjuet digitalt. Vi avtaler et intervjutidspunkt som passer for deg. Og du kan når som helst trekke deg fra å delta.

Vi vil under intervjuet samle enkle personopplysninger som alder, kjønn, utdanning og arbeidsplass. Videre kommer vi til å spørre om dine erfaringer, tanker og holdninger tilknyttet tema undervisning om 22. juli. Det er selvsagt frivillig hvilke spørsmål man ønsker å besvare.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Informasjonen du gir under intervjuet vil behandles av oss, og deles med veileder Geir Almlid ved Nord Universitet – Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver.

Dataene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak og transkripsjoner samt personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet – Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet – Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag ved:
 - Student Stine Seehuus: Mail: stine.seehuus@student.nord.no
 - Student Ragnhild Sommerseth: Mail: ragnhild.sommerseth@student.nord.no
 - Førsteamanuensis og veileder Geir K. Almlid: Mail: geir.k.almlid@nord.no
 - Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen: Mail personvernombud@nord.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Geir K. Almlid,
(veileder)

Ragnhild L. Sommerseth og Stine Seehuus
(forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Undervisning om terrorangrepet 22. juli", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det gjennomføres taleopptak under intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Undervisning om terrorangrepet 22. juli 2011?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere og andre formidlere underviser om terrorhendelsene 22. juli 2011 til ungdom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker med vår masteroppgave å se hvordan det undervises om 22. juli i samfunnsfaget i ungdomsskolen, og om dette har endret seg etter innføringen av nye læreplaner og informasjonskampanjen tilknyttet tiårs-markeringen i 2021.

Tidligere forskning har vist at 22. juli-terroren i liten grad ble undervist om i skolen. Mye skyldes at lærerne følte de manglet faglig og didaktisk kompetanse rundt undervisning om 22. juli. I løpet av de siste årene har imidlertid undervisning og formidling om 22. juli fått en større plass i skolen og samfunnet for øvrig. I LK20 er 22. juli-terroren nevnt eksplisitt og flere lærebøker behandler tematikken. Hva som kjennetegner undervisningen om 22. juli i dag, finnes det lite samfunnsfagdidaktisk forskning på. Vi ønsker med vår masteroppgave å bidra til denne forskningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber med formidling av 22.juli til ungdom.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i studien, vil vi avtale et intervju på ca. 30-45 min. Vi foretrekker å gjennomføre intervjuet digitalt. Vi avtaler et intervjutidspunkt som passer for deg. Og du kan når som helst trekke deg fra å delta.

Vi vil under intervjuet samle enkle personopplysninger som alder, kjønn, utdanning og arbeidsplass. Videre kommer vi til å spørre om dine erfaringer, tanker og holdninger tilknyttet undervisning og formidling om 22. juli. Det er selvsagt frivillig hvilke spørsmål man ønsker å besvare.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Informasjonen du gir under intervjuet vil behandles av oss, og deles med veileder Geir Almlid ved Nord Universitet – Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver.

Dataene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak og transkripsjoner samt personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet – Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet – Fakultet for lærerutdanning kunst og kulturfag ved:
 - Student Stine Seehuus: Mail: stine.seehuus@student.nord.no tlf.: 45115842
 - Student Ragnhild Sommerseth: Mail: ragnhild.sommerseth@student.nord.no tlf.: 95742112
 - Førsteamanuensis og veileder Geir K. Almlid: Mail: geir.k.almlid@nord.no tlf.: 74022563
 - Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen: Mail personvernombud@nord.no tlf.: 74022750

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Geir K. Almlid,
(veileder)

Ragnhild L. Sommerseth og Stine Seehuus
(forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Undervisning om terrorangrepet 22. juli", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det gjennomføres taleopptak under intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering

 09.12.2021 ▾

 Skriv ut

Referansenummer

573606

Prosjekttittel

Hvilke ulike måter undervises 22.juli om i samfunnsfaget på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektperiode

13.09.2021 - 30.07.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

09.12.2021

Type

Standard

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 09.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til ca. 30.07.2022.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og at det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Vi anbefaler derfor at dere er forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

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: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema 573606

Sist oppdatert

11.09.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Hvilke ulike måter undervises 22.juli om i samfunnsfaget på ungdomsskolen

Prosjektbeskrivelse

Masteroppgave - Vi ønsker å finne ut hvordan det undervises om 22 juli i samfunnsfaget i ungdomsskolen. Vi har som formål å se på om dette undervises som en historisk eller fremtidsrettet hendelse og hvordan ny læreplan legger føringer for hvordan det undervises om terrorhendelsen.

Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Opplysningene skal behandles til vårt masterprosjekt.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Vi har behov for enkel personopplysninger til vårt kvalitative studie hvor metoden er semistrukturert intervju. vi ønsker å bruke båndopptaker for å lette prosessen med transkribering. Informantene vil anonymiseres og vi ønsker å hente opplysninger om kjønn og alder for å kunne se om det er signifikante forskjeller mellom våre informanter.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stine Seehuus, Stine.seehuus@student.nord.no,

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Geir Ketil Almlid, geir.k.almlid@nord.no,

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere og undervisere med erfaring i undervisning om 22 juli i ungdomsskolen

Rekruttering eller trekking av utvalget

Oppsøker ungdomsskoler og søker informanter: sender mail til skoleledere på ulike ungdomsskoler

Alder

24 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)

- Fødselsdato
- Lydopptak av personer

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Ekspertter på formidling om 22 juli.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Kontakter 22 juli senteret på mail / telefon

Alder

24 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

alle deltakere

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- opplysningene krypteres under lagring
- Endringslogg
- Flerfaktorautentisering

Varighet

Prosjektperiode

13.09.2021 - 18.05.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger
