



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Å undervise om 22. juli**

En kvantitativ og kvalitativ studie om hvordan lærere underviser om terrorhendelsen på ungdomstrinnet

Charlotte Andreassen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk LER-3904

Mai 2022



## Forord

Nå nærmer det seg slutten på en epoke for meg, og fem år på lærerutdanningen er nå over. I forbindelse med denne masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke lærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

En stor takk til min veileder, Lena Ingilæ Landsem, for oppmuntrende og gode råd gjennom hele prosessen. Takk for at du har hatt troen på meg og på dette prosjektet.

Jeg vil også takke min familie for at dere alltid har hatt sterk tro på meg, og en spesiell takk til min søster Martine, som også har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min fantastiske samboer, Håkon, som har vært en mental støttespiller for meg og holdt ut med en tidvis frustrert og lei masterstudent.



## Sammendrag

Den nye læreplanen LK20 pålegger lærere å inkludere 22. juli i undervisningen. I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan lærere underviser om 22. juli i samfunnsfag på ungdomstrinnet etter innføringen av ny læreplan. Studien tar utgangspunkt i fire forskningsspørsmål: 1) Hvilken betydning har læreplanforankringen av 22. juli hatt for om lærere underviser mer om tematikken enn tidligere? 2) Hvilke kompetanseområder ønsker lærere å utvikle hos elevene i undervisningen om 22. juli? 3) Hvilke ressurser og arbeidsmetoder benytter lærere seg av i undervisningen? 4) Hvordan håndterer lærere å undervise om tematikken? Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i blant annet kontroversielle temaer, ulike perspektiver, kompetanseutvikling, dialogiske tilnærminger, dybdelæring, ulike fortellinger om 22. juli og mulige didaktiske innfallsvinkler til tematikken.

Problemstillingen besvares gjennom kvantitative og kvalitative data fra et spørreskjema, som 55 samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet har svart på. Det kvantitative materialet analyseres gjennom statistisk analyse, og de åpne spørsmålene i spørreskjema analyseres kvalitativt gjennom koding og kategorisering.

Undersøkelsens funn viser at lærerne har undervist om 22. juli før hendelsen eksplisitt blir nevnt i læreplanen, men de prioriterer det i større grad etter læreplanforankringen. Lærerne fremmer hovedsakelig perspektiver som bærer preg av konsensus og harmoni i undervisningen om hendelsen. Likevel er det tydelig at lærerne ønsker å utvikle elevenes kunnskaps-, ferdighets- og holdningskompetanse i arbeidet med 22. juli. Funnene peker også på at majoriteten av lærerne bruker nettressurser og film i undervisningen, og de legger gjerne opp til en dialogtilnærming til tematikken. Undersøkelsens lærere er komfortable med å undervise om hendelsen, og begrunner det med viktigheten av å forebygge og hindre at noe lignende skjer i fremtiden. Andre argumenterer for at samfunnsfaglærere har et spesielt ansvar i å danne elevene og gi de et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden. Undervisningen om 22. juli kan være med på å utvikle gode medborgere med demokratiske verdier og holdninger.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Terrorhendelsen 22. juli i læreplanen.....	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4	Oppgavens disposisjon.....	5
2	Teori .....	7
2.1	Tidligere forskning .....	7
2.2	Teoretisk rammeverk.....	10
2.2.1	Kontroversielle temaer .....	10
2.2.2	Perspektiver .....	12
2.2.3	Kompetanseutvikling .....	14
2.2.4	Dybdelæring og tverrfaglighet .....	15
2.2.5	Dialogiske tilnærminger .....	15
2.2.6	Fortellinger om 22. juli.....	17
2.2.7	Didaktiske innfallsvinkler til 22. juli.....	18
3	Metode.....	21
3.1	Forskningsdesign og metodiske valg .....	21
3.2	Spørreundersøkelse .....	22
3.2.1	Utforming av spørreskjema .....	22
3.2.2	Utvalg og rekruttering .....	24
3.2.3	Målenivåer.....	25
3.3	Analyseprosessen .....	26
3.3.1	Statistisk analyse .....	26
3.3.2	Koding og kategorisering .....	27
3.4	Studiens kvalitet .....	29

3.4.1	Reliabilitet .....	29
3.4.2	Validitet.....	30
3.5	Etiske refleksjoner.....	31
4	Analyse og drøfting.....	33
4.1	Korrelasjonsanalysen .....	33
4.2	Betydningen av læreplanforankringen av 22. juli .....	36
4.3	Kompetanseutvikling .....	38
4.3.1	Demokratifortellingen .....	38
4.3.2	Kjærlighetsfortellingen.....	39
4.3.3	Beredskapsfortellingen.....	40
4.3.4	Fortellingene om terrorens ofre og overlevende .....	41
4.3.5	Fortellingen om gjerningsmannen.....	41
4.3.6	Den store fortellingen.....	42
4.4	Undervisningserfaringer om 22. juli .....	44
4.4.1	Undervisningssammenhenger 22. juli blir tatt opp .....	44
	Læringsressurser.....	46
4.4.1.1	Lærebøker.....	46
4.4.1.2	Nettressurser.....	48
4.4.1.3	Film .....	49
4.4.2	Arbeidsmetoder .....	50
4.4.2.1	Dialogbasert undervisning.....	51
4.4.2.2	Gruppearbeid og tverrfaglige prosjekter .....	52
4.4.2.3	Ekskursjon og møte med overlevende .....	53
4.5	Håndtering av undervisningen .....	55
4.5.1	Viktigheten, forebyggingen, og bevisstgjøringen .....	57
4.5.2	Plikt og ansvar .....	58



4.5.3	Kontroversielle utsagn og ubehag .....	59
5	Avslutning .....	63
5.1	Veien videre .....	65
	Referanseliste .....	67
	Vedlegg .....	73
	Spørreskjema .....	73

## Tabelliste

Tabell 1	Koder og utdrag fra besvarelser fra spørreskjema .....	28
Tabell 2	Korrelasjonsanalyse .....	34

## Figurliste

Figur 1	Eksempel på et lukket spørsmål .....	23
Figur 2	Eksempel på et åpent spørsmål .....	23
Figur 3	Eksempel på spørsmål med metrisk målenivå .....	25
Figur 4	Korrelasjonsanalyse (Cohen et al., 2018, s. 746) .....	33
Figur 5	Grafisk fremstilling av undervisning om 22. juli før innføringen av LK20 .....	36
Figur 6	Grafisk fremstilling av undervisning om 22. juli etter innføringen av LK20 .....	37
Figur 7	Grafisk fremstilling av faglige sammenhenger 22. juli blir tatt opp .....	44
Figur 8	Grafisk fremstilling av læringsressurser .....	46
Figur 9	Grafisk fremstilling av hvilken lærebok lærerne bruker i samfunnsfag .....	47
Figur 10	Grafisk fremstilling av hvor komfortable lærerne er med å undervise om 22. juli ...	55



# 1 Innledning

*Snakker du med dagens unge om krigen, spør de «hvilken av krigene?» Men alle vet hva 22. juli var. De fortjener at vi evner å ta den store samtalen (Brenna, 2019).*

Sitatet over kommer fra Tonje Brenna, overlevende fra Utøya og generalsekretær i AUF i 2011. Brenna etterlyser en mer ærlig samtale om rasismen som florerer i landet vårt, og påpeker at terrorangrepet 22. juli var rasistisk motivert. I sine mange besøk på 22. juli-senteret når skoleklasser er der på undervisning, erfarer hun at barn forstår, har innsikt og er reflekterte (Brenna, 2019). Dagens lærere, mener hun, har et ansvar for å ta den store samtalen med elevene om terrorhendelsen. Hva som hindrer lærere i å snakke om 22. juli og hvordan man bør gjøre det, er relevante og interessante spørsmål å stille seg. Denne studien vil rette søkelyset mot bruken av terrorangrepet 22. juli 2011 i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet sett fra et lærerperspektiv.

22. juli 2011 er en dato som har satt dype spor i det norske samfunnet. Den norske høyreekstremistiske terroristen, Anders Behring Breivik, utførte to sekvensielle angrep. Først plasserte han en bilbombe utenfor Regjeringskvartalet som drepte åtte mennesker. Deretter dro han til Arbeiderpartiets ungdomsparti (AUF) sin sommerleir på Utøya og utga seg for å være en politimann, samtidig som han skjøt og drepte 69 voksne, ungdommer og barn. Hans handlinger krevde til sammen 77 menneskeliv. Disse hendelsene rystet hele befolkningen, og det ble sett på som et symbolsk angrep på det norske demokratiet og på demokratiske verdier.

Tidligere forskning viser at enkelte lærere har vegret seg for å ta opp 22. juli i klasserommet, og for å undervise om tematikken (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Årsaken kan være at 22. juli ikke var et tema i daværende læreplan (LK06) og tilhørende lærebøker da forskningen ble gjort. Funnene i masteroppgavene til Knapstad (2012) og Solstad (2016) går i samme retning og viser at 22. juli blir brukt som «smådrypp» og som referanser i faglige sammenhenger, men ikke nødvendigvis i egne undervisningsopplegg. De overnevnte studiene har satt søkelys på lærere på videregående skole, mens Hafslund (2018) også har undersøkt praksis blant ungdomsskolelærere som viser en noe annen tendens. Min studie, som er basert på en spørreundersøkelse med kvantitative og kvalitative data, vil være et bidrag til forskningen om hvordan lærere underviser om 22. juli i samfunnsfag på ungdomstrinnet.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av praksisperiodene i lærerutdanningen har jeg fått inntrykk av at mange lærere unngår å undervise om 22. juli. Elevene som går i grunnskolen i dag, var så vidt født eller veldig unge da terroren fant sted, og derfor er det naturlig at de fleste ikke har et personlig forhold til 22. juli. Unntaket er de elevene som har søsken eller foreldre som opplevde terroren. Jeg tenker at det er svært viktig at elevene lærer om hva som skjedde den dagen, slik at vi kan lære *av* det. Som lærer vil det være utfordrende å skape en klasseromskultur som åpner for samfunnsdebatt, og samtidig sikrer at alle elevene føler seg ivaretatt. Ytringsfriheten kan bidra til at elever kommer med kontroversielle og upassende ytringer. Jeg har et ønske om at mine fremtidige elever skal føle at de har lov til å uttrykke seg og føle seg trygge i klasserommet. Undervisning om vanskelige og ubehagelige tematikker, som for eksempel 22. juli, kan fort utfordre denne klasseromskulturen. På bakgrunn av dette vil jeg lære mer om hvordan jeg som kommende lærer kan undervise om 22. juli og hva som vil være hensiktsmessig å trekke frem. I tillegg ønsker jeg å få kunnskap om hvilke læringsressurser og arbeidsmetoder lærere bruker i undervisningen om tematikken.

## 1.2 Terrorhendelsen 22. juli i læreplanen

Terrorangrepet 22. juli 2011 ble for alvor satt på timeplanen i forbindelse med den nye læreplanen<sup>1</sup> som ble innført i 2020. Her legges det vekt på tre tverrfaglige temaer som skal inngå i alle fag, blant annet demokrati og medborgerskap. Et av de sentrale målene for samfunnsfaget er at elevene skal lære seg å tenke kritisk, innta ulike perspektiver og vise aktivt medborgerskap. Opplæringen i faget skal også bidra til at elevene skal kunne delta i og videreutvikle demokratiet, samt forebygge ekstreme holdninger og handlinger og terrorisme. Norske myndigheter har bestemt at kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i denne opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I tillegg til at 22. juli nevnes eksplisitt under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, kan terrorhendelsen inkluderes i flere andre sammenhenger i samfunnsfagundervisningen. I kompetansemål etter 10. trinn er det særlig to mål som tar sikte på å inkludere 22. juli. Det ene er: «drøfte hvordan fremstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) og det andre er «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og

---

<sup>1</sup> Heretter omtalt som «LK20».

folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Utdanningdirektoratet, 2020b). 22. juli kan også trekkes inn i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her står det at blant annet samfunnsfag skal bidra til at elevene kan gjøre gode livsvalg og håndtere utfordringer knyttet til utenforskap. Elevene skal skape forståelse, respekt og toleranse for mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Selv om det ikke er like opplagt at 22. juli kan stå sentralt her, er det flere aspekter som kan være relevant i arbeidet med terrorhendelsen. Det er likevel opp til hver enkelt lærer å tolke læreplanen og inkludere det de anser som sentralt i opplæringen.

LK20 er mer åpen for tolkning enn tidligere læreplaner har vært både i overordnet del og i kompetansemål. Det kan man se ved at det i læreplanen for samfunnsfag ikke er noen spesifikke historiske hendelser som nevnes eksplisitt, med unntak av Holocaust og 22. juli. Det faktum at 22. juli er en av to historiske hendelser som blir nevnt, viser hvor viktig man anser hendelsen for å være, og hvor viktig myndighetene mener det er å lære elevene hva som skjedde den dagen og tolke betydningen av hendelsen.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Jeg ønsker å forstå mer om hvordan lærere på ungdomstrinnet underviser om 22. juli i samfunnsfag. Problemstillingen for masteroppgaven lyder slik:

#### **Hvordan underviser lærere om 22. juli i samfunnsfag på ungdomstrinnet etter innføringen av ny læreplan?**

Mye av den tidligere forskningen som er gjort omkring 22. juli i undervisningssammenheng er gjort før den nye læreplanen ble innført i 2020. I den forrige læreplanen var ikke 22. juli et tema. Forskningen viser blant annet at lærere vegrer seg for å undervise om tematikken, og at det som oftest brukes som en referanse i faglige sammenhenger (Anker & von der Lippe, 2016; Solstad, 2016). Nå som 22. juli er eksplisitt nevnt, er lærerne forpliktet til å undervise om tematikken. Hvordan og i hvilken grad det gjøres, er dermed interessant å undersøke. Begrunnelsen for å undersøke samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet er at ungdomsalderen på mange måter er en identitetsdannende periode, der ungdommene går gjennom en personlighetsutvikling (Befring & Moen, 2017, s. 25). Denne perioden vil også være svært sentral når det kommer til å utvikle gode og demokratiske holdninger. Som Befring og Moen (2017, s. 27) poengterer, kan ungdommer i utvikling ha en tendens til å

handle før de tenker over konsekvensene av sine handlinger. Derfor er det viktig at skolen legger opp til en opplæring som kan hjelpe elevene å navigere gjennom denne perioden. 22. juli kan brukes i undervisningen med en hensikt om å danne elevene til å bli samfunnskritiske og demokratiske medborgere. Det kan også være en god inngang for å forebygge radikaliserings og ekstreme holdninger. I et forsøk på å besvare problemstillingen, har jeg konkretisert og avgrenset den til fire ulike forskningsspørsmål:

- 1. Hvilken betydning har læreplanforankringen av 22. juli hatt for om lærere underviser mer om tematikken enn tidligere?*
- 2. Hvilke kompetanseområder ønsker lærere å utvikle hos elevene i undervisningen om 22. juli?*
- 3. Hvilke ressurser og arbeidsmetoder benytter lærere seg av i undervisningen?*
- 4. Hvordan håndterer lærere å undervise om tematikken?*

Gjennom å svare på spørsmålene ovenfor, vil det komme frem hvordan lærere underviser om 22. juli etter innføringen av ny læreplan. Det første forskningsspørsmålet tar for seg betydningen av at 22. juli er læreplanfestet når det kommer til å prioritere hendelsen i undervisningen. Enkelte lærere begrunner manglende undervisning om 22. juli med at det ikke har vært læreplanfestet, og ikke har vært tematisert i lærebøkene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266). Det andre forskningsspørsmålet vil ta utgangspunkt i hvilke kompetanseområder lærere ønsker å utvikle hos elevene når det kommer til undervisning om tematikken. Her vil jeg se på om det er kunnskaps-, ferdighets- eller holdningsmål som er hovedfokus, og med hvilket formål. Det vil være relevant å se på hvilke fortellinger lærere trekker frem. Det finnes ulike fortellinger om 22. juli: fortellinger om ofre og overlevende, fortellingen om gjerningsmannen, demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen og beredskapsfortellingen. Disse fortellingene vil jeg komme nærmere inn på i kap. 2.2.6.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvilke læringsressurser og arbeidsmetoder lærere bruker i undervisningen om 22. juli. Det finnes utallige ressurser som tar for seg tematikken. Når det gjelder arbeidsmetoder, vil det være interessant å se på om lærerne bruker en dialogtilnærming eller en lærerstyrt tilnærming til tematikken. Hvilke ressurser og arbeidsmetoder lærere velger å bruke i undervisningen kan gi et innblikk i hvordan dagens elever lærer om 22. juli. Det fjerde og siste forskningsspørsmålet har til hensikt å undersøke hvordan lærere håndterer å undervise om 22. juli. Deres håndtering og tanker rundt undervisningen vil ha en betydning for om de i det hele tatt velger å undervise i temaet.

## **1.4 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven består av totalt fem kapitler. Etter innledningen følger teori og tidligere forskning, hvor det redegjøres for det teoretiske rammeverket som skal drøftes sammen med empirien fra undersøkelsen. I metodekapitlet beskrives hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen, fra utforming av spørreskjema og rekruttering av respondenter til analyseprosessen, samt vurdering av kvaliteten på studien og etiske refleksjoner. Deretter vil analysen og drøftingen presenteres parallelt. Avslutningsvis vil jeg trekke tråder fra funnene for å sammenfatte et svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.





## 2 Teori

For å sette min forskning i en sammenheng, er det relevant å vise til tidligere forskning om 22. juli i undervisningssammenheng. Etter en presentasjon av denne, vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket jeg har valgt å legge til grunn for analyse og drøfting av undersøkelsens funn.

### 2.1 Tidligere forskning

Det er forsket og skrevet en del om 22. juli i undervisningssammenheng. Litteraturen konsentrerer seg mest om lærere og undervisning på videregående skole. Anker og von der Lippe undersøkte i 2015 hvilke oppfatninger elevene hadde av 22. juli og hva som har blitt gjennomført i skolen i forbindelse med hendelsene. De gjennomførte en kvalitativ spørreundersøkelse blant elever fra seks ulike videregående skoler. I studien finner de at samtlige skoler har behandlet tematikken kort tid etter at hendelsene fant sted (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). Samtidig viser studien at elevene i tiden etter i liten grad har fått anledning til å arbeide med tematikken.

Året etter vendte Anker og von der Lippe søkelyset mot læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning med utgangspunkt i 22. juli.

Undersøkelsen hadde bakgrunn i funnene fra elevundersøkelsen, bygde videre på dem og presenterte funn fra intervjuer med lærere som underviser i religion og etikk på videregående skole (Anker & von der Lippe, 2015, 2016). Resultatene viste at de fleste lærerne ønsket å unngå at 22. juli skulle få for mye oppmerksomhet, i tillegg til at de ønsket å spare elevene emosjonelt. Det kom også frem at manglende tid og kompetanse spilte inn på om undervisningen om 22. juli ble prioritert (2016, s. 266).

En av undersøkelsens lærere som både jobber på en ungdomsskole og en videregående skole, opplevde at lærerne på ungdomsskolen var mer forberedt og samarbeidet bedre enn kollegiet på den videregående skolen. Til tross for at det på videregående skole var elever som hadde vært på Utøya, var det lite fokus på 22. juli i undervisningen (Anker og von der Lippe, 2016, s. 266-267). Det er et interessant skille. Anker og von der Lippe antyder at grunnen kan være at lærere på ungdomsskolen oftere jobber i team, og at det derfor er bedre samarbeid enn på videregående skole. I tillegg var hendelsen nært i tid, og mange av elevene og lærerne på videregående skole hadde kjennskap til ofre og overlevende.

Anker og von der Lippe peker på at flere av lærerne hevdet å ha undervist om 22. juli, men det var få av dem som gjorde det fem år etter hendelsen (2016, s. 269). Lærerne i undersøkelsen begrunnet det med at 22. juli verken var dekket av læreplan eller behandlet i lærebøker. I tillegg var det et krevende tema å ta opp, og undervisningen kunne ta ukontrollerte retninger (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Selv om undersøkelsen tok for seg religions- og etikkundervisning på videregående skole, kan det tenkes at de konklusjonene kan være overførbare til samfunnsfagundervisningen. 22. juli har ikke vært tematisert i tidligere læreplan i samfunnsfag, og heller ikke i samfunnsfaglige lærebøker før LK20 ble innført. Det kan tenkes at 22. juli får større plass i undervisningen nå som læreplanen pålegger lærere å undervise om det, og de nye lærebøkene tar for seg tematikken.

Det er behov for didaktiske refleksjoner og veiledning knyttet til dette. En nyere studie av Erdal og Granlund (2021) presenterer mulige didaktiske innfallsvinkler til undervisningen om 22. juli. De har tatt utgangspunkt i et utvalg samfunnsfaglige lærebøker som er utgitt etter 2010, samarbeidsprosjektet «Demokratilæring på Utøya» og noen av undervisningstilbudene ved 22. juli-senteret for å belyse hvilke innfallsvinkler som vektlegges. Det Erdal og Granlund finner og presenterer er «forklaringsmodeller», «perspektivtaking», «åsteder for minne og læring» og «demokratilæring gjennom dialog». Studien nevnes her, fordi den kan kontekstualisere noen av utsagnene i undersøkelsen min. En nærmere beskrivelse av disse innfallsvinklene vil presenteres under det teoretiske rammeverket.

Det er flere samfunnsfagdidaktiske masteroppgaver som tar for seg 22. juli i undervisningssammenheng, blant annet Knapstad (2012), Solstad (2016), Hafslund (2018) og Nyguen (2021). Knapstad undersøker hvordan lærere i videregående skole bruker 22. juli i undervisningen, og hvordan de begrunner denne bruken. Materialet som ligger til grunn, er intervjudata fra seks informanter. Knapstad argumenterer for at hendelsen i seg selv ikke er kontroversiell, men at ulike elementer som er relevante å diskutere i forbindelse med 22. juli, kan være kontroversielle (Knapstad, 2012, s. 69). Funnene i undersøkelsen til Knapstad viser til at informantene har brukt 22. juli i forbindelse med sorgarbeid, og som «smådrypp» og eksempler. Det kommer også frem at undersøkelsens lærere ikke har egne undervisningsopplegg som tar for seg hendelsen, men at de ser for seg at det vil være nyttig å inkludere 22. juli i undervisningen på sikt (Knapstad, 2012, s. 64-65). Knapstads oppgave er skrevet året etter 22. juli 2011, og det er sannsynlig at funnene bærer preg av at hendelsen var svært nært i tid.

Solstad (2016) undersøkte noen år senere hvordan et utvalg videregående lærere brukte terrorhendelsen 22. juli i sin samfunnsfagundervisning. Studien ble gjennomført med fire lærere i kvalitative intervjuer. Solstad bekrefter på mange måter funnene til Knapstad. Solstad la frem at lærerne snakket om 22. juli umiddelbart etter hendelsen, bortsett fra en av lærerne som uttalte at det følte for nært og at hendelsen fortsatt var fersk (2016, s. 45). Det kom også frem at lærerne i undersøkelsen ikke brukte 22. juli like mye i undervisningen på den tiden studien ble gjennomført, men at det ble brukt som en referanse i forskjellige undervisningssammenhenger. Det begrunnes med at hendelsen ikke ble sett på som like samtidsaktuell, da andre tematikker og terrorhendelser var mer aktuelle (Solstad, 2016, s. 48).

Hafslund (2018) argumenterer for at undervisningen om 22. juli har vært i endring, i forhold til hva tidligere forskning har konkludert med. Masteroppgaven tar sikte på å undersøke hvordan 22. juli formidles i norsk skole. Datamaterialet innebar kvalitative intervjuer med lærere fra både ungdomstrinnet og videregående, samt elevarbeid fra et av 22. juli-senterets undervisningsopplegg «Hva skal vi lære bort om 22. juli?». I forbindelse med elevarbeidet fant Hafslund at samholdsdiskursen var fremtredende hos elevene, og at fokuset på gjerningsmannen var svært nedtonet i det elevene fremhever som viktig å lære om 22. juli (Hafslund, 2018, s. 56). Fra intervjuene trekker Hafslund ut at lærerne fokuserte på ulike utfordringer i samfunnet og sosiale fenomener når de skulle forklare 22. juli i undervisningen. Eksempler som blir nevnt er ekstremismens fremvekst, utfordringer knyttet til ytringsfrihet, økende tendenser til polarisering i samfunnet og hatretorikk på internett (2018, s. 96). Lærerne i studien hadde ikke et særlig fokus på gjerningsmannen i forklaringen av hvordan 22. juli kunne skje, men de opplevde at elevene var svært opptatt av dette aspektet.

Nyguen (2021) satt søkelyset på hvordan et utvalg ungdomsskolelærere i samfunnsfag planla å bruke 22. juli i sin fremtidige undervisning for å bidra til forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og ekstremisme. Utvalget besto av åtte samfunnsfaglærere som stilte opp til et kvalitativt intervju. I likhet med Hafslund (2018), finner også Nyguen at de fleste lærerne i undersøkelsen ikke ønsket å fremme gjerningsmannen i undervisningen (2021, s. 104). Fokus på gjerningsmannen trekkes frem som relevant i forbindelse med ulike kontroverser som multikulturalisme, sosiale avvik, individ- og systemforklaringer og perspektiver (Nyguen, 2021, s. 104). Undersøkelsens lærere ser på det som en utfordring å få elevene til å forstå viktigheten med hendelsen. En annen utfordring var at undervisningen kunne vekke sterke følelser hos enkelte. Det fremkommer også i funnene til Nyguen at modenheten til elevene spiller inn, når det gjelder elevenes evne til å innta et metaperspektiv på terrorhendelsene.

Den tidligere forskningen som er presentert ovenfor er kun et utvalg av et stort forskningsfelt. De har til felles at de undersøker 22. juli i undervisningssammenheng på videregående, med unntak av de to sistnevnte som har undersøkt ungdomstrinnet. Forskningen på 22. juli i undervisningen i grunnskolen, er ikke like omfattende som for videregående skole. Dermed er det relevant og nødvendig å bidra til å undersøke aspekter ved 22. juli-undervisningen på ungdomsskolen.

## **2.2 Teoretisk rammeverk**

I det følgende presenteres det teoretiske rammeverket som vil ligge til grunn for analyse og drøftingen av mitt materiale. Det vil innenfor dette temaet være relevant å se på hva som regnes som kontroversielt i undervisningen og hvordan man kan møte ekstreme ytringer i klasserommet. Det er også nødvendig å vise til ulike perspektiver som kan vektlegges i undervisningen om 22. juli, og hvilke kompetanseområder hos elevene som kan utvikles i arbeid med disse perspektivene. Dybdeløring og dialogiske tilnærminger til demokratiundervisningen er også en del av det teoretiske grunnlaget. Til slutt presenteres ulike fortellinger om 22. juli, og mulige didaktiske innfallsvinkler til tematikken.

### **2.2.1 Kontroversielle temaer**

I samfunnsfaget kommer man ikke unna å møte på temaer og spørsmål som kan oppleves som utfordrende og kontroversielle. Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore (2022) refererer til Ljunggren, Öst og Englund (2015) sin definisjon på kontroversielle tema som er «(...) tema med stor samfunnsmessig relevans, som ikke nødvendigvis har et entydig svar, som kan vekke sterke følelser blant elever og lærere i klasserommet, og som kan splitte opinionen i lokalmiljøet og samfunn» (Goldschmidt et al., 2022, s. 13). Det kan tenkes at undervisning om temaer som regnes som kontroversielle, til en viss grad også vil være emosjonelle.

Undervisningen kan bli sensitiv og føre til ubehag, hvis tema berører aspekter ved elevers eller lærers menneskeverd, identitet og liv (Goldschmidt et al., 2022, s. 14).

Sammensetningen av lærere og elever i et klasserom og ulike kontekster har noe å si for om undervisningen skaper uenighet og føles ubehagelig for både lærer og elever. Det som oppleves som kontroversielt i ett klasserom, behøver ikke være det i et annet (Goldschmidt et al., 2022, s. 15). Terrorhendelsen 22. juli trenger ikke være kontroversiell i seg selv, men hendelsen rører ved mange elementer og spørsmål som kan være kontroversielle.

Jore (2022) viser til intervjuer av ungdomsskoleelever, der det fremkommer at elevene selv følte at de ikke lærte nok om temaer de syntes var relevante. Terror er et av temaene som flere

elever trakk frem, som de ikke hadde særlig kunnskap om og som de uttrykte redsel omkring (Jore, 2022, s. 71). Undersøkelsen viser at det kun var en elev som trakk frem 22. juli i forbindelse med terror. De fleste elevene knyttet terror til IS, og det kan ses som et uttrykk for at terror først og fremst assosieres med radikaliserede muslimer og islam (Jore, 2022, s. 80-81). Terror vil nødvendigvis ikke assosieres med «det norske». Det er derfor svært viktig å ta opp alvorlige hendelser som terror i klasserommet, både når det forekommer og for å gjøre elevene bevisste på at det har vært terrorhendelser i vårt land. Når det skjer andre terrorhendelser rundt i verden, får elevene rede på hendelsene gjennom media, og derfor vil det være hensiktsmessig å hjelpe elevene til å forstå (Anker & von der Lippe, 2015 ref. i Jore, 2022, s. 82).

I forbindelse med undervisning av kontroversielle temaer, er det mulig at enkelte elever kan komme med utsagn som kan virke ubehagelig, både for lærer og andre elever. Trysnes og Skjølberg (2022) presenterer ulike strategier i møte med ekstreme ytringer. Læreren kan velge å overse og nedtone ytringene, slik at man unngår konflikt og en ubehagelig diskusjon i klasserommet. Denne metoden velger forfatteren å kalle for *konfliktvegreren* (2022, s. 61). En strategi som er i motsatt ende av *konfliktvegreren* er *provokatøren*, som bevisst setter ting på spissen, utfordrer og skaper splittelse i klasserommet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 62). Risikoen med strategien er at det kan føre til økt splittelse og utenforskap gjennom å fokusere for mye på forskjeller og uenigheter (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 63). En annen strategi Trysnes og Skjølberg legger frem er *debattlederen*, der fokuset ligger på å lære elevene å takle uenighet gjennom å diskutere, ta ulike standpunkt og vise toleranse og respekt for andres meninger. Denne strategien kan ses i sammenheng med Iversens «uenighetfelleskap», der en gruppe mennesker med ulike meninger løser et problem eller en utfordring i fellesskap (2014, s. 12). De to siste strategiene eller rollene som lærerne kan innta i møte med ekstreme ytringer, er *den forståelsesfulle læreren* og *brobyggeren*. *Den forståelsesfulle læreren* møter enkelteleven på en omsorgsfull og ikke-dømmende måte, gjerne på tomannshånd, og unngår å løfte frem de ekstreme ytringene i klasserommet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 65). *Brobyggeren* vektlegger gode relasjoner til elevene og et trygt læringsmiljø, og fokuserer både på å ivareta og inkludere enkelteleven og å fremme forståelse på tvers av grupper (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 65). Kunnskaper om de overnevnte strategiene kan gjøre det mer håndterbart for lærere i undervisningen der det kan oppstå ubehagelige situasjoner.

Tradisjonelt sett har klasseromsundervisningen vært faktabasert uten uenighet, motstand og sterke følelser (Erdal & Granlund, 2021, s. 137). De senere årene har det kommet ny forskning som utfordrer akkurat det, og viser at emosjoner også kan spille en viktig rolle i undervisningen. Et viktig bidrag til denne forskningen er studien til Røthing (2019) hvor hun undersøker hvordan ubehag kan være en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. Røthing påpeker at hvis lærere unngår det ubehagelige, kan man gå glipp av økt forståelse for komplekse situasjoner. Ubehagets pedagogikk kritiserer undervisning som reproduserer stereotypier om «oss» og «de andre», og som ikke behandler og utfordrer maktforhold. Mange av temaene som inngår i samfunnsfaget kan være både vanskelig å snakke om og føre til ubehag hos både lærere og elever. Undervisning om 22. juli og lignende temaer kan medføre en form for risiko og ubehag, og det kan være grunnen til at noen lærere har unngått å snakke om det i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2015; Røthing, 2019; Erdal & Granlund, 2021, s. 137).

### **2.2.2 Perspektiver**

Det er rimelig å anta at elevene i større eller mindre grad blir påvirket av perspektivene som presenteres av lærerne og læremidlene (Koritzinsky, 2020, s. 69-70). En ensidig formidling av et perspektiv vil ikke gi elevene et helhetlig bilde av saken. Elevene skal lære å se og ta ulike perspektiver, og derfor er det viktig at lærere presenterer flere perspektiver i undervisningen. I det følgende vil det presenteres fire perspektiver der to og to perspektiver står i motsetning til hverandre på flere måter og som er relevant for min drøfting, nemlig individperspektiv – systemperspektiv og konfliktperspektiv – harmoniperspektiv.

Det er vanlig å forstå og forklare ulike fenomener og hendelser gjennom ulike perspektiver, som for eksempel individ- og systemperspektiv. Innenfor individperspektivet forstår og forklarer vi samfunnsprosesser og enkeltbegivenheter ut fra individenes beslutninger og handlinger (Koritzinsky, 2020, s. 74). Det innebærer også at hvert enkelt menneske har æren for egen suksess og skylden for egen fiasko. Hvis vi skal forklare hvorfor terrorhendelsen 22. juli 2011 skjedde ut fra et individperspektiv, kan vi skylde på at Anders Behring Breivik er en forstyrret mann. Systemperspektivet ser på hvordan og hvorfor grunnleggende forhold i samfunnet kan påvirke handlingene våre. Hvis vi ser på samme eksempel som ovenfor, bare i et systemperspektiv, så kan Breivik sine handlinger forklares med hans trøblete barndom med mye utenforskap, og lite oppfølging fra ulike instanser. Som Koritzinsky påpeker er det utfordrende å beskrive og forklare hendelser bare ut fra enten individ- eller systemnivå (2020,

s. 75). Hvis vi for eksempel bare forklarer Breiviks handlinger ut fra et systemperspektiv, fjerner vi det personlige ansvaret fra han som individ. Det blir på mange måter feil å fraskrive alt ansvar, og bare skylde på «systemet». På den andre siden er det også problematisk å bare forklare hendelser ved å peke på enkeltmenneskets svakheter. Det er nødvendig å gi elevene innblikk i at det er et samspill mellom samfunnsforhold og individuell adferd.

En annen måte å forstå og forklare en hendelse på er gjennom et konflikt- og harmoniperspektiv. Skillet mellom konfliktorienterte og harmoniorienterte perspektiver er relevant for måten 22. juli-terroren fremstilles på i undervisningen og i samfunnet generelt (Erdal & Granlund, 2021, s. 138). Hvis vi ser på 22. juli gjennom et harmoniperspektiv, er det naturlig å legge vekt på felles verdier og det som er med på å samle oss som et folk. I kjølvannet av 22. juli var det mange mennesker som samlet seg til spontane minnemarkeringer og rosetog, og mange samlet seg metaforisk rundt et sett med verdier som demokrati, åpenhet, mangfold og likeverd (Erdal & Granlund, 2021, s. 138). I den tidligere undervisningen og i enkelte lærebøker har en slik harmonitilnærming til 22. juli blitt vektlagt. Hvis vi ser på konfliktorienterte aspekter ved 22. juli-terroren, finner vi årsakene til terrorangrepene og ideologien bak handlingen. I et slikt perspektiv vektlegges det at ulike interesser og maktforhold bidrar til sosial ulikhet og motsetninger (Erdal & Granlund, 2021, s. 139).

Innenfor konfliktperspektivet er det mer fokus på motsetninger i interesser og verdier, makt og sosial ulikhet og dens reproduksjon, altså det som gjerne undergraver samhold og konsensus i samfunnet og gjør at det ikke fungerer godt (Aakvaag, 2018, s. 281).

Harmoniperspektivet går helt tilbake til funksjonalismen, med Émile Durkheim som den viktigste inspirasjonskilden. Utgangspunktet i funksjonalismen er at alle samfunn er preget av en viss grad av sosial orden i form av forutsigbarhet, konsensus og harmoni (Aakvaag, 2018, s. 288). Det vil si at det som er relevant å fokusere på innenfor dette perspektivet, er det som gjør at et samfunn er velfungerende og funksjonelt. Likevel er det viktig å huske på at det ikke er noe som er preget av bare harmoni eller bare konflikt, og derfor er det viktig å være flersidige og varierer valg av perspektiver, fakta og sammenhenger i undervisningen (Koritzinsky, 2020, s. 77).

### 2.2.3 Kompetanseutvikling

Skolen er en viktig arena for planlagt læring av ferdigheter og kunnskaper. Elevene danner og utvikler også sine holdninger, som ofte skjer i situasjoner uten at det er planlagt. Det er nødvendig at lærere er bevisst på hva slags kompetanse de ønsker at elevene skal utvikle i undervisningen. Koritzinsky (2020, s. 259) påpeker at kompetanse kan deles inn på ulike måter, for eksempel som kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Kunnskapsmålene handler om faktakunnskaper, oversiktskunnskaper og kunnskaper om sammenhenger.

Ferdighetsmålene viser til analytiske ferdigheter, metodiske ferdigheter og sosiale ferdigheter. Holdningsmålene innebærer at elevene har oversikt og forståelse for holdningers betydning for enkeltmennesker og samfunn, evne og vilje til å uttrykke og begrunne egne holdninger, og til å møte andres holdninger med respekt og forståelse (Koritzinsky, 2020, s. 259). Disse kompetansekravene kan sies å overlappe hverandre og henge sammen på forskjellige måter. Kunnskaper om en historisk hendelse, som for eksempel 22. juli 2011, henger sammen med hvordan holdninger kan ha betydning for enkeltmennesker og samfunn. Disse sammenhengene handler om elevenes helhetlige kompetanse og kan knyttes tett til elevenes dybdelæring.

Stray (2012) presenterer en praksisorientert modell, som bygger på at demokratisk medborgerskap kan læres, og at god læring og gode læringsbetingelser inkluderer læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s. 21-22). Opplæring om demokrati innebærer at elevene utvikler kunnskaper om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk. Det kan knyttes til Koritzinskys kompetansekrav som nevnt over, altså *kunnskapskompetanse*. Dette nivået tar for seg den kognitive og intellektuelle læringen på skolen, og her vil bøker og undervisning være sentrale kunnskapskilder for elevene (Stray, 2012, s. 22). Opplæring for demokrati kan ses i sammenheng med Koritzinskys *holdningskompetanse*, og med elevenes danning. Dette nivået gir elevene evnen til å tenke kritisk og reflektere over egne holdninger, sin egen samtid og den politiske kulturen de er en del av, samt styrker elevenes verdi- og holdningskompetanse. Opplæring gjennom demokratisk deltakelse er den praktiske tilnærmingen som det kan tilrettelegges for i skolen (Stray, 2012, s. 23). Her er målet at elevene utvikler ferdigheter som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig. Dette nivået i Strays modell har likheter med Koritzinskys *ferdighetskompetanse*. Opplæringen gjennom demokratisk deltakelse bygger på kunnskapen elevene har tilegnet seg når de har fått opplæring om og for demokratisk deltakelse.



Det er tydelige sammenhenger mellom Stray og Koritzinskys modeller for kompetanse. Modellen til Stray ser på hvordan opplæring om, for og gjennom demokratiet kan være med på å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere. Formålet med opplæringen er til syvende og sist å ruste elevene og gjøre dem klar for å delta i det demokratiske samfunnet vårt. I drøftingen vil det være relevant å se på begge perspektivene, i et forsøk på å besvare forskningsspørsmålet om hvilke kompetanseområder lærere ønsker å utvikle hos elevene i undervisningen om 22. juli. Likevel vil Koritzinskys modell være den mest fremtredende.

#### **2.2.4 Dybdelæring og tverrfaglighet**

Et hovedmål med LK20 er å legge til rette for økt dybdelæring, og arbeid med de tverrfaglige temaene skal bidra til det. Dybdelæring innebærer at elevene utvikler kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og på tvers av fagområder (Utdanningsdirektoratet, 2019). Opplæringens verdigrunnlag skal ligge til grunn i dybdelæringsprosesser, slik at elevene utvikler gode holdninger, dømmekraft, evnen til selvrefleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Koritzinskys kompetansekrav; kunnskaps-, ferdighets- og holdningskompetanse, er tett knyttet til elevers dybdelæring. Bolstad (2020) belyser sammenhengen mellom dybdelæring og tverrfaglig opplæring ved at en tverrfaglig tilnærming kan skape dybdelæring. Videre påpeker Bolstad (2020) at tverrfaglighet er en pedagogisk og organisatorisk tilnærming til opplæringen, slik at ulike skolefag kan kobles sammen i større eller mindre grad for å oppnå kompetansemålene og for å hjelpe elevene til å utvikle en helhetlig forståelse.

#### **2.2.5 Dialogiske tilnærminger**

Dialogbasert undervisning kan spille en viktig rolle i samfunnsfagundervisningen, fordi mange av temaene i faget er vanskelige og kan derfor være egnet til å skape diskusjon og debatt i klasserommet (Aashamar, 2021, s. 93). Dialogbasert undervisning assosieres ofte med sosiokulturell læringsteori der mening og læring forstås som utviklet av elever og lærere i fellesskap (Aashamar, 2021, s. 94). Det kan sies å være en sammenheng mellom danning og den demokratiske dialogen, og samfunnsfaget har et særlig ansvar for å legge opp til debatter som forbereder elever til å bli demokratiske medborgere og til å ta samfunnsansvar (Granlund, 2021, s. 73). En dialogtilnærming til undervisningen om 22. juli kan være hensiktsmessig for å utvikle og styrke elevenes demokratiske medborgerskap.

Vi kan skille mellom to dialogbaserte tilnærminger til demokratilæring, nemlig deliberativt demokrati og agonistisk pluralisme. Hvilken demokratimodell man bruker får konsekvenser

for hvordan dialoger kan forstås og arbeides med i klasserommet (Aashamar, 2021, s. 96). Habermas regnes som en viktig bidragsyter for det deliberative demokratiet. Aashamar påpeker at deliberasjon kjennetegnes ved at det er en inkluderende dialog der deltakerne argumenterer for og imot en sak og blir enig om de mest velfunderte argumentene i slutten av dialogen (2021, s. 97). For å kunne overføre og ta i bruk demokratimodellen, må den gjøres mer konkret. Englund (2007) har utformet fem kriterier for deliberative samtaler til bruk i opplæringen:

- 1) Det er rom for flere synspunkter og argumenter.
- 2) Det utøves toleranse og respekt for andre i samtalen, for eksempel gjennom å lytte til og reflektere over andres argumenter.
- 3) Deltakerne har som mål å oppnå konsensus, i det minste midlertidig.
- 4) Det stilles spørsmål ved tradisjonelle oppfatninger.
- 5) Det er rom for at deliberative samtaler kan oppstå uten direkte innflytelse fra læreren.

(Englund, 2007, s. 163 ref. i Aashamar, 2021, s. 97-98)

Det som kan være en mulig svakhet med deliberativ demokratiopplæring, er at fokuset kan overskygge at det finnes verdier, synspunkter og konflikter i samfunnet som det ikke er mulig å enes om, for eksempel når det er snakk om kontroversielle og sensitive temaer som religion og ideologi (Aashamar, 2021, s. 98). Som et alternativ til deliberativt demokrati, har vi agonistisk demokratiopplæring som har blitt utformet av Mouffe. Ifølge Mouffe (1999) er det urealistisk å tenke at «kraften i det bedre argument» skal løse konflikter som baserer seg på sterke følelser og kollektive identiteter (ref. i Aashamar, 2021, s. 99). Videre argumenterer hun for at konflikter bør håndteres gjennom samarbeid med dem vi er uenige med. Aashamar (2021) trekker også frem Lars Laird Iversens begrep *uenighetsfelleskap* (2014), som betegner grupper som deler en felles utfordring der medlemmene er tilfeldig satt sammen uten mulighet til å velge hverandre, akkurat som i et klasserom. Det agonistiske demokratiet kan også ses i sammenheng med Trysnes og Skjølbergs (2022) strategier i møte med ekstreme ytringer i klasserommet. Der ser de på hvordan lærere kan møte ytringene, men det vil også være relevant for elevene å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å vite hvordan man kan utfordre og akseptere andres meninger og holdninger, til tross for at de er ulik ens egne.

## 2.2.6 Fortellinger om 22. juli

Lenz (2018) undersøker i sin artikkel «22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden», forskjellige måter å plassere 22. juli i meningsbærende fortellinger på. Videre undersøkes det hvordan disse kan snu den traumatiske hendelsen til noe som kan bidra til orientering og samhold i fremtiden. Lenz presenterer og beskriver noen av de fortellingene som har blitt etablert siden 2011, som er demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen<sup>2</sup> og beredskapsfortellingen. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på tre av de fortellingene som vil være relevant for analysen av undersøkelsens materiale.

Budskapet og tolkningsrammen til demokratifortellingen har ifølge Lenz preget oppfatningen av Norges kollektive reaksjon helt fra begynnelsen (2018, s. 96). Fortellingens hovedfokus er at terrorangrepet var et angrep på demokratiet og demokratiske verdier, og at Norges motsvar til angrepet var en styrking av disse verdiene. Statsministeren Jens Stoltenberg sa i sin tale i Oslo domkirke 24. juli «mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet. Men aldri naivitet» (sitert i Lenz, 2018, s. 96). Uttalelsen kan ses på som kjernen i det som har blitt en oppfatning av at den særnorske reaksjonen på terrorangrepet, som besto i et forsvar av demokratiske verdier (Rafoss, 2015 ref. i Lenz, 2018, s. 96). I forbindelse med rettsaken mot Breivik, fikk demokratifortellingen en konkret praktisk betydning. En rettsak som skulle følge alle rettsstatlige prinsipper, fordi en unnvikelse av de prinsippene og verdiene som Breivik foraktet, ville bidratt til at han seiret (Lenz, 2018, s. 96).

Kjærlighetsfortellingen ble også etablert i umiddelbar etterkant av terrorangrepet og handler om at blindt hat besvares med kjærlighet (Lenz, 2018, s. 97). En uttalelse som spredde seg gjennom sosiale medier i tiden etter 22. juli var Helle Gannestads tweet «Når én mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen». Denne uttalelsen kan ses på som kjærlighetsfortellingens kjerne og ble et symbol for stemningen som preget dagene og ukene etter terroren (Lenz, 2018, s. 97).

Beredskapsfortellingen er fortellingen om den mangelfulle beredskapen 22. juli, som bidro til at flere liv enn nødvendig gikk tapt (Lenz, 2018, s. 101). Fokuset i denne fortelling har ikke

---

<sup>2</sup> Lenz' mangfoldfortelling ble ikke inkludert i undersøkelsens spørreskjema på grunn av en teknisk glipp, og den vil derfor ikke inkluderes videre i oppgaven.

som hensikt å diskutere hvem som har skylden, men heller å erkjenne at noe kunne vært gjort annerledes, og hvordan disse kunnskapene og erfaringene kan bidra til å forhindre et slikt katastrofalt utfall i fremtiden. 22. juli-kommisjonens rapport er svært sentral for denne fortellingen, der kommisjonens oppgaver besto av både å rekonstruere etatenes reaksjoner og samhandlingen mellom disse, og å fange opp de vanskelige spørsmålene som de overlevende og berørte måtte sitte med (Lenz, 2018, s. 101).

Martine Rauken (2021) undersøker i sin masteroppgave hvilke fortellinger som kommer til uttrykk om 22. juli i fem samfunnsfaglige lærebøker. Det teoretiske rammeverket for drøftingen er Lenz' fire fortellinger om 22. juli, i tillegg til at Rauken har identifisert og utarbeidet to fortellinger som også kommer til uttrykk i lærebøkene. Disse fortellingene er fortellingen om gjerningsmannen og fortellingene om terrorens ofre og overlevende. I motsetning til Lenz' fortellinger som kan sies å være systemorienterte, kan disse to ses på som individorienterte. Den førstnevnte fortellingen tar for seg hvordan vi kan forstå de bakenforliggende årsakene til Breiviks handlinger og holdninger (Rauken, 2021, s. 53). Her inkluderes en beskrivelse av en trøblete barndom preget av omsorgssvikt, utenforskap og isolering. Det er verdt å nevne at disse faktorene ikke kan bidra til å forklare terroren i seg selv, men det tydeliggjør hva som kan ha vært medvirkende faktorer for at Breivik etter hvert ble radikalisert. Fortellingene om terrorens ofre og overlevende viser til fortellinger om de som ble drept og de som kom ut av hendelsen med livet i behold, med fysiske og psykiske skader. Disse fortellingene kan være med på å gi et innblikk i hvordan en hendelse kan påvirke et enkeltmenneskes liv, hvordan ettervirkninger hendelsen har hatt for de som ble rammet, og vise til individuelle fortellinger om hvem ofrene var.

### **2.2.7 Didaktiske innfallsvinkler til 22. juli**

Som nevnt under tidligere forskning, har Erdal og Granlund presentert mulige didaktiske innfallsvinkler til undervisningen om 22. juli. Den første innfallsvinkelen forfatterne presenterer er ulike *forklaringsmodeller* som brukes i flere av lærebøkene som de har analysert. Det de finner er at lærebøkene vektlegger både individet og omgivelsene rundt individet for å finne årsaker til ulike sosiale fenomener (Erdal & Granlund, 2021, s. 140). Med det menes at det finnes individ- og systemorienterte forklaringer som drøfter mulige årsaker til at Breivik handlet slik han gjorde. Det kan ses i sammenheng med Rauken (2021) sin fortelling om gjerningsmannen, som også tar for seg hvordan omgivelsene rundt har påvirket Breivik.

Den andre innfallsvinkelen er *perspektivtaking*, som handler om å kunne se ting fra flere sider og andre perspektiv enn sitt eget (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). I LK20 er et av kjerneelementene samfunnskritisk tenking og sammenhenger, og det står at elevene skal kunne vurdere kunnskap, hendelser og fenomen fra ulike perspektiver og reflektere over hvordan mennesker har gjort og gjør ulike valg (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Perspektivtaking er derfor en relevant innfallsvinkel til undervisningen om 22. juli. Erdal og Granlund (2021) viser til en måte å tilnærme seg perspektivet til de overlevende, som er gjennom vitneberetninger. Disse vitneberetningene er en del av 22. juli-senterets opplæringstilbud, der elevene får møte både overlevende, etterlatte og berørte som får fortelle sine personlige historier fra tiden før, under og etter terroren. Det er også noen av de beretningene som finnes på video og tekst, for de som ikke har mulighet til å besøke senteret, men likevel vil arbeide med perspektivtaking.

Den tredje innfallsvinkelen som presenteres er *åsteder for minne og læring*. Erdal og Granlund (2021) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig å legge undervisningen til steder som vil føre elevene tettere på temaet de skal jobbe med, for eksempel ved Regjeringskvartalet, Utøya eller lokale og nasjonale minnesmerker (Erdal & Granlund, 2021, s. 143). Både ved Regjeringskvartalet og på Utøya er det etablert læringscentre som tar imot skoleklasser. 22. juli-senteret ligger i Regjeringskvartalet, og der legges det opp til at de besøkende får ta del i fortellingene og minnene om 22. juli gjennom utstillinger, undervisning og dokumentasjon (Erdal & Granlund, 2021, s. 143). Senteret har også utviklet digitale undervisningsopplegg, som muliggjør undervisning for de som ikke har mulighet til å besøke senteret fysisk. På Utøya er det opprettet et læringscenter, der besøkende blant annet kan se fysiske spor etter terroren. Det er også lagt opp til et demokrativerksted med hensikt om å reflektere rundt demokratiets betydning og hva som kan true demokratiet. Gjennom undervisningen og formidlingene bidrar både Utøya og 22. juli-senteret til å ta elevene inn i det pågående arbeidet med å skape fortellinger om 22. juli og på den måten styrker det også deres minne om det som skjedde (Erdal & Granlund, 2021, s. 145).

Den siste innfallsvinkelen til undervisning om 22. juli som Erdal og Granlund (2021) legger frem er *demokratilæring gjennom dialog*. Det er hovedfokuset til både 22. juli-senterets undervisningstilbud og Demokratiwerkstedet på Utøya, og vil være hensiktsmessig for å utvikle og styrke elevenes demokratiske medborgerskap (Erdal & Granlund, 2021, s. 145). Forfatterne trekker inn dialog som en viktig del av denne undervisningsformen, samt i de tre overnevnte innfallsvinklener. Ifølge Erdal og Granlund er dialog en måte å lære på, gjennom å

trene på å snakke sammen, lytte til andre og respektere at andre har andre oppfatninger og synspunkter enn det vi selv har (2021, s. 145). Demokratilæring gjennom dialog kan på mange måter knyttes til dialogtilnærmingene som presentert tidligere, der det kommer frem at lærerens demokratiforståelse vil ha betydning for hva som vektlegges i dialogen og hvordan den vil foregå i undervisningen.

Erdal og Granlund (2021, s. 149) peker på et manglende perspektiv på terroristen i lærebøkene og undervisningsoppleggene de har sett på. Det kan være forståelig med tanke på hvilke reaksjoner og dilemmaer som kan oppstå ved å bringe frem dette perspektivet i undervisningen. Likevel argumenterer forfatterne for at et slikt fokus vil utvikle elevenes perspektivmangfold, ved at Breiviks utenforskap gjennom barndommen og ungdomstiden kan være med på å gi en forståelse og forklaring på hvor hatet hans kommer fra. Terroristens perspektiv kan også gi kunnskaper om hvordan vi i fremtiden kan være med på å forhindre et lignende angrep. Det kan knyttes til individ- og systemperspektiv, og en kombinasjon av disse perspektivene vil være nyttig for elevenes fullstendige forståelse av fenomenet.

## 3 Metode

I det følgende kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å besvare undersøkelsens problemstilling. Først vil jeg presentere og begrunne forskningsdesignet og metodiske valg. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem med datainnsamlingen, både med tanke på forberedelse, utvalg og rekruttering og gjennomføring. Videre vil jeg vise til hvordan datamaterialet har blitt analysert. Til slutt tar jeg for meg studiens validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjoner som må tas hensyn til.

### 3.1 Forskningsdesign og metodiske valg

Denne oppgaven tar sikte på både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming til undersøkelsesobjektet, som i mitt tilfelle er ungdomsskolelæreres undervisning om 22. juli i samfunnsfag. En slik kombinasjon kan kalles «mixed methods», og åpner opp for en mer omfattende og fullstendig forståelse av fenomenet man skal undersøke (Cohen, Manison & Morrison, 2018, s. 33). Hensikten med å kombinere disse tilnærmingene er å belyse problemstillingen fra ulike innfallsvinkler. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021, s. 264) kan man bruke et integrert design innenfor mixed methods, som innebærer at man både har en kvantitativ og en kvalitativ del innenfor samme studie. Delene samles inn samtidig, men analyseres hver for seg fordi de gjenspeiler forskjellige spørsmål i studien. Mitt design har både en kvalitativ og kvantitativ komponent i en spørreundersøkelse. Jeg vil veksle mellom komponentene, og vise til de ulike resultatene fra det kvantitative og kvalitative datamaterialet.

Fordelen med å bruke kvantitativ metode i denne sammenhengen, er at tidligere forskning om 22. juli i undervisningssammenheng som regel har vært kvalitative intervjuer. Jeg vil derfor få et datagrunnlag som ikke er analysert før. Ved å bruke en spørreundersøkelse vil jeg få en større oversikt over fenomenet, selv om det ikke tilrettelegger for like mye dybdekunnskap. Likevel vil jeg få et innblikk i tankene og erfaringene til lærerne i denne studien i spørreskjemaets åpne spørsmål. Bakdelen med spørreskjema er at det ikke er muligheter for oppfølgingsspørsmål, og dermed kan man gå glipp av interessante funn. Det ville vært lettere å følge opp og gå videre med besvarelsene i et kvalitativt intervju. Som et supplement til eksisterende forskning vil funnene fra et kvantitativt og kvalitativt spørreskjema være et nyttig bidrag.

Min opprinnelig intensjon var en studie som tok sikte på en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode, i form av lærebokanalyse og spørreundersøkelse. Jeg ønsket å undersøke hvilke fortellinger om 22. juli som ble fortalt i lærebøker, hvordan lærere underviste om tematikken og om det var en sammenheng mellom lærebøkens innhold og lærernes praksis. Dette ville vært interessant, men det opplevdes som for omfattende og på grunn av det endret jeg retningsvalg. Jeg valgte heller å fokusere på datamaterialet fra spørreskjema. På den måten har jeg fått gått dypere inn i det materialet enn jeg kunne gjort om jeg gikk for den opprinnelige ideen.

## **3.2 Spørreundersøkelse**

Jeg har gjennomført en anonym spørreundersøkelse blant samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. En spørreundersøkelse gir muligheten til å innhente kunnskap om et større utvalg av det jeg ønsker å undersøke. Når spørreundersøkelsen er basert på et representativt utvalg, åpner det også for å generalisere og si noe om en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). Jeg valgte å benytte meg av et web-basert spørreskjema, fordi svarene til respondentene automatisk vil lagres i en database og respondentene kan svare på undersøkelsen når det måtte passe dem. En annen fordel med et web-basert spørreskjema er at man kan legge inn ulike «filter», slik at om respondenten svarer «ja» på et spørsmål, kan man legge til et oppfølgingsspørsmål for utdypende kommentarer og begrunnelser. Bakdelen med å bruke et web-basert spørreskjema er at frafallet kan være stort. Lærere får daglig en rekke e-poster, og invitasjonen til spørreskjemaet kan fort forsvinne i mengden. Likevel vil de som er interessert i problemstillingen, ta seg tid til å svare på spørreskjemaet. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. I forkant av spørreundersøkelsen krevde det mye planlegging og strukturering. I det følgende vil jeg gå inn på hvordan spørreskjemaet ble utformet.

### **3.2.1 Utforming av spørreskjema**

I første omgang konkretiserte jeg de teoretiske begrepene som jeg ønsket å undersøke. I andre omgang bestemte jeg meg for hvilke type spørsmål jeg skulle benytte og hvordan jeg skulle formulere spørsmål og svaralternativer. Jeg bestemte meg for å kombinere lukkede og åpne svaralternativer. En slik kombinasjon kalles ifølge Johannesen et al. (2021, s. 292) for et semistrukturert spørreskjema. Åpne spørsmål og svaralternativer ser jeg på som hensiktsmessig å bruke fordi det ga respondentene en mulighet til å utdype svaret de avga på et lukket spørsmål. Jeg forsøkte å stille spørsmål som var så konkrete og enkle som mulig, i



tillegg til at jeg prøvde å unngå ledende spørsmål. Det var også svært viktig for meg å involvere alle svaralternativene som jeg kunne komme på, slik at respondentene følte at deres svar på spørsmålet var representert. Jeg var bevisst på å gi dem et alternativ som var «vet ikke» eller «annen» der det passet, slik at hvis en respondent ikke vet eller deres svar ikke er inkludert i alternativene, skal han eller hun slippe å trykke på et svaralternativ som ikke er forenelig med deres svar.

I hvilken grad er du komfortabel med å undervise om 22. juli i ditt klasserom? \*

I stor grad

I noen grad

I liten grad

I svært liten grad

Figur 1 Eksempel på et lukket spørsmål

Ovenfor viser jeg til et eksempel på et av spørsmålene i spørreskjema som har lukkede svaralternativer. I eksemplet nedenfor er det et åpent spørsmål hvor respondentene skal utdype og forklare svaret de har gitt i spørsmålet over. Siden det er et åpent spørsmål, vil det være like mange forskjellige svar som det er respondenter.

Kan du forklare kort hva det er som gjør at du er komfortabel eller ukomfortabel med å undervise om tematikken? \*

Figur 2 Eksempel på et åpent spørsmål

Før jeg sendte ut spørreskjema, gjennomførte jeg en pretest for å sjekke om skjemaet fungerte etter hensikten. Det ga meg også muligheten til å luke ut feil og uklarheter, og gjøre forbedringer. Tre lærere og tre medstudenter besvarte skjemaet og kom med kommentarer om hvordan det var å fylle det ut, og ga tilbakemelding på eventuelle forbedringer med tanke på formuleringer og begreper. I tillegg fikk jeg tilbakemeldinger som omhandlet utformingen på spørreskjemaet. Det var for eksempel ikke mulig å komme videre i skjemaet med mindre du

svarte «ja» på et av de første spørsmålene, og det manglet noen svaralternativer. Det var en nyttig prosess, og jeg fikk spart meg for den ergrelsen som kan oppstå når man får inn svar som er ubrukelige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 183). Med tilbakemeldingene fra pretesten fikk jeg justert spørreskjemaet til det bedre.

### **3.2.2 Utvalg og rekruttering**

Til spørreundersøkelsen har jeg benyttet et sannsynlighetsutvalg, som er vanlig å bruke i kvantitativ forskning når målet er å kunne generalisere den kunnskapen som utvikles fra utvalget, til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). I dette tilfelle er populasjonen alle samfunnsfaglærere i Norge, og utvalget er den gruppa av samfunnsfaglærere som har svart på spørreundersøkelsen. Et sannsynlighetsutvalg er tilfeldig, og målet er å ende opp med et representativt utvalg. Hvis man har et representativt utvalg kan man generalisere fra utvalg til populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Jeg har benyttet en stratifisert utvelgning, som innebærer å ordne listen med mulige kandidater i kategorier på grunnlag av kjennetegn ved enhetene (Larsen, 2017, s. 40). Kategoriene jeg sorterte etter ble de ulike fylkene, for å kunne sikre en representasjon fra hvert fylke.

Jeg tok kontakt med Utdanningsdirektoratet for å få en oversikt over ungdomsskoler i hele Norge og fikk tilsendt en liste. I e-posten skrev de at de ikke kunne garantere for at alle skolene var på oversikten, siden det er opp til hver enkelt skole å sende inn informasjon. Likevel var det den mest fullstendige oversikten jeg hadde tilgang til, og derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i den. Jeg tok direkte kontakt med portvakter som er «aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene» (Dalen, 2011, s. 31 ref. i Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Portvaktene i mitt tilfelle var rektorer på ungdomsskoler, som jeg kontaktet for å komme i kontakt med samfunnsfaglærere på deres skoler. I første omgang valgte jeg tilfeldig ut fire skoler fra hvert fylke, og sendte en e-post til rektor på samtlige skoler. Det var lite respons på første runde, og valgte å sende til fire nye skoler i hvert fylke i flere runder. Det har med andre ord vært utfordrende å få tak i respondenter. Til slutt endte jeg opp med 55 svar på undersøkelsen, og valgte da å stenge spørreskjemaet for å ikke få for mye datamateriale. Alle respondentene svarte på spørreskjemaet i januar og februar 2022.

### 3.2.3 Målenivåer

På de lukkede svaralternativene i spørreskjema, er det forskjellige former for målenivåer vi kan operere med. Målenivåene i min undersøkelse er nominal, ordinal og metrisk.

Nominalvariabler kjennetegnes ved at verdiene er gjensidig utelukkende og at de ikke kan rangeres på en logisk måte (Johannessen et al., 2021, s. 285). Det kan også kalles kategorisk, fordi vi kan bruke svarene til å gruppere enheter i ulike kategorier. Et eksempel fra min undersøkelse er et spørsmål om respondentene jobber som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet, der svaralternativene kun er «ja» og «nei». Verdiene i ordinalvariabler er også gjensidig utelukkende, men de har også en logisk rangering. Spørsmål med ordinale målenivå har gjerne svaralternativer som kan rangeres fra for eksempel; i liten grad, i noen grad og i stor grad. Et eksempel fra min undersøkelse er et spørsmål om i hvilken grad de er komfortable med å undervise om 22. juli, og svaralternativene er rangeringen som nevnt over.

Det var også av interesse å finne ut hvor lenge respondentene hadde jobbet som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet. Spørsmålet og svaralternativene de fikk er illustrert under. Når svarene i spørreskjema består av tall, er det på et metrisk nivå. Som Postholm og Jacobsen (2018) poengterer, kan vi «tvinge» metriske variabler til å bli rangordnede, hvis en veldig detaljert informasjon ikke er nødvendig. I mitt tilfelle er det ikke nødvendig å skille mellom lærerne som har jobbet i tre eller fire år, men det har vært interessant å se likheter og forskjeller på besvarelsene fra en respondent som har jobbet i ett-to år og en som har jobbet i mer enn ti år. Når det kommer til metrisk målenivå, kan man rangere gruppene mer nøyaktig enn med nominal og ordinal. Nedenfor ser vi et eksempel på et spørsmål som er på et metrisk målenivå.

I hvor mange år har du jobbet som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet? \*

- Har akkurat begynt å jobbe som samfunnsfaglærer
- 1-2 år
- 3-4 år
- 5-6 år
- 7-10 år
- Mer enn 10 år

Figur 3 Eksempel på spørsmål med metrisk målenivå

### 3.3 Analyseprosessen

Etter innsamlingen av data, satt jeg igjen med mye materiale, og det var nødvendig å redusere og fjerne det som ikke var relevant for min problemstilling. Som Larsen påpeker, handler analyse av data om å forenkle materialet i form av en datareduksjon (Larsen, 2017, s. 63). Jeg har brukt en abduktiv tilnærming, som innebærer en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Induksjon handler om at kategoriene baseres på datamaterialet, i motsetning til deduksjon hvor kategoriene er forhåndsbestemt. På den måten har jeg hatt bestemte kategorier som jeg har lett etter i materialet, samtidig som jeg ikke har utelukket interessante og viktige funn. Analyse er også, som Gleiss og Sæther beskriver, en aktiv prosess hvor man forsøker å skape mening i datamaterialet gjennom å lage grupperinger av elementer som har noe til felles med hverandre (2021, s. 170). Det har jeg forsøkt å gjøre når det gjelder de åpne spørsmålene i spørreskjemaet. De har jeg analysert som et kvalitativt datamateriale, i form av koding og kategorisering. De lukkede spørsmålene i spørreskjemaet er analysert kvantitativt gjennom en statistisk analyse.

#### 3.3.1 Statistisk analyse

Før jeg kunne sette i gang med selve analysen av det kvantitative datamaterialet, var det nødvendig å gjøre spørsmål og svaralternativer fra spørreskjemaet om til tall. Denne prosessen kalles koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 193). Jeg har rangert svaralternativene til spørsmålene som er på ordinalnivå fra 1 til 4 der, «i stor grad» ble gitt den høyeste tallverdien. Deretter la jeg inn tallene i en oversikt på Excel, og satt i gang med analyseringen.

Jeg har brukt både univariat og bivariat analyse. Univariat analyse er den enkleste formen for statistisk analyse, og har som mål å analysere hvordan svarene fra respondentene fordeler seg på én enkelt variabel (Gleiss & Sæther, 2021, s. 160). En slik fordeling kan presenteres i form av en grafisk fremstilling, for eksempel i et søylediagram eller sektordiagram. Jeg så det som hensiktsmessig å benytte en slik fremstilling, fordi det vil gi et konkret og visuelt bilde av resultatet. Disse grafiske fremstillingene vil jeg komme tilbake til og vise i neste kapittel.

Bivariate analyser har som mål å analysere sammenhengen mellom to variabler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 164). Det finnes ulike former for bivariat analyse, og den formen som jeg har benyttet er å beregne om det er en korrelasjon mellom to variabler. En korrelasjonsanalyse gir en enkelt korrelasjonskoeffisient som uttrykkes som et tall mellom -1 og +1. Koeffisienten som er mest vanlig å bruke på korrelasjon er Pearsons  $r$ . Korrelasjon kan også kalles

samvariasjon, og viser til om det finnes en sammenheng mellom to variabler. Koeffisienten kan fortelle oss flere ting. For det første uttrykker Pearsons  $r$  om det er en korrelasjon mellom de to variablene eller ikke. Det ser vi ved at Pearsons  $r$  er større eller mindre enn 0 for at det skal være en samvariasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 164). For det andre kan vi se om sammenhengen mellom to variabler er positiv eller negativ. Hvis koeffisienten er større enn 0, er samvariasjonen positiv, og det innebærer at høye verdier på den ene variabelen ofte inntreffer sammen med høye verdier på den andre variabelen (Frønes & Pettersen, 2021, s. 196). Når koeffisienten er mindre enn 0, er samvariasjonen negativ, og det betyr at det gjerne er høye verdier på den ene variabelen og lave verdier på den andre. For det tredje sier koeffisienten noe om styrken på samvariasjonen; jo nærmere  $-1$  eller  $+1$  koeffisienten er, desto sterkere er den positive eller negative samvariasjonen mellom de to variablene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 165). Likevel er det ikke nødvendigvis slik at den ene variabelen er årsaken til den andre variabelen, og dette har vært viktig å ha i bakhodet i analysen.

### **3.3.2 Koding og kategorisering**

For å analysere de åpne spørsmålene i undersøkelsen, brukte jeg koding og kategorisering. Det innebærer å dele opp datamateriale i mindre enheter som gis en kode. Det kan både være et ord eller en setning, som fungerer som en slags merkelapp som knyttes til datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Med tanke på at de åpne spørsmålene åpner opp for ulike svar fra respondentene, var det mest hensiktsmessig å ha et åpent utgangspunkt samtidig som jeg hadde enkelte hypoteser fra før av.

Først og fremst gikk jeg nøye gjennom besvarelsene fra spørreskjema, spørsmål for spørsmål. På grunn av flere åpne spørsmål i spørreskjema, var det svært mye datamateriale som måtte bearbeides. Jeg leste gjennom de i flere omganger, og så etter relevante svar for mine forskningsspørsmål, i tillegg til at jeg så etter likheter, ulikheter og eventuelle mønstre. Jeg utarbeidet egne dokumenter for hvert spørsmål, og lagde tabeller med en kolonne til hver respondent med deres besvarelse på det aktuelle spørsmålet, og en kolonne til stikkord og bemerkninger. Deretter gikk jeg gjennom besvarelsene på nytt, og markerte det viktigste og noterte ned stikkord og mulige koder i kolonnen ved siden av. På den måten fikk jeg strukturert tabellen ytterligere og trukket ut essensen av hver besvarelse. Det ga meg muligheten til å kunne gå inn og fjerne det som var uvesentlig for oppgavens formål, og materialet ble mer håndterbart. Deretter utarbeidet jeg flere tabeller for hvert spørsmål, en tabell for hver kategori. I tabellen limte jeg inn de relevante utdragene fra besvarelsene i den

ene kolonnen, og fylte inn koder i kolonnen ved siden av. På den måten fikk jeg en bedre oversikt over hva de forskjellige kategoriene inneholdt. Nedenfor viser jeg til et utdrag fra en tabell, som tar for seg besvarelser fra et spørsmål om hva som gjør lærerne komfortable eller ukomfortable med å undervise.

Utdrag fra spørreundersøkelsen	Koder
<p><b>Respondent nr. 32:</b> [...] Hadde jeg undervist elever som jeg ikke kjenner så godt og elever som på en eller annen måte er tettere knyttet til 22. juli, kunne det nok fort ha følt mer ubehagelig. Noen deler av undervisningen har jeg sett på som mer ukomfortabel enn andre, da temaet i seg selv kan føre til spørsmål som er vanskelig å svare på og snakke om som lærer [...]</p> <p>Har også være redd for at elevene skulle komme med utsagn som er upassende og at de ikke skal vise forståelse for hendelsen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betydningen av elevgruppen</li> <li>- Ubehag: kontroversielle spørsmål og utsagn fra elever</li> </ul>
<p><b>Respondent nr. 29:</b> Det er klart jeg er komfortabel med det [undervise om 22. juli]. Vi er samfunnsfaglærere, og det er vår jobb å kunne legge fram vanskelig materiale slik at elevene kan lære om det.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plikt</li> <li>- Ansvar</li> </ul>
<p><b>Respondent nr. 14:</b> For meg er det utrolig viktig å formidle hva som skjedde, og la elevene bli bevisst hva som er mulig å gjennomføre når overbevisningen er stor nok. Dette må IKKE bli glemt, og vi alle må være med på å skape holdninger som gjør at vi slipper å oppleve noe lignende.</p> <p>Ungdommen er framtida!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viktigheten</li> <li>- Bevisstgjøre</li> <li>- Forebygge</li> </ul>

Tabell 1 Koder og utdrag fra besvarelser fra spørreskjema

### 3.4 Studiens kvalitet

For å vurdere studiens kvalitet vil jeg bruke begrepene reliabilitet og validitet, som er to forhold som er nært forbundet og påvirker hverandre. Reliabilitet eller pålitelighet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Det kan knyttes til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Validitet i forskning handler om relevans og gyldighet, og om hvorvidt metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 256). Med det menes det at man samler inn data som er relevante for problemstillingen slik at de slutningene som trekkes, er valide (Larsen, 2017, s. 93).

#### 3.4.1 Reliabilitet

Når det kommer til spørreskjemaundersøkelser, er det viktig å være klar over hvordan spørsmål og svar formuleres. I utformingen av spørreskjemaet har jeg vært bevisst på å unngå ledende og uklare spørsmål. Postholm og Jacobsen (2018, s. 226) poengterer viktigheten med å «sikre» seg at respondentene har kompetanse til å si noe om det som undersøkes. Et av de første spørsmålene i spørreskjemaet er derfor «Jobber du som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet?», og her måtte samtlige svare «ja» for å komme seg videre i spørreskjemaet. Dette har jeg vært bevisst på gjennom hele prosessen, og det ligger til grunn i drøftingen av funnene i undersøkelsen. For å øke reliabiliteten kunne det vært relevant å foreta en frafallsanalyse, for å se om frafallet er spesielt stort i enkelte grupper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). En slik analyse har ikke jeg hatt mulighet til å gjøre, med tanke på at jeg har sendt henvendelser til rektorer ved ulike skoler, som igjen har sendt de videre til sine samfunnsfaglærere. Derfor har ikke jeg oversikt over hvem som har valgt å ikke svare. Det er også nødvendig å poengtere at det sannsynligvis er lærere som er særlig interessert i tematikken og føler seg komfortable med å undervise om 22. juli som også har valgt å delta. Lærerne som unnlot å svare på henvendelsen om å delta i forskningsprosjektet, kan tenkes å ikke være spesielt interesserte eller trygge i undervisningssituasjonen med temaet 22. juli. Dette kan ha vært med på å påvirke resultatene, og funnene bør leses med det i mente.

I kvantitative studier med spørreundersøkelse kan man teste dataens reliabilitet med noe som betegnes som test-retest-reliabilitet (Johannessen et al., 2021, s. 27). I en slik test gjennomfører man spørreundersøkelsen to ganger, med noen ukers mellomrom, for å se om de samme personene svarer det samme begge gangene. I min studie har ikke det vært mulig å

gjennomføre, på grunn av tidsaspektet og på grunn av vanskeligheter med å få tak i respondenter i utgangspunktet. Derfor har jeg forsøkt å være bevisst og oppmerksom på min egen subjektivitet. Jeg har også forsøkt å være så transparent som mulig når jeg beskriver, begrunner og reflekterer over forskningsprosessen. utfordringer som har oppstått og retningsskifter jeg har foretatt i prosessen er beskrevet. Jeg har reflektert over hva slags kunnskaper ulike metoder kan gi, og hvilke fordeler og ulemper de har. Disse trinnene er med på å øke reliabiliteten, til tross for at jeg ikke har hatt mulighet til å gjennomføre en frafallsanalyse og test-retest.

### **3.4.2 Validitet**

Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om i hvilken grad datamaterialet stemmer overens med intensjonen for undersøkelsen, og ekstern validitet dreier seg om i hvilken grad funnene kan generaliseres. Tidligere i kapitlet har jeg begrunnet valg av metode. Datamaterialet mener jeg samsvarer med intensjonen ved studien. Jeg gjennomførte en pretest i forkant av utsendelse av spørreskjema, og det er med på å kvalitetssikre spørreskjema og øke den interne validiteten.

Svakhetene med kvantitativ forskning kan være at det ikke er muligheter for å gå i dybden på fenomenet som undersøkes. Disse svakhetene kan, slik jeg ser det, bli styrket av at undersøkelsen også har kvalitative komponenter i form av åpne spørsmål. På bakgrunn av det kan man argumentere for at det er hensiktsmessig å gjennomføre en spørreundersøkelse som både er kvantitativ og kvalitativ. En annen styrke er at det var 55 respondenter som svarte, noe som er et større utvalg enn hvis man hadde hatt kvalitative intervju. Likevel kan det stilles spørsmål om studien kan vises å være relevant for andre kontekster. Som nevnt, er det en sannsynlighet for at de som er interesserte i problemstillingen, har deltatt i undersøkelsen. Derfor kan jeg ikke si at den ytre validiteten er særlig sterk. Utvalget er større enn mange av masteroppgavene som er presentert under tidligere forskning. På den måten kan det tenkes at denne undersøkelsen vil være med på å vise et bredere bilde på 22. juli-undervisningen.

I løpet av prosessen med masteroppgaven har jeg lært mye, og innsett at enkelte ting kunne jeg muligens ha gjort annerledes. I utgangspunktet var planen å ha like mange respondenter fra hvert fylke, men siden jeg sendte ut mange forespørsler og svarene er anonyme, er det umulig å vite hvor mange fra hvert fylke som har svart. En ting jeg kunne gjort for å sikre dette, hadde vært å inkludere et spørsmål om hvilket fylke lærerne jobbet i. Jeg var svært opptatt av at undersøkelsen skulle være anonym, og stilte derfor ikke spørsmål om kjønn,



alder, utdanning og bosted. I etterpåklokskapens lys har jeg innsett at hvis jeg hadde hatt den informasjonen, hadde jeg hatt et bedre utgangspunkt for sammenligning av respondentene. Jeg ville da hatt et mer representativt utvalg som igjen kunne generaliseres til populasjonen, altså generelt samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Likevel kan undersøkelsen bidra til å se på hvordan et utvalg lærere underviser om 22. juli i samfunnsfag etter innføringen av LK20.

### **3.5 Etiske refleksjoner**

Under innhenting av datamateriale var det forskningsetiske aspekter og prinsipper som måtte tas hensyn til. En spørreundersøkelse vil kreve informert samtykke, som innebærer kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-249). Respondentene jeg så etter var samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Det er voksne mennesker som er i stand til å ta et valg om å delta eller ikke i undersøkelsen. I min henvendelse ble det informert om at det var frivillig å delta og i svar jeg mottok på henvendelsen til rektorer, var det tydelig at de ikke la noe press på lærerne. I tillegg fikk respondentene full informasjon om hensikten bak undersøkelsen, og hvordan datamaterialet skulle benyttes. Det er viktig at de forstår den informasjonen de har fått. Dette er noe jeg også informerte om i min henvendelse, og ga beskjed om at jeg kunne kontaktes om det skulle være noen ytterlige spørsmål.

Konfidensialitet er også et nøkkelbegrep, som innebærer at det ikke skal være mulig å kunne identifisere enkeltpersoner. Det er lettere å ivareta konfidensialitet i en spørreundersøkelse, der respondentene er anonyme. Det stilles ingen spørsmål som kan gjøre at enkeltpersoner kan gjenkjennes. I tillegg vil det være viktig å utforme spørreskjema slik at svaralternativene inkluderer alle svar, slik at respondentene føler at deres synspunkter blir ivaretatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 158). Spørreskjema kan være med på å formidle og opprettholde stereotyper om den virkeligheten jeg ønsker å undersøke, dermed må svarene leses med dette i tankene. Posisjonalitet handler om det utgangspunktet man ser verden fra, og ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 49) vil dette utgangspunktet påvirke forskningsprosessen, fra utforming av problemstilling, via forberedelse og gjennomføring av datainnsamling til analyse og skriving. I analyseprosessen har jeg fortolket noe som respondentene allerede har fortolket, og derfor vil min fortolkning være en annengrads fortolkning.



## 4 Analyse og drøfting

I det følgende kapitlet skal jeg presentere og vise til de aktuelle funnene gjort i analysearbeidet av datamaterialet fra spørreundersøkelsen. Funnene drøftes opp mot det teoretiske rammeverket som er redegjort for tidligere i oppgaven, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Før analysen og drøftingen kan det være hensiktsmessig å hente opp problemstillingen igjen:

### Hvordan underviser lærere om 22. juli i samfunnsfag på ungdomstrinnet etter innføringen av LK20?

Forskningsspørsmålene som skal være med på å besvare problemstillingen, ligger til grunn for oppbyggingen av kapitlet. Her vil jeg komme inn på hvilken betydning læreplanforankringen av 22. juli har for om lærere underviser mer om tematikken. Videre vil jeg se på hvilke kompetanseområder lærerne ønsker å utvikle hos elevene, og hvilke læringsressurser og arbeidsmetoder lærerne bruker i undervisningen. Til slutt vil jeg komme inn på hvordan lærere håndterer å undervise om 22. juli.

### 4.1 Korrelasjonsanalysen

Jeg vil i første omgang vise til korrelasjonsanalysen og presentere sammenhengene mellom variablene i spørreskjemaet. Jeg vil komme tilbake til og tolke funnene videre ut i kapitlet. Når korrelasjonskoeffisienten skulle tolkes, tok jeg utgangspunkt i Cohen et al. (2018) sin tabell for styrkegraden av en korrelasjon, som uthevet i figuren nedenfor.

Type	Statistic	Effect sizes		
		Small	Medium	Large
Difference testing (t-tests)	Cohen's $d$ ( $d$ )	0.20	0.50	0.80
	Glass's delta ( $d$ )	0.20	0.50	0.80
	Hedges' ( $g$ )	0.20	0.50	0.80
Correlation analysis	Pearson's $r$ (scale data)	0.10	0.30	0.50
	Spearman's rho ( $r_s$ ) (ordinal data)	0.10	0.30	0.50
Crosstabulation (correlation)	Phi ( $\phi$ ) coefficient ( $2 \times 2$ crosstabs)	0.10	0.30	0.50
	Cramer's $V$ (any size crosstabs)	0.10	0.30	0.50
Multiple regression (correlation)	$R^2$	0.02	0.13	0.26
	Adjusted $R^2$ ( $^{adj}R^2$ )	0.02	0.13	0.26
ANOVA (correlation)	Eta squared ( $\eta^2$ )	0.01	0.06	0.14
	Cohen's $f$	0.10	0.25	0.40
MANOVA (correlations)	Partial eta squared ( $\eta^2$ )	0.01	0.06	0.14

Figur 4 Korrelasjonsanalyse (Cohen et al., 2018, s. 746)

Det vi ser ut fra denne tabellen, er at om Pearsons r er 0.10 er det en svak samvariasjon, 0.30 viser en middels samvariasjon og 0.50 stor samvariasjon. Disse vil jeg bruke som utgangspunkt i tolkningen av korrelasjon mellom de ulike variablene i undersøkelsen. Nedenfor viser jeg til korrelasjonsanalysen som tar for seg flere variabler som jeg hadde en hypotese om at kunne ha en sammenheng. Det er verdt å nevne at man ikke kan si noe med sikkerhet, og det trenger ikke å være sånn at A skyldes B. Likevel får man en indikasjon på at det *kan* være en sammenheng mellom to variabler.

I tabellen nedenfor har jeg plukket ut fire forskjellige variabler. Den første variabelen er «undervisning om 22. juli før 2020», og viser til spørsmålet om lærerne har undervist om 22. juli før hendelsen eksplisitt ble nevnt i den nye læreplanen. Den andre variabelen er «ansiennitet», som er spørsmålet om hvor lenge respondentene har jobbet som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet. Den tredje variabelen «Undervisning om 22. juli etter 2020», er i hvilken grad lærerne prioriterer 22. juli mer, nå som hendelsen er eksplisitt nevnt i LK20. Den fjerde og siste variabelen i tabell 2 er «komfortabel», og viser til i hvilken grad lærerne er komfortable med å undervise om 22. juli i sitt klasserom. For å gjøre det mer oversiktlig har jeg markert korrelasjonskoeffisientene i ulike farger, ettersom hvor svak eller sterk samvariasjonen er. Der fargen rød betyr ingen samvariasjon, oransje er svak-middels og grønn viser til en sterk samvariasjon.

	<b>Undervisning om 22. juli før 2020</b>	<b>Ansiennitet</b>	<b>Undervisning om 22. juli etter 2020</b>	<b>Komfortabel</b>
<b>Undervisning om 22. juli før 2020</b>	1			
<b>Ansiennitet</b>	0,51618355	1		
<b>Undervisning om 22. juli etter 2020</b>	0,55174204	0,3721157	1	
<b>Komfortabel</b>	0,24771089	0,0645542	0,06188968	1

Tendensen viser at de som har lengre erfaring som samfunnsfaglærer, oftere har undervist om 22. juli selv om hendelsen ikke har vært tematisert i læreplanen. Samvariasjonen mellom hvor lenge respondentene har jobbet som samfunnsfaglærere og om lærerne underviste om 22. juli før hendelsen ble nevnt i læreplanen, er stor. Korrelasjonskoeffisienten er omtrent 0,5. Det tallet viser oss at de som har skåret høyt på om de har undervist om 22. juli før LK20 trådte i kraft, også har skåret høyt på variabelen ansiennitet. Det vil si at det sannsynligvis kan være en sammenheng mellom hvor lenge respondentene har jobbet som samfunnsfaglærer og om de har undervist om 22. juli før den nye læreplanen ble innført.

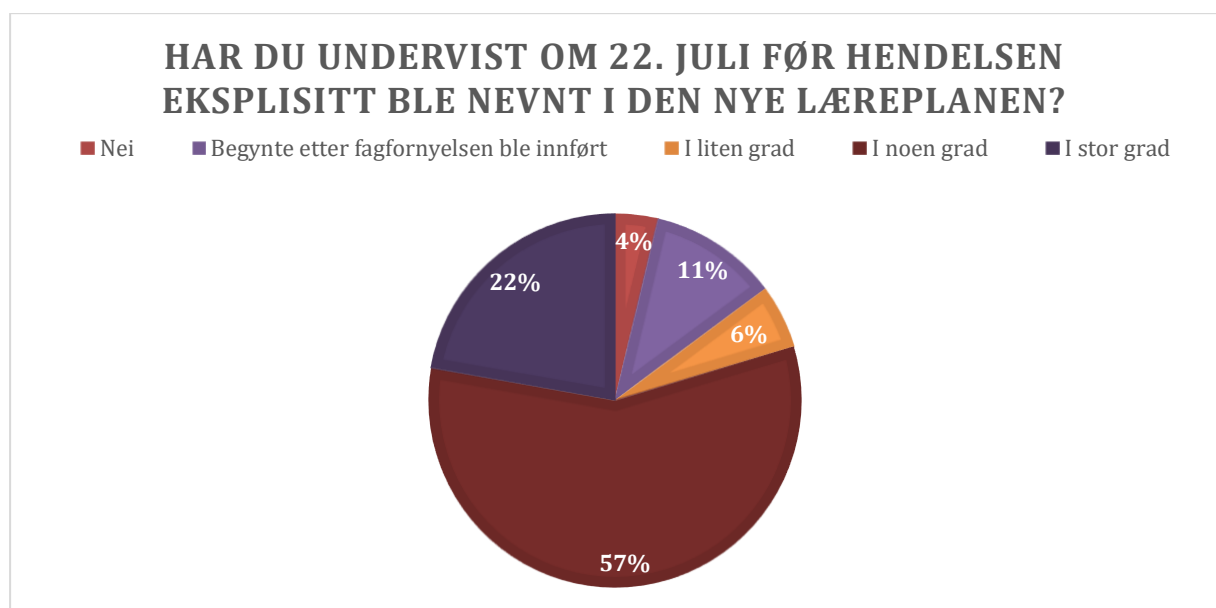
Korrelasjonskoeffisienten mellom undervisning om 22. juli før og etter innføringen av LK20 er 0,55. Det viser at det muligens er en stor samvariasjon mellom variablene. Det er ikke et stort funn i seg selv, for det vil være naturlig at de lærerne som har undervist om 22. juli før det ble nevnt i læreplanen, fortsetter å undervise om det nå som det står eksplisitt i læreplanen. Det man kan si, er at tendensen for undervisning om 22. juli fortsetter i samme positive retning. Når det kommer til samvariasjon mellom undervisning om 22. juli før LK20 og hvor komfortable lærerne er med å undervise i tematikken, er den 0,24, noe som tilsvarer en svak-middels samvariasjon. Det kan bety at hvor komfortabel læreren er med å undervise om tematikken, kan ha noe å si for om de har undervist om det før 22. juli ble læreplanfestet. Likevel er korrelasjonskoeffisienten lavere enn antatt, på bakgrunn av tidligere forskning som har pekt på at lærerne har undervist lite om tematikken, blant annet på grunn av at det har vært et vanskelig og sensitivt tema (Anker & von der Lippe, 2016).

Ansienniteten ser ikke ut til å ha en betydning for om respondentene er komfortable med å undervise om tematikken. I hvilken grad lærerne er komfortable med å undervise om 22. juli, har heller ingenting å si for om de prioriterer tematikken mer i undervisningen etter formuleringen i LK20. Det ser vi ved at korrelasjonskoeffisienten er tilnærmet lik null. Korrelasjonskoeffisienten er på omtrent 0.37 mellom ansienniteten og undervisning om 22. juli etter 2020, og tilsvarer en middels samvariasjon. Det kan ha en sammenheng med den tendensen som ble nevnt innledningsvis, at jo lengere lærerne har jobbet, jo mer har de undervist om 22. juli, både før og etter læreplanforankringen av terrorhendelsen.

## 4.2 Betydningen av læreplanforankringen av 22. juli

Som vi ser ovenfor, er det en stor korrelasjon mellom undervisningen lærerne har hatt om 22. juli før og etter innføringen av LK20. Det vil si at de som underviste om 22. juli før, fortsatt underviser om det etter at LK20 ble innført. Det er naturlig at de som har undervist om 22. juli før de har vært pålagt det fra læreplanen, ikke automatisk slutter å undervise om det når det faktisk er obligatorisk for lærere å inkludere tematikken i undervisningen.

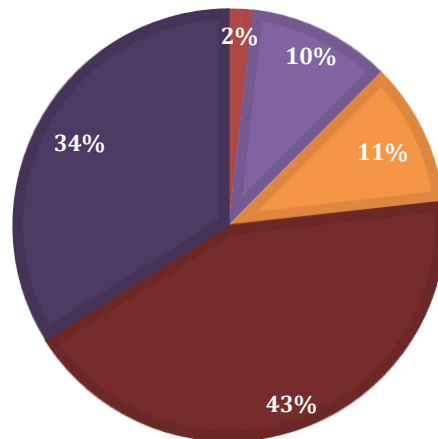
Min hypotese var at lærere prioriterte 22. juli mer i undervisningen etter formuleringen i LK20 kom. I tolkningen av resultatene viser det seg at betydningen av forankringen av hendelsen i læreplanen, ikke er så stor som antatt. Som vi kan se nedenfor i figur 5, er det 22% av lærerne, altså 13 lærere, som har undervist om 22. juli i stor grad. Over halvparten av lærerne undervist i noen grad om 22. juli før hendelsen ble nevnt eksplisitt i den nye læreplanen. Det er bare to respondenter som ikke har undervist om tematikken, og tre som «i liten grad» har undervist om det. Det kan tolkes som at det lærere opplever som aktuelle og viktige temaer, gjerne får plass i samfunnsfagundervisningen selv om det ikke er forankret i læreplanen. Respondent nr. 29 sier: «Om dette står i læreplanen eller ikke har ingenting å si. Om du ikke har om dette som lærer i skolen i dag, da har du ingenting i skolen å gjøre som samfunnsfaglærer». Det kan tyde på at respondenten kjenner på en forventning om at man som samfunnsfaglærer må undervise i samfunnsaktuelle temaer, uansett om det er forankret i læreplanen eller ikke. Denne læreren har jobbet i over ti år som samfunnsfaglærer, og har dermed mest sannsynlig undervist i faget siden før 22. juli 2011.



Figur 5 Grafisk fremstilling av undervisning om 22. juli før innføringen av LK20

## PRIORITERER DU 22. JULI MER I UNDERVISNINGEN NÅ SOM HENDELSEN ER NEVNT I LÆREPLANEN?

■ Nei   ■ Begynte etter fagfornyelsen ble innført   ■ I liten grad   ■ I noen grad   ■ I stor grad



Figur 6 Grafisk fremstilling av undervisning om 22. juli etter innføringen av LK20

Likevel ser vi ovenfor at det er flere som «i stor grad» prioriterer 22. juli mer enn før, som kan bety at for enkelte har det noe å si at hendelsen er læreplanfestet. Som det har kommet frem i tidligere forskning av Anker og von der Lippe (2016) er det mange lærere som har begrunnet mangelen på undervisning om 22. juli, med at hendelsen ikke var dekket i læreplanen. Det kan se ut til at siden lærere er nå lovpålagt å inkludere tematikken i undervisningen sin, at flere lærere vil prioritere det i større grad enn tidligere. I en hektisk skolehverdag med få timer i samfunnsfag og mange kompetansemål som skal dekkes, er det en fordel at lærernes mandat styrkes ved en læreplanforankring slik at de kan legitimere undervisningen om 22. juli.

I tolkningen av korrelasjonsanalysen så vi at hvor lenge respondentene har jobbet som samfunnsfaglærere, sannsynligvis kan ha en betydning for hvor mye de har undervist om 22. juli, både før og etter innføringen av LK20. Det kan tenkes at lang erfaring vil virke positivt inn på undervisning i sensitive og kontroversielle tema. Gjennom årene har de mest erfarne lærerne muligens lært seg å prioritere det som er viktigst, og hvordan tilnærming man kan ha til vanskelig tematikk. Dette kan knyttes til Røthings (2019) teori om ubehagets pedagogikk, i den grad at disse lærerne har fått erfaring med å bruke ubehaget til en fordel i undervisningen. Det kan også tenkes at lærere som har mer erfaring, sannsynligvis har opplevd at elever kommer med kontroversielle utsagn i undervisningen. På den måten har lærerne lært seg og gjort seg opp noen tanker om hvilke strategier de foretrekker å bruke i møte med

kontroversielle ytringer. Det kan være strategiene til Trysnes og Skjølberg som for eksempel *konfliktvegreren*, *provokatøren* og *debattlederen* (jf. kap. 2.2.1), som kan tenkes å være dekkende for hvordan læreren kan møte disse utsagnene på best mulig måte.

Videre kom det frem i korrelasjonsanalysen at det muligens var en svak-middels sammenheng mellom hvor komfortable lærerne er i undervisningen, og om hvor mye de har undervist om 22. juli før hendelsen ble inkludert i læreplanen. Det var derimot ingen sammenheng mellom hvor komfortable lærerne er, og undervisningen etter innføringen. Det kan tyde på at undervisningen om 22. juli før LK20 har båret preg av at de lærerne som har følt seg trygge, lettere har håndtert å undervise om det, mens det etter innføringen av LK20, handler om at nå *må* lærerne undervise i tematikken. Med andre ord har det ikke noe å si hvor komfortabel læreren er, fordi lærerne er lovpålagt å inkludere 22. juli i undervisningen.

### **4.3 Kompetanseutvikling**

Et av målene med undersøkelsen var å se på hvilke kompetanseområder lærerne ønsker å utvikle hos elevene i undervisningen om 22. juli. Med kompetanser mener jeg det Koritzinsky (2020) definerer som kunnskaps-, ferdighets- og holdningskompetanse, samt Strays (2012) «opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse» som kan knyttes til de tre overnevnte kompetanseområdene. Dette vil jeg se på gjennom hvilke fortellinger lærerne vektlegger i undervisningen. Fortellingene som presenteres er en kombinasjon av Lenz' (2018) og Raukens (2021) fortellinger om 22. juli.

#### **4.3.1 Demokratifortellingen**

I undersøkelsen oppga hele 96% av lærerne at de legger vekt på demokratifortellingen i undervisningen. Lenz (2018) beskriver demokratifortellingen som den fortellingen om at 22. juli var et angrep på demokratiet og demokratiske verdier, og at nasjonens motsvar var en styrking av disse verdiene og prinsippene. Denne fortellingen kan tenkes å havne innenfor et systemperspektiv, som kjennetegnes med at grunnleggende forhold i samfunnet kan forklare og begrunne handlingene våre. Demokratifortellingen kan også falle innenfor et harmoniperspektiv, fordi det som vektlegges er den kollektive oppslutningen av å styrke de demokratiske verdiene og prinsippene, som Breivik angrep og tråkket på den dagen. I et harmoniperspektiv er samfunnet preget av konsensus og harmoni (jf. kap. 2.2.2), som også er to nøkkelbegrep innenfor demokratifortellingen. Fortellingen kan også virke ekskluderende. Ifølge Lenz (2018) er det en tydelig forestilling om å slutte seg til demokratiske verdier og prinsipper, som kan fremstå som en statisk idé om nasjonal identitet. I verste fall kan det virke



som at «vi» må beskytte våre verdier mot «dem» som kommer utenfra og ikke har de samme verdiene (Lenz, 2018, s. 97). Dette er et poeng man bør være bevisst på som lærer, og fremme den på en måte som ikke virker ekskluderende.

Med tanke på at nesten alle lærerne i spørreundersøkelsen, sier at de fremmer demokratifortellingen i undervisningen, kan det tolkes som at lærerne ønsker å utvikle elevenes kunnskaps-, holdnings- og ferdighetskompetanse. Et av oppdragene til skolen, og spesielt samfunnsfaget, er å utdanne demokratiske medborgere. Det er derfor et klart mål at man ønsker å fremme de demokratiske verdiene og prinsippene. Dette kan ses i sammenheng med Stray (2012) sine begreper som læring om demokratiet, samt læring for demokratisk deltakelse. Gjennom å belyse demokratifortellingen utvikler elevene sine kunnskaper som gjør at de blir informerte borgere, i tillegg til at de får muligheten til å reflektere over egne og andres holdninger og verdier. Som det står i opplæringslovens formålsparagraf, skal opplæringen bidra til at elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine egne liv og for å kunne delta i et felleskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Som Stray (2012, s. 18) påpeker, er ungdom viktige bidragsyttere til samfunnsutvikling, og de har ofte andre oppfatninger og meninger om hva som er utfordringer i samfunnet, enn de som sitter med makten. Dermed vil det være viktig at lærere legger til rette for en undervisning som gir ungdomsskoleelevene bedre forutsetninger for å lære og praktisere demokrati.

### **4.3.2 Kjærlighetsfortellingen**

Omtrent halvparten av lærerne i undersøkelsen vektlegger kjærlighetsfortellingen som perspektiv i undervisningen. Kjærlighetsfortellingen er også en av Lenz' fortellinger, og handler om at nasjonens motsvar på Breiviks hat, var kjærlighet. Innenfor denne fortellingen kommer et «vi» til uttrykk, som er et «vi» alle kan identifisere seg med. Man kan med det argumentere for at fortellingen er inkluderende. Fortellingen kan havne innenfor et harmoniperspektiv, der «viet» slutter seg om kjærlighet som et svar på terroren. Gjennom å arbeide med kjærlighetsfortellingen, vil elevene se at angrepet ikke splittet landet, men at vi heller valgte å møte den med samhold, demokrati og mer åpenhet, noe som kan virke betryggende for elevene (Erdal & Granlund, 2021, s. 147). Breivik delte befolkningen i et «oss» og «dem», og på den måten kan det tenkes at et fokus på kjærlighetsfortellingen vil være et visuelt bilde på at han mislyktes med det. Dette perspektivet kan tenkes å utvikle elevenes evne til å være et medmenneske, vise empati og respekt, som er viktige verdier for å

være en god medborger. Gjennom at elevene får se at motsetningen til hat kan være kjærlighet, kan det ha en overføringsverdi til andre situasjoner som elevene står i. Det kan derfor tenkes at både holdningskompetansen og ferdighetskompetansen til elevene utvikles. Likevel er det verdt å påpeke at kjærlighetsfortellingen alene er utilstrekkelig for å forklare og diskutere alle dimensjonene og aspektene av terroren (Lenz, 2018, s. 99).

### **4.3.3 Beredskapsfortellingen**

Kun 25% av lærerne i undersøkelsen har beredskapsfortellingen med i sin undervisning. Denne, også en av Lenz' fortellinger om 22. juli, tar for seg hvordan beredskapen sviktet denne skjebnesvangre dagen. Fortellingen kan sies å havne innenfor både et systemperspektiv og et konfliktperspektiv. Som nevnt i teorikapitlet ligger fokuset på det å kunne erkjenne at noe kunne vært gjort annerledes, og hvordan disse kunnskapene og erfaringene kan bidra til å hindre noe lignende i fremtiden, uten å diskutere hvem som har skylden (jf. kap. 2.2.6). Det kan tenkes at de lærerne som ikke vektlegger beredskapsfortellingen, ikke ønsker å fremme perspektivene ved 22. juli som er konfliktpreget. Enkelte lærere ønsker sannsynligvis å fokusere på harmoniperspektivene, som demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen og fortellingene om terrorens ofre og overlevende. Disse lærerne kan tenkes å ha et deliberativt demokratisyn, der det legges vekt på å oppnå konsensus og enighet (jf. kap. 2.2.5). Det kan ses i sammenheng med Røthings tolkning av det Iversen (2012) finner i sin undersøkelse, som er at lærere ofte søker å skape et enighetsfellesskap i klasserommet når de underviser i temaer som elevene kan ha ulike meninger om. Gjennom å vektlegge områder lærerne vet at elevene kan enes om, fremfor å utforske uenighetene, unngår lærerne konfrontasjoner og ubehag (Røthing, 2019, s. 42). Beredskapsfortellingen kan utfordre enigheten der noen elever kan henge seg opp i systemorienterte perspektiver, og der andre elever kan føle på at dette perspektivet ikke er det viktigste med 22. juli.

Vektlegging av beredskapsfortellingen kan også fremme frykt hos elevene, ved at de kan få et inntrykk av at beredskapen ikke fungerer som den skal i slike situasjoner. Som lærer vil det være nødvendig å poengtere at vi må erkjenne den manglende beredskapen, og at det forhåpentligvis har bidratt til at det har skjedd endringer i ettertid, som kan være med på å forebygge slike utfall i fremtiden. Lærerne som snakker om beredskapen 22. juli, ønsker muligens å lære elevene kunnskaper om hvordan ulike system- og samfunnsaktører arbeider når noe alvorlig skjer, og hvordan utfallet kan bli om det ikke fungerer som det burde. Elevenes systemkompetanse blir dermed arbeidet med og forbedret. I arbeidet med denne

fortellingen, kan elevene øves i å tenke kontrafaktisk: hva ville skjedd hvis noen av aktørene hadde handlet annerledes 22. juli? Elevenes historiebevissthet vil også sannsynligvis utvikles i arbeid med kontrafaktiske perspektiver. Historiebevissthet handler om at vi er historieskapte, men også historieskapende. Økt historiebevissthet kan gi elevene mer kunnskap, forståelse og evne til kritisk tenkning rundt demokratiets plass og funksjon i samfunnet (Almlid & Reitan, 2021, s. 12).

#### **4.3.4 Fortellingene om terrorens ofre og overlevende**

Av de 55 lærerne som deltok i undersøkelsen, er det 78% av dem som arbeider med og trekker frem fortellingene om terrorens ofre og overlevende i undervisningen. Disse fortellingene ble identifisert av Rauken (2021) og tar for seg de menneskene som ble drept og de som kom seg ut av hendelsen med livet i behold, med mange fysiske og psykiske skader. Fortellingene er individorienterte, men det kan også tenkes at overlevende og pårørende har vært og er svært preget av hendelsen i ettertid. Det kan igjen påvirke samfunnet, ved at mange som sliter både psykisk og fysisk ikke kan komme seg ut i arbeidslivet (Rauken, 2021, s. 56). På den måten er det mulig å se disse fortellingene i et systemperspektiv, i tillegg til individperspektiv. Ti av lærerne i undersøkelsen har hatt besøk fra overlevende i klasserommet, der de individuelle fortellingene har kommet til syne. Andre lærere har brukt vitneberetninger og fortellinger fra overlevende fra 22. juli-senteret sine nettsider. Som Erdal og Granlund påpeker kan slike møter og fortellinger være med på å gi elevene nærhet til hendelsen og et større innblikk i hvordan den har påvirket så mange mennesker i ettertid (2021, s. 142). På mange måter kan elevenes holdnings- og ferdighetskompetanse utvikles i arbeid med disse fortellingene. Det kan med på å trene elevene i å ta ulike perspektiver og utvikle sitt perspektivmangfold, gjennom at elevene får innsikt i at en sak har flere sider, i tillegg til at de utvikler empati gjennom å sette seg inn i hvordan andre mennesker har det (Erdal & Granlund, 2021, s. 142).

#### **4.3.5 Fortellingen om gjerningsmannen**

I motsetning til fortellingene om terrorens ofre og overlevende som 78% av lærerne bruker i undervisningen, er det 51% som inkluderer fortellingen om gjerningsmannen i opplæringen om 22. juli. Fortellingen om gjerningsmannen er også identifisert av Rauken (2021). Denne fortellingen er svært relevant, og det kan argumenteres for at den bør inkluderes både i undervisningen og i den generelle samtalen om 22. juli. Fortellingen kan tenkes å være spesielt individorientert, men det er naturlig å se på fortellingen i et systemperspektiv. Med

det menes det at mange institusjoner har sviktet Breivik, både skole, barnevern og hans egen familie. Det kan være med på å gi en forklaring på hvordan og hvorfor 22. juli kunne skje. Både Hafslund (2016) og Nyguen (2021) viser i sine undersøkelser, at lærerne i liten grad vektlegger gjerningsmannen i undervisningen. Erdal og Granlund (2021) finner liten til ingen vektlegging av perspektivet på gjerningsmannen i deres materiale.

Ved å inkludere denne fortellingen i undervisningen utvikles elevenes systemkompetanse gjennom at de øves i å forstå verdien og relevansen av samfunnsinstitusjonene, og hvordan det kunne vært unngått om han hadde fått hjelp. Gjennom å se på hvilke faktorer som har spilt en rolle i radikaliseringsprosessen til Breivik, vil sannsynligvis elevene få en større innsikt i og bli mer bevisste på den økende ekstremismen, samt hvor lite som skal til for å bli overbevist om en sak. Dette kan også ses i sammenheng med to Erdal og Granlunds innfallsvinkler til 22. juli, *forklaringsmodeller* og *perspektivtaking*. Gjennom å vektlegge forklaringsmodeller, blir elevene bevisste på hvordan individuelle og systemorienterte perspektiver kan forklare hvordan hendelsen kunne skje. Rauken påpeker at kjennskap til lignende faktorer kan gjøre mennesker mer bevisste på hvordan vi kan avdekke og forhindre radikalisering, og på den måten bidra til å hindre at noe slikt skjer igjen (2021, s. 53).

Det vil være hensiktsmessig å vise til utfordringer knyttet til å fremme gjerningsmannens perspektiv i undervisningen. En utfordring som Erdal og Granlund peker på er at enkelte elever kan kjenne seg igjen i beskrivelsene av Breiviks barndom og ungdomstid, og mange kan kjenne seg igjen når det kommer til å føle seg utenfor (2021, s. 148). Som lærer er det dermed viktig å understreke for elevene at det å identifisere seg med gjerningsmannen, ikke er det samme som å sympatisere med hans voldelige handlinger. Det vil også være hensiktsmessig å reflektere over det å gi gjerningsmannen for mye oppmerksomhet. Et ensidig fokus på gjerningsmannen, uten å inkludere andre aspekter med terroreren, vil være lite lønnsomt. Som lærer vil det være fornuftig å legge frem ulike perspektiver og aspekter for å få et helhetlig bilde av hendelsen.

#### **4.3.6 Den store fortellingen**

Funnene som er presentert ovenfor viser at ikke alle fortellingene vektlegges like mye av lærerne i undervisningen. Det kan argumenteres for at en kombinasjon av fortellingene vil være fordelaktig å belyse i samfunnsfagundervisningen for at elevene i større grad skal få innsikt i alle aspektene ved 22. juli. Gjennom å fremme et ensidig perspektiv, vil elevenes

oppfatning av terrorhendelsen være ufullstendig. Som lærer er det derfor viktig å finne riktig balanse mellom perspektivene som skal vektlegges i undervisningen.

De ulike fortellingene og perspektivene er med på å utvikle elevenes kompetanse. Det kan argumenteres for at alle fortellingene i ulik grad forbedrer elevenes kunnskapskompetanse, ferdighetskompetanse og holdningskompetanse. En kombinasjon av alle fortellingene kan være et argument for opplæringens mål om dybdeløring, der elevene skal se og forstå sammenhenger innad i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hensikten er at elevene skal få innsikt i mange perspektiver knyttet til 22. juli slik at de kan koble den kunnskapen til andre hendelser og situasjoner, som også er et sentralt mål for dybdeløring. Vektlegging av demokratifortellingen legger opp til at elevene lærer om demokratiet, demokratiske prinsipper og verdier, i tillegg til at de utvikler ferdigheter og holdninger som er med på å gjøre elevene til demokratiske medborgere. Kjærlighetsfortellingen viser til at vi står samlet som et folk, og det er hensiktsmessig å vise elevene dette aspektet. Gjennom å snakke om terrorens ofre og overlevende, får elevene innsikt i hvor mye hendelsen har påvirket så mange mennesker i tillegg til at elevene kan føle en nærhet til hendelsen og utvikle empati og respekt. Det er også verdt å inkludere de konfliktorienterte perspektivene på terroren, for å peke på hva som forårsaket at så mange mennesker mistet livet den dagen. Dog bør det ikke gjøres med hensikt om å fordele skyld, men heller for å belyse hva som kan skje om mennesker faller utenfor samfunnet, og hvor viktig det er med en fungerende beredskap i tilfellene der det står om liv og død.

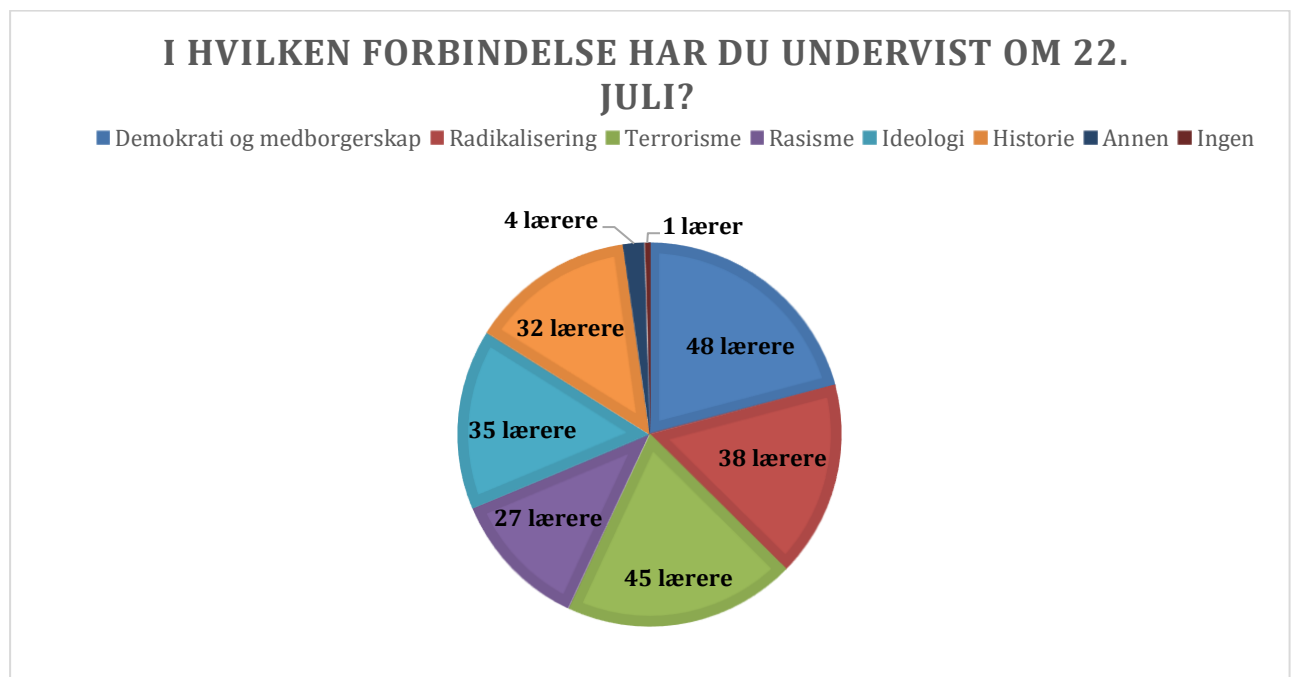
Hver og en av disse er narrativer som fremmer viktige og nødvendige aspekter og sammen utgjør de den *store fortellingen om 22. juli*. Læreren vil uansett legge noen føringer og gjøre et utvalg ut fra sitt verdigrunnlag og sine interesser. Da vil dette bli den *store fortellingen om 22. juli*. I dialogbasert undervisning nyanseres denne fortellingen og skaper et mer mangfoldig perspektiv og et kritisk blikk på 22. juli. Elevene får trekke inn sine perspektiver og knytter fortellingene til deres samtid. Den *store fortellingen om 22. juli* er den fortellingen som det er bred enighet om, og som vi alle må tro på. Ofte snakker vi om at historie skrives på nytt av nye generasjoner. Det er for at vi skal ivareta den kritiske tenkningen, at man alltid skal fortsette å stille spørsmål om vedtatte sannheter. 22. juli-fortellingen(e) bør etter mitt skjønn fortelles gang på gang, ikke bare fordi vi skal lære *av* det, men også for at vi skal lære mer, og da må vi stille nye spørsmål om de store temaene som alltid lever i vårt samfunn.

## 4.4 Undervisningserfaringer om 22. juli

For å få innblikk i hvordan undervisningen om 22. juli foregår, er det interessant å se på hvilke undervisningssammenhenger lærerne velger å trekke inn 22. juli, og hvilke læringsressurser og arbeidsmetoder de bruker. I første omgang vil jeg belyse hvilke overordnede tematikker lærerne anser det som hensiktsmessig å inkludere terrorhendelsen i. Deretter presenteres de ulike læringsressursene, samt en drøfting av hva som kan være hensiktsmessig å bruke. Til slutt vil jeg vise til resultatene for hvilke arbeidsmetoder lærerne i undersøkelsen bruker i undervisningen, og drøfte fordeler og ulemper med arbeidsmetodene og argumentere for hva elevene kan få best utbytte av.

### 4.4.1 Undervisningssammenhenger 22. juli blir tatt opp

De overordnede temaene lærerne oppgir at de trekker 22. juli inn i, er demokrati og medborgerskap, radikaliserings, terrorisme, rasisme, ideologier og historie. Lærerne kunne her krysse av for flere alternativer om ønskelig. De fleste oppga flere tematikker, og dermed er tallene på hvert alternativ høyere. Den grafiske fremstillingen nedenfor illustrerer dette.



Figur 7 Grafisk fremstilling av faglige sammenhenger 22. juli blir tatt opp

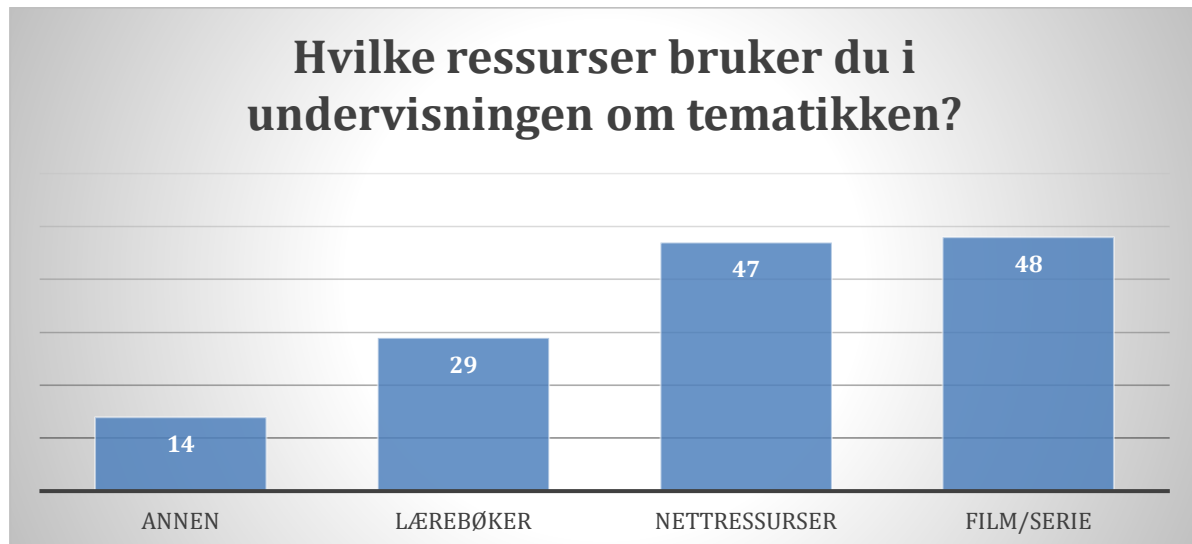
Andre sammenhenger som lærerne har undervist om hendelsen er tekstanalyse og sjangerlære i norsk og i forbindelse med rettssystemet og kriminalitet. Breiviks forsvarer brukes som eksempel på retten alle har til en forsvarer som skal sørge for at tiltaltes rettigheter blir holdt (Respondent nr. 13, 25, 42 og 55). Som det kommer frem i fremstillingen over, er de mest

vanlige overordnede tematikken demokrati og medborgerskap, terrorisme og radikaliserings. Det er relevant å snakke om 22. juli i forbindelse med demokrati og medborgerskap siden det anses som et angrep på demokratiet. Terrorism, historie og radikaliserings er også naturlige sammenhenger, fordi dette er det største terrorangrepet vi har hatt i Norge i fredstid, og terroristen var i stor grad radikaliseret. Når det kommer til ideologier vil det også være sentralt å trekke frem Breivik, som eksempel på en høyreekstrem ideologi. Omtrent halvparten av lærerne trekker frem 22. juli i undervisningen om rasisme. På den ene siden kan det være forståelig med tanke på at det på overflaten ikke ser ut til at terrorangrepet var rasistisk motivert. Dette var en hvit nordmann som tok livet av mennesker knyttet til det norske Arbeiderpartiet. På den andre siden kommer det rasistiske motivet til syne ved å dykke dypere inn i bakgrunnen for hvorfor akkurat Arbeiderpartiet ble angrepet. Det var et indirekte angrep på spesielt muslimer, som Breivik så på som overlegne og som han mente hadde planer om å ta over landet vårt. Begrunnelsene som kommer frem i hans manifest, bærer preg av at han «reddet» det norske folk fra å bli minoriteter i eget land.

Ved å inkludere 22. juli i undervisningen i ulike sammenhenger, vil det åpne for at elevene kan se hendelsen i en større sammenheng. Elevene kan også få en bredere forståelse og kan lettere se ulike perspektiver ved terrorangrepet.

## Læringsressurser

Lærerne svarte på et spørsmål om hvilke ressurser de bruker i undervisningen om 22. juli. Det var mulig å krysse av for flere alternativer hvis lærerne bruker flere enn en ressurs. Nedenfor viser jeg til en grafisk fremstilling av svarene på det aktuelle spørsmålet.



Figur 8 Grafisk fremstilling av læringsressurser

Som vi kan se, er nettressurser og film/serie de mest brukte ressursene. Ett av alternativene var «annen», fordi det kunne være ressurser som jeg ikke tenkte på som relevant, som noen lærere faktisk bruker i undervisningen. Dette var artikler fra aviser og bøker, nyhetsklipp, utdrag fra bøker og antologier som for eksempel *En av oss* av Åsne Seierstad (2013). Andre lærere bruker musikk, tekster fra rettsaken og minnesmerker som utgangspunkt for samtale og refleksjon. En av lærerne bruker egen erfaring fra politiet. Det finnes en enorm mengde ressurser knyttet til 22. juli. Dette henger sammen med at hendelsen har skjedd i nyere tid, og det er derfor dokumentert på mange ulike arenaer. Læreren har stor valgmulighet, og i det følgende vil jeg komme inn på de ulike læringsressursene og arbeidsmetodene som de fleste lærerne bruker i undervisningen.

### 4.4.1.1 Lærebøker

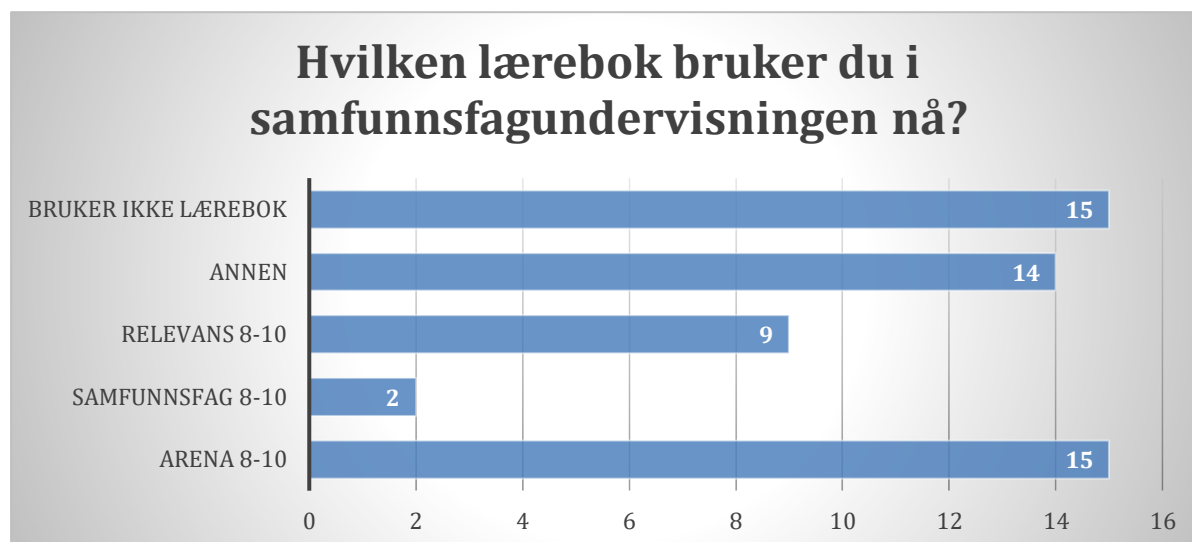
Litt over halvparten oppgir at de bruker lærebøker<sup>3</sup> i undervisningen om 22. juli. 15 lærere bruker ikke lærebok. 14 lærere krysset av for «annen», som viser seg å bety tidligere lærebøker, som eksempelvis *Makt og Menneske*, *Matriks* og *Underveis*. Det er 15 lærere som

---

<sup>3</sup> Digitale læreverker er ikke inkludert i denne undersøkelsen.



bruker *Arena* (2020), og de som bruker den boken, er de eneste som har oppgitt at de synes at 22. juli er tematisert i læreboken de bruker. De som har krysset av for *Relevans* (ni respondenter) og *Samfunnsfag* (to respondenter) har enten svart at de ikke vet om 22. juli er tematisert i læreboken, eller at det er tematisert i liten grad. Til tross for dette, er det likevel litt over halvparten som oppgir at de bruker lærebøker i undervisningen om 22. juli.



Figur 9 Grafisk fremstilling av hvilken lærebok lærerne bruker i samfunnsfag

Det er flere lærere som tar opp at det fortsatt er en forsiktig tilnærming til tematikken i de nye lærebøkene. I *Arena 8* og *Arena 10* er 22. juli tematisert i ulik grad. I den førstnevnte læreboken er det tre sider med litt informasjon om terrorhendelsen, utdrag fra Jens Stoltenbergs tale, spørsmål og oppgaver knyttet til filmene som er laget om 22. juli. I *Arena 10* er det et eget kapittel om 22. juli, og tar blant annet for seg Utøyas politiske historie, terroren som rammet og diskusjonen om hvordan øya skulle brukes etterpå. I tillegg retter de søkelyset på en av de som overlevde terrorangrepet, og leseren får gjennom kapitlet et innblikk i hvordan terroren rammet henne og hennes venner. Hendelsen blir også brukt som eksempler i andre kapitler, som «Folkemord og terrorisme – hvordan kunne det skje?» og «Mangfold – å leve sammen». I *Samfunnsfag 8* er det tre sider som tar for seg tematikken, et kort avsnitt om hendelsen, talen til Jens Stoltenberg og en dobbeltside med bilde fra minnesmarkering. *Samfunnsfag 9* har en side om det planlagte masse mordet. *Samfunnsfag 10* er ikke utgitt i skrivende stund, men kommer på markedet høsten 2022. *Relevans 8* og *Relevans 9* dekker ikke 22. juli. *Relevans 10* er heller ikke utgitt per nå, men i en e-post korrespondanse med redaktøren av læreboken, bekreftes det at 22. juli blir tematisert i *Relevans 10* (Annehilde Dørstad Etholm, personlig kommunikasjon, 15. november 2021). Ifølge resultatene i Figur 9, er det 26 lærere som har fått nye lærebøker i samfunnsfag.

Problemet oppstår når mange skoler ikke får nye og oppdaterte lærebøker med en gang en ny læreplan blir innført, og lærebøkene ikke samsvarer med kompetansemålene i læreplanen. Det er flere av lærerne i undersøkelsen som uttrykker et stort ønske om nye lærebøker i faget, siden de bøkene de har er utdaterte og hører til tidligere læreplan. Det kan tenkes at det har mye med skolenes økonomi å gjøre, samt om skolen generelt prioriterer innkjøp av nye lærebøker. Likevel vil det være naturlig å tenke at flere skoler vil få tilgang på et av de nye læreverkene i årene som kommer.

En lærer reagerer på vinklingen av 22. juli i *Arena*, og mener at fokuset i for stor grad ligger på at det var et angrep på Arbeiderpartiet (respondent nr. 33). Det var jo et angrep på partiet, men også et angrep på demokratiet og det norske folk. Dette er en subjektiv mening, og det er ingen andre som har kommentert akkurat dette. Likevel er det et interessant poeng, for et ensidig fokus i lærebøkene vil være med på å forme elevenes syn på hvem som ble rammet den dagen. Det vil igjen ha noe å si for elevenes holdningskompetanse, som blir påvirket av hvilke perspektiver som fremmes i undervisningen og i læremidlene. En bakdel med lærebøker kan være at lærebokforfatterne inkluderer det som læreplanen oppfordrer til, men det vil ikke alltid være helt dekkende og fokuset kan ligge på andre perspektiver enn det læreren ønsker å belyse i undervisningen.

Ifølge Koritzinsky (2020, s. 230) har læreboka fortsatt en stor plass i undervisningen. Det kan dermed anses som problematisk at 22. juli ikke har fått så stor plass i lærebøkene som mange mener det bør ha. Som resultatene til ARK & APP-undersøkelsen viser, bruker de fleste lærerne papirbaserte lærebøker og supplerer med andre læringsmidler der tematikken ikke dekkes av læreboka (Gilje et al., 2016, s. 30). Det kan være forklarende for hvorfor det bare er halvparten av undersøkelsens lærere som bruker lærebok i undervisningen om 22. juli. Heldigvis er det ikke en mangel på ressurser eller lite informasjon om terrorhendelsen. Det åpner opp for at det blir enklere å undervise i temaet, selv om mange lærere ønsker og har behov for lærebøker som også tar for seg 22. juli.

#### **4.4.1.2 Nettressurser**

85% av lærere benytter seg av nettressurser i undervisningen om terrorhendelsen. Resultatet er ikke overraskende, med tanke på den forsiktige tilnærmingen til 22. juli i lærebøkene. Det finnes mange nettressurser som tar for seg terrorhendelsen og en rekke undervisningsopplegg knyttet til tema. 22. juli-senteret har i tillegg til sin undervisning og utstilling, en digital undervisningsplattform. Her finner man alt fra lærerveiledning og forberedelser man som

lærer kan gjøre i forkant av undervisningen til undervisningsopplegg og tips til hvordan man kan arbeide tverrfaglig med tematikken i alle aldersgrupper. Betydningen av 22. juli-senteret og deres undervisningsopplegg vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Det Europeiske Wergelandssenteret (EWC) nevnes i undersøkelsen av flere lærere. EWC er et ressurscenter for alle de 47 landene i Europa, og fremmer interkulturell forståelse, menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap. Senteret samarbeider med både 22. juli-senteret og Utøya, hvor det også er dannet et læringscenter. I tillegg til at skoleklasser kan besøke Hegnhuset på Utøya, ligger det også ferdige undervisningsopplegg som lærere kan ta i bruk.

En annen relevant nettressurs som legges frem av lærerne i undersøkelsen er Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra). Det er et tilbud for både skoler og lærerutdanninger, hvor man kan få kurs, veiledning og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme.

De overnevnte nettressursene inneholder utprøvde og detaljerte undervisningsopplegg og lærerveiledninger. Det er flere lærere som kommenterer i spørreskjemaet at de finner nytte i å bruke opplegg fra disse ressursene, og at de legger opp til mye elevaktivitet. Det ser disse lærerne på som svært positivt og nyttig for å engasjere elevene. Fordelen med å bruke nettressurser i undervisningen er at det er lett tilgjengelig og at det er oppdatert, i motsetning til gamle lærebøker som mange skoler fortsatt har. Ulempene med nettressurser er at det er en stor informasjonsstrøm, og det kan være vanskelig å navigere for elever hvis det ikke styres av lærer. Derfor vil det være viktig at man som lærer er bevisst på dette, og legger opp til en undervisning der elevene kan trenes i kildekritikk og kildebevissthet i arbeid med nettressurser.

#### **4.4.1.3 Film**

87% av lærere oppgir at de bruker film, dokumentar og serie i undervisningen om 22. juli. Det er fordeler og ulemper som følger med å bruke film i undervisningen. Det kan tenkes at flestparten av lærerne bruker film fordi det kan være lettere å være passiv mottaker, enn å snakke om hendelsen i klasserommet. Levende bilder kan skape innlevelse og innsikt på en annen måte enn bilde og tekst kan (Lund, 2020, s. 167). På den andre siden er det mer krevende å bruke film enn å bruke bilder, fordi en film er en dynamisk og sammenhengende

helhet, og har stor påvirkningskraft (Lund, 2020, s. 167). Det vil i de fleste tilfeller være viktig at læreren har sett filmen man skal vise, slik at man kan ta en avgjørelse på om det vil ha noen hensikt å bruke den, i tillegg til at man har oversikt og kontroll over hva elevene kommer til å få se.

Enkelte av lærerne skriver at elevene får se flere av filmene som er produsert om 22. juli, og skal sammenligne dem i etterkant. Andre skriver at de bruker det som et supplement til resten av undervisningen som innebærer mange andre undervisningsmetoder. Det kan tolkes som fornuftig bruk av film i undervisningen, fordi det kan være med på å se hvordan ulike filmer kan formidle forskjellige vinklinger og perspektiver. En utfordring med å bruke film i undervisningen kan være at elevene får et inntrykk av at det filmen viser, er sannheten om hendelsen. Derfor kan det være hensiktsmessig å snakke med elevene sine i forkant av filmen, for å gjøre elevene bevisste på at produsentene kan ta seg kunstneriske friheter og at fremstillingen ikke nødvendigvis er fullstendig slik det skjedde i virkeligheten. Dette kan være med på å øve den kritiske tenkningen til elevene, for eksempel ved å se på hvordan hendelsen fremstår, og hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme hendelse. Kritisk tenkning er et viktig begrep innenfor LK20, og en forutsetning for elevenes danning og utvikling av demokratiske ferdigheter og holdninger.

#### **4.4.2 Arbeidsmetoder**

Lærerne fikk et åpent spørsmål om hvilke arbeidsmetoder de benytter i undervisningen om 22. juli. Det viser seg at mange av lærerne bruker dialogbasert undervisning, gruppearbeid, tverrfaglige prosjekt, ekskursjon og møte med overlevende. Andre undervisningsmetoder fremkommer også, men de førnevnte er det som går mest igjen hos respondentene.

I undersøkelsen er det fire lærere som bruker lærerstyrt formidling av lærestoffet og tavleundervisning, noe som er interessant. Som Koritzinsky poengterer, skal lærerstyrt formidling fortsatt ha en plass i samfunnsfagundervisningen, men det kan i mange tilfeller være hensiktsmessig å bruke mer varierte og engasjerende måter (2020, s. 181). Som for eksempel dialogbasert undervisning, gruppearbeid og elevaktiviteter. Tematikken har nok en del å si for hvordan lærere legger opp undervisningen. 22. juli er et tema som kan tenkes å engasjere elevene, og en lærerstyrt tavleundervisning vil ikke nødvendigvis være den mest gunstige måten å gripe an tematikken på. Gjennom en mer lærerorientert undervisning vil elevene utvikle sine faktakunnskaper og oversiktskunnskaper som er med på å forbedre elevenes kunnskapskompetanse. Det er nødvendig å formidle faktakunnskaper om 22. juli og

hendelsesforløpet, men etter en redegjørelse av det, vil det være fornuftig å ty til andre arbeidsmetoder som involverer og aktiviserer elevene i større grad.

#### **4.4.2.1 Dialogbasert undervisning**

Dialogbasert undervisning kan ses på som en motsetning av lærerstyrt formidling. 42 av lærerne oppgir at de bruker denne arbeidsmetoden. En mulig forklaring på det kan være at mange lærere bruker digitale undervisningsopplegg fra 22. juli-senteret, der hovedfokuset er *demokratilæring gjennom dialog* (jf. kap. 2.2.7). En slik tilnærming vil øve elevene på å diskutere, se andre perspektiver, utøve respekt for andre og utvikle sine egne holdninger. Solhaug og Børhaug hevder at det viktigste skolen kan gjøre for å myndiggjøre elevene er å bidra til at elever får forme sine egne meninger og trene seg i å uttrykke og argumentere for dem (2012, s. 78). Ved at lærere legger opp en slik undervisningsform, åpner de for at elevene får ta del i undervisningen og utvikle både kunnskaps-, holdnings- og ferdighetskompetanse. Den demokratiske dialogen har mye å si for elevenes danning og holdningsutvikling, og skal til syvende og sist forberede elevene til å bli aktive medborgere som kan ta samfunnsansvar (Granlund, 2021, s. 73).

Som nevnt i teorikapitlet, kan en skille mellom deliberativt demokrati og agonistisk pluralisme. Innenfor det deliberative demokratiet er målet konsensus og enighet, mens demokratiet i større grad må tåle uenighet i agonistisk pluralisme (jf. 2.2.5).

Demokratimodellen vil legge føringer for hvordan den demokratiske dialogen foregår i klasserommet. Hvilken demokratimodell de ulike lærerne i undersøkelsen bruker, har jeg verken grunnlag for eller empiri til å hevde. Likevel kan man drøfte hvilken modell som vil være hensiktsmessig å bruke i den dialogbaserte undervisningen om 22. juli. Det vil være opp til hver enkelt lærer hvilken klasseromskultur man ønsker. Hvilken demokratiforståelse man har som lærer vil ha innflytelse på lærerens undervisningspraksis, og er bestemmende for lærerens tilnærming til vanskelig og kontroversiell tematikk, samt aksept for uenighet i klasserommet.

Hanssen (2021) fant i sin masteroppgave at studiens lærere hadde en demokratiforståelse som kunne minne om deliberativ demokratiforståelse, som vektla konsensus og enighet i klasserommet. Hanssen hevder at en utbredt forståelse av samfunnet som et konsensusfellesskap er en stor utfordring. Det kan tenkes at en mer agonistisk demokratiforståelse vil være hensiktsmessig for å unngå at ivaretagelse av elevene skal gå på bekostning av elevens ytringsfrihet i klasserommet. Lærere og elever må lære å tåle uenighet,

både i klasserommet og i samfunnet generelt. Hanssen (2021) poengterer viktigheten med at opplæringen må gjøre elevene robuste og at de lærer seg å møte ulike meninger og holdninger med kunnskap og kritiske spørsmål. I undervisningen om 22. juli kan det oppstå politiske og ideologiske synspunkter. Lærerens rolle blir å tilrettelegge for at elevene lærer gjennom dialog å tåle uenighet og stille kritiske spørsmål ved det man ikke er enig med.

#### **4.4.2.2 Gruppearbeid og tverrfaglige prosjekter**

Flesteparten av lærerne oppgir at elevene gjerne får gruppeoppgaver i arbeidet med 22. juli. Mange lærere foretrekker denne metoden for å skape gode diskusjoner og refleksjoner. Ifølge Koritzinsky kan gruppearbeid generelt være en gunstig ramme for elevenes læring (2020, s. 138). Som respondent nr. 7 skriver:

«[...] når elevene jobber i mindre grupper, er det enklere å få til gode diskusjoner og refleksjoner, enn hvis vi har en diskusjon med hele klassen. Jeg opplever at de elevene som ikke tørr å uttale seg i den store gruppa, oftere tørr å slippe seg litt løs når det er mindre grupper».

Det kan tenkes at det vil variere mellom elevgruppene når det gjelder respondent nr. 7 sin kommentar. Likevel kan det argumenteres for at det i de fleste klasser er noen elever som føler seg tryggere i mindre grupper og har lettere for å uttrykke seg der. Gruppearbeid kan også være med på å gi elevene muligheter til å finne fram til viktig kunnskapsstoff, oppøve toleranse og respekt samt utvikle evnen til å samarbeide. I overordnet del av læreplanen står det at elevene skal lære å samarbeide med alle, fungere sammen med andre og utvikle evnen til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017a). På den måten utvikler elevene seg sammen, gjennom å ta ansvar, kommunisere og vise respekt for andres meninger. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det grunnleggende tanke om at vi lærer i samhandling med andre, og det kan dermed sluttet at gruppearbeid er en hensiktsmessig arbeidsmetode.

Noen av lærerne legger opp til større tverrfaglige prosjektoppgaver som skal arbeides med i grupper. Med tanke på at 22. juli nevnes eksplisitt i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, er det naturlig at lærerne faktisk underviser tverrfaglig i forbindelse med hendelsen. Respondent nr. 53 skriver «vi bruker nå, for første gang, seks uker på temaet «terror» som et tverrfaglig tema på 10. trinn «demokrati og medborgerskap». Den ene uken blir brukt som en «22. juli»-uke. Dette er et emne som engasjerer elevene». På denne skolen ser det ut til at de har begynt det viktige arbeidet med LK20 og et av de tverrfaglige temaene.

Hensikten med å arbeide tverrfaglig er at elevene skal oppnå forståelse og se sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag, samt hvordan ulike perspektiver i fag utfyller hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020d). På den måten legger man også til rette for dybdelæring, som er et grunnleggende mål for opplæringen. Elevene kan i tverrfaglig arbeid få en mer kompleks forståelse for 22. juli som igjen berører andre tematikker. Tverrfaglig arbeid fordrer et godt samarbeid med andre faglærere, eller at læreren selv har de aktuelle fagene som det skal arbeides på tvers av. Det skal likevel nevnes at det ikke er flertallet av undersøkelsens respondenter som arbeider med 22. juli tverrfaglig. Det kan hende at det vil være mer utbredt på sikt, med tanke på at det fortsatt er kort tid siden LK20 trådte i kraft.

#### **4.4.2.3 Ekskursjon og møte med overlevende**

Som Erdal og Granlund (2021, s. 143) poengterer, kan det av og til være hensiktsmessig å legge undervisningen til steder som tar elevene fysisk tettere på det temaet som de skal jobbe med. Slike steder er 22. juli-senteret, Hegnhuset på Utøya og ulike minnesmerker rundt om i landet, spesielt i de kommunene som mistet noen av sine innbyggere. Undersøkelsen viser at det er fåtallet av lærerne som har hatt muligheten til å ta med elevene sine på ekskursjon til Utøya eller 22. juli-senteret. Likevel er det flere lærere som har vært med på lærerkurs i regi av 22. juli-senteret, og de uttrykker hvor mye de lærte og at de opplevde å bli mer trygge i undervisningen etter de hadde deltatt på kurset. En av lærerne poengterer: «22. juli-senteret er bra, skulle ønske alle kunne få reist og sett. Avstanden blir dessverre for stor for oss» (respondent nr. 5). En annen lærer skriver: «Jeg synes det bør bli mer tilbud om kurs for lærere [...]. Jeg skulle også ønske at det ble lettere å ta med skoleklasser til Utøya. Økonomi hindrer oss» (respondent nr. 24). Disse kommentarene tolker jeg som at mange ønsker å ta med sine elever til et av læringsssentrene, men av økonomiske årsaker er det vanskelig å gjennomføre. For skoleklasser i området rundt Oslo og Utøya, er det enklere å ta turen til enten 22. juli-senteret eller demokratilæring på Utøya. Et par lærere i undersøkelsen har deltatt på demokratilæring i Hegnhuset på Utøya med sine elever.

En annen kommentar jeg merket meg, var en lærer som skrev: «foreldrene på trinnet er mindre opptatt av Polen-tur [...], og bidrar heller til at hele trinnet skal kunne dra på 22. juli-senteret» (respondent nr. 6). Dette kan tyde på at 22. juli-senteret er en ressurs som verdsettes også hos foreldrene. Det at de heller prioriterer å dra til læringsssenteret, fremfor på klassetur til Polen, vitner om at hendelsen har større relevans enn konsentrasjonsleirer fra andre verdenskrig. 22. juli-senteret har også digitale undervisningsopplegg som ligger på deres

nettsider. Det viser seg at flere lærere benytter disse oppleggene, eller bruker spørsmålene som utgangspunkt for undervisningen og støtter seg på den. Fordelen med en digital ressurs som 22. juli-senteret, er at de som ikke har mulighet til å besøke senteret selv, fortsatt kan gjennomføre undervisningsoppleggene som senteret har lagt opp til.

Som tidligere nevnt, har ti av lærerne hatt besøk av overlevende fra 22. juli i sin klasse, hvor vedkommende har fortalt sin historie. En av lærerne skriver at dette har vært mest lærerikt og gjort mest inntrykk hos både elevene og lærer. Det kan tenkes at det gir et viktig innblikk i hvordan det opplevdes for akkurat dette individet, og dermed får elevene trent på å ta perspektiver, utvikle empati og få mer nærhet til hendelsen. Enkelte lærere har benyttet vitneberetninger og fortellinger fra overlevende i form av videoopptak, lydopptak og skriftlige beretninger, som er å få tak i på 22. juli-senteret sine nettsider. Tekst, lyd og video er gode måter å formidle historie på, og ved at det eksisterer i alle former, åpner det for at elevene får bruke den formen som passer dem best. Muligens vil ikke dette gi den samme nærheten til opplevelsen som et virkelig møte med en overlevende, der man også kan få stilt spørsmål om det er noe elevene lurer på. Likevel vil det gi elevene et viktig innblikk i den subjektive opplevelsen av hendelsen, og hvordan traumat har påvirket livet til dette individet. Det kan ses i sammenheng med Erdal og Granlunds *perspektivtaking*, som handler om at elevene skal kunne se flere perspektiver enn sitt eget (2021, s. 142). Besøk av overlevende gir også elevene innsikt i en av *fortellingene om terrorens ofre og overlevende* (jf. kap. 2.2.6).

22. juli-senteret er i dag underlagt Kunnskapsdepartementet, og det kan tenkes at senteret har hatt en indirekte rolle i at 22. juli er inkludert i LK20. Mine funn kan tyde på at satsningen på 22. juli-senteret har gitt resultater. Det viser seg at historiene de vektlegger på 22. juli-senteret, har en sammenheng med hva lærere trekker frem i sin undervisning. Det er ikke så mange lærere som fokuserer på fortellingen om gjerningsmannen, som for eksempel terrorens ofre og overlevende. Enkelte av undervisningsoppleggene som ligger i ressursbanken på 22. juli-senterets nettsider, har fokus på Breivik og hans ideologiske holdninger. Det er sentrale aspekter som er svært viktig å få frem i samtalen om 22. juli for å tydeliggjøre at slike holdninger eksisterer i landet vårt, og for å kunne diskutere hvordan samfunnet kan forebygge lignende hendelser i fremtiden. Det kan virke skummelt som lærer å arbeide med disse perspektivene i undervisningen. Det kan tenkes at frykten for at elevene skal uttrykke kontroversielle holdninger og spørsmål, og bli påvirket i negativ grad, påvirker lærerne i valget om å inkludere det i opplæringen om 22. juli.



## 4.5 Håndtering av undervisningen

Oppgavens siste forskningsspørsmål tok sikte på å undersøke hvordan lærere håndterer å undervise om 22. juli. I spørreskjemaet brukte jeg begrepet komfortabel, der de også ble bedt om å begrunne hvorfor de følte seg komfortable eller ukomfortable i undervisningen. Disse begrunnelsene er viktige, fordi de forteller noe om tankene bak valgene lærerne gjør. Følelsen om lærerne er komfortable eller ukomfortable vil kunne gi indikasjoner på håndteringen eller strategien de velger som beste ut fra de personlige resursene de har tilgjengelig. Håndteringen av egne opplevelser og følelser vil gi utslag i at man enten unngår å undervise om det, føler ubehag ved det, eller om det er grunner som gir en ekstra motivasjon for å arbeide med 22. juli i undervisningen. Nedenfor er resultatet fra det førstnevnte spørsmålet presentert i et diagram.



Figur 10 Grafisk fremstilling av hvor komfortable lærerne er med å undervise om 22. juli

Som fremstillingen viser, er majoriteten av lærerne komfortable med å undervise om 22. juli. 41 lærere er i stor grad komfortable, 13 lærere er i noen grad komfortable og bare én lærer som svarer at hen i liten grad er komfortabel. I starten av arbeidet med masterprosjektet hadde jeg en hypotese om at de fleste lærerne følte seg ukomfortable i undervisningen om 22. juli. Forskningslitteraturen på feltet viste at 22. juli har blitt tatt lite opp i undervisningen. I tillegg viste mine erfaringer fra praksis at lærere uttrykte ubehag i undervisningen av tematikken. Dette hadde noe å si for de forutinntatte tankene mine. Nå viser det seg at det ikke stemmer i like stor grad som jeg opprinnelig tenkte.

Det kan være flere grunner til at resultatet viser positive tall i favør av at de er komfortable i håndteringen av tematikken. En grunn kan være, som nevnt tidligere, at lærerne som valgte å svare på undersøkelsen, i stor grad er positivt innstilt til å arbeide med tematikken. De lærerne som ikke er like trygge og komfortable i forbindelse med undervisningen om 22. juli, har muligens unngått å besvare henvendelsen om deltakelse. Hvis denne gruppen også hadde svart på spørreskjemaet, er det sannsynlig at resultatet ville vært noe annerledes. En annen faktor for at flertallet svarer at de er trygge i undervisningssituasjonen, kan være tidsaspektet. Elevene som går i grunnskolen nå, har mest sannsynlig ikke et personlig forhold til 22. juli. Det kan gjøre det enklere for lærere i undervisningen. Det er i skrivende stund snart elleve år siden terroren fant sted. For noen er det fortsatt nært i tid, men for andre vil det kunne føles enklere fordi det har gått så mange år. Respondent nr. 49 skriver: «Nå er det så lenge siden det har skjedd, det hadde sikkert vært mer ubehagelig rett etter det skjedde. Eller hvis noen i klassen hadde vært personlig berørt». Respondent nr. 33 skriver: «Det som gjør at det kan være ukomfortabelt er at det er så nært i tid og det kan være elever har familiemedlemmer som er påvirket som offer eller pårørende». Disse motsetningene viser til at hva som defineres som nært i tid kan være subjektivt.

Som vi så i korrelasjonsanalysen har sannsynligvis ikke ansienniteten noe å si for hvordan lærerne håndterer å undervise om 22. juli. Samvariasjonen var tilnærmet lik 0, noe som tilsier at det ikke er en sammenheng mellom variablene. Det kan tenkes at det ikke er av betydning hvor lenge man har arbeidet som samfunnsfaglærer, men heller hvordan man håndterer vanskelige temaer i klasserommet. Hvis man er en følsom person som tar innover seg alt det forferdelige med 22. juli, vil det muligens være vanskelig å legge det bort i klasserommet. En respondent i undersøkelsen skriver: «[...] Både jeg som lærer og elever har grått underveis, men det har likevel blitt opplevd som riktig og viktig å jobbe med temaet [22.juli].» (Respondent nr. 6). Dette kan ses i sammenheng med det Nyguen (2021) finner i sin undersøkelse, at undervisningen om 22. juli kan vekke sterke følelser hos enkelte. Det kan tenkes at det er tøft å snakke om for mange, dermed kan det være hensiktsmessig med en klasseromskultur der det er lov å vise følelser både for elevene og lærer. Det vil også være andre ting som spiller inn, blant annet om det i elevgruppen man underviser, er noen elever som er berørt, eller om klassen består av minoritets elever som har opplevd lignende hendelser i hjemlandet. Da vil det være viktig å være godt forberedt, og gjøre seg kjent med om man har elever med slike erfaringer i klasserommet.

#### 4.5.1 Viktigheten, forebyggingen, og bevisstgjøringen

Flere av lærerne argumenterte for viktigheten av at elevene må lære om hendelsen, og at elevene må bli bevisste på hvilke holdninger og ideologier som lå til grunn for angrepet.

Under begrunnelsene kom det frem at flere lærere ønsker å forebygge at slike hendelser skal skje igjen. Viktigheten, forebyggingen og bevisstgjøringen var de kodene som var mest aktuelle i besvarelsene til de lærerne som følte seg komfortable. Respondent nr. 14 skriver:

«For meg er det utrolig viktig å formidle hva som skjedde, og la elevene bli bevisst hva som er mulig å gjennomføre når overbevisningen er stor nok. Dette må IKKE bli glemt, og vi alle må være med på å skape holdninger som gjør at vi slipper å oppleve noe lignende. Ungdommen er framtida!».

Denne læreren er opptatt av å lære elevene om selve terrorhendelsen, men også gjøre elevene bevisst på ideologien bak terroren. Læreren ønsker å gjøre elevene bevisst på at fiendtlige holdninger finnes, og forsøke å hindre at elevene utvikler slike holdninger. Det kan knyttes til utvikling av elevenes holdningskompetanse, som står sentralt i samfunnsfaget og i opplæringen generelt. Jeg tolker det som at det er viktigheten av hendelsen som gjør at læreren inkluderer 22. juli i undervisningen. I tillegg kan man tenke seg at en bevisstgjøring og forebygging er hovedmålene for denne lærerens opplæring om tematikken. Skolen anses som en viktig forebyggingsarena. Befring og Moen poengterer at skolen gjennom opplæringen og diverse tiltak, kan være med på å forebygge og unngå sentrale risikofaktorer (2017, s. 123). Skolens forebygging er også med på å styrke elevenes evner til å mestre negative opplevelser og risikable situasjoner (Befring & Moen, 2017, s. 124). Det kan derfor være relevant å se på hvordan kunnskaper og holdninger om terrorhendelsen kan være med på å forebygge at en slik hendelse skal gjenta seg. Skolen har en viktig rolle i å forme barn og unges holdninger. Det kan tenkes at mange sviktet Breivik i barndommen, noe som kan ha vært med på å påvirke han til å utføre terrorhandlingen. Det kan være med på å poengtere viktigheten med en bevisstgjøring av ideologier og hva som kan skje med mennesker som faller utenfor samfunnet.

En annen lærer argumenterer for at elevene må lære og forstå at 22. juli er det største terrorangrepet i Norge etter andre verdenskrig, og at ideologien som Breivik sto for, fremdeles lever (Respondent nr. 33). Som respondent nr. 14, er også respondent nr. 33 opptatt av at elevene skal bli bevisste på at ideologien som var bakgrunnen for terrorhendelsene, finnes i samfunnet vårt. Elevenes historiebevissthet står sentralt for å forstå at det som har skjedd i fortiden, påvirker nåtiden og fremtiden. Respondent nr. 46 uttrykker: «Jeg er

komfortabel med å undervise om noe som er viktig at ungdom skal kunne noe om, nemlig viktigheten av å ha et demokrati og at ekstremister finnes blant alle». Læreren vektlegger at elevene må bli bevisste på de demokratiske verdiene som ligger til grunn i samfunnet vårt, og hva som kan skje når noen truer dette. Som nevnt i teorikapitlet forbinder elever ofte terrorisme med religionen islam og terrorgrupper som IS (Jore, 2022, s. 80-81). Respondent nr. 38 opplever også at mange elever (og voksne) knytter terrorisme og radikaliseringsreligioner (spesielt islam), og at det derfor er viktig å undervise om 22. juli for å vise at det ikke alltid er tilfelle. Gjennom at elevene lærer om hendelsen og aspektene rundt, og blir mer bevisst på hvordan og hvorfor noen mennesker blir radikalisert, vil det være med på å forebygge slike stereotyper. Det kan også være hensiktsmessig å utfordre og trene elevene i å ta andre perspektiver og se saken fra flere sider, samt å presentere både individ- og systemforklaringer og harmoni- og konfliktperspektiver.

Et annet poeng som trekkes frem, er at om man som lærer unngår å snakke om 22. juli med elevene sine, kan det oppleves som tabubelagt som igjen kan gjøre elevene mer nysgjerrige på det miljøet som Breivik var en del av (Respondent nr. 48). Denne læreren er opptatt av å inkludere 22. juli i undervisningen for å unngå at elevene skal sitte med en oppfatning og opplevelse av at man ikke snakker om hendelsen. Det kan tenkes at elevene i utgangspunktet er nysgjerrige og interesserte i tematikken, og det vil derfor være nødvendig å prate åpent om det i klasserommet. Hvis det ikke gjøres, vil kanskje elevene søke svar på potensielle skadelige plattformer. Det store internettet er et sted der en fort kan havne i en spiral av konspirasjonsteorier hvis man ikke er kildebevisst og kritisk til det man leser.

#### **4.5.2 Plikt og ansvar**

Flere av respondentene ga uttrykk for at undervisning om 22. juli er en selvfølge. Det kom også frem at samfunnsfaglærere er forpliktet til å lære elevene om vanskelige og kontroversielle temaer, på lik linje med andre temaer i faget. Det viser seg i noen av svarene til de lærerne som er komfortable med å undervise om tematikken. Blant annet skriver respondent nr. 23:

«Det handler lite om å være komfortabel eller ukomfortabel. Dette handler i høyeste grad om demokratiundervisningens kjerne - eller snarere hele undervisningens kjerne. Gjennom å kunne nok om hverandre slik at vi forstår og tolererer hverandre kan vi unngå slike situasjoner. 22. juli var et angrep på demokratiet [...]. Man kan ikke unnlate å undervise om demokrati for demokratisk kompetanse og derved ikke unnlate å ta opp 22. juli i samfunnsfagundervisningen [...]».

Det kan se ut til at denne læreren har et annet syn på undervisningen om 22. juli enn mange av de andre lærerne. Respondent nr. 23 har et mer overordnet blick på tematikken, hvor hen trekker 22. juli inn som et selvfølgelig tema i demokratiopplæringen. Læreren viser til at det er hensiktsmessig å skape en god klasseromskultur som er åpen og tolerant, og der elevene og læreren er godt kjent med hverandre. Det kan tolkes i retning av at hvis elevene lærer å forstå og tolerere hverandre i klasserommet, kan disse ferdighetene overføres til andre situasjoner utenfor skolen. Virkningene av dette, kan i forlengelsen tas med i drøftingen om hvordan man skal forebygge lignende hendelser i fremtiden, for eksempel gjennom håndteringen av utenforskap.

En annen begrunnelse som vektlegger en følelse av plikt og ansvar er respondent nr. 20 sitt svar: «[...] [22. juli] er kanskje den viktigste historiske hendelsen i Norge i nyere tid. Det gjør at jeg føler en plikt og et ansvar for å ta tak i hendelsen og veilede elevene gjennom det som skjedde». Denne læreren viser til det Imsen omtaler som det store ansvaret lærere har for å oppfylle skolens funksjoner (2020, s. 84). Lærere har en viktig oppgave i å gi opplæring til barn og unge som skal ut å delta i og videreutvikle samfunnet. I formålsparagrafen for opplæringen står det at skolen skal i samarbeid med hjemmet, åpne dørene til verden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring (Opplæringsloven, 1998, §1.1). Dette er det lærere som skal sørge for, både enkeltvis og kollektivt. For disse lærerne er det en selvfølge å undervise om terrorhendelsen, og en unnlattelse av det kan ses på som at de svikter som lærere. I læreplanen for samfunnsfag står det at 22. juli skal inngå i opplæringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Dermed kan det tenkes at disse lærerne tar deres samfunnsoppdrag på alvor, og at deres inkludering av 22. juli i undervisningen kan legitimeres med at de er pålagt å gi elevene denne opplæringen.

### **4.5.3 Kontroversielle utsagn og ubehag**

Undersøkelsen viser at ikke alle lærere er komfortable i undervisningen om temaet. Noen lærere opplever og uttrykker at det både er komfortable og ukomfortable sider ved undervisningen. I det følgende vil jeg presentere noen aspekter som viser hvorfor det kan oppleves ubehagelig for enkelte lærere å undervise om 22. juli.

Respondent nr. 32: «Elevgruppen jeg underviste i denne omgangen kjenner jeg svært godt, det er en liten gruppe (ni elever på en fådelt skole) og de har liten tilknytning til 22. juli. [...] Hadde jeg undervist elever som jeg ikke kjenner så godt og elever som på en eller annen måte er tettere knyttet til 22. juli, kunne det nok fort ha følt mer ubehagelig. Noen deler av undervisningen har jeg sett på som mer ukomfortabel enn andre, da temaet i seg selv kan føre til spørsmål som er vanskelig å svare på og snakke om som lærer[...]. Har også vært redd for at

elevene skulle komme med utsagn som er upassende og at de ikke skal vise forståelse for hendelsen.»

Det denne læreren legger frem i starten, viser hvor stor betydning elevgruppen har for hvordan undervisningen oppleves og håndteres. Læreren har en klasse med elever som kjenner hverandre godt, og som ikke har noen personlig tilknytning til 22. juli. Likevel gjør læreren seg opp noen tanker om hvordan det ville føltes om det ikke var tilfelle. Læreren kommenterer også at det har vært en redsel for kontroversielle utsagn eller spørsmål, som fort kan oppstå i slike komplekse tematikker. I en undervisningssituasjon vil man nesten aldri ha full kontroll over hvilken retning den vil ta. Som presentert i teorikapitlet har Trysnes og Skjølberg (jf. kap. 2.2.1) ulike strategier i møte med ekstreme ytringer. Det vil være hensiktsmessig for lærere å ha kunnskap om disse strategiene, slik at man tørr å fremme kontroversielle temaer i klasserommet og stiller bedre rustet til å håndtere eventuelle ekstreme utsagn eller spørsmål.

For å forebygge kontroversielle og ekstreme ytringer og spørsmål i klasserommet, viser Trysnes og Skjølberg til Gereluk (2012) som mener det vil være hensiktsmessig for læreren å unngå «oss-dem»-dikotomier i klasserommet (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 55). Videre poengterer Gereluk at undervisningen om ekstremisme og radikaliseringsbør legge opp til kritisk refleksjon ved å for eksempel utfordre mediebilder av terrorister som «de andre» (Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 55). Dialogbasert undervisning trekkes frem som hensiktsmessig i møte med komplekse problemstillinger. Som vi har sett bruker majoriteten av lærerne i undersøkelsen denne tilnærmingen til 22. juli. Som lærer er det viktig å gå foran som et godt eksempel som viser omsorg for elevene sine ved å bry seg om deres følelser og tar seg tid til å lytte til dem, og på den måten bidrar man som lærer til at elevene viser omsorg for hverandre selv når de er dypt uenige (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 24). Det kan være hensiktsmessig at lærere er bevisst på hvordan man opptrer og hvordan det kan påvirke elevene. I tillegg er det viktig å være klar over hvordan man kan skape en klasseromskultur gjennom dialog som både forebygger og møter ekstreme utsagn på en god måte.

Den ene respondenten som opplevde undervisningen som ubehagelig svarte: «Vondt tema som jeg ikke har ønsket å lese så mye om, har derfor ikke så mye grunnlag for å vite hvor jeg skal starte» (respondent nr. 50). Goldschmidt-Gjerløw et al. (2022, s. 16) hevder at unngivelse av tematikker som kan oppleves som kontroversielle, ofte kan knyttes til læreres manglende kunnskap, lærerens ønske om å ha kontroll og ønsket om å unngå et eventuelt ubehag. Denne

læreren har hatt sterke og vonde følelser knyttet til angrepet, og har derfor unngått tematikken. Læreren uttrykker at hen har manglende kunnskap, som igjen gjør det vanskelig å legge opp til en undervisning om hendelsen. Det kan tenkes at dette gjelder flere lærere – lærere som ikke er representert i undersøkelsen min. Det er sannsynligvis flere som har kjent at de unngår informasjon om både terroren og det som har blitt skrevet om det i ettertid.

Av alle 55 respondentene var det kun én som oppga opplysninger om å være personlig berørt av hendelsen. Det var gjennomgående i den besvarelsen at undervisning om 22. juli har vært en utfordring og at læreren ikke er særlig komfortabel i undervisningssituasjonen. På spørsmålet om hvorfor læreren er komfortabel eller ukomfortabel, skriver respondent nr. 18: «[...] jeg er berørt og det kan være vanskelig å holde følelsene i sjakk». Det er naturlig at en som ble personlig påvirket av hendelsen, har sterke følelser knyttet til angrepet. Hvis man har problemer med å legge følelsene bort, kan dette stå i veien for at elevene skal få den opplæringen de har krav på. Som berørt vil hendelsen føles nær og personlig, som igjen kan gjøre det enklere å unngå og snakke om det fordi det føles ubehagelig. Til tross for disse utfordringene som er nevnt, viser det seg at respondent nr. 18 likevel har undervist om 22. juli, og kommer til å fortsette med det. Det kan knyttes til ubehagets pedagogikk, der Røthing (2019) argumenterer for at noen ganger kan det være lærerikt både for elever og lærer å bevege seg utenfor komfortsonen og slippe inn emosjoner. Den personlige tilknytningen kan altså brukes som en fordel i undervisningen, ved at det oppstår en god læringssituasjon der elevene kommer nærmere innpå hendelsen. Det kan ses i sammenheng med fortellingene om terrorens ofre og overlevende, som legger til rette for en mer inngående forklaring på hvordan en slik hendelse kan påvirke enkeltindivider.





## 5 Avslutning

Med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene, som er analysert og drøftet i det foregående kapitlet, vil jeg forsøke å sammenfatte et svar på problemstillingen min: «Hvordan underviser lærere om 22. juli i samfunnsfag på ungdomstrinnet etter innføringen av LK20?»

Jeg har gjennom analysen og drøftingen formidlet min tolkning av hvordan respondentene underviser om 22. juli og hvordan de håndterer undervisningen. Først og fremst kan man konkludere med at lærerne som deltok i undersøkelsen faktisk underviser om 22. juli. Det viser seg også at de fleste har undervist om hendelsen i forkant av læreplanforankringen av 22. juli. Likevel er det flere lærere som prioriterer dette mer enn tidligere, noe som kan tyde på at læreplanforankringen har gitt effekt. Undersøkelsens funn tyder på tendenser til at ansienniteten til lærerne kan ha en betydning for om de underviser om hendelsen. Det kan tenkes at lærere med lang erfaring har bedre forutsetninger for å håndtere vanskelige og ubehagelige tematikker i klasserommet.

Funnene gir indikasjoner på at majoriteten av lærerne i stor grad presenterer perspektiver som bærer preg av konsensus og harmoni, som demokratifortellingen og fortellingene om terrorens ofre og overlevende. Det er færre lærere som velger å ha fokus på gjerningsmannen og på den sviktede beredskapen. Som Koritzinsky (2020) hevder, kan det være hensiktsmessig å være flersidig i formidlingen, og fremme alle aspektene ved hendelsen. Det betyr at det kan være fordelaktig å presentere fortellingen om 22. juli både i et harmoniperspektiv og konfliktperspektiv, og vise til individorienterte og systemorienterte perspektiver med hendelsen. På den måten vektlegger man den *store fortellingen om 22. juli*, som er alle fortellingene om, og aspektene ved hendelsen samlet i én. Ved å ikke inkludere konfliktperspektivet, vil man stå i fare for at den *store fortellingen om 22. juli* blir for ensidig, og ikke åpner opp for et kritisk blikk som elevene også skal øves i. Likevel forteller undersøkelsen at lærerne i stor grad velger dialog som arbeidsmetode, hvor det er potensial til å få frem flere stemmer, også konfliktperspektivet. Gjennom en dialogtilnærming til tematikken vil læreren sammen med elevene sine, nansere den store fortellingen til sin egen fortelling om 22. juli.

Gjennom analysen har det blitt tydelig at det er film og nettressurser som benyttes mest som læringsressurser i undervisningen om 22. juli. Halvparten av lærerne tar også i bruk lærebok, selv om enkelte lærere hevder at det er en forsiktig tilnærming i lærebøkene. Majoriteten av

lærerne i undersøkelsen legger opp til dialogbasert undervisning og enkelte arbeider med gruppeoppgaver og tverrfaglige prosjekter. Det er opp til hver enkelt lærer hvordan de ønsker å gjøre samfunnsfaget relevant for elevene og legge til rette for at opplæringen skal bidra til elevenes danning. Valg av innhold, læringsressurser og arbeidsmetoder er sentrale punkt som læreren må ta stilling til. Lærerne kan med fordel variere både arbeidsmetoder og læringsressurser for å få frem ulike aspekter ved 22. juli slik at elevene får utviklet sitt perspektivmangfold, i tillegg til at det vil være vesentlig for elevenes motivasjon.

Majoriteten av lærerne i undersøkelsen er komfortable med å undervise om 22. juli. De begrunner det blant annet med viktigheten av hendelsen og at mange av dagens elever ikke har et personlig forhold til 22. juli. Lærernes motivasjon for å undervise om 22. juli handler om et ønske om å gjøre elevene bevisste på hvordan en hendelse kan påvirke så mange mennesker, og at ideologien som var bakgrunnen for terrorhendelsen fortsatt eksisterer i samfunnet vårt. Enkelte argumenterer for viktigheten av å forebygge at noe lignende skal skje i fremtiden. Skolen, og spesielt samfunnsfaget, har et sentralt samfunnsoppdrag, nemlig å danne elevene og gi hver enkelt mulighet til å utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For disse formålene kan undervisningen om 22. juli være med på å utvikle gode medborgere med demokratiske verdier og holdninger.

Studien min avdekker flere forhold som kan ha forskningsmessig verdi. Et av disse aspektene er at lærerne har lettere for å undervise om 22. juli nå, enn for noen år tilbake. Lærerne vegrer seg ikke for å undervise om tematikken i like stor grad som tidligere. Årsaker til dette kan være tidsaspektet, at det ikke føles like nært og sårt lenger og at færre elever i dagens skole er personlig berørt. Hendelsen er også forankret i læreplanen, noe som gjør at lærerne er forpliktet til å undervise om det. Gjennom læreplanforankringen av 22. juli blir det følgelig også tilrettelagt for at samfunnsfaglærere skal ha de nødvendige ressursene og hjelpemidlene de trenger for å gjennomføre undervisning om temaet.

Et annet funn som undersøkelsen har avdekket er at læringssentrene 22. juli-senteret og Demokratilæring på Utøya, har hatt betydning for lærere. Sentrene bidrar og hjelper lærere i undervisningen, enten gjennom å arrangere kurs, lage digitale ressurser eller ta mot skoleklasser på ekskursjon. Avstand og økonomi hindrer mange lærere i å ta klassen med på ekskursjon. Likevel er den digitale tilgangen med på å bringe elevene nærmere inn i temaet.

En styrking av disse læringsstentrene vil være hensiktsmessig i fremtiden for å gi enda flere lærere muligheten til å benytte seg av dem.

Mitt bidrag gjennom denne undersøkelsen kan utvide kunnskapen vi har om 22. juli i undervisningssammenheng. Den tidligere forskningen har i stor grad konsentrert seg om videregående skole og er gjort før 22. juli ble forankret i læreplanen. Nå er ungdomsskolen også undersøkt knappe to år etter innføringen av LK20. Jeg vil hevde at tematikken er relevant og kan være til inspirasjon for samfunnsfaglærere på både barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Lærere som opplever det som vanskelig å undervise om 22. juli, får gjennom min studie, et innblikk i hvordan et utvalg lærere velger å bruke ulike innfallsvinkler, metoder og ressurser i undervisningen om tematikken. Funnene peker også på viktigheten av å tørre å ta den store samtalen, som inkluderer alle perspektiver.

## 5.1 Veien videre

Det finnes flere viktige aspekter ved 22. juli i undervisningssammenheng som vil være relevant å forske videre på. Det har gått for kort tid for å fastslå virkningene av at 22. juli ble læreplanfestet. Mitt bidrag er en start, men det ville vært interessant å gjøre en undersøkelse om noen år, for å se på hvordan undervisningen om 22. juli har utviklet seg. Det kan også være aktuelt å undersøke sammenhengen mellom læreres undervisning og hva lærebøkene vektlegger, som i første omgang var min opprinnelige intensjon med denne studien. Min undersøkelse har avdekket at lærerne som har nye lærebøker i faget, velger lærebok i forbindelse med temaet. Når flere lærere får oppdaterte lærebøker, er dette noe som kunne vært av interesse å utforske nærmere.

Den hyppige bruken av nettressurser i undervisningen kunne også vært en aktuell problemstilling til videre forskning. Det kunne vært interessant å gjøre en sammenligning av hvordan undervisningsoppleggene fra ulike nettressurser fungerer i praksis, gjerne fra et elevperspektiv. En undersøkelse av hvordan elevene *selv* opplever undervisningen om 22. juli generelt ville også vært et viktig bidrag til forskningsfeltet.

Avslutningsvis vil jeg påpeke viktigheten av at det videre forskes og snakkes om 22. juli. Jo lengere tid det går, jo mer forsvinner minnene og samtalene om hendelsen. For å verne om demokratiet vårt er det viktig å holde liv i fortellingen og formidle den til kommende generasjoner.



# Referanseliste

## Bøker og antologier

Almlid, G. & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati: Norsk historie etter 1900 – for demokratiets framtid*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 99 (2), s. 85-96.

Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, (4), s. 261-272.

Befring, E. & Moen, B. E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Mæhlumshagen, E., Samuelsen, M. & Stenvik, B. (2020). *Samfunnsfag 8*. Cappelen Damm.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quiantano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9*. Cappelen Damm.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). New York, Amerika: Routledge: Taylor & Francis group.

Erdal, S. F. & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I Erdal S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (red.). *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 136-155). Oslo: Universitetsforlaget.

Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M. & Westersjø, M. (2021). *Arena samfunnsfag 9*. Aschehoug.

Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., Hove, O. & Westersjø, M. (2020). *Arena samfunnsfag 8*. Aschehoug.

Erdal, S. F., Hellerud, S. V., Johnsen, I. M., Hove, O. & Westersjø, M. (2021). *Arena samfunnsfag 10*. Aschehoug.

Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (red.). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Oslo: Universitetsforlaget.

Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.

Granlund, L. (2021). Utforskning i samfunnsfagene: bakgrunn, kritikk og tilnærming. I Erdal S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (red.). (2021). *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 67-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Heidenreich, V. & Moe, M. J. (2020). *Relevans samfunnsfag 8*. Gyldendal.

Heidenreich, V., Weider, B. O. & Waage, K. (2021). *Relevans samfunnsfag 9*. Gyldendal.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 70-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS. Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1). 40-57.

Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stray, J. H. (2012) Demokratipedagogikk. I Berge, K. L. & Stray, J. H. (red.). (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Trysnes, I. & Skjølberg, K. H. W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (red.). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-69). Oslo: Universitetsforlaget.

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

## **Internettkilder**

Bolstad, B. (2020, 21. januar). Tverrfaglighet. Hentet fra:

<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/>

Brenna, T. (2019, 26. desember). Den store samtalen som ikke fikk prege tiåret. Hentet fra:

<https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2019/12/26/den-store-samtalen-som-ikke-fikk-prege-tiaret/>

Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K.G. (2016). *Med Ark & App. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Sluttrapport). Hentet fra:

[https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)

Hafslund, J. (2018). *Etter terroren kom til Norge – 22. juli i klasserommet*. (Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6265/Hafslund.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Hanssen, T. (2020). *Kontroversielle temaer i samfunnsfag: En kvalitativ studie om hvordan lærere opplever og håndterer undervisning i kontroversielle temaer*. (Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet). Hentet fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22405/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Knapstad, I. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen: En utforskende studie*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad\\_Master.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad_Master.pdf?sequence=2)

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), s. 89 - 106.

<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>

Nyguen, A. (2021). *22. juli: et bidrag til demokratiopplæringen mot voldelig ekstremisme: En kvalitativ studie*. (Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet). Hentet fra:

[https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2789091/Nyguen\\_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2789091/Nyguen_skut2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rauken, M. (2021). *22. juli-terroren i samfunnsfaglige lærebøker: En innholdsanalyse av samfunnsfaglige lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011 – Hvilke fortellinger kommer til uttrykk?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/88322>



Solstad, M. H. (2016). *Mening i det meningsløse: En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).

Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52843/Master-III.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdeløring. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Tverrfaglege tema.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Kompetansemål og

vurdering. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Kjerneelement. Hentet

fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplanverket*. Hva er tverrfaglige temaer?

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Aakvaag, G. C. (2018). Positiv sosiologi. Fotnoter til en uutgravd sosiologi. *TIDSSKRIFT FOR SAMFUNNSFORSKNING*, 59(3), 280-302. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2018-03-03>

## **Internettressurser**

22. juli-senteret. <https://22julisenteret.no>

The European Wergeland Centre. <https://theewc.org>

Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. <https://dembra.no/no/>

## **Figurer**

Figur 4: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). New York, Amerika: Routledge: Taylor & Francis group.



# Vedlegg

## Spørreskjema

### 22. juli i undervisningen og lærebøker

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

#### Spørreundersøkelse om 22. juli i undervisningen og lærebøker for samfunnsfaglærere i ungdomsskolen

Hei! I forbindelse med min masteravhandling i samfunnsfag lurer jeg på om vil du delta i forskningsprosjektet mitt som omhandler 22. juli i undervisningen på ungdomstrinnet?

Jeg er en masterstudent på lærerutdanningen 5.-10. trinn på UiT Norges Artiske Universitet. Min undersøkelse går ut på fremstilling av 22. juli i samfunnsfaglige lærebøker på ungdomstrinnet, i tillegg til at jeg ønsker å undersøke hvordan lærere underviser om tematikken.

#### Hva det innebærer

Hvis du velger å delta på forskningsprosjektet, innebærer det at du svarer anonymt på et elektronisk spørreskjema en gang.

Det er frivillig å delta. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dine svar på undersøkelsen vil da bli slettet. Det vil ikke være negative konsekvenser for deg, om du skulle ombestemme deg.

#### Personvern

Ingen personlige opplysninger vil bli lagret og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes. Svarene til undersøkelsen vil bli slettet når prosjektet er ferdig, som vil etter planen være våren 2022.

#### Noe du lurer på?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:  
Charlotte Andreassen: can048@uit.no

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Charlotte Andreassen

Jeg godtar at mine svar kan brukes til forskning. \*

Ja

Nei



Sideskift

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

Jobber du som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet? \*

Ja

Nei

Hvilken lærebok har du brukt i samfunnsfagundervisningen før de nye lærebøkene til fagfornyelsen ble utgitt? \*

Har 22. juli 2011 vært et tema i den aktuelle læreboka? (gitt at den læreboken er gitt ut etter hendelsen fant sted) \*

Ja

Nei

Vet ikke

Læreboken er gitt ut før 2011

Har du undervist om 22. juli før hendelsen ble eksplisitt nevnt i den nye læreplan i 2020? \*

I stor grad

I noen grad

I liten grad

Nei

Begynte ikke som samfunnsfaglærer før fagfornyelsen ble innført

Hvis du ikke har undervist om tematikken før fagfornyelsen ble innført, skriv kort hva som er årsaken til det \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har du undervist om 22. juli før hendelsen ble eksplisitt nevnt i den nye læreplan i 2020?»

Hvilken lærebok bruker du i samfunnsfagundervisningen nå? \*

- Arena 8-10 (Aschehoug)
- Samfunnsfag 8-10 (Cappelen Damm)
- Relevans 8-10 (Gyldendal)
- Annen
- Bruker ikke lærebok

Hvis du ikke bruker lærebok, hva bruker du i stedet for? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Bruker ikke lærebok» er valgt i spørsmålet «Hvilken lærebok bruker du i samfunnsfagundervisningen nå?»

Hvis du svarte "annen", hvilken lærebok er det snakk om? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen» er valgt i spørsmålet «Hvilken lærebok bruker du i samfunnsfagundervisningen nå?»

I hvilken grad synes du 22. juli er tematisert i Arena 8-10? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Arena 8-10 (Aschehoug)» er valgt i spørsmålet «Hvilken lærebok bruker du i samfunnsfagundervisningen nå?»

I stor grad

I noen grad

I liten grad

Vet ikke

I hvilken grad synes du 22. juli er tematisert i Samfunnsfag 8-10? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Samfunnsfag 8-10 (Cappelen Damm)» er valgt i spørsmålet «Hvilken lærebok bruker du i samfunnsfagundervisningen nå?»

I stor grad

I noen grad

I liten grad

Vet ikke

I hvilken grad synes du 22. juli er tematisert i Relevans 8-10? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Relevans 8-10 (Gyldendal)» er valgt i spørsmålet «Hvilken lærebok bruker du i samfunnsfagundervisningen nå?»

I stor grad

I noen grad

I liten grad

Vet ikke



Sideskift

Obligatoriske felt er merket med stjerne \*

I hvor mange år har du jobbet som samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet? \*

Har akkurat begynt

1-2 år

3-4 år

5-6 år

7-10 år

Mer enn 10 år

Prioriterer du 22. juli mer i undervisningen, nå som hendelsen er nevnt i læreplanen? \*

I stor grad

I noen grad

I liten grad

Begynte ikke som samfunnsfaglærer før fagfornyelsen ble innført

Underviser ikke om 22. juli

Hvis du ikke underviser om 22. juli, hva er grunnen til det? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Underviser ikke om 22. juli» er valgt i spørsmålet «Prioriterer du 22. juli mer i undervisningen, nå som hendelsen er nevnt i læreplanen?»

Hvilke ressurser bruker du i undervisningen om tematikken? \*

Her kan du krysse av for flere alternativer.

Film/serie

Nettressurser

Lærebok

Ekskursjon 22. juli-senteret / Demokratilæring på Utøya

Annen

Ingen

Hvis du ikke bruker lærebok i undervisningen om 22. juli, hva er grunnen til det? \*



Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Nettressurser», «Annen», «Ekskursjon 22. juli-senteret / Demokratilæring på Utøya», «Film/serie» eller «Ingen» er valgt i spørsmålet «Hvilke ressurser bruker du i undervisningen om tematikken?»

Hvis du krysset av lærebok i tillegg til noen andre ressurser, skriver du det nedenfor.

Hvis du svarte "annen" på spørsmålet over, hvilke ressurser bruker du? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen» er valgt i spørsmålet «Hvilke ressurser bruker du i undervisningen om tematikken?»



Sideskift



### I hvilke forbindelser har du undervist om 22. juli? \*

Her kan du krysse av for flere alternativer

Demokrati og medborgerskap

Radikalisering

Terrorisme

Rasisme

Ideologier

Historie

Annen

Ingen

Hvis du svarte "annen" på spørsmålet over, utdyp her i hvilke forbindelser du har undervist om 22. juli \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen» er valgt i spørsmålet «I hvilke forbindelser har du undervist om 22. juli?»

### Hvilke innfallsvinkler/fortellinger bruker du i undervisningen? \*

Her kan du krysse av for flere alternativer.

Fortellinger om ofre og overlevende

Fortellinger om gjerningsmannen

Demokratifortellingen

Kjærlighetsfortellingen

Beredskapsfortellingen

Annen

Ingen

Hvis du svarte "annen" på spørsmålet over, skriv kort hvilke innfallsvinkler du bruker \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen» er valgt i spørsmålet «Hvilke innfallsvinkler/fortellinger bruker du i undervisningen?»

Hvilke undervisningsmetoder benytter du i undervisningen om 22. juli? \*

(Feks. dialogbasert undervisning, oppgaver, film/serie etc.)

I hvilken grad er du komfortabel med å undervise om 22. juli i ditt klasserom? \*

I stor grad

I noen grad

I liten grad

Kan du forklare kort hva det er som gjør at du er komfortabel eller ukomfortabel med å undervise om tematikken? \*

Har du noen annet å tilføye om 22. juli i undervisningen eller i lærebøker, kan du skrive det under.



