

Karoline Stokke

Katastrofe og kjensler

Klasserom som didaktisk arena for 22. juli-
trauma

Masteroppgåve i Master i fag- og yrkesdidaktikk, studieretning
samfunnsfag

Rettleiar: Gunnar Grut

Juni 2022

Karoline Stokke

Katastrofe og kjensler

Klasserom som didaktisk arena for 22. juli-trauma

Masteroppgåve i Master i fag- og yrkesdidaktikk, studieretning
samfunnsfag

Rettleiar: Gunnar Grut

Juni 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om korleis samfunnsfaglærarar underviser om terroren 22. juli 2011 på ungdomsskulen. Det eg ønska å finne ut var kva forteljing som blir fortalt om 22. juli i klasserommet, og dermed også om det er størst fokus på harmoni- eller konfliktperspektivet. Vidare ønska eg å finne ut kva læringsressursar som blir brukt, og kva erfaringar lærarar har med ressursane. Til slutt ville eg finne ut kva lærarar synest om at 22. juli har blitt ei obligatorisk hending å undervise om i samfunnsfag i grunnskulen. For å kunne svare på desse spørsmåla har eg intervjuet ti samfunnsfaglærarar som jobbar på sju forskjellige ungdomsskular ulike stadar i Norge. Eg har i tillegg sett meg inn i læringsressursane lærarane har brukt, for å framstille desse på best mogeleg måte i oppgåva.

Motivasjonen for denne masteroppgåva har heile tida vore å lære av andre lærarar sine erfaringar og refleksjonar knytt til eiga undervisning. Sidan alle lærarar no må undervise om 22. juli ønska eg å finne ut kva ungdomsskulelærarar legg vekt når dei underviser om terroren. Frå før finst lite forskning på 22. juli frå eit samfunnsfagleg perspektiv, noko som auka motivasjonen min i arbeidet med denne studien. Målet mitt har vore å samanfatta erfaringane til dei ti lærarane slik at denne masteroppgåva kan vere nyttig i andre lærarar sin lærarkvardag.

I arbeid med denne studien fann eg ut at dei ti lærarane har mange ulike måtar å tilnærme seg tematikken rundt 22. juli-terroren. Det er veldig ulikt korleis dei har gjennomført undervisninga, og kor mykje tid dei har brukt på 22. juli. Spennet går frå å mest berre snakke om terroren når elevane trekker det fram, til å ha eit stort tverrfagleg opplegg som tek alle timane i tre fag i over ein månad. Det på trass av at alle vart rekrutterte på bakgrunn av at dei blant anna hadde undervist om 22. juli. Eit fellestrekk er at alle lærarane har snakka om ideologien til Breivik, og dei aller fleste har brukt filmatiseringar av terroren i undervisninga.

Det er det konfliktorienterte perspektivet som først og fremst rådar i undervisninga om 22. juli, i motsetnad til i åra etter terroren då det harmoniorienterte perspektivet var i fokus. Det verkar til at dette har ei viss samanheng med LK20. Alle lærarane fortel beredskapsforteljinga, og dei som har gått i djupna på 22. juli har i tillegg fått med fleire av dei andre forteljingane. Medviten bruk av fleire forteljingar kan utvikle elevane sitt historiemedvit.

Lærarane har berre positive erfaringar med å undervise om 22. juli, og dei fleste opplever at elevane er mykje meir engasjerte når dei underviser om 22. juli samanlikna med andre historiske emner. Bruken av film og tidsvitneforteljingar utmerkar seg her sidan det gjer historia meir levande. Framstillingar av terroren i klasseromma har i stor grad fokus på hatet bak terroren og det grufulle i hendinga kjem tydeleg fram. Målet er at elevane skal lære av historia.

Med utgangspunkt i det som har kome fram i denne studien meiner eg at det er nødvendig at 22. juli står eksplisitt i læreplanen. Både for at vi ikkje skal gløyme, men også fordi det handlar om tema som er minst like aktuelle 11 år etterpå. Ei læreplanfesting kan i tillegg gi støtte til fagleg og didaktisk utvikling, sidan det vil vere utfordrande å jobbe fram faglege opplegg for djupnelæring utan klar støtte i læreplanen

Abstract

This master's thesis is about how social studies teachers teach about terror on July 22, 2011 in junior high school. I wanted to find out what narrative is being told about July 22 in the classroom, and thus also whether the greatest focus is on the harmony or conflict perspective. Furthermore, I wanted to find out what learning resources are used, and what experiences teachers have with the resources. Finally, I wanted to find out what teachers think about the fact that July 22 has become compulsory to teach in social studies in primary school. To be able to answer these questions, I have interviewed ten social studies teachers who work at seven different junior high schools in different cities in Norway. I have also looked into the learning resources the teachers have used, to present these in the best possible way in this assignment.

The motivation for this master's thesis has always been to learn from other teachers' experiences and reflections related to their own teaching. Since all teachers now have to teach on July 22, I wanted to find out what junior high school teachers emphasize when they teach about terror. There is still little research on July 22 from a social science perspective, something which increased my motivation for working on this study. My goal is to summarize the experiences of the ten teachers so that this master's thesis can be useful in everyday teaching.

In working on this study, I found that the ten teachers have many different ways of approaching the topic of the July 22 terror. It varies a lot how they have been teaching, and how much time they have spent on 22 July. The range goes from mostly just talking about terror when the students bring it up, to having a large interdisciplinary program that takes every hour in three subjects for over a month. This is despite the fact that everyone was recruited on the basis that they, among other things, had taught on 22 July. A common feature is that all teachers have talked about Breivik's ideology, and the vast majority have used film adaptations of terror in their teaching.

It is the conflict-oriented perspective that first and foremost prevails in the teaching of 22 July, in contrast to the years just after the terror when the harmony-oriented perspective was in focus. This seems to have a certain connection with the LK20-curriculum. All the teachers tell the contingency story, and those who have gone into depth on 22 July have also included several of the other stories. Conscious use of multiple narratives can develop students' history consciousness.

The teachers only have positive experiences with teaching on July 22, and most experience that the students are far more engaged when they teach on July 22 compared to other historical subjects. The use of film and eyewitness accounts excels here since it makes history more alive. Presentations of terror in the classroom largely focus on the hatred behind the terror and the horrors of the incident become clear. The goal is for students to learn from history.

Based on what has emerged in this study, I believe that it is necessary that July 22 is explicitly stated in the curriculum. Both so that we do not forget, but also because it is about topics that are at least as relevant 11 years later. A curriculum development can also provide support for professional and didactic development, since it will be challenging to develop professional schemes for in-depth learning without clear support in the curriculum.

Forord

Masteroppgåva er endeleg fullført, og eit stort arbeid har dermed kome til vegs ende. Det å kombinere ein master på heiltid med ein stressande jobbkvardag og to små på under fem år har vist seg å vere ei tøff utfordring. Det har vore ein del frustrasjon undervegs, og tidspresset har ført til mange seine kveldar og netter med masterarbeid. På den andre sida har arbeidet også skapt mykje glede, motivasjon og entusiasme. Ikkje minst har det gitt meg mykje lærdom om det å undervise om 22. juli spesielt og kontroversielle tema generelt som eg kan nytte meg av i jobben som lærar.

Det er mange som fortener ei stor takk for at eg no endeleg har ei ferdig masteroppgåve. Først av alt vil eg takke min supre rettleiar Gunnar Grut for eit veldig godt samarbeid. Raske svar på spørsmål og dei digitale møta våre har vore til stor hjelp for meg. Du har heile tida motivert meg, og eg hadde ikkje kome i mål utan deg. Tusen takk for gode innspel, tips til strukturering og ikkje minst tips til aktuell teori.

Dei neste eg vil takke er dei ti samfunnsfaglærarane som stilte opp som informantar. Tusen takk for at dokker har delt tankar, erfaringar og refleksjonar om undervisninga dokker har gjennomført om 22. juli. Det at eg har fått verdifull tid i ein travel lærarkvardag set eg stor pris på. Det dokker har gjort i klasserommet er sjølve grunnlaget for denne masteroppgåva, så utan velvilja dokker har vist til å dele hadde ikkje denne oppgåva sett slik ut.

Mamma, pappa, svigermor og svigerfar fortener evig takk for barnepass, middagslaging og støtte undervegs. Stor takk går også til systrene mine, venner og kollegaar som har heia på meg heile vegen. Dokker har verkeleg auka motivasjonen min til å jobbe hardt for å kome i mål.

Den viktigaste støttespelaren min, min kjære Jogeir, kan eg ikkje få takka nok. Tusen takk for at du har haldt ut, sjølv når eg har jobba døgnet rundt. Tusen takk for at du aldri har klaga, sjølv om du til tider har styrt heimen åleine desse månadane. Du er gull verdt. Sist, men ikkje minst: Olivia og Jonas, som berre ved å vere til er den største motivasjonen i kvardagen uansett kva eg held på med.

Til lærarar som skal lese denne masteroppgåva: Eg håper at denne studien kan inspirere deg til å ta fatt på 22. juli i klasserommet. Om du allereie er godt i gong kan masteroppgåva mi kanskje gi deg nokre tips om nye innfallsvinklar eller læringsressursar du kan bruke.

God lesnad!

Karoline Stokke
Volda, mai 2022

Innholdsliste

Samandrag	1
Abstract	2
Forord	3
Kapittel 1: Aktualisering	7
1.1 Problemstilling	8
1.1.1 Forskingsspørsmål	9
1.2 Samfunnsfagdidaktisk relevans	10
1.3 22. juli og det offentlige medvit	10
1.4 Tidlegare forskning	11
1.5 Oppgåva si oppbygging	12
Kapittel 2: Teoretisk grunnlag	13
2.1 Viktige omgrep	13
2.1.1 Kontroversielle tema	13
2.1.2 Uenighetsfellesskap	13
2.1.3 Historiemedvit	14
2.1.4 Tidsvitne	14
2.1.5 Harmoniorientert perspektiv	14
2.1.6 Konfliktorientert perspektiv	14
2.2 Forteljing som fagleg ramme	14
2.2.1 22. juli-forteljingar	15
2.2.1.1 Kjærleiksforteljinga	15
2.2.1.2 Demokratiforteljinga	15
2.2.1.3 Beredskapsforteljinga	16
2.2.1.4 Mangfaldsforteljinga	16
2.3 Traumatiske hendingar bør og må bli fortalt	16
2.3.1 Avtraumatisering	17
2.3.2 Sekundærtraumatisering	17
2.4 Å lære av historia	18
2.4.1 Historisk empati	18
2.4.2 Å forstå det uforståelege	18
2.4.3 Å leve seg inn i historia	19
2.5 Læringsfellesskap	19
2.5.1 Kjensler i klasserommet	19
2.5.2 Læreplanutvikling	19
2.5.2.1 Diskusjon om 22. juli som obligatorisk emne	20
Kapittel 3: Metode	21
3.1 Min bakgrunn og tilknytning til 22. juli	21
3.2 Val av metode	22
3.2.1 Kvalitativ tilnærming	22
3.3 Intervju som metode	23
3.3.1 Semistrukturert intervju	23

3.3.2 Gjennomføring av intervju	24
3.3.3 Transkribering	24
3.3.4 Koding og kategorisering av datamaterialet	26
3.3.5 Analyse og drøfting	26
3.4 Informantar	27
3.4.1 Finne informantar	27
3.4.2 Presentasjon av informantar	28
3.4.3 Samanfatning informantinformasjon	29
3.5 Kvaliteten til forskingsprosjektet	29
3.5.1 Ethiske vurderingar	30
3.5.2 Validitet	31
3.5.3 Reliabilitet	32
Kapittel 4: Empirisk grunnlag	34
4.1 Oversikt 22. juli-undervisning	34
4.1.1 Med terrorisme som overordna tema	35
4.1.2 Stort tverrfagleg tema	36
4.1.3 Tidsvitneundervisning	38
4.2 Mange læringsressursar å velje mellom i 2022	38
4.2.1 Mangel på oppdaterte lærebøker og bruk av digitale læringsplattformer	39
4.2.2 Film og serie som inngangsport til å lære om 22. juli	39
4.3 Elevane sine kjensler og engasjement i undervisninga	41
4.4 22. juli som stort tema i tiandeklasse	42
4.5 Alle dei ti lærarane vil ha 22. juli i læreplanen	42
4.5.1 Tankar om læreplanutviklinga	43
Kapittel 5: Analyse og drøfting	44
5.1 Fellestrekk og ulikskap i undervisninga til dei ti lærarane	44
5.1.1 Læreplanen opnar for å gå i djupna på 22. juli-tematikken	44
5.1.2 Personleg nærleik gir 22. juli stor plass i undervisninga	44
5.1.3 Erfaring spelar ei rolle	45
5.1.4 Elevsamansetning og kunnskap om terroren kan ha noko å seie	45
5.1.5 Tilgang på læringsressursar og lærebøker påverkar	46
5.2 Individuell fordjuping eller fordjuping i fellesskap?	47
5.3 Kva slags 22. juli-forteljing fortel lærarane?	48
5.3.1 Kjærleiksforteljinga i undervisning	48
5.3.2 Demokratiforteljinga i undervisning	50
5.3.3 Beredskapsforteljinga i undervisning	51
5.3.4 Mangfaldsforteljinga i undervisning	52
5.3.5 Mangfaldsforteljinga mest brukt	54
5.3.6 Bruk av fleire forteljingar saman	54
5.3.7 Blanding kan potensielt skape forvirring	55
5.4 22. juli - ei katastrofal krise?	55
5.4.1 Avtraumatisering for å kome seg vidare	55
5.4.1.1 Anonymisering	56

5.4.1.2 Normalisering	56
5.4.1.3 Moralisering	57
5.4.1.4 Forskjønning	58
5.4.2 Sekundærtraumatisering for å forstå	58
5.4.2.1 Sekundærtraumatisering gjennom filmen Utøya 22. juli	58
5.4.2.2 Utøya 22. juli framkaller kjensler	59
5.4.2.3 Tips til kva du må tenke på om du vil vise film om 22. juli	60
5.4.2.4 Didaktisk bruk av film	60
5.5 Perspektivtaking for å forstå	61
5.5.1 Offera som tidsvitne og historieforteljarar	61
5.5.1.1 Personlege forteljingar i filmane og 22. juli-serien	62
5.5.1.2 Personlege forteljingar frå tidsvitne	62
5.5.2 Terroristen som inngangsport for å forstå det uforståelege	63
5.5.3 Tid til perspektivtaking	64
5.6 Nødvendig å få 22. juli inn i læreplanen	65
Kapittel 6: Avslutning	66
6.1 Oppsummering	66
6.2 Vegen vidare	67
6.3 Sluttord	67
Litteraturliste	68
Vedlegg	75
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	75
Vedlegg 2: Intervjuguide	77
Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel	78
Vedlegg 4: Vurdering frå NSD	79
Vedlegg 5: Læringsressursar 22. juli	81

Kapittel 1: Aktualisering

«22. juli. Vi må aldri gløyme.»

Vi som opplevde 22. juli 2011 i Norge gløymmer aldri denne dagen. For dei aller fleste er dagen fryst fast i minnet. Vi hugsar kvar vi var og kva vi gjorde. Tankane og frykta som reiv gjennom oss når vi såg bileta frå regjeringskvartalet som likna ei krigssone etter at bomba hadde gått av. Den rystande kjensla vi fekk då bileta av våte, hjelpeslause ungdommar som vart plukka opp i båtar av campingturistar rundt Utøya rulla over skjermen. Sjokket som ramma då talet på drepne var endelaust høgt når vi vakna laurdagsmorgon den 23. juli. Eit mareritt for dei mange som var der og overlevde. Eit frykteleg, grusomt, uforståeleg terroråtak. 8 vart drepne av bomba i regjeringskvartalet og 69 vart skutt til døde på Utøya. Til saman 77 uskuldige menneske vart drepne:

Mona Abdinur (18 år), Ismail Haji Ahmed (19 år), Thomas Margido Antonsen (16 år), Pamela Porntip Ardam (21 år), Modupe Ellen Awoyemi (15 år), Lene Maria Bergum (19 år), Kevin Daae Berland (15 år), Trond Berntsen (51 år), Sverre Flåte Bjørkavåg (28 år), Torjus Jakobsen Blattmann (17 år), Carina Borgund (18 år), Johannes Buø (14 år), Monica Elisabeth Bøsei (45 år), Åsta Sofie Helland Dahl (16 år), Sondre Furseth Dale (17 år), Monica Iselin Didriksen (18 år), Gizem Dogan (17 år), Andreas Edvardsen (18 år), Tore Eikeland (21 år), Bendik Rosnæs Ellingsen (18 år), Hanne M. Orvik Endresen (61 år), Aleksander Aas Eriksen (16 år), Andrine Bakkene Espeland (16 år), Hanne Anette Balch Fjalestad (43 år), Silje Merete Fjellbu (17 år), Hanne Kristine Fridtun (19 år), Andreas Dalby Grønnesby (17 år), Snorre Haller (30 år), Kai Hauge (32 år), Rune Havdal (43 år), Ingrid Berg Heggelund (18 år), Ida Marie Hill (34 år), Karin Elena Holst (15 år), Anne Lise Holter (51 år), Eivind Hovden (15 år), Guro Vartdal Håvoll (18 år), Rafal Mohamad Jamil (20 år), Steinar Jessen (16 år), Maria Maagerø Johannesen (17 år), Ronja Søttar Johansen (17 år), Espen Jørgensen (17 år), Sondre Kjøren (17 år), Margrethe Bøyum Kløven (16 år), Syvert Knudsen (17 år), Tove Åshill Knutsen (56 år), Anders Kristiansen (18 år), Jon Vegard Lervåg (32 år), Elisabeth Trønnes Lie (16 år), Gunnar Linaker (23 år), Tamta Lipartelliani (23 år), Eva Kathinka Lütken (17 år), Hanne Ekroll Løvlie (30 år), Even Flugstad Malmedal (18 år), Tarald Kuven Mjelde (18 år), Ruth Benedichte Vatndal Nilsen (15 år), Emil Okkenhaug (15 år), Diderik Aamodt Olsen (19 år), Henrik André Pedersen (27 år), Rolf Christopher Johansen Perreau (25 år), Karar Mustafa Qasim (19 år), Bano Abobakar Rashid (18 år), Henrik Rasmussen (18 år), Ida Beathe Rogne (17 år), Synne Røyneland (18 år), Kjersti Berg Sand (26 år), Marianne Sandvik (16 år), Fredrik Lund Schjetne (18 år), Lejla Selaci (17 år), Birgitte Smetbak (15 år), Isabel Victoria Green Sogn (17 år), Silje Stamneshagen (18 år), Victoria Stenberg (17 år), Tina Iversen Sukuvara (18 år), Sharidyn Svebakk-Bøhn (14 år), Simon Sæbø (18 år), Håvard Vederhus (21 år) og Håkon Ødegaard (17 år) (Auestad et al., 2011; VG, 2021).

77 menneske med sine unike personlegdomar. 77 livshistorier som fekk ein ufatteleg tragisk slutt. Ein altfor tidleg slutt. Drepne av ein med eit forvrengt verkelegheitssyn. Ein som var overbevist om at han skulle redde Norge frå å bli overteke av muslimar i samansverjing med det han kalla kulturmarxistar. 77 menneske som vart drepne av ein hatefull, konspirasjonsinfisert høgreekstremist.

Vi som opplevde dette gløymmer nok aldri, men kva med den komande generasjonen? Dei som var så små under hendingane at dei ikkje heilt oppfatta kva som hende? Dei som

truleg vart skåna frå dei fryktelege inntrykka i nyhendene denne seinsommaren i 2011? Denne generasjonen har no nådd ungdomsskulealder. Dei lever i ei digital tid der dei konstant blir bombarderte med inntrykk og påverknad frå sosiale media. Dei ser kommentarfelt som flommar over av kritikk og misnøye. Verda dei lever i har eit stadig høgare konfliktnivå. Informasjonsstraumen er nærast umogeleg å orientere seg i. Ekke og falske nyhender kan vere vanskeleg å skilje, sjølv for den mest erfarne. Algoritmene styrer merksemda, og kommersielle aktørar tener på klikka deira. Det er lett å finne likesinna på nett, og ein felles fiende skapar kjensle av samhald. På det mørke nettet, der meiningsmotstandarane er fråverande, utviklar det seg ekkokammer der ekstremistiske tankar får grobotn.

Eg har no teikna opp eit dystert bilete av samfunnet i dag, men heldigvis finst det håp. Mange av ungdommane som skal styre dagsordenen i framtida er engasjerte, motiverte og reflekterte. Eit samfunn der vi har fokus på like rettar for alle, å akseptere mangfald, inkludere alle og fremje demokratiske verdiar er det vi ønsker. Norge som samfunn, og vi i skulen spesielt, må heile tida jobbe aktivt for at 22. juli ikkje skal skje igjen. Men i åra etter 22. juli 2011 har det dessverre vore alt for lite fokus i skulen, heilt frå barneskulen til vidaregåande, på å lære elevane om terrorhendinga (Anker & von der Lippe, 2015; 2016, Jørgensen et al., 2015). Anker og von der Lippe (2015, s. 94) si forskning frå vidaregåande skule viser at 22. juli i vid forstand vart lite tematisert dei første åra, og at den harmoniserande retorikken var framtrudande der 22. juli vart tematisert. Årsakene til åtaka og følgene det har hatt for dei råka, dei etterlatte og det norske samfunnet har fått mindre plass i skulen fram til no. Eldre er i ferd med å gløyme, og fleire yngre har ingen eigne minner frå terroråtaka 22. juli 2011 (22. juli-senteret, 2021, s. 12). Heldigvis er dette i ferd med å endre seg.

Den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020, har stadfesta at vi må lære av terroråtaka. Måten det har blitt gjort på er ved at det har blitt obligatorisk å inkludere 22. juli i samfunnsfagundervisninga i grunnskulen. I læreplanen under det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap er det nemnt eksplisitt at kunnskap om terrorhandlinga 22. juli skal vere med på å førebyggje ekstreme haldningar. 22. juli er også sett i samanheng med det å skulle førebygge ekstreme handlingar og terrorisme. I tillegg skal kunnskapen hjelpe til med å vidareutvikle demokratiet og få elevane til å delta i demokratiet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

1.1 Problemstilling

Sidan 22. juli no er noko alle samfunnsfaglærarar må undervise om ønsker eg å finne ut korleis dette kan bli gjort på ein god måte. Fleire lærarar eg snakka med, og meg sjølv inkludert, var usikre på korleis vi skulle ta føre oss terroråtaka på best mogeleg måte i klasserommet. For å finne ut av det ønska eg å lære av andre sine erfaringar. Problemstillinga mi vart derfor:

Korleis underviser lærarar om terrorhandlinga 22. juli 2011 i samfunnsfag på ungdomsskulen?

For å kunne svare på problemstillinga har eg intervjuet ti ungdomsskulelærarar som har undervist om 22. juli. Lærarane sine erfaringar og refleksjonar knytt til eiga undervisning dannar empirigrunlaget for denne masteroppgåva. Sidan problemstillinga mi er ganske vid laga eg tre forskingsspørsmål som avgrensar omfanget av problemstillinga. Basert på

det som kom fram i intervjua vil eg drøfte mogelege grunnar til at nokre lar 22. juli få stor plass i undervisninga, medan andre gir 22. juli mindre plass. Deretter skal eg, med hjelp av dei ulike 22. juli-forteljingane eg presenterer i teoridelen, analysere empirien. Eg skal finne ut kva 22. juli-forteljing, eller forteljingar, som blir fortalt av lærarane med utgangspunkt i intervjua og læringsressursane dei har brukt. Motivert at empirien vil eg ha eit særskilt fokus på film og perspektivtaking som inngangsport til historia. Eg vil sjå på avtraumatiseringsstrategiane til Jörn Rüsen, og drøfte bruken av *Utøya 22. juli* opp mot hans teori om sekundærtraumatisering. Undervegs vil eg få fram korleis kjensler kan vere ein ressurs for å stryke både historiemedvitet og den historiske empatien. Til slutt vil eg grunngi kvifor det er viktig å gå i djupna på 22. juli i skulen. I grunngivinga vil eg kort trekke inn diskusjonen rundt utforminga av LK20, og funna mine frå denne studien vil bli brukt som argument.

1.1.1 Forskingsspørsmål

Før eg går inn på den fagdidaktiske relevansen til denne studien vil eg presentere og utdjupe dei tre forskningsspørsmåla eg har hatt undervegs.

Kva slags 22. juli-forteljingar fortel lærarane?

Med dette forskningsspørsmålet ønska eg å finne ut kva forteljingar som blir fortalt til elevar om terroren i 2022, altså over eit tiår etter åtaka. Er det framleis harmoniperspektivet som rådar i skulen eller har forteljinga endra seg i takt med samfunnet og avstanden i tid, og dermed blitt meir konfliktorientert? Basert på det som kom fram i intervjua, og gjennom analyse av læringsressursane lærarane har brukt, vil eg drøfte om lærarane har hatt mest fokus på kjærleiksforteljinga, demokratiforteljinga, mangfaldsforteljinga eller beredskapsforteljinga i undervisninga.

Kva læringsressursar blir brukt i undervisning om 22. juli, kvifor valde lærarane desse ressursane og korleis fungerte dei i klasserommet?

Utgangspunktet for dette forskningsspørsmålet var å finne ut kva læringsressursar lærarane brukar som støtte i undervisninga om 22. juli. Det har dei siste åra kome mange nye både bøker, tekstar, filmar og digitale læringsressursar. Sidan det finst så mange å velje mellom ville eg finne ut kva dei ti lærarane hadde testa ut, og kva erfaringar dei hadde gjort seg. Desse erfaringane vil eg prøve å få fram i empirikapittelet. Sidan bruken av spelefilmen *Utøya 22. juli* var noko som utpeika seg i datamaterialet mitt vil eg særleg drøfte bruken av filmen opp mot teorien til Rüsen (2007; 2021) om sekundærtraumatisering. I samband med det vil eg trekke fram kva som er viktig å tenke på dersom du skal vise film om 22. juli i klasserommet, og kva fordelar film som didaktisk ressurs kan ha. I tillegg vil eg drøfte kva nytte ein kan ha av å bruke perspektivtaking i undervisninga.

Kva synest lærarane om at 22. juli blir nemnt eksplisitt i læreplanen for samfunnsfag, og kvifor meiner dei at 22. juli bør inn i klasserommet?

I dette forskningsspørsmålet var eg interessert i å finne ut kva lærarane synest om at terroråtaka 22. juli har blitt obligatorisk å undervise om. Den andre delen av forskningsspørsmålet er formulert som eit leiande spørsmål «kvifor bør», og dette er gjort med vilje sidan eg leita etter informantar som allereie hadde undervist om 22. juli. Dette omhandlar det didaktiske hovudspørsmålet kvifor, nemleg grunngjevinga for at 22. juli må inn i klasserommet. I teoridelen vil eg i korte trekk få fram korleis læreplanverket i Norge har utvikla seg med tida. Eg vil også trekke fram nokre av argumenta som kom

fram i debatten knytt til det å få 22. juli inn i LK20 som obligatorisk emne. I drøftinga vil eg, basert på lærarintervjua, framstille om og i kor stor grad lærarane sluttar opp om læreplanfestinga av 22. juli.

1.2 Samfunnsfagdidaktisk relevans

Den samfunnsfagdidaktiske relevansen til denne studien vil eg påstå er høg, sidan terroren 22. juli no er noko alle samfunnsfaglærarar på grunnskulen er nøyde til å undervise om. Skjæveland (2020, s. 152) påpeikar at det finst lite forskning på 22. juli frå eit samfunnsfagleg perspektiv. Det at det ikkje finst så mykje forskning på dette feltet frå før, gjer studien min ekstra aktuell. Den nye læreplanen legg stor vekt på at elevane skal bli aktive medborgarar, og undervisning om 22. juli kan bidra til dette.

Samfunnet vi lever i i 2022 gjer at tema som kan bli tatt opp i tilknytning til 22. juli-terroren er høgaktuelle. Elevane får med seg det som skjer i verda, også dei valdelege konflikta, gjennom sosiale media. Blant anna fekk mange elevar ufiltrerte videoar frå krigen i Ukraina opp i TikTok-feeden sin (Vik, 2022). Kerr og Huddleston (2017, s. 10) påpeikar at den digitale eksponeringa ikkje kan bli ignorert av skulen. Algoritmer, kjeldekritikk og ytringsfridom er viktige tema som kan bli tatt opp i samband med terroristen sin radikaliseringsprosess. Konspirasjonsteoriar var noko Anders Behring Breivik var påverka av, og det er dagsaktuelt knytt til blant anna Covid-19-vaksineringa og krigen mellom Russland og Ukraina.

Det at høgreekstremer krefter framleis veks (Goldschmidt-Gjerløw et. al., 2022, s.11) gjer at ein bør setje søkelyset mot ekstremisme. Nyare terrorangrep i Norge, som det Philip Manshaus prøvde å gjennomføre mot Al-Noor-moskeen i Bærum i 2019, aktualiserer også problematikken kring 22. juli-terroristen og nødvendigheita av å lære om ekkokammer i skulen. Globalt vart det seinast 14. mai 2022 gjennomført ei rasistisk motivert masseskyting i Buffalo i Texas. I manifestet til Buffalo-terroristen lista han opp Breivik som ein han såg opp til (Kvaale, 2022). Terror sett i eit større perspektiv kan opne opp for diskusjonar kring menneskeverd. Ei liste over politisk motiverte terrorangrep i verda viser at det har vore 21 terrorangrep fram til no i 2022, der tre av åtaka hadde over 60 dødsoffer (Wikipedia, 6. mai 2022). I ein slik diskusjon kan ein trekke inn fordelar med demokrati. Ein kan til dømes vurdere rettsaka til 22. juli-terroristen, hjelpa terroroffera har fått i ettertid og arbeidet til 22. juli-kommisjonen.

1.3 22. juli og det offentlege medvitet

Sjølv om 22. juli ikkje kom inn i læreplanen før i 2020 har det likevel vore ei nasjonal satsing på undervisning om terroren før dette. I 2015 vart 22. juli-senteret etablert av Kommunal- og moderniseringsdepartementet, og fire år seinare vart senteret underlagt Kunnskapsdepartementet (22. juli-senteret, u.å.). Læringscenteret på Utøya opna i 2016. Sidan 2018 har Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) mottatt støtte, først frå Kommunal- og moderniseringsdepartementet og seinare Kunnskapsdepartementet, til eit heilskapleg og nasjonalt læringstilbod om 22. juli og demokratisk medborgarskap med utgangspunkt i minne- og læringsaksen mellom Utøya og regjeringskvartalet (I. M. Nymo Riseth frå EWC, personleg kommunikasjon, 12. mai 2022). I samband med undervisning om 22. juli er det relevant å trekke fram arbeidet som går føre seg på Utøya og i 22. juli-senteret.

Utøya AS tilbyr undervisningsopplegg og lærarkurs i samarbeid med EWC. Kvart år kjem

mange skuleklasser på dagsbesøk til Utøya for å lære om terroråttaka 22. juli 2011. I tillegg til å lære om terroråttaka legg undervisninga vekt på korleis elevane aktivt kan fremje demokratiske verdiar og gå imot anti-demokratiske haldningar i samfunnet. På Utøya har delar av det gamle kafèbygget, der tretten ungdommar vart drepne 22. juli, blitt innebygd som ein del av læringsssenteret som vert kalla Hegnhuset (Utøya AS, u.å.). Det vert også tilbydd tredagarssamlingar på Utøya der ein lærar og 3-5 elevar frå kvar skule får opplæring innan demokrati og medborgarskap. I etterkant av samlinga skal elevane vidareformidle det dei har lært til andre på skulen og i lokalsamfunnet sitt, noko som gjer at tilbodet når ut til mange fleire. Frå 2018 til 2021 har 843 elevar frå 215 ungdomsskular delteke på slike tredagarssamlingar. I same periode har i tillegg 307 lærarar og 74 lærarstudentar vore på tredagarssamlingar og lærarkurs på Utøya (I. M. Nymo Riseth frå EWC, personleg kommunikasjon, 9. mai 2022).

22. juli-senteret vil forvalte minnet om 22. juli på ein historiemedviten måte gjennom utstillingar, dokumentasjon og undervisning. Målet med undervisninga på 22. juli-senteret er å opne opp for diskusjon og refleksjon kring terroråttaka 22. juli 2011 og tematikk som kan setjast i samband med terroren (22. juli-senteret, u.å.). Frå 22. juli-senteret opna i 2015 har dei hatt besøk av om lag 1650 skuleklasser, noko som tilsvarar omtrent 42400 elevar. Skuleklassene har hatt ulike typar opplegg, men felles er at alle har gått rundt i utstillinga (S. Qaka frå 22. juli-senteret, personleg kommunikasjon, 13. mai 2022). 11. mai kom regjeringa med eit forslag om å styrke det digitale undervisningstilbodet som 22. juli-senteret har med 2,3 millionar, noko som vil føre til at fleire av ressursane blir tilgjengelege for lærarar i heile Norge (22. juli-senteret, 2022).

1.4 Tidlegare forskning

Våren 2014 gjennomførte forskarane Trine Anker og Marie von der Lippe ei spørjeundersøking med 94 vidaregåande elevar som respondentar. Målet var å avdekke skulen si rolle i samband med terrorhandlinga 22. juli i periode 2011-2014, der resultatet vart *Når terror ties i hjel* (Anker & von der Lippe, 2015). Undersøkinga viste at elevane i liten grad hadde hatt mogelegheit til å jobbe med tematikken i skulen etter at minnestundene og sorgarbeidet vart avslutta. Nokre av elevane påstod at terroren vart sett på som tabu i skulen (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). Grunnar til at 22. juli vart lite omtalt i skulen var blant anna få føringar frå høgare hald, at dei råka skulle skånast, at hendingane var for nært kjenslemessig og at debatten kring ideologien kom lite fram i samfunnet generelt. I 2016 kom Anker og von der Lippe med ein oppfølgingsstudie der dei intervjuar åtte religionslærarar, og funna samsvarer relativt godt med studien frå året før. Lærarane ønska å vise omsorg for elevane ved å ikkje ta opp temaet. Elles kom mangel på tid, der mange kompetansemål måtte dekkast, fram som ei grunngeving for å unngå temaet. Manglande lærarkompetanse knytt til konfliktperspektivet vart også utpeikt som grunn. Fleire av lærarane fortalte at dei hadde nytta 22. juli i undervisninga si tidlegare, men få av dei brukte det som eit tema i 2016 (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268).

Nyare masterstudiar viser ei viss endring i skulen. I slutten av 2017 gjennomførte Janne Hafslund djupneintervju med tre ungdomsskulelærarar og seks vidaregåandelærarar. Basert på det informantane hennar sa fann ho ut at den harmoniserande kjærleiksforteljinga hadde mindre plass i skulen enn tidlegare (Hafslund, 2018, s. 64). Elles påpeikte ho blant anna at lærebøkene var ganske styrande for korleis

undervisninga om 22. juli vart gjennomført. Masterstudent Martine Rauken analyserte fem lærebøker i samfunnsfag, og fann derimot ut at lærebøkene har relativt stort fokus på samhaldet etter 22. juli. Kjærleiksforteljninga kjem til uttrykk blant anna gjennom bileta i lærebøkene, medan demokratitilhøyrsla vert tydeleg gjennom kvar 22. juli er plassert i lærebøkene (Rauken, 2021, s. 39). Læreboka *Arena 10* peika seg ut med eit tydeleg fokus på offera, både overlevande og drepne, noko Rauken meiner fleire av lærebøkene burde setje av meir plass til.

Hassan Ali Syed (2019) har i si masteroppgåve, gjennom djupneintervju og observasjon av fem lærarar, funne ut at fleire av dei brukar 22. juli som hovudtema i undervisninga i vidaregåande. Eit par av lærarane Syed har studert brukar blant anna Breivik sin radikaliseringsprosess for å aktualisere individ- og strukturforklaringar i sosiologi- og sosialantropologi. Bruken av 22. juli i undervisning er likevel personavhengig, der blant anna lita tid til å gå i djupna blir trekt fram som ei forklaring på at 22. juli ikkje blir eit tema (Syed, 2019). Anne Nguyen (2021) intervjuar samfunnsfaglærarar i Oslo om korleis dei hadde tenkt å bruke 22. juli i undervisninga knytt til det å førebygge ekstremisme slik læreplanen no legg opp til. I samband med det fann ho ut at sju av åtte informantar hadde vore innom 22. juli med ulike tilnærmingar (Nguyen, 2021, s. 88), men at bruken av tematikken var personavhengig. Dette samsvarar med funna til Syed.

1.5 Oppgåva si oppbygging

Denne masteroppgåva er delt inn i seks kapittel. Det du no har lese var aktualiseringskapittelet, innleia med ei påminning om terroråtaka 22. juli 2011 før eg peika på nokre potensielle utfordringar i det norske samfunnet i 2022. Vidare hevder eg at mange er i ferd med å gløyme eller ikkje vite om 22. juli, men at dette no er i endring sidan 22. juli har blitt obligatorisk å undervise om gjennom LK20. Deretter presenterte eg problemstillinga mi og utdjupa forskingsspørsmåla eg skal ta føre meg. Den fagdidaktiske relevansen for studien vart grunnleggjande og eg fortalte om den nasjonale satsinga på 22. juli. Eg har avslutta kapittelet med å vise til tidlegare forskning på 22. juli-undervisning, sidan det passar bra som ein inngong til det neste kapittelet, nemleg det teoretiske grunnlaget.

I det komande kapittelet vil eg presentere det teoretiske som ligg til grunn for analyse- og drøftingsarbeidet eg har gjort. Det tredje kapittelet handlar om dei metodiske vala eg har tatt i dette forskingsprosjektet. Eg vil grunngi vala eg har teke undervegs utførleg slik at lesaren får innsyn i prosessen. I tillegg vil eg i metodekapittelet presentere dei ti informantane mine. I kapittel fire, empirisk grunnlag, vil eg legge fram eit utval av empirien som har teoretisk relevans for funna eg har gjort. I det femte kapittelet vil eg analysere og drøfte empirien i lys av teori. Avslutningsvis vil eg i kapittel seks oppsummere studien og kome med forslag til vidare forskning.

Kapittel 2: Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet skal eg presentere relevant teori som eg vil bruke som grunnlag i drøftingskapitlet. Først vil eg forklare nokre viktige omgrepa som kan setjast i samheng med undervisning om 22. juli. Etter det vil eg presentere fire 22. juli-forteljingar som på kvar sin måte har vore sentrale knytt til korleis vi har forstått terroråta 22. juli i 2011. Deretter vil eg ta føre meg Rüsen sin teori om korleis traumatiserende hendingar blir til historie. Vidare vil eg kome inn på korleis vi kan lære av historia gjennom å utforske perspektiva til offer og overgripar, og i den samheng også forklare historisk empati. Etter dette vil eg ta føre meg forskning på kjensler i klasserommet. Til slutt vil eg ta eit tilbakeblikk og kort samanlikne LK06 og LK20 med kvarandre og tidlegare læreplanar. Eg vil også trekke fram diskusjonen som oppstod i arbeidet med fagfornyninga knytt til om 22. juli skulle nemnast eksplisitt i LK20 eller ikkje.

2.1 Viktige omgrep

Eg vil starte teorikapitlet med å forklare nokre omgrep det er viktig å ha ei felles forståing av. Omgrepa det er snakk om er kontroversielle tema, ueinigheitsfelleskap, historiemedvit, tidsvitne og harmoni- og konfliktperspektiv.

2.1.1 Kontroversielle tema

Eit viktig omgrep som må bli forklart er kontroversielle tema. Kontroversielle tema er, ifølgje Stradling, spørsmål som skapar motstridande forklaringar og løysingar basert på ulike verdsoppfatningar og verdigrunnlag. Kontroversielle tema kan såleis splitte opinionen i både lokalmiljøet og samfunnet (Stradling, 1984 i Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 13). I skulen er det snakk om tema med stor samfunnsmessig relevans som kan skape debatt og vekke sterke kjensler både blant elevar og lærarar. Kontroversielle tema har såleis både ein politisk og emosjonell karakter. Dersom spørsmåla omhandlar identitet og menneskeverd kan dei også ha ein sensitiv karakter. Det er ulikt kva som skapar ueinighet og rører ved kjenslene og identiteten vår. Kva som blir sett på som kontroversielt i eit klasserom er dermed avhengig av konteksten og samansetjinga av elevar og lærarar (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 14-15). Tema som terrorisme, vold og rasisme har potensielle kontroversar (Erdal & Granlund, 2021, s. 137), og med det som grunnlag kan vi seie at 22. juli har potensiale til å vere kontroversielt.

2.1.2 Ueinighetsfelleskap

«Et ueinighetsfelleskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Ei skuleklasse kan bli eit godt ueinighetsfelleskap dersom elevane føler seg trygge og lærarane legg til rette for gode diskusjonar (Iversen, 2014, s. 67). Elevsamansetninga i ei skuleklasse er gjerne meir eller mindre tilfeldig, noko som gjer at det naturleg blir mangfald i klassa. Målet er å fungere godt saman over tid på tross av at elevane er forskjellige og har ulike meiningar (Iversen, 2014, s. 16). Klasserom i offentlege skular kan samanliknast med små demokratiske samfunn, noko som gjer skulane til viktige øvingsarenaer til seinare samfunnsdeltaking (Iversen, 2014, s. 62).

2.1.3 Historiemedvit

Historiemedvit handlar om korleis ein tenker om tid, der samspelet mellom dei tre tidsdimensjonane fortid, notid og framtid blir tydeleg (Kvande & Naastad, 2020, s. 34). Ein tek med seg forståing og erfaring frå fortida, desse tolkar ein gjennom orientering i notida som vidare skapar forventningar til framtida (Kvande & Naastad, 2020, s. 48-49). Ei slik forklaring ligg nær Koselleck sin tanke om at menneska si historiske tid eksisterer i spenningsfeltet mellom eit erfaringsrom og ein forventningshorisont (Karlsson, 2014, s. 58). Det å jobbe med og snakke om tenking rundt fortid, notid og framtid vil altså vere med på å auke historiemedvitet. Omgrepet historiemedvit er ikkje nemnt eksplisitt i læreplanen for grunnskulen, men det er likevel fokus på ei slik tidstenking. Eit av fleire døme på dette er: «Elevane viser og utviklar kompetanse når dei bruker samfunnsfaglege metodar til å undersøkje og vurdere moglege svar på problemstillingar som handlar om fortid, notid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11).

2.1.4 Tidsvitne

Omgrepet tidsvitne er først og fremst brukt om dei som overlevde nazistane sin fangeleir under andre verdskrig (Storeide, 2011, s. 105). I denne oppgåva vil eg bruke omgrepet tidsvitne om dei overlevde terroren på Utøya og bomba i regjeringskvartalet den 22. juli i 2011.

2.1.5 Harmoniorientert perspektiv

Eit harmoniorientert perspektiv legg vekt på korleis forskjellige delar av samfunnet heng saman, og fokuserer på korleis kvar del kan vere ein fordel for heilskapen. I samband med kriser vil ein altså fokusere på felles verdiar og samlande handlingar. Det som skapar uro eller forstyrrar stabiliteten får mindre eller ingen plass. Til dømes blir konflikhtar tona ned slik at dei blir mykje mindre synlege enn dei eigentleg er. Det som samlar oss er det som er viktigast innanfor eit harmoniorientert perspektiv (Erdal & Grandlund, 2021, s. 138).

2.1.6 Konfliktorientert perspektiv

Eit konfliktorientert perspektiv legg derimot større vekt på ulike interesser, behov og verdiar som på mange måtar står i motsetningsforhold til kvarandre og skapar sosial ulikskap (Koritzinsky, 2020, s. 77). I staden for å ha fokus på det samlande ser ein heller på årsaker, ideologi og kampar mellom grupper knytt til påverknad og fordeling av ressursar. Det som splittar oss er altså det som får mest fokus innanfor eit konfliktorientert perspektiv (Erdal & Grandlund, 2021, s. 139).

2.2 Forteljning som fagleg ramme

«Historie kan kort og godt verken forstås eller formidles uten å fortelles» (Kvande & Naastad, 2020, s. 183). Historie kan formidlast som ei forteljning, som også blir kalla ein narrasjon. Ei forteljning er ofte bygd opp kronologisk med ei byrjing og ein open eller lukka slutt. Innhaldet er strukturert, og det er gjerne eit formål med forteljninga. Det som får plass i forteljninga er det som blir oppfatta som mest viktig for å forstå årsaker og samanhengar over tid. Basert på dette er det den som skriv eller fortel forteljninga som vel ut kva fakta, hendingar og personar som er viktig nok til å få plass i forteljninga. Til dømes er det lærebokforfattaren som vel kva forteljning læreboka i samfunnsfag skal

innehalde (Kvande & Naastad, 2020, s. 184-185). Sidan forteljninga ikkje kan handle om alt, må delar av den bli ekskludert (Kjeldstadli, 2020).

Forteljninga om 22. juli er ikkje skriven ferdig enno, og prosessen med å gjere terroren om til historie er framleis pågåande. Vi har mange udiskutable fakta å forhalde oss til frå 22. juli 2011, men det finst ulike måtar å forstå og forklare terroråtaka på (22. juli-senteret, 2021). Var det Norge, Arbeiderpartiet, AUF, demokratiet eller mangfaldet som vart angripen i 2011? Korleis skal vi forholde oss til terroristen og det høgreekstreme hatet som låg bak? (22. juli-senteret, 2021, s. 1). Mange slike spørsmål har framleis ikkje fått, og vil neppe nokon gong få, noko klart og eintydig svar. Svara på desse spørsmåla om fortida vil vere med å bestemme kva 22. juli-forteljing vi fortel. Dei ulike forteljingane peikar ut forskjellige retningar for samtida og framtida (Lenz, 2018, s. 103)

2.2.1 22. juli-forteljingar

I dette delkapittelet skal eg ta føre meg fire 22. juli-forteljingar som oppstod etter terroråtaka. Forteljingane er kulturelt konstruerte og er ulike måtar å forstå det som skjedde den 22. juli i 2011. Dei fire forteljingane eg skal presentere er basert på inndelinga til Claudia Lenz (2018) og består av kjærleiksforteljinga, demokratiforteljinga, beredskapsforteljinga og mangfaldsforteljinga. Forteljingane vil eg bruke som teoretisk grunnlag for å kunne analysere kva 22. juli-forteljing, eller forteljingar, dei ti samfunnsfaglærarane eg har intervjuet formidlar i undervisninga.

2.2.1.1 Kjærleiksforteljinga

Kjærleiksforteljinga som vart til etter 22. juli starta truleg med at Helle Gannestad la ut sine tankar på Twitter etter terroråtaket: «Når en mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen». Dette sitatet vart gjengitt i ulike intervju og statsminister Jens Stoltenberg tok det fram i ein av talane sine den 23. juli 2011 (Kverndokk, 2017, s. 1). I rosetoget i Oslo kom kronprins Haakon med det same budskapet til det norske folket: «I kveld er gatene fylt av kjærlighet. Vi har valgt å besvare grusomhet med nærhet. Vi har valgt å møte hat med samhold. Vi har valgt å vise hva vi står for.» (Det norske kongehus, 2011). Kjærleiksbudskapet vart raskt spreidd saman med bileta av sørgande folkemassar i rosetog. Folk delte ivrig bilete av spontane minnestadar med blomar og tekstar som appellerte til samhaldet i Norge på Facebook (Kverndokk, 2017, s. 3). Claudia Lenz (2018, s. 90) trekk fram at kjærleiksforteljinga truleg oppstod som ein motreaksjon på det omsynslause og grusomme angrepet på forsvarslause ungdommar. Denne harmoniske framstillinga med Norge som ei eining prega også skulane (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Ei utfordring med forteljinga er at kjærleiksbudskapet er så dominerande at forteljinga ikkje har plass til variasjonen av kjensler og behov. Det er heller ikkje til å legge skjul på at ikkje alle kjente seg som ein del av fellesskapet (22. juli-senteret, 2021, s. 7).

2.2.1.2 Demokratiforteljinga

I likskap med kjærleiksforteljinga oppstod også demokratiforteljing rett etter terroråtaka (Lenz, 2018, s. 96). Mange følte at terroren var eit direkte angrep på det demokratiske samfunnet i Norge som heilskap, og det var derfor naturleg å forsvare desse verdiane. Dåverande statsminister Jens Stoltenberg stod i front for denne forteljinga i fleire av talane sine i dagane etter angrepet: «Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet. Men aldri naivitet» (Statsministerens kontor, 2011). Tore Witsø Rafoss (2015,

s. 201) kallar denne forteljinga kampen for demokratiet. AUF-ungdommane vart sett på som representantar for demokratiet, og dei drepne i regjeringskvartalet var på jobb for demokratiet (Rafoss, 2015, s. 204). Nestleieren ved C-REX, senter for ekstremismeforskning, Anders Jupskås seier at demokratiforteljinga var samlande på kort sikt, men at den usynleggjorde kven som faktisk vart ramma og kva ideologi som var bakteppet for terroristen (Solheim, 2021). Den demokratiske tolkingsramma der «Vårt svar er meir demokrati» gjekk frå ord til handling ved at terroristen sjølv vart ivareteke under rettsaka (Lenz, 2018). Han vart altså verna i rettsprosessen av demokratiet han hadde angripe (22. juli-senteret, 2021, s. 5). Demokratiforteljinga har også blitt utfordra gjennom debattar kring ytringsfridom som ein demokratisk verdi (Lenz, 2018).

2.2.1.3 Beredskapsforteljinga

Lenz presenterer også ei tredje 22. juli-forteljing, nemleg beredskapsforteljinga. Forteljinga vektlegg den manglande beredskapen i Norge 22. juli 2011 som gjorde at hjelpa kom seint fram på Utøya, der konsekvensen var at fleire vart drepne. Forteljinga oppstod i samband med det offentlege sitt arbeid med å forstå terroråtaka, i høve arbeidet til 22. juli-kommisjonen (Lenz, 2018, s. 101). Beredskapsforteljinga rommer negative kjensler som ikkje passar inn i dei andre forteljingane, som til dømes sinne mot dei som ikkje klarte å stoppe massedrapsmannen tidlegare. 22. juli-kommisjonen skulle handtere desse spørsmåla på ein nøytral måte (Lenz, 2018). Kommisjonen kritiserte politiet sin innsats, og den norske stat fekk kritikk for at regjeringskvartalet ikkje var sikra. Helsevesenet og dei sivile ved Tyrifjorden fekk derimot ros. Delar av rapporten har blitt kritisert for å vere påverka av det vi veit om angrepet i ettertid (22. juli-senteret, 2021, s. 4). Beredskapsforteljinga blir sett på som Norge si offisiell forteljing: «Gjennom kommisjonens rapport har regjeringen fått den grundige gjennomgangen de bad om. Rapporten har blitt samfunnets felles forståelse av hva som skjedde» (Meld. St. 21 (2012–2013), s. 7). Forteljinga inneheld ein framtidssjansing, der målet er å lære av feila slik at ein kan stoppe terroristar i framtida (Lenz, 2018).

2.2.1.4 Mangfaldsforteljinga

Mangfaldsforteljinga er også ei av forteljingane om 22. juli, sjølv om denne forteljinga til dels har kome i skyggen av dei andre forteljingane (Lenz, 2018, s. 101). Utgangspunktet for denne framstillinga er at det var det fleirkulturelle Norge og dei som støtta mangfald som vart angripne. Dei som støtta mangfald er altså Arbeiderpartiet og deira ungdomsorganisasjon AUF. Terroristen har sjølv uttalt at han gjekk til angrep på Utøya på grunn av ungdommane si tilknytning til Arbeiderpartiet (Rafoss, 2015, s. 203). I mangfaldsforteljinga er det særskild viktig å inkludere muslimar i det norske «vi», som ein måte å ta avstand frå Breivik sitt muslimhat (Lenz, 2018). Under rettsaka mot Breivik i 2012 snakka han om at *Barn av regnbuen* blir brukt «som hjernevask for norske elever» (NRK, 2012). Utsegna førte til ein sterk motreaksjon der mange menneske samla seg for å syngje songen utanfor tinghuset i Oslo og i andre byar i Norge (Lenz, 2018, s. 100). Denne episoda aktualiserte mangfaldsforteljinga, og viste at det er ein stor del av det norske folket som verdset mangfald.

2.3 Traumatiske hendingar bør og må bli fortalt

Sidan prosessen med å gjere 22. juli-terroren om til historie framleis pågår (22. juli-senteret, 2021, s. 1), vil eg ta føre meg den tyske historikaren Jörn Rüsen sin teori om korleis traumatiske hendingar kan forteljast. Rüsen (2021, s. 44) skil mellom tre typer historiske kriser: Normale kriser, kritiske kriser og katastrofale kriser. Ei normal

krise er ein naturleg del av historia som blir plassert inn i dei historiske narrativa som allereie finst. Ei kritisk krise inneheld nye element som må tilpassast det eksisterande historiske paradigmet, og nye måtar å forstå fortida på blir på den måten forma. Ei katastrofal krise er av ein slik karakter at det gjerne blir kalla eit traume, sidan det gjeldande historiske paradigmet kjem til kort. Dei grunnleggande prinsippa for meningsdanning blir rokka ved, noko som gjer at det historiske narrative blir utfordra og må endrast. Det hittidige, nedarva, historiske språket gjev rett og slett ikkje mening lengre. Det tek tid, kanskje opp til fleire generasjonar, før ein finn eit språk som kan uttrykke slike katastrofale kriser. Holocaust er eit døme på ei slik katastrofal krise (Rüsen, 2021, s. 44). I kva grad også 22. juli kan kategoriserast som ei katastrofal krise skal eg kome tilbake til i drøftinga.

2.3.1 Avtraumatisering

Ei katastrofale krise kan ikkje setjast inn i tolkningskonteksten som finst og gir derfor ikkje mening (Rüsen, 2021, s. 47). For å skape mening må hendinga analyserast, ein må bearbeide konsekvensane av traumet og setje det inn i ein meningsfylt historisk kontekst. Det første steget mot å integrere dei øydeleggande hendingane i den historiske konteksten er ved å skape ei forteljing om det som skjedde. Det finst ifølgje Rüsen (2021, s. 47) ulike strategiar for korleis dette kan gå føre seg, og eg vil ta føre meg hans forklaringar på normalisering, anonymisering, moralisering og forskjøning.

Gjennom *normalisering* blir den destruktive kvaliteten ved ei katastrofal krise oppløyst. Hendinga blir i staden forklart som noko som skjer fleire gongar, gjerne ofte, og som inngår som ein del av vondskapen som finst i menneska (Rüsen, 2021, s. 47). Eit døme på normalisering kan vere å påpeike at terrorhendingar stadig skjer. Vidare er *anonymisering* ein veldig vanleg strategi der ein «pakkar inn» fakta. I staden for å seie at det var eit terroråtak gjennomført av høgrekstremisten Anders Behring Breivik, anonymiserer ein hendinga ved å påpeike at det er snakk om vondskap utført av eit monster. Ein tredje strategi er å moralisere. *Moralisering* skjer ved at den traumatiske hendinga blir ståande som ein generell regel for åtferd, der målet er å hindre gjentaking. Traumet får altså mening gjennom eit budskap, som skal hindre at hendinga skjer igjen (Rüsen, 2021, s. 47). Eit døme på dette er «Aldri meir 22. juli». Den siste strategien eg har med er forskjøning, som Rüsen (2007, s. 208) kallar å estetisere. *Forskjøning* handlar om måtar ein gjer traumatiske opplevingar tilgjengeleg for forståing gjennom sansane. Ein pyntar på brutaliteten for å fatte traumet (Rüsen, 2007, s. 208), til dømes gjennom vala filmindustrien tek når dei skal filmatisere ei katastrofal krise.

2.3.2 Sekundærtraumatisering

Rüsen utfordrar denne måten å gjere traumer om til historie gjennom avtraumatisering, og forslår i staden ein strategi med mål om sekundærtraumatisering. Berre slik kan framtidige generasjonar forstå det som skjedde. Måten å fortelje historie på må rett og slett endrast. Han meiner vi bør fokusere på abnormitet i staden for normalitet, der ein må tydeleggjere det grufulle i traumet som unntaket frå det normale. I staden for anonymisering må vi ha fokus på den sjokkerande nakne sanninga gjennom å ta fram dei harde fakta. I staden for å moralisere må den historiske tolkinga opne opp for den indre skjørheita i moralen (Rüsen, 2021, s. 49). I staden for å forskjønne må vi framheve den brutale styggedomen som finst ved dehumanisering (Rüsen, 2007, s. 211). Rüsen (2021, s. 50) meiner at det å minnes det grufulle frå fortida er den einaste måten vi kan forhindre grufulle hendingar i framtida.

2.4 Å lære av historia

Det store spørsmålet er nettopp det: Korleis skal ein klare å forhindre at grufulle åtak som 22. juli skjer igjen? Det er ein pågåande diskusjon om korleis og i kva grad ein kan lære av historie. Kvar hending er unik i tid og rom. Likevel er det liten tvil om at tragediar i fortida har element ein kan lære noko av (Kvande & Naastad, 2020, s. 122). Historiefaget i skulen har truleg alltid hatt som eit mål at elevane skal lære av fortidshistoria, då særleg av feila som er gjort. Dette er eit godt ideal både for den enkelte og for fellesskapet, men for å nå dette målet må ein legge opp til at elevane skal kunne leve seg inn i historia (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). Dette kan skape både motivasjon og engasjement i undervisningssamanheng (Hansen, 2021).

For å kunne utvikle historiemedvit og historisk empati er innlevelse der ein opplever identifikasjon viktig (Kvande & Naastad, 2020, s. 121). For å få ei djupare forståing av det som har skjedd og sikre innleving må ein studere menneske frå fortida og prøve å forstå korleis dei handla. Gjenkjenning av situasjonar, hendingar og verkelegheitsoppfatningar på både eit analytisk og eit kjenslemessig plan er nødvendig for å kunne lære av historia (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). Dette blir kalla perspektivtakingsmetodikk og handlar om å sjå historia frå eit aktørperspektiv. Moldrheim og Lenz (2019, s. 13) påstår at ei slik perspektivtaking er ein føresetnad for demokratisk samhandling, blant anna fordi det å kunne leve seg inn i livet til andre menneske er ein viktig føresetnad for å kunne ta kontakt med, snakke med og få tillit til andre menneske som har ein anna bakgrunn enn det ein sjølv har.

2.4.1 Historisk empati

I samband med det å leve seg inn i historia er historisk empati eit viktig omgrep, spesielt sidan det no har kome inn i læreplanen at elevane skal utvikle historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Historisk empati verkar å erstatte omgrepet historisering. Historisering tyder å setje utsegn, gjenstandar, hendingar og menneske inn i deira historiske kontekst i den grad det er mogeleg (Kvande & Naastad, 2020, s. 133). Historisering har gjerne blitt brukt for å forstå dei strukturelle rammene rundt ei handling, heller enn aktørane som faktisk utførte handlinga. For å utvikle historisk empati må ein derimot setje seg inn i liva til menneska i fortida, ofte forklart med metaforen «å gå i andre sine sko». Det handlar altså om å sjå fortida gjennom augo til ein person som levde då; sjå samtida personen levde i og i lys av samfunnet vurdere livet, vala og mogelegheitene til personen (Hansen, 2021).

2.4.2 Å forstå det uforståelege

Å gå med skoa til overgriparen, terroristen i dette tilfellet, kan vere ein måte å lære av historia. Målet med dette er ikkje empati eller identifikasjon. Ein må prøve å forstå det tilsynelatande uforståelege. I den samanhengen påpeikar Kvande og Naastad (2020, s. 126) at forståing og tilgiving er kvalitativt ulike, og at ein absolutt ikkje unnskylder overgriparen gjennom å forsøke å forstå, ei heller skape sympati med valdelege handlingar (Erdal & Granlund, 2021, s. 149). Det er viktig å ikkje setje merkelappar på overgriparen, til dømes ved å kalle han eit monster og seie at han er født vond. Slike merkelappar gjer overgriparen umenneskeleg, og gjer at det er vanskelegare å forstå at han har vakse opp som eit menneske som alle oss andre (Kvande & Naastad, 2020, s. 126).

2.4.3 Å leve seg inn i historia

Ein kan også sjå på historia med eit anna perspektiv, ved å gå med skoa til offera. Denne vinklinga har eit stort potensiale for innleving (Kvande & Naastad, 2020, s. 126). Det å kome tett på menneske sine liv kan føre til at ein forstår hendinga betre, og det kan skape ein nærleik til det som skjedde (Erdal & Granlund, 2021, s. 148). I tillegg kan enkeltmenneske vere representantar for dei mange frå same stad i den aktuelle perioden. Det er viktig å bruke tid på slike enkelttilfelle i undervisninga for å sikre variasjon og fleire perspektiv. Det er vanskeleg å forstå den heilskaplege historia dersom ein ikkje kjenner til delane, altså menneska sine personlege forteljingar, og omvendt (Kvande & Naastad, 2020, s. 186).

2.5 Læringsfellesskap

Å jobbe med 22. juli som tema kan framkalle sterke kjensler. Eg vil derfor i korte trekk skildre korleis kjensler kan vere ein ressurs i klasserommet. Heilt til slutt vil eg seie litt om læreplanutviklinga i Norge dei siste tiåra, sidan læreplanen er styrande for det som skjer i klasserommet. Her vil eg også ta med diskusjonen rundt at 22. juli eksplisitt nemnast i LK20.

2.5.1 Kjensler i klasserommet

Eit trygt læringsmiljø er grunnlaget for god bruk av kontroversielle spørsmål i undervisninga (Sætra, 2018; Sætra, 2021, s. 4). I diskusjonar om kontroversielle tema i klasserommet spelar kjensler ei avgjerande rolle, fordi kjensler tilfører diskusjonane engasjement og liv (Hoda & Sætra, 2022). Kjensler kan vere ein viktig diskusjonsstartar, og ein viktig diskusjonsdrivar (Sætra, 2021, s. 7). Emosjonelle reglar ligg gjerne i botnen for interaksjon i klasserommet. Emosjonelle reglar kan vere både eksplisitte og implisitte, og handlar om det å regulere og uttrykke kjensler på måtar som er tilpassa situasjonen ein er i (Hochschild, 1975 i Hoda & Sætra, 2022, s. 18). Hoda og Sætra (2022, s. 20) påpeikar at lærarar må reflektere didaktisk over kva emosjonelle reglar som ligg i botnen i sitt klasserom, og korleis ein som lærar møter ulike emosjonelle uttrykk. Dersom nokon blir synleg sinte eller lei seg i klasserommet kan det oppstå ubehag, og den naturlege reaksjonen på ubehag er gjerne å søke seg vekk frå det (Røthing, 2019, s. 42). Kerr og Huddleston (2017, s. 33) påpeikar at ubehag og sterke kjensler i samband med kontroversielle tema er ein grunn til at mange lærarar unngår slike tema. I staden for å søke vekk meiner Hoda og Sætra at det kan vere nyttig å jobbe med dei sterke og vanskelege kjenslene ved at elevane får setje ord på dei i klasserommet. Sterke kjensler kan dermed vere ein ressurs, sidan det tyder på at det ein held på med engasjerer og betyr noko for elevane (Hoda & Sætra, 2022, s. 20).

2.5.2 Læreplanutvikling

Ein viktig del av grunnmuren for læringsfellesskapet i klasserommet er læreplanen. Før LK06 skildra læreplanane formål, mål, moment for innhald og metodar for undervisninga. I LK06 vart i staden grunnleggande ferdigheiter og kompetansemål innført, noko som førte til at læreplanen vart meir målorientert (Sivesind, 2012). LK06 sine kompetansemål fokuserte på kva elevane skulle meistre (Sivesind, 2012, s. 7), noko har blitt vidareført i LK20. LK20 legg i større grad enn LK06 vekt på djupnelæring, noko som viser igjen i læreplanen for samfunnsfag der verb som reflektere, utforske,

drøfte og vurdere er hyppig brukt i kompetansemåla (Koritzinsky, 2020, s. 85). Endring i retning av fleire komplekse mål knytt til analyse og vurdering betyr at målformuleringane liknar meir på New Zealand enn tidlegare læreplanar. New Zealand sine målformuleringar ligg alle på det høgaste nivået, evaluering, i Bloom sin taksonomi (Sivesind, 2011, s. 211). Fokuset på forståing, som gjer at elevane kan utvikle kompetanse dei kan nytte i nye situasjonar, er aukande i fleire land (Jakobsen, 2018).

2.5.2.1 Diskusjon om 22. juli som obligatorisk emne

Koritzinsky (2020, s. 43) trekker fram at LK06 skilde seg frå tidlegare læreplanar ved å vere mykje kortare og mindre detaljert. Denne endringa la meir ansvar over på lærarane som i mykje større grad fekk nytte sin fagkunnskap og pedagogiske skjønn i undervisninga (Koritzinsky, 2020, s. 43). Denne valfridomen er vidareført og blitt enno større i LK20 (Jakosen, 2018), der unntaket i læreplanen for samfunnsfag er 22. juli og Holocaust som er trekt fram som noko ein må undervise om. I arbeidet med LK20, den såkalla fagfornyninga, vart det diskusjon rundt akkurat dette. Dåverande kunnskapsminister Jan Tore Sanner var klar på at 22. juli måtte inn i læreplanen (Solvang, 2018). Læreplangruppa fekk derimot kritikk for at 22. juli var den einaste enkelthendinga som var nemnt i læreplanen for samfunnsfag. Fleire lærarar meinte dette braut med den pedagogiske fridomen, og at dersom ein først skulle nemne ei enkelthending så var det mange fleire som også burde vere der (Eriksen & Drabløs, 2018). Steffen Handal, leiar i Utdanningsforbundet uttalte at fokus på enkelthendingar kunne føre til overfylte læreplanar, og at ein måtte ha tillit til læraren som pedagogisk tilretteleggar i klasserommet (Solvang, 2018).

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet skal eg skildre og grunngi dei metodiske vala eg har teke i dette forskingsprosjektet, og sjå vala i lys av relevant teori. Bakgrunnen for alle desse vala er å kunne svare så godt som råd på problemstillinga mi: *Korleis underviser lærarar om terrorhandlinga 22. juli 2011 i samfunnsfag på ungdomsskulen?* og dei tilhøyrande forskingsspørsmåla. Eg skildrar metodevala detaljert for å synleggjere heile prosessen, det vil seie heilt frå planleggingsfasen til sjølv analysearbeidet i etterkant av datainnsamlinga. Eg forklarar vala eg har gjort for å vise samanhengen mellom teori og empiri, og synleggjere at prosjektfunna er gyldige og pålitelege .

Først vil eg gå inn på det faglege utgangspunktet mitt, for deretter å grunngi val av metode. Vidare vil eg gå spesifikt inn på intervju som metode ved å skildre utforminga av intervjuguiden, gjennomføringa av intervju, transkriberinga og korleis eg analyserte empirien. Etter det vil eg ta føre meg informantane. I den delen forklarar eg kvifor eg valde ti informantar og greier ut om det tidkrevjande arbeidet med å finne informantar. Eg vil også presentere informantane i tabellform og deretter vurdere utvalet mitt. Avslutningsvis vil eg vurdere forskingsprosjektet sin kvalitet ved å trekke fram dei viktigaste etiske vurderingane eg har gjort undervegs. Til slutt vil eg vurdere validiteten og reliabiliteten til studien.

3.1 Min bakgrunn og tilknytning til 22. juli

For at andre skal forstå vala eg har gjort, og mi tolking av datamaterialet, ser eg på det som nødvendig å seie noko om min eigen bakgrunn og eiga tilknytning til 22. juli. Det er slik at vi alltid vil ha med oss ei forforståing, nokre førestillingar og haldningar, når vi møter noko nytt og ukjent. Forforståinga er avhengig av blant anna tidlegare erfaringar, verdiar, kunnskap og haldningar til det som blir utforska (Nilssen, 2012, s. 68). I kvalitativ forskning påverkar forskaren lesaren gjennom sine tolkingar (Repstad, 2007, s. 141; Tjora, 2018, s. 13). I tråd med hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268) vil eg difor gjere greie for min utdanningsbakgrunn og føresetnadar knytt til forskningstemaet, slik at lesaren kan vurdere vala og tolkingane eg har gjort på ein kritisk måte.

Etter vidaregåande starta eg på årsstudium i skuleretta samfunnsfag, retta mot lærarstudentar. Eg fekk vere med på studietur til Kenya i fem veker, og gjennomførte lærarpraksis på ulike skular. Opplevinga gjorde at eg søkte på grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn. På lærarutdanninga valde eg norsk og naturfag som fag, medan eg samstundes tok nettstudium i historie. Det tredje året ved Høgskolen i Sør-Trøndelag hadde eg praksis på ein ungdomsskule i Australia, der eg underviste i historie og samfunnskunnskap. Møte med ulike kulturar, og ulik didaktisk tilnærming i dei forskjellige landa, førte til ei endå større interesse for samfunnsfag generelt og didaktikk spesielt. I tillegg vart eg fascinert over kor annleis verdshistoria vart sett med andre land sine auge.

Etter avslutta lærarutdanning flytta eg heim til Volda, starta i jobb som lærar på vidaregåande og byrja på ein samlingsbasert master i samfunnsdidaktikk på NTNU i Trondheim. Eg vart tilsett som naturfagslærar på vidaregåande, noko som gjorde at eg hamna på realfagsavdelinga. Ungdomsskulen eg no jobbar ved fokuserer på gode relasjonar mellom elevar og lærarar. Dei to kontaktlærarane fordeler, så godt som råd, faga i si eiga klasse mellom seg. Sidan samarbeidspartnarane eg har hatt til no også har

hatt samfunnfagsutdanning, har det blitt til at eg ikkje har undervist i faget. Eg har altså ingen undervisningserfaring i samfunnsfag. Dette vil påverke forforståinga mi, og dermed også analyse- og tolkingsprosessen (Nilssen, 2012, s. 61). På den andre sida kan det kanskje vere positivt, i og med at eg ikkje kan bli påverka av egne erfaringar i forskingsprosessen. Dette er også ein del av grunnen til at eg valde denne vinklinga på oppgåva. Ønsket mitt om å vere rusta til å undervise om terroren 22. juli i samfunnsfag er stort, og det å lære av andre sine erfaringar er ein god start. Eg har undra meg over at andre samfunnsfaglærarar i liten grad har tatt opp 22. juli som tema, og tenker derfor at fleire lærarar truleg vil ha nytte av ein slik studie. Eg har erfaring med å undervise om 22. juli i norskfaget, der eg blant anna la opp undervisninga med fokus på å tolke ulike tekstar som til dømes dikt og vitneforteljingar.

Sidan eg i denne studien er oppteken av ulike forteljingar om 22. juli bør eg få med mi individuelle 22. juli-forteljing, sidan enkeltindivid tolkar hendingar ut i frå sin bakgrunn (Lenz, 2018, s. 93). Den eine systema mi skulle eigentleg vere på AUF sin sommarleir på Utøya i 2011, men på grunn eit bryllaup i familien vart det til at ho ikkje kunne reise dit. Det var altså berre tilfeldigheter som gjorde at eg ikkje vart ein av dei pårørande etter 22. juli. Eg har også ein venn som var på Utøya som heldigvis overlevde. Mi personlege mening er at det er særst viktig å ta opp 22. juli som tema i skulen både for å ikkje gløyme, men også for å rette søkelyset mot hatet som låg bak. Tjora (2018, s. 83) påpeikar at personleg engasjement i tematikken kan bli sett på som støy i forskingsarbeidet, sidan det kan påverke resultatane. Eg har prøvd å motverke dette ved å vere open om mitt faglege og personlege utgangspunkt, og så medviten om eigen påverknad som mogeleg i analyseprosessen.

3.2 Val av metode

I prosessen for å kome fram til kva metode eg skulle velje var det fleire ulike faktorar eg måtte vurdere før eg tok den endelege avgjersla. Først og fremst måtte eg finne ut kva det var eg ønska å få svar på, altså arbeide med problemstillinga mi, for deretter å vurdere kva metode som kunne passe best for å få svar på den. Målet med studien er å finne ut korleis samfunnsfaglærarar gjennomfører undervisning om 22. juli, dei didaktiske vala dei har teke og refleksjonar kring korleis undervisninga gjekk. Dette målet var avgjerande for valet av forskingsdesign (Johannessen et al., 2021, s. 51).

3.2.1 Kvalitativ tilnærming

Sidan eg ønska å få djupnekunnskap om korleis undervisninga om 22. juli føregår i 2022 fall valet på kvalitativ metode. Frå før finst det lite samfunnsfagdidaktisk forskning om 22. juli (Skjæveland, 2020, s. 152), noko som gjer at det ville ha vore veldig utfordrande å lage gode spørsmål og relevante svaralternativ til eit spørjeskjema dersom eg hadde gått for eit kvantitativt forskingsdesign. Det at tidlegare forskning viser at 22. juli er mindre brukt som tema i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94; Jørgensen et al., 2015) kunne også ha ført til at talet på respondentar i undersøkinga vart for lite til å kunne sjå mønster og generalisere. Det at det finst lite didaktisk forskning om 22. juli i skulen gjorde at eg måtte ha ei opa tilnærming til feltet, og kvalitativ metode vart derfor eit naturleg val sidan det er ein fleksibel metode. Ein anna fordel med kvalitativ metode er nærheita forskaren får til personane som blir utforska, og forskaren får dermed også eit direkte forhold til det som blir forska på (Repstad, 2007, s. 17-18). Denne nærheita gjorde at eg følte meir eigarskap til forskingsprosjektet mitt.

Eg vurderte først å kombinere intervju og observasjon som metode, såkalla metodetriangulering, sidan det kunne ha gitt eit sikrere tolkningsgrunnlag (Repstad, 2007, s. 29; Johannessen et al., 2021, s. 257). Planen var å både intervjuere lærarar og samstundes observere undervisninga deira om 22. juli-terroren. Den planen vart raskt forkasta då det var vanskeleg nok å finne lærarar som hadde undervist om 22. juli som ville stille til intervju. I tillegg er 22. juli eit kjenslelada tema der ein observerande forskar kanskje kunne ha gjort fleire av elevane ukomfortable. Mest truleg kunne dette skapt ein forskingseffekt, det vil seie at dei man observerer handlar annleis enn vanleg fordi dei veit at dei er under utforsking (Repstad, 2007, s. 66). Samstundes kan eg trekke fram at tid også vart ein avgrensande faktor med tanke på observasjon, sidan eg kombinerte forskingsarbeidet med jobb som lærar. På grunnlag av dette fall valet mitt på å berre bruke intervju som metode.

Bjørndal (2002, s.98) trekk fram at forskaren i strategiske metodeval også kan bli påverka av kva erfaring ein har med ulike metodar. Frå før har eg erfaring med både spørjeundersøkingar, intervju og observasjon. Eg har hatt ei positiv oppleving med alle desse tre metodane, sjølv om dei er ulike, og alle har sine styrker og svakheiter. Likevel kan eg påpeike at eg nettopp har tatt vidareutdanning innanfor rettleiing, der vi blant anna hadde mykje fokus på å stille dei rette spørsmåla. Dette har gjort at eg har blitt tryggare i rolla som intervjuar, men det var ikkje utslagsgivande for valet av intervju som metode.

3.3 Intervju som metode

Det å bruke intervju som metode for innsamling av empiri i forskning er ein måte å få fylldige og detaljerte skildringar av det vi studerer (Johannessen et al., 2021, s. 105), og det var akkurat det eg ønska relatert til 22. juli-undervisning i samfunnsfag. Ein strukturert samtale som eit intervju er, gir informantane fridom til å uttrykke seg. Målet med dette forskingsprosjektet er å få fram dei personlege erfaringane til informantane, noko som gjer intervju til eit godt val, sidan intervju passar når ein skal studere haldningar, erfaringar og meiningar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Før eg kunne starte på planlegginga måtte eg velje mellom individuelle intervju og gruppeintervju, der valet raskt fall på førstnemnde. Sjølv om gruppeintervju kanskje kunne gitt fylldigare informasjon (Repstad, 2007, s. 99) vurderte eg det som mindre passande, sidan temaet kan vere sensitivt. Min tanke var å verne elevane som anonym tredjepart her, sidan lærarar på same skule har større moglegheit til å identifisere elevar, sjølv utan at namn nemnast. Eg vurderte også at det var meir sannsynleg at informantane opna seg for meg og fortalte meir detaljert om personlege erfaringar i individuelle intervju.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Eit intervju kan strukturerast på ulike måtar. Skalaen går frå ein ustrukturert samtale til fullstendig strukturert intervju med fastsette svaralternativ (Johannessen et al., 2021, s. 108). Eg la meg på ein stad midt mellom desse ytterpunkt, ein stad litt nærare eit ustrukturert intervju enn eit strukturert, på eit såkalla semistrukturert nivå. Bakgrunnen for å ikkje velje eit heilt ustrukturert intervju var at denne typen er meir lik ein samtale, noko som kunne ført til at eg hadde påverka informantane sine svar. På førehand utforma eg ein intervjuguide med spørsmål som eg formulerte ganske opne, men likevel slik at dei var knytt til problemstillinga og forskingsspørsmåla. Eg kategoriserte spørsmåla etter tema, der overskriftene var bakgrunnsinformasjon, undervisning om 22. juli, læringsressursar knytt til 22. juli-undervisning og kontroversielle tema generelt.

Sjølv om eg hadde intervjuguiden som rettesnor endra eg rekkefølga på spørsmåla basert på informasjonen informanten kom med, noko som kjenneteiknar eit semistrukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuguiden fungerte dermed mest som ei hugseliste som Repstad (2007, s. 78) kallar det, der spørsmåla i intervjuguiden mest var meint som forslag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Eg tilpassa spørsmåla og oppfølgingsspørsmål til den enkelte informant. Til dømes spurte eg om det å vere eit tidsvitne til informanten som var på Utøya 22. juli i 2011. Dette var spørsmål som hadde vore irrelevant å stille dei andre informantane.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Sjølve gjennomføringa av intervju kunne starte etter at eg hadde fått tak i informantar og fått godkjenning frå NSD¹, som eg vil omtale høvesvis i delkapittel 3.4.1 og 3.5.1. Eg prøvde så langt som råd å gjennomføre intervju fysisk, men på grunn av store geografiske avstandar måtte fire av intervju føregå digitalt. Dei digitale intervju vart gjennomført gjennom Teams, sidan NTNU har databehandlaravtale med Microsoft. Det første digitale intervjuet, med informant 5, vart gjennomført etter kl. 21 i ei hektisk veke der eg hadde lange dagar på jobb. På førehand hadde eg både testa Teams og gjennomført eit pilotintervju med eit familiemedlem, men eg følte likevel at eg stilte dårlege og mangelfulle oppfølgingsspørsmål i dette intervjuet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2021, s. 122) påpeikar at emosjonelle tema kan vere utfordrande å diskutere på nett. Eg trur nok dette var ein del av grunnen, sidan eg følte det var vanskelegare å vise medkjensle digitalt då informanten fortalte at ein tidlegare elev vart drepen på Utøya. Kanskje ekstra vanskeleg sidan eg aldri hadde snakka med personen før. Likevel trur eg at den største grunnen til at intervjuet ikkje vart optimalt var at eg var sliten. Dei andre digitale intervju, som alle vart gjennomført på føremiddagar, følte eg derimot gjekk veldig greitt. Dette inkluderer intervjuet med informant 8, som sjølv var på Utøya 22. juli 2011.

Dei fysiske intervju føregjekk på ungdomsskulane der informantane jobba. Dette er fordi det ifølgje Tjora (2010, s. 104) kan vere ein fordel å gjennomføre intervju på arbeidsstaden til informanten, dersom intervjuet omhandlar informantens sitt arbeid. I tillegg var dette eit medvite val for å bruke minst mogleg av informantane si tid. På førehand hadde eg sendt informantane eit informasjonsskriv² som fortalte om masterprosjektet og rettane ein har som informant. Før intervjuet gjentok eg dette og spurte i tillegg om informanten hadde spørsmål før vi starta. Først stilte eg faktaspørsmål om informantane sin bakgrunn før eg spurte om personleg tilknytning til 22. juli, slik at eg gradvis gjekk frå det personlege og over på temaet for prosjektet. Deretter spurte eg kva informanten synest om at 22. juli har kome inn i læreplanen. Vidare fekk informantane det opne spørsmålet «Kva erfaring har du med å undervise om 22. juli?» som var eit av dei viktigaste såkalla nøkkelspørsmåla (Johannessen et al., 2021, s. 112) eg hadde. Resten av spørsmåla vart tilpassa det som kom fram som svar på det opne erfaringsspørsmålet.

3.3.3 Transkribering

Ved å transkribere endrar man språket frå ei munnleg til ei skriftleg form. Det verbale språket blir altså bevart, medan stemninga i kommunikasjonen og sjølve samhandlinga

¹ Vedlegg 4: Vurdering NSD

² Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

forsvinn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Nilssen, 2012, s. 46-47). Sjølve transkriberinga har teke mykje tid, sidan eg har ti informantar og intervjuar varte mellom 19 og 64 minutt. Naturleg nok vart nokre intervju lengre enn andre sidan informantane hadde ulike erfaringar, forskjellige måtar å formulere seg på og ulikt tempo å snakke i.

Tabell 1: Intervjuoversikt (digitale intervju i kursiv)

Informant:	Lengd på intervju i minutt:	Tal på teikn utan mellomrom i transkribert fil:
1	42	26519
2	26	14792
3	38	25402
4	24	15325
5	23	<i>15185</i>
6	64	32466
7	25	13788
8	29	<i>18801</i>
9	<i>19</i>	<i>12829</i>
10	29	<i>16523</i>

Undervegs i transkriberinga skjedde det ei meiningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207) som kom til nytte i analysen. Transkriberinga gav ei unik innsikt i empirien, og eit rom for å jobbe i djupna med refleksjon over det som vart sagt i intervjuar. Eg har transkribert alt sjølv, både med tanke på personvernet til informantane, men også for å unngå mistolkingar som kjem av at andre ikkje kjenner til konteksten for intervjuar (Nilssen, 2012, s. 48). Kontekst er forhold i omgjevnadane som er relevante for tolkinga av ei ytring (Svennevig, 2021). Eit døme på det eg meiner med kontekst er at ein av informantane svarar nølande på eit spørsmål på lydopptaket. Om ein ukjent person transkriberte intervjuet kunne han ha tolka det som at informanten var usikker. I realiteten var det ein elev som vandra rundt utanfor glasveggen på klasserommet der intervjuet vart gjennomført, noko som påverka informanten. Dette tydeleggjorde eg i transkripsjonen: (nølande svar, elev går utanfor glasvegg, følger med på eleven). Desse tilføyningane var nyttige under analysearbeidet.

Målet mitt var å transkribere intervjuar så raskt som mogeleg, sidan det er det ideelle (Nilssen, 2012, s. 47). Eg klarte det i stor grad, men sidan det passa best for informantane vart intervjuar med informant 2, 4, 7 og 9 tilfeldigvis lagt til den same veka. For å unngå at dette skulle påverke transkriberinga skreiv eg ned eigne tankar og refleksjonar i eit dokument etter kvart intervju, slik at ikkje desse skulle gå tapt. For å sikre lik transkribering laga eg meg ein transkripsjonsnøkkel³ som eg nytta på alle intervjuar. Eg transkriberte ordrett, men omsette orda frå dialekt til korrekt nynorsk. I transkripsjonane har eg med alle uttalte lydar. I sitata eg trekk fram i analysen har eg

³ Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

derimot valt å fjerne unødvendige gjentakingar og småord som til dømes «ehm». Dette har eg gjort medvite for å unngå støy, slik at lesaren lettare skal forstå meininga med sitata (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I tillegg vil eg nokre gonger legge til informasjon i parentes dersom det er nødvendig for at lesaren skal forstå sitatet. Eg skriv (...) dersom delar av sitatet ikkje er med, noko eg har gjort dersom eg meiner at den utelatne teksten ikkje er relevant for å forstå poenget.

3.3.4 Koding og kategorisering av datamaterialet

Før hovuddelen av analysearbeidet kunne starte var det nødvendig å redusere datamengda, sidan eg sat med veldig mange sider med transkribert empiri frå dei ti intervjua eg hadde gjennomført. Denne utveljinga er ei kjent utfordring i kvalitativ forskning, sidan ein må prøve å få noko nyttig ut av ei stor mengd med uorganisert empiri (Johannessen et al., 2021, s. 151). Utgangspunktet mitt var ei induktiv tilnærming, altså utforskande og empiridreven (Tjora, 2018, s. 12), til undervisning om 22. juli i skulen. Bakgrunnen for den induktive tilnærminga var at eg hadde lite førehandskunnskap om korleis undervisninga om 22. juli vart gjennomført. Problemstillinga mi var ganske open og eg hadde berre midlertidige forskingsspørsmål, noko som kan vere nyttig når ein ikkje heilt veit kva ein leitar etter (Nilssen, 2012, s. 100).

For å få ei oversikt starta eg først med å skrive ut og lese gjennom alle intervjua eit par gonger. Eg markerte ord og sitat som eg la spesielt merke til, i tillegg til interessante didaktiske vurderingar og refleksjonar. Basert på dette laga eg meg fire kategoriar som eg skulle jobba ut i frå: Læreplan, historie/undervisning, læringsressursar og kjensler. Med dette som utgangspunkt laga eg ti nye digitale dokument der eg sorterte eit etter eit av intervjua med dei fire kategoriane som utgangspunkt. Her skjedde det ein reduksjon av empiri, ved at det eg såg på som irrelevant informasjon vart tatt vekk. For å unngå å misse overblikket gjekk eg fleire gonger tilbake til dei transkriberte intervjua for å sjå på dei utvalde sitata som ein del av dei heilskaplege intervjua. Metodisk har denne framgangsmåten likskap med den hermeneutiske spiralen. Spiralmetoden går ut på at ein først les teksten som heilskap, for deretter å gå tilbake til delutsegn og utvalde tema for å prøve å tyde kva dei betyr. Vidare går ein tilbake til ei heilskapleg tolking, og slik held ein på (Ryghaug, 2002, s. 309). Etter sorteringa kunne eg ta for meg ein kategori i gongen. På den måten var det lettare å sjå kva funn eg hadde innan ulike kategoriar på tvers av informantane.

3.3.5 Analyse og drøfting

Etter at kategoriseringa var ferdig byrja eg å få oversikt over funna som utpeika seg i datamaterialet. Desse funna var basert på det informantane hadde sagt, og var nødvendig å tolke for at utsegnene skulle gi meining. Tolking handlar om å ramme inn funna ved hjelp av teori og anna forskning. Målet er at funna skal bli forståelege og gi lesaren innsikt i kvifor dei er viktige (Nilssen, 2012, s. 66). Sidan eg hadde lite førehandskunnskap om korleis undervisning om 22. juli faktisk blir gjennomført i skulen hadde eg ei eksplorerande tilnærming.

Analyseprosessen starta eg med utgangspunkt i empirien, altså induksjon. Likevel er det ikkje mogeleg å legge vekk min bakgrunn som lærar med utdanning innanfor samfunnsfagdidaktikk. I analysen vil eg dermed heller seie at eg tok ei abduktiv tilnærming, ein posisjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 184). Tjora får fram at ei abduktiv tilnærming «aksepterer betydningen av teorier og

perspektiver i forkant og/eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2021, s. 285). Abduksjon er altså tosidig ved at systematiske analyser fører til utvikling av teori på den eine sida, og at ein tolkar data i lys av eksisterande teori på den andre sida (Thagaard, 2018). I forkant hadde eg ein tanke om kva teoretisk ramme som kunne passe for studien, men funna gjorde at eg fekk eit mykje meir historiedidaktisk fokus enn eg hadde tenkt på førehand.

3.4 Informantar

Før prosessen med å finne informantar starta måtte eg vurdere kor mange informantar eg skulle ha. Det mest vanlege er mellom fem og tjuetolv intervju, avhengig av tid og ressursar som er tilgjengeleg. Kvalitet er gjerne viktigare enn kvantitet, sidan få informantar kan gi større rom for djupare analyse av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148). Eg ønska å få lærarane si erfaring med å undervise om 22. juli, men med lite tidlegare samfunnsfagdidaktisk forskning å støtte meg på visste eg ikkje kva eg kom til å få ut av intervjuet (Skjæveland, 2020, s. 152). Nettopp på bakgrunn av dette ønska eg meg eit litt større empirigrunnlag, og eg sat meg derfor eit mål om å få tak i ti informantar.

3.4.1 Finne informantar

I kvalitative studiar brukar ein ofte strategisk utveljing basert på målet med forskingsprosjektet, i motsetnad til kvantitative studiar der utvalet gjerne blir trekt tilfeldig (Johannessen et al., 2021, s. 58). Eg starta prosessen ved å utforme tre informantkriterium. Det første kriteriet var at informantane måtte jobbe på ein ungdomsskule. Bakgrunnen for dette kriteriet er at 22. juli er nemnt eksplisitt i læreplanen i samfunnsfag for grunnskulen. Under det tverrfaglege emnet demokrati og medborgarskap er 22. juli omtala knytt til det å førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). I tillegg er det eit kompetansemål etter 10. trinn som går på det same: «(...) og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). At desse to er ganske like tolkar eg som at ein bør ha ekstra fokus på 22. juli på ungdomsskulen. Elevane er samstundes meir modne enn på barneskulen, og kan derfor i større grad forstå kompleksiteten rundt terroråttaka. Det andre kriteriet var at informantane måtte ha erfaring med å undervise om 22. juli. Målet mitt om få didaktiske refleksjonar basert på erfaring gjorde det nødvendig å ha dette som eit krav. Det tredje og siste kriteriet var at informantane måtte ha undervist i samfunnsfag i løpet av dei siste åra. Grunnen til det var at eg ønska at erfaringane skulle vere relativt nye, slik at informantane hugsar best mogeleg både egne val og sjølve undervisninga.

Med desse tre kriteria som utgangspunkt starta eg å leite etter informantar. Måten eg gjekk fram var at eg tok kontakt med venner og kjenningar som er lærarar, og spurte dei om dei kjente nokon som kunne vere i målgruppa. Eg brukte med andre ord snøballmetoden som taktisk framgangsmåte for å rekruttere informantar (Johannessen et al., 2021, s. 71). Eg spurte 35 av kontaktane mine som jobbar som lærarar om dei kunne hjelpe meg. Nokre av kontaktane mine underviste på feil skuletype, medan eit par ikkje svarte på førespurnaden min. Dei aller fleste la derimot inn ein innsats og spurte etter mogelege informantar på arbeidsplassane sine. Kontaktane mine delte ut infoskrivet eg hadde laga, og seks av informantane vart rekrutterte på denne måten. Det overraska meg at ein god del av kontaktane mine sa at dei ikkje fann nokon som kunne

stille, der grunngevinga deira var at lærarane ikkje hadde hatt 22. juli som tema i samfunnsfag i det heile.

Arbeidet med å finne informantar var tidkrevjande og etter kvart som eg gjekk tom for kontaktar som er lærarar måtte eg ty til sosiale media for å rekruttere fleire informantar, noko som i følgje Johannessen, Tufta og Christoffersen (2021, s. 71) er vanleg. Eg la ut ei etterlysing på Facebook-gruppa *Samfunnsfaglærerggruppen*⁴ der eg informerte kort om prosjektet, kriterium for å vere informant og at eg sat pris på alle tilbakemeldingar. Sjølv om gruppa har nærare 8000 medlemmer fekk eg ikkje respons frå meir enn to personar når eg la det ut. Den eine kunne stille til intervju allereie kvelden etter, medan den andre ikkje svarte på e-posten eg sendte tilbake. Den neste veka tok ytterlegare to personar kontakt. Begge desse to passa dei tre kriteria og vart dermed informantar. Den siste informanten, informant 3, fekk eg tak i ved hjelp av informant 1. Opplegget som årssteget til informant 1 hadde hatt om 22. juli synest eg var såpass godt utarbeidd at eg ønska å intervju ein person til som hadde prøvd ut det same opplegget.

3.4.2 Presentasjon av informantar

Tabell 2: Empirisk informant-oversikt .

Nr.	Kjønn:	Alder:	Fylke:	Utdanning:	Fagkombinasjon utdanning:	År som lærar:
1	Kvinne	41-45	Møre og Romsdal	Mellomfag i norsk, sosiologi, PPU-utdanning	Samfunnsfag, norsk, mat og helse	16-20
2	Mann	36-40	Møre og Romsdal	Lærerutdanning (uspesifisert type)	Samfunnsfag, norsk, kroppsøving, naturfag, mat og helse	6-10
3	Kvinne	46-50	Møre og Romsdal	Norsk, religionsvitenskap, sosiologi, historie: PPU-utdanning, master i norskdidaktikk	Samfunnsfag, norsk, krle	21-25
4	Kvinne	41-45	Møre og Romsdal	Historie, sosiologi, norsk, krle: PPU-utdanning	Samfunnsfag, norsk, krle	16-20
5	Kvinne	36-40	Troms og Finnmark	Lærerutdanning (uspesifisert type)	Samfunnsfag, norsk, spesialpedagogikk	16-20
6	Kvinne	61-65	Møre og Romsdal	Mellomfag samfunnsfag og lærerutdanning	Samfunnsfag, norsk, kroppsøving, kunst og handverk	36-40
7	Mann	51-55	Møre og Romsdal	Lærerutdanning (uspesifisert type)	Samfunnsfag, norsk	11-15

⁴ <https://www.facebook.com/groups/samfunnsfagslaererggruppen>

Nr.	Kjønn:	Alder:	Fylke:	Utdanning:	Fagkombinasjon utdanning:	År som lærer:
8	Kvinne	26-30	Troms og Finnmark	Grunnskulelærer- utdanning 5.-10. trinn (4-årig)	Samfunnsfag, engelsk, naturfag, musikk	1-5
9	Kvinne	36-40	Trøndelag	Universitets- utdanning, PPU-utdanning	Samfunnsfag, krle	11-15
10	Mann	31-35	Oslo	Grunnskulelærer- utdanning 5.- 10. trinn (4-årig)	Samfunnsfag, krle, matematikk, tysk	1-5

3.4.3 Samanfatning informantinformasjon

I kvalitative undersøkingar er ikkje representativt utval eit sentralt kriterium, men i staden er det viktig at informantane har mykje og relevant info om det som blir undersøkt (Johannessen et al., 2021, s. 57). Informantgruppa består av sju kvinner og tre menn. Informantane sin alder er veldig varierende, men det er flest informantar i aldersgruppa 36 til 40 år. Alle har lærarutdanning, enten eit lærarutdanningsløp eller fagutdanning med PPU-utdanning på toppen. Sju av ti informantar har både samfunnsfag og norsk i sin fagkombinasjon. Hovudtyngda av informantane jobbar i Møre og Romsdal, men den geografiske plasseringa varierer frå Oslo i sør til Troms og Finnmark i nord.

Informant 4-10 kjem frå sju ulike skular, medan informant 1-3 jobbar på den same skulen. Det er eigentleg ganske tilfeldig at informant 1 og 2 underviser på den same skulen, sidan eg kom i kontakt med dei på ulike måtar. Informant 3 vart derimot, som tidlegare nemnt, spurt direkte om deltaking i studien. Storleiken på ungdomsskulane varierer frå ein til fire parallellar per årssteg. Alle informantane har minst fem år med erfaring frå læraryrket og gjennomsnittleg har dei jobba i 16 år som lærarar. Det er med andre ord høg erfaringskompetanse i informantgruppa.

Informant 1-4, 7 og 9 har ingen personleg nærleik til 22. juli, sidan ingen av dei kjente nokon som var på Utøya eller i regjeringskvartalet. Informant 6 og 10 var fysisk nær hendinga. Informant 10 budde rett utanfor Oslo i juli 2011, medan informant 6 var på hyttetur nær Utøya og gjekk i rosetog dagen etter. I motsetnad til dei andre informantane var informant 5 og 8 personleg råka av terroråttaket på ulike måtar. Informant 5 hadde vore kontaktlærer til ein av dei drepne på Utøya og fleire i lokalmiljøet vart både drepne og hardt skada. For informant 8 kom terroren heilt nær, då ho sjølv var på AUF sin sommarleir på Utøya i 2011. Ho vart altså ramma personleg, og mange venner og kjenningar vart drepne eller hardt skada.

3.5 Kvaliteten til forskingsprosjektet

Det er mykje som påverkar kor god kvalitet eit forskingsprosjekt har. I metodekapittelet til no har eg prøvd å rette søkelyset mot dei vurderingane eg har gjort undervegs og dei vala eg har tatt. Målet er å gi innsyn i heile forskingsprosessen, slik at lesaren sjølv kan vurdere kvaliteten på arbeidet mitt basert på dette. I denne siste delen av

metodekapittelet vil eg først ta føre meg dei viktigaste etiske vurderingane eg har gjort. Til slutt vil eg vurdere både validiteten og reliabiliteten til studien.

3.5.1 Etiske vurderingar

Etikk handlar enkelt forklart om kva vi kan og ikkje kan gjere mot kvarandre som menneske (Johannessen et al., 2021, s. 45). Den første etiske vurderinga eg gjorde var å finne ut kva personopplysningar eg ville samle inn, slik at eg kunne sende inn eit meldeskjema til Sikt, som Norsk senter for dataforskning har blitt ein integrert del av. Etter ei nøye vurdering kom eg fram til at eg ønska informasjon om alder, fylke arbeidsstaden ligg i, utdanning, fagkombinasjon og læraransiennitet. Dei tre siste tenkte eg kunne seie noko om fagleg bakgrunn, mogelegheit for tverrfaglege opplegg og erfaring. Fylke arbeidsstaden ligg i ville eg ha med fordi eg ønska å vite noko om den geografiske avstanden til 22. juli-senteret og Utøya. Alder tok eg med for å vise at eg har informantar som er i ulike stadium av livet. Den siste personopplysninga eg ønska å samle frå informantane omhandla deira personlege tilknytning til 22. juli. Dette vart vurdert som helseopplysning av personverntjenester, sidan det kan omhandle den psykiske helsa til informantane. Eg ville likevel ha med denne informasjonen, sidan personleg nærleik kan seie noko om emosjonell tilknytning til 22. juli, noko som også vil påverke korleis ein underviser om temaet. Personverntjenester vurderte at prosjektet mitt var lovleg etter personvernregelverket⁵ ein månad etter at eg sendte inn søknaden, og innsamlinga av empiri starta med ein gong etter dette.

Ei viktig forskningsetisk forplikting er å ta omsyn til dei deltakande personane, i dette tilfelle dei ti informantane. Eit hovudprinsipp innan forskningsetikk er informert samtykke til å delta i forskinga (NESH, 2021, s. 9). Informert samtykke går ut på at informantane veit kva prosjektet handlar om, korleis informasjonen om dei blir brukt, at deltakinga er frivillig og at informantane kan trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantane fekk denne informasjonen tilsendt i skriftleg form før sjølve intervju⁶. I tillegg fekk dei ei munnleg påminning før intervju starta. Eg registrerte samtykka til informantane skriftleg på papir og oppbevarte desse papira skilt frå alt anna datamateriale for å sikre anonymiteten til informantane.

Anonymitet som forskningsetisk prinsipp er viktig for å verne om informantane som er kjelder til empirien (Nilssen, 2012, s. 150; NESH, 2021, s. 21). Eg lova deltakarane konfidensialitet, og har ivareteke det under heile forskingsprosjektet. Namna på personane og skulane dei jobbar på er tatt vekk frå datamaterialet. Stadnamn og andre identifiserande opplysningar som kom fram under intervju er fjerna frå dei transkriberte intervju. Forskingdeltakarane er anonyme under tala 1 til 10 i empirien og analysen. Grunnen til at eg valde tal i staden for pseudonym er fordi eg ønska noko som var heilt nøytralt. Namn har også ei historie, og nokre namn kan dermed gi assosiasjonar til visse karaktertrekk (Kvande & Naastad, 2020, s. 56). For å sikre dokumentasjon av intervju tok eg opptak med mobilappen *Nettskjema-diktafon*⁷ frå Universitet i Oslo. Dette er ein sikker app (Johannessen et al., 2021, s. 118) der lydopptaka blir krypterte med ein gong. Etter at prosjektet er slutt vil eg makulere samtykkepapira med underskrifter og slette lydfilene som ligg på nettskjema.no.

⁵ Vedlegg 4: Vurdering NSD.

⁶ Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.

⁷ <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Knytt til etiske vurderingar vil eg også trekke fram spennet mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske omsyn. I intervjusituasjonen handlar dette om det å ville grave i djupna på den eine sida, medan omsynet og respekten for informanten står på den andre sida. Det vippar altså mellom faren for å støyte informanten og faren for å få overflatisk empirisk materiale (Johannessen et al., 2021, s. 96-97). Eg har prøvd så godt eg kan å oppnå ein balanse på dette punktet. Mitt ønske er å rapportere funna på ein mest mogeleg korrekt måte. I analysen vil eg derfor skilje mellom det informantane har sagt og vurdert, og det som er mine eigne refleksjonar. Denne doble fortolkingsprosessen, der eg som forskar tolkar informantane si tolking av eiga undervisning, vert kalla dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012, s. 72; Thagaard, 2018, s. 38). Eg vil prøve å gjere analyseprosessen transparent ved å skilje tydeleg mellom «Informant X sa..» og «Eg tolkar dette som..». I analysen vil eg altså bygge på informantane si forståing og prøve å gi forteljingane deira om eiga undervisning meining ved å tolke utsegn og teoretisere det som kjem fram (Nilssen, 2012, s. 72).

3.5.2 Validitet

Innsamla empirisk data, i dette tilfellet innsamla gjennom intervju med lærarar, er ein representasjon av verkelegheita (Johannessen et al., 2021, s. 43). Dette er noko eg har vore medviten på gjennom heile studien. Nilssen forklarar dette ved å seie at «(...) virkeligheten er noe som (re)konstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien» (Nilssen, 2012, s. 62). I den samanheng kjem vi inn på det som blir kalla validitet, som i forskingssamanheng ofte blir oversett til gyldigheit. Eg tek utgangspunkt i det Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) omtalar som ei vid forståing av validitet, nemleg om metoden undersøker det den er meint å undersøke. Utgangspunktet for studien var å finne ut korleis samfunnsfaglærarar gjennomfører undervisning om 22. juli. Eg ønska å få innblikk i dei didaktiske vala dei har teke, og få deira oppfatning av korleis det fungerte i klasseroma. Gjennom undersøkingane eg har gjort, altså ved å intervjuje lærarar med erfaring, har eg fått mykje kunnskap om dette. Det at alle informantane har pedagogisk bakgrunn aukar validiteten til datamaterialet. Det aukar også validiteten at alle informantane har jobba minst fem år som lærar, og at godt over halvparten har over 13 år med undervisningserfaring. For å auke validiteten ytterlegare kunne eg gått vidare med denne studien og gjennomført spørjeundersøkingar blant elevane til lærarane som har vore informantar, for å få inn deira perspektiv på korleis undervisninga om 22. juli fungerte.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) trekk fram at validitet inkluderer forskaren som person. I delkapittel 3.1 er eg open om mi posisjonering til temaet i studien ved å fortelje om min faglege bakgrunn. Forforståinga mi kan vere ei feilkjelde, sidan det påverkar tolkinga av empirien. Eg ønsker derfor å synleggjere forforståinga mi for å auke validiteten og reliabiliteten til studien. For å sikre den indre validiteten laga eg meg ein forskarlogg, ein såkalla «audit trail» (Johannessen et al., 2021, s. 179; Repstad, 2007, s. 142), der eg noterte ned tankar og refleksjonar knytt til vala eg tok undervegs. Forskarloggen har vore utgangspunkt for dette metodekapittelet, og målet er at forskingsprosessen min skal bli forståeleg for andre (Nilssen, 2012, s. 42). Med tanke på eigne val undervegs kan eg trekke fram det at eg har gjort små endringar på sitata som noko som kan svekke validiteten. Likevel vil eg påstå at det ikkje gjer det. Eg transkriberte ord for ord, men valde å fjerne unødvendige småord frå sitata slik at dei blir lettare å forstå. Kor raskt ein snakkar, og kor mange pausar og småord ein har med, tenker eg er irrelevant i denne studien. Eg har passa godt på at meiningsinnhaldet er

likt, sjølv om det er gjort små justeringar for å tilpasse sitata til eit skriftleg format.

Tjora (2018, s. 81) meiner den viktigaste kjelda til høg validitet i forskning er at ein forankrar funn i anna relevant forskning. Utfordringa mi har vore at det er lite liknande forskning å samanlikne funna mine med. Forskinga til Anker og von der Lippe på 22. juli i skulen er basert på vidaregåande og funna deira er seks og sju år gamle. Eg har derfor sett på ein del masteroppgåver som også har forska på 22. juli for å kunne samanlikne mine funn med det dei kom fram til. Eg har i tillegg sett på didaktisk materiell som omhandlar korleis ein kan undervise om 22. juli som lærarressursane til 22. juli-senteret (22. juli-senteret, 2021), Erdal og Granlund (2021) sine fire innfallsvinklar til undervisning om 22. juli-terroren og podcastar som handlar om korleis ein kan undervise om 22. juli. Samstundes har eg brukt mykje tid på å setje meg inn i læringsressursane som lærarane eg intervjuar har brukt i undervisninga si.

3.5.3 Reliabilitet

I tillegg til validitet måler ein gjerne kvaliteten på eit forskingsprosjekt ved å sjekke reliabiliteten. Reliabilitet handlar om pålitelegheit. Det er vanleg å seie at reliabiliteten er høg dersom andre forskarar på andre tidspunkt kan få dei same resultata (Repstad, 2007, s. 135; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette er ikkje mogeleg å oppnå i kvalitative studiar med intervju som metode, sidan funna er kontekstavhengige. Sjølv om informantane og utgangspunktet hadde vore det same, hadde ikkje resultata blitt dei same om ein annan forskar hadde gjennomført intervjuar (Johannessen et al., 2021, s. 256). Samspelet mellom meg og informantane, i tillegg til persontilpassa oppfølgingsspørsmål, gjer intervjusituasjonane unike.

Funna mine er ikkje representative i statistisk forstand, men studien kan likevel gje ein analytisk representasjon av feltet, og slik bidra til å utvikle ei betre forståing av røynda. Rekrutteringa av informantar var basert på at dei hadde erfaring med å undervise om 22. juli i samfunnsfag på ein eller anna måte. Basert på meldingsutveksling med kontaktane mine under leiting av informantar var det tydeleg at ikkje alle samfunnsfaglærarar har erfaring med dette enno. Eg ønska å få fram forslag, erfaringar og idear til gode måtar å jobbe med 22. juli på frå dei som allereie hadde prøvd det ut. Sjølv om det svekker reliabiliteten at ikkje alle informantane fekk dei same spørsmåla er det eit medvite val for å få fram variasjonen i erfaring. Ein informant hadde erfaring med å vere tidsvitne, ein anna hadde vore på dagsbesøk på Utøya med elevane sine, ein tredje hadde ekstra fokus på bruken av film og så vidare.

Reliabiliteten kan styrkast ved å sikre lesaren at det som kjem fram i forskinga ikkje er feilaktig eller ei forvrenging av verkelegheita (Repstad, 2007, s. 141). Dette prøvar eg å unngå ved å tydeleggjere alle vala mine og få fram alle sider ved forskingsprosessen som eg tenker er relevante. Under sjølvintervjuar prøvde eg å stille opne spørsmål for å ikkje påverke informantane i ei bestemt retning, slik leiande spørsmål kan gjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). For å sikre at eg hadde rett forståing av det informantane formidla gjentok eg nokre gonger ein kortversjon av svara til informantane som til dømes «Forstår eg deg rett når..» eller «Du meiner altså..». På den måten fekk eg sjekka at mi oppfatning av det informantane sa stemte med det dei prøvde å formidle, noko eg tenker aukar reliabiliteten til datamaterialet. I tillegg avslutta eg alle intervjuar med spørsmålet: «Er det noko meir du har tenkt på som du vil legge til eller ønsker å

seie om dette temaet før vi avsluttar?» Poenget var at dei kunne få seie noko som dei eventuelt hadde gløymt eller ikkje følte dei hadde fått sagt.

Repstad (2007, s. 134) viser til at reliabilitet handlar om kor sann informasjon forskaren har fått er. Eg kan sjølv sagt ikkje garantere for at det informantane seier er sannheita, men eg ser ingen grunn til at dei skal lyge. Dei har ingen vinning på dette sidan dei er anonyme i studien. Fleire påpeikte at dei ikkje var ekspertar, men at dei godt kunne dele erfaringane sine likevel. Mange var interesserte i å høyre om erfaringane frå dei andre informantane, noko eg lovde å vidareformidle etter å ha samanfatta funna. Dette viser både studien sin relevans, og at lærarane har eit ønske om å stadig utvikle seg.

Reliabilitet i kvalitative studiar omhandlar også korleis datamaterialet blir omarbeidd (Johannessen et al., 2021, s. 256). Under analysen valde eg ut delar av empirien som eg ville fokusere på for å kunne svare på problemstillinga mi. Det å framheve noko, og utelate noko anna, kan sjølv sagt bidra til å svekke pålitelegheita til datamaterialet. Likevel er det nødvendig å ta slike val for å avgrense mengda av informasjon. Eg har heile tida hatt fokus på å svare på problemstillinga mi, og dermed har eg valt ut empiri eg tenker er relevant for å svare på den. Dette er altså ei subjektiv vurdering eg har gjort, med didaktikken i bakhand. Her kan eiga erfaring spele ei rolle. Til dømes har eg brukt tid på å setje meg inn i læringsressursane, ved å blant anna sjå alle filmane og dramaserien om 22. juli. Tolkingane mine er ikkje prega av eigne erfaringar, sidan eg ikkje har testa ut desse læringsressursane i klasserommet sjølv. Likevel kan det vere at eg er prega av eigne oppfatningar om læringsressursane utan at eg tenker over det. Når ein ønsker høg reliabilitet, slik eg ønsker, er det viktig å unngå feil og manglar i analysen (Repstad, 2007, s. 134). Ved å forklare tolkingane mine og grunngi dei med teori, og gjennom å støtte meg i sitat frå informantane, vil eg prøve å unngå dette.

Kapittel 4: Empirisk grunnlag

I det førre kapittelet la eg fram mine vurderingar knytt til dei metodiske vala eg har teke. I tillegg introduserte eg informantane i ein oversiktstabell og i ei samanfating av informasjonen om dei. I dette empirikapittelet skal eg skildre korleis lærarane har gjennomført undervisninga om 22. juli. Først presenterer eg undervisninga i tabellform slik at informasjonen skal vere oversiktleg og undervisninga samanliknbar. Deretter vil eg ta føre meg hovudtrekka i alle lærarane si undervisning. Eg har delt undervisninga deira inn i tre kategoriar: Med terrorisme som overordna tema, stort tverrfagleg tema og tidsvitne. Vidare vil eg presentere nokre funn som handlar om bruken av læringsressursar, kjensler i undervisninga og lærarane sine meiningar om at 22. juli har kome inn i læreplanen. Overskriftene oppsummerar funna. Elles er alle skildringane i dette kapittelet reinte deskriptive, basert på det som kom fram i intervju med dei ti lærarane. Eg vil bruke sitat frå lærarane aktivt for å synleggjere meiningane deira.

I dei neste kapitla vil eg omtale informantane mine som lærarar, sidan alle informantane mine er lærarar med profesjonsutdanning. I tabellar og etter sitat vil eg forkorte lærar til L og skrive informantnummeret bak.

4.1 Oversikt 22. juli-undervisning

Tabell 3: Undervisningsoversikt basert på det som kom fram i intervju.

Kven:	År som lærar:	Bruk av 22. juli i undervisning:	Organisering av undervisning og læringsressursar:	Tverrfagleg:
L1	16-20	- Litt i fleire år - Stort sjølvstendig tema frå hausten 2021	22. juli hovudtema i 4 veker+: Bokutdrag, dikt, talar, intervju, lesarinnlegg, nyhendeartiklar, musikk, spelefilmen <i>Utøya 22. juli</i> , besøkte minnebauta.	Ja samfunnsfag, norsk, krle
L2	6-10	- Litt i fleire år - Ikkje hatt det som eige tema	22. juli under terrorisme: Tidslinje på nett, andre nettkjelder.	Nei
L3	21-25	- Litt i fleire år - Stort sjølvstendig tema frå hausten 2020	22. juli hovudtema i 4 veker+: Bokutdrag, dikt, talar, intervju, lesarinnlegg, nyhendeartiklar, musikk, spelefilmen <i>Utøya 22. juli</i> .	Ja samfunnsfag, norsk, krle
L4	16-20	- Litt i fleire år - Ikkje hatt det som eige tema	22. juli under nyare konflikter: Undervisningsopplegg TV2 Elevkanalen.	Nei
L5	16-20	- I større eller mindre grad kvart år sidan 2011	22. juli under terrororganisasjonar: Besøk av tidsvitne, opplegget til Cappelen Damm <i>Skolen</i> , talar, musikk, spelefilmen <i>22. July</i> .	Nei (ikkje i år)
L6	36-40	- Litt i fleire år - Stort sjølvstendig	22. juli hovudtema i 4 veker+: Talar, bokutdrag, nyhendeartiklar, filmen <i>Utøya 22. juli</i> .	Ja samfunnsfag og norsk

Kven:	År som lærar:	Bruk av 22. juli i undervisning:	Organisering av undervisning og læringsressursar:	Tverrfagleg:
		tema frå hausten 2019		
L7	11-15	- Litt i fleire år - Stort sjølvstendig tema frå våren 2022	22. juli som hovudtema i 3-4 veker: Undervisningsopplegg frå <i>A-univers</i> , tenk.faktisk.no, dagsbesøk på Utøya, NRK-serien <i>22. juli</i> .	Ja samfunnsfag og norsk
L8	0-5	- Tidsvitne sidan ho prøvde det ut under lærarutdanninga i 2014	Tidsvitneundervisning, heil dag: Fortel eiga historie, klassene ser film (helst <i>Utøya 22. juli</i>), ulike læringsressursar i dei forskjellige klassene.	Ja på tvers av fag
L9	11-15	- Litt i fleire år - Ikkje hatt det som eige tema	22. juli under terrorisme og ekstremisme: Opplegget til Cappelen Damm <i>Skolen</i> , dokumentarfilmen <i>Til ungdommen</i> .	Ja samfunnsfag og norsk
L10	0-5	- Litt i fleire år - Ikkje hatt det som eige tema	22. juli kome opp i tilknytning til ulike tema: Tidslinje på nett, besøkt 22. juli-senteret.	Nei

4.1.1 Med terrorisme som overordna tema

Fem av lærarane har gjennomført undervisning om 22. juli i samband med at dei har hatt terrorisme som overordna tema i samfunnsfag. Lærar 4 og 9 har lagt opp undervisninga på ganske lik måte. Begge har undervist om 22. juli som eit av fleire terroråtak, der dei også har tatt føre seg Philip Manshaus sitt terrorforsøk og nokre internasjonale åtak. Dei begge avslutta temaet terrorisme med at elevane i ei lengre periode fekk fordjupe seg i ei valfri terrorhending. Lærar 4 seier at ho underviste om: «Kva skjedde, kvifor skjedde det.. Kva har skjedd i etterkant med han, Anders Behring Breivik» (L4). Undervisninga handla mykje om den ideologiske tankegangen hans, og så tok ho inn litt om kriminalitet og straff blant anna. Lærar 9 involverte elevane i prosessen med å velje innhaldet i undervisninga om 22. juli, men også ho legg ekstra vekt på ideologien til terroristen: «Det er det som skjedde foran, kva som bygde opp til det her er viktigast. Kva er det som gjer at ein person faktisk tenker at dette er greitt å gjere? Den prosessen tenker eg er kjempeviktig då» (L9). Ho jobba seg gjennom tematikken saman med elevane, noko som gjorde at elevane samstundes fekk øve seg på å vere kjeldekritiske. I tillegg viste ho, i samarbeid med norskfaget som jobba med appell, dokumentaren *Til ungdommen* for å få fram den politiske sida av 22. juli.

Lærar 2 er også ein av dei som har tatt opp 22. juli i samband med terrorisme: «Eg har ikkje hatt eit sånt eige dedikert opplegg knytt til 22. juli, men eg har no undervist om det med konflikter og terror i nyare tid då kan du seie» (L2). Han seier at han kjem med fakta om hendinga, altså underviser om det som skjedde den dagen, og at dei i tillegg

ser på ideologien til terroristen. I likskap med lærar 2 har heller ikkje lærar 10 hatt 22. juli som eit stort eige tema: «Det har meir vore i forbindelse med, ja, for eksempel viss temaet har vore ekstremisme eller ytringsfridom eller rasisme. Så har vi kome innom 22. juli» (L10). Han trekker fram at elevane er nysgjerrige og at veldig mange av dei har spørsmål om 22. juli når temaet kjem opp i klasserommet. Spørsmål om terroristen er noko som går igjen ifølgje læraren. For nokre år sidan, når 22. juli-senteret framleis låg i regjeringskvartalet, tok han med seg ei klasse dit. Undervisningsopplegget knytt til besøket var noko han var fornøgd med og han påpeikar «Når man har den mogelegheita, når man har ein læringsressurs i nærleiken, då må man faktisk gå dit» (L10).

Lærar 5 har derimot laga eit større opplegg om 22. juli i samband med undervisning om terrororganisasjonar. Tidlegare har ho vist ulike filmar, og i år valde ho å vise Netflix-filmen *22. July*. I år prøvde ho undervisningsopplegget til Cappelen Damm *Skolen* for første gong, og den ressursen synest ho fungerte bra. Ho er den av lærarane som har mest erfaring med 22. juli som tema i skulen, sidan ho har undervist om det kvart år sidan 2011. Lokalsamfunnet vart hardt råka av terroren, og ho fortel til elevane korleis ho sjølv og familiane til offera hadde det i tida etterpå. Det ho trekk fram som har fungert spesielt bra i undervisninga er bruken av tidsvitne: «Det å få personar som har opplevd det til å kome å snakke om det. Det er noko som treff ungdommen veldig» (L5). Ho seier at undervisninga har endra seg i den form at ho i starten måtte trø meir varsamt og prøve seg fram i undervisninga, både på grunn av nærleik i tid og fordi fleire elevar kjente dei drepne ungdommane. Ei endring er at ho no trekk fleire samanlikningar knytt til det som skjer i verda og kva det gjer med rasismeperspektivet. Det å få elevane til å reflektere kring grunnen til at nokre blir terroristar er noko ho synest er spennande. Ho utfordrar også elevane til å reflektere over si eiga rolle ved å spørje: «Kva er det som gjer at folk gjer slik han Anders Behring Breivik gjorde? Er det noko vi gjer?» (L5).

4.1.2 Stort tverrfagleg tema

Fire av lærarane hadde laga gjennomarbeidde undervisningsopplegg om 22. juli, der dei hadde terrorhendinga som utgangspunkt for undervisninga i omtrent ein månad eller meir. Lærar 6 og 7 hadde både norsk og samfunnsfag i klassa dei underviste, og køyrde det derfor som eit tverrfagleg opplegg i dei to faga. Lærar 1 og 3 jobbar på same skule og samarbeidde om undervisningsopplegget. Opplegget vart prøvd ut for første gong hausten 2020 på tiandetrinn. Deretter vart det vidareutvikla og køyrt på nytt hausten 2021 med neste årskull. 22. juli var tema både i norsk-, samfunnsfag- og krletimane i dei omtrent fire vekene dei fordjupa seg i 22. juli-tematikken.

Lærar 7 er tydeleg på at det er først etter at den nye læreplanen kom han har fått augo opp for 22. juli som tema i samfunnsfag. I år har han for første gong gjennomført eit omfattande opplegg om 22. juli, med hovudfokus på terrorisme og ekstremisme, som gjekk over fleire veker. Han brukte opplegget på læringsplattformen Aschehoug-univers som utgangspunkt for undervisninga. I tillegg supplerte han med eit av opplegga på tenk.faktisk.no. Elevane såg dei fire første episodene av NRK-serien *22. juli* før dei reiste på skuletur til Oslo, der klassa var på dagsbesøk på Utøya. Han er fornøgd med besøket: «Så var det eit veldig flott opplegg dei hadde på Utøya» (L7), sjølv om han kunne tenkt seg meir tid der. Etter skuleturen såg elevane dei to siste episodene av *22. juli*-serien. Han la ikkje opp noko arbeid undervegs, men avslutta perioden med ei større skriftleg innleveringsoppgåve der refleksjon var målet. I oppgåva skulle elevane lage si eiga problemstilling og dermed vinkle oppgåva slik dei sjølv ønska, basert på det dei hadde

jobba med i perioden. I tillegg til sjølve åtaka var det konspirasjonsteoriar, hatmeldingar, radikaliserings, terrorhandlingar generelt og livet til Anders Behring Breivik.

Lærer 6 laga og gjennomførte eit stort tverrfagleg opplegg hausten 2019. I tidsrommet der 22. juli var tema i samfunnsfag og norsk hadde ho med seg fire lærarstudentar som ho var praksislærer for. Under førebuinga hadde ho og studentane lagt ein strategi om å spele på kjensler i undervisninga: «Det prata vi litt om, og vi bestemte oss vel for å prøve på ein måte å... berøre elevane (...) Korleis vi kan motivere for å vekke kjensler og sånn» (L6). Basert på erfaring, og engasjement frå tidlegare elevar i form av sinne, brukte dei filmen *I møte med fienden* av Deeyah Khan som ein introduksjon til 22. juli. Dei snakka med elevane om haldningar, fordommar, påverknad og ekkokammer. Det var tydeleg at dette gjorde inntrykk på elevane: «..det her med ekkokammer er noko som sat igjen etter desse fire vekene. Våren etterpå så snakka dei om ekkokammer, berre sånn det er sagt» (L6). Lærer 6 var usikker på kor stor plass ho skulle gi Anders Behring Breivik i undervisninga: «Det synest eg var vanskeleg. For du vil eigentleg lage det lite, men så blir det vanskeleg også» (L6). Dei hadde ikkje ein eigen time om barndommen og bakgrunnen hans, men kom inn på han fleire gongar i perioden.

Undervisningsmetodene ho og studentane brukte når dei underviste om 22. juli var blant anna å lage tidslinje saman med elevane, gjennomføre omgrepsrebus, jobbe med ulike tekstar, sjå spelefilmen *Utøya 22. juli* og ha dialogkafé. I tilknytning til filmen dei såg, *Utøya 22. juli*, hadde dei både forarbeid, filmbestilling undervegs og etterarbeid. Likevel presiserer ho: «Det kan eg seie med ein gong då, at den praten vi hadde etter filmen, som var heilt uformell, det var eigentleg det beste av alt med heile opplegget» (L6). Elles trakk fleire av elevane sjølv fram rettsnotatane til Kristoffer Schau som noko av det dei hugsa best frå undervisninga om 22. juli ifølgje læraren.

Lærer 3 var med på å utarbeide temaarbeidet om 22. juli førre skuleår, som i år vart revidert av lærar 1 og 3 saman med to andre lærarar. Sidan rammene for undervisningsopplegget var likt vil eg skildre dei saman. Hausten 2021 starta både lærar 1 og lærar 3 ei lang introduksjonsfase før dei fordjupa seg i 22. juli-tematikken. Først hadde dei om fleirkulturalitet i Norge der dei blant anna jobba med filmen *Hva vil folk si* og kortfilmen *Skylappjenta*, begge av av Iram Haq.

Og så hadde vi om rasisme ganske mykje. Vi såg den her NRK-produksjonen med musikarar som syng og snakkar om rasisme (*Hev stemmen*). Ja, og så såg vi *Ekkokammeret*, ein episode på NRK som.. Så fekk vi på ein måte den oppstarten. (L3)

Lærer 1 trekk også fram *Ekkokammeret* som noko av det elevane hennar hugsa godt etter undervisninga. Oppstarten av 22. juli som tema byrja ved at dei fortalte om terroråtaka julidagen i 2011. Vidare var undervisninga nøye planlagt med eit utval av tekstar, der målet var å få fram forskjellige perspektiv og vinklingar. Dei brukte skjønnlitterære tekstar, lesarinnlegg, intervju, dikt, talar, musikk og songtekstar. Tematikken var blant anna samhald, høgreekstremisme, radikaliserings, ytringsfridom, ekkokammer og terrorisme. Både lærar 1 og lærar 3 påpeikar at ramma med dei ulike perspektiva gjorde at opplegget fungerte veldig godt. I likskap med lærar 6 prøvde lærar 3 å nå inn til elevane gjennom kjensler: «(...) ein del musikk frå minnekonsertane. Vi hørte og snakka om tekstane, med fokus på å få dei til å setje seg inn i korleis det var då. Det å føle litt, rett og slett. Vekke dei litt» (L3).

I tillegg viste dei to lærarane spelefilmen *Utøya 22. juli*. Begge lærarane understrekar at filmen var noko som fengja klassene deira: «Den fungerte veldig godt» (L3) og «Overraskande godt synest eg at filmen verka. Det er noko å bruke den filmen då. Det er ikkje underhaldning, det er læring. Det å ikkje berre kunne trykke play og lene seg tilbake» (L1). Dei hadde både for- og etterarbeid knytt til filmen i begge lærarane sine klasser. Lærer 1 oppsummerer perioden der dei underviste om 22. juli slik: «Prøvde å ha ein variasjon mellom diskusjon og visualisering, det å kunne ta seg ein tur for å sjå på minnebutaen og lese tekstar og sjå ein film og lage filmomtale i norsk. Til slutt laga vi utstilling, klipp og lim» (L1).

4.1.3 Tidsvitneundervisning

Lærer 8 si undervisning skil seg frå dei andre lærarane si undervisning, sidan ho underviser om 22. juli som tidsvitne. Ho har gjennomført opplegget sitt i alle parallellane på alle årstega på dei tre ungdomsskulane ho har jobba på. Undervisningsopplegget blir gjerne gjennomført som ein fagdag der terroråtaka 22. juli 2011 står i fokus heile dagen. Opplegget startar med at ho går gjennom ein powerpoint som ho har utforma for mange år sidan saman med ein elev som mista eit storesøsken på Utøya. For å få fram historia brukar ho ei tidslinje. Så startar ho å fortelje si personlege historie:

Eg hadde vore der to gonger før også, så eg fortel kva Utøya er for meg då. Sommarparadiset. Og.. Fortel kort kva som på ein måte skjedde i dagane før i 2011 og korleis vi vakna opp den dagen. Går eigentleg gjennom den dagen litt kort fram til vi då får høyre om bomba i Oslo. Så fortel eg detaljert, til ei viss grad sjølvsgt, fram til vi då blir frakta av øya heilt til slutt. Så snakkar eg litt om ettertida og den psykiske helsa etterpå. (L8)

Etter at ho er ferdig med foredraget sitt svarar ho på spørsmål frå elevane. Deretter oppfordrar ho klassene til å sjå filmen *Utøya 22. juli*, eller eventuelt *Til ungdommen* eller *22. July*. Til slutt tek ho ei ny runde i alle klassene for å svare på spørsmål fordi «etter dei har sett film så kjem det gjerne nye spørsmål» (L8). Resten av dagen jobbar klassene på ulike måter etter kva behov dei har.

Ho fortel at det er vanskeleg å vere tidsvitne, men at elevane får mykje ut av det: «Det er noko som er tøft å fortelje om kvar gong, men så er det så viktig å fortelje at ubehaget kjem på ein måte i andre rekke» (L8). Tilbakemeldingane ho får frå elevane er at terroren blir mykje meir ekte, og at dei då forstår at dette faktisk har skjedd. I motsetning til dei andre lærarar, som har gjennomført undervisninga i eigne klasser der dei kjenner elevane godt, har lærer 8 denne undervisninga for elevane som ho berre har sett i gangane på skulen. Ho opplever at elevane oppsøker henne i ettertid: «Vi hadde skidag no på fredag som var. Eller, utedag i alle fall. Det var fleire av dei som kom og prata til meg som om dei hadde kjent meg i all evigheit» (L8).

4.2 Mange læringsressursar å velje mellom i 2022

Lærer 5 uttrykker at det har blitt lettare å undervise om 22. juli med åra fordi det har blitt mykje meir tilgjengeleg. Lærer 6 merkar ei endring frå ho laga undervisningsopplegget om terroren i 2019:

Det var vanskeleg det der med relevante kjelder. Vi leita og fann litt.. Noko vart for vanskeleg for nokre av elevane, så det var ikkje alle som las det same. Men vi

hadde nokre tekstar i fellesskap då(...) Om eg skulle hatt tiande og undervist om det no så hadde det vore lettare å finne (kjelder) og få hjelp med didaktikken. Du kan jo få ferdige opplegg. Men du må sjølvstilt tilpasse det elevane då. (L6).

I intervjuet med lærar 8 kjem det fram at ho er ein av dei som har vore med på å utvikle forskjellige undervisningsopplegg som no ligg tilgjengeleg på nettstaden til 22. juli-senteret. Det å derimot setje saman mange ulike tekstar og element sjølv for å få fram mange perspektiv, slik lærar 1 og 3 har gjort, er tidkrevjande: «Det å finne tekstane som vi kunne bruke og setje dei saman... Det er mykje arbeid og tek lang tid. Det krev energi første gongen ein skal lage eit slikt opplegg» (L3). Ho seier vidare at det absolutt var verdt å bruke så mykje tid på å lage eit godt opplegg sidan dei såg kor mykje elevane fekk ut av det. Lærar 3 fortel vidare at det var lettare i år når dei hadde grunnstrukturen på plass. Ho synest det fungerte betre i år når dei hadde om fleirkulturalitet og rasisme først, i staden for å starte direkte på 22. juli som tema etter sommarferien.

4.2.1 Mangel på oppdaterte lærebøker og bruk av digitale læringsplattformer

Eit fellestrekk er at ingen av lærarane har brukt lærebøker i arbeidet med å lage undervisningsopplegg om 22. juli. Lærar 3 meiner at nettopp lærebøkene var grunnen til at 22. juli ikkje var eit større tema på skulen hennar før LK20: «Vi har berre toucha inn på det. Det trur eg handlar spesifikt om at lærebøkene våre var gamle» (L3). Rett over nyttår i år, etter at dei hadde gjennomført undervisningsopplegget om 22. juli for andre gong, fekk dei *Arena* som ny lærebok i samfunnsfag. Lærar 4 seier at dei har vore lærebokstyrte før, men at ho og kollegaane no køyrer modulbasert arbeid i samfunnsfag. For kvar modul lagar dei ein ny presentasjon der dei samlar alt lærestoffet som elevane skal lære. Dei har ikkje fått tilbod om nye lærebøker etter LK20, og ho baserer undervisninga si på lisensbaserte læringsplattformer som *TV2-Elevkanalen* og *Skolestudio* frå Gyldendal. *Skolestudio* har derimot ikkje noko undervisningsopplegg om 22. juli enno, ifølgje lærar 9. Lærar 9 uttrykker at ein ny læreplan i kombinasjon med manglande læreverk er utfordrande:

Vi har ikkje bestemt oss for noko som helst. Det er litt det som er. For vi står på ein måte midt mellom.. Skal vi kjøpe nytt til alle no eller kva er det som kjem? For det er ikkje før no at dei byrjar å bli komplette. Vi har hatt ei periode med mange vurderingseksemplar og shoppa litt her og der. Det har vore eit kaotisk år sånn sett. (L9)

Lærar 9 har i likskap med lærar 5 brukt opplegget *Då terroren kom til Norge* frå Cappelen Damm sin læringsplattform *Skolen*. Lærar 5 uttrykker entusiasme over denne ressursen: «Den var kjempefin. Med heile hendinga, tekstar og oppgåver. Den har eg brukt mykje, og veit om fleire andre som også har brukt» (L5). Lærar 7 brukte også ein læringsplattform: «Eg tok utgangspunkt i A-univers. For vi skal jo prøve å bli mindre lærebokstyrte. Og så har eg prøvd å leite litt» (L7).

4.2.2 Film og serie som inngangsport til å lære om 22. juli

Sju av ti lærarar har vist spelefilm, serie eller dokumentar om 22. juli-terroren i klasserommet. Lærar 7 er den som har brukt mest tid på sjølve visninga, sidan han har vist alle seks episodene i NRK-serien *22. juli*, der kvar episode varer i omtrent 50 minutt. Serien rører ved kjenslene til elevane: «Eg ser på dei då, at det går veldig inn på dei.

Det er ikkje snakk om at ein spring ut til friminuttet. Til og med dei hardaste gutane blir» (L7).

Lærer 9 har valt å vise dokumentaren *Til ungdommen* fordi «den handlar om historia til desse ungdommane i dei ulike politiske partia der dei øvde seg til å bli politikarar. Den hadde dei jo starta å filme før 22. juli» (L9). Lærer 5 har erfaring med både *Utøya 22. juli* og *22. July* i klasserommet. *Utøya 22. juli* skildrar ho som «grei» og ho fortel at elevane kom inn i situasjonen og fekk kjensla av å vere redd. Ho argumenterer derimot for å bruke *22. July* sidan den i tillegg til å vise terroren også viser dei psykiske og fysiske konsekvensane for offera og dei pårørte. «(Elevane) forstod det at det er mange det gjeld» (L5). Lærer 8 har også erfaring med begge filmene. I motsetnad til lærar 5 anbefalar ho *Utøya 22. juli* over *22. July*:

22. July har tatt seg litt fridomar, det var ikkje nøyaktig slik ting føregjekk. Men den er ein veldig god film og den fortel jo historia til Viljar bra (...) *Utøya*-filmen er jo laga.. Det er tatt sitat frå avhør, frå overlevande som har vore med å fortalt. Så det er ei samansetning av fleire overlevande si historie, i ein då. Og den er kanskje ikkje sånn faktabasert, men eg kjenner meg så godt igjen i korleis eg opplevde det. Sånn at eg føler at den på ein måte er nærast verkelegheita. (L8)

Filmen *Utøya 22. juli* er den flest av lærarane har valt. I tillegg til dei to som er nemnde har også lærar 1, 3 og 6 brukt den i undervisninga si. Lærer 6 innrømmer at ho ikkje var så kjent med filmene om 22. juli og derfor stolte på studentane si vurdering. Filmen engasjerte:

Det var altså heilt stilt når vi såg filmen. Den gjorde heilt tydeleg inntrykk (...) Det var sterke reaksjonar etterpå. Dei plumpa ut der og då med kva dei såg, kjente på, kor forferdeleg det var, spørsmål.. Vi prøvde å svare så godt vi kunne. Den økta etterpå som vi hadde sett opp skulle vare i 10-15 minutt, den varte godt over ein time. (L6)

Lærer 1 skildrar også reaksjonane til elevane under visninga av *Utøya 22. juli*: «Dei var godt førebudde. Det var ikkje slik at dei byrja å gråte, men det var store auge. Dei følgde godt med, skvatt... Dei var veldig inni det, overraskande inni det. Overraskande fordi den er så lågmelt» (L1). Liknande oppleving har lærar 3, som er glad for at dei valde å vise den i tiande: «Dei aller fleste klarte på ein måte å leve seg inn i det. Det å setje seg inn i korleis det var då. At det var ein film frå ho (AUFar) sitt perspektiv og at han (Breivik) nesten ikkje var i fokus» (L3).

På den andre sida har fleire lærarar valt vekk *Utøya 22. juli*. Lærer 9 fortel at ho tenkte på vise den fram, men ikkje heilt veit kvifor ho ikkje gjorde det. Lærer 4 har derimot klare motargument:

Den er litt for nær oss. Det er Norge, det er ikkje så lenge sidan, det er ungdommar på deira alder. Også i forhold til desse som har opplevd krig. Dei har kome til Norge og skal føle seg trygge, og så viser vi at for ti år sidan så skjedde dette her. At dei ikkje er trygge her heller. Og mykje av grunnen til at det her skjer er jo fordi at dokker er her, sant. Sånn at ja.. Det kan vere med på å skape ein del frykt kanskje. (L4)

Både lærar 3 og 10 har tatt stilling til dei som har opplevd krig. Lærar 3 viste *Utøya 22. juli*, men snakka med dei elevane det gjaldt på førehand. Dei fleste av elevane som hadde opplevd krig valde likevel å sjå den. Saman med kollegaane sine kom lærar 10 fram til at dei skulle bruke bilete, avisartiklar og kjelder, og ikkje ha fokus på video fordi det vart for sterkt og nært:

No så har eg elevar som har opplevd krig. Då veit eg ikkje korleis det blir å vise.. Altså, dei ser mange rare videoar uansett, så det er ikkje sikkert det hadde gjort noko forskjell å sett noko sånn sett, men vi vurderte det litt sånn. Litt sånn, det treng ikkje vere veldig actionfylt då. (L10)

4.3 Elevane sine kjensler og engasjement i undervisninga

Som sitata over viser så har dei fleste av filmatiseringane engasjert elevane i stor grad. Fleire av lærarane er heilt tydelege på at 22. juli er det temaet som har engasjert mest i samfunnsfag i tiande. Lærar 5 fortel at elevane viser mykje kjensler og at dei blir bevegde, men at dei er veldig engasjerte. Spesielt når ho fortel korleis det var då og i tida etterpå så renn tårane til fleire av elevane: «Det blir rett og slett veldig sterkt. Alle kjenner jo nokon som har vore der, eller har kjennskap til nokon. Så ja, det blir for alle, nært då på ein måte. Dei synest det er nifst, trist og leit» (L5). Lærar 8, som også deler personlege erfaringar, opplever engasjement i alle klassene ho har undervist:

I alle klasser eg har vore i så har lærarar blitt overraska over kor stille det er og kor engasjert, også dei som til tider gir faen i alt, blir. Det er faktisk ofte dei som blir ståande og prate med meg på gangen, og gjerne stiller veldig reflekterte spørsmål. Det er jo ein ting som blir veldig nært. (L8)

Vidare fortel lærar 8 om ei episode der ho vart advart på førehand om at ho ikkje kom til å få sjå nokon reaksjon frå klassa ho skulle gjennomføre tidsvitneundervisning i. «Det fekk eg heller ikkje. Så eg visste ikkje om dei synest det her var dødskjedeleg eller ja.. Eg hadde ikkje peiling» (L8). Då ho kom heim fekk ho derimot melding frå foreldre om elevar som kom heim og grein. Elevane fortalte heile historia hennar til foreldra sine, og det var tydeleg at undervisninga hadde prega dei.

Lærar 7 opplever også stort engasjement, og det overraska han at 22. juli-tematikken engasjerte elevane meir enn andre verdskrig: «Eg fekk ei veldig sånn aha-oppleving fordi det (22. juli) gjekk meir inn på dei enn konsentrasjonsleirane» (L7). Han trur grunnen til det er at 22. juli både er nærare i tid og er meir aktuelt, sidan elevane «ser mykje skyting, skuleskyting og terrorisme» (L7).

Elevane til lærar 6 hadde derimot varierende engasjement: «Men eg skal vere heilt ærleg å seie at tekstane ikkje engasjerte på same måte som filmen. Vi fekk ikkje det same trykket hos alle» (L6). I motsetning til dei andre lærarane sine opplevingar trekker lærar 9 fram at engasjementet blant elevane hennar når ho underviste om 22. juli berre var middels: «Dei kan vere litt sånn engasjert, dei kan vise litt sånn medkjensle på eit vis, men ikkje så mykje meir enn det. Det hadde vore nydeleg om dei var litt meir opp og ned, men dei er litt sånn midt på altså» (L9).

4.4 22. juli som stort tema i tiandeklasse

Det er ein konsensus blant dei ti lærarane om at det passar best å ha eit stort tverrfagleg opplegg om terroren 22. juli, og tematikken rundt årsakene til terroren, i tiandeklasse. Argument for det er at elevane er meir modne både for å sjå og høyre om det brutale, men også for å kunne diskutere meir reflektert rundt dei ulike problemstillingane. Mange legg også vekt på at dei då kjenner elevane sine godt, sidan dei mest truleg har fulgt dei frå åttande, og derfor lettare kan tilpasse undervisninga til elevgruppa. Lærar 1 reflekterer over dette:

I tiande sig det meir inn, dei er meir fornuftige, dei har eit større vokabular, dei har meir erfaring. Eg trur det er ein fordel at ein kjenner elevane godt, men eg trur ikkje det skal hindre oss frå å undervise om temaet viss ein ikkje kjenner elevane så godt. Men med åttande.. Der kjem det jo elevar frå ulike stader og det blir liggande litt høgt. Eg ville ikkje undervist om det i åttande. Kanskje niande. Men hadde eg fått ei ny tiandeklasse neste år, så hadde eg køyrt same opplegget sjølv om eg ikkje kjente klassa noko særleg. (L1)

Fleire av dei andre lærarane tenker det same som lærar 1. Dei fleste påpeikar at dei sjølv sagt svarar på spørsmål og er inno 22. juli i åttande- og niandeklasse også, men at dei trur det passar best som eit stort tema i tiandeklasse.

4.5 Alle dei ti lærarane vil ha 22. juli i læreplanen

Alle dei ti lærarane meiner at det er rett at terroren 22. juli har kome inn i læreplanen. Dei fleste trekk fram som grunn at det er den mest grufulle og viktigaste hendinga i nyare norsk historie. Fleire påpeikar at det er naturleg for dei å snakke om terroren 22. juli i samfunnsfagtimeste uansett, men at læreplanen tydeleggjer kor viktig hendinga er. Lærar 4 viser medkjensle med dei lærarane som har personleg nærleik til 22. juli, og seier at ho forstår det kan vere ei utfordring for dei å undervise om terroren. Fleire lærarar sine kjensler knytt til å undervise om 22. juli kjem fram i intervjuet med lærar 8:

Eg trur at det er nødvendig med 22. juli i læreplanen. For fleire lærarar eg har snakka med så har dette vore eit tema som har vore veldig vanskeleg å røre. Nokre lærarar er redde for å grine i klasserommet. Andre har vore usikre på korleis dei skal legge det fram på ein sakleg måte, sånn at elevane får reflektert og kjent på kva dei føler rundt det. Dei (lærarane) har ikkje visst korleis dei skal gripe det an og... Eigentleg lagt det vekk, fordi dei er redde for å røyre det. Men, det byrjar å bli ein del år sidan. Det verkar som det har løst litt opp med dei filmene dei kan bruke og dei ressursane som no finst tilgjengeleg. (L8)

Dei fleste av lærarane poengterer at tematikken rundt 22. juli er dagsaktuell, og at det derfor er sær viktig å ta opp hendinga med elevane. Lærar 6 snakkar om demokratiforståing og det å setje 22. juli inn i ein større samanheng, medan lærar 7 spesifikt nemner det at ungdom så lett lar seg påverke av det dei les på nettet gjer at 22. juli blir eit viktig tema. Lærar 1 poengterer at det er kjempeviktig at elevane lærer om både utviklinga av ekstremisme, det å tolerere andre menneske, det å unngå ekkokammer og om kjeldebruk. Ho seier: «Så det handlar eigentleg om å ta eit tema som er kjempeviktig og så dra det vidare til, ja relatere det til, deira eigen kvardag» (L1). I tillegg til det som er nemnt over trekker lærar 3 fram døme på utvikling i Norge

og verda som gjer 22. juli dagsaktuelt, nemleg kvardagsrasismen og trugsmål mot ytringsfridomen. Dessutan ser ein mange stadar ei dreining vekk frå demokrati.

4.5.1 Tankar om læreplanutviklinga

Lærer 9 synest det er merkeleg at nokre delar av læreplanen bryt med resten av læreplanen: «Det er jo litt sånn rart på eit vis også, sidan alt det andre i læreplanen... Læreplanen er så rund, så fri. Så er det desse to (22. juli og Holocaust) berre som er nemnt spesifikt» (L9). Lærer 2 har også lagt merke til dette, og han stiller spørsmål ved om læreplanutviklinga generelt går den rette vegen:

Altså, metodefridomen har vore veldig sterk då. I alle fall i dei to siste læreplanane. Det står liksom ikkje nokon tekst (..) Så kjem det plutselig to nye då. Holocaust ja, og så må vi ha om 22. juli. Eg er ikkje uenig i det altså, men kanskje det må vere andre ting som også burde stå der. Andre verdskrig? Kva med første verdskrig? Sånn det er no så risikerer ein at viktige ting ikkje blir undervist om fordi det ikkje står der. (L2)

Kapittel 5: Analyse og drøfting

I dette kapitlet skal eg drøfte funna mine, og på den måten kople saman empirien med relevant teori. Eg vil først trekke fram moglege årsaker til at 22. juli-undervisninga til lærarane er ulik. Etter det vil eg analysere kva 22. juli-forteljingar lærarane fortel i klasseromma sine. Vidare vil eg sjå på avtraumatisering som ein måte å klare å snakke om ei krise. Deretter vil eg drøfte korleis ein kan bruke sekundærtraumatisering og perspektivtaking for å få elevane til å forstå kor grufulle terroråtaka var. Til slutt vil eg trekke fram kvifor det var nødvendig å få 22. juli inn i læreplanen.

5.1 Fellestrekk og ulikskap i undervisninga til dei ti lærarane

Eit fellestrekk ved lærarane si undervisning er at alle seier at dei har brukt tid på ideologien og tankegodset til Anders Behring Breivik. Dei har brukt ulike innfallsvinklar til dette arbeidet, og tidsbruken er varierende, men alle har tatt det opp i klasserommet i større eller mindre grad. Alle lærarane har også fortalt det som faktisk skjedde den 22. juli i 2011. Mange har brukt tidslinjer, enten digitale⁸ eller tidslinjer dei har laga sjølv, for å tydeleggjere tidsaspektet. Å starte med å undervise om realhistoria og få fram kven som angreip og kvifor er viktig. I tillegg er det nødvendig å få fram kven som var målet for angrepet og kvifor som ein introduksjon til tematikken kring 22. juli, ifølgje Stine Furan som er formidlar på 22. juli-senteret (Johannessen, 2021). Kven som var under angrep kjem eg tilbake til i delkapittel 5.3 der eg drøftar bruken av ulike 22. juli-forteljingar i undervisninga. Eit anna fellestrekk er at mange av lærarane har jobba med filmatiseringar av terroren i klasserommet, noko eg kjem nærare inn på både i delkapittel 5.4 og 5.5.

Bortsett frå desse fellestrekkane er det som skjer i klasseromma til dei ti lærarane ganske forskjellig. Nokre av lærarane har ikkje brukt meir tid på 22. juli enn å få med det mest nødvendige, medan andre har brukt alle timane i tre ulike fag i over ein måned til å fordjupe seg i tematikken rundt terroren 22. juli. Kva er det som gjer at nokre lærarar tek opp 22. juli berre når elevane viser interesse, medan andre set av mykje tid til å undervise om det same?

5.1.1 Læreplanen opnar for å gå i djupna på 22. juli-tematikken

Eit fellestrekk ved lærar 2 og lærar 10 som har brukt minst tid på 22. juli i undervisninga er at dei ikkje har hatt tiandeklassingar enno etter at den nye læreplanen kom hausten 2020. Både lærar 1, 3 og 7 har hatt store undervisningsopplegg knytt til terrorhendinga først etter at det kom inn i læreplanen gjennom LK20. Alle tre påpeikar at dei ser nytta av å bruke mykje tid på terroråtaka og utfordringar i samfunnet som har ført til at desse vart gjennomført. Dei ser spesielt kor viktig dette er etter at dei sjølv har hatt fordjupningsopplegg i klassene sine, og lærar 3 seier eksplisitt at ho er flau over at ho ikkje har gjort 22. juli til eit større tema tidlegare. Dette funnet viser at lærarane i relativt stor grad er læreplanstyrt.

5.1.2 Personleg nærleik gir 22. juli stor plass i undervisninga

Dei to lærarane i min studie som har personleg tilknytning til terroråtaka er dei som var tidlegast ute med å ta tematikken inn i klasserommet. Lærar 8 fortalte om si oppleving på Utøya allereie medan ho var i praksis som lærarstudent i 2014. Heilt sidan den gong

⁸ Døme på tidslinje som fortel realhistoria: <https://22juli-ressurser.no/resources/digital-tidslinje/>

har ho tatt initiativ til å løfte opp 22. juli som tema på skulane ho har jobba på. Nettopp på grunn nærleiken, altså ved at fleire i lokalsamfunnet vart hardt råka av terroren, måtte lærar 5 ta inn 22. juli som tema allereie frå hausten 2011. Ho har haldt fram med å ha 22. juli som eit stort tema i samfunnsfagundervisninga i tiandeklasse etterpå.

Dette funnet kan sjølvstykke ikkje generaliserast til å gjelde alle med personleg nærleik til terroråtaka, men det seier noko om behovet for å snakke om det som skjedde. I Anker og von der Lippe (2016) si forskning kom det fram at lærarane ønska å skåne elevane og vise omsorg ved å la vere å ta opp 22. juli. Lærar 5 si erfaring er at det var det motsette som fungerte, altså det å snakke om terroren: «Vi tenkte at det rett og slett var nødvendig, også for at vi som kommune skulle komme oss vidare» (L5). Sjølv om terroren ikkje lengre er så nær i tid, er det likevel ofte referert til 22. juli i media, noko elevane får med seg. I januar i år var det blant anna aktuelt då Anders Behring Breivik ønska å bli prøvelauslaten. Seinast 14. mai drap ein 18-år gammal mann, inspirert av blant anna Breivik, ti melaninrike amerikararar på eit supermarked i Buffalo i Texas (Kvaale, 2022). Dette kan brukast som eit argument for å lage eit godt opplegg rundt 22. juli-tematikken, sidan elevane ofte tek opp det som skjer i samfunnet uavhengig av kva som eigentleg er tema for timen. Europarådet påpeikar at det er betre at lærarane er førebudde på å undervise om slike tema enn å måtte improvisere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 35).

5.1.3 Erfaring spelar ei rolle

Lærar 6 er den av lærarane, i tillegg til dei to med personleg nærleik, som laga eit stort tverrfagleg opplegg om 22. juli før læreplanen kom med pålegg om å undervise om terroren. Ho er den eldste av informantane og med desidert mest erfaring som ungdomsskulelærar i over 36 år. Sjølv med så lang fartstid i skulen var ho usikker på eiga kompetanse: «Eg må innrømme at eg følte meg veldig uerfaren på tema og korleis skal vi gå i gang med dette (...). Eg synest i grunnen det vart så mykje. Det er jo kjempesvært» (L6). Denne utsegna kan tyde på problematikken som Kerr og Huddleston (2017, s. 45) framhevar, nemleg at få lærarar har formell kompetanse i korleis dei skal handtere kontroversielle tema. På trass av dette drog ho i gang eit stort undervisningsopplegg om 22. juli saman med studentar som ho skulle rettleie. Etter mange år med erfaring er det kanskje lettare å sjå potensiale for ulike tema i klasserommet, og truleg også lettare å lausrive seg frå lærebøker og anna som kan styre innhaldet i undervisninga.

På den andre sida har vi dei som i mindre grad har tatt 22. juli inn i undervisninga, der både lærar 2 og 10 har under ti år med erfaring frå læreryrket. Dei er også blant dei yngste lærarane i denne studien. Sjølv om 22. juli ikkje har fått så stor plass i undervisninga til lærar 2 enno uttrykker han at han ikkje har noko problem med å snakke om terroren. Eg tenker derfor at det handlar meir om at han ikkje har prøvd det ut enno, enn at han ikkje ønsker å gjere 22. juli til eit stort tema.

5.1.4 Elevsamansetning og kunnskap om terroren kan ha noko å seie

Lærar 10 er ærleg på at han har ei ambivalent haldning til å undervise om terror, der han seier han både synest det er vanskeleg og veldig spennande. Det at han underviser på ein fleirkulturell skule trur eg kanskje gjer at det blir meir utfordrande for han å ta opp kontroversielle tema som 22. juli. Eit døme lærar 10 kom med kan illustrere dette:

Det er ganske sånn konsensus blant elevane om at ikkje alle muslimar er ekstreme. Men vi kjem liksom innom den diskusjonen då, det at.. Det blir kopla opp mot det, og ja... Dei fleste har opplevd det å bli kalla terrorist sjølv eller veit om nokre som har blitt kalla det. Det gjer verkeleg inntrykk. Vi diskuterer det mykje. (L10)

Det at elevane har opplevd rasisme, ved å blant anna bli kalla terroristar på bakgrunn av religiøs tilhøyrse, vil påverke nærleiken elevane har til tematikken. Goldschmidt-Gjerløw, Gregers Eriksen og Jore (2022, s. 14) forklarar at undervisninga vil få ein sensitiv karakter om kontroversielle tema rører ved elevane, eller læraren for den del, sin livsverden gjennom identiteten og menneskeverdet deira. Det at nettopp muslimane var ein del av målet for 22. juli-terroren kan gjere at desse elevane føler at terroren i større grad vedkjem dei, og dermed kan tematikken skape kjensler som sinne eller ubehag (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022). Ein av grunnane til at mange lærarar unngår kontroversielle tema er nettopp det at det kan vekke sterke kjensler og føre til ubehag (Kerr & Huddleston, 2017, s. 33). Det kjem derimot fram i intervjuet med lærar 10 at han ikkje er redd for å ta utfordrande problemstillingar inn i klasserommet. Sitatet over her viser blant anna at han drøftar rasismeproblematikken med elevane sine.

Sensitiviteten er altså ikkje ei forklaring i seg sjølv, men lærar 10 uttrykker også ein mangel på kunnskap om 22. juli som han ønska å gjere noko med: «Eg har nyleg lese den her Åsne Seierstad-boka. Eg ville prøve å setje meg meir inn i det (...) Tidlegare har eg vore litt sånn... Eg kan liksom ikkje alle detaljane og så spør jo elevane eigentleg ganske detaljert» (L10). Dette trur eg er noko alle lærarar kan kjenne seg veldig godt igjen i, i alle fall kan eg det. Tid er ein avgrensa ressurs i lærarkvardagen, og det er ikkje alltid vi føler vi har full oversikt over alle tema vi skal undervise om. Det er heller ikkje slik at vi skal gå rundt som levande leksikon, noko som er viktig å forklare til elevane. Ein måte å løyse dette på er slik lærar 9 har gjort. Ho jobba seg gjennom 22. juli saman med elevane, slik at elevane samstundes lærte å finne fram til kvalitetssikra informasjon på nettet. Lærar 10 har sjølv løyst dette på ein god måte ved å nytte ressursane han har i lokalmiljøet, nemleg 22. juli-senteret. For alle som bur i nærleiken er dette eit gratistilbod der ein kan melde seg på ulike undervisningsopplegg som 22. juli-senteret gjennomfører. Støre-regjeringa har budsjettert 2,3 millionar til å styrke det digitale undervisningstilbodet til 22. juli-senteret (22. juli-senteret, 2022), noko som vil føre til at fleire av ressursane også blir tilgjengelege for oss som bur i andre delar av landet.

5.1.5 Tilgang på læringsressursar og lærebøker påverkar

Nettopp det med tilgang på mange gode læringsressursar ser ut til å kunne vere ei medverkande årsak til at 22. juli får stor plass i undervisninga til nokre av lærarane i 2022. I tillegg til filmatiseringar av 22. juli er det spesielt undervisningsopplegga som ligg på læringsplattformene til forlaga fleire av lærarane trekk fram. Både lærar 5 og 9 har brukt *Skolen* og er fornøgd med det som ligg ute om 22. juli der. Lærar 7 tok utgangspunkt i *A-univers*, og supplerte blant anna med opplegga på Tenk. *Skolestudio* som lærar 4 brukar har derimot ikkje fått på plass undervisningsopplegg om 22. juli enno. Det kan tenkast at det er ein medverkande årsak til at lærar 4 i mindre grad har gått i djupna på 22. juli i år. I intervjuet med både lærar 5 og 6 kjem det fram at det er vesentleg lettare å undervise om 22. juli når det er fleire læringsressursar tilgjengeleg. Kanskje mangelen på læringsressursar dei første åra i seg sjølv kan ha påverka at lærarar har unngått temaet i undervisninga?

Fleire av lærarane fortel at lærebøkene dei har er gamle og utdaterte, og ingen av lærarane har brukt læreboka i samfunnsfag i samband med 22. juli-undervisninga. Lærer 9 uttrykker frustrasjon over mangel på læreverk, medan lærar 4 og 7 seier at dei prøvar å bli mindre lærebokstyrte. Det at lærarar i Norge i stor grad er lærebokstyrte, også i samfunnsfag, er ikkje til å legge skjul på (Kortizinsky, 2020). Kortizinsky (2020, s. 230) peikar på at ein av grunnane til dette er at mange har svak eller ingen høgare utdanning i samfunnsfag. Alle lærarane i denne studien har derimot undervisningskompetanse i samfunnsfag. Det kan vere med på å forklare at fleire av lærarane i denne studien har tatt føre seg 22. juli som eit stort tverrfagleg emne, sjølv om 22. juli ikkje er nemnt i lærebøkene dei har tilgjengeleg. Ein kan vidare spørje seg om lærebøkene er i ferd med å bli bytta ut med digitale læringsplattformer, og om det er ei god utvikling, men den diskusjonen blir ikkje tatt her.

Det som derimot er fint for oss som skal undervise om 22. juli og ikkje har ei oppdatert lærebok å støtte oss til, er at nettstaden 22. juli-ressursar⁹ har samla lærings- og refleksjonsmateriell som vi kan bruke i undervisninga. Dette er kvalitetssikra materiell som er utvikla av Det Europeiske Wergelandsenteret saman med Institutt for lærarutdanning ved NTNU på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (Det Europeiske Wergelandsenteret, u.d. a). Eg har i tillegg samla alle læringsressursane¹⁰ som har blitt nemnt i arbeidet med denne studien, dersom du ønsker å kike meir på nokre av dei.

Oppsummert er det ulikt kor stor plass 22. juli får i samfunnsfagundervisninga på ungdomsskulen. Kor mykje tid kvar lærar brukar på 22. juli er altså veldig ulikt, sjølv om alle lærarane i denne studien er rekrutterte basert på at dei har undervist om 22. juli. Dette funnet samsvarar med Syed (2019) og Nguyen (2021) sine studiar som viser at bruken av 22. juli i undervisning er personavhengig. Dei forklaringane eg kan finne på ulikskapen er blant anna at både personleg nærleik og erfaring som lærar påverkar i kor stor grad ein går i djupna. Kor mykje kunnskap læraren har om 22. juli og bakgrunnen til elevane i klassa kan i tillegg spele ei medverkande rolle. Tilgangen på læringsressursar på nett og lærebøker påverkar truleg også kor stor plass 22. juli får i samfunnsfagundervisninga. Det er likevel ikkje tvil om at den største grunnen til at nokre har gitt 22. juli mykje plass i undervisninga er på grunn av den nyinnførte læreplanen anno 2020. Det at 22. juli er nemnt eksplisitt under det tverrfaglege emnet demokrati og medborgarskap har gjort at fleire har gjennomført undervisninga om 22. juli som eit stort tverrfagleg prosjekt.

5.2 Individuell fordjuping eller fordjuping i fellesskap?

Det er som tidlegare sagt visse fellestrekk ved undervisninga til lærar 4 og lærar 9. Begge har tatt for seg 22. juli som eit av fleire terroråtak og begge avslutta temaet terrorisme med at elevane fekk velje ei terrorhending som dei ville fordjupe seg i. Det finst fleire gode argument for denne måten å jobbe på. Det at elevane kan velje sjølv kva terrorhending dei vil fordjupe seg i kan auke motivasjonen deira, sidan valmogelegheiter potensielt kan auke lysta til å lære (Læringsmiljøsentret, 2022). Det kan vere ei fin øving i å jobbe sjølvstendig med eit emne, og det er ei mogelegheit til å trene på kritisk vurdering av kjelder. På den andre sida veit vi at elevar har ulik

⁹ Lærings- og refleksjonsmateriell om 22. juli: <https://22juli-ressurser.no/>

¹⁰ Vedlegg 5: Læringsressursar 22. juli

forkunnskap og ulik grad av sjølvstende, så det vil truleg vere personavhengig kor stort læringsutbytte elevane har av eit individuelt fordjupingsarbeid.

Er det lurt å bruke mest tid på at elevane får fordjupe seg i det dei ønsker sjølv, eller er det beste ei felles fordjuping i 22. juli? Empirien gir ikkje noko klart svar på dette, og eg tenker at det er noko kvar enkelt lærar må vurdere som kjenner si klasse og sine elevar best. Det forskning viser er at europeisk ungdom får for lite mogelegheit til å diskutere kontroversielle tema på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). I ein læringsressurs for lærarar utgitt av Europarådet står det at det å gå i dialog med menneske som har andre verdiar og meiningar enn seg sjølv, og det å møte dei med respekt, er heilt nødvendig for å verne om og styrke demokratiet og menneskerettane (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Med dette som bakgrunn kan ein argumentere for at ei felles fordjuping, som opnar for diskusjon, er det beste. Lærarane i mi undersøking er truleg ikkje dei som ikkje opnar opp for diskusjon, sjølv om dei valde individuell fordjuping akkurat i dette tilfellet. Lærar 9 viste filmen *Til ungdommen* og hadde fokus på dialogbasert undervisning om 22. juli i forkant av fordjupinga, medan lærar 4 fortel at klassa ofte har diskusjonar i klasserommet i samband med andre kontroversielle tema.

5.3 Kva slags 22. juli-forteljing fortel lærarane?

I dette delkapittelet vil eg analysere og drøfte kva 22. juli-forteljing ungdomsskulelærarane har brukt som utgangspunkt i undervisninga. Fortel dei kjærleiksforteljinga, demokratiforteljinga, beredskapsforteljinga, mangfaldsforteljinga eller ei blanding? Forteljinga om 22. juli er framleis under konstruksjon, og det offentlege ordskiftet knytt til 22. juli er stadig i endring (22. juli-senteret, 2021, s. 13). Kva forteljing lærarane vel å forhalde seg til, og på kva måte dei jobbar med forteljinga i undervisninga, vil påverke elevane si oppfatning av 22. juli. Eg vil analysere det som kom fram i intervjuet og prøve å plassere det inn i dei ulike forteljingane. Ei svakheit med denne analysen er at eg ikkje har alle detaljar om undervisninga til alle lærarane. For å styrke analysen kjem eg til å bruke sitat, slik at det er synleg kva det er eg har vurdert.

5.3.1 Kjærleiksforteljinga i undervisning

Analysen min av intervjuet med dei ti ungdomsskulelærarane viser er at dei har relativt lite fokus på kjærleiksforteljinga i undervisninga. Lærar 10 nemner at han vinklar undervisninga vekk frå fakta knytt til kor mange skot terroristen avfyrte som elevane lurar på over til å «måten Norge reagerte på» (L10). Dette kan tyde på at kjærleikshistoria kjem til syne. Elles er det er først og fremst dei fire lærarane som har hatt store tverrfagleg undervisningsopplegg, og som har jobba med 22. juli i fleire veker, som har inkludert denne som ein del av undervisninga. «Då hadde vi litt om rosetog og alle dei tinga der. *Hjerteknuser* for den vart spelt på minnekonsert. Minnekonsert på Rådhusplassen og kronprinsen sin tale» (L3). Lærar 3 påpeikar «(...)fokus på å få dei til å setje seg inn i korleis det var då». I tillegg har også lærar 5, som har hatt eit relativt stort undervisningsopplegg rundt 22. juli, tatt med moment frå kjærleiksforteljinga. Ho påpeikar at ho brukte både talen som Jens Stoltenberg heldt i etterkant og dåverande AUF-leiar Eskild Pedersen sin tale: «Fleire av desse talane og ja, musikk. Det her rosetoget og minnesmarkeringa som var etterpå. Fleire av dei låtane der. Det synest dei (elevane) var ganske sterkt å sjå på» (L5). Basert på desse døma har eg inntrykk av at lærarane har tatt føre seg denne harmoniserande samhaldsforteljinga som ei historisk hending som er knytt spesielt til dei første vekene etter 22. juli i 2011. Lærarane presenterer altså ikkje lengre kjærleiksforteljinga som sjølv forteljinga om 22. juli. I

staden fortel dei om det som var i 2011, slik at elevane skal få eit innblikk i korleis den norske offentlegheita reagerte på dei grufulle og rystande massedrapa. Talane fekk naudsynt stor plass i avisene i tida etter 22. juli (Rafoss, 2015, s. 201), og det er tydeleg at desse framleis blir trekt fram i klasseromma. Dei retoriske verkemidla i talane kan nok fungere godt til det lærar 3 ønsker og lærar 5 opplever, nemleg at elevane set seg inn i korleis det var. I kombinasjon med bruk av musikken frå minnekonsertane kan truleg elevane kjenne på ei slags samhaldskjensle som mange følte i rosetoga.

Lærar 6 problematiserer kjærleiksforteljinga i undervisninga, og er tydeleg på at den ikkje får stå for seg sjølv:

Medan nokre gjekk i rosetog, så var det også aktivitet i kommentarfelta. Det gjekk mykje på det her med muslimar, kvinnefrykt og... Det var mange av dei (elevane) som kjente igjen det her, litt sånn rasisme. Det å ha det morosamt på andre sine vegner kom inn. (L6)

I staden for å fokusere på det harmoniske rosetoget der dei fleste i Norge stod saman mot hatet går lærar 6 inn på det som ulma i bakgrunnen. Denne læraren dreg utfordringa vidare til elevane: «Så spurte eg vidare: Kva kan dokker gjere? Det her med å stå opp for nokon» (L6). Ho brukar altså kontrasten mellom kjærleiken i rosetoga og hatet på nettet for å få elevane til å tenke over si eiga rolle. Det eg trur lærar 6 ønsker er at elevane aktivt skal gå i mot rasisme, slik at dei unngår den likegyldige tilskodarrolla. Dersom ein tolkar historie på aktørnivå vert alle tilskodarar handlande subjekt, der ein innsats på den eine eller andre sida kunne utgjort ein forskjell (Kvande & Naastad, 2020, s. 129). I dette tilfellet handlar det om at dersom ein ikkje står opp for dei som blir gjort narr av, så blir ein sjølv medskyldig i å gjere narr av dei. I samfunn der levestandarden generelt er god er det fort gjort å ende opp med den passive tilskodarrolla. Mange er ikkje engasjerte nok til å kjempe fordi dei ikkje føler at dei har noko aktivt å kjempe for eller imot. Kvande og Naastad (2020, s. 130) påpeikar at dette er ein av dei største truslane mot demokratiet. Lærar 6 brukar derimot 22. juli og kjærleiksforteljinga til å problematisere tilskodarrolla ved å ta opp kor viktig det er å stå opp for andre. Ho prøvar å få fram at alt startar i det små med til dømes utestenging og stygge kommentarar på nettet. Kommentaraner er gjerne sagt «berre på kødd», men over tid vil det legitimere denne måten å snakke på. Læraren prøvar med andre ord å hjelpe elevane til å bli gode medborgarar, altså lære dei korleis dei skal vere mot andre menneske (Solhaug, 2021, s. 62). Sjølv om ein kan risikere både motstand og ubehag vil det vere verdt det, sidan mange passive tilskodarar over tid vil vere verre for samfunnsutviklinga.

Det ser altså ut som det har skjedd ei endring i skulen sidan 2015. Det har gått frå at den harmoniserande retorikken var rådande (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94) til at kjærleiksforteljinga om 22. juli nesten har forsvunne vekk frå undervisninga. Dei av lærarane som går i djupna på terroren tek med samhaldet som noko som var der, men at det var tidsavgrensa og at forteljinga er nyansert. I Hafslund si masteroppgåve frå 2017 kom det fram at kjærleiksforteljinga hadde mindre plass enn tidlegare i undervisninga (Hafslund, 2018, s. 64), og fem år seinare verkar den til å vere enno mindre synleg. I samband med dette funnet er det viktig å påpeike at nokre av lærarane fortel mindre detaljert om innhaldet i eiga undervisning. Dermed kan det vere at kjærleikshistoria får meir plass i undervisninga enn det lærarane sjølv rapporterer.

Lenz (2018, s. 99) trekker fram at kjærleiksforteljinga kan stå i vegen for at samfunnet kjem seg vidare, sidan den ikkje har rom for å snakke om ideologien og den politiske dimensjonen i terroren. Kanskje det var nettopp det som skjedde i skulen? At hatet og motivet for terrorhandlinga fekk liten plass på grunn av det massive fokuset på toleranse og samhold? Kverndokk problematiserer dette ytterlegare ved å setje spørsmålsteikn ved om det i det heile ville ha eksistert ei kjærleikshistorie utan sosiale media: «Ville bitterhet, hat, frustrasjon, traumer og sinne – alle de følelsene som ikke passer inn i en kjærlighetsfortelling – fått et annet rom i offentligheten?» (Kverndokk, 2017, s. 4). I spørsmålet ligg eit potensial for lærarar til å setje søkelyset på historiemedvit. Kvande og Naastad (2020, s. 50) foreslår ein måte å verbalisere og reflektere kring historiemedvit ved å snakke om korleis fortid, samtid og framtid påverkar kvarandre, noko som også er i tråd med LK20. Spørsmål ein kan stille til elevane for å auke historiemedvitet er til dømes: Korleis ville notida sett ut dersom vi hadde hatt større fokus på problematikken bak 22. juli tidlegare? Korleis ville tida etter 22. juli sett ut dersom det var radikale muslimar som stod bak angrepet? Ville det eksistert ei kjærleiksforteljing dersom det ikkje var ein etnisk norsk mann oppvaksen på vestkanten i Oslo som stod bak?

5.3.2 Demokratiforteljinga i undervisning

Det er vanskeleg å finne spor av demokratiforteljinga i undervisninga til dei ti lærarane gjennom det som kom fram i intervjuet. Lærer 2 nemner eksplisitt i intervjuet at terroråtaka var eit angrep på demokratiet. Samstundes seier han seinare i intervjuet at han går inn på motiva bak angrepet: «Kva det var han (terroristen) ville ramme, det var ungdommar som var engasjerte frå heile landet, sant» (L2). Eg tolkar det slik at engasjerte betyr politisk engasjerte. Ut ifrå informasjonen eg har om undervisninga er det ikkje mogeleg å vurdere om det er snakk om politisk engasjement generelt eller AUF spesifikt han meiner. Her er ei svakheit ved datamaterialet mitt, sidan eg ikkje stilte oppfølgings spørsmål etter denne utsegna.

Lærer 5 har brukt talen til Jens Stoltenberg i undervisninga, der fokuset på meir demokrati kom fram, og ho seier at angrepet var «Eit slag mot demokratiet» (L5). Setninga kjem derimot i samheng med det å engasjere seg politisk, og verkar dermed ikkje til å vere knytt til det at terroråtaka berre var retta mot demokratiet i seg sjølv. I tillegg kjem den politiske sida av angrepa til syne i undervisninga hennar, spesielt ved at ho får tidsvitne frå AUF til å kome på besøk for å fortelje si historie til elevane. Samstundes viste ho i år spelefilmen *22. July* til elevane der det kjem tydeleg fram at dette ikkje berre var eit angrep på demokratiet i seg sjølv.

Den demokratiske rettsprosessen vert omtala i intervjuet med lærar 10: «Så er det elevar som er på ungdomstrinnet som snakkar om det at han (terroristen) fekk for dårleg straff. Man er liksom litt der. Eg har då prøvd å vinkle det meir mot det å forstå rettsstaten» (L10). Dette dømet viser at han har fokus på rettighetene til terroristen og korleis rettsstaten fungerer. Eg vil vere varsam med å tolke utsegna i seg sjølv som ein del av demokratiforteljinga, der ein svarar på angrepet mot demokratiet med meir demokrati. Likevel trur eg kanskje det er mindre tydeleg i undervisninga hans kven som var målet for terroren. Bakgrunnen for denne påstanden er at lærar 10 i hovudsak har snakka om 22. juli når elevane har tatt opp temaet, og han seier sjølv at han ikkje har hatt ein tydeleg plan på korleis han skal legge fram tematikken.

Det at lærarane ikkje fortel demokratiforteljninga i seg sjølv er naturleg, sidan det i dag er meir tydeleg at terroren ikkje berre var eit angrep på demokratiet, men også eit politisk retta angrep mot AUF og Arbeiderpartiet. Eg kan tenke meg at lærarane har kome inn på den politiske dimensjonen bak angrepet gjennom arbeidet med den høgreekstremistiske tankegangen til Breivik. På den andre sida vil eg påstå at demokratiforteljninga burde bli mykje meir brukt i undervisninga. Det ligg eit stort uutnytta potensiale i bruken av demokratiforteljninga, nettopp fordi denne forteljninga har skapt problem i ettertid for dei som faktisk var målet for terroren. Forskar Jupskås seier at det at det norske folket var «einige» om at det var eit angrep på demokratiet og oss alle i starten, gjer at mange oppfattar det som ei urimeleg politisering av terroren når AUF og Ap påpeikar at dei var målet (Solheim, 2021). Kunnskapsminister Tonje Brenna, som sjølv var på Utøya 22. juli i 2011, seier at vi manglar eit oppgjær med rasismen bak handlingane. Offera er redde for å bli anklaga for å trekke '22. juli-kortet' om dei tek det opp. Blant anna har tidlegare FrP-politikar Per Sandberg uttalt «om det er nokre som har brukt '22. juli-kortet', så er det Arbeiderpartiet» (Brenna, 2021, s. 135-136).

Ei moglegheit er å bruke demokratiforteljninga medvite i klasserommet og la elevane reflektere rundt dei utfordringane denne forteljninga har skapt. Altså i staden for å presentere den harmoniserande versjonen av forteljninga kan ein ta for seg dei konfliktorienterte sidene av den. Ein kan også diskutere det med '22. juli-kortet' på eit personleg plan: Kva konsekvensar har det dersom du ikkje kan snakke om noko som har skjedd, fordi nokre meiner at du brukar hendinga for di eiga vinning? Korleis bør vi i staden møte nokon som har opplevd noko traumatisk?

5.3.3 Beredskapsforteljninga i undervisning

Den tredje av 22. juli-forteljningane er beredskapsforteljninga. Berre ein av lærarane får tydeleg fram beredskapsforteljninga i undervisninga. Det er lærar 7, sidan han har vist heile NRK-serien *22. juli*. Helsepersonellet sin gode innsats kjem fram ved at vi følgjer hovudkarakteren Anne Cathrine som er lege. I serien kjem også den manglande beredskapen til politiet fram gjennom hovudkarakteren Eivind som er politimann. På spørsmålet mitt om kva type tankar og spørsmål elevane har om 22. juli er det tydeleg at dette har satt spor. Lærar 7 trekk fram alle feila som blei gjort av politiet, saman med det at Anders Behring Breivik kunne gjere noko så gruffullt, som det elevane stiller spørsmål ved. I serien *22. juli* blir ikkje beredskapsforteljninga fortalt åleine, men i staden sett i samanheng med mangfaldsforteljninga som kjem fram gjennom den høgreekstreme bloggaren Mads. Beredskapsforteljninga kjem også delvis fram gjennom arbeidet til 22. juli-kommisjonen i spelefilmen *22. July* som lærar 5 har vist.

Lærar 1 trekker fram den manglande beredskapen i samband med eiga oppleving av 22. juli:

Eg hugsar at eg synest forferdeleg synd på dei som mista ungane sine, og dei som var drept der ute. Eg veit ikkje, eg synest alle desse bileta som kom frå Utøya... At nokre la på svøm og ikkje vart redda, at politiet kom seint fram og.. Hendingforløpet då. (L1)

Det verkar derimot ikkje som at dette har vore eit tema i sjølve undervisninga til læraren. Lærar 8 nemner tidspunktet politiet kom i land på Utøya i samband med at ho fortel om dagen 22. juli til elevar, men eg tolkar det som at ho ikkje går nærare inn på

problematikken knytt til sein respons. Det klare fleirtalet av lærarane eg har intervjuar har altså ikkje tatt føre seg den mangelfulle beredskapen i Norge den 22. juli 2011 i undervisninga. I Stortingsmelding 21 i 2012-2013 kjem det fram at 22. juli-kommisjonen sin rapport «har blitt samfunnets felles forståelse av hva som skjedde» (Meld. St. 21 (2012–2013), s. 7). Sjølv om det kanskje er det næraste ein kan kome ei offisiell forteljing (Lenz, 2018, s. 102) er det tydeleg at denne forteljinga får liten plass i skulen. Der den manglande beredskapen kjem fram, gjennom filmatisering av terroren, kjem også ideologien til Breivik til syne.

Det kunne sjølv sagt vore interessant å sett nærare på beredskapsproblematikken i undervisninga, og sett det i samanheng med politiske prioriteringar og statsbudsjettet for eksempel. Men eg tenker at det er ei meir passende oppgåve for elevar på vidaregåande enn på ungdomsskulen. Det eg trur er grunnen til at denne forteljinga får lite plass i skulen er truleg fordi det ifølgje Lenz (2018, s. 101) fort kan gå over i lite produktive diskusjonar kring skyldspørsmålet. Det å legge skyld over på politiet vil, slik eg ser det, ikkje tilføre klasseromsdiskusjonen noko nyttig. Ideologien og motiva til terroristen får i tillegg liten plass i beredskapsforteljinga. På den andre sida kan ein knyte beredskapsforteljinga saman med demokratisk beredskap, og vise at haldningsberedskap er viktig i førebygging av terrorisme.

Ein kan bruke beredskapsforteljinga i undervisninga på ulike måtar. Den er eit godt eksempel på ei forteljing med ein framtidsretta dimensjon, der ein kan lære av fortida. Til dømes kan ein få elevane til å tenke gjennom og reflektere: Kven si forteljing blir fortalt i beredskapsforteljinga? Kven er heltane og kven er skurkane i forteljinga? Kva kan vi lære av denne forteljinga som kan vere med å forme framtida? Sidan motiva til terroristen gjerne forsvinn i beredskapsforteljinga må læraren passe på at forteljinga ikkje eskalerer ut av proporsjon. Framtidsdimensjonen handlar om å beskytte seg mot terror generelt, ikkje til dømes mot islamistisk terror spesielt. Sjølv om det er islamistisk terror mange har assosiert med terrorfare (Lenz, 2018, s. 102), var det absolutt ikkje denne typen terror 22. juli handla om.

5.3.4 Mangfaldsforteljinga i undervisning

Den 22. juli 2011 var derimot muslimane ein del av terrormålet. Det var eit høgreekstremistisk angrep, der terroristen ville ramme det fleirkulturelle Norge og dei politiske støttespelarane til mangfaldet (Lenz, 2018, s. 100). Denne mangfaldsforteljinga kjem tydelegast fram i intervjuet med lærar 3: «Altså, for det her er jo også eit angrep på våre politikarar, sant (...) så ja, muslimhat er også viktig å ta tak i då» (L3). Ho fortel at dei hadde med kronikken *Ikke vær redd for sånne som meg*¹¹ som ein av mange tekstar i undervisninga om 22. juli. Kronikken handlar om framandfrykta som herskar blant mange i Norge. I klasserommet sat lærar 3 teksta i samanheng med det at muslimane fekk skylda for angrepet 22. juli, og at mange generelt følte at muslimfrykta var større i tida etterpå. Både ho og lærar 1 har jobba med songteksten *Påfugl* av Karpe Diem, sidan den vart brukt på ein av minnekonsertane etter 22. juli. I teksten til *Påfugl* kjem mangfaldsforteljinga fram: «Fordi en jævel hata påfugler, tok den jævel'n med seg grå kuler». Dei to, lærar 1 og 3, har i tillegg brukt lengre tid på temaet fleirkulturalitet som ein introduksjon til perioden der dei jobba med 22. juli.

¹¹ Kronikk: Ikke vær redd for sånne som meg
<https://www.nrk.no/ytring/ikke-vaer-redd-for-sanne-som-meg-1.13549016>

Ingen av dei andre lærarane nemner eksplisitt politisk angrep, angrep mot AUF, angrep mot Arbeiderpartiet, angrep mot muslimar, mangfald eller fleirkulturalitet i intervjuet. Alle lærarane trekk derimot fram at ein stor del av undervisninga deira om 22. juli handlar om ideologien til Anders Behring Breivik.

I spelefilmen *22. July*, som lærar 5 har vist til klassa si, kjem mangfaldsforteljinga og høgreekstremismen veldig tydeleg fram heilt frå starten. Under skytinga på Utøya ropar skodespelaren som spelar terroristen «marxists, liberals» etter AUF-ungdommane før han skyt dei. I tillegg kjem han blant anna med eit krav om at all innvandring til Norge skal stoppe under politiavhøret etter pågripinga. Høgreekstremismen kjem tydeleg fram gjennom heile denne filmen, og tydeleggjer dermed mangfaldsforteljinga. Lærar 5 har i tillegg til å vise filmen *22. July* brukt musikk og songtekstar i arbeidet med 22. juli. Det kjem ikkje fram i intervjuet kva songtekstar ho har brukt, men det kan hende ho også har vore innom mangfaldsforteljinga gjennom musikken.

Fleire av dei andre filmene viser også mangfaldsforteljinga eller delar av den. Gjennom dokumentaren *Til ungdommen* kjem lærar 9 innom mangfaldsforteljinga. Dokumentaren følgjer fire ungdommar som tilhøyrer kvar sitt ungdomsparti, og viser liva deira både før og etter 22. juli 2011. Det kjem tydeleg fram i dokumentaren at det er Johanne frå AUF som vart angripen, og at Breivik er sterkt anti-islamisk. Spelefilmen *Utøya 22. juli* viser at det er ungdommane i AUF er under angrep. Sidan filmen tek føre seg opplevinga av skytinga på Utøya, utan noko fokus på det som skjer før og etter, synest eg det er mindre tydeleg i denne filmen at også Arbeiderpartiet og det fleirkulturelle Norge var ein del av målet for terroreren.

Det at muslimar er plassert innafor det norske «vi» som var under angrep, kjem altså berre eksplisitt fram i intervjuet til fåtalet av dei ti lærarane. Sjølv om få av lærarane nemner med ord at 22. juli var eit angrep på mangfaldet, fortel alle dei ti lærarane i intervjuet at dei har undervist om den ekstreme tankegangen til terroristen. Med det som grunnlag vil eg påstå at alle, i større eller mindre grad, har fått med mangfaldsforteljinga i undervisninga. Eg vil ikkje tru at det er mogeleg å ta opp Breivik som person utan å kome inn på at han var antiislamistisk og tilhengjar av konspirasjonsteorien Eurabia. Samstundes er det eit paradoks at Breivik sitt ideologiske einfald er det som set søkelyset på forteljinga om mangfald i klasserommet.

Lenz (2018, s. 101) skriv at mangfaldsforteljinga har blitt skubba i bakgrunnen frå starten, og at den har vore mindre synleg enn dei andre forteljingane. Slik var det også i skulen, der kjærleiksforteljinga dominerte (Anker & von der Lippe, 2015). Nyare forskning viser framleis stor ueinigheit kring om det var eit angrep på det fleirkulturelle Norge og støttespelarane til mangfaldet (Solheim, 2021). På den andre sida har mangfaldsforteljinga blitt meir synleg i samfunnet dei siste åra samanlikna med kva den har vore tidlegare. Grunnen er nok blant anna det voksande behovet i AUF og Ap, og resten av venstresida, for å ta eit tydelegare oppgjær med høgreekstremismen (Engblad, 2021). Det manglande oppgjeret med høgreekstremismen kom tydeleg fram i media i høve 10-årsmarkeringa av terroreren i fjor sommar¹². At lærarane har hatt fokus på ideologien til ekstremisten viser at endringar i fokuset i samfunnet også viser igjen i skulen. Denne dreininga kan i tillegg forklarast med det læreplanen legg opp til, nemleg å

¹² Aviser over hele landet minnes 22. juli:

<https://m24.no/22-juli-forsider/aviser-over-hele-landet-minnes-22-juli/370062>

ta tak i dei konfliktorienterte sidene ved 22. juli. Slik kan ein nå målet om å førebygge ekstreme haldningar, handlingar og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

5.3.5 Mangfaldsforteljinga mest brukt

Etter å ha vurdert alle dei fire forteljingane ser eg at mangfaldsforteljinga er den lærarane først og fremst tek utgangspunkt i. Det kom tydeleg fram i intervjuet at alle underviste om ideologien til terroristen. Eg tolkar det dit at dei då har fått fram at dette var politisk motivert terror, og at angrepet var retta mot det fleirkulturelle Norge og Arbeiderpartiet og AUF spesifikt sidan desse støttar fleirkulturalitet. Dette er altså ei tydeleg endring frå det forskinga til Anker og von der Lippe frå 2015 og 2016 viste, men det er i tråd med LK20 og diskursane i samfunnet i 2022. Det er ei tydeleg dreining frå å ha fokus på dei harmoniserande perspektiva til å ha fokus på dei konfliktorienterte perspektiva ved åtaka.

Fram til 22. juli kom inn i læreplanen i 2020 var det heilt ope kva 22. juli-forteljing lærarane valde å ta inn i undervisninga. Dei første åra etter 22. juli 2011 var det mange som valde kjærleiksforteljinga og demokratiforteljinga i skulen, om terroren i det heile teke var eit tema i klasserommet (Anker & von der Lippe, 2015; 2016). Grunnen til det var først og fremst nærleik i tid, og blant anna at det som samla samfunnet etter terroren også var rådande i media (Kverndokk, 2017). Debattar kring ideologien kom i liten grad fram i samfunnet generelt dei første åra. Etter at 22. juli har kome inn i læreplanen har konfliktperspektivet blir sterkare, sidan kunnskap om terroråtaka 22. juli skal vere med på å førebygge ekstreme haldningar. Dette gjer at ein ikkje kjem unna det å undervise om ideologien til Anders Behring Breivik og ha i fokus kven som faktisk var målet for terroren.

5.3.6 Bruk av fleire forteljingar saman

Gjennom analysen er det også tydeleg at lærarane tek utgangspunkt i fleire av 22. juli-forteljingane samstundes i undervisninga. Det gjeld spesielt i dei filmatiserte framstillingane av terroren. Det er først og fremst dei lærarane som har jobba med 22. juli som tverrfagleg tema i fleire veker som har kombinert fleire av forteljingane. Kjærleiksforteljinga er brukt for å sjå tilbake på korleis det var i tida rett etter terroråtaka. Samhaldet som var eit svar på terroristen sitt hat blir vist fram i undervisninga gjennom rosetoget, talane og musikken. Det er likevel tydeleg at nokre var utanfor samhaldet, noko som kjem fram med lærar 6. Ho brukte kontrasten mellom rosetoga og kommentarfelta på nett til å aktualisere kvardagsrasisme og tilskodarrolla i klasserommet.

Demokratiforteljinga blir i liten grad fortalt av lærarane basert på det som kjem fram i intervjuet, noko som er naturleg sidan det i tillegg til eit angrep på demokratiet også var eit politisk retta angrep mot Ap og AUF. Demokratiforteljinga forsvinn dermed inn i mangfaldsforteljinga, og blir ein del av den i staden for å vere ei eiga forteljinga. Eg har derimot påpeikt at demokratiforteljinga har potensiale til å bli brukt i undervisninga, blant anna i samband med problematikken knytt til bruken av '22. juli-kortet'. Beredskapsforteljinga er også mindre synleg, noko som kan forklarast med både læreplanen og uønska fordeling av skyld.

Eg vil argumentere for at alle forteljingane kan bli brukt i undervisninga til å trene opp elevane sitt historiemedvit. Stine Furan kom med eit godt poeng i ein podcast, nemleg at

terroren i seg sjølv både var eit angrep på fortida gjennom Gro Harlem Brundtland, på notida med Jens Stoltenberg og framtida med dei lovande ungdomspolitikarane (Johannessen, 2021). Gode forslag til korleis ein kan bruke dei fire forteljingane eg har tatt føre meg, og fire andre forteljingar, i undervisninga kan du finne i lærarressursen *Samtalen om 22. juli*¹³ som er laga av 22. juli-senteret.

5.3.7 Blanding kan potensielt skape forvirring

Avslutningsvis i drøftinga knytt til 22. juli-forteljingane vil eg påpeike at ei blanding av dei ulike forteljingane potensielt kan føre til at elevane blir forvirra. Ei eklektisk tilnærming, altså at ein hentar litt her og der, kan ifølgje Kvande og Naastad (2020, s. 124) gå ut over klarheita, samanhengane og heilskapen. Det er viktig å forklare elevane at det framleis finst ulike forteljingar og måtar å forstå terroråtaka 22. juli. Du som lærar må gjerne påpeike kva forteljing som blir fremheva undervegs i undervisninga. Til dømes viser serien *22. juli* fleire av forteljingane gjennom dei ulike hovudkarakterane. Ei slik tilnærming har eit stort læringspotensiale, men då er det nødvendig å kople på elevane og gjere dei medvitne på nettopp det. Lærar 7 som viste *22. juli*-serien la ikkje opp til noko arbeid direkte knytt til serien, anna enn refleksjonsoppgåva som elevane skulle jobbe med sjølv i slutten av perioden. Det å ikkje ha oppgåver undervegs kan utgjere ei fallgruve, sidan serien då kan bli meir som underhaldning for elevane i likskap med seriar dei ser på fritida. Eg trur derimot ikkje at det var tilfelle her, sidan læraren kombinerte serien med dagsbesøk på Utøya. Alvoret i serien vart truleg verkeleggjort då elevane kom på Utøya. Øya er både ein politisk samlingsstad, ein åstad, og no også ein tilrettelagt læringsstad og minnestad om 22. juli i form av Hegnhuset og Lysningen. Likevel tenker eg at det er det lurt å få elevane til å tenkje over og diskutere det dei har sett undervegs eller rett etter ei episode, sidan dei truleg vil ha større læringsutbytte av det enn som passive sjåarar.

5.4 22. juli - ei katastrofal krise?

I teorikapittelet forklarte eg korleis Rüsen deler historiske kriser inn i normale, kritiske og katastrofale kriser. Spørsmålet blir då om 22. juli er ei slik katastrofal krise, der dei grunnleggande prinsippa for meiningsdanning blir rokka ved (Rüsen, 2021, s. 44). Fleire av lærarane meiner at 22. juli har ført til eit klart skilje i det norske samfunnet: «Ein kan ikkje tenke det som ei isolert episode, men ein må sjå på samfunnet rundt før og etter» (L7) og «Fordi det er eit sånn skilje før og etter i forhold til både sikkerheitspolitisk, utanrikspolitisk, innvandringspolitisk. Altså alle.. Det er veldig viktig tenker eg i forhold til korleis det er i Norge i dag» (L4). Det at dei snakkar om eit før og etter tolkar eg som at dei oppfattar 22. juli som noko som har skapt store ringverknadar for Norge som samfunn.

5.4.1 Avtraumatisering for å kome seg vidare

Rüsen (2021, s. 47) snakkar om å setje ord på det som skjedde ved å fortelje ei forteljing. Å fortelje ei forteljing er det første steget mot å integrere ei krise i den historiske konteksten (Rüsen, 2021). Det norske samfunnet reagerte umiddelbart på terroren med noko vi kjente til, nemleg kjærleik og demokrati. Kjærleik vart reiskapet ein skulle takle hat med, og det vart eit «alle vi» mot «han som er vond». Denne spontane reaksjonen i samfunnet viser at 22. juli kan passe inn i Rüsen si forklaring på

¹³ *Samtalen om 22. juli - lærarressurs*
https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/251/2021/05/Laererressurs-SO22J_3.pdf

ei kritisk krise heller enn ei katastrofal krise, sidan det handlar om nye element som tilpassast det eksisterande historiske paradigmet (Rüsen 2021, s. 44). Det er derimot utfordrande å dra kriseomgrepet til Rüsen ned på skulenivå, sidan samfunnsteoriane ikkje tek høgde for dei mindre einingane. Eg vil tru at 22. juli utarta seg som ei katastrofal krise på mange skular landet rundt sidan veldig mange av offera, både drepne og overlevande, var i skulealder. Sjølv om det kom velmeinande ord om meir demokrati og kjærleik både frå statsministeren og kronprinsen, var det nok vanskeleg å finne ord som kunne forklare det ufattelege i klasseromma. Truleg nærast umogeleg i dei klassene der det stod ein tom pult ved skulestart hausten 2011.

5.4.1.1 Anonymisering

Ifølgje Rüsen (2021, s. 44) er tid viktig for å forstå og kunne setje hendinga inn i ein meningsfylt historisk kontekst. Ein av avtraumatiseringsstrategiane Rüsen fortel om er anonymisering. Kjærleiks- og demokratiforteljinga anonymiserte kven som var målet for terroreren. Desse forteljingane samla kanskje det norske folket på kort sikt (Solheim, 2021), men anonymiseringa har splitta i ettertid. Ei undersøking frå 2021 viser at så mykje som ein fjerdedel av dei 2000 respondentane meiner at Arbeiderpartiet har slått politisk mynt på terroreren (Jakobsen, 2021). Kan anonymiseringa ha bidrege til at ein etter snart 11 år enno ikkje er einige om kven som var målet for terroreren?

Ein måte å anonymisere etter 22. juli var blant anna å unngå namnet til Breivik og heller kalle han ABB. Nokre av lærarane hugsar at dei gjorde det den første tida etter terroråttaka, men alle brukar namnet hans i undervisninga no. Både lærar 1 og 5 har snakka med elevane om bruken av namn på terroristen, og dei har latt elevane sjølv velje om dei vil bruke namnet hans eller ikkje. Lærar 1 hadde i tillegg ein samtale med elevane om kva som kunne vere grunnen til at Anders Behring Breivik bytte namn til Fjotolf Hansen i 2017. Gjennom ei slik vinkling kan ein få jobba med kjerneelementet identitetsutvikling og fellesskap, der elevane blant anna «skal få innsikt i korleis menneske utviklar identitet og tilhøyrse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

I samband med spørsmålet om kva ho kallar Breivik i undervisninga påpeikar lærar 5: «For han var jo ein vanleg ungdom han også» (L5). Ho viser dermed at ho unngår å umenneskeleggjere terroristen som Kvande og Naastad (2020, s. 126) advarar mot. Denne utsegna kan tyde på at lærar 5 har kome langt på veg i prosessen med å arbeide seg gjennom traumet, sjølv om ein tidlegare elev av ho vart drepne på Utøya. Lærar 5 påpeikar at ho var meir forsiktig i klasserommet dei første åra etter 2011: «Det er klart at då måtte man jo trø litt meir varsamt og prøve seg litt fram» (L5). Eg tolkar det til at det å trø varsamt betyr at ho truleg både anonymiserte og forskjønta ved å til dømes ikkje fortelje detaljar frå massakren på Utøya. Det tenker eg er heilt naturleg både på grunn av nærleiken i tid, men også spesielt sidan mange av elevane hennar kjente ungdommar som vart drepne. Profesjonsfellesskapet på skulen, som ho framleis jobbar på, bestemte seg for å ta tak i tematikken rundt 22. juli allereie hausten 2011. Dei såg på det som nødvendig for at dei skulle kome seg vidare, og klasseromma vart dermed som ein slags fellesarena for krisehandtering.

5.4.1.2 Normalisering

Ein anna avtraumatiseringsstrategi er normalisering. Det er til dømes normalisering dersom ein påpeikar at terroråttak er noko som stadig skjer. Den første tida er det nødvendig med normalisering for å kunne bearbeide traumet (Rüsen, 2021). Både lærar

4, 5 og 9 gjer dette i undervisninga si, sidan dei tek føre seg 22. juli som eit av fleire terroråtak. Rüsen (2021, s. 47) kritiserer normalisering ved å seie at den katastrofale krisa då mister si særmerkte øydeleggende kraft. Eg har gjort akkurat det same som lærarane i aktualiseringskapittelet der eg viser til at det har vore 21 terroråtak fram til no i 2022 (Wikipedia, 6. mai 2022). Målet mitt er absolutt ikkje å normalisere terror, noko som heilt klart heller ikkje er målet til lærarane. Eg tenker derimot at vi som samfunnsfaglærarar har eit ansvar for å formidle kva som skjer i verda, og hendingar andre stadar blir gjerne samanlikna med tilhøva i Norge. I tillegg legg læreplanen opp til at ein skal ta føre seg fleire terroråtak: «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Det å setje hendingar inn i ein samanheng er vanleg i skulen. Prosessen der ein møter ny kunnskap, og det å knyte ny kunnskap til noko ein kjenner frå før, bygger på Piaget sin teori om læring gjennom assimilasjon og akkomodasjon i kognitive skjema (Wittek & Brandmo, 2021, s. 33). Det er den delen av hjerna som heiter hippocampus som samanliknar ny informasjon med tidlegare informasjon. Hukommelsen vår er assosiativ på den måten at vi hugsar betre det vi klarar å knyte til noko vi veit eller kan frå før (Nordengen, 2016, s. 58). Likevel er det viktig å tydeleggjere i undervisninga at dei avskyelege åtaka 22. juli er unntaket frå det normale (Rüsen, 2021, s. 49). Ein måte å unngå normalisering på er ved å ha 22. juli som eit eige sjølvstendig tema, slik fleire av lærarane i denne studien har gjort.

5.4.1.3 Moralisering

Moralisering går ut på at ei krise gir meining gjennom eit budskap, der målet er å hindre gjentakning (Rüsen, 2021, s. 47). Det er gjennomgåande at lærarane i denne studien har brukt 22. juli som ei hending vi bør ta lærdom av, slik at det ikkje skal skje noko liknande på nytt. Eit døme på moralisering er lærar 8 som meiner vi må snakke med elevane om det å inkludere, sidan 22. juli blant anna handlar om utanforskap. Ho påpeikar at det er dei som vert sitjande på sidelinja som søker seg mot ein ny flokk, gjerne på nett. Budskapet hennar tolkar eg som «Vi må inkludere og vereause med andre, for dei som fell utanfor kan i verste fall ende opp i ekkokammer og bli valdelege terroristar». Eg tenker at å framheve dette bygger på det opplæringslova (1998) § 9 A-3 seier: «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering».

Rüsen (2021, s. 50) meiner derimot at vi må unngå å moralisere. Eg er einig i at vi oftast må legge opp til undervisning med fokus på at det finst ulike svar og løysingar. Likevel vil eg påstå at det er nødvendig å moralisere gjennom styrande undervisning når det gjeld visse tema. Styrande undervisning vil seie undervisning der ein skil klart mellom kva som er rett og gale (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 18). Menneskeverd, likeverd og demokrati er skulen sine grunnleggande verdiar (Lenz, 2020, s. 10) og når desse vert trua meiner eg det er greitt å moralisere. Sidan 22. juli-terroristen braut drastisk med skulen, og det norske samfunnet, sine verdiar har både eg i denne masteroppgåva og lærarane gjennom undervisninga hatt fokus på kva lærdom ein kan trekke ut av 22. juli. Barnekonvensjonen artikkel 29 slår fast at barn si utdanning skal: «Forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønne og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen» (Forente nasjoner, 1989, s. 23). For å kunne oppnå målet i læreplanen om å førebygge ekstreme haldningar er det nettopp det barnekonvensjonen peikar på vi

må jobbe med. På vegen dit tenker eg at det er nødvendig med ei viss grad av moralisering.

5.4.1.4 Forskjønning

Vidare er estetisering, eller forskjønning, også ein måte å arbeide seg gjennom konsekvensane av ei krise (Rüsen, 2007, s. 208). Lærer 5 dreiv som sagt med forskjønning dei første åra, ved å «trø varsamt» som ho kallar det, slik at ho på den måten skåna elevane sine for brutaliteten i terroren. Etter kvart har ho derimot gått over til å vise både *Utøya 22. juli* og *22. July* i klasserommet. *22. July* framhevar brutaliteten i det som skjedde gjennom makabre framstillingar av likvidering av ungdommar på Utøya. På den andre sida har vi lærar 10 som framleis forskjønnar terroren 22. juli i klasserommet. Det samfunnsfaglege profesjonsfellesskapet på skulen han jobbar på har bestemt seg for å ikkje vise film. Han grunngir valet deira med nærleik og sterke inntrykk. Valet kan bli sett i samheng med at 22. juli kan vere eit sensitivt tema for mange av elevane hans (sjå kap. 5.1.4.). I tillegg har fleire av elevane hans opplevd krig. Ulikskapane mellom lærar 5 og 10 kan tyde på at læringsfellesskapet på skulane påverkar kor lang tid det tek å arbeide seg gjennom ei krise, og dermed også kor raskt dei går i djupna på 22. juli-tematikken. Å vurdere om ein skal vise film eller ikkje kan vere ei vanskeleg avgjerdsle. I det neste delkapittelet skal eg ta føre meg bruken av *Utøya 22. juli* og få tydeleg fram kva du må tenke over dersom du vil vise denne filmen i klasserommet.

5.4.2 Sekundærtraumatisering for å forstå

Rüsen meiner at måten å fortelje historie på må endrast. Han argumenterer for at sekundærtraumatisering er nødvendig for å forhindre at grufulle hendingar skal skje i framtida. Omgrepet sekundærtraumatisering blir medisinsk forklart som ein person som blir traumatisert av å høyre andre fortelje om si traumatiske oppleving, utan at personen sjølv har opplevd noko traumatisk (Gratland & Nergård, 2017). Vi ønsker på ingen måte å traumatisere elevane våre, men kanskje kan bruken av *Utøya 22. juli* i klasserommet vere ein måte å få elevane til å kople på kjenslene, slik at 22. juli ikkje vert gløymt?

5.4.2.1 Sekundærtraumatisering gjennom filmen *Utøya 22. juli*

I spelefilmen *Utøya 22. juli*, som mange av lærarane har brukt i klasserommet, følgjer vi hovudpersonen Kaja som under skytinga på Utøya spring rundt og leitar etter veslesystema si. Regissøren Erik Poppe har sagt at målet med filmen var å setje opplevingane til offera i fokus. Filmen handlar berre om det som skjedde på Utøya 22. juli i 2011 utan noko fokus på før og etter (Det Europeiske Wergelandsenteret, u.d.b). Manuset til *Utøya 22. juli* baserer seg på forteljingane til meir enn førti overlevande frå Utøya (Gjelsvik, 2019, s. 5). Lærer 8 seier at ho kan kjenne seg igjen i Kaja, og at ho synest dette er den mest realistiske filmatiske framstillinga av det som skjedde på Utøya. Ein tek nesten bokstaveleg talt på seg offera sine sko i filmen, sidan kameraet fotfølgjer den fiktive karakteren Kaja gjennom heile massakren på Utøya. Å sjå historia frå offera sitt perspektiv har eit stort potensiale for innleving (Kvande & Naastad, 2020, s. 126), og det kjem tydeleg fram i intervjuet med lærarane at elevane gjorde nettopp det. Lærer 3 seier eksplisitt at dei fleste av elevane i hennar klasse klarte å leve seg inn i filmen. Andre brukar ord som «heilt stilt», «store auge», «følgde med», «skvatt» og «veldig inni det».

Måten filmen *Utøya 22. juli* framstiller terroreren har likskapstrekk med Rüsen (2007, 2021) sine strategiar for sekundærtraumatisering. Filmen får fram den sjokkerande nakne sanninga om det som hende, og unngår dermed anonymisering, sjølv om terroristen får liten plass i filmen. Vidare blir brutaliteten ved dehumanisering framheva ved å vise kaoset som oppstod når uskuldelege ungdommar måtte flykte for å unngå å bli drepne. Sjølv om groteske detaljar som til dømes at flesteparten vart skutt i hovudet ikkje kjem fram, vil eg absolutt påstå at filmen ikkje forskjønnar det som skjedde. Filmen har heller ingen moraliserande bodskap. Den viser det motsette, nemleg den grufulle hendinga på Utøya med eit reint tragisk utfall. Argument for å vise ein slik film er at lærarane i denne studien opplever at elevane blir meir aktive og viser engasjement etter å ha sett filmen. Elevane si emosjonelle investering heng saman med motivasjonen deira (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022, s. 20). Hjerneforskning viser at det er større sannsyn for at ein hugsar det ein les eller opplever dersom det er kjensler involvert, sjølv om alt for sterke kjensler kan føre til det motsette (Nordengen, 2016, s. 58). Om filmen får elevane til å kople på kjenslene kan det altså føre til at dei hugsar tematikken rundt 22. juli betre i ettertid. Det å vise *Utøya 22. juli* i klasserommet, med eit godt før- og etterarbeid, er eit mykje betre alternativ enn at elevane ser filmen heime utan nødvendigvis nokon å snakke med om filmen i ettertid.

Det å vise *Utøya 22. juli* i klasserommet er noko du som lærar sjølv må vurdere, i eigenskap av å kjenne elevane og klassa di best. Det er i alle fall viktig å jobbe med 22. juli i lengre tid før filmvisning. Ifølgje fleire av lærarane eg har intervjua kan det vere ein fordel å jobbe med filmverkemiddel på førehand, noko som også er positivt med tanke på å gjere opplegget tverrfagleg. Elevar som har opplevd krig og terror har ingen behov for å «høyre gråten til offera og latteren til gjerningsmannen» (Rüsen, 2021, s. 50, mi oversetting) for å forstå alvor. For nokre elevar blir filmen for nær og emosjonell, og ein ønsker sjølv sagt ikkje at tidlegare traumatiserte elevar skal bli retraumatiserte. Nasjonalt kompetansesenter for vold og traumatisk stress har laga nokre råd for 22. juli-offer og pårørande som vurderer å sjå filmar om terroråtaka. Desse råda¹⁴ kan vere nyttige også for andre som er usikre på om dei vil sjå filmatiseringar av 22. juli (Det Europeiske Wergelandsenteret, u.d.c). Elevane bør få mogelegheit til å velje vekk filmen om dei ønsker, og mogelegheit til å gå ut dersom dei synest inntrykka blir for sterke.

5.4.2.2 *Utøya 22. juli* framkaller kjensler

Det eg sjølv opplevde då eg såg *Utøya 22. juli* på kino i 2018 var eit intenst ubehag i dei 72 lange minutt der Kaja prøvde å gøyme seg på Utøya. Etter kinoen følte eg meg fysisk sliten, men eg var likevel glad for å ha sett filmen hugsar eg. Det var ei veldig sterk oppleving, og eg sat igjen med ei ekkel kjensle etterpå fordi eg visste at filmen var basert på korleis overlevande hadde det den 22. juli i 2011. Det gjekk truleg ekstra inn på meg, sidan den eine systema mi eigentleg skulle vere på Utøya denne dagen. Sjølv om ungdomsskuleelevar i 2022 ikkje har egne opplevingar dei hugsar frå 2011, viser ein studie basert på intervju med kinogangarar i 2018 at også ungdom utan egne opplevingar kjente på liknande kjensler som eg gjorde (Gjelsvik, 2019). Gjelsvik trekker fram den såkalla publikumseffekten som handlar om at egne filmopplevingar blir påverka av andre sine reaksjonar på filmen i ein kinosal. Ei felles filmoppleving i eit sosialt rom kan skape eit fellesskap (Hanich, 2018 i Gjelsvik, 2019, s. 9).

¹⁴ Råd og støtte frå NKVTS: <https://www.nkvts.no/utoya/hjelp/rad/>

Eg vil argumentere for at klasserommet kan vere ein «minikinosal», sidan det handlar om å sjå film saman med andre. Den stillheita som oppstod i kinosalane under visning av *Utøya 22. juli* opplevde også lærarane i klasserommet. Utgangspunktet er sjølvstilt ulikt sidan elevane i ei klasse kjenner kvarandre, i motsetnad til dei fleste som er i ein kinosal. Eg vil trekke fram dette nettopp på grunn av at elevane i ei klasse har ein relasjon til kvarandre. Dei emosjonelle reglane i klasserommet vil truleg vere styrande for kva kjensler elevane viser under filmvisning. Lærer 1 seier at ingen i klassa hennar byrja å gråte. Grunnen til det er mest truleg fordi dei var godt førebudde, sidan dei hadde jobba med verkemiddel i film og med 22. juli-terroren i fleire veker før dei såg *Utøya 22. juli*. På den andre sida kan det også vere at nokon har gråte i klasserommet før, og reaksjonane på det til dømes var at kjenslene vart ignorerte eller at andre elevar kom med negative kommentarar. Slike opplevingar kan føre til at elevar ikkje tørr å vise kjensler fleire gongar, sidan dei emosjonelle reglane i klasserommet seier at det ikkje er greitt å vise at ein er lei seg. Om dette var grunnen i lærar 1 sitt tilfellet har eg ikkje empiri til å vurdere. Dømet kan derimot setjast i samanheng med lærar 8 si oppleving i ei klasse der ho fortalte om egne opplevingar på *Utøya*. I klasserommet viste ingen av elevane noko form for kjensler, medan mange av foreldra opplevde sterke reaksjonar då ungdommane kom heim frå skule. Poenget med desse døma er å vise at elevar kan vere sterkt emosjonelt påverka av 22. juli utan å vise det i klasserommet. Dette er viktig å ha i bakhovudet i arbeidet med 22. juli-tematikken.

5.4.2.3 Tips til kva du må tenke på om du vil vise film om 22. juli

Dersom du tenker å vise *Utøya 22. juli*, eller ein annan sterk film som til dømes *22. July*, er det viktig å setje av nok tid etter filmen til å arbeide med inntrykka. Lærer 6 påpeikar at dei hadde sett av alt for lite tid til dette, og at dei i realiteten brukte fire gongar meir tid enn planlagt. *Utøya 22. juli* varer i 97 minutt og ein bør helst sjå heile filmen i eit strekk for å synleggjere kor lenge terroråttaket på *Utøya* varte. Eit tips er derfor å sjå film tidleg på dag og setje av fleire timar til etterarbeid den same dagen. Eit supplement til ein klasseromssamtale om filmen ein har sett er å la elevane skrive kvar sin personlege refleksjonslogg. I refleksjonsloggen kan dei fortelje korleis dei opplevde filmen og stille spørsmål dei ønsker svar på. På den måten får du som lærar ei innsikt i alle sine tankar medan dei framleis er kjenslemessig påkobla 22. juli. Loggane kan bli brukt som eit utgangspunkt for å finne ut kva du skal legge vekt på i den vidare undervisninga.

Fleire av lærarane kjem med eit tydeleg råd om å gi beskjed til føresette før visning av *Utøya 22. juli* eller *22. July* på skulen. Du bør både informere om filmen dei skal sjå, og gi dei mogelegheit til å reservere seg mot å sjå den dersom dei ønsker det. Det å vise at du tenker på elevane sitt beste kan vere med på å bygge ein god relasjon til dei føresette. Både lærar 5 og 6 seier at dei berre har fått positive tilbakemeldingar på slike meldingar. Lærer 5 får fram at fleire føresette såg på det som ein fordel at elevane såg *22. July* på skulen: «Det var liksom «go» frå foreldra og dei ville gjerne at vi skulle sjå den. Dei tenkte det var fint eigentleg, at dei (elevane) skulle sjå den i skulesamanheng, for då fekk dei snakka om det etterpå» (L5).

5.4.2.4 Didaktisk bruk av film

Lærer 4 ønsker ikkje å vise *Utøya 22. juli* og lærar 10 vil ikkje vise film om 22. juli i det heile. Grunnen til det er at dei vil skåne elevane sine for det grufulle som skjedde. Omtanken for elevane står altså sterkt, og begge har gode argument knytt til elevar som har opplevd krig. Eg tenker derimot, nettopp med omtanke for elevar som har opplevd

krig, at det viktig å vise slike filmar i klasserommet. På den måten kan dei andre elevane kanskje forstå meir av kva elevar som har rømt for livet sitt har gått gjennom. I *Utøya 22. juli* får elevane kjenne på frykta og hjelpeløysa som oppstår når livet står i fare. Ved å snakke om dette i klasserommet i ettertid kan elevane få større forståing for kvarandre. Dette er i samsvar med det læreplanen legg opp til under det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Filmen *22. July* kan også brukast inn mot folkehelse og livsmeistring, sidan den viser at personar i same familie blir påverka av terroren på ulike måtar. *22. July* opnar blant anna opp for å snakke om kva posttraumatisk stresslidning er, og at folk takler traumer på ulike måtar. Kanskje kan du ha ein diskusjon med elevane dine om kva som er eit godt liv? Ein slik diskusjon vil opne opp for mange nyansar og spennande perspektiv, og tydeleggjere kor mange ulike tankar og verdjar som finst i elevmangfaldet.

Det å leve seg inn i historia gjennom film kan både skape motivasjon og engasjement i undervisningssamanheng (Hansen, 2021). Innleving er nødvendig for å utvikle historisk empati, altså det å forstå fortida gjennom perspektivet til ein historisk aktør (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). I filmen *Utøya 22. juli* er det kjensla av frykt som koplar på ungdommane sine kjensler og skapar ein nærleik til det som skjedde i 2011. Dei sterke kjenslene, som lærarane i denne studien opplever at elevane får ved å sjå *Utøya 22. juli*, kan vere med på å starte og oppretthalde diskusjonar om ulike kontroversielle tema i klasserommet (Sætra, 2021, s. 7). Døme på eit tema ein som lærar kan ta opp etter å ha vist filmen er blant anna kvar grensene for ytringsfridomen går. Er det ytringsfridomen eller menneskeverdet som bør stå sterkast? Dersom slike diskusjonar føregår i eit godt ueinigheitsfelleskap, altså i eit trygt klasserom der du som lærar tilrettelegg for gode diskusjonar (Iversen, 2014, s. 67), kan slike diskusjonar lære elevane både å lytte, argumentere, grunngi og vente på tur. Elevane kan bli motiverte til å bruke det dei lærer også utanfor klasserommet (Kerr & Huddleston, 2017, s. 11), noko som kan vere positivt for samfunnet som heilskap.

5.5 Perspektivtaking for å forstå

Kunnskapsløftet 2020 legg vekt på djupnelæring, der utforsking og refleksjon er tydeleg i fokus (Koritzinsky, 2020, s. 85). Ein måte å gå i djupna på historiske hendingar er gjennom perspektivtaking. Det å setje seg inn i liva til menneske i fortida, altså utøve historisk empati, kan vere ein god måte å forstå og dra lærdom av tidlegare hendingar. Det er lettare for elevar å førestille seg liva til menneske i Norge den 22. juli i 2011 enn i Tyskland under andre verdenskrig til dømes, noko opplevingane til lærar 7 stadfestar. Grunnen til det er at 22. juli er nærare både i tid og i geografisk avstand. Å ta rolla som ein aktør frå fortida kan vere ein god måte å jobbe med kjerneelementet samfunnskritisk tenking og samanhengar, der målet blant anna er at: «Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

5.5.1 Offerar som tidsvitne og historieforteljarar

Å oppleve identifikasjon gjennom innleving, ved å til dømes kjenne igjen handlingar eller tankar, er eit viktig utgangspunkt for å kunne utvikle både historisk empati og historiemedvit (Kvande & Naastad, 2020, s. 121). Ungdommane på *Utøya* kan derfor vere eit godt utgangspunkt for å kome nærare 22. juli-terroren, sidan ungdomsskuleelevane er på same alder som mange av offera. Det er mogeleg å kome tett på liva og kjenslene til menneske i fortida gjennom ulike tekstar og filmatiseringar

(Moldrheim & Lenz, 2019, s. 13). I denne studien har dei ti lærarane brukt tidsvitne, intervju, lyrikk, sangtekstar, bokutdrag, spelefilmar, serie og dokumentarfilm for å kome nærare 22. juli-terroren gjennom offera og dei pårørande. Ei oversikt over bøker, tekstar og musikk lærarane i denne studien har brukt finn du i *Læringsressursar 22. juli*¹⁵.

5.5.1.1 Personlege forteljingar i filmene og 22. juli-serien

I *Utøya 22. juli* er Kaja ein fiktiv karakter, men sidan karakteren er basert på intervju med eit titals overlevande er det likevel ei ganske realistisk framstilling av det mange følte under terroråttaket på Utøya i 2011. Lærer 8 seier ho anbefaler klasser å sjå *Utøya 22. juli* nettopp fordi ho kjenner seg igjen i framstillinga. Hovudkarakterane i NRK-serien *22. juli* er også fiktive, men er bygd opp på bakgrunn av eit grundig forarbeid (Trulsen, 2020). Dei fem karakterane i serien blir påverka av terroren på ulike måtar. Fire av dei blir påverka gjennom jobbane sine som politi, anestesilege, journalist og lærar, medan den femte vert påverka ved at han var ein høgreekstrem bloggar. Serien får tydeleg fram at terroren hadde konsekvensar for mange, sjølv dei som ikkje var offer og pårørande.

I dokumentaren *Til ungdommen* er det Johanne Butenschøn Lindheim si forteljing som kjem fram. I tillegg kjem også forteljingane til tre andre ungdomspolitikarar fram. Dei var ikkje direkte involverte i åttaka, men dei merka likevel det som skjedde indirekte sidan det politiske ungdomsmiljøet i Norge er lite. Dokumentaren er ein måte å få inn ulike perspektiv og opplevingar frå 22. juli i undervisninga, samstundes som den politiske delen er i fokus. Filmen *22. July* er basert på forteljingane til Viljar Hansen, broren Torje Hansen og foreldra deira (Elnan, 2018). Begge brødrene overlevde terroren på Utøya, og vi følgjer Viljar både under angrepet, i tida etter og gjennom rettsaken mot Anders Behring Breivik. *22. July* er fin å bruke i undervisninga for å få elevane til å forstå kompleksiteten i terroråttak, og vise korleis det påverkar offera både psykisk og fysisk. Filmen får tydeleg fram at det ikkje berre handlar om det som skjer den dagen, men at hendinga også har store konsekvensar for resten av liva til både offera og dei pårørande.

5.5.1.2 Personlege forteljingar frå tidsvitne

Det er sjølv sagt ikkje slik at film er den einaste måten å leve seg inn i liva til personar i fortida. Ein annan måte å få fram dei personlege forteljingane er ved å få tidsvitne frå Utøya eller regjeringskvartalet til å fortelje si personlege historie. Lærer 8 som har erfaring med tidsvitneundervisning fortel om den dagen då sommarparadiset hennar vart til ein terroråttad. I tillegg til å formidle si oppleving av terroren på Utøya fortel ho også om den psykiske helsa si. Sjølv om det er tøft å fortelje om 22. juli meiner ho det er viktig for at vi ikkje skal gløyme: «Til lengre tid det går, jo viktigare blir det» (L8). Ekte, nært og sterkt er ord som går igjen i tilbakemeldingane. Tidsvitneundervisninga engasjerer dei som ikkje nødvendigvis er så engasjerte på skulen til vanleg.

Lærer 5 brukar si eiga oppleving frå 22. juli som inngangsport til tematikken, der ho fortel både korleis ho sjølv og familiane til dei råka hadde det i tida etterpå. Ho har også gode erfaringar med å få tidsvitner frå Utøya inn i undervisninga. I likskap med lærar 8 opplever ho mange kjensler i klasserommet. Ho seier at tårane til mange av elevane renn, og ho brukar ord som nifst og trist når ho fortel kva elevane synest om terroren. Likevel, eller kanskje nettopp derfor, er elevane hennar også veldig engasjerte. Det er tydeleg at det å fortelje om noko personleg vekker kjenslene til elevane og koplar på

¹⁵ Vedlegg 5: Læringsressursar 22. juli.

engasjementet deira. I klasserommet til lærar 5 kan det verke som også dei sterke kjenslene får kome til syne, og at dei emosjonelle reglane tillet at ein kan vere lei seg. Det at lokalsamfunnet vart hardt råka av terroren har truleg gjort at lærar 5 har høg kompetanse i korleis ein skal takle ulike kjensler i klasserommet.

Dersom du har nokon i lokalmiljøet som var på Utøya eller i regjeringskvartalet bør du nytte det og spørje om dei vil fortelje si historie i klasserommet. Viss ikkje det er ei moglegheit har 22. juli-senteret lagt ut mange vitneforteljingar¹⁶ i form av både lyd, tekst og video som du kan bruke. Der finn du også ni videoforteljingar frå pårørande¹⁷ som mista sine kjære i terroråttaka. I tillegg til desse ni var det 61 andre som vart drepne på Utøya og sju andre i Oslo, og utruleg mange pårørande som sit igjen med sorga. I høve forteljingane til overlevande er det viktig å framheve at det er deira personlege opplevingar av det som skjedde (Storeide, 2018). Av dei 564 personane som var på Utøya 22. juli i 2011 var det 495 som overlevde (Lindin et al., 2021). Eit uvisst tal personar var i nærleiken av regjeringskvartalet då bomba eksploderte. Det finst like mange unike historier om terroren som det finst overlevande. Det å bruke fleire tidsvitneforteljingar kan vere ein måte å framheve kor personlege slike opplevingar er. I klasserommet kan ein bruke offerforteljingar til å jobbe både med historiekonstruksjon, identitet, kjeldekritikk og historiemedvit (Storeide, 2011; Storeide, 2018, s. 105).

Rauken (2021) fann ut at læreboka *Arena 10* hadde tydeleg fokus på offera, både overlevande og drepne. I kapitlet om Utøya er det tidsvitnet Iril som fortel om øya si historie (Erdal & Granlund, 2021, s. 143). Om du har *Arena* som lærebok får du dermed inn offerperspektivet gjennom tiandeklasseboka. Kvande og Naastad (2020, s. 184) poengterer nettopp det at lærebokforfattaren vel kva forteljing læreboka skal innehalde. Dersom du har ei anna lærebok enn *Arena 10*, eller ikkje bruker lærebok i det heile, kan det vere nødvendig å ha ekstra fokus på å supplere med tidsvitneforteljingar når du skal undervise om 22. juli. Det at lærarane i denne studien ikkje har brukt lærebok gjev dei eit enno større ansvar knytt til kva forteljinga om 22. juli skal innehalde, sidan ei forteljing aldri kan handle om absolutt alt (Kjeldstadli, 2020).

5.5.2 Terroristen som inngangsport for å forstå det uforståelege

Det er ulike syn på om det å setje seg inn i livet til Breivik er det rette å gjere. Erdal og Grandlund (2021, s. 149) viser til at ingen av lærebøkene eller undervisningsopplegga dei har sett på tek terroristen sitt perspektiv. Ein kan derimot argumentere for at det er nødvendig, for berre på den måten kan ein forstå det tilsynelatande ufattelege (Kvande & Naastad, 2020, s. 126). Alle lærarane i denne studien har snakka om Anders Behring Breivik. Det er ulikt kor stor plass han har fått i undervisninga, og lærar 6 uttrykker at ho synest det er ein vanskeleg balansegang. Mange av lærarane fortel at elevane er veldig interesserte i å lære meir om bakgrunnen til Breivik, sidan elevane ønsker å finne ut kva som kan vere grunnen til at det gjekk så gale.

Den som har køyrt det som kan likne mest på ei perspektivtaking er lærar 7. Han har brukt opplegget *22. juli: Årsaker*¹⁸ frå Tenk som består av tre delar: Motiva bak terroren, oppveksten til terroristen og ranger årsakene. I den første delen skal elevane jobbe med ein tekst om terroristen sin oppvekst, i den andre delen eit videoklipp om tankegodset

¹⁶ Vitneberetninger fra og om 22. juli: <https://22julisenteret.no/se-lytt-til-og-les-vitneberetninger-her/>

¹⁷ Historier om de vi mistet: <https://22julisenteret.no/historier-om-de-vi-mistet-hovedside/>

¹⁸ Samleopplegg: 22. juli: Årsaker: <https://tenk.faktisk.no/undervisningsopplegg/22-juli-arsaker>

og i den tredje ein artikkel om korleis man blir radikaliserert. Sluttoppgåva i opplegget er å rangere tolv moglege årsaker til at Breivik vart terrorist, der elevane skal grunngi vala sine. Eg synest det verkar til å vere eit godt opplegg, der du får servert ferdige oppgåver. Det at «valdelege dataspel» er ein av årsakene på korta kan legge opp til ein kontroversiell diskusjon i klasserommet. Dersom det er eit trygt klasse miljø i klassa di, med klare diskusjonsreglar, må du gjerne legge opp til ein slik diskusjon. Mange elevar kan bli engasjerte og kjem truleg med mange gode argument både for og imot.

I 22. July kjem store delar av Breivik si historie fram saman med historia til Viljar og familien. Regissøren Paul Greengrass er tydeleg: «Ønsket er å fortelle historien slik den var, og advare mot høyreekstrem vold» (Elnan, 2018). Dei fleste av lærarane har snakka om ekstremisme generelt, og høgreekstremisme spesielt. Fleire har hatt stort fokus på problematikken knytt til ekkokammer, og jobba med kor viktig det er at alle får ytre meiningane sine. Konspirasjonsteoriar og rasisme er også noko lærarane har knytt til arbeidet med å prøve å forstå korleis dette kunne skje.

Lærer 3 nemner at ho snakka litt om manifestet til Breivik. Ho viste ikkje elevane manifestet, men «det førte jo til at mange søkte det opp og ville vite meir» (L3). Eg tenker at ein som lærar kan plukke delar av manifestet frå kvarandre og vise elevane kor mykje som er «klipp og lim». Sidan elevane uansett kan søke opp manifestet på nett tenker eg at det kan vere ein god måte å øve på kjeldekritikk og jobbe med kompetansemålet: «Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10). Å setje søkelyset på dei einsretta kjeldene i manifestet er eit mykje betre alternativ enn at elevane skal lese manifestet utan å ha eit kritisk blikk på innhaldet.

For å prøve å forstå korleis nokon kan mangle all empati og gjennomføre ein massakre har lærar 1 gjennomført dialogbasert undervisning. Ho har diskutert både kva som skjer dersom Breivik kjem ut av fengselet og moglege årsaker til at han vart terrorist. «Vi snakka om at alle barn er fødte uskuldige, så korleis i himmelens namn kan dette skje?» (L1). Ho seier at ho snakka med elevane om både medvitne val, uheldig barndom og omsorgssvikt. Dei reflekterte altså saman rundt ulike individ- og strukturforklaringar knytt til radikaliseringsprosessen, slik også nokre av lærarane i Syed (2019) sin studie gjorde. Ho er tydeleg i samtalen med elevane at dei aller fleste som opplever traumatiske hendingar aldri blir valdelege. Målet hennar er å «få dei til å tenke litt då, utan å ha nokon fasit» (L1). Ho påpeikar at det sjølv sagt er viktig å passe på at det ikkje blir ei positiv vinkling på samtalen, men at fokuset skal ligge på å prøve å forstå det ufattelege. Ein slik felles deliberasjon kan vere med på å motverke at 22. juli skjer igjen, sidan forståing er ein føresetnad for å lære av historia (Kvande & Naastad, 2020).

5.5.3 Tid til perspektivtaking

Eg vil seie meg einig med Moldrheim og Lenz (2019) om at perspektivtaking er ein føresetnad for demokratisk samhandling. Ein øver på å sjå ei sak frå fleire sider, og ikkje minst forstå kvifor personar tok dei vala dei gjorde. Gjennom å setje seg inn i liva til forhistoriske personar vil elevane betre kunne forstå korleis fortid, notid og framtid heng saman, og på den måten bli meir historiemedvitne. Øving på å setje seg inn i livssituasjonen til andre er også viktig i arbeidet mot fordommar, sidan det vil vere vanskelegare å sjå på andre som truslar eller fiendar etter å ha jobba med

perspektivtaking (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 13). For å få til djupnelæring gjennom perspektivtaking er nok tid essensielt. Det er nødvendig med ein del fakta og forkunnskap for å kunne klare å setje seg inn andre sine liv. Det å ha 22. juli som eit stort tverrfagleg tema over ei lengre periode kan opne opp for å forstå kompleksiteten av terroråtaka.

5.6 Nødvendig å få 22. juli inn i læreplanen

Alle dei ti lærarane i denne studien er samstemte om at det var nødvendig å få 22. juli inn i læreplanen. To av lærarane set spørsmålsteikn ved at læreplanen på den eine sida gir fridom og på den andre sida er lukka, ei utfordring Handal (Solvang, 2018) og fleire lærarar (Eriksen & Drabløs, 2018) også har peika på. Lærer 2 er usikker på om læreplanutviklinga generelt går rett veg, då han er redd for at viktige tema dett ut dersom dei ikkje står i læreplanen. Fleire av lærarane påpeiker at dei, med eller utan læreplanstøtte, ville ha tatt opp terroren som tema i samfunnsfag uansett. På den andre sida viser funna mine (sjå 5.1.1) at læreplanen er det som opnar for å gå i djupna på 22. juli-tematikken i klasserommet.

I samband med dette kan eg også trekke fram det utfordrande arbeidet med å finne informantar (sjå 3.4.1). Fleire av kontaktene mine gav tilbakemelding om at ingen av lærarar på deira skule hadde erfaring med å undervise om 22. juli. Lærer 8 fortel også at fleire av lærarane ho har snakka med har lagt vekk 22. juli fordi dei ikkje visste korleis dei skulle gripe det an. Desse funna stemmer overeins med forskinga til Anker og von der Lippe frå 2015 og 2016 om at 22. juli har vore lite tematisert i skulen. Desse funna viser at det klart er ei nødvendighet å få 22. juli inn i læreplanen for å unngå at terroråtaka blir gløymt.

Det er eit tydeleg råd frå fleire av lærarinformantane mine til andre lærarar om å gå i djupna på 22. juli i tiande, gjerne som eit tverrfagleg prosjekt i samarbeid med norsk og KRLE. Arbeidet med denne studien viser at 22. juli-tematikken dekker veldig mange kompetansemål og forskjellige delar av læreplanen i samfunnsfag, som til dømes ulike kjernelement og tverrfaglege tema. Mange elevar blir veldig engasjerte, og dermed også motiverte til å lære, i arbeidet med terroråtaka. 22. juli er tett knytt til dagsaktuelle tema elevane kan kjenne igjen frå sin eigen kvardag.

Kapittel 6: Avslutning

Etter snart 11 år har samfunnet og vi som er lærarar fått ein annan distanse og perspektiv på det som skjedde den 22. juli i 2011. Sjølv om vi framleis vil ha vårt «frosne augeblikk» og minner å tenke tilbake på, er det likevel lettare å handtere kjensler knytt til terroråtaka no enn dei første åra. I tillegg har dei fleste av elevane ingen personlege minner frå dagen i 2011, noko som opnar for å handtere hendinga på ein meir analyserande og djuptgåande måte. Sjølv om tida går, er behovet for å undervise om 22. juli likevel høgst nødvendig og ikkje minst framleis dagsaktuelt.

6.1 Oppsummering

Det eg ville finne ut i denne studien var korleis samfunnsfaglærarar underviser om terroren 22. juli 2011 på ungdomsskulen, sidan det no har blitt ei hending som er obligatorisk å undervise om. Det eg fann ut er at det er mange måtar å tilnærme seg tematikken rundt terroren 22. juli. Det er veldig ulikt korleis dei ti lærarane i denne studien har gjennomført undervisninga, og kor mykje tid dei har brukt på 22. juli. Spennet går frå å mest berre snakke om terroren når elevane trekker det fram, til å ha eit stort tverrfagleg opplegg som tek alle timane i tre fag i over ein måned. Det på trass av at alle vart rekrutterte på bakgrunn av at dei blant anna hadde undervist om 22. juli. Eit fellestrekk er at alle lærarane har snakka om ideologien til Breivik, og dei aller fleste har brukt filmatiseringar av terroren i undervisninga. I tillegg til filmar, dokumentarar og serier finst det mange læringsressursar om 22. juli som er tilgjengelege på nett. Nokre av dei digitale læringsplattformene frå forlaga har også ferdige opplegg ein kan bruke i undervisninga.

Det kjem tydeleg fram at det først og fremst er det konfliktorienterte perspektivet som rådar i undervisninga om 22. juli hos desse ti lærarane, i motsetnad til harmonien som prega undervisninga i åra etter terroren (Anker & von der Lippe, 2015; 2016). Alle lærarane fortel beredskapsforteljinga, i større eller mindre grad. Dei som har gått i djupna på 22. juli har fått inn fleire av forteljingane i undervisninga. Medviten bruk av fleire forteljingar kan øve elevane på å sjå samanhengen mellom fortid, notid og framtid, og på den måten utvikle historiemedvit.

Basert på erfaringane til lærarane ser det ut til at 22. juli passar godt å gjennomføre som eit stort tverrfagleg prosjekt i tiandeklasse. Lærarane har berre positive erfaringar med å undervise om 22. juli, og dei fleste opplever at elevane er mykje meir engasjerte og påkopla når dei underviser om 22. juli samanlikna med andre historiske emner. Det verkar som det er spesielt under bruk av film og tidsvitneforteljingar at elevane kopler på kjenslene, noko som sjåast i samheng med at det skapar ein nærleik til det som skjedde. Framstillingar av terroren i klasseromma har gått frå å skjule dei verste detaljane til å framheve det grufulle slik at elevane skal lære av det som skjedde.

Med utgangspunkt i det som har kome fram i denne studien meiner eg at det er nødvendig at 22. juli står eksplisitt i læreplanen. Både for at vi ikkje skal gløyme, men også fordi det handlar om tema som er minst like aktuelle 11 år etterpå. Ei læreplanfesting kan i tillegg gi støtte til fagleg og didaktisk utvikling, sidan det vil vere utfordrande å jobbe fram faglege opplegg for djupnelæring utan klar støtte i læreplanen.

6.2 Veggen vidare

Det er mykje meir eg kunne tatt føre meg med den empirien eg allereie har samla inn, som til dømes korleis ein kan jobbe med å førebygge ekstreme haldningar i skulen, men plassmangel set ei naturleg grense. Vidare kunne eg tenkt meg å gått vidare med denne studien og intervjuar elevar til nokre av lærarane for å høyre om dei har same oppfatning av læringsressursane og undervisninga som det lærarane har. Ei slik dobbel skildring, der ein studerer begge partar i ein undervisningssituasjon (Bateson, 1972 i Sætra, 2021, s. 4) kunne ha styrka funna mine. Eit anna alternativ er å observere undervisning til fleire av lærarane for å sjå korleis dei taklar ulike kjensler i klasserommet, sidan det er noko som ikkje kjem fram i denne studien. Vidare kunne det vore spennande å gjennomføre ein studie der ein bruker det same undervisningsopplegget, og viser den same filmen om 22. juli, i to ulike klasser. Då kan ein samanlikne klassene og finne ut noko om dei emosjonelle reglane og diskusjonskulturen i dei ulike klassene, og korleis dette påverkar læringsmiljøet, og omvendt.

6.3 Sluttord

Ein ting er i alle fall heile sikkert, og det er at vi i skulen heile tida må jobbe for å fremje dei grunnleggande verdiane likeverd, menneskeverd og demokrati. Vi må kontinuerleg jobbe mot ekstremisme og rasisme, slik at 22. juli aldri skjer igjen. Ved å bygge gode relasjonar til elevane våre, tørre å ta opp kontroversielle tema og møte ulike meiningar på ein open måte kan vi som lærarar utgjere ein forskjell. Å gå i djupna på 22. juli-tematikken kan hjelpe oss på veg mot dette for: «Det handlar jo egentleg om å ta eit tema som er kjempeviktig og så dra det vidare til, ja relatere det til, deira eigen kvardag» (L1).

«22. juli. Vi må aldri gløyme»

Litteraturliste

Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 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.

<https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Auestad, G. E., Helljesen, V. Zondag, M. H. W. & Wernersen, C. (2011). Alle navn offentliggjort etter terrorangrepene. *NRK*.

<https://www.nrk.no/norge/alle-navn-pa-drepte-offentliggjort-1.7727791>

Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal Norsk Forlag.

Brenna, T. (2021). Stillheten etterpå. I Huitfeldt, A., Kjær, E. K. og Skjervø, G.B, *Aldri tie, aldri glemme - en bok fra AUF ti år etter terror* av. Res Publika.

Det Europeiske Wergelandsenteret (u.d.)(a). *Om oss*.

<https://22juli-ressurser.no/om-ewc/>

Det Europeiske Wergelandsenteret (u.d.)(b). *Utøya 22. juli - av Erik Poppe*.

<https://22juli-ressurser.no/utoya-22-juli-av-erik-poppe/>

Det Europeiske Wergelandsenteret (u.d.)(c). *Filmer og serier*.

<https://22juli-ressurser.no/filmer-og-serier/>

Det norske kongehus (2011). *Kronprinsens appell på Rådhusplassen*.

<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=92966>

Elnan, T. S. (2018). Regissøren om «22 July»: – Dette er en film om det norske demokratiet og om hvordan det bekjempet ondskap. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/kultur/i/VR81RV/regissoeren-om-22-july-dette-er-en-film-om-det-norske-demokratiet-og-om-hvordan-det-bekjempet-ondskap>

Engblad, E. (2021). *Ti år etter 22. juli: Tida leger alle sår?* Universitetet i Oslo.

<https://www.sv.uio.no/forskning/ti-ar-etter-22.-juli-tida-leger-alle-sar.html>

Erdal, S. F. & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22.

juli-terroren. I Erdal, S. F., Granlund, L. og Ryen, E. (red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. (s.136-155). Universitetsforlaget.

Eriksen, D. & Drabløs, Ø. T. (2018). Lærer reagerer på at 22. juli skal inn i læreplanen. *NRK*.

<https://www.nrk.no/kultur/laerer-reagerer-pa-at-22.-juli-skal-inn-i-laereplanen-1.14252077>

Forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente*

nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991; Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar. Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Gjelsvik, A. (2019). «– Ingen vanlig kinoopplevelse». Om å se Utøya 22. juli på kino. *Norsk medietidsskrift*, 12. juni 2019 (s. 1-17).

<https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2019-02-03>

Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K.G. & Jore M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

Gratland, W & Nergård, A. (2017). Også hjelperne kan bli traumatisert. *Sykepleien*. 10.4220/Sykepleiens.2017.63864

Hafslund, J. (2018). *Etter terroren kom til Norge – 22. juli i klasserommet*. [Masteroppgåve]. OsloMet.

<https://hdl.handle.net/10642/6265>

Hansen, H. B. (2021). *Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking*. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/historisk-empati--ei-viktig-oving-i-perspektivtaking/290370>

Wittek, L, & Brandmo, C. (2021). Ulike tilnærminger til læring - et historisk riss. I Heldal, J. og Wittek, L. (red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 27-43). Cappelen Damm Akademisk.

Hoda, M. & Sætra, E. (2022). Følelsenes rolle når kontroversielle spørsmål blir diskutert. *Bedre Skole - Tidsskrift for lærere og skoleledere, nr.1 2022*, s. 16-20.

<https://www.utdanningsnytt.no/debatt-demokrati-fagartikkel/folelsenes-rolle-nar-kontroversielle-sporsmal-blir-diskutert/317056>

Iversen, L. R. (2014). *Uenighetsfellesskapet. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Jakobsen, S. E. (2018). *Ny læreplan: – Vi vil ha en tydelig retning på det vi skal gjøre i klasserommet*.

<https://forskning.no/skole-og-utdanning/ny-laereplan--vi-vil-ha-en-tydelig-retning-pa-det-vi-skal-gjore-i-klasserommet/1272176>

Jakobsen, S. E. (2021). *Vi bør bli enige om hva som skjedde den 22. juli, mener tidligere AUF-leder*.

<https://forskning.no/terrorisme/vi-bor-bli-enige-om-hva-som-skjedde-den-22-juli-mener-tidligere-auf-leder/1869990>

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

Johannessen, M. (programleiar) (2021, 15. november). Å undervise om 22. juli - med

Kenneth Bareksten og Stine Furan. *Rekk opp hånda!* [Audio podcast].
<https://martinjohannessen.blogspot.com/2021/11/rekk-opp-handa-ep-165-undervise-om-22.html>

Jørgensen, B. F., Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2015). Trying to understand the extreme: School children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology research and behavior management*, 15(8) s. 51-61.
<http://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S73685>

Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori og perspektiv. I *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* av Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.) (s. 13-89). Studentlitteratur AB.

Kerr, D. & Huddleston, T. (2017). *Managing controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools*. Council of Europe Publishing. <https://theewc.org/resources/managing-controversy/>

Kjeldstadli, K. (2020). *Narrasjon*. Universitetet i Oslo.
<https://www.norgeshistorie.no/studere-fortid/historie/2045-narrasjon.html>

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Kvaale, V. K. (2022). Masseskyting: - Hyller norske høyreekstreme terrorister. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/hyller-norske-hoyreekstreme-terrorister/76111331>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvande, L. og Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Kverndokk, K. (2017). *Sosiale medier og kjærlighetsfortellingen om 22. juli*. 22. juli-senteret.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/251/files/2019/05/Sosiale-medier-og-kj%C3%A6rlighetsfortellingen-om-22.-juli.pdf>

Larsen, A.S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T.J. Karlsen (red.), *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s.50-62). Gyldendal Akademisk.

Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for Kulturforskning*, (1), s. 89-106.
<https://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>

Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.

Lindin, I.-A., Hovet, D. & Delebekk, N. (2021). 22. juli: Massakren på Utøya. *Faktisk*.
<https://www.faktisk.no/artikler/je9qx/22-juli-massakren-pa-utoya>

Læringsmiljøsentret (2022). *Dette vet vi om motivasjon og lærelyst*. Universitetet i Stavanger.

<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/dette-vet-vi-om-motivasjon-og-laerelyst#/>

Moldrheim, S. & Lenz, C. (2019). «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring. *Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen*. Dembra.

https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_04_1korr.pdf

NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nguyen, A. (2021). *22. juli: et bidrag til demokratiopplæringen mot voldelig ekstremisme*. [Masteroppgåve]. OsloMet.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nordengen, K. (2016). *Hjernen er stjernen. Ditt eneste uerstattelige organ*. Kagge Forlag.

NRK (2012). Dette ble sagt femte dag i retten. *NRK*.

<https://www.nrk.no/227/artikler/dette-ble-sagt-femte-dag-i-retten-1.8090298>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Rafoss, T. W. (2015). Kampen om demokratiet: 22. juli og konstruksjonen av et kulturelt traume. I Larsen, H. (red), *Kultursosiologisk forskning*. (s.297-212). Universitetsforlaget.

Rauken, M. (2021). *22. juli-terroren i samfunnsfaglige lærebøker*. [Masteroppgåve]. Universitet i Oslo.

<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90954>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale - mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift* vol 18, s. 303-327.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2936-2002-04-01>

Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), s. 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past - salient issues of Metahistory. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*. Vol 3, no.1, July 2007 (s. 169–221). [10.4102/td.v3i1.316](https://doi.org/10.4102/td.v3i1.316)

Rüsen, J. (2021). The wounds of history: About the historical dealing with traumatic experiences. I *Sosial Trauma - An Interdisciplinary Textbook* av Hamburger, A., Hancheva, C. og Volkan V. D. (s. 43-51). Springer Cham.

Sivesind, K. (2011). *Kunnskap og læringsambisjoner for ungdom i seks land*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/kunnskap_laringsambisjoner_seks_land.pdf

Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-implementering-av-nye-lareplaner-i-reformen/>

Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica*. vol. 10 (4). <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22347>

Solhaug, T. (red.) (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Solheim, I. (programleiar). (2021, 11. juni). Politisk kvarter 11. juni 2021. *Politisk kvarter*. [Audio podcast] NRK radio. <https://radio.nrk.no/serie/politisk-kvarter/sesong/202106/NREP01011521>

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

Statsministeren kontor (2011). *Tale i Oslo domkirke*. Regjeringen Stoltenberg II. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789/>

Storeide, A. (2011). «Han vet det er sant, for han har vært der» - tidsvitner som historiefordlere. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier til formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.

Storeide, A. (2018). *Vitner som historiefortellere*. <https://22juliseret.no/ressurs/vitner-som-historiefortellere/>

Svennevig, J. (2021, 9. april). *Kontekst* i Store norske leksikon på snl.no.

<https://snl.no/kontekst>

Syed, H. A. (2019). *Terrorhendelsen 22. juli. En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene*. [Masteroppgåve]. Universitetet i Oslo.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73697>

Sætra, E. (2018). Demokratilæring gjennom bruk av kontroversielle spørsmål. *Bedre Skole*, nr. 3 2018.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/demokratilaring-gjennom-bruk-av-kontroversielle-sporsmal/>

Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues: Exploring the Role of Agonistic Emotions. *Democracy and Education*, 29(1), s. 1-9.
<https://democracyeducationjournal.org/home/vol29/iss1/3>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Trulsen, O. N. (2020). Alt du lurte på om dramaserien «22. juli». *NRK*.
<https://www.nrk.no/oppdrag/alt-du-lurer-pa-om-dramaserien-22.-juli-1.14764348>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Å undervise i kontroversielle tema. Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (EDC/HRE). Læringsressurs for lærere*. Europarådet.
<https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Utøya AS (u.å.). *Om Hegnhuset*. <https://utoya.no/hegnhuset/>

VG (2021). Slik minnes vi våre kjære. Familier, pårørende, venner og kolleger om ofrene fra 22. juli. *VG*.
<https://www.vg.no/spesial/2021/22-juli-minneord/>

Vik, I. (2022). Fikk nyheten om krigen på TikTok: - Mye fake news. *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/XqAW6n/fikk-nyheten-om-krigen-paa-tiktok-mye-fake-news>

Wikipedia (2022, 6. mai). *List of terrorist incidents in 2022*.
https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_terrorist_incidents_in_2022

22. juli-senteret (2021). *Samtalen om 22. juli – en lærerressurs for planlegging og gjennomføring av undervisning om 22. juli i klasserommet*.

https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/251/2021/05/Laererressurs-S022J_3.pdf

22. juli-senteret (2022). *Regjeringen styrker vår satsning på digitale undervisningstilbud!*

<https://22julisenteret.no/regjeringen-styrker-var-satsning-pa-digitale-undervisningstilbud/>

22. juli-senteret (u.å.). *Om senteret.* <https://22julisenteret.no/om-senteret/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet:

Terroren 22. juli 2011 i norske klasserom 11 år etter

Er du samfunnsfaglærer på ein ungdomsskule? Har du undervist om 22. juli dei siste åra? Då er det akkurat deg eg vil kome i kontakt med!

Min bakgrunn og målet med studien

Mitt namn er Karoline Stokke. Eg tek master i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU i Trondheim medan eg samstundes jobbar som lærar på Volda ungdomsskule. Etter å ha jobba som lærar sidan 2015 har eg no eit stort ønske om å finne ut meir om korleis det blir undervist om terroren 22. juli 2011.

Grunnen til at eg vil finne ut meir om dette er fordi eg sjølv, saman med fleire andre lærarar eg har snakka med, er usikre på korleis vi kan legge opp undervisninga på best mogeleg måte. Sidan den nye læreplanen har med terroren 22. juli som eit obligatorisk emne i samfunnsfag er dette noko vi alle må ta føre oss. Vi veit at å undervise om terror, og andre kontroversielle tema, kan vere utfordrande.

Eg vil intervju deg som har hatt 22. juli som tema i samfunnsfag for å høyre korleis du gjennomførte undervisninga. Denne informasjonen vil eg bruke som empirigrunnlag i masteroppgåva mi. Målet med studien er å lære av dine og andre lærarar sine erfaringar. Denne kunnskapen kan forhåpentlegvis bidra til å senke terskelen for å ta opp kontroversielle tema i klasserommet.

Deltaking i studien

Dersom du vil stille som informant vil eg gjennomføre eit intervju med deg som omhandler di undervisning om 22. juli. Intervjuet kan vi ha ved at eg møter deg fysisk eller ved at vi møtast digitalt i Microsoft Teams. Dette kjem til å ta mellom 30 og 60 minutt. Eg kan vere veldig fleksibel på kva tid vi gjennomfører intervjuet, sidan eg veit at det er vanskeleg å finne tid i ein travel lærarkvardag. Dersom du ønsker det kan du få tilgang til oppgåva både undervegs i prosessen og etter publisering.

Anonymitet

All informasjon vert behandla konfidensielt og anonymisert slik at du ikkje skal kunne bli kjent att i masteroppgåva. Den personlege informasjonen eg kjem til å spørje etter er alder, kjønn, fylke du jobbar i, utdanning, fagkombinasjon, talet på år du har jobba i skulen og korleis du sjølv opplevde 22. juli. Det er sjølv sagt heilt valfritt om du vil svare på dette. For å sikre at det du seier blir gjengitt på mest mogeleg korrekt måte ønsker eg å ta lydopptak av intervjuet. Personvernet ditt blir sikra ved at eg brukar mobilappen [Nettskjema-diktafon](#) til dette, og lydfila vert sletta seinast i juni 2022. Studien er meldt inn til NSD, Norsk senter for forskningsdata.

Frivillig deltaking og rettane dine

Deltaking i denne studien er frivillig, og du kan velje å trekke deg når som helst i forskingsprosessen utan å oppgi grunn. Personopplysningane dine blir då sletta med ein gong. Opplysningane dine blir behandla basert på samtykket ditt. Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet har du rett til: Å få innsyn i opplysningane om deg, få utlevert ein kopi av opplysningane, få retta feil/misvisande opplysningar og sletta personopplysningar om deg. Du har også rett til å sende klage til Datatilsynet om behandling av personopplysningane dine.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål til studien, vil vite meir eller ønsker å utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Masterstudent Karoline Stokke på karolsto@stud.ntnu.no eller 97 73 00 40.
- Prosjektansvarleg Gunnar Grut ved NTNU på gunnar.grut@ntnu.no eller 98 09 33 22.
- Personvernombod Thomas Helgesen ved NTNU på thomas.helgesen@ntnu.no eller 93 07 90 38.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på personverntjenester@sikt.no eller 53 21 15 00.

Eg håper på positivt svar frå deg!

Med vennleg helsing
Karoline Stokke
karolsto@stud.ntnu.no
97730040

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Terroren 22. juli 2011 i norske klasserom 11 år etter* og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysningane mine kan bli behandla fram til prosjektet er avslutta

(Signatur prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

- Kor gamal er du?
- Kva fylke jobbar du i?
- Kva utdanning har du?
- Kor mange år har du jobba som lærar?
 - Barneskule, ungdomsskule eller vidaregåande?
- Kva fagkombinasjon har du?
- Korleis opplevde du sjølv 22. juli 2011?

Undervisning om 22. juli:

- Kva synest du om at 22. juli frå hausten 2020 har kome inn i læreplanen som eit obligatorisk emne?
- Kvifor bør 22. juli bli tatt opp i skulen?

- Kva erfaringar har du med å ta opp terroren 22. juli som eit tema i klasserommet?
- Kan du fortelje om undervisninga du gjennomførte?
 - Korleis gjekk det? Kva fungerte? Noko uventa som skjedde?
 - Var du kontaktlærar for klassa? Kva relasjonen hadde du til elevane i klassa?

- Kva tema trekk du 22. juli inn i?
 - Kvifor akkurat det temaet?
- Terminologi: Korleis omtalar du Anders Behring Breivik i undervisninga?

Læringsressursar knytt til 22. juli-undervisning:

- Kva læringsressursar brukte du når du skulle førebu deg?
- Kva læringsressursar brukte du i sjølve undervisninga?
 - Korleis fann du dei?
 - Kvifor valde du akkurat desse læringsressursane?
 - Korleis fungerte det i klassa? Evt. kva fungerte best? Kvifor?

Kontroversielle tema generelt:

- Korleis kan skulen bidra til å førebygge ekstreme haldningar?
- Har du møtt ekstreme haldningar i klasserommet i samband med 22. juli-undervisning?
 - Korleis møtte du dei?
- Kva synest du om det å snakke om ekstremisme og terrorisme i klasserommet?

Avslutningsvis:

- Noko meir du har på hjartet?

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Teikn:	Forklaring:
.	Naturleg pause
,	Naturleg pause der det kjem meir
?	Spørjande intonasjon
-	Avbrote ord
..	Kort pause på under to sekund
...	Pause på over to sekund
(...)	Tekst som er utelatt
@	Latter, eit teikn per latterstaving
%	Uttalt «eeh» eller «ehm», eit teikn per «eeh»-staving
<u>ord</u>	Ord som blir lagt trykk på
«tekst»	Utsegn frå andre som er gjentekne i intervjuet
(tekst)	Ikkjespråkleg samhandling og kommentar til stemmebruk
(tekst)	Forskaren sine tankar og refleksjonar under transkripsjonen

Vedlegg 4: Vurdering frå NSD

[Meldeskjema](#) / [Terroren 22.juli 2011 i norske klasserom 11 år etter](#) / Vurdering

Vurdering

Referansennummer

398261

Prosjekttittel

Terroren 22.juli 2011 i norske klasserom 11 år etter

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

25.02.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
24.03.2022	Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft Teams er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

[Meldeskjema](#) / [Terroren 22.juli 2011 i norske klasserom 11 år etter](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

Referansenummer

398261

Prosjektittel

Terroren 22.juli 2011 i norske klasserom 11 år etter

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

25.02.2022 - 08.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
27.05.2022	Standard

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 08.06.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 5: Læringsressursar 22. juli

Eg har samla og kategorisert alle ressursane som informantane mine, dei ti ungdomsskulelærarane, hadde brukt i undervisninga. I tillegg har eg sjølv lagt det som ligg under overskriftene *for lærarar til førebuing* og *podcastar*. Desse har eg funne medan eg har jobba med denne masteroppgåva. Her finn du altså tips til ressursar du både kan bruke i klasserommet og ressursar du kan bruke til å førebu deg til undervisninga.

NETTSTADAR:

- Lærings- og refleksjonsmateriell utvikla av Det Europeiske Wergelandsenteret i samarbeid med Institutt for lærarutdanning ved NTNU:
<https://22juli-ressurser.no/>
- Skulenettstad om terroren 22. juli 2011 utvikla av Antirasistisk senter:
<https://aldrimer22juli.no/>

FOR LÆRARAR TIL FØREBUING:

- 22. juli-senteret: [Samtalen om 22. juli. – en lærerressurs for planlegging og gjennomføring av undervisning om 22. juli i klasserommet](#)
- 22. juli-senteret: [Lærerveiledning](#)
- Lærer Vibeke Sæther: Teksten [22. juli i klasserommet](#) og film av foredraget [22. juli i klasserommet](#) (nedst i artikkelen)
- Dembra: 22. juli undervisning i lærarutdanninga, [del 1](#) og [del 2](#)
- Bok [La oss snakke om 22. juli](#) av Thomas J. R. Marthinsen

UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM 22. JULI:

- 22. juli-senteret: [Undervisningsopplegg](#) (fleire opplegg å velje mellom)
- Tenk.faktisk.no: [22. juli og radikalisering](#) (fleire opplegg å velje mellom)
- Dembra: [Årsaker til 22. juli og trening i kjeldekritikk](#)
- Elevkanalen til TV2: [Perspektiver på 22. juli](#) (krev innlogging)
- Elevkanalen til TV2: [Media og 22. juli](#) (krev innlogging)

PRESENTASJON AV TERRORÅTAKA:

- 22. juli-senteret: [Tidslinje](#)
- NDLA: [Terrorangrepene på Norge 22. juli 2011](#)
- VG: [Grafikk: Slik skjedde angrepene 22. juli](#)

22. JULI «VI SKAL ALDRI GLØYME»:

- Vinnar av 22. juli-konkurranse i 2021: [Aldri meir 22. juli](#) (frå 6.20 minutt)
- 22. juli-senteret: [Vitneberetninger fra og om 22. juli](#)

FILMAR, DOKUMENTARAR OG SERIAR:

- Serie frå NRK: [22. juli](#) (6 episoder, 40-50 minutt per episode)
- Spelefilm: [Utøya 22. juli](#) (1 t og 33 min)
→ [Oppgåver til Utøya 22. juli frå Filmweb](#)
- Spelefilm: [22. July](#) (2 t og 24 min)
- Dokumentarfilm: [Til ungdommen](#) (1 t og 50 min)
- Dokumentarfilm: [Generasjon Utøya](#) (1 t og 40 min)

- Dokumentar laga av Brennpunkt: [22.07](#) (1 t og 28 min)
- Dokumentar: [Arven etter 22. juli](#) (44 minutt x 2)
- Dokumentar frå Faktisk: [22. juli](#) (fem korte episoder)

PODCASTAR:

- Historier fra virkeligheten: Episodene [etter terroren 1, etter terroren 2 og jernrosene](#). (22-43 minutt per episode)
- Hele historien: [22. juli](#) (serie i 8 delar)

BØKER:

- [En av oss. En fortelling om Norge](#) av Åsne Seierstad
- [En norsk tragedie: Anders Behring Breivik og veien til Utøya](#) av Aage Storm Borchgrevink
- [Arbeiderpartiet og 22. juli](#) av Hallvard Notaker
- [Jeg lever pappa - 22. juli - dagen som forandret oss](#) av Siri Marie Seim Sønsteli og Erik Sønsteli
- [22. juli - en kjærlighetshistorie fra Utøya](#) av Kristoffer Berg

TEKSTAR:

- Antologi: [Fitt utval av tekstar knytt til 22. juli](#) (først og fremst tenkt til vidaregåande, men kan bruke dei på ungdomsskolen også, her finn du blant anna utdrag frå rettsnotatane til Kristopher Schau)
- Dikt: [Over alt på jord](#) av Kristian Bergquist, om 22. juli i høve 10 års-markeringa
- Artikkel frå faktafyk: [Arven etter 22. juli](#) av Lønnebotn og Kleiven
→ Oppgåver til artikkelen: [Arven etter 22. juli](#)
- Mening: [En drittsekk er en drittsekk uansett hudfarge](#)
- Talar: [Det offisielle Norges taler etter 22. juli](#)

MUSIKK:

- [Påfugl](#) av Karpe Diem
- [Mitt lille land](#) av Maria Mena
- [Some die young](#) av Laleh
- [Vår beste dag](#) av Marit Larsen
- [Ghettoparasitt](#) av Hkeem
- [Ghettoparasitt](#) av Hkeem og Maria Mena
- [Her](#) av Karpe Diem
- [Til ungdommen](#) av Nordahl Grieg (instrumental med bilete av dei drepne)
- [Til ungdommen](#) av Nordahl Grieg (sunge av Ingebjørg Bratland i domkyrkja etter angrepa)
- [Hjerteknuser](#) av Kaizers Orchestra (sunge av Renate Tårnes som såg kjærasten bli skutt og drept på Utøya)
- [Tusen tegninger](#) av Karpe Diem

EKKOKAMMER:

- Videoklipp [Echo](#) av Jon Mika Nystad Eskonsipo (ligg under 22. juli).
- P3-dokumentar [Ekkokammeret](#) av Ludvig Løkholm Lewin

RASISME:

- Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme: [Dembra for skoler](#)
- Bokutdrag [Vi puster fortsatt](#) av Yohan Shanmugaratnam

- TV-program [Hev stemmen](#) - dei største artistane i Noreg står saman mot rasisme

FRAMANDFRYKT:

- Kronikk: [Ikke vær redd for sånne som meg](#) av Suha Alhajeed

HØGREEKSTREMISME:

- Dokumentar: [I møte med fienden](#) av Deeyah Khan (55 min)

FLEIRKULTURALITET:

- Kortfilm: [Skylappjenta](#) av Iram Haq (10 min)
- Film: [Hva vil folk si?](#) av Iram Haq (1 t og 46 min)

