

Siri Harsten Åsenden

22. juli - et utgangspunkt for demokratiopplæring

En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i
demokratiundervisningen

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

Norges teknisk-vitenskapelige universitet

Trondheim, våren 2016

Forord

Da begynner det å gå mot veis ende for enda et studieår, og dette hadde jeg ikke klart uten hjelp. Det er derfor flere som fortjener en takk.

Jeg vil begynne med å takke mine informanter. Det var utrolig snilt av dere å sette av tid i deres travle hverdag for å ta en prat med meg. Gjennom samtalene fikk jeg mye spennende informasjon som dannet grunnlaget for denne oppgaven.

Tusen takk til min veileder Jesper Aagaard Pedersen. Du er utrolig dyktig i jobben du gjør, og du deler gjerne din kunnskap og kommer med nye perspektiver jeg ellers ikke ville sett.

Jeg vil også takke Iselin og Rune som orket å lese gjennom oppgaven å rette opp i alle de feil jeg vet det var og som kom med tilbakemeldinger jeg fikk god bruk for.

Til sist vil jeg takke Andreas som har motivert og oppmuntret meg gjennom hele prosessen, fra da jeg bare satt med en liten idé, til i dag hvor jeg sitter med en ferdig skrevet oppgave.

Siri Harsten Åsenden

Trondheim, mai 2016

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan 22. juli kan brukes for å øke elevens demokratiforståelse i ungdomsskolen. Til oppgaven laget jeg fire forskningsspørsmål som belyser problemstillingen. Disse ser på: hvor mye 22. juli blir brukt, hva det blir satt i sammenheng med, læreres demokratiforståelse og om den fremvoksende høyreekstreme bevegelsen har gjort demokratiundervisningen mer relevant. For å få svar på dette intervjuet jeg ti lærere fordelt på tre ungdomsskoler i Trondheimsområdet. I tillegg har jeg sett på læreplanen i samfunnsfag for å finne ut hvordan 22. juli kan brukes i forhold til den.

Bakgrunnen for denne oppgaven var at jeg ville finne ut hvor mye lærere bruker 22. juli og på hvilken måte. I etterkant av terrorhandlingen begynte arbeidet med å skape forståelse i det som hadde skjedd, og det ble da skapt et slags narrativ som beskriver 22. juli på en forenklet måte. Jeg ville da undersøke om fremstillingen ble nyansert eller problematisert i skolen. Målet med oppgaven er å belyse hvordan lærere kan bruke 22. juli i undervisning, og hva det kan bidra til. I tillegg vil jeg skape bevissthet rundt læreres praksis og deres demokratiforståelse. For ulike demokratiforståelser kan gi forskjellig fokus i undervisningen som også bidrar til å påvirke hvordan man vil undervise om 22. juli.

Ut ifra analysen fant jeg ut at lærerne ikke brukte 22. juli i undervisningen mye, selv om det var noen variasjoner. Det de knyttet temaet mest opp mot var terrorisme, ekstremisme, demokrati og ytringsfrihet. Når det kom til lærernes demokratiundervisning hadde de hovedsakelig en liberal tilnærming, noe som var forskjellig til deres demokratiforståelse. Til slutt viste det seg at det ikke ble lagt mye mer vekt på demokratiundervisning i dag enn tidligere, selv om noen lærere mente at det burde være det. Til en viss grad ble det trukket frem utfordringer i samfunnet, men hovedfokuset hos lærerne lå på å gi elevene gode holdninger som toleranse og forståelse for andre.

Å kunne bruke 22. juli som et «teachable moment» fungerer godt i undervisningen, og det er mye som skjer i dag, som man kan knytte tilbake til terrorhandlingen. For å få til god undervisning om 22. juli må samfunnsfaglærere bli flinkere til å ta opp kontroversielle temaer som kan belyse utfordringer i demokratiet for slik sett å få inn andre perspektiver som kan utfordre det tradisjonelle harmoniperspektivet i skolen. Videre vil dette bidra til å utdanne kritiske og reflekterte elever. Dette kom jeg fram til at vil fungere best innenfor en deliberativ demokratisk praksis.

Abstract

This master's thesis explores how 22nd of July can be used to increase students understanding of democracy in the lower secondary School. For this thesis I made four research questions to highlight the theme: How much 22nd of July is used, what context it is used in, teachers' understanding of democracy and if the increasing rightwing-extremist movement have made the democracy education more important. To answer this, I interviewed ten teachers from three different schools in and around Trondheim. In addition to this I also analyzed the curriculum section of social studies to see how 22nd of July can be used here.

The background for this paper was that I wanted to find out how much teachers actually use 22nd of July and in what way. Because in the aftermath of the terror attacks the work to create meaning in what had happened started, and it was then created a narrative that described 22nd of July in a simplified matter. I wanted to examine if this representation was in any way nuanced or problematized in School. The goal with this thesis was to shed light on how teachers can use 22nd of July in the education and what it can attribute to. I also want to create awareness around teachers' practice and their understanding of democracy. Because different understandings can lead to opposite focus which also will affect how one teach about 22nd of July.

From the analysis I found that teachers don't use 22nd of July in the social studies educations a lot, although there were some variations. It was mostly connected to terrorism, extremism, democracy and the freedom of speech. When it came to the teacher's democracy education most of them had a liberalist approach, which differs from their understanding of democracy. Eventually it turned out that democracy education wasn't emphasized more now than before, even though some teachers thought that it should. To a certain extent, some teachers did educate in challenges in the society, but it seemed that the focus from all teachers were on giving the students good attitudes like tolerance and understanding for others.

To use 22nd of July as a "teachable moment" works well in the education, and there is a lot happening today, that one can connect back to the terror attacks. To achieve good teaching about 22nd of July, social studies teachers must get better at addressing controversial issues that enlighten challenges in the democracy today so that the traditional harmony perspective that prevails in Schools will be challenged. This will then contribute to educating critical reflected students. To do this in the best possible way is through a deliberative practice.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Samfunnsfagdidaktisk relevans	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Tidligere forskning	5
1.4	Oppgavens oppbygging	7
2	Teori	9
2.1	Sentrale begreper	9
2.1.1	Terrorisme	9
2.1.2	Ekstremisme	10
2.1.3	Ytringsfrihet	12
2.2	Demokrati	14
2.2.1	Liberal demokratiforståelse	15
2.2.2	Republikanisme og deltakerdemokratiet	16
2.2.3	Dialogdemokratiet	18
2.2.4	Sammenfatning av tradisjonene	19
2.3	Undervisning om kontroversielle tema.....	20
2.3.1	Hva er kontroversielle tema?.....	21
2.3.2	Teachable moments	23
3	Metode	25
3.1	Metodevalg	25
3.2	Epistemologisk utgangspunkt og forskerrolle	26
3.3	Datautvalg.....	27
3.4	Intervjuguide.....	29
3.5	Datainnsamling og transkripsjon	30
3.6	Etiske refleksjoner	32
3.7	Kvalitetskrav	32
3.7.1	Reliabilitet	33
3.7.2	Validitet	33
3.7.3	Overføringsverdi	35
4	Analyse og tolkning	37
4.1	Kategorisering	37
4.2	Forskningsspørsmål 1: Blir 22. juli i det hele tatt undervist om?.....	38
4.2.1	Hvorfor blir det pratet lite om?	40
4.2.2	Lærers tanker og praksis rundt bruken av 22. juli i undervisning.....	42
4.3	Forskningsspørsmål 2: Når blir 22. juli trukket frem i undervisningen?.....	43
4.3.1	Når trekker lærerne frem 22. juli?	44
4.3.2	Elevens kunnskaper	48
4.4	Forskningsspørsmål 3: Hvilken demokratiforståelse har lærerne?.....	49
4.4.1	Lærernes demokratiforståelse	50
4.4.2	Lærernes forståelse av begrepet deltakelse	51
4.4.3	Lærernes forståelse av begrepet medborger	53
4.4.4	Lærernes demokratiundervisning	55
4.4.5	Sammenfatning.....	57

4.5	Forskningsspørsmål 4: Har det blitt mer fokus på demokratiundervisning etter 22. juli?	57
4.5.1	Kunnskaper om ekstremisme	58
4.5.2	Holdninger.....	59
4.5.3	Utfordringer i demokratiet	60
4.5.4	Kildekritikk og kritiske elever.....	62
4.6	Hovedfunn	62
5	Drøfting	65
5.1	Forskjell på lærernes praksis og lærernes tanker	65
5.1.1	Lærerne og 22. juli	65
5.1.2	Lærerne og demokratiundervisning	68
5.2	22. juli i undervisning	69
5.2.1	Teachable moments	69
5.2.2	Terrorisme og ekstremisme	71
5.2.3	Kontroversielle elementer i 22. juli	73
5.2.4	Delkonklusjon	76
5.3	Rammebetingelser	76
5.3.1	Klassemiljø.....	77
5.3.2	Lærerrollen	78
5.4	Demokrati	79
5.4.1	Demokratiforståelse og 22. juli	81
6	Avslutning	83
6.1	Oppgavens relevans	84
6.2	Videre forskning	85
	Litteraturliste	87
	Vedlegg	91
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	91
	Vedlegg 2: Informasjons og samtykkeskriv	92

Tabell- og figuroversikt

Tabell 1: Tabell 1: Ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier	20
Tabell 2: Oversikt over informanter.....	28
Tabell 3: Læreres bruk av 22. juli	39
Tabell 4: Samkjørt tabell, læreres bruk av 22. juli sammenlignet med bakgrunnsfaktorer.....	39
Tabell 5: Lærernes demokratiforståelser	51
Figur 1: Overordnede emner 22. juli blir trukket frem ved	44

1 Innledning

Etter 22. juli 2011 ble Norge i satt ut av spill. Det var ekstremt vanskelig å skape mening i det som hadde skjedd, den dagen da hele Norge ble forandret. Taler fikk stor betydning, slik som talen til Kronprins Haakon «I kveld er gatene fylt av kjærlighet». Det var også andre elementer som fikk stor betydning like etter terroren. Roser og flagg ble viktige symboler på fellesskap og solidaritet. Det vokste frem en fortelling som daværende Statsminister Jens Stoltenberg (2011) la grunnlaget for: «Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet. Men aldri naivitet». Dette budskapet, og responsen fra folket, førte til at terrorhandlingen ble dominert av en bestemt fortelling. En fortelling med en narrativ form, med en hovedperson, en motstander og et mål. Folket ble til hovedpersonen, Breivik til motstanderen og målet var demokratiet (Rafoss, 2015, s. 212).

En stund lå fokuset på de pårørende, de etterlatte og de overlevende. Så lenge fokuset var her, var det vanskelig å legge en større betydning til det som hadde skjedd. Etter hvert ville man tillegge den tragiske hendelsen en mening, og dette ble gjort ved å kombinere den med et positivt budskap. Fokuset kom på hele det norske folket og deres kamp for demokratiet. De som ble drept, ble slik representanter for det nasjonale demokratiske fellesskapet. Det ble også stadig mer vanlig å referere til 22. juli som en kamp, en kamp for demokratiske verdier. Dette gjorde at folket så på de drepte som helter som døde i krig. 22. juli ble slik satt i en større sammenheng, og hendelsen som rammet nasjonen ble en del av den norske kampen for demokratiet (Rafoss, 2015, s. 202). Likevel var det mange som ikke kjente seg igjen i denne fortellingen, men motsetningen ble ikke trukket frem i media. Dermed ble det fremmet en konsensus om at det norske folk var aktive deltakere i denne kampen.

Mens nordmenn ble fremstilt som demokratiets helter, var motstanderen Breivik. Alle hans verdier og holdninger ble i narrativet fremstilt som negative, og ble plassert i en egen boks som ikke var del av «det norske». Terroristen ble svartmalt, og det ble en stor belastning, spesielt for hans familie, å ha hatt tilknytning til han. Siden Breivik ikke kunne tilintetgjøres, ble det heller vanlig å tilintetgjøre han symbolsk. Dette ble for eksempel gjort ved ikke å bruke navnet hans, men kun initialene. Breiviks identitet og historie ble fjernet, slik at han for folket var han «død» (Rafoss, 2015, s. 206).

Demokratiet ble sett på som det hovedpersonen, folket, og motstanderen, Breivik, kjempet om. Slik ble demokratiet konkretisert og sett på som et fysisk objekt. Denne kampen vant folket ved

at Breivik ikke klarte å forandre landet slik han ville, og ved at det norske folk svarte med nettopp det motsatte, nemlig mer demokrati og åpenhet. Denne nye fortellingen om den gode nasjonen, og den onde fienden kan i stor grad sammenliknes med narrativet om andre verdenskrig i Norge. Derfor fikk den raskt en plass i den norske fortellingen. Det er slik Tore Witsø Rafoss (2015) forklarer hvordan det ble skapt mening i 22. juli ved å lag en fortelling om terrorhandlingen, slik at den kunne settes i sammenheng med Norges kamp for demokratiet.

1.1 Samfunnsfagdidaktisk relevans

Det er altså oppstått et rådende narrativ rundt terrorhandlingen hvor en person angrep det norske demokratiet, og hvor det norske folk sto imot. Et slikt narrativ blir preget av et svart/hvitt-bilde av 22. juli som utelukker mange perspektiver og nyanser på terroren (Rafoss, 2015, s. 204). Det er viktig at disse nyansene ikke blir glemt eller fjernet fra bevisstheten vår rundt terrorhandlingen. Dette gjør undervisningen om 22. juli til et viktig tema å ta opp i skolen, for å skape et bredere og mer nyansert bilde av hva som faktisk skjedde, slik at elevene blir klar over de mange aspektene som finnes i 22. juli.¹

For det første har skolen et demokratisk oppdrag, som handler om å gi elevene en forståelse av de demokratiske verdiene vi har i Norge og utdanne elevene for demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Spesielt i samfunnskunnskap er disse temaene viktige, men det er også høyst relevant i historie og geografi. I tillegg står det i læreplanen at elevene skal bli kritiske og reflekterte mennesker, samt å være fritt tenkende og selvstendige. Siden læreplanen åpner for metodefrihet, gjør dette at lærere selv kan velge hvordan de underviser om de forskjellige kompetansemålene og dermed trekke inn de elementene de synes passer best.

For det andre er det en økning av høyreekstremistiske holdninger i samfunnet, høyreekstreme ideologiske retninger vokser frem ikke bare i Norge, men i hele Europa (Barth Eide, 2013). Dette gjør at det er et dagsaktuelt tema, og bør derfor bli tatt opp i skolen. Temaer som ekstremisme, høyreekstremisme, islamisme, terror, demokrati og ytringsfrihet er eksempler på temaer som med letthet kan kobles sammen med undervisning om 22. juli. Alle disse temaene er det viktig at elevene får en kjennskap til og forståelse for. Skolen som læringsarena har et spesielt ansvar for å ta opp slike temaer. Hvordan tar skolen tak i disse temaene, som er så

¹ I oppgaven har jeg valgt å bruke begrepene 22. juli, terroren og terrorhandlingen som synonymer for å referere til terrorhandlingen som skjedde i Norge 22. juli 2011.

viktige i samfunnet? Det å finne ut hvordan 22. juli blir fremstilt i skolen, dannet bakgrunnen for motivasjonen min, og ble utgangspunktet som problemstillingen bygger på.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg skal i oppgaven fokusere på 22. juli i forhold til demokratidannelse, og se på hvordan 22. juli henger sammen med demokratiundervisning, og hvilke implikasjoner dette har for skolen. Problemstillingen for oppgaven er følgende:

Hvordan kan lærere bruke undervisning om 22. juli til å utvikle elevers demokratiforståelse?

Fokuset er først og fremst på 22. juli, men på grunn av terroren i Paris 13. november 2015 som hendte midt i min masterskrivingsperiode, ble det enkelte ganger naturlig å diskutere de to terrorangrepene parallelt på grunn av denne hendelsesaktualitet.² Likevel er det 22. juli som kommer å være hovedtemaet.

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å fokusere på læreres praksis og holdninger rundt 22. juli og demokrati.³ Jeg gjennomførte intervjuer med totalt ti samfunnsfaglærere, for å finne ut av bruken av 22. juli i skolen. Dette har jeg sat i lys av demokratiteori og ulike demokratiforståelser, samt teori om kontroversielle temaer. Videre har jeg formulert fire forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen og for å hjelpe til med å få svar på den. Når det kommer til 22. juli og undervisning, er det ingen selvfølge at dette er et tema som det blir undervist om, i hvert fall ikke eksplisitt, da læreplanen legger så få føringer som den gjør. Dermed er det første forskningsspørsmålet:

Blir 22. juli i det hele tatt undervist om?

Det er like interessant å se på hvorfor 22. juli ikke blir brukt i undervisningen som å se på hvorfor det eventuelt blir tatt opp. Med dette forskningsspørsmålet vil jeg forsøke å finne bakgrunnen for hvorfor 22. juli eventuelt ikke blir trukket frem i undervisningen. Det kan for eksempel være at lærere synes det er vanskelig å snakke om terrorangrepet. Det var jo en hendelse som preget hele det norske folk. Dersom 22. juli blir tatt opp i undervisningen, vil jeg

² Når jeg trekker frem terrorangrepet i Paris høsten 2015, kommer dette til å bli presisert ved at jeg hele tiden vil bruke begrepet terroren i Paris. Dette er for at det skal være tydelig hvilken terroraksjon jeg snakker om.

³ En presisering: Når jeg snakker om lærerne mener jeg ikke lærere generelt i Norge, men de lærerne jeg intervjuet i forbindelse med oppgaven. Når jeg snakker om lærere generelt vil dette bli komme tydelig frem i teksten.

se nærmere på i hvilken sammenheng det forekommer og hvilke andre temaer det blir satt opp mot. Det neste forskningsspørsmålet lyder dermed som følger:

Når blir 22. juli trukket frem i undervisningen?

Det er mange ulike temaer man kan trekke inn terrorhandlingen. Dette vil derfor være interessant å se på for å få en forståelse av hva lærere oppfatter som de viktigste momentene ved 22. juli som tema. Noen lærere knytter det kanskje opp mot religion og islam, mens det for andre vil være mer logisk å knytte det til demokrati og rettssystemet. I denne delen vil jeg også finne ut om lærerne vet hva elevene kan om temaet. Elevenes kunnskaper spiller også inn på hva lærerne kan knytte 22. juli opp mot. Når de skal utvikle elevenes demokratiforståelse, blir det også viktig å være klar over hvilken forståelse læreren selv har av demokrati. Dermed blir tredje forskningsspørsmål:

Hvilken demokratiforståelse har lærerne?

Lærerens demokratiforståelse påvirker hvordan de underviser om demokrati og videre har dette innvirkning på hvilken demokratiforståelse elevene får fra skolen. Dette vil jeg finne ut av gjennom lærernes forståelse av begrepene deltakelse og medborger. I tillegg har jeg valgt å se på hvordan lærerne underviser om demokrati. Lærere kan ha forskjellige fokus i undervisningen, som for eksempel partier og valg, eller ulike politiske kontroversielle temaer. Et siste moment som er interessant, er å se om demokratiundervisningen har forandret seg etter 22. juli. Mitt fjerde forskningsspørsmål blir dermed:

Har det blitt mer fokus på demokratiundervisning etter 22. juli?

Samfunnsfag i ungdomsskolen skal være et dagsaktuelt fag hvor man skal vise elevene hvorfor samfunnet er slik som det er. Siden den høyreekstreme bevegelsen vokser, lurere jeg på om dette er noe lærerne tenker over og tar hensyn til i undervisningen. Jeg vil undersøke om lærere tar dette opp, og om de prøver å gjøre noe for å forhindre at elever får slike holdninger. Dersom lærerne i undervisningen tar hensyn til dagens spente situasjon i Europa, ved for eksempel å samtale med elevene om demokratiske verdier og utfordringer, vil dette være en del av det holdningsskapende arbeidet skolen jobber med.

Det er vanskelig å kunne generalisere i denne oppgaven, slik at funnene jeg gjør kan gjelde for alle ungdomsskoler i Norge. Oppgaven kan likevel bidra til å skape bevissthet rundt 22. juli og hvordan temaet blir brukt i demokratiundervisningen. Samtidig kan den også bidra til å øke

læreres refleksjon over egen praksis, slik at de får en større forståelse for hvordan man *kan* og *bør* undervise i demokrati, samt hva bruk av 22. juli i denne sammenhengen kan bidra til.

1.3 Tidligere forskning

Selv om dette er et relativt nytt tema, har det allerede rukket å komme en del forskning på området. Her vil jeg presentere den forskningen som er blitt gjort som har mest samfunnsdidaktisk relevans, og som dermed kan knyttes opp mot denne oppgavens tema og problemstilling. Jeg vil begynne med å se på elevenes demokratiforståelse. Dette er relevant å se på siden oppgavens problemstilling fokuserer på hvordan 22. juli kan bidra til å øke deres demokratiforståelse.

I 2009 ble det gjennomført en studie av ICCS (The international Civic and Citizenship Education Study) som blant annet kartla elevenes grunnleggende forståelse og kompetanse innenfor demokrati og medborgerskap. I undersøkelsen som ble gjennomført i 38 land, var det 6000 norske elever som deltok. Resultatene fra denne studien viser i hovedsak at norske elever er godt rustet til å gå inn i rollen som aktive og reflekterte medborgere. Resultatene viste at norske elever støtter opp om demokratiske verdier som ytringsfrihet, retten til frie valg og sosiale og politiske rettigheter. Likevel blir det på den annen side vist at norske elever er noe tilbakeholdne når det gjelder å kritisere myndighetene offentlig. Dette viser at elevene har en større oppslutning rundt harmoniserende perspektiver enn de konflikterende (Mikkelsen, Fjelstad, & Lauglo, 2009, s. 271).

I studien ble elevene også spurt om hva som kjennetegner en god samfunnsborger. På dette svarte elevene at det var viktig å stemme ved valg, å holde seg oppdatert på aktuelle politiske spørsmål og ha respekt for de som er medlemmer i regjeringen. Elevene legger på den annen side liten vekt på at man må være medlem av et politisk parti og at man skal delta i politiske diskusjoner. Dette viser at elevene gir sterk støtte til ideelle oppfatninger av en representativt orientert samfunnsborger (Mikkelsen et al., 2009, s. 22).

Når det kommer til hvordan elevene ser på sine egne ferdigheter, kommer det i studien frem at rundt halvparten av elevene har et positivt bilde på sin politiske beredskap. Videre svarer nærmere 60% av elevene at de tror de klarer å følge med på en politisk debatt og at de klarer å argumentere for sine syn på politiske spørsmål. Dette viser at over halvparten av elevene har et positivt syn på egen evne til å beherske ferdigheter i politisk deltakelse (Mikkelsen et al., 2009,

s. 35-36). Denne undersøkelsen viser dermed at norske elever har mye kunnskaper om demokratiet og har en ganske god forståelse for hvordan det fungerer.

Kjetil Børhaug (2007) har i sin doktoravhandling, *Oppseding til demokrati*, forsket på den politiske oppdragelsen i skolen. Forskningen han gjorde på ungdomsskolen viste at lærere hovedsakelig har en undervisning som hører hjemme i elitekonkurransedemokratiet. Dette begrunner han med at resultatene hans viste at lærerne hadde et hovedfokus på valg, partipolitikk, formell oppbygging og at man skal holde seg oppdatert på det som skjer. Han kommer også frem til at det er en liten del av lærerne som legger til andre elementer som gjør at de ligger nærmere pluralismen og til en viss grad deltakerdemokratiet.

Jeg vil nå gå over til forskning som er gjort direkte på 22. juli. Artikkelen *Kampen om demokratiet – 22. juli og konstruksjonen av et kulturelt traume* skrevet av Tore Witsø Rafoss innledet jeg oppgaven med. Artikkelen handler om hvordan man skal skape mening i terroren. Artikkelen viser hvordan man gikk fra det rent tragiske til å tillegge det tragiske en positiv mening. Rafoss kaller dette for *kampen om demokratiet*. Gjennom det kollektive tolkningsarbeidet som pågikk etter 22. juli, klarte man etter hvert å skape mening i det som hadde hendt. Man satte terroren i sammenheng med andre store hendelsene i norsk historie, spesielt med andre verdenskrig og 9. april. På denne måten ble 22. juli en brikke i arbeidet om å bevare demokratiet i Norge, men gjennom denne fremstillingen, forsvant flere aspekter (Rafoss, 2015, s. 212).

Rafoss viser hvordan narrativet om 22. juli ble til, men artikkelen sier ingenting om hvordan man kan undervise om temaet. Inga Bostad og Lars Løvlie skrev artikkelen *Education after the 22nd of July 2012*. hvor de prøver å finne ut hvordan man kan undervise om 22. juli i skolen. De argumenterer for en undervisning som fremmer kritisk tenkning, refleksivitet og elever som kan argumentere med presisjon og kunnskap. Artikkelen argumenterer for en deliberativ praksis, slik at elevene blir bedre egnet til å diskutere ulike temaer, men samtidig respektere og akseptere at andre kan ha en annen mening enn dem selv. Gjennom den deliberative modellen vil elevene være i stand til å være kritisk til det som skjer i samfunnet, og diskutere ulike perspektiver (Bostad & Løvlie, 2012).

Astrid Strandbu og Jon-Håkon Schultz intervjuet i *Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom?* 30 lærere som tok imot elever høsten 2011 og som både skulle gjenreise elevenes opplevelse av trygghet og stimulere til kunnskapsutvikling. Etter en slik hendelse er det viktig at man også klarer å komme tilbake til en trygg skolehverdag. Det viste

seg at det var flere faktorer som spilte inn på hvordan undervisningen ble lagt opp: manglende rammer fra skoleledelsen, lærernes egne emosjonelle reaksjoner, manglende kunnskap om elevenes sårbarhet og manglende avklaring på lærernes pedagogiske rolle (Strandbu & Schultz, 2015, s. 41).

Forskning som er gjort direkte på elever og 22. juli har Trine Anker og Marie von der Lippe utført i artikkelen *Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. I artikkelen blir elever på videregående skole intervjuet om deres oppfattelse av 22. juli, og de uttrykker et ønske om at terrorhandlingen hadde blitt tatt opp mer i undervisningen. I artikkelen konkluderes det med at undervisning om 22. juli i stor grad uteblir, og kommer med årsaker til dette. Det trekkes frem at dette kan være på grunn av presset med å gjennomgå kompetansemålene, at de ikke har kompetanse til å undervise i kontroversielle temaer, det kan føles utrygt, og til sist at det ikke sammenfaller med den harmoniserende retorikken som har vært førende i skolen (Anker & von der Lippe, 2015).

Det har også blitt gjort annen forskning som konkluderer på samme måte; altså at 22. juli ikke blir undervist mye om. Masteroppgaven *22. juli i samfunnsfagundervisningen* skrevet av Ida Knapstad fra 2012 har også konkludert med dette. Hun intervjuet lærere i videregående skole for å finne ut om bruken av 22. juli i samfunnsfag, og belyser det kontroversielle perspektivet rundt 22. juli. Hun fant ut hvor mye lærerne faktisk underviser om 22. juli, og kommer med grunner til at det blir utelatt (Knapstad, 2012).

Et viktig moment er at hun skrev oppgaven kort tid etter terrorhandlingen, og kan være en av årsakene til at det ikke blir snakket mye om på skolen. Flere av informantene hennes mente at det nok kommer til å bli tatt opp mer i undervisning når man får hendelsen litt på avstand. I 2012 pågikk rettsaken mot Breivik, og det var nyheter om terrorhandlingen nesten hver dag. Nå, fire år etter oppgaven ble skrevet, har terrorhandlingen kommet mer på avstand. Det er ikke lenger på nyhetene hver dag, og man har fått en slags forståelse for hva som skjedde. Det bør derfor ikke være like vanskelig å undervise om 22. juli lenger.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, og i kapittel 1 har jeg redegjort for oppgavens tematikk, problemstilling, tidligere forskning og hvilken relevans oppgaven har. I kapittel 2 tar jeg for meg teori. Her vil jeg trekke frem sentrale begreper, presentere demokratiteori, og til slutt i kapitlet se på kontroversielle temaer. Kapittel 3 er metodekapitlet, hvor jeg beskriver hvilket

forskningsdesign jeg har valgt å bruke. Jeg presenterer informantene mine, hvordan datainnsamlingen gikk for seg og hvordan jeg transkriberte intervjuene. Siste del av kapitlet vil handle om kvalitetskrav. Her vil jeg se på oppgavens validitet og reliabilitet, samt om den har noen overføringsverdi. Kapittel 4 presenterer funnene jeg har gjort fra datamaterialet mitt, og jeg analyserer dette ut ifra forskningsspørsmålene mine. I kapittel 5 setter jeg analysen opp mot teori for å få svar på problemstillingen og se om 22. juli kan bli brukt for å øke elevers demokratiforståelse. Det siste kapitlet er en avslutning hvor jeg trekker frem hovedfunnene i oppgaven, ser på oppgavens relevans og kommer med forslag til videre forskning som oppgaven åpner for.

2 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, som vil bli brukt videre i analysen og i drøftingen. Jeg har valgt å dele kapitlet inn i tre deler. I første del tar jeg opp begreper som er sentrale i oppgaven, starter jeg med en gjennomgang av disse. I andre del tar jeg for meg begrepet demokrati. Dette begrepet får en egen del i kapitlet, siden det står såpass sentralt. Her går jeg gjennom hva som kjennetegner et demokrati og de ulike demokratiforståelsene lærere kan ha. I tredje del fokuserer jeg på undervisning av vanskelige og kontroversielle temaer. Jeg beskriver først hva et kontroversielt tema er og hvorfor det bør være med i samfunnsfagundervisningen. Til slutt trekker jeg frem «teachable moments».

2.1 Sentrale begreper

Noen begreper kan være vanskelige å definere, og man kan ha forskjellige oppfatninger av hva de betyr. Jeg vil derfor forklare hvilken mening jeg legger i begrepene, og hvordan disse kommer til å bli forstått i resten av oppgaven. Nøkkelordene jeg først skal ta for meg er: terrorisme, ekstremisme og ytringsfrihet.

2.1.1 Terrorisme

Terrorisme handler i stor grad om bruk av vold mot sivile for å oppnå et mål, og en av grunnene til at terrorisme brukes er at handlingen sprer frykt blant befolkningen. Dermed ser man at terror ikke bare handler om fysisk vold, men at den også innebærer et psykisk element ved at befolkningen vil få en iboende frykt for slike handlinger.

Begrepet er svært betent da det er uenighet om hva som skal regnes som terrorisme. For det noen ser på som en terrorist eller terrorgruppe, kan av andre bli sett på som frihetskjemper. Siden terrorisme handler om drap på sivile vil ingen land bli assosiert med dette, og vil heller ikke ha på seg å støtte slike handlinger. Dermed, finnes det altså ingen allment akseptert definisjon av terrorisme, fordi ingen land vil risikere at deres metoder (og i forlengelse, dem selv) skal bli stemplet som terrorisme (Hess & Stoddard, 2007, s. 233).

Det er vanlig å skille mellom to former for terrorisme. Disse formene avhenger av hvem som utfører den:

- **Statsterrorisme.** Den vold som staten utfører mot deres egen sivilbefolkning for å fastholde sin egen makt og posisjon. Det kan være i form av systematisk tortur, utenomrettslig drap og tvungne forsvinninger.
- **Ikke-statlig terrorisme.** Individuelle personers eller private gruppers angrep mot statsstrukturer og/eller sivilbefolkningen for å velte eller endre eksisterende statsstrukturer

(Kessing, 2004, s. 54)

Eksempler på statsterrorisme kan være Stalins terror i Sovjetunionen, og et eksempel på ikke-statlig terrorisme kan være angrepet på World Trade Center i USA 11. september 2001. Anders Behring Breivik plasseres også innenfor den sistnevnte gruppen, og det er særlig den siste gruppen som har økt i omfang de siste tiårene (Lia, Berg, Leraand, & Stenersen, 2016).

Innenfor norsk lovgivning definerer sikkerhetslovens paragraf 3 terrorhandlinger slik:

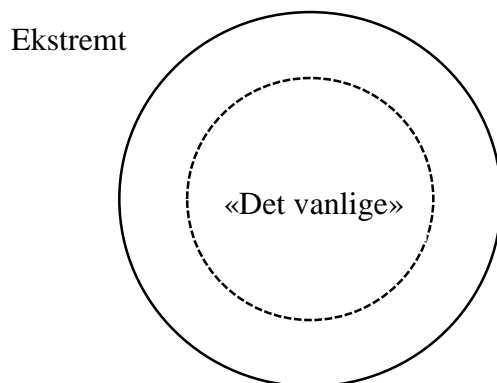
Ulovlig bruk eller trussel om bruk av makt eller vold mot personer eller eiendom, i et forsøk på å legge press på landets myndigheter eller befolkning eller samfunnet for øvrig for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål.

(Justis- og beredskapsdepartementet, 2013)

Her blir terrorisme sett på som ulovlige handlinger som skal presse andre slik at man oppnår det målet man har. Det er terrorisme sett ut ifra denne definisjon som jeg kommer til å bruke videre i oppgaven.

2.1.2 Ekstremisme

Ekstremisme er når det er «noe», enten det er holdninger, meninger, ytringer eller handlinger som ligger langt fra de vanlige oppfatningene. Prosessen man går gjennom før man blir en ekstremist kalles gjerne radikaliseringsprosessen, og handler om at en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå sine mål. Likevel er det ikke slik at alle som går gjennom en radikaliseringsprosess faktisk blir voldelige ekstremister (Regjeringen.no, 2014). Store norske leksikon definerer ekstremisme som «ytterliggående holdning, særlig i politiske spørsmål» (Store norske leksikon, 2009). Dette viser at ekstremisme forstås å være det som ligger på kanten til det som er allment akseptabelt. Lars Gule bruker også denne definisjonen på ekstremisme i boken *Ekstremismens kjennetegn*, og forklarer ekstremisme ut i fra en sirkel:



(Gule, 2012, s. 16)

De vanlige meningene eller holdningene innenfor et område blir plassert i den innerste sirkelen, mens de tanker og holdninger som ikke passer inn her, blir plassert utenfor og sett på som ekstreme. Dette kan være innenfor flere områder, som for eksempel politikk eller religion. Dermed ser man også at en person kan ha ekstreme holdninger innen politiske spørsmål, men kan ligge innenfor «det vanlige» i religiøse spørsmål. Når de ekstreme meningene eller holdningene blir til en mer systematisk gjennomtenkt posisjon eller ideologi, går det over til å bli ekstremisme (Gule, 2012, s. 15)

Når man skal definere hva som er ekstremt, er det svært viktig å huske på at dette er relativt. Et eksempel er debatten rundt selvbestemt abort. For 50 år siden var det i Norge ekstremt å tenke at kvinner selv skulle bestemme om de ville ta abort eller ikke. I dag er denne rettigheten ganske selvsagt, og ikke lenger et ekstremt synspunkt. I dag vil det ekstreme synspunktet heller være å tenke at kvinner ikke skal få lov til å bestemme dette selv. Dermed blir det ekstreme hele tiden definert ut ifra hva som er normalt i et gitt samfunn og til en gitt tid. Med andre ord; det er situasjonsbestemt, og dermed flytende.

Professor Lynn Davies har funnet noen hoveddimensjoner innenfor ekstremisme hvor forskjellene i de ulike formene for ekstremisme kan bli oppsummert:

- **Skala.** Fra individuell til statlig finansiert
- **Røtter.** Politiske, religiøse, eller en blanding
- **Ekspansjonistiske.** Om det kontinuerlig prøves å trekke inn nye medlemmer
- **Mål.** Om det prøves å tvinge fram politisk endring
- **Vold.** Om voldelighet blir sett på som ønsket eller berettiget

(2009, s. 186)

Davies viser her at ekstremisme kan komme i mange former, og ha forskjellige mål. Siden ekstremisme kan være så forskjellig, blir det også vanskelig å komme med en klar definisjon på hva det er. Likevel har man jo en forståelse for hva det er. Når det er såpass vanskelig å definere begrepet, kan det være enklere å se på kjennetegn for ekstreme handlinger eller meninger, og slik finne ut om handlingen eller meningen er ekstrem eller ikke.

En av hoveddimensjonene handler om røtter, altså om ekstremismen hovedsakelig er religiøs eller politisk forankret. Religiøs ekstremisme handler om at man følger religionens krav svært strengt og setter religionen foran alt annet i livet. Bruce Lincoln (2009, s. 5) kaller dette en maksimalistisk religionsforståelse. Når religion blir satt så høyt, vil dette også gå ut over det synet man har på de som ikke deler den samme fortolkningen, selv om de kan være innenfor samme religion. Dette kan føre til at man ikke klarer å samarbeide med andre, og vil derfor lett se seg villig til å kjempe mot dem som ikke deler det samme synet. Om dette får gå langt nok, vil også bruken av terror og vold for å tvinge sin egen religionsoppfatning på andre bli aktuell. For religiøse ekstremister er det ikke alltid slik at det går et skille mellom det religiøse og det politiske. Det er ofte slik at religiøs ekstremisme innebærer at religionen skal ha innflytelse på det politiske (Gule, 2012, s. 24). Terrorangrepet i Paris fredag 13. november 2015 er et eksempel på en terrorhandling utført av religiøse ekstremister.

Politisk ekstremisme på sin side handler først og fremst om maktmisbruk som ikke er legitim (Gule, 2012, s. 17). Politiske ekstremister avviser det politiske systemet og setter spørsmålsteget ved demokratiets karakter. De utelukker heller ikke bruk av terror og vold for å oppnå deres politiske mål. Innenfor politisk ekstremisme skiller man ofte mellom høyreekstremisme og venstreekstremisme. Sistnevnte er gjerne sosialrevolusjonær med kommunisme i ytterste retning. Høyreekstremisme har gjerne nasjonalistiske og fremmedfiendtlige karaktertrekk, og dette er en bevegelse som er i tydelig fremvekst i Europa (Barth Eide, 2013). Det er nettopp her Anders Behring Breiviks terrorhandling 22. juli 2011 hører hjemme. Han er både nasjonalist og svært innvandringskritisk og sterk motstander til APs toleransepolitikk.

2.1.3 Ytringsfrihet

Ytringsfrihet handler om at man skal kunne si det man mener, og at man selv kan velge å ytre seg om en sak eller ikke. I FNs menneskerettighetserklæring fra 1948 beskrives ytringsfrihet slik:

Enhver har rett til menings- og ytringsfrihet. Denne rett omfatter frihet til å hevde meninger uten innblanding og til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer gjennom ethvert meddelelsesmiddel og uten hensyn til landegrensar.

(Forente nasjoner, 1948)

Dette begrepet er også beskyttet av den norske grunnlovens paragraf 100. Denne ble endret i 2004 da det ble hevdet at paragrafen var foreldet i forhold til det moderne samfunnet i Norge. Det ble lagt frem en ny bestemmelse som skulle verne ytringsfriheten. Denne var begrunnet i tre hensyn:

1. Den er nødvendig for menneskets *søken etter sannhet* – kun ved fri meningsutveksling kan vi komme nærmere sannheten.
2. Den ligger som grunnlag for vår *personlige autonomi og frihet* – vi har frihet til å dele våre tanker og ta imot andres, og i kraft av denne friheten utvikles vi som mennesker.
3. Den er en *forutsetning for demokrati*– uten frie ytringer, ingen fri informasjon, ingen fri meningsdannelse og intet reelt grunnlag for demokrati, verken gjennom individers informerte stemmeavgivelse eller mulighet for deltakelse i samfunnsdebatten.

(Kierulf, 2015)

Dette viser at det er svært viktig å verne om ytringer slik at de ikke kan begrenses av staten. Likevel må begrepet problematiseres. Selv om ytringsfriheten blir vernet på mange områder, er det ikke en absolutt frihet. Det er forbudt å komme med trusler, æreskrenkelser, diskriminerende utsagn og å trakassere andre. Dette viser at ytringsfriheten er noe som må balanseres i forhold til andre menneskerettigheter, og det fører dermed også med et ansvar til denne rettigheten. Om man tenker at ytringsfriheten er noe absolutt og at enhver ytring er lov å uttrykke, vil dette gå på bekostning av andre grunnleggende menneskerettigheter (Bangstad & Vetlesen, 2011, s. 341). Dette fører til at det er vesentlig å fastsette hvor grensene mellom hva som er lov og ikke lov å ytre blir satt. At ytringsfriheten ikke er absolutt og er underlagt regler blir også spesifisert i norske lovverk. Om ytringsfriheten går på bekostning av for eksempel nasjonal sikkerhet for å forebygge kriminalitet og verne andres omdømme og rettigheter, vil ytringsfriheten bli innskrenket. I et samfunn som er så digitalisert som det er nå, blir dette spesielt viktig.

2.2 Demokrati

Det fjerde begrepet er så omfattende at det får et eget avsnitt. Jeg vil her presentere ulike perspektiver på demokrati: liberal, republikansk og deliberativ demokratiteori. Til slutt har jeg en sammenfatning av tradisjonene. Først vil jeg imidlertid forklare hva demokrati faktisk er.

Demokrati er et begrep som har flere betydninger og det finnes derfor ikke én definisjon. Det blir gjerne satt synonymt med begrepet folkestyre, altså at det er folket som i prinsippet sitter med makten. I 1863 definerte Abraham Lincoln demokrati slik: «demokrati av folket, ved folket og for folket» (Cohen, 1971, s. 3). I de landene som følger et demokratisk styresett praktiseres dette i større eller mindre grad, ved at demokratiet enten er direkte (slik som i Sveits) eller ved et indirekte og representativt styre (Koritzinsky, 2006, s. 98-99).

For at et samfunn skal være demokratisk har den amerikanske professoren Robert Dahl satt opp fem kriterier som må oppfylles:

1. **Effektiv deltakelse.** Alle medlemmer skal ha lik rett og mulighet for å fremme sine synspunkt knyttet til hva politikken bør være. Det vil si at alle skal ha stemmerett, organisasjonsfrihet og ytringsfrihet.
2. **Lik stemmerett.** Alle medlemmer skal ha lik rett og mulighet for å stemme og hver stemme skal telle like mye.
3. **Tilegne opplyst forståelse.** Alle medlemmer skal ha lik rett og mulighet til å lære om de ulike alternativene og de mulige konsekvensene disse har.
4. **Utøve endelig kontroll over agendaen.** Alle medlemmer skal ha muligheten til å bestemme hvilke saker som skal settes på agendaen.
5. **Inkludering.** Alle medlemmer skal ha rett til å delta på alle de fire ovennevnte kriteriene.

(Dahl, 1998, s. 37-38)

Denne måten å forklare demokrati på er dekkende og det vises til en bred demokratiforståelse, men for at et samfunn skal kunne kalles demokratisk, er det viktig at alle punktene oppfylles. Disse punktene kan man bruke som en bakgrunn for definisjonen Carl Cohen har laget om demokrati:

Demokrati er et samfunnsmessig styresett der medlemmene i det store og det hele deltar, eller kan delta, direkte eller indirekte i å ta beslutninger som angår dem.

(Cohen, 1971, s. 7)

Denne definisjonen er såpass vid at den ikke utelukker viktige aspekter innenfor de ulike demokratitradisjonene. Den viser til at folket kan delta, men sier ingenting om hvordan de skal delta.

Jeg vil nå bevege meg over til de demokratiske tradisjonene. De ulike demokratiforståelsene er relevante fordi det er svært viktig å være bevisst hvilken forståelse man sitter med som lærer. Kjetil Børhaug skriver i artikkelen *Ein skule for demokratiet* (2004) at det ikke nødvendigvis er selvsagt hva et demokrati er, og ulike forståelser av demokratiet har nokså forskjellige konsekvenser for praksisfeltet. Tradisjonene har noen punkter som er like; de tar alle utgangspunkt i det representative demokratiet og det er enighet om det grunnleggende politiske systemet. Dette innebærer at stemmeretten er svært viktig innenfor alle tradisjonene. Der de demokratiske tradisjonene er forskjellige er i forhold til deres syn på hvordan man tar beslutninger, deltakelse i demokratiet, og medborgerrollen med rettigheter og plikter. Jeg vil begynne med den liberale demokratiforståelsen.

2.2.1 Liberal demokratiforståelse

Innenfor det liberale synet legges det vekt på individet og dets selvstendige verdi (Berg & Sterri, 2016). Det er hovedsakelig individet og individets interesser som står i sentrum, og valg blir tatt på bakgrunn av dette. De som står innenfor denne tradisjonen legger stor vekt på frihet for den enkelte og at man skal ha frihet fra staten. Når staten tar avgjørelser som går utover enkeltindividet blir det sett på som frarøvelse av frihet, og man får da et negativt frihetsbegrep. Dermed skal staten ha minst mulig makt, slik at enkeltindividene får bestemme mest mulig selv. Innenfor denne tradisjonen er det resultatet som er målet, og ikke beslutningsprosessen som er det viktige.

Den liberale demokratiforståelsen deles gjerne i en konkurranseorientert og en pluralistisk tradisjon. Innenfor den konkurranseorienterte tradisjonen var Schumpeter ledende. Han argumenterte for en realistisk modell av demokratiet (Børhaug, 2007, s. 45). Dette innebærer en konkurranse mellom elitene, som igjen er delt inn i partier. De ulike partiene konkurrerer om stemmene til folket og hvem som vinner denne konkurransen vises gjennom valg. Den som vinner valget, har også vunnet velgerne og konkurransen. Valg er altså svært viktig, og valget er selve kjernen i politikken. I denne tradisjonen er det ikke ønskelig med mer deltakelse enn ved valg. Når folket har stemt, har de også gjort jobben sin når det kommer til det politiske. Det har da blitt valgt representanter som skal ta avgjørelser på vegne av folket.

For at valgene skal være legitime må noen prinsipper være til stede. Hver stemme skal telle likt og alle skal ha mulighet til å stemme. Dette gjenspeiles i Robert Dahl sine kriterier beskrevet ovenfor. Et annet punkt som er svært viktig for legitimeringen av staten er valgdeltakelsen. Høy valgdeltakelse vil styrke legitimeringen, mens lav deltagelse ved valg vil svekke legitimeringen til staten (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Det er også svært viktig at folket faktisk skal ha mulighet til å erstatte styringsmakten. Om det bare er representanter fra samme parti man kan stemme på, vil ikke dette være mulig. Derfor er det viktig at det er reelle valg mellom minst to partier for å sikre seg mot maktmisbruk (Held, 2006, s. 142).

Den pluralistiske tradisjonen bygger på konkurransedemokratiet, men har også andre elementer i seg. Her ser man samfunnet som mer sammensatt, og det finnes andre aktører enn bare de politiske partiene. Det som blir trukket frem her er interessegrupper, altså grupper hvor enkeltmenneskene har samlet seg rundt det de interesserer seg for. Slik kan de også påvirke det politiske spillet og få frem sine interesser (Held, 2006, s. 162-163). Disse interessegruppene blir som et bindeledd mellom staten og enkeltmennesket. Valg av partiene står fortsatt sentralt, men det partiet som styrer må også forholde seg til interesseorganisasjonene, som vil fungere som en opposisjon til partiene på ulike samfunnsmessige nivåer (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 33). Eksempler på slike interessegrupper kan være fagforeninger, religiøse grupper og bedriftsorganisasjoner.

Medborgerskap er et begrep som omfavner alle sider av deltagelse, både i det sosiale livet og det politiske (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 31). Det liberale syn på medborgerskap handler om å maksimere individets frihet. Dette skal gjøres gjennom individets rettigheter. For å sikre størst mulig frihet, blir pliktene til samfunnet nedtonet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 34). Det er individet som selv skal klare å dekke behovene sine, så lenge markedet tilbyr de varene og tjenestene som trengs for å oppfylle dette. Slik sett blir forskjeller i levestandard rettferdiggjort innenfor denne tradisjonen.

2.2.2 Republikanisme og deltakerdemokratiet

Denne retningen bygger på republikanismen som stammer fra «res publica», den offentlige sak. Dette synet handler kort sagt om at fellesskapet og det offentlige er viktigere enn det private. Innenfor denne tradisjonen er spesielt Carole Pateman og Hannah Arendt viktige, og denne tradisjonen bygger på kritikk av det liberale demokratiet (Børhaug, 2007, s. 49).

Et punkt som står sentralt her er fellesskapet. Individet må se seg selv som en del av dette og handle deretter. Man vil i deltakerdemokratiet alltid prøve å finne ut hva som er best for fellesskapet, i motsetning til hvordan det er innenfor den liberale tradisjon. Ved hele tiden å prøve å finne ut dette, kommer man frem til det som er det felles beste. Det er svært viktig at folket ser sine egne interesser i en større sammenheng for å bygge opp om fellesskapet og skape solidaritet. Til forskjell fra det liberale standpunktet, har denne retningen et positivt frihetsbegrep. Det blir sett på som frihet, at man har en mulighet til å delta (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 36). Også i denne tradisjonen er resultatet viktig, ved at man skal komme frem til det som er det felles beste. Likevel er også prosessen viktig, fordi man i fellesskap skal komme frem til det felles beste.

Deltakelse sees også annerledes enn i det liberale synet. Deltakelse er noe mer enn bare å stemme ved valg og bli med i interessegrupper. Her blir det sett på som viktig å delta i alle samfunnslag, det kan være innen lokalpolitikken, i grunnplan i organisasjoner, i nabolag og fritidsorganisasjoner og på arbeidsplassen (Børhaug, 2007, s. 49). Som man kan se er det i denne tradisjonen et svært bredt demokratibegrep, ved at de aller fleste former for deltakelse sees på som politisk deltakelse.

Å delta gir erfaringer, og erfaringer gjør personene bedre rustet til å engasjere seg i fremtidige samfunnsspørsmål. Noe av den viktigste erfaringen man gjør seg er vissheten om «den andre» og om det fellesskapet man er en del av. Integrering er også svært viktig i dette perspektivet, og det er nettopp gjennom deltakelse at man blir integrert i samfunnet, både sosialt og politisk. Videre gjør dette at man blir tryggere på seg selv og som del av fellesskapet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 37-38)

En annen tradisjon som også har sitt utspring fra republikanismen, er kommunitarismen. Den bygger også på synet om at enkeltmennesket må se seg selv som en del av et fellesskap, og at man er et produkt av dette (Thorsen, 2015). Denne retningen skiller seg fra deltakerdemokratiet når det kommer til hvordan et fellesskap dannes. Kommunitaristene tar utgangspunkt i det kulturelle fellesskapet og ikke de sosiale relasjonene som er sentralt i deltakerdemokratiet. Det er kulturen som er utgangspunktet for identiteten, som sammen med deltakelse binder folket sammen. Det er et stort fokus på tradisjon, noe som gjør at det kommunitaristiske synet kan bli regnet som konservativt (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38). Som Ingerid Straume skriver i sin doktoravhandling *Politikken og det imaginære*, er kommunitarisme strengt tatt ikke en demokratiteori, men heller en teori om sosial og kulturell integrasjon, tradisjonen er vanskelig å plassere innenfor én politisk leir (2009, s. 133).

2.2.3 Dialogdemokratiet

Denne tradisjonen kalles også for det deliberative aspektet og innenfor denne tradisjonen står Habermas sentralt (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 39). Hovedfokuset her ligger på samtalen og argumentene. Valg, interesseorganisasjoner og de ulike formene for direkte demokrati som man ser i dialogdemokratiet blir ikke avvist i denne tradisjonen. Likevel blir det kritisert at dersom man kun ser på disse aspektene ved demokratiet, vil politikken bli redusert til å fremme særinteresser (Børhaug, 2007, s. 51). I henhold til dette perspektivet skal for eksempel organisasjoner være en arena for deliberasjon og dermed også at man skal utvikle konsensus. Her er det ikke lenger resultatet som er målet for demokratiet, det er prosessen. Man fokuserer på veien man må gå for å komme frem til det som er det beste.

Likevel bygger denne retningen mye på de to foregående tradisjonene. Fra den liberale retningen tar den med seg konkurranseaspektet, men på en annen måte. Konkurransen er mellom argumentene og ikke mellom partiene. I tillegg tar den med seg den enkeltes politiske rettigheter, men setter dette i sammenheng med andres bruk av dem. Disse rettighetene kan ikke konsumeres alene, for man har dem bare når andre også har dem og bruker dem (Eriksen, 1995, s. 19). Fra den republikanske tradisjonen videreføres tanken om noe felles, at man skal komme frem til det som er best for fellesskapet. Videre ser man også at tradisjonen er universelt orientert, ved at det fokuseres på samfunnet som helhet og ikke på enkeltmennesket.

Idealet her er den frie deliberasjon, og at det er det bedre argument som vinner. For å få til en fri deliberasjon har den amerikanske professoren Joshua Cohen satt opp noen krav som må oppfylles:

- Deliberasjonen må være fri, den er ikke bundet av vilkår utenfor deliberasjonen i seg selv.
- Utfallet i deliberasjonen skal være styrende for handlingen.
- Deliberasjonen skal være saklig, deltakerne skal ikke bruke tvang. Det som er avgjørende er argumenter som alle kan akseptere. For å få til dette må deltakerne grunngi argumentene godt.
- Alle skal ha lik rett til å delta, det vil si at alle deltakerne skal være likestilte. Det er argumentet som skal være avgjørende, ikke hvem som kommer med det.
- Deliberasjon skal ha konsensus som mål, man skal prøve å komme frem til det som er best for fellesskapet og som alle kan akseptere. Der det ikke er mulig å oppnå konsensus skal man ta i bruk avstemming hvor flertallet vinner.

(Børhaug, 2008, s. 51)

For at man skal klare å få frem en fri deliberasjon, må alle som deltar opprettholde disse kravene og være enige om at det bedre argument er avgjørende. Om dette hele tiden følges vil politikken fremme det felles beste, mener Cohen, og konsensusen som oppstår vil også gi legitimitet til avgjørelsen. Det vil da føre til det beste for samfunnet, og derfor bør alle strebe etter å følge disse punktene.

Siden denne tradisjonen ikke bare handler om å gå rett til valg og stemming for å få frem det beste, vil det gjøre det lettere for de som er i mindretall å bli hørt. For selv om et parti vinner et valg og slik sett er i flertall, betyr ikke det at partipolitikken de fører er det felles beste. Slik sett er det ikke antallet personer som mener det ene eller det andre som står i fokus, det er argumentene de ulike sidene har og hvor gode disse argumentene er som er viktig.

Begrepet medborgerskap og den aktive medborgeren, er sentralt både i den deliberative og den deltakerdemokratiske tradisjonen fordi det også er viktig med stor deltakelse, og at alle skal ha mulighet til å delta aktivt i den offentlige debatten som utspiller seg. Likevel skiller den seg noe fra deltakerdemokratiet ved at deltakelsen er på en annen måte, man skal delta i dialogen fremfor det sosiale og kulturelle fellesskapet.

2.2.4 Sammenfatning av tradisjonene

Lars Gunnar Briseid har laget en tabell over ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier (2012, s. 56). Han tar utgangspunkt i et kommunitaristisk, deliberativt og liberalt perspektiv. I oppgaven min har jeg valgt å bruke deltakerperspektivet i stedet for det kommunitaristiske perspektivet, fordi lærerne jeg har intervjuet har mer til felles med deltakerperspektivet enn med det kommunitaristiske. Lærerne la mer vekt på det sosiale aspektet enn det kulturelle og tradisjonelle, når de snakket om demokrati. Likevel er tabellen nyttig, da den gir god oversikt over hva som ligger til grunn innenfor det deliberative og det liberale perspektiv i en skolesammenheng. Dette gjorde at det ble lettere for meg å se hvilke uttalelser som passet inn i disse to tradisjonene.

Jeg har dessuten valgt å lage en egen presentasjon av deltakerdemokratiet hvor jeg har valgt ut ord og begreper jeg synes beskriver denne tradisjonen, og som også passer i en skolesammenheng. Presentasjonen har jeg plassert ved siden av Briseid sin presentasjon av de andre to tradisjonene i tabellen nedenfor. Denne tabellen vender jeg tilbake til i analysekapitlet.

Deliberativt perspektiv	Liberalt perspektiv	Deltaker perspektiv
Kommunikasjon, dialog, samtale, diskusjon, rasjonell, vitenskapelig, saklig, objektiv, enighet, elevråd, klasseråd, rammeplan, kritikk, bevisstgjøring, studieteknikk, gruppearbeid, aktiv	Individ, interesser, rettigheter, individuelle kunnskapsmål, frihet, valg, grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, individualisering, øve/trene (individuell), kompetansemål, lokalt nivå, tilpasset opplæring, personlig utvikling	Aktiv deltakelse, samfunn, tilhørighet, fellesskap, samhold, identitet, sosialt, allmenndannende, ansvarlighet, (politisk) engasjement, integrasjon, organisasjoner/lag, medbestemmelse

Tabell 2: Ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier

2.3 Undervisning om kontroversielle tema

Om man ser på læreplanen for samfunnsfag er det flere steder som peker i retning av at man kan ta opp kontroversielle temaer i skolen. Jeg har valgt å trekke frem to sitater fra læreplanen som viser dette:

Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking.

Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnere og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar. Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid.

(Kunnskapsdepartementet, 2013)

Når man skal utdanne elever til å bli kritisk kompetente medborgere, medfører dette at man tilegner elevene en forståelse av at det er mange tema innenfor demokratiet som er utfordrende og som det ikke råder enighet over. Å snakke om kontroversielle temaer hjelper elevene til å bli kritiske og utvikle evnen til å ta gode veloverveide valg. Dette blir sett på som et av de grunnleggende målene innenfor samfunnsfag (Byford, Lennon, & Russel, 2009, s. 166 Det har også vist seg at elever med høyere kunnskaper om medborgerskap, har større sjanse for å delta i politiske og borgerlige aktiviteter som voksne. For å komme opp på et slikt nivå er det viktig

at barn og unge er klar over hva kontroversielle temaer er, og at de klarer å se hvordan argumenter blir fremstilt for å forandre våre meninger (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004, s. 489).

Dersom skolen ikke lærer barn og unge hvordan man skal håndtere kontroversielle temaer, eller ikke trekker det frem i det hele tatt, sender dette ut farlige og feilaktige signaler. For det første, om det er slik at kontroversielle temaer ikke får på langt nær like stor oppmerksomhet som andre temaer i skolen, kan dette føre til at elevene ikke ser på det politiske landskapet som noe viktig og noe som de må bry seg om. For det andre kan det føre til at ungdom ser på det som tabu og dermed som noe farlig å snakke om. For det tredje kan det føre til at elever tror at verden er fundamentalt enig i hva som er det felles gode og hvordan man skal oppnå dette (Hess, 2009, s. 5-6). Dermed ser man at å ta opp kontroversielle temaer i skolen er viktig for at elevene skal få et mer riktig bilde av hvordan verden henger sammen.

En fordel med å ta opp slike emner i skolen er at det er stor sannsynlighet for at det i et klasserom er større ideologiske forskjeller enn det er innad i en familie, vennegjeng eller klubb. Dette gjør at skoler er utmerkede steder å ta opp kontroversielle temaer, da man med en gang har ulike meninger og elevene vil se hvor forskjellig man tenker (Hess, 2004, s. 257). En skoleklasse er nærme det Lars Laird Iversen kaller et idealtypisk uenighetsfellesskap. Dette innebærer at en gruppe mennesker har blitt kastet inn i et fellesskap med uenighet seg imellom, og står ovenfor en prosess som innebærer valg av felles handling (Iversen, 2014, s. 12). Elevene velger ikke selv hvilken klasse de skal gå i, men blir plassert sammen med en gruppe elever som har andre tanker og formeninger. Likevel må de klare å samarbeide og fungere som en klasse, altså fungere i et uenighetsfellesskap. Når en klasse oppnår dette, klarer de å se at det er ulike måter å tenke på og komme frem til ulike meninger. Da blir det også enklere å se at temaer kan være kontroversielle. Det å introdusere elevene for flere perspektiver blir derfor essensielt når man underviser om kontroversielle temaer (Oulton et al., 2004, s. 491).

2.3.1 Hva er kontroversielle tema?

Det er mange måter å definere hva et kontroversielt tema er. Det handler om temaer som samfunnet har forskjellig syn på og som det finnes flere mulige løsninger på, avhengig av verdisyn. Dearden forklarer det slik:

A matter is controversial if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason. This can be the case when insufficient evidence is held in order to

decide the controversy. Similarly, an issue can be controversial when the outcomes depend on future events that cannot be predicted with certainty, and where judgment about the issue depends on how to weigh or give value to the various information that is known about the issue.

(siteret i Oulton et al., 2004, s. 490)

Oulton et al. kom i artikkelen frem til at det er seks punkter som lærere må legge vekt på når det kommer til undervisning om kontroversielle temaer. Følgende punkter tar for seg karakteristikker som kjennetegner kontroversielle temaer:

- Grupper innenfor samme samfunn har forskjellig synspunkt på dem
- Ulike grupper baserer deres syn enten på forskjellig informasjon eller de tolker samme informasjon forskjellig
- De forskjellige tolkningene kan oppstå på grunn av de ulike måtene individene eller gruppene forstår eller ser verden (verdenssyn)
- Ulike verdenssyn kan oppstå fordi individene holder fast ved forskjellige verdssystemer
- Kontroversielle temaer kan ikke alltid løses ved å ty til fornuft, logikk eller eksperimenter siden de involverer en grad av følelser
- Kontroversielle temaer kan bli løst, ettersom mer informasjon blir tilgjengelig

(Oulton et al., 2004, s. 505)

Videre vil de at lærerne skal bruke punktene til å utforske hvordan man kan bruke prinsippene som ligger i dem på flere kontroversielle saker. Til slutt vil de at man utvikler lærestrategier som effektivt håndterer kontroversielle temaer, som også ser på hvordan elevene engasjerer seg rundt temaene. Å bruke disse punktene vil da gjøre undervisningen om kontroversielle saker lettere for lærere å håndtere.

De trekker frem at det også er viktig hvordan lærere legger frem slike temaer. Det er særlig tre punkter som kommer frem her:

- **Nøytralitet.** At læreren skal holde seg nøytral
- **Balanse.** At man har et balansert syn på temaet som blir presentert
- **Fornuft.** Fokuset er på rasjonalitet, resonnement og at man holder seg til fakta

(Oulton et al., 2004, s. 491)

Disse punktene står ikke uten debatt. Det er uenighet omkring om læreren skal holde seg nøytral, eller skal si sin mening om forskjellige temaer. Det blir trukket frem positive og

negative sider for begge deler: læreren bør si sin mening slik at elevene er klar over potensielle partiske tekster, eller måten læreren har lagt opp undervisningen. Likevel, elevene må få velge selv hva de mener uten å bli påvirket av læreren. Dette peker i retningen om at læreren ikke bør si sitt syn.

Det er også veldig vanskelig å få til en fullstendig balansert undervisning. Derfor er det desto viktigere å gjøre elevene klar over at det finnes skjevheter i materialer og gi dem ferdighetene de trenger for å klare å se disse skjevhetene selv. Om lærere promoterer en posisjon fremfor en annen i kontroversielle temaer, og dermed ikke har en balansert undervisning, kan de bli anklaget for indoktrinering (Hess, 2004, s. 258). Å ha en balansert undervisning er likevel vanskelig siden man må gjøre et utvalg av hva man trekker frem, og hva man utelater. Det viktigste er at man får frem de ulike synspunktene, slik at elevene får tenke over hva de representerer og dermed kunne gjøre seg opp sin egen mening.

Fornuft er heller ikke like enkelt å forholde seg til. Det er ikke alle temaer hvor man bare kan fokusere på fakta. For eksempel moralske dilemmaer har aspekter hvor følelser spiller en stor rolle, så bare å se på rene fakta blir dermed urealistisk. Fornuft har likevel noe for seg ved at man heller prøver å få elevene til å klare å skille mellom hva som er følelser og hva som er fakta, å klare å se når tekster er partiske, og i forlengelsen av dette klare å evaluere fakta og kunne se på alternative tolkninger. Elevene må gi gode reflekterte forklaringer og forvente at andre gjør det samme (Oulton et al., 2004, s. 493).

Det som er poenget med disse punktene er at man som lærer skal tenke over dem, slik at man er bevisst på hvilket materiale som blir presentert, hvilke syn dette representerer, hvilket syn man selv har rundt temaet, og om man vil at elevene skal være klar over dette synet eller ikke.

2.3.2 Teachable moments

Det er stor mulighet for læring hos elevene like etter at store kriser har skjedd. Dette kan være både naturkatastrofer som tsunamier og orkaner, eller det kan være menneskeskapte tragedier slik som krig og terrorangrep. Lipscomb definerer «teachable moments» som den tiden der lærere putter den daglige planen på hylla og i stedet hjelper elevene med å forstå hva som er det mest relevante og pressende i livet (2002, s. 237). Grunnen til at det blir kalt teachable moments er fordi dette er et øyeblikk hvor elevene er ekstra mottakelig for læring. Det gjør at læreren har en perfekt anledning til å gi elevene innsikt i hendelsen generelt og temaer knyttet til den, som vanskelige abstrakte konsepter. I en slik situasjon blir disse konseptene mer

konkret. Det vil også gi elevene mulighet til å tilegne seg empati og kulturell kompetanse og forstå de verdiene vi har i samfunnet (Patton, 2008, s. 11). Når slike hendelser skjer, sitter elevene ofte igjen med spørsmål knyttet til krisen og vil dermed ha vanskeligheter med å konsentrere seg om andre temaer. Dette gjør at det er svært viktig å snakke om det som har skjedd.

For læreren kan det være vanskelig å vite når man kan gå tilbake igjen til den planlagte undervisningen. Det er ikke lett å vite når elevene er klare for å gå tilbake til den *vanlige* skolehverdagen. Som lærere kan man ikke slutte å prate om det for tidlig, for slike teachable moments er svært viktige for å forstå hvordan og hvorfor kriser skjer, hvordan vi håndterer dem og hva de har å si for fremtiden (Patton, 2008, s. 11). Om man går for fort gjennom temaet eller ikke snakker om det i hele tatt. Å bruke slike teachable moments vil også bidra til noe av det som blir sett på som samfunnsfagets mål, nettopp å kunne forstå det som skjer i verden, reflektere rundt det og stille spørsmålstegn ved fremstillingen.

Når kriser skjer, er det flere aspekter lærerne må ta hensyn til. Det er svært viktig å være kritisk til hvordan hendelser blir fremstilt, for hendelser blir alltid fremstilt med en agenda avhengig av hvem som står bak (Hess & Stoddard, 2007, s. 236). Om man ser på politikken, så vil partiene på høyresiden av skalaen ofte fokusere på andre aspekter ved en sak enn de partiene som ligger på venstresiden. Dermed er det svært viktig å være klar over hvem som fremstiller saken og hvilken agenda de har.

Lærere kan øke læringsprosessen ved å gi elevene muligheten til å utforske menneskelige kriser fra to perspektiver. Den første handler om å utforske manglende eller utelatt informasjon om hendelsen som kan avdekke nye sider ved det. Det andre perspektivet handler om å utforske «hva er der» eller å sette spørsmålstegn ved det som blir fokusert på (Patton, 2008, s. 11). Den kritiske og reflekterende evnen vil bli bedre om elevene får arbeide med slike hendelser og få undersøkt kompleksiteten som ligger i den. Bare ved å stille spørsmål som «hvorfor skjedde dette?» kan hjelpe elevene til å se verdien av å lære om det, og de kan klare å oppdage underliggende årsaker som utløste hendelsen.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for alle de metodiske valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. Jeg vil begynne med å forklare oppgavens forskningsdesign og hvorfor jeg har valgt å gjøre det på denne måten. Deretter vil jeg gå over til det epistemologiske utgangspunktet og min forskerrolle. Videre forklarer jeg hvordan utvelgelsen av informanter foregikk, for så å ta for meg utformingen av intervjuguiden. Etter dette utdyper jeg hvordan jeg samlet inn dataene og hvordan transkriberingen foregikk. Den siste delen handler om de etiske betraktningene jeg gjorde meg i denne prosessen.

3.1 Metodevalg

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode for å finne svar på oppgavens problemstilling. I kvalitative metoder går man heller i dybden enn i bredden, noe som fører til at man får et mer helhetlig bilde av det man studerer. Likevel blir det et snevert utvalg, siden man ikke får studert like mange personer som ved kvantitative studier. Dette gjør det vanskeligere å generalisere (Repstad, 2007, s. 23). Med andre ord, det er det spesielle og ikke det generelle jeg er ute etter. I dette prosjektet ville jeg komme i dybden på lærernes praksis rundt 22. juli og demokratiopplæring på en måte som ikke hadde vært mulig gjennom kvantitative metoder. Det er også andre positive sider ved kvalitativ forskning, for eksempel at jeg har kunnet være fleksibel. Dette er svært positivt, siden jeg da kan forandre praksis ettersom nye tema og spørsmål dukker opp.

Videre måtte jeg også ta et valg i forhold til hvilken kvalitativ metode jeg ville bruke. Jeg vurderte metoden observasjon, men på grunn av tidligere forskning, som viste at 22. juli ikke ble snakket om eksplisitt, valgte jeg å forkaste den. Hadde jeg valgt observasjon, måtte jeg ha observert svært mange timer før jeg hadde fått nok datamateriale jeg kunne bruke. Dette gjorde at valget falt på intervju.

Intervju virket som den metoden som best kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen, siden det var essensielt å finne ut hvordan lærere underviste om temaet og hvilke erfaringer og oppfatninger de hadde rundt dette. Det var også gjennom denne metoden at jeg ville få frem lærerens demokratisyn best. I intervjuet kunne de utbrodere deres forståelse for ulike begreper rundt demokrati på en bedre måte enn de kunne gjort gjennom kvantitative metoder, som for

eksempel spørreundersøkelse. Flexibiliteten i intervju var også viktig, for uansett hvor hardt man prøver, vil aldri to intervjuer bli helt like. Informantene er forskjellige og tolker dermed ting forskjellig. At jeg hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, gjorde at jeg fikk en dypere forståelse for hva de ulike lærerne faktisk mente.

3.2 Epistemologisk utgangspunkt og forskerrolle

Epistemologi handler om sannhet og objektivitet og hvordan vi kan få kunnskap om virkeligheten. Et essensielt spørsmål handler om hvorvidt det er mulig å få objektiv kunnskap, eller om all kunnskap blir fortolket og dermed ikke lenger er objektiv (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006, s. 32). Innenfor kvalitativ forskning har man et kunnskapssyn som bygger på at kunnskap konstrueres i samspill mellom mennesker, i forskning blir dette mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Kunnskap er basert på erfaring, innsikt og tolkning (Johannessen et al., 2006, s. 56; Nilssen, 2012, s. 25).

Siden dette er en kvalitativ oppgave som baserer seg på tolkninger av menneskers handlinger og meninger, er den en del av den hermeneutiske tradisjonen. Et viktig perspektiv innenfor denne tradisjonen er at kunnskapen ikke kan tas vekk fra konteksten. De handlingene og meningene som informantene har, avhenger av konteksten de blir ytret gjennom (Nilssen, 2012). Jeg kan dermed ikke være sikker på at informantene hadde sagt det samme dersom intervjuene hadde blitt gjennomført ett år tidligere, siden informantenes forståelse kan ha forandret seg.

Siden jeg er deltakende i prosjektet gjennom intervjuene, må jeg være bevisst min forskerrolle. Det er jeg som har foretatt tolkninger av informantenes utsagn og den tolkningen jeg har gjort blir påvirket av flere ulike faktorer. Konteksten spiller også en viktig rolle. Situasjonen jeg befinner meg i, er avgjørende for hvordan jeg tolker svarene. Forforståelse handler om hvordan man ser på virkeligheten, og vi tolker virkeligheten ut fra hvordan vi oppfatter verden (Thurén, Gjerpe, & Gjestland, 2009, s. 70). Dette gjør at min faglige bakgrunn fra universitetet og humaniora spiller inn på min forforståelse og de tolkningene jeg gjør, men jeg har hele tiden prøvd å være bevisst dette, så det ikke påvirker forskningen min mer enn nødvendig. Forskningen kommer til å bli farget av bakgrunnen min uansett, så målet vil ikke være å være nøytral, noe som heller ikke er ønskelig innenfor kvalitativ forskning. Målet vil være å få en mest mulig reflektert og godt analysert tekst, der jeg samtidig er åpen om og mer bevisst min egen forforståelse.

3.3 Datautvalg

Da jeg skulle velge ut hvilke informanter jeg ville ha med i undersøkelsen, bestemte jeg meg for å velge disse fra skoler i og rundt Trondheim. Målet var ikke å ha en nasjonal undersøkelse, da dette er vanskelig innenfor kvalitativ metode, og jeg mener at å ha en lokal undersøkelse hvor man undersøker bruken av 22. juli på ulike skoler i Trondheim er vel så interessant. Samtidig vil skoler i samme område ha de samme ressursene de kan ta i bruk. Om jeg for eksempel hadde valgt å ha med en skole fra Oslo, ville den hatt andre forutsetninger, siden en del av terrorhandlingen faktisk skjedde der, og fordi de har opprettet et eget informasjonssenter for 22. juli.⁴

Videre måtte jeg bestemme meg for hvor mange skoler jeg skulle velge. Grunnet oppgavens omfang, fant jeg ut at det var best med om lag tre skoler med 3-4 lærere fra hver skole. Dette var for å gjøre utvalget håndterlig. Skolene som ble valgt ut, var skoler jeg hadde kontakter ved. Dette var et bevisst valg siden det ofte er vanskelig å få tak i informanter, og dette kunne gjøre det lettere for meg å skaffe de intervju kandidatene jeg trengte. Likevel er det viktig å få med at jeg ikke intervjuet noen av de jeg kjente på disse skolene. Jeg anså det som viktig at skolene jeg valgte ut var forskjellige, for å sikre utvalgsbredden (Repstad, 2007, s. 81). Den første skolen er en bygdeskole med en homogen elevmasse. Den andre skolen er en byskole som også har en svært homogen elevmasse. Den siste skolen er en annen byskole, men med mye mer heterogene klasser. Alle skolene er store, hvor de har flere parallellklasser på hvert trinn.

Når det kom til valg av informanter ville jeg ikke sette for mange krav. De eneste kravene jeg stilte var at de underviser i samfunnsfag, og at lærerne selv ville stille som informanter, altså at de gjorde dette av egen fri vilje. Det var fire informanter fra bygdeskolen som sa seg villig til å stille til intervju, og tre lærere fra hver av byskolene. For å få en enkel og god oversikt over de ulike lærerne, samt vise utvalgsbredden, har jeg laget en tabell der jeg presenterer nøkkelinformasjon hos informantene:

⁴ 22. juli-senteret ligger i høyblokka i regjeringskvartalet og åpnet 22. juli 2015, fire år etter terrorhandlingen. Det ble opprettet for å fortelle historien om terrorangrepene, og skal bidra til kunnskap og forståelse.

Lærer	Skole	Kjønn	År i skolen	Andre fag	Utdanning
1	Bygdeskole	Mann	21 – 25 år	Norsk, engelsk fransk og tysk	Mellomfag i samfunnsfag, PPU
2	Bygdeskole	Kvinne	11 – 15 år	Norsk og engelsk	Grunnfag i pedagogikk, historie, nordisk og økonomi. PPU
3	Bygdeskole	Kvinne	6 – 10 år	Engelsk og fransk	Mellomfag i Statsvitenskap og grunnfag i engelsk og fransk. PPU
4	Bygdeskole	Mann	1 – 5 år	KRLE, norsk, engelsk og matematikk	Lærerhøyskole med spess.ped.
5	Byskole 1	Mann	1 – 5 år	KRLE, engelsk og medier og informasjon (valgfag)	Mastergrad i filmvitenskap, grunnfag i historie og engelsk. PPU
6	Byskole 1	Kvinne	6 – 10 år	Engelsk og internasjonalt samarbeid (valgfag)	Lærerhøyskole og mastergrad i utviklingsstudier
7	Byskole 1	Mann	1 – 5 år	KRLE og norsk	Mastergrad i historie, grunnfag i nordisk og PPU
8	Byskole 2	Mann	16 – 20 år	Norsk og kroppsøving	Lærerhøyskole med spess.ped. Grunnfag i samfunnskunnskap og historie
9	Byskole 2	Mann	26 – 30 år	KRLE, kunst og håndverk og mat og helse	Lærerhøyskole, spess.ped og grunnfag i historie
10	Byskole 2	Mann	16 – 20 år	KRLE, tysk og kroppsøving	Mellomfag i historie, grunnfag i religion, idrett og tysk

Tabell 2: Oversikt over informanter

Som det kommer frem i tabellen på forrige side, er det en overvekt av mannlige informanter. Dette var ikke et bevisst valg, men det var disse som var villige til å stille til intervju. Jeg ser ikke på dette som et problem, da jeg uansett ikke kommer til å legge stor vekt på kjønn i oppgaven. Alderen på informantene strekker seg fra den yngste på 27 år til den eldste på 55 år. Det er også en stor spredning i forhold til hvor mange år de ulike informantene har jobbet i skolen, hvilke andre undervisningsfag de har og deres utdanningsbakgrunn.

3.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene valgte jeg å lage en semistrukturert intervjuguide.⁵ Jeg begynte med å finne noen overordnede temaer som var viktige å få svar på i forhold til oppgavens forskningsspørsmål. Hovedtemaene var: *undervisning om 22. juli, demokrati og 22. juli og elever og 22. juli*. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg også kategorisert forskningsspørsmålene i temaer. I tillegg laget jeg flere underspørsmål til hvert av de overordnede temaene. Selv om rekkefølgen på temaene kan variere, er det viktigste i intervjuene at man kommer innom alt (Johannessen et al., 2006, s. 137). Intervjuguiden fungerte som en veiledning for meg i intervjuene, noe som gjorde at jeg følte meg tryggere på min rolle som forsker, og som også kan ha gjort informantene mer komfortable. Med en slik intervjuguide ble det lettere for meg å ta tak i det informanten snakket om og stille oppfølgingsspørsmål til dette, for så senere å gå tilbake til temaene jeg hadde laget på forhånd. For at jeg senere kunne sammenligne svarene fra de forskjellige informantene, var det likevel viktig at jeg hadde en viss struktur på intervjuet. Dette fikk jeg ved å bruke den semistrukturerte formen for intervjuguide.

Siden jeg var i interaksjon med intervjuobjektene, måtte jeg være klar over forskningseffekten som kunne oppstå siden informantene visste at de ble observert og var under utforskning (Repstad, 2007, s. 66). For å minske forskningseffekten tok jeg noen forholdsregler. Jeg prøvde å være minst mulig førende i spørsmålene jeg stilte, og jeg prøvde også å opptre på en måte som gjorde oss til likeverdige parter i intervjuet.

For å få til en god relasjon med informantene, begynte jeg intervjuene med noen enkle spørsmål om bakgrunnen deres, for så å gå over til å stille et par generelle spørsmål om temaet (Repstad, 2007, s. 87). Siden 22. juli kan være et følsomt emne for mange, var det derfor viktig at jeg

⁵ Se vedlegg 1

begynte intervjuet forsiktig, og sakte beveget meg inn på temaet. Etter hvert kom jeg over på hoveddelen av intervjuet. Her var det viktig at jeg på forhånd hadde tenkt nøye på hvilke temaer som jeg måtte innom, slik at jeg faktisk fikk svar på forskningsspørsmålene mine. Sluttspørsmålene var igjen mer generelle, og her åpnet jeg også for at informantene kunne komme med noen sluttkommentarer dersom de følte det var noe mer de ville si om emnet.

3.5 Datainnsamling og transkripsjon

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv til informantene per mail, slik at deltakerne fikk informasjon om prosjektet og deres rolle i det. Etter at jeg hadde fått tak i det antallet informanter som jeg syntes passet til studiens omfang, begynte jeg med å avtale tidspunkt for intervjuene med hver enkelt lærer. Jeg fikk gjennomført alle intervjuene i løpet av november og desember 2015.

Like før jeg begynte med intervjuene, gjennomførte IS et terrorangrep rettet mot Paris og Frankrike. Siden dette skjedde helgen før jeg begynte intervjuene preget også dette intervjusituasjonen, og ble hyppig trukket frem av lærerne. Dermed ble dette noe jeg har tatt hensyn til i oppgaven.

Siden lærere har en ganske hektisk hverdag, var det viktig for meg å formidle at jeg var svært fleksibel når det kom til tid og sted for intervjuene, og at vi gjennomførte intervjuene når lærerne hadde tid. Dette førte til at de fire første intervjuene falt på samme dag. Den korte tiden mellom intervjuene ble brukt til å skrive ned tanker og refleksjoner. Dette er ikke den mest ideelle situasjonen, men av praktiske hensyn var det slik det ble. Dette førte til at jeg ikke fikk tid til å forandre på intervjuguiden før etter det fjerde intervjuet. Bortsett fra dette gikk de resterende intervjuene som planlagt, med mer tid mellom hvert intervju.

Uansett hvor mye man prøver vil en intervjusituasjon være noe kunstig, siden informanten vet at intervjueren er ute etter noe, og at hvert spørsmål som stilles har en hensikt. Likevel virket det som at alle informantene svarte oppriktig på spørsmålene. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål der det passet og der jeg ville ha mer informasjon om det informanten snakket om. Det hendte også at jeg stilte mer klargjørende spørsmål som «er det dette du mener?» der det kunne være noe uklart hva informanten mente, eller for å være sikker på at jeg forsto det riktig.

Før intervjuene startet, spurte jeg om det var greit at jeg brukte lydopptaker for å ta opp intervjuene. Dette var det ingen av lærerne som hadde noe imot. Det virket heller ikke som at de brydde seg noe om dette under intervjuene. I tillegg tok jeg notater underveis, om det var tanker jeg fikk, eller om det var noe som ikke lot seg fange opp på lydbåndet. Jeg valgte å bruke lydbånd for at det skulle bli enklere for meg i etterkant å få med alt som ble sagt og måten det ble sagt på.

I etterkant av intervjuene begynte jeg med transkripsjonen av dem. Jeg prøvde å få transkribert intervjuene så raskt som mulig etter at jeg hadde gjennomført dem, men det var ikke alltid jeg fikk transkribert ferdig ett intervju før jeg intervjuet en annen lærer. Når jeg transkriberte, skrev jeg intervjuet ned på bokmål og ikke på den dialekten informantene snakket. Dette var et bevisst valg for å få en bedre flyt i teksten. I boken «Analyse av kvalitative studier» har Vivi Nilsen satt opp en rekke punkter som jeg tok i bruk under transkripsjonen: at man skulle prøve å gi en så korrekt gjengivelse av det som ble sagt som mulig, notere pauser og andre uttrykk som tilsa at informanten tenkte, markere ord informanten la trykk på, og notere det som ble sagt i en spørrende tone (Nilssen, 2012, s. 49-50).⁶ Disse punktene gjorde transkriberingsprosessen enklere og mer systematisk. For å få bedre flyt i siteringene har jeg valgt å ta vekk gjentakelser, sidespor, pauser og pauseord, da dette kan virke forstyrrende og gjøre det vanskelig å forstå meningen med sitatet. Likevel har jeg passet på at dette ikke forandret setningenes mening. Kroppsspråk har jeg ikke tatt med som data, da jeg ikke anså dette som relevant for studien.

Etter intervjuene måtte jeg forandre noe på forskningsspørsmål 4, fordi det ikke lenger passet med de svarene jeg fikk i intervjuene. Forskningsspørsmålet var opprinnelig: *Har 22. juli påvirket deltakelse i demokratiet?* Det forandret jeg til: *Har det blitt mer fokus på demokratiundervisning etter 22. juli?* Dette kom vi inn på i intervjuene og var derfor noe jeg kunne si mer om enn det opprinnelige forskningsspørsmålet. I tillegg forandret jeg noe på intervjuguiden underveis i intervjuprosessen. Jeg hadde regnet med at dette kom til å skje, ettersom man på forhånd ikke vet helt hva det kan være mest nyttig å spørre om. Jeg tok da inn nye elementer i intervjuguiden når det dukket opp interessante temaer hos informantene, temaer jeg også ville snakke med de resterende deltakerne om.

⁶ Dette er de fire første punktene og det er disse jeg brukte. De siste tre gjaldt ikke i mitt tilfelle, da disse handlet om gruppeintervjuer og kroppsspråk.

3.6 Ethiske refleksjoner

Før datainnsamlingen kunne begynne var det flere etiske betraktninger jeg måtte tenke over og bli bevisst. NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har utarbeidet et skriv om forskningsetiske retningslinjer hvor det er noen grunnleggende etiske prinsipper jeg som forsker må tenke over. Det første prinsippet handler om informert samtykke. Deltakerne må være informert om prosjektet, hva deltakelse innebærer og hvordan informasjonen behandles. Det var viktig å informere om at deltakelse var fullstendig frivillig, og før jeg kunne fortsette måtte jeg få samtykke fra dem. Det neste punktet er at deltakerne skal ha mulighet til å si nei, trekke seg eller avbryte intervjuet. Selv om jeg hadde fått samtykke fra informantene sto de likevel fritt til å trekke seg om de ombestemte seg og ikke lenger ville delta. Et tredje punkt handler om konfidensialitet og anonymitet. Alle personopplysninger jeg satt på måtte bli behandlet konfidensielt. I tillegg var det viktig å informere om at all informasjon som kunne knyttes til informantene ville bli anonymisert (Forskningsetiske komiteer, 2006).

For å gjøre informantene bevisst dette, sendte jeg ut et informasjonsskriv hvor jeg beskrev prosjektet, rettighetene informantene har og hvordan opplysninger om dem ville bli behandlet.⁷ I tillegg begynte jeg alle intervjuene med å forklare dette på nytt for å være sikker på at alle deltok frivillig og var klar over hva det innebar å delta i prosjektet. Siden jeg tok opp intervjuene digitalt var det også viktig at deltakerne var informert om dette på forhånd og hadde godkjent dette. Her informerte jeg også om at disse lydfilene kom til å bli slettet ved prosjektets slutt.

Siden jeg skulle bruke lydopptak og kom til å samle inn personidentifiserende opplysninger, meldte jeg inn prosjektet til personvernombudet hos NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Jeg fikk svar fra dem i slutten av oktober om at dette prosjektet tilfredstilte kravene i personopplysningsloven, og ga meg klarsignal til å gå videre i prosjektet og samle inn empirien.

3.7 Kvalitetskrav

I denne delen av oppgaven er det relevant å vurdere oppgavens kvalitet. Dette vil jeg gjøre gjennom begrepene reliabilitet og validitet, før jeg til slutt ser på hvorvidt oppgaven har en overføringsverdi til ungdomsskoler i Norge generelt.

⁷ Se vedlegg 2

3.7.1 Reliabilitet

For å sikre kvaliteten har jeg prøvd å påføre oppgaven så høy reliabilitet som mulig. På norsk blir gjerne reliabilitet oversatt til pålitelighet (Repstad, 2007, s. 134). Pålitelighet i kvalitative undersøkelser handler om datamaterialet som blir brukt, hvordan denne dataen brukes, måten den samles inn på og hvordan den blir bearbeidet (Johannessen et al., 2006, s. 198-199). Siden materialet er situasjonsbestemt, vil ikke funnene bli akkurat de samme om man prøver å gjennomføre undersøkelsen ved en senere anledning eller med andre deltakere. Dette gjør at det blir vanskelig å etterprøve intervjuene og det jeg har funnet ut. I tillegg er det forskeren som er måleinstrumentet i kvalitative undersøkelser, ved at det er forskeren som tolker og analyserer empirimaterialet. Intervjumetoden har blitt kritisert for å være idealistisk og individualiserende, ved at den fokuserer for mye på enkeltmenneskers meninger og dermed overser sosiale og materielle strukturer og rammevilkår (Repstad, 2007, s. 76). Dette gjør at det er viktig å passe på at man ikke fjerner konteksten, men ser sitatene gjennom konteksten de blir sagt i.

I denne oppgaven er det jeg som har tolket svarene lærerne ga meg, så det er mitt kunnskapssyn materialet har blitt tolket gjennom. Siden det er nær sagt umulig for en annen forsker å gjøre akkurat det samme som jeg har gjort, har jeg heller lagt vekt på gjennomsiktighet for å sikre høy pålitelighet. Det vil si at jeg har redegjort for alle valg jeg har tatt, vist tydelig hvordan jeg har samlet inn data og hvordan jeg har bearbeidet disse (Johannessen et al., 2006, s. 199). Jeg har prøvd å tydeliggjøre alle valg underveis i prosessen, slik at leseren forstår hvorfor jeg har tatt dem og hvorfor jeg har tolket det slik jeg har gjort. Dette har jeg prøvd å vise både i dette kapitlet og i analysekapitlet. Jeg har hele tiden prøvd å redegjøre for sitatene jeg har brukt, hvorfor jeg har brukt dem og konteksten rundt sitatene. Det vil selvfølgelig ikke være mulig å få til 100 % gjennomsiktighet, da det vil være deler hvor jeg ikke har tenkt over at det trengs en utdyping eller forklaring, der det for andre kanskje ville vært naturlig å forklare mer inngående. Jeg har likevel prøvd så langt det lar seg gjøre å være åpen om det jeg har gjort.

3.7.2 Validitet

På norsk kaller man gjerne validitet for troverdighet, og troverdighet handler om hvorvidt funnene stemmer overens med formålet for studien og om de dermed også representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2006, s. 199). Det som er viktig her er at det er samsvar mellom empirimaterialet jeg har samlet inn og forskningsspørsmålene mine, og at jeg ikke har forvrengt data for å få den til å passe inn med mine tanker. For å sikre troverdigheten i oppgaven var det flere grep jeg måtte ta. For det første stilte jeg åpne spørsmål som ikke var førende.

Dette gjorde jeg for at lærerne ikke skulle føle at de *måtte* svare et bestemt svar, men at de kunne si det de mente. Det kan selvfølgelig hende at lærerne svarte det de trodde jeg ville høre, de visste tross alt hva oppgaven min gikk ut på. Om dette var tilfellet er det ikke mye jeg kan gjøre med det, men det vil naturligvis svekke oppgavens troverdighet, dersom svarene jeg har fått ikke er oppriktige.

For det andre var det viktig at lærerne fikk sagt alt de ville si. Jeg prøvde å sørge for at lærerne ikke skulle brenne inne med noe etter intervjuene. Dette gjorde jeg avslutningsvis ved å spørre om det var noe mer de ville tilføye om temaet. Det var ikke alle lærerne som hadde det, men de fleste begynte da å snakke litt løst og fast om 22. juli i forhold til demokrati i skolen. Da kunne lærerne fokusere på det de ville om temaet, for det kan være jeg ikke spurte om alt de ville snakke om, men her fikk de da muligheten til å luften sine egne tanker. Lærere som for eksempel har en annen utdanningsbakgrunn enn meg kan sitte med andre perspektiver, noe som kan bidra til at jeg får en utvidet forståelse og kan se at det er flere elementer som spiller inn enn de jeg opprinnelig så.

For det tredje var jeg bevisst i forhold til ikke å styre svarene til lærerne inn mot forskningsspørsmålene, men heller tilpasse forskningsspørsmålene til det lærerne sa. På grunn av dette var det ett forskningsspørsmål jeg måtte forandre noe, da jeg så at det ikke fungerte i forhold til det datamaterialet jeg samlet inn. Det hadde blitt feil om jeg hadde vridd svarene for at de skulle passe inn, for det er tross alt lærernes tanker og meninger som er det viktige. Om jeg forandrer svarene eller fjerner dem fra konteksten, vil svarene ikke lenger være riktige, og det vil dermed ikke bety det som det var ment å bety. Forskningsspørsmålet jeg endte opp med ga likevel interessante nyanser på problemstillingen, og fungerer dermed godt i oppgaven.

Et moment jeg synes det hadde vært svært spennende å gå mer inn på i oppgaven, handler om lærernes demokratiundervisning. I intervjuene kom lærerne bare inn på de temaene de underviste om i demokratiundervisningen, og ikke hvordan de gjorde det. Slik jeg ser det, spiller metode også inn på den forståelsen elevene sitter igjen med. I tillegg er det ikke bare når man har en direkte demokratiundervisning at elevene lærer om demokrati. Det er også en mer indirekte form som jeg har valgt å kalle «usynlig» demokratiundervisning. Dette var noe jeg kunne skjelve i intervjuene, basert på hvordan lærerne pratet om sin undervisning. Dersom man har en vid demokratiforståelse, er det mange temaer som går inn under «demokrati». Her må jeg ta selvkritikk, dette burde vært noe jeg spurte om i intervjuene, slik at jeg kunne fått en større forståelse for lærernes demokratiundervisning.

3.7.3 Overføringsverdi

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre sammenhenger. Dette er vanskelig når man kommer til kvalitative undersøkelser, siden disse er situasjonsbestemte. Oppgaven min er liten i omfang, jeg intervjuet ti lærere fordelt på tre skoler i Trondheimsområdet. Å si at denne undersøkelsen da kan overføres til andre sammenhenger vil være søkt.

Likevel kan man si at den har en viss overføringsverdi siden den er begrunnet i tidligere forskning. For når flere undersøkelser får det samme resultatet styrker dette forskningen, og man kan lettere generalisere resultatene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 128). Når vi senere skal se på mine funn rundt læreres demokratiundervisning, støttes disse av funnene i Børhaug sin doktoravhandling. Her ser man at det er kunnskaper som er det viktigste, og at lærere har en mer liberal demokratiundervisning. Når det kommer til bruken av 22. juli i undervisningen, støttes mine funn av funnene Ida Knapstad gjorde i sin masteroppgave og Trine Anker og Marie von der Lippe sin artikkel om 22. juli i religionsundervisningen. Disse to oppgavene hadde derimot fokus på videregående skoler og ikke ungdomsskoler slik jeg har, men det peker likevel på noen tendenser. Slik sett bidrar oppgaven min til å vise noen strømninger innenfor demokratiundervisning i skolen og hvordan 22. juli brukes i faget.

4 Analyse og tolkning

Det er nå på tide å se på datamaterialet jeg har samlet inn og analysen jeg har gjort av det. Jeg har valgt å dele kapitlet inn etter de fire forskningsspørsmålene. De to første forskningsspørsmålene handler om rent praktisk bruk av 22. juli, hvor mye hendelsen blir brukt og når den blir trukket frem i undervisningen. I det tredje forskningsspørsmålet forsøker jeg å finne ut hvilken demokratiforståelse lærerne har. I det fjerde forskningsspørsmålet ser jeg på om det det har blitt større fokus på demokrati og høyreekstremisme i undervisningen etter 22. juli 2011. Til slutt foretar jeg en oppsummering av hovedfunnene i undersøkelsen. Før jeg begynner på dette vil jeg imidlertid presentere hvordan jeg har kategorisert datamaterialet, og hvordan jeg har kommet frem til funnene.

4.1 Kategorisering

Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene, satt jeg igjen med en stor mengde datamateriale. Første steget ble å kode materialet, for å få en oversikt over temaene som utgjorde hovedessensen av dataene (Nilssen, 2012, s. 82). Derfor lagde jeg en tabell ut ifra spørsmålene jeg stilte i intervjuene, hvor jeg plasserte svarene fra lærerne i stikkordsform. Etter at jeg hadde fått et overordnet blikk på dataene, begynte jeg å kode etter temaer. På forhånd hadde jeg tenkt ut noen temaer som jeg ville undersøke nærmere, og disse ble benyttet i utformingen av intervjuguiden. Eksempler på temaene var: lærernes forståelse av begrepet medborger, lærernes forståelse av begrepet deltakelse, læreres bruk av 22. juli og grunner til at det eventuelt ikke blir brukt.

Sorteringen av materialet foregikk på følgende måte: Jeg tok først utskrift av alle intervjuene. Deretter klippet jeg ut sitatene og sorterte dem i ulike konvolutter med temaenes navn utenpå. Dette gjorde at jeg lett fikk oversikt over temaene, og kunne gå inn i hvert av dem for å se nøyere på hva som var spesielt. Når jeg holdt på å sortere, så jeg at det var behov for flere temaer enn jeg hadde tenkt på forhånd. Som tidligere nevnt i metodekapitlet, kom lærerne inn på temaer jeg ikke hadde tenkt på da jeg utformet intervjuguiden, noe som gjorde at jeg etterhvert tilføyde et par spørsmål på den. Disse temaene handlet om media, kritiske elever, dannelse, og om det var økt fokus på høyreekstremisme i demokratiundervisningen. De nye emnene lærerne kom inn på, gjorde også at jeg måtte forandre på det siste forskningsspørsmålet. Sitatene jeg ikke var sikker på hvor jeg skulle plassere, men som jeg likevel syntes var

interessante, puttet jeg i en egen konvolutt som jeg kalte «div». Det var også sitater som passet inn i flere av temaene, da skrev jeg ut en kopi, slik at jeg kunne plassere sitatet i begge konvoluttene. For å huske hvilke sitater dette var, laget jeg et lite merke på dem og skrev hvor det også var plassert.

Etter at materialet var sortert begynte jeg å se etter mønstre, likheter og forskjeller i dataene, ved å sammenligne svarene fra lærerne. Jeg satt igjen med 15 konvolutter med ulike temaer. Konvoluttene delte jeg inn i forskningsspørsmålene, som dermed fungerer som fire overordnede kategorier:

- 1) Blir 22. juli i det hele tatt undervist om?
- 2) Når blir 22. juli trukket frem i undervisningen?
- 3) Hvilken demokratiforståelse har lærerne?
- 4) Har det blitt mer fokus på demokratiundervisning etter 22. juli?

Det var viktig for meg å se på sitatene for å se om det var mulig å trekke ut hovedtendensene på de ulike forskningsspørsmålene. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger for å være sikker på at jeg ikke hadde misforstått det lærerne sa, og at de ble presentert mest mulig riktig. Det samme gjaldt for resultatene jeg fikk gjennom analysen; disse ble sjekket opp mot intervjuene slik at jeg var sikker på at det stemte overens.

Under forskningsspørsmål 2 og 3 diskuterer jeg først læreplanen, for å se hva denne sier om temaet og slik kunne sammenligne dette med lærernes oppfatninger på det samme.

4.2 Forskningsspørsmål 1: Blir 22. juli i det hele tatt undervist om?

I begynnelsen av hvert intervju spurte jeg først lærerne om dette var et tema de syntes det var ubehagelig å prate om. På dette svarte alle lærerne at de ikke synes det var noe ubehagelig, og at det var noe som var viktig at man som samfunnsfaglærer *kan* prate om. Videre spurte jeg dem om hvor mye de snakker om 22. juli når de underviser. Her var imidlertid ikke svarene like enstemmige. Svarene varierte fra svært lite bruk til mye bruk av 22. juli i samfunnsfagundervisningen. De aller fleste lærerne la seg på noe midt imellom og forklarte at 22. juli dukket opp noe i undervisningen, og når det skjedde var det som oftest tilfeldig. For å tydeliggjøre forskjellene valgte jeg å plassere lærerne inn i en tabell som man kan se på neste side:

	Bruk
Lærer 1	Ikke mye
Lærer 2	Ikke mye
Lærer 3	Svært lite
Lærer 4	Ikke mye
Lærer 5	En del
Lærer 6	Mye
Lærer 7	Noe
Lærer 8	Noe
Lærer 9	Noe
Lærer 10	Noe

Tabell 3: Læreres bruk av 22. juli

For å eksemplifisere dette, vil jeg trekke frem et par lærere som viser forskjellen i bruken av 22. juli. En lærer som bruker det lite er Lærer 1, som sa: «Det er ikke vanskelig å undervise om det, men det er ikke mange plasser vi toucher borti det». Lærer 6 har en helt annen holdning: «Jeg synes det er et utrolig spennende tema å snakke om, jeg bruker det veldig mye ja, så jeg putter det veldig ofte inn i samfunnsfagundervisningen min». Dette viser at selv om begge er samfunnsfaglærere i ungdomsskolen er det aldeles ikke sikkert at de underviser om det samme. Siden læreplanen har såpass brede kompetansemål, legger den opp til at det nettopp skal være den enkelte lærer eller skole som bestemmer hva man skal ta opp.

	Bruk	Skole	År i skolen	Mastergrad
Lærer 1	Ikke mye	Bygdeskole	21 – 25 år	-
Lærer 2	Ikke mye	Bygdeskole	11 – 15 år	-
Lærer 3	Svært lite	Bygdeskole	6 – 10 år	-
Lærer 4	Ikke mye	Bygdeskole	1 – 5 år	-
Lærer 5	En del	Byskole 1	1 – 5 år	Ja
Lærer 6	Mye	Byskole 1	6 – 10 år	Ja
Lærer 7	Noe	Byskole 1	1 – 5 år	Ja
Lærer 8	Noe	Byskole 2	16 – 20 år	-
Lærer 9	Noe	Byskole 2	26 – 30 år	-
Lærer 10	Noe	Byskole 2	16 – 20 år	-

Tabell 4: Samkjørt tabell, læreres bruk av 22. juli sammenlignet med bakgrunnsfaktorer

I den samkjørte modellen har jeg satt læreres bruk av 22. juli opp mot bakgrunnsfaktorer som kan ha spilt inn. Som vi kan se av tabellen, er det lærerne som har mastergrad og som er blant de yngste lærerne som bruker 22. juli mest i undervisningen. Dette kan tyde på at de er mer åpne for å ta inn nye elementer i undervisningen og tør å ta opp vanskeligere temaer. At lærerne også jobber på samme skole, kan bety at det også har sammenheng med miljøet på skolen, at det her er vanligere å ta opp slike temaer. Noe annet som også kom frem under intervjuene var at det på denne skolen tidligere hadde vært en elev som var direkte berørt av 22. juli. Dette kan også ha bidratt til at lærerne her er mer bevisste på hvor viktig det er å snakke om terrorhandlingen. Selv om skolen i dag ikke har elever som er direkte berørt av 22. juli, vil det likevel være noe lærerne tenker over, ettersom man har hatt det tidligere. Et annet punkt som jeg ble oppmerksom på, var at bygdeskolen var den skolen som tok opp 22. juli minst i samfunnsfagundervisningen. Når dette var en homogen elevmasse som ikke var direkte berørt av tragedien, var det muligens ikke like avgjørende å ta det opp. På skolen som hadde en mer heterogen elevsammensetning, kommer elevene fra flere ulike land som kan ha opplevd liknende terror. Dermed kan det gjøre at 22. juli-hendelsen er mer aktuell på denne skolen, selv om ingen her var direkte berørt av hendelsen.

4.2.1 Hvorfor blir det pratet lite om?

Lærerne uttrykte flere grunner til at 22. juli kanskje ikke blir brukt så mye i undervisning. Jeg vil trekke frem de ulike grunnene her. Noe av det som gikk igjen hos flere av lærerne var at lærebøkene var for gamle og at det ikke sto direkte i læreplanen:

Jeg snakket litt om det her med at det ikke står i noe læreverk, også tror jeg vel det går litt på hvilket tema vi holder på med. Sånn som geografi og befolkningsvekst så passer det vel ikke helt inn, men det er klart jeg kan bare snakke for min egen del, når man prater om politisk ideologi og syn og man kommer til litt sånn ekstremisme og sånt, så er det kanskje naturlig å ta det inn der da. Men som sagt; nye lærebøker kommer sikkert til å ta det inn, og da kan det nok tenkes at det blir en egen liten bit om hva som skjedde da. Ja, det tror jeg kanskje. Jeg tror kanskje grunnen til at det ikke er med nå, er at det ikke er festet til noe kompetansemål og ikke er det i noe læreverk heller, det er bare en del av resten av historien som alt annet. (Lærer 4)

To ting kommer tydelig frem her. For det første, *lærebøkene*. Lærebøkene virker å ha en stor innvirkning på hva som blir tatt opp i lærernes undervisning. Hva som står der påvirker i stor grad hva det blir undervist om. Det er enklere for elevene å forholde seg til én lærebok, i stedet for mange artikler hentet fra ulike steder. For det andre, *tema*. At 22. juli er temaavhengig er

det nok bred enighet om. I forhold til læreplanen presiserer Lærer 7 at man må gjøre et utvalg av hva man bruker innenfor hvert kompetansemål, og at det for noen lærere vil være mer naturlig å trekke frem 22. juli enn for andre. Som lærer er det noen temaer man er mer komfortable å undervise i enn andre. Siden samfunnsfaget er et såpass stort fag, som rommer mye, vil lærerne ha mulighet til å velge selv hva de vil trekke frem. Videre er det også store variasjoner i hvilken *utdanningsbakgrunn* de har, og dette kan påvirke hvordan de underviser i faget. Å plassere 22. juli i forbindelse med et annet emne ble også av flere av lærerne sett på som en utfordring. Lærer 3 synes det var vanskelig å ta opp 22. juli i forbindelse med et annet emne, ettersom det var så mange temaer det kunne passe innenfor. Dette viser at lærerne enklere ville tatt opp 22. juli om det var et tydelig sted 22. juli passet i undervisningen. Ettersom det er så mange elementer i begrepet 22. juli, vil det også være forskjellig hva hver enkelt elev Assosierer med begrepet, og dette kan gjøre lærerens jobb utfordrende.

Tidsaspektet har også noe å si for hva som blir tatt opp i faget. For siden samfunnsfag rommer så mye, men man ikke har så mange timer i uken med faget, har man ikke tid til å gå gjennom alt man vil: «Vi har en plan, og vi må gjøre sånn, og vi må vurdere, og det er liksom ikke rom for å stoppe» (Lærer 4). Det kan virke som at læreren er litt oppgitt over hvor mye de skal klare å komme gjennom på de få timene de har, og at det dermed er tiden som setter en stopper for hvor mye mer de kan rekke gjennom.

Et annet aspekt som ble trukket frem var *frykt*, altså at lærerne ikke vil skape unødig frykt blant elevene. Lærere kan være redde for at elevene finner tankene til Breivik interessante, og at de vil gå mer i dybden på dem enn det læreren er komfortabel med. Dette kan føre til at noen lærere kanskje også trår litt forsiktig rundt temaet. Dette kan settes i tråd med det Lærer 8 sier:

Vi er veldig forsiktig i Norge med å plassere skyld, og å snakke om ubehageligheter og mekanismene bak at folk blir ekstreme. Der tror jeg faktisk vi nordmenn har mye mer å gå på i forhold til å ikke minst synliggjøre det. (...) Men jeg tror det ligger i den norske kulturen å ikke snakke så mye om sånne ting.

Her snakker han om at man generelt i Norge ikke liker å ta opp kontroversielle temaer, og at det nok er enklere å holde seg til litt «tryggere» emner i undervisningen. Både for lærere og elever kan det føles trygt å ikke ta opp kontroversielle temaer, men nettopp ved å bevege seg inn på dette området, kan læringsutbyttet for elevene bli større. De får da øvd seg på å snakke om og analysere ulike saker som man med stor sannsynlighet vil komme borti som voksen, og slike samtaler vil kunne bidra til økt demokratiforståelse. Derfor må det kanskje en

holdningsendring til i det norske samfunn, slik at man faktisk tør å plassere skyld og snakke om ubehagelige temaer.

Det var også to andre grunner som så vidt ble nevnt i intervjuene. Det ene var at lærere kan ha opplevd tragedien nært på seg, hvilket gjør at det ikke er et tema de vil prate om i klassen: «Det er nok sikkert at det er noen lærere som føler at det er for sårt da, at kanskje det er for vanskelig å snakke med dem om» (Lærer 5). Om lærere selv har vært berørt, er det ikke alltid det er like lett å prate om det med en skoleklasse, selv om det nå har gått noen år.

Den siste grunnen som ble nevnt var at det også avhenger av klassen man har. Noen klasser liker å snakke om alt, noe som også vil føre til at læreren lettere kan ta opp flere forskjellige emner. Har man en klasse som er mer reservert, kan det føre til at det blir vanskeligere for læreren å ta opp slike saker. Da kan læreren likevel prøve å ta opp vanskelige temaer for å utfordre klassen, men for å få til dette blir det desto viktigere å skape et trygt klassemiljø, slik at elevene faktisk føler at de kan si hva de mener.

4.2.2 Lærers tanker og praksis rundt bruken av 22. juli i undervisning

Som sett over, var det stor variasjon i hvor mye lærerne trakk frem 22. juli i undervisningen. Likevel var det flere av lærerne som ikke trakk det frem nevneverdig mye, men som likevel syntes det var et viktig tema:

Det er som man sier om 2. verdenskrig altså, vi kan ikke glemme det, for faren for at det gjentar seg er så stor at vi må alltid snakke om det. Om såret ikke er åpent, så må vi alltid vite om det. (...) Så det er viktig at det blir brukt da, at det blir brukt på en sann måte at elever kan komme å prate. (Lærer 1)

Lærer 1 var ikke den eneste av lærerne som hadde dette synet. Lærerne trakk gjerne fram dette poenget på slutten av intervjuene, da jeg spurte om det var noe mer de ville tilføye. Det kan selvfølgelig være at lærerne prøver å unnskyldes seg for at de ikke bruker det så mye ved å få frem at de faktisk mener det er et viktig tema. De vet jo tross alt hva oppgaven min går ut på og slik sett kan det være de prøver å si det de tror jeg vil høre. Likevel, slik jeg også presiserte i metodekapitlet, tror jeg ikke at dette var tilfelle. Lærer 10 sier: «Det kommer til å fortsette å være aktuelt, og spesielt sann som samfunnet er i ferd med å utvikle seg. (...) Men det er kanskje derfor det er viktig å snakke om de tingene da». Dette viser at læreren mener at det er et viktig tema å ta opp siden det er et dagsaktuelt tema og at det er viktig å undervise om det og gjøre elevene bevisst på hvordan samfunnet er og dets utvikling. Det har dessverre vist seg at

terrorisme og ekstremisme kommer til å fortsette å være en del av samfunnet, noe som gjør at vi er nødt til å ta det opp på skolen. Det blir dermed enda viktigere å lære elevene om dette, slik at elevene ikke får holdninger som støtter ekstreme tankeganger. Det er viktig å drive med holdningsundervisning, slik at elevene ser hvor viktig det er med de verdiene vi har i samfunnet.

At flere av lærerne sier at det er et viktig tema, selv om de ikke trekker det frem i undervisning selv, viser at det er et brudd mellom hva lærerne synes er viktige tema å undervise om og hva som *faktisk* blir undervist om. Flere lærere er altså i en slags konflikt om hva de skal prioritere å ta med i undervisningen. Som vi har sett, er det flere faktorer de måtte ta hensyn til, som alle påvirker undervisningen på hver sin måte. Likevel er det viktig at lærerne underviser om det som skjer nå. Samfunnsfag er et fag som skal ta opp dagsaktuelle temaer, man skal lære om hvordan samfunnet fungerer, og hvordan det henger sammen. Det er viktig at elevene får en forståelse for samfunnet de er en del av, så de lettere kan ta del i det senere. Da må man ta opp temaer som kanskje ikke er like enkle å snakke om, og som for noen kan være provoserende.

4.3 Forskningsspørsmål 2: Når blir 22. juli trukket frem i undervisningen?

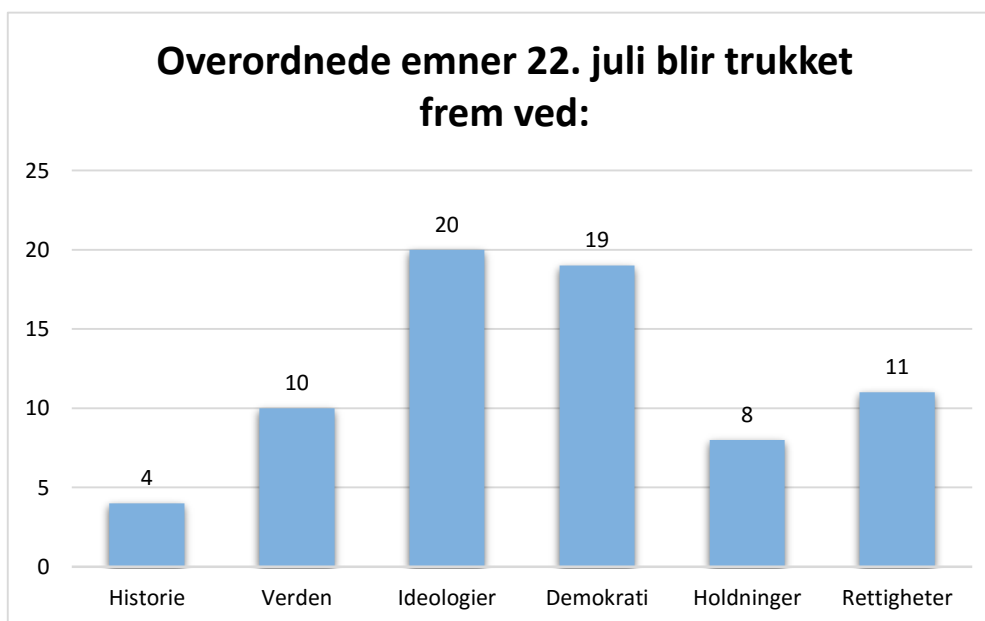
Før jeg begynner på denne delen av analysen vil jeg kort se på læreplanen i samfunnsfag. Er det mulig å bruke 22. juli slik læreplanen er lagt opp, og hvilke kompetansemål kan det eventuelt knyttes til?

Det er tydelig at det er flere av kompetansemålene 22. juli kan knyttes til. Spesielt under hovedområdet samfunnskunnskap, kan emnet tilknyttes kompetansemålene om politiske institusjoner i Norge og deres rollefordeling. Andre kompetansemål handler om verdier og interesser som man kan knytte til aktuelle samfunnsproblemer. Det er mulig å trekke det frem når man har om lovbrudd og hvordan rettsstaten fungerer. Læreplanen sier også at elevene skal kunne forklare ulike begreper som holdninger, fordommer og rasisme, og hvordan dette påvirker samfunnet. 22. juli kan også bli trukket fram i forhold til muligheter og utfordringer i et flerkulturelt samfunn.

Men det er ikke bare i samfunnskunnskap at 22. juli kan være et aktuelt og anvendbart tema. Også i historie kan det bli brukt når man har om nyere norsk historie eller om hvordan ulike idealer og verdier har utviklet seg i Norge. I delen «Utforskaren» er det også svært mange, om ikke alle, kompetansemålene som kan knyttes opp mot 22. juli. Disse handler om hvordan samfunnet er og hvordan man skal ta del i det på en kritisk og reflektert måte, noe som undervisning og samtale om terrorhandlingen kan bidra med.

4.3.1 Når trekker lærerne frem 22. juli?

Jeg spurte lærerne når 22. juli var blitt trukket frem i undervisningen. På dette spørsmålet fikk jeg totalt 72 svar, fordelt på 31 ulike temaer. For å gjøre dette mer oversiktlig valgte jeg å dele disse temaene inn i overordnede kategorier: historie, verden, ideologier, demokrati, holdninger og rettigheter. Dette gjorde at det ble lettere å se hva lærerne hadde hovedfokuset på og hva de koblet 22. juli mest til. Slik ble det også lettere for meg å se hovedtendensene i svarene deres. Jeg kom fram til kategoriene ved å finne fellesnevnerne som kunne fungere som samlebetegnelser for flere av temaene. Hvordan de ulike svarene ble fordelt i kategoriene, vises i tabellen i figur 1. Her ser man noen tendenser til hva lærerne fokuserer på når 22. juli blir trukket frem i undervisningen. Det var noen temaer som passet inn i flere av kategoriene over, da plasserte jeg dem der jeg synes de passet best. Når jeg nå skal utdype tabellen, vil det derfor hende at noen av temaene nevnes i flere av kategoriene.



Figur 1: Overordnede emner 22. juli blir trukket frem ved

Jeg vil begynne med å ta for meg den minste kategorien, *Historie*. Dette er en svært viktig hendelse i norsk historie, og den har vært med på å forme Norge slik vi kjenner det i dag. Det var fire lærere som nevnte at det ville være naturlig å trekke inn 22. juli innenfor temaet nyere norsk historie: «Når vi kommer til velferdssamfunnet, Norges historie om krigsår og det er jo en skjellsettende hendelse i norsk historie» (Lærer 1). De resterende lærerne nevnte ikke historie eksplisitt som en del av samfunnsfaget der de pleide å trekke inn 22. juli, men fokuserte mer på at det er nyttig å ta det opp i samfunnskunnskap. Som vi tidligere så var det også innenfor denne

hoveddelen av faget, at læreplanen hadde flest kompetansemål som passet til undervisning om emnet

I den neste kategorien, *Verden*, plasserte jeg de temaene som handlet om steder. Her var det hovedsakelig terroren i Paris 13. november 2015 som var gjeldende. Som tidligere nevnt, skyltes dette at intervjuene ble gjennomført like i etterkant av dette, og at det derfor var blitt snakket om på skolen. Som Lærer 2 eksemplifiserer:

Jeg nevnte det senest i dag, hvor vi snakket om det som skjedde i Frankrike, så ble det naturlig å trekke inn 22. juli der og, så jeg tror kanskje i forbindelse med når sånne ting skjer da, at man bruker det aktivt for å komme nærmere seg selv på en måte da.

Dette går igjen hos de andre lærerne når de beskriver hvordan de snakket om terroren i Paris. Flere lærere relaterte angrepene til 22. juli for at det skulle bli enklere for elevene å forstå hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Like før terroren i Paris hadde det også vært angrep i Beirut, og heller ikke dette ble ikke trukket frem alene, men satt i sammenheng med Paris og 22. juli. Som Lærer 5 sier, er det enklere å relatere seg til det som er nærmere enn det som er langt vekk og kanskje også har en helt annen kultur enn hva elevene er vant til. For når man kan relatere seg til hendelser, vil det også bli enklere å få en forståelse for det som har skjedd og knytte kunnskap til det.

Innenfor denne kategorien plasserte jeg også Midtøsten. Lærerne trekker frem 22. juli i undervisningen om Midtøsten, fordi Midtøsten er et sted det er mye uroligheter, og hvor det også finnes ekstreme grupper. Disse ekstreme gruppene utfører også terrorhandlinger. I tillegg kan det kobles mot 22. juli og Breivik ved at det nettopp er ekstreme islamister Breivik frykter. Slik kan disse to ekstreme retningene settes opp mot hverandre.

Begrepene terrorisme og ekstremisme ble trukket frem mye av lærerne i forhold til 22. juli, og jeg har valgt å plassere disse begrepene sammen med temaene rasisme og islamisme i kategorien *Ideologier*. Denne kategorien henger en del sammen med kategorien *Holdninger*. Jeg valgte likevel å dele disse kategoriene, i skillet mellom enkeltholdninger og der de går over til å bli mer gjennomtenkte og systematiske posisjoner. Ideologier er den største kategorien, da 20 av svarene ble plassert her. Ekstremisme ble av et par lærere trukket opp mot islam og kristendommen: «Vi var litt inne på det her at det fins ekstreme grupperinger både innenfor islam og kristendommen da» (Lærer 4). Siden det i media blir fokusert såpass mye på islamske ekstremister, tyder dette på at disse lærerne vil vise elevene at det ikke bare er muslimer som er ekstremister, men at det like gjerne kan være en norsk, kristen mann. Lærerne prøver med dette

å veie opp for det skjeve bildet som blir fremstilt i media. De nevner derimot ikke at de trekker frem andre ekstreme retninger, noe som kunne nyansert dette bildet ytterligere. Likevel viser utsagnet at lærerne prøver å tydeliggjøre for elevene at ekstremister kommer i mange former og tilhører ulike religioner og ideologier.

Terrorisme var det emnet flest lærere trakk fram. Ni av ti lærere nevnte dette som et tema de knyttet 22. juli opp mot: «Vi skal inn på mye når det gjelder terror og at det er ekstreme tendenser da i samfunnet. Det skal sies at det kom opp når vi snakket om ideologi i går» (Lærer 5). Siden såpass mange av lærerne knyttet terrorisme med 22. juli, virker det som at det er dette de først og fremst forbinder med denne dagen. Lærerne føler at 22. juli er et godt eksempel å bruke når de snakker om terrorhandlinger, siden det skjedde i Norge og elevene derfor får en slags nærhet til det. Det er viktig at de er klar over at terror ikke bare er noe som skjer andre steder. : Lærerne knytter det gjerne også til samfunnet i dag, og at det er viktig å lære om terror og ekstremisme slik at elevene kan forsøke å forstå hvorfor terrorhandlinger skjer i dag.

Kategorien *Demokrati* er den nest største. Syv av lærerne nevnte demokrati som et tema der de tok opp 22. juli, men dette var ofte satt i sammenheng med andre emner, slik som styreformer, rettssystemet, politikk og partier. I forbindelse med dette gjorde lærerne et poeng av å vise at Breivik ikke var medlem i noen av partiene vi har i Norge, og at hans meninger er langt utenfor det politiske spekteret vi har her i landet. På denne måten blir hans syn fremmedgjort og fjernet fra den norske opinion.

Det som 22. juli oftest ble knyttet til i denne kategorien var rettssystemet i Norge. Som Lærer 8 sier:

Vi har vært gjennom, nå nettopp, et kapittel som heter lov og rett, der saken til Anders Behring Breivik er tatt opp i ulike ting, ikke minst det her med forvaring, og at han satt i varetekt under etterforskning. Du kan trekke paralleller til en del av de tingene, og da øker også forståelsen til elevene da, hvordan fungerer en rettsstat som Norge.

Ved å gå gjennom rettsaken til Breivik kommer altså de demokratiske prinsippene til Norge frem, ved at hans sak ble gjennomført på samme måte som en hvilken som helst annen sak, om man ser bort fra mediedekningen. Det virker som om dette var svært viktig for lærerne å vise, at Norge ikke ville forandre sine prinsipper for noen. Dette viser Norge fra en sterk og samlet side. Et annet poeng ble også drøftet i flere av klassene, nemlig hvilken straff Breivik fikk, og om dette var riktig straff.

Kategorien om *Holdninger* valgte jeg å dele inn i positive holdninger og negative holdninger. Innenfor de negative holdningene ble temaene fremmedfrykt, fordommer og islamofobi trukket frem. Dette var holdninger som lærerne ville prøve å unngå at elevene fikk. De positive holdningene som ble nevnt, var menneskeverd, fredsarbeid og filosofi og etikk. Det var ikke dette lærerne la mest vekt på i forbindelse med 22. juli, men det kom likevel frem at 22. juli til dels også blir brukt som et holdningsfremmende verktøy.

I den siste kategorien, *Rettigheter*, var det flere lærere som nevnte ytringsfrihet. Siden dette er en rettighet som står sentralt i det norske samfunnet, må også unge få opplæring i hva det betyr og hvordan den skal brukes. Det var nettopp dette lærerne la vekt på, hvor går ytringsfrihetens grenser og hva er det etisk greit å publisere?:

Vi har jo snakket litt om det med ytringsfrihet og hva man kan publisere og ikke. Og at man har på en måte rett til å ha de her meningene, men så lenge man ikke går i de baner som Anders Behring Breivik gjorde. (Lærer 6)

Det virker som at lærerne fokuserer på de prinsippene som ligger i det norske demokratiet, ved at de trekker en linje mellom 22. juli og ytringsfrihet. Et annet punkt de trakk fram var sikkerhet, og at man har rett på sikkerhet i samfunnet, samt problemet med hvor grensen går mellom sikkerhet og overvåking. Denne problematikken var det to av lærerne som eksplisitt trakk frem som et moment hvor de hadde brukt 22. juli som eksempel. De to sistnevnte kategoriene, *Holdninger* og *Rettigheter*, kommer jeg også til å diskutere mer under forskningsspørsmål 4, da dette var noe lærerne særlig trakk frem når jeg spurte om det har blitt mer fokus på demokratiundervisning etter 22. juli.

Som vi nå har sett, var det mange forskjellige temaer lærerne knyttet opp til 22. juli, og da spesielt terrorisme, demokrati, rettssystemet i Norge og andre terrorhandlinger. Dette sier noe om hva de selv knyttet opp mot 22. juli. Videre kan man se at det i liten grad var fokusert på holdninger og historie, men at det likevel var noen lærere som brukte dette aspektet ved 22. juli. I læreplanen var det mange kompetansemål man kunne knytte til 22. juli, og lærerne nevnte flere av disse. Likevel, når læreplanen legger så få føringer over hva som skal bli undervist om, er det mange som velger bort 22. juli, og heller velger å fokusere på andre temaer.

For at 22. juli skal fungere godt som eksempel, må elevene også ha en viss forståelse for hva det handler om. Vet lærerne hva elevene kan om 22. juli?

4.3.2 Elevers kunnskaper

I intervjuene spurte jeg lærerne om de visste hvor mye elevene kunne om 22. juli. På dette spørsmålet fikk jeg noe varierende svar. Som lærer 9 sier: «Nei, det hadde vært litt artig å dobbeltsjekke, men jeg tror nok de ikke kan ha unngått å få det med seg». Denne oppfatningen var det flere av lærerne som hadde, de regnet med at elevene hadde fått med seg en del, men hadde ikke undersøkt dette selv. Dette ble også koblet til barneskolen:

Ja, for det var jo på sommeren, så hvor mye de barneskolene de kommer fra, og hvor mye de tok når elevene kom tilbake på skolen, og hvor mye de var gjennom det når rettsaken foregikk og sånt, det vet jeg faktisk ikke. De kommer fra fire forskjellige barneskoler de elevene jeg har, så det er vel sikkert veldig forskjellig hvor mye det har blitt vektlagt på det der. (Lærer 6)

Her ser man at læreren kobler elevenes kunnskaper til det de lærte på barneskolen. Siden elevene faktisk gikk på barneskolen i 2011, kan man nok trekke den konklusjon at det ble snakket om 22. juli der, men akkurat hvor mye det ble snakket om kan ha variert mye avhengig av skole. Dette vil imidlertid bare gjelde for noen få år, om noen år vil ikke lenger ungdomsskoleelevene huske hendelsen selv, og da kan ikke lærere lenger gå ut i fra at de har lært om dette på barneskolen. At denne læreren og andre lærere som også trakk frem at det nok har vært undervisning om dette på barneskolene, kan tyde på en slags ansvarsfraskrivelse. Lærerne regnet med at elevene har fått kunnskaper om temaet tidligere, og at det derfor ikke er deres plikt å gi dem undervisning i dette emnet. Elevene er imidlertid mer reflekterte når de går på ungdomsskolen enn når de går på barneskolen, noe som gjør at man kan knytte 22. juli til flere temaer, og derfor blir det formålstjenlig også å ta det opp i ungdomsskolen.

Likevel var det en lærer som sa at han visste hvor mye de kunne om 22. juli. Lærer 8 viste til at de nettopp hadde vært gjennom et tema hvor saken til Anders Behring Breivik ble tatt opp i ulike deler, og at han derfor fikk en god forståelse av hvor mye elevene kunne om nettopp dette. På den annen side var det kun fordi at dette temaet ble tatt opp at han fikk en forståelse for hva de kunne, og ikke fordi han spurte direkte om det. Lærer 7 var også inne på at man må vite hvor elevene befinner seg før man tar opp et nytt tema:

Det er noe med det, hvilke, være klar over hvilke referanserammer de er i besittelse av. Nå kjenner de fortsatt til 22. juli, men ikke på samme måten som de som gikk i tiende det året. De hadde det veldig tett på.

Selv om denne læreren ikke hadde kommet innom 22. juli med klassen han har nå, var han svært opptatt av at han først måtte finne ut hvor mye elevene kunne om temaet, før han gikk videre med det. Det er annerledes for de som var 15 år i 2011 og som forsto mer av hva som

skjedde, enn for de som bare var 11 år eller yngre. Man har ikke den samme forståelsen av verden og heller ikke av hvordan samfunnet fungerer. Dette gjør at det er viktig å forklare hva som faktisk skjedde og hvordan en slik hendelse kunne skje. Læreren fikk frem at dette er noe han er klar over og tar hensyn til i sin undervisning.

For at et tema skal få utfylle sitt fulle potensial som et læringsmoment, er det viktig at lærere vet hvor de skal begynne, og for å få til dette må de også finne ut hvor mye elevene vet fra før. Når de vet dette kan de tilpasse eksempelet til elevenes nivå. Dette gjør at eksemplet vil fungere mye bedre enn om man snakker over hodet på elevene, og det vil føre til større læringsutbytte for elevene. Likevel er det viktig å poengtere at det var flere av lærerne jeg intervjuet som ikke brukte 22. juli så mye, og man kan derfor ikke forvente at de har sjekket hvor mye elevene kan om dette temaet. Man kan derimot si at det er viktig å tilpasse seg elevenes nivå uansett undervisningstema, og å vite hva elevene kan om et tema vil derfor være relevant innenfor alle tema og fag i skolen.

4.4 Forskningsspørsmål 3: Hvilken demokratiforståelse har lærerne?

Ut ifra svarene jeg fikk fra lærerne var det en diskrepans mellom deres demokratiforståelse og måten de underviser i demokrati. Før jeg utdyper dette mer vil jeg se på læreplanen i samfunnsfag for å finne ut hvilken demokratiforståelse som ligger til grunn for denne.

I den generelle delen av læreplanen ser man et tydelig preg av kommunitarismen som jeg beskrev i kapittel 2, ved at den fokuserer på verdiene i samfunnet og at elevene skal skape en tilhørighet til denne (Briseid, 2012, s. 61). Denne delen av læreplanen ble videreført fra L97⁸, og den skiller seg mye fra de nye delene i læreplanen, slik som de fagspesifikke læreplanene og planens prinsipielle del.

I læreplanen for samfunnsfag ble det fra og med Kunnskapsløftet, LK06, lagt stor vekt på grunnleggende ferdigheter: muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter. Disse står sentralt i alle fagene og viser en liberal holdning, ettersom de fokuserer på den enkelte elev. Fokuset i LK06 ligger på måloppnåelse for den enkelte. Samtidig er det et sterkt fokus på kompetanse hos enkelteleven, og at elevene skal nå kompetansemålene i planen (Briseid, 2012, s. 62).

⁸ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Likevel har læreplanen også et sterkt innslag av deliberativ demokratiforståelse som man kan se i dette utdraget om utforskeren:

Hovedområdet handlar om korleis ein byggjer opp samfunnsfagleg forståing gjennom nysgjerrigheit, undring og skapande aktivitetar. Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt. Utforskaren omfattar òg formidling, diskusjon og utvikling av samfunnsfagleg kunnskap og kompetanse.
(Kunnskapsdepartementet, 2013)

Her ser man et tydelig deliberativt syn, fordi begrepene «kritisk», «kjeldekritikk» og «diskusjon» også går igjen i kompetansemålene og generelt i læreplanen. Siden utforskeren også er et overordnet hovedområde blir den som regel ikke undervist om alene. Den blir satt sammen med et av de andre hovedområdene (historie, geografi eller samfunnskunnskap). Dette viser at læreplanen legger opp til at undervisningen skal bære preg av en deliberativ opplæring.

Læreplanen i samfunnsfag kan derfor sies å inneholde et todelt demokratisyn. Hovedvekten ligger på en liberal tradisjon, siden de grunnleggende ferdighetene er så viktige og går igjen i hele planen. Det er den individuelle eleven som står i fokus, men når man ser på kompetansemålene og beskrivelsen av hovedområdene, ser man at det er mange deliberative innslag i læreplanen. Til slutt, siden læreplanen legger opp til stor metodefrihet, blir det dermed opp til den enkelte lærer og skole hvordan man underviser om demokrati.

4.4.1 Lærernes demokratiforståelse

Ettersom læreres forståelse av demokrati påvirker undervisningen deres, ønsket jeg å undersøke lærernes demokratiforståelse. Slik ville jeg få et innblikk i hvilken demokratiforståelse elevene får med seg fra skolen. Jeg bestemte meg derfor for å spørre lærerne hva de la i begrepene deltakelse og medborger, for så å spørre hvordan de underviser om demokrati. Jeg så det som viktig å få en forståelse for hvordan lærerne er i klasserommet, for å kunne si noe om hvordan 22. juli brukes i undervisningen. For å tydeliggjøre hvilken demokratiforståelse jeg mente de forskjellige lærerne plasserte seg innenfor ut fra sin forståelse av begrepene, plasserte jeg dem inn i de ulike demokratitradisjonene. Til dette tok jeg utgangspunkt i tabell 1 på side 20 om ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier. Tabell 4.2 viser hvordan jeg plasserte lærerne i forhold til svarene jeg fikk på begrepene deltakelse og medborgerskap:

	Deltakelse	Medborger
Lærer 1	Deltakerdemokratiet	Deltakerdemokratiet
Lærer 2	Deltakerdemokratiet	Deltakerdemokratiet
Lærer 3	Liberaldemokratiet	Liberaldemokratiet
Lærer 4	Dialogdemokratiet	Dialogdemokratiet
Lærer 5	Deltakerdemokratiet	Deltakerdemokratiet
Lærer 6	Deltakerdemokratiet	Deltakerdemokratiet
Lærer 7	Dialogdemokratiet	Deltakerdemokratiet
Lærer 8	Dialogdemokratiet	Dialogdemokratiet
Lærer 9	Dialogdemokratiet	Deltakerdemokratiet
Lærer 10	Deltakerdemokratiet	Deltakerdemokratiet

Tabell 5: Lærernes demokratiforståelser

I tabellen ser vi at de fleste lærerne plasserer seg innen den samme demokratitradisjon i forståelse av de to begrepene. De ulike demokratimodellene er imidlertid idealtypiske, derfor hadde lærerne innslag av flere tradisjoner samtidig. Dette gjorde at jeg plasserte lærerne inn i den tradisjonen de hadde mest til felles med.

For å få en grundigere innsikt i lærernes forståelser rundt begrepene deltakelse og medborger, vil jeg nå se nærmere på det lærerne sa og dermed også vise hvorfor jeg har plassert dem i de ulike kategoriene. Deretter vil jeg vise hvordan lærerne underviser om demokrati, og til slutt vil jeg ha en kort sammenligning av lærernes forståelse av begrepene og undervisning av demokrati.

4.4.2 Lærernes forståelse av begrepet deltakelse

Det var fem av lærerne jeg plasserte under kategorien deltakerdemokratiet. Grunnen til at jeg plasserte dem her var at de alle hadde et fokus på at man lever i et fellesskap, og at man må være med på det som skjer i samfunnet:

Jeg tror faktisk ganske mange er flinke til å delta i samfunnet i dag på ulike områder, noen deltar politisk aktivt, andre deltar på fotballbanen, mens andre igjen deltar gjennom speideren. Jeg tror at på mange områder så deltar vi aktivt, og for meg er det viktig, at vi er synlig, at vi prøver å vise for andre at vi skal stå på da, og at vi skal, skal vi få til noe må vi gjøre det sammen. Så det oppfordret jeg elevene til også, om det skjer en happening, eller, at vi stiller opp og ser hva som skjer og ja. Det blir helt naturlig da. (Lærer 2)

Dette var et typisk utsagn som jeg mener også representerer synene til de andre lærerne i denne kategorien. Det er flere måter å delta på, og det er ikke bare rent politisk. Innenfor deltakerdemokratiet er det nettopp dette som er viktig. I samfunnet er deltakelse i politikk bare én av mange deler av demokratiet.. Dette viser læreren ved å trekke frem at man deltar også på fotballbanen eller i speideren. Disse lærerne presiserte også at man er en del av samfunnet og at man da har en plikt til å delta på det som skjer, og hjelpe til der det trengs. For at samfunnet skal opprettholdes slik det er i dag, må alle bidra, og være med å gjøre en innsats. Lærer 5 la i tillegg vekt på plikter og rettigheter som ligger i vårt samfunn, og at det er viktig å støtte opp om disse. Dette står også i tråd med deltakerdemokratiet.

Det var bare en lærer jeg plasserte i kategorien liberaldemokratiet, Lærer 3. Hun fokuserte for det meste på det man gjerne forbinder med den liberale tankegang:

Jo, at de her elevene som jeg underviser skal bli gode deltakere i demokratiet, at de deltar og at de bruker stemmeretten sin, bruker påvirkningsmulighetene de har, organisasjoner og ja alle de ulike kanalene man har for å prøve å utøve innflytelse. Men at de lærer seg å ta valg, og gjøre seg opp en mening og også begrunne den meningen, men også godta at andre har meninger. (Lærer 3)

Her ser vi at hun først og fremst nevner stemmeretten når jeg spurte om hva hun la i begrepet deltakelse. Stemmeretten står svært sentralt innenfor den liberale tradisjonen. Dette er også viktig innenfor de andre tradisjonene, men det hun knytter deltakelse opp mot er at man skal ha egne meninger og at man skal påvirke. Siden deltakelse blir knyttet så tett til det å stemme ved valg, peker uttalelsen i retning mot det liberale og pluralismen. Innenfor pluralismen er interesseorganisasjoner og -kanaler sentralt. Læreren nevner også at man skal gjøre seg opp en egen mening, og begrunne denne, samt at man må respektere at andre har ulike meninger, noe som er viktig innenfor alle tradisjonene. Om man ikke holder seg oppdatert og gjør opp sin egen mening, kan man heller ikke stemme ved valg på en fornuftig og god måte. At læreren fokuserte på den enkeltes muligheter og hva individet skal gjøre i et demokrati og ikke på samfunnet som helhet, peker også i retning mot det liberale.

I den siste retningen, dialogdemokratiet, plasserte jeg de siste fire lærerne:

For enkelte vil det [deltakelse] være å engasjere seg politisk, men for andre vil det jo være å ... altså være kritisk og reflektert til det som foregår så du kan gjøre deg opp en oppfatning om hva du mener er rett og galt om forskjellige tema, og være i stand til å snakke om det på en fornuftig måte med dem du omgir deg med. (...) Man kan si at det er mye lettere i dag å fremme meningene sine, og som vi snakket om i stad så var det

gjørne litt sånn negative ordelag, men det er jo noe positivt i det og, at man kan fremme sine synspunkt uten at noen kan gjøre noe fra eller til på det egentlig. (Lærer 7)

Her blir det trukket frem flere trekk som passer med den dialogdemokratiske tradisjonen. Læreren nevner at man skal være kritisk og reflektert. Dette fokuset har også de andre lærerne innenfor denne kategorien. Et annet viktig poeng Lærer 7 tar opp, er at man skal kunne snakke saklig om temaer, og drøfte med andre på en slik måte at alles syn blir tatt på alvor. Et par av lærerne snakket om elevråd, hvor det er rom for å diskutere saker som angår en selv. Elevråd er også en kanal hvor elevene kan utøve innflytelse, men en av lærerne poengterte at for å få gjennom sin sak, måtte de i dette forumet formulere seg på en ordentlig måte. Dette perspektivet peker mot dialogdemokratiet. Lærer 9 var tydelig på at det var viktig å være kritisk og stille spørsmål til det som skjer i samfunnet. I tillegg var diskusjon noe lærerne var opptatt av, og at man skulle kunne diskutere saker både på internett og ansikt til ansikt.

De aller fleste lærerne har altså en bred forståelse av begrepet deltakelse, og plasserer seg slik innenfor den dialog- og deltakerdemokratiske tradisjonen. Det blir lagt vekt på fellesskap og deltakelse på ulike arenaer, og at man skal være kritisk og reflektert.

4.4.3 Lærernes forståelse av begrepet medborger

De ulike lærernes forståelse av begrepet medborger varierte i mindre grad enn deres forståelse av deltakerbegrepet. De fleste svarene deres knyttet seg også her til den deltakerdemokratiske forståelsen. Jeg velger derfor å begynne med kategorien deltakerdemokratiet. Jeg plasserte syv av lærerne i denne kategorien. Lærer 1 forklarer begrepet medborger slik:

Altså alle i Norge er medborgere, mener jeg da. Du har både plikter og rettigheter som borger da. Med stemmerett så har du, vel du har vel kanskje ikke en plikt til å stemme da men, du har en moralsk plikt, skal du holde demokratiet i gang. Sånn som for meg er det det å være medborger da, det er jo et godt ord da, men preposisjonen «med» er jo å gjør at, at de er medborger, det er på en måte å gjøre noe aktivt, sånn at vi er en av mange. Om du opplever at, at ditt forslag ikke går igjennom, så må man bare godta at det var ikke slik flertallet bestemte også etterpå når det er diskusjoner så må du gå for det du egentlig ikke stemte for. Det er sånn vi må lære dem opp.

Det som blir trukket frem her handler om at man har plikter og rettigheter overfor samfunnet. Læreren viser til at man har en moralsk plikt til å stemme for å opprettholde samfunnet. Videre sier lærerne innenfor denne kategorien at det er viktig å være en del av samfunnet og at man tar del i det. Samholdet innad i samfunnet står derfor sentralt. Plikter blir trukket frem ved at man har et ansvar og at man skal bidra der man har mulighet. I tillegg nevnte lærerne at det var viktig

å følge med på det som skjer i samfunnet, og at man slik skal gjør seg opp meninger. Alt dette passer godt inn i den deltakerdemokratiske tradisjonen.

Jeg valgte igjen å plassere Lærer 3 i kategorien liberaldemokratiet. Hun beskriver begrepet medborger slik:

Jo, det er jo det at man deltar aktivt i samfunnet, at man bruker stemmeretten sin, og ja kanskje først og fremst det. Men at man har en plikt til å holde seg litt informert om det som skjer sånn at man kan bruke stemmeretten sin på en fornuftig måte.

Hun fokuserer altså først og fremst på stemmeretten, i tillegg til at man skal holde seg oppdatert. Man skal imidlertid hovedsakelig holde seg oppdatert for at man skal kunne ta godt begrunnede valg når man stemmer. Hun sier også at man skal delta aktivt i samfunnet, men altså først og fremst ved å stemme. Fokuset er da kun på seg selv, og det kommer ikke frem noe om at man har et videre ansvar overfor samfunnet. Dette gjør at jeg mener sitatet har et tydelig liberalt preg.

Innenfor den siste gruppen plasserte jeg bare to lærere. Grunnen var at det bare var disse lærerne som nevnte diskusjon da de ble bedt om å beskrive hva de la i medborgerbegrepet:

Da tenker jeg først og fremst en som er litt samfunnsengasjert, prøve å få med hva som faktisk foregår rundt omkring, være med å stemme ikke minst. At man er nødt til det her å tørre å være med litt i diskusjoner og tørre å delta litt på hva som faktisk foregår. (...) Klart det her med hensyn, og å ta vare på hverandre. (Lærer 4)

Læreren legger vekt på at man må være med i diskusjoner, noe som er hovedpoenget innenfor den dialogdemokratiske tradisjon. Læreren får frem at dette er en plikt når man er en del av samfunnet, på lik linje med det å stemme ved valg. Det er viktig at man tar egne standpunkt om ulike saker som blir diskutert i samfunnet, og at man stiller spørsmål til de valg som blir tatt, og hvordan det blir fremstilt i media. Likevel legger lærerne vekt på at man skal ta hensyn til de andre rundt seg, og godta at ikke alle mener det samme som en selv. Det kom også frem at lærerne mener man har plikt til å si ifra om noen blir behandlet urettferdig, og at man ikke bare skal stå på sidelinjen og se på, dersom man skal være en god medborger. Lærerne legger slik vekt på at en medborger skal være en del av samfunnet og se de andre rundt seg, men også at man har plikt til å gå inn i diskusjoner og stille spørsmål til det som skjer.

4.4.4 Lærernes demokratiundervisning

For å prøve å få et bilde av hvordan lærerne underviser om demokrati, spurte jeg dem om dette, og hvorfor de mente det var viktig å gi elevene en god demokratiforståelse. Basert på svarene jeg fikk, kunne jeg si noe om lærernes demokratiundervisning, og samtidig få en forståelse av hvilken demokratiforståelse de formidler i klasserommet. Det viste seg at de fleste lærerne hadde innslag fra flere demokratitradisjoner i undervisningen, og jeg valgte derfor denne gangen å la være å plassere dem inn i en bestemt tradisjon. Jeg har derfor valgt å se på tendensene i svarene deres, for til slutt å komme med en oppsummering.

Jeg vil begynne med å trekke frem noe alle lærerne la vekt på, nemlig *kunnskaper*. Lærerne begynte først å trekke frem at det var svært viktig at elevene hadde kunnskaper om demokrati, både den historiske utviklingen og hvordan det er i Norge i dag:

Vi tar gjerne for oss, det aller viktigste er jo at alle vet hva et demokrati er, hva som kjennetegner et demokrati og at man vet hva det motsatte av demokrati er, og at man vet at Norge er et demokrati. (Lærer 2)

Dette var hovedfokuset til alle lærerne, at elevene hadde kunnskaper om demokratiet og kunne kjennetegne på et demokrati. Demokratiet i Norge ble trukket frem som veldig viktig. Det ble presisert at elevene blant annet skulle kunne en del om de ulike partiene, og hvordan demokratiet er bygget opp. I tillegg ble det også fokusert på hvordan demokratiet fungerer lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Stemmeretten og deltakelse ved valg ble også trukket frem av nesten samtlige lærere. Dette ble framstilt som de grunnleggende kunnskapene elevene måtte ha før man kunne begynne med mer avansert demokratiundervisning. Som Lærer 10 presiserte, er elevene 14 år, og det er dermed måte på hvor avansert undervisning man kan ha, mente han. Han la også til at det ikke fungerer å snakke over hodet på elevene, ettersom de da ikke vil forstå noen ting. At lærerne fokuserer på kunnskaper *om* demokratiet, peker i retning av et liberalt demokratisyn fordi denne retningen fokuserer på den enkeltes måloppnåelse og at man får kunnskaper *om* demokrati, fremfor å oppleve å delta *i* et demokrati.

Fem av lærerne trakk frem *sammenligning* som en metode de brukte mye i demokratiundervisningen. Hovedsakelig handlet dette om å sammenligne Norge med ikke-demokratiske land: «Jeg tror jeg snakker veldig mye om forskjeller, sammenligner land sånn at de på en måte ser, hvor heldig man er som bor i et velfungerende demokrati i forhold til en del andre land i verden» (Lærer 6). Lærerne grunngir bruken av sammenligning for å gjøre elevene bevisste på sin egen situasjon og at de er i en særstilling som bor i Norge. I tillegg vil bruk av sammenligning også lære elevene å bruke kunnskapene de har om demokrati på en aktiv måte.

Det ingen av lærerne som presiserer noe mer om hvordan de bruker sammenlikning som metode. At denne metoden kan brukes på så forskjellige måter, gjør at man ikke kan plassere den innenfor en tradisjon, den kan brukes uavhengig av demokratisynet til læreren.

Lærer 4, 5 og 7 trakk frem *felleskap og verdier i samfunnet* som viktige faktorer de tok opp i undervisning om demokrati. Dette mener de er svært viktig å lære elevene, og at man må forstå hvordan samfunnet er bygget opp for å kunne opprettholde det: «Det handler om å forstå de grunnleggende verdiene og prinsippene i demokratiet, hvorfor det er uenighet om visse av dem. (...) så er det om å gjøre å forstå det i møtet med utfordringer i demokratiet da» (Lærer 5). Ut ifra sitatet ser man at læreren mener det er viktig å vise ulike sider ved demokratiet, for å få elevene til å forstå at det faktisk finnes utfordringer i demokratiet. Dette kan man trekke videre til at elevene må få en forståelse for de verdiene som ligger til grunn for samfunnet og utfordringene i det for å ha en god forståelse for hva demokrati er. Dette synet på demokrati passer inn i deltakertradisjonen.

Lærer 1 trekker frem at han bruker tid på å lære elevene *diskusjonsregler* når han skal drive demokratiopplæring. Han fokuserer videre på at dette er noe som ikke bare vil komme til nytte når en diskuterer politikk, men også i alle samfunnslag, alt fra idrettslag til kommunestyre. For å få frem sin mening på en best mulig måte, må man også vite hvordan man skal legge den frem. Å kunne diskutere i en klasse hvor det er mange ulike meninger, vil gjøre elevene bedre rustet til å diskutere på en fornuftig måte senere i livet også. Her ser man at det er innslag også av et deliberativt demokratisyn.

Et siste punkt som ble trukket frem av lærerne handler om *rettigheter og plikter*. I et samfunn har man flere rettigheter, men med dette kommer det også plikter. Lærerne mener det er viktig at elevene er klar over dette. Ytringsfriheten er rettigheten som blir nevnt flest ganger i denne sammenhengen, at dette er en rettighet man hele tiden må arbeide for å opprettholde. Dersom ingen tar kampen for å sikre de demokratiske rettighetene, kan de også fort forsvinne. Når lærerne har et fokus på slike individuelle rettigheter faller dette inn under den liberale tradisjon. Når det er fokus på pliktene samfunnet, peker det i retning av et deltakelsesperspektiv. Innen den liberale tradisjon har man ikke det samme fokuset på plikter overfor samfunnet som det man har innen deltakerdemokratiet.

Det er altså en tydelig tendens i lærernes demokratiundervisning; *kunnskaper* er det lærerne legger mest vekt på. Dette innebærer at elevene får en forståelse av hvordan demokratiet har utviklet seg, hvordan det er i dag, og hvordan det er bygget opp. Slik knytter lærernes

demokratiundervisning seg til den liberale tradisjonen. Likevel er det innslag fra de andre retningene. Gjennom *diskusjon* kommer det deliberative synet inn, mens det deltakende synet kommer inn gjennom *verdier og plikter*. På bakgrunn av dette vil jeg si at lærerne hovedsakelig har en liberal holdning til demokratiundervisning, men med elementer fra andre retninger. Hvilke implikasjoner dette kan ha for undervisning av 22. juli kommer jeg tilbake til i drøftingskapitlet.

4.4.5 Sammenfatning

Som vi kan se er det et skille mellom hvilken demokratiforståelse lærerne har og hvilken demokratiforståelse som kommer frem i undervisningen. På spørsmålene om deltakelse og medborgerskap viste det seg at de fleste lærerne hadde et deltakende demokratisyn. I tillegg var det flere lærere som plasserte seg innenfor den dialogdemokratiske tradisjonen, mens det var én som hadde et liberalt syn. I undervisningen kan det derimot se ut til at demokratisynet deres ikke kommer til uttrykk. Når hovedvekten av undervisningen ligger på å tilegne elevene kunnskaper om demokratiet, viser dette at det er et sprik mellom det lærerne *mener* og det lærerne *gjør*.

Om man ser på læreplanen, ser man et slikt skille der også. Den generelle delen står i den deltakerdemokratiske tradisjon, mens læreplanen i samfunnsfag står mye nærmere det synet lærerne underviser gjennom. At læreplanen i samfunnsfag har et såpass liberalt preg som fokuserer på elevenes kunnskaper, kan bidra til å forklare hvorfor lærerne også har et slikt skille og fokuserer på elevenes kunnskaper.

4.5 Forskningsspørsmål 4: Har det blitt mer fokus på demokratiundervisning etter 22. juli?

Ettersom den høyreekstremistiske siden vokser, var dette noe jeg ville spørre lærerne om. 22. juli tydeliggjør hvor ekstrem denne bevegelsen kan bli, og hvorfor det er viktig å prøve å unngå at folk blir sånn. Når jeg spurte Lærer 5 om det har blitt mer fokus på demokratiundervisning på grunn av samfunnets utvikling, fikk jeg dette som svar:

Jo, jeg tror absolutt det, jeg tror absolutt både at det betyr at vi bør ha mer fokus på demokratiundervisning og dermed også ideologi. (...) Jeg skal ikke overbevise dem politisk i min retning, det har jeg ingen planer om, men at de forstår hva demokratiet vårt er, hvorfor den andre er marginalisert, hvor de kommer fra, hva det vokser ut av og

hvilke historiske sammenhenger da, det tror jeg er viktig, så får de ta sine egne valg, men den forståelsen den skal vi ha»

Læreren mener at samfunnsfaget har mer fokus på demokratiundervisning, eller i hvert fall at det bør få det. I sitatet trekker Lærer 5 også frem at det er viktig at elevene får kunnskaper om demokratiet vi har, at de forstår hvorfor samfunnet er slik som det er og hvilke strømninger som er i det. Elevene skal forstå seg selv som en del av samfunnet de er en del av, og dermed kunne ta valg basert på dette. Læreren mener altså at det er svært viktig at faget hele tiden er oppdatert; det skal fokusere på det som er aktuelt nå, og sette det i sammenheng med tidligere hendelser. Da vil faget bidra til å skape forståelse for samfunnet og tydeliggjøre kompleksiteten i det. Om dette blir gjort vil elevene forstå bakgrunnen for hvorfor ulike ting skjer og senere klare å ta del i samfunnet på en produktiv måte. Likevel var denne holdningen unntaket, de fleste lærerne var mer usikre på hvilke endringer demokratiundervisningen har gått igjennom siden 22. juli 2011. De mente at det ikke var blitt en stor forandring, men at det kunne bli det dersom 22. juli og høyreekstremisme kom mer frem i lærebøkene. På bakgrunn av dette virker det ikke som at det har blitt gjort særlige endringer i undervisningspraksisen enda.

Når høyreekstreme meninger blir vanligere, kan slike tanker også spre seg til den yngre generasjonen. Derfor spurte jeg lærerne om hvordan skolen og samfunnsfaget kan bidra til at dette ikke skjer. Svarene jeg fikk på dette har jeg delt inn i fire kategorier: kunnskaper, holdninger, utfordringer i demokratiet, og kildekritikk og kritiske elever. Jeg vil nå gå inn i hvert av disse temaene for å vise hva lærerne mente var viktig innenfor dem.

4.5.1 Kunnskaper om ekstremisme

For å forstå hva som skjedde 22. juli er det viktig å se på bakgrunnen til Anders Behring Breivik og hva som førte til at han fikk så ekstreme meninger og gikk så langt som han gjorde. At det var viktig at elevene tilegner seg kunnskaper om terrorhandlingen, ble trukket frem. Lærer 3 utdyper:

Da tror jeg man er nødt til å trekke frem bakgrunnen, for hadde ikke han vært med i FrP, eller FpU eller noe sånt og blitt ekskludert derfra? Hva skjer med holdninger som er så ekstreme at de ikke passer inn i det politiske systemet?

Her ser man at læreren prøver å problematisere ekstremisme, og hva det har å si for samfunnet og det politiske systemet. En annen vinkling på det har Lærer 7. Han ønsket å rette fokus på hvorfor Breivik gikk mot Arbeiderpartiet og ikke andre partier som er enda mer åpne for innvandring, og i tillegg hvorfor det var ungdomsorganisasjonen som ble rammet.

En slik høyreekstremisme som Breivik står for, er langt utenfor det politiske spekteret i Norge, slik Lærer 3 nevner. Det er viktig at elevene får en forståelse for dette og tilegner seg kunnskaper om ekstremisme generelt og høyreekstremisme spesielt. Dette blir også viktigere ettersom denne politiske retningen vokser så mye som den gjør. Om elevene sitter med kunnskaper om dette vil det også bli enklere å kunne diskutere terrorhandlingen med dem. Likevel blir det ikke diskutert dyptgående. Det virker som om lærerne tar det opp hovedsakelig når ekstreme grupper utfører terrorhandlinger som er dagsaktuelle nå, slik som terroren i Paris. Å snakke om terrorisme og ekstremisme kan være vanskelig, og man må da tørre å likevel ta de samtalene. For om man ikke tar opp disse temaene, kan man heller ikke forvente at elevene får kunnskaper om dem, noe som igjen kan føre til mer ekstreme holdninger hos elevene. På denne måten blir kunnskaper satt sammen med holdninger.

4.5.2 Holdninger

I denne kategorien er det i hovedsak to temaer som kommer frem, det ene handler om holdninger til samfunnet generelt og det andre handler om elever med ekstreme holdninger. Lærer 10 oppsummerer holdninger til samfunnet: «Det er vel ganske klart det da at man må prøve å forsterke de gode holdningene og de gode tingene ved demokratiet vårt så man bevisstgjøres, det tror jeg ungdommen trenger». Det presiseres altså at det viktig at elevene får holdninger som passer med de som samfunnet verdsetter og som kan bidra til et bedre samfunn, for slik prøve å motvirke at fordommer og stereotypier for fester seg hos elevene. Likevel er det også viktig at man i et demokratisk samfunn klarer å leve med andre mennesker som kanskje har andre verdier og holdninger enn de man selv har. Man vil ikke alltid mene det samme som andre, og dette må det være rom for. Toleranse er derfor en viktig holdning elevene må lære seg, og kunne tolerere og akseptere at det finnes ulike mennesker med forskjellige holdninger som må klare å leve sammen.

Den andre delen vil jeg utdype mer. I et klasserom med mange elever, er sannsynligheten stor for at man møter på mange forskjellige holdninger. Noen av disse kan være ekstreme. Lærer 3 påpeker hvor vanskelig dette kan være:

Som lærer så skal man jo kanskje ikke tvinge elever til å mene hverken det ene eller det andre. Men det er klart det er jo vanskelig å ikke utfordre dem på meningene deres da. (...) Hvor dypt skal man gå om elevene har litt ekstreme holdninger innimellom? (...) Samtidig må man være konsekvent da, hvis man utfordrer noen på meningene sine i den

ene retningen, så bør man gjøre det for dem som har meninger i den andre retningen også da. Man bør jo være konsekvent da.

Dette er et dilemma samfunnsfaglærere ofte møter på i klasserommet. Det er vanskelig å vite når man skal utfordre dem på meningene de sitter med og når man ikke bør gjøre dette. For som lærer må man hele tiden huske på at man ikke skal overbevise elevene om det ene eller det andre, men at man skal se på de ulike sidene på en saklig måte, slik at elevene selv kan gjøre seg opp en mening. Et viktig poeng denne læreren kommer med, er at man ikke bare skal utfordre de elevene som kan ha litt ekstreme meninger, men at man må være konsekvent, og dermed også utfordrer elever på begge sider av skalaen.

Et poeng som mange av lærerne nevnte, var at det er viktig å snakke om ekstreme holdninger, og kunne gjøre dette på en fornuftig måte i klasserommet. Det er viktig at det er rom for å diskutere ulike temaer i klasserommet uten at elever blir hengt ut på grunn av holdningene de har. Elevene må da også begrunne meningene sine, og som Lærer 4 sier: «Argumenterer de godt, så må jeg vel kanskje godta det da». Likevel, om elevene kommer med usaklige utsagn, må man kunne ta dem på dette, for elevene skal også kunne holde seg innenfor en god og saklig diskusjon. Lærer 1 viser dette:

Vi må tørre å stå for noe liksom, og av og til må vi sette ned foten og si her går grensen, vi kan ikke gå lenger på det liksom. Det er det viktig at vi viser dem, hvis ikke får vi noen folk som er fryktelig lett å lede senere.

I dette utsagnet ligger et viktig poeng. Om man aldri lærer å stå opp for det man mener og for de gode verdiene i samfunnet, vil dette også kunne påvirke hvordan man er senere i livet. Man må forstå hvorfor det er viktig å verne om de verdiene man har, slik at man klarer å stå imot og ta til motmæle mot ekstreme ytringer. Dette er en del av skolens demokratiske oppdrag, at man ikke skal tro på alt man hører, men undersøke selv og slik finne ut hva man selv mener om bestemte temaer, og dermed kunne stå for det man mener.

4.5.3 Utfordringer i demokratiet

Når det kom til utfordringer i demokratiet, var det bare to lærere som nevnte dette eksplisitt. Lærer 4 uttrykker at slik han ser det, tror elevene at det demokratiske samfunnet bare er rosenrødt, for det er gjerne slik det blir fremstilt i lærebøkene, og elevene stoler blindt på denne. Om det er noen problemer, er dette bare ytre ting som står i veien. Men slik er det jo ikke. Det læreren vil frem til er at elevene må få en forståelse for at samfunnet er mer komplekst enn det fremstår gjennom lærebøkene, og en måte å gjøre dette på er nettopp å drøfte de utfordringene

som er der. En av disse utfordringene, som flere av lærerne trekker frem, handler om ytringsfrihet. For det er viktig at man skal kunne si sin mening, men hvor går grensen? Når har ytringene gått for langt? Lærer 8 forklarer:

Det er viktig å gi dem et innspill på det her med ytringsfrihet da og hvor vanskelig den balansegangen er. For noen vil alltid trekke den i ytterste kant, så lenge de mener og tror at de har rett i det.

Som læreren sier, er det vanskelig å vite hva man kan ytre og ikke, for ytringsfriheten i dets videste betydning, gir deg rett til å si det man vil. Likevel, selv om man lever i et samfunn med ytringsfrihet, er det viktig å vite hvordan man bruker denne, og det er dette lærerne prøver å lære elevene. Man har rett på å ha alle mulige meninger, men når ytringene beveger seg mot krenkelse av andre, blir det problematisk. Derfor er det svært viktig å lære elevene hvor grensen går for hva som er greit å ytre og ikke, for med ytringsfriheten kommer det også et ansvar. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Den andre utfordringen som ble nevnt handlet om sikkerhet og overvåking. Dette var det bare to lærere som nevnte i intervjuet. De tok opp temaet om hvor mye overvåking det er greit å ha i et samfunn, da dette kan gå på bekostning av den enkeltes frihet. Dette temaet er stadig oppe i debatt, ettersom man vil føle seg trygg i samfunnet, men ikke vil føle seg overvåket. Lærer 10 trekker dette opp mot 22. juli:

Hva man kunne forhindre med sterkere overvåking i samfunnet, kunne man ha forhindre det her for eksempel, det mest dramatiske, eller kunne man forhindre mindre lovbrudd, og da er det forskjellige synspunkter på det da. Fra de sterkeste da som mener man skal ha totalovervåking, til elever som synes det er veldig skummelt med overvåking i det hele tatt, så du har hele spekteret, men det åpner for mye diskusjon da.

Denne spenningen mellom overvåking og personlig frihet er svært vanskelig, og fra utdraget vises det at elevene har forskjellige meninger om hvor mye overvåking det skal være i et samfunn. Begge disse eksemplene kan knyttes opp mot 22. juli, de ble begge på nytt tatt opp til debatt. Disse viser at demokratiet ikke er entydig positivt og bra, men at det også er vanskeligere og problematiske sider ved et demokratisk samfunn. Likevel var det ikke mer enn seks av lærerne som trakk frem utfordringer i demokratiet i intervjuet. Dette viser at faget og lærerne fremmer en mer harmoniserende undervisning, fremfor å trekke frem konflikter.

4.5.4 Kildekritikk og kritiske elever

I dagens samfunn har tilgjengeligheten på informasjon blitt svært lett. Når man så enkelt får opp så mye informasjon, hvordan vet man da hva som er riktig og ikke? For å kunne dra nytte av informasjonen, må elevene ha digital kompetanse:

Selv om de vokser opp i det, så mangler de litt den digitale kompetansen med å søke opp informasjon, være kritisk til informasjon og ja i det hele tatt kildekritikk og hele den biten der da. (...) Men på internett og sånn handler det mer om å lære å søke opp informasjon, men også hvilken informasjon de finner og kilder og sånt og være kritisk til det. Det jobber vi jo med hver gang vi bruker internett som en ressurs da, eller som en plass å finne informasjon. (Lærer 5)

Det er svært viktig at elever klarer å bli kritiske til kilder slik at de ikke tror alt de leser er like troverdig. Digitale ferdigheter er i tillegg en av de fem ferdighetene som læreplanen legger vekt på, og som elevene skal tilegne seg. Her er kildekritikken sentral, og dette viser også hvor viktig det er. Lærer 5 fortsetter:

At du prøver å lære dem litt hva som i utgangspunktet da kjennetegner da en god kilde til informasjon og ikke. (...) Det handler litt om hvem som skriver, hvem som legger frem informasjonen, for all informasjon er jo farget på en eller annen måte, du kan prøve å være så objektiv du bare vil, men det kommer ikke til å skje.

Dette viser at lærerne legger vekt på å utdanne kritiske elever og at man må være klar over hvem som har skrevet det man leser. I læreplanen er utforskeren svært viktig for å få til dette, siden det er hovedsakelig her man øver opp elevene til å bli kritiske. Om elevene bare blir presentert for ett syn, vil det bli vanskelig å se at noen temaer faktisk er kontroversielle. Blir de derimot vist ulike sider, vil det være enklere å forstå at folk kan ha forskjellige syn på en sak.

4.6 Hovedfunn

Jeg har nå kommet frem til oppgavens hovedfunn. I neste kapittel vil jeg drøfte disse videre og sette dem i sammenheng med det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2.

- Lærerne mener at 22. juli er et viktig tema, likevel er det ikke mange som faktisk underviser om det. Det er også forskjell i lærernes demokratiforståelse og hvordan de underviser om det. Dette viser at det er en diskrepans mellom det lærerne tenker og det de gjør.

- At 22. juli ikke ble brukt ble forklart ut fra følgende faktorer: lærebøkene, at det er temaavhengig, tidsaspektet, frykt, at lærere kan ha hatt det nært på seg og at det var avhengig av klassen man hadde.
- Sentrale temaer 22. juli ble knyttet opp mot var terrorisme, ekstremisme, demokrati og ytringsfrihet.
- Når andre terrorhandlinger skjer, trekker lærerne frem begrepene terrorisme og ekstremisme og setter det i sammenheng med 22. juli.
- Lærerne trakk til en viss grad frem utfordringer i demokratiet. Dette ble knyttet til ytringsfrihet og overvåking. Dette var for å vise elevene at samfunnet er mer kompleks enn det kommer frem fra lærebøkene.
- Lærerne prøver å forsterke gode holdninger som toleranse og respekt.

5 Drøfting

Nå som jeg har fått svar på forskningsspørsmålene, vil jeg igjen gå over til å se på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan lærere bruke undervisning om 22. juli til å utvikle elevers demokratiforståelse?* Jeg vil nå sette funnene mine opp mot teori, og problemstillingen legger grunnlaget for drøftingen. For å kunne svare på problemstillingen, har jeg delt kapitlet inn i fire deler. I den første delen skal jeg se på forskjellen mellom lærernes tanker og lærernes undervisning. I del to trekker jeg frem «teachable moments» og hvorfor dette er relevant i forhold til 22. juli. Videre går jeg inn på begrepene terrorisme og ekstremisme, før jeg tar for meg kontroversielle temaer og hvordan dette kan bidra til elevenes demokratiforståelse. Den tredje delen handler om rammefaktorer, her tar jeg opp klassemiljø og lærerens rolle. I den fjerde og siste delen trekker jeg frem de ulike demokratiforståelsene og hvilke implikasjoner disse kan få for elevene.

5.1 **Forskjell på lærernes praksis og lærernes tanker**

Som vi så i analysekapitlet var det en diskrepans mellom læreres faktiske undervisning om 22. juli og deres tanker rundt hvor viktig de mente temaet var. Stort sett ble 22. juli bare trukket frem litt i undervisningen, samtidig som lærerne syntes at det var et viktig tema å snakke om. Det var også en tilsvarende forskjell innenfor lærenes undervisning om demokrati. Lærernes demokratiforståelse er forskjellig fra hvordan de underviser om det.

5.1.1 **Lærerne og 22. juli**

Lærerne kom med flere grunner til hvorfor 22. juli ikke ble brukt mer i undervisningen. Grunnen som ble hyppigst brukt, var at det ikke sto i lærebøkene. Skoler beholder gjerne lærebøkene i noen år før de kjøper inn nye. likevel ligger det en del undervisningsmateriell på nett. Jeg testet ut hvor lett det var å finne dette, og tastet derfor inn søkeordene «undervise om 22. juli». Blant de øverste treffene fikk jeg undervisningsopplegg laget av 22. juli-senteret i Oslo, universitetet i Stavanger og Landslaget for norskundervisning.⁹ Sistnevnte passer nok

⁹ Nettsidene er: <http://www.22julisenteret.no/undervisning/>
<http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85198&categoryID=14784>
<http://www.norskundervisning.no/lnu-informerer/2011/08/11-dikt-etter-22-juli/>

bedre i norskundervisningen, men det kan også være relevant å trekke frem i en samfunnsfagtime.

At det er så enkelt å finne ferdiglagde undervisningsopplegg om 22. juli, viser at man har tilgang til gode opplegg selv når læreboken kommer til kort. Undervisningsoppleggene trekker 22. juli opp mot demokratiet på flere måter, og ser på hvordan det fungerer i praksis. Det blir tatt opp temaer i 22. juli som er kontroversielle, altså temaer det er stor uenighet rundt. Oppgavene er hovedsakelig refleksjons- og samarbeidsoppgaver hvor elevene skal diskutere ulike demokratiske verdier og hvordan disse bør bli ivaretatt. Lærernes argument om at 22. juli ikke nevnes i bøkene mister således mye tyngde siden tilgjengelige opplegg eksisterer, som vil fungere godt som et supplement til lærebøkene. Om det er slik at lærere bare bruker læreboka når de underviser, har forlagene veldig mye å si for hva det blir undervist om, og det er da bare deres måte å formidle på som kommer frem. Det er viktig at det er flere perspektiver som får innpass i skolen, og da må lærere ta i bruk andre kilder også. Internett har blitt et godt hjelpemiddel for lærere, og derfor er det interessant at funnene gir uttrykk for at lærerne mener det er vanskelig å snakke om 22. juli fordi det ikke står i bøkene. Internett blir gjerne brukt for å finne mulige opplegg for en time, når for eksempel boken ikke tar opp temaet på en god måte, eller når man vil ha et mer detaljert eller annerledes opplegg.

Lærerne kom med andre grunner til at de ikke trakk det frem i undervisningen, som for eksempel tid. Det er nok bred enighet om at det allerede er et stor press for lærerne å komme gjennom alle kompetansemålene i faget. På den annen side er det flere aktuelle momenter som ligger i 22. juli og som fungerer godt å ta opp i samfunnsfagundervisningen. Jeg stiller derfor spørsmål ved om det er andre viktige årsaker til at lærerne i så liten grad berører 22. juli som tema.

I artikkelen *Controversies about controversial issues in democratic education* trekker Diana Hess frem tre grunner til at kontroversielle temaer ikke blir tatt opp innenfor demokratiundervisningen (2004, s. 258). Den første er at man har forskjellig synspunkt på hvorfor man har demokratiundervisning, altså hva som er målet med undervisningen. Her kommer demokratitradisjonene inn, og hva slags medborger man vil at elevene skal bli. Det er utallige måter å ha demokratiundervisning på, og alle gir forskjellig utfall i hvordan elevene tenker om demokrati. Dette er noe jeg kommer til å gå mer inn på i del to og fire, hvor jeg trekker frem mulige temaer 22. juli kan knyttes til og hvor forskjellig undervisningen kan bli avhengig av demokratitradisjon.

Den andre er frykt for at lærerne, medelevene eller læreboka vil indoktrinere elevene inn i bestemte posisjoner. Som lærer står man i en sårbar posisjon siden det er læreren som får kritikken, dersom undervisningen ikke faller i smak hos elevene eller foreldrene. Å ta opp temaer som det finnes sterke meninger om, kan virke utrygt når man på forhånd ikke kan forutse hvordan utfallet av timen blir.

Den tredje grunnen er hva som blir sett på som et kontroversielt tema i seg selv, ettersom dette fort forandres over tid. For lærere er det generelt sett mye enklere å undervise om emner det er like meninger om, enn de det er konflikt rundt (Hess, 2004, s. 258). Denne oppfatningen får støtte av det lærer 8 sier om at norske lærere ikke liker å bevege seg ut på emner som er kontroversielle, men heller underviser i «trygge» temaer. Kanskje behøver lærerne kursing i undervisningsarbeid med kontroversielle emner, slik som 22. juli. Da vil de muligens bli mer komfortable, og se mulighetene, fremfor utfordringene arbeidet med betente, men aktuelle temaer.

I skolen har det vært vanlig at undervisningen skal bidra til en fellesskapsfølelse og at man skal finne likheter mellom grupper og et felles verdigrunnlag (Andreassen, 2012, s. 127). Dette kan bidra til å forklare hvorfor 22. juli ikke blir undervist mer om, med tanke på at det har såpass mange kontroversielle aspekter. I oppgavens innledningskapittel nevnte jeg ICCS-studien fra 2009, som kartla elevers forståelse og kompetanse innenfor demokrati og medborgerskap. Studien viste at elevene har større oppslutning om harmoniserende perspektiver, enn konflikterende (Mikkelsen, Fjelstad, & Lauglo, 2009, s. 271). Dette er ikke så underlig, for dersom lærere unngår å ta opp kontroversielle emner, slik denne masteroppgavens har vist, vil undervisningen først og fremst være harmoniserende. Dette må imidlertid nyanseres. Samfunnet er et kulturelt og menneskelig fenomen, og man kan ikke bare se på de positive sidene ved det, men man må også se på de negative (Andreassen, 2012, s. 127-128). Et konfliktperspektiv kan bidra til, å gi elevene et innblikk i at samfunnet er dynamisk og i stadig endring, og en økt forståelse for at det finnes flere måter å tolke et samfunn på. Videre kan konfliktperspektivet bidra til å utvide virkelighetshorisonten til elevene. Det kan for eksempel få frem at både religion og samfunn har flere sider, både positive og negative. Det er viktig å presisere at et slikt konfliktperspektiv ikke vil komme i stedet for, men som et supplement til den allerede eksisterende undervisningen som tradisjonelt har vært av det mer harmoniserende slaget. Skolen har en viktig rolle for å gi elevene et mer nyansert bilde av hvordan samfunnet er som helhet. Læreplanen legger ikke mange føringer for hva lærere skal ta opp i samfunnsfag, men dersom konfliktperspektiver, slik som 22. juli, hadde vært mer synlig i planen, ville dette

kunne bidra til at det også ble mer integrert i undervisningen. Hvordan man kan integrere konfliktperspektiver vil jeg vise i del 1.2.2 Terrorisme og ekstremisme og del 1.2.3 Kontroversielle temaer.

5.1.2 Lærerne og demokratiundervisning

Det er forskjell på hvordan lærere underviser om demokrati og hvilke samfunnsborgere de ønsker at elevene deres skal bli. At hovedfokuset ligger på å gi elevene kunnskaper om hvordan det demokratiske systemet fungerer i Norge, er i tråd med det resultatet Kjetil Børhaug fant i sin undersøkelse om politisk utdanning i ungdomsskolen (Børhaug, 2007, s. 96). Resultatene i hans undersøkelse viste at lærerne fokuserte på det strukturelle, altså valg, oppbygging og at man skal være oppdatert. Om man også trekker inn perspektiver fra ICCS undersøkelsen, viser denne at elevenes oppfatninger av hva en samfunnsborger skal gjøre er like; stemme ved valg og holde seg oppdatert (Mikkelsen et al., 2009, s. 35-36). Når elevene har denne oppfattelsen, må de også ha fått den fra et sted. Det er da plausibelt at denne oppfattelsen kommer fra skolen. Disse to undersøkelsene har likhetstrekk med de resultatene jeg fikk gjennom intervjuene, at lærernes syn på demokrati hovedsakelig kan plasseres i en liberal tradisjon, men med innslag fra andre demokratitradisjoner. Disse undersøkelsene var hovedsakelig kvantitative, noe som gjør at man ikke får gått like mye i dybden på svarene. Likevel gir den et innblikk i holdningene hos elever og lærere.

I intervjuene mine kom jeg også inn på lærernes demokratiundervisning. Det lærerne trakk frem var *temaene* som ble undervist i, og ikke så mye *hvordan* de ble undervist om. Dette gjør at jeg bare kan si noe om den «synlige» demokratiundervisningen, altså den undervisningen som går direkte på demokrati og demokratiforståelse. I samfunnsfag bruker man flere forskjellige metoder i undervisningen for å få frem ulike poeng. Mange av metodene kan bidra til økt demokratiforståelse hos elevene uten at det er en direkte demokratiundervisning. Slik er det fullt mulig for elevene å tilegne seg en slags «usynlig» demokratiundervisning, ved at lærerne bruker flere forskjellige metoder som bidrar til demokratiforståelse hos elevene. Under intervjuene virket det som om dette var tilfellet i undervisningen til lærerne jeg snakket med, ettersom de trakk frem situasjoner hvor de hadde debatter og samtaler, snakket om ulike temaer og problemstillinger, og trakk frem dagsaktuelle hendelser. Siden lærerne ikke nevnte dette direkte, kan det tyde på at de ikke tenker over at metode og temaer også er del av demokratiundervisningen. Det kan være fristende å spørre; ville elevene fått en større demokratiforståelse dersom lærerne hadde vært mer bevisste på valg av metodene som også gir

økt demokratiforståelse? Har man ofte debatter i klasserommet hvor elevene skal finne gode argumenter, er det brukt en deliberativ metode, som også gir elevene en bredere forståelse av det å delta. Dermed kan det likevel tenkes at den demokratiforståelsen lærerne gir elevene stemmer mer overens med den demokratiforståelsen de vil at elevene skal få enn det som kommer frem av intervjuene. Hvordan kan lærere da bruke 22. juli i undervisningen generelt og i demokratiundervisningen spesielt?

5.2 22. juli i undervisning

Hva er det som gjør at 22. juli kan være et verdifullt emne i undervisningen generelt? Det er flere perspektiver som 22. juli kan bidra til å nyansere, avhengig av hvordan det blir tatt opp. Jeg vil begynne med å se på hvordan 22. juli fungerer som et «teachable moment».

5.2.1 Teachable moments

Som vi har sett i kapittel 2, handler teachable moments om de øyeblikkene elevene er ekstra mottakelig for læring etter at betydningsfulle hendelser har skjedd. 22. juli var en hendelse som kom som et sjokk for det norske folk, og noe lignende hadde aldri skjedd før på norsk jord. Dette gjorde at skolene var nødt til å snakke om 22. juli når sommerferien var over. Likevel var det utfordringer for skolene og lærerne. For at læreren skal klare å utnytte slike teachable moments i undervisningen, forutsetter det at læreren må forstå hva som ligger i 22. juli og hvordan man best kan undervise om det. En annen forutsetning er at læreren må være trygg på seg selv og ha en viss emosjonell distanse til temaet (Strandbu & Schultz, 2015, s. 49). Det å ha en emosjonell distanse til 22. juli var nok vanskelig etter sommerferien i 2011, da dette var en hendelse som preget hele det norske folk.

Lærer 1 trakk fram en situasjon hvor 22. juli nettopp var et slikt teachable moment. Dette var når klassen hans var på leir og alle elevene satt rundt bålet:

Så satt vi rundt bålet seint på kvelden og hygget og koste oss, også kjørte en bil forbi over en ferist, sånn plate som ligger, så det smalt veldig høyt, og da ble flere av elevene redde, for de trodde noen kom for å skyte dem. Her oppe sier jeg, det er jo ingen som vet at vi er her og ingen som vet hvor plassen er hen. Men ingen hadde jo hørt om Utøya heller sier dem, for de [elevene] hadde ikke hørt om det, og da var det jo en gylden anledning til å prate litt om det her da, for at dem var nok veldig redd, mange av dem. Når dem hører om krig og terrorisme hele tiden.

I dette avsnittet blir to ting tydeliggjort. For det første, at elevene satt med en slags fryktfølelse, de var redde for det som hadde skjedd. For det andre, at læreren utnyttet denne frykten og brukte situasjonen som et teachable moment. Elevene identifiserte seg med ungdommene som var på Utøya. De var på samme alder og hadde nok mange felles interesser. I tillegg var det flere av ungdommene som var fra Trøndelag. Siden barn og unge ikke har de kognitive ressursene og livserfaringen til å gjøre en slik hendelse forståelig, gjør det at denne gruppen blir ekstremt sårbar (Strandbu & Schultz, 2015, s. 41). Læreren prøvde å gjøre noe med dette, slik at elevene skulle forstå det som hadde skjedd, og ved å ta tak i temaer hvor elevene må takle følelser som frykt, kan dette føre til gode samtaler. Like etter terrorangrepet, fungerte dette godt som et teachable moment..

Nå som det begynner å bli noen år siden terrorangrepet den 22. juli 2011, er nok ikke dette et «teachable moment» i seg selv. Likevel kan det komme tider hvor 22. juli, Breivik eller andre elementer knyttet til terrorhandlingen kommer frem i media. Da kan det hende at elevene kommer med spørsmål knyttet til det, og det er da viktig at lærerne tar dette seriøst. For måten det blir fremstilt på i media, kan være vanskelig for 14-15 åringer å forstå. Derfor må læreren forklare det på elevenes nivå, slik at de får en forståelse for det som blir sagt i media. Det kan imidlertid være problematisk hvor mye man skal snakke om Breivik i seg selv, og hvor mye man bør snakke om terrorangrepet i seg selv.

Som et eksempel på dette kan man trekke frem rettsaken Breivik deltok i, i mars 2016. Da han saksøkte staten ble det mye mediedekning rundt dette. I en slik periode kan det være greit for lærerne å være ekstra oppmerksomme på om det er noen elever som vil snakke om dette. Lærerne kan også ta det opp selv, for dette kan fungere ypperlig som et teachable moment. Her kan man trekke paralleller til rettsaken i 2012 og på den måten komme inn på 22. juli 2011. Det er mange gode vinklinger som kan benyttes, for eksempel kan menneskeverd og etikk diskuteres i forbindelse med rettsaken. Likevel må lærerne huske på å være bevisst hvor fokuset i undervisningen ligger, så det ikke blir for mye oppmerksomhet på Breivik som person. Det er nok mange elever som synes Breivik er spennende, og som vil spørre mye om han. På den annen side kan det også være elever som ikke vil høre om han i det hele tatt, men heller vil fokusere på hendelsen. Det blir da viktig at læreren er tydelig, og leder samtalen, slik at den ikke ender opp med et rent personfokus. Fokuset bør ligge på hendelsen og hva det har å si for samfunnet, siden det for mange kan være ubehagelig å prate om Breivik. Vektlegger man selve hendelsen vil man fortsatt ha mulighet til å trekke frem de samme temaene og sette dem i sammenheng med samfunnet.

Nå som Breivik fikk medhold i retten, kan det også være flere elever som lurere på dette. Hvorfor skal Breivik få saksøke staten, og i tillegg vinne? Dette kan være vanskelig å forstå for elever, men da kan det fungere godt å koble dette opp til hvordan rettsstaten i Norge fungerer. Innenfor norsk lovgivning er det viktig at alle skal bli dømt på like premisser. At det også skjedde i denne saken, viser hvor høyt menneskerettighetene og menneskeverd står i Norge. Når selv utenlandske nyhetskanaler ikke forstår hvorfor det ble dømt slik, er det ikke det minste underlig at ungdomsskoleelever ikke forstår det heller. Derfor kan dette være et godt øyeblikk å tydeliggjøre hvordan det norske rettssystemet er, altså et teachable moment.

Dette er heller ikke de eneste gangene det er mulig å trekke frem 22. juli i undervisningen. Terrorangrepet i Paris høsten 2015 kan også gå inn i kategorien teachable moments. Dette var et nøye planlagt angrep som, i likhet med 22. juli, også kom svært overraskende. Angrepet var utført av ekstremister, men utover dette var det ikke mange likhetstrekk mellom de to terrorhandlingene. Som vist i analysekapitlet var det flere av lærerne som trakk fram 22. juli da de snakket om terroren i Paris. Dette ble gjort for å skape forståelse og en slags nærhet for elevene. Når slike hendelser blir satt i sammenheng med noe elevene har mer nærhet til, og kanskje også har opplevd nært på kroppen, vil det bidra til en forståelse av hva som skjer, og man kan lettere klare å se det i en større sammenheng. Dette gjør at terrorhandlinger som skjer andre steder i verden også vil fungere godt som teachable moments.

Videre kan disse to terrorhandlingene kobles til tendenser man ser i Europa spesielt og verden generelt. Den høyreekstreme bevegelsen som Breivik er en del av, vokser nå i Europa. Det var i forbindelse med slike hendelser lærerne tok opp begrepene ekstremisme og terrorisme. Ved å sette begrepene inn i en kontekst, vil også de bli lettere å forstå, og man kan plassere det i en større sammenheng om hvordan verden henger sammen.

5.2.2 Terrorism og ekstremisme

22. juli kan bidra til å forklare hvorfor man hele tiden må prøve å forbedre demokratiet, og begrepene terrorisme og ekstremisme er eksempler på dets relevans innenfor samfunnsfaget. Her vil konfliktperspektivene tydeliggjøres.

Lærer 8 er inne på at terrorhandlinger skjer så ofte at det nesten blir for mye, og elevene ikke lenger klarer å ta det inn over seg:

I dag så skjer det så mange ekstreme ting at de kanskje blir litt sånn blindet og, de tar det ikke innover seg på samme måte da. Det er nesten litt det samme som min egen

oppvekst og du så sult i Afrika dag på dag på dag, på 80-tallet, du ble liksom litt avstumpet og det tror jeg kanskje de blir også.

Bare i mars 2016 var det til sammen 9 terrorangrep rundt i verden. Angrepene som i størst grad kom frem i norsk media, var terroren i Brussel 22. mars og terrorangrepet i Lahore bare noen få dager etter. Når det blir mange slike angrep på kort tid, er det vanskelig å forstå og ta inn over seg alvorlighetsgraden. Det er blitt en del av hverdagen å høre om terror, og når det er så vanlig, kan det bli vanskelig å bli like berørt hver gang. At terror skal bli sett på som *vanlig* er helt feil, det skal ikke være noe som er vanlig eller hverdagslig. Terrorhandlinger er ment for å skape frykt. At folk som ikke lever med denne frykten hver dag begynner å ta lett på det, blir da helt feil. Når terror har blitt såpass utbredt som det er i dag, er det desto viktigere at elevene lærer hva det er og hvorfor det blir utført terrorhandlinger. På denne måten kan terrorhandlingene bli brukt som teachable moments.

Ekstremisme, i likhet med terrorisme, har også blitt vanligere i dagens samfunn. Spesielt blir religiøs ekstremisme trukket mye frem i media. Medietettheten gjør at det bør bli tatt opp i skolen på en saklig måte, for å tydeliggjøre at det bare er et fåtall av mennesker innenfor en religion som blir ekstremister. Når mediefremstillingen er i et negativt lys blir det enda viktigere å vise et mer harmoniserende eller positivt perspektiv i skolen, slik at elevene ikke bare sitter igjen med det perspektivet media gir dem. Om en religion ikke får et nyansert syn i skolen, kan elevene få en forståelse av at mennesker knyttet til en bestemt religion oftere er knyttet til konflikter enn andre, og at denne religionen dermed er ekstrem (Andreassen, 2012, s. 129). Dette betyr ikke at man ikke skal ta opp de mer konfliktfylte sidene ved en religion, men dette må gjøres på en saklig og ryddig måte. Ved å ta opp både positive og negative sider, vil det gi elevene bedre innsikt og de vil kunne få en forståelse av at religion er dynamisk og menneskeskapt. Om man også tar opp konflikter i skolen, vil også dette gi elevene en bedre innsikt og skape mer bevisste og analytiske elever, fordi de må bruke den kunnskapen de sitter med. Det vil også bidra til å aktualisere samfunnsfagene når man ser en klar sammenheng mellom religiøse, politiske og sosiale konflikter i samfunnet (Andreassen, 2008, s. 128).

Som tema kan ekstremisme være vanskelig å beskrive, siden det ikke finnes én klar og anerkjent definisjon av begrepet. Dette gjør det desto viktigere å trekke det frem i undervisningen, og la elevene få arbeide med flere definisjoner, og samtidig opparbeide seg en forståelse for hvorfor det oppstår ekstreme grupperinger og ekstreme meninger. Lars Gule viser at det er flere grunner til at folk utfører ekstreme handlinger. I *Ekstremismens kjennetegn* trekker han frem faktorer som gruppepress, konformitetstendenser og –ønsker og autoritetstro som viktige faktorer (2012,

s. 110). Den siste faktoren er ekkokammereffekten, og er kanskje det som har spilt størst rolle for Breivik. Ekkokammereffekten handler om effekter som forsterker den ekstreme posisjonen ved at den ikke møter motforestillinger (Gule, 2012, s. 113). Breivik var mye på nettsider med andre som hadde samme meninger og så verden på samme måte som han. Det faktum at det på disse sidene ikke var folk med andre meninger, gjorde at deres meninger ikke ble sagt imot. Dette kan igjen føre til at meningene blir enda mer ekstreme, og man blir mer motivert for å utføre ekstreme handlinger ved at man oppildner hverandre. For å unngå at elever danner seg slike ekstreme meninger er det derfor nødvendig å gjøre dem bevisste på hvordan de oppstår, og vise hvor viktig det er at ekstreme meninger ikke får stå ukommentert. Dette fører også med seg betydningen av å forstå hvorfor noen blir ekstreme, for på den måten å kunne argumentere mot deres ekstreme holdninger og meninger.

Hva er det som gjør 22. juli til et godt eksempel å ta i bruk for å utvikle elevers demokratiforståelse? Som nevnt er det flere kontroversielle elementer som kan tas opp i forbindelse med 22. juli, og jeg vil nå se på disse for å finne ut hvordan de kan bidra til undervisning om demokrati.

5.2.3 Kontroversielle elementer i 22. juli

22. juli i seg selv er ikke kontroversielt. Dersom man ser på rene fakta, var det et angrep som drepte 8 mennesker i Oslo og 69 mennesker på Utøya. Likevel, dette er en svært enkel framstilling som bør nyanseres. Som vi har sett er det flere potensielle elementer som ligger i 22. juli som tema. Men er de kontroversielle? I teorikapitlet trakk jeg frem noen kjennetegn man kan bruke for å bedømme om noe er kontroversielt eller ikke. Dette er i hovedsak at grupper innad i et samfunn har ulike synspunkter på saker, på grunn av forskjellig verdenssyn og verdisystem.

Fra intervjuene kom det frem at lærerne til en viss grad trakk frem utfordringer i demokratiet, og da hovedsakelig knyttet til ytringsfrihet og overvåking. Disse temaene kan sees på som kontroversielle da det ikke er enighet rundt dem, og de ofte er oppe i debatt. Siden det var ytringsfrihet lærerne la størst vekt på, er det dette aspektet jeg vil drøfte mer inngående. Det er vanlig at det innenfor et demokrati er forskjellige meninger om hvordan landet bør bli styrt. Dette er også noe det *bør* være for at demokratiet skal ha legitimitet. Lærerne trakk frem utfordringen knyttet til hvor grensen går mellom hva som er lov å ytre og ikke. Noen mener at det skal være greit å ytre alt, uansett om det kan sees på som krenkende for andre. Andre mener

at det ikke skal gå på bekostning av andres integritet. Slik henger synet på ytringsfriheten sammen med hvilket demokratisyn man har. Har man et liberalt syn, skal det være en rettighet som ikke staten skal innskrenke på noen som helst måte (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 32). Har man et mer deltaker- eller dialogsyn vil den ikke være absolutt og man vil heller se den i forhold til fellesskapet. At det faktisk finnes lovfestede begrensninger som innskrenker ytringsfriheten noe, viser da at man har en bredere demokratiforståelse og ikke bare ser på rettighetene til den enkelte, men også på samfunnet som helhet.

Det punktet som lærerne tok opp til debatt handlet om ytringsfrihet og ytringsansvar. Når det er lovfestet hva man ikke kan ytre, må man selv ta et ansvar for å følge dette. Når man ytrer seg må man også tenke over hvordan dette påvirker andre, for ytringer kan inspirere og lede andre til å gjøre ekstreme handlinger (Gule, 2012, s. 113). Breivik ble inspirert av flere slike ekstreme ytringer på nett, og han utførte en ekstrem handling etter inspirasjon fra disse. Her må det påpekes at en slik forbindelse ikke skjer ofte. Det er et langt steg fra å lese slike ytringer til å begå ekstreme handlinger, eller å bli påvirket av dem i sin helhet. Likevel kan det skje, og man må dermed ta høyde for det dersom man ytrer seg ekstremt og krenkende.

Samtidig bør kanskje ytringsfrihet problematiseres enda mer enn det lærerne gjorde i intervjuene: Det kan råde uenighet om hvorvidt en ytring er ekstrem eller ikke, derfor kan man stille spørsmål om det ikke er andre som har et ansvar for å komme med motsvar til ytringer dersom de opplever dem ekstreme? Når det for eksempel kommer en kommentar i et kommentarfelt som er på kanten av hva som er greit å si og ikke, skal den da få stå uten motsvar, eller har resten av befolkningen et ansvar for å svare? Om kommentarer som er litt på kanten får stå usagt, kan det bidra til en oppfatning om at det er flere som er enige i kommentaren enn det faktisk er, og kommentarens gyldighet kan øke. Blir det derimot sagt imot, vil den bli avfeid av flere. Som Stoltenberg sier «Jeg synes det [ytringsansvar] er et upresist begrep. For jeg mener vi har et ansvar for å ytre oss, og for å ta til motmæle» (Andersen, Skarvøy, & Ertesvåg, 2011). Dermed blir ansvaret delt mellom den som kommer med uakseptable ytringer og resten av befolkningen.

En annen måte man kan problematisere ytringsansvar på, er å sette det i et spenningsforhold til menneskeverd. Om man tolker ytringsfriheten i dets mest absolutte form, vil det kunne gå på bekostning av andre menneskers verdi. Det som er interessant, er at menneskeverd var et tema lærerne i liten grad trakk frem når det kom til 22. juli. Det ble trukket frem bare av én lærer innenfor temaet etikk og moral i KRLE. Dette er et tema jeg mener ligger latent i 22. juli, da Breivik mente det var nødvendig å ta livet av 77 mennesker for å få frem sitt synspunkt. For

ham har ikke menneskelivet noen stor verdi, eller i hvert fall er det ikke verdt like mye som hans ideologiske standpunkt. De fleste (om ikke alle) kan enes om at et menneskeliv er verd mer enn tanker og holdninger. Men dette tydeliggjør at ikke alle tenker slik, og at noen tror det er nødvendig å gjøre ekstreme handlinger for å få frem sitt poeng. Å diskutere menneskeverd opp mot yttringsfrihet viser hvor vanskelig begrepene er, men hvor tett de henger sammen.

Det finnes enda flere kontroversielle temaer knyttet til 22. juli, som ingen av lærerne trakk frem. Om man ser på Breivik sitt motiv for å utføre terrorhandlingen, mente han at det var hans oppgave å «redde» Norge fra en økt innvandring av muslimer, og i forlengelsen av dette islamisering av landet. Breivik sies derfor å være tilhenger av konspirasjonsteorien om Eurabia.¹⁰ Han hadde et annet syn på hvordan Norge burde styres enn det regjeringen hadde, og siden han mente at det ikke kunne løses på noen annen måte, valgte han å ty til ekstreme metoder. Å snakke med elevene om konspirasjonsteorier, vil være en god måte å utfordre harmoniperspektivet i undervisningen. Det er minst to måter konspirasjonsteorier kan kobles til 22. juli: for det første ved at Breivik sin ideologi var gjennomsyret av slike teorier, og for det andre ved at det i etterkant av terrorhandlingen har oppstått flere konspirasjonsteorier om Anders Behring Breivik.

Etter 22. juli florerte det av konspirasjonsteorier, alt fra at Breivik ikke var en «ekte» person, til at arbeiderpartiet selv sto bak angrepet (Brustad, Sandli, Meldalen, Kristiansen, & Ruud, 2011). Konspirasjonsteorier går ut på at myndighetene eller andre mektige grupper i hemmelighet sammensverger seg for å fremme sin egen, skjulte agenda (Store norske leksikon, 2009). Om man tolker politikk i dets bredeste forstand, vil konspirasjonsteorier være en del av de politiske spekteret. Konspirasjonsteorier kan handle om nær sagt alle sider av livet, ta vaksinemotstanden som eksempel. Det er mange ulike teorier her, men hovedsakelig går de ut på at vaksiner ikke egentlig er til for å bedre immunforsvaret, dette er bare noe myndighetene og legeselskapene har manipulert oss til å tro. Personer som tror på slike teorier, trenger heller ikke være ekstreme innenfor noen politisk retning, ideologi eller religion. Dette gjør at teoriene kan få rotfeste i alle samfunnslag.

Det er et fenomen som har gått fra å være for svært interesserte, til å være høyst tilstedeværende (Emberland & Pettersen, 2011, s. 4). At det har blitt så mye vanligere skyldes internett, og når det er så mye informasjon om det på nett, er det nok ikke rart om konspirasjonsteorier er på vei

¹⁰ Det er en konspirasjonsteori som har forestillinger om at muslimer øker sin innflytelse og at de jobber mot en fremtidig islamisering av Europa (Strømmen, 2016).

inn i ungdomskulturen. John Færseth skriver i boken *KonspiraNorge* at lærere har opplevd at det har blitt snakket om blant elevene. Derimot om elevene tror på teoriene eller ikke er vanskeligere å si noe om (2013, s. 312). Likevel viser dette at det blir viktigere å ta det opp i skolen. Som Jonathan Kay sier: Konspirasjonsteoretikere lar seg vanskelig helbrede. Det man derimot kan gjøre, er å vaksinere andre og slik forhåpentligvis hindre at de blir smittet (siteret i Færseth, 2013, s. 313). I likhet med begrepene terrorisme og ekstremisme, vil åpenhet være den beste måten å unngå at elever beveger seg i den retning. Disse teoriene vil dermed tilføye undervisningen ett nytt element lærere kan ta i bruk for å vise kompleksiteten innenfor et samfunn og de ulike strømmingene i det.

5.2.4 Delkonklusjon

Ut fra intervjuene kan det virke som at lærerne har en slags motvilje til å undervise om 22. juli. Dette kan være fordi at det ligger i mentaliteten til lærerne at de skal ha en harmoniserende undervisning som er samlende og tolerant. Å ta opp konflikter og kontroversielle temaer passer ikke inn i en slik tankegang. Likevel vil det å ta opp konflikter i skolen bidra til å gi elevene større innsikt i hvordan verden henger sammen, og det vil gi en mer dynamisk bilde av virkeligheten. De kontroversielle elementene i 22. juli vil kunne bidra til mer bevisste, kritiske og reflekterte elever, dersom de blir benyttet på en god måte i undervisningen. Det å kunne bruke 22. juli som et teachable moment vil fortsatt fungere i tiden fremover, for temaer knyttet til hendelsen dukker til stadighet opp i media. På denne måten kan elevene også få en forståelse for hva terrorisme og ekstremisme er. Konspirasjonsteorier vil være et element innenfor konfliktperspektivet som lærerne kan ta opp. For å få til dette må lærerne tørre å ta opp slike temaer som strider mot det harmoniserende perspektivet.

Så, hvilke grep er det læreren kan ta for å få til undervisning om 22. juli på en best mulig måte? I et forsøk på å svare på dette har jeg valgt å begynne å se på rammebetingelser som legger føringer for undervisningen.

5.3 Rammebetingelser

Det er noen rammefaktorer en som lærer må tenke over når han eller hun vil benytte 22. juli i undervisningen. Et slikt tema er sensitivt og det kan være risikabelt å ta opp 22. juli med en klasse man ikke kjenner. Det er først når man blir kjent med elevene, og vet hvor de ligger kunnskapsmessig, at det kan fungere godt. Likevel er det visse elementer man må ta hensyn til

som lærer. Man må reflektere over sin egen posisjon i klassen og hvordan det er best å legge frem et slikt kontroversielt tema for elevene, og man må prøve å skape et godt klassemiljø for elevene slik at de tør å ytre sine meninger og snakke om vanskelige temaer.

5.3.1 Klassemiljø

Jeg har tidligere nevnt Lars Laird Iversens begrep uenighetsfellesskap, og at klassen er det nærmeste man kommer dette. Likevel oppstår ikke slike uenighetsfellesskap av seg selv, det er noe man må arbeide fram mot. Som vi så i analysen, ble klassen trukket fram som en av grunnene til at 22. juli ikke ble undervist mer om. I noen klasser er det enklere å ta opp slike temaer enn i andre, og da kan man spørre seg om dette henger sammen med klassemiljøet? Nå er det selvsagt sånn at elever er forskjellige og det er ikke alltid elever har lyst til å snakke i timen selv om det er rom for det. Likevel vil det være slik at om man ikke har klart å få et uenighetsfellesskap i klassen, vil mange elever melde seg ut av diskusjonen.

I et uenighetsfellesskap er det en forutsetning at klasserommet fungerer som en trygg arena for diskusjon. Med et trygt rom vil elevene tørre å si sin mening uten frykt for personangrep. Dette var lærerne opptatt av, de mente det var viktig at elevene *kan* komme med de meningene de har, uten å være redd for å bli hengt ut på grunn av dem. Det lærerne gjør her, er forebyggende mot at elever tilegner seg ekstreme holdninger. For om elever opplever rasisme, ikke å bli sett, eller føler seg isolert, kan dette bidra til at elever blir med i ekstreme grupper (Strand Nilssen, 2015, s. 56). Derfor bør man ta elevene på alvor, passe på at det er et inkluderende miljø og at alle elevene blir sett.

Samtidig er det viktig å passe på hva som blir uttalt i klasserommet. Selv om det er viktig at alle skal bli hørt, kan man ikke komme med krenkende og usaklige kommentarer. Lærer 1 snakker om dette, at selv i en diskusjon må man sette grenser og elevene må lære seg å holde seg innenfor en saklig diskusjon. Dette kan settes i sammenheng med det Lori Patton skriver i *Learning through crisis: the educator's role*: For å få til et trygt rom er det viktig at man lager regler for hvordan samtalen eller diskusjonen skal foregå (2008, s. 13). Ved å gjøre dette legger man klare retningslinjer for hva som er greit og ikke, og elevene vet hva som er forventet av dem. For om krenkende utsagn får lov til å bli ytret, vil mange elever trekke seg ut av debatten og man vil ikke klare å oppnå et trygt rom. Det er først når man har fått til at klasserommet er et trygt rom, at man vil få til de virkelig gode diskusjonene.

Et siste punkt som bør nevnes her er at elevene må få øve seg på å skille mellom person og sak. Som Lærer 8 sier: «Jo flere ting du diskuterer med dem, jo mer de må reflektere over ulike standpunkt jo bedre blir det. Det blir som en plattform for voksenlivet». Elevene må lære å ta ulike standpunkt, noe som vil bidra til at de klarer å skille mellom person og sak. I kjernen i et uenighetsfellesskap ligger nettopp prinsippet om at man kan ha ulike meninger om temaer. Dette er noe man kommer til å møte i nær sagt alle sammenhenger av livet, både på jobb, på fritiden og i politikken. Så å øve på dette er noe elevene vil ha utbytte av. I klasserommet, som i et uenighetsfellesskap, er ikke poenget at elevene skal mene akkurat det samme og ha akkurat de samme verdiene. Målet er at man på tross av dette, føler en tilhørighet til klassen.

5.3.2 Lærerrollen

Når man har et uenighetsfellesskap i klasserommet, vil det være nyttig å utfordre elevene på meningene sine. Som vi så i analysekapitlet, var Lærer 3 bevisst dette og prøvde hele tiden å være konsekvent på å utfordre elevene uansett hvilken posisjon de hadde. Dette gjør at elevene hele tiden må reflektere over det de sier, og ikke kan komme med utsagn de ikke kan begrunne. Når elevene blir utfordret på denne måten, kan de også bli kritiske til de de hører fra andre og leser på Internett. På den andre siden kan konsekvensen av å utfordre elevene på meningene sine være negativ, ved at de ikke lenger vil si sin mening, dersom de ikke er sikre på om de klarer å begrunne den godt nok. Holdningen lærer 3 har, kan knyttes opp mot Oulton et al. sin teori om nøytralitet, balanse og fornuft, som jeg forklarte i kapittel 2. At man utfordrer alle elevene på deres meninger, gjør at man prøver å få til en balansert undervisning. Kontroversielle temaer har ulike synspunkter, og det er viktig at disse kommer frem..

En måte å få til en balansert undervisning av et tema, kan være å bruke innenfraperspektiv og utenfraperspektiv. Førstnevnte presenterer et emne gjennom en persons syn, for eksempel at man følger en person og får hans eller hennes perspektiv, altså en mer subjektiv fremstilling. Med et utenfraperspektiv presenteres emnet med en klar avstand; det er mer beskrivende (Andreassen, 2012, s. 103). Dette innebærer at temaet får en mer objektiv fremstilling. Med disse to vinklingene vil elevene få en god oversikt over temaet, men også et dypdykk hvor de får være med inn i en persons opplevelse. Man bruker da ulike fremstillinger som tydeliggjør de ulike sidene og dette kan bidra til elevenes kritiske refleksjon. Elevene får øvelse i å sette ting i perspektiv, de får en persons mening, og må sette dette inn i et overordnet syn. Som lærer vil man få mulighet til å få frem de ulike synspunktene og hvorfor folk mener som de gjør,

siden man kan sette det i en større sammenheng. I lys av dette ser man betydningen av en balansert undervisning hvor ulike perspektiver får komme frem.

I utsagnet til lærer 3 ligger det også en grad av nøytralitet. Læreren gjør et poeng av å utfordre elevene med både ekstreme meninger og elevene med meninger mer innenfor «normalen». Dette gjør at det blir vanskeligere for elevene å vite hvor læreren står i forhold til temaet som blir diskutert, og læreren har slik lagt seg på en nøytral linje i klasserommet. Det er ulike tilnærminger til hvilken lærerrolle man kan ta, og det er fordeler og ulemper uansett tilnærming. Elevene til lærer 3 får muligheten til å utforske sitt eget ståsted i stedet for å kopiere meningene til læreren eller andre medelever. I et trygt klasserom vil dette være mulig, fordi elevene da vil føle seg komfortable med å komme med sine egne tanker. I tillegg vil det være positivt om man får frem mange ulike aspekter, slik det er i et demokrati.

Læreren får også frem en grad av fornuft, ved at elevene må begrunne det de mener. Elevene må da resonnerer og sette meningene sine inn i en sammenheng. På denne måten kobles kunnskapene deres om et tema til andre temaer. 22. juli er et tema det er knyttet mange følelser til, så å ta vekk alle følelsene vil være vanskelig. Forholdet mellom fornuft og følelser blir tydeliggjort om man ser på rettssaken Breivik gjennomgikk i mars 2016. I rettssaken fikk han medhold, noe som viser at han ikke får særbehandling. Han ble dømt etter de demokratiske prinsippene i Norge, og ikke etter hva folk mener han fortjener. Dette viser at det er fornuft og ikke følelser som får spillerom i det norske demokratiet. Slik vil det være mulig å snakke om 22. juli på en god og lærerik måte. For å få til dette blir det viktig å sette det i en større sammenheng og å se på årsak-virkningsforholdet. Dette er en øvingssak og dermed noe elever bør få prøvd seg på i klasserommet.

Demokratiforståelsene virker også inn på hvordan man underviser om 22. juli. Derfor er det interessant å se nærmere på hvordan de ulike demokratitradisjonene forholder seg til 22. juli i demokratiundervisningen spesielt.

5.4 Demokrati

Som nevnt tidligere, vil ulik demokratiundervisning gi ulik forståelse hos elevene. Derfor bør læreren spørre seg; hva slags medborger ønsker jeg at elevene skal utvikle seg til å bli? Man kan undervise om demokrati ut fra en smal eller en bred demokratiforståelse. Hva man legger vekt på i undervisningen påvirker også hva slags medborger elevene blir. Blir de hovedsakelig

opptatt av å stemme ved valg, eller vil de også delta på andre måter? I denne delen vil jeg vise hvor forskjellig undervisning om 22. juli faktisk kan bli avhengig av demokratisyn.

I analysekapitlet plasserte jeg lærerne inn i de ulike demokratitradisjonene. Likevel vil aldri den konkrete praksisen bare være innenfor en tradisjon. I seg selv er nok dette en god ting, for når lærerne kan vise elevene ulike måter å tolke demokrati på, vil dette også gi elevene større valgmuligheter. Dette kan gjøre at det blir enklere for elevene å finne ut hvor de vil stå politisk, og hva de selv mener med politisk deltakelse. At det bør være innslag fra alle demokratitradisjonene i skolen, står i tråd med det Trond Solhaug og Kjetil Børhaug skriver i *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2012, s. 43-45). De mener at skolen bør gi elevene ulike erfaringer som gjenspeiler de ulike tradisjonene, slik at elevene blir bedre rustet til å ta del i samfunnet på den måten de vil.

De ulike demokratitradisjonene påvirker hvordan en eventuell undervisning om 22. juli tar form. Om man har et liberalt demokratisyn kan undervisningen ha et større fokus på den enkeltes rettigheter. Ytringsfriheten er et slikt eksempel og som lærerne også trakk frem at man skal ha frihet og at man ikke skal bli overvåket. Det sentrale vil være at selv etter en slik hendelse, så skal ikke disse rettighetene forsvinne. Innenfor denne tradisjonen skal staten ha liten innflytelse på de som lever i den. Som individer i et samfunn har man rettigheter, og disse skal ikke staten kunne ta fra deg. Rettighetene er umistelige. Dermed blir ytringsfriheten og frihet til å kunne gjøre som en vil viktig innenfor denne tradisjonen. Her vil også rettsaken bli tatt opp ved at man fokuserer på kunnskaper om hvordan en rettsprosess foregår. Da fokuserer man på at elevene lærer om det strukturelle innenfor demokratiet og at de skal tilegne seg kunnskaper om det.

Har man derimot et mer deltakerperspektiv på demokrati, vil det bli mer naturlig å fokusere på de sosiale aspektene og samholdet i samfunnet. Fokuset vil heller være på for eksempel rosetoget. Dette symboliserer hvordan landet samlet seg i etterkant av terrorhandlingen, og den støtten man ga hverandre. Dette tar for seg de sosiale aspektene ved demokratiet, man ser på fellesskapet og hvordan dette ble forandret. På denne måten kan man sammenligne hvordan samfunnet var før terrorangrepet og etter. Dette vil stå i tråd med det narrative som ble presentert i innledningskapitlet om hvordan Norge kjempet for demokratiet. Likevel kan dette perspektivet bli nyansert om man har et deltakerperspektiv. Her kan man også trekke frem debattene som har oppstått i kjølvannet av 22. juli. De er en del av det sosiale aspektet, det er en del av det folket er opptatt av.

Innenfor et dialogdemokratisk perspektiv kan fokuset heller være på utfordringer i demokratiet, og hvordan det er mulig å bedre dette. Her kan man diskutere hvordan samfunnet er og videre forsøke å se på det med et kritisk blikk for å se etter mulige løsninger og forbedrings-potensialer. Da vil det være mulig å se på hvordan terroren ble taklet av myndighetene og diskutere alternativer og hvor det er mulig å forbedre beredskapen. Videre kan man sette dette i en større kontekst slik at man får en utvidet forståelse for hvorfor det kunne skje. Gjennom diskusjon er målet å få frem flere perspektiver og meninger. Som i de andre tradisjonene kan man diskutere hvordan samfunnet har forandret seg i ettertid, eller om det i det hele tatt har endret seg. Disse få eksemplene tydeliggjør forskjellene de ulike demokratitradisjonene spiller i undervisningen.

Som lærer må man da være klar over sitt eget syn og hva man selv synes det er mest logisk å knytte 22. juli opp mot. Dette kan man koble tilbake til lærerrollen og nøytralitet, balanse og fornuft. Det er viktig at læreren er klar over egen rolle og har reflektert over hvordan ulike emner blir lagt fram. Da kan man lettere trekke inn andre perspektiver og på den måten utvide elevenes forståelse for hendelsen. Videre vil elevene se sammenhengen mellom 22. juli og demokratiet på en bedre måte, gjennom økte kunnskaper om de faktorene som ligger bak og på de mer konflikthylte aspektene ved terrorhandlingen. De er alle del av 22. juli og demokratiet.

5.4.1 Demokratiforståelse og 22. juli

Som jeg har vist i dette kapitlet er det mye man må tenke på når man skal undervise om kontroversielle temaer, herunder hvordan demokratiforståelser påvirker undervisningen. Gjennom klasseromsamtalen kan man diskutere ulike temaer i en åpen og fri atmosfære hvor elevene har mulighet til å stille spørsmål de lurer på. Dette passer rett inn i det *deliberative perspektivet*, for hensikten med dialog er nettopp å utvikle elevenes muligheter til å forstå og begripe gjennom kunnskap (Mikkelsen et al., 2009, s. 275). På denne måten kan elevene komme opp på et høyere taksonomisk nivå. Likevel kan det være svært tidkrevende å ha diskusjoner i klasserommet, særlig i et lite fag som samfunnsfag, hvor lærere allerede er i en presset posisjon. Om man ikke klarer å sette klare regler for hvordan en slik diskusjon skal foregå, vil heller ikke læringsutbyttet bli like stort. Imidlertid vil man ha mulighet til å gjennomføre klassesamtaler om man prioriterer det.

Det er også innenfor denne retningen man lettest kan dra inn flere perspektiver, ved at man skal diskutere seg fram til det beste resultatet. Da må man ta for seg flere sider, selv om de kan være kontroversielle. Når man klarer å se verden gjennom andres øyne, viser dette ikke bare toleranse

for deres verdier, men også forståelse for hvorfor andre kan ha ulike oppfatninger enn seg selv. For å få til dette må elever diskutere ulike temaer med andre elever som har forskjellig syn (Bostad & Løvlie, 2012). Det er når man har oppnådd dette at man har et uenighetsfellesskap. Elevene må bli utfordret, og få spørsmål som de må reflektere over og ta et standpunkt til. Bruken av diskusjon i undervisningen har vist at elevene utvikler en forståelse for spesifikke temaer, i tillegg til at det forbedrer deres kritiske tenkning og mellommenneskelige ferdigheter (Byford et al., 2009, s. 16). Dette kan man så bygge videre på ved å trekke frem de ulike meningene eller synspunktene i klassen. Likevel må man passe på at ingen av elevene faller utenfor eller ikke tør å si hva de mener. Klasseromsamtalen kan fort bli en undervisningsmetode for de elevene som er flinkest kognitivt sett, mens de svakere elevene faller av. For at dette ikke skal skje, krever det god ledelse fra læreren; at læreren ser alle elevene og åpner for alle innspill. Først da kan man oppnå gode samtaler. Samtalen må være inkluderende, for det er de som inkluderes som får trent på, samt forbedret sine samtaleferdigheter.

Et siste punkt det er verd å trekke frem er at 22. juli er et dagsaktuelt tema, og slik har det en nytteverdi. Innenfor samfunnsfag skal man som nevnt gi en forståelse for hvordan samfunnet er i dag, og med terrorangrep og økende høyreekstremisme tydeliggjør hendelsen flere momenter som er viktige nå. Lærere kan bidra til å forbedre oppdragelsen skolen står for, men man kan ikke «lære vekk» terroristene. Med dette menes at man kan gjøre demokratiundervisningen bedre, men det vil ikke være en garanti for at ingen av elevene blir terrorister i fremtiden. Til tross for dette, kan skolen gjøre sin del for å prøve å unngå at elever blir ekstremister eller terrorister ved å legge mer vekt på konflikt i undervisningen. Det blir da viktig at lærerne tør å ta opp 22. juli og konflikter i undervisningen. Dette er et tema som jeg har vist kan brukes i mange sammenhenger. Det kan brukes som et teachable moment ved at det kan trekkes frem når det skjer lignende hendelser. 22. juli kan utvide elevens forståelse for begrepene terrorisme og ekstremisme. Til slutt kan det bidra til å utfordre harmoniperspektivet gjennom konspirasjonsteorier og kontroversielle temaer. Alle disse temaene passer inn i demokratiundervisningen om man har en bred forståelse av begrepet. Det vil da være naturlig å trekke inn flere aspekter ved samfunnet som belyser demokratiet. Dette vil være med å utvikle samfunnsfaget, ved at det gir en mer helhetlig forståelse av samfunnet og man vil tydeliggjøre at det er dynamisk. Om man vektlegger de prinsippene Iversen bygger uenighetsfellesskapet på, vil det bidra til at man får en mer nyansert debatt som er inkluderende, tolerant og som bygger på respekt for medelevene.

6 Avslutning

Nå nærmer det seg slutten på oppgaven og jeg vil i denne siste delen trekke frem hovedfunnene mine, hvilken relevans oppgaven har, og komme med forslag til hva man kan forske videre på. Problemstillingen min var: *Hvordan kan lærere bruke undervisning om 22. juli til å utvikle elevers demokratiforståelse?* For å få svar på dette måtte jeg finne ut hvor mye temaet 22. juli ble brukt av lærere i undervisningen. Ut fra tidligere forskning på området, hadde jeg gjort meg opp en antakelse om at temaet 22. juli var lite brukt i skolen. Dette mener jeg funnene jeg har gjort i denne studien har bekreftet. 22. juli ble ikke brukt så veldig mye av lærerne jeg intervjuet, men det må presiseres at det var noen variasjoner. De gangene det ble trukket frem, var det hovedsakelig i forbindelse med demokrati, terrorisme, ekstremisme og ytringsfrihet.

Ut ifra intervjuene kom det frem at lærerne hadde en liberal måte å undervise om demokrati. Likevel tyder det på at lærerne, i tillegg til eksplisitt undervisning om demokrati, har en slags «usynlig» demokratiundervisning, siden det ble nevnt at de hadde debatter og til dels tok opp kontroversielle temaer. Det kom også frem at demokratiundervisningen ikke fikk en større rolle i samfunnsfag selv om høyreekstreme bevegelser vokser, men det var lærere som mente at det *burde* få større plass. Lærerne knyttet 22. juli til andre terrorhandlinger, spesielt terroren i Paris høsten 2015.

Bruk av 22. juli i undervisning om demokrati, vil fungere godt for å utfordre det harmoniserende perspektivet som ofte benyttes. Det ligger flere kontroversielle elementer i 22. juli, og lærerne var så vidt inne på dette når de snakket om ytringsfrihet og overvåking. Likevel er det muligheter for å trekke det lenger enn det lærerne gjorde. Dette betyr muligens at det må en praksisendring til, skolen og samfunnsfag må åpne for konfliktperspektiver og lærerne må tørre å ta dem opp. Å bruke konspirasjonsteorier, vil vise konfliktene i samfunnet og dermed utvide elevenes forståelse av demokrati.

Som jeg har vist i det foregående kapitlet, mener jeg at det er innenfor den dialogdemokratiske tradisjonen at det passer best å undervise om kontroversielle temaer og trekke frem konfliktperspektiver. Det er viktig at elevene får reflektert og snakket om temaene, diskutert dem og komme med sine egne meninger. For å få til dette må man ha et åpent klassemiljø som godtar ulike meninger og slik sett oppnå et uenighetsfellesskap.

Denne oppgaven har bidratt til å tydeliggjøre hvordan 22. juli kan bli brukt i undervisning, og at det er flere måter man kan trekke det frem på. Det kan bidra til en økt demokratiforståelse hos elevene ved at det trekker frem både positive og mer utfordrende sider ved demokratiet. Dette gjør at elevene får en større forståelse for hvorfor samfunnet er slik det er, dets utvikling og hvordan det henger sammen.

6.1 Oppgavens relevans

I innledningen presenterte jeg Tore Witsø Rafoss' narrativ, med en hovedperson, motstander og et mål, som beskrev hvordan man skapte mening i 22. juli. Terrorhandlingen ble tillagt en mening, hvor det har blitt en del av den norske kampen for demokratiet. Å ha et slikt narrativ på 22. juli fungerer godt for nettopp å skape mening, men det utelukker også mange perspektiver og nyanser. Så om man ikke har om temaet på skolen, kan det være denne fortellingen folk husker. Dette blir en alt for svart/hvitt fortelling av hva som faktisk skjedde, og hva som ligger bak. Derfor må denne representasjonen av 22. juli nyanseres så elevene får en større forståelse for hva det var som faktisk hendte og tilegner seg mer kunnskaper enn det et slikt narrativ gir. For det er viktig å huske på at Breivik faktisk var (og er) en del av den norske befolkningen og det norske samfunnet. Å bare fremstille 22. juli på denne måten, vil dermed være misledende og feil. Det er her skolen kommer inn. For det er nettopp en av skolens viktigste oppgaver å presentere et mer nyansert syn som viser ulike perspektiver og verdenssyn.

Undervisning om 22. juli passer inn i flere av kompetansemålene i læreplanen og kan dermed være et godt eksempel å ta utgangspunkt i, for eksempel i demokratiundervisningen. I tillegg er det svært dagsaktuelt; terrorisme og ekstremisme er noe det ofte snakkes om i media i dagens samfunn, og dette gjør at det blir enda viktigere for unge å få en forståelse for hva det er, hvorfor andre mennesker blir ekstreme og hvorfor noen utfører terrorhandlinger. Dette er viktig for å motvirke at flere får slike tanker. Slik sett er det å undervise om kontroversielle temaer holdningsfremmende.

Som vi har sett, har det tradisjonelt vært et fokus på en harmoniserende undervisning i demokratiopplæring, men dette kan utvides ved å ta utgangspunkt i terrorhandlingen. Ved å bruke 22. juli i undervisningen, kan man på en god måte trekke inn kontroversielle temaer og tilføye et konfliktperspektiv som utvider denne forståelsen. Ved å ta i bruk det potensialet som ligger latent i emnet 22. juli, kan undervisningen bidra til en økt forståelse av samfunnet, ved at det trekker frem mer problematiserende eller utfordrende sider ved det. Denne oppgaven

bidrar derfor til å synliggjøre hvorfor 22. juli bør være en del i undervisningen, og ved å skrive en oppgave om det, kan kanskje flere lærere bli bevisste den nytteverdien det har.

6.2 Videre forskning

Gjennom prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg kommet inn på flere perspektiver og nye sider ved 22. juli som det ville vært interessant å se på, men på grunn av oppgavens begrensning, har jeg ikke hatt mulighet til å utforske disse videre. Med mer forskning på feltet vil dette bidra til at man får en bedre forståelse for hvordan 22. juli kan brukes i undervisning. I Trondheim vil det være interessant å se om undervisningen om 22. juli forandrer seg noe etter at man får ferdigstilt et minnesmerke over dette i byen. Her vil skoler ha mulighet å besøke minnesmerket for å reflektere, diskutere og minnes det som skjedde. Om det er et område skolene vil ta i bruk, blir spennende å se.

Et perspektiv jeg syns ville vært interessant, handler om hvordan 22. juli blir framstilt i lærebøker og annet undervisningsmateriell. Siden det ikke har blitt tatt inn i så mange lærebøker enda, var det noe jeg ikke hadde mulighet til å utforske mer. Det som er spennende her, er hvilken vinkling 22. juli får, og hva det vil bli koblet opp mot. For, som jeg har vist, gir ulike fremstillinger forskjellig forståelse hos elever. Dermed er det interessant å se om ulike lærebøker fremstiller hendelsen forskjellig.

Et annet moment jeg tenkte over var hvordan 22. juli kan bli brukt i andre fag. Både i norsk og KRLE kan man lett trekke frem 22. juli. Etter terrorhandlingen var det mange tekster som ble skrevet, samt eldre tekster som ble satt i sammenheng med terroren. Dette har blant annet landslaget for norskundervisning laget et opplegg rundt. I KRLE er det flere etiske og moralske perspektiver man kan ta opp i forbindelse med 22. juli, samt at man kan trekke frem islam og islamofobi. Det blir da andre perspektiver som blir i fokus, men det er definitivt verd å se på hvordan det blir tatt opp i andre fag.

Et siste moment jeg vil trekke frem er å kunne gå dypere inn i hvordan kontroversielle temaer og teachable moments blir tatt opp i skolen, og hvilken virkning dette har for elevenes forståelse. Det hadde da vært spennende å ha en mer aksjonsrettet metode, hvor man går inn i skoler og observerer timer. For som jeg har vist, er kontroversielle temaer og teachable moments gode og effektive metoder å bruke for å øke elevenes forståelse og refleksivitet. Det er mange muligheter, og mye som gjenstår å bli forsket på. For den rollen lærere spiller i skolen har mye å si for hvordan samfunnet og demokratiet i Norge vil se ut i fremtiden.

Litteraturliste

22. juli-senteret. (u.å.). Undervisning om 22. juli 2011. Hentet 03.04, 2016, fra <http://www.22julisenteret.no/undervisning/>
- Andersen, M. A., Skarvøy, L. J., & Ertesvåg, F. (2011). *Stoltenberg: - "Ytringsansvar" er et upresist begrep*. Hentet 05.04, 2016, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/stoltenberg-regjeringen/stoltenberg-ytringsansvar-et-upresist-begrep/a/10024756/>
- Andreassen, B.-O. (2008). *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk - en bredere og bedre tilnærming til religion?* Acta Didactica Norge, 2(1).
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk : en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015). *Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99 (02) 85-96.
- Bangstad, S., & Vetlesen, A. J. (2011). *Ytringsfrihet og ytringsansvar*. Nytt Norsk Tidsskrift, 28(04), 334-346.
- Barth Eide, E. (2013). *Hatet mot Europas minoriteter*. Hentet 06.05, 2016, fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/hat_minoriteter/id726881/
- Berg, O. T., & Sterri, A. B. (2016). *Liberalisme*. Store norske leksikon. Hentet 24.02, 2016, fra <https://snl.no/liberalisme>
- Bostad, I., & Løvlie, L. (2012). *Education after the 22nd July 2012*. I K. S. Anna-Lena Østern, Torill Ryghaug, Thorolf Kruger, May-Britt Postholm (Red.), NAFOL yearbook (s. 53-76). Trondheim: Akademika Publishing.
- Briseid, L. G. (2012). *Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010*. Nordic Studies in Education, 32(01), 50-66.
- Brustad, L., Sandli, E., Meldalen, S. G., Kristiansen, A., & Ruud, H.-M. T. (2011). *Dette er teoriene om Anders Behring Breivik*. Hentet 9.05, 2016, fra http://www.dagbladet.no/2011/11/07/nyheter/innenriks/terrorangrepet/anders_behring_breivik/konspirasjonsteorier/18884416/
- Byford, J., Lennon, S., & Russel, W. B. (2009). *Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers*. The Clearing House, A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82(2), 165-170. doi: 10.1080/14608944.2014.918593
- Børhaug, K. (2004). *Ein skule for demokratiet*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 88 (02-03) 205-219.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati : ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet, Bergen.
- Børhaug, K. (2008). *Politisk oppseding i norsk skule*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 92 (04) 264-276.
- Cohen, C. (1971). *Democracy*. University of Michigan: University of Georgia Press.
- Dahl, R. A. (1998). *On democracy*. New Haven: Yale University Press.
- Davies, L. (2009). *Educating against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People*. International Review of Education / Internationale Zeitschrift Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, 55(2/3), 183-203.
- Emberland, T., & Pettersen, A. (2011). *Konspiranoia : konspirasjonsteorier fra 666 til WTC* (2. oppl. [i.e. ny utg.]. utg.). Oslo: Humanist.
- Eriksen, E. O. (1995). *Deliberativ politikk : demokrati i teori og praksis*. Oslo: TANO.

- Forente nasjoner. (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Hentet 25.02, 2016, fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 09.11, 2015, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Færseth, J. (2013). *KonspiraNorge*. Oslo: Humanist forl.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn : ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hess, D. (2004). *Controversies about Controversial Issues in Democratic Education*. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom : the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D., & Stoddard, J. (2007). *9/11 and Terrorism: "The Ultimate Teachable Moment" in textbooks and supplemental curricula*. *Social Education*, 71(5), 231-236.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 21 (2012-2013) Terrorberedskap*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-21-20122013/id718216/?ch=2>.
- Kessing, P. V. (2004). *Tortur, statsterrorisme og ikke-statlig terrorisme*. *Nordic Journal of Human Rights*, 22(01).
- Kierulf, A. (2015). *Ytringsfrihet*. Store norske leksikon. Hentet 25/2, 2016, fra <https://snl.no/ytringsfrihet>
- Knapstad, I. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen*. Oslo: Reprosalen.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 28.09.2015, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061>
- Landslaget for norskundervisning. (2011). *11 dikt etter 22. juli*. Hentet 03.04, 2016, fra <http://www.norskundervisning.no/lnu-informerer/2011/08/11-dikt-etter-22-juli/>
- Lia, B., Berg, J. K., Leraand, D., & Stenersen, A. (2016). *Terrorisme*. Store norske leksikon. Hentet 26/2, 2016, fra <https://snl.no/terrorisme>
- Lincoln, B. (2009). *Holy Terrors : Thinking about Religion after September 11*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lipscomb, G. B. (2002). *Dealing with Crisis: Teachable Moments in the Social Studies Classroom*. *The Social Studies*, 93(5), 237-238. doi: 10.1080/00377990209600172
- Mikkelsen, R., Fjelstad, D., & Lauglo, J. (2009). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2014). *22. juli 2011 - Demokratiets møte med terror*. Hentet 03.04, 2016, fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85198&categoryID=14784>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.

- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). *Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education*. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Patton, L. D. (2008). *Learning Through Crisis: The Educator's Role*. *About Campus*, 12(6), 10-16. doi: 10.1002/abc.233
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Rafoss, T. W. (2015). *Kampen om demokratiet*. I H. Larson (Red.), *Kultursosiologisk forskning* (s. 197-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no. (2014). *Hva er radikaliserings og voldelig ekstremisme?* Hentet 06.05, 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/om-forebyggende-arbeid/hva-er-radikaliserings-og-voldelig-ekstre/id663761/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stoltenberg, J. (2011). *Tale ved Statsminister Jens Stoltenberg i Oslo Domkirke*. Hentet 05.05, 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789/>
- Store norske leksikon. (2009). *Ekstremisme*. Store norske leksikon. Hentet 29/2, 2016, fra <https://snl.no/ekstremisme>
- Strand Nilssen, M. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme. En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. Oslo: Reprosalen, Universitetet i Oslo.
- Strandbu, A., & Schultz, J.-H. (2015). *Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom?* *Barn*, 33(2), 41-54.
- Straume, I. S. (2009). *Politikken og det imaginære, Cornelius Castoriadis' bidrag til et politisk danningsbegrep*. Ph. D., Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30519/Avhandling-Straume.pdf?sequence=1>
- Strømmen, Ø. (2016). *Eurabia*. Store norske leksikon. Hentet 08.05, 2016, fra <https://snl.no/Eurabia>
- Thorsen, D. E. (2015). *Kommunitarisme*. Store norske leksikon. Hentet 3/3, 2016, fra <https://snl.no/kommunitarisme>
- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

- Utdanning og arbeidserfaring
- Andre undervisningsfag
- Alder

Første tanker:

- Kort introduksjon til oppgaven
- Noen første tanker om 22. juli?
- Er dette et tema du synes er vanskelig å snakke om i skolen?

Undervisning om 22. juli:

- Bruker du dette i samfunnsfagundervisningen?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva knytter du temaet opp mot? Hvorfor det?
- Ser du for deg andre temaer det kan knyttes opp mot?
- Hva fokuserer du på når du snakker om temaet? Begrunne det

Demokrati og 22. juli:

- Hvordan underviser du om demokrati? Hva er det viktigste/hva fokuserer du på?
- Rekker du å gå gjennom det du vil? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvorfor er det viktig å gi elevene god demokratiforståelse?
- Bruker du 22. juli til å undervise om demokrati?
- Ser du for deg at dette er mulig? I så fall, hvordan?
- Hva legger du i begrepene medborger, deltakelse i samfunnet, demokratisk opplæring?
- Har det blitt mer fokus på demokrati og deltakelse ettersom det har vokst frem en sterkere mørkeblå side? Hvorfor/hvorfor ikke?

Elever og 22. juli:

- Har du møtt elever med noe ekstreme holdninger? Hva gjør du da?
- Er det oftest du eller elevene som tar opp temaet?
- Vet du hva elevene kan om 22. juli?
- Hva er målet at elevene skal sitte igjen med etter undervisning om temaet? Om demokrati?

Til slutt; Er det noe mer du vil si?

Vedlegg 2: Informasjons og samtykkeskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Kan 22. juli bidra til økt demokratiforståelse blant elever?

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Siri Harsten Åsenden, og jeg begynner nå andreåret på master i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. I den forbindelse skal jeg da skrive en masteroppgave og det jeg vil undersøke er om 22. juli kan bidra til demokratiforståelse for elever. Fokuset vil ligge på hva lærere vil at elever skal lære om temaet, hvordan lærerne vinkler dette og om det er med på å bidra til en økt demokratiforståelse. Det er absolutt ingen selvfølge at temaet blir undervist om, men dette er like interessant som om det blir undervist om, og er dermed noe jeg vil finne ut mer om.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer ett intervju på 45-60 minutter, hvor jeg vil stille noen spørsmål til informanten angående deres praksis rundt undervisning om 22. juli. Personlig informasjon jeg kommer til å be informantene om er deres bakgrunn, altså utdanning, andre undervisningsfag og antall år jobbet i skolen. Dette blir det selvfølgelig frivillig å svare på. Dataene vil bli registrert på lydopptak og notater jeg tar underveis i intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Når det kommer behandling av informasjon og personopplysninger vil dette bli behandlet konfidensielt. Til intervjuene kommer jeg til å bruke lydopptaker, men dette er det bare jeg som kommer til å ha tilgang til, og disse vil også bli slettet etter endt forskningsprosjekt som etter planen avsluttes våren 2016. Både skole og lærere vil bli anonymisert i oppgaven slik at man ikke kan spore informasjon tilbake til kilden.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Om dere har noen spørsmål, ikke nøl med å ta kontakt

Håper på positivt svar!