



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Tabuet 22. juli:

Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på
Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?

Ole Aleksander Klungland

Veiledere

Stipendiat Lina Snoek Hauan & professor Trine Anker

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave i samfunnsfag (60 ECTS), vår 2021

Antall ord: [24 063]



Sammendrag

Inspirasjonen bak problemstillingen min er en problematikk som blant annet konkretiseres i forskning etter 22. juli 2011 (Anker & von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al. 2015): Det kan se ut som at det eksisterer et 22. juli-tabu i norsk skole. Det faktum at denne typen tematikk tabubelegges står stikk i strid med innholdet i samfunnsfaglige læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b), og med etablerte samfunnsfaglige teoretiske perspektiver som Biesta (2014), Iversen (2014), og Callan (2016).

Det Europeiske Wergelandsenteret driver demokrati læring for ungdomsskoleelever på åstedene for terrorangrepet 22. juli 2011; ved Regjeringskvartalet i Oslo sentrum og på Utøya i Tyrifjorden – en motgift mot tabuet om du vil. Jeg har observert opplegget, som går over tre dager, og intervjuet fem ungdomsskolelærere som redegjør for deres opplevelse av opplegget, og for hvordan de anvender nyvunnet kunnskap i egen undervisning.

Lærerne i utvalget som før deltakelse har opplevd det som skremmende å ta opp kontroversiell tematikk i klasserommet, gir uttrykk for at de har funnet en ny giv og et nyvunnet mot. Lærerne som gir uttrykk for at de ikke har slitt med dette peker på at de har tilegnet seg nye teknikker og nye didaktiske samfunnsfaglige prioriteringer. Lærerne beskriver også konsekvenser de opplever at opplegget har på deltakende elever. Disse konsekvensene kan, grovt og omtrentlig, gjengis gjennom denne tre-steps modellen:

Emosjoner skapt i nærhet: Elevene føler på et tyngende ubehag i innledende tilstedeværelse ved Utøya.

Forståelse: Etter innledende presentasjon av øya og dens historie, erstattes ubehaget av alvorspreget forståelse.

Demokratisk oppvekter: Gjennom 3 dager med demokratiundervisning erstattes den alvorspregede forståelsen med en nyvunnet demokratisk giv: Lærerne i utvalget beskriver elever som har tatt seg sammen, elever som viser nyvunnet demokratiske engasjement, og elever som går opp i karakter under andre samfunnsfaglærere.

Forord

22. juli 2011. Været er dårlig. Jeg dedikerer derfor dagen, som så mange andre dager denne sommeren, til å følge nordmennene Thor Hushovd og Edvald Boasson Hagen på to hjul gjennom Frankrike. Hushovd, eller «Oksen fra Grimstad» som han kalles, har syklet flere etapper i ledertrøye under årets Tour de France, men har for lengst gitt slipp på ambisjonene om å sykle i gult langs Champs Elysées to dager senere, 24. juli. Det er derfor kampen mellom utlendingene som virkelig gjør dagens knallharde fjelletappe spennende.

Samtidig som jeg er vitne til syklistenes blodslit opp Alpe d'Huez, parkerer en hvit varebil, lastet med en 950 kilo tung gjødselbombe, opp mot statsministerens kontor i Regjeringskvartalet i Oslo sentrum. Klokken er 15:17. Mannen som parkerer varebilen tenner en lunte, og beveger seg raskt fra stedet. Bomben eksploderer klokken 15.25.22 og tar livet av åtte personer (Stang, Ryste, Njølstad, Refsdal, Kärki, 2018).

Rundt klokken 15:30 bryter TV2s sykkelkommentator Christian Paasche inn i sendingen og melder om en «eksplosjon i Oslo sentrum». Det faller meg ikke at dette kan være gjort med overlegg. «Gasseksplosjon» husker jeg at jeg tenkte ... Jeg fortsetter å følge sykkelrittet.

Klokken 17:17 – to timer etter at han har parkert bombebilen i Regjeringskvartalet i Oslo sentrum – går han i land på Utøya. Han er utkledd som politimann, og lurert seg over på øya, som ligger drøyt 550 meter inn i Tyrifjorden, ved å hevde at han er fra Politiets Sikkerhetstjeneste (PST) og skal utføre en rutinekontroll av øya etter angrepet i Oslo. Fire minutter senere, klokken 17:21, dreper han sine første to ofre på øya. I løpet av de neste 72 minuttene dreper han ytterligere 67 mennesker (Stang, et al., 2018).

Klokken 18:34 pågripes han av politiets beredskapstropp (Stang, et.al., 2018). Anders Behring Breivik – en hvit norsk mann fra Oslo-vest – dreper 77 mennesker fredag 22. juli 2011. 55 av disse rekker aldri å tre ut av tenårene.

Informasjonsflyten er ikke god denne dagen. Sjokket jeg derfor opplever da jeg morgenen etter ser nyhetssendingen melde om «minst 91 døde» (senere justert til 77) vil for alltid være brent inn i hukommelsen min.

Denne oppgaven er et ydmykt forsøk på å hedre ofrene.

Jeg har viet flere hundre timer til denne oppgaven, noe som har vist seg å være et svært utfordrende stykke arbeid: Oppgaven er forfattet under en verdensomspennende pandemi. Spredningen av Covid-19 har siden mars 2020 tvunget verden i kne. Bibliotekene har vært stengt av smittevernsårsaker, og det har vært vanskelig å oppsøke «fysisk kontakt» med både veiledere, venner, og medelever. Oppgaven har derfor, i sin helhet, blitt forfattet fra sofaen på hybelen min. Det har vært *svært* utfordrende å fremkalle den nødvendige motivasjonen for å forfatte en oppgave av denne størrelsen. Etter samtaler med medelever ble jeg sittende igjen med et inntrykk av at jeg ikke har vært alene om disse tankene.

Jeg har lyst til å takke Lina Snoek Hauan for eksepsjonell veiledning fra dag én. Du har pushet meg, og holdt meg i tøylene hele veien. Det setter jeg veldig stor pris på. Mitt hverdagslige skriftspråk og dine grammatiske tvangstanker har gjort oss til litt av et radarpar det siste året. Takk.

Jeg har også lyst til å takke Det Europeiske Wergelandsenteret. Takk for deltakelse, kost, og losji under oppholdet mitt som observant på Utøya. Takk for muligheten til å presentere funnene mine på Utøya, sommeren 2021, 10 år etter angrepet. Særlig vil jeg takke Inga Riseth for god kommunikasjonsflyt, og for uvurderlig hjelp med rekruttering av informanter.

Jeg vil også rette en takk til Trine Anker, både for ditt forskningsbidrag til oppgaven, og for ditt bidrag som veileder i oppgavens avsluttende faser. Du fortjener også en avskjedstakk for dine år som leder på MFs lektorprogram. Fremtidens MF-elever vet ikke hva de går glipp av.

Takk.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Teoretiske perspektiver.....	3
1.3	Forskningsdesign.....	5
1.4	Oppsummering.....	7
2	Teori	8
2.1	«Demokratisk medborgerskap» og «22. juli» i læreplaner (2006-2020).....	8
2.1.1	Demokratisk medborgerskap.....	9
2.1.2	22. juli 2011.....	10
2.2	Demokratisk medborgerskap.....	11
2.3	Uenighetsfellesskap i skolen.....	13
2.4	22. juli som kontroversiell tematikk.....	15
2.5	Oppsummering.....	17
3	Metode	19
3.1	Forskningsdesign.....	19
3.1.1	Kvalitativ tilnærming.....	19
3.1.2	Utvalg og rekruttering.....	20
3.2	Innsamling av data.....	21
3.2.1	Pandemibaserte begrensninger.....	21
3.2.2	Observasjon.....	21
3.2.3	Semistrukturerte kvalitative intervjuer.....	23
3.3	Analyse av data.....	23
3.4	Dataens kvalitet.....	24
3.4.1	Validitet.....	25
3.4.2	Reliabilitet.....	26
3.4.3	“Forutsetninger for god belysning av problemstilling”.....	27
3.4.4	Juridiske formaliteter.....	28
3.5	Generaliserbarhet og overførbarhet.....	29
4	Analyse	30
4.1	Rammebetingelser.....	31
4.1.1	Informantenes bakgrunn.....	31
4.1.2	Motivasjon bak arbeid som samfunnsfaglærer.....	32
4.1.3	Motivasjon bak deltakelse på demokratilæringsopplegg.....	35
4.1.4	Sammendrag av rammebetingelser.....	36
4.2	Funn 1: Nærhet til Utøya.....	37

4.2.1	Emosjoner	37
4.2.2	Opplegg.....	39
4.2.2.1	Elevstyrt undervisning	39
4.2.2.2	“Ett skritt frem”.....	40
4.2.2.3	“Bli kjent med eget engasjement”	41
4.2.2.4	“Reagere på hatprat”	42
4.2.2.5	Sammensatte vurderinger av demokratioppleggets didaktiske utbytte.....	43
4.2.3	Sammendrag av funn	44
4.3	Funn 2: Mot og verktøykasse.....	46
4.3.1	Kontroversiell tematikk i egen undervisning <i>før</i> deltakelse	47
4.3.2	Kontroversiell tematikk i egen undervisning <i>etter</i> deltakelse.....	49
4.3.3	Sammendrag av funn	52
4.4	Funn 3: Elevene føler seg betydningsfulle.....	53
4.4.1	Sammendrag av funn	56
5	Oppsummering.....	57
6	Relevans for videre forskning	60
7	Litteratur	64
8	Vedlegg.....	69
8.1	Vedlegg 1 (Intervjuguide).....	69
8.2	Vedlegg 2 (Program – Ekskursjon).....	70
8.3	Vedlegg 3 (NSD-godkjenning)	72
8.4	Vedlegg 4 (Samtykkeskjema)	73

“Mange av dem [elevene] hadde hørt om 22. juli, men ante ikke hva som hadde skjedd”

(Astrid, informant)

1 Innledning

Tidligere i år – nesten 10 år etter det verste terrorangrepet på norsk jord siden andre verdenskrig – våknet jeg opp til et lengre debattinnlegg i landets eldste dagsavis, *Adressa*, hvor elever ved Tiller videregående skole i Trondheim reflekterer rundt temauken de er i ferd med å gjennomføre. Temaet er 22. juli, og overskriften er “Hvorfor tier vi?”. I innlegget beskriver elevene frustrasjon rundt at angrepet ikke anvendes i skolen for å kontekstualisere hat, fordommer og diskriminering. De gir uttrykk for et ønske om å forstå drivkreftene bak det som skjedde. De opplever at de skulle ønske de visste mer om angrepet, og at kontekst rundt angrepet ble etablert tidligere enn på videregående (Adresseavisen, 2021). Mindre forskningsprosjekter gjennomført i norske skoler, i tiden etter angrepet i 2011 viser til funn som kan tyde på at det ikke bare er elevene ved Tiller videregående skole som er frustrerte over mangel på denne type undervisning: Det kan se ut som om det eksisterer et 22. juli-tabu i norsk skole (Anker & von der Lippe, 2015, 2016).

Anders Behring Breivik forsøkte gjennom terrorangrepene 22. juli 2011 å skape endringer i samfunnsstrukturer, samt oppmerksomhet rundt sin sak og sin ideologi gjennom provokasjon. Sitatet nedenfor er hentet fra det nevnte manifestet, og viser drypp av det tankesettet han bar på i årene før, og under angrepet: Arbeiderpartiet går i bresjen for en fremtidig muslimsk invasjon av Norge gjennom sin liberale innvandringspolitikk. På bakgrunn av dette kvalifiseres de som forrædere, og må betale en høy pris for sine forbrytelser.

Wherever there is a presence of Muslims, Islamisation occurs ... Make no mistake. These Muslims must be considered as wild animals. Do not blame the wild animals but rather the multiculturalist category A and B traitors who allowed these animals to enter our lands, and continue to facilitate them. This is nothing less than a genocide aided and abetted by our own elites, primarily Marxist, suicidal humanist and capitalist globalist politicians and journalists. They will eventually pay the ultimate price for their war crimes. Judgment day is coming closer for each and every category A and B traitor. No mercy will be shown to them because they know what they have done and continue to do (Breivik, 2011b, s.478).

Det norske demokratiet, og alle de verdiene det representerer ble angrepet. Som en konsekvens oppstår det en nyvunnet form av nasjonal identitet hvor man tar avstand fra angrepet og de verdiene terroristen representerer, til fordel for tanker om fred og omtanke (Lödén, 2014), og verdier som: *likhet, frihet, respekt, toleranse, ytringsfrihet, og trosfrihet*; i kjærlighet til demokratiets navn. Terroristen fikk kanskje oppmerksomhet rundt sin sak og sin

ideologi, men de samfunnsendringene han var ute etter slo tilbake: Det ble kultur å være opptatte av at dette aldri skal skje igjen. Det ble kultur å være opptatt av å stå sterkt bak de demokratiske verdiene landet vårt er bygget på. Anders Behring Breivik ble i august 2012 dømt til 21 års forvaring på bakgrunn av de bestialske handlingene han begikk ... i en *demokratisk* rettsprosess.

Hvis skolen skal «speile samfunnet» (Hilt, 2019, s.14), og den samtidig har et samfunnsmandat med utgangspunkt i å utdanne kyndige demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b): Hvorfor skal man da ikke forberede elever på det polariserende og kontroversielle fellesskapet, innenfor klasserommets fire vegger? Hvordan kan man ellers forvente at norske elever opparbeider seg ferdigheter knyttet til å håndtere uenighet og å snakke om kontroversiell tematikk?

I denne oppgaven skal jeg vise hvordan 22. juli har vært stilnet i læreplanene. Jeg skal redegjøre for nevnte forskningsrapporter som viser til at det finnes elever i norsk skole som gir uttrykk for at de sitter inne med spørsmål de ikke får svar på, fordi lærere og foreldre ønsker å «skåne» dem. For å grave mer i den tilsynelatende eksistensen av dette tabuet har jeg observert og intervjuet deltakende lærere ved et demokrati-lærings-opplegg ved 22. juli-senteret og på Utøya i regi av Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC). Jeg ønsker å finne ut av hvordan de opplever effektene av et opplegg som knytter seg så geografisk og didaktisk tett opp til hendelsene 22. juli 2011. Jeg ønsker også å se nærmere på hvilke endringer lærerne opplever etter deltakelse; i forhold til holdningsendringer, og i forhold til fokus på kontroversiell tematikk i egne klasserom.

1.1 Problemstilling

Avhandlingens problemstilling lyder som følger:

«Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokrati-læringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?»

Det finnes mange grunner til at min masteroppgave har potensiale til å produsere spennende resultater: På et overordnet plan synes jeg det er interessant å se den tilsynelatende forekomsten av 22. juli-tabu, i lys av viktigheten av å kunne undervise om polariserende

tematikk for å fremme kyndig demokratisk medborgerskap. Hvilke dilemmaer møter lærere i studien i egne klasserom ved å skulle undervise i slike temaer? Hvilke frukter bærer opplegget i form av endring i de deltakende lærernes didaktiske praksis? Hvor rettferdig er det ovenfor elever, og hvor stort er skadepotensialet ved at lærer unnviker å undervise i slike temaer? Dette er ikke bare interessant å se nærmere på i lys av informantenes egne refleksjoner, men også på et teoretisk plan, f.eks. gjennom førsteamanuensis Lars Laird Iversens *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2014). Verken jeg eller mine informanter har tro på at dagens ungdom klarer å sette seg inn i de følelsene som oppstod på samme måte som vi som har emosjonelt forankrede minner fra 2011 gjør. Derfor er det interessant å se på hvordan undervisningen kan hjelpe dem å arbeide med 22. juli-problematikk i egne klasserom.

En kort introduksjon av EWC og det aktuelle opplegget: Organisasjonen er et multinasjonalt ressurscenter for opplæring i demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og kulturell forståelse, opprettet av den norske stat i 2008 i samarbeid med Europarådet. En del av senterets ideologi er dermed basert på en funksjon som motvirkende kraft mot angrep på demokratiske verdier, som 22. juli 2011 er et godt eksempel på. Senteret har siden 2016 samarbeidet med Utøya og 22. juli-senteret om opprettelsen av et nasjonalt læringstilbud (The European Wergeland Centre, 2021b). Her deltar flere mindre grupper 9.-10. klassinger fra forskjellige skoler sammen med sine lærere for å lære om terrorangrepet, om demokrati og om ulikheter i samfunnet. Opplegget går over tre dager, inkludert to overnattinger på Utøya (vedlegg 2).

1.2 Teoretiske perspektiver

I teorikapittelet forsøker jeg å definere hvorfor problemstillingen («*Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?*») er av interesse, ved å fremstille relevante teoretiske perspektiver, og tidligere forskning. Først og fremst: Det at 22. juli har blitt stilnet i norske klasserom var ubegripelig for meg å forstå. Derfor bruker jeg blant annet tid på å se nærmere på forskning som belyser den tilsynelatende eksistensen av dette tabuet. Blant publikasjonene jeg anvender er nevnte artikkel av Anker og von der Lippe (Anker & von der Lippe, 2016), og debattartikkelen i Adresseavisen (Adresseavisen, 2021). I tillegg ser jeg litt nærmere på en annen artikkel fra Anker og von der Lippe (2015), samt Jørgensen, Skarstein, Schultz (2015). I motsetning til Anker & von der Lippe (2016) tar disse to artiklene utgangspunkt i elevers perspektiver på (manglende) 22. juli-undervisning, og konsekvensene av dette. Jeg finner det

særs interessant at selv om utvalget i Anker & von der Lippe (2015) er videregående elever, og utvalget i Jørgensen et al. (2015) er barneskoleelever mellom 6 og 8 år, så er konklusjonene slående like.

Utgangspunktet for at et 22. juli-tabu er problematisk knytter jeg til Iversens *uenighetsfellesskap*-begrep. Jeg argumenterer for at norske klasserom med tabuer som i utgangspunktet er didaktisk relevante, per definisjon er praktiske *safe spaces*. I læreplanen finner vi derimot indikasjoner på at norske samfunnsfagsklasserom skal bære preg av å operere som et *uenighetsfellesskap*, hvor det legges opp til at uenighet kan være fruktbar. Elever skal nemlig «Gjennom arbeid med samfunnsfag ... tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) Det kan derfor argumenteres for at praktiske *safe spaces* i norsk skole står i strid med læreplaners oppfordring til aktivisering av aktivt medborgerskap. Det kan også argumenteres for at det står i kontrast til at «skolen skal speile samfunnet» (Hilt, 2019, s.14). Jeg bruker et delkapittel i teorikapittelet på å redegjøre for disse ideene.

Viktigheten av alt dette kan igjen spores tilbake til en idé: Det demokratiske medborgerskapet; og videre til nevnte idé om at skolen har et samfunnsmandat med utgangspunkt i å utdanne kyndige demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2013, 2020a) Begrepet kan forstås gjennom tanken om at demokratiet og dets utøvere er gjensidig avhengig av hverandres integritet: Generelt dårlig utøvelse av demokratisk medborgerskap vil føre til dårlige praktiske vilkår for et praktiserende demokrati; samtidig så vil mangelen på et demokratisk grunnlag hos makthaverne ikke gi mulighet til å utøve demokratisk medborgerskap (Stray & Wittek, 2014, s.655). Jeg ser av denne grunn nærmere på flere teoretiske perspektiver på demokratisk medborgerskap, blant annet professor i pedagogikk Janicke Heldal Stray sin idé om hvordan demokratiundervisning bør foregå (Stray, 2012, s.21).

Alle disse teoretiske perspektivene kontekstualiseres innledningsvis gjennom en redegjørelse av «demokratisk medborgerskap» og «22. juli» i læreplanene i samfunnsfag mellom 2006-2020.

Hvordan har de deltakende lærerne jeg har intervjuet opplevd at EWC bruker Utøya for å fremme demokrati læring, i en kultur hvor elever og lærere i norsk skole tilsynelatende

opplever at kontroversiell tematikk som 22. juli tabubelegges? Det finnes mye teori som tilsier at det eksisterer et forbedringspotensial. Hvilke inntrykk har lærerne i denne studien av deltakende lærere av EWC sin evne til å (utnytte det privilegiet det er) å bedrive demokratilæring på åstedene for det verste terrorangrepet på norsk jord i fredstid? For å senere besvare disse spørsmålene er jeg avhengig av å legge til grunn relevante teoretiske perspektiver, og relevant tidligere forskning. Opplegget er kanskje av interesse isolert sett, men desto mer interessant, og desto mer anvendelig for videre forskning i lys av konteksten som tilbys av relevante teoretiske perspektiver.

1.3 *Forskningsdesign*

I løpet av vårsemesteret 2020 – semesteret før jeg begynte å skrive på denne oppgaven – skrev jeg en FoU-oppgave (Forskning & utviklingsarbeid) hvor jeg undersøkte forholdet mine daværende praksisveiledere ved en skole i Oslo hadde til *viktighet av kontroversiell tematikk i undervisning*. Dette er et felt som har interessert meg i takt med utviklingen av lektoridentiteten min de siste årene. Jeg visste på vei inn i sommerferien at dette var noe jeg gjerne ville skrive master om, men jeg visste ikke hvordan.

Tidlig i høstsemesteret 2020 ble jeg informert av min veileder Lina om at det fantes et demokratilærings-opplegg på Utøya tilrettelagt for ungdomsskoleelever og lærere, og at det sannsynligvis fantes en mulighet for å observere dette opplegget. Denne muligheten grep jeg med begge hendene, og deltok som observatør noen uker senere. Jeg var ikke helt sikker på hvordan jeg skulle koble dette til kontroversiell tematikk i undervisningen, men jeg følte at en start måtte være å fokusere så mye som mulig på lærerne under observasjonen. Usikkerheten rundt en lite definert arbeidstittel sørget midlertidig for at jeg noterte ned så mye av det som skjedde som mulig, for å kunne være så dynamisk som mulig i møte med en videreutvikling av oppgavens mål.

Det er umulig å møte en situasjon uten et sett med fordommer (Gadamer, 1975/1989, s. 277-303). Dette er en prosess man er avhengig av for å kunne skape et bilde av enhver situasjon, alt fra makrobaserte verdensbilder og politisk ideologi til det å lese følelser i andre mennesker. En av de største utfordringene ved å skulle gå inn i et slikt opplegg – både som observatør og senere som intervjuer – er derfor at en skal være bevisst sin egen rolle og sine egne fordommer: Ikke fordi det forutsettes uønsket konflikt, men blant annet fordi det lønner seg å

være preventiv. Min innledende tanke i lys av problematikken rundt rollebevissthet/refleksivitet var hvordan jeg skulle håndtere min rolle som «forsker». Hvordan slår denne rollen ut i ekskursjonsdynamikken når de andre deltakernes fordommer om hva min oppgave på øya er slår inn? Jeg hadde på bakgrunn av dette en innledende tanke om å gjøre meg så usynlig som det lot seg gjøre under observasjonen. Jeg annonserte klart og tydelig da jeg introduserte meg for gruppen jeg skulle observere, at jeg hadde et ønske om å være «så usynlig som mulig». Videre ut i opplegget foretok jeg rutinemessige vurderinger av min rolle og mine fordommers påvirkning på arbeidet mitt, og på deltakerne: Nye situasjoner ble alltid fulgt av nye vurderinger.

Jeg fulgte hele gjengen som observatør når de var samlet. Hvis elevene ble delt inn i grupper så fulgte jeg en tilfeldig gruppe. Om elevene ble skilt fra lærerne så fulgte jeg lærerne – i lys av min opprinnelige plan om at funnene skulle ta utgangspunkt i oppleggets erfarte effekt på lærerne. Dette viste seg i ettertid å være nyttig: I tillegg til å få observere perspektiver ved EWCs undervisning av elevene, fikk jeg også et innblikk i hvordan de ruster lærere til å bli flinkere og mer komfortable med å undervise i kontroversiell tematikk. Denne nye kompetansen vil selvsagt slå ut på elevene i fremtiden, og jeg fikk dermed et dypere innblikk i et ekstra perspektiv på hvordan EWC fremmer demokrati-læring blant ungdomsskoleelever.

Etter fullført observasjon gikk det litt over tre måneder før intervjuene fant sted. Gjennom EWC fikk jeg i kjølvannet av observasjonen min, en liste på 11 lærere som hadde takket ja til å få delt opplysningene sine med meg. Disse fikk i perioden uke 4 - uke 8 alle e-poster av meg med en beskrivelse av prosjektet, og en invitasjon til å delta på intervju. Tidsperioden på fire uker har utgangspunkt i et inntrykk av at lærere denne våren (2021) har en særs travel hverdag, særlig i lys av pandemirelaterte restriksjoner. Jeg hadde derfor ingen interesse av å virke påtrengende, i frykt for å ikke klare å rekruttere nok informanter ut fra de 11 navnene jeg ble gitt av EWC. Utvalget mitt består av fem forskjellige ungdomsskolelærere, som alle deltok på det samme opplegget som jeg gjorde i løpet av høsten 2020. De har dermed nøyaktig de erfaringene jeg er ute etter å kontekstualisere i analysen. Jeg hadde aldri møtt noen av informantene mine før intervjuene, og har aldri møtt dem siden.

Intervjuene ble på grunn av pandemien ikke gjennomført fysisk, men via Zoom, en applikasjon som tillater videosamtaler via mobil og PC. De fem intervjuene endte opp med å

vare mellom 20 og 40 minutter hver; noe som resulterte i rundt 2 timer og 10 minutter med rådata.

1.4 Oppsummering

Terroren rammet det norske demokratiet hardt 22. juli 2011. I tiden etter blomstret det opp et narrativ bygget på en målsetning om å bekjempe dette angrepet på demokratiet med «mer demokrati» (Stoltenberg, 2011). Allikevel kan man ta opp en avis fra i år – 10 år etter angrepet – og lese om elever ved videregående skoler som er frustrerte over at hendelsen har virket tabubelagt i skolen (Adresseavisen, 2021). Allikevel leser jeg Anker og von der Lippe sitt forskningsprosjekt fra 2016 som konkluderer med funn som tyder på 22. juli «nesten har blitt stilnet i skolen» (Anker & von der Lippe, 2016, s.261).

EWC er som nevnt et ressurscenter for opplæring i demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og kulturell forståelse, opprettet av den norske stat i 2008 i samarbeid med Europarådet. De har siden 2016 samarbeidet med Utøya og 22. juli-senteret om det aktuelle læringstilbudet (The European Wergeland Center, 2021c). Dette er altså en organisasjon med røtter i det offentlige som er tildelt privilegiet å drive demokrati-læring ved to av de groveste åstedene for angrep på demokratiet i Norge siden andre verdenskrig ... i en tid hvor det kan se ut som om lærere i den norske skole vender det døve øret til.

I lys av en tilsynelatende tabukultur, og av demokrati-læringsopplegget på Utøya sin nærhet til tabuet, skal jeg i denne oppgaven redegjøre for hvordan et utvalg deltakende lærere opplever EWC sitt demokrati-læringsopplegg på Utøya, og hvordan de anvender det de eventuelt lærer i egne klasserom. Jeg skal først legge til grunn teoriene jeg tar utgangspunkt i, før jeg redegjør for mine metodiske avveininger. Til slutt analyserer jeg rådata i kontekst av teori, og argumenterer så for de funnene som foreligger.

2 Teori

For å kunne sette de funnene jeg gjør i denne oppgaven inn i en større kontekst, så er det nødvendig å redegjøre for relevante teoretiske perspektiver og tidligere relevant forskning. På bakgrunn av dette har jeg valgt å dele teorikapittelet mitt inn i fire forskjellige deler, som alle bygger på hverandre. Først redegjør jeg for «demokratisk medborgerskap» og «22. juli» i læreplaner mellom 2006 og 2020¹. Dette gjør jeg for å vise hvordan Utdanningsdirektoratet kommuniserer viktigheten av disse to perspektivene til skolene. Deretter redegjør jeg for «demokratisk medborgerskap»-begrepet, før jeg redegjør for Iversens *uenighetsfellesskap*-begrep i en klasseromskontekst, og avslutter med å presentere tidligere forskning knyttet til 22. juli i skolen.

2.1 «Demokratisk medborgerskap» og «22. juli» i læreplaner (2006-2020)

Før jeg setter i gang med å redegjøre for forskning, og de teoretiske perspektivene jeg bygger oppgaven på, synes jeg det er viktig å vise det demokratiske medborgerskapets teoretiske tilstedeværelse i samfunnsfaglige læreplaner i ungdomsskolen fra og med kunnskapsløftet i 2006, og 22. juli sin teoretiske tilstedeværelse i læreplanene etter 2011.

Jeg gjentar problemstillingen: «*Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?*»

I innledningen påpeker jeg hvordan ungdomsskolelærere som deltar på opplegget på mange måter blir et ledd i EWC sitt arbeid for å fremme demokratilæring blant ungdomsskoleelever: Elevene undervises både *direkte* på Utøya og *indirekte* gjennom opplysning av lærerne. Dette opplegget varer dog tross alt kun i tre dager; de resterende skoledagene er det lærerne selv som skal undervise. Jeg mener det er supplerende for oppgaven å redegjøre for innholdet i læreplanene som disse lærerne arbeider innenfor, for å belyse rammeverket som danner utgangspunktet deres for å ta opp slik tematikk i egne klasserom.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i samfunnsfagets læreplan i Kunnskapsløftet 2006 (SAF1-01). Det gjør jeg fordi det er den siste større reformen før terroren i 2011. Det kommer en

¹ Læreplan i 2006 kan ikke forventes å anvende terroren 22. juli 2011.

oppdatert læreplan i 2010 (SAF1-02). Denne har jeg valgt å ikke legge veldig stor vekt på da samfunnsfaget ikke berøres stort. I 2013 kommer det nok en oppdatert læreplan (SAF1-03). Her finnes det endringer i språkbruken som konstruerer den samfunnsfaglige formålsparagrafen. Det samme gjelder i Fagfornyelsen 2020 (SAF01-04), som er det siste og ferskeste innenfor norsk skolereform pr. dags dato.

2.1.1 Demokratisk medborgerskap

SAF1-01 og SAF1-02 virker i formålsparagraf først og fremst å peke på at *dypere forståelse*, samt *stimuli til utvikling av kunnskap* knyttet til demokratiske prinsipper er det som skal stå sterkest i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2010). Her er utdrag fra introduksjonen i formålsparagrafen:

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking ... Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldningar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Det demokratiske medborgerskapet står sentralt i paragrafen. Året etter innføringen av SAF1-02, og fem år etter innføringen av denne formålsparagrafen finner terrorangrepene i Oslo og i Tyrifjorden sted, 22. juli 2011. Dermed blir SAF1-03 – innført i 2013 – den første nye samfunnsfaglige læreplanen etter terroren 22. juli 2011. Ordleggingen er fornyet, men budskapet i SAF1-03 sin formålsparagraf er det samme som i de foregående formålsparagrafene: Medvirkning til aktivt demokratisk medborgerskap skal stå sentralt i faget. Her er et utdrag fra introduksjonen:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. 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.. (Utdanningsdirektoratet, 2013)

I 2020 introduserer SAF01-04 *Tverrfaglige temaer* inn i læreplanverket. Dette er samfunnsfaglige temaer som ikke bare skal brukes i samfunnsfaget, men som skal innlemmes i andre fag for å stimulere ytterligere til en forståelse av aspekter ved det å være demokratisk

medborger. Ett av disse tverrfaglige temaene er *Demokrati og medborgerskap*. Den samfunnsfaglige bruken beskrives slik:

I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal bidra til at elevane utviklar kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og prinsipp. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Dette er første gang 22. juli 2011 nevnes med ord i læreplaner; 9 år etter angrepet. 22. juli skal nå inngå i tverrfaglig opplæring. I tillegg til «mer demokratisk medborgerskap» i form av tverrfaglighet, kommer det også en ny samfunnsfaglig formålsparagraf. Den er vesentlig kortere enn de foregående, men ikke mindre innholdsrik av den grunn. Den første setningen lyder nå enkelt og greit: “Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar.” (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Den siste delen av paragrafen oppsummerer godt hvor samfunnsfaget står i den norske skole står pr. i dag:

Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og byggje opp under haldningar og verdiar som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Selv om retorikken har endret seg i læreplanene de siste 15 årene, så har det demokratiske «medborgerskapet» bestått i de samfunnsfaglige formålsparagrafene.

2.1.2 22. juli 2011

I SAF1-03 – den reviderte læreplanen i samfunnsfag som ble iverksatt i 2013, to år etter terrorangrepet – nevnes ikke 22. juli. Dette betyr at det har vært opp til lærere å vurdere individuelt om, og hvordan, de ønsker å anvende angrepet i kontekstualiserende pedagogiske prosesser. Det skjer derimot ting i den nyeste læreplanen SAF01-04:

*I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal bidra til at elevane utviklar kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipp. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. **Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette** (Min utheving) (Utdanningsdirektoratet, 2020b).*

I SAF01-04 (2020) står det sort på hvitt at 22. juli 2011 *skal* inngå i undervisning. Rammene rundt «demokratisk medborgerskap» og «22. juli» i læreplaner fra 2006 til 2020 kan oppsummeres slik: Selv om retorikken har endret seg i læreplanene de siste 15 årene, så har det demokratiske «medborgerskapet» bestått i de samfunnsfaglige formålsparagrafene. Elevene har rett på undervisning som stimulerer til kyndig og aktivt demokratisk medborgerskap.

2.2 Demokratisk medborgerskap

Målsetningen ved opprettelsen av læringscenter på Utøya er å kunne tilby ungdom kontekstualisert demokratisk lærdom, som et supplement til undervisning i klasserommet.. Norsk skole har, som det akkurat er redegjort for, et *mandat* i samfunnet som går ut på å gi elevene de verktøy og den lærdom som trengs for å utvikle seg til å bli kyndige demokratiske medborgere. Elevene må ha en ekstensiv forståelse av hva et demokrati er (Berge & Stray, 2012, s.18). Demokratiet og dets utøvere er gjensidig avhengig av hverandres integritet: Generelt dårlig utøvelse av demokratisk medborgerskap vil føre til dårlige praktiske vilkår for et praktiserende demokrati; samtidig så vil mangelen på et demokratisk grunnlag hos makthaverne ikke gi mulighet til å utøve demokratisk medborgerskap (Stray & Wittek, 2014, s.655).

En god demokratisk medborger er kort og godt en person som opprettholder demokratisk praksis ved å delta og bidra i sitt demokratiske samfunn (Stray & Wittek, 2014, s.655). Hun forplikter seg til å følge demokratisk nedsatte nasjonale lover, hun utøver god kildekritikk, hun stemmer ved valg, og hun argumenterer gjennom demokratiske kanaler om hun er uenig med noen i stedet for å skyte sin meningsmotstander på kloss hold (Stray & Wittek, 2014, s.656). Stray & Wittek skiller videre mellom demokratisk deltakelse som *status* og som *rolle*. Statusbegrepet begrenser seg til en borgers rettigheter innad i samfunnet, slik som retten til å

stemme, retten til utdanning, og retten til trygd. Rollebegrepet beskriver det dynamiske aspektet ved demokratisk medborgerskap: Deltakelse i demokratisk samtale, sivil ulydighet, demonstrasjoner, osv (Stray & Wittek, 2014, s.655).

Det overordnede demokratiske dannelsesperspektivet har som ambisjon å myndiggjøre og stimulere elever til å delta i kollektive prosesser knyttet til reform og kritikk av samfunnsforholdene (Børhaug, 2005, s.181). Det er ikke normalt i dag at samfunnsborgeren opparbeider seg politisk identitet gjennom skolen eller ved å lese partiprogrammer fra perm til perm, men ofte ved å for eksempel konstruere antiteser til verdibaserte teser, eller å stille seg kritisk til politiske medieoppslag. Ambisjonen ved demokratisk danning blir derfor ikke å *indoktrinere*, men å kvalifisere den enkelte elev for utøvelse av politisk meningsdanning (Biesta, 2011, s.6; Børhaug, 2005, s.182).

Stray har definert et tankemønster som forsøker å definere hvordan dette bør foregå. Hun tar utgangspunkt i at det er fruktbart å dele opp aspektene ved demokratundervisning i tre deler: *Intellektuell kompetanse, holdningskompetanse, og handlingskompetanse* (Stray, 2012, s.21).

Den intellektuelle demokratikompetansen baserer seg på ideen om at elevene skal lære om demokratiet. Dette aspektet ved demokratilæring danner grunnlag for de andre to: For å utvikle demokratisk baserte ferdigheter og verdier er man nødt til å ha en idé om de grunnleggende aspektene som inngår i demokratisk praksis (Stray, 2012, s.22). Det er denne kunnskapen som muliggjør trekningen av den røde tråden som er nødvendig for å kunne se det store bildet. Samfunnsfaget er et lite fag i timetall, men et stort fag i form av de forutsetningene som dannes hos elevene for ivaretagelse av demokratisk praksis. Den intellektuelle demokratikompetansen blir i lys av dette en essensiell del av samfunnsfaglig didaktisk praksis.

Den demokratiske holdningskompetansen baserer seg på ideen om at elever skal lære for demokratiet (Stray, 2012, s.22). Elever skal her, med utgangspunkt i ideen om at et demokrati krever aktive medborgerskap, tilegne seg ferdigheter og verdier som er nødvendig for å gå inn i denne rollen. Et eksempel på dette er utvikling av evne til å tenke kritisk, med utgangspunkt i behovet for å navigere seg i jungelen av motstridende meninger som skapes av demokratisk betinget ytringsfrihet. Et annet eksempel er utviklingen av sett med verdier som verner om de

svake i samfunnet, med utgangspunkt i en demokratiteoretisk doktrine som sikter etter å utjevne forskjeller i samfunnet.

Det siste aspektet ved demokratiutøvelse tar sikte på å bake inn den demokratiske handlingskompetansen inn i demokratisk praksis. *Den demokratiske handlingskompetansen* baserer seg på ideen om at elever skal lære *gjennom* demokratiske prosesser. Nå handler det om å gjøre teori av praksis; å klare å utvikle ferdigheter som gjør elevene disponible for sunn og ansvarsfull demokratisk deltakelse (Stray, 2012, s.22). Skolen skal speile «det normative samfunnet» (Hilt, 2019, s.14). Det vil derfor være fordelaktig å utsette elever for demokratiske aktiviteter for å bli kvitt klassiske *teorityranniske* aspekter ved læring.

2.3 Uenighetsfellesskap i skolen

Dette praktiske perspektivet ved demokratiutøvelse bringer oppgaven inn i neste teori: Lars Laird Iversen definerer samfunnet vårt som et *uenighetsfellesskap*; et fellesskap hvor vår kollektive identitet baserer seg på hvordan vi håndterer uenighet (Iversen, 2014, s.11). Hvis skolen skal «speile samfunnet» (Hilt, 2019, s.14), og hvis skolen har som samfunnsmandat å utdanne kyndige demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b): Hvorfor skal man da ikke forberede elever på det polariserende og kontroversielle fellesskapet innenfor klasserommets fire vegger?

Det finnes flere perspektiver som forsøker å gi svar på hvordan denne type tematikk bør håndteres i skolen. Jeg skal kort redegjøre for noen av disse. Først: *Safe space* er et perspektiv som utfordrer kjernen i Iversens begrep. Her tas det utgangspunkt i å skape en arena hvor man skaper likesinnethet ved å legge til rette for å unngå at “marginaliserte” skal føle seg diskriminerte eller angrepet. Tematikk med mulige polariserende konsekvenser på gruppen trumfes av ideen om at gruppens medlemmer skal føle seg trygge. Dette er det for eksempel mulig å se spor av nye *safe spaces* i LGBT-bevegelsen i New York mot slutten av 1960-årene, som tiltak for å distansere seg fra et ustabil lokalsamfunn (Hanhardt, 2013, s.1,4), men også – ifølge Iversen – i klasserom, særlig de siste to tiår (Iversen, 2018). *Safe space*-tilhengere mener at denne måten å undervise på vil bidra til å minske det sosiale og akademiske gapet som eksisterer mellom “marginaliserte” og “priviligerte” (Mansfield, s. 25, 2015). Iversen anerkjenner poenget, men stiller spørsmål ved om det lover mer enn det kan levere (Iversen, 2018); han mener medaljen har en bakside: På overflaten sender *safe space* ut signaler om at

elevene er frie til å utforske, regulere, og uttrykke seg uten frykt for konsekvenser (Iversen, 2018), på den andre siden så sendes det et underliggende signal om at elevene er fritatte for kritikk og forfølgelse (Iversen, 2018). Den irske utdanningsfilosofen Eamonn Callan konkretiserer problematikken ytterligere ved å spesifisere skillet mellom *dignity safe* og *intellectually safe*, og påpeker at det er elevenes *dignity*, altså *verdighet*, som må sikres, uten at det skal gå på bekostning av intellektuelle utfordringer (Callan, 2016; Hauan & Anker (under utgivelse))

Den hollandske professoren Gert Biesta mener at den «sterke», risikofrie og forutsigbare tilnæringsmåten til undervisning som *safe space* tilbyr overser utfordringen med utdanning. Den legger til rette for at det kun eksisterer to tilnæringsmåter: «Total frihet» og «total kontroll». Han mener den virkelige utfordringen ligger i *omdannelsen av hva som ønsket til hva som med rette er ønskelig*, en omdannelse som aldri kan forekomme uten interaksjon med meningsmotstander(e) (Biesta, 2014, s.2). «Svak» utøvelse av utdanning, som han kaller det, tar utgangspunkt i en langsom, frustrerende og utfordrende tilnærming til faget (Biesta, 2014, s.4). Elever skal ikke sees på som objekter lærer skal forme og disiplinere, men som subjekter lærer skal forsøke å myndiggjøre; «utdanning handler ikke om å «fylle en bøtte, men om å tenne en flamme» (Biesta, 2014, s.1).

Iversen anvender begrepet *uenighetsfellesskap* når han omtaler denne kontrasten til *safe space* (Iversen, 2018), og ideen som ligger bak Callan (2016) sitt skille. Klasserommet skal ikke være preget av tabuer, men av meningsutvekslinger. Språket i SAF01-04 tilsier at samfunnsfaget tar sikte mot å utvikle ferdigheter knyttet til denne tilnæringsmåten i elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020b) for å oppfylle mandatet dannelsesrollen skolen er gitt (Mikkelsen, Fjelstad & Lauglo, 2011, s.3). Elever skal myndiggjøres som politiske aktører, og lærerne må som en konsekvens av alt dette ha mot til å bruke tid på kontroversiell tematikk i klasserommet. Jeg gjentar fra tidligere: Hvis skolen skal «speile samfunnet» (Hilt, 2019, s.14), og hvis skolen har som samfunnsmandat å utdanne kyndige demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b): Hvorfor skal man da ikke forberede elever på det polariserende og kontroversielle fellesskapet innenfor klasserommets fire vegger? Jeg har lyst til å sitere Iversen:

Hvordan kan vil lære å redusere stereotyper og fordommer, og unngå å diskriminere? Vel, det virker som om hjernen får fungerer relativt likt som resten av kroppen vår. Det vi gjør ofte, gjør vi

bedre etter hvert. Vi trener. Hvis vi øver oss på å registrere fordommer og stereotypier, og trener på å vurdere dem en gang til før vi handler, så vil denne kontrollmekanismen bli sterkere og sterkere. (Iversen, 2014, s.44)

Poenget her, og poenget med «communities of disagreement» er at det i lys av hva et «kyndig demokratisk medborgerskap» er, er imperativt å bli kjent med egne verdier og holdninger for å så få satt dem på prøve, for å stimulere til kyndig navigasjon i *uenighetsfellesskapet* som møter elevene utenfor skolens område.

Men: Det at samfunnsfaglærere gjennom læreplan bindes til en bruk av kontroversiell og polariserende tematikk i undervisning er ikke ensbetydende med at dette er en behagelig arbeidsoppgave: «Norge er et uenighetsfellesskap, og har alltid vært det» (Iversen, 2014, s.11). Norske klasserom skal være uenighetsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020b) – allikevel finnes det altså indikasjoner på at det eksisterer didaktisk relevant tabubelagt tematikk i norsk skole (Adresseavisen, 2021; Anker & von der Lippe, 2016).

2.4 22. juli som kontroversiell tematikk

I innledningen nevnte jeg et større debattinnlegg (Adresseavisen, 2021) som stod på trykk i landets eldste dagsavis Adressa, hvor elever ved Tiller videregående skole i Trondheim reflekterer rundt temauken de er i ferd med å gjennomføre. Temaet er 22. Juli, og overskriften er “Hvorfor tier vi?”. I innlegget beskriver elevers frustrasjonen rundt at angrepet ikke anvendes i skolen for å kontekstualisere hat, fordommer og diskriminering, og for å forstå drivkreftene bak det som skjedde (Adresseavisen, 2021). Elevene opplever at de skulle ønske de visste mer om angrepet, og at de skulle ønske kontekst rundt angrepet ble etablert tidligere enn på videregående (7-8 klasse). Flere norske forskningsprosjekter gjennomført i løpet av de ti årene etter angrepet viser at «funnene» i denne trønderske artikkelen nok ikke er tilfeldige: Det kan se ut som om det eksisterer et 22. juli-tabu i norsk skole.

Et av de tidligste forskningsprosjektene på området ser på hvordan 54 6-8 årige barneskoleelever konstruerer mening rundt hendelsene 22. juli, syv måneder etter hendelsen (Jørgensen et al., 2015). Funnene er interessante: Forskerne beskriver vanskeligheter med å få innpass til informanter, da lærerne til disse elevene på generell basis argumenterer for at barna

mest sannsynlig har glemt det som skjedde, og at det bare vil være skadelig å minne dem på det (Jørgensen et al., 2015, s.59). Allikevel registrerer de at de 54 deltakerne slettes ikke har glemt, og slettes ikke synes tematikken er skremmende. Inntrykket de sitter med er heller det stikk motsatte: Flesteparten av elevene virket interesserte i å prate om temaet, og gav uttrykk for at de satt inne med flere spørsmål som de aldri hadde fått svar på (Jørgensen et al., 2015, s.59). Forskerne konkluderer med at media og jevnaldrende barn virker å være utvalgets hovedkilde for informasjon, ikke lærere eller foreldre (Jørgensen et al., 2015, s.51).

Høsten 2011 publiserer Kunnskapsdepartementet en veileder som sikter på å gi lærere innspill på hvordan de kan navigere seg rundt temaet ved skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2011). Veilederen er 11 sider lang og omtaler avsnittsoverskrifter som «De sterke reaksjonene avtar gradvis», «Hvorfor gjorde han dette?», «Den viktige faktafasen» og «Overordnet mål: skape oversikt og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.1). Sistnevnte overskrift legger til grunn tre kardinalpunkter for hvordan de kan skape sammenheng ovenfor elevene: Kommunikasjonen må være *begripelig*: det må være konkret nok til at det passer inn i deres egne kognitive rammer. Den må være *håndterbar*: trygg nok til at elever kan gi uttrykk for tanker og følelser. Den må være *meningsfylt*: de må oppleve en forståelse av hvorfor lærer legger komfort til side for å prate om vanskelig tematikk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.3). Anker og von der Lippe presiserer at det er interessant at det etter denne veilederen – i tillegg til et brev sendt ut i 2012 som beskrev tilrettelegging av skolehverdag og eksamen for elever som var særs berørt av terroren (Halvorsen, 2012) – ikke tilbys flere retningslinjer fra myndighetene for hvordan terroren bør eller kan tematiseres i undervisning (Anker & von der Lippe, 2016, s.264). 22. juli dukker heller ikke opp i læreplanen før Fagfornyelsen av 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Anker & von der Lippe har publisert to artikler knyttet til håndteringen av 22. Juli 2011 i skolen (Anker & von der Lippe, 2015, 2016). Publikasjonene baserer seg på kvalitative undersøkelser av henholdsvis elever i videregående skole (2015) og lærere i videregående skole (2016) sine syn på behandlingen av tematikken i skolen, i årene etter terroren. 2015-publikasjonen bestod av et utvalg på 94 forskjellige elever ved seks forskjellige videregående skoler i Bergen- og Oslo-området, og 2016- publikasjonen omfatter dybdeintervjuer av åtte lærere i samme område. Sammenfattet konkluderer rapportene med funn som knytter seg tett opp til funnene i Jørgensen et al. (2015) og indikasjonene i Adresseavisen (2021): Elever i studien går så langt som å hevde at 22. juli har blitt et tabu i klasserommet (Anker & von der

Lippe, 2015). I publikasjonen finner man en retorikk fra både lærerne og elevene lik den man finner i Jørgensen et al. (2015) rundt ideen om å skulle «skjerme elevene ved å ikke ta opp tematikken»: Lærerne ønsket å beskytte elevene sine ved å skjerme dem for tematikken, samtidig som elevene uttalte at de ønsket mulighet for å diskutere den i klasserommet. De opplever det som vanskelig å få tid til noe som ikke nevnes direkte i kompetansemålene (Anker & von der Lippe, 2016, s.265; Jørgensen et al., 2015, s.51). Det kan virke som om lærernes personlige kompetanse er en viktig faktor i spørsmålet om kontroversielle spørsmål inkluderes i undervisning eller ikke (Anker & von der Lippe, 2016, s.261). Videre pekes det på at den felles begrunnelsen for at dette skjer er at skoler har tatt beslutninger om å spare elevene for emosjonelle inntrykk i relativ tidlig tid etter angrepet, og at tråden i denne diskusjonen ikke har blitt plukket opp i ettertid (Anker & von der Lippe, 2016, s.266).

2.5 Oppsummering

Læreplaner fra 2006 til i dag er klare i sin tale: Aktivt medborgerskap har fra tidenes morgen, og skal fortsatt, spille en stor rolle i samfunnsfagundervisningen. Fra og med SAF01-04 (2020) skal det også spille en større rolle i et nytt didaktisk befestet tverrfaglig tema, og vil med det naturligvis få en enda større rolle i utdanningen. Hvis man tar utgangspunkt i at Norge er et *uenighetsfellesskap* – et fellesskap hvor vår kollektive identitet baserer seg på hvordan vi håndterer uenighet (Iversen, 2014, s.11). – vil det si at lærere har et ansvar for å legge til rette for forhold i klasserommet hvor man nærer elevers evner til å håndtere uenighet og kontroversiell tematikk.

Funnene jeg har redegjort for indikerer derimot at det har oppstått et 22. juli-tabu i norsk skole i tiden etter angrepet. Dette skjer enten som en enkeltvis eller kombinert konsekvens av at lærere har ønsket å skjerme elevene sine, og av at de ikke føler seg trygge nok. Terroren har ikke vært didaktisk befestet i læreplaner før Fagfornyelsen av 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kunnskapsdepartementet la en veileder til grunn i kjølvannet av angrepet i 2011 (Utdanningsdirektoratet, 2011), og et brev som beskrev vern av pårørte elever i 2012 (Halvorsen, 2012). Etter dette har det vært stille fra departementets side (Anker & von der Lippe, 2016, s.264). Den helhetlige sammensetningen i disse funnene danner på mange måter grunnlaget for hvorfor mine funn vil være interessante som en del av det større forskningsprosjektet: Terroren 22. juli 2011 stilnes i norske klasserom, noe som strider imot det mandatet skolen har som er å sikre elever best mulige forutsetninger for å yte godt

demokratisk medborgerskap: Det bygges *safe spaces* i klasserom som egentlig skal stimulere elevenes evner til å håndtere kontroversiell tematikk. Elever selv ønsker kontroversiell tematikk som 22. juli inn i skolen, og nå har de også rett til det (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

EWC sitt demokratilæringsopplegg er i teorien et supplement til en undervisning ved norske skoler, men fungerer i enkelte tilfeller tilsynelatende som en kontrast til tabubelagte *safe spaces*. Jeg har observert opplegget – som gikk over 3 dager ved 22. juli-senteret, og på Utøya – og intervjuet fem ungdomsskolelærere som har deltatt sammen med egne elevgrupper. Opplever disse lærerne at deres deltakelse i opplegget har bragt med seg nyttige og/eller nødvendige didaktiske og pedagogiske perspektiver i jobben med 22. juli, og annen kontroversiell tematikk i klasserommet? Hvordan opplever lærerne oppleggets effekt på egne elevers læringsutbytte? Dette vil jeg belyse i analysekapittelet. Jeg skal nå gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å finne ut av disse spørsmålene.

3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for spørsmål knyttet til avhandlingens metodiske fremgangsmåte. Jeg innleder ved å gjøre rede for forskningsdesignet, med fokus på de avveininger som ligger bak valget av utvalg, samt valget av kvalitative semistrukturerte intervjuer som fremgangsmåte. Deretter redegjør jeg for opplevelser og inntrykk etter observasjon, samt for prosessen bak hvordan jeg samlet inn datamaterialet. Videre redegjør jeg for fremgangsmåten som lå bak analysen av datamaterialet, før jeg nærmere belyser håndteringen av utfordringer knyttet til å gi avhandlingens behandling av data validitet og reliabilitet. Kapittelet avsluttes med refleksjoner knyttet til forskningsetiske overveielser, og til datamaterialets overførbarhet og generaliserbarhet.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet tar utgangspunkt i avhandlingens problemstilling: «*Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?*»

For å besvare problemstillingen anså jeg det som fordelaktig å kombinere observasjon av det aktuelle læringstilbudet med semistrukturerte intervjuer av fem pedagoger som selv har deltatt i opplegget. Målet har vært å se nærmere på hvordan deltakende lærere opplever at EWC bruker Utøya for å fremme demokratilæring i lys av kontrasten mellom forskning (Anker & von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al., 2015), og nye læreplaner som krever at 22. juli skal inn i undervisning ved ungdomsskoler (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Observasjonen av opplegget ble gjennomført for å selv kunne danne meg et bilde av opplegget. Av denne grunn ligger metodens hovedvekt i største grad på de semistrukturerte dybdeintervjuene.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

En kvalitativ fremgangsmåte passer seg i forskning hvor man er ute etter å forstå grupper eller individers forhold til sosiale eller individuelle utfordringer (Creswell, 2014, s. 4). Prosessen baserer seg med andre ord ikke på en makrobasert generalisering, men på undersøkelse gjennom spørsmål designet for å trekke ut relevant informasjon fra et mindre utvalg. Av disse årsakene anså jeg en kvalitativ tilnærming til avhandlingen som en gunstig metodisk fremgangsmåte for å besvare spørsmålene jeg var ute etter å få svar på. Det var som sagt ikke

et mål å samle data under observasjonen av opplegget, derfor er det i all hovedsak de semistrukturerte dybdeintervjuene jeg sikter til når jeg refererer til den kvalitative tilnærmingen. God forskningspraksis, uavhengig av hvilken fagdisiplin den gjennomføres innenfor, forutsetter kyndig bruk av triangulering (Mathison, 1988, s. 13). Dette introduseres inn i denne forskningen ved at jeg intervjuer *fem* pedagoger som faller innenfor kriteriet om å ha deltatt på dette læringstilbudet. Dette fører med seg en kontekstualisering i form av en bredde i antall belyste perspektiver, og dermed også høyere integritet, validitet og generaliserbarhet i forskningen.

3.1.2 Utvalg og rekruttering

Den norske sosiologen Aksel Tjora hevder at kardinalregelen når det kommer til utvalg av informanter i kvalitative intervjustudier er at informanter velges med utgangspunkt i deres evne til å uttrykke seg reflektert om den aktuelle tematikken. Informantene er med andre ord ikke valgt tilfeldig for å representere populasjon (Tjora, 2012, s. 145). Denne avhandlingen har som mål å se nærmere på hvilke erfaringer deltakende pedagoger ved EWCs læringstilbud knyttet til 22. juli-senteret og Utøya sitter igjen med, og det er derfor naturlig at utvalget består av nettopp pedagoger som har deltatt i dette læringstilbudet.

Jeg tok kontakt med EWC og spurte om det var mulighet for å forhøre seg med tidligere deltakende pedagoger om det fantes interesse for å stille som informant til denne avhandlingen. Samme kveld som jeg returnerte fra oppholdet på Utøya fikk jeg en e-post fra EWC, hvor det var skaffet tillatelse til å dele kontaktinformasjon med meg, med vedlagt informasjon om prosjektet mitt, fra 11 forskjellige lærere, alle basert på Østlandet, som deltok på læringstilbudet sammen med egne elever i perioden 1. oktober 2020 - 29. september 2020.

I forespørselen om å delta i forskningen som er sendt ut til de kontaktede informantene presiserer jeg rammene rundt intervjuet. Det var opp til informantene selv om de ønsket at jeg fysisk oppsøkte deres institusjon for å gjennomføre intervjuet, eller om de ønsket å gjennomføre intervjuet digitalt. Hvis vi møttes fysisk ville intervjuet tas opp på fysisk diktafon, hvis vi møttes digitalt ville intervjuet bli tatt opp på digital diktafon. Av pandemirelaterte årsaker som beskrives i større detalj senere i dette kapittelet, ble det naturlig å gjennomføre alle intervjuene digitalt. Dette – sammen med helhetlige rammeverket intervjuet – ble godkjent av NSD. Intervjuet ble anslått til å ta omtrent 45 minutter - 1 time.

3.2 Innsamling av data

Den metodiske datainnsamlingsprosessen i denne avhandlingen tok utgangspunkt i en observerende deltakelse på EWC sitt læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya, samt fem semistrukturerte dybdeintervjuer med pedagoger som tidligere eller senere har deltatt på samme opplegg. I dette delkapittelet redegjør jeg for detaljene rundt innhentingene av disse dataene. Først anser jeg det midlertidig som nødvendig å kontekstualisere hele prosessen i lys av de utfordringene den pågående pandemien har ført med seg.

3.2.1 Pandemibaserte begrensninger

Den 12. mars 2020 innføres de strengeste og mest inngripende tiltakene i Norge i fredstid (Statsministerens kontor, 2020) for å demme opp for den pågående Sars-CoV-2-pandemien som herjer verden over (Tjernshaugen, Hiis, Bernt, Braut, 2021). Gjennom 2020 og ut i 2021 både lettes det og strammes inn i disse tiltakene for å lette på de byrder den psykiske folkehelsen har båret under nedstengning av arbeidsplasser og sosiale arenaer. Dette har selvsagt påvirket metodearbeid i denne oppgaven: Observasjonen ble gjennomført i oktober 2020, i en tid hvor restriksjoner er relativt "lette". Jeg klarte av denne grunn å delta som observatør av ekskursjonen i tråd med at de smitteverntiltak jeg ble pålagt ovenfra ble oppfylt. Problemene dukker derimot opp på nyåret: I løpet av januar 2021 innføres det tiltak i Oslo som viser seg å være strengere enn de man opplevde for snart ett år siden: Byens biblioteker, skole og lesesaler stenger dørene.

Jeg ble nødt til å forfatte avhandlingen fra hybel, med ekstraordinær tilgang til Nasjonalbibliotekets nettbibliotek. Jeg ble også, av pandemibasert restriktivitet knyttet til importsmitte, tvunget til å foreta alle intervjuer digitalt. Jeg opplevde tiden mellom januar og innlevering tidlig sommer som særs utfordrende, ikke bare i form av begrensninger knyttet til rammeverket rundt avhandlingen, men også knyttet til egen livskvalitet.

3.2.2 Observasjon

Observasjonen har i bunn og grunn ingen direkte innvirkning på den faktiske datainnsamlingen i denne avhandlingen, da jeg ikke intervjuer pedagoger som befant seg på

Utøya samtidig som meg. Målsettingen med observasjonen var først og fremst å danne meg et bilde av læringstilbudet, men også å på bakgrunn av dette ha forutsetninger til å stille med gode kort på hånden i intervjuene: Jeg anså forutsetningene for å formulere en god og relevant problemstilling, og gode intervju spørsmål som sterkere ved at jeg selv hadde observert opplegget.

Tirsdag 13. oktober 2020 satte jeg meg på t-banen tidlig om morgenen for å møte i EWC sine lokaler i Karl Johans gate 2. Her ble cirka 15 elever fra 3 forskjellige ungdomsskoler tilknyttet Østlandet introdusert for EWCs representanter, for meg, og for hva det aktuelle læringstilbudet som skulle foregå over de neste dagene gikk ut på. Etter en times tid gikk turen videre til fots til 22. juli-senteret, hvor elevene ble møtt av utstilling og oppgaver. Etter et par timer her gikk turen videre i felles buss til Utøya i Tyrifjorden. Her tilbragte vi tre dager, før vi returnerte til hovedstaden torsdag 15. oktober. Det spesifikke programmet for opplegget jeg observerte er vedlagt i slutten av oppgaven (Vedlegg 2). En representant fra EWC kommuniserte under opplegget at alle opplegg denne høsten stor sett bestod av samme innhold.

Før deltakelse hadde jeg kommet frem til at jeg i utgangspunktet ønsket å operere under en flue-på-veggen-tilnærming, noe jeg informerte alle om da jeg introduserte meg for alle sammen. Dette fungerte ikke til det fulle: Jeg innså ut i observasjonen at det er ikke er mulig for meg å konkludere med hvor stor påvirkning min tilstedeværelse hadde. Min hypotese ble derfor av praktiske årsaker at “min tilstedeværelse påvirker opplegget”, og at det ikke er noe jeg kan gjøre med dette. På bakgrunn av dette kom jeg frem til at jeg måtte gjøre det jeg kunne for å begrense påvirkningene av min tilstedeværelse, samtidig som jeg forsøkte å opprettholde en integritet og en identitet jeg hele tiden hadde hatt som observerende forsker. Jeg endte opp med å ta til meg det sosiolog og statsviter Sigmund Grønmo beskriver som en nødvendighet under deltakende observasjon: Jeg gjorde det jeg kunne for å oppnå aksept og tillit for å utvikle gode feltrelasjoner, samtidig som jeg forsøkte å begrense min tilstedeværelses “negative” påvirkning på læringen (Grønmo, 2016, s. 159, s.164-165). Jeg opplevde det sosiale miljøet i læringstilbudet som inkluderende og tolerant både overfor lærere, elever, og for meg som observerende forsker.

3.2.3 Semistrukturerte kvalitative intervjuer

Strukturerte intervjuer kan på mange måter betraktes som en muntlig variant av et spørreskjema: Spørsmålene som stilles er bestemt på forhånd både i innhold, form og i rekkefølge (Kleven, 2011). Mitt utgangspunkt da jeg gikk inn i de praktiske intervjuene hadde nok røtter i denne filosofien, men jeg fant ganske raskt ut av at det føltes unaturlig å opptre så stivt. Det endte derfor opp i en semistrukturert versjon, hvor jeg er åpen til å gjennom en mer dynamisk intervjustil fokusere på informantenes opplevelser av det aktuelle emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Jeg formulerte meg med utgangspunkt i konteksten som ble produsert av observasjonen, samt tiltenkt forskningsspørsmål, og jeg stilte informantene mine oppfølgingsspørsmål om jeg hadde intensjoner om å grave dypere i de svarene jeg fikk. Alle fem intervjuene fant sted i februar, i en tid hvor det var utfordrende å leve normalt på Østlandet. Pandemien herjet som verst på dette tidspunktet, og «unødvendige» reiser ble frarådet på det sterkeste fra myndigheter. Dette førte til at alle fem intervjuene foregikk over videonettpat-appen Zoom. Intervjuene gikk greit for seg, og jeg opplevde ikke at å intervju gjennom Zoom skapte noen form for hindringer for å få informantene i tale. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg til denne oppgaven (Vedlegg 1)

3.3 Analyse av data

Spørsmålet jeg stiller meg selv før jeg skal begynne på analysedelen i avhandlingen min er: «Hvilket metodisk rammeverk må ligge til grunn for at jeg skal kunne utvikle mine samlede rådata til konsepter og teorier, uten at det går på bekostning av kvalitet, validitet, og reliabilitet?» (Tjora, 2012, s.175). Jeg finner dette rammeverket i en av den norske sosiologen Aksel Tjora sine bøker, hvor han presenterer en metode han kaller for SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode. Metoden tar utgangspunkt i et systematisk stegvis arbeid med induktiv tilnærming til forhold mellom data og teori, men med hermeneutiske tilbakekoblinger for å samtidig ivareta deduktive aspekter i arbeidet (Tjora, 2012, s.175). Ved å kontekstualisere analyseprosessen min gjennom SDI forsøker jeg å oppfylle det forskningsmessige potensialet i avhandlingen ved å forsøke å utvikle konsepter og/eller teorier for fremtidig forskning, i stedet for at betydningsløse anekdoter er de eneste som faktisk produseres.

I tråd med Tjoras metodiske rammeverk startet jeg med datainnsamlingsprosessen (observasjon og intervju). Dette har endt opp i rådata i form av intervjuer på lydopptak, som deduktivt kan kobles tilbake til kyndig generering av data, og induktivt fortsette inn i en

transkriberingsprosess. Alle steg skal deduktivt kunne underbygges av steget før. Ut av transkriberingsprosessen har jeg kodet rådata for å skape oversikt og røde tråder mellom argumentasjon i de forskjellige transkriberte intervjuene. Videre har den kodestrukturerte empirien blitt kategorisert inn i større teori- og konsept-relevante hovedtemaer. Disse temaene brukes så til å utvikle konsepter og/eller modeller. Til slutt har jeg diskutert disse opp imot teori og tidligere forskning, for å legge til rette for at min forskning kan manifestere seg som mulig ny teori (Tjora, 2012, s.175).

SDI bærer preg av å være en «hermeneutisk» tilnærming til metode; en «subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst» (Befring, 2015, s.20) En annen måte å si dette på er at man hele tiden kontekstualiserer deler av en tekst eller et arbeid i lys av de deler som utgjør delen man ønsker å kontekstualisere. Målet med bruken i denne oppgaven er å ivareta en deduktiv analytisk tilnærming til datamaterialet (som et ledd i å forsøke å unngå en sporing inn i pseudovitenskapen).

3.4 Dataens kvalitet

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for dataens kvalitet, og de forskningsetiske avveininger som hører til. Dette gjøres først og fremst gjennom begrepene *validitet* og *reliabilitet*, men også ved hjelp av Grønmo for å etablere ytterligere kvalitetssikrende kontekst: Han oppsummerer aspektene ved *en god belysning av problemstilling* gjennom en fem-punkts liste. Listen kan kort oppsummeres:

1. *Forskers sannhetsforpliktelse*
2. *Vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk*
3. *Forsvarlig utvelging av enheter*
4. *Systematisk utvelging av informasjonstyper*
5. *Forsvarlig gjennomføring av datainnsamling* (Grønmo, 2016, s.238).

Formålet med å foreta disse vurderingene er å belyse de skrittene jeg har tatt for å opprettholde en forskningsmessig gyldighet i arbeidet med metoden, samt å peke på aspekter ved metoden som taler for en generell pålitelighet i datamaterialet. Jeg innleder ved å redegjøre for *validitet* og *reliabilitet*, før jeg avslutter med Grønmo sin liste.

3.4.1 Validitet

Kan mine data og de konklusjonene jeg har kommet frem til være feil? Kan det være andre forklaringer på at jeg har kommet frem til det jeg har kommet frem til? Hvorfor skal du som leser ha tiltro til at de resultatene som foreligger i denne avhandlingen er reelle? (Maxwell, 2008, s.216). Det er disse spørsmålene en redegjørelse for dataens *validitet* forsøker å nøste opp i. Jeg har forsøkt å konstruere en masteroppgave hvor andre kan trekke gyldige kvalitativt baserte slutninger på det jeg har undersøkt, og må derfor i dette delkapitlet forsøke å vise at jeg har hatt kontroll over de mulige metodiske snubletråder min tilnærming til datamaterialet kan ha ført med seg.

Den amerikanske utdanningsforskeren Joseph A. Maxwell beskriver i nylige siterte kapittel restriksjoner kvalitative tilnærminger til forskning må ta særlig hensyn til, kontra kvantitative tilnærminger til forskning. Mer spesifikt: Kvantitativ tilnærmings fordel av å kunne legge til rette for «trusler» mot validitet i metodens design. I en kvalitativ tilnærming må man forsøkte å demme opp for nevnte «trusler» etter/samtidig som innsamling av data finner sted. Han peker helt spesifikt på to sentrale utfordringer en kvalitativ forsker må ha kontroll på for å ivareta høy grad av validitet: *Bias* og *reaktivitet* (Maxwell, 2008, s.240 & 243).

Forskningsbasert *bias* tar utgangspunkt i ideen om at en forsknings validitet svekkes ved at forskers forutinntatte teorier og verdier forvrenger eller legger føringer på datainnsamling og/eller analyse (Maxwell, 2008, s.243). Det hersker liten tvil om at jeg i forkant av innsamling og analyse har latt meg påvirke av min egen opplevelse av 22. juli 2011, min oppfatning av skolens rolle i samfunnet, opplevelsene, samt min *insider/outsider*-dualitet (forsker og fremtidig lærer) på Utøya og ved at jeg har lest forskning knyttet til den aktuelle tematikken. Det ville vært rart om nettopp dette ikke var tilfellet. Utfordringen er ikke å forholde seg uaffektet, men å forsøke å holde det atskilt fra metoden i den grad det går ut over validitet. Måten jeg forsøkte å hanske med problematikken tok først og fremst utgangspunkt i en klar oppskrift på hvordan jeg ønsket at intervjuene skulle arte seg: Kort introduksjon med vedlagt spørsmål om hvordan det er å være lærer i tider preget av pandemibaserte restriksjoner, en oppsummerende gjennomgang av de grove linjene i samtykkeskjema, etterfulgt av intervjuet hvor jeg på saklig måte forsøker å stille spørsmål som er så åpne at informantene føler det naturlig å komme med lengre utfyllende svar. Informantene vet at jeg har deltatt som observatør på det aktuelle læringstilbudet, men jeg gjør et poeng ut av å forholde meg så nøktern som mulig ved å ikke formidle mine egne

meninger verken gjennom ord eller gjennom kroppsspråk (overdrevet anerkjennende/avvisende mimikk).

Reaktivitet defineres som “den påvirkningen jeg som forsker har på mine omgivelser og mine informanter” (Maxwell, 2008, s.243). Parallelt med min forutinntatte bias, så er ikke utfordringen å late som at forskeren ikke eksisterer, men å anerkjenne det og handle i en ånd som forsikrer metodens validitet. Som nevnt i delkapittelet *Utvalg og rekruttering* så er informantene mine innhentet fra en tredjepart. Dette fører med seg at jeg i det hele tatt ikke har hatt personlige forhold/kategorisk kontakt med noen av informantene mine før intervjuene fant sted. Etter mitt skjønn var rammene rundt intervjuene nøytrale til en slik grad at jeg ikke kan se for meg at det skal foreligge feil som skal kunne skade metodens validitet. Dette er min mening. Jeg kan imidlertid, i lys av min rolle som forsker, ikke forsikre om at jeg ikke har oversett noe.

3.4.2 Reliabilitet

Grønmo viser, i tillegg til listen jeg skal gå nærmere inn på i neste delkapittel, til en generell definisjon av *reliabilitet* som “graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg” (Grønmo, 2016, s.242). Det er imidlertid tydelig at man må se litt andre veier for å gi begrepet relevans i min kvalitative metodiske tilnærming: Begrepet er rett og slett sjelden relevant i kvalitativ forskning, og erstattes ofte med begrepet *troverdighet*. Selv om betegnelseene er ulike, er det de samme fenomener som vurderes: Datamaterialets troverdighet i lys av dets egne styrke. Hvordan vurdere styrken til datamaterialet? Man undersøker om materialet har oppstått, og er bygget på, etablerte, systematiske, akademiske fremgangsmåter (Grønmo, 2016, s.242).

Min intervjuguide, som i stor grad er bygget på de erfaringer jeg tilegnet meg under observasjon på Utøya, ble utarbeidet med et klart mål for øyet: Jeg ville hente ut informasjon om hvordan pedagoger som har deltatt på læringstilbudet sammen med egne elever har opplevd effekten av opplegget. For å gjøre dette uten å sette datakvalitet på spill så forfattet jeg åpne spørsmål med mål om å få informantene til å prate mye, uten at de følte det ble lagt føringer på retningen samtalen var ment å gå (Vedlegg 1).

3.4.3 “Forutsetninger for god belysning av problemstilling”

Nå skal jeg redegjøre for Grønmos nevnte fem-punkts liste for *en god belysning av problemstilling* (se s.28). Dette er punkter han mener oppsummerer forutsetningene for å kvalitetssikre data:

Den første forutsetningen poengterer at forskning må ta utgangspunkt i det han kaller en *sannhetsforpliktelse*. Med dette mener han at innsamlet data etter beste evne skal representere faktiske forhold og reflektere sannhet knyttet til den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 238). Det er etter mitt skjønn nettopp dette jeg prøver å argumentere for i dette metodekapittelet: Jeg gjør rede for min teoretiske og metodiske tilnærming til datainnsamlingen for å vise at jeg etter beste evne forplikter meg til å reflektere sannhet i materialet.

Den andre forutsetningen er at datainnsamling må bygge på *vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk*. I dette punktet beskriver Grønmo at datamaterialet skal kunne danne grunnlag for videre teoretisk og systematisk drøfting, at det bør anvendes en tydelig akademisk terminologi for å oppnå høy nøyaktighet i formuleringer, at innsamling av data i stor grad forankres i tidligere forskning på området, i tillegg til at den samlede mengden datamateriale skal være så omfattende og så fullstendig som mulig i henhold til relevans for den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2016, s.238). Jeg anvender tydelig akademisk terminologi etter beste evne, samtidig som jeg anvender etablerte teoretiske perspektiver og tidligere relevant forskning for å underbygge strukturene i oppgaven. Det er også et mål å forsøke å unngå anekdotiske funn som ikke bærer relevans til problemstillingen.

Den tredje forutsetningen – *Forsvarlig utvalg av enheter* – defineres ut ifra at god forskning tar utgangspunkt i å anvende relevante og passende metodiske forutsetninger og fremgangsmåter (Grønmo, 2016, s.238). Argumentasjon knyttet til dette punktet er lagt frem tidligere i dette kapittelet: Jeg redegjør for de valgene som er tatt i forhold til valg av metodiske forutsetninger og fremgangsmåte tidligere i kapittelet, i underkapittelet *forskningsdesign*: Jeg anså en kvalitativ tilnærming til analyse som det mest passende i lys av at jeg var ute etter å forstå enkeltindividers forhold til sosiale og individuelle utfordringer (Creswell, 2014, s. 4). I tillegg så har jeg triangulert for å få bredde i antall belyste perspektiver, og rekruttert informanter som har den relevante erfaringen jeg er ute etter å undersøke nærmere.

Den fjerde forutsetningen peker på at forsker må foreta en *systematisk utvelging av informasjonstyper*. (Grønmo, 2016, s.121-122, 238). Denne forutsetningen beskriver etter mitt skjønn prosessene bak den teoretiske kontekstualiseringsprosessen av forskningsspørsmål, bak den metodiske tilnærmingen til forskningsspørsmål, og bak hvilken type data jeg har innhentet. I denne avhandlingen legger jeg teori til grunn for å behandle substansielle aspekter ved *demokratisk medborgerskap, uenighetsfellesskap, terroren 22. juli 2011*, samt for tidligere relevant forskning og for alle de metodiske avveininger.

Grønmos femte og siste punkt tar utgangspunkt i at en *forsvarlig gjennomføring av datainnsamling* er en forutsetning for god belysning av aktuell problemstilling (Grønmo, 2016, s.238). Her pekes det på at forsker må handle etter beste evne for å unngå å havne i fellene knyttet til metodikk som er beskrevet tidligere i kapittelet. Jeg har gjort alt i min makt for å være transparent i min fremgangsmåte, og for at datamaterialet skal være minst mulig påvirket av at studien gjennomføres.

3.4.4 Juridiske formaliteter

For at jeg skal ha muligheten til å behandle persondata har jeg vært nødt til å melde prosjektet mitt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Min søknadsprosess startet en gang i desember, og ble avsluttet tidlig i januar. Dette innebærer at jeg har vært påpasselig med å ikke anvende informasjon som jeg har tilegnet meg under observasjonen som foregikk før jeg satte i gang søknadsprosessen. I søknaden som ble godkjent i januar (Vedlegg 3) oppgir jeg en rekke formaliteter knyttet opp til behandlingen min av disse sensitive dataene, som jeg senere har fulgt i praksis. Intervjuene er foretatt på Zoom, og spilt inn gjennom applikasjonens integrerte diktafon. Før intervjuene fant sted mottok jeg underskrifter fra hver enkelt informant på et skjema hvor de blant annet samtykket til at jeg behandler dataen jeg tilegner meg under intervjuet (Vedlegg 4). Skjemaet har også andre egenskaper: Informantene blir informert om ting som oppgavens formål, hvordan jeg ivaretar deres personvern, samt om deres rettigheter til å få utlevert en kopi av de behandlede opplysningene, til å få rettet på opplysninger, til å få slettet opplysninger, og til å kunne klage til Datatilsynet om behandlingen av opplysningene.

Etter intervjuene ble lydfilene lagret i en passordbeskyttet kryptert mappe på en allerede passordbeskyttet PC. Transkriberingen ble til som et resultat av at disse lydfilene anvendes på samme datamaskin som tofaktorautentiseringen eksisterer på. Den norske psykologi-professoren Steinar Kvale og den danske psykologi-professoren Svend Brinkmann peker på det de ser på som etiske problemstillinger ved “syv forskningsstadier”: *Tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering, og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg anser de etiske utfordringene i de to siste for å være anvendelige i den aktuelle konteksten: *Verifisering og rapportering*. «Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Dette gjør jeg etter beste evne. Konfidensialitetsprinsippet må også vurderes, samt den påvirkningen publikasjonen min vil ha på de involverte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Dette er aspekter ved avhandlingen jeg akter å følge med på med utgangspunkt i søknaden, og som jeg selv mener jeg har hatt i tankene hele tiden. Jeg har med andre ord – til enhver tid – handlet i beste ånd for å oppfylle de forpliktelsene jeg har for den godkjente søknaden, for mine informanter, for EWC og for utdanningsinstitusjonen min.

3.5 Generaliserbarhet og overførbarhet

Kvalitative studier gir ikke grunnlag for generaliserbarhet, men fortolkningen gir grunnlag for *overførbarhet*. Spørsmålet blir ikke om det går an å generalisere eller ikke, men om tolkningen som utvikles innenfor den satte kvalitative metodiske rammen også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s.207). Thagaard illustrerer dette videre ved å referere til en praksis observert av den kanadiske samfunnsforskeren Erving Goffman (1961). Han tolker en situasjon ved en psykiatrisk avdeling hvor pasienter legger ut aviser på gulvet for å markere fysisk rom som eget territorium. Denne praksisen speiler et mønster som kjent fra andre situasjoner, nemlig et behov for å insistere på kontroll over et definert eksklusivt område (Thagaard, 2009, s.207). På samme måte som avhandlingens foreliggende teori og den tidligere forskning rekontekstualiseres for å heve kvaliteten på dataen, siktet jeg etter å forfatte en avhandling som kunne rekontekstualiseres og anvendes som nettopp *tidligere* forskning i fremtidig forskning.

4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere, kontekstualisere og drøfte de funnene jeg mener eksisterer i mitt datamateriale, opp imot oppgavens arbeidstittel og det teoretiske grunnlaget problemstillingen bygger på. Jeg gjentar problemstillingen:

«Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokrtilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?»

Som nevnt i metodekapittelet: Måten jeg har valgt å tilnærme meg arbeidstittelen min på tar utgangspunkt i en observasjon av EWC sitt demokrtilæringsopplegg på Utøya à høsten 2020, samt intervjuer av fem forskjellige lærere som alle har deltatt – sammen med en gruppe på 4-5 egne elever – på det samme opplegget, i det samme tidsrommet.

For å på best mulig måte kommunisere mine funn, har jeg valgt å strukturere dette kapittelet på følgende måte. Først: Uten å være så utleverende at jeg krenker mine informanternes personvern skal jeg, i delkapittelet «Rammebetingelser», gi et innblikk i hvilke typer lærere denne avhandlingen har med å gjøre. Hvor lenge har de jobbet som lærere? Hva var, og er, motivasjonen deres for å arbeide med samfunnsfag? Hva var motivasjonen deres for å delta på det aktuelle demokrtilæringsopplegget på Utøya? Disse rammebetingelsene danner grunnlaget for deres opplevelser av opplegget, som videre danner grunnlaget for intervjuene, som i sum danner grunnlaget for det datamaterialet som anvendes i denne oppgaven.

Etter at rammeverket er på plass, gjør jeg rede for de tre hovedfunnene jeg mener foreligger i materialet. Først ut er et funn jeg har valgt å kalle «Nærhet til Utøya». Hvilke frukter opplever lærerne at demokrtilæringsopplegget på Utøya har båret med seg, kontra demokratiundervisning i egne klasserom? Mitt andre funn har jeg valgt å kalle «Mot og verktøykasse». Her ser jeg nærmere på koblingen mellom mine informanternes forhold til kontroversiell tematikk i egne klasserom *før* og *etter* deltakelse på det aktuelle demokrtilæringsopplegget. Hvilke effekter opplever de lærerne som før deltakelse har følt sterke ubehag rundt det å undervise i kontroversiell, og potensielt polariserende, tematikk i egne klasserom? Hvilke effekter opplever de lærerne som gir uttrykk for at de allerede hadde innarbeidede rutiner?

Oppgavens tredje og siste funn har jeg valgt å kalle «Elevene føler seg betydningsfulle». Dette funnet er et «konkluderende funn» i en tre-steps modell for hvordan jeg tolker elevenes personlige utvikling i lys av deltakelse på demokrati-læringsopplegget, slik lærerne beretter om dette. Mer om dette senere i kapitlet.

4.1 Rammebetingelser

I sin helhet handler dette analysekapitlet om å gjøre rede for hvordan utvalget av informanter opplever det aktuelle læringstilbudet, hvordan de tolker det de har vært med på, og om hvordan de bruker det de lærer i egne klasserom. På bakgrunn av dette anser jeg det som relevant å innlede funnene mine ved å forsøke å redegjøre for det jeg anser som relevante forutsetninger knyttet til nevnte utvalg: Hvilke fag jobber de med? Hvor lenge har de jobbet som lærere? Hva var motivasjonen deres for å delta på demokrati-læringsopplegget på Utøya? Hva er motivasjonen deres bak å arbeide med samfunnsfag i skolen?

4.1.1 Informantenes bakgrunn

For å få et grunnleggende inntrykk av informantene, valgte jeg å innlede intervjuene (vedlegg 1) med spørsmål som danner et underliggende kontekstualiserende grunnlag for resten av intervjuet. De to første av disse redegjør jeg for i dette mindre delkapitlet: Jeg spurte lærerne om hvilke fag de underviser i, og hvor lenge de har arbeidet som lærere. Alle fem navn er anonymiserte, og byttet ut med tilfeldige navn av samme biologiske kjønn. Ingen av de fem informantene arbeider ved samme skole, og alle underviser ungdomsskoleelever i samfunnsfag (i tillegg til andre fag):

INFORMANT	SKOLE	FAG	ERFARING
Nina	Skole 1	Samfunnsfag, m. fl	Over 5 år
Astrid	Skole 2	Samfunnsfag, m. fl	Under 5 år
Øyvind	Skole 3	Samfunnsfag, m. fl	Under 5 år
Eva	Skole 4	Samfunnsfag, m. fl	Over 5 år
Iben	Skole 5	Samfunnsfag, m. fl	Under 5 år

(Figur 1)

Det finnes både styrker og svakheter ved utvalget mitt: Først og fremst kan det være å anse som en svakhet at utvalget mitt kun består av fem personer. Det er derfor – som nevnt i metodekapittelet – ikke om å gjøre å generalisere, men om å gjøre å hente informasjon fra det utvalget jeg faktisk har, for å så forsøke å bruke denne for det det er verdt, uten å påstå at det foreligger generalisering. Jeg anser at én mann for én kvinne hadde gjort utvalget noe mer mangfoldig, og dermed, mulig, ført til flere perspektiver, men jeg anser det samtidig ikke for å være en direkte svakhet i lys av nevnt idé om at det ikke foreligger generalisering. Det eksisterer videre et språk i arbeidserfaring: Nina og Eva har relativt betydelig større arbeidserfaring enn de tre andre lærerne. Dette må være å anse som positivt, i lys av det erfaringsbaserte mangfoldet som tilføres utvalget. Før jeg setter i gang med videre analyse, vil jeg gjøre oppmerksom på formatet jeg har valgt å legge til grunn videre i dette delkapittelet (4.1): Målet er å gjøre rede for aspekter ved informantenes didaktiske forutsetninger *før* deltakelse. Jeg anser det derfor som praktisk å redegjøre konkret for hver enkelt lærers forutsetninger. På denne måten blir det enklere for deg som leser å kontekstualisere utsagn senere i kapittelet gjennom kunnskap om hver enkelt informants utgangspunkt. Det vil, som en konsekvens av dette, også bli enklere å legge tolkninger til grunn som et ledd i å overføre mine resultater til andre sammenhenger (Thagaard, 2009, s.207).

4.1.2 Motivasjon bak arbeid som samfunnsfaglærer

Etter spørsmål knyttet opp mot arbeidstid og fag, var neste steg i oppgaven med å etablere en ytterligere rammebetinget kontekst. Jeg stilte informantene mine to spørsmål knyttet til deres faglige motivasjon: “Kan du forsøke å beskrive dine sentrale arbeidsoppgaver som lærer?”, og “Hva var motivasjonen din bak å jobbe med samfunnsfag i skolen?” (Vedlegg 1).

Målsetningen bak å stille disse spørsmålene var å forsøke å skape et bilde av hvordan informantene ser på sin rolle som lærer, i en kontekst som strekker seg utenfor en konkret resultatorientert *klasseromsundervisning*. Målet mitt er ikke å *teoretisere* de svarene jeg får på disse spørsmålene, men å *redegjøre* for, og å etablere kontekst.

Alle lærerne gav fyldige og reflekterte svar på spørsmålet: **Nina** er én av to informanter i utvalget mitt med lengre arbeidserfaring (over 5 år). Hun beskriver først og fremst at hun savner en tid med færre administrative oppgaver, med større fokus på undervisning og elevene. Hun pleier å tulle med kollegaene på jobbet med at «...vi er psykologer, vi er miljøarbeidere, vi knyter skolisser, vi tørker tårer, vi ordner opp i kjærlighetsliv som virker

som er døden nær for 15-åringer» sier hun selv. Det morsomste er å arbeide med elever, for å så se utviklingen deres ... gjøre elevene trygge, oppmuntre til aktivt medborgerskap, og få dem til å se sammenhenger. Elevene må se verdien av det de lærer. De lærer ikke bare for å lære. Nina er veldig glad i å bruke nyheter i samfunnsfaget for å skape denne konteksten mellom fag i klasserommet og praksis ute i den virkelige verden.

På spørsmålet om hva motivasjonen hennes er i forhold til å jobbe med samfunnsfag i skolen fremstår hun som en engasjert lærer som brenner for faget sitt. Hun påpeker at hun er veldig interessert i faget på et personlig nivå, og at hun liker å få elevene interesserte i faget. Her dukker interessen hennes for å bruke nyheter i klasserommet opp igjen: Hun er opptatt av at elevene skal stille spørsmål ved ting, opptatt av at de skal klare å se hvordan ting henger sammen, å gjøre seg opp om egne meninger, og opptatt av å få dem til å undres over ting som skjer i verden. «... og ikke bare ta alt som kommer for god fisk».

Astrid er én av tre lærerne i utvalget med under fem års erfaring. Hun svarer kort på begge spørsmålene. Hun beskriver hvordan hun mener at god didaktikk strekker seg utenfor det rammeverket som settes av læreplanen, samt viktigheten av *samfunnsfaget* for å skape en forståelse av verden rundt oss. Hun er, som Nina, opptatt av at elever lærer om ting som står skrevet i de hverdagslige nyhetsbilder. Hun presiserer så viktigheten av samfunnsfaget ved å knytte det til dets relevans for menneskets samhandling med verden utenfor klasserommets fire vegger. Det er viktig å vite hvorfor ting har skjedd, og hva som ligger bak: «Det har så mye å si også for senere i livet deres». Faget skal ruste elever; det skal få dem til å lære å henge ting på knagger, og til å avgjøre hvordan de kan bruke disse ulike tingene.

Øyvind er den eneste mannlige læreren i utvalget mitt, og er på lik linje med Astrid en av lærerne med under fem års erfaring. Han beskriver danning til kyndig medborgerskap som sin sentrale arbeidsoppgave som lærer, og som sin motivasjon til å arbeide med samfunnsfag i skolen: «Vi skal jo lage gode medborgere da kan du si, bevisste, fornuftige folk, klarer å tenke selv, klarer å skille mellom godt og vondt, sant, så godt som mulig». Han beskriver at han og alle andre samfunnsfaglærere blant annet har et oppdrag i å få i gang etisk refleksjon blant elevene. «De skal føle at de er på skolen for å lære noe nyttig, og at de kan senere også kan bidra på positiv måte inn i samfunnet da». Hvis man klarer å lære elever å diskutere med hverandre og å se hverandre, så vil det være med på å forebygge fremmedfrykt. Han føler at faget er ekstremt interessant, og at han selv har mye å bidra med.

Eva er en av lærerne med over 5 års erfaring, og den bak kateteret med lengst arbeidserfaring blant informantene mine. På spørsmålet om hvordan hun beskriver sine arbeidsoppgaver som lærer innleder hun ved å redegjøre hun for hvor sammensatt yrkesutøvelsen er. Hun må først og fremst «planlegge, forberede, og ha oversikt over hva som er i kompetansemål og i fagplanene». Hun må undervise, bedrive etterarbeid med prøver, og følge opp andre typer ting som barnevernsmeldinger, skole/hjem-samarbeid, skape sosiale bånd i klassen, utviklingssamtaler, elevsamtaler, og så videre..

På spørsmål om motivasjon bak å jobbe med samfunnsfag peker hun på utforskertrangen sin. Hun liker å være nysgjerrig, og hun liker å vite mye. Samfunnsfaget er på mange måter et fag hvor man får jobbet mye med dette; et fag hvor man kan «sette sammen, pusle sammen hvordan verden henger sammen». I tillegg liker hun at faget ikke bare dekker samfunnshistorie og samfunnsendringer, men alt i fra ting som geografi til seksualitet og samliv til Adolf Hitlers vei til makten. Hun beskriver også en idé om at samfunnsfaget kan være et “regi-fag” for sammensetting av tverrfaglighet i skolen.

Iben er læreren i utvalget med minst praktisk erfaring. Hun beskriver, på samme måte som andre informanter, hvor sammensatt læreryrket er i praksis:

Ja. Da er det jo planlegging og gjennomføring av undervisning, så er det litt retting og etterarbeid. Så er det jo mye kontakt med hjemmene og mye kontakt med elevene; både én og én og i grupper, og det å ha møter både på trinn og på fagtrinn, og litt sånn kommune-fagutvikling av og til ... Kanskje mer det å få elevene til å bli ålreite mennesker. At de blir trygge på seg selv, og at de også er i stand til å møte verden når de går ut av ungdomsskolen. Ja, prøve å ruste de litt for det. (Iben)

Det var ikke et kall for Iben å entre den samfunnsfags-didaktiske scenen som det har vært for andre i utvalget. «Det var jo litt tilfeldig det her» sier hun, men følger opp med å beskrive faget som et spennende et, både på et personlig plan og for elevene, i lys av dets relevans for alt som skjer i verden rundt oss. I tillegg beskriver hun en idé om at samfunnsfag er fag hvor det ofte er enklere å henge med for elever som er svake på skolen. «Mange som ikke er så gode på skolen, som kan være med å diskutere og man har meninger om ting, og har fått med seg litt her og litt der som man kan bruke i undervisningen».

Jeg har lyst til å redegjøre for disse funnene i kontekst av de to paragrafene fra SAF01-04 som jeg redegjør for i teoridelen (2.1.1): Utdanningsdirektoratet (2020a) og (2020b) beskriver henholdsvis formålsparagrafen i samfunnsfag, og formålsparagrafen i det nye tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Alle lærerne i utvalget mitt er kapable til å se seg selv i en kontekst som strekker seg utenfor en konkret resultatorientert *klasseromsundervisning*. De beskriver med egne ord at samfunnsfaget kan operere som et overordnet tverrfag. Læring til kyndig demokratisk medborgerskap beskrives også som en sentral del av faget, sammen med fagets evne til å utvide horisonter i arbeidet med å utvikle et eget verdensbilde. Dette er ikke banebrytende funn, men kontekstualiserende funn: De viser at informantene har kjennskap til relevante paragrafer i læreplanen, og at de selv føler de innretter seg etter disse.

4.1.3 Motivasjon bak deltakelse på demokratilæringsopplegg

Det neste spørsmålet jeg stilte lærerne i arbeidet med å etablere et kontekstualiserende rammeverk var: «Hva var motivasjonen bak å delta på Wergelandsenterets læringstilbud?» (Vedlegg 1)

I **Nina** sitt tilfelle var deltakelsen ganske tilfeldig: Hun beskriver at hun over lengre tid har hatt et ønske om å undervise i valgfaget «Demokrati i praksis», uten at hun har fått muligheten. Hun brenner for samfunnsfaget, og ytrer et ønske om å undervise i en klasse hvor elevene har valgt dette valget selv. Det var nettopp elever fra dette valgfaget som skulle delta på demokratilæringsopplegget på Utøya, og Nina var i utgangspunktet ikke tiltenkt deltakelse. Men i tiden før avreise så ble læreren som underviser i valgfaget hindret i å delta på bakgrunn av personlige årsaker. Dette førte til at Nina steppet inn som vikar.

Astrid arbeider ved en skole hvor det virker som om 22. juli er en tematikk som er godt innarbeidet. Det snakkes mye om, og aktualiseres i klasserommene. Hun beskriver et ønske om å øke elevenes forståelse av hva som faktisk skjedde 22. juli 2011 som en hovedårsak til at hun selv dro ut på Utøya, og til at skolen ved flere anledninger har sendt klasser ut dit.

Øyvind beskriver at han syntes opplegget hørtes kjempespennende ut. Han liker å reise «ut i felten» med elevene sine, og å gjøre litt andre ting enn å bare arbeide med samfunnsfag i klasserommet. Det var også her elementer av tilfeldighet i forhold til lærerens deltakelse på opplegget: Det var opprinnelig en teamleder på skolen som gav sterkt inntrykk av at hen

hadde lyst til å dra, men innså at det var mer riktig at Øyvind fikk dra da han er den av de to som praktiserer samfunnsfag. Han gikk på videregående i 2011 og husker veldig godt de inntrykkene angrepet gjorde på han, og på berørte elever han gikk i klasse med. Det var derimot aldri et tema at 22. juli skulle diskuteres i klasserommet. Dette peker han som på en feil tilnæringsmåte, og at det nå er på tide å ta tak i alle de aspekter som omkranser 22. juli 2011 – i klasserommet.

Eva ble introdusert for opplegget av en kollega, og fikk så hjelp til å melde seg på. Hun beskriver det som sunt for både seg selv og for elevene å komme seg bort ifra «hamsterhjulet» på skolen, og å være med på nye ting. Det skadet heller ikke at demokratiøringen foregikk på Utøya; et sted som er med på å skape ekstraordinære rammer rundt pedagogikk. Hun sier at hun alltid er på søken etter å lære nye ting, og å utvikle seg selv. Derfor falt opplegget særlig i smak da det ikke bare er elevene som tilegner seg ny kunnskap, men også deltakende lærere som henne selv.

I **Iben** sitt tilfelle så ble det hentet inspirasjon fra en lærer som hadde deltatt på opplegget året før. Denne læreren tipset henne, og Iben søkte så om å få delta. Hun beskriver noe av det samme som Astrid og Eva gjør når hun prater om egen motivasjon for å delta: Det er noe helt spesielt i det å kunne oppleve demokratiopplæring «der det faktisk skjedde».

4.1.4 Sammendrag av rammebetingelser

I lys av lærernes uttalelser er det tydelig at det har vært flere veier til Rom, både når det gjelder inspirasjon bak å jobbe med samfunnsfag, og inspirasjon bak å delta på demokratiølingsopplegget på Utøya.. En ting det imidlertid er viktig å ha i bakhodet er at alle lærerne underviser, og interesserer seg for samfunnsfag: Alle lærerne beskriver at de hadde et ønske om å delta på opplegget. Den mest fremtredende motiverende faktoren som dukker opp i intervjuene, er det faktum at samfunnsfagundervisningen flyttes *ut* av klasserommet og *inn* på Utøya. De fruktene «Utøya som læringsarena» bærer, danner grunnlaget for mitt første av tre hovedfunn.

4.2 Funn 1: Nærhet til Utøya

I dette delkapittelet skal aspektene ved nettopp dette første funnet presenteres. Jeg velger å dele prosessen i tre: Først redegjør jeg for de spesifikke funn knyttet til Utøyas opplevde *emosjonelle* påvirkning på undervisning, elever og lærere. Grusomme ting har skjedd på øya, og dette virker å manifestere seg i en form for respekt for stedet deltakerne oppholder seg på. I den andre delen skal jeg gjøre rede for min egen, og for lærernes opplevelse av de spesifikke opplegg som underviserne fra EWC satte i gang og i tilfeller gjennomførte sammen med deltakerne under demokratilæringsopplegget. I den tredje delen skal jeg gjøre rede for de svarene jeg fikk på spørsmål angående deres helhetlige inntrykk av opplegget, som knytter seg til demokratiundervisning på Utøya kontra demokratiundervisning i klasserom. Helheten i disse tre delene oppsummeres avslutningsvis i delkapittelet.

4.2.1 Emosjoner

Alle informantene mine redegjør for en emosjonell påkjenning i møtet med Utøya.

Astrid peker på at elever «aldri vil kunne lære om det som skjedde 22. juli i et klasserom på like bra måte som det de vil lære om det på Utøya». Hun har forberedt elevene sine på besøket, og har brukt mye tid i klasserommet på tematikken. Til tross for dette var det flere av elevene hennes om reagerte med sjokk da de på øya innså at folk faktisk hadde blitt skutt. Hun beskriver innledningsvis at følelsene ble til å ta og føle på allerede startet på reisen med MS Thorbjørn fra fastlandet over på Utøya.

For det var jo ... det å dra ut på Utøya med elever og du står og venter på båten, og du tar båten over, må fortelle litt underveis at dette er samme båten Breivik tok over den 22. Juli, så begynner tankene deres allerede der. (Astrid)

De intellektuelle utfordringene fortsetter: Hun beskriver alvoret som preger gruppen når de etter en omvisning rundt øya trer inn i det såkalte Kafébygget, cirka midt på øya. Deler av bygget fra 2011 er revet, mens de bevarte delene er innkapslet i et større bygg – kalt “Hegnhuset”. Det som står igjen i dag fortsatt preget av terrorhandlingene: Kulehull og falmende roser er bevarte, samt en lang tidslinje som viser samtidige tekstmeldinger fra både overlevende og fra døde, til sine kjente og kjære (Hirsti & Roalsø, 2016). Tjue personer ble drept i og rundt dette bygget 22. juli 2011 (Tjernshaugen, 2014).

Men veldig mange ser ikke alvoret før de kommer inn i Kafébygget, og endelig ser med egne øyne hva som virkelig skjedde. For noen er det en tanke at det aldri har skjedd, det er veldig fint på Utøya, det er fint landskap, og man tror ikke det har skjedd før man kommer inn DIT er opplevelsene mine. (Astrid)

De emosjonelle inntrykkene som skapes i elevenes tilstedeværelse på Utøya beskrives etter mitt skjønn de rammene Kunnskapsdepartementet la til grunn høsten 2011, i veilederen som siktet etter å gi lærere innspill på hva man skal være var på når man underviser om det som skjedde sommeren samme året: Kommunikasjonen skal være *begripelig*: det må være konkret nok til at det passer inn i deres egne kognitive rammer. Den skal være *håndterbar*: trygg nok til at elever kan gi uttrykk for tanker og følelser (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.3). Dette oppleves det at det er rom for under dette opplegget:

Akkurat det å gå rundt med de jentene i det bygget, og hvor respekt disse ungdommene føl ... viste for dette, og hvor fine de var med hverandre, og med meg og med alle ... nei, det var utrolig fint å se, og at det ikke var noe tidspress, at liksom det var sånn "nå er vi her, nå stopper vi her til alle liksom føler at okei nå kan vi gå videre". Det synes jeg var veldig fint. (Nina)

Veilederen sier også at kommunikasjonen skal være *meningsfylt*; elevene må oppleve en forståelse av hvorfor lærer legger komfort til side for å prate om vanskelig tematikk (2011, s.3). Denne meningsskapingen er noe jeg redegjør videre for i et senere funn (kap. 4.4). Funnene knyttet til nærheten til Utøya, danner i kombinasjon med de videre funnene grunnlaget for en tre-steps-modell omhandlende funn knyttet til elevenes møte med øya.

Emosjoner skapt i nærhet: Elevene føler på et tyngende ubehag i innledende tilstedeværelse ved Utøya.

Forståelse: Etter innledende presentasjon av øya og dens historie, erstattes ubehaget av alvorspreget forståelse.

Demokratisk oppvekter: Gjennom 3 dager med demokratiundervisning erstattes den alvorspregede forståelsen med en nyvunnet demokratisk giv: Lærerne i utvalget beskriver elever som har tatt seg sammen, elever som viser nyvunnet demokratiske engasjement, og elever som går opp i karakter under andre samfunnsfaglærere.

Modellen underbygges helhetlig i funnet knyttet til kapittel 4.4.

4.2.2 Opplegg

EWC sitt demokratilæringsopplegg blir gjennom sin natur som et «læringstilbud utenfor skolen» et supplement til samfunnsfagundervisning i skolen. Denne skoleundervisningen skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a, 2020b) bære preg av det Callan (2016) omtaler om *dignity safety*, uten at det skal gå på bekostning av *intellectual safety*. Allikevel indikerer funn jeg selv har gjort, samt funn jeg har redegjort for i denne oppgaven (Anker & von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et.al., 2015), at lærere i norsk skole sliter med å forene disse *sikkerhetstypene* i praksis. For å knytte teori i kapittel 2 ytterligere opp mot analysen, skal jeg nå – blant annet gjennom Stray (2012) sine nevnte dimensjoner– kontekstualisere et knippe av de spesifikke opplegg som ble gjennomført på Utøya. Jeg skal mer spesifikt redegjøre for hva som gjør disse oppleggene gode i lys av anvendt teori, og for hvordan lærerne selv opplever nytten i oppleggene. Jeg har på bakgrunn av rådata i intervjuene valgt ut fire opplegg som jeg skal se nærmere på: Det første av disse skal jeg i tillegg til å redegjøre for nå, redegjøre ytterligere for i et senere funn: *Elevstyrt undervisning*. Opplegget viser til en praksis hvor elevene som deltok på opplegget, anvender forskjellige opplegg som de opplevde på Utøya i undervisning av klassekamerater, samt andre elever ved egen skole. De tre andre oppleggene er mer konkrete, og vil bli kontekstualisert gjennom oppgavens teoretiske grunnlag.

4.2.2.1 Elevstyrt undervisning

Et av de store temaene under denne ekskursjonen er som nevnt at elevene som deltar skal undervise sine medelever om det de har lært når de har kommet tilbake til skolen. Dette er noe elevene har blitt informert om før de har sagt seg enige i å delta, og noe det arbeides forberedende med under oppholdet på Utøya. Jeg spør utvalget mitt om de har brukt opplegg i egen undervisning som har vært inspirert av ekskursjonen: Alle har, til en viss grad, anvendt *elevstyrt undervisning*. Øyvind oppsummerer dette som det overordnede viktigste opplegget som er anvendt i etterkant. Han satte av en hel dag til hvert av trinnene på skolen, der elevene han hadde med seg på ekskursjonen skulle kjøre opplegg hele skoledagen, fra klokken halv ni om morgenen til klokken tre om ettermiddagen. De var lærere, og Øyvind passet på at ting gikk pent for seg, og for å hjelpe med å aktivisere andre elever. Han beskriver opplegget som

en stor suksess. De undervisende elevene brukte flesteparten av aktivitetene de selv var med på under ekskursjonen, hvor de i tillegg speilet EWC ved å sette av tilstrekkelig med tid til å få klasserommet til å tenke, forstå, og til å lete etter forståelse. Han sier at de har vurdert å dra til andre skoler i området, men at pandemien har gjort det vanskelig. Dette beskrives først og fremst som å ha et overveldende læringsutbytte for elevene som underviser, men som Øyvind selv sier: «Barn lærer best av barn». Kanskje det ligger noe i det han sier – «barn lærer best av barn» fordi «autoritetene» i klasserommet ikke oppleves som intellektuelt overlegne, men som likemenn som har hatt privilegiet av å delta på EWC sitt demokratilæringsopplegg ... og at veien mot kunnskap derfor ikke virker like lang som om en voksen «relativt overlegent intellektuell» lærer skulle undervist om nøyaktig samme tematikk? Tematikken er interessant, men jeg velger av hensyn til snever relevans for problemstillingen, å ikke gå dypt inn i denne problematikken.

4.2.2.2 “Ett skritt frem”

Dette opplegget ble, i likhet med de neste oppleggene jeg skal redegjøre for, gjennomført på dag to av tre under opplegget: Alle elever og lærere får utdelt kort med en beskrivelse av den personen de skal være under øvelsen. Beskrivelsene består av karakteristikk det i dag er vanlig å relatere til et individs privilegier i samfunnet; nasjonalitet, legning, handicap, hudfarge, osv. Disse beskrivelsene holder deltakerne for seg selv, før de avsløres etter at den “fysiske” delen av øvelsen er over. Lærer fra EWC leser opp en påstand, hvorpå deltakerne blir bedt om å ta ett skritt frem om de har et inntrykk av at påstanden passer sin “nye identitet”. Resultatet av øvelsen blir at man oppdager at “likestilte Norge” fortsatt har en vei å gå: Deltakerne som ofte har tatt flest steg når øvelsen avsluttes avsløres for å være “privilegerte” etter identitetspolitiske definisjoner, mens de som står lengst bak er de som ofte defineres som “underprivilegerte”. Elevene Eva hadde meg seg på Utøya har brukt dette opplegget i *elevstyrt undervisning*. Hun forklarer at opplegget fungerte, og at hun tror elevene etter opplegget hadde nye perspektiver på hvor privilegerte de er. Samtidig så peker hun på en betenksomhet: Elevene spiller roller i dette opplegget – men om de skulle «spilt seg selv», så finnes det elever i klassen som ikke hadde kommet veldig langt frem:

Så det er ... det var ett av kortene da, men jeg hadde ikke lyst til å si til han i klassen ... eller vise han så tydelig at: du kommer ikke noe lengre frem du. Men jeg tenker det er veldig viktig for de andre å vite det da ... at det er forskjell på dem og han på en måte. Det som jeg kanskje burde gjøre mer er ... jeg burde vist at alle er med, at vi må ha med han også. Fordi at hvis vi marginaliserer han og ... ja, det er

ikke bra hvis han føler seg utenfor, og blir en som er utenfor. Men å vise at han også er en ressurs. Det tror jeg kanskje jeg må gjøre mer av neste gang ... Så det fungerte. (Eva)

Eva identifiserer her et *tveegget sverd*: Dilemmaet tar utgangspunkt i konflikten Callan (2016) beskriver mellom *dignity safety* og *intellectual safety*: Skal hun risikere å metaforisk kle en elev naken ved å antydde at hen ikke «kommer noe lengre frem»? Biesta mener at nøkkelen ligger i såkalt «svak» utdanning: Tilnærming til fag skal være frustrerende og utfordrende (Biesta, 2014, s.4), og skal bestå i interaksjon med meningsmotstandere. Er det mulig å konstruere et intellektuelt poeng ut av denne situasjonen, uten at det går på bekostning av enkeltelevens verdighet? Det er ikke noe galt i å plukke opp dette *tveeggede sverdet* om man klarer å kontekstualisere situasjonen på en måte som ivaretar elevens *verdighet*. Inntrykket som gis er at EWC er flinke til å plukke opp dette sverdet, og at det øynes en mulighet for å hente inspirasjon for bruk i egen undervisning.

Opplegget lar seg også kontekstualisere gjennom Stray (2012), og kanskje særlig det hun beskriver som utdanning til *den demokratiske handlingskompetansen*. I lys av at skolen skal speile «det normative samfunnet» (Hilt, 2019, s.14), er elever nødt til å lære *om, for, og gjennom* demokratiske prosesser (Stray, 2012, s.22). «Ett skritt frem» er et eksempel på et opplegg som tilfredsstillende alle disse tre innfallsvinklene. Poenget er å gjøre praksis av teori; å minske *teorityranniske* aspekter i ens demokratiske identitet, ved å arbeide med demokratisk polariserende tematikk i praksis.

4.2.2.3 “Bli kjent med eget engasjement”

EWC beskriver denne øvelsen best selv, på sine egne nettsider:

I denne øvelsen deles deltakerne i grupper og får flere kort som presenterer ulike politiske saker. Etter å ha lest gjennom dem skal gruppen plassere dem i rekkefølge etter hvilken sak som engasjerer dem mest. Dette gir en inngangsport til å snakke om: Hva er det som engasjerer oss? Hvorfor lar vi oss engasjere av ulike saker? Kan noe være viktig uten at det engasjerer oss? (The European Wergeland Centre, 2021a)

Eva beskriver hvordan dette opplegget fungerte i *elevstyrt undervisning*. Elevene satt i mindre grupper og prioriterte disse kortene i kohort. Det skapte godt engasjement både innad i gruppene, og i diskusjonene på tvers av klasserommet etterpå. Jeg siterer: “Hæ, du kan ikke mene at dyrevelferd er viktigere enn ...” også var de sånn “jammen klima er det som ...”.

Poenget med øvelsen, er som EWC (2021a) beskriver selv, å finne ut av hva som engasjerer, hvorfor vi lar oss engasjere, og om saker kan være viktige uten at vi engasjerer oss. Igjen så ser vi eksempel på et opplegg som helt tydelig føyer seg inn under en av Stray (2012) sine tre demokratiske kompetanser: Ideen er at mennesker i demokratiske samfunn, gjennom tilegnelse av *demokratisk holdningskompetanse*, skal bearbeide de ferdigheter som er nødvendige for å tre inn i aktive medborgerskap, og med det opprettholde bevegelsen i det demokratiske hamsterhjulet. En kyndig demokratisk medborger argumenterer gjennom demokratiske kanaler i møte med meningsmotstandere; hen skyter dem ikke på kloss hold (Stray & Wittek, 2014, s.656).

4.2.2.4 “Reagere på hatprat”

Selv om innholdet i oppleggene er ulike, ligner den pedagogiske fremgangsmåten i dette opplegget, det opplegget jeg akkurat har redegjort for. Først foreleser EWC om hatprat. Elevene får så utdelt en bunke kort med forskjellige (særs) hatefulle utsagn. De blir så bedt om å rangere utsagnene gruppevis fra minst ille til verst. Etter at hver gruppe har presentert sin rangering så blir det forklart at konteksten kan ha stor betydning for hvordan en ytring vurderes: Elevene blir stilt til veggs med om utsagnet blir sterkere eller mildere i lys av om det viser seg å for eksempel være en høyreekstrem ytring, en kjendis sin ytring, eller en stortingspolitikers ytring. Dette gjentas én runde til med nye kort.

Eva redegjør for opplevelsen av dette opplegget, og trekker frem momenter i innholdet jeg synes det er veldig interessant å se i lyd av Biesta (2014) og Callan (2016). Opplegget fungerte godt fordi elevene blir sjokkerte i møte med de hatefulle utsagnene. Elevene blir sittende å nervøst tenke «hvor mange er det som får vite dette her?», for å så bli beroliget når de diskuterer konteksten bak utsagnene. EWC presterer med andre ord, gjennom praktisk *svak utdanning* (Biesta, 2014), å gjennom nøye planlagte kontekstualiserende grep å ivareta elevenes verdighet uten at det går på bekostning av intellektuelt utbytte (Callan, 2016) – i arbeid med *særs* kontroversiell og potensielt polariserende tematikk.

I likhet med de to forrige oppleggene er det også her enkelt å se konturene av ideene i Stray (2014) og Stray & Wittek (2014). Opplegget opererer med andre ord innenfor rammer som sikter etter å systematisk stimulere elevenes demokratiske kompetanse.

4.2.2.5 Sammensatte vurderinger av demokratioppleggets didaktiske utbytte

Hvilke helhetsinntrykk informantene mine har gitt meg av demokratiundervisning på Utøya, versus demokratiundervisning i klasserom? Jeg tenker at en ryddig måte å gjøre dette på er å redegjøre opplevelsene, lærer for lærer. Dette vil jeg gjøre ved å redegjøre og referere til intervjuene, som et ledd i å på best mulig måte kommunisere hva informantene mine satt igjen med etter opplegget. Følgende utsagn er forskjellige responser på spørsmålet «Har du noen avsluttende refleksjoner rundt opplegget?».

Jeg starter med en av lærerne med mest erfaring: Eva opplever at opplegget har gjort henne mer engasjert i klasserommet. Hun peker på at hun har blitt en mer engasjert lærer, og at dette opplegget er noe alle lærere bør delta på om de tilbys muligheten. Hun føler at både hun og elevene hennes har tilegnet seg kunnskap det er vanskelig å tilegne seg i klasserommet; særlig peker hun på tilstedeværelsens kraft til å tilegne seg nye perspektiver på konspirasjonsteorier rundt 22. juli: «Vi var der, nå vet vi hva som skjedde». Elevene har ved å se sporene fra ti år tilbake, med egne øyne, blitt tidsvitner.

Nina gir en reflektert og fyldig beskrivelse av opplegget. Hun satte pris på de innledende bli-kjent-øvelsene, og på opplevelsen av at opplegget var vesentlig mindre stivt enn elevene hadde forventet seg. De fikk lov til å være ungdommer, samtidig som den aktuelle tematikken ble tatt på alvor. Hun anbefaler andre å delta på opplegget, og peker på dualiteten mellom “det triste” og “det fine” i undervisningen som særs positivt: Det som har skjedd på Utøya er helt forferdelig, men elevene sitter igjen med en følelse av at man har klart å snu det om til noe positivt i form av en forståelse og et nyvunnet engasjement. Tematikken oppleves vanskelig å undervise om i praksis i lys av de etterspillende konsekvenser lærerne ser for seg, men EWC klarer å snu denne type tematikk til sin fordel ved å skape engasjement, ettertanke og forståelse.

Astrid fokuserer på kontrastene mellom klasserommet og Utøya, som arenaer for å formidle læring om 22. juli: Hun mener at elever aldri vil kunne få samme læringsutbytte av 22. juli-undervisning i et klasserom som på Utøya. Hun har forberedt elevene på deltakelsen som venter, de har snakket mye om tematikken i klasserommet, og hatt det som tematikk i forskjellige fag. Allikevel opplever hun at det var mange elever som ikke virket å innse hva som faktisk hadde skjedd før de fysisk var til stede på øya. Hun beskriver at hun tror at mange nordmenn går inn i en form for forsvarsmekanisme når 22. juli tematiseres, og at et besøk på Utøya blir en oppvekker på hvor grusomme handlingene var. Hun

tror at læringsutbytte er «veldig mye større av å dra ut på Utøya enn å være i et klasserom innenfor fire vegger». «Det er to verdener».

Øyvind sitt helhetsinntrykk bærer preg av at opplegget oppleves som «viktig». Elevene var mellom 3 og 6 år gamle da terroren fant sted 22. juli 2011; elevene som deltar har ikke opplevd dette på samme måte som eldre har gjort. Han tror at elevene hans er vant med å prosessere vanskelige ting på avstand, og at det derfor var flott at underviserne fra EWC var flinke til å bryte ned møtet med åstedet for det verste terrorangrepet på norsk jord i fredstid i fordøyelige biter. Dermed kommer ikke alt alvor, i prosessen hvor elevene faktisk *forstår* hva som har skjedd, på en gang. Det opplevdes veldig fint å få lov til å tilbringe flere dager ute på øya:

På én dag så får du kun det triste, på 2-3 dager så får man det gode også. Da får man med seg den gode opplevelsen, og dem ler og koser seg – er litt på sommerleir, men det er også elever som kunne vært ferdig med arbeid klokken åtte, men sitter til klokken er ti fordi det er dritspennende det dem jobber med, sant. (Øyvind)

Emosjonene som skapes i nærheten til Utøya oppleves som sterk, og elevene har nytt godt av nevnte dualitet mellom “det triste” og “det fine”, i kombinasjon med at opplegget strekker seg over flere dager. Elevene oppleves som svært engasjerte, noe som blant andre ting er et resultat av at de har deltatt i kohort med elever fra andre skoler. Han anbefaler alle som har mulighet til å delta på opplegget.

Iben påpeker at hun har deltatt på et opplegg som i sum har vært lærerikt både for henne og for elevene. Hun fremhever opplegget hvor lærerne og elevene ble skilt og lærerne fikk snakket sammen om undervisning og kontroversielle temaer. Hun peker også på det praktiske faktum at aktivitetene var strippet for skjermbruk; undervisningen gikk mer i retning av diskusjoner, og når man først gjorde oppgaver så diskuterte man disse etterpå. Hun har blitt inspirert av det hun har opplevd. Hun avslutter med å redegjøre for effekten den geografiske øya har på engasjement, i lys av dens status som «åsted» for det verste terrorangrepet på norsk jord i fredstid. Effekten kan oppsummeres gjennom tre-steps-modellen det er henvist til tidligere i delkapittelet.

4.2.3 Sammendrag av funn

I et skole-Norge hvor kontroversiell tematikk tilsynelatende tabubelegges (Anker & von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al., 2015), viser informantene til opplevelser av et demokratilæringsopplegg

som ruster deltakende lærere for en sterkere undervisningspraksis i, og elever for aktive demokratiske medborgerskap. EWC klarer å kombinere de emosjonelle knaggene som stedet Utøya bringer med seg med en opplevd svært kyndig demokratiundervisning. I intervjuene beskrives denne kombinasjonen særlig som en unik opplevelse av «kontroversiell tematikk snudd fra å være noe negativt, til å bli noe positivt». Opplegget oppleves å skape engasjement, ettertanke og forståelse; ikke bare *kommuniseres* at «det er ikke noe galt i å være uenige»; det *praktiseres*.

Mitt inntrykk er at nytte oppleves i alle oppleggene jeg har redegjort for. Jeg har selv observert ekskursjonen og så med egne øyne hvor mye tid man brukte på å forberede elevene på det jeg i forrige kapittel definerer som “elevstyrt undervisning”. Elevene deltar på opplegget med den betingelse at de skal undervise sine medelever om det de opplever. Flere informanter nevner dette opplegget på spørsmål om hvilke opplegg de har anvendt i egne klasser som er inspirerte av opplegget. Den ene informanten min Øyvind peker på dette som det viktigste av alle oppleggene. Jeg sitter med et inntrykk av at dette funnet komplimenterer funnene knyttet til nevnte tre-steps-modell: Undervisning av medelever styrker en allerede forsterket ansvarsfølelse og stimulerer videre de nyvunne demokratiske engasjementene.

“Ett skritt frem” kan etter mitt skjønn bidra til å stimulere Strays “demokratiske kompetansetyper” (Stray, 2012, s.21). Resultatet av øvelsen blir at man oppdager at “likestilte Norge” fortsatt har en vei å gå: Deltakerne som ofte har tatt flest steg når øvelsen avsluttes avsløres for å være “privilegerte” etter identitetspolitiske definisjoner, mens de som står lengst bak er de som ofte defineres som “underprivilegerte”. Elevene lærer *om* demokratiet *gjennom* demokratiske prosesser *for* å stimuleres til kyndig demokratisk medborgerskap.

I øvelsen “Bli kjent med eget engasjement” er mitt inntrykk at beskrivelsen av øvelsen lever opp til sitt navn: Elevene får kort med forskjellige politiske saker som de skal rangere etter hvilken sak som engasjerer dem mest. Dette skaper så rom for å diskutere hva som egentlig engasjerer, og hvorfor det engasjerer (The European Wergeland Centre, 2021a). Flere av informantene beskriver at øvelsen er en suksess. I kap.4.2.2.3 anvender jeg Eva sin redegjørelse om bruk av opplegget i eget klasserom som eksempel: Hun beskriver et stort engasjement blant elevene, både innad i grupper og på tvers av klasserommet

Den siste øvelsen – “Reagere på hatprat” er et kardinaleksempel på det jeg i teorien omtaler som den rake motsetningen til en *safe space*-tilnærmet type undervisning. Samfunnet vi lever

i argumenteres for å være et *uenighetsfellesskap*; et fellesskap hvor vår kollektive identitet baserer seg på hvordan vi håndterer uenighet (Iversen, 2014, s.119). Først foreleses det om hatprat, før elevene får utdelt en bunke kort med forskjellige virkelige hatefulle utsagn. De blir så bedt om å rangere utsagnene gruppevis fra minst ille til verst. Etter at hver gruppe har presentert sin rangering så blir det forklart at konteksten kan ha stor betydning for hvordan en ytring vurderes. Dette gjentas én runde til med nye kort. Som jeg argumenterer for i kap.4.4.4: Opplegget er særs interessant å analysere i lys av Biesta (2014) og Callan (2016). Opplegget fungerte godt fordi elevene blir sjokkerte i møte med de hatefulle utsagnene. Elevene blir sittende å nervøst tenke «hvor mange er det som får høre dette her?», for å så bli beroliget når de diskuterer konteksten bak utsagnene. EWC presterer med andre ord, gjennom praktisk *svak utdanning* (Biesta, 2014), å gjennom nøye planlagte kontekstualiserende grep å ivareta elevenes verdighet uten at det går på bekostning av intellektuelt utbytte (Callan, 2016) – i arbeid med *særs* kontroversiell og potensielt polariserende tematikk.

En samlet vurdering av disse funnene forteller en historie om et ekskursjonsopplegg som ikke bare *fungerer*, men som formidler kunnskap på en måte som vil være svært vanskelig å kopiere i et klasserom. Deltakerne blir tidsvitner i lys av oppholdet. De ser kulehullene med egne øyne, og får dermed verktøy til å ta standpunkt imot konspirasjonsteorier. Samtidig så er de spesifikke oppleggene på Utøya designet for å kunne *fungere* i klasserom. Undervisningen vil ikke kunne gjenskapes på bakgrunn av geografiske utfordringer, men hentet inspirasjon ifra til en slik grad at nivået på den generelle demokratiundervisningen vil øke.

4.3 Funn 2: Mot og verktøykasse

Oppgavens andre funn plukker opp tråden fra der det forrige slipper. Jeg skal se nærmere på den nevnte *inspirasjonen* jeg mener at lærerne har hentet, mer spesifikt i kontekst av deres opplevde forhold til kontroversiell tematikk i egne klasserom *før* deltakelsen på Utøya. Helt spesifikt så vies dette delkapittelet til å besvare to spørsmål:

«Hvilke utgangspunkt hadde lærerne i utvalget til å ta opp kontroversiell tematikk *før* deltakelse?», og
«Hvilke utgangspunkt hadde lærerne i utvalget til å ta opp kontroversiell tematikk *etter* deltakelse?».

Jeg tilnærmet meg den aktuelle problemstillingen i intervjuene (vedlegg 1) på følgende måte:

Tidlig i intervjuene, før jeg ber informantene redegjøre for deres opplevelse av opplegget, stiller jeg et spørsmål som sikter på å forstå deres forhold til kontroversiell tematikk *før* deltakelse på EWC sitt læringstilbud. Spørsmålet lyder som følger: “Hvordan har du opplevd å ta opp sensitiv og polariserende tematikk i klasserommet?” Grunnen til at jeg valgte å stille utvalget mitt dette spørsmålet er fordi jeg har ambisjoner, i lys av blant annet Anker & von der Lippes forskning (2016) om å få inntrykk av om de kan befinne seg blant en spesifikk gruppe lærere: Lærere som er kjent med aktuell læreplan, men som tenderer til å ikke ta opp vanskelig tematikk; enten fordi det oppleves ubehagelig å trække elever på tærne, eller fordi det er foretatt et bevisst valg om å skjerme. Senere i intervjuet, etter at jeg har bedt informantene mine redegjøre for inntrykk av opplegget, stiller jeg et spørsmål som sikter på å forstå forholdet deres til denne type tematikk *etter* deltakelse. Hvilken effekt opplever lærerne at demokratilæringsopplegget på Utøya har hatt på egne tendenser til å ta opp denne type tematikk?

4.3.1 Kontroversiell tematikk i egen undervisning *før* deltakelse

Først og fremst: Det *finnes* et skille i utvalget mitt angående forhold til kontroversiell tematikk i egne klasserom. De to lærerne med signifikant lengre erfaring inngår i en gruppe på *tre av fem* som virker å ha innarbeidede rutiner når det kommer til dette. En av disse – Nina – har tidligere i intervjuet beskrevet «relasjonsbygging» som en sentral arbeidsoppgave ved læreryrket, samt å skape trygghet i klasserommet. Mitt inntrykk er at disse verdiene også kommer til syne når hun prater om vanskelig tematikk i klasserommet. Hun peker på at det er viktig å ufarliggjøre kontroversiell tematikk for å gjøre det enklere å fordøye, og på at hun er glad i å bruke *dokumentarer* som et virkemiddel for å skape en arena hvor klassen etterpå kan diskutere åpent. Hun påpeker at det er viktig å «trække forsiktig, men samtidig også ha en tillit til at vi har tid ... hvis man viser noe som er sterkt». Vanskelig tematikk skal kontekstualiseres i både kvantitativ og kvalitativ forstand; «... at man ikke bare lar de gå ut i friminuttet etterpå også snakker man ikke mer om den filmen».

Inntrykket mitt er at den andre av lærerne med mest erfaring – Eva – også har hatt innarbeidede rutiner i undervisning av sensitiv tematikk *før* deltakelsen på ekskursjonen. Hun beskriver at hun for eksempel i rasisme-relaterte saker ikke er redd for å fortelle historien bak hva som har skjedd. Hun virker, som Nina, opptatt av at det er viktig å senke skuldrene på elevene, og bygge et miljø i klasserommet hvor det er mulig å prate ordentlig om vanskelige ting. Hun påpeker også at «hvis det er noe som ikke gjelder hele klassen så tar man det jo én til én». Videre beskriver hun at hun gjerne

kontekstualiserer tematikk som «rasisme» ved å forsøke å redegjøre for menneskets psykologi: «Hvorfor er det sånn at vi er rasistiske? ... Hva er det i oss som gjør at vi kan finne på å gjøre sånne ting?».

Den tredje informanten i denne gruppen er Astrid. Hun gir – til tross for under 5 års erfaring – uttrykk for sterke meninger rundt den aktuelle tematikken. Hun peker på at det er hennes jobb som lærer å redegjøre for tematikk som ikke alltid er enkel å snakke om. Dette rettferdiggjør hun blant annet gjennom at “veldig mange foreldre” synes det er vanskelig å prate om. Hvis ingen prater med barna om vanskelige ting så er det ingenting som forebygger gjentakelse. Dette er en tematikk man blant annet kjenner igjen fra Jørgensen et.al (2015), hvor det insinueres at elever (barneskoleelever i forskningsartikkelen) har bygget kunnskap om angrepene 22. juli på informasjonsutvekslinger med jevnaldrende, og ikke med lærere og foreldre. Astrid fremhever *kommunikasjon* som en nøkkel i møtet med kontroversiell tematikk i klasserommet.

De to gjenværende informantene – Øyvind og Iben – gir uttrykk for at det har vært utfordrende å bruke kontroversiell tematikk i undervisning. Øyvind beskriver at det særlig som ung og fersk lærer var vanskelig. Han sier selv at:

Du vet det sitter elever i klasserommet som føler ditt og tenker ditt, og har den og den bakgrunnen ikke sant, så må du ta hensyn til ganske mye, og den grensa på hva man skal ta hensyn til og hvor mye og alt det her, så har vel kanskje jeg vært litt på den litt vel sikre siden tror jeg ... og passet på liksom at jeg ikke trækker på noen på en måte, og det kan jo bli ... kanskje FOR nøytralt. Etter samtaler som jeg hadde med andre lærere på Utøya og med trenerne og alt det her så virker det som det er lov å ta litt mer tak i det da enn jeg kanskje har gjort. (Øyvind)

Jeg tolker Øyvinds indre konflikt som en utfordring med å inkorporere en teori jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven; nemlig skillet mellom *dignity safe* og *intellectually safe* Callan (2016) beskriver i forhold til elevenes trygghet i klasserommet. Han argumenterer for at det er essensielt at den ene *tryggheten* ikke trumfer den andre, og påpeker mer konkret at det er elevenes *verdighet* som skal sikres, uten at det skal gå på bekostning av intellektuelt utbytte. Det som skjer i tilfeller hvor lærer unnlater å gå inn i kontroversiell tematikk fordi hen er redd for å krenke elevene sine, er nettopp at den tiltenkte ivaretagelsen av elevenes verdighet hindrer de aktuelle læringsprosesser som er beskrevet i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet 2020a, 2020b).

Iben er etter mitt skjønn i litt samme båt som Øyvind: Begge har noe kort yrkeserfaring, og begge er noe ubekvemme med å ta opp vanskelig tematikk i klasserommet. Hun beskriver at hun ikke er redd

for å sette ned foten når elever går over streken, men at hun samtidig føler hun “gir bort litt kontrollen” når hun selv tar initiativet til mulige opphetede diskusjoner. Hun beskriver at selv om hun ikke er direkte berørt av angrepet, og selv om hun ikke hadde noen nære som er – eller var – det, så synes hun «det var vanskelig å snakke om det personlig uten å få gråten i halsen. Videre redegjør hun for at hun på generell basis er spent på elevenes reaksjoner på diskurs angående kontroversiell tematikk i klasserommet. Hun er bekymret for at meningsmotsetninger skal skape konflikt i klassen.

Konklusjonen min er at det foreligger et bredt spekter av forutsetninger i utvalget; så langt uttrykket *bredt spekter* lar seg beskrive en gruppe på fem personer. To av informantene har lengre erfaring (over 5 år), mens de tre andre har kortere erfaring (under 5 år). Jeg har fem informanter som alle er innforståtte med rollen Utdanningsdirektoratet (2020a, 2020b) pålegger dem som samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. Jeg har også beskrevet hvordan det eksisterer et sprik blant lærernes erfaringer med kontroversiell tematikk i egne klasserom. Kommende delkapittel bringer analysen videre inn i neste del: Utgangspunktet er en utredning av utvalgets opplevde innflytelse fra EWC sitt læringstilbud, i lys av de forutsetninger som akkurat er gjort rede for. Dette er med andre ord det delkapittelet som legger en større del av empirien i del II av oppgavens problemstilling til grunn. Jeg gjentar, og uthever: «*Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?*».

4.3.2 Kontroversiell tematikk i egen undervisning etter deltakelse

Nå foretas et konkret sceneskifte: Fra å i 4.3.1 redegjøre for lærernes tanker om egne *forutsetninger*, skal jeg nå redegjøre for deres tanker om hvordan opplegget har påvirket deres didaktiske praksis *etter* deltakelse. Demokratilæringen på Utøya inkluderer et eget opplegg for lærerne. EWC sitt mål er at lærerne, på lik linje med elevene, skal kunne ta båten tilbake til fastlandet etter at opplegget er over, med nye verktøy i verktøykassen. Jeg har valgt å kalle dette delkapittelet “opplevd innflytelse på egen didaktiske praksis” da jeg mener jeg sitter på funn etter de fem intervjuene mine som viser at alle fem lærere har vokst på opplevelsen av deltakelse. Nå skal jeg legge frem utdrag fra intervjuene hvor du kan se hver enkelt informant belyse dette nærmere:

Selv om Nina beskriver innarbeidede rutiner, tolker jeg det som at hun etter deltakelse føler seg mer trygg i oppgaven med å ta opp vanskelig tematikk i klasserommene sine. Hun beskriver at hun har lært teknikker under ekskursjonen; trikset er å prate med elevene på «riktig måte». Hun resonnerer seg frem til at: «... da er det viktig at vi lærerne tør å undervise om det da. Vi kunne tatt bort ting ... det

har jeg nok fått litt ut av det; selvtillit til å tørre å snakke om sånne vanskelige ting». Jeg spør henne om det er enkelte erfaringer hun har med seg fra ekskursjonen som stikker seg ut: Svaret er at hun har blitt mer oppmerksom på å gi elevene tid til å tenke. Lærere er veldig glade i å høre sin egen stemme, og må bli flinkere til å «holde mer kjeft». Det er essensielt med gode elevrelasjoner og trygge voksne, som tør å være ærlig på at enkelte tematikker er vanskeligere enn andre å undervise i, før man kan bedrive god og trygg undervisning om disse tingene. Hun beskriver hvor givende det har vært for henne å bruke seg selv i arbeidet med å prate om vanskelige ting. Dette det skaper en tillitt hos elevene ved at man gjør seg sårbar, samtidig som det sender et signal ut i klasserommet om at det ikke er noe galt i å vise sårbarhet. «Vi krever jo hele tiden at de skal utlevere seg, så det å på en måte tørre det også rundt vanskelige temaer, det tror jeg er viktig».

Astrid pekte tidligere i intervjuet på behovet for å være flinke på å ta opp vanskelig tematikk i lys av at “veldig mange foreldre” synes det er vanskelig å prate om. I likhet med Nina føler hun at opplegget på Utøya har gitt henne nyvunnet selvtillit i denne oppgaven. Hun beskriver utbyttet fra EWC sin direkte undervisning av lærerne som spesielt givende. Fra denne har hun fått verktøy som har gjort det enklere å møte elever i klasserommet som synes en tematikk som 22. juli er vanskelig. Hun beskriver også nytten i det faktum at hun har vært på øya, og i det at hun kan vise elevene sine egenproduserte bilder og video, som et verktøy for å skape en nærhet mellom terror/demokrati og elevene.

Øyvind redegjør tidlig i intervjuet om at han har hatt vanskeligheter med å undervise i kontroversiell tematikk fordi han er redd for å trække elevene på tærne. Når jeg spør om han kan tenke seg til hvilken effekt dette opplegget har hatt på han, virker han langt mer positiv. Etter deltakelse føler han på en større ansvarsfølelse for å ta tak i ting som er «ugreit». Han gir uttrykk for at han nå prater om kontroversiell tematikk med mer autoritet enn før, og er i større grad, nå enn tidligere, «på vakt» etter å ta tak i misinformasjon. Videre redegjør han for rollen internett spiller i samtidskulturen: «... det er jo en del generasjoner nå som på en måte har bare har blitt plukket rett ut i internettalderen uten å på en måte ha riktig verktøy for å takle det her». Poenget er at elevene har et helt annet forhold til internett, og opererer derfor gjennom helt andre plattformer og kanaler enn de såkalte *digitale immigranter* gjør. Etersom det ikke er mulig å kontrollere elevenes internettaktivitet er det viktig å drille elevene i utøvelse av kyndig kildekritikk, og hvordan de kan identifisere ekkokamre.

Iben tar med seg nye teknikker knyttet til håndtering av kontroversiell tematikk i klasserommet, fra opplegget. Hun fastholder på ideen hun nevnte tidligere i intervjuet om at hun identifiserer skolen som en arena hvor det er viktig at slik tematikk blir tatt opp da foreldre også kan finne det vanskelig å ta

det opp. En teknikk hun har brukt for å løse opp stram og potensielt polariserende undervisning har vært å få elevene til å «fysisk» ta standpunkt til betente påstander; læreren kommer med en påstand, elevene beveger seg så til hjørnet av klasserommet som korresponderer med det svaret de gir (enig / uenig / vet ikke). Der virker på meg som om hun setter pris på hvor flinke lærerne fra EWC var til å respondere på elevenes påstander i åpne klassediskusjoner. De graver i påstander som er på kanten uten at de konkluderer eller fremstår belærende. Jeg tolker det slik hen at Iben tolker prosessen som at «å forsøke å sette i gang egenrefleksjon hos eleven er bedre pedagogikk enn å forsøke å indoktrinere ens egne elever gjennom ideologiske føringer». Elevene skal få tid til å tenke selv, og operere i et klasserom hvor det skal være trygt å fremstille egne ideer uavhengig av deres popularitet. Dette argumenterer hun for på bakgrunn av at det er bedre at elever får «utløp for frustrasjon, sinne eller fordommer på et trygt sted hvor man får diskutert det på en ålreit måte». Dette for å unngå at disse ideene får fotfeste i ekkokammer på nett, som flere av de andre informantene har uttrykt sine bekymringer for.

Som jeg beskrev i forrige delkapittel gav Eva uttrykk for at hun har arbeidet etter innarbeidede praktiske rutiner når det kommer til å ta opp kontroversiell tematikk i klasserommet. Hun gir allikevel, etter mitt skjønn, uttrykk for at tematikk som ble tatt opp på Utøya har blitt viktigere i undervisningen hennes.:

... jeg bruker mer tid på nyheter i klassen: "Hva skjer?" ... "Er det et reelt demokrati i USA?", "Hvorfor er det så viktig at vi har ytringsfrihet?", "Hvorfor skal vi bruke så mye tid på Myanmar akkurat nå? Gjør det egentlig noe at Telenor bare kan si sånn at "nei vi skrur av Facebook vi, det gjør ikke noe det ... Før, eller jeg vet at jeg tidligere ville sagt at "vi har ikke tid til å se nyheter i klasserommet, det kan dere gjøre på fritiden", mens nå viser jeg nyheter. Fordi jeg vet at hvis de blir påtvunget dette så vil de kanskje oppsøke det andre steder senere. Og det gjør også at de forstår nyhetene bedre ... forstår hva som skjer da i samfunnet. Også kan de stoppe opp og forklare forskjellige ting. (Eva)

Her beskriver hun at hun bruker mer tid på å veilede elevene sine i samtidens jungel av informasjon, eksemplifisert gjennom den samme ekkokammer-problematikken som Øyvind redegjorde for. Videre redegjør hun for en økt forståelse av hva angrepet 22. juli 2011 symboliserer: Det var ikke bare et angrep på Arbeiderpartiet, men et angrep på demokratiet. Hun beskriver at hun tidligere har hatt en tendens til å legge skylden på samfunnet for å ha skapt terroristen. Det gjør hun ikke nå lengre. Nå gir hun nevnte ekkokammer-problematikk skylden, og redegjør som Øyvind, for viktigheten av utdanning til kyndig kildebruk i lys av overfloden av informasjon i dagens samfunn.

Hun sitter igjen med det hun beskriver som en «metodebank» etter å ha deltatt på demokrati-læringsopplegget. Det oppleves ikke som nødvendig å dra ut dit flere ganger, men oppfordrer til å rullere på deltakelse, slik at andre lærere også for muligheten. Hun peker på at hun ikke ville hatt med en hel skoleklasse ut på øya, og syntes fordelingen inn i faktisk mindre grupper fikk elevene til å føle seg mer betydningsfulle, privilegerte, og viktige.

4.3.3 Sammendrag av funn

Fra et teoretisk ståsted, argumenterer jeg for at det overordnede funnet jeg beskriver i dette delkapittelet (kap.4.3) er interessant i lys av bildet som skapes i kombinasjonen mellom forskningen jeg legger til grunn i kapittel 2. Anker & von der Lippe (2016) og Jørgensen et al. (2015) indikerer at terroren 22. juli 2011 tenderer til å ha blitt et tabu for lærere i norsk skole. For ordens skyld vil jeg påpeke at jeg er klar over at jeg forsker på ungdomsskolepraksis, mens Anker & von der Lippe forsket på videregåendepraksis, og Jørgensen et al. (2015) forsket på barneskolepraksis, og at begge disse undersøkelsene er noen år gamle. Jeg mener allikevel at dette sannsynligvis kan overføres til en ungdomsskolepraksis, særlig i lys av Anker & von der Lippe (2016), og den høyere graden av refleksjonsnivå som skal inngå i videregående, kontra ungdomsskolen.

Hvorfor er den tilsynelatende tilstedeværelsen til dette tabuet et problem? Fordi «evne til å håndtere uenighet» er en stor del av det å utøve kyndig demokratisk medborgerskap (Stray & Wittek, 2014, s.656). Elever i norsk ungdomsskole skal gjennom samfunnsfaget utvikle «eit aktivt medborgarskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og gjennom tverrfaglig tematikk kunne «vidareutvikle demokratiet og fjerbygge ekstreme holdningar, ekstreme handlingar og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2020b) ... «Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette (2020b). Mitt inntrykk er at EWC sitt opplegg ved 22. juli-senteret og på Utøya, i lys av dette, befinner seg i en særs spennende posisjon. Klarer EWC under opplegget å fremme en myndiggjøring av lærere i arbeidet med å fremme demokrati-læring/prate om kontroversielle tematikker? Dette spørsmålet kontekstualiserer jeg gjennom rådata fra intervjuer med deltakende lærere, samt gjennom Stray (2012) sine perspektiver på demokrati-læring, og Iversen (2014) sitt samfunnskulturelle meta-rammeverk; som igjen er ytterligere kontekstualisert gjennom Biesta (2011, 2014), Børhaug (2005), og Callan (2016). Informantene mine virker klare i sin sak: EWC lykkes. Opplegget oppleves ikke overfladisk, snarere tvert imot: Samtlige informanter rapporterer om endringer i egen

praksis – på et didaktisk plan, på et pedagogisk plan, eller begge. De to lærerne i utvalget som gav uttrykk for sterke ubehag rundt undervisning av kontroversielle tematikker har fått mot til å undervise, samt forsterkede verdier knyttet til viktigheten av å undervise, om tematikken. De tre lærerne som gav uttrykk for at de hadde innarbeidede rutiner har funnet nye verktøy og nye prioriteringer, og virker å ha satt tematikken høyere opp på prioriteringslisten.

4.4 Funn 3: Elevene føler seg betydningsfulle

Selv om jeg vier et stort fokus på å lærerne og deres opplevelser, er det ikke slik at de *bare har vært på kurs på Utøya*. De har hatt med seg en gruppe elever som de har hatt ansvar for. Da jeg er ute etter å forstå hvordan lærerne opplevde demokratilæringsopplegget, var det naturlig å trekke inn hvordan de opplevde at opplegget har påvirket disse elevene. I dette delkapittelet skal jeg presentere mitt tredje hovedfunn: Jeg skal vise hvordan lærerne beskriver konkrete endringer i sine elevers person i tiden etter deltakelse. Dette velger jeg å gjøre, kontekstualisert gjennom de to siste stegene i min nevnte tre-steps-modell:

Emosjoner skapt i nærhet: Elevene føler på et tyngende ubehag i innledende tilstedeværelse ved Utøya.

Forståelse: Etter innledende presentasjon av øya og dens historie, erstattes ubehaget av alvorspreget forståelse.

Demokratisk oppvekter: Gjennom 3 dager med demokratiundervisning erstattes den alvorspregede forståelsen med en nyvunnet demokratisk giv: Lærerne i utvalget beskriver elever som har tatt seg sammen, elever som viser nyvunnet demokratiske engasjement, og elever som går opp i karakter under andre samfunnsfaglærere.

Elevene som deltar på dette opplegget, er ungdomsskoleelever. Hvis man tar utgangspunkt i høsten utvalget mitt deltok vil det kunne gå an å si at de deltakende elevene ble født en gang mellom 2005 og 2007. Det vil si at de var mellom 3 og 6 år gamle da terroren traff Norge. De har med andre ord helt andre utgangspunkt for å forstå de følelsesmessige konsekvensene av det å være “tidsvitne” enn folk som er eldre og kan relatere seg til sinnsstemningen den dagen det skjedde. Den geografiske nærheten

til angrepene er med å aktivere følelser rundt angrepet, og dermed også en økt forståelse. Øyvind redegjør for dette: Han påpeker at det er noe helt spesielt med å fysisk være på øya, og at det må føles sterkt for de deltagende elevene å dra ut dit og finne ut at barn som var på deres egen alder var på øya den dagen i 2011. Alle elevene gav uttrykk for at det var en tøff opplevelse, og at det sank inn en forståelse i det man fikk reise hjem fra opplegget og reflektere på det man akkurat har opplevd.

Mennesker flest tenderer til å ha større utfordringer med å relatere seg følelsesmessig til hendelser langt unna – både i tid og rom – enn vi har med å relatere oss til ting som skjer i relativ nærhet. Hvis dette ikke hadde vært tilfellet hadde livet blitt særdeles melankolsk. Kanskje disse emosjonelle påkjennningene er nødvendig for å skape den forståelsen som trengs hos mennesker som har et distansert forhold til angrepet? Nina beskriver at elevene møter seg selv i døren, og kobler forståelsen videre til en nyvunnen respekt for det som har skjedd, for de overlevende, og for demokratiet:

Det sier selv at de ... “nå skjønner jeg mye mer av det”, “oi, så lite det var, så liten øy”, altså det blir mer realistisk på en måte for de, jeg tror de har fått mye mer respekt for det som har blitt opplevd her, og det de etterlatte sitter igjen med, med alt de overlevende sitter igjen med, og respekt for demokratiet rett og slett. (Nina)

Astrid redegjør for litt av det samme som Nina gjør, og bringer meg samtidig inn på det siste, og det viktigste, elevsentrerte funnet i denne avhandlingen. Hun beskriver opplevelsen som en “oppvekker” for elevene sine:

Vi har jo forberedt elevene våre, har snakket mye om 22. Juli siden de startet hos oss, og det er noe vi har snakket mye om ... Allikevel var det flere elever når vi kom ut på Utøya som virkelig sa med en gang at “Oi, de ble faktisk skutt”. Det var noen av dem som sa “Det er vanskelig å tro det før du ser det” At du tror virkelig ikke det har skjedd noe så grusomt, og jeg tror mange går inn i en slags forsvarsmekanisme, at man ikke vil helt tro på at det har skjedd i Norge før man virkelig ser det med sine egne øyne. Så veldig, veldig, mange fikk på en måte en oppvekker ved at de så hvor grusomt det var, og hva som hadde skjedd den dagen ved å faktisk reise ut dit. (Astrid)

Denne «oppvekkeren» Nina snakker om har jeg valgt å definere som en “demokratisk oppvekker”. Hvis man tar utgangspunkt i min tre-steps modell har elever gått fra et *sentimentalt stadium*, til et *aksepterende og realiserende stadium*, før dette til slutt i tilfeller kulminerer i en demokratisk oppvekning. Nina beskriver at elevene var slitne når de kom hjem fra ekskursjonen, og at de måtte be foreldrene sine vente et par dager før de pratet med dem om det de hadde opplevd. Tidligere i analysen (kap.4.2.2.1) redegjorde jeg for informantenes opplevelser av et spesifikt opplegg som ble gjennomført i tilknytning til ekskursjonen. Dette opplegget tok utgangspunkt i at elevene skulle

undervise sine klassekamerater om den samme tematikken som de selv har blitt undervist i på Utøya. Nina trekker frem dette opplegget når hun prater om elevenes behov for å fortelle videre det de hadde opplevd. De var redde for at medelevene ikke skulle ta undervisningen på alvor. Hun sier at elevene hennes følte på at «det er viktig at vi forteller», og at de følte et behov for at erfaringene deres ble behandlet med respekt. Etter ekskursjonen bruker de deltakende elevene det de har lært i kontekstualiserende prosesser i ulike sammenhenger. Et par av samfunnsfaglærerne deres har til og med sagt at økte refleksjonsevner har satt dem opp i karakter.

Eva beskriver lignende konsekvenser for sine elever. «Jeg tror elevene føler seg litt viktige. De føler det er noe viktig de må formidle, og at de, ja jeg tror det har gitt dem litt mening.» Elevene hennes hadde hatt et samfunnsfaglig engasjement allerede før ekskursjonen, men hun sitter igjen med et «sterkt» inntrykk av at opplegget har gitt dem mening, og at de kommer til å være mer engasjerte i tiden fremover. Opplegget har gitt elevene «et mission». Videre beskriver hun interessante konsekvenser i enkeltelevers modenhetsnivå:

... en av elevene har kanskje gått i mye mer retning av omsorg, blitt, er veldig omsorgsfull ovenfor alle; og en annen elev har liksom skjerpert seg ... hun var litt sånn "samma det" og var litt fjortis liksom, men så har hun blitt mer voksen av det på en måte. (Eva)

Jeg synes også Øyvind beskriver elevenes følelse av betydning godt:

Deres stemme betyr noe. Det er jo noe som ofte er glemt i barn ... at det er viktig hva dem sier. Tanker og meninger skal frem, ofte mye bra, men de trenger kanskje ... trenger ofte litt hjelp da ... litt drahjelp. Dette her er jo på en måte den beste drahjelpen man kan få; vil anbefale alle som har mulighet til å dra, å være med på det her. (Øyvind)

De to andre lærerne beskriver lignende opplevelser: Elevene har vokst, elevene viser større refleksjonsevner, større engasjement, og en stor iver etter å fortelle medelevene sine om det de har fått lov til å være med på. Dette aspektet ved ekskursjonens innflytelse på elevene synes jeg særlig er interessant å se i lys av de teoretiske perspektivene hentet fra Børhaug og Biesta: Det er ikke norm for norsk ungdom å tilegne seg politisk identitet fra bak skolepulten eller ved å lese partiprogrammer, men ofte ved å fundere seg frem til uoppdagede samfunnsfaglige synteser gjennom interaksjon med aspekter ved samfunnet (Biesta, 2011, s.6; Børhaug, 2005, s.182). Etter mitt skjønn legger innholdet i denne ekskursjonen til rette for nettopp denne type fremgangsmåte: Elever kan få utforske sin demokratiske identitet, uten at det legges andre føringer enn foreliggende pedagogikk. Hvilken type

demokratisk pedagogikk benyttes under demokrati læringsopplegget? Jeg tolker det dit hen at Stray (2012) sitt perspektiv er relevant: Det er fruktbart å dele opp aspektene ved demokratiundervisning i tre deler: *Intellektuell kompetanse* (lære om demokratiet), *holdningskompetanse* (lære for demokratiet), og *handlingskompetanse* (lære gjennom demokratiet) (Stray, 2012, s.21): Perspektivet gjennomsyrrer opplegget.

4.4.1 Sammendrag av funn

Dette funnet er som nevnt sterkt beslektet med funn #1 og nevnte tre-steps modell. Lærerne beskriver først en form for ærefrykt blant egne elever i de tidlige stadiene av deltakelsen på Utøya. Dette fører så videre, gjennom videre praktisk EWC-didaktikk, til en empatisk betont anerkjennelse av hva som skjedde på øya de befinner seg på 10 år tidligere. Denne anerkjennelsen må sees i lys av elevenes alder, og deres manglende modenhet til å prosessere 22. juli 2011 i sin samtid. Det siste funnet beskrives av utvalget som en demokratisk oppvekker blant elevene: Utvalget henviser til egne elever som har blitt mer modne, mer reflekterte, mer engasjerte, og mer omtenkssomme.

5 Oppsummering

Jeg har nå redegjort for de tre større funnene jeg har klart å identifisere i mitt datamateriale: «Nærhet til Utøya», «Mot og verktøykasse», og «Elevene føler seg betydningsfulle». Jeg har intervjuet fem lærere som sammen med egne elevgrupper på 4-5 har deltatt på EWC sitt demokratilæringsopplegg ved 22. Juli-senteret og på Utøya, sammen med elevgrupper fra et fåtall andre skoler. Jeg påpeker atter en gang at dette er kvalitativ forskning som, i lys av sin metodiske natur, ikke påberoper seg evnen til å generalisere resultater.

Jeg gjentar oppgavens problemstilling:

«Tabuet 22. juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?»

Problemstillingen består av tre momenter. Det første av disse er en påstand som kontekstualiserer bakgrunnen for min interesse for tematikken som gjennomsyrrer oppgaven: «**Tabuet 22. juli**». Som jeg beskriver i innledningen, så snublet jeg tidligere i år over et større debattinnlegg som stod på trykk i landets eldste dagsavis, *Adressa*, hvor elever ved Tiller videregående skole i Trondheim reflekterer rundt temauken de er i ferd med å gjennomføre. Temaet er 22. Juli, og overskriften er “Hvorfor tier vi?”. I innlegget beskriver elevers frustrasjonen rundt at angrepet ikke anvendes i skolen for å kontekstualisere hat, fordommer og diskriminering, og for å forstå drivkreftene bak det som skjedde (Adresseavisen, 2021). Denne indikasjonen på at det kan eksistere et 22. juli-tabu i skolen underbygges så av tre mindre forskningsprosjekter fra Anker & von der Lippe (2015, 2016) og Jørgensen et al. (2015).

I lys av dette dukket spørsmålene som fanget interessen min opp: Hvis skolen skal «speile samfunnet» (Hilt, 2019, s.14), og den samtidig har et samfunnsmandat med utgangspunkt i å utdanne kyndige demokratiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020b): Hvorfor skal man da ikke forberede elever på det polariserende og kontroversielle fellesskapet, innenfor klasserommets fire vegger? Hvordan kan man ellers forvente at norske elever opparbeider seg ferdigheter knyttet til å håndtere uenighet og å snakke om kontroversiell tematikk?

Her kommer demokrati­lærings­opplegget på Utøya inn i bildet: Funnene mine virker samlet sett å konkludere med at opplegget er en fantastisk måte å utfordre den tilsynelatende tilstedeværelsen av dette tabuet på.

«Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokrati­lærings­opplegg på Utøya?»

Studien min bringer frem nye funn som tyder på at EWC sitt demokrati­lærings­opplegg ved 22. juli-senteret og på Utøya kan bidra til relativt store endringer i både elever og lærere. Ingen av de fem intervjuede lærerne gir uttrykk for at de opplever opplegget som anekdotisk, og viser heller til økt forståelse for hva som har skjedd på Utøya, og til økt demokratiske engasjement, både hos seg selv og hos elevene. Samtlige informanter rapporterer om endring i egen praksis – enten didaktisk, pedagogisk eller begge. Lærerne som før deltakelse har opplevd det som skremmende å ta opp kontroversiell tematikk i klasserommet, gir uttrykk for at de har funnet et nyvunnet mot. Lærerne som gir uttrykk for at de ikke har slitt med dette peker på at de har tilegnet seg nye teknikker samt nye didaktiske samfunnsfaglige prioriteringer. Elevene virker å ha gjennomgått personlige utviklinger ved eksponering for opplegget: De møtes i døren av de emosjonelle inntrykkene fysiske, og relativt ferske, kulehull bringer med seg. Distansen kortes ned; ting føles mer ekte, og oppleves av den grunn som mer fordøyelig og mer engasjerende.

Funn knyttet til tilleggsspørsmålet – det andre spørsmålet – henger tett sammen med de avsluttende refleksjonene til det første spørsmålet. Spørsmålet er en direkte fortsettelse av det første, og fremheves i fet skrift i kommende sitat: «Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokrati­lærings­opplegg på Utøya, **og hvordan anvender de det i klasserommet?**». De informantene som gir uttrykk for at det har vært ubehagelig å undervise om polariserende tematikk, gir uttrykk for at opplegget har gitt de *nyvunnet selvtillit* på området. Alle, selv de lærerne som gav inntrykk av at de allerede hadde godt innarbeidede rutiner, beskriver en endring i hvordan de underviser i den aktuelle tematikken. Eva sier det best når hun beskriver at hun sitter igjen med en *metodebank* etter deltakelsen. Informantene beskriver at oppleggene de har observert på Utøya har ført med seg nye perspektiver på hvordan å undervise om vanskelige ting. Nina beskriver at hun, til tross for over 5 års erfaring som lærer, har blitt flinkere til å gi elevene tid til å gruble over ting. «Vi må bli flinkere til å holde kjeft» sier hun. Øyvind var ukomfortabel med oppgaven før deltakelse, men sier selv at han bruker mye mer tid på det nå. Han har ikke bare følt på en *nyvunnet selvtillit*, men også en *nyvunnet*

ansvarsfølelse. Astrid beskriver at selv den guidede omvisningen på øya har gitt nye dimensjoner til undervisningen hennes, da hun nå kan prate om egne opplevelser og vise til egenproduserte bilder og video.

Informantene gir uttrykk for at det aktuelle demokratilæringsopplegget oppleves som særs innflytelsesrikt; både på egne og på deltakende elevers vegne.

6 Relevans for videre forskning

Jeg har nevnt det tidligere i oppgaven, men jeg sier det igjen: Min kvalitative metodikk er begrenset i en slik grad at oppgaven ikke kan vise til å produsere generaliserende resultater. Det er det derfor opp til andre å anvende min forskning for å underbygge videre forskning. På hvilken måte kan min forskning bidra til videre forskning? Jeg har valgt å redegjøre for mine tanker rundt disse spørsmålene i kontekst av de tre hovedfunnene som foreligger i oppgaven:

«Nærhet til Utøya»

I lys av det påståtte tabuet så opplever mine informanter at det aktuelle demokrati-læringsopplegget fungerer som en slags *motgift*. Jeg har selv observert opplegget, og deler lærernes entusiasme for opplegget: Rammeverket rundt det hele legger til rette for en unik type demokrati-læring, om handlingene 22. juli 2011 isolert sett, om tankegodset bak, samt om hvordan man underviser om terroren i skolen for å stimulere det demokratiske medborgerskapet. I lys av dette ser jeg for meg at min forskning for eksempel kan supplere forskning som undersøker «de pedagogiske effekter av geografisk nærhet til stoffet». Klassiske eksempler på dette i en skolesetting er turer med Hvite Busser til Polen for å se og lære om holocaust, å dra til Eidsvoll for å lære om det norske demokratiet, og å dra på museum for å lære om kunst. Sagt på en annen måte: Hvilke aspekter ved en læringsprosess er det *vanskelig*, om ikke *umulig* å kopiere seg om man ikke befinner seg på «åstedet» for den aktuelle tematikken?

Jeg er også av den oppfatning at jeg sitter på funn som hadde gjort seg relevant i forskning knyttet til «de pedagogiske effekter av geografisk nærhet til stoffet» *utenfor* en skolesetting. I anledning denne masteroppgaven så har jeg fått anledningen til å ta med meg mine foreldre ut på Utøya. De er oppegående mennesker, de husker hvor de var 22. juli 2011, og de er kapable til å relatere seg til de emosjonelle reaksjonene som oppstod. Jeg siterer informanten min Astrid: «Veldig mange ser ikke alvorret før de kommer inn i Kafébygget, og endelig ser med egne øyne hva som virkelig skjedde.» Dette var definitivt tilfellet for mine foreldre. Den skotske filosofen David Hume teoretiserte for snart 300 år siden at fornuften alene ikke kan motivere handlinger; følelser kan (Alnes, 2018): Hvor «skadelig» er det relative fraværet av emosjonelle inntrykk for en faktisk forståelse av en hendelse? I mine funn fremstår de emosjonelle inntrykkene som oppstår på Utøya som *katalysatoren* for det jeg kaller tre-steps modellen: Elevene føler på et tyngende ubehag i innledende tilstedeværelse ved Utøya. Dette

manifesterer seg så i en ubehagelig alvorspreget forståelse for hva som faktisk har skjedd, som etter hvert manifesterer seg i det jeg kaller en «demokratisk oppvekker»; noe jeg redegjør nærmere for i oppgavens tredje funn: Elevene forstår hendelsene på et hel annet nivå enn de gjorde før. Kan disse mekanismene også ligge latent i voksne mennesker som meg selv, som i motsetning til dagens ungdomsskoleelever husker 22. juli 2011 som om det var i går?

Jeg ser jeg for meg at de funnene jeg har kommet frem til kan være av relevans for de fleste fremtidige forskningsprosjekter knyttet opp mot «formidling av terroren 22. juli». Lærerne opplever at nærheten til Utøya, sammen med EWC sin kyndige undervisning, bidrar til at grusomme handlinger kan snus om til noe konstruktivt. «Hvordan skal man snakke om 22. juli?»; «Hvorfor skal man snakke om 22. juli?». Begge spørsmålene er eksempler på problemstillinger hvor min forskning kan bidra med å belyse videre funn.

Avslutningsvis så vil jeg peke på en «åpenbar» bruk av mine funn: Jeg har forsket på læreres opplevelse av EWC sitt demokrati-læringsopplegg på Utøya. Videre forskning på dette opplegget vil kunne anvende informasjon fra min forskning om disse opplevelsene.

«Mot og verktøykasse»

Jeg er veldig spent på å følge med på forskning knyttet til lærernes kompetanse i undervisning i kontroversielle temaer i årene fremover. I disse dager så spores skolene mer og mer inn på det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Det viser til klar tale: 22. juli *skal* inngå som en del av undervisningen i tverrfaget «Demokrati og medborgerskap». Hvordan lar denne nye imperative introduksjonen seg kombinere med en tilsynelatende eksistens av et 22. juli-tabu i norsk skole?

Først og fremst så er min forskning med på å underbygge de funnene som er gjort i Anker & von der Lippe (2015; 2016) og i Jørgensen et.al. (2015), dog til en relativt begrenset grad: Av mine fem informanter tilhørte to av lærerne, 40%, gruppen som beskrives i artiklene: Pedagoger som kvier seg for å ta opp kontroversiell tematikk i egne klasserom. Jeg er av den oppfatning at opplegget jeg har forsket på er en bidragsyter til å fremme denne type kompetanse hos både ferske og rutinerne lærere. Hvor får lærere kompetanse til å undervise i kontroversielle temaer? Hvilke “veier til Rom” er det som anvendes for å ruste de lærere som i utgangspunktet synes denne type tematikk er ukomfortabelt gjennom? Hva kan

Demokratilæring på Utøya bidra med i arbeidet med å ruste den norske lærerstanden for endringene i det nye læreplanverket?

Min forskning vil også være anvendelig i en vinkling hvor man fokuserer på mekanismene som ligger bak pedagogers vilje eller motvilje til å tematisere kontroversiell tematikk i egne klasserom. Hva er det som skiller de to typene? Hvilke mekanismer er det fordelaktig å stimulere for å underbygge en indre motivasjon hos lærere til å føle viktigheten av at tematikken aktualiseres i klasserommet?

Mine funn kan også anvendes i en type vinkling hvor rutinerte læreres forhold til kontroversiell tematikk i egne klasserom undersøkes. Alle tre av mine informanter, som uttrykte at de hadde innarbeidede rutiner allerede før deltakelsen, dro fra Utøya med nye motivasjoner og nye prioriteringer. Hvilke motivasjoner og verdier er det som ligger bak selvsikkerheten? Finnes det motivasjoner og verdier som *bør* ligge bak?

«Elevene føler seg betydningsfulle»

En ting jeg har hatt i bakhodet mitt gjennom hele skriveprosessen; som jeg gjerne skulle brukt mer tid på, er spørsmålet: “I hvilken grad påvirker elevers grad av eksponering for kontroversielle spørsmål deres fremtidige rolle som myndige demokratiske medborgere?” Hvor mye “taper” elevene på at voksne ikke tør å prate om vanskelige ting, slik både Anker & von der Lippe (2015) og Jørgensen et al. (2015) antyder? ... og hvis jeg snur om på formuleringen: Hvor mye tjener elevene på at voksne tør, og har kompetanse, til å prate om vanskelige ting?

En annen type problemstilling jeg mener mine funn kan supplere for er spørsmål knyttet til forholdet mellom *elevers sinnstilstand* og *elevers læringsutbytte*. Gjennom en tre-steps modell ...

- 1. Emosjoner skapt i nærhet:* Elevene føler på et tyngende ubehag i innledende tilstedeværelse ved Utøya.
- 2. Forståelse:* Etter innledende presentasjon av øya og dens historie, erstattes ubehaget av alvorspreget forståelse.

3. *Demokratisk oppvekker:*

Gjennom 3 dager med demokratiundervisning erstattes den alvorspregede forståelsen med en nyvunnet demokratisk giv: Lærerne i utvalget beskriver elever som har tatt seg sammen, elever som viser nyvunnet demokratiske engasjement, og elever som går opp i karakter under andre samfunnsfagslærere.

... argumenterer jeg i denne oppgaven for at nærheten til det geografiske åstedet Utøya har plassert de deltakende ungdommene i en sinnstilstand som vanskeligere lar seg kopiere i et klasserom. Lærerne beskriver at en nyvunnet alvorspreget forståelse, i kombinasjon med kyndig demokratiundervisning, har ført til elever som har skjerpet seg, blitt mer engasjerte, og gått opp i karakter. For å konstruere en veldig åpen problemsstilling: Hvor sterk er koblingen mellom et individs sinnstilstand og et individs læringsutbytte? Hvor mye tjener mennesker på å være emosjonelt investert i en tematikk, når målet er å oppnå nyansert forståelse? I de tilfellene jeg har forsket på har koblingen vist seg å være sterk, og utbyttet rikt.

7 Litteratur

- Adresseavisen. (2021, 24. mars). Seks elever om 22. Juli: Hvorfor tier vi?. Hentet fra https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2021/03/24/Seks-elever-om-22.-juli-Hvorfor-tier-vi-23698682.ece?fbclid=IwAR3qV2lObcgR-x2l6NqHZtatKunKhtx8wgQyCveHfUDTQUNW25ys_IX_1PU
- Alnes, J.H. (2018). David Hume. *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra https://snl.no/David_Hume
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel: en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*99 (2), s. 85-96
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*. Hentet fra <https://journals.uio.no/prismet/article/view/4478/3931>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berge, K., & Stray, J. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publisher
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers
- Breivik, A.B. (2011b). (red). 2083 A European Declaration of Independence. *Upublisert kompendium*.
- Brev til skolene fra Kristin Halvorsen, 02.04.12:
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/brev-til-larere-skoleledere-og-skoleeier/id677831/>.

- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Red.). Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv (s. 171–183). Bergen: Fagbokforlaget.
- Callan, E. (2016). Education in Safe and Unsafe Spaces. *Philosophical Inquiry in Education* 24(1), 64-78.
- Creswell, J. W (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. utg). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gadamer, H., (2004). Truth and method (2. utg.). (Weinsheimer, J. Og Marshall, D. Overs.). London: Continuum.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City, N.Y: Anchor Books.
- Grønmo, S. (2016). Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hanhardt, C.B. (2013). Safe Space: Gay Neighborhood History and the Politics of Violence. Durham: Duke University Press
- Hauan, L. & Anker, T. (2021). (under utgivelse). *Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet*.
- Hilt, J.T. (2019). Integrering og utdanning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hirsti, K. & Roalsø, M. (2016, 19. juli). Viser frem nybygg på Utøya: 69 stolper skal minne om de døde. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/viser-frem-nybygg-pa-utoya_-69-stolper-skal-minne-om-de-dode-1.13049141
- Iversen, L.L. (2014). Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling. Oslo: Universitetsforlaget.

- Iversen, L.L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jørgensen, B.F., Skarstein, D. & Schultz, J-H. (2015). «Trying to understand the extreme: School children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011» i *Psychology research and behavior management*, nr.15 (8) s. 51–61
- Kleven, T.A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lödén, H. (2014) Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011, *National Identities*, 16:2, 157-176, DOI: 10.1080/14608944.2014.918593
- Mansfield, K. C. (2015). The importance of safe space and student voice in schools that serve minoritized learners. Researchgate. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/282572778_The_importance_of_safe_space_and_student_voice_in_schools_that_serve_minoritized_learners
- Mathison, S. (1988). Why triangulate?. *Educational Researcher*. Mars 1988.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In *The SAGE handbook of applied social research methods* (s.214-253). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mikkelsen, R, Fjeldstad, D & Lauglo, J. (2011). Morgendagens samfunnsborgere. ICCS-rapport. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/iccs-rapport/5/iccs-rapport.pdf>
- Stang, L; Ryste, M.E; Njølstad, O; Refsdal, N.O; Kärki, F.U. (2018). terrorangrepene i Norge 22. juli 2011 i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 16. februar 2021 fra https://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011

Statsministerens kontor. (2020, 12. mars). *Omfattende tiltak for å bekjempe koronaviruset*.

Hentet 3. februar 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-tiltak/id2693327/>

Stoltenberg, J. (2011, 25. juli). Statsminister Jens Stoltenbergs tale på Rådhusplassen.

Aftenposten. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/9vPzw/statsminister-jens-stoltenbergs-tale-paa-raadhusplassen>

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J.H. , & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk : En grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Syed, H.A. Terrorhendelsen 22.juli. En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene. Masteravhandling ved Universitetet i Oslo, 2019.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget

The European Wergeland Centre. (2021a) Bli kjent med engasjementet ditt. Hentet fra <https://nor.theewc.org/bli-kjent-med-engasjementet-ditt/>

The European Wergeland Center. (2021b). Learning Democracy at Utøya. Hentet fra <https://theewc.org/projects/learning-democracy-at-utoya/>

The European Wergeland Centre. Om oss. (2021c) Hentet fra <https://nor.theewc.org/om-ewc/>

Tjernshaugen, A; Hiis, H; Bernt, J.F; Braut, G.S: *koronavirus-pandemien 2020-2021* i *Store medisinske leksikon* på snl.no. Hentet 3. februar 2021 fra https://sml.snl.no/koronavirus-pandemien_2020-2021

- Tjernshaugen, K. (2014, 2. juli). AUF snur – lar deler av kafébygget på Utøya stå. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/e1LzR/auf-snur-lar-deler-av-kafebygget-paa-utoeya-staa>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag: Føremål* (SAF1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag: Føremål* (SAF1-02). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Krisepedagogikk: Innspill til bearbeiding og videre arbeid i skolen etter terror på Utøya og i Oslo, 2011*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/Krisepedagogikk_terror_august2011.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag: Føremål* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag: Fagrelevans og sentrale verdier* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag: Tverrfaglige tema* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 (Intervjuguide)

INTERVJUGUIDE

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvilke fag underviser du i?
- Kan du kort beskrive dine sentrale arbeidsoppgaver som lærer?
 - *Hva var motivasjonen din bak å jobbe med samfunnsfag/K-RLE i skolen?*
- Hva var motivasjonen bak å delta på Wergelandsenterets læringstilbud?
- Hvordan har du opplevd å ta opp sensitiv/polariserende i klasserommet?
 - *Hvis det har vært vanskelig: Hvordan har du løst dette?*
- Hva gjorde mest inntrykk under opplegget?
- Kan du prøve å beskrive hvilken effekt opplegget har hatt på ...
 - *deg?*
 - *dine elever?*
- Kan du fortelle om et opplegg du har brukt i egen undervisning som har vært inspirert av ekskursjonen?
 - *Hvorfor ble dette opplegget bra?*
- Har du noen avsluttende refleksjoner rundt opplegget?

8.2 Vedlegg 2 (Program – Ekskursjon)

Program «Demokratilæring på Utøya» 13.-15. oktober

NB: Det kan bli noen justeringer før oppstart, men start- og sluttid vil være den samme.

Tirsdag

10.30 - 11.10	Velkommen m.m. hos EWC
11.10 – 11:30	Lunsj
12.00 – 14:00	Besøke 22. juli-senteret: utstilling og oppgave
14.00 – 15.00	Felles buss/båt til Utøya
15.00 – 15:30	Velkommen til Utøya, innsjekk Skolestua og hytter
15.30 – 17.00	Pause med snacks
17:00 – 17:30	Middag
17.30 – 19.00	«Min historie» – personlige fortelling fra og om 22. juli
19:00 -	Elever – sosialt og bli kjent / Lærere – praktisk

Onsdag

08.00 – 08:45	Frokost
09.00 – 09:30	Ordsky – refleksjonsoppgave
09:30 – 10:45	Alle: Bli kjent med eget engasjement
10:45 – 11.00	Pause med snacks
11.00 – 11:50	Alle: «Ta et skritt frem»
12.00 – 13:00	Elever: «Enig-Uenig» Lærere: Undervisning om 22. juli / utveksling av erfaringer
13.00 - 14.30	Lunsj
14.30 – 15.15	Alle: «Hva er verst?»
15.30 – 16:15	Elever: «Reagere på hatprat» Lærere: Undervisning om kontroversielle tema
16.30 - 16.45	Elever: Refleksjon i læringsgrupper
16:30 – 17:15	Lærere: Tanker om/tips til arbeid på skolen
16.45 - 18.00	Elever: Kampanjeverksted
18.00	Middag
20.00 - 22.00	Film for de som ønsker

Torsdag

- 08.00 – 08:45** Frokost (husk: ta av sengetøy, og ta med all bagasjen opp trappa ved kiosken før kl 09:00)
- 09.00 – 09:20 Alle: Oppsummering og tips til egne opplegg
- 09:30 – 10:30 Simulering: øve på å gjennomføre Enig-Uenig / Reagere på hatprat
- 10:15 – 10:30** Pause med frukt
- 10:30 – 11:30 Planlegge egne aktiviteter i skoleteam
- 11:30 – 12:00 Kort presentasjon av aktiviteter, tips fra andre
- 12:00 – 12:30 Fortsette planlegge i skoleteam
- 12.30 – 13:15** Lunsj
- 13:15 – 14:15 Avslutning og evaluering
- 14:45** Møte på brygga, avreise med båt og buss tilbake til Oslo
- 16:00 Ankomst Oslo S

8.3 Vedlegg 3 (NSD-godkjenning)

22.7.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

«Pedagogisk kontekstualisering av 22. juli» – en kvalitativ empirisk studie av pedagogers utbytte av Det Europeiske Wergelandsenterets læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya

Referansenummer

183230

Registrert

20.11.2020 av [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lina Snoek Hauan, Lina.S.Hauan@mf.no, tlf: 22590592

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

[REDACTED]

Prosjektperiode

13.10.2020 - 13.10.2021

Status

15.01.2021 - Vurdert

8.4 Vedlegg 4 (Samtykkeskjema)

Vil du delta i forskningsprosjektet ” «Pedagogisk kontekstualisering av 22. juli» – en kvalitativ empirisk studie av pedagogers utbytte av Det Europeiske Wergelandsenterets læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvilke verktøy, hvilken kunnskap og hvilke holdninger du sitter igjen med etter å ha deltatt på Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) sitt læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne avhandlingen er å finne ut av hvilke verktøy, hvilken kunnskap og hvilke holdninger et utvalg pedagoger sitter igjen med etter å ha deltatt på Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) sitt læringstilbud på Utøya. Dette er en masteroppgave, med utgangspunktet i at religionutdanningen i Norge har blitt kritisert for manglende vilje til å ta opp vanskelig tematikk. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan dette unike opplegget legger til rette for utvikling på feltet i norske klasserom, ved å forhøre meg om dine erfaringer med opplegget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF Vitenskapelig Høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du i løpet av høsten 2020 har deltatt på Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) sitt læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya.

Dine kontaktopplysninger har jeg skaffet meg ved å ta kontakt med EWC, og forespørre om de kunne være så vennlige å hjelpe meg med å komme i kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et avtalt intervju på mellom 45-60 minutter. Tematikken i intervjuet vil være dine personlige opplevelser av å delta på EWCs læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon, og blir registrert elektronisk

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg er den eneste som vil ha tilgang til lydopptaket av intervjuet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på en kryptert server på min personlige PC. Du vil ikke kunne gjenkjennes i avhandlingens publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/juni 2021. Jeg ber derimot om tillatelse til å oppbevare personopplysningene dine til 13.10.2021 i tilfelle det skulle dukke opp uforutsette hendelser frem mot planlagt prosjektslutt. Etter prosjektslutt vil data bli oppbevart uten personopplysninger.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF Vitenskapelig Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- MF Vitenskapelig Høyskole ved Lina Hauan Snoek (lina.e.snoek@mf.no)
- Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad (personvern@mf.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Lina Hauan Snoek
(Forsker/veileder)

Ole Aleksander Klungland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” «Pedagogisk kontekstualisering av 22. juli» – en kvalitativ empirisk studie av pedagogers utbytte av Det Europeiske Wergelandsenterets læringstilbud ved 22. juli-senteret og på Utøya ” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)