



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Ekskursjoner til Utøya

En kvalitativ studie med lærere om bruk av ekskursjoner til Utøya
som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap

Hanna Elina Wenell

Veileder
Professor Claudia Lenz

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

Masteroppgave, 45 ECTS, våren 2023

25 633 ord



Forord

Nå har jeg kommet til en slutt etter mange års studier på Lektorprogrammet, og denne masteravhandlingen setter punktum ved dette kapitlet i livet mitt. Jeg har fått muligheten til å skrive masteroppgave og forsket på et tema som jeg synes er både spennende og viktig. Det har vært en lærerik prosess, både faglig, personlig og emosjonelt. Det har vært måneder fylt med læring, glede, frustrasjon, tårer, skriveglede og skrivesperre, stanget hodet i veggen, forsøkt og forsøkt igjen, men til sist er jeg endelig i mål med denne oppgaven, som ikke hadde blitt ferdig om det ikke hadde vært for flere personer jeg ønsker å rette en stor takk til.

Først og fremst, min kjære veileder Claudia Lenz, som med både din faglige kompetanse, medmenneske og støttespiller, har hjulpet meg gjennom hele prosessen med å få ferdig masteren. Du er en jeg har kunnet kontakte til alle døgnets tider når jeg har trengt deg, for både råd, oppmuntring og veiledning. TAKK!

Jeg vil også rette en stor takk til mine intervjudeltakere som har vært så greie og stilt opp på to intervjuer hver, samt at jeg fikk lov å observere dere på Utøya. Takk for alt dere har bidratt med. Takk til alle ansatte på Utøya og Det Europeiske Wergelandsenteret som har vært hjelpsomme med å rekturerte intervjudeltakere, og gitt med kost og losji under oppholdet på Utøya. Uten intervjudeltakerne eller ansatte på Utøya og EWC, hadde ikke denne masteren vært mulig å få i havn.

Jeg vil også takke mine fine venner og kollegaer for all støtte og heiarop, for alle meldinger og klapp på skulderen. Det betyr mer enn dere aner!

Til slutt, takk til min fantastiske familie og samboer for all støtte, veiledning, og korrekturlesning. Dere har fulgt meg gjennom hele berg- og dalbanen av denne masterprosessen. Tror dere synes det er like godt som meg at masteren endelig er ferdig. Dere betyr uendelig mye for meg, og jeg er så takknemlig for at dere alltid står ved min side.

Oslo, august 2023.

Sammendrag

I dag kommer ungdomsskoleelever fra hele landet for delta på Demokratilæring på Utøya og lære om terrorangrepet 22. juli 2011. I denne studien undersøker jeg læreres tanker rundt å ta med elevene sine på ekskursjon til Utøya, med utgangspunkt i følgende problemstilling: «*Hvordan bruker lærere ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap?*». For å svare på problemstillingen har jeg formulert forskningsspørsmål som ser på 1) Lærernes egen motivasjon for ekskursjon til Utøya, 2) Forberede og kommunisere med elevene, 3) Hvordan lærerne ser på sin egen rolle, og 4) Tematikken fra Utøya til klasserommet. Problemstillingen besvares gjennom kvalitative data i form av semistrukturerte dybdeintervjuer og deltakende observasjoner hvor jeg har skygget lærerne som deltok på 3-dagerssamlingen på Utøya høsten 2021. Jeg har samlet inn datamaterialet ved å intervjuer tre lærere, både før og etter ekskursjonen til Utøya, samt følge lærerne på 3-dagerssamlingen på Utøya. Studien bygger på teoretiske og empiriske bidrag om demokrati og medborgerskap, kontroversielle temaer og 22. juli, samt et utvalg læringsteorier.

Funnene i studien viser at lærerne er positive og motiverte for ekskursjoner, og synes det i liten grad er utfordrende, og ser heller muligheter enn utfordringer. Lærerne legger stor vekt på det sosiale aspektet ved ekskursjoner, både elevene seg imellom, og mellom lærer og elev. Egen lærerøkt om kontroversielle temaer og tid for erfaringsutveksling og samtaler, opplevde alle lærerne som svært positivt. Utplukking av elevene som fikk mulighet til å delta på 3-dagerssamlingen på Utøya, syntes alle lærerne gikk smertefritt, enten det var ved en søkeprosess, eller om læreren håndplukket elevene fra sin egen klasse. Den faglige forberedelsen var ulik blant de ulike lærerne, og noe de reflekterte rundt. Videre betraktet lærerne sin egen rolle under ekskursjonen på Utøya, og alle lærerne ønsket å være støttende ovenfor elevene sine, men et ulikt syn på hvorvidt de viser følelser foran elevene, eksempelvis i Hegnhuset. Lærerne hadde også flere tanker og refleksjoner rundt tematikken som var sentral på Utøya; 22. juli, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap, og uttrykker at det er viktige temaer, og undervisning om 22. juli, og noe de heller ikke er redde å undervise om.

Fredrik, en av intervjudeltakerne, kom med en avsluttende refleksjon over en oppdagelse han gjorde med elevene etter tre dager på Utøya: «Ja, man blir påminnet noe om at elever egentlig er ganske engasjerte folk, da, det kan vi glemme litt i hverdagen, [...]».

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Begrunnelse for studien.....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	2
1.3	Utøya – minne, lære og engasjere	3
1.4	Begreper	4
1.5	Tidligere forskning	5
1.6	Disposisjon	9
2	Teori	10
2.1	Bakgrunn for teori	10
2.2	Teoretisk rammeverk.....	10
2.2.1	Mange erfaringer i mange rom.....	10
2.2.2	Sosiokulturell læringsteori	11
2.2.3	Læring gjennom aktivitet	13
2.2.4	Dannelsesperspektiv – kategorial dannelse.....	15
2.2.5	Demokrati og medborgerskap	16
2.2.6	Uenighetsfellesskap.....	17
2.2.7	Kontroversielle temaer	18
2.2.8	Hatefulle ytringer i skolen.....	20
3	Metode.....	22
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	23
3.2	Utvalg og rekruttering	24
3.3	Intervju og deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode	26
3.3.1	Intervjuguide	27
3.3.2	Gjennomføring av intervjuer: fysisk og zoom	27
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene: handlingsprinsipper.....	28
3.4	Analyseprosess	30

3.4.1	Transkribering av intervjuer.....	30
3.4.2	Tematisk innholdsanalyse	31
3.5	Forskingskvalitet	33
3.5.1	Reliabilitet	33
3.5.2	Validitet.....	34
3.5.3	Generalisering	35
3.6	Etiske refleksjoner.....	35
4	Analyse og drøfting.....	37
4.1	Lærerens egen motivasjon for ekskursjon til Utøya.....	38
4.2	Forberedelse, utvelgelse og oppfølging av elevene.....	42
4.3	Hvordan lærerne ser på sin egen rolle	49
4.4	Tematikken fra Utøya i klasserommet	53
5	Avslutning	61
5.1	Bidrag til forskning og didaktisk praksis	63
6	Litteratur.....	64
7	Vedlegg	68
7.1	Vedlegg 1, Godkjenning NSD.....	68
7.2	Vedlegg 2, Informasjonsskriv	69
7.3	Vedlegg 3, Intervjuguide.....	72

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for studien

Jeg har alltid vært fascinert av ekskursjoner, og det å flytte undervisningen og læringen utenfor klasserommet. Jeg tenker at ekskursjon er en god og lærenyttig metode å ta i bruk som en del av undervisningen. Jeg var selv på ekskursjon da jeg gikk på ungdomsskolen, og jeg kjente at det gjorde noe positivt med meg. For en stund siden ble jeg gjort oppmerksom på en case med motsatt effekt: På begynnelsen av 2000-tallet da det var en nynazist-bølge i Norge, var det en klasse hvor en del av elevene var blitt veldig influert av dette. For å endre holdningene deres, tok skolen med klassen på tur med hvite busser hvor hensikten var at elevene skulle endre holdninger ved å se alle grusomhetene med egne øyne og forstå at Holocaust faktisk har skjedd. Resultatet ble mot all forhåpning det motsatte, hvorpå holdningene deres ble enda mer ekstreme. Hvordan kunne dette skje? Kunne lærerne gjort forberedelser og bearbeidet i etterkant på en annen måte? Hva tenker noen av dagens lærere når de tar med elevene på ekskursjon, og hvordan jobber lærerne med elevene sine opp mot og etter en ekskursjon?

Videre, har jeg valgt Utøya som ekskursjonssted, noe det er flere grunner til. Der jobber de med holdningsskapende arbeid og demokratilæring, noe jeg synes er både spennende og viktig. I tillegg er opplegget på Utøya tett knyttet opp mot læreplanen, og det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap. Jeg har også jobbet som underviser på Utøya noen år, og kjenner opplegget godt. Som underviser har jeg fokus på elevene eller ungdommene som deltar, men som fremtidig lærer har jeg ofte lurt på hvilke tanker lærerne har, og hvordan de har forberedt elever, samt hvordan de jobber i etterkant av et slikt besøk. Både ekskursjoner, Utøya og demokratilæring er mye av det som ligger til grunn for motivasjonen min for å gjennomføre denne studien.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Min overordnede problemstilling vil være: «*Hvordan bruker lærere ekskursjoner til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap?*»

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hva lærere tenker om å ta med elevene sine på ekskursjoner, og hvordan de jobber med elevene sine opp mot og etter en ekskursjon. I tillegg til hvilke utfordringer og muligheter de erfarer i å bruke ekskursjon som en del av undervisningen. Forskningsspørsmålene hadde jeg som utgangspunkt for intervjuene og innsamling av datamaterialet. Opprinnelig var det tenkt at det siste forskningsspørsmålet skulle fokusere på lærernes rolle og refleksjoner i etterkant av ekskursjonen. Den var jeg nødt til å endre ettersom det ble en ny korona-nedstengning i samfunnet, og skolene måtte ha fjernundervisning. Derfor ble utgangspunktet for intervjuet i etterkant endret til hvordan tematikken på Utøya påvirker lærernes undervisning. For å belyse problemstillingen har jeg utdypet og konkretisert masteravhandlingen ved å besvare disse forskningsspørsmålene:

- Hva er grunnen til at lærerne tar med elevene sine på ekskursjon?
- Hvordan jobber lærerne med elevene sine opp mot og etter ekskursjonen?
- Hvordan ser lærerne sin egen rolle under ekskursjonen?
- Hvordan bidrar tematikken på Utøya til lærernes undervisning?

Gjennom studieløpet mitt har jeg forstått at det krever en del arbeid når en skal ta med en klasse på ekskursjon. Det er både en del forarbeid og etterarbeid for å knytte besøket til undervisning og fagstoff. I tillegg må det også settes av tid til, ettersom en ekskursjon ofte strekker seg over en hel dag. Videre vil det bli interessant å undersøke hvorvidt læringen utenfor klasserommet blir annerledes enn om den hadde foregått i på skolen som en vanlig time. Stikkordene som ble utformet under gjenreisningen av Utøya, minne, lære og engasjere, preger også ekskursjonen på Utøya. Elevene og lærerne lærer om terrorangrepene som rystet Norge i 2011, de vil minnes, men også lære om og av terrorangrepene. I tillegg til at det også er fokus på demokratilæring. Det sistnevnte er også implementert i overordnet del av læreplanen som et av de tre tverrfaglige emnene: demokrati og medborgerskap. I denne avhandlingen vil begrunnelsen til lærerne, om hvorfor de tar med klassen sin på ekskursjon til Utøya og bruker det som en del av undervisningen være fokuset. Det vil være gjennomgående, både i intervjuene, observasjonen, teorien og analyse av datamaterialet.

1.3 Utøya – minne, lære og engasjere

Utøya er en liten øy i Tyrifjorden med stor betydning. Daglig leder på Utøya siden august 2011, Jørgen Watne Frydnes, har vært i spissen for gjenreisningen av Utøya. Denne prosessen skrev han om i *Ingen mann er en øy* (Frydnes, 2021). Tidligere leder i AUF Eskil Pedersen, sa på pressekonferansen 23. juli 2011 at «Vi gir oss ikke i kampen for det vi tror på, vi skal tilbake til Utøya» (Wergeland, 2011). Prosessen om hvordan AUF skulle tilbake og hvordan Utøya skulle gjenreises, ble dermed satt i gang. Etter samtaler og diskusjoner med både styret i AUF og støttegruppen for 22. juli-berørte, ble de tre ordene *minne, lære og engasjere*, utformet. Utøya er et sted for å minnes de som mistet livet under terrorangrepene, et sted for å lære, både om Utøyas historie, men også å lære av, med fokus på demokratilæring. Det siste ordet, engasjere, handler om at Utøya skal fortsette å være et sted hvor ungdom møtes for å dyrke sitt engasjement (Frydnes, 2021, s. 101).

AUF kom tilbake til Utøya, og i 2015 hadde de sin første sommerleir på øya etter skytingen i 2011, med rundt 1500 deltakere, dobbelt så mange som i 2011 (Frydnes, 2021, s. 171). Under leiren stod fortsatt kafébygget igjen, som var forlatt og vekket vonde minner for mange leirdeltakere. 22. juli 2011 ble flere personer skutt i kafébygget, mange gjemte seg der, og enda flere benyttet bygget som en del av sin fluktrute fra skuddene. Resultatet ble Hegnhuset, et bygg som er bygget rundt de delene av Kafébygget som var viktig å bevare for de berørte, samt en tidslinje med tekstmeldinger fra pårørende og deltakere på Utøya i 2011 (Frydnes, 2021, s. 184). Hegnhuset hegner om minnene fra 22. juli, og i underetasjen i er det bygget et rom for læring, som ble utgangspunktet for demokrativerkstedet på Utøya. Hegnhuset har blitt et viktig bygg på Utøya, hvor de tre ordene tydelig kommer frem, og knyttes tett sammen: minne, lære og engasjere.

Til Utøya i dag kommer flere tusen mennesker hvert år, både norske og internasjonale. Utøya AS har gjort øya til et sted hvor lærere og elever kan komme for å lære mer om 22. juli, forebygging av hatefulle ytringer og demokrati og medborgerskap. Mennesker kommer for å minnes, og nye generasjoner kommer for å lære. Utøya er et sted for å samtale, diskutere, være både enige og uenige, et sted for å engasjere seg og for å bli engasjerte (Frydnes, 2021, s. 2016). Hele Utøya er et demokrativerksted, og et sted for å minne, lære og engasjere.

1.4 Begreper

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan ekskursjonen til Utøya er, i og med at det ikke er en vanlig ekskursjon i den forstand at én lærer reiser med hele klassen. I tillegg er det også relevant med en definisjoner av ekskursjoner, fordi det er et begrep det finnes flere definisjoner på. Andre eventuelle begreper som kan avklares, blir redegjort for i teorikapitlet.

Ekskursjoner

Ekskursjoner defineres ulikt av forskjellige mennesker, men selve ordet betyr utflukt. Denne forståelsen av ordet brukes også i denne sammenhengen, men ettersom det er rettet mot skole og undervisning har utflukten en hensikt; at elevene skal lære noe. Med andre ord skal elevene lære noe i møte med representanter fra stedet, samt om stedet de har utflukt til (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 249). Repstad & Tallaksen (2014, s. 249) skriver også at det er viktig at ekskursjoner forberedes godt, og at det er en faglig hensikt med dem. Det er også viktig at læreren gjør grundige forberedelser, som å ta kontakt med stedet som skal besøkes og menneskene som elevene skal treffe, samt formidle til elevene hvorfor de skal på ekskursjon, og hva som forventes av dem. I tillegg er det viktig at læreren bruker tid på å forberede elevene til besøket, slik at de kommer forberedt til Utøya, og på den måten kan få mest mulig ut av besøket. Det kan være at elevene får i oppgave å forberede spørsmål og tanker om tematikken de kommer til å møte, som terrorangrepet, samt demokrati og medborgerskap. Videre er også arbeidet etterpå viktig å sette av tid til, ettersom elevene da får mulighet til å reflektere rundt ekskursjonen de har vært på, for eksempel ved å levere et refleksjonsnotat eller ved å presentere noe muntlig (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 249). Hensikten med tre-dagers-samlingene til Utøya er at de elevene som blir med får gjennomføre og lære seg undervisningsopplegg som er knyttet til demokrati og medborgerskap, som de videre skal ta med seg tilbake til klassene sine.

1.5 Tidligere forskning

Dette delkapitlet vil presentere tidligere forskning som er gjort på forskningsfeltet, og som kan knyttes til problemstillingen. Ekskursjoner til Utøya, og som fokuserer på lærere, er det lite forsket på. Derfor har jeg delt inn dette kapitlet i tre fokusområder; ekskursjoner generelt, lærere på ekskursjoner og 22. juli.

Ekskursjon

Det er flere masteroppgaver om ekskursjon som arbeidsmåte innen ulike fag i skolen, blant annet i historie, naturfag og religion og etikk. Celine Madeleine Brynsett (2020) har skrevet masteroppgaven sin om ekskursjoner knyttet til KRLE-faget. Hun intervjuet ungdomsskoleelever om deres tanker rundt det å flytte undervisningen om religioner fra klasserommet, og til religiøse bygg (Brynsett, 2020). Gjennom intervjuer med elever som har deltatt på ekskursjon til et hellig bygg, kom det frem at elevene synes det er både givende og motiverende å flytte undervisningen utenfor klasserommet. Videre kom det frem at elevene så på det som et supplement til skolehverdagen, samtidig som det ga dem nye perspektiver på religionen de lærte om da de dro til det religiøse bygget (Brynsett, 2020). Med andre ord fikk de nye perspektiver, og det åpnet opp for muligheter som de ikke hadde fått i vanlig klasseromsundervisning.

Lina Engelstad Hauan (2018) har forsket på ekskursjoner i nærområdet, også knyttet til religionsfaget. Ved å utforske religiøse uttrykk i nærmiljøet på en utforskende måte, kom det frem at elevene fikk et annet syn på nærmiljøet, og innså at deres nærmiljø er mye rikere på religion enn det elevene først hadde antatt. En forutsetning for dette, var at lærerne hadde jobbet grundig med elevene sine med fagbegreper på forhånd, og dermed fikk elevene begrep på erfaringene og opplevelsene de hadde gjort i nærmiljøet (Hauan, 2018). Videre kom hun frem til at ved å flytte undervisningen utenfor klasserommet, å ta elevene med på ekskursjon, gir dem et stort læringsutbytte, og får forståelse for faget, samt er med på å nyansere elevenes forforståelse av religioner (Hauan, 2018).

Nora Sofie Peersen (2022) skrev masteroppgaven sin om Ungdomsskoleelevers læringsutbytte av ekskursjoner, som var en casestudie av skolebesøk til ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter. Gjennom intervjuer kom hun frem til at de fleste av elever og lærere syntes ekskursjoner i skolen var et positivt bidrag i skolehverdagen, og gjør at de opplever variasjon. Elevene får en annen opplevelse av fagstoffet enn i klasserommet når de møter undervisere på ekskursjonsstedet som har mer kunnskap om den aktuelle tematikken enn det lærerne deres har (Peersen, 2022). Videre fant gjorde hun også funn knyttet til negative sider ved bruk av ekskursjoner, som at rammene er løsere, som kan føre til økt uro. I tillegg kreves det også en del for- og etterarbeid for lærerne slik at læringsutbyttet blir best mulig for elevene. Likevel ble det konkludert med at ekskursjonen til ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter, ga et høyere læringsutbytte enn om undervisningen hadde funnet sted i klasserommet (Peersen, 2022).

Lærere på ekskursjon

Det er også flere masterstudenter som har fokusert mer spesifikt på lærerperspektivet på ekskursjoner. Helen Elisabeth Leithe-Rief (2021) forsket på lærerrollen i møte med 22. juli-senteret. Hun intervjuet lærere om hvordan de forholder seg til egne minner i møter med undervisning om 22. juli og ekskursjoner til 22. juli-senteret. Gjennom studiet fant hun ut at lærerne forbereder seg lite på sine egne reaksjoner i møte med undervisning om vanskelig tematikk, som fører til at de blir med sårbare ovenfor sin egen forståelse, og de reaksjonene som kommer (Leithe-Rief, 2021). Videre funn var at lærerne brukte liknende undervisningsstrategier om 22. juli, som ved eldre historie, som andre verdenskrig, noe som igjen fører til at de får en tilsynelatende trygghet og verktøy når de underviser om 22. juli i klasserommet (Leithe-Rief, 2021).

Ole Aleksander Klanglund (2021) har også forsket på og skrevet masteroppgave om lærerperspektivet på ekskursjoner. Temaet hans var hvordan deltakende lærere opplever og anvender EWC sitt demokratiopplæringsopplegg på Utøya. Han observerte opplegget 3-dagerssamlingen på Utøya og har intervjuet et utvalg ungdomsskolelærere som fortalte om deres opplevelser av opplegget, og hvordan de anvender det i egen undervisning (Klanglund, 2021). Lærerne forteller etter 3-dagerssamlingen på Utøya, at de ikke synes det er skremmende

lenger å undervise om kontroversielle temaer, da dette var et seminar om temaet på Utøya. De forteller også at de har tatt med seg nye metoder og verktøy for undervisning under 3-dagerssamlingen. Et annet funn Klanglund (2021) gjorde, var lærernes opplevelser av hvordan elevene tilegnet seg kunnskap; elevene fikk nærhet til tematikken gjennom emosjoner, de fikk forståelse for Utøya, og at elevene fikk en demokratisk forståelse, samt et engasjement for demokratiet.

22. juli

Etter terrorhendelsene i Oslo og på Utøya i 2011, har det kommet en del forskning på undervisning knyttet til 22. juli. Trine Anker og Marie von der Lippe (2015 og 2016) er tidligere bidragsyttere på feltet. I tillegg er det også flere masteroppgaver om 22. juli, og nedenfor presenterer jeg et utvalg av dem.

Anker og Von der Lippe (2016) gjorde en kvalitativ spørreundersøkelse med elever i videregående skole, om deres opplevelse av skolens fokus på 22. juli. I studien fant de ut at elevene i liten grad opplever at de har fått kunnskap fra skolen om terrorhendelsene i 2011. Bakgrunnen for terroren, årsakene og tankegodset til terroristen har elevene lite grep om. Fokuset i årene etter 22. juli 2011 var heller minnemarkeringer på skolen, samt ekstra oppfølging av dem som var berørte (Anker & Von der Lippe, 2015). Året skrev de en ny artikkel, med fokus på lærernes håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning (Anker & Lippe, 2016). I denne forskningen kom det frem et mer nyansert bilde av 22. juli-undervisning. Noen lærere underviser om 22. juli, mens andre velger å ekskludere tematikken fordi den er vanskelig å gripe på en god måte, mener de. Et funn til årsaken, var at mange lærere ikke har verktøy eller kompetanse på tematikken. Mange lærere forteller at de vegrer seg for å undervise om 22. juli, dels fordi det er lite samarbeid lærerne imellom, men også at de ønsket å beskytte elevene og mente at de viste omsorg for elevene sine ved å la være å undervise om et vanskelig og sensitivt tema, som 22. juli (Anker & Lippe, 2016).

Nyere forskning om 22. juli i skolen, viser en trend i motsatt retning enn det forskningen som Trine Anker og Marie von der Lippe viser. To bidrag er Berg (2021) og Remman (2021), som begge har skrevet sine masteravhandlinger knyttet til 3-dagerssamlingene på Utøya.

Sebastian Kestilæ Berg (2021) skriver i sin masteroppgave om hva kan vi lære av 22. juli. Han gjennomførte intervjuer med lærere og elever, og hvordan de underviser om 22. juli-terroren i etterkant av Demokratilæring på Utøya. I tillegg gjorde Berg observasjoner av øvelsene på 3-dagerssamlingen på Utøya, som han senere har drøftet. Et av hovedfunnene var at elevene fikk økt kompetanse og forståelse for tankegodset og handlingene som lå bak terroren, gjennom å gjøre demokratiøvelsene på Utøya (Berg, 2021). Et annet funn var at elevene fikk en større forståelse for hva det innebærer å være demokratiske medborgere, gjennom øvelser som baserer seg på kommunikasjon og kritisk tenkning. Videre får elevene også øvelse i hvordan de kan respondere på hatefulle ytringer og håndtere meningsbrytning. Ved at elevene lærer både om og av terrorangrepet i 2011 gjennom ulike øvelser, får de en økt forståelse for demokratiet (Berg, 2021).

Catharina Askelund Remman (2021) skriver i sin masteravhandling om hvordan et utvalg elever forstår og opplever læringsaktivitetene på 3-dagerssamlingene på Utøya. Gjennom dybdeintervjuer kom hun blant annet frem til at elevene har en liberal demokratiforståelse og ser sin rolle som medborgere begrenset. Elevene legger forteller at de har erfaringer med ulike typer for dialog i læringstilbudet, og uttrykker at respekt og toleranse er forutsetninger i demokratiske dialoger. Et annet funn hun gjorde, var at elevene beskrev hvordan kroppslige og emosjonelle opplevelser av Utøya som et åsted for terror, gjør at de lærer om demokrati gjennom minne, læring og engasjement (Remman, 2021).

1.6 Disposisjon

Denne masteravhandlingen består av fem kapitler. I denne første delen har jeg innledet med å begrunne min hensikt og motivasjon for studiet, samt presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg har jeg redegjort for Utøya som sted og læringsarena og begrepet ekskursjon som er sentralt gjennom hele avhandlingen.

I kapittel 2 blir masteravhandlingens teoretiske rammeverk presentert. Dette kapitlet inneholder ulike læringsteorier, samt andre teoretiske perspektiver som er relevant for å belyse problemstillingen og datamaterialet.

I kapittel 3 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg tar tatt underveis i prosessen med denne masteravhandlingen. Her beskrives hvordan datamaterialet har blitt samlet inn, samt refleksjoner og erfaringer som er gjort underveis i gjennomføringen av intervjuer og etiske perspektiver.

I kapittel 4 analyseres datamaterialet, og intervjuer av lærere er presentert og kategorisert. Videre vil empirien drøftes i lys av teoretiske perspektiver som er redegjort for i kapittel 2.

Avslutningsvis, i kapittel 5, blir masteravhandlingen oppsummert, og en konklusjon med svar på problemstillingen. I tillegg et utblikk, der denne masteravhandlingen ses i sammenheng for tidligere forskning, og et bidrag til videre forskning og didaktisk praksis.

2 Teori

2.1 Bakgrunn for teori

Da jeg begynte på min masteravhandling, høsten 2021, var det 10 år siden terrorangrepene 22. juli. Det finnes overraskende lite forskning på feltet om hvordan lærere bruker denne tematikken i skolen og undervisning. I etterkant av 10-års markeringen i 2021 kom det frem nye aspekter som er viktige for hvorfor det skal læres om 22. juli i skolen. Videre har Demokrati og medborgerskap kommet inn som et tverrfaglig tema i læreplanen, på alle trinn. 22. juli og terrorangrepene er et av få temaer det står at det eksplisitt skal undervises om. Det finnes flere teorier som er relevant for å belyse problemstillingen i denne avhandlingen. Kapitlet starter med å presentere et utvalg læringsteorier, og deretter, mer empirinære teorier, som er nært knyttet til forskningsspørsmålene og min forskning. Nedenfor skal jeg presentere de teoriene og begrepene jeg har valgt ut for å svare på problemstillingen, og som også samsvarer med mitt empiriske materiale.

2.2 Teoretisk rammeverk

2.2.1 Mange erfaringer i mange rom

Merethe Frøyland har skrevet boken «Mange erfaringer i mange rom» som handler om at elever tar til seg kunnskap på ulikt vis, og at lærere derfor bør bruke ulike metoder for å utfordre og gi mestringsopplevelser til ulike elever. Hun tar utgangspunkt i teorien om *mange intelligenser* (heretter forkortet MI) som er utviklet av Howard Gardner (Frøyland, 2010, s. 23). «Gardner definerer intelligens som et bipsykologisk potensial til å behandle informasjon som kan bli aktivert i en kulturell setting, til å løse problemer, eller utvikle produkter som er verdifulle for en kultur» (Frøyland, 2010, s. 24). Dette innebærer at mennesker tilegner seg kunnskap i sosiale og kulturelle sammenhenger og som er noe alle mennesker har potensiale til. Videre deler han ulike former for intelligens inn i åtte former; språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, visuell-romlig intelligens, musikalsk intelligens, kroppslig-kinetisk intelligens, naturalistisk intelligens, interpersonlig intelligens (sosial) og intrapersonlig intelligens (Frøyland, 2010, s. 23–24). Alle intelligensene skal være likeverdige og mennesker bør få muligheten til å utvikle potensialene i alle intelligensene, noe som skolen kan og bør legge til rette for (Frøyland, 2010,

s. 28). Alle mennesker er forskjellige, og for at elevene skal forstå det som undervises om, må undervisningen varieres, både hvor og hvordan undervisninger skjer, ifølge MI-teorien (Frøyland, 2010, s. 32).

2.2.2 Sosiokulturell læringsteori

En annen læringsteoretiker som var opptatt av at mennesker er forskjellige, og dermed tilegner oss kunnskap på ulike måter, var den russiske psykologen Lev Vygotsky. Han la grunnlaget for den sosiokulturelle læringsteorien, og er kjent for sitt arbeid med språk, tenkning, pedagogisk psykologi, læring og utvikling (Woolfolk, 2014, s. 69). Kort oppsummert handler synet hans på læring om at det er i samspillet med andre at mennesker utvikler seg og tilegner seg ny kunnskap (Wittek, 2012, s. 56). Tankene hans går ut på at barns utvikling avhenger av de kontekstene og omgivelsene det er en del av, både sosiale, historiske og kulturelle (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Videre er det også samspillet og møtet med andre mennesker at barnet faktisk har en mulighet til å tilegne seg ny kunnskap, og dermed utvikle seg. Vygotsky la også vekt på språket som et viktig virkemiddel, ettersom språket er det som kobler individ og kultur sammen, samt at mennesker tenker ved hjelp av språket, og motsatt (Imsen, 2011, s. 51.52).

Det som er unikt for Vygotskys syn på læring, er forholdet mellom enkeltindividet og de ulike kontekstene individet er en del av, som har innvirkning på menneskers utvikling. Menneskers utvikling er altså preget av de sosiale omgivelsene og kulturelle kontekstene som mennesker er en del av, samt tankemønstre (Ness & Danielsen, 2020, s. 100). Betydningen av plassen man befinner seg på, er dermed en viktig læringsarena i seg selv for å tilegne seg kunnskap. «Dette skyldes både oppfatningen om at individet og konteksten er vevet sammen, og ikke oppfattes som forskjellige faktorer, og det skyldes den primære vektleggingen av de sosiokulturelle aktivitetene» (Ness & Danielsen, 2020, s. 100).

De kognitive faktorene, som språket og tenkningen, gjør at mennesker har ulike psykologiske prosesser, mente Vygotsky, og dette avhenger av den sosiale og historiske kvaliteten til den hvert menneske. Videre, er samhandling med andre mennesker som er det avgjørende for å utvikle og lære høyere psykologiske prosesser (Ness & Danielsen, 2020, s. 102). Mennesker utvikler seg gjerne i møte med mennesker som er mer kompetent enn selv, innenfor et visst felt. Det kan være en forelder, lærer eller medelev. Dette kalte Vygotsky for

den *mer kompetente andre*. Det er altså i relasjoner som dette at læring og utvikling foregår, hevder Vygotsky (Ness & Danielsen, 2020, s. 103). Videre utviklet han også begrepet *den nærmeste utviklingssonen*, som henger sammen med den *mer kompetente andre*. Det er denne delen av Vygotskys syn på læring som omhandler samspillet mellom mennesker, er den har vært mest brukt i pedagogisk sammenheng (Imsen, 2011, s. 51–52). Den nærmeste utviklingssonen er det området eller sonen, mellom det et barn klarer på egenhånd, og det som barnet klarer med hjelp av en voksen. For eksempel, et barn som trenger hjelp med en oppgave på skolen, og får hjelp av noen som kan mer, som læreren, som er mer kompetent (Ness & Danielsen, 2020, s. 107). Slik utvikler barnet seg ved at det gjør oppgaver på skolen på egenhånd, men når barnet trenger hjelp, får det hjelp og støtte av en lærer, som er den *mer kompetente andre*.

Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (2011) skriver om minnekultur og historiebevissthet, med fokus på 2. verdenskrig og holocaust, og hvordan mennesker skaper minner gjennom å lære om historien. Mennesker har skapt kollektive minner gjennom monumenter, bøker og museer (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Utøya er et slikt sted, hvor mennesker i alle generasjoner kommer for å minnes og lære om terrorangrepet 22. juli 2011, samt Utøyas historie og dets fokus på demokrati. De tar også for seg begrepet kommunikativt minne, som handler om at nye relasjoner til fortiden skapes, reguleres og videreføres gjennom direkte og personlig samtale, og dette skjer i samspill med andre mennesker (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11). En del av opplegget på 3-dagerssamlingen på Utøya, er at det kommer et tidsvitne til på besøk for å dele sine erfaringer og opplevelser fra 22. juli. Dermed skjer det en fortidsbearbeiding for nye generasjoner som kommer til Utøya. Videre omtaler Lenz og Nilssen (2011, s. 18) begrepet historiebevissthet, som handler om å ikke «bare» lære om historien, men også hvordan historien kan brukes for å forstå dagens utfordringer i det samfunnet man lever i.

Videre kan undervisningspraksis for historie- og minnekultur deles inn i tre perspektiver; stedliggjøring av historien, den fortalte fortiden og formidlingspraksis (Lenz & Nilssen, 2011, s. 22). Stedliggjøring av historien handler om den betydningen av steder som læringsarena har (Lenz & Nilssen, 2011, s. 23). Eksempelvis hva det å lære om 22. juli på Utøya har av betydning for læring, versus dersom læringen hadde funnet sted i klasserommet. Det neste perspektivet, den fortalte fortiden, dreier seg om sosiale kategorier og narrative fortellinger. Her kommer tidsvitner inn som en del av historieformidlingen, som er personlige

opplevelser av historien (Lenz & Nilssen, 2011, s. 22–23). Formidlingspraksis handler om hvilken tilnærming og hvilke arbeidsmåter som benyttes for å formidle historien, for eksempel å dra på ekskursjon (Lenz & Nilssen, 2011, s. 24). Ved å være bevisst og reflektere over ulike perspektiver ved historie- og minnekultur, kan undervisningen favne flere sider av historien, samtidig som den brukes til å forstå samtidens utfordringer.

2.2.3 Læring gjennom aktivitet

Innenfor læringsteorier, utviklet John Dewey retningen *pragmatisme* som baserer seg på, i likhet med Vygotsky, at mennesker lærer i fellesskap med andre (Lillejord, 2013, s. 202). Mennesker lærer og tilegner seg kunnskap i ulike praktiske kontekster og sammenhenger, som er grunntanken for pragmatismen (Lillejord, 2013, s. 201). *Learning by doing and reflect of what have been done*, eller læring gjennom aktivitet, og reflekter over det som er gjort, er en teori utarbeidet av John Dewey. Kunnskap og aktivitet henger altså sammen, og det er en kobling mellom dem. Mennesker lærer ikke kun ved opplevelser og erfaring, men det er nødvendig å ha kunnskap som kan knyttes opp mot det som oppleves og erfares (Lillejord, 2013, s. 199). Dewey (2001, s. 53) mente at læring og erfaring innebærer både et passivt og aktivt aspekt, hvor det passive aspektet handler om å forsøke, mens den passive handler om det man blir utsatt for. Videre sammenliknet han det med et barn som stikker fingeren i en flamme: barnet forsøker å stikke fingeren i flammen, og utsetter seg for konsekvensen av å bli brent. Dermed lærer barnet noe, nemlig at man brenner seg ved å stikke fingeren i flammen. (Dewey, 2001, s. 53). Med andre ord skjer ikke læring bare gjennom aktiviteter, men ved at det reflekteres rundt aktiviteten, både i forkant, underveis og i etterkant. Ved at barnet da reflekterer over erfaringen at det gjør vondt å stikke fingeren under flammen, lærer barnet at det er noe som bør unngås. «Kunnskap må vise sin relevans og betydning i praktiske sammenhenger», mente Dewey (Lillejord, 2013, s. 201). Deweys læringsteori kan deles inn i tre ulike syn; 1) synet på læring og utvikling, 2) betydningen av at elevene gjør egne erfaringer og 3) det sosiale aspektet (Imsen, 2020, s. 147).

Utvikling og læring er det første synet, og handler om at mennesker er i stadig utvikling, samt at utvikling og læring stadig er i vekst, foranderlig, og at mennesker aldri blir fullt og helt utlært eller ferdig utviklet, i følge Dewey. Videre var en viktig del av synet hans at læringen er

knyttet både til en sosial og fysisk verden, og at vi lærer i samspill med andre. I tillegg er utvikling og læring viktig å se i sammenheng til den aktuelle konteksten mennesket er en del av, og målet i seg selv er ikke viktig, men derimot framstegene, samt det som skjer underveis. Disse framstegene mente Dewey det var viktig å prøve ut i praksis slik at man kan se resultatene og virkningene av det (Dewey, 2001, s. 54).

Viktigheten av at barnet, eller eleven, gjør egne erfaringer, er det andre synet Dewey har på læring. Det å kun tilegne seg kunnskap teoretisk, ved bruk av bøker og akademisk fagkunnskap, mente Dewey var helt feil (Imsen, 2020, s. 148). Kunnskap kan ikke tilegnes utenfra, men må skje ut ifra indre prosesser, med utgangspunkt i hva eleven allerede kan fra før. En lærer må tilpasse undervisningen med utgangspunkt i hva elevene kan fra før, og på den måten legge opp undervisningen ut ifra det. Dermed skapes det en relasjon mellom elevene og den nye kunnskapen, ifølge Dewey. Læring må ses på som en aktivitet, og da må læringen knyttes til konkrete handlinger (Imsen, 2020, s. 148).

Dewey sitt tredje syn på læring handler om det sosiale aspektet. I dette aspektet handler om læring om å skape et bedre samfunn, og ettersom vi lever i en verden med andre mennesker enn oss selv, betyr det at samspillet vårt med andre mennesker viktig. Demokrati blir da et viktig stikkord for Dewey sitt tredje syn på læring. Og da ikke demokrati i politisk betydning, men demokrati som en livsstil hos alle mennesker. Det sosiale aspektet handler om at mennesker lærer å vise hensyn og respekt til hverandre, gjennom at vi lever i fellesskap med hverandre. I skolen lærer elevene seg å ta hensyn og vise hverandre respekt, og dermed lærer de å leve et demokratisk liv (Imsen, 2020, s. 149). Dewey sitt syn på læring kan oppsummeres slik:

«Å «lære av erfaring» er å foreta en forbindelse bakover og fremover mellom det vi foretar oss med ting og det vi nyter eller lider som en konsekvens av dette. Under slike forhold blir det å handle et forsøk, et eksperiment med verden for å finne ut hvordan den er, det vi opplever blir læring – en oppdagelse av hvordan ting henger sammen» (Dewey, 2001, s. 54).

Med andre ord, var Dewey opptatt av at mennesker tilegner seg kunnskap gjennom aktiviteter og handlingen, og når vi deretter tar konsekvensene av det, skjer utvikling, samt at vi i tillegg reflekterer over aktiviteten. Altså, det viktige for læring er: «tenkningens plass i erfaringen» (Dewey, 2001, s. 65).

2.2.4 Dannelsesperspektiv – kategorial dannelse

Et tillegg til de læringsteoriene som er beskrevet over, er danningsteoretiske perspektiv, som er begrunnet i at læring ikke kun skjer gjennom psykologiske prosesser. Dette er en retning som i stedet tar utgangspunkt i kultur og ånd, som drivkrefter i elevers utvikling (Hiim & Hippe, 1993, s. 54). Begrepet dannelse handler om oppdragelse, altså at mennesker skal utvikle seg i en retning til å bli demokratiske medborgere, med demokratiske verdier (Klafki, 2001, s. 168). Wolfgang Klafki utviklet dette perspektivet og teorien om den kategoriale dannelse. I tidligere dannelsesfilosofi, skilte man ofte mellom materiell danning og formell danning. Materiell danning handler om at elevene må lære fag og verdier, mens formell danning handler om at elevene må lære seg praktiske ferdigheter.

Dette skillet kritiserte Klafki (2001, s. 172–179) og mente at materiell og formell danning må henger sammen, og at de må ses i lys av hverandre. Dette samspillet kalte han for kategorial danning (Klafki, 2001, s. 185–195). Fokuset innenfor dette dannelsesidealet er at «atferd som kan sies å være ansvarlig ut fra menneskers motiver og samfunnets verdier» (Hiim & Hippe, 1993, s. 54). Klafki (2001, s. 66) er tydelig på at «dannelsesspørsmål er samfundsspørsmål». Dette betyr at dannelsesteori og dannelsespraksis skaper mulighet for unge mennesker å utvikle seg og at voksne får i oppgave å vurdere og være med på å forme disse ut fra et pedagogisk ansvar (Klafki, 2001, s. 66). Denne oppfatningen av dannelse står helt sentralt i Klafki sin kategoriale danningsteori.

Videre delte Klafki dannelse inn i tre kategorier, som alle henger sammen: Selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne (Klafki, 2001, s. 69). Sentralt for Klafki sin dannelsesteori er med andre ord, menneskers evne til å ta egne valg, både på egenhånd og sammen med andre, samt samfunnets verdier og hvordan mennesker behandler hverandre. Den første kategorien, selvbestemmelsesevne, handler om selvbestemmelse i hvert enkelt menneskes personlige og moralske valg. Medbestemmelseevnen innebærer at alle mennesker har mulighet og ansvar for samfunnet og andre mennesker. Den siste kategorien, solidaritetsevnen, handler om at alle mennesker kun har krav på selv- og medbestemmelse hvis det kan rettferdiggjøres i form av samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001, s. 122). Klafki (2001, s. 70) ser på sin kategoriale danningsteori som allmenndannelse, altså at danning skal gjelde for alle, samt at dannelse må anerkjennes som en demokratisk borgerrett.

2.2.5 Demokrati og medborgerskap

Begrepene *demokrati og medborgerskap* ble implementert i læreplanen LK20 som et av tre tverrfaglige emner, samt at dette er noe de legger vekt på i undervisningsopplegget på Utøya. Claudia Lenz (2020) forklarer at ordet demokrati kommer fra gresk og kan deles opp i ordene *demos* (folk) og *kratos* (styre/makt), som da betyr folkestyre. Demokrati betyr altså at det er folket som skal styre. Mer spesifikt hvordan folket er med på å styre samfunnet har Lenz (2020, s. 22) konkretisert ved tilnærmingene at demokrati kan ses som: 1) styresett, 2) rettigheter og plikter, 3) medvirkning og deltakelse, 4) deliberasjon (samtaledemokrati), 5) kultur og livsform og 6) minoritetsvern. Alle disse tilnærmingene finner man igjen i overordnet del i læreplanen (Lenz, 2020). I denne masterhavhandlingen vil jeg fokusere på demokrati som medvirkning og deltakelse, demokrati som deliberasjon og demokrati som kultur og livsform.

Disse tilnærmingene innebærer at elevene lærer å tenke kritisk, kommunisere med hverandre og lære seg gjensidig respekt, inkludering og samarbeid (Lenz, 2020, s. 29). Disse tilnærmingene kan videre knyttes opp mot medborgerskap. Det finnes flere ulike definisjoner av medborgerskap, og en generell forståelse er «at en medborger er en deltaker i et fellesskap og tar ansvar for noe mer enn sine egne anliggender» (Lenz, 2020, s. 48). Ved denne definisjonen innebærer det at medborgerskap kan praktiseres i skolen, i vennegjengen, i familien, i idretten, altså der mennesker befinner seg. Videre skriver Heldal Stray (2011, s. 14) at medborgerskap kan deles inn i to kategorier: status og rolle. Den første kategorien, status, knyttes til statsborger, og kjennetegnes ved at medborgeren får et pass. Den andre kategorien, rolle, handler om mer enn status. Det knyttes til at medborgeren er en aktiv deltaker i samfunnet (Heldal Stray, 2011, s. 14).

Demokratisk medborgerskap har med fagfornyelsen kommet inn som ett av tre tverrfaglige emner (sammen med bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring), som skal fremmes i alle fag de er relevante i. Det at disse emnene får en fremtredende posisjon i læreplanverket, viser at de blir oppfattet som særdeles viktige for elevenes dannelsesprosess. Altså at demokratilæring innebærer å lære om, for og gjennom demokratiet. Altså, elevene skal tilegne seg kunnskap om hva et demokrati er, hvordan det er organisert, politiske prosesser, samt at elevene skal få opplæring gjennom aktiv demokratisk deltakelse (Heldal Stray, 2011, s. 107–109). Dette blir begrunnet i overordnet del av læreplanverket om demokratisk medborgerskap:

«Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Kunnskapsdepartementet, 2020 b)

I sitatet over, fra overordnet del, kan vi se at opplæringen elevene får skal ruste dem til å takle meninger som skiller seg fra sine egne, respektere at mennesker har andre tilnærminger til spørsmål og møte utfordringer rundt for eksempel motstridene rettigheter. I det norske samfunnet har den demokratiske tanken om likeverd godt fotfeste blant befolkningen, og idealet skal også fremmes blant elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020 c). Den norske skolen har en gyllen mulighet til å være en læringsarena for demokratiske verdier som kritisk tenkning, religions- og ytringsfrihet, toleranse og likeverd, og en motvekt mot tilsvarende udemokratiske verdier som rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer. For at skolen skal kunne muliggjøre sitt potensial som demokratiformidler til elevene, er det viktig at lærerne og skolelederne er bevisste på sine roller og påvirkningskraften de har. Ved at man har et reflektert forhold til hvordan man kan fremme demokratisk medborgerskap i skolen vil det kanskje være lettere å sette det på dagsordenen.

2.2.6 Uenighetsfellesskap

Begrepet *uenighetsfellesskap* ble utarbeidet og formulert av Lars Laird Iversen (2017, s. 104) da han observerte klasseromssituasjoner og diskusjoner om ulike verdispørsmål. I etterkant hadde han snakket med lærerne, og da var trygghet et viktig og gjennomgående stikkord. Da elevene våget å si det de mente i klassen, selv om de visste at andre var uenige, var årsaken til dette et trygt fellesskap og klassemiljø (Iversen, 2017, s. 104). Disse klassene var uenighetsfellesskaper, og Iversen (2015, s. 4) kunne oppsummere observasjonene sine med at «Jo bedre fellesskap, jo lettere å vise frem uenighet». Trygghet er med andre ord en forutsetning for et åpent og ærlig fellesskap, hvor er rom for uenigheter.

«Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Å kunne håndtere uenighet på en god måte, er bra for å tilegne seg kunnskap, leve i demokratisk samfunn og for

å skape fellesskap som varer (Iversen, 2015, s. 3). Et *uenighetsfellesskap* kan med andre ord være så mangt, men oppsummert består det av en gruppe mennesker som føler tilhørighet til hverandre på en eller annen måte, samt at de har en felles utfordring de står ovenfor, som de forsøker å løse (Iversen, 2017, s. 103). Skoleklasser, demokratiske nasjoner og fritidsklubber er eksempler på slike fellesskap (Iversen, 2017, s. 103), eller i denne sammenhengen; elevene og lærerne som samles på 3-dagerssamling på Utøya

Videre har *uenighetsfellesskap* som utgangspunkt at det også er et verdifellesskap fordi gruppen har noe felles som de kjemper mot og samles om. Det å skape trygghet i ulike omgivelser, som klasserommet, er viktig, og det er en forutsetning for å skape et godt uenighetsfellesskap, ifølge Lars Laird Iversen (2017, s. 204). For lærere er det viktig å jobbe for et godt og trygt klassemiljø, slik at elevene ikke trenger å være redde for å bli ertet eller få hets dersom de ytrer noe (Iversen, 2015, s. 11). Det er da man kan ha diskusjoner om ulike temaer, på tross av uenighet, og få forståelse for andres meninger og argumenter (Iversen, 2017, s. 103).

2.2.7 Kontroversielle temaer

Med den nye fagfornyelsen og i overordnet del i læreplanen i den norske skolen, er det krevet av lærerne at de har kompetanse på dette feltet (Von der Lippe, 2021, s. 12–13). Skolen, som læringsarena, skal være et sted hvor lærere og elever har mulighet å utforske, drøfte og diskuterer ulike temaer, verdier, holdninger og livssyn (Sætra & Heldal Stray, 2016, s. 279). Under 3-dagerssamlingene på Utøya, hadde lærerne en egen økt om kontroversielle temaer i skolen.

Emil Sætra (2021) har skrevet mye om, og har forsket på kontroversielle temaer. Han skriver i artikkelen sin «Hva er et kontroversielt spørsmål?», at det finnes mange definisjoner innenfor ulike felt om kontroversielle temaer. Videre tar han utgangspunkt i defensjonsteori, og deler kontroversielle spørsmål inn i tre deler: *deskriptive*, *stipulative* og *programmatiske* (Sætra, 2021, s. 94). Deskriptiv forståelse handler om å se essensen, eller de nødvendige betingelsene for å definere et spørsmål eller tema som kontroversielt. Videre handler det om et tema eller spørsmål som splitter samfunnet, samt at det innebærer motstridende forståelser og forklaringer på temaet (Sætra, 2021, s. 98).

Under lærerøkten som intervjudeltakerne mine deltok på, på Utøya, var kompetanseheftet «Å undervise i kontroversielle tema» (Europarådet, 2016), en del av lærerøkten, og ment som en ressurs for lærere som underviser i fag der kontroversielle temaer kan dukke opp i undervisningen. Europarådet (2016, s. 8) definerer kontroversielle temaer slik: «Tema som vekker sterke følelser og splitter opinionen i lokalmiljøer og samfunn». Denne definisjonen ligger tett opp mot deskriptiv definisjonsteori, som Sætra skriver om (2021, s. 98). Det kan være temaer som vekker mistenksomhet, sinne eller uro blant elever, foreldre, skolepersonale, religiøse ledere og ledere i lokalsamfunnet, offentlige myndigheter, eller blant lærerne (Europarådet, 2016, s. 13). Temaer som dette kan være knyttet til identitet, religion, seksuell legning, etc. Undervisning om 22. juli kan til en viss grad være et kontroversielt tema, ettersom det ofte handler om emosjonelle og sensitive temaer.

Kompetanseheftet trekker også frem at skolen bør være en handlingsaktør som skal bidra til å nyansere kompliserte debatter og uenigheter elevene møter i media og sosiale medier (Europarådet, 2016, s. 35). Prosessrelaterte grunner til å undervise i kontroversielle temaer viser til de argumentene som fokuserer på erfaringen elevene kan få ved å lære om, diskutere og reflektere rundt kontroversielle temaer. Slike argumenter fokuserer altså ikke på at temaene i seg selv er så viktige at de må gjennomgås, men heller at undervisning om temaene kan gi elevene gode utgangspunkter for å utvikle viktige ferdigheter og verdier. Prosessrelaterte grunner kan deles inn i kategoriene: personlige grunner, tverrfaglige grunner og demokratistyrkende grunner (Europarådet, 2016, s. 15). Eksempler på slike ferdigheter og verdier kan være:

- evnen til å håndtere meningsbryting på en god måte
- evnen til å kommunisere på en tilfredsstillende måte
- utvikle kreative tankeprosesser
- utvikle politisk interesse og engasjement
- respekt for demokratiske prosesser
- økt kunnskap om medborgerskap

Ved at elevene har en trygg arena der de kan utforske og erfare hvordan utfordrende temaer kan snakkes om, kan de utvikle verktøy og ferdigheter de senere kan benytte seg av når uenigheter oppstår. Når elevene blir utfordret til å ta standpunkt, reflektere rundt kompliserte spørsmål og

lytte til medelevers argumenter, får de trening i være del av et fellesskap der ulike verdensanskuelser finner sted og møtes. Dette kan være en flott måte for elevene å få øve på ferdigheter som er særdeles viktige for å utøve demokratisk medborgerskap.

2.2.8 Hatefulle ytringer i skolen

Som lærer er det viktig å møte hatefulle ytringer i klasserommet på en empatisk og ivaretagende måte, for å forebygge antidemokratiske verdier i skolen og samfunnet, samt å skape gode demokratiske medborgere (Mattsson, 2019, s. 24). Det er forsket på og utviklet flere teoretiske perspektiver på hvordan man bør møte elever som kommer med hatefulle ytringer eller kontroversielle utsagn i klasserommet. I dette delkapitlet tar jeg utgangspunkt i Christer Mattsson (2019) og hans begrep Empatisk nyfikenhet og Claudia Lenz og Solveig Moldrheim (2019) som har skrevet artikkelen «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring.

Christer Mattsson (2019) mener at hatefulle ytringer og kontroversielle temaer skal møtes både med empati og nysgjerrighet. Han forklarer empati som «att identifera sig med andra människors behov genom att förstå eller förnimma dessa» (Mattsson, 2019, s. 25). Dersom det blir uttrykket noe kontroversielt eller hatefullt i klasserommet, er det mest virkningsfulle å møte elevene med en nysgjerrighet, og på en empatisk måte. For eksempel kan læreren respondere slik; Åh, nå ble jeg nysgjerrig. Hva tenker du rundt dette? (Mattsson, 2019, s. 25). På den måten får da eleven mulighet til å reflektere over utsagnet den kom med, i stede for å føle seg fordømt og ikke tatt på alvor. I tillegg er det også viktig med grensesetting for å ivareta de andre elevene i klassen, samt at elev som kom med ytringen ikke får for stor plass i undervisningen. Dette kan løses gjennom å sette ned foten og respondere med at: Sånn snakker vi ikke i klasserommet (Mattsson, 2019, s. 27). For det å møte elever med empatisk nysgjerrighet, kreves det at man som lærer har tid, ettersom det tar tid å bli kjent med eleven, samt at eleven får mulighet å bli kjent med seg selv. Med andre ord, for å møte kontroversielle utsagn, eller hatefulle ytringer i klasserommet, kreves tid, refleksjon og en god relasjon (Mattsson, 2019, s. 28).

Når det oppstår en ubehagelig situasjon i klasserommet, kan det fort oppstå usikkerhet som lærer, om man skal gripe inn eller ikke. Claudia Lenz og Solveig Moldrheim (2019, s. 35) argumenterer i sin artikkel at som lærer er man forpliktet til å gripe inn dersom det oppstår en situasjon på skolen som kan oppleves som krenkende for en eller flere elever. De hevder at det

er helt nødvendig hvis målet er å skape et godt og inkluderende læringsmiljø. Ved å gripe inn i en situasjon, enten om det er fysisk eller verbalt, er det viktig å være både støttende ovenfor den som blir krenket, tydelig på skolens verdigrunnlag, samt å være ivaretagende i relasjonen til den eller de som utagerer. I tillegg er det også viktig å gripe inn på en måte som skaper gode forutsetninger for elevene til å reflektere over situasjonen (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 35). Dette kan gjøres ved for eksempel møte situasjonen med empatisk nyfikenhet.

Mange av de hatefulle eller kontroversielle ytringene elever kan komme med i klasserommet kan defineres som gruppebaserte skjellsord, og er skjellsord som er rettet mot grupper (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). Ifølge en undersøkelse gjennomført av Dembraskolene, er 'Homo' og 'Hore' de mest brukte. I tillegg viser forskning at, når lærere konfronterer elever som bruker skjellsord, sier elevene at det bare er kødd, samt at dette også er noe venner bruker om hverandre; Det er en sjargong venner i tenårene ofte har, og at de har en enighet om at denne språkbruken 'bare er tull' (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). Likevel kan det være elever på en skole som enda ikke er åpne om sin seksuelle legning, og opplever det som sårende at identiteten deres blir brukt som skjellsord, og at de dermed blir såret uten at noen har den intensjonen (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). Som lærer er det viktig å reflektere over hvordan man skal gripe en ubehagelig situasjon i klasserommet, for å kunne øke tryggheten og skape gode relasjoner i klasserommet. På hvilken måte en lærer skal gripe an en situasjon som kan være ubehagelig i klasserommet, foregår både gjennom sosiale relasjoner og erfaringer (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 42). Dette er forenlig med læringsteoriene til Vygotsky og Dewey, som er redegjort for tidligere i dette kapitlet.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort før, under og etter datainnsamlingen. Det innebærer at jeg vil gå inn på hva jeg gjorde, hvordan det ble gjort, hvorfor jeg mener det er hensiktsmessig å gjøre det på denne måten, og til slutt hvilke personer datamaterialet mitt kommer fra. Hensikten til denne masteroppgaven er å bidra på forskningsområdet «undervisning utenfor klasserommet», med fokus på lærerens rolle før, under, og etter en ekskursjon. Kunnskap om lærerens rolle og ekskursjoner er det forsket lite på. Derfor vil jeg gjennom min oppgave kunne bidra til ny kunnskap på forskningsfeltet. Videre har jeg valgt å sette søkelyset på lærerens tanker og refleksjoner rundt det å ta med sine elever til Utøya, som en del av undervisningen, samt forberedelser og etterarbeid, med fokus på demokrati og medborgerskap. Som fremtidig lektor ønsker jeg å få et innblikk i hva lærere tenker om å flytte undervisningen utenfor klasserommet, ved å ta med elever til Utøya. Ved at intervjuene er gjennomført både før og etter ekskursjonen til Utøya, vil jeg få høre hvilke tanker lærerne har før de drar ut, som hvilke forberedelser og forventninger de har, men også refleksjonene deres i etterkant; hvordan det ble, og om de hadde gjort noe annerledes i etterkant. I tillegg jobber jeg også på Utøya som underviser, noe som er en av grunnene til hvorfor jeg valgte ekskursjoner til Utøya som utgangspunkt, som jeg vil utdype i delkapittel 3.5 *Etiske refleksjoner*.

3-dagerssamling på Utøya

Ekskursjonen som er fokus i denne masterhavhandlingen, og som utvalget mitt deltok på, strekker seg over tre dager. I tillegg er det ikke hele klassen som får være med, men et utvalg på 3-5 elever fra hver skole. Elevgruppene har lærerne selv plukket ut, og tankene rundt denne utvelgelsen av elever, reflekterer lærerne om i intervjuene. En del av opplegget på tredagerssamlingene, på Utøya, er at elevene skal dele med seg av kunnskap, opplevelser og erfaringer fra befaringen, når de kommer tilbake til skolene sine.

«Målet er å styrke ungdoms kunnskap om terrorangrepet 22. juli 2011, slik at de anerkjenner at demokratiet ikke kan tas for gitt og at de engasjerer seg for en demokratisk kultur. Læringstilbudet er forankret i læreplanen, og det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap» (Det Europeiske Wergelandsenteret, lest 9/9-23).

EWC (Det Europeiske Wergelandsenteret, lest 9/9-23) skriver på sin nettside om 3-dagerssamlingen: Den starter i Oslo med et besøk på 22.-senteret, med fokus på terroren i Oslo og blir kjent med regjeringskvartalet, samt konspirasjonsteorier. Deretter drar gruppen videre til Utøya, hvor resten av opplegget foregår. Der vil det være omvisning på øya, elevaktive oppgaver med fokus på forebygging av hatefulle ytringer og demokratilæring, tidsvitne fra 22. juli, og tid for sosialt samvær. Samtidig som elevene hadde opplegg, hadde også lærerne et opplegg med tid for erfaringsutveksling om undervisning knyttet til 22. juli og demokrati og medborgerskap, i tillegg til et opplegg om hvordan undervise om kontroversielle temaer. Den siste dagen planlegger elevene og lærerne hva de skal gjøre når de kommer hjem, og hvordan de skal videreformidle kunnskapen og erfaringen fikk på Utøya. Gjennomgående for hele 3-dagerssamlingen er de tre ordene; minne, lære og engasjere (Det Europeiske Wergelandsenteret, lest 9/9-23).

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med min masteroppgave har vært å undersøke hva lærere tenker om å ta med elevene sine på ekskursioner, og hvordan de jobber med elevene sine opp mot, og etter en ekskursion. I tillegg, hvilke utfordringer og muligheter de ser i å bruke ekskursioner som en del av undervisningen. Fokuset i denne avhandlingen har vært på lærernes tanker og refleksjoner, rundt ekskursioner til Utøya, samt hvordan de bruker dette som en del av undervisningen, med vekt på det tverrfaglige emnet Demokrati og medborgerskap. Min overordnede problemstilling er: *Hvordan bruker lærere ekskursioner til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap?* Videre skal jeg utdype og konkretisere masteravhandlingen ved å besvare disse forskningsspørsmålene:

- Hva er grunnen til at lærerne tar med elevene sine på ekskursion?
- Hvordan jobber lærerne med elevene sine opp mot og etter ekskursionen?
- Hvordan ser lærerne sin egen rolle under ekskursionen?
- Hvordan bidrar tematikken på Utøya til lærernes undervisning?

Forskningsspørsmålene kan deles in i ulike faser i forskningen min: før, under og etter ekskursionen til Utøya. Det første forskningsspørsmålet er knyttet til intervjuet i etterkant, og

baserer seg mye på ekskursjoner generelt, men også Utøya som ekskursjonssted. Det andre forskningsspørsmålet deles i to, hvorav det ene er fokusert i forkant av ekskursjonen, og det andre er intervjuet etter de er tilbake fra Utøya. Det tredje spørsmålet knyttes til lærernes rolle under ekskursjonen, og deres refleksjoner rundt hvem de er som menneske og lærer når de er med elevene på Utøya. Det siste forskningsspørsmålet knyttes til den siste delen av forskningen, hvor lærerne deler tanker og erfaringer rundt tematikken på Utøya; 22. juli, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap.

Dermed har valget blitt kvalitativ metode, i form av semistrukturerte intervjuer og deltakende observasjon. Dette tror jeg vil være svært hensiktsmessig for å besvare min problemstilling på en nyansert måte. Gjennom å ha intervjuer både før og etter ekskursjonen, samt observasjon av lærerne, håper jeg å kunne utforske interessante perspektiver jeg ikke ville fått gjort om jeg bare skulle hatt ett intervju eller kun observasjon.

3.2 Utvalg og rekruttering

Jeg var tidlig ute med å sende inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor prosjektet mitt, samtykkeskjema og intervjuguide ble godkjent. Da var det neste steget å rekruttere deltakere til prosjektet. Som beskrevet innledningsvis, har jeg valgt semistrukturert intervju, og har dermed strategisk og bevisst valgt ut deltakerne mine, slik at de er relevante for innsikt i forskningsspørsmålene og for å belyse problemstillingen min. Derfor var semistrukturert intervju en hensiktsmessig metode for datainnsamling. Som tidligere nevnt, jobber jeg som underviser på Utøya. Da var det naturlig å bruke kontaktene mine, og en fornuftig start for å begynne arbeidet med å rekruttere deltakere. Denne kontaktpersonen, som var villig til å bistå med forskningsprosjektet mitt, ble min portvakt inn i forskningsprosjektet (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Mitt valg av informanter foregikk ved at jeg forhørte meg med en ansatt i administrasjonen på Utøya, som jeg kjenner, og spurte om vedkomne kunne tenke seg hjelpe meg å komme i kontakt med lærere som har planlagt besøk på Utøya i sammen med klassen sin. Min opprinnelige plan var å intervju lærere som skulle dra med en hel klasse på ekskursjon til Utøya. Etter to måneder, og mange e-poster til potensielle deltakere, hadde jeg ennå ikke fått noen positive svar. Av dem jeg fikk begrunnelse av, var det tidsklemma som var årsaken til at de ikke hadde mulighet til å delta, selv om de syntes det var et spennende forskningsprosjekt. Grunnen til dette tror jeg er at lærerne har liten tid, og mange var allerede

godt i gang med høstsemesteret. Det var allerede litt knapt med tid for å gjennomføre det første intervjuet, det som skal være i forkant av ekskursjonen til Utøya. Et annet aspekt var at koronapandemien fortsatt preget hverdagen og skolen.

I utgangspunktet var planen å intervju tre-fire lærere, som skulle ta med klassen sin på ekskursjon til Utøya. At rekrutteringsprosessen var utfordrende, og at jeg ikke hadde fått tak i noen deltakere til forskningsprosjektet, gjorde at jeg måtte tenke annerledes. Jeg la ut informasjon på lærersider på sosiale medier og sendte meldinger til mine venner og bekjente, som er lærere. Videre forsøkte jeg å nå en ny portvakt som kunne bistå med deltakere, og jeg kontaktet Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og 22. juli-senteret, og gjennom EWC fikk jeg tak i deltakere til forskningsprosjektet mitt, som da ble min nye portvakt. De tre lærerne jeg fikk positivt svar fra, og som ville stille til intervju, skulle alle tre på den samme tredagerssamlingen på Utøya. Som tidligere nevnt, var det ikke lærere med hele klasser som hadde mulighet til å stille til intervju, men tre lærere som plukker ut noen elever fra hver sin skole. Dette gjorde at jeg ble nødt til å forandre på den opprinnelige planen min, og forskningsspørsmålene måtte også omformuleres. Til tross for at det var utfordrende å rekruttere deltakere til forskningsprosjektet, stilte det til slutt tre intervjupersoner, og ved to intervjuer per deltaker, ville det bli nok materiale for å belyse problemstillingen min.

Utvalget mitt består av tre lærere på ungdomsskolenivå, fra ulike deler av landet. Fra både større og mindre byer. For å sikre intervjupersonenes anonymitet, har jeg gitt de fiktive navn; Henrik, Erik og Fredrik. Alle jobber på ungdomsskolen, på tiende trinn. De har samfunnsfag i fagkretsen og deltok på den samme tredagerssamlingen på Utøya, høsten 2021. Henrik er lærer på en flerkulturell skole på Østlandet. Han har også deltatt på tredagerssamlinger på Utøya tidligere. Erik jobber på en skole i et ressurssterkt område, vest i Norge, og dette var hans første gang på Utøya. Fredrik er både lærer og rektor, på en ungdomsskole i et tettsted i Midt-Norge. Han har vært på Utøya flere ganger tidligere.

Alle deltakerne i forskningsprosjektet mitt fikk informasjon om prosjektet. Jeg lagde en egen samtykkeerklæring med informasjon om problemstilling, og info om prosjektet. Jeg understreket, både skriftlig og muntlig, at deltakerne når som helst kan trekke seg fra prosjektet, samt har mulighet til innsyn i intervjuene dersom de ønsker det. Lærerne samtykket både for intervju og deltagende observasjon. På Utøya skygget jeg alle tre lærerne, og ettersom det var

elever til stede, informerte jeg dem muntlig om hvorfor jeg var med på tredagerssamlingen på Utøya. Ettersom ingen av elevene var en del av mitt utvalg og fokusområde, var det ikke relevant med skriftlig samtykke eller informasjon til dem.

3.3 Intervju og deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode

Som tidligere nevnt har jeg valgt å benytte meg av semistrukturert intervju. Det innebærer å samle kunnskap om informantenes tanker, meninger, og erfaringer knyttet til et bestemt tema. Intervjuformen gir rom for oppfølgingsspørsmål (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Jeg har laget en intervjuguide. Denne guiden tar jeg utgangspunkt i, når jeg gjennomfører intervjuene, men spørsmålene tilpasses til de ulike deltakerne og samtalens form. Som intervjuer fokuserer jeg på å stille tematiske spørsmål, og ut ifra hva informanten svarer kan rekkefølgen endre seg. Jeg har gjennomført to intervjuer per lærer, ett før og ett etter ekskursjonen. Begrunnelsen for at jeg valgte å gjennomføre to intervjuer per lærer, var at jeg ønsket å høre lærernes tanker før de dro til Utøya, og høre deres forventninger og forberedelsen før ekskursjonen. Ved at jeg i tillegg gjennomførte intervjuer i etterkant, var det mulig å få frem hvorvidt forventningene ble tilfredsstillt og refleksjoner rundt hva de kunne gjøre annerledes til en annen gang, samt høre hvordan opplevelsen var for dem etter at de var tilbake. Jeg har samlet inn data gjennom lydopptak under intervjuene som deretter har blitt transkribert.

Under den deltakende observasjonen på Utøya har jeg skygget læreren og brukte disse observasjonene inn i intervjuet. Anker (2020, s. 35) skriver om observasjonsmetoden *å skygge*, som innebærer at jeg følger den jeg observerer tett under en avgrenset tidsperiode, som i praksis innebærer at jeg både følger lærerne, og har mulighet å samtale med dem underveis på Utøya. Ved at jeg er deltakende observatør kan jeg likevel komme med spørsmål, og samtale med den jeg observerer, dersom det faller seg naturlig (Anker, 2020, s. 36). Den deltakende observasjonen vil inkluderes i intervjuet i etterkant av ekskursjonen til Utøya, hvor refleksjoner rundt lærerens rolle vil være fokuset, og spisser spørsmålene deretter. Ved å skygge har jeg hatt mulighet til å legge merke til mønster og avvik, samt stille spørsmål om dette i intervjuet i etterkant av ekskursjonen. Under den deltakende observasjonen, er det som tidligere forklart læreren i fokus, og det er hen jeg skygger. Selv om ikke elevene ikke har vært mitt direkte forskningsobjekt, vil de likevel være en del av observasjonen. Derfor ble de informert muntlig

om min rolle og hvorfor jeg er med på ekskursjonen deres til Utøya. Jeg har orientert dem om mitt forskningsprosjekt, og fortalt dem at jeg vil observere læreren og lærerens rolle under besøket, samt at elevene ikke kommer til å være inkludert i min forskning.

3.3.1 Intervjuguide

Jeg lagde på forhånd en intervjuguide (vedlegg 3) med veiledende spørsmål. Ettersom intervjuene er semistrukturerte, er ikke formuleringene på spørsmålene det viktigste, men temaene som intervjuene baserer seg på. Likevel valgte jeg å formulere noen spørsmål under hvert tema. Det ble utarbeidet to deler; én til intervjuene i forkant av ekskursjonen til Utøya, og én til intervjuet i etterkant. I og med at den deltakende observasjonen på Utøya skulle legge en del av grunnlaget for intervjuet i etterkant, reviderte og tilpasset jeg intervjuguiden etter ekskursjonen. Blant annet ble *kontroversielle temaer i skolen* lagt til som et nytt tema. Fordelen med et semistrukturert intervju er at du som forsker har mulighet til å legge til temaer eller refleksjoner som ikke var planlagt på forhånd. Det var viktig for meg at lærerne kunne komme med nye innspill og refleksjoner underveis i intervjuene, og dermed var denne formen for intervju passende. I tillegg avsluttet jeg alle intervjuene med åpne avslutningsspørsmål: «Er det noen spørsmål du savner fra meg?» og «Er det noe du vil fortelle mer om?». Samtlige av deltakerne supplerte med refleksjoner på disse avslutningsspørsmålene.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuer: fysisk og zoom

Etter at rekrutteringsprosessen var over, og jeg hadde fått tak i utvalget, kontaktet jeg dem for å avtale tid og sted. Da Henrik bodde på Østlandet, avtalte vi at intervjuet skulle gjennomføres fysisk, mens med Erik og Fredrik, som bodde geografisk lengre bort, ble intervjuene gjennomført på den digitale plattformen Zoom. Intervjuene hadde en ramme på 40-50 minutter. Jeg benyttet meg av lydopptak fremfor å notere underveis, for å få bevare en god flyt og kontakt med de jeg intervjuet. Deltakerne hadde godkjent at jeg kunne ta opp intervjuene, men at det også var helt i orden dersom de hadde innvendinger, noe ingen av dem hadde. I tillegg hadde jeg også informert dem gjennom samtykkeerklæringen at lydopptakene skulle oppbevares i en passordbeskyttet disk. Fordelen med å ta lydopptak av intervjuene er at alt materiale blir bevart, samt at jeg som intervjuer kan fokusere på samtalen med intervjudeltakeren. Intervjudeltakerne

fikk selv velge tid og sted for intervjuene, og med Henrik, som er bosatt i nær geografisk, avstand foregikk intervjuene både på kafe og arbeidsplass. Jeg hadde med en diktafon som jeg tok lydopptak med, for senere kunne overføre opptakene på den passordbeskyttede disken. Med Erik og Fredrik tok jeg opp både lyd og video på Zoom, og kunne dermed lagre opptakene direkte til den beskyttede disken.

Uavhengig av om intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, eller ble gjennomført digitalt, samlet alle godt datamateriale, selv om rammene rundt var ulike. Lo Iacono, et.al (2016) skriver om dette i artikkelen “*Skype as a Tool or Qualitative Research Interviews*”. Der hevder de at det er noen forskjeller ved digitale og fysiske intervjuer, og den plattformen som passer best, kommer an på personligheten til intervjueren og intervjudeltakeren. En utfordring med digitale intervjuer kan være kroppsspråk, ettersom det kan påvirke datamaterialet i negativ forstand fordi det er vanskeligere å fange opp følelser rundt spesifikke temaer (Lo Iacono et al., 2016). Dette var noe jeg fikk merke under intervjuene med Erik og Fredrik, på tross av at vi hadde på video. Samtidig ble noe av kroppsspråk fanget opp, som ansiktsuttrykk og gestikulering. Likevel var det en tydelig kontrast fra de fysiske intervjuene, hvor settingen ble betydelig mer uformell. Uansett fikk jeg til en god og åpen samtale med alle lærerne, uavhengig om plattformen var digital eller ansikt til ansikt.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene: handlingsprinsipper

Da jeg gjennomførte datainnsamlingen tok jeg med meg flere av handlingsprinsippene for hvordan jeg som intervjuer bør opptre, og tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195–196) sine kvalifikasjonskriterier for intervjueren. De beskriver ti kvalifikasjoner som er nyttige å ha med seg når man skal gjennomføre intervjuer: *kunnskapsrik, strukturert, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende*.

Noe av det første de trekker frem er at intervjueren bør være **kunnskapsrik** om temaet som skal undersøkes. Dette for å kunne vite hvilke aspekter som er relevante for å besvare problemstillingen. Videre er det viktig at intervjueren er **strukturert** og **klar**. Det skal være lett for informantene å skjønne språket man bruker og hva man ønsker å få svar på, samt å ha gode, forberedte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). For meg som intervjuer var det viktig å gi kunnskap om temaene intervjuet skulle inneholde, som ekskursjoner, Utøya, 3-

dagerssamlingene, 22. juli, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap. For å være strukturert og klar, var jeg grundig i arbeidet med intervjuguiden. På den måten blir det mer flyt i intervjuet, og deltakerne får en forståelse av hvordan intervjuet foregår.

De neste prinsippene handler om å være **vennlig** og **følsom** overfor intervjudeltakerne. Dette innebærer blant annet til å gi informantene muligheten til å snakke fritt, og i det tempoet de finner komfortabelt, samt vise at det er rom for de meningene og refleksjonene som de kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Under intervjuene forsøkte jeg å være lydhør dersom jeg merket at de ville fortelle mer, samt at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. I tillegg til å ikke avbryte lærerne når de snakker. Videre ønsket jeg også å være følsom ved å vise empati og interesse, ved å eksempelvis svare bekreftende med: «ja» og «mhm», samt «så spennende» og «så interessant».

Videre blir kvalitetene **åpenhet**, **styrende** og **kritisk** trukket frem. Åpenhet handler om å lytte aktivt til hva lærerne forteller, hva de er opptatt av, i tillegg til å være åpen for nye perspektiver som intervjudeltakerne tar opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Da jeg formulerte intervjuguiden og gjennomførte intervjuene, var jeg opptatt å stille åpne spørsmål, som *hva-* og *hvordan-*spørsmål. Det å være styrende i en intervjusetting, handler om å vite hva man ønsker å få ut av intervjuet og gjennom det ta styringen i intervjuet, slik at intervjuet blir oversiktlig for begge parter, samtidig med at de viktigste spørsmålene og temaene blir besvart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Jeg var styrende ved å ha god oversikt over intervjuguiden, ved forberede meg nøye i forkant av intervjuet, samt å ha kontroll på tiden slik at jeg rekker å gå gjennom alle temaer. Det å være kritisk handler om å lytte aktivt og stille oppklarende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). Dersom jeg ønsket at deltakeren skulle utdype, etterspurte jeg det, og dersom noe var uklart, fulgte jeg opp med: «Har jeg forstått det rett at ...».

De siste prinsippene som Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) trekker frem er kvaliteter til å **erindre** og være **tolkende**. Det å erindre innebærer at en intervjuer husker hva intervjudeltakerne har delt tidligere, og kan spille videre på disse ytringene. Dette prinsippet brukte jeg mye i intervjuet i etterkant av ekskursjonen til Utøya, ettersom jeg trakk frem opplevelser og erfaringer fra dagene på Utøya, da jeg skygget lærerne. I tillegg refererte jeg også til intervjuet i forkant av ekskursjonen under intervjuet i etterkant. Den siste

kvalifikasjonen, å være tolkende, handler om å forstå innholdet og budskapet, og hva det faktisk betyr. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål som for eksempel kan føre samtalen videre, eller for å avkrefte en antakelse. Ved at jeg har hatt med meg disse ti handlingsprinsippene når jeg har gjennomført intervjuene, har jeg vært godt forberedt, noe som har ført til at jeg sitter igjen med et godt og relevant datamateriale når jeg skal i gang med analyseprosessen.

3.4 Analyseprosess

Analyse er en lang prosess som begynner allerede før man setter seg ned med datamaterialet, og fortsetter helt til analysedelen i oppgaven er ferdig skrevet. Det er viktig å hele tiden analysere og reflektere rundt valgene som tas underveis i prosessen slik at alle deler henger sammen gjennom hele oppgaven (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Det finnes flere ulike former for analyse, og siden det blir naturlig å dele datamaterialet inn i ulike temaer, brukes tematisk innholdsanalyse som analyseform (Anker, 2020, s. 40). Videre finnes det flere forskjellige måter å analysere på, men jeg benytter koding i min masterhavhandling. Koding innebærer å dele opp intervjuer og feltnotater i kategorier, eksempelvis en merkelapp eller et begrep. På den måten forenkler jeg bruken av datamaterialet, og det blir lettere se sammenhenger i materialet. Videre finnes det ulike former for koding, og jeg analyserer datamaterialet mitt ved hjelp av tematisk koding (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Hvordan jeg har analysert ved hjelp av kategorisering og koding vil jeg redegjøre for senere i dette delkapitlet.

3.4.1 Transkribering av intervjuer

Etter at jeg hadde gjennomført alle seks intervjuene var det tid for å transkribere de. En stor fordel med å transkribere alt datamateriale, er at det er mulighet for å sitere intervjudeltakerne direkte (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Jeg var nøyaktig i transkriberingen og brukte god tid, slik at analyseprosessen skulle bli enklere, som også Stigum Gleiss & Sæter (2021, s. 97) påpeker. For å systematisere de transkriberte intervjuene, skrev jeg tidskoder for hvert spørsmål eller nytt tema som kom, og uthevet dette med fet skrift. Dette gjorde jeg for å gå tilbake til lydopptaket av intervjuet dersom det skulle være behov for det. Ved at jeg i

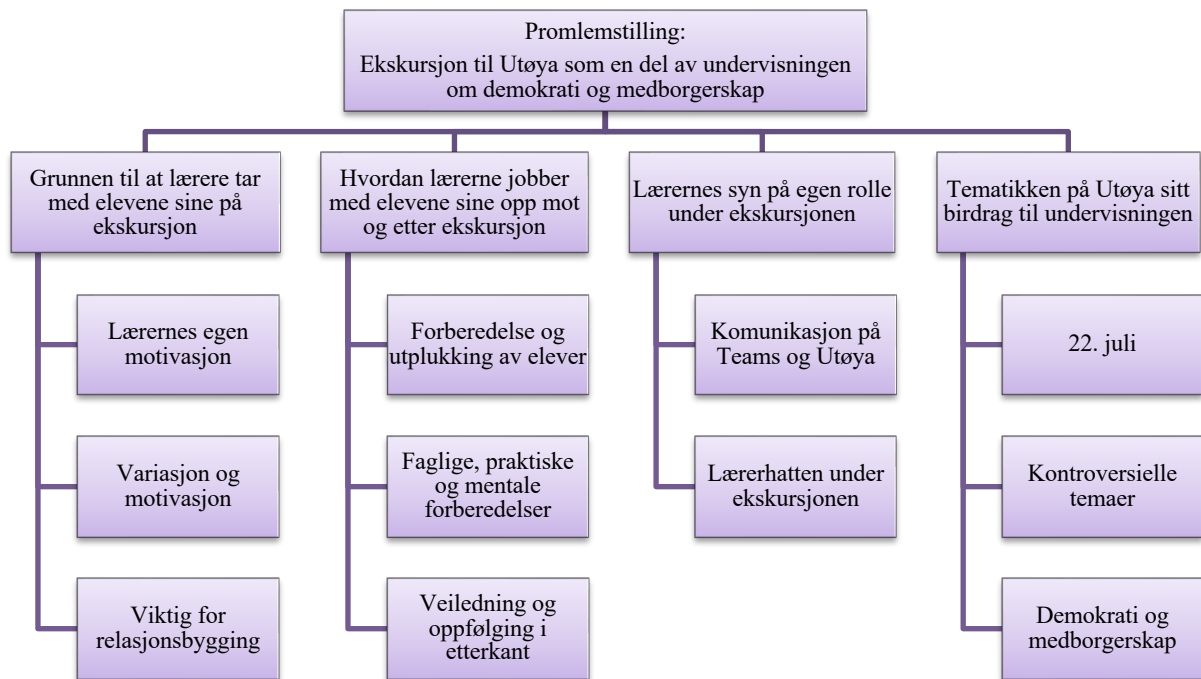
transkriberingsprosessen delte inn i temaer og spørsmål, startet jeg dermed tidlig analyseprosessen siden dette ble de første kodene mine.

Ettersom bokmål er mitt hovedmål, transkriberte jeg alle intervjuer på bokmål, på tross av at lærerne var fra ulike deler av landet og snakket ulike dialekter. Likevel tok jeg valget på å transkribere alle lydfiler i muntlig form. På den måten bevarer jeg intervjudeltakernes anonymitet uten å fjerne personlighetene til lærerne. Dette gjorde jeg for å oppnå reliabilitet, altså pålitelighet, i masteravhandlingen. Videre tok jeg valget om å fjerne småord som «mhm» på steder der det ikke er relevant for svarene, men som kan ses på som forstyrrende i skriftlig tekst (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Likevel har valgte jeg å beholde noen småord innimellom, som jeg i teksten er markert «...». I tillegg var det gjennomgående at informantene avsluttet setninger midt i, og påbegynte en ny formulering, som jeg også har markert med «...». Dette indikerer at intervjudeltakerne hadde behov for tenkepauser mens de snakket (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Videre var plassering av tegnsetting et valg som måtte tas under transkriberingen, ettersom punktum, komma og utropstegn er fraværende i muntlig tale (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Jeg har vært bevisst på hvor i den transkriberte teksten jeg har satt tegnsetting for å unngå at budskapet til intervjudeltakerne forsvinner, samtidig som jeg har satt tegnsetting på ulike steder for å få bedre flyt i det skiftelige materialet. Uansett, har jeg vært bevisst på at dette også er en del av min tolkning av datamaterialet. Etter at alle intervjuer var transkribert, markerte jeg hver av intervjudeltakerne med ulike farger. På den måten ble det enklere da jeg senere gikk videre for å kategorisere og kode, ettersom jeg da alltid hadde oversikt over hvilken intervjudeltaker de ulike svare kom fra.

3.4.2 Tematisk innholdsanalyse

Tematisk innholdsanalyse, som jeg har benyttet meg av, innebærer å systematisere innholdet i datamaterialet, ved å dele det materialet inn i kategorier (Anker, 2020, s. 40). Jeg valgte å kategorisere materialet mitt med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. På den måten holdt jeg meg hele tiden tett på problemstillingen. Dette startet jeg med allerede under transkriberingen av mitt datamateriale. Koding innebærer å dele opp datamaterialet, altså intervjuene, i koder, eller nøkkelord. Dette gjøres for å forenkle og få grep om innholdet til datamaterialet (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 173). Kodene det ble naturlig å dele inn i er det som skjer *før*, *under*

og etter ekskursjonen til Utøya, samt 22. juli, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap. Ved at jeg fargekodet de ulike lærerne mens jeg transkriberte, var det dermed enkelt å holde oversikt da jeg kategoriserte og kodet materialet mitt. I tillegg hadde jeg alltid problemstillingen ved siden av meg, slik at jeg alltid var bevisst på den da jeg analyserte datamaterialet. Nedenfor er en oversikt over kategoriseringen og kodingen av mitt datamateriale (Figur 1).



Figur 1

I første omgang leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene for å få et overblikk over materialet. Mens jeg leste gjennom, markerte jeg relevante sitater i henhold til kategoriene, altså forskningsspørsmålene mine. Samtidig så jeg etter om det var temaer i materialet som kunne kobles til teoretiske perspektiver, og noterte meg disse, slik at det ble en sammenheng mellom teori og empiri, altså brukte jeg meg av induktiv tilnærming. Deretter sorterte jeg de sitatene jeg hadde markert over, fordelt på de ulike forskningsspørsmålene. På den måten kunne jeg kartlegge hovedtemaer jeg syntes var både interessante og relevante for masteravhandlingen. Neste steg var å sette koder på sitatene for å systematisere hvordan analysen skulle bli seende ut. Jeg var også bevisst på at alle intervjudeltakerne skulle få omtrent like mye plass i analysen

totalt sett, i tillegg til at alle skulle være representert med sine refleksjoner innenfor de ulike kodene. Siste steg i analyseprosessen var å sortere alle sitatene i den rekkefølgen jeg så som mest hensiktsmessig, for så å skrive ut, og tolke alt datamateriale som var kategorisert og kodet.

3.5 Forskningskvalitet

I all kvalitativ forskning er det helt essensielt med kvalitet for at forskningen skal oppnå sin hensikt. Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering fungerer som gode kvaliteter, for at forskningen skal være troverdig, gyldig, samt tilføye noe på forskningsfeltet (Anker, 2020, s. 108).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om datamaterialets troverdighet. Det skal uttrykke noe om kvaliteten på materialet. Videre skriver Stigum Gleiss & Sæter (2021, s. 203) at det finnes to tradisjoner, positivistisk og sosialkonstruktivistisk, for å vurdere reliabiliteten, og min prosess er basert på den sosialkonstruktivistiske tradisjonen. For å sikre reliabiliteten er det flere hensyn som måtte tas. Et hensyn jeg tok, er at jeg ville være transparent gjennom hele forskningsprosessen. Dette har jeg gjort ved å gi en grundig beskrivelse av fremgangsmåten og valgene jeg har tatt underveis. Dette inkluderer også når fremgangsmåten ikke ble som planlagt, som utfordringen jeg hadde med å rekruttere informanter. Dette gir leseren mulighet til å på egenhånd vurdere oppgaven kritisk (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 202).

Et annet aspekt som er viktig å ta høyde for, er det ikke mulig å være fullstendig nøytral innenfor kvalitativ forskning. Derfor er det viktig å reflektere over sin egen posisjonaltet, både som forsker, men også andre faktorer som kan påvirke kvaliteten, som at jeg også jobber som underviser på Utøya. Mine spørsmål og fokusområder blir formet hvor jeg kommer fra, og med den bakgrunnen og erfaringene jeg har (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 50). Som tidligere nevnt, så jobber jeg som underviser på Utøya. Jeg kjenner opplegget og de som jobber der, og dette vil i noen grad påvirke mitt forskningsprosjekt. Utgangspunkt jeg har vil påvirke forskningsprosessen og mitt møte med informantene (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Selv om fokuset ikke vil være på undervisningsopplegget på Utøya, men på lærernes

refleksjoner knyttet til bruk av tilbudet, og begrunnelser for didaktiske valg før og etter, vil jeg likevel være transparent og fortelle at jeg jobber som underviser på Utøya, samtidig som jeg vil være tydelig på at når jeg er sammen med informantene mine, vil jeg være forsker, og ikke underviser. Det at jeg kjenner opplegget på Utøya godt vil gjøre at jeg lettere kan fokusere på læreren under besøket ettersom jeg da ikke trenger å konsentrere meg på alt som skjer rundt og hvordan opplegget er.

3.5.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om kvaliteten på koblingen mellom datamaterialet, tolkningene og konklusjonene forskeren kommer med (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Altså, i hvilken grad datamaterialet, i dette tilfellet, intervjuene med lærerne, er egnet til å kunne besvare forskningsspørsmålene og begrunne konklusjonene. Videre er det viktig at jeg som forsker har vært bevisst på at all transkribering og analyse vil være en fortolkning av datamaterialet.

Ved å følge en sosialkonstruktivistisk tradisjon innen kvalitativ forskning vil jeg være opptatt av sammenhengen mellom problemstilling, datamateriale og konklusjonene (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Jeg har vist hvordan jeg har gått frem gjennom å redegjøre for teori og datamateriale, samt forsøkt være åpen med leseren rundt alle valgene jeg har tatt. Videre har jeg også sammenliknet tidligere forskning med mine funn, som også er med på å styrke validiteten (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

Ved at jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, har jeg hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette har jeg tatt et bevisst valg om, for å forstå det lærerne sier og mener, samt for å sikre troverdigheten av funnene (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Gjennom hele skriveprosessen har jeg vært opptatt av å se på sammenhengene mellom problemstillingen min, teorien, datamaterialet og funnene, noe som er viktig innen den sosialkonstruktivistiske tradisjonen (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Det vil si at jeg har sammenliknet det transkriberte materialet med analysen og funnene jeg kom frem til, for å se om analysen var i tråd med det transkriberte datamaterialet. I tillegg var jeg gjennom arbeidet med teorikapitlet, bevisst på at teorien har en sammenheng med datamaterialet. Problemstillingen har jeg alltid hatt med meg, for å ha i bevisstheden at det er den jeg skal svare på i min masteravhandling.

3.5.3 Generalisering

Stigum Gleiss & Sæther (2021, s. 207) skriver om hvordan forskning kan generaliseres. Dette handler om hvorvidt funnene kan overføres til å gjelde andre kontekster eller personer. I mitt tilfelle handler det om at funnene kan overføres til å gjelde andre lærere som vurderer eller har planer om å ta med elever på tredagerssamling til Utøya, samt undervisere og andre ansatte på Utøya.

Jeg var bevisst i mitt valg om at fokusområdet skulle være ekskursjoner til Utøya, samt det tverrfaglige emnet Demokrati og medborgerskap. I og med at jeg kun intervjuet tre lærere, er jeg innforstått med at denne masterhavhandlingen ikke har fullstendig overføringsverdi. På en annen side er det i kvalitativ forskning, kvaliteten på de teoretiske argumentene som er gjort basert på datamaterialet, som avgjør vurderingen om generalisering (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 208). Intervjudeltakeres refleksjoner rundt eksempelvis ekskursjon til Utøya, 22. juli, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap, kan også ha relevans utover denne avhandlingen. På bakgrunn av dette mener jeg likevel at min masteravhandling kan være med på å vise interessante funn, og muligens gi et bidrag til forskningen.

3.6 Etiske refleksjoner

Som forsker er det viktig å følge forskningsetiske retningslinjer for å ivareta intervjudeltakerne og deres anonymitet. Jeg sendte inn et meldeskjema til NSD, og la ved både informasjonsskriv og intervjuguide. Ettersom at mitt forskningsprosjekt ikke innebærer innhenting av sensitive opplysninger har jeg kunnet være mer frimodig med å stille spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål. Likevel er det viktig at jeg er observant på at informantene kan dele sensitiv informasjon på eget initiativ. Dersom informantene deler noe sensitivt som er relevant for min masteravhandling, ville jeg måttet kontakte NSD og ivareta informantene. I informasjonsskrivet forklarer jeg hva mitt forskningsprosjekt går ut på og hvorfor jeg ønsker at vedkommende deltar i mitt forskningsprosjekt. Jeg forklarer også samtykke, at det er frivillig å delta, samt at de kan trekke seg når som helst i prosessen. I tillegg kan de også når som helt få innsyn i materialet som gjelder dem. Ved at jeg gjennom hele prosessen tilstreber en åpen og fleksibel kommunikasjon med informantene mine, vil dette styrke mulighetene for at de føler seg trygge og ivaretatt.

Videre er det viktig å reflektere over min posisjonaltet gjennom forskningsprosessen, og i møte med intervjudeltakerne. Relevante faktorer å ta hensyn til er min posisjon som forsker og som underviser på Utøya. I en forskningsprosess er det viktig å «beskrive hvordan du har opptrådt under selve intervjuet eller feltarbeidet» (Anker, 2020, s. 111). Dette var jeg nøye med under gjennomføringen av intervjuene, ved at jeg benyttet meg av handlingsprinsippene til Kvale og Brinkmann (2015, s. 195-196), som jeg presenterte i delkapittel 3.3.3 *Gjennomføring av intervjuene: handlingsprinsipper*. Jeg var også bevisst på min rolle som forsker da jeg skygget lærerne på Utøya. Jeg var oppmerksom på å forsøke å ikke være påtrengende, uten heller være imøtekommende og vennlig i møte med, og i samtale med intervjudeltakerne. I tillegg var det også et planlagt intervju i etterkant av feltarbeidet, som ble preget av at jeg skygget dem på Utøya. Heldigvis erfarte jeg at det var en positiv påvirkning, da jeg opplevde lærerne som mer åpne og tillitsfulle under intervjuet i etterkant. Et annet aspekt å reflektere rundt, var hvordan jeg skygget når alle lærerne deltok på samme 3-dagerssamling. Jeg forsøkte å fokusere omtrent like mye med hver av lærerne, noe som ikke var problematisk da alle tre intervjudeltakerne ofte befant seg i nærheten av hverandre. Da jeg i tillegg jobber som underviser på Utøya, er jeg det som beskrives som en insider, ettersom jeg har både kunnskap og erfaring knyttet til feltet jeg forsker på (Anker, 2020, s. 112). Ved at jeg jobber på Utøya, har jeg dermed mye kunnskap til tematikken, og er hele tiden bevisst på å ikke få for stor distanse til det. Det å dra til Utøya, hvor det skjedde et terrorangrep i 2011, kan være sårbart for intervjudeltakerne. Dermed er det viktig at på forhånd være reflektert over at under intervjuene og observasjonen, kan komme i kontakt med intervjudeltakernes sårbarhet. Det betyr at jeg har et ansvar for å skape trygge og beskyttende rammer for dem jeg forsker på, ved å hele tiden ha med meg handlingsprinsippene, som å være åpen og vennlig i møte med lærerne.

4 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil datamaterialet bli analysert, fortolket og diskutert i lys av teori og tidligere forskning som er gjort på feltet. Empirien er basert på intervjuer med tre lærere som deltok på samme demokrativerksted på Utøya høsten 2021. Deltakerne deltok på intervjuer både i forkant av og etter ekskursjonen til Utøya. Grunnlaget for intervjuene og teorien har vært å besvare problemstillingen: *Hvordan bruker lærere ekskursjoner til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap?* Formålet er å finne ut av hva lærere tenker om å ta med elevene sine på ekskursjon, samt hvordan de jobber med elevene opp mot og etter en ekskursjon. I tillegg til hvilke utfordringer og muligheter de ser i å bruke ekskursjon som en del av undervisningen, og hvordan lære fagstoffet på et annet sted enn innenfor klasserommets fire vegger. Ved at intervjuene har blitt gjennomført både før og etter ekskursjonen, har lærerne delt tanker rundt forberedelser, både for elevene og sin egen del. I tillegg har de reflektert i etterkant rundt hvordan opplevelsen ble for elevene og dem selv, samt hva de hadde gjort annerledes til en annen gang. Som tidligere nevnt, er det ikke lagt fokus på oppfølging og etterarbeid under intervjuet i etterkant, grunnet korona-nedstengning og digital skolehverdag.

I og med at alle tre deltakerne deltok på samme demokrativerksted, fikk deltakerne tilnærmet lik referanseramme, noe som gjenspeiler datamaterialet. Likevel var de tre deltakerne fra ulike typer skoler, samt ulike deler av landet. Det førte til interessante refleksjoner, både som samsvarer, men også ulikhet i lærernes tanker. Gjennom intervjuene har jeg hatt forskningsspørsmålene med meg, og gjennom analysen drøfter jeg hva deltakerne mine tenker om å dra på ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap. Analysekapitlet er strukturert etter de fem forskningsspørsmålene, som konkretiserer problemstillingen, og er igjen delt inn i undertemaer. Videre vil relevant teori bli knyttet til de ulike temaene for å løfte frem relevante faglige perspektiver.

Dette kapitlet er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene:

- Lærernes egen motivasjon for ekskursjon på Utøya
- Forberedelse, utvelgelse og oppfølging av elevene
- Hvordan lærerne ser sin egen rolle under ekskursjonen
- Hvordan tematikken på Utøya bidrar til lærernes undervisning

4.1 Læreregens egen motivasjon for ekskursjon til Utøya

Alle lærerne kommer stadig tilbake at det er positivt på mange måter for elevene å få erfaring og læring ved å dra på ekskursjon, eller å flytte undervisningen utenfor klasserommets fire vegger. Da utvalget mitt har valgt å sette av hele tre dager for å dra på tur med noen elever, er det naturlig at dette er noe som er en viktig prioritert for alle deltakerne i dette forskningsprosjektet. Erik oppsummerte det: «Kort svar, jeg er veldig tilhenger av det». Videre uttrykker Erik at:

«For min del så synes jeg det gir et større utbytte, for det gir jo elevene noen flere og kanskje bedre knagger å henge det på, da. For det blir et brudd, eller altså et avbrekk fra hverdagen, da. [...] Jeg kunne stått og snakket om det i klasserommet, men da hadde dem ikke fått de samme erfaringene og opplevelsene, da».

Dette samsvarer med det Merethe Frøyland (2010) skriver om MI-teorien, som mener at det er viktig at lærere bruker ulike arbeidsmetoder for å gi elever mulighet til å tilegne seg kunnskap ved hjelp av sine ulike intelligenser. Ved å flytte undervisningen utenfor klasserommets fire vegger, får elevene mulighet til å lære ved hjelp av sine andre typer av intelligenser, samt at de får mestringsopplevelser og muligheten til å bli utfordret.

Opplevelsene og erfaringene som elevene får på en ekskursjon, er altså en måte å tilegne seg kunnskap på, som de ikke hadde fått i klasserommet, ettersom elevene får brukt sine andre intelligenser. I følge MI-teorien, er det viktig at arbeidsmåter og læringsarenaer varieres, slik at elevene får mulighet å utvikle sine ulike intelligenser (Frøyland, 2010, s. 32). Erik forteller i intervjuet i etterkant av ekskursjonen om sitt første møte med Utøya:

«For de var sterke, men og fine. Og det å ufarliggjøre Utøya for min del. Og så ser jeg det at jeg har lyst å ta med meg den positive opplevelsen med det å se elevene i en annen setting, og gleden det gir dem å oppleve, når vi gjør sånne ting som det her da».

Han understreker at han gledes over å se elevene oppleve, som samsvarer med MI-teorien ved at de utvikler en av intelligensene sine, som de ikke hadde hatt mulighet og gjort i en klasseromssetting. Det å lære gjennom opplevelser, eller erfaringer, kan videre knyttes opp mot Dewey (2001, s. 54), som mente at læring skjer gjennom aktiviteter. Dette begrunner også lærernes motivasjon for å ta med elever på ekskursjon til Utøya.

Opplegget på demokrativerkstedet på Utøya var lagt opp slik at lærerne også fikk tid sammen for erfaringsutveksling. De delte erfaringer om undervisning og engasjement, både formelt, da det var satt av tid til det, og under mer uformelle omstendigheter i pauser i kantina og biblioteket:

«Og så håper jeg at når det er engasjerte folk man har noe til felles med, i forhold til ja, engasjement og fag, og interesse for temaet da, og så interesse vi har for elever og for at alle skal ha det bra. Så nei, det synes jeg var inspirerende, ja» (Fredrik).

«Og så tar jeg med meg det de andre lærerne har snakket om, om måten de jobbet med temaet på, men og hvordan de jobber og litt sånn hvordan de virker som lærere, da. Det, vi hadde jo litt info hvor vi satt og reflekterte og snakket om ulike ting, og da er det litt sånn interessant å se, hva er det de andre lærerne velger å fokusere på, hvordan tenker dem om ulike ting, da» (Erik).

Vygotsky var tydelig på at mennesker lærer og utvikler seg i samspill med andre, og det skjer gjennom språk og refleksjon (Woolfolk, 2014, s. 69). Dette var noe de ofte kom tilbake til gjennom intervjuet, som skjedde til læring og utvikling, og knyttes til Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori.

Det å møte lærere fra ulike deler av landet og dele erfaring fra lærerhverdagen og undervisning om 22. juli, som er et tema som kan være vanskelig å undervise om, er noe deltakerne mine har sett stor verdi i, og har vært en stor motivasjon for deres egen del når de har valgt å sette av tre dager for å dra på ekskursjon til demokrativerksted på Utøya. Det er også noe som har ført til at de har lært og utviklet seg, ettersom de sosiale omgivelsene og kulturelle kontekster er viktig, ifølge Vygotsky (Ness & Danielsen, 2020, s. 100). I dette tilfellet; samfunnfaglærere på ungdomsskoler fra ulike deler av landet, møtes og deler erfaringer og reflekterer sammen.

Ekskursjon gir både variasjon og motivasjon

Noe alle lærerne la mye vekt på er at ekskursjoner er varierende og motiverende, både for deres egen del, men ikke minst for elevenes. Gjennom intervjuene har deltakerne fortalt mye om sin egen motivasjon for å flytte timene og undervisningen ut av klasserommet. Henrik sier at det krever litt mer når man planlegger og organiserer undervisninger, i form av planlegging og

organisering, noe som gjør lærerjobben mer spennende ettersom man da unngår «At man ikke havner i den her, hva skal man si, gamle snubunken, at man bruker de oppleggene fra før. Man er nødt til å tenke litt utradisjonelt i forhold til organisering og i forhold til opplegg».

Når man skal ta med elever på ekskursjon, kreves det en del planlegging og organisering, for å gi elevene et godt læringsutbytte. Derfor er forberedelse viktig, samt å formidle til elevene hva som forventes av dem (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 249). Det at lærerne likevel prioriterer ekskursjon til 3-dagerssamling på Utøya, indikerer at de har en sterk motivasjon. I utvalget mitt var det både lærere som har vært på ekskursjon der før og lærere som hadde sin første gang på Utøya. Henrik, som har vært der før, forteller at det er en god opplevelse og har veldig sansen for opplegget som er på Utøya. Han forteller:

«Den første dagen er jo mentalt veldig tøft. For det er mye du får lov å se der, ungdom ble skutt og du er liksom i det. Virkelig. Men så snur hele sinnstilstanden seg til at det går til en positiv demokratibyggning og sånne praktiske ting, og mye sosialt mellom elever».

Tankene til Henrik, kan kobles til Dewey, ettersom han har vært på Utøya tidligere, og dermed lærer fra tidligere erfaring hvordan 3-dagerssamlingen på Utøya foregår, samt hva det kreves av forberedelser.

Selv om alle lærere mener det er mange gode grunner for å flytte undervisningen utenfor klasserommet, finnes det også utfordringer med det, som for eksempel at det ikke er tydelige rammer når undervisningen flyttes utenfor klasserommets fire vegger. Henrik forteller:

«Utfordringen er å få med de som sliter når det ikke er rammer. Det er de som har mer behov for rammer, og det er ikke det samme når man kommer utendørs har dem litt vanskeligere å skjønne. [...] Kanskje være litt klar på at her er rammene, fordi du har ikke de fysiske rammene, de er ikke der».

Lærerne knytter det å dra på ekskursjon til kompetansemålene, og forteller at det ligger godt til rette for dette, og da spesielt til et sted som jobber med demokratilæring. Dette utdyper Fredrik, og peker på at det å flytte undervisning til andre steder enn klasserommet bringer noe godt til elevenes skolehverdag:

«Ja, jeg tenker at kompetansemålene er veldig retta mot, hvert fall i samfunnsfag da, veldig retta til alt som har med *reflekter* og *ta stilling til* ting, og da må vi tilby forskjellige arenaer for å holde på med det, men det er veldig forskjellig. [...] Det tilfører noe som gjør at det blir mer åleitet for elevene.»

Erik beskriver at det er fint for elevene å få andre og nye inntrykk, i tillegg til at elevene får se og oppleve noe visuelt, og læring blir da stimulert på andre måter: «Å få komme seg ut og gjort noe annet, andre inntrykk, og lære på en annen måte enn å sitte og gjøre prosjekter i klasserommet, da. Det å se noe visuelt, få visuelle begreper rundt det, det tror jeg er lurt. [...] I tillegg er det jo bedre læring i det å på en måte dra til kilden av der ting er, da». Dette samsvarer godt med Vygotsky sitt begrep 'mediering' som et viktig verktøy for læring, altså at læring også skjer gjennom språk og objekter (Imsen, 2011, s. 51–52).

Dette med inntrykk er noe alle av lærerne stadig kommer tilbake til, og i dagens samfunn konkurrerer skolen om oppmerksomheten til elevene, ettersom de får mange inntrykk fra eksempelvis sosiale medier, internett etc. Derfor er det viktig at skolen har noe å tilby som fanger elevene, og da er ekskursjoner et godt supplement, mener Fredrik, og fortsetter med at «det vi kan klare å tilby er på en måte litt sånn kvalitetssikra opplevelser, da, sammen med voksne som bryr seg, og det er det ikke alle som har heller, da». Erik fortalte om sin motivasjon ved å henvise til noe én av elevene hadde sagt til han: «'Det føles ikke som vi er på skolen, men jeg lærer masse, og det skjer masse nytt', så det var jo, så det at vi reiser ut og får oppleve sånne ting». Dette underbygger det som tidligere ble sagt om at skolen må tilby andre læringsarenaer og opplevelser, da de konkurrerer med oppmerksomheten til elevene fra andre steder, som er i tråd med MI-teorien (Frøyland, 2010). Når man gir elevene andre og nye opplevelser, så blir skolehverdagen varierende og motiverende for elevene, noe som igjen fører til at de tilegner seg mye kunnskap.

Ekskursjon viktig for relasjonsbygging

Et annet aspekt med å flytte undervisningen utenfor klasserommet, som flere av lærerne kommer tilbake til, er det relasjonelle. Alle lærerne forteller at det å se elevene i en annen arena gjør at man ser relasjonene mellom elevene på en annen måte, i tillegg til at man blir bedre kjent med elevene og skaper noe sammen med dem. Henrik oppsummerer det godt: «Man ser relasjonene på en helt annen måte, og det er superviktig hvis man skal bygge relasjoner og skape et godt klassemiljø og sånt». Dette harmonerer med Vygotsky sitt sosiokulturelle syn på læring, at mennesker lærer i samspill med andre. Henrik viser til ekskursjoner generelt, i motsetning til

3-dagers samlingen til Utøya, hvor kun noen få fra klassen fikk mulighet å dra. Elevene og kontekstene de er en del av, er med å forme deres utvikling (Ness & Danielsen, 2020, s. 100).

Henrik snakker mye om hvor viktig det er å flytte timene ut, og det er noe han prioriterer. Han pleier alltid å ta elevene med ut på et friområde når han får en ny klasse og den eneste regelen er at så lenge elevene ser læreren, kan de gjøre hva de vil. Han forteller:

«Så er det veldig nyttig som lærer også, å ta den timen for eksempel, opp dit, og så en halvtime med friaktivitet. Det er den beste måten som fins for å se relasjonene med elevene. For å se hvem det er som henger sammen med hvem, hvem er det som blir utenfor. [...] Og de to som stikker av, ja, da har du lært det allerede da. Det er ingen krise, de kommer tilbake, dem dør ikke, men de stikker av. Men da vet du det, at dem må jeg holde litt øye med. Så ser du også dem som sliter litt, at okei, her må jeg kanskje lage noen hemmelige faddere til denne eleven, og passe på og få den med i klassemiljøet».

Dette gjør at elevene kan få nye venner og skape relasjoner seg imellom, samt at det sier noe som læreren, som slipper elevene under trygge rammer. I tillegg skjer det noe nytt med relasjonene, både elevene seg imellom, men også mellom elever og lærere når undervisningen flyttes, om det er til et friområde, et bibliotek eller på en ekskursjon. Vygotsky er tydelig på at det er viktig å være bevisst på forholdet mellom enkelt individet og konteksten det er en del av, ettersom det er viktig for elevenes utvikling. Ved å variere steder for undervisning, gir det en mulighet for elevene i utvikle seg, i følge Vygotsky (Ness & Danielsen, 2020, s. 100). Man skaper noe sammen med elevene, som er både fint og effektivt, sier Fredrik.

4.2 Forberedelse, utvelgelse og oppfølging av elevene

Et viktig aspekt rundt demokratiwerkstedet til Utøya er at ikke hele klassen får denne opplevelsen, uten bare 3-5 elever fra hver klasse. Henrik reflekterer rundt dette:

«Jeg tenker nå at om det er Utøya eller andre ting, hvis man har muligheten å få elevene med på sånne ting, så tenker jeg at det er viktig. Noen ganger blir det alle og andre ganger blir det noen få. Men jeg tenker at de kommer tilbake og kan bidra med noe her på skolen. Og de skal jo faktisk bidra med noe på skolen etterpå. Det er bedre at du får noen enn ingen, ikke sant. Så det tror jeg er viktig».

3-dagerssamlingen på Utøya hvor det kun er noen få elever fra hver skole, harmonerer godt med Vygotskys teori om den den 'mer kompetente andre'. Elevene som deltar på

demokrativerkstedet kommer tilbake til skolen og sine medelever med ny kunnskap, og blir da mer kompetente på tematikken de har lært på Utøya, enn elevene som ikke har vært på Utøya. Dermed vil også elevene som ikke får muligheten til å være med på ekskursjonen mulighet til å utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap (Ness & Danielsen, 2020, s. 103).

Hva gjør det med de elevene som ikke får muligheten til å bli med, men som likevel ønsker det? Selv om de elevene som drar på ekskursjonen tar med seg kunnskap og erfaring, som de skal dele og lære videre til klassen, er dette likevel en opplevelse som flere i klassen ikke får ta del av. Opplevelsen som de elevene som ikke deltar ikke får, gjør at de ikke får det samme fellesskapet og minnekulturen, som elevene som drar til Utøya får, samt at de går glipp av noe spennende. Det kan være mentalt tungt for elevene å få avslag om at de ikke får være med. Hva dette gjør med elevene, og hvordan de skulle ønske at dette ble tatt hånd om, forblir i disse spørsmålene ubesvart i og med at jeg har tatt for meg lærernes perspektiv og tanker. Hva læreren gjør for å forhindre og forebygge dette, og hvordan disse elevene i så fall blir fanget opp og sett, kommer jeg inn på senere i dette delkapitlet.

Utplukking av elever

På 3-dagerssamlingene til Utøya er det bare noen få fra hver skole som har muligheten til å være med. Derfor snakket jeg med lærerne om hvordan de jobber med elevene sine; både de som drar på ekskursjon, og de som blir igjen på skolen. Måten lærerne gjorde denne utvelgelsen på, skilte seg fra hverandre. Erik håndplukket elever fra sin egen klasse, mens Henrik og Fredrik ba elever, på hele trinnet, og som var interesserte, om å sende inn søknader med motivasjonsbrev. Fredrik legger også vekt på rådet fra Utøya om å ta med en minoritetspråklig, også. Ved å velge ulike elever, som også har ulike styrker, bidrar det også til en mer variert elevgruppe som kan lære på ulike måter av og med hverandre. Det som likevel var gjennomgående blant alle lærerne var at de ønsket fem litt ulike elever, og det var også noe de formidlet til elevene: «Så det er ikke, som vi sa, om du har verdens beste karakterer, eller om du har masse anmerkninger, eller hva du har, men vi ønsker at det skal være fem litt ulike elever» (Henrik). Elevene får mulighet å lære ved hjelp av de ulike intelligensene, og at de lærer i samspill med andre, som er i tråd med både sosiokulturell læringsteori, og MI-teorien.

Henrik forteller om søkerne og hans fremgangsmåte:

«Jeg har gått rundt i alle tiendeklasser og presentert opplegget, og sagt at hvis du er interessert så sender du bare på chat og så får du litt mer, enda mer informasjon, og hvis du velger å sende søknad så er du med» og «Så det var vell en 30 stk. som meldte interesse, og så var det 16-17 som søkte. Og så har vi da sittet, jeg og en av miljøarbeiderne på tiende trinn, og min nærmeste leder på tiende trinn, har sittet og plukket ut litt hvem som skal».

Når han hadde valgt ut de elevene som skulle være med, tok han en «én til én samtale med dem, og hørt om de har noen spørsmål, og så har foreldrene også fått tilbud om å ringe meg, men det er det ingen som har gjort». Henrik og Fredrik, som plukket ut elever ved hjelp av søknader elevene hadde sendt inn, forteller om hvordan de tenkte, når de valgte ut blant søknadene som hadde kommet inn:

«Vi ønsket en kanskje litt rolig gutt, en litt mer utagerende gutt, og det samme med jentene. Og så den femte plassen, har vi gitt til den som hadde den klareste søknaden. Og da var det én som skilte seg ut som hadde skrevet nesten et essay. Så det var liksom bare det, ja. Så vi hadde noen profiler på forhånd. At det skulle være noen som passet inn i de fire profilene» (Henrik).

«Vi har en i den ene klassen jeg skal ha med, som, han er ikke så veldig flink på skolen, han strever med mange ting, men han er bare veldig reflektert. Alltid når vi har refleksjoner, så er han den som beskriver og kaster seg litt utpå, han er litt sånn offensiv. Altså, det er en sånn tanke om at man kan stimulere noe hos han, da, som kanskje ikke får så mye mestringsopplevelser på andre plasser [...] Kanskje ikke dem som er mest engasjerte, men at de får en opplevelse som de ikke har, da, kanskje. Så følger vi det her rådet med å ta med minoritetsspråklige, da» (Fredrik).

Elevene til Erik, i motsetning til i Henrik og Fredrik sine klasser, fikk ikke mulighet til å sende søknad med motivasjon for å være med. Erik plukket ut elever fra sin egen klasse og som han kjente godt. Om tankene og vurderingen rundt hvilke elever han valgte ut å ta med seg til Utøya, forteller han: «En ting er jo at de skal fungere med å være på tur, og så skal dem jo og forstå settingen dem er i, og ha utbytte, og ha muligheten til å viderefortelle da». Altså å kunne være ‘den mer kompetente andre’ for de andre elevene på skolen, og som da blir en del av ‘den nærmeste utviklingssonen’ til elevene som ikke har vært med på ekskursjon til Utøya (Ness & Danielsen, 2020, s. 107).

Erik var trygg på elevene han valgte ut, og elevene var trygge på hverandre. Dette reflekterte han rundt i etterkant, og forteller at han merket at det både var fordeler og ulemper med måten han gjorde det på:

«Jeg visste jo ikke helt, så da valgte jeg en gruppe som jeg er veldig trygg på, og da ser jeg det ... at jeg ettertid ... så var det ..., så har jeg anbefalt dem som eventuelt skal ut igjen, da, eller når vi eventuelt skal ut igjen, at vi plukker fra ulike klasser. For da er det lettere å løsrive seg, og bli mer kjent med dem andre du er med, da».

Videre er interessant er å høre hvordan elevene som ikke fikk mulighet å bli med på ekskursjonen, ble møtt, og hvordan de tok det. Dette spurte jeg også om, og Erik fortalte videre: «Og dem har jeg da kontaktet, og gjort dem kjent med; 'God søknad, men det er ingenting feil med søknaden eller noe annet, men vi måtte ta et valg'». Fredrik fortalte at det heller ikke var noe dramatisk for elevene fra hans skole, som heller ikke fikk muligheten til å være med: «De tok det helt fint. Ikke vært noe gruff i det hele tatt. Veldig deilig. Det har ikke vært noen diskusjoner». Hvorvidt elevene faktisk syntes det gikk helt fint å ikke få muligheten til å bli med på ekskursjonen, om de syntes det var kjipt, eller om de følte på avvisning, er vanskelig å få svar på, i og med at det er lærerne jeg har snakket med, og ikke elevene.

En grunn til at elevene, i hvert fall tilsynelatende, har tatt det fint, er at lærerne har vært åpne og tydelige med elevene sine om hvordan de har plukket ut elevene, og at det skal være ulike elever. Det kan ha vært med å gjøre at elevene lettere får forståelse for hvorfor de ikke fikk muligheten å være med. Og som Henrik sa, så var han åpen og ærlig om at det ikke handler om verken hvor gode karakterer de har, eller antall anmerkninger.

Det som er felles for tankene til Henrik og Fredrik, er at de ønsket seg litt ulike typer elever. Uansett er det en viktig del for lærerne i forberedelsesfasen å velge ut hvilke elever som får muligheten til å være med til Utøya, uavhengig av hvordan de valgte å gjøre dette.

Faglig, praktiske og mentale forberedelser

Som nevnt innledningsvis til dette delkapitlet, kan det også skape et stort skille mellom elevene som drar til Utøya på 3-dager samling, og de elevene som blir igjen på skolen. Et aspekt er det sosiale og mellommenneskelige, og et annet er det faglige aspektet. I tillegg får elevene som

ikke er med på ekskursjonen mulighet til å utvikle den samme historiebevisstheten i møte med de minnekulturelle uttrykkene på Utøya, fordi de elevene får ikke lært om Utøya på Utøya, altså stediggjøring av historien (Lenz & Nilssen, 2011, s. 22). For Erik, som håndplukket elever fra sin egen klasse, ble det løst i større grad ved at alle elever fikk det samme kunnskapsgrunnlaget før han og noen av elevene dro til Utøya. Han forteller:

«Vi starter i morgen, da, for alle elevene. Akkurat det samme. Og da skal vi starte med å se noen videoer som jeg fikk tilsendt av dem (Utøya). Og så skal vi ha litt forkunnskaper, hva kan dere om Utøya fra før av. Og så, på fredagen, da skal dem, se, jobbe med et opplegg som handler om ... som heter «rekonstruksjon av Utøya», da. [...] Sånn at alle har kunnskap om det, men da sikrer vi i hvert fall at noe er likt».

Det å se videoer fra Utøya, gjør at hele klassen skaper kollektive minner, som er en tilnærming for å formidle og skape nærhet til historien (Lenz & Nilssen, 2011, s. 24). Erik reflekterer videre, etter at han kom tilbake fra Utøya med elevene sine, at dersom han skal ta med elever på en slik ekskursjon igjen, kommer han til å jobbe enda mer med å forberede dem faglig. På den måten hadde elevene muligens et større potensiale for å tilegne seg kunnskap reflektere over erfaringene fra Utøya, som er i tråd med den kategoriale dannelsesteorien til Klafki (2001, s. 172–179). Erik forteller og reflekterer:

«Å jobbe med det litt grundigere før vi drar, det tror jeg er en fordel, for å, fordi at da blir det enda mer reelt, da, og så, når du først kommer dit. For da har du et begrep om det allerede [...] Så til en annen gang hadde jeg jobbet litt mer med forberedelsesfasen».

Ved at Erik gjorde det på denne måten, får alle elevene noe kunnskap om Utøya, som er likt for alle, i tillegg til at de elevene som ikke drar til Utøya får en viss forståelse av hva gruppen som drar får lære og oppleve. Dette er i tråd med Klafki (2021) sine antakelser om at det beste potensialet til danning og utvikling, skjer både gjennom materiell og formell danning. For de to andre lærerne er kunnskapsfordelingen litt mer utfordrende, i og med at de valgte ut elever på tvers av trinnet, samt at de ikke underviser alle klassene. Henrik, som har deltatt på demokrativerkstedet tidligere, og dermed vet hva opplegget innebærer, og gjennom tidligere erfaring har han reflektert og lært hvordan det er lurt å forberede seg selv og elevene, noe Dewey mener er en god strategi (Lillejord, 2013, s. 199).

«Jeg har ikke gjort så mye av det, siden de er fra tre ulike klasser. Og jeg tenker at det opplegget, i hvert fall det som var for to år siden, det var så bra så jeg vet ikke om det er behov for noe mer enn det. Jeg

synes det var veldig nøye. Jeg likte progresjonen i det som var gjort. Man trenger ikke være noe særlig mer forberedt enn at du er interessert i det og du vet at dag én kan bli veldig tøff. Så vet ikke om det er behov om å være noe mer forberedt enn det, for å dra på det».

På skolen til Fredrik har hele skolen hatt mye fokus på Utøya, så hele skolen har vært kjent med at noen elever fra tiende-trinn skulle dra på 3-dagers samling til Utøya. Han forteller at de har jobbet med Utøya-tematikken i de tverrfaglige emnene, Folkehelse og livsmestring, og Demokrati og medborgerskap, der de har «hatt en god del om rasisme og ekstremisme, og den type ting. Og i livsmestringsuke vi hadde, nå forrige uke, så hadde vi blant annet en heldag på tiende, hvor vi fikk besøk fra Utøya». Denne formidlingspraksisen Fredrik forteller om, er en del av den fortalte historien, og er en tilnærming til å være om historie- og minnekultur (Lenz & Nilssen, 2011, s. 22). Videre forteller Fredrik at:

«Det er dem som skal ta med det engasjementet videre, og noe tilbake igjen til skolen. [...] Men ja, vi har vell egentlig ikke forberedt oss noe utover det praktiske egentlig, i tillegg til at vi har hatt fokus på det som skjedde, og elevene vet mye om det som skjedde, og de her er spesielt interessert i det som skjedde».

Det at det har vært et stort fokus på hele skolen rundt Utøya og terrorangrepene 22. juli, har ført til et engasjement hos elevene. Fredrik forteller altså om et generelt fokus på skolen, rundt tematikken, men at det ikke har vært noe direkte faglig forberedelse, foruten at det vært lagt vekt på praktiske forberedelser for de elevene som skal dra på ekskursjonen. I tillegg forteller Fredrik om et viktig aspekt om 3-dagerssamlingen til Utøya; at de elevene som får muligheten til å dra til Utøya, skal ta med engasjementet og kunnskapen de får der, tilbake til skolen og klassene sine. Gjennom dette blir, som tidligere nevnt, disse elevene den ‘mer kompetente andre’ når de kommer tilbake til skolen, ettersom de da er med kompetente på tematikken og kunnskapen de har med seg fra Utøya (Ness & Danielsen, 2020, s. 103).

De elevene som ble valgt ut til å bli med på Utøya, trenger mye praktiske forberedelser, men også mentale, i og med at Utøya er et sted hvor noe av det mest grusomme i Norges historie etter krigen, har funnet sted. Henrik forteller at han etablerte en teams-chat et par uker før de dro, hvor de kunne kommunisere, samt et felles sted å dele informasjon. Han har vært med på opplegget tidligere år og kan dermed forberede elevene på hvordan disse tre dagene kan komme til å bli:

«Jeg informerer om at dag én må dem regne med er litt sånn mentalt tøff, som jeg har sagt. Det er greit å gå med tårer i øynene der. [...] Der har jeg gjort de oppmerksomme at dag én kan være tøff. At de ikke kommer dit og tror at det blir gøy, og så oi».

Videre forteller han at han har hatt én til én samtaler med elevene og hørt om de har noen spørsmål: «Som alt i fra hvordan er det med mobiler, med mat, hvor skal vi sove, hvordan klær bør vi ha, ja. Egentlig alt mulig om detaljer. De har fått lov å komme med all slags spørsmål de har». Gjennom at han er åpen og tilgjengelig med elevene, bidrar han til å skape gode forutsetninger og trygge rammer for ekskursjonen.

Erik på sin side forteller at han generelt stiller krav til hvordan elevene skal oppføre seg når han skal ta de med på ekskursjoner: «Fordi at da, når du har den biten der på plass, så får du et større ... Da er det lettere å fokusere på det faglige, da». Å stille krav er noe han har gjort når han har hatt med seg elever på ekskursjoner tidligere. Det har fungert bra, synes han, fordi han har erfart at elevene da har fått et større læringsutbytte. I likhet med Henrik, bidrar også Erik til å skape gode forutsetninger og trygge rammer for elevene, men i stede gjennom grensesetting og tydelighet.

Veiledning og oppfølging i etterkant

På samme måte som at forberedelser i forkant av en ekskursjon er viktig, er det også viktig med etterarbeid for å reflektere over opplevelser og erfaringer fra ekskursjonen (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 249). Planen da 3-dagerssamlingen på Utøya var ferdig var at elevene skulle gjennomføre opplegget ganske kort tid etter hjemkomst. Som nevnt innledningsvis, ble denne planen ble satt på vent på ubestemt tid for alle lærerne på grunn av korona-nedstengning i samfunnet, og digital undervisning. Dette var noe alle lærerne snakket om i intervjuet i etterkant av ekskursjonen, og Henrik forteller: «Og så hadde vi jo masse planer, men, har vi jo måttet nå satt på vent, for vi rakk jo ikke å ha noe som helst med noen klasse før ting stengte ned igjen». «men på grunn av alt så utgikk jo det, så det er kjedelig. Så da skal vi ta det opp igjen til våren», forteller Erik.

Henrik forteller likevel om planen han og elevene hans opprinnelig hadde, som de skulle ta med tilbake til skolen:

«Nå rakk jeg ikke så mye, men det jeg hadde tenkt når vi skulle ha det møtet, det var rett og slett at de (elevene) skulle få lov, først rett og slett prate litt om hvordan de følte det hadde vært, og de inntrykkene med å være der. Og da både å være på Utøya, men også det å treffe elever fra andre skoler i Norge. [...] Og i forhold til det faglige så hadde vi jo lagd en plan hvor de skal ha et opplegg på minimum én og en halv time på hver av tiendeklassene, og et opplegg for lærerne. Så vi hadde bestemt sånn typ intervju som den ene skolen fortalte om, at vi kanskje skulle gjøre sånn, eller at jeg intervjuet elevene, og de fortalte. [...] Så langt har vi kommet, men så har det jo rett og slett ... det er jo bare en av elevene jeg har sett fysisk etter vi var på Utøya».

Henrik forteller videre om at han har snakket med rektoren sin og ønsker å gjøre besøkene til Utøya til et større prosjekt på skolen:

«Så det tenkte vi at det ville ha vært lurt, en rutine rett og slett. Jeg hadde en litt sånn lengre prat med rektor faktisk, dagen etter, og presenterte for han også, hva den ene rektoren som var der sa, som sa at rektor fra de skolene som var der ute, burde også være med, [...] Og *det* var jo han også: «Ja, det er kanskje neste gang at jeg blir med». De (skolen) er veldig fokusert på sanne ting, så det var ikke noen overraskelse».

Under intervjuet i etterkant av ekskursjonen er lærerne godt fornøyd med utbyttet på tredagers demokrativerksted på Utøya. Fredrik sier at: «Så både personlig og faglig synes jeg jo at jeg sitter igjen med en veldig god følelse etterpå». Videre forteller Erik om at elevene også sitter igjen med en god følelse etterpå, og at de har vokst på opplevelsen:

«Så, men ellers så er det sånn at alle har egentlig vokst på denne opplevelsen, vet jeg. Og det, om det er settingen, at de har møtt nye folk og blitt venner med dem, eller om det er det at de har vært på Utøya, det er vanskelig å si, men at de har vokst på det er det ingen tvil om».

4.3 Hvordan lærerne ser på sin egen rolle

Lærerhatten under ekskursjonen

Under ekskursjonen på Utøya, var lærerne ulikt bevisste på hva slags rolle de skulle ha, da de plutselig ikke var undervisere lenger. Denne rollen tolket de og reflekterte rundt på ulike måter. Henrik var bevisst på rollen sin, og tok litt ting som de kommer: «Men det er ikke sånn veldig bevisst at sånn og sånn rolle skal jeg ta, det blir som det blir der, og så i samspillet med både ungdommene og de voksne man er der sammen med». Erik, i likhet med Henrik er også ganske avslappet i lærerrollen sin, og forteller: «Nå har jeg ganske lav sånn lærerautoritet generelt,

føler jeg, allerede. Jeg kan jo være ganske tydelig og, men til vanlig så er jeg jo litt sånn nedtonet på det, eller ja, jeg sier jo fra, det gjør jeg jo. Jeg prøver i hvert fall å leke og ha det gøy med dem når jeg har muligheten». Erik forteller om en situasjon hvor noen av elevene hans fortalte om at de gruet seg til å dra til Utøya, og forteller hva han sa og gjorde:

«Nei, altså, da måtte vi jo spørre da, hva, hvorfor, hva er det som gjør det. «Nei, det er det at, tanken på at vi skal ut dit». Den var den tanken da. Da måtte jeg forklare at det kommer til å gå fint. [...] Som lærer så må man følge ekstra med, da, om det er noen som faktisk blir skikkelig redd og sånne ting, men det var det jo ikke».

Selv om han tidligere i samtalen beskrev seg selv om nedtonet, tydelig, og ønsker å ha det gøy som lærer, viser han ved denne situasjonen at han også kan være støttende og omsorgsfull ovenfor elevene sine.

Fredrik hadde en annen tilnærming til rollen sin blant elevene: «Min rolle var i stor grad, føler jeg, å ta vare på dem (elevene) hvis de ikke klarte å være med på undervisningen, eller hvis det var ting som skjedde, og det følte jeg at jeg gjorde og. Og så, at de (elevene) skulle møte opp til rett tid og være litt sånn forberedt, og delta det gjorde de jo, så jeg synes egentlig at det gikk veldig fint, jeg». Han var altså mye mer bevisst på hvilken rolle han skulle ha. Altså å ta vare på elevene og passe på dem, både praktisk, men også mentalt. Han utdyper:

«For jeg tenker det er en sånn type ting, som gjør at jeg kan være med å bidra til at det er trygt for dem, da, og ålreit. For jeg er forberedt på at det kan være vanskelig for de her ungdommene, det er jo ... En ting er jo å dra på Utøya, en annen ting er å bo med andre. [...] Så det må man bare ta å føle litt på, det er jo dem som er viktig i denne settingen. Så jeg har tenkt å være godt forberedt og ganske blid, tror jeg».

Besøket til Utøya skjedde høsten 2022, og dette var midt under korona-pandemien, noe som vil si at tiende-klassene som var med, stort sett bare har omgått i faste grupper (kohorter) hele ungdomsskoletiden deres. Gjennom korona-pandemien har elevene kun lært fag, blitt dannet materielt, mens når de deltar på Utøya og får i også mulighet å lære seg praktiske ferdigheter, skjer formell danning. Kombinasjonen gjennom både materiell og formell danning er viktig for menneskers danning og utvikling, som Klafki omtalte som 'kategorial danning' (Klafki, 2021). Dette får elevene muligheten til gjennom 3-dagerssamlingene på Utøya. Dette var noe som både Henrik og Erik kom med betraktninger rundt hvordan gruppedynamikken forandret seg i løpet av de tre dagene på Utøya.

Erik reflekterte: «Nei, altså jeg synes jo det var egentlig veldig artig å se da, for at du får jo elevene ut av de vanlige rammene. Så det var jo noen som nesten skiftet litt sånn personlighet der, og det er lærer ... at jeg var lærer, det var veldig hvasket ut merket jeg». Og Henrik: «Og så er det jo det å se elever som møter andre elever, og den her gruppedynamikken synes jeg er veldig spennende. Det å kunne sitte litt som tilskuer, og se hvordan de plutselig, fra å sitte skolevis til å sitte helt på kryss og tvers».

På samme måte som lærerne fortalte at noen av elevene syntes det var tøft å være på Utøya, var det også noen av lærerne som syntes det var tøft. Hegnhuset og det gamle kafébygget på Utøya var et sted, og noe lærerne reflekterte rundt. Hegnhuset er et sted, som er bygget med hensikten hvor minnekultur og historiebevissthet er sentralt (Lenz & Nilssen, 2011). Hvorvidt man som lærer skal vise det foran elevene eller ikke, hadde de også ulike tanker rundt. Fredrik sier at: «Og for min egen del, jeg føler ikke at det er noe overraskende at man blir litt sånn beveget av det. Det synes jeg er helt greit». For han er det altså helt greit at man blir rørt og viser følelser, også foran elevene. Erik, på sin side, syntes det var litt vanskeligere, og setter sine personlige følelser til side når han er rundt elevene, og forteller om dette:

«Altså, man har jo på seg den lærerhatten, så man tenker jo ikke, man lar ikke sine personlige følelser komme til overflaten så lett. Jeg følger litt med på elevene og sånne ting, de man vet tenker mye på det som skjer og sånn. [...] Og så, i løpet av oppholdet så får jeg egentlig bare litt sånn den leirskolefølelsen, som man alltid har fått når du er på leirskole, eller når du er på litt sånn opplegg utenom det vanlige. Og det synes jeg var fint. Men så merket jeg at, som når vi var i Hegnhuset og så litt sånne ting, at da, merket jeg at jeg ble litt trist og sånne ting. Så jeg gikk jo tilbake uten elever og litt sånne ting, sånn at jeg kunne prosessere mine tanker og, uten at de er der».

Under ekskursjonen til Utøya fikk også lærerne tid sammen for erfaringsutveksling og samtaler, både formelt og uformelt. Disse situasjonene harmonerer godt med både Dewey og Vygotsky, om at læring skjer i samspill med andre mennesker og gjennom refleksjon av erfaringer (Imsen, 2011). Flere av lærerne kom stadig tilbake til dette under intervjuene, og henviser til hverandre. Henrik: «Så det er veldig interessant å sitte, både de formelle pratene vi har, som vi har som er arrangert, som er liksom arrangert av opplegget, men også de, da vi satt i biblioteket der, og rundt bordet og sånn og pratet mer uformelt, var kjempeinteressant. Så det er veldig givende». Han forteller videre at han syntes det var positivt å møte kollegaer fra andre steder i landet, som har samme interesse og engasjement:

«man møter kollegaer fra andre plasser i landet, det er veldig spennende. Folk som har vært å dratt ut på den type turer, det er jo sjelden at det dukker opp noen lærere som ikke har noe engasjement, altså, for vi skal dra til Utøya. Så det dukker jo opp noen andre lærere fra andre plasser i Norge, fra andre typer skoler, men som er engasjerte».

Etter tre dager på Utøya, kom Fredrik med en avsluttende refleksjon over hva han tar med seg: «Ja, man blir påminnet noe om at elever egentlig er ganske engasjerte folk, da, det kan vi glemme litt i hverdagen, så det er noe som er veldig ... Og også de her mer konkrete oppleggene». På Utøya får elevene mulighet til å utvikle seg og lære, ettersom de lærer både om demokrati og demokratiske verdier, men også ved at de får øve seg gjennom praktisering av demokrati og demokratiske ferdigheter, som er i tråd med Klafki (2021) sin tanke om kategorial dannelse.

Kommunikasjon med elevene på Utøya

Under ekskursjonen på Utøya var lærerne aktive og samtalte med elevene underveis. De var støttepersoner og veiledet elevene sine når de trengte det. Et viktig aspekt på demokrativerkstedet er at de elevene som deltar, skal fortelle om sine opplevelser til skolen sin når de kommer hjem, samt at de skal gjennomføre oppleggene de selv deltok på, på Utøya, hjemme på skolen. Her har lærerne en sentral rolle, som Henrik beskriver:

«Så vi jobber med, og snakker om at er det viktig at de ikke bare har opplegg som et sånn underholdningsopplegg. For de fleste der kan (det) bli oppfattet som ren underholdning. Så vi snakker litt om på Utøya, at det er viktig at de går inn og prater om hvorfor de gjør dette. Både underveis og etterpå. Sånn at det blir litt refleksjon fra elevene om hvorfor vi gjør de her tingene.»

Som Henrik forteller, er det lett at elever kan gjøre opplegget til et underholdningsopplegg eller en lek. Da er det viktig for læreren å veilede gruppen slik at det heller blir læring og refleksjon som blir formidlet. I tillegg til å veilede elevene på det faglige når det kommer til forberedelser av opplegget de skal ha med tilbake, er det å støtte elevene på det emosjonelle planet også viktig. Det gjør lærerne på mer uformelle arenaer, når de har tid. Det forteller Erik om her:

«Vi snakka om det, vi snakket jo litt om det før. Hva de tenker og føler og sånn. Og så vet jeg at flere ... jeg snakket litt med dem på båten, når vi tok båten over. Og så er det jo i ettertid, når vi satt på flyplassen og ventet, og på flytoget, og så, når vi har vært på skolen, dagene etterpå».

Vygotsky sin tanke om den ‘mer kompetente andre’ er sentralt under hele ekskursjonen, både forholdet mellom elever og lærer på Utøya, men også forholdet mellom elevene som har vært på Utøya, og de elevene som ikke har deltatt (Ness & Danielsen, 2020).

Det er gjennomgående at lærerne er aktive under ekskursjonen, og støtter og veileder elevene sine der de ser at det er behov. Kommunikasjon er altså viktig. Lærerne er en viktig del av ‘den nærmeste utviklingssonene’ til elevene under ekskursjonen på Utøya (Imsen, 2011, s. 51–52). Det er viktig å følge opp elevene faglig, slik at opplegget de skal gjennomføre til resten av elevene på skolen, når de kommer tilbake, blir så godt og læringsrikt som mulig. Videre er det også viktig å følge opp elevene på det emosjonelle planet, og snakke med dem om hvilke inntrykk det gjør ved å være på Utøya, et sted hvor det har skjedd et grusomt terrorangrep. Selv om dagens 10. klassinger er så unge at de ikke har noen egne minner fra 22. juli 2011, gjør det likevel sterke inntrykk på flere av elevene. Det er noe som lærerne merker, og følger opp.

4.4 Tematikken fra Utøya i klasserommet

Som tidligere nevnt har fokuset i denne siste delen blitt endret fra etterarbeid og oppfølging i etterkant, til refleksjonene rundt hvordan lærerne knytter tematikken på Utøya til undervisning i klasserommet. Årsaken var korona-nedstenging og digital undervisning som førte til at den opprinnelige planen ble utsatt. I løpet av tredagerssamlingen på Utøya er det flere tematikker som kunne vært interessant å belyse, men jeg har valgt å avgrense til tre temaer: 22. juli-undervisning, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap. Dels fordi lærerne hadde mye refleksjoner rundt dette, men også fordi temaene tydelig belyser problemstillingen.

22. juli i skolen

Sentralt for å reise til Utøya er naturlig nok undervisning om 22. juli. Flere av lærerne påpekte under intervjuene, «at det er faktisk det eneste som er presisert i læreplanen at vi skal ha om som hendelse» (Erik). Det i seg selv er en motivasjon for mange av lærerne, «men man kan og legge litt mer fokus på hva som lå bak, og tanken og ideen bak. Og det tror jeg det er kanskje det som er aller viktigste egentlig. At man skjønner hva det er som fører til det der greiene»,

fortsetter Erik. I tillegg finnes det mange måter å bruke ekskursjonen til Utøya på, og det er viktig å reflektere rundt formidlingspraksisen for historie- og minnekultur, som stedliggjøring av historien, den fortalte historien og formidlingspraksis (Lenz & Nilssen, 2011, s. 22). Erik forteller videre at «Og så kan vi og ta med det at vi faktisk har vært der og det motsatte var effekten, det ble egentlig en samlingsplass, en koselig plass, og stikk motsatte av hva han ønsket at det skulle bli, Anders Behring Breivik, og, ja ... Så det er, ja, vanskelig, men jeg tror det kan brukes på flere måter». Man kan altså snu fokuset, og fortelle om hva Utøya har blitt til, at det er, som han selv sier, en koselig plass. Spørsmålet blir videre hvordan lærere skal undervise om 22. juli. Det er med andre ord viktig å være bevisst på hva som legges fokus på når man skal undervise om historiske hendelser, som eksempelvis terrorangrepene i Oslo og Utøya, 22. juli 2011 (Lenz & Nilssen, 2011).

I tiden like etter terrorangrepene kom det fram at mange lærere har berøringsangst rundt det å undervise om 22. juli (Anker & Lippe, 2016). Nå, mer enn ti år senere har det skjedd en forandring, kan ses i senere masteroppgaver knyttet til undervisning om 22. juli, presentert under tidligere forskning. Gjennomgående for alle lærerne jeg snakket med, er at de synes det er viktig å snakke om de vanskelige tingene i skolen, samt at de er veldig lite redd for det. Slik Fredrik forteller: «Jeg tror man skal være veldig lite redd for å fortelle ekte og ærlig, og direkte om det som skjedde på Utøya, uansett, jeg. Jeg tror rådet må være, å skape heller tilknytting til det som skjedde gjennom at man utløser følelser rundt det, enn å være forsiktig å redd for det, da». Han er altså tydelig på at man må være ærlig og direkte, i tillegg er han også tydelig på det å skape nærhet til hendelsen og at følelser rundt det ikke er farlig.

Lærerne understreket att, nå, når det er mer enn 10 år siden 22. juli og terrorangrepene i 2011, er det slik at det er de færreste av dagens tiendeklassinger som har noen egne minner fra denne dagen. Nå som det kommer nye generasjoner, som ikke har egne minner av 22. juli, er det viktig å skape en læringsarena som gjør at elevene får et kollektivt minne, knyttet til historien til Utøya. Henrik reflekterer rundt dette:

«For det er jo ... av de tre klassene, så var det én elev som hadde noe minne av 22. juli. [...] Men ellers så har vi ingen som husker noe som helst, så derfor er det viktig å holde det i minnet. De var jo fem år de her. Så det tenker jeg er viktig. For det er kanskje den beste måten man unngår at ting skjer igjen, at man tør å prate om det og ja».

Som Henrik er inne på, så kan det hende at man som lærer har en elev som har enten egne minner, eller noen i nær familie som er direkte berørt av 22. juli. Han reflekterer rundt hva han hadde gjort dersom han hadde hatt om et tema i undervisning, som eleven eller pårørende er direkte berørt av:

«Da tror jeg at jeg hadde tatt en liten prat med den eleven først, og hørt både hvordan ... det jeg hadde sagt ... hva vi skal ha om, og hvis det blir for tøft skal du få lov til å gå ut, og eventuelt har du noe du har lyst til å bidra med, så ville det vært nok. Men at man gir dem hele muligheten fra å forlate klasserommet hvis det blir mentalt tøft, til å kunne bidra med det».

Henrik har samme tanke som Fredrik tidligere fortalte om, at man som lærer ikke skal være redd for å snakke ærlig og ekte om temaer som kan være vanskelige. Dersom det likevel er én eller flere elever som har en ekstra nær tilknytting, til et tema som 22. juli, så kan dette være en måte å løse det på.

Kontroversielle temaer i skolen

Under 3-dagerssamlingen var det en økt for lærerne om kontroversielle temaer, hvor de lærte om, og delte erfaringer rundt deres opplevelser av dette i klasserommet. Kontroversielle temaer ble et av temaene vi snakket om under intervjuet i etterkant, både når lærerne har planlagt undervisning om kontroversielle temaer, og når de opplever elever kommer med kontroversielle utsagn i klasserommet. Alle lærerne er tydelige på at det er viktig å ta de vanskelige samtale og diskusjonene i klasserommet. For det er nettopp i klasserommet at elevene kan få forklart hvordan samfunnet henger sammen, til tross av menneskers ulike meninger. Henrik, som er lærer på en flerkulturell skole, utdyper med et eksempel fra en elev-lærerdiskusjon i klasserommet:

«gå forbi Stortinget, og SIAN (Stopp Islamiseringen av Norge) står der, de liksom lurere på hvorfor de får stå der med politibeskyttelse. Det er utrolig viktig at de har lært det på skolen, hvorfor det er sånn, ikke sant. At man, på den planlagte undervisningen som går på sånne ting, at man tar det opp».

Dette er et godt eksempel på et kontroversielt tema som er tatt opp i klasserommet, ettersom det er et tema som vekker følelser, uro og frustrasjon i klasserommet (Europarådet, 2016, s. 13).

Videre viser dette at når elevene får kunnskap om en spesifikk tematikk på skolen, utruker lærerne dem med forståelse og innsikt for det demokratiske samfunnet vi lever i. Som Fredrik sier: «Jeg tror, vi er jo litt redd for å ta noen sånne debatter. Jeg tror ikke vi skal være det, jeg tror vi må prøve å engasjere dem å bruke det skolene er god på. Det er nemlig å lage litt sånne siviliserte diskusjoner om vanskelige temaer». Klasserommet er med andre ord en arena der vanskelige temaer kan tas opp og diskuteres, og da med en trygg og kunnskapsrik lærer til stede som kan lede samtalen. I likhet med Fredrik, deler også Erik oppfatningen av at det er viktig å ta kontroversielle temaer i klasserommet og at det heller ikke er noe man som lærer skal være redd for:

«Jeg tror det handler om forberedelse, altså at man forbereder elevene på hva som kommer, og at man på en måte, og at man ikke gir dem noen alternativer. [...] Så av og til litt tvang, at nå skal vi snakke om dette her, og det er ukomfortabelt, og det er greit at det er ukomfortabelt. Det er ukomfortabelt for alle, men vi må lære at ting kan være ukomfortabelt, det tror jeg er en viktig lærdom».

Det å forberede, både innholdet i timen, men også elevene på temaet man skal undervise om, samt at det er åpent og trygt når det er ukomfortabelt, som Erik også påpeker. Marie von der Lippe (2021, s. 12–13) er tydelig på viktigheten om at lærere har kompetanse om kontroversielle temaer i skolen. Kompetanseheftet til Europarådet (2016, s. 35) støtter opp om dette, og trekker frem at skolen bør være en handlingsaktør og skal bidra til å nyansere kompliserte temaer som elevene møter i samfunnet og medier. På den måten har elevene mulighet å utvikle viktige verdier og ferdigheter for å bli gode medborgere i samfunnet.

Videre er det viktig å sette av tid, samt å ha en god relasjon med elevene når man tar opp eller møter kontroversielle temaer i klasserommet (Mattsson, 2019, s. 28). Dette underbygger det Henrik sier her: «Og samtidig så har du ikke en sjanse å komme inn under huden på en (elev), hvis du ikke har bygd opp en relasjon på forhånd. [...] Den har ingen hensikt uten relasjon, det kan ha mot sin hensikt, tenker jeg». For å ha en god relasjon, trengs det trygghet og tillitt blant elevene. Den gode relasjonen, som er bygd opp over tid, tilrettelegger dermed for den trygge rammen som trengs for å undervise om kontroversielle temaer. Uten en god relasjon, blir det dermed som Henrik sier, ingen hensikt å undervise om kontroversielle temaer i klasserommet.

Fredrik forteller at det også er viktig å se an elevgruppen, og da er det også vesentlig at man som lærer kjenner klassen sin godt.

«Men at man må se an litt, da, elevene og settingen, da, og konteksten det foregår i, og hva slags utsagn det kan være, da. Men det er jo alltid en anledning til å ta tak i ting, det er det. Og det er noen ting man spøker med, noen ting man ikke spøker med, for eksempel».

Det som Fredrik gir uttrykk for samsvarer både med det Mattsson (2019) og Lenz og Moldrheim (2019) skriver at det også er viktig med grensesetting, samt at noe skal man ha nulltoleranse på, eksempelvis gruppebaserte skjellsord.

Innimellom hender det at det dukker opp kontroversielle temaer i klasserommet selv om det ikke er planlagt fra lærerens side, for eksempel ved at elever kommer med kontroversielle utsagn i klasserommet. Fredrik fortsetter og gir eksempel på dette:

«For eksempel hvis noen sier «homo», da, eller «jøde», eller har en sånn en, så tenker jeg det er ganske sånn komplisert, og at man ikke kan være helt forberedt på det. Jeg tenker det meste kan tas i etterkant når man har tenkt seg litt om. Og så tror jeg man skal påpeke sånne ting nesten uansett, sånn at folk hører at det der er ugreit, men at man passer på sånn at man ikke lar det bli fokus. For ganske ofte så er det jo det at elever bruker sånne typer utsagn også. Måte å prøve å avlede oppmerksomheten fra det som foregår på, mer enn at det er så veldig dyptliggende».

Dette harmonerer godt med det Mattsson (2019) skriver om at det er viktig å sette grenser der og da, men at man i etterkant, når man har tid, kan møte eleven på en god måte, med 'empatisk nyfikenhet'. I likhet med Fredrik, møter Erik også elever med 'empatisk nyfikenhet', men tenker i motsetning, at det godt kan gjøres der og da:

«Jeg har tatt og slått hardt ned på det hvis det er ting som er sagt. Jeg kan sende et lite skråblikk, og da bare «ah, okei». Og da ser du på elevene at det var ikke greit, og da er man egentlig ferdig der. Eller så kan det være at vi diskuterer det: «Hvorfor sier du det? Hva mener du med det? Hva er det du faktisk ønsker å oppnå med å si en sånn ting?». Da er det jo veldig vanskelig ofte, og da, fra å være et stort publikum, og så blir rommet plutselig veldig lite, du bærer det selv. Så det kan jo og være veldig ekkelt for noen, å bli irettesatt sånn. Og da må vi vurdere om vi skal snakke om det etter timen for eksempel, at vi tar en liten prat om det etterpå. Det er flere måter og flere muligheter å gripe det an på, tenker jeg. Det er veldig spennende, det er det».

Å si ifra til en elev som har gått over en grense kan altså også gjøres med kroppsspråk, slik at eleven forstår at oppførselen ikke er akseptert, uten at det tar for mye oppmerksomhet fra undervisningen. Ved å ta en slik situasjon i klasserommet, er det viktig å også ta hensyn til de elevene som kan blir krenket av det kontroversielle utsagnet, slik at de blir ivaretatt og det skaper gode forutsetninger for alle elever (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). Som både Erik og

Fredrik er inne på, er det flere måter å gripe an en vanskelig situasjon på, og en god relasjon med elevene er grunnlaget for hvordan de velger å handle. I tillegg er det også flere hensyn å ta når det kommer til kontroversielle utsagn i klasserommet. Det er ikke bare eleven som kommer med utsagnet å ta hensyn til, men også resten av klassen som må ivaretas ettersom det kan være at det er elever som blir såret eller er direkte berørt av kommentaren. Henrik deler sine tanker:

«Så jeg tror det er veldig viktig å ha en sånn kombinasjon av at, for hvis du bare gjør det, og si at det her er ikke greit så vil du, holdt på å si, lage ungdom som vil bli mer provosert, og det starter «det her skal vi gjøre igjen», men du må klare å balansere de to tingene: hvem som føler seg truffet av sånn, og også føler seg ivaretatt av de voksne, men at de som på en måte kommer med sånne utsagn også på en måte blir ivaretatt gjennom at de, du, har en ordentlig samtale med dem. Som er jo faktisk, som jeg sa også på det møtet, at jeg tar ofte det der og da, å beskytte de som blir utsatt for det med å si at her er ikke greit, og veldig sånn klar på hvorfor det ikke er greit, men så kan jeg ha én til én samtale, liten gruppesamtale, med dem som har kommet med sånne utsagt, og litt for å prøv å forstå dem, og «hva det her virkelig bare tull eller er det ligger det noe mer bak?», ikke sant. Så det er hensyn å ta underveis, som jeg tenker, like viktig, og man må ha begge deler».

Videre, hvordan kan en som lærer vite hvorvidt et enkelt utsagn eller kommentar, kun er ment som en spøk, eller om det ligger noe dypere og muligens ekstremistisk bak? Forskning viser at mange lærere ofte blir møtt med at 'det bare er kødd', og også at det innad i vennegjenger brukes skjellsord som en naturlig del av sjargongen (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 41). Dette reflekterer Henrik rundt:

«Ja, først og fremst så er jo på en måte ikke enkeltutsagn som avgjør om noe har mer sånn ekstremistisk, da. Da er det en bekymring som er dypere enn det. Ja, jeg er, jeg føler ikke at det er noe vanskelig når man kjenner elevene. Det som er mer utfordrende er jo hvis man ikke kjenner dem, og da kan man jo trå ganske feil også. Så jeg, jeg mener vel at man skal ha som en sånn stil, at man alltid påpeker det sånn at de andre skjønner at dette her er ugreit, og så får man nebbet til å ta det opp i etterkant [...]. Veldig vanskelig å regulere negativ atferd i plenum».

I likhet med både Erik og Fredrik, mener også Henrik at man som lærer bør ta en samtale med eleven, enten om det er der og da, eller i etterkant. Uansett er viktig å påpeke enten med ord eller kroppsspråk, at kommentaren ikke var akseptabel. Det som legges vekt på fra alle lærere at en god og opparbeidet relasjon er viktig for de vanskelige samtalene og diskusjonene i klasserommet. På hvilken måte en lærer griper an en ubehagelig situasjon på er viktig å reflektere rundt og lære av, slik det skapes gode forutsetninger for klassen, og mulighet for refleksjon og ivaretagelse.

Demokrati og medborgerskap i skolen

Det siste temaet jeg har valgt å belyse, demokrati og medborgerskap, var gjennomgående under hele ekskursjonen til Utøya, samt at det også er et av de tre tverrfaglige emnene i Fagfornyelsen. 3-dagers samlingene harmonerer godt med Klafki (2001) sin kategoriale dannelsesteori, ettersom det er fokus både å lære om og gjennom demokratiet, og elevene lærer både om emnet, men også gjennom praktiske ferdigheter. Alle aktiviteter og øvelser elevene handlet i ulik grad om demokrati i praksis, og som Fredrik sa: «Det er en sånn ressursbank for Utøya, ja, der er det masse undervisningsopplegg og masse verktøy, veldig flotte ting». Alle oppleggene som ble gjennomført på Utøya fikk lærerne med seg tilbake til skolen, som enten de selv eller elevene har mulighet å gjennomføre.

Demokrati i skolen, fokuserte alle lærerne generelt mye på i klasserommene sine, og Henrik forteller at de hadde «en hel dag med etterarbeid, med fokus på demokrati i lys av det som skjedde på Utøya». Han forteller også om undervisning i samfunnsfag, som «handler litt om, da, nettopp å skape og knytte, å gjøre klasserommet til virkeligheten». Det Henrik forteller om her, er tett knyttet mot å utruste elevene til å bli demokratiske medborgere, og fokuset på demokrati som rolle (Heldal Stray, 2011, s. 14). Når ungdommene etter hvert skal ut av klasserommet, er ikke de tydelige rammene der, som klasserommets fire vegger og en lærer som står foran og har fokuset. Det er en god erfaring for elevene å kjenne på, mener flere av lærerne. Elevene skal videre til videregående, få en jobb, og kanskje studere på universitetet, og da er rammene annerledes. Ved at lærerne trener ungdommene på å ha fokus under andre rammer enn hvordan det er i et klasserom, blir de mer rustet på hvordan voksenlivet blir, forteller Henrik. Fredrik forteller at skolen deres er helt nybygd, og at de har mye kulturbygg inne på skolens område, som biblioteket. Med andre ord har arenaer som vanligvis er utenfor skolen blitt trukket inn i skolen. Dette har en god verdi, mener han, og forklarer: «Og litt av argumentet med å legge flere funksjoner sammen, er nettopp det at man gir elevene litt sånn virkelighetsoppfatning. At vi driver ikke og utdanner folk til å være flink på skolen, det er jo livet man skal ut i». Om det er enten å dra på ekskursjon, flytte undervisningen ut av skolens område, eller å bringe andre arenaer til skolens område, så flyttes uansett de fysiske rammene, men under trygge rammer på andre måter.

Erik forteller om spennet mellom forståelsen sin av demokrati og medborgerskap:

«Men jeg tenker at det er en grei måte å gå inn på og vise ulike aspekter ved et samfunn på. At det kan være stor splittelse, men det kan og være samling rundt det, og forenende. Vi kan ta å diskutere demokratiet i sin helhet, og det har vi jo gjort, masse. Og vi diskuterer, altså demokratibiten er ganske grei, føler jeg, og så er det den medborgerskapsbiten som er kanskje mer sånn innviklet og vanskelig».

Etter dagene på Utøya fikk Erik mer grep om hva medborgerskap handler om, under vitnesamtalen som er en del av 3-dagerssamlingen.

«det var jo spurt om, hva (vitnet) ønsker at vi skal fokusere på, og da trakk jo han fram det med medmenneskeligheten, og altså det mennesket og medborgerskapet, da. Og da tenkte jeg en god del på det, og det synes jeg egentlig hørt veldig fornuftig ut. [...] Da snakker vi for eksempel om mobbing og klassemiljø, og litt sånne ting. Men så er det å se litt større på det, da, for medborgerskap, det i klassemiljø og klassekamerater, og sånne ting».

Erik fortsetter å fortelle om hva medborgerskap handler om, og viser til «Hva er verst?», som er en av Utøyas undervisningsressurser og som ble gjennomført under oppholdet:

«Da diskuterte jo elevene selv, og da er det jo medborgerskap, for det handler om ordbruken vi bruker overfor hverandre, [...] Da var det jo alt mulig rart, og da fikk vi jo den diskusjonen med «jævla hore», og om det var greit fordi om det var en russe-sang og litt sånne ting, og så spenn det jo videre ut ifra det. Og da lærer vi jo om det på en god måte, tenker jeg da».

Erik viser her at har får større forståelse om hva medborgerskap innebærer, og i praksis har han god forståelse for hva medborgerskap handler om, men synes det er mer utfordrende å tenke teoretisk om det. I et demokrati har vi demokratiske verdier å verne om, og medborgerskap handler om hvordan borgerne i samfunnet skal behandle seg selv og andre (Lenz, 2020, s. 48). Eller som Henrik oppsummerer, og kan knyttes til Iversens (2014) uenighetsfelleskap:

«Jeg tror på det at de må bli hørt, og man må bli utfordret, og å faktisk få en anledning til å si meningene sine, da, å bli lyttet til. Det er en utfordring for oss som skole, tenker jeg. Å faktisk få til sånn reelt både elev-demokratiet, og erfare demokrati i praksis, da. Tenker jeg er det viktigste».

Dette handler om demokratiforståelsene om demokrati som medvirkning og deltakelse, demokrati som deliberasjon og demokrati som kultur og livsform. Det innebærer at elevene lærer å tenke kritisk, kommunisere med hverandre, samt lære seg gjensidig respekt, inkludering og samarbeid (Lenz, 2020, s. 29).

5 Avslutning

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å finne ut av hva lærere tenker om å ta med elevene sine på ekskursjon, samt hvordan de jobber med elevene opp mot og etter en ekskursjon. I tillegg til hvilke utfordringer og muligheter de ser i å bruke ekskursjon som en del av undervisningen, og hvordan lære fagstoffet på et annet sted enn innenfor klasserommets fire vegger. For å belyse avhandlingens problemstilling har jeg undersøkt og drøftet 1) Lærernes egen motivasjon for ekskursjon til Utøya, 2) Forberede og kommunisere med elevene, 3) Hvordan lærerne ser på sin egen rolle, og 4) Tematikken fra Utøya til klasserommet. Gjennom at jeg har intervjuet og skygget lærerne, har jeg kommet frem til flere funn, som blir presentert nedenfor.

Gjennom intervjuene, både i forkant og etterkant, har det kommet frem at lærerne er veldig positive motiverte for ekskursjoner, og synes det er lite problematisk. De ser heller muligheter, enn utfordringer, og reflekterer over hvordan man skal tenke rundt å flytte undervisningen utenfor klasserommets fire vegger når det ikke er tydelige rammer. Et annet funn rundt lærernes motivasjon for ekskursjoner, er det sosiale aspektet, som alle lærerne legger stor vekt på. De forteller om at det skjer noe nytt med relasjonene, både elevene seg imellom, og mellom lærer og elev. Fredrik forteller om at man skaper noe sammen med elevene, som både er fint og effektivt, ved å flytte undervisningen til et annet sted enn klasserommet. Videre handler motivasjonen for ekskursjon til Utøya om at det er et godt og utformet opplegg om både 22. juli og demokrati læring. I tillegg var også en annen motivasjon at lærerne fikk mulighet for egne seminarer, erfaringsutveksling og samtaler, noe alle opplevde som positivt.

Et viktig aspekt var lærernes tanker rundt utplukkingen av elevene, da det bare er 3-5 elever fra hver skole som får muligheten å dra. Et funn her, var at selve utplukkingen av elever gikk smertefritt, enten det var ved en søkeprosess, eller om læreren håndplukket elevene. Når det kommer til faglig forberedelse, var det lettere for Erik, som håndplukket alle elevene fra sin egen klasse, mens for Henrik og Fredrik var det mer utfordrende ettersom de hadde med elever til Utøya som de ikke har undervisning med. Fredrik hadde likevel et ganske godt grunnlag for sine elever, da de har jobbet mye tverrfaglig på hele skolen med tematikken. Under intervjuet i etterkant, kom Fredrik med en avsluttende refleksjon over en

opdagelse han gjorde med elevene etter tre dager på Utøya: «Ja, man blir påminnet noe om at elever egentlig er ganske engasjerte folk, da, det kan vi glemme litt i hverdagen, [...]».

Lærerne hadde en ganske lik tilnærming til hvordan de så sin egen rolle på Utøya, hvor alle ønsket å støtte elevene sine, både underveis på Utøya, men også i forkant og etterkant av ekskursjonen. Lærerne reflekterte også over rollen sin på Utøya, som kan være et sted som vekker følelser, spesielt i Hegnhuset. De var ulike på hvorvidt de viser følelser når de har elever rundt seg. Fredrik syntes det var helt greit å vise følelser rundt elevene sine, mens Erik var mer bevisst på å gå inn og ut av lærerrollen når det kom til å vise følelsen. Han fortalte at han heller gikk tilbake til Hegnhuset uten elever, og uten å være i lærerrollen. Videre fortalte både Henrik og Erik om at de i stor grad kunne henge med elevene, og hadde en avslappende rolle.

Lærerne hadde også flere tanker og refleksjoner rundt tematikken som var sentral på Utøya; 22. juli, kontroversielle temaer og demokrati og medborgerskap. Som tidligere forskning, fra de senere årene, peker også lærerne i denne forskningen på at dette er viktige temaer, og undervisning om 22. juli er ikke lærerne redde å undervise om. Alle lærerne var tydelig på at kontroversielle temaer og hatefulle ytringer er viktig å fokusere på i skolen, men uten en god, oppbygd relasjon, er det vanskelig. Når det gjelder det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, er alle lærerne trygge på hvordan det skal undervises om demokrati i skolen, men medborgerskap synes de det er mer utfordrende å få grep om. Likevel kommer det frem under intervjuene at lærerne praktiserer medborgerskap i skolen. Med andre ord, synes de det er utfordrende å teoretisk forstå hva medborgerskap er, men i praksis har de fokus på det i skolen og undervisning.

Avslutningsvis vil jeg konkludere med å gi et svar på problemstillingen: *Hvordan bruker lærere ekskursjoner til Utøya som en del av undervisning om demokrati og medborgerskap?* Lærerne ser svært positivt på å bruke ekskursjoner som en del av undervisningen, både for sin egen del og for elevenes, samt læringsutbyttets del. Lærerne ser 3-dagerssamlingene som en mulighet for elevene å lære om 22. juli og demokratilæring, både ved at de får fagkunnskap og gjennom praktiske øvelser knyttet til demokrati og medborgerskap. I tillegg ser også lærerne stor verdi i å møte andre lærere fra ulike deler av landet for samtaler og erfaringsutveksling.

5.1 Bidrag til forskning og didaktisk praksis

Til slutt ønsker jeg å løfte blikket, og stille spørsmålet om hvilket bidrag denne masteravhandlingen har for forskningsfeltet og didaktisk praksis. Denne forskningen gir et bidrag på lærerperspektivet, og lærernes tanker både før og under en ekskursjon til Utøya. Et viktig funn, er at lærerne ikke er redde for å undervise om vanskelige temaer i skolen, og mener at skolen er en viktig arena for at elevene skal lære å forstå seg selv og samfunnet de er en del av. Dette er i tråd med tidligere forskning på temaet, som er gjort de senere årene. Lærerne har ikke lenger berøringsangst rundt undervisning knyttet til 22. juli, som tidligere forskning viser (Anker & Lippe, 2016). En årsak til dette kan være at i LK20, eksplisitt står at 22. juli og forebygging av ekstremisme skal undervises om, noe alle intervjudeltakerne snakket om. Videre kan også denne masteravhandlingen bidra til å utvikle læringstilbudet på Utøya, ved at ansatte får del i dybdeintervjuer av lærernes refleksjoner knyttet til 3-dagerssamlingen på Utøya. Eksempelvis, satte lærerne svært stor pris på å få tid og mulighet for erfaringsutveksling med andre lærere fra ulike deler av landet. Videre er det interessant hvordan lærerne reflekterer rundt utvelgelsen rundt elevene som får mulighet til å delta på 3-dagerssamlingen på Utøya.

Denne forskningen kan også bidra til didaktisk praksis for lærere som tenker på ekskursjon som en del av undervisningen, fordi ved å lese denne avhandlingen, får de innblikk i hva andre lærere tenker om å inkludere ekskursjoner som en del av skolehverdagen. Lærernes refleksjoner knytte til denne forskningen, er også overførbare til ekskursjoner i andre fag og annen tematikk i skolen. Grunnen til dette er at forskningen har fulgt lærerne gjennom hele prosessen av en ekskursjon, både forarbeid og etterarbeid, samt deres rolle under ekskursjonen.

I et større perspektiv kan avhandlingens funn tale til fordel for flere ekskursjoner i skolen, som et supplement til klasseromsundervisning. Funnene i denne oppgaven viser tydelig at lærerne opplever ekskursjonen som et nyttig verktøy, og en arena for å utfordre og lære om vanskelige tema. For videre forskning, hadde det vært spennende å følge lærere som tar med hele sin klasse på ekskursjon til Utøya, med perspektivene før, under og etter. Da dette kun var basert på én 3-dagerssamling til Utøya med et lite utvalg lærere, samt at forskningen fant sted høsten 2021 som var preget av korona-nedstengning i samfunnet. Dermed ses videre forskning på lærerperspektivet knyttet til undervisning om 22. juli og demokrati og medborgerskap velkommen.

6 Litteratur

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Anker, T., & Lippe, M. von der. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4, 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>

Anker, T., & Von der Lippe, M. (2015). *Når terror ties i hjel—En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

Berg, S. (2021). *Hva kan vi lære av 22. Juli?* Universitetet i Oslo.

Brynsett, C. M. (2020). *Betydningen av ekskursjon i KRLE-faget*. MF Vitenskapelig Høyskole.

Det Europeiske Wergelandsenteret. (u.å.-a). *Demokrativerksted for elever og lærere på 9. Og 10. Trinn*. Demokrativerkstedet på Utøya. Hentet 9. august 2023, fra <https://demokrativerksted.no/skole/>

Det Europeiske Wergelandsenteret. (u.å.-b). *Program og innhold*. Demokrativerkstedet på Utøya. Hentet 9. august 2023, fra <https://demokrativerksted.no/program-og-innhold/>

Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I *Om danning: Klassiske tekster (Red. Dale, Erling Lars)* (s. 167–203). Gyldendal.

Europarådet. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema: Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (EDC/HRE) - Læringsressurs for lærere*. Europarådet.

Frydnes, J. W. (2021). *Ingen mann er en øy*. Res Publica.

Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstrakt.

Hauan, L. E. (2018). «Nærmiljøet vårt er mye rikere på religioner enn jeg trodde»: Skoleelever på feltarbeid. *DIN*.

- Heldal Stray, J. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2015). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (Red. Undheim, Sissel & Von der Lippe, Marie) (s. 101–116). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). Wolfgang Klafki: Kategorial dannelse. I *Om danning: Klassiske tekster* (Red. Dale, Erling Lars) (s. 167–203). Gyldendal.
- Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktikk nye studier*. Forlaget Klim.
- Klanglund, O. A. (2021). *Tabuet 22. Juli: Hvordan opplever deltakende lærere EWC sitt demokratilæringsopplegg på Utøya, og hvordan anvender de det i klasserommet?* MF Vitenskapelig Høyskole.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (LK20 utg.). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Leithe-Rief, H. E. (2021). *Lærerrollen i møtet med 22. Juli-senteret*. Universitetet i Oslo.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.

- Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse»—Fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i klasserommet. I *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefientlighet i skolen, Nr 2* (Red. Lenz, Claudia, Moldrheim, Solveig & Gambert, Christopher) (s. 34–49). HL-senteret.
- Lenz, C., & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: Historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I *Fortiden i nåtiden* (Red. Lenz, Claudia & Nilssen, Trond Risto) (s. 11–25). Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (Red. Magner, Terje, Lillejord, Sølvi, Nordahl, Thomas & Helland, Turid) (s. 177–208). Fagbokforlaget.
- Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. *Sociological Research Online*, 21(2), 103–117. <https://doi.org/10.5153/sro.3952>
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet—Att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. I *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefientlighet i skolen, Nr 2* (Red. Lenz, Claudia, Moldrheim, Solveig & Gambert, Christopher) (s. 24–33). HL-senteret.
- Ness, I. J., & Danielsen, A. G. (2020). Sosiokulturell teori—Vygotsky, Lave og Wenger. I *Til elevens beste—Pedagogiske perspektiver* (Red. Danielsen, Anne Grete) (s. 98–124). Gyldendal.
- Peersen, N. S. (2022). *Ungdomsskoleelevers læringsutbytte av ekskursjoner – En casestudie av skolebesøk til ARKIVET freds- og menneskerettighetscenter*. Universitetet i Stavanger.
- Remman, C. (2021). *En demokratisk arv etter 22. Juli*. Universitetet i Oslo.
- Repstad, K., & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stigum Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*.

Sætra, E. (2021). *Hva er et kontroversielt spørsmål?* <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09>

Sætra, E., & Heldal Stray, J. (2016). *Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål.* <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-04-04>

Von der Lippe, M. (2021). *I. Fordommer i skolen.* <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-01>

Wergeland, A. J. (2011, juli 23). *AUF-lederen: - Vi skal tilbake på Utøya.* <https://www.vg.no/i/Mzj85>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker—En innføring i sosiokulturelle perspektiver.* Cappelen Damm Akademisk.


Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi.* Fagbokforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1, Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Hvordan bruker lærere ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger


 Skriv ut

 16.01.2023 ▾

Referansenummer

██████████

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

16.01.2023

Tittel

Hvordan bruker lærere ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen?

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig

██████████

Student

██████████████████

Prosjektperiode

01.10.2021 - 30.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

7.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Hvordan lærere bruker ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan ekskursjon til Utøya kan brukes som en del av undervisningen, samt planlegging og bearbeidelse av besøket. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hva lærere tenker om å ta med elevene sine på ekskursjoner, og hvordan de gjør det. Jeg ønsker å finne ut hva lærere tenker når de tar med elever på ekskursjon, og hvordan lærerne jobber med elevene sine opp mot og etter en ekskursjon. I tillegg til hvilke utfordringer og muligheter de ser i ekskursjon som en del av undervisningen. Som en fremtidig lærer som er begeistret for ekskursjoner er dette noe jeg har lyst til å finne ut mer om. Min overordnede problemstilling er: «Hvordan bruker lærere ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen om demokrati og medborgerskap»?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Mitt valg av informanter foregikk ved at jeg forhørte meg med en ansatt i administrasjonen på Wergelandsenteret (EWC) jeg kjenner, og spurte om vedkomne kunne tenke seg hjelpe meg å komme i kontakt med lærere som har planlagt besøk på Utøya med sine elever. Forskningen vil basere seg på intervjuer av 3-4 lærer i forkant av og etter en ekskursjon til Utøya, samt observasjon av læreren på ekskursjonen. Ved å gjøre det på denne måten håper jeg å kunne utforske interessante perspektiver jeg ikke ville fått gjort på en annen måte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i to intervjuer om hvordan lærere bruker ekskursjon til Utøya som en del av undervisningen. Hver av intervjuene vil ta ca. 45-60 min. I tillegg vil jeg bli med på ekskursjonen som deltakende observatør og observere deg og din rolle. Med deltakende observasjon er tanken at jeg skygger læreren, og er med på det som læreren er med på. Det at jeg er deltakende innebærer i praksis at jeg åpner opp muligheten for å samtale med læreren litt underveis. Uten at går utover opplegget. Med andre ord er jeg ikke helt passiv og ikke sier noe. Jeg vil bruke mine observasjoner inn i intervjuet i etterkant av besøket for refleksjon rundt din rolle som lærer. Intervjuene vil inneholde spørsmål som: «Hva er det som gjør at du ønsker å ta med klassen din på ekskursjon til Utøya?», «Hvordan forbereder du deg selv og elevene på et slikt besøk?», «Hva er din rolle når dere er på ekskursjon?», «Hvordan jobber du med elevene i etterkant av en ekskursjon?» og «Hvordan knytter du dette til fagstoffet?».

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 skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personene som vil ha tilgang til personopplysningene dine vil være meg og min veileder.

Jeg vil behandle personopplysningene dine med respekt og varsomhet. Jeg vil lagre opplysningene på en datamaskin som kun jeg vil ha passord til. Navnet ditt og koden navnet ditt blir byttet ut med i analysen, vil bli lagret adskilt fra resten av dataene for å ivareta ditt personvern. Navnet ditt vil bli byttet ut med en kode eller et fiktivt navn, slik at du vil være anonymisert. Du, og eventuelt andre som var til stede under intervjuet, vil kunne kjenne igjen sitater som blir tatt med i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent blir alle personopplysningene slettet, noe som etter planen er juni 2022. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt.

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 for teologi, religion og samfunn 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 for teologi, religion og samfunn ved

██████████ (prosjektveileder), tlf: ██████████ / E-post: ██████████

eller vår studiedirektør, ██████████, tlf: ██████████ / E-post: ██████████

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

██████████

(Forsker/veileder)

████████████████████

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i å bli observert i lærerrollen på ekskursjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3, Intervjuguide

Intervjuguide – før ekskursjon til Utøya

Bakgrunn

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Hvordan synes du det er å jobbe ved denne skolen?
- Hvilke trinn underviser du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvordan synes du klassesammensetningene dine er i år?
- Hvordan trives du i læreryrket?

Undervisning utenfor klasserommet

- Hvordan tenker du generelt om bruk av ekskursjoner i skolen?
- Hvilke muligheter og utfordringer ser du ved å flytte undervisningen utenfor klasserommet?
- Opplever du at elevene viser interesse for fagstoffet på en annen måte utenfor klasserommet enn om undervisningen hadde skjedd i klasserommet?
 - o Har du noen erfaringer?

Forberedelser

- Hvordan forbereder du deg selv og klassen på ekskursjon til Utøya?
 - o Hvordan forbereder du de øvrige elevene som ikke er med?
- Hvordan har du tenkt i utvalget av elever?
- Setter du elevene godt inn i fagstoffet knyttet til ekskursjonen på forhånd eller lar du elevene komme med åpent sinn? I så fall på hvilken måte?
- I klasserommet kan det hende at det er elever som er personlig berørt av angrepet 22. juli. Hvilke tanker gjør du deg og hensyn tar du i forkant av et slikt besøk/tema?
 - o Hvordan forbereder du deg selv mentalt på det?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å snakke mer om?
- Er det noe spørsmål du savner fram meg?

Dersom du kommer på noe du føler kunne vært relevant for meg og min oppgave er det bare å ta kontakt. Ellers så ses vi på Utøya.

Intervjuguide – etter ekskursjon til Utøya

- Hvordan synes du det var å være med denne klassen/gruppen på ekskursjon til Utøya?
- Var det som forventet, eller var det noe som overrasket deg? Engasjement?
- Hvordan jobber de etter ekskursjonsbesøket, både mtp. bearbeidelse av følelsesrelaterte inntrykk og fagstoff.
- Opplever du endret motivasjon ved å flytte undervisningen utenfor klasserommet?
- Hvor aktive er læreren under ekskursjonen? Hvordan ser læreren sin rolle under ekskursjonsbesøket? Deltakende eller passiv? Bruke observasjoner til intervjuet.
- Opplever du at det skjer det noe med dynamikken i klassen når undervisningen flyttes utenfor klasserommet? Hvis ja, hvordan da?
- Opplever du at elevene viser interesse for fagstoffet på en annen måte utenfor klasserommet enn om undervisningen hadde skjedd i klasserommet?
 - o Har du noen erfaringer?

Demokratisk medborgerskap

- Demokratisk medborgerskap har kommet inn i fagfornyelsen som ett av tre temaer som skal fremmes på tvers av fagene. Det er også et av temaene som fokuseres på Utøya. Hvordan knytter du besøket til Utøya til fagfornyelsen?
- Kan du gi eksempler på hvordan du jobber videre med demokrati og medborgerskap i når dere kommer tilbake til skolen?
- Hvilke kvaliteter ser du på som viktige for at elevene skal kunne ta del i demokratiet på en tilfredsstillende måte?
- Bruker du aktivt det dere har lært om på Utøya videre i undervisningen? På hvilken måte?

Kontroversielle temaer

- Dere hadde en lærerøkt om kontroversielle temaer, hva sitter du igjen med fra det?
- Hvordan tenker du rundt undervisning om kontroversielle eller vanskelige temaer?
- Dersom en elev kommer med noe kontroversielt utsagn i klasserommet, hvordan håndterer du det?

Avslutning

- Er det noe du ønsker å snakke mer om?
- Er det noe spørsmål du savner fram meg?

Dersom du kommer på noe du føler kunne vært relevant for meg og min oppgave er det bare å ta kontakt.