

MASTEROPPGAVE

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag

Mai 2020

22. juli som undervisningsinnhold i skolen

En kvalitativ studie

Aurora Vorkinn



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Masterprosjektet «22. juli som undervisningsinnhold i skolen» skisserer hvilke didaktiske muligheter som ligger i et gitt undervisningsopplegg om 22. juli. Oppgaven tar utgangspunkt i den danningsteoretiske didaktikken til den tyske pedagogen Wolfgang Klafki, samt annen relevant teori for å belyse problemstilling. I tidligere forskning gjort rundt 22. juli som undervisningsinnhold har blitt belyst at undervisnings om 22. juli er fraværende i den norske skolen. I august 2020 trer den nye læreplanen i kraft, hvor 22. juli blir nevnt eksplisitt som en av to hendelser opplæringen skal ta for seg. Derfor ønsker jeg å tenke fremover, og ta for meg hvilke muligheter et undervisningsopplegg om 22. juli gir.

Studien er en kvalitativ studie som forener teori med praksisfeltet gjennom aksjonsforskning, og det krever et tett samarbeid med læreren i alle fasene ved forskningen. Aksjonsforskning viser tydelig hvilken betydning konteksten har for undervisningsinnholdet. Jeg har benyttet meg av tre ulike kvalitative metoder for å utforske studiens problemstilling. Jeg har observert elever i undervisning, samlet inn elevbesvarelser i etterkant av undervisningen og foretatt et gruppeintervju med noen utvalgte elever.

I studien fokuseres det på hvilket dannelsespotensial som ligger i undervisningsopplegget gjennom å se på interessante aspekter ved undervisningen. En gjennomgående tendens hos elevene var at de hadde svært ulik forforståelse for 22. juli fra før. Dette er et av studiens hovedfunn som diskuteres i kapittel 5. Studien ser også på hvilken rolle læreren har. Læreren skal først og fremst planlegge undervisningen, men studien viser også hvilken spontanitet som finnes i en undervisningssituasjon og hva som kan være utfallet av å benytte seg av de spontane mulighetene som byr seg i løpet av en undervisningstime. Lærerens oppgave er å omdanne innholdskomponentene i læreplanen og koble på aktuelle aspekter for undervisningen. I min studie kobles blant annet kritisk tenkning, historiebevissthet, demokrati og medborgerskap slik at det blir aspekter ved innholdet. Studien peker også på hvordan innholdet er eksemplarisk, og elevene får belyse noe mer generelt gjennom et spesifikt eksempel. Innholdet kobles også på hvilke utfordringer som finnes i samfunnet rundt oss.

Abstract

This thesis, «22nd of July as content in school», outlines the didactic opportunities that can be found in content about the terror attack in Norway the 22nd of July 2011. This thesis is based on the German pedagogue Wolfgang Klafki's critical-constructive Didaktik and other relevant theory to discuss the thesis statement. In previously research about 22nd of July as classroom content it has been emphasized that this topic is absent in Norwegian classrooms. In August 2020, the new curricula will take effect, and 22nd of July is explicitly mentioned as one of the events that the education should address. Therefore, I want to discuss which opportunities there are in a given content about this topic.

The study is a qualitative study that unites theory and the classroom through action research. It requires close collaboration with the teacher in all phases of the research. Action research clearly shows the importance of context for teaching content. I have used three different qualitative methods to explore the opportunities in this content. I have observed students in teaching, collected student responses after the teaching and conducted a group interview with some selected students.

The study focuses on the potential for *Bildung* that can be found in the content about 22nd of July. A common tendency among students was that they had very different knowledge and understanding of 22nd of July from earlier. This is one of the aspects that is used in the discussion in chapter 5. The study also looks at the role of the teacher. The teacher should first and foremost plan the teaching, but the study also shows what spontaneity exists in a teaching situation and what may be the result of using the spontaneous opportunities. It is the teacher's job to transform the content components of the curriculum and to connect relevant aspects of society to the content. In my study, critical thinking, historical awareness, democracy and citizenship are linked to aspects of the content. The study also points to how the content is both exemplary and the students get to illustrate something more generally through a specific example. 22nd of July is used to look at the challenges that exist in the society the pupils live in.

Forord

Til Bano

Motivasjonen min for å skrive mastoppgave om 22. juli 2011 er først og fremst knyttet til personlige årsaker. Jeg har følt et personlig ansvar for å fortelle historien videre gjennom rollen jeg har som lærer. Å være i klasserommet sammen med 9. klassinger som har vist engasjement og interesse rundt dette temaet har vært svært givende for meg, og det er en opplevelse jeg aldri kommer til å glemme. En stor takk til dere – både elever og lærer. Tusen takk for engasjement, gode samtaler og et fantastisk samarbeid. Oppgaven hadde ikke vært den samme uten dere.

Jeg vil takke min veileder Erik Ryen for god oppfølging gjennom det siste året. Du har vært fleksibel, tilgjengelig og gitt meg mange gode råd i løpet av denne prosessen. Takk for de gode diskusjonene vi har hatt. Å ferdigstille masteroppgaven våren 2020 ble ikke helt slik jeg hadde sett for meg, og med stengte biblioteker og lesesaler har prosessen bydd på noen utfordringer. Jeg setter stor pris på alt du har gjort for meg i form av veiledning over telefon og litteratur som du har sendt meg de siste månedene.

En stor takk til 22. juli-senteret for at dere har vært så interesserte, inspirerende og engasjerte i mitt arbeid med masteroppgaven. Dere gjør et fantastisk og viktig arbeid på senteret, både i utviklingen av undervisningsopplegg og med omvisningen og undervisningen deres. Dere har vært en stor inspirasjonskilde for mitt arbeid. En spesiell takk til min gode venninne Rebekka som har lest og korrigert oppgaven min underveis. Tusen takk for alle gode råd, tips og motivasjon du har gitt meg. Du har vært en fantastisk «biveileder» i denne prosessen. Og tusen takk til min søster Amanda for at du har tatt deg tid til å korrekturlese oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer, Andreas, for all støtte og motivasjon du har gitt meg i denne prosessen. Og en takk til mamma og pappa for at dere alltid er der for meg.

Med dette legger jeg seks års utdanning bak meg, og ser frem mot en ny hverdag som lærer i grunnskolen.

Oslo, 15. mai 2020

Aurora Vorkinn

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Avgrensning og problemstilling	2
1.2.1 22. juli-senteret.....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	4
1.4 Fagdidaktisk relevans	5
1.4.1 Kunnskap, ferdigheter og holdninger	7
2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	10
2.1 Tidligere forskning	10
2.1.1 Norske ungdommer har et fraværende forhold til 22. juli.....	10
2.1.2 Lærerens rolle.....	11
2.1.3 Ulike assosiasjoner til 22. juli	12
2.2 Dannelse og didaktikk	12
2.2.1 Klafkis dannelsesmål.....	13
2.2.2 Kategorial dannelse	14
2.2.3 Det eksemplariske prinsipp	14
2.2.4 Tidstypiske nøkkelproblemer	15
2.2.5 Undervisningsinnholdet som grunnlag for didaktisk analyse	16
2.3 Hermeneutikk	18
2.4 Demokrati og medborgerskap	19
2.4.1 Elevmedvirkning – dialog og uenighet	21
2.5 Historiebevissthet	22
2.5.1 En forståelse av begrepene historiebevissthet og medborgerskap	23
2.5.2 22. juli som kontroversielt tema.....	23
2.5.3 22. juli som metafor.....	24
2.6 Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?.....	25
2.6.1 Et undervisningsopplegg som oppfordrer til normkritikk?.....	26
2.7 Bruk av bilder i undervingen.....	26
3 Aksjonsforskning.....	28
3.1 Undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?»	29
3.2 Samtale med læreren før undervisningen.....	31
4 Metode.....	34
4.1 Samfunnsvitenskapelig metode	34
4.1.1 Den hermeneutiske sirkelen	34
4.2 Rollen som forsker	36
4.3 Triangulering	36

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	37
4.4.1 Intervjuguiden	37
4.4.2 Informantene	38
4.4.3 Gjennomføring av intervjuene.....	40
4.4.4 Transkribering	41
4.5 Observasjon	42
4.6 Elevbesvarelser.....	43
4.7 Kvalitetssikring i kvalitativ forskning	44
4.7.1 Validitet og reliabilitet.....	44
4.7.2 Generalisering og overførbarhet.....	46
4.7.3 Svakheter ved metodene	47
4.8 Etske retningslinjer.....	48
4.9 Koding og kategorisering av datamaterialet.....	49
5 Presentasjon av funn og analyse.....	51
5.1 Samtale med læreren etter undervisningsopplegget var gjennomført	51
5.2 Stor variasjon i elevenes forkunnskaper	52
5.2.1 Begrensinger ved undervisningsinnholdet	55
5.3 Undervisningsopplegget som inngangsport til demokratisk diskusjon	56
5.3.1 Den åpne dialogen	60
5.3.2 Elevmedvirkning	62
5.4 22. juli som grunnlag for kritisk tenkning	64
5.5 Læring gjennom eksempler	67
5.5.1 22. juli som metafor for hva?	70
5.5.2 Bilder som ressurs for å bistå eksemplene	73
5.6 Å sette seg selv i en historisk kontekst.....	74
5.7 22. juli og læreplanen	76
5.8 22. juli i et danningsteoretisk didaktisk perspektiv	79
5.9 Oppsummering og sammenfatning av studiens hovedfunn	83
6 Konklusjon og veien videre.....	87
Litteraturliste	90
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	96
Vedlegg 2: Observasjonsskjema	97
Vedlegg 3: Elevbesvarelser	98
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring – lærer.....	99
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring – elever	101
Vedlegg 6: Tilbakemelding NSD	103

1 Innledning

Fredag 22. juli 2011 ble Norge utsatt for et terrorangrep som krevde 77 menneskeliv. Gjerningsmannen bombet regjeringskvartalet i Oslo, før han satte kursen mot Utøya hvor han drepte ungdommer som var på AUF (Arbeiderpartiets ungdomsparti) sin sommerleir. Gjerningsmannen ble dømt til 21 års forvaring med minstetid på ti år. I etterkant av terroren har diskusjonene rundt temaet være mange. 22. juli har blitt en betegnelse på mye mer enn angrepene som skjedde den dag – det har også blitt en betegnelse på demokrati, menneskerettigheter, ytringsfrihet og mangfold (22. juli-senteret, udatert (c)). 10. august 2019 ble Norge på nytt angrepet av en høyreekstrem norsk mann. Gjerningsmannen drepte først sin stesøster, før han forsøkte å henrette mennesker som befant seg i al-Noor moskeen i Bærum. Han ble overmannet av noen av medlemmene ved moskeen og lyktes ikke i sitt planlagte terrorangrep. Gjerningsmannen er tiltalt for drap og terrorhandling, og rettssaken mot han startet torsdag 7. mai 2020 (NTB, 2020).

Regjeringskvartalet, senteret for det norske demokratiet, er i dag et åsted hvor demokratiet ble angrepet. Utøya òg. Der var flere hundre ungdommer samlet for å diskutere politikk på den årlige sommerleiren til AUF. I dag er regjeringskvartalet og Utøya minnesteder for de forferdelige hendelsene, og skoleklasser kan dra på besøk til disse stedene.

«Våre fedre og mødre lovet hverandre «Aldri mer 9. april». Vi sier «Aldri mer 22. juli.» sa Jens Stoltenberg dager etter terrorangrepene (Kemp, Fossane, Vik & Haugli, 2011). Selv om det snart er ni år siden Stoltenberg sa dette, ser vi fremdeles tendenser i samfunnet vårt som gjør at vi må være oppmerksomme på at dette er noe vi må fortsette å jobbe mot. Min studie skal gi innsikt i hvordan lærere og skolen kan være med i dette arbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når denne masteroppgaven ferdigstilles er det nesten ni år siden terroren rammet Norge. I løpet av de siste ni årene har diskusjonene rundt 22. juli vært mange. I denne studien belyser jeg problemstillinger knyttet til 22. juli som undervisningsinnhold i skolen. Under har jeg sammenfattet tre punkter hvor jeg begrunner valget av tema for min oppgave.

For det første har jeg selv et svært personlig forhold til 22. juli da jeg selv mistet en som sto meg nær den dagen. Dette har ført til at jeg føler et ansvar for å fortelle historien videre, og igjennom min rolle som lærer og den stemmen denne rollen gir meg, har jeg mulighet til å fortelle historien videre til elevene jeg møter. Jeg anser det som et viktig og riktig arbeid å bruke et år av livet mitt på. Vi som står igjen etter 2011, og så hvilke konsekvenser en manns handlinger fikk, skylder de som ikke lenger er med oss i dag og de pårørende å fortelle historien videre og jobbe for at Norge ikke skal behøve å oppleve en slik tragedie igjen. Dette er både et kollektivt og individuelt ansvar vi som medborgere har.

For det andre viser forskning som er gjort i etterkant av 2011 at 22. juli som innhold i skolen foregår i svært varierende grad. Forskning viser at elever i norsk skole i dag har et fraværende forhold til hva som skjedde 22. juli, at det blir snakket lite om i undervisning og at samtaler rundt temaet ofte skjer spontant. Forskningen viser også at 22. juli ofte snakkes om i en harmoniserende forstand, som at det legges vekt på rosetogene og samholdet vi viste hverandre i ettertid. Vi må tørre å snakke om terroren og om det som faktisk skjedde (NTB, 2019). Elevene trenger svar på hvordan dette kunne skje i Norge. Elevene trenger å føle seg trygge på at de ikke trenger å gå rundt å være redde. 22. juli kan ikke bare være spontant samtaler som skjer i klasserommet uten planlegging på forhånd. Dette er et tema som trenger å snakkes om i sammenheng med andre ting, og som trenger en inkludert plass i undervisningen i skolen. Som lærer er man en rollemodell, og det er viktig å tørre og snakke om de ubehagelige temaene (NTB, 2019; Anker & von der Lippe, 2015; Anker & von der Lippe, 2016).

For det tredje trer det i kraft en ny læreplan 1. august 2020. Den nye læreplanen nevner 22. juli eksplisitt som enkelthendelse. Det sier oss indirekte noe om viktigheten av å ha fokus på 22. juli i skolen. I 2020 er alle første-, andre- og tredjeklassinger født etter 2011, som vil si at det norske skolesystemet snart består av mange elever som ikke lenger er tidsvitner. Alle skoler og lærer er pålagt å gi elevene opplæring som fremmer demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Opplæringslova, 1998). Denne studien skal drøfte hvordan undervisnings om 22. juli aktualisere disse temaene.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Undervisning om 22. juli i skolen har vært temaer i mange masteroppgaver og hos skoleforskere i tiden etter 2011. Et gjennomgående funn i forskningen er at 22. juli i liten grad har fått

eksplisitt og planlagt oppmerksomhet i klasserommet. Forskningen viser at det nærmest har oppstått som tilfeldig om lærerne har valgt å inkludere 22. juli i undervisningen eller ikke. (Knapstad, 2012; Anker & von der Lippe 2015; Nilssen, 2015; Anker & von der Lippe 2016; Solstad 2016; Åsende, 2016; Hafslund, 2018).

Hva som er grunnen til at lærere ikke underviser om 22. juli har derfor blitt skrevet om i flere oppgaver og artikler. Jeg har derfor valgt å se på 22. juli i klasserommet med et annet blikk og fra et annet perspektiv. Istedenfor å se på hvorfor det ikke undervises om, ønsker jeg å se på hvilke muligheter det gir å ta med et undervisningsopplegg om 22. juli inn i klasserommet, hvilken betydning det kan ha for elevene, samt hvilke betraktninger en lærer må gjøre seg på forhånd. I min studie skal jeg betrakte 22. juli som undervisningsinnhold, som betyr at jeg skal se nærmere på hvilken betydning et slikt innhold kan få for elevene samt hvilke muligheter som eksisterer.

Min studie tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke didaktiske muligheter ligger i undervisningsopplegget: «Hva skal vi lære bort om 22. juli?»

Jeg anser det som nødvendig å presentere forskningsspørsmål som studien min bygger på, og som er utgangspunkt for å undersøke problemstillingen. Jeg ønsker å avgrense problemstillingen, samt forklare hva jeg legger i didaktiske muligheter ved å møte empirien med følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan påvirker elevenes forkunnskaper de didaktiske mulighetene?
- På hvilken måte fremmer undervisningen demokrati?
- I hvilken grad utfordrer undervisningsopplegget elevenes evne til kritisk tenkning?
- I hvilken grad kan 22. juli være med på å belyse noe mer generelt?
- Gir undervisningsopplegget elevene mulighet til å sette seg selv i en historisk kontekst?
- Hvordan forholder undervisningsopplegget seg til læreplanen?

Problemstillingen skal belyses i henhold til det som er trukket ut som relevant teori for studien. Mitt prosjekt er et aksjonsforskningsarbeid hvor samspillet mellom teori og praksis står sentralt. Aksjonsforskningen har gitt meg tilgang til praksisfeltet hvor jeg har tatt i bruk ulike

samfunnsvitenskapelige metoder for å innhente empiri som sammen med teorien er med på å belyse studiens problemstilling.

I oppgaven har begrepet «22. juli» fått en kollektiv betegnelse. Jeg anser det derfor ikke som nødvendig å utdype hvilke handlinger som ligger i begrepet eller hvilket år det er snakk om annet enn i starten av dette innledningskapittelet. For å variere språket benytter jeg meg av ulike begrep som terror, handlinger, terrorhandlinger og angrep. Begrepene inkluderer både Regjeringskvartalet og Utøya. Jeg omtaler gjerningsmannen ved å bruke ordet *gjerningsmannen* igjennom hele studien.

1.2.1 22. juli-senteret

22. juli 2015 åpnet 22. juli-senteret i regjeringskvartalet i Oslo (Regjering, 2015). En sentral oppgave for senteret er å utarbeide undervisningsopplegg for skoleverket (Kvande & Naastad, 2020, s. 238-239). Senteret er åpent for de som ønsker å besøke det, samt et sted for lærere og elever å tilegne kunnskap. Jeg kom i kontakt med 22. juli-senteret i høst da jeg startet med arbeidet rundt denne oppgaven. Her har jeg blitt møtt med åpne armer av ansatte ved senteret som har vært svært engasjerte i mitt arbeid med masteroppgaven. Jeg har vært på senterets utstilling, hatt samtaler med flere av de ansatte på senteret og jeg har fått være med på undervisningsopplegg med skoleklasser fra rundt i landet. Det har vært både svært relevant for meg og interessant å se hvordan skoleklasser responderer på en slik læringssituasjon. 22. juli-senteret er i dag en arena for elever hvor de kan lære om 22. juli, stille spørsmål, diskutere og snakke sammen. Senteret har utviklet flere undervisningsopplegg, blant annet undervisningsopplegg «Hva skal vi lære bort om 22. juli?» som jeg trekker med meg inn i klasserommet i min studie. Undervisningsopplegget beskrives videre i kapittel 3.

1.3 Oppgavens oppbygning

I dette avsnittet skal jeg gi en kort beskrivelse av oppgavens oppbygning. Oppgaven er bygd opp i seks kapitler.

Kapittel 1 tar videre for seg fagdidaktikk relevans og svarer på hvordan min studie kan forankres i læreplanen. Her ser jeg også på fraværet av holdninger og verdier i kompetansemålene.

I kapittel 2 skisserer jeg det teoretiske rammeverket for studien. Her presenterer jeg først tidligere relevant forskning på feltet både i form av forskningsartikler og tidligere masteroppgaver. Deretter presterer jeg relevant teori som sammen med empirien skal belyse studiens problemstilling. Kapittelet består i korte trekk av teori om danning, didaktikk, kritisk tenkning, demokrati og historiebevissthet.

Kapittel 3 tar for seg teori om aksjonsforskning. Aksjonsforskningen forklarer forholdet mellom teori og praksis for denne studien, og drøfter hvordan en forskningsprosess gjøres med forankring i aksjonsforskning. I kapittelet presenterer jeg de sentrale aspekter ved aksjonsforskning, samt samtaler med læreren i forkant av undervisningsopplegget. Jeg drøfter også hvordan min studie er overførbart i et vitenskapelig perspektiv. Kapittelet inneholder også en detaljert beskrivelse av undervisningsopplegget.

I kapittel 4 presenterer jeg hvilke metoder jeg har benyttet meg av i innsamlingen av empirien. Jeg har benyttet meg av tre ulike kvalitative metoder, og det var derfor nødvendig å beskrive alle tre. I kapittelet diskuterer jeg også studiens gyldighet, pålitelighet og overførbart. I dette kapittelet forteller jeg også om de etiske retningslinjene, samt en oversikt over utviklingen av funnens kategorisering.

I kapittel 5 presenterer jeg først samtalen jeg hadde med læreren underveis og i etterkant av undervisningen. Deretter presenterer jeg funn og analyse. Jeg har valgt å slå sammen disse to da jeg opplevde det som mest hensiktsmessig i arbeidet med dette kapittelet. Videre drøfter jeg de ulike mulighetene som ligger i undervisningsopplegget i lys av teori og tidligere forskning. På slutten av kapittelet skisseres jeg også hovedfunnene i oppgaven.

I kapittel 6 skisserer jeg en mulig konklusjon på problemstilling hvor jeg retter blikket utover og gjør et forsøk på å trekke noen lange linjer. Avslutningsvis kommer litteraturliste og vedlegg.

1.4 Fagdidaktisk relevans

I studien har jeg tatt utgangspunkt i fagfornyelsen som trer i kraft i august 2020. Grunnen til dette er mitt ønske om at min studie kan være overførbart til andre lærere og jeg finner det derfor naturlig å bruke det kommende læreplanverket da det vil være mer relevant for fremtiden.

Som relevant bakgrunn for temaet har jeg valgt ut noen deler av læreplanen (LK20), og skal bruke de til å diskutere og reflektere rundt verdien av 22. juli som undervisningsinnhold i samfunnsfag. Under kapittelet «Fagrelevans og sentrale verdier» beskriver læreplanen hvordan samfunnsfag er et sentralt fag hvor elevene skal utvikle seg som demokratiske medborgere i form av at de skal delta, være engasjerte og tenke kritisk. Videre skal elevene tilegne seg en forståelse om at de er historieskapte, og samtidig historieskapende. Faget skal også styrke deres forståelse av seg selv i samfunnet og hvilke muligheter elevene har til å påvirke fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019). Skolen står altså til ansvar for at elevene skal bli fungerende medborgere av samfunnet med et sett verdier som vi lever livene våres etter. Skolen skal også sørge for at elevene ser sammenhenger, og samfunnsfag skal være et sentralt fag som gjør elevene deltakende, engasjerte og kritiske tenkende. Målet med undervisningsopplegget om 22. juli er det skal gi et bidrag til utvikling av disse evnene hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre påpekes det i «Fagrelevans og sentrale verdier» at samfunnsfag skal bidra til å bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Det demokratiske ansvaret kommer også tydelig frem i denne delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Nytt av LK20 er at 22. juli nevnes eksplisitt i kapittelet «tverrfaglig tema». «Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette betyr at 22. juli har fått en eksplisitt plass i læreplanen, som betyr at temaet må få plass i undervisningen. Skolen og lærere er altså fra og med høsten 2020 pålagt å snakke med elevene sine om 22. juli, og det kan ikke lenger være opp til tilfeldighetene om dette skjer eller ei. Dette er nedfelt under det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I min studie har undervisningsopplegget i seg selv hatt en todelt hensikt: Både et metodisk og et demokratisk perspektiv. Først og fremst ønsker jeg å begrunne valget mitt fra et demokratisk perspektiv. Jeg ønsker at undervisningsopplegget skal bidra til et holdningsarbeid hos elevene. Gjennom opplegget skal elevene få mulighet til å diskutere med hverandre, snakke om demokratiske verdier og hva det vil si å være deltaker i et demokrati, samt innsikt i hva som skjedde 22. juli 2011. Dette er også kunnskap som tjener demokratiet. Samtidig ligger det et håp i at de metodiske aspektene ved undervisningsopplegget også skal tjene demokratiet. Dette skal jeg komme nærmere inn på senere, men i korte trekk er de metodiske valgene rundt opplegget tatt med hensikt om å være demokratiske.

Undervisningsopplegget er også forankret i noen av kompetansemålene etter 10. årstrinn. Jeg fant følgende kompetansemål som mest relevante:

«Gjere greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast»

«Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk»

Det er lærerens oppgave å aktualisere disse kompetansemålene og omdanne de til relevant undervisningsinnhold. Disse to kompetansemålene er relevante både knyttet til min problemstilling, og knyttet til tematikken rundt 22. juli. Didaktikk vil få en relevant plass for min studie, og spørsmålet om undervisningens «hvorfors» kan forankres i denne delen av oppgaven. Kompetansemål, undervisningens formål og opplæringsloven ligger til grunn for hvilke valg som har blitt tatt.

1.4.1 Kunnskap, ferdigheter og holdninger

Det er en trend i skolen i dag at alt som læres skal kunne testes. Kompetansen elevene skal tilegne seg gjennom skolen finner vi igjen i kompetansemålene som er testbare mål. Dette kalles *accountability thinking*. Denne tenkningen forutsetter at innholdet i undervisningen er statisk, og at ethvert spørsmål har et svar (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 13). Testingen av kunnskap står i klar motsetningen til den allmenndidaktiske forståelsen av undervisningens forhold mellom innhold og betydning. Accountability fører til at læreren underviser for at undervisningen skal gi gode resultater. Dette fører til at fokuset ikke ligger på hvilken betydning innholdet kan få for elevene, tvert imot ligger fokuset på resultatene. Testing og resultater blir undervisningens mål og ramme. Dette vil være med på å begrense elevens muligheter, og innholdet er ikke lenger valgt med hensyn til sammenheng (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 10-14). Konseptet læringsutbytte er i hovedsak forstått av politikere som noen som er resultatorientert og målbart. Denne forståelsen betegner Prøitz (2015) som «outside-school focus» som handler om at læringsutbyttet er knyttet til testing av elevens prestasjoner og resultater. I Norge er det denne måten å forholde seg til læringsutbytte på som dominerer, og Prøitz (2015) påpeker at prosessorienterte tenkemåter og metoder ikke en gang blir nevnt i de politiske dokumentene (Prøitz, 2015, s. 276-292).

I norsk skole inkluderes ikke sosiale og emosjonelle ferdigheter som en del av elevenes fagkompetanse, og det argumenteres for at det er vanskelig å forholde seg til et mangfoldig kompetansebegrep (Restad & Mølstad, 2020, s. 2-12). Midtsundstad & Willberghs (2010) forståelse av didaktikk handler om at innholdet må skapes i undervisningens her og nå-situasjon. Elevenes mulighet til å kunne relatere innholdet til seg selv og se sammenhenger reduseres når innholdet i undervisningen blir definert i forhold til resultat og utelukkning av prosessen. Når innholdet blir definert i et allmenndidaktisk perspektiv gir det elevene mulighet til utvikling av å være kritisk til kunnskap. Denne evnen utvikles i relasjon til seg selv og til sammenhenger som de vil være en del av elevenes fremtid (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 10-14)

Det er lærerens oppgave å omdanne innholdskomponentene i læreplanen. I denne studien skal innholdskomponentene knyttes til blant annet fokus på demokrati, kritisk tenking og elevmedvirkning, som er en viktig del av holdningsarbeidet. En holdning er etisk problematisk å måle og teste (Restad & Mølstad, 2020), og jeg vil derfor påpeke at utgangspunktet for denne oppgaven står i motsetning til accountability-tenkningen som gjennomsyrrer dagens utdanningssystem.

Ludvigsenutvalget, som var et utvalg som ble oppnevnt av regjeringen for å vurdere hvordan opplæring i fremtiden skole skulle se ut (NOU 2015: 8), foreslo at istedenfor å definere kompetanse som bare kunnskap og ferdigheter, kunne vi definere ved å inkludere «både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU 2015: 8, s 36). Dette forslaget ble avvist av regjeringen (Stortingsmelding 28, 2016, s. 29). Begrunnelsen for avvisningen var at det er etisk problematisk å måle den sosiale og emosjonelle siden av elevenes læring og utvikling. At holdninger ikke er en del av kompetansebegrepet betyr at lærere fremdeles må se utover kompetansemålet for å bestemme målene for undervisningen. Det normative utgangspunktet i skolen må ha forankring i den demokratiske danningen, og derfor må dette også være utgangspunktet for didaktikken (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen, & Aas, 2019, s. 11-19).

I denne delen av kapittelet har jeg vist hvordan min studie er forankret i læreplanen, og at det er lærerens arbeid å omdanne innholdskomponentene i den, til et aktuelt innhold. Selv om undervisningsopplegget kan forankres i læreplanen, er det mye kompetansemål ikke måler, slik

som holdninger. Som Restad & Mølstad (2020) påpeker er det etiske problematisk å måle holdninger, og Utdanningsdirektoratet (2019), i kapitlet om å forstå kompetanse, har selv påpekt at kompetansemålene er bygget opp av to aspekter: kunnskap og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Min studie tar likevel utgangspunkt i at et holdningsarbeid er den sentrale delen, og studien skal peke på sentrale aspekter ved dette arbeidet.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Først og fremst redegjør jeg for tidligere forskning som har vært med på å sette kurs for problemstilling og oppgavens gang. Det teoretiske rammeverket lager en skisse for hvordan resten av oppgaven kommer til å legges frem, og det er på bakgrunn av denne teorien at oppgavens funn skal analyseres og drøftes. Jeg har valgt den teorien jeg har vurdert som mest relevant for å belyse problemstillingen.

Studiens problemstilling skal belyses gjennom teorien som er beskrevet over. Teori om danning og didaktikk danner en ramme for oppgaven, og gjennom demokrati, kritisk tenkning og historiebevissthet skal jeg drøfte hvilke muligheter som finnes. Teori om hermeneutikk inngår i alle ledd i studien. Teorien blir både brukt til å analysere elevenes muligheter i undervisningen om 22. juli og hvordan hver enkelt elevs forståelseshorisont vil påvirke mulighet, samt hvordan læreren tilrettelegger undervisningen og skisserer muligheter på bakgrunn av tidligere undervisningserfaring.

2.1 Tidligere forskning

Åtte år etter terrorhendelsene i Oslo og på Utøya publiserte Forskning.no en artikkel som hevder at norske skoleelever har et fraværende forhold til det som skjedde 22. juli, ideologien bak handlingene og gjerningsmannens tankegods (NTB, 2019). I den første delen av dette kapittelet skal jeg se på tidligere forsknings som har blitt gjort på feltet. Denne forskningen skal jeg videre bruke i analysen av empirien.

2.1.1 Norske ungdommer har et fraværende forhold til 22. juli

I 2015 skrev Trine Anker og Marie von der Lippe en artikkel som drøftet elevenes oppfatning av 22. juli. Anker og von der Lippe konkluderer med at det har blitt jobbet for lite med temaer rundt 22. juli i skolen siden 2011. Høsten 2011 hadde mange av skolene fokus på sorg- og krisehåndtering, men siden den gang har terroren fått liten plass i undervisningen. Det som skjedde 22. juli 2011 var ikke bare et fysisk angrep, det var også et symbolsk angrep på det norske demokratiet og de demokratiske verdiene. 22. juli har blitt et bredt begrep som rommer alt fra ideologi, rosetog og sorgprosesser. I undersøkelsen til Anker og von der Lippe hevdes det at norske elever synes det har vært for lite fokus på Breiviks handlinger, ideologi, motiver eller bakgrunn for terrorangrepet i undervisningen. Forskningen deres viser også at det har vært

et vanskelig tema for lærerne, og når verken læreplanen eller lærebøker har tematisert 22. juli kan det tenkes at dette har vært med på å gjøre det enda vanskeligere å inkludere i undervisningen (Anker & von der Lippe, 2015).

2.1.2 Lærerens rolle

At gjerningsmannen har begrunnet sine handlinger gjennom antidemokratisk, antifeministiske og islamofobiske ideer gjør temaet svært sentralt for skolen. Anker og von der Lippe (2015) viser at 22. juli ble snakket mye om rett etter at det hadde skjedd, og at minnemarkering ble holdt på alle skoler som var med i undersøkelsen. Noen av elevene hevder at temaet har vært tabubelagt i skolen, og at dette kan være en av grunnene til at lærerne ikke har tatt det opp. Det ble også nevnt at 22. juli sjeldent ble tatt opp i undervisningen planlagt, men at diskusjoner rundt temaet heller skjedde spontant, og som et av eksemplene viser ble gjerningsmannen diskutert da dødsstraff var temaet i klasserommet. Diskusjonene handlet sjeldent om ideologi, bakgrunn eller religion (Anker & von der Lippe, 2015, 2016).

Elevene gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å forstå hva som skjedde, hvordan det skjedde og hvorfor det skjedde, og de er redde for at det skal skje igjen. Elevene trenger at skolen er en arena hvor de kan utvikle meningsskapende narrativer for å bearbeide hendelsene og frykten for at det skal skje igjen (Anker & von der Lippe, 2015, s 262). Noen av elevene lurer på om lærerne synes det er for mye tabu rundt temaet slik at det blir ubehagelig å snakke om, eller om det er for å skåne de som har vært direkte påvirket av det. Som noen av elevene påpeker er det viktig at de får muligheten til å se 22. juli i en større sammenheng (Anker & von der Lippe, 2015).

«Jeg synes elever burde bli bedre informert om hva Breivik sto for, hvilket grunnlag han hadde for å handle slik han gjorde, og hvilke konsekvenser det fikk. Det burde også snakkes om hvordan man takler dette som en nasjon og som individer» (Anker & von der Lippe, 2015, s. 90). Janne Hafslund fant i sin forskning ut at læreren har en viktig rolle når 22. juli-hendelsene skal bearbeides inn i meningsfulle narrativer. Hafslund trekker også frem lærerens fokus på demokratiske utfordringer samfunnet står overfor i dag, utfordringer knyttet til ytringsfriheten, økende tendenser til polarisering, hatretorikk og fremvekst av ekstremisme i det norske samfunnet (Hafslund, 2018, s. 96). Hafslund fant også i sin studie at samhold var en dominerende kategori blant elevutstillingene.

2.1.3 Ulike assosiasjoner til 22. juli

Elever assosierer ulike ting med 22. juli, og mange har veldig stort fokus på det som skjedde på Utøya. Det er dette som har fått mest fokus og mange av elevene er opptatt av alderen til de drepte på Utøya. I undersøkelsen kategoriserer Anker & von der Lippe (2015) svarene i tre kategorier – deskriptive, personlige og reflekterende. De deskriptive svarene er gjerne i stikkordsform som består av ordene terror, mord, angrep, Utøya, sorg og vold. De deskriptive svarene henviser svært sjeldent til gjerningsmannen som person eller bomben i regjeringsskvartalet. Det kommer også frem noen positive stikkord i de deskriptive svarene, som rosetog, kjærlighet og samhold. De mest personlige svarene som ble samlet inn i undersøkelsen er skrevet av elever som er direkte berørt av terroren. Disse svarene er preget av frykt. Et fåtall av svarene er reflekterende svar. Disse svarene er lengre enn hva svarene i de to andre kategoriene er, og de består også gjerne av deskriptive og personlige svar, i tillegg til at de er reflekterende. Elevene som har skrevet disse svarene får til å se 22. juli i en større sammenheng (Anker & von der Lippe, 2015).

2.2 Dannelse og didaktikk

I denne redegjørelsen blir danning diskutert som danning i en skolerelatert kontekst, og i lys av hvilket bidrag skolen kan gi til elevenes dannelsesprosess. Danning er en aktiv prosess hos oss mennesker som varer fra livets start til livets slutt. Dannelsesprosessen skal bidra til menneskets utvikling. Det gjør også utdanning, et begrep som er nært beslektet med danning, men utdanning har en klar start og en klar slutt og er en prosess mennesker *gjør ferdig* (Hellesnes, 1969). Mennesker blir aldri ferdig dannet. Videre i min studie skal vi se et eksempel på hvordan skolen kan gi et bidrag til dannelsesprosessen hos elevene, gjennom undervisning om 22. juli.

Danning forutsetter at elevene kan delta i de ulike kulturformene i samfunnet gjennom evnen til selvstendig vurdering og forståelse. Det handler om at elevene skal bli tenkende subjekter, som kan ta egne selvstendige valg (Børhaug, 2005) Danning er nedfelt i overordnet del av læreplanverket under kapittel 2 «Prinsipper for læring, utvikling og danning». Her finner vi stikkord som frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Opplæringen skal gi elevene grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og til å ta gode valg i livet. Danning skjer når eleven gjennom spesifikt innhold i ulike fag kan løse problemer med ulike metoder og i samspill med andre medelever og lærere. «Danning skjer når elevene lærer hvordan de

kommer frem til riktig svar, men også når det forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I denne oppgaven skal jeg se på hvordan undervisningsinnholdet om 22. juli er gjenstand for en didaktisk analyse hvor jeg tar for meg undervisningens tre komponenter «hva», «hvordan» og «hvorfor». Innholdet er oppgavens «hva», de metodiske valgene og begrunnelsen for disse er oppgavens «hvordan», og oppgavens «hvorfor» forankres i gjeldende læreplan, kompetansemål og skolens styringsdokumenter. I min studie tilnærmer jeg meg didaktikk slik som Klafki gjør: Didaktikk som dannelsesinnholdets teori. Denne forståelsen av didaktikk fokuserer på danning og dannelsespotensialet i læresingsinnholdet (Klafki, 2001). Læreren og elevene forholder seg til hverandre igjennom et spesifikt innhold. Læreren velger ut et innhold på forhånd som elevene skal kunne tolke en mening ut ifra, samtidig som at dette innholdet skal være med på å danne elevene gjennom å utvikle selvbestemmelseevnen, medbestemmelseevnen og solidaritetsevnen (Klafki, 2014; Ryen, 2019, s. 12). Disse tre verdiene skal presenteres videre som en del av Wolfgang Klafkis dannelses mål i neste avsnitt, i sammenheng med hans danningsteoretiske didaktikk.

2.2.1 Klafkis dannelses mål

Klafki mente at det er helt nødvendig at pedagogikken inneholder mål, og uten mål vil pedagogikken mer eller mindre være tilfeldige sosialiseringprosesser (Klafki, 2001). En av lærerens viktigste oppgave er derfor å velge ut innhold som kan være med på å bidra til elevenes danning prosess. Dette kan enten være innholdet i seg selv eller aspekter ved innholdet.

Klafki mener at enhver undervisningssituasjon skal være med å utvikle de tre verdiene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet hos elevene. Selvbestemmelse handler om at elevene skal kunne bruke kritisk tenking, kunnskap og ferdigheter til å ta rette valg som samfunnsborger. Medbestemmelse handler om at elevene skal delta i demokratiske prosesser i samfunnet, og ta valg i fellesskap. Solidaritet handler om at elevene skal utvikle evne til å ta beslutninger på vegne av fellesskapet, og ikke kun på vegne av det som gir en selv. Det er et normativt utgangspunkt at undervisning skal hjelpe elevene å utvikle disse evnene, og det kan forankres i verdier og idealer som demokrati og grunnleggende menneskerettigheter (Ryen, 2019, s. 70; Klafki, 2001).

2.2.2 Kategorial dannelse

Klafki snakker om to tradisjoner innenfor dannelse. Den første, den materiale dannelsen, handler om den objektive delen av et undervisningsinnhold, som kan betegnes som fagets kjerne. Den materiale dannelse legger ensidig vekt på den dannelseseffekten et bestemt innhold har på en person. Den andre retningen, den formale dannelsen, handler om det subjektive aspektet ved innholdet, enten i form av trening på ferdigheter eller utviklingen av elevenes iboende evner (Klafki, 2001; Ryen, 2019).

De to dannelsesstradisjonene går Klafki imidlertid vekk fra da han forholder seg kritisk til at det ikke ensidig skal handle om det ene eller den andre. Isteden danner disse to retningene en enhet, den kategoriale dannelsen, hvor det objektive forenes med det subjektive (Klafki, 2001). Dette vil si at tilegnelsen av innhold og utvikling av evner og metodiske ferdigheter forenes (Straum, 2018). Klafki advarer mot at den materiale danningsstradisjonen kan bli for dominerende hvis ikke den subjektive delen blir inkludert (Willbergh, 2016, s. 113). Gjennom innhold som elevene presenteres for i undervisningen åpner deler av samfunnet eller verden seg for elevene, og blir meningsfylt for dem. Innholdet skal altså ha en eksemplarisk verdi som åpner opp for «noe mer», og når denne åpningen skjer vil elevene også åpne seg for virkeligheten, og bli kritiske og aktive medborgere. Klafki kategoriserer dette som den «dobbeltsidige åpningen». (Ryen, 2019, s. 71; Klafki, 2014, s. 120). Når læreren stiller seg kritisk til undervisningens innhold handler det om refleksjon rundt hvilken betydning akkurat *dette* innholdet kan få for elevene. Spørsmål knyttet til hvilken betydning innholdet vil ha for elevene her og nå samt hva det vil bety for elevenes fremtid er også en del av denne refleksjonen (Ferrer et al., 2019, s. 11-19). For at dannelse skal skje er det viktig at innholdet får betydning for elevene. Formålet med innholdet vil påvirke hvilket innhold som velges ut. Skal elevene testes i innholdet velger lærere innhold med dette formålet. Dette gjør at skolen blir styrt i en retning av accountability thinking. For at dannelse skal skje må hvilken betydning innholdet får for elevene være det viktigste aspektet (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 10-13).

2.2.3 Det eksemplariske prinsipp

Med det eksemplariske prinsipp mener Klafki at lærere må velge innhold som består av inntrykksfulle og relevante eksempler. Eksemplene som presenteres i undervisningen skal representere noe overordnet enn eksempelet i seg selv (Straum, 2018). Elevene skal tilegne seg nye løsningsstrategier og innfallsvinkler som ikke tidligere har vært tilgjengelig. Denne prosessen kan betegnes som en hermeneutisk prosess hvor elevene skal forstå det generelle i

lys av det spesifikke (Willbergh, 2016, s. 116). Innholdet i undervisningen skal bidra til å synliggjør andre problemstillinger og aspekter ved samfunnet eller verden. Det eksemplariske prinsipp er altså en oppfordring til fordypelse (Klafki, 2001). Det er viktig for elevene at eksempler, hendelser, historier og teorier knyttes til noe større, slik at elevene kan se at det finnes sammenheng (Ryen, 2019, s. 72).

Planlegging er en viktig del av lærerens jobb, men ettersom undervisning er ferskvare er det ikke alle aspekter ved undervisningen som kan planlegges. Lærerens jobb er å tolke frem en mening i innholdet sammen med elevene, men vi kan aldri forutsi hva som kommer til å skje og hvilken meningsskaping som skjer hos elevene på forhånd. Den tolkningen skjer på bakgrunn av det læreren vet om hva elevene kan fra før. Læreren må også lytte til det elevene har å si og tolke frem en mening for resten av klassen. Læreren skal sørge for at elevenes bidrag ikke blir løse tråder som resten av klassen ikke kan plassere (Willbergh, 2017). Hvilken mening som skapes kan knyttes til Klafkis didaktiske analyse og hans teori om at en lærer i enhver undervisningssituasjon må stille seg spørsmålet om hvilken betydning et gitt innhold vil ha for elevene (Hopmann, 1997).

Å presentere verden slik den er for elevene, er hverken mulig eller ønskelig. Derfor trenger vi eksemplarisk undervisning, slik at elevene kan få «som om»-opplevelser som vil si at de kan forestille seg hvordan undervisningsinnholdet kan være en utvidelse av deres erfaringer, og på hvilken måte innholdet har relevans for deres egne liv (Willbergh, 2017). Det er umulig å gjenskap historien «slik den var». Fremstillingen vil alltid være en fortolkning som betyr at det vil føre med seg begrensninger å bringe virkeligheten inn i klasserommet. Her må elevene lete etter mening gjennom det konkrete uttrykket som presenteres. Å gjøre noe eksemplarisk for elevene, handler også om å aktualisere innholdet i undervingen. Dette skal jeg gå dypere inn på.

2.2.4 Tidstypiske nøkkelproblemer

Undervisningen skal også bestå av typiske nøkkelspørsmål. Disse spørsmålene er grunnleggende utfordringer som mennesket står overfor i samfunnet, de er ikke statiske og vil endre seg med tiden. Dermed strekker undervisningen seg utover et mer lokalt eller instrumentelt undervisningselement. Det er interessant å se på hvordan innholdet i undervisningen kan kobles på utfordringer vi står overfor i samfunnet rundt oss. Disse

tidstypiske nøkkelproblemene kan for eksempel være temaer knyttet til problemstillinger rundt fred, miljø, teknologiske konsekvenser, demokrati og menneskerettigheter for å nevne noen (Klafki, 2001).

Det er lærerens oppgave å skissere nøkkelproblemene i undervisningsinnholdet i tråd med det samfunnet vi lever i. Slike problemer vil endre seg ut ifra hvilken epoke vi befinner oss i, og er dermed ikke statiske i følge Klafki. Å problematisere slike nøkkelproblem i undervisningen handler ikke om at læreren skal indoktrinere elevene, men målet er at elevene skal kunne forholde seg kritisk og selvstendig til disse utfordringene. Det handler om å gi mening til hva selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, altså dannelse, kan bety i en konkret samfunnskontakts (Fuglseth, 2018, s. 82). I dette tilfellet handler det om hvordan temaer rundt 22. juli kan være med på å problematisere dette.

Dette betyr at de grunnleggende ferdighetene som å lese, skrive, regne, muntlige- og digitale ferdigheter er viktig, men at de alene ikke er nok. Undervisningen må bestå av noe mer enn dette, og sammen danner det en helhet som elevene skal dannes igjennom. Rent konkret betyr dette i følge Klafki at undervisningen må være problemorientert og eksemplarisk.

Som beskrevet tidligere i kapittelet, kategoriserer Klafki (2001) typiske nøkkelproblemer som innholdet i undervisningen skal være med på å belyse. Disse nøkkelproblemene skal gjerne speile det samfunnet elevene lever i, slik at det blir mulig for elevene å trekke med seg det de lærer i undervisningen ut i den virkelige verden. Demokrati er i følge Klafki (2001) sin teori et typisk nøkkelspørsmål som annet undervisningsopplegg kan belyse. Å trekke demokrati inn i undervisningen som et mer overordnet tema er derfor sentralt.

2.2.5 Undervisningsinnholdet som grunnlag for didaktisk analyse

Didaktisk analyse har gått fra å inneholde «hva», altså det konkrete innholdet i undervisningen, til å inkludere «hvordan» og «hvorfor». Den mest kjente modellen som er brukt i den didaktiske analysen er den didaktiske trekanten som tar for seg forholdet mellom lærer, elev og innhold. Den forbinder altså de mest selvfølgelige elementene som inngår i enhver undervisningssituasjon (Gundem, 2011, s. 19-29). I den didaktiske analysen handler det ikke først og fremst om *hvordan* læreren skal gjennomføre undervisning. Det handler om hva undervisningens innhold skal innebære. Det handler om det grunnleggende spørsmålet «Hvordan planlegge en læringssituasjon som kan gi en bestemt gruppe elever et fruktbart møte

med et bestemt lærestoff?» (Klafki, 1995, s. 16). Å velge en metode å nå elevene på, er viktig, men det er ikke det som kommer først. Læreren bør velge et innhold for undervisningen på bakgrunn av læreplansentrerte kriterier og elevsentrerte kriterier (Koritzinsky, 2014, s. 149-150). Utfordringene handler om å finne et innhold som kan engasjere elevene på best mulig måte, og spørsmålet læreren må stille seg er hvordan kan det subjektive, altså eleven, i møte med det objektive, altså innholdet, oppnår danning? (Ryen, 2019, s. 72-74).

Den didaktiske analysen har utviklet seg fra å være mest opptatt av hva som skal læres, innholdet, til å fokusere på de tre komponentene av undervisningen hva, hvordan og hvorfor. Den didaktiske analysen er et kjerneelement i didaktikken og et redskap som er knyttet til undervisningsplanlegging (Gundem, 2011, s. 42).

Klafki utviklet fem hovedspørsmål som han mente alle lærere burde stille seg selv i forkant av en undervisningsøkt (Gundem, 2011). Spørsmålene skal anses å være en hjelp for lærere (Hopmann, 1997). I min studie har jeg brukt litteratur av Hopmann (1997), Gundem (2011) og Klafki (1995) selv som sier noe om disse spørsmålene. Under presenterer jeg de slik Gundem (2011) gjør, da han har sammenfattet alt til korte og konsise spørsmål med samme innhold:

1. Hvilken eksemplarisk verdi har innholdet?
2. Hvilken betydning får innholdet for elevenes åndelige utvikling?
3. Hvilken betydning har emnet for elevenes fremtid?
4. Hvordan kan innholdets struktur kartlegges?
5. Hvordan kan et innhold som er valgt ut etter vitenskapelige kriterier, ordnes og tilrettelegges etter pedagogiske kriterier?

I sentrum for hvert av spørsmålene står innholdet og vi finner igjen et dannelsesperspektiv i alle spørsmålene (Hopmann, 1997). Spørsmålene om dannelsesverdien formidler den didaktiske analysen ved å omsette det til disse fem spørsmålene. I en didaktisk analyse vil aldri de metodiske spørsmålene være førsteprioriteter, men det metodiske perspektivet er også viktig. Klafki (1995) har sammenfattet fire områder som den metodiske planleggingen må forholde seg til:

1. Inndeling av undervisning i faser, trinn og avsnitt
2. Valg av undervisnings- og arbeidsmetoder

3. Bruk av hjelpemidler
4. Sikring av de organisatoriske forutsetningene for undervisningen

Som nevnt tidligere kan spørsmål om «hvorfor» forankres i lærerplanen (Ryen, 2019). I kapittel 1 introduserte jeg hvordan min studie forholder seg til læreplanen og hvordan jeg forankrer både kompetanse, ferdigheter og holdninger i læreplanen.

Undervisningsforberedelser kan betraktes som en vekselvirkning mellom teori og praksis, og samspill mellom erfaringer og ettertanker. Når læreren planlegger undervisning vil, slik som hermeneutikken sier, valgene som tas være påvirket av tidligere erfaringer. Danningsinnholdet i den didaktiske analysen må representere ordensmuligheter, ansvar, uunngåelige livsnødvendigheter og frie livsmuligheter. Det skal åpne opp for innhold og verdier. Et dannelsingsinnhold karakteriseres ved at det som enketinnhold skal være representativt for noe som er mer enn det overordnede eksempelet i seg selv. Danningsinnholdet skal synliggjøre grunnleggende problemer, grunnleggende forhold, grunnleggende muligheter, allmenne prinsipper, lover, verdier og metoder (Klafki, 1995, s. 14-28). Danning henger tett sammen med hermeneutikk, som handler om hvordan forståelsen vår til enhver tid er i utvikling. Neste avsnitt tar for seg det hermeneutiske aspektet.

2.3 Hermeneutikk

Når vi forstår et nytt fenomen vil det alltid være påvirket av forforståelsen vår (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 22). Denne prosessen kan settes inn i det vi kaller for den hermeneutiske sirkel. Når elever blir presentert for temaet skal forstå 22. juli, begynner ikke elevene på bar bakke. De bruker den kunnskapen og forforståelsen de allerede har til å tolke den nye kunnskapen de tilegner seg. Etterhvert blir kunnskapen en del av forforståelsen, og da bruker elevene denne til å forstå andre fenomener som de blir presentert for. Uansett om det er at vi tenker på noe, opplever noe eller gjør noe, tolker vi alltid de omgivelsene vi befinner oss i (Ebdrup, 2012). Dette sier noe om hvor kompleks og vanskelig jobben læreren har om å tolke frem en betydning i innholdet sammen med elevene (Willbergh, 2016).

Det vi forstår er til enhver tid påvirket av forforståelsen vår. Denne forforståelsen er en del av vår forståelseshorisont. Dette er forholdet mellom det subjektive og det objektivet, altså forholdet mellom det som forstår og det som blir forstått. Når elever forstår nye ting vil dette

være med på å utvide denne forståelseshorisonen, og det nye innholdet som elevene har forstått, tolket og tillagt en mening blir en del av den nye utvidede forståelseshorisonen. Det er denne horisonen elevene vil bruke neste gang de skal forstå noe nytt. Dialog er et viktig verktøy, som kan føre til at forståelseshorisoner sklir over i hverandre, fordi elevene har mulighet til å reflektere i dialog. Da blir elevene ofte presentert for andre synspunkt som er med på utvidelsen. Når det gjelder historie, er det vanskelig å glemme sin egne tenkemåte og det er en utfordring å sette seg nøyaktig inn i fortiden. Derfor er ikke historien forstått uten fordommer. Elevene forstår derfor historien ut ifra sin egen forforståelse (Hellesnes, 1969, s. 27-53).

2.4 Demokrati og medborgerskap

En av skolens viktigste oppgaver er å fremme demokratiet (Opplæringsloven, § 1-1). «Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte» (Opplæringslova, 1998). Alle lærer i skolen er pålagt å fremme demokrati i sin undervisning. Det er forventet at forholdet mellom lærer og elev skal preges av demokratiske fremgangsmåter og normer gjennom demokratiske prosesser og elevdemokrati. Skolen og lærere er pålagt gjennom styringsdokumentene å formidle undervisning som er bygget på og fremmer demokratiske verdier. Skolen er ansvarlig for at elevene utvikler seg til å bli demokratiske medborgere som kan ta del i samfunnet og som er kjent med samfunnets demokratiske verdier (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 18).

Skolen er den viktigste arenaen for formidling av demokratiet, som gjør det relevant å snakke om demokrati i alle fag på skolen. Skolen er også en av de viktigste bidragsyterne for utvikling av holdninger og verdier, og utviklingen til å mestre et liv i et demokratisk samfunn (Stortingsmelding 28). I den nye læreplanen har demokrati fått en større plass i fagplanene som blir gjeldende for hvert fag i skolen i august 2020. Demokrati og medborgerskap har også blitt etablert som et av de tverrfaglige temaene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette reflekterer viktigheten av god demokratiopplæring og viktigheten av at demokratiet får en sentral plass i undervingen og i skolehverdagen generelt.

«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om

grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.» Hentet fra overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Sitatet over viser til den nye læreplanen under opplærings verdigrunnlag «Demokrati og medvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan tolkes som at å fremme demokratiet ikke nødvendigvis handler om eksplisitt undervisning om demokratiet, men heller at undervisningen er tuftet på demokratiske prinsipper og verdier. Å la elevene delta i diskusjoner, i dialog, samt tørre å være uenig med hverandre er eksempler på hva jeg mener er å fremme demokratiske verdier i klasserommet. I et dannelsesperspektiv er en viktig ferdighet nettopp det å kunne bidra til diskusjon. Det er derfor gode grunner til at undervisningen bør inneholde elementer som utfordrer elevene til å diskutere med hverandre (Børhaug, 2005, s 171-176).

Elever må møte eksempler og oppgaver på skolen som er reelle slik at de får betydning for elevene som vil føre til at de klarer å engasjere seg (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 11). Det demokratiske aspektet ved danning i klasserommet handler blant annet om at elevene må kunne få medvirke til kunnskap, og at elevene skal sette premisser for å tolke omgivelsene slik at de kan skape en sammenheng med sin egen livsverden (Solhaug & Børhaug, 2012, s 201). Læreren står ikke med fasitsvaret, og elevene blir selv ansvarlige for å bidra til å utvikle kunnskap i fellesskap. Når elevene kan forske i undervisningen får de myndighet til å orientere seg, behandle og analysere informasjon, og ikke minst bidra til felles kunnskapsutvikling i samarbeid med sine medelever. Det ligger også et demokratisk aspekt i lærerens rolle å bringe kontroversielle temaer inn i skolen har som mål å være politisk eller kulturell kyndighet. Man trenger gode rammer for å mestre dialog med uenighet og leve med ulikhet. En demokratisk lærer har, gjennom dialog, fokus på å aktivisere elevene sine i kritisk tenking, refleksjonsspørsmål, diskusjoner og debatter. I slike sammenhenger er det en nødvendighet at læreren har høy toleranse for uenigheter og evnen til å skape gode samtaler om små og store kontroversielle temaer i klasserommet (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 192-203).

Lysaker (2018) deler den demokratiske dannelsen inn i tre ulike komponenter. Den første komponenten er kompetanse, som sier noe om at medborgere trenger en viss type kompetanse for å kunne delta i det demokratiske fellesskapet. Videre trekker Lysaker (2018) frem solidaritet som en av komponentene. Her ser vi hvordan dannelse til demokratisk medborgerskap har en

sterk referanse til Klafki og hans påstand om at all undervisning må bidra til elevenes solidariske evner (Ryen, 2019). Den siste komponenten Lysaker (2018) trekker frem er myndiggjøring som handler om reell deltakelsesevne i demokratiet. Videre setter Lysaker begrepene statsborgerskap og medborgerskap opp mot hverandre. Medborgerskap forventer noe mer av borgerne enn hva et statsborgerskap gjør. Det handler om å være moralsk forpliktende overfor felleskapet, i tråd med de demokratiske verdiene som vi borgere er forpliktet til gjennom å være en del av samfunnet (Lysaker, 2018, s. 85-106).

2.4.1 Elevmedvirkning – dialog og uenighet

Skolen er pålagt å forberede elevene på å delta i demokratiske avgjørelsesprosesser. Skolen skal legge til rette for at elevene får oppleve ulike former for deltaking og medvirkning. Elevene har krav på et inkluderende læringsmiljø hvor elevmedvirkning er positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjonen for læring på alle trinn i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Skolen skal tilby en likeverdig utdanning for alle elever. Når elevmedvirkning er meningsfullt for både elever og læreren har elevmedvirkning betydning for elevenes læringsutbytte. Elevmedvirkning er meningsfylt for elevene når det handler om spørsmål som er knyttet til innholdet i undervisningen eller måten elevene arbeider på. Kunnskapsdialogen og den kritiske refleksjonen er den mest sentrale delen av elevmedvirkning, og i forlengelse av dette handler det om at dialog mellom elever utvikler forståelse samtidig som det stimulerer til refleksjon. Dialog om kunnskap stimulerer igjen dialogdemokratiet i skolen (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 38-40). Iversen (2014, s. 12) påpeker at klasserommet skal være et sted hvor elever kan enes om å være uenig. Han bruker begrepet *uenighetsfellesskapet* både når han snakker om klasserommet og demokratiet.

Målet med elevmedvirkning er å gi innsikt i elevenes opplevelser, samtidig som man tar hensyn til deres interesser og ønsker for fagets innhold og undervisningsform. Det viktigste målet er at elevmedvirkning forbinder elevenes nåværende kunnskap med ny viten og å skape ny mening i elevenes livsverden (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127-140).

I noen situasjoner kan det være vanskelig for læreren å oppfylle kravet om elevmedvirkning. Det er både tidkrevende og det krever god planlegging og refleksjon. Når elevmedvirkning kommer til uttrykk gjennom undervisningen, gir det undervisningen et demokratisk preg ved at

elevene selv får være med på å bestemme og ta beslutninger i fellesskap (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127-140). Klasserommet kan sees på som et lite minidemokrati hvor elevene kan uttrykke meningene sine og diskutere i trygge omgivelser (Iversen, 2014, s. 62). Man kan kalle det en slags øvelse til demokratiet. Men elevmedvirkning kan også føre med seg noen tankevekker, ettersom at ikke alle temaer som jobbes med i skolen er mat for diskusjon. Demokrati innebærer også å akseptere beslutninger og lærerens faglige begrunnelser og ledelse (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 127-140).

2.5 Historiebevissthet

Historie er en del av dannelsen vår. Å kjenne til fortiden er nødvendig for allmenndannelsen våres. Begrepet historiebevissthet handler om sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Å ha en historiebevissthet vil si at mennesker klarer å sette seg selv inn i en historisk kontekst (Kvande & Naastad, 2020, s. 11-14).

På samme tid er mennesker et produkt av fortiden og en produsent av fremtiden, og vi skal være i stand til å trekke linjer mellom disse tidsdimensjonene. Fortidens hendelser og handlinger må fremheves som relevante og betydningsfulle for dagens samfunn. Det handler i stor grad om evnen til å identifisere seg med historien og evnen til å kunne leve seg inn det som har skjedd. Mennesker må kunne kjenne seg igjen i historie om fortiden, og det er viktig å evne å kunne tenke og føle seg inn i situasjoner som mennesker fra fortiden har stått overfor (Kvande & Naastad, 2020, s. 47-60).

Det er nødvendig at elever har en kunnskapsbase om fortiden. Dette er en felles referanseramme mellom generasjoner, det skaper samhørighet og en felles identitet. «Historiebevissthet bære i seg også mer vage forventninger om at historiske kunnskaper skal bety noe for holdninger og handlinger i nåtiden» (Lund, 2011, s. 24). Dette sitatet beskriver et av aspektene ved undervisningsopplegg om 22. juli, og om det holdningsarbeidet som det er ønskelig at elevene får erfare gjennom innholdet. Historiebevisstheten kan ikke isoleres til å bare handle om fortiden, ettersom at vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden former våre forventninger til fremtiden. Historiebevisstheten er også viktig for elevenes hverdagsforståelse. Elevene får etterhvert en forståelse av fenomener rundt seg, og har ofte egne forklaringer på dette. Det er viktig at undervisningen tar tak i disse hverdagsfortellingene slik at ny kunnskap får innpass. Dette kan regnes som type misforståelser eller gale oppfatninger av et fenomen

eller begrep (Lund, 2011 s. 24-29). Dette er tett knyttet opp mot en hermeneutisk forståelse. Når elevene forstår 22. juli som en historisk hendelse vil de kunne bruke denne kunnskapen i læring om andre lignende temaer og trekke linjer og sammenligninger mellom temaene.

2.5.1 En forståelse av begrepene historiebevissthet og medborgerskap

Skolen skal utvikle demokratiske medborgere, slik som jeg har påpekt tidligere (Solhaug & Børhaug, 2012). Både medborgerskap og historiebevissthet har til felles at de har fått mye omtale i de siste årene skolesammenheng. Begrepene har til felles at de begge er asymmetriske, forholdet kan sammenfattes som at ikke alle mennesker med historiebevissthet er fullverdige medborgere, derimot har alle medborgere en historiebevissthet. Denne asymmetrien kan forklares med at et hvert menneske som lever i nåtiden, også forholder seg til fortiden og fremtiden. På en annen side er ikke alle mennesker medborgere, for det er et sett med plikter og rettigheter vi mennesker må kjenne til for å være det. Begrepene har også til felles en forutsetning om handlingsteori. Både historiebevissthet og medborgerskap tar utgangspunkt i at alle mennesker er aktører som kan påvirke hvordan historiske-sosiale prosesser utvikler seg (Jensen, 2012, s. 99-110).

2.5.2 22. juli som kontroversielt tema

Emosjonelle og kontroversielle temaer i skolen er nevnt særlig i Europarådets anbefalinger. Men temaene krever historisering (Lund, 2011, s. 127). Historiker Jörn Rüsen har kategorisert ulike begivenheter som påvirker historiebevisstheten vår i tre kategorier. Normativ historisk krise handler om den delen av historien som har en naturlig gang og tilpasses eksisterende historiske narrativer. Kritisk historisk krise handler om hendelser som løses ved at det nye mønstret tilpasses det eksisterende historiske paradigmet, og får dermed plass i et meningsfylt narrativ. Katastrofal historisk krise handler om de hendelsene som man ikke kan bearbeide. Slike hendelser blir værende som traumatiske hendelser. Å finne et språk som kan uttrykke slike hendelser i historien kan ta tid, og i noen tilfeller kan det være snakk om generasjoner. Holocaust er et eksempel på dette. Katastrofale historiske kriser er unike hendelser historisk sett. Hendelsene bryter med de etablerte verdiene mennesker i samfunnet lever etter og forholder seg til. Det blir kalt for en borderline-experience (Rüsen, 2007, s. 205). 22. juli er et eksempel på en borderline-experience i norsk sammenheng. 22. juli brøt med det normaliserte leve- og verdsettet som nordmenn tar for gitt. Gjerningsmannen angrep de verdiene nordmenn setter høyest, nemlig demokratiet.

Begrepet «teachable moments» er et interessant begrep i sammenheng med 22. juli-undervisning. Slik som Stavenes (2012), Knapstad (2015) og Solstad (2016) påpeker er det vanskelig å gi begrepet en god norsk oversettelse. Overnevnte foreslår at begrepet forstås slik: «Elevene er ekstra mottakelig for læring, og læreren har dermed en ideell sjanse til å gi elevene innsikt i aktuelle temaer knyttet til faget» (Solstad, 2016, s. 21). Læreren må gripe øyeblikket, selv om det ikke er en del av undervisningsplanen, og dermed sørge for læringsmuligheter og læringspotensialet når naturkatastrofer eller menneskeskapt tragedier inntreffer (Patton, 2008).

2.5.3 22. juli som metafor

“Utøya har blitt et sted og et begrep som representerer massedrapene på norsk ungdom en sommerdag i juli 2011. Men fordi angrepet også ble oppfattet som - og var ment som - et angrep på samfunnets felles verdier, vil stedet trolig også stå som symbol både på disse verdiene og på den følelsen av felleskap drapene utløste.” (Kvande & Naastad 2020, s. 238).

Kjøstvedt (2019, s. 158) påpeker hvordan Holocaust har gått fra å være en historisk hendelse, til å bli en metafor for rasisme, forfølgelse av etniske og religiøse minoriteter, og demokratiets sammenbrudd. Holocaust brukes ofte utover sin opprinnelige kontekst, og den historiske hendelsen blir tillagt andre aspekter som for eksempel antisemittisme, holdninger, demokrati og mye annet. Dette betegnes som universalisering. Å lære om Holocaust blir dermed gjenstand for undervisning og innhold som går utover hendelsen i seg selv.

Elevene skal kunne «reflektere over hvordan ekstreme holdninger kan forebygges» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvis 22. juli tillegges samme universaliserende dimensjon som Kjøstvedt (2019) hevder at Holocaust har i den norske skolen i dag, kan 22. juli fremstå som godt egnet til ikke bare å oppnå skolens samfunnsoppdrag, men også til å realisere sentrale kompetansemål i samfunnsfag. Den universaliserende effekten fører med seg en moralsk og etisk merverdi i klasserommet (Kjøstvedt, 2019, s. 160).

Kjøstvedt (2019, s. 161-162) peker på to utfordringer når en historisk hendelse universaliseres. For det første er det ikke noen garanti for at elevene blir mer demokratiske eller antirasistiske igjennom et slikt undervisningsinnhold. For det andre vil den historiske hendelsen i seg selv oppleves som uforståelig for elevene hvis de mangler grunnleggende historisk innsikt. Dette

skyldes fordi man har hatt et ønske om å gjøre hendelsen til noe mer. For at elevene skal lære noe om 22. juli er det viktig at elevene først får mulighet til å fortolke og behandle hendelsen slik den er, før hendelsen kan være en metafor for noe annet. For å oppnå både varig historisk læring og demokratiserende og holdningsskapende læring, må elevene først kunne kontekstualisere og forklare årsakene til at 22. juli kunne skje.

2.6 Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?

Kritisk tenkning er ikke bare en måte å tenke, det handler like mye om å være en aktiv medborger i samfunnet. Å tenke kritisk kan av og til være ubehagelig, men nødvendig. Ukritiske tenkning derimot oppleves som mer bedagelig. Så hvorfor kritisk tenkning? Ukritisk tenkning er passivt, det trekkes raske beslutninger uten å vurdere alternativene. Å tenke kritisk handler om å omsette de kritiske tankene til handling, og dermed være i stand til å se seg selv som en del av en større sammenheng (Ferrer et. al., 2019, s. 12-13)

For å gjøre kritisk tenking relevant for denne oppgaven er det naturlig at vi ser på forholdet mellom kritisk tenkning og undervisningens innhold. Kritisk tenkning handler ikke om at elevene skal forholde seg kritiske til andre ideer eller argumenter, det handler heller om kreativ prosess der elevene skal utforske ulike muligheter og perspektiver. Slik som Case påpeker at kritisk tenkning ikke er et egnet tema som skal komme på siden av det man underviser om, men det skal implementeres i alle temaer (Case, 2005).

I samfunnsfag handler kritisk tenking om undervisning som skal utvikle elevenes evne til å tenke relasjonelt og kontekstuel som innebærer at elevene ser hvordan deres liv er forbundet med andre på ulike måter og at elevene kan skifte mellom ulike sosiale posisjoner og perspektiver (Lim, 2015). Det handler om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige at elevene tilegner seg for å kunne være en aktiv medborger. Faget skal legge til rette for at elevene lærer seg å tenke kritisk til samfunnet rundt dem. Undervisningen bør derfor utvikle elevenes evne til å tenke relasjonelt og kontekstuel som betyr at elevene skal lære seg å se hvordan deres liv er forbundet med andres på ulike måter samt å kunne skifte mellom ulike sosiale posisjoner og perspektiver (Ferrer et al., 2019, s.11-19). Gjennom nøkkelproblemene som er en del av Klafkis didaktikk, ligger det muligheter for kritisk tenking som læreren naturlig kan inkludere som en del av undervisningen (Ryen, 2019, s. 2-14). I min studie vil det være

naturlig at elevene tenker kritisk rundt noen nøkkelspørsmål, og i analysekapittelet skal vi se på hvordan dette skjedde.

2.6.1 Et undervisningsopplegg som oppfordrer til normkritikk?

I en norsk kontekst kan vi problematisere elevens oppfordring til kritisk tenkning. I Norge står det normative prinsippet sterkt – vi er lojale mot demokratiet, menneskerettighetene og FN. Dette er aspekter ved samfunnet som elevene lærer seg å leve etter gjennom blant annet norsk skolegang, og som skal bli deres rettesnorer som demokratiske medborgere. Elever skal læres opp i kritisk tenkning, samtidig er det noen ting vi ikke skal være kritiske til slik som FN, demokratiet og det flerkulturelle Norge (Børhaug & Christophersen, 2012). I Norge har vi noen verdier som vi må forholde oss til og som sjeldent kritiseres i skolen. Elevene lærer at de skal være kritiske, men ikke kritiske til alt. Her oppstår det altså et normativt dilemma, for elevene skal være kritiske, men de lærer ikke å være kritiske til noe av det vi har mest tiltro til, som demokratiet. Å tenke kritisk rundt demokratiet og problematisere demokratiets sider kan kalles for normkritikk eller systemkritikk (Børhaug & Christophersen, 2012, s 191-201). Elevene møter andre konkurrerende samfunnsbilder utenfor klasserommet, og den virkeligheten de møter i klasserommet er altså representativ nok.

Kritisk tenkning kan forstås i to retninger. Kritisk tenkning i form av kildekritikk handler om bevisstgjøring av kildebruk og kunnskapsproduksjon. Kritisk tenkning handler også om bevisstgjøring om systemkritikk og maktkritisk tenkemåte. Hvis det normkritiske perspektivet innarbeides i grunnskolen vil ikke lenger kritisk tenkning begrenses til «kildekritikk». Den normkritiske ambisjonen har blitt beskrevet slik «å skape varig bevissthet om maktforhold i samfunnet som kan overføres til situasjoner utenfor klasserommet» (s. 121). Det normkritiske er et viktig bidrag til demokratiundervisningen, og det vil være med på å utvikle rettferdighetsorienterte medborgere. Dette vil ta oss vekk fra måten å være selektivt kritisk tenkende (Børhaug & Christophersen, 2012; Lorentzen & Røthing, 2017, 119-128).

2.7 Bruk av bilder i undervingen

I undervisningen kan vi representere virkeligheten gjennom mimetikk. Til forskjell fra å lære gjennom eksempler, som jeg har beskrevet tidligere i teorikapittelet, handler mimetisk didaktikk om hvordan eksemplene er fremstilt og hvordan de blir brukt i arbeidet med temaet. Virkeligheten blir altså representert gjennom estetiske objekter som tale, tekstbøker, bilder,

media eller andre estetiske objekter (Willbergh, 2016, s. 615-617). Elevene skal oppleve virkeligheten som representert i klasserommet gjennom bildene de skal bruke i gruppearbeidet. Fra et mimetisk perspektiv kan eksempler, slik som bilder, både bli tolket som «som-om» i den forstand at det er virkelighetene for elevene, eller «som-om» det er undervisningsinnhold. Igjen ser vi viktigheten av konteksten når det skal undervises i et spesifikt innhold. For at dette skal bidra til elevenes dannelsesprosess må det som læres oppfattes som relevant for elevenes tidligere erfaringer, og først da har elevene tilegnet seg nye perspektiver av virkeligheten (Willbergh, 2016, s. 617-619). I min studie skal vi se hvordan spontane sammenhenger blir laget ut ifra bildematerialet som elevene fikk tildelt.

I dette kapitlet har jeg skissert det teoretiske grunnlaget samt den tidligere forskningen som ligger til grunn for min studie. I neste kapittel skal jeg presentere rammeverket for studien, hvor den overnevnte teorien skal bli satt i sammenheng med praksis.

3 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning handler om å identifisere muligheter for endring av egen praksis. Det gir en mulighet til å vurdere og reflektere rundt egen klasseromspraksis. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 115-120) deler aksjonsforskning inn i de fire fasene planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Disse fasene, kan også kalles for sykluser, og går igjen. I aksjonsforskning distansere ikke forskningen seg fra fenomenet, og samarbeidet mellom forskeren og læreren er helt essensielt.

I planleggingsfasen må arbeidet organiseres og deltakere involveres. Det er viktig at problemstillinger identifiseres tidlig i fasen. Handlingsfasen går ut på å samle informasjon for å svare på problemstillinger, komme med forslag til tiltak og implementere eller gjennomføre endringer. Observasjonsfasen er interessant for å se nærmere på det som skal drøftes og reflekteres rundt. Refleksjonsfasen handler om å evaluere, og ta stilling til hvilken effekt tiltakene hadde, om ytterligere tiltak settes i verk, er andre alternative tiltak nødvendige, trengs det mer informasjon og om problemet fremdeles er det samme? (Christoffersen og Johansens, 2012, s. 115-120).

Aksjonsforskning er altså rammen og utgangspunktet for hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. For å få tilgang til praksisfeltet benyttet jeg meg av eget nettverk som jeg dannet da jeg studerte grunnskoleutdanning på OsloMet. Undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?» er beregnet for målgruppen 9. klasse til 3. videregående (22.julisenteret.no). Utvalget består av to 9. klasser på samme skole med sammen samfunnsfagslærer. Etter å ha etablert en tidsplan sammen med læreren, gjennomførte vi en innledende samtale hvor vi diskuterte aspektene ved undervisningsopplegget. Denne gjensidigheten er viktig i aksjonsforskning, slik læreren og jeg oppnår en gjensidig innsikt (Ryen, 2019, s. 74).

Slik som teorien om aksjonsforskning sier, er planlegging et viktig aspekt. Som beskrevet tidligere i oppgaven, vil undervisningsplanlegging for en lærer alltid være påvirket av tidligere undervisningserfaring. Aksjonsforskning ga meg tilgang til praksisfeltet, en klasse og en lærer, og sammen arbeidet vi om å utvikle et undervisningsopplegg som var tilpasset til konteksten. Hadde jeg gjennomført dette uten samarbeidet med læreren, ville ikke jeg ha hatt de samme forutsetningene ettersom at jeg ikke var kjent med konteksten og derfor ville ikke jeg ha hatt forutsetninger for å vite hva som hadde fungert best med akkurat disse elevene. De pedagogiske

handlingene som prosjektet innebærer handler om alle hensyn som tas underveis i planlegging, gjennomføring og konkludering av undervisningen. Generalisering vil skje på bakgrunn av de funnene, svarene og samtaler jeg har hatt gjennom arbeidet med oppgaven. Kjernen i aksjonsforskning handler om at læreren skal kunne ta nytte av lærdommen fra forrige gang, og fra refleksjonene som har blitt gjort rundt undervisningen som har blitt gjennomført. (Christoffersen & Johannessen, 2016). Når det gjelder undervisningsopplegg er det interessant å vite noe om hvilken kontekst opplegget har vært satt inn i. Et undervisningsopplegg kan fungere svært ulikt i en klasse sammenlignet med en annen, og det vil til enhver tid være avhengig av konteksten. Min studie kan generaliseres ved at andre kan lese om hvilken kontekst dette undervisningsopplegget ble satt inn i, og hvilke didaktiske muligheter og utfordringer det ga, samt hvilke kritiske betraktninger jeg har gjort meg i etterkant.

Aksjonsforskning har fokus på handling, og i min oppgave er handlingen undervisning om 22. juli. Målet er både forskning (forståelse) og handling (endring). Aksjonsforskning handler om endring, og den skal kunne hjelpe lærere til å endre sin undervisningspraksis basert på noe man har funnet gjennom aksjonsforskningen. Aksjonsforskning kan være en metode å forstå utfordringer på og til å ta informerte beslutninger om praksisendringer. Det er en praksisnær metode som involverer alle som deltar i prosjektet, som i denne oppgavens tilfelle vil være lærer, elever og forskeren. Derfor er det viktig med et godt samarbeid mellom partene. Den klassiske aksjonsforskningen kom fra ideen om at praktiske problemer forstås best i forsøket på å løse dem (Christoffersen og Johannessen, 2012).

3.1 Undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?»

«Historie er ikke uforanderlig og statisk, og er alltid noens fortelling. Historien om terrorangrepet 22. juli 2011 skal fremover fortelles, dokumenteres, skrives og være gjenstand for meningsforhandling. Denne historien arves av norske elever, og i denne oppgaven skal elevene bestemme selv hva som er viktig å lære, og lære bort om terrorangrepet.» (22. juli-senteret, 2019, (udatert b)).

Ryen (2017) påpeker at aktuelle hendelser i samfunnsfagundervisningen er en ressurs. Slike hendelser som 22. juli vil ha stor verdi både i et danningsperspektiv og i et læringsperspektiv. Aktuelle hendelser er også med på å aktualisere undervisningen. «Hva skal vi lære bort om 22. juli?» er et undervisningsopplegg som bidrar til å få en åpen dialog i klasserommet.

Undervisningsopplegget tar både for seg en informativ del og en utforskende del, hvor elevene selv skal forske. Opplegget handler i stor grad om at elevene skal ta stilling til hva 22. juli betyr, ikke bare når det skjedde og hva som skjedde i 2011, men hvilken betydning det har for oss i dag og for fremtiden. Temaene rundt 22. juli er fremdeles en stor del av oss i dag, og dette opplegget gir rom for refleksjon og legger opp til elevmedvirkning slik at elevene ikke føler at det er en fasit, men at læreren heller er interessert i å høre elevens refleksjoner rundt temaet.

«Hva skal vi lære bort om 22. juli?» fremmer demokrati på to måter. For det første har undervisningsopplegget en hensikt om at det utfordrer elevene til å diskutere temaer innen demokratiet, og for det andre fremmer det demokrati gjennom arbeidsmetoden elevene skal jobbe på når de skal diskutere og fortelle hverandre sine meninger. Opplegget legger til rette for diskusjoner om hva demokratiske verdier er og på hvilke måter demokratiske medborgere har en stemme i samfunnet. Undervisningsopplegget skal gi elevene en opplevelse av at demokratiet ikke er noe fjernt, men at det faktisk er noe som er rundt de til enhver tid (22. juli-senteret). Elevene skal lære betydning av hva demokrati i praksis er (Utdanningsdirektoratet, 2019). Demokrati og demokratisk medborgerskap er en stor del av læreplanen, men hva betyr egentlig dette i praksis? Gjennom dette undervisningsopplegget pekes det på diskurser i det offentlige rom, som elevene må ta stilling til. Elevene skal bruke bildene som de får utdelt til å finne sammenhenger og perspektiver i innholdet. På denne måten skal elevene få forståelse for at demokrati ikke er et fjernt begrep, men at det er noe som alltid er rundt dem og som de befinner seg i.

Undervisningsopplegget er et realistisk og direkte undervisningsopplegg som utfordrer tankene våre rundt de vanskelige aspektene i samfunnet. Det er et opplegg som skaper rom for å stille de spørsmålene som kan være vanskelige å stille ellers. Det utfordrer elevene til å reflektere og tenke kritisk.

Undervisningsopplegget er i hovedsak utviklet av 22. juli-senteret og gjennomføres der, men de har også lagt til rette for at lærere kan ta det med seg inn i klasserommet på egenhånd. Fordelen ved dette er at læreren selv kjenner sine elever og har derfor mulighet til å tilpasse opplegget ut ifra de temaene som har blitt snakket om tidligere og læreren har mulighet til å legge det opp på en annen måte basert på det læreren vet at elevene kan fra før av. I tillegg tørr kanskje elever å delta i større grad i en klasseromsdiskusjon kontra en diskusjon på senteret hvor konteksten er mer ukjent. Den negative siden ved å trekke et undervisningsopplegg som i

hovedsak er utviklet for senteret, er at man ikke lenger er på et åsted. Konteksten forsvinner, elevene er ikke akkurat der det skjedde og får derfor ikke de samme inntrykkene. Elevene får heller ikke oppleve utstillingen i senteret på forhånd.

Bildene som blir brukt i forbindelse med denne oppgaven, er bilder som er med på å aktualisere det samfunnet vi lever. Elevene fikk utdelt 30 bilder med ulike motiver. Mange av bildene var fra 22. juli, Utøya, regjeringskvartalet og relevante personer. Andre bilder viste andre terrorangrep i vesten de siste årene. Det var også med et bilde av et diktet «etter 22. juli» av Frode Grytten og en filmlakat for filmen «Utøya – 22. juli».

Dette undervisningsopplegget skal være med å bidra til elevenes allmennkunnskap. Det er viktig at læreren har realhistorien på plass, da vi vet at mange elever ikke har så mye kunnskap om 22. juli (Anker & von der Lippe, 2015). Å kjenne til historien er en del av danningen hos elevene, og undervisningsopplegget gir oss en gylden mulighet til å la elevene sette seg inn i en kontekst de kanskje ikke kjenner så godt fra før av.

Undervisningsopplegget i korte trekk:

- Det er satt av to klokketimer til hver klasse.
- Den første timen blir elevene presentert for temaet, læreren utfordrer til diskusjon og det blir litt tid til å se på en vitnefilm.
- Den andre timen går elevene i gang med gruppeoppgaven. Gruppene får utdelt 30 bilder hver med en liten forklaring på baksiden av hvert bilde. Elevene skal lage en presentasjon/plakat hvor de svarer på spørsmålet «Hva skal vi lære bort om 22. juli?»
- Kort refleksjon etter hver presentasjon

3.2 Samtale med læreren før undervisningen

Gjennom intervjuet fikk læreren og jeg en god samtale om tanker i forkant av gjennomføringen. Vi var enige om at det fantes flere aspekter ved målet for undervisning. Først og fremst hadde vi et ønske om at arbeidet ville bidra til et holdningsarbeid i klasserommet.

Læreren var sikker på at det ville variere i stor grad hvor mye elevene kunne om 22. juli fra før. Hun var imidlertid i tvil om hvor mye 22. juli kom til å gå inn på elevene, da de er vant til at lignende ting skjer ofte. Hun trodde at mange av elevene ville trekke linjer til terrorangrepet på

New Zealand i 2019 og til Manshaus da dette var temaer klassen nylig hadde snakket om. Hun trodde også at temaer som ideologi, demokrati, mellomkrigstiden, 2. verdenskrig og Hitler ville dukke opp. Samtidig som at dette er en viktig hendelse i Norges historie, er det også viktig å se på samfunnet rundt og hvordan slike ting kan skje. Det hadde klassene hennes også gjort i forbindelse med terrorangrepet i Bærum i august 2019. Da hadde de hatt fokus på utenforskap, at man skal behandle hverandre bra slik at vi ikke gir hverandre grunner til å være bitre. Dette viser viktigheten av samarbeidet mellom læreren og meg. I planleggingen og utvalget av bildematerialet, hadde jeg temaene som elevene allerede hadde jobbet med i bakhodet. Jeg valgte derfor ut noen bilder som kunne relateres til disse hendelsene.

Samtalen handlet i stor grad om hvordan klassene ville like denne måten å arbeide på. Læreren trodde mange ville være positive til dette. Hun fortalte at arbeidsinnsatsen ikke alltid var like høy, og at mange av elevene hadde tendenser til å melde seg ut. Hun påpekte også at elevene jobbet i ulikt tempo. Elevene hadde også gitt uttrykk for at de var lei av at læreren underviste, dette var derfor et godt utgangspunkt for en annerledes undervisningssituasjon. Vi var derfor enige om at det ville bli spennende å se hvordan elevene kom til å engasjere seg i den åpne dialogen, samt om elevene kom til å tørre å være uenige med hverandre. Læreren hadde et ønske om at gruppesammensetningen til gruppearbeidet ikke var noe elevene fikk velge selv. Derfor ble vi enige om at hun skulle sette sammen gruppe med en blanding av elevene og deres kapasitet. Dette er noe jeg ikke ville ha hatt forutsetninger for å vite noe om, hvis jeg skulle ha gjennomført undervisningsopplegget alene, og det viser viktigheten av et godt samarbeid med læreren. Læreren følte seg sikker på at den første undervisningsøkten, samt elevenes egne forkunnskaper, ville være nok for å gjennomføre gruppearbeidet. Hun var tydelig på at det var stor variasjon når det kommer til hva elevene vet om temaet fra før av. Vi ble enige om at den første undervisningstimen skulle sikre at elevene hadde den forkunnskapen de trengte for å jobbe med oppgaven. Å sørge for at elevene vet nøyaktig det samme er en umulig oppgave, og heller ikke et utgangspunkt vi ønsket oss. Hun trodde at elevene ville komme til å stille mange spørsmål og være svært muntlig aktive.

Lærere fortalte om et tøft miljø elevene møter i hverdagen, og at de kan være ganske krasse mot hverandre i måten de snakker til hverandre på. I samtalen vår diskuterte vi hvordan dette undervisningsopplegget kan være en del av et holdningsarbeid som er viktig i skolen (og i elevenes hverdagssammenheng). Læreren var tydelig på at dette ikke er noe vi blir ferdig utlært i, og at elevene ikke er ferdig utlært etter noen slike timer, og at holdningsarbeid er noe som er

evig, og det er noe man må gjøre regelmessig. Likevel kan dette undervisningsinnholdet være et bidrag til det viktige holdningsarbeidet. Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Slik som jeg har beskrevet i innledningskapittelet må enhver lærer forankre undervisningsinnhold i læreplanen. Slik som jeg diskuterte er ikke holdninger og holdningsarbeid en del av kompetansemålene, fordi det er etisk problematisk å måle (Refstad og Mølsted, 2020, s. 8). Likevel er det et demokratisk aspekt her, skolen er pålagt å danne demokratiske medborgere med et sett verdier og holdninger (Solhaug & Børhaug, 2012). Som Stortingsmelding 28 påpeker er holdninger like viktig som kunnskap og ferdigheter, selv om det er etisk problematisk å måle. I tillegg til at arbeidet med 22. juli vil være et bidrag til holdningsarbeid var læreren sikker på at dette vil ha noe å si i elevenes kunnskapssammenheng, og at det vil ha påvirkning på allmennkunnskapen deres, kunnskap om Norge og norsk historie, samfunnet vårt og reaksjonene i ettertid. I en skolerelatert sammenheng mente læreren at det vil være bra for elevene å jobbe på egenhånd, da det ofte blir lærerstyrt undervisning. I neste kapittel kommer en oversikt over de ulike kvalitative metodene som ble tatt i bruk i aksjonsforskningen.

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for metodene som blir benyttet for å belyse problemstillingen. Gjennom tre kvalitative metoder, ofte kalt triangulering, har jeg samlet inn datamateriale til studien. Jeg har foretatt meg observasjon av lærer og elever i undervisning, gruppeintervju med noen av elevene som deltok i undervisningen og en elevbesvarelse som alle elevene som deltok i undervisningen fikk utdelt i etterkant. Jeg skal også si noe om hvordan jeg vurderer validiteten og reliabiliteten i forskningen, samt på hvilken måte funnene er overførbare.

4.1 Samfunnsvitenskapelig metode

I samfunnsvitenskapelig forskning benyttes det både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. I kvantitativ forskning har forskeren et ønske om å samle inn et bredt spekter med data. I kvalitativ forskning har forskeren et ønske om å samle inn færre data med mer dybde. I kvalitativ forskning blir relasjonen mellom forskeren og informanten annerledes enn i kvantitativ forskning, og relasjonen preges gjerne av at forskeren har et ønske om å få vite noe om informantens hverdagsverden (Tjora, 2017, s. 28-31).

I denne typen forskning er forskeren interessert i å samle informasjon om den sosiale virkeligheten, og hva denne informasjonen kan fortelle oss om forhold og prosesser i samfunnet. Et mål for forskningen er å få et innblikk i informantens hverdagsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 15-16). Empirisk forskning er forankret i et gjensidig forhold mellom teori og data/empiri. Hvis en teori ikke kan underbygges med empiri, finnes det ikke noe hold i teorien. Hvis empiri ikke kan forankres i teori, vil ikke empirien fortelle oss noe nytt om de samfunnsmessige forholdene. Målet for samfunnsvitenskapelig forskning er å forene teori og empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27).

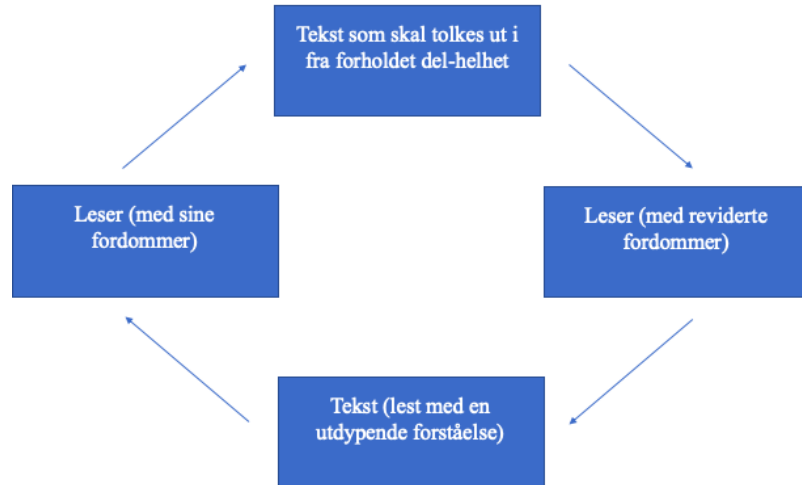
4.1.1 Den hermeneutiske sirkelen

En fortolkning er aldri nøytral, da forforståelsen vil påvirke det man tolker. Hermeneutikk er opptatt av at forforståelse er noe som ligger dypere og kommer før alle metoder i all vitenskap. Ingen mennesker kommer utenom sin forforståelse, som kan beskrives som en sammensetning av kunnskaper og oppfatninger, som vi mennesker bruker både bevisst og ubevisst til å tolke det som møter oss (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22). Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer skrev i 1960 boken *Sannhet og Metode* som er et samlet verk innenfor den

hermeneutiske tradisjonen. Gadamer mente at ingen forståelse kommer uten en forforståelse, enhver forståelse forutsetter en annen. Gadamer bruker også begrepet forståelseshorisonter. Disse horisontene sier oss noe om hvor mye et menneske kan forstå med utgangspunkt i sin egen horisont. Hver gang noe nytt læres vil dette utvide horisontene slik at mennesket forstår enda mer (Krogh, 2010, s. 38-70).

Hermeneutikk er relevant både for meg som forsker i denne studien, og for elevene som har deltatt. For elevene er det relevant i henhold til hva de vet fra før av om 22. juli, og hvordan deres kunnskapsbase har påvirkning på resten av undervisningssituasjonen, samt hvilke diskusjoner og refleksjoner læreren kan gjøre seg. Dette kommer jeg videre tilbake til i kapittel 5. For meg som forsker er det relevant fordi jeg heller ikke upåvirket. Slik som jeg beskrev i starten av dette avsnittet er aldri en fortolkning nøytral, og min forforståelse vil til enhver tid påvirke mine tolkninger. I forberedelsen til min studie leste jeg forskningen som fantes på feltet. Den fortalte meg at elever i dag ikke har noe særlig forhold til 22. juli og at dette ikke har blitt lagt noe særlig vekt på i skolen etter 2011. Dett var noe som påvirket meg gjennom studien og som påvirket min tolkning.

Kvalitativ forskning har ofte en mer induktiv tilnærming. Her er det empirien som styrer veien mot teorien, til forskjell fra kvantitativ forskning som tar utgangspunkt i teorier og hypoteser (Tjora, 2017, s. 28-31). I denne oppgaven har jeg både benyttet meg av både induktiv og deduktiv metode hvor teorien først kom forut for empirien, men da jeg arbeidet meg gjennom empirien la det føringer for å inkludere nye teorier. Jeg formulerte først og fremst en problemstilling som jeg ønsket å belyse. Deretter tematiserte jeg teori som jeg vurderte som relevant, men har etter gjennomføring av undervisningsopplegg og intervjuer endret noe på denne teorien da det var nødvendig. Jeg opplevde arbeidet med min studie som en pendel frem og tilbake mellom det induktive og det deduktive.



(Krogh, 2009).

4.2 Rollen som forsker

Når det gjelder de forskningsetiske prinsippene som omhandler informantene eller deltakeres rettigheter, har man som forsker et stort ansvar. Jeg startet dette prosjektet med å sende en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Etter noen runder frem og tilbake fikk jeg prosjektet godkjent, og da startet jeg prosessen må å finne informanter. Det var naturlig å spørre eget nettverk etter som at jeg kjenner mange lærere fra studietiden. Til videre opplysning er det derfor relevant å nevne at ingen av informantene som deltar i forskningsprosjektet kan eller vil bli identifisert. Som forsker er det svært viktig å ha respekt for informantenes rett til selvbestemmelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-46). Utvalget i denne oppgaven har fått informasjon om at deres deltakelse er helt frivillig og at de til enhver tid har mulighet til å trekke tilbake sitt bidrag.

4.3 Triangulering

Kombinasjon av flere metoder blir kalt triangulering. I triangulering kan en metode være underordnet en annen, eller så kan metodene være likestilte. Triangulering kan enten være en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder, eller kun en kombinasjon av kvalitative metoder (Larsen, 2012). I denne oppgaven har jeg kombinert de tre kvalitative metodene intervju, observasjon og elevbesvarelser (refleksjonsnotat). Bruken av ulike metoder vil styrke forskningen ettersom at metodene vil utfylle hverandre (Larsen, 2012). For å styrke oppgavens validitet var det hensiktsmessig å bruke flere metoder i arbeidet med å belyse problemstillingen (Fangen, 2010).

4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en tydelig struktur og form. Hensikten med intervjuet er å beskrive et fenomen og å gi forskeren innsikt i informantens livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuet i denne oppgaven hadde som formål å forstå hvilken meningene elevene trakk ut av undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?». Fordelen med et intervju kontra et spørreskjema er at informanten kan rekonstruere hendelser i løpet av intervjuet. Forskeren kan også i stor grad tilpasse intervjuet ut ifra situasjonen, og forskeren kan for eksempel benytte seg av oppfølgingsspørsmål. Ved et intervju har også forskeren mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser, noe som ikke mulig i samme grad i kvantitativ forskning.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 133-138) argumenterer for at det finnes syv faser i en intervjuundersøkelse. Tematisering handler om å formulere formålet med undersøkelsen. Planlegging går ut på å planlegge studien og ta hensyn til de syv fasene. Intervjuing er selve prosessen der intervjuet finner sted. Transkriberingen handler om hvordan man formulerer en muntlig samtale til skriftlig tekst. I analyseringen analyseres det materialet som er innhentet gjennom intervjuingen. Verifisering går ut på å kontrollere materialets gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Og rapportering handler om å formidle funnene i tråd med vitenskapelige kriterier.

Kvalitative metoder er mer fleksible, og rommer mer plass for spontanitet og fleksibilitet mellom forskeren og deltakeren. Forskerens spørsmål er gjerne av en åpen karakter slik at deltakeren står fritt til å svare på spørsmålet med egne ord som gjør at deltakeren har mulighet til å gi utfyllende svar. Dette krever at forskeren kan respondere umiddelbart på det deltakeren sier og derfor kan intervjuet tilpasses informanten. Spontaniteten, fleksibiliteten og den åpne stilen gjør kvalitativ forskning mindre formell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 15-20). Videre skal vi se på hvordan intervjuguiden kan fungere som en slags en ramme for intervjuet.

4.4.1 Intervjuguiden

Ved hjelp av en intervjuguide kan intervjuet få struktur og styres i den retningen forskeren ønsker. Forskeren kan dermed sikre seg at det blir stilt riktige spørsmål for å samle inn den

dataen som best kan belyse problemstillingen. Forskeren kan tenke at intervju spørsmålene er en konkretisering av problemstillingen (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 30).

En intervjuguide som er utformet som et semistrukturert intervju, med en overordnet intervjuguide, gir mulighet for andre spørsmål og temaer i løpet av intervjuet. Ulempen med standardiserte intervjuer er at fleksibiliteten begrenses (Christoffersen & Johannessen, 2012). En intervjuguide med lukkede spørsmål kan man fort bli bundet av (Tjora, 2017, s. 159). I utformingen av intervjuguiden er det viktig at man tenker over hvilke typer spørsmål man ønsker at intervjuguiden skal bestå av.

Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide, med temaer jeg ville diskutere med elevene. Spørsmålene i en intervjuguide kan variere mellom faktaspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål eller kompliserte og sensitive spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg utarbeidet spørsmål som jeg håpet ville gi mulighet til diskusjon i gruppen. Spørsmålene er både av konkret og overordnet karakter, og noen spørsmål adresserer helt tydelig et ønske om å høre hva elevene satt igjen med av kunnskap etter undervisningen. Andre spørsmål sikter på en mer overordnet diskusjon.

Intervjuguiden består av spørsmål som adresserer hva elevene lærte i løpet av undervisningen. Gjennom dette spørsmålet ønsket jeg å avdekke om elevene har lært om hendelsene i seg selv eller om de har lært om det i en større sammenheng. Dette spørsmålet ønsket jeg også å bruke til å avdekke om elevene klarte å bruke 22. juli som et spesifikt eksempel for å belyse noe mer generelt. Elevene ble også spurt om hvorfor det er viktig å fortelle historien videre, for å avdekke i hvilken grad de klarer å sette seg selv i en historisk kontekst. De ble også spurt om hvorfor vi ofte sier at 22. juli var et angrep på demokratiet. Her ønsket jeg at elevene skulle si noe om hva som ligger i dette utsagnet, samt hvilke linjer de klarte å trekke til demokratiske verdier og prinsipper. Hvorfor slike spørsmål? Målet var å få til en diskusjon i gruppen, derfor valgte jeg gruppeintervju og ikke intervju med en og en elev. Spørsmålene var heller ment som retningslinjer og temaer for hva jeg ønsket at vi skulle diskutere. For fullstendig intervjuguide se vedlegg 1.

4.4.2 Informantene

Informantene i gruppeintervjuet består av fem elever (det var opprinnelig valgt ut 6 elever, men den ene informant trakk seg sammen dag som intervjuet fant sted) hvor det var like mange gutter og jenter. Dette var i tråd med de etiske linjene for forskningen (Christoffersen &

Johannessen, 2012), og det fikk ingen konsekvenser for denne eleven da vedkommende trakk seg. I utvelgelsen av informanter brukte jeg strategisk utvalg. Elevene som bidro i stor grad i undervisningen, som viste interesse og som viste at de hadde relevant kunnskap om 22. juli fra før ble valgt. I tillegg hadde disse elevene mange gode refleksjoner og bidro i stor grad i klasseromsdiskusjonen. Til sammen ble det spurt tolv elever, halvparten av de takket nei. Utvalget er derfor ikke representativt for klassen, men utvalget har likevel som formål å belyse noe om temaet for oppgaven. Til forskjell fra statistisk utvalg, som har som formål å være representativt for populasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012), har oppgaven som formål å innhente mest mulig informasjon på et felt uten å være generaliserende for andre deler av feltet som ikke har deltatt (Larsen, 2012). I løpet av intervjuet så jeg hvordan en av informantene som hadde vært svært aktiv i løpet av undervisningen og som kom med svært gode refleksjoner under presentasjonen, trakk seg tilbake under gruppeintervjuet. Vedkommende var alltid enig med det som hadde blitt sagt før og tilførte ikke noe nye informasjon til intervjuet. Dette vurderes som en mulig feilkilde.

Allerede i planleggingsfasen snakket læreren og jeg om hvordan vi kunne velge ut informanter til gruppeintervjuet. Hun hadde noen tanker om hvilke elever som ville ha mye å bidra med i en slik setting. Jeg dannet selv et inntrykk gjennom observasjonen av undervisningen og vi ble enige fortløpende. Vi opplevde at flere av elevene sa nei da de fikk spørsmålet om de ønsket å delta. Seks elever fikk med seg informasjonsskriv samt samtykkeerklæring hjem, og jeg fikk fem samtykker i hånda den dagen intervjuet skulle gjennomføres. En av elevene trakk seg i siste liten. Dette hadde jeg allerede tatt høyde for at kunne skje, og spurte derfor seks elever slik at det ikke ville ha det største utfallet dersom en eller to trakk seg.

Elevene som ble spurt om å være med i intervjuet viste stort engasjement for temaet i løpet av undervisningen. Da det var viktig for meg å samle et utvalg av informanter som kunne dele sine tanker og meninger, var muntlige ferdigheter relevant for utvelgelsesprosessene. Elevene som bidro til den muntlige diskusjonen i klasserommet ble spurt. Læreren påpekte at det var mange elever som utmerket seg, som vanligvis ikke pleide å være muntlig aktive. Det kan tenkes at de synes temaet var interessant. Utvalget ble derfor satt sammen på bakgrunn av følgende kriterier:

- Muntlig aktivitet i undervisningen
- Engasjement og bidrag til gruppearbeidet
- Basert på presentasjonen

- Elever som kunne mye om temaet eller som var veldig engasjerte for temaet

Dette vil si at de få elevene som meldte seg ut av undervisningen ikke ble spurt om å delta i gruppeintervjuet. Jeg ønsket et utvalg bestående av elever som var aktive og engasjerte rundt temaet. Begrunnelsen som legges til grunn for dette var min forutinntatte tanke om at muntlig aktive elever ville bidra større grad til diskusjon i et gruppeintervju. Gruppeintervjuets gjennomføring beskrives i neste avsnitt.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Rommet vi satt på var et grupperom som tilhørte det ene klasserommet. Det var altså et rom elevene var kjent med fra før av. Konteksten var naturlig for deltakerne. Gruppeintervjuet fant sted i første time, og jeg kom på skolen i god tid før elevene slik at jeg kunne forberede rommet vi skulle sitte på. Det var utstyrt med et rundt bord og stoler til alle deltakerne. Da elevene kom inn etterhvert som at intervjuet nærmet seg, snakket vi litt om løst og fast for å gjøre situasjonen så trygg som mulig. Noen av elevene virket noe brydd, og jeg regnet med at de kanskje var litt nervøse.

Da alle deltakerne var på plass, startet jeg med en kort presentasjon av hva som skulle skje. Det var svært viktig for meg at elevene følte seg trygge, og jeg fortalte at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst i løpet av intervjuet. Jeg informerte de om at intervjuet ville bli tatt opp. Denne informasjonen hadde de allerede fått (samt deres foreldre/foresatte) i informasjonsskrivet.

Da jeg ville rette all min oppmerksomhet mot deltakerne, anså jeg det ikke som optimalt å notere underveis og benyttet meg derfor av en lydopptaker slik at jeg fikk med meg alt som ble sagt (Tjora, 2017, s. 166). Bruk av lydopptaker sørget for at det ble god flyt i samtalen da jeg kunne rette min oppmerksomhet mot det som ble sagt. Jeg kunne da styre ordet og stille oppfølgings spørsmål. For å skape trygget rundt situasjonen, noe jeg følte var nødvendig for at intervjuet skulle bli så godt som mulig, var informerte jeg elevene om hva lydopptaket ville bli brukt til. De fikk også beskjed om at de kunne trekke seg også etter at opptaket av intervjuet var gjort (Tjora, 2017, s. 168–169).

Intervjuene tok omlag 30 minutter. Da det var et gruppeintervju passet jeg på at alle fikk snakket, og vi gikk gjerne runden rundt bordet. På forhånd hadde jeg sett for meg at elevene

ville bli automatisk mer muntlig aktive når de snakket sammen som en gruppe, kontra å bare snakke med meg alene. Dessverre opplevde jeg ikke gruppeintervjuet slikt. Jeg opplevde det som ganske vanskelig å få elevene i samtale. Noen av elevene skilte seg ut, men de tok ikke ordet på eget initiativ. Noen av informantene hadde sjeldent noe nytt å tilføye og var stort sett bare enige med det de andre deltakerne hadde sagt. Dette vil jeg kategorisere som en av ulempene ved å gjennomføre et gruppeintervju. Heldigvis var ikke dette utslagsgivende for oppgaven, men en interessant refleksjon rundt denne metoden. I og med at det ikke ble den gode dialogen som jeg hadde håpet på, stilte jeg elevene en god del oppfølgingsspørsmål slik at jeg underveis sikret at jeg fikk informasjon som jeg trengte. Dette gjorde at jeg fikk en aktiv rolle som intervjuer.

4.4.4 Transkribering

Når forskeren transkriberer en muntlig samtale om til tekst er det viktig å huske på at kommunikative virkemidler som trykk, pauser og uthevinger og ironi forsvinner (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Det er en slik prosess som gjør intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Et intervju er et muntlig samspill mellom personer hvor kroppsspråk, tempo og stemmeleie er en viktig del. Å lese en transkripsjon utenfor den muntlige konteksten gjør at disse aspektene ved samtalen forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Jeg har vurdert det som ikke nødvendig å kommentere kroppsspråk, tempo og stemmeleie da jeg ikke anså det som relevant for oppgaven. Når man transkriberer intervjuer blir det lettere å få kontroll over datamaterialet sitt. Struktureringen er i seg selv en del av analysen man gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Transkripsjon handler som nevnt over å omgjøre muntlig kommunikasjon til en skriftlig tekst. Da jeg hadde gjennomført gruppeintervjuet sørget jeg for å gjøre transkripsjonen like etterpå da jeg ville ha kontekst godt i mente. Jeg utformet et skjema med følgende kategorier: tid, spørsmål, svar og interessante tanker. Da jeg gikk løs på det muntlige materialet skrev jeg ned tiden i første kolonne, altså når spørsmålet startet og når det sluttet. Dette gjorde jeg for å få det oversiktlig for meg selv, og for at det ville være lett å finne tilbake til helt konkrete steder i transkripsjonen ved en senere anledning. I andre kolonne skrev jeg ned nummeret på spørsmålet og spørsmålet. I tredje kolonne skrev jeg ned selve transkripsjonen. Jeg inkluderte nølende ord som «hæ» og «eh», men jeg inkluderte ikke pauser da jeg ikke anså dette som relevant og viktig for min transkripsjon og det senere arbeidet med materialet. Jeg skrev ordrett av hva som ble sagt i den muntlige fremstillingen. I den siste kolonnen, som jeg kalte for *interessante tanker*,

skrev jeg ned umiddelbare tanker jeg hadde da jeg leste gjennom dialogen. Jeg skrev disse umiddelbare tankene i kulepunkter. Hver gang jeg leste igjennom transkripsjonen skrev jeg ned noen nye punkter slik at jeg til slutt satt med en liste over viktige aspekter ved det som ble sagt. Dette var svært nyttig da jeg skulle analysere materialet, for ved bruk av søkefunksjonen i Word var det lett å finne steder i transkripsjonen hvor jeg hadde notert meg de samme tankene.

Transkripsjonen av gruppeintervjuet er en viktig del av analysen. Bearbeidingen av materialet har åpnet opp for relevante perspektiver på problemstillingen, samt nye sider ved teorigrunlaget for studien.

4.5 Observasjon

Observasjon er noe som foregår under hele feltarbeidet, både ubevisst og bevisst. Som observatør kan forskeren innta ulike roller under observasjonen. Som deltagende observatør er forskeren opptatt av å rette oppmerksomheten mot det som blir sagt og det som blir gjort. Dette lagres i minnet, og kan brukes igjen for å stille gode oppfølgingsspørsmål (Fangen, 2010). For å gjøre observeringen mer systematisk kan det lønne seg å bruke et observasjonsskjema. Når man skal observere i et klasserom er det mange elementer man kan rette fokuset mot, og da kan et observasjonsskjema være nyttig når man planlegger hva man ser etter og for å sikre at man observerer det man trenger til oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er viktig å huske på at de som blir observert ikke føler et ubehag når observasjonen finner sted. Det er viktig å få et visst innsyn slik at man kan si noe om deres tankeverden, symbolsystemer og deres egen forståelse av sine handlinger. Det kan være lurt å delta i samtaler med de man skal observere i forkant. Poenget er ikke å bli en av de man observerer, men man må ta den plassene de man skal observere gir deg (Fangen, 2010). Da jeg kjente læreren fra før av, og ikke elevene, valgte jeg å bruke mest tid på å snakke med elevene i forkant av observasjonen. Vi slo av uhøytidelige samtaler i gangen i friminuttet før timen. Da jeg kom inn i klasserommet var det allerede mange som visste hvem jeg var. Jeg var en delvis deltagende observatør som vil si at observatøren blir en del av det miljøet som studeres. Forskeren/observatøren ser på seg selv som en fullverdig del av gruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Jeg bidro i klasseromsdiskusjoner, jeg svarte på spørsmål hvis læreren ønsket at jeg skulle det og jeg stilte noen spørsmål til klassen.

Observasjon kan også brukes som en supplementerende metode for å belyse og undersøke problemstillingen fra et annet perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63). Det ble en naturlig del av prosjektet at jeg observerte læreren og klassen da læreren underviste. I observasjon skilles det mellom strukturert og ustrukturert observasjon. Jeg foretok meg strukturert observasjon, som vil si at forskeren observerer med et observasjonsskjema som inneholder forhåndsbestemte kategorier. Notatene blir viktige både i arbeidet med analyse og tolkning av dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 71-74).

Forskeren skal også ta etiske hensyn når man opptrer i rollen som observatør. Det er viktig at rapporteringen av observasjonen sørger for at deltakere anonymiseres og at de ikke kan føres tilbake til. Deltakere i observasjon har rett til å trekke tilbake sin deltakelse til enhver tid (Tjora, 2017, s. 78).

Det var utfordrende for meg å bare være i observasjonsrollen, og det var lett å engasjere seg i diskusjonen i klassen og derfor glemte jeg av og til å skrive ned det som ble sagt. Jeg prøvde å komme tilbake til observasjonsrollen så fort som mulig slik at jeg kunne fortsette arbeidet med å notere de tingene som skjedde i klasserommet. For meg som observatør var det tre ting jeg synes var ekstra viktig å ha fokus på. 1. Lærerens fremstilling av temaet. 2. Elevenes innspill og de spontane samtaler i klasserommet. 3. Hvordan læreren responderte på de innspillene som kom opp i undervisningen. 4. Notater til gruppepresentasjonene. I vedlegg 2 ligger observasjonsskjemaet som ble brukt under observasjonen. Jeg noterte meg stort sett dialog som oppsto under undervisning, gruppearbeidet og når elevene fremførte. Jeg brukte også skjemaet til å notere ned hva elevene sa under fremføringene sine. Å notere dialog i undervisningssettingen når læreren styrte klasseromsdiskusjonen var mindre komplisert enn å notere ned dialogen i gruppene når elevene jobbet med å utforme plakater sine. Hele klassen var fortsatt samlet inne i klasserommet da de jobbet med bildematerialet, slik at jeg kunne gå fra gruppebord til gruppebord og notere ned interessant dialog.

4.6 Elevbesvarelser

I tillegg til gruppeintervjuet og feltnotatene fra observasjon ønsket jeg at alle elevene som deltok i undervisningen skulle svare på et refleksjonsnotat. Datainnsamling egner seg når vi ønsker svar på hvordan andre har tolket en hendelse på. Forskeren er gjerne ute etter refleksjoner rundt et tema. Slik datainnsamling gir ikke de samme mulighetene for spontanitet

og oppfølgingsspørsmål, men det er mulig at det gir refleksjon i en annen grad enn det kunne ha gjort i et muntlig intervju, da informanten har tid til å tenke seg om før vedkommende avgir svar (Jacobsen, 2015, s. 164).

Elevene fikk utdelt oppgaven på slutten av andre undervisningsøkt. Nesten alle elevene svarte på spørsmålene. Besvarelsen er anonym og består av fem spørsmål. Elevbesvarelsen ligger vedlagt i vedlegg 3.

1. Hva har du lært i disse to timene?
2. Hva tror du er målet med en slik oppgave?
3. Hvorfor er det viktig at vi lærer om 22. juli?
4. Hvilke andre hendelser kan 22. juli sammenlignes med?
5. Hvordan var det å jobbe med bildene og lage plakatene?

Målet med disse spørsmålene var å få elevene til å reflektere over det som skjedde i undervisningen om 22. juli. Det første spørsmålet ønsket jeg å stille fordi jeg hadde et ønske om å si noe om hvilke forskjeller som fantes i elevenes kunnskapsbase. På spørsmål to håpet jeg at elevene kunne si noe om hvordan det er et poeng å snakke om 22. juli i undervisningen på skolen. Det samme gjelder spørsmål fire, men her håpet jeg også at noen av elevene ville trekke inn 22. juli som en del av historien. I undervisningen snakket læreren og klassen mye om andre hendelser. Derfor inkluderte jeg et spørsmål om dette. Det siste spørsmålet sikrer mer til det metodiske aspektet. Alle elevene som svarte på disse spørsmålene hadde vært med i undervisningen (to timer ala 60 minutter). Det er derfor viktig å huske på at spørsmålene er stilt i en naturlig kontekst, hvor dette var temaer vi nettopp hadde vært innom.

4.7 Kvalitetssikring i kvalitativ forskning

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for oppgavens validitet, reliabilitet og i hvilken grad mitt studie kan generaliseres.

4.7.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hva slags data som er relevant for forskningen. Det dreier seg om det er samsvar mellom det som skal undersøkes og resultatene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Ved å tydeliggjøre hvordan forskningen praktiseres, styrkes gyldigheten i forskningen. Dette kan være tydeliggjøring i form av hvilke spørsmål som stilles. Refleksjon rundt de valgene som tas styrker gyldigheten (Tjora, 2017, s. 234). Undervisningopplegget,

intervjuguiden og spørsmålene på elevbesvarelsen var utarbeidet i lys av problemstillingen, og jeg stilte meg til enhver tid spørsmålet: «Kan dette være med på å skissere noen svar på problemstillingen»? For å øke studiens gyldighet, kunne informantene ha fått mulighet til å lese kapittelet om analyse. Dette var noe jeg imidlertid ikke fikk muligheten til å gjennomføre.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) har kategorisert validering i syv stadier. Validering ved intervjuing handler om at forskeren intervjuets kvalitet og intervjupersonenes troverdighet. Forskeren må være helt sikker på at man har forstått det som intervjupersonene har sagt. I gruppeintervjuet jeg gjennomførte var det jeg som styrte ordet, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt før jeg ga ordet videre til neste informant. Det sørget for at jeg oppklarte misforståelser underveis. Jeg gjennomførte også et prøveintervju, hvor jeg fikk luktet ut misoppfatninger i intervjuguiden. Validering av en transkripsjon handler om overføringen fra muntlig til skriftlig tekst er gyldig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg testet ut opptakeren dagen før, slik at jeg visste hvor jeg burde plassere den for å få best mulig lyd kvalitet. I selve transkripsjonen skrev jeg ned det jeg hørte, og gjorde den muntlige teksten til en troverdig skriftlig tekst ved å bruke komma og punktum. For at analysen skulle bli så valid som mulig, var dette en prosess jeg foretok meg flere ganger. I første runde analyserte jeg materialet og satt igjen med noen kategorier. Disse kategoriene etterprøvde jeg ved å se om dette faktisk var noe jeg kunne bruke for å drøfte problemstillingen. Dette gjorde jeg flere ganger før jeg satt igjen med kategoriene som jeg presenterer senere i dette kapittelet. Når det gjelder validering ved observasjonen skrev jeg ned nøyaktig det som elevene sa. Jeg gikk bare rundt og observerte, og jeg var ikke opptatt av andre ting samtidig som at jeg foretok meg observasjonen. Da elevene skulle svare på oppgavene (elevbesvarelsen) sørget vi for å avklare alle misforståelser på forhånd. Læreren gikk derfor gjennom alle spørsmålene slik at det ikke var noen tvil rundt det elevene skulle gjøre.

Reliabilitet handler om hvor troverdige dataen som har blitt samlet inn er. Spørsmålet er om en annen forsker kunne ha gjennomført samme forskning og fått de samme dataene på et annet tidspunkt. Hvis man kommer til samme svar hver gang man gjennomfører forskningen, er resultatene reliable (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom dette kapittelet har jeg lagt frem hvordan jeg har gjennomført min forskning. For at studiens forskning kan etterprøves, har jeg så godt det lar seg gjøre gjort forskningen transparent. I denne forstand betyr det at jeg beskrevet hvordan jeg har foretatt forskningen igjennom de ulike kvalitative metodene. Som forsker er det viktig å tenke over hva som kan gi gale svar. Metoder kan gi opphav til gale

resultater, og nøyaktighet spiller en stor rolle. Hvis man for eksempel skal oversette materiale kan dette være en feilkilde (Wormnes, 1996). Som vedlegg ligger intervjuguide, observasjonsskjema og spørsmålene til elevbesvarelsen på slutten av oppgaven. Dette er for at det skal være oversiktlig i hvilken sammenheng jeg har fått de ulike svarene. I dette kapitlet har jeg forsøkt å beskrive tydelig hvordan de ulike metodene utviklet seg, og om eventuelle feilkilder, for å styrke påliteligheten ved oppgaven.

4.7.2 Generalisering og overførbarhet

Generalisering sier noe hvorvidt min forskning sier noe i en mer generell sammenheng og om min forskning har relevans utover det begrensede utvalget. Hensikten med dette kapitlet er å gjøre forskningen transparent for deg som leser studien. Leseren skal vite hvordan forskningen er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkt, hvilke problemer som har oppstått, hvilke teorier som har blitt belyst samt hvordan disse har virket. Målet er at leseren skal få et så godt innblikk i hva forskeren har gjort, slik at leseren selv kunne gått ut og foretatt seg nøyaktig den samme forskningen. (Tjora, 2017, s. 248)

Generalisering i kvalitativ forskning må gjøres på andre måter enn i kvantitativ forskning, men det betyr ikke at det ikke er viktig. Tjora (2017, s. 238-245) har skissert tre former for generalisering. Den første, naturalistisk generalisering, handler om at hvis rapporteringen av funnene i forskningen er så detaljerte, kan leseren selv vurdere hvorvidt funnene er gyldige eller ikke. Den andre, moderat generalisering, er en mer strukturell form for generalisering og her er det forskerens oppgave å beskrive i hvilken kontekst forskningens resultater kan være gyldige. Det vil si at generaliseringen forankres i oppgavens tid, sted, kontekst og andre variasjoner. Den tredje, konseptuell generalisering, som handler om å utvikle konsepter, typologier eller teorier innen kvalitativ forskning som vil være relevante for andre tilfeller enn tilfellet som er studert. Videre påpeker Tjora (2017) at moderat generalisering handler om forskeren muliggjøres av generalisering gjennom følgende:

- Funnene kan knyttes opp til settingen i forskningsprosjektet
- Generaliseringen begrenses til bestemte tidsperioder
- Resultater utenfor det undersøkte forskningsprosjektet må redegjøres for
- Koblingen mellom forskningsprosjektet og sosiale prosesser kan få konsekvenser for mulig generalisering av studien

- Generaliseringen vil være avhengig av undersøkelsesobjektets ontologiske status som inkluderer: fysiske objekter og deres sosiale attributter, sosiale strukturer, kulturelle trekk og artefakter, symboler, grupperelasjoner, toveis relasjoner, psykologiske disposisjoner og atferd

Generalisering i denne studien må derfor forankres i konteksten undervisningsinnholdet settes i. I denne sammenhengen kan ikke studien generaliseres i den forstand at en annen forsker kan gå ut å gjøre nøyaktig det samme og får det samme resultatet. Denne studien belyser konteksten innholdet er satt inn i. Oppgaven belyser også viktigheten av hvordan lærere forholder seg til de kontekstuelle aspektene. I det neste kapittelet skal jeg si noe om hvordan dette undervisningsinnholdet fungerte i den gitte konteksten, og dermed kan dette generaliseres ved at en lærer kan gjøre det sammen, men ikke uten å foreta seg refleksjoner rundt egen klassekontekst.

4.7.3 Svakheter ved metodene

I min studie har jeg benyttet meg av en kombinasjon av flere metoder, altså en triangulering mellom intervju, observasjon og elevbevarelsen. Jeg ønsket å gjøre dette for å styrke metodene. Selv om jeg har benyttet meg av flere metoder, er ikke disse feilfrie, og jeg synes det er viktig å adressere mulige feilkilder. Når det gjaldt gruppeintervjuet valgte jeg informantene ut ifra noen kriterier jeg har presentert i dette kapittelet samt i samråd med læreren. En av informantene viste seg å komme med lite nytt av informasjon i gruppeintervjuet og hadde sjeldent noe å tilføye. Informanten var stort sett enig i det de andre hadde sagt. Intervjuet fant sted tre dager etter vi hadde hatt undervisningen. Dette kan både betraktes som en styrke og en svakhet. At de fikk undervisningen og det vi hadde snakket om litt på avstand kan ha vært positivt i den forstand av at de fikk tenkt litt over det, kanskje snakket med noen hjemme og reflektert over det som ble diskutert på skolen. Men dette kan også være en mulig feilkilde fordi informantene ikke lenger hadde diskusjonene og temaet helt friskt i minnet.

Slik som jeg har presisert i dette kapittelet er det ikke en enkel jobb å være observatør. Jeg tok på meg en aktiv rolle da jeg observerte klassene, som gjorde at det var krevende å skrive ned alle interessante observasjoner. I etterkant vurderer jeg observasjonsnotatene som representative for det som skjedde i løpet av undervisningstimene, men det kan være mulig at min aktive rolle, er en feilkilde.

Jeg undervurderte elevenes engasjement til å svare på elevbesvarelsene på forhånd, og jeg satt derfor av for lite tid til dette. Jeg hadde en rask gjennomgang av spørsmålene før elevene fikk utdelt besvarelsen. Mange av elevene var ivrige og hadde mye de ønsket å dele med meg. Ettersom at jeg samlet inn 40 elevbesvarelser, har dette vært en stor og viktig del av datamaterialet. Noen av besvarelsene er ikke ferdig utfylt, og det kan tenkes at liten tid er grunnen eller at elevene ikke forstod spørsmålet. Dette kan derfor være en mulig feilkilde.

Bildematerialet er valgt med inspirasjon fra bildematerialet på 22. juli-senteret. Noen av bildene var det vanskelig å få tak i for meg, fordi jeg ikke hadde rettighetene, og kunne derfor ikke bruke de. Bildematerialet mitt er derfor annerledes enn senteret sitt, det består av færre bilder og noen temaer dekkes ikke. Det kan tenkes at bildematerialet ikke er bildematerialet representativt nok og kanskje burde det ha innholdet andre type bilder. Uten at gruppene snakket sammen eller så på hverandres plakater før de skulle fremføre, var det mange av gruppene som hadde valgt de samme bildene. Dette kan være en mulig feilkilde.

4.8 Etiske retningslinjer

Forskere må følge forskningsetiske prinsipp og retningslinjer som er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. I korte trekk går dette ut på at informanten har rett til selvbestemmelse og autonomi, og kan til enhver tid trekke sin deltakelse. Forskeren er pliktig til å respektere informantens privatliv, som vil si at deltakeren selv bestemmer hva som slippes inn og hva som slippes ut. Samt forskerens ansvar for å unngå skade. Dette berører ikke meg i noen særlig grad, og er mest aktuelt innenfor medisinsk forskning. Deltakerne i dette prosjektet er umyndige personer, som gjør det nødvendig med foreldre eller foresattes samtykke til deltakelse. Når barn og unge som ikke har fylt 18 år skal delta i en undersøkelse er reglen at foresatte må samtykke til dette på vegne av barna (Christoffersen & Johannssen, 2012, s. 41-45). Elevene fikk sendt med et skriv hjem som foresatte måtte signere på hvis det var i orden at deres barn deltok i gruppeintervjuet. All informasjon som kan føres tilbake til informantene er taushetsbelagt, ifølge forvaltningsloven. Deltakerne i dette prosjektet har fått informasjon om at den informasjonen de formidler ikke kan spores tilbake til dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). I denne oppgaven anonymiseres deltakerne ved fiktive navn. Kjønn er ikke relevant i denne oppgaven.

4.9 Koding og kategorisering av datamaterialet

Å kode og kategorisere empirien er en prosess som handler om å få oversikt over hvilket materiale forskeren har tilgang på. Å kode materialet er en teknikk som brukes for å systematisere et stort materiale, hvor empirien blir kodet inn i ulike merkelapper. Koding er den delen av prosessen hvor forskeren går åpent ut for å finne merkelapper som kan settes på materialet, og kategorisering er den mer systematiske samlingen av ulike koder under større kategorier. Det er vanlig å starte med å kode ord og begreper i materialet, og deretter samordne disse i kategorier. I denne prosessen er det helt vanlig å møte på problemer og utfordringer, fordi kodene ikke er naturgitt og de kunne alltid ha vært valgt ut annerledes (Anker, 2020, s. 75-77).

Jeg har benyttet meg av denne metoden for å få oversikt over mitt datamateriale. Anker (2020) skriver også om kondensering, samt koding nedenfra og ovenfra. Jeg fant det mest naturlig å bruke koding og kategorisering da jeg sitter på et stort datamateriale hentet inn fra ulike metoder. På denne måten ble det oversiktlig for meg hva de ulike metodene ga meg av empiri, og det var lett å trekke ut likheter og forskjeller.

Jeg gikk i gang med koding og kategorisering da jeg hadde samlet inn materialet og transkribert gruppeintervjuet. Målet med koding og kategorisering var å finne meningsfulle emner i materialet som kunne brukes videre. Slik som jeg har beskrevet tidligere brukes ofte induktiv metode i kvalitativ forskning (Jacobsen, 2015, s. 207), hvor empirien styrer veien mot teorien. Jeg hadde derfor ikke laget ferdig kategoriene på forhånd, men jeg hadde naturligvis noen tanker, i lys av problemstillingen, den utvalgte teorien og den tidligere forskning.

Aller først startet jeg med å strukturere materialet. Jeg lagde en tabell for elevbesvarelsene, der jeg skrev alle svarene som tilhørte samme spørsmål inn i en kolonne slik at jeg kunne gå igjennom svarene spørsmål for spørsmål. Jeg gikk gjennom observasjonsnotatene, samtalen med læreren og gruppeintervjuet. Til slutt satt jeg med stort ark som jeg hadde delt inn slik: *observasjon, elevbesvarelser, gruppeintervjuet og samtalen med læreren*. I hver bolk noterte jeg meg det jeg hadde funnet da jeg gjennomgikk dataene, og deretter satt jeg med markeringspenn og markerte hva som var likt med samme farge, slik at jeg fikk et tydelig bilde av hvordan kapittelets drøfting skulle struktureres. Denne måten gjorde at jeg ble godt kjent med hvilken empiri jeg satt med, og hvilke kategorier som var naturlig å undersøke videre. Følgende kategorier danner grunnlag for neste kapittel:

- Elevenes forkunnskaper
- 22. juli som innhold
- 22. juli og demokratiet
- Den åpne dialogen
- Eksemplarisk undervisning
- Elevmedvirkning
- 22. juli i en historisk kontekst
- 22. juli og kritisk tenkning
- 22. juli og læreplanen
- 22. juli som gjenstand for didaktisk analyse
- 22. juli som danningsinnhold

Disse kategoriene ble fylt med informasjon og utsag fra intervjudataene, observasjonsnotatene og elevbesvarelsene. Jeg tok for meg kategori for kategori, her har jeg først formulert et spørsmål som jeg prøver å konkludere med på slutten av hver kategori. Disse konklusjonene skal danne grunnlag for å svare på problemstillingen. Jeg prøvde å samle alt inn under en kategori, jeg gikk derfor strategisk gjennom tidligere forskning, teori og funnene mine. Jeg stilte meg til enhver tid spørsmålet: «Hva forteller dette meg om denne kategorien?». I løpet av denne prosessen måtte jeg også gjøre noen endringer i kapitlet om teori og tidligere forskning, og dette gjorde jeg med bakgrunn i at dette er en induktiv oppgave. Da jeg hadde samlet alt jeg trengte inn under en kategori begynte jeg arbeidet med å analysere og drøfte. Dette gjorde jeg i to runder. Første runde kastet jeg, da jeg vurderte det som et svar på noe annet enn problemstillingen. Derfor gikk jeg gjennom materialet mitt en gang til, og fant de overnevnte kategoriene som jeg skal analysere og drøfte for i neste kapittel.

5 Presentasjon av funn og analyse

I det følgende kapittelet skal jeg presentere funn fra observasjonsnotater, elevbesvarelser og gruppeintervjuet. I kapittelet om aksjonsforskning beskrev jeg samtalen mellom læreren og meg i forkant av undervisningsopplegget, og jeg vil i første del av dette kapittelet gi en kort beskrivelse av hva vi snakket om imellom undervisningstimene og etter at undervisningen var gjennomført. Deretter vil jeg drøfte funnene opp mot hverandre i lys av relevant teori og tidligere forskning. Kapittelet er bygget opp slik at jeg presenterer kategori for kategori i en logisk rekkefølge hvor jeg underbygger kategoriene mine med funn fra alle metodene samt teori og tidligere forskning. Jeg møter datamaterialet med følgende overordnede spørsmål:

Hvilke didaktiske muligheter ligger i undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli»?

- Hvordan påvirker elevenes forkunnskaper de didaktiske mulighetene?
- På hvilken måte fremmer undervisningen demokrati?
- I hvilken grad utfordrer undervisningsopplegget elevenes evne til kritisk tenkning?
- I hvilken grad kan 22. juli være med på å belyse noe mer generelt?
- Gir undervisningsopplegget elevene mulighet til å sette seg selv i en historisk kontekst?
- Hvordan forholder undervisningsopplegget seg til læreplanen?

5.1 Samtale med læreren etter undervisningsopplegget var gjennomført

Som jeg har beskrevet i kapittel 3 om aksjonsforskning, er en sentral del å reflektere rundt det som har blitt gjennomført. Slike refleksjoner skal læreren kunne ta med seg til en eventuell ny gjennomføring av samme undervisningsopplegg. I etterkant av undervisningen hadde jeg og læreren flere samtaler. Læreren synes at gjennomføringen av undervisningen gikk fint. Hun ble positivt overrasket over hvor engasjerte elevene var og den arbeidsinnsatsen elevene viste da de jobbet selvstendig. Vi var begge enige om at det var stor variasjon i hva elevene hadde av kunnskap på forhånd og at dette så klart utspilte seg i diskusjonen. Vi diskuterte hvor interessant det var at diskusjonene i de to klassene utviklet seg i såpass ulik retning den første timen da vi holdt på med forberedelsene. Læreren påpekte at det ofte handler om hvilke elever som tar ordet, og at det ofte er elevene som styrer retningen i slike typer diskusjoner. Vi var enige om at begge diskusjonene gjorde at vi jobbet med holdninger – læreren la til enhver tid til rette for at elevene kunne tenke kritisk ved at hun stilte spørsmål. Læreren påpekte også at det var mange

elever som var muntligaktive og dette ga undervisningen mange innspill. Læreren spilte alltid videre på disse.

Læreren snakket om at hun kunne tenke seg å gjennomføre undervisningsopplegget på åttende trinn, og da reflekterte hun over at hun trodde utfallet ville bli helt annerledes på åttende trinn kontra niende trinn. Hun begrunnet det med at åttende trinn er et trinn med mange utfordringer og hun trodde elevene ville komme til å kommentere mye upassende. Noen uker senere fikk jeg vite at hun hadde gjort det. Læreren reflekser etter gjennomføring handlet om at elevene i åttende klasse ikke var i stand til å reflektere rundt temaet på samme måte som elevene på niende trinn. Det var ingen sammenheng i utstillingene deres, og mange av gruppene leste opp det som sto på baksiden av bildene i bildematerialet. Samtidig påpekte læreren at læringspotensialet i en slik klasse er enormt, og hun var helt sikker på at elevene lærte mye i løpet av disse timene, men at holdningsarbeidet måtte vike unna da elevene trengte kunnskap og realhistorien før de kan begynne med de store refleksjonene. Hun mente derfor at dette er et undervisningsopplegg som egner seg for høyere klassetrinn og for elever med mer kunnskap både om 22. juli og demokrati, medborgerskap, historie og holdninger.

5.2 Stor variasjon i elevenes forkunnskaper

Som beskrevet i kapittelet om tidligere forskning tyder det på at elever har et fraværende forhold til 22. juli i dag. Elevene assosierer også ulike ting med 22. juli (Anker & von der Lippe, 2015). Dette kom tydelig frem gjennom observasjonen, elevbesvarelsene og gruppeintervjuet. Læreren gjorde meg oppmerksom på at elevene hadde forskjellig forhold til og kunnskap rundt 22. juli i løpet av samtalene våre i forkant av undervisningen. Likevel ble jeg overrasket over hvor lite kunnskap enkelt av elevene hadde fra før, og noen av elevene reagerte med «hæ» da temaet ble presentert. Mange av elevene hadde også en overraskende reaksjon da de så bilde av gjerningsmannen, de ble sjokkerte over at han så ung ut. Slike utsagn kan tolkes som at elevene hadde manglende faktakunnskaper i forkant av undervisningen.

I lys av teori om hermeneutikk vet vi at alt det mennesker tar inn tolkes på ulike måter. Denne kunnskapen blir en del av vår kunnskapsbase, og en del av vår forforståelse som vi bruker når vi blir presentert for ny kunnskap. Slik som figuren i 4.1.1 beskriver, vil elevene først tolke det de blir presentert for, ut ifra forholdet del-helhet, som betyr at elevene forstå 22. juli som en del av en større sammenheng. Deretter vil elevene forstå det som presenteres med reviderte

fordommer. Når disse fordommene blir en internalisert del av elevenes forforståelse, er det denne som brukes, og til slutt forstår elevene det som blir presentert med sine fordommer. Diskusjonene som ble tatt opp i undervisningen i forkant av gruppearbeidet kan tenkes at var med på å påvirke hvilket fokus elevene valgte på plakatene sine. Dette er imidlertid ikke en svakhet ved opplegget, men heller en forutsetning for at elevene faktisk kunne delta i gruppearbeidet. Vi kan aldri vite hvordan elevene har tolket det de har blitt presentert for. Og vi vet heller ikke sikkert hvilken forforståelse elevene har forstått kunnskapen med. Selv om elevene blir presentert for den samme kunnskapen, kan vi altså ikke vite på hvilken måte dette blir en del av elevenes forforståelse og hvordan elevene bruker den til å forstå noe nytt. Da vil forståelseshorisontene til elevene utvikle seg, som vil påvirke hva de forstår neste gang de blir presentert for et innhold som kan trekke linjer til 22. juli og tematikken rundt.

Det er lærerens jobb å til enhver tid tolke innholdet og formidle det til elevene slik at det skal få betydning for dem og at danning kan skje. Dette tolkningsarbeidet er ikke noe læreren kan gjøre i planleggingsfasen, men noe som skjer i løpet av undervisningen, altså i her og nå situasjonen (Midtsundstad & Willbergh, 2010). At elevene hadde ulike forkunnskaper gjorde at denne jobben til enhver tid var krevende for læreren i klasserommet. Når læreren ikke vet på forhånd hva elevene kan, og det i tillegg er så stor variasjon i elevenes kunnskapsbase blir det vanskelig, om ikke umulig, for læreren å gjøre tolkningsarbeid på forhånd. Læreren løste dette ved å svare på alle spørsmål som ble stilt i løpet av undervisningen. Det var helt tydelig at hun kunne mye om temaet, og det var absolutt en nødvendighet. Manglende kunnskap hos elevene betyr kanskje at vi bør stille oss kritiske til undervisningsopplegget, og dets oppbygning. Vi burde ha brukt mer tid på forarbeidet slik at vi kunne forsikre oss om at elevene satt med noenlunde samme kunnskap. Slik som Christoffersen og Johannessen (2012) påpeker vil vår forforståelse alltid påvirke tolkningen vår. Det vil si at tolkningen elevene gjorde var ulik da de hadde så variert forforståelse. Læreren var også inne på dette i samtalen våres før vi gjennomførte undervisningen. I kapittel 3.1 presenterte jeg samtalen mellom læreren og meg, og læreren snakket om at det er en viktig diskusjon i klasserommet fordi elevene kommer til vekke nysgjerrighet rundt dette temaet en gang. Da er det fint at det kan snakkes åpent om i et rom hvor det er lov å stille alle mulige spørsmål istedenfor at elevene sitter hjemme og leser ting som kanskje ikke stemmer. Da får læreren nettopp den sjansen til å tolke innholdet sammen med elevene, og med innspill fra elevene, og avkrefte eventuelle misoppfatninger.

Hvordan elevene tolket innholdet kom tydelig frem når gruppene presenterte plakatene sine. Elevene lagde gode presentasjoner, men det var lite variasjon i temaene på plakatene. Det var også interessant at mange av elevene hadde valgt de samme bildene. Av totalt ni grupper, hadde fem av de valgt temaet «terror» med varierende overskrifter. Disse gruppene lagde sammenhenger mellom det som skjedde i Norge og andre lignende hendelser som har skjedd rundt om i vesten. To av gruppene lagde presentasjoner om 22. juli, som tok for seg det som skjedde i Norge, og to av gruppene tok for seg reaksjonen i etterkant av terrorangrepet og hvordan Norge sto sammen. Hafslund (2018) påpeker i sin studie at mange av elevene hadde stort fokus på samholdskulturen i etterkant av 22. juli, og det var derfor ikke overraskende at noen av gruppe fokuserte på dette.

I elevbesvarelsene ble jeg observant på hvor varierende elevenes læringsutbyttet i løpet av undervisning viste seg å være. Mange elever hadde lært om hva som skjedde, hvor det skjedde samt en tidslinje på selve dagen hvor de beskrev tidspunkter, gjerningsmannens bevegelser samt små detaljer som at han var kledd ut som politi og at han selv ringte til politiet og overga seg selv. Som tidligere forskning viser, assosierer mange elever terroren til Utøya, og ikke til Oslo og Regjeringskvartalet (Anker & von der Lippe, 2015). Dette kom tydelig frem i elevbesvarelsene. Elevene var utelukkende opptatt av Utøya, og mange skrev at de ikke engang visste at det skjedde noe i Oslo. Et fåtall av elevene lært helt andre ting disse timene. De lærte om konspirasjonsteorier og samfunnet, og klarte å se sammenhenger med andre lignende hendelser i verden og tok opp viktige demokratiske poeng. Slik som jeg har beskrevet i teorikapittelet vil det være utslagsgivende hvilken kunnskap elevene sitter på fra før av, og dette er et godt eksempel på hvor mye elevenes forkunnskaper har å si for tolkningen av det nye innholdet de blir presentert for. Det er klart at det blir vanskelig å lære noe om konspirasjonsteorien gjerningsmannen trodde på hvis eleven ikke vet noe særlig om hva som skjedde 22. juli fra før. Slik som Kjølsvold (2019) påpeker må elevene ha forståelse for hendelsen før de kan tillegge den et universaliserende aspekt. Under viser jeg til noen eksempler på variasjonen i utsagnene til elevene. Her har jeg spurt elevene hva de lærte i løpet av undervisningen:

Elev 1: «Jeg har lært mer om hva som skjedde den 22. juli. Jeg lærte mye av detaljene og mer konkret.»

Elev 2: «Jeg har lært om det som kom av reaksjonen etter at 22. juli skjedde, hva reaksjonen og årsakene har vært.»

Elev 3: «*Litt om hva hendelsen har gjort med samfunnet. Vi gikk dypere inn på terrorangrepet 22. juli.*»

Elev 4: «*Hva som skjedde i Norge og at vi ikke må dømme folk eller grupper når du ikke vet helt sikkert at det er de som har gjort det.*»

Disse fire utsagnene er hentet fra elevbesvarelsen som alle elevene svarte på. Det er interessant å se at svarene er så ulike. Utsagnene viser at elevene trekker frem ulike aspekter ved 22. juli som de mener at de har lært. Det sier oss imidlertid ingenting om hvilken kunnskap elevene satt med fra før av, men det kan tenkes at forkunnskapene til de fire elevene var ganske ulik før vi gikk i gang med undervisningen. Det er også verdt å merke seg at selv om elevene har mottatt nøyaktig den samme undervisningen, har tolkningen deres vært ulik.

At elevene har ulikt forhold til 22. juli og at de har forskjellig kunnskap, samt ulik tolkning av den kunnskapen de har fått presentert, gjør lærerens arbeid i å tolke frem innholdet til enhver tid utfordrende. Det er derfor vanskelig å tilpasse undervisningen slik at alle får noe ut av den. Læreren svarte på alle spørsmål. Slik sikret hun at elevene med liten forforståelse fikk svar på spørsmål som andre elever tok for gitt, for eksempel hvor det skjedde og hvor mange som døde. Samtidig svarte læreren på spørsmålene som handlet om hvorfor han ikke brukte demokratiske midler for å få frem sin mening. Hvilken forforståelse elevene hadde påvirket også det som blir presentert i klasserommet av andre medelever. Læreren måtte også tolke elevenes innspill slik at de ga mening for resten av klassen. Hvis ikke læreren tolker frem det som blir sagt, vil det kanskje bare gi mening for et fåtall av elevene i klassen, da det ikke er gitt at resten av klassen «henger med» på innspill til medelever. Lærerens oppgave er derfor både å tolke innholdet som blir presentert samt de innspillene som dukker opp i løpet av undervisningen. Mening blir til i undervisningen. Videre i dette kapittelet skal vi se nærmere på hvilke muligheter slike innspill gir.

5.2.1 Begrensinger ved undervisningsinnholdet

Det var gjennomgående at de elevene som allerede kunne mye om 22. juli kunne ha hatt diskusjoner på andre nivåer. Et fåtall av elevene nevnte dette i elevbesvarelsene og i gruppeintervjuet. Disse elevene hadde god kontroll på hva som skjedde og hvorfor det skjedde, men de etterspurte *hvordan det kunne skje i Norge*. De nevnte blant annet at de skulle ønske vi hadde diskutert gjerningsmannens baktanker og ideologien hans i større grad. Dette er i tråd

med det forskning viser om at elever har lite kunnskap om ideologien og tankegodset bak handlingene (NTB, 2019).

Akkurat dette undervisningsopplegget tar ikke høyde for lange diskusjoner om gjerningsmannens ideologi, tro og bakgrunn. Det hadde nok vært lurt å planlegge mer rundt dette, slik at elevene med større kapasitet kunne ha fått andre temaer å diskutere. I samtalen med læreren i forkant av undervisningen fortalte hun at elevene hadde jobbet med nazismen og fascismen, så i etterpåklokskapens lys er vi begge enige om at dette burde ha fått større plass i undervisningen. Igjen et eksempel på at innholdet til enhver tid vil virke ulikt på ulike elever. For noen av elevene holdt det med realhistorien og faktakunnskap, mens andre elever hadde helt andre behov og ønsker for hva som skulle diskuteres i løpet av undervisningen.

Elevenes forkunnskaper påvirket derfor de didaktiske mulighetene som ligger i undervisningen ved at variasjonen i forkunnskapene deres til enhver tid måtte tas hensyn til. Store variasjoner i forforståelsen hos elevene gir læreren mulighet til å tilpasse opplegget etter hva elevene kan fra før av, slik at de som har behov for realhistorien og den konkrete faktaene får dette, mens de elevene som har kapasitet til å tillegge hendelsen andre dimensjoner kan få mulighet til det. I dette tilfellet kunne denne differensieringen ha blitt gjort gjennom bildene. Hadde elevene hatt en større fellesnevner i kunnskapsbasen sin kunne nok diskusjonene i løpet av undervisningen hatt et høyere refleksjonsnivå og presentasjonene kunne hatt større variasjoner.

5.3 Undervisningsopplegget som inngangsport til demokratisk diskusjon

Som nevnt i kapittel 3 om aksjonsforskning gjennomførte vi undervisningsopplegget i to klasser. Det var stor forskjell på hvordan diskusjonen utviklet seg i de to klassene. Som jeg har påpekt i undervisningsoppleggets beskrivelse og i samtalen med læreren, skulle undervisningen være en anledning og en inngangsport til å diskutere demokratiske verdier og prinsipper. I den første klassen vi gjennomførte opplegget i ble det en lang diskusjon om gjerningsmannens fengselsforhold og straff. Det var tydelig at dette var noe elevene synes var interessant. En elev spurte læreren om hvorfor gjerningsmannen bare kunne få dødsstraff, og hun svarte ved å trekke frem demokratiske og ikke-demokratiske midler. Hun spurte også eleven om hvorfor det er etiske problematisk å gi noen dødsstraff i Norge. I den andre klassen hadde elevene stort fokus på straffesystemet i Norge, og læreren snakket med de om hva 21 års forvaring egentlig betyr. Dette var kunnskap elevene ikke hadde fra før. Selv om viktige temaer kom på banen, var ikke

dette den demokratiske diskusjonen vi ønsket på forhånd. Jeg benyttet meg derfor av sjansen til å ta opp dette i gruppeintervjuet.

Jeg spurte elevene om hvorfor vi ofte sier at 22. juli var et angrep mot det norske demokratiet. En elev kritiserer hvorfor gjerningsmannen ikke heller valgte en annen inngang for å få frem sin mening:

Elev 1: «Fordi han valgte ikke å bestemme eller endre på det folk tenkte her, han brukte vold som en løsning som ikke er et demokratisk middel. For som vi ser nå så er det jo mange som er enige med han og hvis han ville endre på systemet kunne han jo ha gjort det på en mer demokratisk måte som å stille til valg eller engasjere seg i politikken.»

Eleven påpeker at gjerningsmannen tok i bruk det motsatte av våre demokratiske midler og problematiserer hvorfor han heller ikke brukte stemmen sin til å fortelle verden det han mener. Eleven argumenterer for at det uansett er mange som er enige med han, og at han mest sannsynlig ville fått tilhengere hvis han brukte et annet politisk (ikke-voldelig) middel.

En annen elev svarer:

Elev 2: «Han prøvde å angripe demokratiet, og han på en måte greide det, men han hadde ikke så mange andre til å bygge på det han gjorde. Derfor virket det som at han ville endre på systemet i Norge, og først virket det som at han prøvde å gjøre det demokratisk slik som Hitler gjorde, fordi han meldte seg jo inn i et parti, men så funket ikke det så jeg tror han ville ta over med vold for han ikke klarte det.»

Denne eleven reflekterer rundt at gjerningsmannen egentlig først prøvde å gjøre det på en demokratisk måte, men at han ikke lyktes med det, og derfor måtte han ta i bruk et sterkere middel – vold. Elevene trekker også klare paralleller til Hitler, og hvordan han først kom til makten i Tyskland på demokratisk vis (på den tiden).

En tredje elev sier følgende:

Elev 3: «Han gikk jo ikke inn i de retningslinjene som er satt for demokratiet da på en måte. Han satt seg jo ikke inn i det. Måten man kan få andre til å forstå meningene sine er jo der, men han gikk til enda mer ekstreme metoder.»

Elevens utsagn viser en forståelse for at demokrati ikke bare er en måte vi strukturere samfunnet på, men også verdier som vi lever etter (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 129). Slik som undervisningsoppleggets beskrivelse påpeker skal elevene få en forståelse av at demokrati ikke er et fjernt begrep, men at det er en del av deres hverdag og liv. Det eleven sier viser at vedkommende forstår prinsippene for demokratiet, og hvordan vi er en del av det til enhver tid.

Utsagnene som disse tre elevene delte viser at de evner å tenke kritisk rundt dette temaet. Vi kan muligens si at å diskutere forvaring og fengselsforhold også er en del av demokratiske diskusjonen, og absolutt et eksempel på en diskusjon som fikk elevene til å bli engasjerte (Solhaug & Børhaug, 2012). Likevel hadde vi ønsket diskusjoner på dypere demokratisk nivå enn dette. Undervisningsopplegget legger opp til at læreren og klassen kan diskutere hvilke verdier det norske samfunnet er bygget på, hva et demokrati i praksis er og hvordan elevene selv kan bidra i demokratiet. Et av målene er at elevene skal forstå at de er en viktig brikke i demokratiet, og at det er noe som skjer her og nå. Undervisningsopplegget skal gi elevene innsikt i at demokratiet er ikke noe som er statisk, det er dynamisk og i bevegelse til enhver tid, som gjør at vi må leve etter det.

I forkant av gjennomføringen av undervisningen hadde jeg en forventning om at undervisningen og innholdet skulle tilføyde elevenes forståelse av demokratiet ny kunnskap, og at de skulle se en sammenheng mellom demokratiet og 22. juli. Denne sammenhengen så elevene på ulike måter. At terroren som skjedde 22. juli var et angrep på demokratiet, er ikke objektiv fakta, det er en tolkning som ble gjort i etterkant. Denne tolkningen kan ikke vi som lærere forvente at elevene får forståelse for med en gang, og de trenger sannsynligvis en dypere forståelse for demokrati for å kunne forstå dette ordentlig. Hva 22. juli har med demokrati å gjøre vil få ulike svar ut ifra hvilke elever som blir spurt, og det er ikke verken gitt eller meningen at alle elevene skal se de samme sammenhengene. Som nevnt i forrige avsnitt skal undervisningsopplegget legge opp til at elevene skal få en forståelse for at de er en del av demokratiet, og at det ikke er noe som er langt unna for dem. Dette diskuterte vi i gruppeintervjuet, og elevene visste at de kunne melde seg inn i ungdomspartier (to av elevene var det allerede), men de hadde ikke noe særlig mer kunnskap om hvilke kanaler de kan benytte seg av for å si sin mening.

Som beskrevet i teorikapittelet er dannelsingsprosessen en tosidig prosess mellom subjektet og objektet, hvor elevene åpner seg for innholdet og innholdet åpner seg for elevene, ofte omtalt som «den dobbeltsidige åpning» (Straum, 2018). Den store variasjonen gjorde det vanskelig å si noe om nøyaktig hvilken dannelsingsprosess som skjedde hos elevene, og variasjonen er naturligvis en sentral utfordring. Dersom elevene hadde hatt nøyaktig den samme kunnskapen om 22. juli hadde det fremdeles vært vanskelig å si noe om hvilke dannelsingsprosesser som har funnet sted, da elevenes tolkninger av innholdet vil være ulike og læreren aldri kan vite akkurat hvordan hver og en elev har gjort tolkningsarbeidet samt hva som sitter igjen (Willbergh, 2010, s. 51). Likevel ser vi eksempler her på det som Klafki kaller for den dobbeltsidige åpningen, for elevene har vist gjennom empirien at det har åpnet seg for innholdet, og at deler av samfunnet, som demokrati i form av straffesystemet og rettssystemet i Norge, har åpnet seg for dem. Det handler ikke bare om hvilken kunnskap elevene har, men også om hvilken forståelse elevene har for denne kunnskapen. Elevenes kunnskapsbase påvirker de didaktiske mulighetene ved at den demokratiske diskusjonen ikke ble på et dypere nivå. For at elever skal kunne diskutere 22. juli og demokratiet er det viktig at elevene som har et godt kunnskapsgrunnlag både når det gjelder demokrati og 22. juli.

Slik som Willbergh (2015) påpeker, er mye av den planleggingen læreren gjør på forhånd er en kvalifisert gjetting på bakgrunn av hva elevene har vært igjen før, hvilket nivå elevene ligger på og hvordan elevene generelt sett deltar i diskusjoner i klasserommet. Som nevnt tidligere i dette avsnittet forventet verken læreren eller jeg at temaer som rettssystemet og dødsstraff, altså menneskerettigheter, skulle bli en stor del av undervisningen. Det er imidlertid en sterk link mellom demokrati og menneskerettigheter, og jeg vil tørre å påstå at å diskutere menneskerettigheter er et aspekt ved den demokratiske diskusjonen. Istedenfor å se på at den demokratiske diskusjonen ikke ble helt som vi hadde forventet, adresserer jeg heller dette som en mulighet enn en svakhet ved opplegget. Demokrati og menneskerettigheter er temaer eller nøkkelpoblemer som dessuten henger tett sammen, og menneskerettigheter kan også sees på som et aspekt ved demokratiet. Det var derfor interessant at det ble en stor del av undervisningen. Temaer som rettssystemet i undervisningen er ofte temaer elevene pigger til, og kunnskap som kanskje ikke anses som like spennende. Dette blir spekulasjoner fra min side, men gjennom dette opplegget kan læreren gjøre disse temaene interessante og aktuelle ved å bruke konkrete eksempler for å belyse hvordan det fungerer i praksis. Gjennom undervisningsopplegget kan læreren gå inn og se på straffen Norges verste forbryter har blitt

dømt til og problematisere hva 21 års forvaring egentlig betyr. Det er også en gylden mulighet til å diskutere om det er riktig at gjerningsmannen kan spille PlayStation, spise god mat og ta utdanning. Elevene kan diskutere hva fengsel i Norge egentlig er, er det straff eller er det rehabilitering slik at forbrytere kan komme seg ut igjen i samfunnet?

Slike typer diskusjoner er forankret i demokratiet. Undervisningsopplegget viser at det gir en åpen mulighet til å diskutere ulike temaer som alle kan forankres i noe større. Som lærer er det nok en nødvendighet å ikke snevre inn innhold i alt for stor grad, men heller fremheve de interessante diskusjonene som spontant kan vise seg i elevgruppen. Læreren må være åpen for det uforutsette som oppstår i undervisningen. Som beskrevet i teorikapittelet handler didaktikken om å planlegge undervisningen, men et aspekt ved undervisningsplanleggingen handler også om å være spontan og dra nytte av det som dukker opp i løpet av en undervisningstime. Meningen skapes her og nå. Denne åpenheten kan gi nye muligheter (Klafki, 1995).

5.3.1 Den åpne dialogen

Slik som Solhaug & Børhaug (2012) beskriver må elevene møte oppgaver og utfordringer i skolen som både er reelle og som har betydning for elevene. Å dele klassen i grupper og la elevene samarbeide om ulike problemstillinger knyttet til kontroversielle temaer ansvarliggjør elevene. En demokratisk lærer skal sørge for at elevene blir aktiverte og engasjerte til å tenke kritisk, reflektere, diskutere og se sammenhenger. En slik undervisning legger undervisning om 22. juli opp til. Elevene ansvarliggjøres i stor grad ved at de får spørsmålet om hva *de* synes er viktig at vi lærer bort om 22. juli. Denne problemstillingen legger ikke opp til et fasitsvar, det legger opp til diskusjon og argumentasjon, og elevene trenger ikke å være enige. Slik som Iversen (2014) påpeker kan klasserommet betraktes som et minidemokrati. Uenigheten kom frem i størst grad i undervisningen i forkant av gruppearbeidet. Læreren hadde høy toleranse for alle type spørsmål og for uenighetene som dukket opp. Det var stor enighet om at gjerningsmannen burde ha fått dødsstraff, og læreren sa ikke at dette er feil å mene, men hun utfordret elevene på hvorfor de mente dette og prøvde å få de til å se den andre siden. Læreren hadde god evne til å skape gode samtaler rundt et vanskelig tema. Dette kan også sees i lys av teorien om teachable moments, som jeg beskrev i teorikapittelet. Læreren må gripe de sjansen når elevene er mottakelige for læring, og slike kontroversielle temaer som 22. juli vekker gjerne oppmerksomhet. Det var påfallende hvor interessant elevene synes det var, og det skaper engasjerte elever som bidrar til klasseromsdialogen. Slik som Børhaug (2005) hevder er den

åpne dialogen, og at elevene får muligheten til å diskutere med hverandre, et viktig aspekt ved dannelsesperspektivet.

Gruppearbeidet førte også til noen diskusjoner, men dette derimot var innad i gruppa. Noen av gruppene var enige i valgene av bilder og tekster som skulle skrives på plakaten, samtidig som andre var mer uenige og måtte gå noen runder for å komme til enighet. Prinsippet til Iversen (2014) går ut på at elevene skal kunne enes om å være uenige, men de måtte likevel enes over hvilke bilder de skulle benytte seg av og hvorfor de valgte disse.

I samtaler med læreren i etterkant av gjennomføringen har hun fortalt at hun har gjennomført samme undervisningsopplegg på et lavere trinn. Der valgte mange av gruppene å lage plakater om 22. juli – Utøya og Regjeringskvartalet – hvor elevene kun leste opp det som sto på baksiden av bildene i bildeutvalget. Læreren påpekte at elevene lærte mye gjennom disse to timene, men det overordnede ønske om et holdningsarbeid gjennom dette opplegget fant imidlertid ikke sted. Dette er igjen et eksempel på at undervisningsopplegget krever en god del forkunnskaper.

Vi kan stille spørsmål rundt om dette undervisningsopplegget egentlig egner seg for andre metoder som ikke har like stort fokus på dialogen. Den åpne dialogen legger føringer for en demokratisk undervisning med plass til kritisk tenkning, uenighet og diskusjon. Slik jeg ser det er det egentlig ingen annen måte å gjøre dette undervisningsopplegget på. Ønsket var et holdningsarbeid som forhåpentligvis fører til en dannelsingsprosess hos elevene, og slik som Hellesnes sier så skjer dannelse nettopp i dialog. I teorikapittelet om dette undervisningsopplegget som grunnlag for en didaktisk analyse påpekte jeg at innholdet er det viktigste aspektet ved undervisningen. Gjennom den første delen av dette kapittelet har jeg argumentert for nettopp dette, men jeg må også legge til at metoden her er avgjørende for hvor godt undervisningsopplegget kan gjennomføres.

Dette undervisningsopplegget belyser demokratiet ved at læreren kan sette opp demokratiske midler og ikke-demokratiske midler mot hverandre. Hva er egentlig utfallet av å ikke handle demokratisk, hvilke konsekvenser vil det få? Elevene snakker om demokratiske retningslinjer, og jeg tolker det som å være en aktiv demokratisk medborger i tråd med de «spillereglene» demokratiet har gitt oss. Undervisningsopplegget var også gjenstand for å diskutere rettssystemet i Norge samt universelle menneskerettigheter, og læreren prøvde til enhver tid å få elevene til å reflektere over om det hadde vært greit hvis vi ga gjerningsmannen dødsstraff.

Fra et metodisk perspektiv er undervisningsinnholdet gjenstand for den demokratiske diskusjonen. Elevene fikk øvelse i å delta i diskusjon i klasserommet, argumentere for meningene sine, jobbe i gruppe og ta valg basert på kunnskapen de hadde fått i første time. Her spilte læreren en stor og viktig rolle, som våget å åpne opp for en åpen og diskuterende dialog i klasserommet hvor elevene virkelig fikk lære å enes om å være uenige.

5.3.2 Elevmedvirkning

Innenfor didaktisk analyse er det viktigste aspektet *innholdet*. Deretter kommer hvordan elevene skal gjøre det, altså det metodiske aspektet ved undervisningen. Da er det sentralt å ta valg rundt hvilken arbeidsmetode som på best mulig måte kan styrke innholdet, og hvordan det er mest naturlig å jobbe med det (Koritzinsky, 2014). Som jeg har beskrevet tidligere hadde elevene et stort engasjement for temaet. Dette gjorde at elevene også arbeidet godt med oppgaven. Elevene var utelukkende positive til måten vi arbeidet på. Dette viste de gjennom engasjement i timene og at de stilte mange spørsmål i løpet av undervisningen og deres engasjement og bidrag i gruppearbeidet, samt under fremføringen. I samtalen med læreren diskuterte vi problemstillingen rundt dette med elevaktivitet, og hun var usikker på hvor aktive elevene ville være. Hun trodde at noen ville komme til å melde seg litt ut fra gruppearbeidet. Dette var imidlertid ikke vår opplevelse i gjennomgangen. Under presentasjonen var et av kravene at alle elevene måtte være muntlige aktive, og det var også tilfellet. I elevbesvarelsen var det særlig to ord som var frekventert ofte: *gøy* og *lærerikt*.

En av elevene skrev dette i elevbesvarelsen på spørsmålet om hvordan det var å jobbe med gruppearbeidet:

Elev 1: «Jeg synes det var en veldig gøy måte å ha presentasjon på. Og det var kult fordi alle deltok og tenkte og hadde noe å komme med. Det var gøy å dele informasjonen våres.»

Slik som Solhaug & Børhaug (2012) påpeker får undervisningen i seg selv et demokratisk preg gjennom de beslutningene elevene må ta. Mange av elevene påpekte at de likte at læreren var den passive og elevene de aktive. Nå var det elevene som kunne fortelle læreren hva som er viktig å ha fokus på når vi skal snakke om 22. juli. Slik som jeg påpeker i beskrivelsen av undervisningsopplegget, kommer ikke dette opplegget med et fasitsvar, og dette var også en av de positive delene elevene trakk frem. Undervisningen ga de følelsen av at de fikk være aktive,

at de satt på informasjonen og at deres stemmer og meninger var viktige. Iversen (2014) beskriver klasserommet som et minidemokrati, og dette gjenspeiles i undervisningsopplegget.

I gruppeintervjuet var det utelukkende positive opplevelser og erfaringer som ble delt. Elevene jeg intervjuet hadde fremdeles mer på hjertet som bidro til en god og interessant diskusjon. En grunn til at det var så positiv stemning blant informantene i gruppeintervjuet kan ha vært fordi jeg valgte informanter som hadde vist stor interesse for temaet i undervisningen. Slik som kriteriene for å bli spurt viser i kapittelet om metode. Utfallet hadde muligens vært annerledes hvis jeg valgte en annen sammensetning av elever. Slik som jeg beskriver i kapittel 4 valgte jeg disse elevene fordi jeg hadde tanker om at de ville bidra med refleksjoner og til diskusjon. Dette var allerede elever som var svært muntlige aktive i undervisning, og jeg hadde tanker om at disse elevene derfor kanskje ville like en slik gruppeintervjusituasjon. To av elevene sa følgende i gruppeintervjuet:

Elev 2: «Jeg likte at vi kunne tenke litt selv og finne ut hvilke sammenhenger vi ville sette i fokus. Og at vi ikke hadde så mange retningslinjer.»

Elev 3: «Jeg synes det var bra for jeg kunne, med de bildene kunne vi enten bare bygge på Utøya eller bilbomben, eller så kunne vi bygge på noe litt større som bygger seg ned til 22. juli.»

Som jeg har beskrevet i teorikapittelet er det er ikke alltid at det egner seg med elevmedvirkning da det er både tidkrevende og krever mye planlegging fra lærerens side. Demokrati innebærer også å akseptere dette (Solhaug & Børhaug, 2012). Elevene etterspurte flere slike samfunnsfagstimer da undervisningen var over. Selv om elevene var positive til måten å jobbe på, er det viktig å huske på at opplegget er tidkrevende i planleggingsfasen. Det krever mye forarbeid og det er mye å ta hensyn til. Men når resultatet ble så vellykket, var både læreren og jeg enige i at alt forarbeidet var mer enn verdt tiden.

Undervisningsinnholdet bidrar til å la elevene medvirke både ved at de får bidra til å styre klasseromsdiskusjoner i forberedelsesfasen og ved at de får velge helt på egen hånd hva de har lyst til å ha fokus på. Erfaringen fra gjennomføringen av undervisningsopplegget viser at vi som lærere til enhver tid må reflektere over hvilken betydning dette innholdet kan få for

elevene, hvilken mening kan de skape ut av dette og i hvilken sammenheng elevene kan trekke dette til sin egen hverdagsverden (Klafki, 1995).

Som nevnt tidligere er det overordnede målet med dette undervisningsopplegget å jobbe med holdninger, og elevene fikk diskutert temaer som bidrar til et holdningsarbeid gjennom denne undervisningen ved at temaer som inkludering, samhold, frykt, demokrati, straffesystemer og norske fengsel. Undervisningsopplegget fremmer demokratiet både ved at elevene må diskutere med hverandre og ta beslutninger på egen hånd, samt at det også vekker diskusjon rundt demokratiske verdier og prinsipper slik som jeg har vist i dette delkapittelet. I denne delen av kapittelet har vi sett eksempler på at undervisningsopplegget fører i retning medbestemmelse og solidaritet.

5.4 22. juli som grunnlag for kritisk tenkning

Slik som jeg beskriver i teorikapittelet er ikke kritisk tenkning bare en måte å tenke på, det er også en måte å vite noe om hvordan vi skal omsette kritiske tanker i handlingene våre. Vi skal kunne sette oss selv i større sammenhenger som aktive deltakere av samfunnet. Demokratiet er en aktiv prosess, som krever at deltakerne av det tenker kritisk. Kritisk tenkning i undervisningen handler ikke nødvendigvis om at elevene skal forholde seg kritiske til andres ideer eller argumenter, det handler heller om kreative prosesser som får elevene til å utforske ulike muligheter og perspektiver (Ferrer et al., 2019). Slik som Case (2005) påpeker skal ikke kritisk tenkning være noe som kommer i tillegg til undervisningsinnholdet – kritisk tenkning må heller forbli en implementert del av innholdet i undervisningen.

I 5.3 drøftet jeg diskusjonen som oppstod rundt gjerningsmannens staff og soningsforhold, samt straffesystemet i Norge. Videre skal jeg gi noen eksempler på andre steder i løpet av undervisningen hvor elevenes evne til å tenke kritisk ble utfordret. Da elevene jobbet med plakatene sine la jeg merke til at det var flere som lurte på hvorfor det ikke var med bilder fra terroren i Frankrike. Da benyttet jeg meg av sjansen til å spørre hvorfor de ville hatt med det og da svarte elevene at de synes det hadde sammenheng med resten av undervisningen og at det hadde passet inn.

En av gruppene hadde valgt et bilde av forsiden på den engelske avisen The Sun, som hadde overskriften «Norway's 9/11» dagen etter terroren. En elev sa følgende om hvorfor de hadde valgt å ta med dette bildet under gruppepresentasjonen:

Elev 1: «Jeg synes ikke at noen skal straffe seg selv for å tenke at det var muslimer som sto bak angrepet først. For al-Qaida sto bak mye av terroren som skjedde på den tiden. Men når vi fant ut at det ikke stemte må vi endre oss»

Elevens utsagt viser kritisk tenkning rundt handlingene som skjedde rett etter 22. juli. Norge anklaget muslimer for å ha stått bak. Avisene skrev om det og vi vet at muslimske mennesker opplevde hat på gata rundt i Norge i timene etter terroren inntraff. Elevens utsagn påpeker hvordan det ikke nødvendigvis var helt galt å anta dette, ettersom at det faktisk var al-Qaida og andre muslimske terrorgrupper som gjennomførte mange terrorangrep på den tiden, men at vi også må gå i oss selv og tenke annerledes. Hvordan mennesker forstår fenomener er til enhver tid påvirket av fenomener vi har opplevd før, slik som teorien om hermeneutikk sier. Det kan ligge en form for forklaring i dette.

Slik som beskrevet skal kritisk tenking handle om at elevene ser andre muligheter og perspektiver. En av elevene skrev følgende i elevbesvarelsen:

Elev 2: «Jeg har ikke lært om dette i timen, men hvorfor snakket det ikke om alt som skjer i Kina og India med muslimer, det er mye verre enn det som skjedde 22. juli, men vi snakker om det da. Ja, 22. juli hendelsen var forferdelig og det er 9 år siden nå, men det som skjer i Kina skjer nå. Jeg synes å lære om 22. juli er viktig, men vi må også bli informert om det som skjer i verden nå.»

Dette sitatet viser hvordan elevene tenker kritisk rundt det vi lærere, og viser en form for metatenkning. Hvorfor lærer vi det vi lærer? I samtalen med læreren før vi gjennomførte undervisningen fortalte hun at elevene er veldig opptatt av hvorfor de lærer noe på skolen, samtidig som at det skjer andre konflikter, hendelser og andre viktige begivenheter i verden. Slik som Hellesnes (1969) påpeker forstå vi mennesker historien ut ifra det vi allerede vet, og vår forståelse av historien blir påvirket av de tingene vi kan fra før. Dette sitatet er et eksempel på at 22. juli forstås ulikt ettersom hvilken kunnskap elevene har om andre ting fra tidligere. Flere

av elevene påpekte at de synes det er viktig å lære om 2. verdenskrig, men at 22. juli er minst like viktig. Sitatet over viser hvilket behov elevene har for at innholdet i skolen er aktualisert.

Det er mange måter å jobbe med kritisk tenkning på i henhold til 22. juli, og læreren kan også jobbe med 22. juli og kildekritikk. I min studie har det imidlertid ikke vært fokus på 22. juli som gjenstand for kildekritikk. Derimot har studien pekt på hvordan undervisningsopplegget kan belyse kritisk tenkning gjennom normkritisk tenkning. I teorikapittelet gjør jeg rede for hvordan kritisk tenkning i norsk skole har en dobbeltmoralisk undertone i den forstand at vi skal være kritiske, men ikke til det som anses å være norske verdier vi ønsker å leve etter. Børhaug og Christophersen (2012) påpeker særlig på demokratiet, FN og menneskerettighetene som eksempler på dette. Når det gjelder det normkritiske i dette undervisningsinnholdet vil jeg påpeke at det legger opp til en diskusjon rundt demokratiet. Dette er i tråd med det Lorentzen og Røthing (2017) skriver om at elevene skal utvikle evnen til å tenke normkritisk i form av å tenke kritisk rundt maktformer og strukturer i samfunnet. Men slik jeg har vist tidligere i dette kapitlet utviklet ikke den demokratiske diskusjonen seg i den retningen jeg hadde antatt at den skulle. Diskusjonen gikk isteden ut på hvilken straff gjerningsmannen har fått, hvordan det norske rettssystemet fungerer, hvorfor han heller ikke fikk dødsstraff og hvorfor han har det «så bra» i fengsel. Vi ser her at elevene indirekte stiller kritiske spørsmål ved demokratiet. Under ser vi et eksempel på typiske utsagn i undervisningen:

Elev 3: «Hvorfor kunne han ikke bare få dødsstraff. Han har det jo bra i fengsel, han kan spille PlayStation og spise god mat. De kunne i hvert fall ha laget en livstidsdom til han.»

Dette utsagnet kritiserer demokratiet indirekte ved at straffesystemet og norske fengsel blir kritisert. I undervisningen viste elevene liten forståelse for at gjerningsmannen kan sone under slike forhold, og mente at han ikke fortjener det etter hva han har gjort. Læreren møtte disse meningene ved å snu spørsmålet tilbake til elevene «men ville ikke det være å gjøre det samme som han – vi hadde vært udemokratiske?». Undervisningsopplegget utfordrer ikke spesifikt verken normkritisk tenkning eller en kritisk tilnærming til demokratiet, men slik som vist over, kan det problematisere sider ved demokratiet, og mulighetene for en normkritisk tilnærming finnes i innholdet. Det vil være opp til læreren om denne muligheten skal brukes eller ikke.

Vi har sett flere eksempler på steder i undervisningsopplegget hvor elevene har måttet tenke kritisk. Allerede i undervisningens første del hvor læreren skisserte realhistorien så vi eksempler på kritisk tenkning, og som nevnt her var det i stor grad knyttet til rettssystemet og menneskerettigheter. Elevene har også tenkt kritisk rundt hvorfor vi lærer om dette, og har måttet diskutere spørsmål som hvorfor det er viktig at vi lærer om dette temaet samt jobbet med en gruppeoppgave som krevde kritisk tenkning i form av valg av bilder, sammenhenger og perspektiver knyttet til demokratiet. Undervisningsopplegget utfordrer elevene på å tenke normkritisk, kritisk til systemet, og dette er med på å utvikle elevene i retning selvbestemmelse hvor elevene skal utvikle sin evne til kritisk tankegang. Her ser vi altså hvordan kritisk tenkning, og normkritisk tankegang henger sammen med danning.

5.5 Læring gjennom eksempler

«Hva skal vi lære bort om 22. juli?» representerer hva som skjedde 22. juli gjennom innhold og kommunikasjon i form estetiske objekter, her dialog, tekst og bilder. Hensikten er at elevene skal kunne bruke eksemplene til å belyse det generelle, altså bruke spesifikke eksempler for å si noe om det generelle – det store og hele bildet (Willbergh, 2017). Elevene klarte til en viss grad å se på det generelle gjennom det spesifikke, altså 22. juli.

I selve undervisningen var det interessant å følge med på hvordan læreren spilte på den kunnskapen elevene allerede hadde tilegnet seg. Dette er eksempel på kvalifisert gjetting da læreren aldri helt sikkert kan vite hva elevene faktisk har lært og hvordan de har tolket det innholdet de har fått presentert. Læreren forsøkte å forsikre seg om at elevene hadde tilegnet seg kunnskap ved å stille spørsmål som «husker dere i forrige time da vi snakket om 2. verdenskrig?». Hun viste også til eksempler hvor de hadde snakket om terrorangrepet på New Zealand. På denne måten koblet læreren 22. juli til andre hendelser og til kunnskap elevene allerede hadde kjennskap til.

Elevene knyttet 22. juli til annen kunnskap ved at de trakk inn andre terrorangrep i vesten. Det var mange som knyttet det til New Zealand og nevnte at gjerningsmannen der var påvirket og inspirert av gjerningsmannen bak 22. juli. Dette var ikke overraskende for dette hadde læreren allerede fortalt meg i samtaler før undervisningen at de hadde snakket om. Disse parallellene trakk elevene allerede i undervisningen i forkant av gruppearbeidet. Bildemateriale bestod blant annet av bilder av andre terrorangrep som har skjedd i vesten – Manchester 2017, New Zealand

2019, Bærum 2019, og selvfølgelig USA 11. september 2001 da jeg regnet med at dette var noe elevene visste om fra før. Det var tydelig at elevene kunne si noe om hvorfor dette kan sammenlignes med for eksempel 11. september, selv om det var utført av en terrorgruppe som var stor på den tiden sammenlignet med 22. julis gjerningsmann som har blitt betegnet som en ensom ulv. Dette er et eksempel på hvor viktig konteksten er i henhold til et undervisningsinnhold. Jeg valgte spesifikt ut bilder på bakgrunn av det jeg visste om elevene og klassene fra før. Med en annen elevgruppe på et annet klassetrinn ville mest sannsynlig bildematerialet sett helt annerledes ut.

Da gruppene skulle presentere sine plakater var det mange av gruppene som brukte 22. juli til å belyse det mer overordnede temaet *terror*. De påpekte hva som var likt og hva som var ulikt mellom de ulike terrorangrepene. Grunnen til at jeg karakteriserer dette som *til en viss grad* var fordi elevene ikke klarte å finne en enda mer generell kategori som kan belyses gjennom 22. juli som tema. Selv om noen av gruppene lagde enkle fremstillinger av det vi hadde snakket om i undervisningen, skjedde det en tolkning hos elevene i varierende grad. På 22. juli-senteret observerte jeg grupper som i større grad lagde andre overordnede temaer som de knyttet 22. juli til, og det kan naturligvis være flere grunner til at dette ikke skjedde i klasserommet i samme grad.

Under skal vi se et eksempel fra en gruppe som lagde plakaten «Sammenheng». Da gruppen fremførte sa de følgende:

Elev 1: «Vi har valgt å se på sammenhengen mellom 22. juli, terrorangrepet i Bærum og på New Zealand. Vi valgte disse fordi gjerningsmennene var inspirert av hverandre, de hadde samme mål, og fordi alle var anti-islam og antidemokratiske. Motivasjonen bak alle angrepene var en advarsel mot at man ikke ønsker et flerkulturelt samfunn.»



Denne gruppen belyste sammenhenger som et mer generelt tema. I løpet av mine besøk på 22. juli-senteret har jeg observert at gruppene trekker tråder til enda mer generelle temaer i sine presentasjoner. Dette kan forklares ut ifra flere perspektiver. Det kan handle om at bildeutvalget ikke var representativt nok. Et eksempel på at bildeutvalget muligens ikke var godt nok var at ingen av gruppene valgte bilde av Eskil Pedersen (leder for AUF i 2011). Dette tolket jeg som at elevene ikke skjønnte hvem han var, selv om dette var noe vi gikk igjennom før elevene startet på gruppearbeidet. At gruppene valgte mange de samme bildene kan tyde på at de ikke hadde nok kunnskap om motivet på bildet til at de følte seg trygge på å bruke det. Det kan handle om at undervisningsinnholdet er litt for avansert for 9. klassinger og det kan handle om at de ikke hadde den kunnskapen de trengte slik som jeg nevnte i forrige avsnitt. Det var som sagt gjennomgående at terror som generelt og overordnet tema ble valgt. På 22. juli-senteret observert jeg elever som lagde presentasjoner med temaer som demokrati, pressens rolle, samhold og hvorfor muslimer og islam fikk skylden.

Eksemplarisk undervisning er en del av dannelsesperspektivet. Elevene skal tilegne seg kategorier som de kan bruke i andre sammenhenger de møter på i løpet av livene sine. Elevene jeg prøvde ut dette opplegget på klarte å se 22. juli i et større perspektiv, men med noen begrensninger. Hvis lærere ønsker å gjennomføre dette i klasserommet kan det kanskje være lurt å ha gjennomført undervisning om større og mer generelle temaer i forkant, i håp om at elevene kan knytte innholdet til det. Det kan også hende at forventningen min var på feil grunnlag, og at en forutsetning for å kunne se enda større og mer generelle temaer gjennom teamet 22. juli, er dypere kunnskap om enkelte temaer. Da handler det om spørsmål rundt alderstrinn.

5.5.1 22. juli som metafor for hva?

Slik som jeg har beskrevet i avsnittet om undervisningsopplegget, er hensikten at elevene skal få en inngangsport til å diskutere demokratiske spørsmål. Det er senterets hensikt, og det er hensikten læreren og jeg diskuterte i forkant av undervisningsopplegget.

På lik linje som at Holocaust har gått fra å være en historisk hendelse til å bli en metafor for noe større, kan vi også si at 22. juli har blitt tillagt en større betydning enn hva som skjedde den dagen i Oslo og på Utøya (Kjøstvedt, 2019). For det første har 22. juli blitt en fellesbetegnelse på terrorhandlingene som ble utført den dagen, og som vist i forskning trekker de aller fleste elever ut Utøya når de skal forklare har som ligger bak begrepet (Anker & von der Lippe, 2015). 22. juli har også blitt et begrep som rommer mye mer enn akkurat det som skjedde, det har blitt et begrep som også rommer demokrati, samhold og naivitet som vil si at 22. juli har fått en universalisering dimensjon. 22. juli har blitt en metafor for noe mer. I mitt datamateriale har jeg funnet at elevene til en viss grad bruker 22. juli som noe mer enn de nøyaktige hendelsene. Det er naturligvis slik at elevene som hadde lite kunnskap om 22. juli fra før av referer direkte til hendelsene når de får spørsmål om 22. juli. Dette kom tydelig frem både i observasjonen og i elevbesvarelsene. De er opptatt av hva som skjedde og hvor det skjedde, og små detaljer som at han kledde seg ut som en politimann. Et fåtall av elevene kom med utsagn som viste refleksjon på et høyere nivå. I disse utsagnene var det særlig tre begreper som ble mye brukt: naivitet, frykt og samhold. I elevbesvarelsen svarte en elev dette på spørsmålet om hvorfor det er viktig kunnskap for dagens og fremtidens generasjon:

Elev 1: «Det var jo litt det å liksom, det som ble sagt rundt det at man ikke skal være naiv og at man skal tenke litt på at sånne ting kan skje i Norge også selv om vi er

fredfulle og verdens lykkeligste land så vil det ikke si at alle i dette landet har det like bra, tenker likt og er helt enige i alt. Og da ender vi jo opp med at noen blir ekstreme da. Man må tenke litt ekstra på det og prøve å inkludere hverandre.»

Utsagnet viser til en viss grad hvordan 22. juli snakkes om i en overført betydning. Hun bruker ordet *naiv* som var et ord med masse oppmerksomhet etter angrepet. Norge ble kritisert for å være for naive. Når denne eleven får spørsmålet om hvorfor det er viktig at vi lærer om det, er svaret helt annerledes enn fra flertallet av de andre elevene. Denne eleven nevner ikke en gang at det er viktig fordi vi må vite noe om hva som skjedde og hvordan det skjedde. Dette er igjen et godt eksempel på at forkunnskaper er avgjørende for hvordan diskusjonen i klassen utvikler seg og for hvordan elevene tolker det innholdet de blir presentert for. Elever med slik forforståelse for temaet som eleven over viser å ha, kan delta i helt andre diskusjoner enn elever uten samme forforståelse.

Eleven under har fått det samme spørsmålet. Elev 2 har et annet fokus enn elev 1, men jeg har valgt å ta med dette for samtalen utvikler seg i en interessant retning mellom elev 1 og 2.

Elev 2: «Det er viktig fordi det er viktig å prøve å stoppe hvis det skjer igjen. Men også viktig fordi han som gjorde det han fullførte jo jobben sin og han spredte jo frykt. Og det er jo mening at vi skal prøve å stoppe det hvis det skjer igjen og at vi ikke blir redde.»

Elev 1: «Eh kan jeg bare si en ting? Om det med frykt, for frykt er jo ikke bare frykt alene fordi frykt gjør jo at vi blir enda mer forsiktige og da kan det jo gjøre at vi blir enda mer beskytta. Som kan være det motsatte av å være naiv.»

Her ser vi et eksempel på hvordan elevene diskuterer frykt og naivitet opp mot hverandre. Den ene eleven påpeker at vi ikke må være redde, mens den andre eleven mener at litt frykt faktisk kan gjøre at vi ikke er naive. Både elev 1 og elev 2 bruker 22. juli som noe mer enn hendelsene, de bruker det til å snakke om frykt og hvordan vi kan svare i etterkant med å ikke være naive. Diskusjonen mellom disse to elevene får meg til å tenke over hva er det egentlig 22. juli handler om? Handler det om at vi skal være litt redde og at det kan føre til at vi ikke blir naive eller skal vi fortsette slik som vi gjorde før 2011. Her ser vi igjen et eksempel på at elevene har åpnet seg for 22. juli som innhold, og deler av samfunnet som handler om frykt og naivitet knyttet til slike hendelser har åpnet seg som tema for diskusjon hos elevene. Sitatene til de to elevene viser

hvor ulik mening som kan skapes ut ifra et slikt undervisningsinnhold, og selv om elevene har ulike oppfatninger er begge tolkningene gyldige. Målet for undervisningsopplegg er ikke at elevene skal sitte igjen med nøyaktig den samme tolkingen, det ville heller ikke ha vært mulig.

22. juli har også blitt en metafor for det sterke samholdet som vi viste for hverandre i Norge etter hendelse. Som nevnt tidligere, fant Hafslund (2018) samhold som en dominerende kategori blant elevutstillingene på 22. juli-senteret. I gruppearbeidet i min forskning valgte to av gruppene også temaet som omhandlet samhold. Den ene gruppen hadde overskriften «Etter terroren» og den andre gruppen hadde valgt overskriften «Smellet som førte oss sammen». Den siste gjorde stort inntrykk både på læreren, klassen og meg. Gruppen ville ha fokus på at kjærlighet er sterkere enn terror, og valgte derfor disse bildene (viser til plakaten under). Sammenlignet med de andre gruppene, skiller denne plakaten seg ut. Denne plakaten er et godt eksempel på at elevene klarte å se noe mer generelt gjennom 22. juli som innhold. De har fokusert på reaksjonene etterpå, samholdet, kjærligheten og tilliten det norske folk viste hverandre etter terroren. Under har jeg valgt å ta med et bilde av den aktuelle plakaten:



En av elevene på gruppen som lagde denne plakaten sa følgende:

Elev 3: «Jeg vil ikke fokusere på 22. juli, jeg vil fokusere på det rundt, på reaksjonene og det som skjer i samfunnet når en sånne hendelser skjer.»

Sitatet over kan sees i lys av funnene til Hafslund (2018), som påpeker i sin studie at mange av elevene lagde utstillinger med den sterke samholdskulturen i etterkant av terroren.

På bakgrunn av mine funn snakker elevene som allerede hadde en del forkunnskaper om 22. juli som en metafor for noe mer. Elevene som derimot ikke kunne så mye fra før av snakket om 22. juli i ordets rette forstand. Igjen ser vi hvor mye forkunnskap og forforståelse for temaet har å si i vurderingene av et slikt undervisningsopplegg.

Gjennom funnene som jeg har presentert i dette avsnittet har jeg vist hvordan elevene som allerede hadde kunnskap om 22. juli kom med utsagn som viste at de kunne snakke om 22. juli i en større sammenheng. Disse elevene brukte 22. juli til å belyse temaer som naivitet og demokrati. På høyere klassetrinn kan det tenkes at 22. juli kan brukes i enda større sammenhenger enn det vi har sett i min studie, da elever på høyere klassetrinn har mer kunnskap som kan være nyttig i en slik sammenheng. Ønsket om at 22. juli skal representere noe mer enn terroren i seg selv, er naturligvis kun velment. Det er imidlertid viktig å huske på at for noen av elevene fremsto terrorhendelsen som ubegripelig fordi de mangler grunnleggende historisk kunnskap rundt 22. juli. Det er viktig at hendelsen først og fremst fortolkes og behandles som en historisk hendelse, og for at 22. juli som en historisk hendelse skal være demokratiserende og holdningsskapende er det viktig at med den grunnleggende forståelsen først (Kjøstvedt, 2019). I hvilken grad undervisning om 22. juli kan være med på å belyse noe mer generelt handler om elevenes kapasitet og forforståelse, og lærerens evne til å spille på de spontane innspillene som dukker opp i undervisningen.

5.5.2 Bilder som ressurs for å bistå eksemplene

Som nevnt handler kritisk tenking om at elevene skal møte kreative prosesser der elevene skal utforske muligheter og perspektiver. Undervisningsopplegget legger naturlig opp til dette, da elevene skal skape sammenheng og perspektiver ved hjelp av et bildevalg. Mange elever lærer bedre når de kan knytte det til noe visuelt. Dessuten oppleves det muligens som mer relevant å lage disse sammenhengene og perspektivene når elevene har bilder som utgangspunkt for

oppgaven. Vi skal se litt nærmere på hva elevene synes om å jobbe med et utvalgt bildemateriale:

Elev 1: «Jeg tror målet med en sånn oppgave er å si sin egne mening og tanker og se sammenhenger mellom bildene. Med de bildene kunne vi enten bare bygge på 22. juli eller så kunne vi bygge på noe som er større enn det.»

Det er ingen tvil om at bildematerialet ga elevene en ekstra motivasjon til å engasjere seg. Både læreren og jeg opplevde elevene som nysgjerrige og engasjerte, og de kunne ikke vente med å bla igjennom bildematerialet da hver gruppe fikk de utdelt.

Slik som Willberg (2016) påpeker handler mimesis, eller mimetisk didaktikk, om hvordan kunst og undervisning skal skape noen fortellinger hos den andre parten ved hjelp av konkrete uttrykk. I dette undervisningsopplegget skulle elevene selv lage fortellinger ved hjelp av tale, bilder og tekst. Da gruppene fremførte plakaten sine var det interessant å følge med på det som ble sagt, men det var like interessant å følge på hvilke bilder de hadde valgt og begrunnelsen for utvalget deres.

5.6 Å sette seg selv i en historisk kontekst

Historiebevissthet handler om at vi kan sette oss selv inn i en historisk kontekst (Kvande & Naastad, 2020). Det er nødvendig for allmenndannelsen å kjenne til historien. Med undervisningsopplegget om 22. juli ønsket jeg å se på hvordan elevene ble utfordret til å sette seg selv inn i historisk kontekst i arbeidet med dette innholdet, og hvordan dette arbeidet kan bidra til at det skjer danning hos elevene. Elevene skal lære noe av historien, som igjen kan føre til at de tenker kritisk rundt hendelser som skjer i fremtiden. Denne lærdommen vil kunne være et bidrag til utvikling av selvbestemmelsesevnene hos elevene, som er den del av det danningsbildet.

Kvande og Naastad (2020, s. 239) betegner 22. juli som et frosset øyeblikk, som vil si at sted og begivenhet knyttes sterkt til hverandre, og når vi husker begivenheten, husker vi også stedet. Undervisning om 22. juli vil gi elevene et bidrag til innsikt i hvordan sted og hendelse knyttes sammen. Når elevene får denne innsikten kan de i større grad være med på å diskutere rundt

temaet, diskusjoner som går utover selve hendelsen i seg selv og som tar for seg temaer som er tett knyttet til det som skjedde. Dette kommer jeg senere tilbake til i oppgaven.

En av hensiktene med dette undervisningsopplegget handler om å gi et bidrag til økt historiebevissthet hos elevene. Fra et metakognetivt perspektiv er det interessant å se om elevene klarer å si noe om hvorfor vi skal lære om 22. juli og hvorfor dette er viktig. Derfor stilte jeg spørsmålet: Hvorfor er det viktig at vi lærer om 22. juli?

Dette undervisningsopplegget utfordrer elevene til å finne sammenhenger mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. Mange av elevene diskuterte Hitler og Holocaust som eksempel på en lignende historisk hendelse som har skjedd i fortiden, og sammenlignet dette med det som skjedde 22. juli, gjerningsmannen og fremgangsmåtene. De trakk frem at han ikke var demokratisk, akkurat som Hitler. Elevene reflekterte også over fremtiden. En elev sa følgende i gruppeintervjuet:

Elev 1: «Jeg tenker at det er viktig at vi forteller det videre for hvis dette skjer igjen er det viktig at vi vet hvordan vi skal reagere. Han gjennomførte det jo, og han inspirerer jo andre. Det kommer sikkert til å skje igjen i Norge, og man kan ikke endre på hvordan andre tenker. Og vi tenker at det er feil det han tenker, men han tenker at det vi tenker er feil. Og vi kan jo ikke endre på det andre tenker.»

Denne eleven reflekterer over hvilken betydning læring om dette kan ha for oss, og vedkommende kommer med en tydelig antakelse om at det kommer til å skje noe lignende i Norge igjen, fordi vi kan aldri endre og styre på hva folk tenker. Derimot kan vi lære noe av historien og prøve å bruke de feilene vi gjorde i 2011 til å gjøre endringer. Eleven er i stand til å fremheve det som skjedde som relevant og betydningsfullt for dagens samfunn og fremtiden, slik som Kvande og Naastad (2020) påpeker at elevene skal kunne, og bruker 22. juli og det rundt som en hendelse vi må lære av.

Som nevnt tidligere ønsket vi at undervisningsinnholdet skulle bidra til et holdningsarbeid hos elevene. Slik som Lund hevder (2011, s. 24) i teorikapitlet: «Historiebevissthet bærer i seg også mer vage forventninger om at historiske kunnskaper skal bety noe for holdninger og handlinger i nåtiden». Flere av elevene påpekte at kunnskap om 22. juli er viktig for hvordan

de handler i fremtiden, og at hvis vi lærer noe av det kan det hende vi handler annerledes. Elevene reflekterer også over hvilken betydning dette har for holdningene deres:

Elev 2: «Jeg tror at målet er å informere og kunne få folk til å forstå litt mer enn bare det som var 22. juli, men også reaksjonene, oppmerksomheten og årsakene og få oss til å reflektere rundt dette. Det er viktig at vi får forskjellige perspektiver.»

Historiebevisstheten er også viktig for elevenes hverdagsforståelse. Elevene får etterhvert en forståelse av fenomener rundt seg, og har ofte egne forklaringer på dette. Derfor er det viktig at undervisningen tar tak i disse hverdagsfortellingene slik at ny kunnskap får innpass, og at hverdagsfortellinger som ligner misforståelser eller gale oppfatninger av et fenomen eller begrep blir diskutert og avkrefte (Lund, 2011 s. 24-29).

Slik som Lund påpeker er historiebevisstheten viktig for hverdagsforståelsen vår. Når det gjelder hvordan dette kan påvirke elevenes handlinger har flere elever svart at det er viktig å varsle politiet hvis de opplever noe de synes er merkelig. Det kom også frem at mange av de mente at undervisningsopplegget skulle sørge for at elevene kan gjøre endringer i samfunnet slik at det ikke skjer igjen.

Det er også viktig at gale oppfatninger rundt 22. juli kan få en oppklaring. Et slikt undervisningsopplegg legger absolutt til rette for dette. Slik som nevnt tidligere trodde mange av elevene at terroren kun skjedde på Utøya og at gjerningsmannen gjennomførte terroren sammen med andre. Elevene viste både forståelse for det som skjedde 22. juli, og at det er en del av vår fortid, samtidig som elevene klarte å løfte frem viktigheten at vi fremdeles snakker om dette, og hvorfor det er viktig at vi snakker om det i skolen.

5.7 22. juli og læreplanen

I planleggingen av en undervisningsøkt må en lærer alltid forholde seg til skolens styringsdokumenter. Slik som jeg beskrev innledningsvis valgte læreren og jeg ut to kompetansemål som vi mente var passende for undervisningsopplegget.

Vi skal ta en titt på det første kompetansemålet vi valgte ut:

«gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan forebyggjast»

Dette kompetansemålet i seg selv var naturlig å velge ut da det inneholder ord som terrorhandlingar, ekstreme holdningar og handlingar. Når vi benyttet oss av Utdanningsdirektoratets digitale læreplanvisning som forteller oss hvordan dette kompetansemålet henger sammen med de andre delene av læreplanen, var vi enige i hvordan det ble gjort. Utdanningsdirektoratet knytter kompetansemålet opp til det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» som er den eneste delen i læreplanen som nevner 22. juli spesifikt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Slik som Imerslund (2000) sier handler kompetanse om kunnskap og ferdigheter, mens danning er de grunnverdiene vi møter verden med. Kompetansemålet kan analyseres slik at den første delen av det som handler om å gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar er *kunnskap*, mens å reflektere rundt hvordan ekstreme holdningar og handlingar kan forebygges er *ferdigheter*. Danning er en del av arbeidet med kunnskapen, og det er lærerens arbeid å omforme innholdet til et dannelsingsinnhold (Willbergh, 2016). Derfor er det lærerens jobb å sørge for at dette kompetansemålet også inkluderer holdningsarbeid.

Som beskrevet innledningsvis testes ikke elevene i hverken danning eller holdningar, da dette er etisk problematisk å måle. Jeg må derfor dykke dypere inn i læreplanen for å kunne forsvare holdningsarbeidet og jeg tar derfor for meg fagrelevans og sentrale verdier:

«Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og byggje opp under haldningar og verdiar som toleranse, likeverd og respekt» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utdraget over er hentet fra «fagrelevans og sentrale verdier», og er med på å underbygge hvorfor dette undervisningsinnhold er så viktig og hvorfor lærere i norsk skole skal drive med holdningsarbeid i undervisningen. Når det gjelder kunnskap og ferdigheter rundt 22. juli er dette naturligvis en sentral del av arbeidet, og slik som jeg har argumentert for tidligere i dette kapitlet ser vi hvordan et slikt undervisningsopplegg kan påvirkes av at elever ikke vet nok om denne hendelsen og ikke har den forforståelsen som egentlig kreves. På en annen side har jeg også

argumentert for at 22. juli som undervisningsinnhold kan være så mye mer enn bare realhistorien og faktakunnskap. Det kan også være en viktig brikke i et livslangt holdningsarbeid.

Videre er den norske skolen pålagt både gjennom Opplæringsloven og læreplanen å fremme demokratiske verdier i alle fag (Solhaug & Børhaug, 2012). Undervisningsopplegget er en inngangsport til utallige diskusjoner og problemstillinger, og i løpet av dette kapittelet har jeg drøftet de demokratiske aspektene ved undervisningen. Det krever naturligvis som nevnt over at elevene har gitte kunnskaper, slik at undervisningen kan handle om mer enn bare akkurat hva som skjedde. Denne kunnskapen tilegner elevene seg gjennom skolegang, som vil si at eldre elever har dypere kunnskap rundt demokratiske verdier og prinsipper. I dette kapittelet har jeg argumentert for at undervisningsopplegget både utfordrer elevene til diskusjoner rundt demokratiet og til å handle demokratisk i sitt arbeid med fremføringene gjennom åpen dialog og elevmedvirkning. Videre skal vi ta en titt på det andre kompetansemålet jeg fant passende for undervisningsopplegget:

«Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk.» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dette kompetansemålet tar for seg den historiske delen ved undervisningsopplegget som også er viktig da vi vet at historie er en del av allmenndannelsen vår. Gjennom oppgaven har jeg argumentert for at dette er et undervisningsopplegg som fremmer historiebevisstheten hos elevene. Kompetansemålet over er passende fordi elevene blir utfordret på å tenke fremtidsrettet i henhold til 22. juli, og i undervisningen diskuterte elevene problemstillinger som hva dette vil ha å si for fremtiden og hva vi kan lære av det. I delen om fagrelevans og sentrale verdier finner vi også at temaer i samfunnsfag skal gjøre at elevene utvikler en bevissthet rundt at vi er historieskapte, men at vi også er historieskapende.

Slik som det første kompetansemålet påpeker skal elevene kunne gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger, som jo i mange tilfeller blir sett på som et kontroversielt tema. Slik som jeg har gjort rede for i teorikapittelet, kan 22. juli betegnes som en *borderline-experience*, altså en hendelse som har brutt med de etablerte verdiene mennesker i samfunnet lever etter og forholder seg til (Rüsen, 2007). Dette undervisningsopplegget bruker 22. juli som et kontroversielt tema, og som en *borderline-experience*, ved at det belyser hvordan det

gjerningsmannen gjorde bryter med de demokratiske verdiene vårt samfunn er bygget på. Selv om 22. juli ikke er direkte nevnt i kompetansemålene, må læreren likevel gripe den muligheten en slik hendelse gir. Læringspotensialet er stort, fordi elevene er ekstra mottakelig for slik type undervisning. Både læreren og jeg opplevde at temaet var svært relevant i undervisningssituasjonen, elevenes respons tilsa dette, selv om det snart er ni år siden det skjedde. Det viste begge klassene i stor grad. Dette handler muligens både om at innholdet er kontroversielt og spennende, det vekker en type nysgjerrighet hos elevene som annet undervisningsinnhold ikke gjør, samt at det er morsomt å arbeide på en slik måte hvor det ikke finnes noe fasit og hvor elevene får en opplevelse av at det de sier er viktig og relevant. Både læreren og jeg var opptatt av at det var elevenes stemme som skulle komme frem gjennom undervisningen, og læreren bidro til dette ved at hun svarte på absolutt alle spørsmål elevene hadde.

Jeg vil derfor konkludere med at undervisningsopplegget er helt i tråd med den nye læreplanen. Som jeg har beskrevet i dette avsnittet finner vi ikke dannelsesperspektivet direkte i kompetansemålene, men vi finner det i andre deler av læreplanen som gjør oppleggets fokus på holdningsarbeid svært aktuelt. Slik som jeg har beskrevet i teorikapittelet er de læreren som må omdanne innholdskomponentene i læreplanen, og læreren må planlegge utover kompetansemålene da de kun inkluderer kunnskap og ferdigheter.

5.8 22. juli i et danningsteoretisk didaktisk perspektiv

Slik som beskrevet tidligere har aktuelle temaer i samfunnsfagundervisningen høy verdi for samfunnsfaglærere. Dette fordi samfunnsfag er et fag hvor aktualisering av innholdet er naturlig. Slik som jeg har diskutert i dette kapittelet handler blant annet innhold i et dannelsesperspektiv om å gjøre innholdet eksemplarisk og å knytte det til sentrale nøkkelpoblemer i samfunnet. Selv om elevene jeg møtte synes 22. juli 2011 er lenge siden, er det et aktuelt tema fordi vi ser slik tendenser i samfunnet den dag i dag. Dette påpekte elevene også selv, ved at de knyttet det direkte til andre lignende hendelser som skjer i verden i dag. Det var derfor naturlig å trekke inn andre eksempler som belyste terror eller demokrati, og det var naturlig å diskutere aspekter rundt demokratiet som en del et overordnet nøkkelpoblemer i undervisningen. Disse elementene ved undervisningen gjorde at temaet ble enda mer aktualisert. Jeg har tidligere diskutert «teachable moments». Det var ingen tvil om at det var akkurat det innholdet i denne undervisningen var. Da er det viktig at læreren er åpen og tar imot

de innspillene som kommer. I dette tilfellet første det til mange spennende diskusjoner, som åpnet opp for andre tidstypiske nøkkelproblemer enn det som hadde blitt planlagt.

Denne studien vier størst plass til spørsmålet om innholdet, men under skal jeg drøfte hvorfor det også er viktig å ta for seg hvordan undervisningen skal gjennomføres og hvorfor akkurat dette innholdet har blitt valgt ut. Det var interessant å observere hvordan elevene og læreren forholdt seg til hverandre gjennom innholdet. Jeg fikk inntrykk at læreren til vanlig var åpen for en slik åpen dialog i klasserommet som denne undervisningen la opp til. Dynamikken mellom læreren og elevene virket svært naturlig. Dette gjorde at samtalen rundt et kontroversielt tema ikke ble ubehagelig, i hvert fall ikke for meg som satt på utsiden og observerte.

I den metodiske planleggingen av undervisningen er Klafki (1995) opptatt av fire faser. For det første må læreren dele inn faser, trinn og avsnitt. For det andre må læreren velge undervisnings- og arbeidsmetoder. Deretter må det avklares hvilke hjelpemidler som skal brukes. Til slutt må læreren sørge for sikring av de organisatoriske forutsetningene for undervisningen.

På forhånd av undervisningen delte læreren og jeg inn undervisningen i faser, trinn og avsnitt. Da hadde vi samtaler rundt nettopp det metodiske slik at vi kunne tilpasse på best mulig måte. Dette er også i tråd med teori om aksjonsforskning, metodiske valg avklares på forhånd. Vi kunne valgt å legge opp undervisningsøktene på andre måter ved at elevene forsket mer på egenhånd, men vi så det som nødvendig at elevene fikk den forkunnskapene i starten og derfor la vi vekt på denne økten. Som nevnt tidligere kan dette tilpasses ut ifra nivå og alderstrinn. Vi ønsket å legge frem innholdet for elevene på en kronologisk måte, hvor vi begynte med realhistorien og avsluttet med gruppepresentasjonene hvor elevene fikk fortelle om sine perspektiver og hvilke sammenhenger de hadde laget.

Ved å velge et allerede ferdiglaget undervisningsopplegg var det naturlig å bruke de samme undervisnings- og arbeidsmetodene slik som opplegget legger opp til og slik som det blir gjennomført på 22. juli-senteret. Dette var ikke uten vurdering av andre arbeidsmetoder, men noe vi kom frem til at ville passe best. I samtalen med læreren på forhånd gjorde vi nødvendige justeringer for å gjøre undervisningen best mulig. Vi snakket for eksempel om gruppesammensetningen, vi justerte på innholdet i undervisningen og vi ble enige om tidsrammer. Læreren gjorde meg klar over at tentamensoppgavene til elevene ofte er av samme

karakter, å tolke bilder og lage sammenheng ut ifra materialet, og hun mente derfor at denne oppgaven ville være svært nyttig for elevene for deres fremtidige arbeid.

Når det gjelder forankring i læreplan og kompetansemål hadde jeg valgt ut noen kompetansemål på forhånd av undervisningen. Disse presenterer jeg i kapittel 1. Det viste jeg likevel underveis at flere kompetansemål kan være passende i forbindelsen med et slikt undervisningsinnhold slik som kompetansemålet under:

«Utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet 2019).

Som drøftet i kapittel 5 viste undervisningsopplegget seg å være gjenstand for å diskutere og drøfte menneskerettighetene i form av rettssystemet i Norge. Gjerningsmannens straff og hvordan han lever i fengsel var et av aspektene som overrasket meg mest. Gjennom oppgaven har jeg vist hvordan dette var noe elevene var nysgjerrige på og hadde mange meninger om.

Klafki løfter frem ulike nøkkelproblemer som en del av didaktikken. Disse overordnede temaene som innholdet i undervisningen skal være med på å beskrive og løfte opp er nettopp temaer som demokrati, fred, miljø og menneskerettigheter (Klafki, 2001). I min studie tok jeg utgangspunkt i demokrati som det overordnede temaet som ville bli belyst gjennom innholdet, men i etterkant av aksjonsforskningen ser jeg tydelig at temaet menneskerettigheter er et like godt egnet nøkkelproblem. Etersom at menneskerettigheter er tett knyttet sammen med demokrati, var det interessant å se at undervisningen utviklet seg slik. Selv om det ikke var den demokratiske diskusjonen læreren og jeg forutså på forhånd at skulle skje, var det en type diskusjon om demokratiet som fant sted i klasserommet likevel. Som beskrevet i teorikapittelet kan ikke læreren vite hvilke tolkningsprosesser som skjer hos elevene. Det er viktig at undervisningen ikke blir for målstyrt da det vil være med på å begrense gyldige tolkninger og meningsskapninger allerede i forkant av selve undervisningen.

Klafki mente at innholdet i undervisningen alltid skal være med å bidra til elevenes selvbestemmelseevne, medbestemmelseevne og solidaritetsevne (Ryen, 2019). Disse evnene ble i noen grad vekket gjennom innholdet. Selvbestemmelse, som Klafki beskriver som evnen til å forholde seg kritisk, kommer til uttrykk gjennom flere eksempler i empirien min. Elevene

var enig med kritikken mot Norge i etterkant av 22. juli, at Norge var for naive og ikke klare for å takle en slik katastrofe. Under er noen eksempler på hva elevene svarte da de fikk spørsmålet om hvorfor det er så viktig at vi lærer om 22. juli:

Elev 1: «Fordi gjerningsmannen var hvit selv om mange ikke trodde det. Mange døde og at Norge burde være klar for at ting som dette ikke skal skje, noe de ikke var selv når han ringte og overga seg.»

Elev 2: «Det er viktig å lære av feilene som skjedde den dagen, som at det tok over en time før politiet kom til øya.»

Utsagnene over viser evne til kritisk tenking. Slike detaljer som sitatene viser var noe som vekket stor interesse i begge klassene, elevene virket nærmest sjokkerte over at Norge ikke var bedre forberedt. Når det gjelder medbestemmelse skal undervisningen bidra til at elevene kan ta valg i felleskap og bidra til deltakelse i demokratiske prosesser (Ryen, 2019). Flere av elevene påpekte at de synes gjerningsmannen heller burde ha deltatt i politikken. Utvikling av solidaritet handler om at elevene skal ta valg som ikke bare har betydning for dem selv, men også for andre. En av elevene skrev følgen om hvorfor det er viktig å lære om 22. juli:

Elev 3: «Fordi vi som ikke ble direkte berørt må forstå hvordan det var for de som ble det. Vi kan sikkert aldri forstå det helt, men vi må vise respekt for de som døde og for de som mistet noen. Derfor er det viktig at vi lærer om 22. juli.»

Dette sitatet viser at kunnskap om det ikke bare handler om å vite noe om 22. juli som en historisk hendelse, det viser også viktigheten av å vite om det slik at vi kan vise hverandre respekt.

Innholdet i undervisningen skal ha betydning for elevenes fremtid. Gjennom dette kapittelet har jeg løftet frem mange eksempler som viser hvorfor det er viktig med denne kunnskapen for fremtiden. Nøyaktig hvilken betydning det vil ha for elevenes fremtid er vanskelig å si, men det er særlig to ting elevene har pekt. For det første at vi må lære av de feilene vi gjorde og for det andre at det er en viktig historisk hendelse i Norge som alle må ha kunnskap om. Slik som teorien om historiebevissthet sier, skal elevene kunne sette seg i en historisk kontekst, og elevenes evne til å si noe om hvorfor det er viktig at vi lærer om 22. juli.

I tråd med den didaktiske trekanten, vil forholdet mellom lærer og elev alltid ha en relasjon til et gitt innhold. I denne sammenheng forholdt læreren seg til elevene gjennom undervisningsopplegget, 22. juli, og omvendt. Innholdet kan ha påvirket hvordan læreren og elevene forholdt seg til hverandre, og det kan tenkes at 22. juli som innhold naturligvis vil skape en dynamikk i klasserommet hvor den åpne dialogen blir naturlig slik som det gjorde i dette tilfellet. I min studie var det helt naturlig med en åpen dialog, ettersom at elevene hadde mange spørsmål og læreren var åpen for å diskutere og høre på det elevene hadde å si.

I denne undervisningen åpnet elevene seg for innholdet 22. juli, og dette førte til at aspekter ved samfunnet åpnet seg for elevene. Denne vekselvirkningen mellom det objektive og det subjektive er en sentral del i dannelsesprosessen. Skolen har som mål å danne elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019), og da må skolen sørge for å tilby undervisningen som får betydning for elevene slik at denne vekselvirkningen kan forekomme og at elevene kan dannes i en retning av demokratiske medborgere.

5.9 Oppsummering og sammenfatning av studiens hovedfunn

I denne delen av kapitlet skal jeg sammenfatte noen av hovedfunnene i min studie. Det var stor variasjon på hvordan elevene tolket innholdet som ble presentert i undervisningen. Dette kom tydelig frem igjennom datainnsamlingen. Mange av elevene hadde lite kunnskap om 22. juli fra før av, og disse elevene hadde behov for å bli fortalt realhistorien og helt konkret hva som skjedde. Disse elevene hadde behov for å skissere en slags tidslinje. Elevene med en dypere forforståelse, som gjerne visste en del om 22. juli fra før, hadde andre tanker og refleksjoner rundt 22. juli og det som ble presentert i undervisningen. De visste allerede hva som skjedde og hadde allerede tidslinjer på hvordan den dagen utspilte seg. Disse elevene dro linjer til demokrati, Hitler og andre terrorangrep i verden. Dette er eksempler på at elevene åpner seg for innholdet, men ettersom at elevene gjør dette på ulike måter, åpner også innholdet seg for elevene på ulike måter. Den dobbeltsidige åpningen og hermeneutikk henger tett sammen, og elevenes forforståelse vil påvirke tolkningen slik som vi ser i min studie. Elevene som allerede visste mye om temaet ville gjerne diskutere temaer som går langt utenfor 22. juli i seg selv, mens elevene som ikke visste like mye fra før ville snakke om ting som er tettere knyttet selve hendelsen. Vi ser altså at for noen elever ligger det muligheter i dette undervisningsinnholdet

til å ha diskusjoner som er trukket langt utover 22. juli i seg selv som enkelthendelse, mens for andre elever holdt det å snakke konkret om 22. juli og hva som skjedde den dagen.

Undervisningen skal belyse noen nøkkelpoblemer i samfunnet. Da jeg begynte å formulere tanker rundt dette prosjektet var jeg fast bestemt på at denne undervisningen skulle belyse demokrati som noe mer overordnet. Å sette slike begrensninger for undervisningen gjør at læreren kan gå glipp av muligheter som kan dukke opp underveis, og det er derfor viktig at læreren er åpen for de spontane mulighetene som kan dukke opp i løpet av undervisningen. Slik som jeg har diskutert i dette kapittelet viste det seg at dette undervisningsopplegget like gjerne kunne være en åpning for å diskutere menneskerettigheter og rettssystemet. Dette er temaer som er nært beslektet demokratiet, også muligens aspekter ved demokratiet. Demokrati i skolen skal ikke bare handle om eksplisitt undervisning om demokratiet. Det skal like gjerne handle om at undervisningen i seg selv er demokratisk. De metodiske aspektene ved undervisninger sørget nettopp for dette. Elevene fikk diskutert og delt meninger med hverandre. Det var en åpen dialog i klasserommet og en lærer som ikke nølte med å svare på noen av spørsmålene, til og med ikke de ubehagelige.

Teorien om aksjonsforskning forteller oss at hvilken kontekst et innhold settes inn i har stor betydning for utfallet av hvordan undervisningen blir. Empirien i denne studien viser hvordan konteksten er avgjørende for hvordan utfallet av undervisningen blir. Når elevenes kunnskapsbase varierte så mye som den gjorde, har dette stor betydning for hvordan undervisningen blir. Dette er i tråd med teorien om aksjonsforskning som sier at læreren må gå inn og tilrettelegge på forhånd. Læreren har et gitt innhold, deretter må læreren vurdere hva som må gjøres for å tilrettelegge på best mulig måter slik at innholdet i undervisningen kan få betydning for elevene.

Gjennom eksempler i undervisningen og temaer i elevutstillingene viste innholdet seg å være gjenstand for å belyse noe mer generelt. I denne sammenhengen var det mange av elevene som belyste terror i videre forstand ved hjelp av 22. juli. Elevene brukte 22. juli til å snakke om noe mer enn terroren som rammet Norge. Dette er et eksempel på den doble åpningen, hvor elevene åpnet seg for innholdet, og dermed åpnet innholdet seg for elevene.

Innholdet i undervisningsopplegget ga også elevene mulighet til å se på terroren som en historisk hendelse og koblet det til andre historiske hendelser. I dette tilfelle koblet elevene 22.

juli i stor grad til andre terrorhendelser slik som 11. september, terrorangrepet i Bærum, på New Zealand, i Manchester samt andre verdenskrig, Hitler og Holocaust. I datamaterialet kom det frem at det var stor enighet blant elevene at det er viktig å vite om 22. juli fordi det er en del av historien vår, men også for at dagens generasjon kan fortelle historien videre til fremtidige generasjoner. På denne måten satt elevene seg inn i en historisk sammenheng, og klarte i ganske stor grad å se seg selv i fortid, nåtid og fremtid. Slik som jeg har beskrevet i teorikapittelet var det ingen tvil om at 22. juli er et tema som engasjerer. De såkalte «teachable moments» må læreren dra fullt utnytte av da elevene ofte er svært engasjerte og «på». Dette kan føre til spennende diskusjoner og mange elevinnspill som læreren kan spille videre på.

Undervisningsopplegget stimulerer elevenes evne til å tenke kritisk. Jeg har vist til flere eksempler hvor elevene tenker kritisk gjennom kapittel 5, samt trukket frem at undervisningsopplegget kan være gjenstand for det Børhaug og Christophersen (2012) etterspør om normkritikk. Dette undervisningsopplegget gir muligheter både til å tenke kritisk rundt demokratiet og menneskerettighetene, som jeg også har argumentert for at er nøkkelproblemer i dette undervisningsopplegget. Det er også viktig at kritisk tenkning ikke er noe som kommer på siden av undervisningen. Kritisk tenkning skal gjennomsyre undervisningen, og slike nøkkelproblemer som Klafki presenterer, kan brukes som gjenstand for å utvikle elevenes evner til å tenke kritisk. På lik linje som at lærere forholder seg til elever gjennom et gitt innhold, må elevene forholde seg til kritisk tenkning gjennom et gitt innhold. Å undervise elevene i kritisk tenkning som en ferdighet alene vil ikke utvikle elevenes evne til å tenke kritisk. Dette undervisningsopplegget er en gylden mulighet til å la elevene utvikle denne evnen, noe vi har sett gjennom empirien at det gjorde. Det finnes utallige muligheter til å stille spørsmål rundt teamet gjennom et slikt undervisningsopplegg og et slikt innhold. Begrensingene er det eventuelt læreren som setter, og hvis læreren er åpen og spontan vil undervisningen bli beriket med muligheter.

At undervisningen skal sørge for at elevene utvikler sin selvbestemmelsesevne handler blant annet om at elevene må tenke kritisk. I min studie har jeg vist til eksempler i empirien hvor elevene har vist at de har gjort nettopp dette. På samme måte som at demokrati skal gjennomsyre undervisningen, må kritisk tenkning gjøre det samme. Det handler ikke om å undervise i kritisk tenkning, men å undervise i innhold som utfordrer den kritiske evne hos elevene. Det undervisningsopplegget er gjenstand for det.

Funnene over gir en indikasjon på hvilke didaktiske muligheter som ligger i et slikt undervisningsopplegg. Som beskrevet i kapittel om aksjonsforskning er refleksjon en viktig del av del av aksjonsforskning. I etterkant av undervisningen er det tid for å reflektere over hvordan undervisningen gikk. Punktene over kan brukes som utgangspunkt for en slik diskusjon. I lys av funnene kan det diskutere hva som gikk bra og hva som kunne gått annerledes. I tråd med aksjonsforskningsteori skal denne refleksjonen tas med til neste gang et slikt innhold skal undervises i. Slik som jeg har presentert i kapittel 5 åpnet det seg en mulighet å belyse og diskutere et av de forslåtte nøkkelproblemene Klafki har skissert, demokrati og menneskerettigheter. Med dette i bakhodet kan det tenkes at jeg hadde lagt opp undervisningen annerledes i en annen sammenheng i form av at jeg kanskje hadde stilt andre spørsmål til elevene. Samtidig må man ikke ta fra undervisningen det spontane aspektet og de mulighetene som plutselig dukker opp. Ved å planlegge for mye og ikke være åpen for å gå bort i fra sin egen plan vil gjøre at læreren vil gå glipp av alle disse mulighetene.

6 Konklusjon og veien videre

Hvilke muligheter som ligger i undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?» har vist seg å være mange. Gjennom oppgaven har jeg skissert hvordan mulighetene i et slikt undervisningsopplegg er kontekstuellet betinget, som vil si at mulighetene ville ha vært annerledes hvis undervisningsopplegget ble gjennomført på et annet klassetrinn. Dette avhenger av elevenes forforståelse for temaet og hvilken kunnskap elevene har tilegnet seg fra andre temaer. Hermeneutikken viser seg tydelig i denne oppgaven igjennom diskusjonene i undervisningen, gruppeintervjuet og elevbesvarelsene. Det er en viktig forutsetning at læreren er åpen for de spontane mulighetene som byr seg i løpet av en undervisningsøkt.

Til slutt ønsker jeg å konkludere ved å trekke noen lange linjer og se på de overordnede mulighetene som ligger i et slikt undervisningsopplegg. Gjennom studien har jeg skissert hvordan 22. juli som undervisningsinnhold er med på å skape demokratiske individer som sådan. Slik som jeg beskriver i 5.2.1 har dette undervisningsopplegget noen begrensninger, som vil si at det ikke alltid er like lett å tilpasse innholdet på best mulig måte for alle elevene. Undervisningsopplegget tar blant annet ikke høyde for å diskutere gjerningsmannens ideologi bak angrepet eller konspirasjonsteorien som han trodde på. I tråd med aksjonsforskning kan det diskuteres hvordan innholdet kunne ha vært mer tilpasset til elevgruppen, slik at innholdet ble mer differensiert på bakgrunn av elevenes forkunnskaper. Det kunne ha vært en ide at elever med forskjellig kunnskapsnivå om teamet, fikk utdelt ulikt bildemateriale, hvor jeg kunne ha differensiert bildene. Bildematerialet ble komprimert ned til 30 bilder i planleggingsfasen. Utgangspunktet var 50 bilder, og jeg gjorde en utvelgelsesprosess etter samtale med læreren. I etterkant ser jeg at noen av disse bildene kunne ha egnet seg godt for elevene som viste høy grad av refleksjonsnivå rundt teamet. Dette ville kanskje ha resultert i at vi så større grad av variasjon i temaene på plakatene. Bildene skal på sett og vis være med på å aktualisere samfunnsbildet og reflektere samfunnet. Det er derfor viktig at bildematerialet ikke er et statisk materiale, og at man er åpen for å endre det med tiden. På denne måten blir elevene utfordret til å diskutere aktuelle problemstillinger i samfunnet.

Denne studien har basert seg på et ferdiglaget undervisningsopplegg. I hovedsak er opplegget utviklet for å gjennomføres på 22. juli-senteret, som er et åsted, et senter for demokrati, inneholder en utstilling og et naturlig sted å snakke om 22. juli. Disse aspektene er med på å sette stemningen og forventningen hos elevene, og da er det klart at læreren som tar med denne

undervisningen inn i klasserommet må tenke annerledes. De kontekstuelle aspektene ved undervisningen på senteret forsvinner. Hovedpoenget til Fitz og Nikolaidis (2019) handler viktigheten av konteksten. Selv om åstedet som kontekst ikke blir en del av klasserommet, egner denne undervingen seg like godt der som på 22. juli-senteret. Læreren har imidlertid spilt en helt spesiell rolle. For utfallet av min studie hadde lærerens kjennskap til elevgruppen stor betydning for hvordan undervisningen om 22. juli ble. Denne studien har tatt utgangspunkt i Læreplanverket 2020 som trer i kraft 1. august 2020. Jeg har benyttet meg av den digitale fremvisningen av lærerplanen. Med hjelp av denne kan lærerne nå gå inn å klikke på et kjerneelement eller et tverrfaglig tema, og bli presentert for hvilke kompetansemål som tilhører det overordnede temaet. Denne måten å planlegge undervisning strider imot Klafkis teori om undervisningsplanlegging, og den refleksjonen og de hensynene en lærer må ta før undervisning. Det er lærerens jobb å omdanne innholdskomponentene i læreplanen, og gjøre de meningsfulle og tolke de sammen elevene slik at de får mening for elevene hverdagsverden. I den nye digitale læreplanen har lærerne nå muntlighet til å la læreplan fortelle hvilke temaer som henger sammen med de ulike kompetansemålene. Læreren beveger seg da bort fra konteksten i elevgruppen, og det frifinner læreren fra alt av autonomi.

I tråd med teorien til Klafki om typiske nøkkelproblemer, har jeg gjennom studien drøftet at 22. juli nettopp kan være en metafor for noe mer enn hendelsen i seg selv. Slik som jeg beskriver i teorikapittelet, er det en viktig forutsetning har tilegnet seg forståelse for eksemplet, her 22. juli, slik at innholdet kan åpne noen aspekter ved samfunnet. Nøkkelproblemene gjenspeiler ofte samfunnet vi lever i, og vil utvikle seg med tiden. I empirien har jeg vist at elevene var opptatt av at innholdet i undervisningen var aktualisert og at det er mulig for elevene å relatere det til eget liv. Dette forteller oss noe om det behovet elevene har for at innholdet skal få en betydning for dem. Å adressere disse nøkkelproblemene i undervisningen er også med på å løfte innholdet er hakk opp, slik at innholdet blir eksemplarisk. Det inviterer elevene til å reflektere rundt aspekter som er mer overordnet enn selve undervisningen. Og kanskje er det nettopp disse refleksjonene som bidrar til holdningsarbeidet i skolen. Å se på et overordnet nøkkelproblem som demokrati i lys av denne undervisningen bidro i stor grad til det holdningsarbeidet vi ønsket oss på forhånd. Viktige aspekter ved samfunnet vårt ble tatt opp i løpet av undervisningen, både i form av planlagte diskusjoner og spontane innspill som dukket opp underveis.

Jeg vil også benytte anledningen til å reflektere rundt oppgavens informanter. Slik som jeg har beskrevet igjennom studien ytret elevene flere meninger om at de var positive og fornøyde med undervisningen om 22. juli og gruppearbeidet. Slik som jeg beskrev i kapittel 4 valgte jeg ut informanter til gruppeintervjuet på bakgrunn av fire kriterier. Elevene som var muntlig aktive i undervisningen, som var engasjerte i og bidro til gruppearbeidet, hadde gode presentasjoner og som hadde mye kunnskap om temaet fra før, fikk spørsmål om de ønsket å være med på et gruppeintervju. Gruppen jeg intervjuet var dermed satt sammen av elever med denne bakgrunnen. Var det tilfeldig at elevene var utelukkende positive til å jobbe på denne måten? Neppe. Dette er gjerne både en styrke og en svakhet ved en kvalitativ studie, som det er viktig å ta hensyn til. Studien er overførbar i sin forstand, men den må til enhver tid sees på i lys av konteksten.

Slik som en av elevene sa i gruppeintervjuet var dagens niendeklassinger bare seks år gamle da terroren rammet Norge. Ved skolestart høsten 2020 er alle første-, andre- og tredjeklassinger født etter 2011, og fremtidens borgere består dermed ikke bare av tidsvitner lenger. Dette sier oss noe om hvorfor 22. juli i læreplanen er en nødvendighet. Mulighetene for god undervisning om 22. juli er mange, og mitt ønske for fremtiden er at 22. juli får en betydelig større plass i skolen og at skolen fortsetter å utdanne demokratiske medborgere med mål om å jobbe for det Jens Stoltenberg sa under sin tale etter angrepene – «Aldri mer 22. juli».

Litteraturliste

- Anker, T., (2020) *Analyse i praksis. En håndbok for studenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Anker, T & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/15, s. 85–96, Universitetsforlaget.
- Anker, T & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. *Prismet forskning*, årgang 67, hefte 4, s. 261–272, IKO-forlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, AB Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget
- Case, R. (2005). *Moving critical thinking to the main stage*. Education Canada, 45(2), 45-49.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Ebdrup, N. (2012, 27. februar). Hva er hermeneutikk? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E. & Wetlesen, A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-26). Universitetsforlaget.
- Fitz, J. A., & Nikolaidis, A. C. (2019). A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19.
- Fuglseth, K. (2018). Kva vi står att med frå Klafki. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT u undervisning* (s. 69-83). Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15.02945-0.
- Gundem, B., B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Hafslund, J. (2018). *Etter terroren kom til Norge – 22. juli i klasserommet* (Mastergradsavhandling, OsloMet). Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/6265/Hafslund.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Hellesnes, J. (1969) «Ein utdana mann og eit dana menneske», I: H. Skjervheim og L. Tufte (red.), *Pedagogikk og samfunn*. Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968. Oslo: Gyldendal, s. 27–53.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki og den tyske didaktikken. I: M. Uljens (red.), *Didaktikk: teori, refleksjon og praktik* (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Imerslund, K. (2000). *Om dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen?* Samtiden, 5-6, 107-120.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Dembra*.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Høyskoleforlaget: Kristiansand.
- Jensen, B. E. (2012). Medborgerskab: historiseret. I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Haugaløkken (red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 99-110). TAPIR Akademisk Forlag.
- Kemp, I. H., Fossane, E. W., Vik, M. Haugli, K. B. (2011, 25. juli). Aldri mer 22. juli. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/oEL8a/laquoaldri-mer-22-juliraquo>
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153-163). Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsese teori og didaktikk: Nye studier* (2. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Knapstad, I. N. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen: En utforskende studie* (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo) Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2010). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*
- Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), (s. 119-130). Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysaker, O. (2018). Moralsk ytringsansvar i urolige tider. I H. Syse (red.), *Norge etter 22. juli*, (s. 85-107) Cappelen Akademiske.
- Midtsundstad, J. H & Willbergh, I. (2010). Hva er didaktikk? I J. H Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10-19). Cappelen akademiske forlag.
- Nilssen, M. S. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme: En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45749/Strad_Nilssen_Masteroppgave_2015.pdf?se%20quence=1&isAllowed=y.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdf/fs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NTB. (2019, 22. juli). Flere skolelever har ikke noe forhold til 22. juli. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning-terrorisme/flere-skoleelever-har-ikke-noe-forhold-til-22-juli/1360100>
- NTB. (2020, 3. mai). Rettssaken mot Manshaus starter snart. Tidligere medlem av høyreekstrem organisasjon skal vitne. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/pL2dOj/rettssaken-mot-manshaus-starter-snart-tidligere-medlem-av-hoeyreekstrem-organisasjon-skal-vitne?>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Prøitz, T. S. (2015). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275-296.

- Regjeringen. (2015). 22. juli-senter i regjeringskvartalet åpner i sommer. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/22.-juli-senter-i-regjeringskvartalet-apner-i-sommer/id2411090/>
- Restad, F., & Mølsted, C. E. (2020). Social and emotional skills in curriculum reform: a red line for measurability?. *Journal of Curriculum Studies*, 1-14.
- Rüsen, J. (2008). Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning. *Historien*, 8, (s. 41–53).
- Ryen, E. (2017, 15. august). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor betydningen for samfunnsfaglæreren. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100>
- Ryen, E. (2019). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet-demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget
- Solstad, M. H. (2016). *Mening i det meningsløse. En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52843/Master-III.pdf?sequence=1>.
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringsgrunnlaget. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT u undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15.02945-0.
- Stavenes, H. (2015). *Hvordan undervise i, om og med terrorisme?* (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49651/Masteroppgaven007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- St. meld. nr 28 (2015–2016). (2016). (St. meld. 28 (2015–2016), *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Fagrelevans og sentrale verdier. Hentet 16.02.20 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Kompetansemål og vurdering. (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 23. mars). Observasjon av kollegaer og vurdering av egen praksis. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/skjema-kollegaobservasjon-egenpraksisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Overordnet del: Demokrati og medborgerskap. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Prinsipper for læring, utvikling og danning. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Tverrfaglig tema. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Å forstå kunnskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (red.), *Didaktikk–nye teoretiske perspektiver på undervisning*. (s. 46-61). Oslo: Cappelen Damm.
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 111-124.
- Willbergh, I. (2017). The Representation of Reality in Teaching: A “Mimetic Didactic” Perspective on Examples in Plenary Talk. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 616-627.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap-enhet og mangfold*. Gyldendal.

- Åsende, S. H. (2016). *22. juli - et utgangspunkt for demokratiopplæring. En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i demokratiundervisningen*. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2443337>
22. juli-senteret. (udatert (a)). Hva skal vi lære bort om 22. juli? Hentet fra <https://22juliseret.no/undervisning/hva-skal-vi-laere-bort-om-22-juli/>
22. juli-senteret. (udatert (b)). Oppgave: Hva skal vi lære bort om 22. juli? Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/22juli/files/2019/04/HSVLB.pdf>
22. juli-senteret. (udatert (c)). 22. juli 2011. Hentet fra <https://22juliseret.no/22-juli/>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Elevenes egne refleksjoner rundt undervisningen:

1. Hva lærte du på i de to samfunnsfagstimene forrige uke?
 - Eventuelt: hva visste du fra tidligere?
2. Hva synes du er viktig at undervisning om 22. juli inneholder?

Utfordringer med undervisningen:

3. Hva var vanskelig å forstå?
 - Hvis nei – hva skulle du ønske at vi lærte mer om?

Det metodiske aspektet ved undervisningen:

4. Hvordan likte du å jobbe på den måten vi gjorde på fredag?
5. Hvordan var det å jobbe i din gruppe?

22. juli i et større perspektiv

6. Hvordan kan du bruke det du lærte i dag i din hverdag?
 - Var det noen verdier vi diskuterte i undervisningen som du lever etter i den hverdag? Hvis ja, hvilke? Hvis nei, utdyp.
7. Hvorfor sier vi at vi må fortelle historien om 22. juli videre til neste generasjon?
8. Hvorfor sier man ofte at 22. juli var et angrep mot det norske demokratiet?

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Observasjon av undervisning om 22. juli.	
Del 1 av opplegget: Undervisning og gruppearbeid	
Lærerens fremstilling av innholdet.	
Elevenes innspill og de spontane samtalene i klasserommet? - Hvilke temaer dukker opp underveis?	
Hvordan responderer læreren på innspillene som kommer opp i undervisningen? - Bygges de på videre? - Forklares de? - Brukes de som muligheter?	
Del 2 av undervisningsopplegget: Grupprepresentasjonene	
Hvilket fokus har elevene i grupprepresentasjonen sine? - Hvilke tema har gruppen valgt?	
Hvordan forklarer gruppene bildevalgene sine?	

Vedlegg 3: Elevbesvarelser

Refleksjonsnotat etter gjennomføringen av undervisning

Tusen takk for at du deltok i undervisning om terrorangrepene 22. juli.

1. Hva har du lært i disse to timene?

2. Hva tror du var målet med denne oppgaven?

3. Hvorfor er det viktig at vi lærer om 22. juli?

4. Hvilke andre hendelser kan 22. juli sammenlignes med?

5. Fortell kort om hvordan det var å jobbe med gruppearbeidet og lage plakaten?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva skal vi lære bort om 22. juli?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan undervisning om 22. juli gjør elever i bedre stand til å se terrorangrepene i en større sammenheng. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for elever i skolen.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan elever på ungdomsskolen forstår undervisning om terrorangrepene 22. juli 2011 og om de forstår det i en større sammenheng. Prosjektet er utarbeidet i etterkant av forskning jeg har lest, hvor det kommer frem at norske skoleelever ikke har noe særlig forhold til 22. juli og at norske skoler har lite fokus på dette. Jeg ønsker derfor å vekke noen tanker rundt at dette er en historie, eller mange historier, som er viktig at vi fortsetter å fortelle. Datainnsamlingen skal brukes i min masteroppgave. Jeg ønsker å svare på problemstillingen «Hvilke didaktiske muligheter ligger det i undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?»».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet og UiO Universitet i Oslo er ansvarlig for mitt forskningsprosjekt

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg benytter meg av metoden aksjonsforskning. Innenfor aksjonsforskning er kontekst svært viktig, og jeg vil derfor være interessert i å ha en samtale med lærer slik at vi kan tilpasse undervisningsopplegget på best mulig måte for klassen. I og med at du som lærer kjenner din klasse sine styrker og svakheter, vil det være interessant å snakke med deg om hvilke tilpasninger som må gjøres.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta innebærer for deg som lærer å være med på undervisningsopplegget, samt samtaler med meg både i forkant og etterkant av undervisningsopplegget. Det vil også bli tatt lydopptak av samtalen vi har dersom dette er noe du samtykker til.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være meg og min veileder, Erik Ryen, som vil ha tilgang til opplysninger. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil verken ditt navn eller andre opplysninger lagres sammen med notater fra samtaler vi har hatt. Slik opplysninger vil heller ikke være relevant for min masteroppgave.

Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, det vil kun være opplysninger om tilpasninger av undervisningsopplegget som skal brukes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Personvernopplysningene vil da slettes.

Dine rettigheter

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

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

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva skal vi lære bort om 22. juli?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i samtale om tilpasning av undervisningsopplegg
- å delta i undervisning om 22. juli
- lydopptak av samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring – elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva skal vi lære bort om 22. juli?»

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om å gi godkjenning til at ditt barn deltar i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan undervisning om 22. juli gjør elever i bedre stand til å se terrorangrepene i en større sammenheng. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for elever i skolen.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan elever på ungdomsskolen forstår undervisning om terrorangrepene 22. juli 2011 og om de forstår det i en større sammenheng. Prosjektet er utarbeidet i etterkant av forskning jeg har lest, hvor det kommer frem at norske skoleelever ikke har noe særlig forhold til 22. juli og at norske skoler har lite fokus på dette. Jeg ønsker derfor å vekke noen tanker rundt at dette er en historie, eller mange historier, som er viktig at vi fortsetter å fortelle. Datainnsamlingen skal brukes i min masteroppgave. Jeg ønsker å svare på problemstillingen «Hvilke didaktiske muligheter ligger det i undervisningsopplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli?»».

Opplysningene skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitet og UiO Universitet i Oslo er ansvarlig for mitt forskningsprosjekt

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er valgt ut på bakgrunn av samtale med kontaktlærer. Det er mellom 4 og 8 elever som får denne forespørselen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis ditt barn velger å delta innebærer det å delta på et gruppeintervju sammen med andre elever. Det vil ta ca. 30 minutter. Under gruppeintervjuet skal vi diskutere spørsmål rundt 22. juli og undervisningen som har foregått i forkant rundt temaet. Spørsmålene går ut på å se 22. juli i en større sammenheng som for eksempel i sammenheng med demokrati og ytringsfrihet. Det vil ikke stilles noen personlige spørsmål under intervjuet, og navn og kjønn kommer ikke til å komme frem i oppgaven min. Gruppeintervjuet vil bli gjort lydopptak av, og dette lydopptaket vil kun benyttes i arbeid med masteroppgaven min og vil bli slettet med en gang prosjektet mitt er ferdig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være meg og min veileder, Erik Ryen, som vil ha tilgang til opplysninger. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil verken ditt navn eller andre opplysninger lagres sammen med notater fra samtaler vi har hatt. Slike opplysninger vil heller ikke være relevant for min masteroppgave.

Deltakeren vil *ikke* kunne gjenkjennes i publikasjonen, det er refleksjonen rundt spørsmålene som er relevant for min oppgave og ikke personlige opplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Alle personvernopplysningene i form av lydopptak og notater vil da slettes.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva skal vi lære bot om 22. juli?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at min datter/sønn:

- kan delta i gruppeintervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020:

(Signert av prosjektdeltaker (elev), dato)

- Elevens navn i blokkbokstaver:

-
- Foresattes samtykke:
-

Vedlegg 6: Tilbakemelding NSD

14.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i samfunnsfag

Referansenummer

893181

Registrert

02.10.2019 av Aurora Vorkinn - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erik Ryen, Erik.Ryen@oslomet.no, tlf: 67233700

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Aurora Vorkinn, [REDACTED]

Prosjektperiode

01.10.2019 - 15.05.2020

Status

28.01.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

28.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 14.01.2020. Med endring menes at det er lagt til et Utvalg 3 i prosjektet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d962240-ac73-48d7-bd85-b2166cd28f13>

1/3

vedlegg den 28.01.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

10.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.12.2019. Med endring menes at innmelder har lagt til et Utvalg 2 i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.01.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

18.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og

berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Universitetet i Oslo / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)